



HAL
open science

Identité, représentations de soi et socialisation horizontale chez les adolescentes âgées de 11 à 15 ans pratiquant l'expression de soi sur Internet

Nancy Rodriguez

► To cite this version:

Nancy Rodriguez. Identité, représentations de soi et socialisation horizontale chez les adolescentes âgées de 11 à 15 ans pratiquant l'expression de soi sur Internet. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français. NNT : 2014TOU20043 . tel-01220412

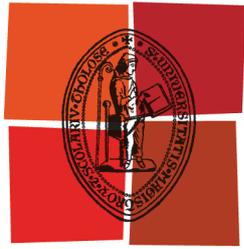
HAL Id: tel-01220412

<https://theses.hal.science/tel-01220412>

Submitted on 26 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Présentée et soutenue par :

NANCY RODRIGUEZ

Le lundi 29 Septembre 2014

Titre :

IDENTITÉ, REPRÉSENTATIONS DE SOI ET SOCIALISATION HORIZONTALE
chez des adolescentes âgées de 11 à 15 ans pratiquant
l'expression de soi sur Internet

ED CLESCO : Psychologie

Unité de recherche :

Laboratoire "Psychologie du Développement et Processus de Socialisation" (PDPS) - EA 1697

Directeur(s) de Thèse :

Yves PRÊTEUR, Pr. émérite en Psychologie, Université Toulouse 2 Le Mirail
Claire SAFONT-MOTTAY, MCF en Psychologie, Université Toulouse 2 Le Mirail

Rapporteurs :

Pascal MALLET, Pr. en Psychologie, Université Paris Ouest - Nanterre La Défense
Jean-Luc RINAUDO, Pr. en Sciences de l'Education, Université de Rouen

Remerciements

Je tiens à remercier très sincèrement Yves Prêteur, co-directeur de thèse, pour sa disponibilité et son écoute attentive. Je me souviendrais toujours de nos échanges autour de ce travail, marqués par tant d'enthousiasme et de passion. Merci à lui de m'avoir transmis le goût de l'écriture et ses règles « tacites ».

Je souhaite adresser toute ma reconnaissance à Claire Safont-Mottay, co-directrice de thèse, pour sa rigueur et la pertinence de ses conseils. C'est avec émotion que je me remémore le soutien qu'elle m'a apporté depuis le Master 1. Merci à elle, pour la confiance qu'elle m'a témoignée depuis toutes ces années.

Merci à tous les deux de votre bienveillance. Merci d'avoir partagé avec moi cette expérience enrichissante, sur tous les plans.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à Monsieur Pascal Mallet et à Monsieur Jean-Luc Rinaudo qui me font l'honneur d'être les membres du jury de cette thèse. Je les remercie pour l'attention qu'ils porteront à ce document et pour leur participation à sa soutenance.

Ma reconnaissance va également aux membres de l'équipe « Psychologie de l'Éducation Familiale et Scolaire et Contextes Culturels » et aux membres du Laboratoire PDPS pour leur aide et leurs encouragements.

J'adresse aussi mes remerciements à toutes les adolescentes qui ont accepté de participer à cette recherche ainsi qu'à leurs parents. Merci (encore) à celles qui me contactent toujours, deux ans après le recueil de données, pour me demander si je n'ai pas de nouvelles passations à leur proposer. Merci à l'ABBC et à l'HBCSJ de leur accueil.

Parce que le parcours doctoral n'a de valeur que s'il est vécu avec « l'autre », je remercie les « doctorant(e)s-docteur(e)s-copain » du laboratoire et de la MDR. Une pensée pour Emilie, Lucie, Liên, Céline, Marie L., Marie-Fred, Amandine, Julien, Olivia, Elodie, Marie P., Raymond, Charlotte, Diep, Vincent, Martine, Vanna et les autres... Merci pour toutes vos petites attentions.

Je remercie tout particulièrement Emilie d'avoir été présente en cette fin de thèse, surtout lorsque je me sentais dépassée. Quelle joie de partager les trajets jusqu'à la fac et ce bureau avec toi !

Un grand merci à toutes les personnes qui m'ont comprises et encouragée dans cette voie.

A Annick, Cathy, Irène, Myriem, Florie, Lois et Flora. A toute l'équipe de la Bibliothèque de Psychologie et de la Testothèque. Pour ces échanges et ces renforcements positifs mutuels.

A mes très chères Eve, Maryline, Sabrina et Dominique. Au groupe. A l'équipe d'Ayga du CMPP Le Capitoul qui m'a accueillie chaleureusement durant toutes ces années. Merci de m'avoir donné cette chance. Eve, MERCI pour tout.

A mes ami(e)s de longue date.

A mes confidentes.

A mes amies du jeudi soir.

A celles et ceux qui ont compris que je n'avais pas envie de parler de ma thèse après une dure semaine et qui ont tenté de me faire oublier toute cette fatigue accumulée par différents « moyens ».

A mes parents, parce que je leur dois un voyage.

A ma famille.

A mon cousin Nicolas, qui m'a énormément aidé dans l'élaboration de cette recherche.

A ma belle-famille.

Enfin, MERCI à mon compagnon Thibault.

« L'amitié pour moi c'est quelque chose qui permet d'avancer, c'est beaucoup de confiance, c'est des moments à partager qu'ils soient bons ou mauvais ».

« Moi je pense qu'on peut pas vivre sans amis et sans amitié, je sais pas mais je crois qu'on n'existerait pas sans ça ».

(A_21, 15 ans)

Résumé

Identité, Représentations de soi et Socialisation Horizontale chez des adolescentes âgées de 11 à 15 ans pratiquant l'expression de soi sur Internet

La culture numérique adolescente et l'usage des réseaux sociaux et des messageries instantanées pour une pratique d'expression de soi, suscitent depuis de nombreuses années un vif intérêt pluridisciplinaire. L'expression de soi en ligne est une activité qui suscite chez les adolescentes un véritable engouement. Cette recherche privilégie une approche interactionniste inscrite dans le champ de la psychologie sociale et du développement. Elle se propose d'appréhender le sens accordé par les adolescentes à leur pratique d'expression de soi. Nous analysons comment le développement identitaire et les représentations de soi s'associent aux pratiques d'expression de soi, au sein d'une socialisation horizontale.

L'approche a été réalisée auprès de 47 adolescentes âgées de 11 à 15 ans, toutes utilisatrices des réseaux sociaux et des messageries instantanées. Cinq outils ont été utilisés pour recueillir les données : un questionnaire appréhendant les pratiques d'internet, un exercice de "Qui suis-je ?" (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1980), l'Echelle de Conscience de Soi Révisée (Pelletier & Vallerand, 1990), l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (Oubrayrie, De Léonardis, Safont, 1994) et l'Echelle du Développement Identitaire de Groningen constitué d'un entretien semi-directif (Bosma, 1985, 1994 ; Lannegrand-Willems, 2008).

Les résultats indiquent que l'expression de soi des adolescentes répond à trois principaux besoins interdépendants : 1/ maintenir le contact avec les pairs et observer leurs pratiques ; 2/ recueillir l'approbation des pairs au moyen des publications ; 3/ écrire pour soi-même et laisser une trace organisée de son vécu. Les participantes qui ont des représentations de soi sociales et publiques élevées (59,6%) sont celles qui s'expriment régulièrement sur la toile en orientant le contenu de leurs écrits sur le soi. Elles désirent recueillir l'avis des pairs et laisser une trace de leur histoire. L'estime de soi et l'engagement identitaire sont associés à la présence de renforcements positifs par les pairs sur les publications, renforcements essentiels pour la socialisation horizontale. Les thématiques du développement identitaire et du soi, de l'expression de soi et de la relation amicale sont étroitement reliées, dans une dynamique d'interstructuration et d'intersubjectivité. Cette recherche, à caractère exploratoire, en raison des rares travaux francophones dans le domaine et de l'échantillon circonscrit, est néanmoins prometteuse et invite à engager des recherches longitudinales et comparatives.

Mots clés : Identité – Représentations de soi – Socialisation Horizontale – Adolescentes – Expression de soi sur Internet.

Abstract

Identity, Self-concepts, and Horizontal Socialization of teenage girls aged 11 to 15 years practicing self-expression online

Research interest is high in adolescents' self-expression online, digital culture and the use of Social Network sites and instant messaging. Practicing self-expression online provokes a girls' infatuation. Based on developmental and interactionist approaches, the aim of this study is to analyze on the one hand, the meaning of teenage girls' self-expression and self-disclosure online, and on the other hand, attempt to understand how topics of adolescence like identity development, self-concepts and self-expression online can be linked at the heart of the horizontal socialization.

Our sample included 47 teenage girls, aged between 11 to 15 years. All of them are using Internet, Social Network Sites and instant messaging. Five tools were used to collect the data: a questionnaire regarding the uses of Internet, an open-ended question « Who Am I? » (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1980), the Self-Consciousness Revised Scale (Pelletier & Vallerand, 1990), the Toulouse Scale of Self-Esteem (Oubrayrie, De Léonardis, Safont, 1994), and the Groningen Identity Developmental Scale including a semi structured interview (Bosma, 1985, 1994; Lannegrand-Willems, 2008).

According to our results, self-expression responds to three interrelated needs of teenage girls: 1/ to maintain contact with peers and to observe theirs practices; 2/ to obtain the approval of peers through online personal publications; 3/ to write their history for themselves. Girls which have high levels of social and public self-concepts are regularly practicing self-expression online (59.6%). Publication contents are focused on themselves. These girls want peer comments and approval, and write a part of their personal story for themselves. High levels of self-esteem and identity commitment are related to peer positive reactions on publications. Topics of identity development and self-concepts are closely related with self-expression online and peer relationships. Our analysis underline an intersubjective balance between self and other. This research is exploratory in nature because of the lack of French studies in this area, and the limited sample. Nevertheless, it provides longitudinal and comparative promising perspectives.

Key words: Identity – Self-concepts – Horizontal Socialization – Teenage girls – Self-expression online.

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I. LES RELATIONS AMICALES ET LA SOCIALISATION A L'ADOLESCENCE.....	7
1. LES RELATIONS AMICALES A L'ADOLESCENCE.....	8
1.1. Origines et conceptions de l'amitié.....	8
1.2. Les effets du genre et de l'âge sur les relations amicales.....	10
1.2.1. Les valeurs de l'amitié.....	10
1.2.2. Les différences du vécu amical selon le genre.....	11
1.2.3. L'évolution des relations amicales durant l'adolescence.....	12
1.3. Relations duelles vs relations groupales : Un soutien dans le développement de l'individu.....	13
1.3.1. Les relations dyadiques.....	13
1.3.2. Le groupe « élargi ».....	14
2. LE PROCESSUS DE SOCIALISATION : MOUVEMENT DIALOGIQUE DANS LA CONSTRUCTION DE SOI.....	15
2.1. Le processus de socialisation.....	16
2.1.1. L'acculturation de l'individu.....	17
2.1.2. La personnalisation.....	18
2.2. Socialisation verticale vs horizontale.....	20
2.2.1. La socialisation verticale.....	20
2.2.2. La socialisation horizontale et quête d'autonomie.....	21
2.3. La construction de soi au sein de la socialisation.....	22
2.3.1. L'interstructuration du sujet et des institutions.....	23
2.3.2. La socialisation à l'origine de l'identité.....	24
3. SYNTHÈSE DU CHAPITRE I.....	25
CHAPITRE II. LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE ET DE SOI A L'ADOLESCENCE.....	29
1. L'IDENTITE ET LE SOI : UNE MÊME TERMINOLOGIE POUR DEUX PHÉNOMÈNES DIFFÉRENTS.....	29
1.1. Les fondements théoriques sur l'identité.....	30
1.1.1. L'approche psychanalytique et psychosociale d'Erikson.....	30
1.1.2. Des identités multiples.....	31
1.1.3. Le sentiment d'identité personnelle.....	33
1.2. Les fondements théoriques sur le soi.....	34
1.3. Ce qui distingue et rapproche ces deux notions.....	35
2. L'IDENTITE ET SES MULTIPLES CONCEPTIONS.....	36
2.1. Le développement identitaire de l'enfance à l'adolescence selon Malrieu.....	36
2.2. Une perspective psychanalytique : les « challenges » identitaires de Blos.....	38
2.3. Les approches psychosociales du développement.....	39
2.3.1. L'identité à l'adolescence : statuts identitaires, exploration et engagement.....	39
2.3.2. Perspectives actuelles.....	41
2.3.2.1. Les prolongements des travaux sur les processus et les statuts identitaires.....	42
2.3.2.2. L'évolution des statuts et des processus identitaires selon l'âge et le genre.....	43

3. L'INTERSUBJECTIVITE A L'ADOLESCENCE : LE SOI EN JEU DANS LA RELATION A L'AUTRE..	44
3.1. <i>L'intersubjectivité à l'adolescence, ou le rapport dialogique moi - autre</i>	45
3.2. <i>« Se faire soi » dans la petite enfance</i>	46
3.3. <i>Une remise en question des différentes facettes du soi à l'adolescence</i>	47
3.3.1. L'image et la description de soi	47
3.3.2. La conscience de soi.....	49
3.3.3. L'estime de soi	50
4. SYNTHESE DU CHAPITRE II.....	51

CHAPITRE III. CULTURE ADOLESCENTE DE L'EXPRESSION DE SOI 53

1. L'EXPRESSION DE SOI A L'ECRIT : DU JOURNAL INTIME AUX PUBLICATIONS EN LIGNE.....	54
1.1. <i>Le « journal intime »</i>	54
1.2. <i>Entre « récits de vie », « histoires de vie », « biographie » et « narration identitaire »</i>	55
1.2.1. L'autobiographie, la méthode biographique et les récits de vie	56
1.2.2. L'identité narrative	58
1.3. <i>Pratiques d'adolescentes</i>	59
1.3.1. A l'origine de l'expression de soi féminine	60
1.3.2. Les adolescentes et les supports modernes d'expression de soi	61
2. FONCTIONS DE L'INTERNET : LE SOI A L'EPREUVE DU REGARD DES PAIRS.....	64
2.1. <i>Une pluralité de concepts associée à Internet</i>	66
2.2. <i>« Aime et je publie » : présentation et expression de soi en ligne</i>	68
2.2.1. Du point de vue de la sociologie et des sciences de la communication et de l'information	69
2.2.2. Dans le champ de la psychologie et de la psychanalyse.....	70
2.2.3. Un nouveau rapport à l'intime ?.....	72
2.3. <i>L'estime de soi et les pratiques d'Internet</i>	73
2.4. <i>L'entretien des liens amicaux via Internet. Entre qualité et quantité</i>	74
2.4.1. L'amitié « virtuelle »	74
2.4.2. Une collection d' « amis ».....	75
3. SYNTHESE DU CHAPITRE III.....	77

CHAPITRE IV. PROBLEMATIQUE..... 79

1. L'EXPRESSION DE SOI CHEZ LES ADOLESCENTES.....	80
2. LIENS ENTRE EXPRESSION DE SOI EN LIGNE, CONSTRUCTION DE L'IDENTITE ET REPRESENTATIONS DE SOI	82
3. EXPRESSION DE SOI EN LIGNE ET RAPPORT A L'AUTRE ET A L'AMITIE	83

CHAPITRE V. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 87

1. PRESENTATION DE L'HYPOTHESE GENERALE ET DES VARIABLES	88
1.1. <i>Présentation des variables</i>	88
1.1.1. Variables de l'étude	88
1.1.2. Variables contrôlées	90
1.1.3. Variable non-contrôlée	91
1.1.4. Synthèse des variables.....	91
1.2. <i>Positionnement méthodologique et hypothèses opérationnelles</i>	92
2. POPULATION.....	94

2.1. Présentation des adolescentes interrogées.....	94
2.2. Le recueil de données	94
2.2.1. Mode de recrutement	94
2.2.2. Déroulement et consignes.....	95
3. LES OUTILS	96
3.1. Questionnaire sur l'utilisation d'Internet, l'expression de soi et les relations amicales en ligne.	96
3.1.1. Informations sur la pratique personnelle d'Internet	97
3.1.2. Informations sur les relations amicales	97
3.2. Evaluation des représentations de soi.....	98
3.2.1. Exercice du « Qui suis-je ? ».....	98
3.2.2. Echelle de conscience de soi.....	98
3.2.2.1. Présentation de l'outil original.....	98
3.2.2.2. Utilisation de l'outil.....	99
3.2.2.3. Epuration des items et analyse de la fiabilité	99
3.2.3. Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES).....	100
3.2.3.1. Présentation de l'outil original.....	100
3.2.3.2. Utilisation de l'outil.....	100
3.2.3.3. Epuration des items et analyse de la fiabilité	101
3.3. L'Échelle du Développement Identitaire de Groningen (GIDS)	101
3.3.1. L'entretien semi-directif	102
3.3.2. L'échelle de mesure des processus d'engagement et d'exploration identitaire	103
3.3.2.1. Présentation de l'échelle	103
3.3.2.2. Epuration des items et analyse de la fiabilité	104
4. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	104
4.1. Analyses de contenus des « Qui suis-je ? ».....	104
4.1.1. Procédure de l'analyse.....	104
4.1.2. Résultats descriptifs de l'analyse des « Qui suis-je ? ».....	105
4.2. Analyses des données quantitatives.....	105
4.3. Analyse lexicométrique à partir du logiciel ALCESTE.....	106

CHAPITRE VI. LA PRATIQUE D'INTERNET DE JEUNES ADOLESCENTES AU QUOTIDIEN

.....	109
1. LES CARACTERISTIQUES DE L'UTILISATION D'INTERNET DES PARTICIPANTES	109
1.1. Pratique préférée et initiation à la pratique.....	109
1.2. Formes et contenus des publications.....	113
1.3. La présence des pairs sur les pratiques préférées des adolescentes	115
2. ANALYSE DES PRATIQUES D'EXPRESSION DE SOI, DES MODES RELATIONNELS EN LIGNE ET DES COMMENTAIRES PERÇUS.....	117
2.1. Groupes d'utilisatrices d'outils d'expression de soi	119
2.1.1. Les utilisatrices « discrètes »	120
2.1.2. Les utilisatrices « expansives en attente » d'approbation de la part des pairs.....	120
2.1.3. Les utilisatrices « expansives indépendantes »	121
2.2. Formes de dévoilement de soi	122
2.2.1. Le dévoilement de soi réservé	122
2.2.2. Le dévoilement de soi intensif ou « extime »	123
2.3. Les modes de relations interpersonnelles en ligne	123
2.3.1. Mode relationnel « restreint »	124
2.3.2. Mode relationnel « large »	124

2.3.3. Les dimensions associées aux modes relationnels	124
2.4. Les formes de réponses perçues sur les publications	125

CHAPITRE VII. EXPRESSION DE SOI, IDENTITE ET REPRESENTATIONS DE SOI 129

1. LIENS ENTRE GROUPES D'UTILISATRICES, IDENTITE ET REPRESENTATIONS DE SOI	130
1.1. Engagement, exploration et groupes d'utilisatrices.....	130
1.2. Modes de l'Ego et groupes d'utilisatrices.....	131
1.3. Conscience de soi et groupes d'utilisatrices	132
1.4. Estime de soi et groupes d'utilisatrices	132
1.5. Synthèse des associations.....	133
2. ASSOCIATIONS ENTRE DEVOILEMENT DE SOI, IDENTITE ET REPRESENTATIONS DE SOI ..	134
2.1. Engagement, exploration et formes de dévoilement de soi.....	134
2.2. Modes de l'Ego et formes de dévoilement de soi.....	134
2.3. Conscience de soi et les formes de dévoilement de soi	135
2.4. Estime de soi et formes de dévoilement de soi.....	135
2.5. Synthèse des associations.....	136

CHAPITRE VIII. MODES RELATIONNELS, COMMENTAIRES DES PAIRS, IDENTITE ET REPRESENTATIONS DE SOI 139

1. MODES RELATIONNELS, PROCESSUS IDENTITAIRE ET REPRESENTATIONS DE SOI	140
1.1. Engagement, explorations et modes relationnels.....	140
1.2. Modes de l'Ego et modes relationnels.....	141
1.3. Conscience de soi et modes relationnels	141
1.4. Estime de soi et modes relationnels	141
1.5. Synthèse des associations.....	142
2. COMMENTAIRES DES PAIRS, IDENTITE ET REPRESENTATIONS DE SOI	143
2.1. Engagement, exploration et formes de commentaires perçues	143
2.2. Modes de l'Ego et formes de commentaires perçues.....	144
2.3. Conscience de soi et formes de commentaires perçues	144
2.4. Estime de soi et formes de commentaires perçues	145
2.5. Synthèse des associations.....	145

CHAPITRE IX. LE SENS ACCORDE AUX PRATIQUES D'INTERNET, A L'AMITIE ET AU SOI : LA DYNAMIQUE DES ENTRETIENS 149

1. DESCRIPTION DU CORPUS ET DENDROGRAMME	150
2. RESULTATS DE L'ANALYSE LEXICOMETRIQUE	151
2.1. Regroupement des classes 1 et 6	151
2.1.1. Classe 1 : « Faire ensemble ».....	151
2.1.2. Classe 6 : Le dialogue entre ami(e)s.....	153
2.2. Regroupement des classes 2 et 3	155
2.2.1. Classe 2 : Créativité en ligne	155
2.2.2. Classe 3 : L'utilisation d'Internet.....	156
2.3. Regroupement des classes 4 et 5	158
2.3.1. Classe 4 : Le regard sur soi.....	158
2.3.2. Classe 5 : Le rôle de l'autre	160
3. SYNTHÈSE DES RESULTATS DE L'ANALYSE LEXICOMETRIQUE.....	161

CHAPITRE X. DISCUSSION	165
1. LA PRATIQUE D'EXPRESSION DE SOI DES ADOLESCENTES	165
2. L'EXPRESSION DE SOI EN LIGNE ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ ET DES REPRÉSENTATIONS DE SOI	169
3. MODES RELATIONNELS, REACTIONS DES PAIRS ET CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ ET DES REPRÉSENTATIONS DE SOI.	171
4. LES APPORTS DU DISCOURS DES ADOLESCENTES	174
 CONCLUSION GENERALE.....	177
 BIBLIOGRAPHIE	183
 INDEX DES MOTS CLES.....	203
 INDEX ONOMASTIQUE	207
 INDEX DES TABLEAUX.....	213
 INDEX DES FIGURES.....	215

Introduction

« *Les mondes virtuels représentent peut-être les dernières aventures qui restent à la portée de tous* » (Monnier, 2009, p. 141). Cette citation illustre parfaitement notre intérêt pour la thématique d'Internet car, en ce début du 21^{ème} siècle, le numérique apporte à la lecture, à l'écriture, au dessin, ainsi qu'à certains divertissements et loisirs, une dimension interactive innovante. En effet, partagées avec les pairs à travers le monde, ces activités repoussent certaines contraintes matérielles, tout en offrant de nouvelles perspectives à l'imagination, à la création et à l'œuvre humaine (Octobre & Berthomier, 2011).

