

D'une étude de l'apprentissage de Facebook à l'élaboration d'une éducation à la vie privée : l'apport des SIC

L'adoption massive des réseaux socionumériques, et plus largement des dispositifs socio-techniques d'information et de communication numériques, n'ont pas ou peu été accompagnés d'une politique éducative. Les individus ont été autonomes dans la formation de leurs usages. La spécificité du web et du traitement des données personnelles révèlent des enjeux anthropologiques, économiques et politiques face auxquels il n'est pas raisonnable de laisser seul l'individu. Les sciences de l'information et de la communication sont en capacité de se saisir de la complexité des processus de socialisation médiatisée. Dans un dialogue avec les sciences de l'éducation, nous proposons d'élaborer un curriculum reposant sur des objectifs pédagogiques, des compétences informationnelles et communicationnelles et des actions de potentialisation.

L'accès aux connaissances, la réception des contenus audiovisuels, les processus professionnels, la discussion publique sont autant de processus informationnels et communicationnels où la technique a pris une place croissante. De la conception aux usages, les TIC ont apporté avec elles autant de questions sur les perturbations que sur les potentialités qu'elles induisent. Comme pour toute innovation sociotechnique, l'appropriation des réseaux socionumériques s'est traduite par la formation d'usages, s'additionnant au catalogue de pratiques instrumentées propre à chaque individu. L'emprise de la technique sur les processus de socialisation pose alors comme enjeux la construction de soi et de son rapport au monde, et questionne l'articulation de la vie privée avec les autres espaces d'activités sociales. Quels sont les usages ? Comment se forment-ils ? À l'aune des enjeux, quels accompagnements peuvent être envisagés ?

Ce questionnement oblige le chercheur à poser son regard à la fois sur les usagers, sur les concepteurs de ces outils numériques (designers et entrepreneurs), et sur les prescripteurs, régulateurs et autres médiateurs (enseignants, journalistes, législateurs). Pour étudier les relations entre ces différents acteurs, nous proposons d'adopter une approche à la croisée de différentes dimensions, une approche qui ne peut être féconde que dans le dialogue entre des sciences plurielles. Dans la perspective des processus de socialisation médiatisée, nous proposons d'articuler sciences de l'information et de la communication d'une part, et de l'autre sciences de l'éducation. Ce dialogue pourrait contribuer à façonner une éducation aux cultures numériques, indispensable selon pour les apprenants du XXI^{ème} siècle. L'enjeu réside alors dans le lieu de rencontre : partant du bas, une analyse des usages fournie par les SIC (première partie) ; et partant du haut, la prescription d'objectifs pédagogiques fournis par les sciences de l'éducation (deuxième partie). Nous proposerons alors un curriculum structurant une « littératie de la vie privée » tout au long de la scolarité (troisième partie).

Plusieurs terrains alimentent notre projet en cours. Le premier d'entre eux reprend les observations que nous avons conduites pendant notre recherche doctorale : immergé dans une population d'apprentis de 18 à 25 ans, nous avons étudié les usages naissants de Facebook (2010-2012, entretiens collectifs avec quatre groupes-classes et suivi individuel auprès de dix apprentis). Nous avons poursuivi l'étude de ces usages en formation auprès d'une autre population d'étudiants, également en situation préprofessionnelle, grâce au support de la Chaire « Digital natives » commanditée par Orange et pilotée par Grenoble école de management (2013-2014, entretiens collectifs avec quarante étudiants et suivis individuels de dix-huit

d'entre eux). Nos observations se doublent de multiples interventions auprès de professionnels de l'éducation, soit lors de formations pour adultes (au sein des URFIST), soit lors de conférences auprès d'associations professionnelles (ADBEN, ADDBS, CRDP). De plus, les échanges noués avec des chercheurs en sciences de l'éducation se sont déroulés dans les séminaires du GRCDI ou au sein des équipes de l'IFé¹. Enfin, nous avons assemblé un corpus documentaire sur les modules de formation à l'identité numérique, à la culture numérique, à l'e-reputation, etc. : ces documents proviennent soit de sites web généralistes, soit des associations professionnelles mentionnées précédemment, soit d'organisations relevant du Ministère de l'Éducation nationale.

1, Une approche informationnelle-communicationnelle de la vie privée : cadre et méthode

Michel Foucault définit un dispositif comme « un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques » (Foucault, 1994). Nous pouvons actualiser cette liste en rajoutant les appareils électroniques et les sites web. De plus, si ces dispositifs produisent un assujettissement de l'individu (aisément identifiable dans *Surveiller et punir*), ce dernier dispose néanmoins d'une marge de manœuvre dans laquelle il peut engager un processus de subjectivation (décliné dans *l'Histoire de la sexualité*). Avec Michel de Certeau, le lieu propre établi par la stratégie des organisations dévoile en creux « une absence de propre » que l'individu investit par diverses tactiques (De Certeau, 1980). Dispositifs et usages sont donc dans une relation de tension-articulation appelant une méthode d'observation multi-située : à la fois dans la dimension technique des dispositifs, dans les usages quotidiens des individus, usages tout à la fois reliés à des pratiques historicisées et situés à la croisée d'une pluralité de contextes interactionnels (Marcus, 1995), et dans les stratégies des organisations. Le web regroupant ces différentes dimensions, il convient alors de déployer une ethnographie spécifique (Pastinelli, 2006), voire un « complexe » méthodologique (Barats, 2013). B. Miège propose quant à lui d'analyser les filières des industries culturelles à travers une « méthodologie interdimensionnelle », portant conjointement sur les industries de la communication et celles des contenus, sur « les tendances structurantes des pratiques culturelles et informationnelles », sur les usages en formation et sur l'appropriation des contenus (Miège, 2012). Inscrit dans le courant d'une économie politique de la communication, l'approche se veut résolument critique à l'égard des industries culturelles. Dans la perspective qui est la nôtre, il y aurait lieu de débattre de la notion de « culture », principalement envisagée par l'auteur dans sa forme patrimoniale, dans la mesure où les échanges médiatisés sur les réseaux sociaux participent selon nous d'une culture ordinaire (des anecdotes aux mêmes, en passant par la possibilité de publiciser ses expériences affectives et de confronter une opinion naissante) et mobilisent une culture pratique (le « bricolage »). Nous conservons cependant la centration sur les processus d'industrialisation que nous appliquons à l'identité. En effet, les profils identitaires sollicités, formatés, stockés et échangés à travers les réseaux sociaux posent bien la question de l'industrialisation de l'intersubjectivation. Observation multi-située et méthodologie interdimensionnelle vont donc de pair avec un cadre théorique pluridisciplinaire. Pour éclairer les rapports entre industries et identités, il faut emprunter conjointement à l'économie et à la philosophie, à l'informatique et à la sociologie.

¹ URFIST : Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique. ADBEN : Association des enseignants documentalistes de l'éducation nationale. ADDBS : Association des professionnels de l'information et de la documentation. CRDP : Centre régional de documentation pédagogique. GRCDI : Groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information. IFé : Institut français de l'éducation.