Internet a pris une telle place dans nos sociétés qu'il est désormais question d'une « *culture de l'écran* » (Hersent, 2003 ; Le Breton, 2011 ; Tisseron, 2013) ou encore d'une « *cyberculture* » (Huerre, 2012). Chercheurs, éducateurs et parents ayant vu naître cette culture font le constat de l'appropriation des Nouvelles Technologies d'Information et de Communication par les adolescents et s'interrogent sur l'impact que peuvent avoir ces outils sur le développement de leurs enfants.

Nés au cours de ces deux dernières décennies, ces adolescents, appelés les « Digital Natives » (Prensky, 2001), vivent dans un monde où les communications se font en grande partie par écrans interposés, avec les amis, les camarades, la famille ou encore avec des individus du monde entier. L'utilisation des NTIC vient ainsi redynamiser les relations entre adolescents en permettant leur gestion. Grâce aux ordinateurs portables, aux tablettes tactiles et aux smartphones, ces échanges se font de chez soi ou partout ailleurs, et montrent un profond désir de garder contact avec autrui et d'être inséré dans un réseau social de pairs, afin de pallier l'angoisse de solitude (Subrahmanyam & Greenfield, 2013).

Très appréciés des adolescentes (Fondar & Kredens, 2010), les messageries instantanées et les réseaux sociaux (Facebook) sont actuellement privilégiés pour les échanges entre pairs (rapport « *Fréquence Ecole – Education aux médias* », Fondation pour l'enfance, 2010, p. 50). Grâce à cette « *culture de l'écran* », les nouvelles générations et les adolescentes en particulier trouvent en ces outils un moyen puissant pour interagir, partager, s'exprimer et contribuer au développement de leur identité. Les adolescentes maîtrisent ces NTIC, en les détournant de leurs fonctions premières de communication et de partage d'informations, pour laisser libre cours à leurs besoins d'expression de soi (Rodriguez, Safont-Mottay & Prêteur, 2013). Les

outils qu'elles utilisent préférentiellement se transforment en supports créatifs, souvent comparés au journal intime, sur lequel elles mettent en scène leurs émotions et leurs états d'âmes (Lejeune & Bogaert, 2006). C'est ainsi que les blogs, les réseaux sociaux et les messageries instantanées sont devenus des espaces où les adolescentes livrent et dévoilent des facettes d'elles-mêmes, à travers le récit de leur quotidien, leurs pensées et leurs goûts personnels (Granjon, 2010 ; Nicaise & Lefèbvre, 2010 ; Greenfield & Subrahmanyam, 2013).

En réalisant une étude exploratoire et longitudinale auprès de jeunes blogueuses âgées de 10 à 12 ans, dans le cadre de la réalisation du Master 2 Recherche, nous avons pu observer le contenu des pratiques de l'expression de soi. Lors d'entretiens, ces très jeunes adolescentes nous ont montré qu'elles dévoilaient en ligne une mise en scène d'elles-mêmes dans différents contextes de vie : en sortie, à l'école, sur l'ordinateur, en voyage, en activité sportive et à la maison (Rodriguez, 2010 ; Rodriguez, Safont-Mottay & Prêteur, 2013). Toutefois, il a été aussi montré que l'expression de soi pratiquée via Internet a rapidement évolué, les blogs étant progressivement désinvestis au profit de supports tels que les réseaux sociaux. Pour cela, la pratique d'expression de soi (et les outils qui la permettent) mérite d'être considérée attentivement, dans la mesure où celle-ci s'adapte et se construit en fonction des nouvelles technologies. Et l'observateur est profondément surpris par la flexibilité et les ressources manifestées par les jeunes adolescentes pour s'approprier rapidement ces outils et les destiner au service de la construction de leur identité.

La pratique d'expression de soi s'apparente à un exercice de définition de soi soumis à l'approbation des pairs. A l'aide d'Internet, les adolescentes qui rendent une partie de leur vie intime publique (Tisseron, 2012) peuvent expérimenter leurs représentations d'elles-mêmes et devenir émotionnellement autonomes en gérant leurs relations amicales (Metton, 2004). Par conséquent, nous nous intéressons de plus près à l'expression de soi chez des adolescentes, en nous posant les questions de recherche suivantes :

- La pratique d'expression de soi sur Internet constitue-t-elle une activité accompagnatrice de la construction identitaire et de la formation des représentations qu'une adolescente peut avoir d'elle-même ? Pratiquer l'expression de soi est-il un moyen de répondre à ses préoccupations identitaires ? Et/ou bien ne serait-il pas un moyen de céder à une pression de la société et des pairs qui préconisent ce nouveau mode de communication et d'échange ? Comme une sorte de rite initiatique, au sein d'une culture du numérique, qui permettrait à l'adolescente de faire comme les « grandes » ?

- En quoi la régularité de ces pratiques pourrait-elle aider et participer à la construction de l'identité et des représentations de soi ?
- En quoi la présence des pairs constitue-elle un soutien dans la construction de soi et une source de motivation dans la pratique d'expression de soi, dans un processus de socialisation horizontale ?
- Quel est le sens et l'intérêt que les adolescentes attribuent à leur pratique d'expression de soi en ligne ?

Pour répondre à l'ensemble de ces questions, nous inscrivons notre étude dans une approche compréhensive, dans le champ de la psychologie sociale et du développement, dont l'objectif premier est de recueillir la parole de l'adolescente. L'intérêt de notre recherche réside dans le fait que la pratique d'expression de soi a été peu étudiée en psychologie, et plus particulièrement en psychologie du développement. Rares sont les études associant cette pratique avec la représentation de soi et la construction de l'identité à l'adolescence (Rodriguez, Safont-Mottay & Prêteur, 2010).

La pratique d'expression de soi des adolescentes sur Internet reste actuellement peu explicitée, tout comme la question du sens et de la valeur accordée aux pratiques. Tandis que l'évolution des pratiques adolescentes, l'utilisation massive des jeux vidéo en ligne et des réseaux sociaux tels que Facebook, ont donné lieu à un grand nombre de recherches qui tentent de répondre aux interrogations des adultes (Leroux, 2012).

C'est pourquoi, nous nous attachons à étudier l'engouement des adolescentes pour l'expression de soi en ligne. L'ensemble de ces réflexions et de ces constats nous amène à définir deux principaux objectifs. Le premier consiste à *analyser le sens que les adolescentes accordent à leurs pratiques d'écriture et d'expression de soi sur la toile*. Le deuxième se centre sur *l'étude compréhensive de la pratique d'expression de soi en lien avec la construction identitaire, les représentations de soi et le processus de la socialisation*. En d'autres termes, cette recherche vise à mieux comprendre la dynamique de construction de soi en l'articulant avec la pratique d'expression de soi en ligne et en tenant compte de la vie relationnelle des adolescentes, susceptible de motiver ces pratiques.

A cet effet, nous avons organisé notre recherche en deux grandes parties. La **première partie** se compose de trois chapitres dans lesquels nous développons les notions clés impliquées dans cette recherche et nos orientations théoriques.

Le *premier chapitre* est consacré aux relations amicales et à la socialisation à l'adolescence. Nous présentons tout d'abord les conceptions de l'amitié, les effets du genre et

de l'âge sur les relations amicales et nous considérons qu'elles sont un soutien dans le développement de l'individu. Nous explicitons ensuite le processus de la socialisation et sa dynamique « acculturation – personnalisation », en tant que mouvement dialogique impliqué dans la construction identitaire et des représentations de soi. Nous expliquons la socialisation sur un plan vertical puis horizontal, en nous démarquant des conceptions sociologiques déterministes. Les contenus abordés dans ce chapitre ont pour but d'introduire une réflexion autour du rôle des relations sociales à l'adolescence, sur le développement socio-affectif et personnel des adolescentes, en lien avec leurs pratiques d'Internet et d'expression de soi. Ce premier chapitre permet de structurer le cadre conceptuel que nous souhaitons développer dans cette recherche et d'amener l'idée d'une construction de soi dans le lien social.

Le *deuxième chapitre* porte sur la construction identitaire et les représentations de soi durant l'adolescence. Organisé en trois parties, celui-ci développe les modèles théoriques de l'identité et du soi, que nous souhaitons mettre en lien avec la pratique d'expression de soi en ligne. Une première partie vise à resituer et à comparer les notions d'identité et du soi dans leurs fondements historiques. Nous présentons ensuite les apports psychosociaux et développementaux qui caractérisent l'identité. Pour finir, nous explicitons le concept d'intersubjectivité et la construction du soi dans la relation à l'autre à partir des notions d'image de soi, de conscience de soi et d'estime de soi.

Le *troisième chapitre* examine la culture de l'expression de soi adolescente. Nous nous interrogerons plus précisément sur les raisons qui poussent les adolescentes à s'exprimer en ligne dans un registre relevant de l'intime. En réponse à cette question, ce chapitre est composé de deux parties. Une première est consacrée au soi émotionnel et intime à l'écrit, à travers l'activité de rédaction d'un journal intime et distingue les pratiques numériques des pratiques classiques. La deuxième partie montre comment les pratiques d'Internet ont été étudiées par plusieurs disciplines, et met en évidence l'importance du regard de l'autre dans la pratique d'expression de soi.

Nous concluons cette première partie en formulant la *problématique* de notre recherche et débouçons sur l'énoncé de l'hypothèse générale. Ce *quatrième chapitre* synthétise les apports théoriques développés précédemment et notre positionnement interactionniste social.

La **deuxième partie** de la thèse opérationnalise notre démarche de recherche, l'analyse et la discussion des résultats.

Nous développons tout d'abord la *méthodologie de recherche* (chapitre 5). Nous explicitons les variables étudiées, leurs associations par l'élaboration d'hypothèses opérationnelles, la population de l'étude et les conditions et déroulement de la recherche. Nous présentons ensuite les différents outils utilisés lors du recueil de données et les techniques d'analyse employées.

Dans la partie *résultats* (chapitres 6, 7, 8 et 9) nous commentons tout d'abord les caractéristiques de notre échantillon à l'aide d'analyses descriptives. Ensuite, dans l'objectif de vérifier nos hypothèses, nous confrontons l'ensemble de nos dimensions (expression de soi, construction de soi et socialisation) à partir d'analyses statistiques et lexicométriques.

Le dernier chapitre propose une *discussion générale* qui résume nos principaux résultats et les articule en fonction de nos hypothèses opérationnelles et des modèles théoriques sur lesquels nous avons élaboré notre démarche de recherche.

Pour terminer, nous évoquons dans la *conclusion générale*, les apports de cette étude et ses limites inhérentes, en soulignant notamment les perspectives de recherche envisageables qu'elle suggère aux plans théorique, méthodologique et pratique.

Chapitre I

Les relations amicales et la socialisation à l'adolescence

Durant la période de l'adolescence, les relations interpersonnelles prennent un sens nouveau. Par le développement de ses capacités cognitives et intellectuelles, le jeune attribue à chaque relation qu'il entretient une signification particulière. La relation aux parents devient différente, parfois réservée et l'adolescent, de plus en plus autonome, se tourne vers les personnes susceptibles de répondre à ses besoins sociaux : les pairs.

Nombreux sont les psychologues et sociologues à écrire sur les notions de relations sociales, amicales et familiales. Baubion-Broye, Curie, Gaffié, Hajjar, Lanneau et Malrieu (1979) proposent de situer ces différentes formes de relation dans une typologie afin de les distinguer.

Une première forme concerne *les rapports sociaux* qui ancrent les relations entre individus dans une culture, autour des productions et des savoirs humains, des pouvoirs et d'une idéologie.

La relation à autrui, deuxième forme de relation, est un rapport de communication entre sujets. Elle comporte un versant d'assimilation à autrui dans l'écoute, d'identification, d'imitation, d'introjection et contient les valeurs de l'amour et de l'amitié. Un deuxième versant est constitué de retrait vis-à-vis d'autrui autrement dit d'affirmation de distinction, d'originalité et de singularité, de séparation et voire même de haine. La relation à autrui présente un jeu plus ou moins intense de désirs, d'émotions, de sentiments qui s'expliquent par un enjeu de reconnaissance du moi par l'autre.

Les relations entre individus, dites « interpersonnelles » (troisième forme) sont régies par des règles et des normes communes, des rôles à adopter liés à la sexualité, à la famille, aux pairs et à la professionnalisation. Celles-ci sont gérées par les affects (préférences) et chargées de subjectivité, c'est-à-dire qu'un individu (intégré socialement) est en mesure de prendre du recul sur ce qu'il fait et ressent, dans un processus de comparaison à l'autre.

A l'adolescence, les changements relationnels s'inscrivent dans ces différentes formes de rapports. La relation aux pairs durant l'adolescence, telle qu'elle a pu être étudiée est conditionnée par les rapports sociaux, par la culture. Elle relève d'un positionnement de

l'individu sur la conduite à tenir pour être socialement intégré à un groupe, mais aussi sur les règles, normes, valeurs et rôles à adopter en cohérence avec ce qu'il est et ce qu'il pense (dans son rapport à autrui et au sein des relations interpersonnelles).

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons dans une première partie aux relations interpersonnelles amicales durant l'adolescence. La deuxième partie sera consacrée à la présentation et à l'explication du processus de socialisation, impliqué dans ces différents rapports.

1. LES RELATIONS AMICALES A L'ADOLESCENCE

L'amitié est une notion universelle, un sentiment que les individus éprouvent au quotidien dans leur vécu relationnel. Étudiée en philosophie, en sociologie et en psychologie, l'amitié prend diverses significations propres à chaque auteur et à chaque individu. L'amitié se raconte, se décrit et se décline sous plusieurs formes.

Nous présenterons dans un premier point le concept d'amitié, ses origines historico-théoriques et pluridisciplinaires. Nous tenterons ensuite d'appréhender l'évolution des relations amicales, à travers les âges, en tenant compte du genre. Enfin, nous verrons qu'il existe différentes formes de relations amicales, constituant un soutien majeur dans le développement de l'individu et particulièrement à l'adolescence.

1.1. Origines et conceptions de l'amitié

L'amitié, notion transculturelle, est présente dans l'histoire des Hommes depuis la nuit des temps. Aristote (cité par Maisonneuve & Lamy, 1993) explique que la seule amitié qui soit est une amitié vertueuse, recherchée par tous les hommes. Cette amitié, d'une grande valeur, se construit sur la similarité entre individus leur permettant de voir en l'autre ce qu'ils sont et faire progresser ainsi leur vertu. L'amitié pensée par Aristote s'inscrit dans des cadres sociaux, dans une culture donnée, en lien avec les rapports sociaux (Baubion-Broye, Curie, Gaffié, Hajjar, Lanneau & Malrieu, 1979).

L'amitié relève du « sacré », une valeur de la vie essentielle et permanente. Synonyme de communication, d'entraide et de fidélité, l'amitié est fondée sur la ressemblance (jusqu'à l'identification), la confiance et parfois sur la complémentarité (Maisonneuve, 2004). Autrement dit, l'amitié se construit à partir des points communs que l'on se trouve avec l'autre, des affinités et du sentiment de complicité qui unit deux personnes.

Dans la perspective freudienne, la relation amicale s'appuie sur les valeurs telles que l'entraide, la loyauté et la ressemblance dans l'objectif de permettre au « moi » de se développer. Plus précisément, selon Freud (1914), il doit exister dans tout choix d'objet amoureux ou amical une racine narcissique libérée dans l'expression de l'idéal personnel. Les liens amicaux seraient entretenus dans le but de maintenir le sujet dans le réel et de lui permettre de se structurer. L'amitié est ici au service de l'instance du moi, avant d'être une construction intersubjective partagée entre deux individus.

Plus tard, Moreno (1934), psychiatre et psychosociologue, s'intéresse à l'amitié et se propose de l'étudier sous un angle descriptif. Pour cela, il introduit une technique d'analyse des relations amicales électives au sein d'un groupe, une méthode d'évaluation des affinités sociales : la sociométrie. Cet outil vise à obtenir une sorte de radiographie socio-affective des groupes restreints et à mettre en évidence les relations de réciprocité qui se tissent dans ces groupes. Ce test de spontanéité amicale a été très utilisé et tout autant discuté, permettant l'avancée des recherches appliquées à la thématique de l'amitié (Maisonneuve, 1956).

Selon Maisonneuve (1993, 2004, 2011), qui s'attache à décrire les affinités électives, les réseaux de pairs et les interactions, « *L'amitié est un mélange d'intimité, de solidarité, d'émulation, parfois de jalousie. C'est rire ensemble, s'amuser des mêmes choses, parfois menues ou inénarrables aux autres [...]. Un ami est une personne liée à une autre par une intimité et une bienveillance mutuelle qui ne se fondent ni sur la parenté, ni sur l'attrait sexuel, ni sur les convenances sociales* » (Maisonneuve & Lamy, 1993, p.20). L'ami est un partenaire avec lequel l'individu apprend à se connaître lui-même dans une intimité réciproque satisfaisante pour chacun, autour du dialogue (Rodriguez-Tomé, 1972). Il devient un double, un « alter ego », source d'identification, d'idéalisation et de valorisation de soi en faisant fonction de miroir. Mais l'ami est aussi la personne avec qui l'individu se sentira capable d'affronter le regard des autres et de la société dans une période faite d'incertitudes et de changements à la fois émotionnels et physiques (Zazzo, 1966). Selon Maisonneuve (2004), l'amitié souligne le sentiment d'une sorte d'invulnérabilité de par le seul fait d'être ensemble, la fierté de se sentir capable d'apporter quelque chose à l'autre et plus spécialement d'être aussi pour lui une source de joie.

Pour Bidart (1977, 2010), l'amitié réside avant tout dans le sentiment ou la conviction de pouvoir compter sur quelqu'un à tout instant, dans les bons moments comme les mauvais. En cela, l'amitié est faite de sélection et d'épreuves par lesquelles l'individu peut juger ou non de la fidélité, la fiabilité et la stabilité d'une relation qu'il entretient. L'individu veut avoir le

sentiment d'être entendu et compris, il veut sentir à quel point il compte pour son ami et qu'il est irremplaçable. Les amis d'une même personne sont uniques et ne se ressemblent pas, tous rencontrés dans des circonstances et des époques différentes. Chaque ami tient un rôle différencié auprès de celle-ci. Chaque lien représente un miroir possible pour l'individu, un reflet de la société auquel il a accès. Chaque relation ouvre sur un cercle social et introduit un « petit monde » (Bidart & Le Gall, 1996 ; Bidart, 2010).

Les conceptions actuelles de l'amitié mettent en évidence un double enjeu interactionniste : un enrichissement et un accomplissement de soi mutuel dans la relation amicale ; et un désir de socialité, un besoin de sécurité, de stabilité et d'accompagnement par le rejet et la crainte de la solitude.

1.2. Les effets du genre et de l'âge sur les relations amicales

La perception de l'amitié varie selon le sexe de l'individu et son âge. Nous exposerons d'abord les valeurs de l'amitié communes aux individus, puis les différences du vécu amical selon le genre et pour finir, selon l'âge et au sein même de la période adolescente.