Pris indépendamment, la focale de ces disciplines reste évidemment trop parcellaire : pour prendre un seul exemple, l'économie ou le droit vont questionner la structure des réseaux croisés (Sonnac) ou l'équilibrage des coûts et des gains (Acquisti) au détriment des potentialités d'intersubjectivation. Au contraire, une approche informationnelle-communicationnelle vise à relier l'économie scripturaire (Jeanneret & Souchier, 2005) et l'économie politique de la communication (Miège, Bouquillion & Møglin, 2013) : plus que les discours de surface, l'élaboration de l'architecture informationnelle des réseaux socionumériques (Rogers, 2004 ; Rieder, 2010) reflète la stratégie des firmes comme Google et Facebook. Elle révèle également des enjeux sociosymboliques en termes de temporalité (Gomez-Meija, 2012), de présence et de mémoire (Merzeau, 2009), de capacitation de soi (Proulx, 2013). La sémiopragmatique (Odin, 2011) nous permet de repérer le différentiel entre l'intention sémiotique des concepteurs et la praxis des usagers ; la communication médiatisée par ordinateur, en repartant de Goffman, va intégrer le dispositif technique dans le cadre participatif (Cardon, 2008). Enfin, le renouvellement de l'approche critique questionne la domination nouvelle du paradigme de la singularité (Granjon, 2011, 2012). Ensemble, ces travaux établissent le caractère transmédiatique des usagers du numérique, nous aurons l'occasion d'y revenir en dernière partie.

Avec cette approche interdimensionnelle, les sciences de l'information et de la communication ont ainsi construit un ensemble notionnel permettant d'éclairer les différentes facettes de cette tension entre industrialisation et intersubjectivation. Si elles permettent ainsi de comprendre les processus et les enjeux de la socialisation médiatisée, il reste désormais à les faire comprendre, et à les faire comprendre à différents acteurs.

2, Une éducation aux cultures numériques

De nombreuses enquêtes quantitatives (CREDOC, INSEE, Médiamétrie) font état de la pénétration des TIC numériques dans la population française, et notamment chez les jeunes, ce qui fait dire à C. Fluckiger que la culture juvénile est aujourd'hui une culture numérique : « ce qui marque la culture numérique des adolescents n'est pas tant la maîtrise technique des outils que la maîtrise des formats de communication socialement admis au sein de l'univers juvénile » (Fluckiger, 2009). O. Le Deuff parle quant à lui de cultures plurielles, tant les usages et les contenus sont différenciés, y compris au sein d'une même cohorte. Néanmoins, des invariants semblent transparaître, notamment en termes de mésusage. C'est pourquoi ce dernier auteur exprime le besoin d'une « formation aux cultures numériques » (Le Deuff, 2012). Afin de resituer notre projet dans une sociologie des curricula, nous garderons le pluriel mais parlerons plutôt d'une « éducation à ». Deux raisons à cela.

Comme l'a signalé J.-M. Lange à propos d'une éducation au développement durable (Lange, 2013), cette expression tend à montrer dans quelle mesure l'élaboration d'un programme scolaire répond à de multiples préconisations, notamment en provenance d'institutions internationales (Rapport Delors pour l'UNESCO, 1998). Dans le domaine du numérique, l'année 2014 a également été marquée par un fort lobbying de différentes organisations professionnelles (inscrire l'éducation au numérique comme grande cause nationale, ajout par le Conseil supérieur des programmes d'un cours d'informatique en Terminale, etc.). En étant attentive aux demandes sociétales, remarque J.-M. Lange, l'École retrouve sa capacité à piloter l'évolution de la société : E. Durkheim, dont se réclament les différents auteurs de ce paragraphe, disait qu'une « transformation pédagogique est le résultat et le signe d'une transformation sociale qui l'explique » (Durkheim, 1938 : 95). Ce pilotage se traduit par une négociation autour des curricula, un véritable « construit social » (Mangez, 2008 : 12). Négociation avec les acteurs sociaux, notamment au niveau local entre curriculum prescrit et curriculum réel ; mais aussi négociation avec l'Histoire : un curriculum est à la fois « un choix que l'on

fait de ses ancêtres » (Forquin, 2008 : 122) et une projection dans l'avenir (Young, 2001 : 135). Négociation aussi dans la mesure où potentiellement peut exister un curriculum caché, porteur de valeurs implicites (en termes de reproduction sociale par exemple).