1.2.1. Les valeurs de l'amitié

Selon Hartup (1989), les valeurs de l'amitié à l'adolescence sont la réciprocité et l'engagement, un attrait mutuel entre deux personnes qui se perçoivent comme égales. L'intimité, comme partage de sentiment ou connexion affective profonde, fait également partie des caractéristiques fondamentales de l'amitié (Lutte, 1988). La confiance est le sentiment qui différenciera par ailleurs un « ami » d'une « connaissance » ou d'un « copain » (Hartup, 1989 ; Bidart, 1997).

Dans le cadre des entretiens réalisés par Bidart (1997), l'intimité et la confiance sont deux valeurs de l'amitié soulignée par de nombreux adolescents. Ces adolescents définissent l'amitié comme une relation faite d'affection, de confiance, d'écoute, de rires, construite à travers le temps passé ensemble et la proximité physique. Claes (1988, 2003) propose aussi la proximité interindividuelle comme caractéristique de l'amitié.

Berndt (1982) et Mallet (1997, 2003) ont ajouté à la liste des caractéristiques de l'amitié trois autres dimensions : la sensibilité (base de l'écoute et du partage), la similitude (goûts et attitudes en commun) et la stabilité (qui distingue également l'amitié du simple « copinage »).

1.2.2. Les différences du vécu amical selon le genre

L'adolescence est la période durant laquelle les relations amicales sont perçues comme plus intenses, plus approfondies par les individus. Le vécu amical ressenti varie en fonction des contextes sociaux et aussi en fonction du genre (Coslin, 2010). Les amitiés masculines et féminines se distinguent essentiellement :

- Par les attentes envers les amis. Les adolescentes ressentent un fort besoin d'attachement, d'intimité, de proximité et de réciprocité dans leurs relations amicales. Les relations sont axées sur les confidences. Les adolescents se différencient des adolescentes dans le désir de partage d'activités physique et intellectuelle.
- Dans le mode de fonctionnement. Les adolescentes sont plus fréquemment en contacts avec leurs amies que les adolescents avec leurs amis ce qui est souvent lié aux différences de rôles et de temps libre. Les adolescents supportent davantage la solitude que les adolescentes, ces dernières montrant une dépendance à l'autre dans un rejet de la solitude (Kindelberger & Mallet, 2006).

Des différences sont également repérables sur le nombre et la structure des relations. Les relations amicales entre adolescentes sont exclusives et peu nombreuses, ces dernières préférant les relations dyadiques. Les adolescents s'insèrent davantage dans des groupes de pairs plus larges même si généralement les cercles d'amis chez les adolescentes et les adolescents sont assez similaires (constitué par les « vrais » amis, peu nombreux). Les amitiés avec des personnes du même sexe sont privilégiées (Bee & Boyd, 2003).

Les adolescentes, comme les adolescents s'avèrent sensibles aux pressions des pairs. Les travaux sur le sujet sont partagés (Selfhout, Branje & Meeus, 2007). Selon les perspectives théoriques adoptées par les chercheurs, la pression des pairs aurait une plus forte incidence sur les adolescentes ou les adolescents (Maillochon, 2003 ; Poulain, 2014). Maillochon explique que dans les cas où les résultats montraient une importante influençabilité des adolescents, un modèle centré sur le sujet, fondé sur les notions de simple conformisme ou de contagion était utilisé. A l'inverse, les travaux mettant l'accent sur une plus grande sensibilité chez les adolescentes face à la pression des pairs ont tenté de prendre en compte la puissance de cette pression groupale en se décentrant du sujet.

Plus récemment, Kindelberger et Mallet (2006) ont introduit la notion de buts sociaux en étudiant les relations entre pairs au début de l'adolescence. Les buts sociaux sont à la fois conséquences et déterminants des expériences sociales de l'individu. Ils induisent une

explication des conduites au sein des groupes de pairs. Ces buts sociaux correspondent à des classes de conduites spécifiques par lesquels l'individu traduit ce qu'il recherche dans ses relations interpersonnelles. Six buts sociaux ont été identifiés :

- L'intimité, c'est à dire entretenir une relation étroite avec certaines personnes.
- L'altruisme, consistant à faire le bien d'autrui.
- La dominance, par le contrôle des conduites d'autrui, en particulier par des menaces.
- Le leadership, autrement dit, décider des activités collectives et d'arriver à être suivi par les autres.
- La popularité, en faisant ce qu'il faut pour être aimé et recherché par les autres.
- L'évitement, caractérisé par le fait de se tenir en retrait par rapport aux autres.

Ces buts ont ensuite été regroupés en catégories : l'union (faite d'intimité et d'altruisme), la maîtrise (dominance et leadership) et le retrait social (évitement). La popularité se retrouvant à la fois dans l'union et la maîtrise, ce but n'a pas été classé. Les résultats ont montré que les filles se situent dans l'union et les garçons dans la maîtrise (mais pas de manière exclusive) et ces derniers semblent plus enclins que les filles à affirmer leur autonomie individuelle.

1.2.3. L'évolution des relations amicales durant l'adolescence

Les travaux de Dunphy (1963), Douvan, Adelson et Coleman (1966), Coleman (1980a, 1980b) et Cloutier (1982) se penchent successivement sur l'évolution des relations amicales durant l'adolescence.

La première forme d'amitié est centrée sur les activités communes, une amitié qui devient plus sélective que durant l'enfance (entre 11 et 13 ans).

De 14 à 16 ans, l'amitié est caractérisée par la solidarité et l'intimité. Les adolescents de cet âge éprouvent un besoin plus intense de soutien interpersonnel face aux expériences vécues. Les relations amicales se basent sur une confiance réciproque, sur les principes de loyauté, de sincérité et de partage (de secrets, d'inquiétude, de questionnements...)

Au-delà de l'âge de 17 ans, les relations amicales deviennent moins passionnelles et fusionnelles qu'au cœur de l'adolescence, mais le partage d'expérience est une dimension qui reste très importante, avec une écoute et une compréhension mutuelle valorisée entre jeunes. Douvan, Adelson et Coleman (1966) parlent d'« amitié-réciprocité ».

Selon Moser (1994), entre 8 et 10 ans, les amitiés deviennent de plus en plus durables grâce à une collaboration en vue de bénéfices mutuels. A partir de 12 ans, les adolescents

ressentent le besoin de se faire des amis intimes tout en laissant à autrui une certaine liberté. Les amitiés permettent alors à l'adolescent d'acquérir une indépendance vis-à-vis des parents et elles se construisent de plus en plus en fonction de l'intégration de l'individu dans des groupes d'amis. A l'adolescence, les amitiés deviennent plus intenses. Elles ne deviendront moins importantes qu'avec la découverte par l'adolescent des relations amicales avec le sexe opposé (Moser, 1994).

Cet auteur avance que certaines périodes sont favorables à la constitution de relations amicales. L'amitié ne se constitue pas de façon régulière à tous les âges de la vie. En effet, durant d'autres périodes les individus ne se créent guère de nouvelles amitiés par manque de temps et l'absence d'opportunité de nouvelles rencontres. Les facteurs de personnalité, les circonstances, le hasard des rencontres jouent un rôle primordial dans la formation des liens amicaux.

1.3. Relations duelles vs relations groupales : Un soutien dans le développement de l'individu

Kindelberger, Mallet, Kindermann et Herbé (2009) ont mis en évidence deux conceptions du groupe amical : une constellation dense d'amitiés dyadiques et une entité sociale subsumant le niveau de la dyade. Nous nous attarderons dans un premier point sur la relation dyadique puis nous exposerons dans un second point ce qu'est le groupe élargi.

1.3.1. Les relations dyadiques

Une multitude de travaux se sont intéressés à la relation dyadique et intimiste entre pairs. Cette relation relève d'un rapport privilégié entre deux personnes, justifié par un attachement particulier (Maisonneuve & Lamy, 1993 ; Hartup, 1996 ; Mallet & Vrignaud, 2000 ; Alles-Jardel, Boutry & Shneider, 2002). Les relations dyadiques sont caractérisées par l'intimité et intersubjectivité propre au vécu amical. Elles sont faites de proximité physique et sont liées au déroulement de la vie quotidienne. Maisonneuve et Lamy (1993) suggèrent l'existence dans les dyades amicales d'une culture partagée ou d'une communication personnalisée. Les normes de communication communes entre individus auraient un impact sur la manière de traiter l'ensemble des interactions. La similitude ou l'harmonie des styles conditionnerait l'accès à une relation profonde, vécue intensément par chacun des partenaires. Processus d'identification des styles individuels, les sujets amis apparaissent alors comme ceux qui possèdent des critères

communs d'évaluation d'autrui et une façon semblable d'apprécier le degré de compatibilité des styles.

Selon Mallet et Vrignaud (2000), la relation dyadique est une relation intime réconfortante et de soutien émotionnel dans laquelle peut se réaliser l'apprentissage des rôles sociaux. Ces auteurs défendent un modèle du soutien psychologique selon trois facteurs : le partage d'activité dyadique, les expériences émotionnelles et la compréhension mutuelle et intime. La compréhension mutuelle se traduit par le sentiment d'être accepté, avec ses caractéristiques personnelles par un partenaire réciproquement accepté et c'est ainsi qu'elle renforce la confiance en soi. En effet, l'amitié permet une rétroaction importante sur l'individu lui-même, par le biais des pairs qui l'apprécient (Hartup, 1989).

Avoir des activités dyadiques de façon privilégiée avec un partenaire permet d'apprécier sa disponibilité, sa promptitude à répondre aux sollicitations qui lui sont adressées. Ce genre de relation amicale influe sur la confiance en soi de l'adolescent, sur le sentiment de soi et sur le sentiment de ne pas être seul. Le nombre d'amis intimes que possède chacun à une période de sa vie paraît fluctuant et de l'ordre de faits individuels (Lutte, 1988).

1.3.2. Le groupe « élargi »

Les relations dyadiques s'ancrent et se forment dans des groupes de pairs plus larges (Maisonneuve, 2004 ; Kindelberger, Mallet, Kindermann & Herbé, 2009). Dunphy (1963), Douvan et Adelson (1966), Coleman (1980) et Cloutier (1982) démontraient une évolution d'une « amitié – activité » dans un groupe de pairs vers une amitié solidaire et intime.

Le groupe de pairs, dans lequel l'individu est intégré, est constitué d'individus semblables les uns aux autres, partageant les mêmes goûts, les mêmes idées, vivant les mêmes expériences. Il existe deux types de groupes amicaux (Dunphy, 1963) : les groupes primaires ou cliques et les groupes secondaires.

Les groupes primaires, ou « cliques », constitués d'un petit nombre d'amis, allant de 3 à 9 membres et dans lesquels l'intimité et la proximité sont de mise. Les discussions représentent l'activité essentielle de cette forme de groupe (Poulain, 2014). Les groupes secondaires, appelés « bandes », composés de plusieurs groupes primaires et regroupant 15 à 30 membres qui se connaissent bien mais ne sont pas si proches (se retrouvent moins souvent). Les cliques se fondent dans ces groupes plus larges (Bee & Boyd, 2003).

Lutte (1988) précise que les liens affectifs et sociaux noués avec le groupe de pairs sont essentiels pour le jeune adolescent, car ces liens procurent un soutien affectif d'une grande importance. Les amis sont les meilleurs partenaires d'activités diverses, les meilleurs confidents, les personnes les plus à même de partager une intimité réciproque. Les relations faites d'affinités et de similitude prennent un sens sécurisant : si le point de vue de l'autre est semblable au nôtre, cela confirme que notre façon de voir est juste, et renforce la qualité de l'image que nous avons de nous-même. Cela réduit également le risque de dissonance cognitive qui surgirait si deux amis avaient une opinion divergente envers les tiers.

Les enjeux de l'amitié à l'adolescence relèvent globalement de la solidarité, de la sincérité, de la proximité et de la réciprocité des sentiments amicaux. Ces enjeux peuvent concerner les amitiés proches, dyadiques, dans le groupe restreint d'amis au sein duquel les confidences et la confiance s'instaurent, tout comme ils peuvent concerner les groupes d'amis, plus larges au sein desquels les activités partagées et la solidarité priment davantage (Hartup, 1989).

En définitive, cette première partie nous amène à considérer l'amitié dans une approche dynamique qui s'écarte du sens commun. L'amitié est à la fois un sentiment unique qui caractérise une relation interpersonnelle, une construction reposant sur des interactions relativement intimes avec les pairs et aussi un soutien dans le développement psychologique de l'individu. L'adolescence est une période à travers laquelle l'amitié se transforme et s'intensifie.

Dans une seconde partie, nous aborderons les relations amicales par le processus de la socialisation. Nous verrons d'une part que la socialisation structure les relations interpersonnelles, plus précisément les relations familiales et amicales et oriente le sujet dans son insertion sociale. D'autre part, ce processus aide l'individu à se construire à travers des mouvements de subjectivation et d'interstructuration.

2. LE PROCESSUS DE SOCIALISATION : MOUVEMENT DIALOGIQUE DANS LA CONSTRUCTION DE SOI

Il existe selon Tap (1991) une succession de processus dans le développement du sujet :

- Un processus de subjectivation primaire par lequel l'individu est un acteur qui consomme et produit, un interlocuteur qui communique et apprend, dans des rapports de savoir et de savoir-faire.

- Un processus de socialisation par intégration et intériorisation.
- Un processus d'identification dans un double enracinement, au sein d'une histoire culturelle et d'une histoire personnelle.
- Une personnalisation par autocontrôle qui consiste à coordonner et hiérarchiser ses conduites en fonction des nécessités de l'action et du besoin interne d'intégration.
- Une personnalisation par invention, processus par lequel la personne choisit, décide, s'oriente et donne du sens et de la valeur à la vie, aux objets, aux situations, aux relations, ce qui l'oblige à innover dans ses conduites, à modifier même sa propre structure personnelle

Chaque processus renvoie à la personnalité et à l'identité du sujet. Dans cette partie, nous nous intéresserons à certains de ces processus : la socialisation, la personnalisation et l'identification. Un premier point sera consacré à la présentation du modèle de la socialisation et à la perspective de Malrieu P. et Malrieu S. (1973). Un deuxième point explicitera les deux formes de socialisation, verticale et horizontale. Un dernier point tentera de démontrer l'implication de ce processus dans la construction de soi.

2.1. Le processus de socialisation

La notion de socialisation de l'enfant et de l'adolescent fait depuis longtemps l'objet de controverses (Malewska-Peyre & Tap, 1991). Il s'agit du processus par lequel le nourrisson devient progressivement un être social, par le double jeu de l'intériorisation (des valeurs, normes, schémas d'action) et de l'accès à des multiples systèmes d'interactions (interlocution, intersubjectivité, coopération).

Des modèles sociologiques et psychologiques ont vu le jour, réduisant la socialisation à un processus unilatéral, à une intériorisation du social renfonçant l'homogénéité de la société (Durkheim, 1922 ; Bourdieu, 1972¹).

En cela, le modèle de Malrieu P. et Malrieu S. (1973) dépasse les conceptions déterministes dans lesquelles la socialisation est considérée comme « *un modelage univoque des conduites individuelles par les institutions* », « *le résultats d'une activité intérieure du sujet obéissant à ses seuls désirs, sans prendre en compte les institutions dans lesquelles il est inséré* » (Hugon, Villatte & Prêteur, 2013, p.51).

¹ La socialisation selon Bourdieu produit un Habitus, c'est-à-dire un ensemble de dispositions profondément incorporées, qui orienteront durablement les pratiques, les goûts, les choix, les aspirations des individus.

Malrieu P. et Malrieu S. mettent en avant un sujet acteur de sa socialisation, une interstructuration entre le sujet et les institutions. Ils proposent un modèle interactionniste social, une socialisation plurielle (qui s'effectue à travers différentes institutions, divers milieux de vie), active (un sujet acteur) et singulière (unique), c'est-à-dire une construction de soi par l'individu dans et grâce à la relation à l'autre. La socialisation est alors conçue comme l'adaptation de l'individu aux institutions par sa participation progressive dès l'enfance à un jeu d'échanges complexes au sein des groupes auxquels il appartient. L'appartenance à différents groupes suppose des conflits, car l'adolescent est divisé par les oppositions entre les groupes dont il dépend. Pour se construire et devenir soi, le jeune doit dépasser ces conflits normatifs (Larroze-Marracq, Huet-Gueye & Oubrayrie-Roussel, 2013). Le sujet acquiert dans ce processus une attitude signifiée mais aussi signifiante, lui permettant d'être parmi ses semblables tout en se différenciant d'eux. L'adolescent se tourne spontanément vers autrui et prend plaisir à s'intéresser à lui.

Selon Malrieu (2003), le processus de socialisation est une acculturation sous-tendue de personnalisation. Nous découvrirons dans les deux points suivants le phénomène d'acculturation, puis celui de la personnalisation.

2.1.1. L'acculturation de l'individu

Tap (1980, 1991), développe la dynamique « acculturation », suggérée par l'approche de Malrieu P. et Malrieu S. Cet auteur considère que la socialisation est le processus par lequel la société impose à l'enfant ses règles et ses normes, c'est-à-dire les manières de faire et de penser, les idéaux, les pratiques, les croyances et les rituels conformes à ses milieux de vie et à ses groupes d'appartenance. Selon cet auteur, l'acculturation se compose de deux mécanismes sociaux intégratifs.

La première forme d'intégration selon Tap (1991), concerne l'intégration sociale au sens propre du sujet à un ou plusieurs groupes. Cette forme d'intégration est externe et tournée vers l'autre (centrifuge). A partir de cette forme d'intégration, le sujet entre dans des relations et dans un ou plusieurs réseaux sociaux avec l'aide de trois autres processus :

- Une initiation consistant à faire découvrir le fonctionnement du groupe, son système de valeurs, ses pratiques pour insérer plus facilement et rapidement le nouveau venu.
- Une insertion dite réticulaire, c'est-à-dire le fait d'avoir une place dans une pluralité de réseaux sociaux, à partir de l'adhésion et de l'acceptation du sujet dans un groupe

- Une intégration proprement dite, dans des systèmes complexes de relations par engagement dans les actions, l'organisation par affiliation et adhésion à des groupes.

La seconde forme d'intégration est interne et tournée vers soi (centripète). Elle concerne l'intériorisation psychique des données sociales, c'est-à-dire assimiler l'essentiel des caractéristiques et des exigences sociales et culturelles des milieux dans lesquels l'individu est confronté, auxquels il doit s'adapter et s'intégrer. Cette intériorisation des données sociales implique selon Tap (1991, 1997) :

- La capacité d'identifier les acteurs sociaux et de s'identifier à eux, autrement dit de repérer les personnes valorisées pour tirer de celles-ci des éléments positifs valorisant pour le soi.
- L'intériorisation de styles divers, de représentations, d'imaginaires collectifs, de valeurs et de normes identifiées chez les proches.
- L'appropriation par l'incorporation de ce qui provient du groupe (règles, normes, comportements mis en valeur) pour une meilleure intégration.

Ce processus d'acquisition et d'intériorisation des données sociales caractérise l'individu puisqu'il l'implique dans des choix servant premièrement son intégration sociale, et deuxièmement ses goûts et aspirations personnelles. Ces choix orientent le sujet dans ses futures conduites à l'occasion d'expériences éducatives auprès des parents, des éducateurs et des pairs.

L'acculturation est un processus qui ne peut s'expliquer indépendamment d'une personnalisation de tout ce qui a été intériorisé, car l'individu s'adapte en vue d'un accomplissement de soi.

2.1.2. La personnalisation

La socialisation devient effective dans la mesure où la personne s'épanouit dans ses différents milieux de vie et prend conscience d'elle-même, de ce qu'elle est (Tap, 1991). La socialisation implique la prise en compte de la personnalisation, c'est-à-dire le processus par lequel l'individu dès l'enfance participe à la construction de soi. Le soi se façonne dans le jeu complexe de multiples déterminations et par lequel l'individu est en mesure de remettre en question ce qu'il est, tout au long de sa vie grâce à ses capacités acquises de discrimination, de compréhension et d'autonomie (Malewska-Peyre & Tap, 1991).

La personnalisation est considérée par Tap (1980, 1988) comme la réalisation de soi, en tant qu'individu qui cherche à s'unifier, acteur de son propre développement, qui se définit dans

ses actes et ses réalisations, faites sous les influences d'autrui. La personnalisation est plus précisément selon cet auteur la quête d'un pouvoir, d'une maîtrise des objets, de soi et d'autrui qui s'effectue (Tap, 1991, p. 59) :

- Par *autocontrôle*, c'est-à-dire dans l'organisation et la hiérarchisation de ses conduites en fonction des situations immédiates et du besoin interne d'intégration sociale. Ainsi, l'individu gère ses conduites au travers des relations interpersonnelles et dans la construction d'un système de représentations (Beaumat, Baubion-Broye, & Hajjar, 2010).
- Et par *invention*, ce qui consiste pour le sujet à choisir, à orienter sa vie tout en donnant du sens aux événements, aux objets, aux relations interpersonnelles, tout en s'adaptant. Cette forme de personnalisation est l'effort pour se signifier, créer des valeurs et réaliser ses potentialités.

Selon Malrieu (2003), qui effectua l'analyse de journaux intimes et de biographies, la personnalisation c'est se faire soi, notamment en se situant dans ses souvenirs et ses anticipations. Elle consiste à développer « *un itinéraire de vie, des aspirations, des expectations et des projets personnels* » (Tap, Esparbès-Pistre & Sordes-Ader, 1997, p. 190), et donc à construire un programme de vie, à coordonner les fins et les moyens pour y parvenir en fonction de la situation dans laquelle la personne se retrouve ancrée et confrontée.

D'après Tap (1979, 1988, 1991), l'identisation est à l'origine de la personnalisation et serait composée d'un ensemble coordonné « *des processus par lesquels la personne émerge, s'ancre, se signifie, se valorise et s'oriente, au travers des crises et au-delà des crises périodiques* » (1991, p. 64). La personnalisation relève d'une construction originale du sujet par lui-même qui tente d'objectiver et surmonter les conflits à l'origine d'un sentiment de division (Larroze-Marracq, Huet-Gueye et Oubrayrie-Roussel, 2013). Le sujet affronte des conflits à la fois individuels et sociaux indissociables, rencontrés dans la multitude d'échanges avec autrui et des groupes auxquels le sujet appartient par acculturation (intégration d'éléments contradictoires d'un groupe à un autre ou d'un milieu à un autre, prise de décision individuelle et/ou collective).

C'est en reposant à la fois sur le débat avec les autres et aussi sur les débats et dialogues intérieurs, sans cesse renouvelés et qui évoluent au cours du temps, que le sujet construit son histoire personnelle (Malrieu 1973). En cela, Tap explique que « *la personne n'est pas une structure conditionnée, soumise, passive et immobile [...], elle est acte, réalisation et s'éprouve dans un horizon temporel. La personne est d'abord inséparable d'un présent [...]. La personne*

est un passé, une histoire, des stratégies d'enracinement et de continuité identitaire [...] Mais la personne est avant tout l'organisation de temporalités nouvelles » (Tap, 1991 p. 54).

Avec l'acculturation, la personnalisation est posée comme l'un des versants de la socialisation de Malrieu P. et de Malrieu S. (1973). Elle se réalise et se définit comme une action en vue de restructurer les systèmes d'attitudes et les cadres de référence élaborés dans les pratiques de l'éducation. En ce sens, la personnalisation se constitue sur un continuum (Capdevielle, De Léonardis & Safont-Mottay, 2013), avec un processus d'anticipation du regard d'autrui sur les conduites du sujet et un processus de contrôle cognitif qui structurent les conduites d'adaptation. Ceci, en organisant des conduites d'innovation, c'est à dire des « *actes de dépassement par lesquels le sujet s'interroge sur la signification que prennent ses actes dans leur enchaînement au cours de la vie* » (Capdevielle, De Léonardis & Safont-Mottay, 2013, p. 224).

2.2. Socialisation verticale vs horizontale

La socialisation est un processus qui s'élabore selon deux axes : une socialisation verticale dépendante de l'autorité parentale, et une socialisation horizontale qui concerne les pairs. Nous éclairerons dans un premier point la notion de socialisation verticale et dans un second point nous développerons la socialisation horizontale.

2.2.1. La socialisation verticale

L'adolescence, en continuité avec l'enfance, voit l'apparition de modifications profondes des relations et des pratiques (réajustement constants et réciproques). L'entente parents et adolescents résiste, durant cette période, à l'épreuve des conflits. Les caractéristiques affectives et éducatives font de la relation parents-adolescent un puissant facteur d'épanouissement, de protection ou à l'inverse, de risques de conduites déviantes ou de troubles émotionnels (Bariaud & Dumora, 2004 ; Marcelli, 2008).

Le jeune enfant apprend auprès de ses parents les règles, normes et valeurs fondamentales qui favoriseront son intégration sociale. Le foyer familial constitue un tout premier lieu de socialisation. A l'adolescence, ce lieu de socialisation stable et rassurant joue un rôle indispensable car il aide l'individu dans la formation de sa personnalité et la construction de son identité (Pourtois & Desmets, 2000).

Selon Bariaud et Dumora (2004), l'évolution de la relation parents-enfant est en lien avec la maturation pubertaire et les progrès sociocognitifs du jeune qui possède la capacité de penser et de juger par lui-même, d'analyser les différents milieux de vie et groupes auxquels il appartient.

Deux fonctions socialisantes seraient actives dans la relation parents-enfant (Baumrind, 1975 ; Maccoby & Martin, 1983 ; Claes, 2004, 2014) :

- L'attachement, relevant de la qualité des relations parents-enfant et sous-tendu d'affection, de proximité et de communication, rendant l'enfant réceptif aux apprentissages sociaux.
- Le contrôle, correspondant à la gestion et à la régulation des conduites de l'enfant par ses parents, dans la valorisation de certaines attitudes attendues par la société.

La communication entre parents et adolescents constitue une aide précieuse pour ces derniers, qui cherchent à déterminer leur position de jeune au sein de leur famille. L'adolescent appartient à plusieurs groupes (familiaux, amicaux, scolaires...) pour lesquels il s'engage et prend des responsabilités (Jackson, Bijstra, Oostra & Bosma, 1998), alors qu'il se situe dans une période de la vie ambivalente : il n'est plus un enfant mais n'est pas encore adulte. La qualité de la relation entre l'adolescent et ses parents est primordiale, pour le développement du sentiment d'individualité et de connections aux autres, ce qui facilite le processus d'identification et de personnalisation (Tap, 1979). L'estime de soi et le bien être des adolescents sont dépendants de la qualité de la communication avec leurs parents.

2.2.2. La socialisation horizontale et quête d'autonomie

En entrant dans l'adolescence, le jeune se détache peu à peu du milieu familial, même si celui-ci reste important au cours de sa vie. L'individu découvre la richesse sociale des groupes de pairs vers lesquels il se tournera pour poursuivre le processus de socialisation (Coslin, 2007). L'intérêt de l'adolescent pour ces groupes de pairs s'accroît dans la rencontre de nouvelles normes, valeurs, styles à expérimenter et qui diffèrent de celles promues dans la sphère familiale. Les pairs offrent au sujet la possibilité de tester et d'affirmer ses idées, ses goûts, son style vestimentaire et son image dans le processus de personnalisation.

De ce fait, la socialisation horizontale ne se substitue pas à la socialisation verticale. Ces deux axes s'organisent ensemble, se complètent et se maintiennent mutuellement dans une dynamique de construction identitaire (Claes, 2003). Ainsi, il n'est pas question d'une réelle

émancipation ou d'une rupture avec le milieu familial mais plutôt d'une volonté, d'un besoin d'autonomie et d'indépendance, c'est-à-dire de ne plus avoir à se référer à l'autorité parentale et pouvoir prendre des responsabilités (familiales, scolaires, relatives à l'organisation d'activités entre pairs, etc...).

L'adolescence est représentée comme le temps d'adieu à l'enfance et de conquête progressive de l'autonomie (Bariaud & Dumora, 2004). Selon Weeks et Pasupathi (2010) l'accès à l'autonomie passe par le dialogue quotidien avec les parents et les amis. Il existerait trois formes d'autonomie (Steinberg, 1979, 1990) :

- Une autonomie émotionnelle par la désidérialisation des parents, le changement de perception sur ses parents, la non-dépendance et la préservation de son intimité personnelle.
- Une autonomie comportementale, relative aux décisions que l'adolescent prend par lui-même sur ce qu'il peut ou doit faire.
- Une autonomie idéologique, qui concerne la formation des jugements et croyances propres de l'adolescent.

Cette recherche d'autonomie et ce besoin d'indépendance impliquent ainsi un renoncement à un statut de dépendance et de subordination aux adultes, et principalement aux parents, qui ne se fera pas sans conflits nécessaires au dépassement et à la personnalisation. Cette revendication d'autonomie se traduit alors par un désinvestissement progressif de la vie au sein de la famille et d'un engagement intense dans la vie sociale, auprès des amis, et en dehors de la sphère familiale. L'autonomie s'avère être un processus fondamental dans la socialisation de l'individu. Elle est source d'émancipation et de mouvements de personnalisation (Bariaud & Dumora, 2004).

2.3. La construction de soi au sein de la socialisation

Chez le sujet acteur de son développement, un mouvement de personnalisation est au cœur de la socialisation. En cela, la socialisation est un processus associé implicitement à la construction de soi. Elle structure les rapports entre les individus et l'individu lui-même. Nous exposerons dans un premier temps l'idée selon laquelle le sujet et les institutions se co-construisent. Dans un second temps, nous introduirons la notion de « transactions » (entre sujet et institution) jouant un rôle dans la construction de soi et de son identité.

2.3.1. L'interstructuration du sujet et des institutions

Selon Malrieu, Baubion-Broye et Hajjar (1991), il est indispensable d'étudier les rapports du sujet aux autres pour rendre compte du double caractère de la socialisation. La société orienterait les individus dans leurs besoins, désirs et valeurs ; et les individus seraient les fondateurs de cette société en constante évolution. Il s'agit de ce que ces auteurs appellent l'interstructuration du sujet et des institutions, autrement dit, une construction du sujet par lui-même dans sa participation à l'élaboration de nouvelles idées, créations, normes et valeurs pour la société. L'individu interviendrait à tous les niveaux de la socialisation :

- Dans la construction des liens sociaux avec les personnes proches, intimes ou lointaines.
- Dans l'élaboration des représentations sociales (dans la perception d'autrui, dans la construction de son idéologie, d'un système de valeurs).
- Dans l'avènement et la résolution des conflits où il se place au cours de ses relations sociales, du fait des décalages qui existent entre elles.

Réciproquement, la socialisation interviendrait dans la construction de l'individu dès le plus jeune âge, en lui proposant un contexte social, des systèmes, des normes et des valeurs parmi lesquels il grandira, auxquels il se réfèrera et participera activement.

La socialisation et ses conduites seraient également facteurs de transformation et d'invention (Beaumat, Baubion-Broye & Hajjar, 2010). Meyerson (1995), s'intéressant au caractère de l'œuvre, décrit celle-ci comme une marque, une trace laissée par l'homme, une objectivation de la réalité du sujet qui tend à son achèvement, favorisée par le langage (avec ses signifiants et ses signifiés) et en harmonie avec celles de son époque. Cette œuvre naît de l'interstructuration du sujet et des institutions, et trouve ses origines dans les réseaux « *où chacune tire sa signification du rôle qu'elle joue dans la construction des autres* » (Malrieu, Baubion-Broye & Hajjar, 1991, p. 166).

L'activité psychique de l'individu se révèle dans la construction d'œuvres. Ces œuvres sont des signes, des marques « *objectives* » (Ducard, 2011, p. 3) qui transforment les sentiments et les événements immédiats en quelque chose d'organisé (Fruteau de Laclos, 2007). L'œuvre apparaît alors comme un moyen de s'épanouir, comme une succession d'efforts fournie par l'individu impliqué, qui cherche à contrôler ses émotions et ses actions. L'œuvre montre comment le sujet garde la maîtrise de lui-même. Elle montre aussi comment l'individu se projette en elle, comment il se reconnaît et se perçoit face aux autres. En situant ses œuvres

dans une temporalité, l'individu accède à une part de lui-même, une part qu'il hérite des générations antérieures. Car, en effet, le travail qu'il réalise sur ses œuvres lui permet de se situer à la fois dans son histoire personnelle et dans l'histoire de la société, de la civilisation et de la culture à laquelle il appartient (Meyerson, 1987, 1995 ; Malrieu, Baubion-Broye & Hajjar, 1991).

La rencontre des œuvres par l'enfant apparaît comme un facteur essentiel de sa socialisation. A travers les œuvres s'effectue la rencontre de l'histoire personnelle et d'une histoire relativement longue des institutions. De cette manière, le sujet découvre et se confronte activement aux systèmes sociaux et sémiotiques, aux courants de pensée et aux productions symboliques qu'il s'approprie pour organiser les conflits qui l'habitent et se positionner dans un rapport à l'autre et au monde spécifique.

A l'adolescence, une des caractéristiques dominante de la personnalisation réside dans les nombreuses tentatives que le jeune poursuit pour se construire à travers ses actes et ses œuvres, en partie grâce aux dialogues avec les autres et les pairs (Malrieu, Baubion-Broye & Hajjar, 1991).

2.3.2. La socialisation à l'origine de l'identité

Selon Dubar (1991, 1992), la socialisation serait à l'origine de la construction de l'identité. Dans la continuité des travaux sur l'interstructuration du sujet et des institutions, cet auteur introduit la notion de formes identitaires étant le produit d'une double transaction entre individus et contextes, structurant la socialisation des individus.

Les formes identitaires constituent des configurations permettant aux individus de se définir eux-mêmes et d'identifier autrui lorsque les catégories officielles deviennent problématiques.

Les transactions désignent deux processus hétérogènes avec un point commun : elles traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis (entre projet d'entreprise et projections individuelles). Ces transactions sont au cœur des politiques de gestions et induisent une construction de soi dans certaines formes identitaires constituant des sortes de « bricolages », dans le contexte fluctuant de nos sociétés complexes et en évolution.

Toute société propose aux individus qui la composent divers systèmes de catégorisation sociale, dans lesquelles chacun peut se reconnaître et/ou reconnaître autrui. Une forme identitaire, dans laquelle l'individu se reconnaît est subjective et correspond à un ensemble plus

ou moins conscient de schémas d'actions et d'interactions dans un contexte particulier, de modes de rapports aux objets de ce contexte, de modes de rapports aux autres dans ce contexte et de modes de rapports à soi ; cet ensemble formant pour l'individu un concept de soi (Dubar, 1991, 1992). Cette conception des formes identitaires subjectives n'est pas figée. Elle est dynamique, faite par interconstruction de l'individu et des contextes dans lesquels il interagit.

Dubar (1992) explicite la notion de transaction et la décline sous deux versants :

- *Une transaction biographique* qui renvoie au processus par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé. Il s'agit d'une négociation avec soi-même sur la construction d'une identité sociale. La dimension temporelle de cette transaction est subjective et met en jeu la continuité des appartenances sociales et le sens des trajectoires individuelles. La construction des avènements possibles s'appuie sur des mises en récit ou des dialogues internes.
- *Une transaction relationnelle* qui concerne les relations entre acteurs au sein d'un espace institutionnel structuré par des règles et renvoie au processus de reconnaissance de l'identité professionnelle et à ses évolutions.

Ces deux transactions sont hétérogènes et à la fois articulées entre elles, car elles mettent en jeu des dimensions différentes du social qui ne sont pas préalablement harmonisées. La dimension biographique est subjective. La dimension relationnelle est objective, elle engage toute une institution à travers des marchandages. Ces formes sont transitoires et instables, en constante évolution. Elles s'équilibrent par attribution (forme d'identité objective composée de transactions entre identité attribuée/proposée et les identités assumées/incorporées) et incorporation (forme d'identité subjective constituée de transactions entre identités héritées et identités visées).

3. SYNTHÈSE DU CHAPITRE I

Dans ce chapitre, nous avons abordé l'importance des relations amicales à l'adolescence, période durant laquelle les pairs prennent une place primordiale pour le jeune. Les parents procurent à leur enfant un sentiment d'assurance et de sécurité qui lui permettent d'aller à la rencontre des autres et d'apprendre les règles, normes et attitudes sociales des différents milieux et groupes qu'il côtoie.

Notre revue de littérature nous a également permis d'expliquer le rôle de la socialisation, que nous considérons comme la capacité de construire et de négocier la réalité sociale,

aboutissant à la construction identitaire du sujet. L'adolescence est une période d'appropriation des rôles sociaux qui nécessite une prise de distance par rapport aux normes comportementales de l'enfance. L'adolescent va chercher à se conformer aux normes de ses pairs pour se tenir au plus près de ce qu'il pense être attendu (Mallet & Brami, 2006).

En d'autres termes, nous pensons que la socialisation n'est pas une simple adaptation aux institutions. Elle ouvre le sujet au « monde » et le pousse à aller la rencontre de l'autre (Malrieu, P. & Malrieu, S., 1973). En ce sens, l'amitié soutient le développement de l'individu qui s'identifie et se projette sur ses amis. L'adolescent s'intéresse et se passionne pour la psychologie des autres, en tentant de se mettre à leur place et en tenant compte de leur histoire, toujours en référence à la sienne. Lui-même se traite comme une personne à découvrir, dans le cadre relativement intime de ses relations amicales. Pour apprendre à se connaître, l'adolescent multiplie ses rapports à lui-même en lien avec son passé, son présent et son imaginaire (Malrieu, 1980).

Tout au long de ce chapitre nous avons tenté de montrer que l'individu est l'acteur qui analyse et interprète son environnement social, qui participe activement à son existence et donc à son engagement (Malrieu, 1980 ; Tap, 1991). Cette conception de la socialisation dépasse la simple dichotomisation sujet-société et la vision unilatérale proposée par certains sociologues (Hugon, Villatte, & Prêteur, 2013).

La socialisation est active (le sujet est acteur de sa socialisation) et singulière (socialisation unique et subjective). Elle est aussi plurielle (dans différents milieux de vie), conflictuelle (car ces milieux sont source de contradiction) et prospective (dans l'élaboration des projets, dans des conduites de dépassement des conflits).

Pour résumer l'approche de Malrieu, nous retiendrons l'analyse de ses travaux, réalisée par Hugon, Villatte, et Prêteur (2013, p. 37) qui résumant six idées principales à propos du modèle de la socialisation et sa dialectique articulant changements individuels et changements sociaux.

- La socialisation est une construction du sujet au sein de ses différents milieux.
- Elle est faite de conflits (entre acculturation et personnalisation).
- La socialisation soulève l'importance des temporalités dans la construction du sujet.
- Mais aussi l'importance d'autrui et du langage dans le développement du jeune enfant.
- La famille est un premier milieu de socialisation.

- Et, le récit autobiographique met en évidence l'inscription d'un parcours singulier dans l'histoire des institutions, l'interstructuration du sujet et des institutions.

Nous avons présenté la socialisation comme le processus à l'origine de la construction de l'identité à travers l'interstructuration réciproque du sujet et des institutions. Ceci afin d'aborder le chapitre suivant, centré sur la construction de l'identité à l'adolescence. Nous concluons alors sur l'idée selon laquelle l'adolescent est libre d'adopter une stratégie afin de façonner, de se « sculpter » sa personnalité (Malrieu P. & Malrieu S., 1973) puisque le premier enjeu de la socialisation est une autodétermination de l'individu en même temps qu'il est l'objet de déterminations externes. Le soi est mis à l'épreuve à travers les interactions avec les autres qui offrent à l'individu des portraits approximatifs de lui-même en face desquels il est amené à se situer.

La socialisation permet une construction active de soi par soi-même, par et dans des milieux sociaux qui le définissent. La socialisation consiste en définitive dans un effort de l'adolescent pour trouver la signification de ses actions et de son existence, à pallier le manque de réponse aux questions existentielles « *Qui-suis-je?* » et « *Que fais-je là ?* » (Malrieu, P. & Malrieu, S., 1973).

Chapitre II

La construction de l'identité et de soi à l'adolescence

La construction de l'identité et de soi est l'une des problématiques majeures à l'adolescence, une question soutenue par une littérature abondante en psychologie, en philosophie, en sociologie, en anthropologie. Ce processus renvoie à une multitude de notions, dont les principales, l'identité et le soi, semblent fusionner dans une utilisation généralisée. Dans ce chapitre nous proposons de retracer les origines théoriques de la construction de l'identité et du soi en tentant de mettre en évidence notre positionnement face aux multiples modèles formalisés.

En ce sens, la première partie de ce chapitre sera consacrée à l'identité et au soi à l'adolescence. Nous tenterons de différencier ses concepts d'un point de vue théorique, et de comprendre leurs applications dans le domaine de la recherche en psychologie. Nous nous intéresserons dans une deuxième partie plus spécifiquement à l'identité, en présentant les différents modèles qui s'inscrivent dans une controverse et les propositions théoriques actuelles. Dans une dernière partie, nous examinerons la notion d'intersubjectivité, le soi et ses différentes opérationnalisations.

1. L'IDENTITE ET LE SOI : UNE MÊME TERMINOLOGIE POUR DEUX PHENOMENES DIFFERENTS

Les concepts d'identité et du soi ont été appréhendés par une variété de disciplines, de perspectives épistémologiques et ont été évalués différemment. En psychologie, les termes d'« *ego-psychology* » désignant l'identité et de « *self-psychology* » pour le soi sont en réalité souvent interchangeables (Kunnen & Bosma, 2006). Confondus par un grand nombre de chercheurs qui font usage de la même terminologie anglophone, ces notions se réfèrent pourtant à deux « phénomènes » différents (Côté & Levine, 2002 ; Tap, 2005).

Selon Côté (2009) il est impossible d'identifier une définition complète et unanime pour chaque concept, qu'elle soit théorique ou opérationnelle. Les processus sociaux et psychologiques en jeu dans le développement de l'individu peuvent être identifiés à des degrés différents, posséder des caractéristiques propres et concerner des contextes de vie variés.

Ainsi, Côté propose de distinguer l'identité du soi en effectuant une relecture non

exhaustive des principaux travaux pionniers. Nous présenterons plus précisément dans un premier point le concept de l'identité. Dans un deuxième point nous nous centrerons davantage sur le concept du soi, et le troisième point ciblera en quoi ces notions sont à la fois différentes et complémentaires.