« L'éducation à » s'oppose également à une instruction ou un « enseignement de » (Gayford, 2002), l'informatique par exemple. Dans la conception républicaine, la transmission de savoirs participe de la citoyenneté. C'est ce qui explique en partie que les pratiques numériques de socialisation reçoivent comme réponse scolaire une sensibilisation aux risques (cyberharcèlement, cyberprédation) dont l'animation est déléguée aux représentants de la Loi² ; tandis que dans une conception plus pédagogique, une « éducation à » est d'abord centrée sur le Sujet, son émancipation pouvant ensuite contribuer à tenir publiquement une posture de citoyen. Les curricula s'articulent donc autour de trois idéaux-types : un enseignement encyclopédique basé sur des contenus stabilisés, une centration sur l'employabilité par la définition d'objectifs pédagogiques et la validation de compétences (type B2I/C2I)³, et enfin une pédagogie axée sur des activités de potentialisation, pragmatique, abductive et située. Cette nouvelle sociologie de l'éducation, héritée de la phénoménologie et de l'interactionnisme symbolique, puis des travaux britanniques des années 1980, met au centre de l'activité scolaire l'ici-et-maintenant, la cognition située, l'apprentissage par les usages.

F. Dauphin préconise ainsi de repartir des usages profanes appartenant à la culture numérique juvénile pour construire des usages prescrits appartenant à la culture scolaire (Dauphin, 2012 : 9). Et c'est ici que peuvent intervenir à la fois les sciences de la communication avec une approche interdimensionnelle des usages multisitués et les sciences de l'information avec le concept de « translittératie ».

3, Une translittératie pour une vie transmédiatique

Étymologiquement, la *literacy* correspond à l'alphabétisation. Mais il ne s'agit pas d'une simple compétence de décodage d'un ensemble alphabétique : il est également question de comprendre le sens du texte, et au-delà de se forger une opinion, d'argumenter, etc. La littératie recouvre donc les compétences d'écriture et lecture dans une perspective de compréhension et de décision.

Les sciences de l'information ont récupéré le concept, les bibliothécaires et documentalistes se demandant comment accompagner leurs publics dans le cadre de la surcharge informationnelle et de la « société de l'information » : il a alors été question d'alphabétisation ou littératie informationnelle, de compétences informationnelles, voire de culture de l'information. C'est devenu un enjeu sociétal, pris en compte par plusieurs pays (Allemagne, États-Unis) ou organisations (OCDE/UNESCO). En France, de nombreux groupes de recherche s'intéressent à la littératie informationnelle (ERTé, LIMIN-R, GRCDI). C'est également une question sur laquelle travaillent les organismes professionnels de formation et de documentation.

Ainsi, l'OCDE définit la littératie comme « l'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 ». Une littératie de l'information se conçoit alors soit de manière psycho-cognitive (comment les processus de compréhension induits par le numérique sont mentalement assimilés), soit de manière socio-culturelle (comment les pratiques sociales sont permises ou contraintes par l'environnement

² Gendarmes, officiers de police judiciaire, magistrats et avocats interviennent régulièrement en primaire ou au collège : si les conseils qu'ils transmettent sont indispensables pour des mineurs, ces agents construisent néanmoins une représentation du web tellement contraire aux usages qu'ils apprennent aux jeunes internautes à avoir peur de l'endroit qu'ils habitent pourtant au quotidien.

³ B2I : brevet informatique et internet (primaire, collège, lycée). C2I : certificat informatique et internet (licence, master, doctorat)

sociotechnique). Dans ce dernier cas, la littératie se conjugue au pluriel (Serres, 2012) : il y a des cultures de l'information, selon le contexte (générationnel par exemple) et selon le dispositif (médiatique par exemple). Au final, il ressort trois listes : des types de compétences, des niveaux de compétences, et des champs littératiques.