1.1. Les fondements théoriques sur l'identité

Définir l'identité s'avère complexe. Les propositions sont nombreuses, pluridisciplinaires et multifactorielles (Côté & Schwartz, 2002). Dans cette partie, nous examinerons essentiellement l'étude de l'identité en psychologie. Tout d'abord nous soulignerons les apports majeurs du modèle d'Erikson, auteur pionnier dans le champ de la formation de l'identité à l'adolescence. Nous introduirons ensuite une conception « multiple » de l'identité autrement dit, ses différentes facettes. Nous terminerons en spécifiant le sentiment d'identité.

1.1.1. L'approche psychanalytique et psychosociale d'Erikson

E. Erikson conçoit dans les années 60 un modèle épigénétique composé de 8 stades du développement (confiance, autonomie, initiative, travail, identité, intimité, régénération et intégrité) qu'il appelle « crises psychosociales », c'est-à-dire des moments cruciaux dans le développement. L'adolescence constitue l'une des phases de la vie au cours de laquelle la remise en question de l'identité et la tentative de résolution des problèmes liés à la sexualité et à la maturité ont lieu. La crise psychosociale adolescente (de 13 à 18 ans) a pour préoccupation la similitude et la continuité, formant la signature de « *l'identité de l'ego* », ou bien de l'« *ego-psychology* » (Erikson, 1968). Autrement dit, l'adolescent expérimente durant cette crise différents rôles sociaux, pour se définir et se construire en tant que personne (dans le temps et dans plusieurs contextes), capable de se différencier des autres et de se distancer des contextes.

Pour Erikson, l'adolescence est l'occasion de se définir comme individu car il s'agit d'une période de recherche et d'expériences. Le développement identitaire dépend de l'évolution de trois composantes chez l'adolescent. Une première composante correspond à l'émergence d'un sentiment d'unité intérieure intégrant ses actions en un tout cohérent. L'acquisition d'un sentiment de continuité temporelle qui relie le passé, le présent et le futur constitue la deuxième composante avec laquelle l'adolescent donne un sens, perçoit la trajectoire de sa vie. La troisième composante concerne les interactions avec les personnes importantes de l'environnement de l'adolescent et qui l'aide à guider ses choix.

Erikson étudia comment les individus pouvaient maintenir ou perdre leur sens intérieur de continuité (en lien avec la construction de leur sens de la réalité) et la gestion de leur conduite. Selon cet auteur, la personnalité contient un soi global, comprenant un nombre de soi spécifiques, chacun correspondant plus ou moins aux rôles sociaux joués par l'individu.

Ainsi, à partir des recherches d'Erikson, Côté (2009) distingue trois aspects centraux qui permettent d'éclairer la définition de l'identité :

- En termes de processus : le processus de construction identitaire est présenté sous l'appellation d'« *Ego identity* ». La force de l'ego grandit en fonction de la résolution de chacun des huit stades psychosociaux.
- En termes de contenu : l'identité est constituée de rôles sociaux adoptés et adaptés en fonction des attentes des autres (il est question d'identifications personnelles, de valeurs partagées et les valeurs propres à l'individu dans les croyances et attitudes).
- En termes de structure : l'ensemble des rôles, des identifications et des valeurs adopté est organisé en configurations stables et durables, par et pour la personne. Ces configurations peuvent varier et procurent des « filtres » pour synthétiser les informations des différents milieux de vie de l'individu.

1.1.2. Des identités multiples

Les tentatives de définitions de l'identité ont été nombreuses. Celle de Lipiansky (1990) présente l'identité comme un système de représentations et de sentiments sur soi, composé cognitivement par le concept de soi et affectivement par le sentiment de soi. Il s'agirait alors d'un processus par lequel l'individu se construit et se singularise dans la perception qu'il a de lui-même, tout en tenant en compte du point de vue d'autrui sur lui-même. Selon la définition de Massonat et Perron (1990) l'identité représente l'ensemble des moyens que le sujet acquiert pour se constituer en un être à la fois unique, inséré socialement et capable de réfléchir sur ses expériences. L'identité est un sous-système de la personnalité et une unité intégrative de la personne qui permet l'émergence et la gestion d'une unité à travers les hétérogénéités et d'une continuité à travers les changements de l'individu.

Certains auteurs (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1980 ; Tap, 1979, 2005) suggèrent la possibilité de découper cette identité en plusieurs identités, en fonction des systèmes de représentations (valeurs personnelles et partagées, rôles sociaux, attentes d'autrui, etc.). Ce découpage est également réalisable en fonction des formes d'expression de l'individu (physiques, intellectuelles, sociales...) ou encore, en fonction des domaines de vie dans les

lesquels le sentiment de soi s'éprouve (famille, école, loisirs...). En ce sens, une **première dichotomie** de l'identité a été mise en évidence avec :

- Une identité personnelle qui est selon Tap (1979, p. 8) « *un système de sentiments et de représentations de soi, c'est-à-dire l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer ou la reconnaître* ». Ou la perception identique de soi-même au cours du temps et dans différents contextes. Tout ce qui constitue la particularité individuelle du sujet par rapport aux autres (Cohen-Scali & Guichard, 2008)
- Et une identité sociale, définie comme le sentiment, la connaissance ou la conscience d'appartenir à certains groupes sociaux, mais aussi comme le sentiment de solidarité intime, profond, avec les idéaux d'un groupe, lié à l'intégration au moi et aux sentiments de soi d'éléments caractérisant les groupes auxquels l'individu appartient (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1980 ; Cohen-Scali & Guichard, 2008).

Au début de l'adolescence, les individus sont préoccupés par le sentiment d'appartenir à un groupe, un sentiment d'affiliation (Tanti & al., 2011). Les adolescents montrent très tôt de forts effets de l'identité sociale, d'identification au sein d'un groupe. L'identité serait sociale dans son essence même, c'est-à-dire qu'elle se construirait au cours d'un processus d'individuation-séparation, dans les conduites et attitudes adoptées dans la relation à l'autre. Quant à l'identité personnelle, celle-ci extrairait de la relation à l'autre et de l'identité sociale certains éléments qui constitueraient la singularité du sujet dans l'adoption de valeurs, de rôles sociaux, etc. Ces deux versants de l'identité sont finalement complémentaires et interdépendants

Rodriguez Tomé et Bariaud (1980) ont introduit une **deuxième déclinaison** possible, très intéressante, car celle-ci prend en compte la complémentarité de l'identité personnelle et de l'identité sociale.

- L'identité privée est constituée de tous les éléments subjectifs du soi, non visibles d'autrui (certains traits de caractère, systèmes de pensées, de sentiments, de représentations, de valeurs...).
- L'identité publique concerne les facettes du soi accessibles aux autres (traits physiques, styles vestimentaires, appartenance à des groupes, attitudes...). L'identité passe par le corps (Schutzenberger, 1980).

Une **troisième déclinaison** est réalisable en termes de sexuation de l'individu, qui tient compte implicitement des deux premières : l'identité sexuée, l'identité de genre et l'identité sexuelle. Le Maner-Idrissi (1997) définit l'identité sexuée comme celle qui se rapporte à une dimension biologique et psychologique d'adhésion aux rôles correspondant au sexe qui nous est assigné à la naissance. Autrement dit, cette identité se rapporte à ce que nous sommes physiquement et au fait que nous adhérons à notre féminité ou masculinité. D'ailleurs, selon Rouyer et Troupel-Crémel (2013), l'identité sexuée se fonde sur un versant objectif (physique) et un versant subjectif (dans le sentiment d'appartenance à un genre).

L'identité de genre se rapporte au fait d'être « conforme » aux référents culturels, par les attitudes adoptés par l'individu (« se conduire comme une fille »). L'identité sexuelle correspond au sentiment d'être une fille ou un garçon, à l'adoption de conduites genrées valorisées dans la culture et aussi au choix du partenaire sexuel. Le choix de son identité sexuelle dépend du vécu de l'individu, de son questionnement sur lui-même et sur sa relation à l'autre sexe. Rouyer et Troupel-Crémel (2013) ajoutent que ce choix se fait aux dépens de la culture, de la famille et de l'identification aux parents. L'adolescence est une période où l'individu cherche à se définir, où il oscille entre l'homosexualité et l'hétérosexualité (Cloutier, 1996).

1.1.3. Le sentiment d'identité personnelle

Selon Craig (1980), l'expérience immédiate que nous retirons de notre identité est un sentiment de soi. Cet auteur explique que le sentiment d'identité personnelle se constitue sur une pluralité d'expériences, de perceptions et d'intuitions de soi. Le développement de l'identité nécessite la réalisation progressive de certaines conditions clés dans le sentiment de soi : l'unité, la signification, la vitalité et l'authenticité. D'après Lafferrière (1980), le sentiment d'identité personnelle ne peut être complet que s'il reflète les dimensions qui singularisent l'individu.

Le sentiment d'identité personnelle qu'éprouve l'individu à propos de lui-même, reposerait selon Tap et Codol (1988) sur huit dimensions qui aideraient à structurer l'identité. Ces dimensions forment un ensemble de caractéristiques que le jeune individu s'approprie durant l'adolescence pour atteindre un accomplissement de soi, qui se traduit par un sentiment de plénitude, le sentiment d'être en harmonie entre ce qu'il faut être aux yeux des autres et ce que l'individu veut être pour soi-même.

La **continuité** est la dimension qui s'éprouve dans l'appréhension et l'organisation du temps chez la personne. Le sujet qui évolue, reste le même dans le temps, il fait des projets et

se construit un passé à partir duquel les actions du présent sont déterminées. **L'unité** et la **cohérence** forment deux dimensions qui permettent au sujet d'unifier son histoire personnelle, de trouver une cohérence entre ce qu'il fait, ce qu'il est, ce qu'il a été et ce qu'il pense être. Les dimensions de **l'originalité** et **l'unicité** représentent l'identité personnelle comme un système cohérent d'identités multiples qui rendent le sujet unique. La **différenciation externe** (distance et autonomie) et la **différenciation interne** (diversité, richesse et complexité de la personne) sont deux dimensions qui reflètent l'opposition de l'individu au monde extérieur et aux autres, le sentiment de disposer de soi-même, d'être autonome et de devenir un sujet singulier social. **La tension de réalisation** (croyance en ses capacités d'action et de production) forme la dernière dimension où la prise de responsabilité, la création, l'action sur les objets et la coaction sociale sont de rigueur. Le sujet a besoin de sentir la reconnaissance, l'affection que lui porte l'autre pour s'affirmer dans ses actes et ses œuvres.

Ces huit dimensions sont, selon Tap et Codol, les composantes de l'identité idéale d'un sujet accompli. Ces dimensions s'éprouvent dans le temps, tout au long de la vie, mais ne se retrouvent pas dans une même personne, particulièrement à l'adolescence, où le jeune est loin d'être au clair avec sa propre personne et ses sentiments.

1.2. Les fondements théoriques sur le soi

Le soi est un concept antérieur à celui de l'identité. Le soi (ou « *self* » en anglais) se définit en termes de conscience, de connaissance et de régulation. Toutefois, il n'existe aucun consensus sur cette notion, le soi renvoie à une multitude de définitions (Côté & Levine, 2002 ; Tap, 2005 ; Côté, 2009). La plupart des chercheurs en psychologie s'accordent à dire qu'il s'agirait d'un système organisé et interactif de pensées, de sentiments et de motivations qui caractérisent l'individu. Le soi relève plus d'une expérience stable de l'existence physique et psychologique, d'un sens et d'un sentiment de constance. Le soi est de nature réflexive et dynamique (Côté, 2009). Le soi fait l'objet d'une appréciation subjective à partir du ressenti de l'individu et de la manière dont il se sent perçu par les autres, dans des attentes culturelles. Le contenu de ces appréciations serait dépendant du contexte culturel et des différents milieux de vie de l'individu (cercle familial, scolaire, amical...).

Trois auteurs sont à l'origine des travaux sur le « *self-psychology* » : James (1892), Cooley (1902), Mead (1934). James proposa un modèle autour de la réflexivité « *je – moi* ». Comme l'explique Guichard (2004) le « *je* » est engagé dans une activité réflexive ou un processus qui tente d'unifier les expériences vécues et qui vont caractériser le « *me* » ou « *moi* ». Le sentiment

d'identité personnelle trouve ici ses origines, dans la continuité, l'unicité et la cohérence de soi. Cooley et Mead ont chacun abordé le soi dans la distinction « *moi – autre* », en considérant que le soi se construit en partie par intériorisation des jugements d'autrui, ce qui donne lieu à une évaluation de soi, à l'estime de soi. Selon Mead (1934), l'individu éprouve ses expériences personnelles de façon indirecte en intériorisant le point de vue particulier d'autres individus membres du même groupe social que lui, puis en adoptant progressivement le rôle d'autrui de manière plus générale. Comme l'expliquent Cooley et Mead, ce n'est que lorsque le sujet prend en compte le point de vue des autres membres du groupe auquel il a le sentiment d'appartenir et qu'il adopte les attitudes, les valeurs de ce groupe, qu'il peut exister en tant que soi. La formation du soi s'élabore dans l'interaction avec autrui à partir de la prise de rôles.

Au sein des travaux menés sur le soi, peu de théories, en termes de stades de développement, sont présentes dans la littérature (Côté, 2009). Mais les différents contextes et milieux de vies qui affectent le soi, tels que le genre, la culture, la classe sociale, l'éducation, la famille et les pairs, ont été étudiés en lien avec différents aspects du soi, notamment l'estime de soi (Oubrayrie, De Léonardis & Safont, 1994 ; Oubrayrie, 1997 ; Harter, 1999), l'image de soi et la conscience de soi (Rimé & Le Bon, 1984 ; Pelletier & Vallerand, 1990 ; Bariaud & Rodriguez-Tomé, 1994). Le soi se décline en plusieurs composantes : des composantes évaluatives, conscientisées et relatives à la connaissance objective et subjective de soi.

1.3. *Ce qui distingue et rapproche ces deux notions*

Il apparaît clairement dans cette brève revue de littérature que les travaux sur l'identité et le soi se complètent. Le concept de soi est plus employé lorsque l'individu est à l'origine de l'action et constitue une composante du sujet à partir de laquelle se construisent les traits de personnalité. Quant à l'identité, ce concept renvoie plus particulièrement aux processus sociaux, structuraux qui permettent de rendre compte de cette action. Ces deux concepts, interagissent ensemble afin de donner un sentiment d'unité et de cohérence au sujet acteur de sa vie sociale (Larroze-Marracq, Huet-Gueye et Oubrayrie-Roussel, 2013).

L'usage de terminaisons similaires dans la langue anglophone soutient la complémentarité de ces notions. Le « *self-psychology* » concernerait une variété importante de domaines de vie associés aux niveaux interactionnels et sociaux, des domaines rattachés aux fonctions exécutives et synthétiques présentes dans le modèle épigénétique formalisé par Erikson (1968). Autrement dit, le concept de soi réfère à l'expérience subjective des comportements et des rôles joués par l'individu. Les différents concepts de soi ne sont pas des

identités, ils sont consolidés durant le début de l'adolescence jusqu'en milieu d'adolescence et procurent les fondations pour la construction de l'identité (Massonnat & Perron, 1990 ; Côté, 2009). La consolidation des concepts de soi permettra l'élaboration des identités sociales et personnelles qui contribuent à la résolution des stades de l'identité. Cette logique suggère que les identités multiples sont soutenues par le développement des structures cognitives et les composantes du soi. En ce sens, ces notions se complètent.

Finalement, ce qui distingue le soi et l'identité, c'est l'usage fait de ces termes dans le milieu de la recherche en psychologie. Les recherches sur le soi tendent à combiner les notions du soi et de l'identité, alors que l'approche de l'identité ou de l'ego psychologique tente de les différencier. Dans la partie suivante nous apporterons un éclairage théorique sur l'identité.

2. L'IDENTITE ET SES MULTIPLES CONCEPTIONS

Selon Dumora et Boy (2008), l'identité est une théorie de l'individu sur lui-même, qui organise, intègre et donne du sens aux informations et expériences marquant le cours de sa vie quotidienne. Nous présenterons dans les points ci-dessous différentes perspectives théoriques qui illustrent et décrivent l'identité à l'adolescence. Même s'il s'avère difficile de distinguer ces modèles selon leur appartenance disciplinaire, nous proposons d'appréhender dans un premier point une conception développementale de l'identité, formalisée par Malrieu (1973, 1980). Le second point fait l'objet de la perspective psychanalytique de l'identité présentée par Blos (1962, 1968). Enfin, le dernier point se centre sur les approches psychosociales du développement identitaire qui découlent de celles d'Erikson (1968) et de Marcia (1966).

2.1. Le développement identitaire de l'enfance à l'adolescence selon Malrieu

Malrieu (1973, 1980), présente les étapes du développement de l'identité par périodes d'âges successives jusqu'à l'adolescence. L'identité avant l'âge de 2 ans se constitue grâce à la **subjectivation** et à la **séparation primaire**, deux processus permettant à l'enfant de se distinguer de ses parents et d'autrui, pour pouvoir se constituer comme un individu singulier. C'est également à partir de cette période d'âge que l'enfant imite l'adulte et qu'il retient de ce dernier les gestes, les mots, les attitudes qu'il met en valeur afin de faire parler de lui. L'enfant montre sa présence et se construit en tant que petit être, capable de comprendre, de reproduire des gestes et de maîtriser son corps. L'enfant accède ainsi au symbolique, au sens des conduites qu'il observe et qu'il imite.

Jusqu'à l'âge de 6 ans, l'enfant est dans une phase d'**identité imaginaire**. Autrement dit l'enfant s'identifie à un personnage, de par son goût pour l'aventure et le monde fantastique. Cette identité se fonde sur des aspects sociaux. L'enfant qui entre à l'école, cherche la reconnaissance de soi par les autres, ses semblables et les éducateurs qui l'entourent. C'est donc dans ce but de reconnaissance que l'enfant manifeste les facettes sociales de son identité. Tout juste scolarisé, l'enfant découvre un autre milieu que celui de la famille, où il entretient des relations d'un autre genre qu'avec ses parents et ses frères et sœurs. L'enfant trouve de nouveaux modèles d'identification qui enrichissent son identité qui est alors en mouvement.

De 6 à 12 ans, l'enfant continue d'explorer son identité sociale en construisant son propre système de valeurs et de représentations à partir de ce qu'il connaît de ceux des adultes proches de lui. Cette phase du développement est caractérisée selon Malrieu comme étant une période d'**initiation au travail et aux rapports sociaux**. L'enfant est assigné à une place sociale (fille/garçon) dans un versant permanent (ce qu'il est aux yeux de tous) et un versant potentiel (ce qu'il peut devenir). A cet âge, les identités imaginaires ont une place très importante. Les enfants s'inspirent des héros pour se construire un idéal de ce qu'ils voudraient être (6-7ans). Mais c'est aussi à cet âge que l'enfant désire tirer profit des savoirs dispensés par l'école, de développer son intelligence, pour sa propre progression sociale. Au sein de cette période, l'identité est fondée, selon Malrieu, sur 3 propriétés : 1) la conscience du progrès de l'enfant ; 2) la conscience de l'enfant sur ses aptitudes singulières, uniques et sur ses expériences de réussite et d'échec ; 3) la conscience d'une certaine unité à travers le temps (histoire de vie, traits de personnalité) que l'enfant cultive, dans la mesure où cela lui permet de se différencier des autres. L'identité entre 6 et 12 ans s'élabore donc dans une discussion sur soi, en lien avec autrui, plus précisément dans la comparaison à l'autre.

Vers 12/13 ans, l'enfant entre dans une période où il fait le point sur ce qu'il est, sur ses rôles, ses attributs et ses qualités. Cet âge est le début d'une série de choix identitaires qui permettront à l'enfant de se distinguer des autres. L'identité commence à évoluer en parallèle des changements pubertaires, émotionnels, sociaux et cognitifs.

Selon Malrieu (1980), l'identité à l'adolescence est fragilisée par la **crise de personnalisation**. Cette identité se manifeste dans une opposition aux modèles que le sujet avait acceptés durant l'enfance, aux attachements qui l'avaient mené à cette acceptation. Les transformations corporelles, le sentiment de devoir faire des choix importants d'orientation scolaire et professionnelle et le mode de vie « rêvé » contribuent à créer un décalage entre ce qui est attendu par le jeune et ce qu'il ne peut avoir. Le jeune adolescent perd petit à petit ses

repères d'enfants, ne se reconnaît plus et sent qu'il doit réapprendre à être soi-même, à être satisfait de ce qu'il devient et de ce qu'il sera, dans l'impatience de devenir à nouveau soi, un soi stable. Pour parvenir à instaurer en lui-même un équilibre entre ses désirs d'être et de paraître, le jeune adolescent doit passer progressivement par une série d'expériences (individuelles et sociales) qui lui permettront d'avoir une définition satisfaisante de lui-même.

2.2. Une perspective psychanalytique : les « challenges » identitaires de Blos

Suite aux travaux d'Erikson, Blos (1962, 1968) propose un modèle davantage psychanalytique qui explicite les processus psychologiques par lesquels le jeune adolescent construit son identité.