De nombreux référentiels ont déjà été établis. De manière synthétique, voilà les compétences qu'ils visent à établir :

- Prendre conscience d'un besoin d'information
- Capacité de localiser l'information et connaître les silos/dépôts/archives/sites/sources, etc.
- Capacité d'organiser les informations collectées
- Capacité de trier/filtrer/sélectionner les informations en regard de la question de départ
- Capacité de structurer l'information et d'en concevoir sa remédiation
- Et, à un niveau méta, capacité à se projeter dans le numérique

Dans l'ensemble, indépendamment des contextes culturels, des compétences et des niveaux où on les enseigne, ces curricula ont tendance à se focaliser sur un champ littératique : culture informationnelle ; formation à la recherche en bibliothèque et à la bibliographie ; maîtrise des compétences informatiques ou bureautique ; maîtrise des réseaux et des navigateurs ; éducation aux médias ; culture visuelle ; culture numérique (*digital literacy*). Ces champs sont traversés par des compétences communes (identifier une source par exemple), de même qu'ils empruntent des compétences à d'autres champs (la sémiologie, la bibliographie, la bureautique, etc.). Dès lors, une façon de concevoir ces littératies est de les couvrir par un concept plus englobant : la « translittératie ». Pour Sue Thomas, l'une de ses conceptrices « la translittératie est la mère de toutes les littératies ».

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

Les prétentions sont plus modestes en France, d'abord où l'on attache à la translittératie la dimension pédagogique, et ensuite où l'on envisage plus comme une hybridation des éducations à (éducation aux médias, à l'information, aux images, à la recherche, etc.) :

« Le préfixe "trans" suggère à la fois la quête de transversalité dans les démarches de recherche, d'appropriation et de réécriture de l'information, mais également, la capacité de chacun à transférer dans divers environnements et contextes informationnels et techniques des acquisitions antérieures. Enfin, ce même préfixe vise également à un dépassement des approches et des postures d'enseignement jusqu'alors éprouvées dans le monde scolaire et éducatif ; ceci autant dans la sphère scolaire que dans la sphère domestique », (Delamotte, Liquette & Frau-Meigs, 2013).

L'hybridation des littératies serait à alors comparer à l'hybridation des sphères sociales, le préfixe « trans- » valant aussi pour ce qui se passe entre les sphères sociales : l'intersubjectivation, la socialisation. La sociologie, puis les études conduites dans le champ de la communication médiatisée par ordinateur et les travaux récents en sciences de l'information et de la communication cités en première partie montre que l'individu ne se construit que dans son rapport à l'autre, que sa singularité naît de l'intersection des sphères sociales dans lesquelles il évolue. Il est vain alors de vouloir prétendre à une clôture de ces espaces (le fameux mur de la vie privée), y compris à l'école ou en entreprise. Des neurologues comme A. Damasio ou J.-P. Lachaux (2011), des anthropologues comme S. Broadbent (2011), ou des sociologues avec le concept d'« imbrication des registres d'action » (Berrebi-

Hoffmann, 2010), nous expliquent dans quelle mesure notre attention et notre agir sont sans cesse distribués et conditionnés entre une multitude de contextes.

« Force est de constater que dans nos mondes contemporains, il y a de l'intime dans le travail, de l'intervention de l'État et de la sphère publique dans les familles, et de l'intime convoqué dans la sphère publique et politique. Les frontières entre le public et l'intime se redéfinissent », (Berrebi-Hoffmann, 2010).