Sur le même principe des « crises » psychosociales d'Erikson (1968), Blos indique que l'identité est fondée sur des problématiques, des « challenges » auxquels le sujet fait face tout au long de la vie. Ces challenges ne sont pas liés à des périodes d'âges précises, mais constitue des étapes fondamentales de conflits à affronter. Le dépassement de ces challenges formerait l'identité.

Le premier challenge reflète le dépassement d'un processus d'individuation secondaire (« *the second individuation process* ») qui réfère à la première différenciation moi-autre durant les premières années de vie. Ce premier challenge amène le jeune à se distancer vis-à-vis de ses parents, à se différencier de leurs modes de penser pour qu'il puisse admettre par lui-même et pour lui-même ce qu'il est et ce qu'il fait.

Le second challenge porte sur le travail et la maîtrise des traumatismes de l'enfance, qui dépend de l'importance des événements négatifs et des dangers rencontrés dans le passé. L'entrée de l'individu dans l'adolescence réveillerait les événements marquants de l'enfance et les traumatismes que le jeune devra affronter et résoudre pour s'affirmer, s'estimer et progresser dans le développement de son identité.

Le troisième challenge concerne la continuité temporelle de l'identité dans l'histoire de vie, dans le passé, le présent et les projets d'avenir. Ce challenge sert à résoudre des conflits internes, dans le maintien d'une cohérence de soi et implique la définition de l'identité sexuelle par le jeune, du sens de la masculinité et de la féminité à ses yeux.

Selon Marty (1997), qui reprend les travaux de Blos, le problème de l'identité à l'adolescence est celui de l'intégration de l'image de soi sur le plan psychique et corporel, car sur ce dernier challenge, l'identité met en jeu la sexualisation. La réussite du processus de

subjectivation dépend de la résolution de cette étape. L'adolescence s'accompagne d'une élaboration psychique qui favorise l'intégration des transformations corporelles somatiques dans la construction de l'identité. Pour se sentir soi-même le sujet doit s'approprier ce dont il hérite d'un point de vue biologique (Marty, 1997).

2.3. Les approches psychosociales du développement

Un autre auteur, bien plus remarqué dans le champ de la recherche en psychologie, offre une modélisation psychosociale en quatre statuts identitaires hiérarchisés par lesquels l'adolescent passe pour achever la construction de son identité (Marcia, 1966). De cette dernière perspective naîtra de nombreuses actualisations en accord avec les évolutions culturelles et sociétales.

2.3.1. L'identité à l'adolescence : statuts identitaires, exploration et engagement

James Marcia (1966) présente, dans ses recherches, le contenu de la crise psychosociale de l'identité à l'adolescence, reprise du modèle épigénétique d'Erikson. Marcia explicite trois composantes de l'identité : 1) une composante subjective où l'individu a conscience d'être une personne unifiée même s'il est amené à jouer des rôles variés tout au long de la vie ; 2) une composante comportementale où il est question de continuité dans l'agir permettant de reconnaître la personne dans ce qu'elle fait ; et 3) une composante structurale où il s'agit d'organiser son mode de fonctionnement personnel par rapport au milieu où l'individu se trouve (Kroger & Marcia, 2011).

A l'aide de ces composantes, Marcia (1966, 1993) a également construit un modèle de statuts identitaires à l'adolescence permettant de situer le degré d'évolution de la formation identitaire. Selon lui, la formation de l'identité résulte de l'interaction de deux processus clés : l'exploration et l'engagement.

L'exploration identitaire est un processus de recherche, de questionnement et d'expérimentation des différentes possibilités et opportunités qui s'offrent à l'individu dans différents domaines de vie (famille, amis, intimité, scolarité, milieu professionnel, religion...). D'après Grotevant (1987), le processus d'exploration s'explique par la tendance de l'individu à rechercher des informations, la présence ou l'absence de forces en concurrence, la satisfaction ou non du sentiment l'identité, les attentes envers ce processus et la volonté d'explorer.

L'engagement identitaire est un processus d'adhésion aux valeurs, normes, croyances auxquelles l'individu attache de l'importance et qu'il explore. Ce processus correspond à une prise de position personnelle sur des dimensions de la vie (sociale, institutionnelle, culturelle) qui caractérisent et définissent l'individu, notamment à l'adolescence. Selon Bosma (1985, 1994) l'engagement est la notion clé du modèle de Marcia. Les différents engagements pris par l'individu forment une définition de lui-même car ces derniers renvoient aux contenus auxquels le sujet s'identifie le plus et qu'il met en avant pour être reconnu par autrui (Kunnen & Bosma, 2006, 2008).

A partir des processus d'engagement et d'exploration identitaire, Marcia propose un modèle en quatre statuts identitaires dans le but d'appréhender la progression identitaire de chaque adolescent.

L'identité diffuse (1) est le statut identitaire le moins prononcé avec un engagement et un questionnement de la part du sujet très faible : les relations sont superficielles, la mobilisation du sujet est faible, les défenses du moi sont fragiles et l'individu n'arrive pas à donner un sens à sa vie.

L'identité forclosée (2) est le statut identitaire qui vient suivre l'identité diffuse. Celle-ci présente un engagement fort mais une exploration faible de la part du sujet. La personnalité de l'individu est conventionnelle. Il y a peu de remise en question mais une grande loyauté envers les règles, ce qui est caractéristique d'une structure identitaire fondée sur l'identification aux valeurs et aux buts d'autres personnes significatives.

Avant de s'engager, l'adolescent connaît une période de **moratoire** (3) nécessaire, pendant laquelle il expérimente divers rôles sociaux, pour que les choix pris ultérieurement lui soient personnels. Le moratoire est le statut identitaire le plus critique car il est associé au conflit. Il présente un engagement faible mais une exploration forte. La réflexion intérieure, la recherche d'équilibre et la recherche d'indépendance de l'individu sont intenses.

L'identité achevée (4) est le dernier statut identitaire que l'adolescent peut atteindre. Il s'agit du statut le plus accompli de l'identité, avec un engagement fort et une exploration forte où l'adolescent prend conscience de ses forces, de ses limites, recherche son indépendance et devient productif. Il s'agit également du statut où le jeune est socialement capable de proximité, de chaleur et d'intimité.

Ces statuts forment un modèle à quatre paliers, mettant l'accent sur l'aspect comportemental du développement identitaire, où le retour à un statut antérieur est possible

notamment lors de transitions importantes où lorsque de nouveaux choix s'imposent à l'adolescent. Le changement d'identité serait déclenché par un manque d'adéquation entre la personne et le contexte (demandes externes changeantes).

Toutefois, la validité scientifique de ces statuts est remise en cause (Berzonsky, 1999 2003 ; Van Hoof, 1999 ; Waterman, 1999 ; Kroger, 2004). En effet, certains auteurs expliquent que ces statuts ne peuvent être rangés par ordre croissant car une grande majorité des études ayant eu recours à ce paradigme démontrent un phénomène de stabilité des statuts identitaires, ou de fixation sur un statut, et un phénomène de fluctuations sur les engagements, qui ont tendance à changer avec le temps (Van Hoof, 1999 ; Waterman, 1999 ; Kroger & Marcia, 2011 ; Meeus, 2011). Selon Meeus (2011), les changements de statuts représentent certainement des moments décisifs dans le développement.

Ce modèle, aussi controversé soit-il aujourd'hui, permet d'appréhender le développement de l'identité du sujet et ses processus sous-jacents. Les statuts identitaires semblent correspondre davantage à des stratégies identitaires associées à des caractéristiques personnelles de l'individu, en rapport avec certains domaines de sa vie, plutôt qu'à des stades qui réfèrent à une norme (Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010). En cela, le modèle des statuts identitaires forme actuellement une typologie incontournable des issues de la crise d'identité.

2.3.2. Perspectives actuelles

Sans remettre en cause le paradigme de Marcia, certains auteurs se sont attachés à montrer l'existence d'autres statuts identitaires afin d'en préciser le fonctionnement, tandis que d'autres s'intéressent aux changements de statuts identitaires et aux transitions au cours de l'adolescence (Phinney & Goossens, 1996 ; Schwartz, 2001 ; Dumora, & Boy, 2008 ; Schwartz, Zamboanga, Wang & Olthuis, 2009). Une multitude d'approches méthodologiques, qualitatives, quantitatives et mixtes, spécifiques à l'identité sont nées de ce travail international (Barbot, 2008a).

Des auteurs comme Bosma et Kunnen (2001), Meeus (2011) ou encore Schwartz (2012) apportent des éclairages sur les différentes modélisations de l'identité : qu'il s'agisse de précisions sur les processus d'exploration et d'engagement, de la découverte de sous-catégories de statuts identitaires, de la richesse des contextes et des cultures à prendre en compte sur la construction de l'identité (Klimstra, Luyckx & Meeus, 2012). Nous en résumons les approches principales à travers les trois points suivants.

2.3.2.1. Les prolongements des travaux sur les processus et les statuts identitaires

➤ **Actualités des modèles du développement identitaire**

Lannegrand-Willems et Bosma (2006) ont souligné la nécessité d'intégrer un statut supplémentaire au modèle de Marcia, en différenciant les adolescents explorant différentes alternatives sans parvenir à se déterminer, et les adolescents sans quête exploratoire, sans recherche de positionnement de soi. C'est ainsi que le statut identitaire de l'*Aliénation* a été proposé, caractérisant l'absence d'activité identitaire. Lannegrand-Willems (2008) a décrit les cinq statuts ou profils d'identité par analyses hiérarchiques :

- L'aliénation identitaire (faibles scores d'engagement et d'exploration).
- La diffusion identitaire (scores moyen d'exploration et faible d'engagement).
- La forclusion identitaire (faibles scores d'exploration et scores élevés en engagement).
- Le moratoire (scores élevés d'exploration, et moyen-faibles d'engagement).
- Et la réalisation identitaire.

D'autres auteurs suggèrent une analyse plus approfondie des processus à l'œuvre dans le développement de l'identité, conduisant également à l'introduction de nouveaux statuts identitaires (Meeus, 2011 ; Schwartz & al., 2012 ; Zimmermann, Lannegrand-Willems, Safont-Mottay & Cannard, 2013).

Luyckx et ses collaborateurs (2006, 2008, 2011) développent un modèle de la construction identitaire fondé sur cinq processus : l'exploration en surface (ES), l'exploration en profondeur (EP), l'exploration « *ruminate* » (ER), l'engagement (E) et l'identification aux engagements (IE). L'exploration « *de surface* » est une exploration des différentes alternatives possibles pour soi avant l'élaboration de choix. Une exploration « *de surface* » conduit à un *engagement*, dans un domaine particulier. L'individu peut continuer à l'évaluer par un processus d'« *exploration en profondeur* ». L'analyse de ses engagements peut l'amener à s'identifier aux choix qu'il aura faits : on parle alors d'*identification aux engagements*. La troisième forme d'exploration, l'*exploration ruminative*, est un processus dans lequel les individus restent bloqués dans l'exploration, pensant sans cesse aux différentes alternatives qui s'offrent à lui, sans parvenir à dégager des choix propres pour former un engagement.

Ce modèle permet de spécifier l'existence de cinq statuts identitaires : la réalisation identitaire (forte exploration et fort engagement), la forclusion identitaire (faible exploration et fort engagement), le moratoire identitaire (forte exploration et faible engagement) et deux formes de diffusion identitaire (absence d'engagement) : la diffusion insouciante et la diffusion diffuse.

➤ **Une dimension interculturelle**

Schwartz et ses collaborateurs (2012) insistent sur l'importance de la culture, sur l'influence des contextes sociétaux concernant la force des engagements dans les différents domaines de vie. Certains facteurs peuvent faire varier la force d'un engagement : la confiance en soi, l'autodétermination, le besoin de développement personnel et le besoin d'engagement. L'intensité des processus d'engagement et d'exploration serait différente en fonction de la culture d'appartenance, les milieux et domaines de vie même si l'exploration connaîtrait moins de variations intra-individuelles (Schwartz, Zamboangan, Meca & Ritchie, 2012).

2.3.2.2. *L'évolution des statuts et des processus identitaires selon l'âge et le genre*

➤ **Construction identitaire selon l'âge**

De nombreux chercheurs expliquent qu'il existe des différences d'âges dans la construction de l'identité d'un pays à l'autre (la transition de l'adolescence à l'âge adulte s'opère plus tard et différemment selon les cultures). Cependant, ces auteurs s'accordent à dire qu'avec l'âge, une progression identitaire est plus commune qu'une régression (Bosma & Kunnen, 2008 ; Crocetti, Rabaglietti & Sica, 2012 ; Crocetti, Sica, Schwartz, Serafini & Meeus, 2013).

Meeus (2011) fait un état des études longitudinales réalisées et montre que les engagements et la reconsidération de ces derniers sont importants durant la première partie de l'adolescence. Puis, les engagements et la reconsidération des engagements deviennent moins présents pour laisser place à l'exploration en profondeur, à partir de la mi-adolescence² (Crocetti, Klimstra, Keijsers, Hale & Meeus, 2009 ; Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje & Meeus, 2010). L'identité peut donc se construire et progresser tout en restant stable (Meeus, 2011).

➤ **Construction identitaire selon le genre**

Les données sur le genre sont peu présentes dans la littérature sur l'identité. Celles-ci semblent avoir disparues durant les années 1980 (Côté, 2009). A l'époque, des différences ont été constatées en termes de structure de l'identité et de dimensions de vie. Les dimensions les plus concernées ont été celles de la sexualité, de la carrière et des relations amicales. Les filles auraient tendance à explorer un peu plus que les garçons les domaines de vie portés sur la socialisation (les relations interpersonnelles et les problématiques de genre) et les garçons

² Correspond aux âges du lycée

seraient un peu plus curieux que les filles sur les domaines dits spirituels, philosophiques.

De nos jours, la question du genre est toujours présente et certaines études soulèvent quelques rares différences sur la construction identitaire à l'adolescence. Les études longitudinales (Klimstra & al., 2010³) et transversales (Crocetti, Sica, Schwartz, Serafini & Meeus, 2013⁴) réalisées sur des adolescents indiquent que les filles deviennent plus matures au regard de leur identité en début d'adolescence, tandis que les garçons le sont plutôt à l'entrée dans l'âge adulte. En effet, les filles ont davantage été perçues dans la forclusion, le moratoire et l'identité achevée qu'elles atteignent généralement plus rapidement que les garçons. Ces derniers ont été repérés durant l'adolescence dans la diffusion, la forclusion et le moratoire (Crocetti & al., 2013). L'exploration identitaire serait plus importante chez les filles que chez les garçons car elle serait reliée aux dimensions interpersonnelles et corporelles, caractéristiques de l'adolescence (Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits & Goosens, 2008⁵ ; Wängqvist & Frisén, 2013).

3. L'INTERSUBJECTIVITE A L'ADOLESCENCE : LE SOI EN JEU DANS LA RELATION A L'AUTRE

Selon Mussen (1980), le soi se construirait très tôt dans la vie de l'enfant, notamment lors de sa scolarisation où l'enfant s'identifie et s'autoévalue dans la comparaison qu'il fait de lui-même aux autres. Le développement du concept de soi chez l'individu se jouerait d'une part, dans un processus d'identification, c'est-à-dire dans l'imitation et l'appropriation des éléments perçus comme valorisant chez les autres significatifs, et d'autre part dans un processus d'auto-évaluation, propre à l'estime de soi et à la confiance en soi.

Le soi est à la fois le produit de l'histoire et de l'existence conjointe avec autrui (par identification et auto-évaluation), et celui de la réflexivité humaine (Dumora, 2010). Le soi découle d'une réflexion élaborée par l'individu, faisant preuve quotidiennement de subjectivité, d'introspection sur ses propres sentiments, croyances et souvenirs, mais aussi par autrui au sein de différents contextes relationnels.

En ce sens, nous nous intéressons à la notion d'intersubjectivité. Celle-ci se rapporte à la capacité du sujet à donner un sens à sa vie, à construire sa réalité en tenant compte de celle d'autrui en unifiant leurs perceptions du monde, et à se prendre conscience de sa propre

³ Etude longitudinale en 5 étapes auprès de 923 jeunes adolescents (début et milieu d'adolescence) et 390 adolescents (en fin d'adolescence) avec comme tranche d'âge : 12 à 20 ans.

⁴ Etude transversale auprès de 1158 adolescents et adolescentes, âgés entre 17 et 21 ans.

⁵ Etude menée sur des jeunes adultes.

singularité. Nous présenterons ce qu'est l'intersubjectivité dans un premier point. Le deuxième point sera consacré aux différentes dimensions et opérationnalisations du soi.

3.1. L'intersubjectivité à l'adolescence, ou le rapport dialogique moi - autre

L'intersubjectivité est définie comme la faculté d'attribuer aux autres une vie mentale semblable à celle du sujet penseur, et de partager du sens et des expériences vécues entre individus (Stern, 2005 ; Zimmermann & Quartier, 2013). L'intersubjectivité prendrait racine dans la petite enfance, à travers les expériences partagées avec les parents dans des relations dyadiques ou triadiques. Cette étape intersubjective dite *primaire* signifie que l'enfant sait ce que l'autre sait. Un peu plus tard au cours du développement, l'enfant accède à une intersubjectivité *secondaire*, par la capacité à distinguer ses actions de son état psychique et par l'acquisition d'un savoir sur ce que l'autre ressent ou peut ressentir (dans la compréhension de l'intime). Les expériences partagées sont relatives à un objet externe. S'en suit une phase d'intersubjectivité *tertiaire* avec l'avènement du langage. L'enfant est en mesure de partager ses expériences avec l'autre, de co-construire avec lui des récits qui donnent sens à la réalité et de faire preuve d'abstraction en se détachant du contexte immédiat (Kaufmann, 2004).

Selon Erikson (1968), dont l'œuvre se focalise sur la dimension intra-subjective de l'individu (Zimmermann & Quartier, 2013), l'identité prend racine très tôt dans les phénomènes intersubjectifs, c'est-à-dire les premières expériences de reconnaissance de soi. L'intersubjectivité est un phénomène profondément ancré dans la construction du soi. Les huit stades proposés dans le modèle d'Erikson forment des moments épigénétiques où les individus font la synthèse de leurs expériences sociales et normatives de telle sorte qu'ils puissent donner un sens à leur vie alors qu'ils interagissent avec autrui dans leur environnement social.

Essentielle durant l'adolescence pour la quête de soi et l'autonomisation (Marcelli, 2007), l'intersubjectivité permet à l'individu d'apprendre à interpréter les événements et les situations, de gérer ses émotions au sein des relations interpersonnelles (parents et amis). A travers l'intersubjectivité, il s'agit d'alimenter la réflexion sur soi-même, de devenir soi-même dans une dialectique de différenciation – similitudes et s'affirmer en tant qu'être singulier. L'intersubjectivité réflexive adolescente (comme nouvelle phase) pousse l'individu à prendre en considération et à reconnaître simultanément différentes éventualités (y compris celle des parents) tout en étant engagé vis-à-vis de principes ou de valeurs qui guident sa propre vie (Zimmermann & Quartier, 2013). Le processus d'exploration lui-même est fait d'intersubjectivité car celui-ci comme l'explique Marcia (1966) consiste à adopter différentes

perspectives, à négocier et partager avec autrui la nouvelle définition de soi (Zimmermann & Quartier, 2013).

Le maintien des liens familiaux et amicaux, ainsi que l'engagement de l'individu dans des relations interpersonnelles sont garants de la reconnaissance de soi. La place de l'éducation parentale joue un rôle primordial dans l'accès au bon développement de l'intersubjectivité réflexive à l'adolescence. Un climat de confiance, un espace de parole consacré aux adolescents est nécessaire pour les échanges intersubjectifs et un dévoilement de soi spontané et encouragé. L'adolescent a besoin de savoir que ses parents ont reconnu leur altérité et sa différence quant au sens qu'il attribue à la réalité.

3.2. « *Se faire soi* » dans la petite enfance

Le modèle de Guichard (2004) intitulé « *se faire soi* » vise à articuler 3 grandes catégories d'approches :

- Une approche sociologique, qui perçoit la construction de soi dans des contextes déterminés d'activités, d'interactions et de dialogues.
- Une approche en psychologie cognitive, sociale et du développement, qui appréhende les structures et les processus cognitifs dans l'organisation des représentations et conduites des individus ; le développement ou obsolescence de ces structures ou processus.
- Une approche qui tient compte des facteurs du dynamisme de la personne.

Ce modèle indique que la construction de soi repose sur une tension entre deux types de réflexivité : celle duelle de l'anticipation en miroir de soi (« *je – me* ») et celle trinitaire de l'interprétation dialogique de la personne (« *je – tu – il / elle* »).

La réflexivité duelle « *je - me* », reprise de Lacan (1966), est une anticipation de soi en miroir, processus primordial de réflexivité, dont Lacan théorise la constitution dans le stade du miroir. L'image du miroir joue un rôle structurant dans l'identification de soi. C'est autour de ses 12 – 15 mois que l'enfant s'unifie, avant qu'il ne maîtrise le langage. Le « *je* » se constitue ainsi dans cet à-être (image qui captive l'enfant) qui ordonne le présent et que l'on peut désigner par « *me* ». Le soi se constitue sur le mode du manque et dans l'anticipation d'être celui-ci (à travers le miroir), ce n'est qu'ultérieurement qu'il se situera comme sujet par rapport à autrui et qu'il atteindra dans le langage, la position universelle du « *je* ». Le miroir représente le rôle du regard fondateur de l'Autre dans la constitution de l'appareil psychique du sujet.

La réflexivité dialogique trinitaire désigne pour Cooley (1902) le soi dans nos paroles quotidiennes les pronoms « *je* », « *me* », « *mien* », « *moi* » par opposition à autrui. La réflexivité trinitaire telle que l'explique Guichard (2004, 2013) se fonde sur trois positions : « *je - tu - il* ». Le « *je* » s'adresse à « *tu* » sur le « *il* », « *tu* » répond à « *je* » sur le « *il* ». En rupture avec la dualité de l'anticipation de soi en miroir, cette forme de réflexivité introduit la relation à autrui en l'individu, le constituant ainsi en tant que sujet. L'autre n'est plus seulement objet d'identification ou de rejet, il est le « *tu* » avec lequel le « *je* » entre en dialogue en se posant comme « *je* » dans cette relation au « *tu* ». La réflexivité trinitaire est un processus de personnalisation (en référence au modèle de la socialisation de Malrieu P. et de Malrieu S., 1973), un processus d'une construction indéfinie de soi comme personne dans une société de personnes. Ces formes de réflexivité représentent les opérationnalisations du concept d'intersubjectivité.

3.3. Une remise en question des différentes facettes du soi à l'adolescence

Selon Rodriguez-Tomé (1980) l'identité se construit sur la stabilité des représentations de soi. Rodriguez-Tomé définit le soi comme un système où toutes les références personnelles (et personnalisées) se trouvent organisées. Le sentiment de soi selon cet auteur est le sentiment d'être quelqu'un et d'être le même à travers le temps : celui d'hier, celui d'aujourd'hui, celui de demain, que l'on accepte ou que l'on rejette la modalité d'être soi dans le passé ou projeté dans l'avenir. L'image de soi, la connaissance de soi et le sentiment de soi (Rodriguez-Tomé, 1983) sont fondés sur la solidité et la qualité des situations de vie quotidienne et des rapports sociaux dans lesquels le sujet est engagé. Des modifications se produisent tout au long de l'existence sur les multiples représentations que le sujet a de lui-même. Les représentations de soi se déclinent en termes d'image de soi (aspect descriptif), de conscience de soi (réflexion sur soi) et d'estime de soi (valeur accordée). Nous présenterons respectivement dans les points qui suivent, ces trois composantes des représentations de soi perçues comme interdépendantes.

3.3.1. L'image et la description de soi

L'image de soi désigne l'ensemble multidimensionnel des représentations dont le sujet dispose pour se définir et qui sont, pour la plupart chargées d'affects et de valeurs (Harter, 1994). La pluralité des changements physiques mobilise chez l'adolescent une nouvelle représentation de et de son image corporelle (Rodriguez-Tomé, Bariaud, Cohen-Zardi, Delmas & Jeanvoine, 1999). La croissance de l'adolescent n'étant pas linéaire, le jeune se trouve souvent facilement

intrigué ou insatisfait de son image corporelle (Peterson et Taylor 1980). Selon Steinberg (1989) l'individu se retrouve dans un entre deux. Ce dernier est amené à remanier son image corporelle (la façon dont il se représente son corps en croissance), et à identifier son corps comme étant bien le sien, avec ses qualités ainsi que ses imperfections. La prise de conscience par les adolescents de ces changements alimente la redéfinition qu'ils se font d'eux-mêmes.

Cette image de soi multidimensionnelle et nouvelle est relativement bien perçue, voire attendue par les adolescents (Bariaud & Rodriguez-Tomé, 1994). Le sentiment de bien-être corporel se fonde sur un rapport sensible et intime à soi-même. Garçons et filles en moyenne ne se différencient pas (Rodriguez-Tomé & al., 1999). Chez les filles, on relève un lien très fort entre les évaluations du corps et la perception des relations avec les pairs de sexe opposé. L'image qu'elles se font de leur corps y compris dans la dimension intime de bien-être, s'élabore en rapport étroit avec le contexte relationnel, dans un lien d'influences réciproques et dynamiques : comme si le corps féminin, déjà à l'adolescence, prenait son sens et sa valeur dans et pour la relation, bien plus nettement que le corps masculin (Bariaud & Rodriguez-Tomé, 1994 ; Rodriguez-Tomé, Jackson & Bariaud, 1997).

Comme l'indique Rodriguez-Tomé, (1972) l'image propre et l'image sociale de soi se distinguent. L'image propre se présente à nous sous la forme d'un agencement de traits de personnalité que le sujet admet comme lui appartenant ; c'est un ensemble de caractéristiques telles que dispositions, habitudes, tendances, attitudes ou capacités à quoi s'ajoute ce qui relève de l'image du corps propre. L'image sociale de soi se constitue à partir des indices sur soi même que l'individu reconnaît comme venant d'autrui. L'image de soi dépend beaucoup de l'image que les proches se font de l'enfant, à partir d'une idée globale parfois confuse (Malrieu, Baubion-Broye & Hajjar, 1991).

Rodriguez-tomé et Bariaud (1980) ont élaboré un modèle de description de soi à partir de la technique du « *Qui suis-je ?* ». Cette technique consiste à recueillir par écrit la réponse à cette question auprès d'adolescents. Trois formes de descriptions de soi, trois formes de l'*Ego*, se distinguent. Le terme *Ego* renvoie ici au soi, notamment au « *je* » considéré comme l'auteur de sa propre description personnelle. La première forme se réfère à un état objectif, que ces auteurs appellent « *Ego état* », caractéristique des traits physiques, des attributs et des appartenances socio-culturelles du sujet. La seconde forme de description de soi regroupe les modes d'action, de penser, et les goûts personnels de l'individu et a été nommée « *Ego actif* ». La dernière forme est subjective (« *Ego subjectif* ») en lien avec la réflexivité, le questionnement sur soi, l'affirmation de soi, des traits de personnalité et des aspirations personnelles. Les sujets les plus

jeunes se décrivent à travers des activités collectives entre pairs et manifestent un mode concret de rapport au monde. Tandis que les plus âgés se placent sur un mode subjectif. A travers ces productions, le soi privé et le soi public sont différenciés. Les jeunes semblent faire la différence entre ce qu'ils sont à leurs yeux et ce qu'ils sont aux yeux des autres, ce qu'ils rendent visible. Ce modèle est axé sur les aspects de l'image de soi dévoilés de manière spontanée.

3.3.2. La conscience de soi

La conscience de soi prend son sens dans la distinction du « *je* » et du « *moi* » (James, 1892 ; Wallon, 1959). Le « *je* » est l'aspect conscient du soi, qui est le sujet connaissant, celui qui perçoit, sent, imagine, choisit. Le « *moi* » est le soi en tant que connu, c'est le soi empirique avec tout ce qu'un homme peut appeler « *sien* », autrement dit un moi matériel (corps, vêtements), un moi social (réputation, reconnaissance) et un moi spirituel (conscience des capacités, facultés). Selon Massonat et Perron (1990), la conscience de soi serait à l'origine du développement de l'identité. L'individu prend conscience de ce qu'il est, de son statut et de ses rôles, et peut donc s'affirmer. La conscience de soi permet d'évaluer la progression du développement identitaire.

Pour Rodriguez-Tomé (1972), la conscience de soi serait double : à la fois pour soi et pour autrui. L'adolescent se perd et se retrouve dans une réflexion sur soi-même et une quête de soi dans lesquelles l'autre joue le rôle de médiateur. La référence sociale prend une forme particulière, celle d'un miroir dans lequel le « *moi* » peut se saisir certains de ses reflets. Le moi se trouve comme placé devant un miroir, mais au lieu d'appréhender son apparence physique, c'est sa personnalité qu'il trouvera reflétée.

La conscience de soi se composerait d'aspects privés et publics (Rimé & Le Bon, 1984 ; Pelletier & Vallerand, 1990). Les aspects privés de la conscience de soi ciblent les données intra-subjectives, celles qui ne peuvent être appréhendées de manière directe par autrui (états internes, émotions, humeurs, états psychologiques, rêveries, souvenirs, connaissances...). Les aspects publics peuvent être perçus par le milieu social et construits dans l'intersubjectivité. La perception d'autrui précède généralement celle du sujet lui-même (apparence physique, style personnel, manières, comportements, composantes expressives...). Ces deux aspects constituent des ensembles d'informations dont le sujet peut disposer à propos de sa propre personne.

Tout facteur environnemental qui rappelle à l'individu son statut d'objet d'observation pour autrui est à même d'induire chez lui l'état de conscience de soi. La présence d'un

observateur ou l'exposition à un miroir sont deux inducteurs de conscience de soi validés scientifiquement. Sept conduites ou attitudes caractéristiques de l'état de conscience de soi ont été répertoriés (Fenigstein, Scheier & Buss, 1975) :

- Une préoccupation par rapport au comportement présent, passé ou futur
- Une sensibilité à ses propres sentiments et impressions
- Une prise de conscience de ses propres qualités et défauts
- Une propension à l'introspection
- Une propension à élaborer une image de soi-même
- Une prise de conscience de sa propre apparence extérieure
- Et un souci de l'appréciation d'autrui sur soi-même.

Fenigstein, Scheier et Buss (1975) présentent trois facteurs extraits de cette liste de caractéristiques : un facteur de conscience de soi privée, un facteur de conscience de soi publique et un facteur d'anxiété sociale. Ces facteurs ont fait l'objet d'études empiriques et d'approches méthodologiques qualitatives et quantitatives.

3.3.3. L'estime de soi

Bariaud et Bourcet (1998) définissent l'estime de soi comme l'attitude plus ou moins favorable que chaque individu a envers lui-même. L'estime de soi est un sentiment d'auto-évaluation, une considération positive ou négative et un respect de soi-même. Il s'agit du sentiment que le sujet se fait de sa propre valeur en tant que personne.

A la fois considérée comme une caractéristique importante de la personnalité et comme la clé du bien être psychologique, l'estime de soi s'alimente des sentiments de compétences ou de qualités en des domaines particuliers. Mais elle ne s'y réduit pas et les surpasse dans une signification plus extensive et plus existentielle (Bariaud & Bourcet, 1998). Le regard que la personne porte sur elle-même sur ses attitudes, ses émotions, ses motivations et ses capacités entraîne un dialogue interne. Il implique une évaluation émotionnelle de soi définie par le terme « sentiment de valeur personnelle », autrement dit l'estime de soi (Vanandruel, 1991 ; Bouissou, 1998).

L'une des premières conceptions de l'estime de soi, suite aux travaux de James, 1892, Cooley, 1902 et Mead, 1934, trouve ses origines dans la théorie de la comparaison sociale de Festinger (1962). Le sujet s'autoévalue et forge un sentiment positif ou négatif de lui-même en intégrant les multiples comparaisons aux individus significatifs qu'il a eu l'occasion d'effectuer dans le passé. Comme pour la conscience de soi, l'estime de soi évolue dans la relation à l'autre

dans laquelle ce dernier joue le rôle de miroir (Winnicott, 1975). La valeur accordée à l'individu par lui-même est déterminée par la façon dont les autres le valorisent. L'estime de soi est multidimensionnelle car elle concerne plusieurs aspects de la vie du sujet comme le soi social, le soi émotionnel, le soi physique, le soi scolaire et le soi familial (Oubrayrie, 1997).

Les processus qui façonnent l'estime de soi sont multiples : par l'intériorisation du jugement des autres tout au long de l'enfance et de l'adolescence, la perception des réussites et des échecs, l'écart à des modèles d'identification, des aspirations, des idéaux, des continuités et des changements (Bariaud & Bourcet, 1994). Les expériences interpersonnelles, le vécu relationnel éprouvé durant l'enfance, favorisent ou affectent l'estime de soi à l'adolescence et l'interprétation que donne le sujet aux différents contextes sociaux auxquels il est confronté (Bronfenbrenner, 1979 ; Rosenberg, 1979, 1985).

4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE II

L'objectif de ce chapitre était de distinguer deux concepts souvent confondus en psychologie : l'identité et le soi. En présentant leurs origines et leurs principaux modèles théoriques, nous souhaitons voir comment ces deux notions s'opérationnalisent et peuvent s'articuler.

L'état de l'art centré sur l'identité vise les individus en fin d'adolescence et peut se scinder en deux versants (Van Hoof, 1999 ; Waterman, 1999 ; Schwartz, 2001, 2005 ; Kroger, Martinussen & Marcia, 2010). Un premier versant contient les travaux portant sur la construction identitaire en termes de structure et de transition d'un statut à un autre. Un deuxième versant se compose des travaux portant sur les facteurs et les processus qui peuvent expliquer le développement identitaire, sa stabilité et les différences entre individus. La plupart des auteurs s'accordent à dire qu'il devient nécessaire de mener des études longitudinales afin de mieux comprendre les transitions d'un statut identitaire à un autre, et de saisir l'implication des processus d'engagement et d'exploration dans le temps. Il serait également primordial de tenir compte des différents contextes culturels du développement psychosocial, pensé par Erikson (1968) et des phénomènes d'hétérogénéité dus à l'acculturation et au genre.

Nous constatons que la littérature du soi concerne davantage les jeunes adolescents à travers les changements physiques, cognitifs, émotionnels et sociaux perçus et vécus. Cette dernière apporte plusieurs éclairages sur la notion de soi et de représentations de soi. Un premier élément concerne le soi d'un point de vue théorique : le soi se construit dans un processus intersubjectif (Marcelli, 2007 ; Zimmermann & Quartier, 2013), autrement dit, dans la relation

à l'autre et la co-costruction du sens de la réalité. Un deuxième élément porte sur les aspects méthodologiques, notamment sur l'opérationnalisation des représentations de soi. En effet, celles-ci se déclinent en termes d'image de soi (aspect descriptif), de conscience de soi (réflexion sur soi) et d'estime de soi (valeur accordée au soi). Ces composantes évoluent ensemble. L'image de soi et la conscience de soi progressent dans la relation à l'autre et donc dans un processus de comparaison sociale qui implique l'estime de soi. Et pour que l'individu s'évalue lui-même, il faut qu'il ait conscience de ce qu'il est. Ces représentations de soi permettent d'appréhender l'« état » intérieur de l'individu à un moment de son développement en tenant compte des contextes auxquels il est confronté.

Pour conclure, nous considérons le soi et l'identité comme indissociable, le soi étant le précurseur de l'identité. Le développement des représentations de soi et de l'autonomie émotionnelle préparerait le développement identitaire. En début d'adolescence, la création d'un espace où convergent toutes les représentations stables de soi est nécessaire pour les processus d'explorations et d'engagements identitaire (Lichtwarck-Aschoff, Van Geert, Bosma & Kunnen, 2008).

Dans le prochain chapitre nous verrons que les concepts du soi et de l'identité sont impliqués dans une thématique récente : la créativité dans l'utilisation des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication par les adolescents, plus précisément par les adolescentes.

Chapitre III

Culture adolescente de l'expression de soi

L'expression de soi est un discours sur soi, sur la façon dont le sujet se voit et sur ce qu'il ressent, pense ou fait. Au sens large, tout message peut exprimer quelque chose sur celui qui l'émet : la place qu'il s'assigne, la relation au destinataire, son état émotionnel. L'expression de soi est chargée d'affectivité, faites de caractéristiques personnelles changeantes, attachantes, à rejeter ou à défendre. En somme, « *mes amours, mes passions, mes goûts, mes intérêts, mes rejets, mes répulsions, mes haines, c'est moi* » (Lipiansky, 1998, p. 126).

La culture de l'écran met en œuvre de nouvelles pratiques sociales et de nouvelles formes d'expression de soi artistiques, dans un contexte d'immédiateté où il devient possible d'obtenir des informations « sur tout et tout de suite » et d'avoir accès à « tous les savoirs du monde » (Rinaudo & Delalande, 2008 ; Huerre, 2012).

Internet fait partie du quotidien des adolescents et selon le rapport de l'enquête EU Kids⁶, 80% des adolescents se connectent en ligne tous les jours. Les adolescents utilisent de nombreux outils ou applications sur leur ordinateur, téléphone portable ou encore tablette tactile, pour laisser libre court à leur imagination, grâce auxquels elles manipulent spontanément leurs créations et les publient en ligne tout en maîtrisant leur diffusion (Metton, 2010). Les jeunes vivent désormais dans un contexte où les écrans tiennent une place considérable dans leur pratique de loisirs, leurs échanges et de manière générale dans leur environnement familial, amical, et scolaire. Les activités d'expression de soi par l'écriture, le dessin et la photographie sont revisitées par l'usage des NTIC.

Nous définirons dans un premier point l'expression de soi à l'écrit, en présentant l'analogie entre le journal intime et certains outils Internet permettant la publication de récits en ligne. Nous tenterons aussi d'expliquer l'attrait des filles pour l'expression de soi et les activités créatives, lié au contexte historique (Lejeune, 1971). Dans un second point nous proposerons une brève analyse de l'actualité des recherches quant à l'expression de soi sur Internet et la présence du regard d'autrui autour des écrits intimes.

⁶ Etude réalisée par Livingstone & al. (2011) auprès de 25 143 enfants, utilisateurs d'Internet, âgés de 9 à 16 ans.

1. L'EXPRESSION DE SOI A L'ECRIT : DU JOURNAL INTIME AUX PUBLICATIONS EN LIGNE

Le journal intime, utilisé pour exprimer le soi, est une œuvre personnelle constituée par les différentes caractéristiques personnelles d'un individu, autrement dit son histoire, ses interrogations et ses doutes. Dans cette partie, nous constaterons qu'il existe une pluralité de termes associés à la rédaction d'un journal intime et nous mettrons l'expression de soi en lien avec les supports numériques d'écriture de soi les plus utilisés par les adolescentes.

1.1. Le « journal intime »

Le journal intime revêt des acceptions variées (Allam, 1996). Cela va du carnet de voyage, au journal de jeune fille, en passant par le journal de bord ou les notes tenues par un écrivain. Dès la fin du XVIII^{ème} siècle, le journal est utilisé comme un moyen d'accompagner un moment de sa vie, le texte devenant ensuite un recueil de témoignages et de réflexions personnelles, une trace de ses conduites. A cette époque, en France, les éducateurs poussaient les filles à tenir un journal qu'ils contrôlaient (Lejeune & Bogaert, 2006). Il arrive encore aujourd'hui que l'on offre aux petites filles des carnets à serrure.

Au moyen de l'écriture, le journal prend forme de débat intérieur, d'examen de conscience (Lejeune, 2000, Lejeune, 2009). L'auteur du journal, le « diariste », se raconte et se construit une image de lui et de son histoire (Braud, 2009). Tous les journaux n'ont pas les mêmes objectifs : garder en mémoire des éléments de sa vie et pouvoir se relire, survivre ou fixer le temps passé, s'épancher, se connaître, délibérer, parfois résister, penser, écrire pour le plaisir (Lejeune et Bogaert, 2006). Mais tenir un journal suppose que son auteur souhaite expérimenter à l'écrit et à l'abri des regards certains éléments discutables de sa personne et de sa vie. De ce fait, le journal est rédigé par soi-même, pour soi-même.

Allam (1996) propose dans ses travaux une brève typologie des situations favorisant l'utilisation d'un journal :

- La période de l'adolescence, propice à la rédaction d'un journal par le développement de nouvelles compétences cognitives et réflexives.
- Les changements au sein de la vie de l'individu (séparations, pertes), des déséquilibres physiques, psychiques et sociaux.
- Un apprentissage et une maîtrise de cette pratique depuis le plus jeune âge par l'éducation reçue.

A l'adolescence, le journal intime s'utilise parfois comme outil thérapeutique sur des périodes de « crise » où il semble nécessaire de faire le point. Avec la découverte de la solitude, du temps, de la mort, de la sexualité, de la violence et de l'ennui, le journal se présente souvent comme un moyen de ne pas se perdre « en cours de route », de se comprendre ou bien de se relire et d'affronter sa réalité pour avancer (Prêteur, 1996). Entretenir un débat intérieur et éveiller davantage la conscience que l'on peut avoir de soi-même par écrit, s'avère être un moyen de travailler, voire de renforcer la construction de son identité. Selon Lauru (2009), les journaux intimes témoignent des tentatives de formulation, par le biais de l'écriture, de ce que leurs auteurs ne parviennent pas à verbaliser.

Le contenu d'un journal intime, lorsque celui-ci est accessible et analysable, diffère clairement selon le sexe de l'auteur. Chez les filles, le contenu narratif est orienté sur les dimensions relationnelles et sociales de la vie quotidienne. Les filles rapportent sur leur journal une quantité de discours sur leurs relations amicales et romantiques, autant que sur la découverte de soi, l'autonomie et l'exploration de nouvelles possibilités. Les narrations des garçons sont davantage ciblées sur les croyances et les valeurs (McLean & Breen, 2009⁷).