Partant de là, il est illusoire de maintenir une partition des espaces sociaux, mais bien plus opportun de réfléchir aux articulations et aux transferts entre ces espaces. La vie privée est alors cet espace-temps à la croisée des sphères sociales, où une attention est portée à soi et aux autres (chez Foucault comme chez Ricœur, les pratiques de soi invitent à se soucier des autres), une attention que l'on veut partager avec les uns et pas avec les autres, un lieu et un moment où l'on décide de s'essayer, de s'essayer aux autres, où l'on sait que l'on peut être soi et entre-soi. Sauf que chacune de ces situations requiert un « cadre privatif » (Pierre, 2013), notamment afin d'éviter l'effondrement des contextes que produisent les médias, et plus encore le traitement des données personnelles. La vie privée peut alors s'apprécier en termes de processus – et de compétences – informationnel et communicationnel. Lors de nos entretiens, avec des usagers, avec des enseignants ou des cadres de l'enseignement, il apparaît d'abord que ces compétences ne sont pas inscrites aux programmes, ensuite que les usagers – conscients de ces lacunes, et de leurs lacunes – n'ont pas d'autres solutions que le bricolage des dispositifs. Ils opèrent alors un apprentissage par essai-erreur dont les conséquences, en contexte numérique, peuvent largement préjudiciable. Il s'agit alors de savoir (jusqu'où on peut) écrire et lire une identité : « il existerait bien différentes littératies, associées à différents domaines de la vie (scolaire et non scolaire, privé et/ou public), où chaque sphère influe sur les autres, même si les acteurs identifient des registres d'usages séparés », (Delamotte, Liquette & Frau-Meigs, 2013). Cela signifie qu'il ne faudrait pas concevoir les littératies en regard d'un dispositif informationnel (bibliothèque, presse, cinéma, web), ou d'un type de contenu (texte, image, multimédia), mais en regard des pratiques sociales : les compétences seraient alors à resituer en contexte, et leur apprentissage s'envisager lors d'actions potentialisatrices.

En l'état actuel, nous ne pouvons que proposer à la discussion – et envisager collectivement – les composants didactiques d'un curriculum centré sur les enjeux de la socialisation médiatisée. Les objectifs pédagogiques restent centrés sur l'autonomisation du sujet, en l'invitant par des pratiques de soi à prendre conscience de son rapport au monde, à se soucier des autres et à s'engager dans la citoyenneté. Il ne s'agit pas d'un enseignement transversal que chaque discipline scolaire pourrait ponctuellement s'approprier mais d'un véritable programme. Ces objectifs doivent en effet être envisagés sur un temps long, couvrant à minima l'ensemble de la scolarité. Du primaire à l'enseignement supérieur peuvent être dispensés une quantité d'exercices individuels ou collectifs, sur la mémoire, les affects, la réputation, la présentation de soi, la maîtrise des outils, la connaissance des acteurs économiques et du cadre réglementaire. Des expérimentations locales sont déjà conduites (Loisy et al., 2010) et leur institutionnalisation est envisagée. Par l'entremise de la littératie informationnelle, le corps professoral des documentalistes en établissement scolaire ou universitaire a déjà manifesté son engagement dans un projet plus englobant, translittéracique, couvrant les pratiques et les enjeux de la socialisation médiatisée. Par l'analyse des usages et de l'économie politique des acteurs industriels, les sciences de l'information et de la communication sont en capacité à piloter un tel curriculum. A destination des jeunes usagers, ce pilotage doit se faire avec les sciences et les institutions de l'éducation. Il est cependant nécessaire de conduire un tel accompagnement auprès de l'ensemble des acteurs impliqués : parents des usagers, concepteurs des dispositifs

(dans la foulée du Privacy by design⁴), législateurs et décideurs politiques, médiateurs sociaux, journalistes. C'est dans la perspective d'une éducation systémique que pourrons s'ancrer sur le long terme les usages raisonnés des dispositifs sociotechniques d'information et de communication.

Bibliographie

- Barats C. (dir) (2013), *Manuel d'analyse du web*, Paris, Armand Colin
- Broadbent S. (2011), *L'intimité au travail. La vie privée et les communications personnelles dans l'entreprise*, Limoges, FYP
- Cardon D. (2008), « Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0 », *Réseaux*, n°152, 93-136
- Berrebi-Hoffmann I. (2010), « Les métamorphoses de l'intime », *Empan*, n°77, 13-17
- Certeau (de) M. (1980), *L'invention du quotidien. Tome 1, Les arts de faire*, Paris, Gallimard
- Dauphin F. (2012), « Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? », *Questions Vives*, n°17
- Delamotte E., Liquette V., Frau-Meigs D. (2013), « La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités », *Spirale*, n°53
- Denouël J. (2011), « Identité », *Communications*, n°88, 2011, 75-82
- Denouël J., Granjon F. (2010), « Exposition de soi et reconnaissance de singularités subjectives sur les sites de réseaux sociaux », *Sociologie*, n°1
- Flichy P. (2004), « L'individualisme connecté entre la technique numérique et la société », *Réseaux*, n°124, 17-51
- Fluckiger C. (2009), « Internet et ses pratiques juvéniles », *Medialog*, n°69, 42-45
- Foucault M., (1994), *Dits et écrits*, Paris, Gallimard
- Granjon F. (2011), « De quelques pathologies sociales de l'individualité numérique. Exposition de soi et autoréification sur les sites de réseaux sociaux », *Réseaux*, n°167, 75-104
- Granjon F. (2012), *Reconnaissance et usages d'Internet. Une sociologie critique des pratiques d'informatique connectée*, Paris, Presses des Mines
- Jeanneret Y., Souchier E. (2005), « L'énonciation éditoriale des écrits d'écran », *Communications & langages*, n°145, 3-15
- Lachaux J.-P. (2011), *Le cerveau attentif : contrôle, maîtrise et lâcher-prise*, Paris, Odile Jacob
- Lange J.-M. (2013), « "Les éducations à ..." , un ensemble problématique pour l'École : un exemple révélateur, l'éducation au développement durable », *séminaire du GRCDI*, 06/09/2013, Rennes
- Le Deuff O. (2012), *La formation aux cultures numériques*, Limoges, FYP
- Loisy, C., Mailles-Viard Metz, S. & Bénech, P. (2010), « Scénarios pour l'identité numérique et la construction de l'orientation ». In M. Sidir, E. Bruillard & G.-L. Baron, *Acteurs et Objets Communicants. Vers une éducation orientée objets ?* Lyon, INRP.
- Mangez E. (2008), *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, PUF

⁴ Le Privacy by design est un concept industriel visant à intégrer un questionnement éthique respectueux de la vie privée dès les premières étapes d'élaboration d'un dispositif technique traitant des données personnelles. Cette tendance vise à contrebalancer les pratiques dominantes de correction a posteriori des violations de la vie privée.

- Marcus G. E. (1995), "Ethnography in/of the World-System : The Emergence of Multi-Sited Ethnography", *Annual Review of Anthropology*, n° 95-117
- Merzeau L. (2009), « Présence numérique : les médiations de l'identité », *Les enjeux de l'information et de la communication*, 79-91
- Miège B. (2012), « Pour une méthodologie inter-dimensionnelle », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n°1
- Miège B., Bouquillion P., Mœglin P. (2013), *L'industrialisation des biens symboliques. Les industries créatives en regard des industries culturelles*, Grenoble, PUG
- Odin R. (2011), *Les espaces de communication : introduction à la sémiopragmatique*, Grenoble, PUG
- Pastinelli M. (2006), « Habiter le temps réel : ethnographie des modalités de l'«être ensemble» dans l'espace électronique », *Anthropologie et sociétés*, vol.30, n°2, 199-207
- Pierre J. (2013), *Le cadre privatif : des données aux contextes. Approche interdimensionnelle des enjeux de médiation de la vie privée*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, sous la direction de F. Martin-Juchat, soutenue publiquement le 19/04/2013 à l'Université de Grenoble-Alpes.
- Rieder B. (2010), « Pratiques informationnelles et analyse des traces numériques : de la représentation à l'intervention », *Études de communication*, n°35, 91-104
- Rogers R. (2004), *Information Politics on the Web*, Cambridge (NY), MIT Press
- Serres A. (2012), « Repères sur la translittératie », *séminaire du GRCDI*, 07/09/2012, Rennes
- Thomas S. et al. (2007), "Transliteracy: Crossing divides", *First Monday*, vol.12, n° 12