1.2. Entre « récits de vie », « histoires de vie », « biographie » et « narration identitaire »

Plusieurs concepts sont associés à l'usage d'un journal intime, des termes souvent confondus tels que « récits de vie », « histoire de vie », « autobiographie » ou « biographisation », et « identité narrative » ou « narration identitaire ». La biographie comme les récits de vie ont pour objet l'histoire d'une vie singulière. Récits de vie et histoires de vie, relevant de l'approche biographique, sont des signifiants qui se réfèrent à des démarches mises en œuvre par les chercheurs en sciences humaines (Pineau & Jobert, 1989).

Les récits et histoires de vie, qu'ils soient provoqués par le chercheur ou bien autobiographique, constituent une méthode de description (sélective selon l'origine de la demande) des conditions d'existence de femmes et d'hommes dans une culture spécifique à un moment donné de leur histoire. Ces récits sont caractérisés par leur dimension heuristique⁸ (Delory-Momberger, 2004).

⁷ Cette étude porte sur 178 adolescents dont 94 filles âgées de 14 à 18 ans.

⁸ Dans la résolution d'une problématique personnelle.

En revanche, la notion de « narration identitaire » se retrouve davantage chez les auteurs anglophones (« narrative identity ») qui tentent d'expliquer d'un point de vue développemental et différentiel la capacité de produire du discours sur soi à différents âges de la vie (McLean et al, 2010).

Autour de ces concepts, l'individu est l'acteur et le penseur de son propre développement, capable de décrire et d'expliquer consciemment les épreuves et les événements qu'il traverse quels que soient la forme expressive et l'outil qu'il utilise. Un premier point sera consacré aux propositions théoriques concernant les biographies et les récits de vie. Puis un deuxième point ciblera la notion de narration identitaire.

1.2.1. L'autobiographie, la méthode biographique et les récits de vie

Les biographies et les récits de vie s'apparentent aux anamnèses utilisées par les psychologues, psychiatres et médecins qui recensent les événements de la vie, les héritages, les antécédents de leurs patients. Ces anamnèses amènent l'équipe médicale à cerner les conflits internes, psychiques et physiques. Très tôt dans leurs travaux, Freud et Breuer (1956) étudient l'effet cathartique⁹ que peut avoir la découverte par soi-même de la source de son trouble dans sa propre histoire.

Selon Lejeune (1971), l'autobiographie est le récit rétrospectif et introspectif qu'une personne fait de sa propre histoire, de sa vie et en particulier de l'histoire de sa personnalité. Malrieu (1981) explique que le travail biographique consiste pour l'individu à définir le sens qu'il donne à sa vie, à trouver sa singularité et son originalité. Pour l'analyste, il s'agit de prendre en compte la multiplicité des ensembles dans lesquels le sujet s'engage, de comprendre l'équilibre de l'individu et ses menaces (aliénation, perte de possibilités...) et de chercher comment le sujet fait face à la crise qu'il traverse par l'intervention de conduites nouvelles et par la restructuration des fonctions psychologiques. L'analyse biographique selon Malrieu (1981) est composée de quatre temps : un premier temps d'analyse sur les relations aux autres et les conflits qui les traversent ; un deuxième temps sur l'identification et les conflits internes (personnalité) ; un troisième temps sur les contraintes sociales et l'insertion des conflits sociaux dans les relations interpersonnelles et l'image du moi ; et un dernier temps sur les interrogations du moi (biographie et herméneutique¹⁰). La méthode biographique tire sa valeur de son aptitude à se placer au niveau de la question fondamentale « qui puis-je devenir ? ». Le travail

⁹ Traitement des états de tensions dus à un refoulement. Travaux publiés en 1895.

¹⁰ A l'origine, il s'agit de la critique, l'explication et l'interprétation de textes philosophiques et bibliques.

biographique de l'individu rend possible l'appropriation de sa propre histoire, son embellissement, son idéalisation et la mise en évidence d'infinies potentialités.

D'après Bruner (2002), l'objet de tout récit de vie est de faire coexister le passé et l'avenir afin d'élaborer une histoire sur le soi, une version de la réalité unique, un récit autobiographique qui fabrique de la signification de nos expériences de vie au sein d'une culture : « *voici ce qu'a toujours été ma vie et ce qu'elle devrait normalement continuer à être* » (p. 16). Le récit donne une forme à ce qui existe dans le monde réel (Bruner, 2006). Le moi est un récit autobiographique, une œuvre particulièrement complexe qui élabore du sens sur l'expérience vécue au sein d'une culture (Bertaux, 1997 ; Dumora, 2010). Par le récit, l'individu reconceptualise le passé et par sa capacité à trouver des alternatives, il imagine d'autres manières d'être, d'agir ou de lutter. Pineau (1984, 2012) ancre l'approche des histoires de vie dans une dynamique de recherche-formation sur soi, par alternance et production de savoirs¹¹. Selon cet auteur, l'écriture, notamment l'écriture publiée, fait entrer l'individu dans l'histoire humaine. Le travail d'écriture permet d'explicitier la singularité d'une conscience, d'une existence.

Les événements, les actions et les personnes de notre vie sont transformés en épisodes, en intrigues et en personnages (Delory-Momberger, 2004). L'individu construit une histoire avec un commencement et une fin selon sa propre logique narrative, il se fait personnage de sa propre vie. Comme le propose Delory-Momberger (2004, p. 551) « *nous ne faisons pas le récit de notre vie parce que nous avons une histoire, mais au contraire, nous avons une histoire parce que nous faisons le récit de notre vie* ». Cependant, la faculté de tenir un discours sur soi, de subjectiver ses expériences et de se faire une représentation de son existence conforme aux attentes de la société ne sont pas identiques pour tous (Kaufmann, 2004 ; Delory-Momberger, 2010).

En ce sens, Bruner (2002, 2006) rend compte de l'importance des modèles culturels dans lesquels la pratique du récit se nourrit. Les formes auxquelles les individus recourent pour faire le récit de leur vie ne peuvent être abstraites des conditions historiques, sociales, culturelles et de l'ensemble des déterminations, parfois inégales, dans lesquelles se déroule leur existence. Mais ces modèles culturels et conditions ne sont pas « catégoriques » et laissent à l'individu la possibilité de se construire en tant qu'être unique et différent d'autrui.

¹¹ Approche utilisée par des formateurs d'adultes, dans des diplômes de second et troisième cycle

L'activité biographique accomplirait selon Delory-Momberger (2010, 2004) une double opération complémentaire de subjectivation du monde historique et social et de l'expérience individuelle, phénomène essentiel de constitution de l'individu en société. Le processus de socialisation serait en jeu dans le récit de soi. La pratique du récit pousse les individus à se construire comme des êtres singuliers et elle est ce par quoi ils se produisent comme des êtres sociaux, vivant et partageant ensemble des événements de leur vie. « *L'évocation de la vie est un discours identitaire* » (Braud, 2009, p.392) et la construction identitaire résulte ainsi de cette incessante réflexivité, de ce discours intimement et systématiquement pétri de social (Kaufmann, 2004).

1.2.2. L'identité narrative

La narration est une manifestation de la représentation subjective de la vie de l'individu qui, lui-même, tente de répondre aux questions « *qui suis-je ?* », « *comment suis-je devenu la personne que je suis aujourd'hui ?* » en reconstituant, en ordonnant les événements de sa vie et l'histoire de sa personnalité (McLean & Pasupathi, 2010). Une tâche implicite découle de cette activité qu'elle soit sous forme écrite ou orale : celle de convaincre les autres de l'intégrité et de la cohérence identitaire de l'individu, en construisant une certaine continuité dans le discours.

Selon Prêteur (1996), l'identité narrative n'est pas stable et sans faille, elle ne cesse de se faire et de se défaire. Elle serait, d'après Ricœur (1986), une identité à laquelle il est possible d'accéder dans l'usage de la narration de son histoire.

Avec ses nombreux collaborateurs, McLean (2010) explique que les enfants apprennent à narrer des histoires dans les interactions avec les adultes (Haden, Haine, & Fivush, 1997 ; Nelson & Fivush, 2004). Ils deviennent capables de raconter un événement dès l'âge préscolaire, vers 2 ans, lorsque l'apprentissage du langage s'intensifie. Cette habilité se renforce durant les premières années de vie scolaire, dès lors que l'enfant est en mesure de faire référence à un élément du passé, c'est-à-dire à partir de l'âge de 3 ans et demi (Peterson & McCabe, 1983). Les histoires du passé évolueront vers la complexité, la précision et des interprétations de plus en plus fines jusqu'à la préadolescence. Durant l'adolescence, le développement des capacités cognitives permet à l'individu d'apporter de la cohérence et de la signification aux événements relatés. Le jeune construit son récit et lui donne du sens, en organisant la dimension temporelle des histoires passées qu'il se réapproprie par le langage. Ainsi, les représentations de soi et du monde deviennent elles aussi organisées, structurées. La condensation de ses

narrations multiples, réfléchies et repensées caractérisent son identité personnelle et sociale. Plus le narrateur est âgé, plus celui-ci est capable de cibler les souvenirs et les histoires qui font de lui la personne qu'elle est aujourd'hui (McLean & Pasupathi, 2010). La narration de soi ne serait pas seulement structurée par les événements qui composent la vie d'un individu, elle le serait aussi par un raisonnement biographique propre au sujet qui réévalue ses premières interprétations d'une conduite qu'il a pu tenir.

Dès l'enfance, les parents, et plus précisément les mères, échafaudent le développement de l'identité narrative de leurs enfants en soutenant leur point de vue et en élaborant un discours autour de l'évènement en question. L'adulte procure à l'enfant un environnement susceptible d'éveiller sa narrativité et le soutien nécessaire pour l'évolution de ses habiletés narratives et évaluatives. L'importance des relations amicales à l'adolescence sur le développement de l'identité narrative a également été démontré (McLean & Jennings, 2012). Les pairs peuvent, en effet, consolider les représentations que l'individu se fait de ce qui l'entoure, en lui confirmant ses interprétations et son évaluation des événements passés. Cependant, l'effet des apports des éducateurs et des pairs reste dépendant du développement sociocognitif de l'enfant et de sa progression quant à la prise conscience de soi (Reese, Yan, Jack & Hayne, 2010). L'enfant doit être en mesure de recevoir et de savoir utiliser les outils que les différents contextes sociaux lui donnent dès son plus jeune âge.

1.3. Pratiques d'adolescentes

Devenir une jeune fille, s'apparente à un « bricolage identitaire ludique », c'est-à-dire une stylisation de soi, de son image et de son look qui tient compte des transformations pubertaires vécues (Le Breton, 2005, 2011). Se donner du style et de l'allure est aussi une forme d'expression de soi, dont le corps est le support. Se féminiser, c'est accepter son corps changeant, le mettre en scène en faisant de lui un « décor » habillé susceptible d'accueillir et de diffuser différentes images de soi valorisantes (Le Breton, 2011). Dans cette partie, nous nous intéresserons plus particulièrement aux particularités des pratiques d'adolescentes. Nous essayerons d'expliquer pourquoi les adolescentes s'orientent vers l'expression de soi et les activités créatives, et de cerner les différents supports numériques qu'elles privilégient de nos jours.

1.3.1. A l'origine de l'expression de soi féminine

L'investissement dans des loisirs créatifs peut être envisagé comme structurant pour l'identité et l'expression de la créativité (Barbot, 2008b¹²). Les activités créatives semblent plus marquées chez les filles car elles seraient moins conformistes dans leurs choix de loisirs et investiraient des activités moins traditionnelles ce qui encouragerait leur autonomisation et leur exploration. La recherche d'authenticité des pratiques et occupations personnelles semble fondamentale pour bon nombre d'adolescentes car elle leur procure le sentiment d'être unique tout en restant conformes aux attentes de la société envers elles. L'expression de soi par l'écriture est l'une de ses pratiques créatives qui offre aux adolescentes des moments d'exploration émotionnelle, de pensées libres et imaginaires (Barbot, 2008b).

La lecture apparaît comme une pratique féminisante qui enrichit l'expression de soi. Prêteur (1996, p.174) décrit les filles comme des « *lectrices, bavardes, intellectuelles, épigones, littéraires, romanesques, romantiques* ». Les lectrices d'aujourd'hui ont à leur disposition un large champ de références (Bruno, 2003 ; Fize, 2010 ; Octobre & Berthomier, 2011) :

- Des magazines féminins conseillant les filles sur les critères de beauté et de mode (*Girls, Jeune et Jolie*), faisant d'elles des « accros » du shopping.
- Des romans aux thématiques familiales et amicales attachantes, des histoires d'amour fictives et passionnantes dans lesquelles les filles se projettent et s'imaginent en tant qu'adulte (*Twilight, Sublimes Créatures, Les filles au chocolat...*).

Chaque fille s'identifie aux personnages, apprend et tire des leçons des histoires qu'elles lisent et qui sont élaborées pour elles (Duru-Bellat, 2013). La lecture est faite d'émotions auxquelles les filles sont attentives. Selon Leenhardt et Jozsa (1982), les filles s'engagent dans un pacte de lecture « identifico-émotionnel » (p. 175), dans une manière de décrypter le contenu en s'identifiant aux personnages et aux émotions perçues, également retrouvé dans leur pratique d'écriture.

Comme le jeu, la lecture permet d'appréhender le réel sur le mode de l'imaginaire, en suspendant durant un temps limité la séparation existante entre ces deux mondes. Elle permet l'évasion et l'exploration de certaines émotions, certains idéaux et rêves impliquant le processus de construction identitaire dans l'identification aux héroïnes, sans pour autant perdre et oublier sa propre identité (Prêteur, 1996).

¹² Etude réalisée sur 1139 adolescents, dont 54% de filles en classe de 3^{ème}.

L'engouement des filles pour ces activités, suscitant la créativité et l'imaginaire, s'explique selon Metton-Gayon (2009) par la manière dont les enfants sont éduqués par leurs parents et éducateurs. Les parents développent des attentes différenciées selon le sexe de leur enfant et les orientent vers des activités genrées, relevant du convenable pour une fille ou pour un garçon. Pour les filles la communication, l'expression des émotions et le maintien des liens avec autrui sont des valeurs essentielles qui leurs sont inculquées très tôt. L'apprentissage de la féminité se fonde sur la norme de l'entretien du corps, de l'apparence et de l'échange relationnel (Monnot, 2009). Ainsi, les filles sont encouragées à dialoguer, à créer, à s'épanouir et à s'épancher sur soi à travers les interventions des parents elles aussi sexuées : les mères dans le ludique, les pères dans le rôle d'experts.

1.3.2. Les adolescentes et les supports modernes d'expression de soi

Les dernières générations d'adolescentes, nées dans une culture de l'écran, de communication et d'expression émotionnelle (Hersent, 2003), ont su moderniser les pratiques d'écriture de soi pour partager instantanément avec les proches une ou plusieurs informations relativement intimes sur elles-mêmes (à partir d'un questionnement, d'un évènement, d'une découverte...). C'est tout naturellement qu'elles se sont approprié l'outil Internet (Monnot, 2009) en tant que support relationnel et créatif, pour satisfaire leurs besoins de sociabilités et d'interaction, leur plaisir à entretenir des relations sociales. Rinaudo (2007) explique que les outils d'Internet sont faits pour être subjectivés, personnalisés par ses utilisateurs. Les filles utilisent leur ordinateur pour contourner les réticences traditionnelles concernant par exemple les sorties hors du foyer. Grâce à Internet, elles peuvent établir ou rétablir des liens en dehors de l'univers scolaire où le fait de rester en contact prime tout autant que le contenu des échanges (McLean & Breen, 2009).

Durant la journée, les échanges entre adolescentes sont sous le contrôle du regard des autres, les confidences se font désormais de plus en plus par texto ou sur Internet via certains outils qui se renouvellent sans cesse (Pasquier, 2011). Les échanges *via* Internet sont d'autant plus importants lorsque les adolescentes se trouvent éloignées de leurs ami(e)s (Rinaudo, 2007).

Les messageries instantanées et les blogs figurent parmi les premiers outils adoptés par la jeunesse féminine, dès la fin des années 90.

La messagerie instantanée, accessible et gratuite pour tous, fonctionne simplement à partir d'une adresse Email. Les conversations en messagerie instantanée sont privées et synchronisées. Cet instrument propose aux individus de discuter avec leurs contacts par écrit

ou par l'intermédiaire d'une webcam (Metton, 2004, 2010), dans un contexte dyadique et intime, ou bien au contraire dans le cadre d'une discussion collective (discuter avec plusieurs pairs en même temps ou encore dans la même conversation). La messagerie instantanée MSN Messenger possède également une plateforme qui permet de s'exprimer et de recueillir des commentaires. Selon Metton (2010), la messagerie instantanée permet aux adolescents et plus spécifiquement aux adolescentes d'explorer leur univers social et émotionnel. Les adolescentes peuvent expérimenter leur sociabilité, notamment avec le sexe opposé, à domicile, sans éprouver de difficultés relationnelles (timidité, anxiété sociale) et les inconvénients des conflits familiaux autour des questions d'autonomie et d'indépendance (Greenfield, Smahel & Subrahmanyam, 2006 ; Desjarlais & Willoughby, 2010 ; Fontar & Kredens, 2010).

Selon Dolev-Cohen et Barak (2013), la messagerie instantanée facilite le dévoilement de soi et l'intimité. Cet outil possède des avantages : écrire sur soi et obtenir un retour et un soutien immédiat. Les messageries instantanées sont pour les ados une alternative "libre" pour communiquer avec leurs pairs, ventiler leurs émotions (négatives) et recevoir en retour un soutien social et des conseils, ce qui ressemble à un dialogue intersubjectif.

Le blog est très souvent comparé au journal intime. Il s'agit d'un support multimédia, personnalisable et anonyme qui offre la possibilité d'ajouter des images, des vidéos et de la musique (Detraz & Durand, 2006). La rédaction s'effectue sous forme d'articles ou de vignettes (équivalentes aux pages du journal classique) que les autres peuvent commenter. Contrairement au journal, le blog reste libre d'accès selon le souhait de son auteur (Lejeune & Bogaert, 2006 ; De Rauquemaurel, 2008 ; Rouquette, 2008), qui se constitue un public privilégié de lecteurs et de lectrices (Leroux, 2010).

Le blog fait l'objet d'un usage différencié selon le sexe de son auteur. Alors que le contenu publié par les garçons représente leurs passions et leur intérêt pour l'actualité, celui des filles se centre sur le soi, mis en scène dans différents contextes (Orban, 2007 ; Rodriguez, Safont-Mottay & Prêteur, 2013). Les adolescentes confrontent volontairement leurs émotions et leur vécu quotidien, au regard d'un public de blogueurs et de blogueuses à qui elles suggèrent de s'impliquer dans leur propre récit, grâce aux commentaires (Nicaise & Lefèbvre, 2010 ; Masullo Chen, 2012).

Cardon et Delauney-Téterel (2006) expliquent que le blog serait un instrument moderne de communication et d'ouverture à autrui fondé sur les narrations appelées « productions de soi » et à partir duquel des réseaux d'amitiés et d'affinités verraient le jour dans les commentaires publiés sur chaque article. La rédaction d'un blog ne progresserait donc pas seulement pour soi-

même mais également parce qu'autrui est le reflet d'une réflexion sur soi, sur son propre développement émotionnel et social. Plus l'intimité est dévoilée et plus l'audience est resserrée. Le blog est finalement décrit comme un dispositif public pour les usages multiples et privés des jeunes dans l'affirmation de leurs relations interpersonnelles et de leur autonomie émotionnelle (Delauney-Téterel, 2010).

Le blog servirait d'espace transitionnel¹³ moderne pour revivre le processus de séparation-individuation. Selon Rinaudo (2010), les contenus publiés sur des pages personnelles, telles que les blogs, constituent souvent de véritables présentations de soi. Les adolescentes jouent sur des représentations du monde, des autres mais surtout d'elles-mêmes à partir de « *leurs ressentis, leurs humeurs, leurs émotions, leurs colères ou leurs passions* » (Rinaudo, 2010, p. 140 ; Rodriguez, Safont-Mottay & Prêteur, 2013). Le blog ferait fonction de miroir pour construire une image de soi plus acceptable dans la comparaison et le rapport à l'autre, ce qui pousse l'individu à renouveler sans cesse ses récits, voire même à créer de nouveaux blogs dévoilant d'autres aspects du soi afin d'alimenter les échanges (Potier & Bialès, 2007; Stora, 2009 ; Nicaise & Lefèbvre, 2010).

Dans un rapport consacré à l'usage des NTIC chez les adolescents, Fontar et Kredens¹⁴ (2010) font état du déclin du blogging chez les adolescentes, séduites de plus en plus précocement par **les réseaux sociaux** avec l'entrée en scène de Facebook dès 2006. Les adolescentes adaptent leur pratique d'expression de soi pour les réseaux sociaux (Rodriguez, Safont-Mottay & Prêteur, 2013).

Facebook, deuxième site le plus visité au monde après Google¹⁵, devient alors avec les blogs un support d'expression de soi et d'interaction avec les autres (Potier, 2012). Les utilisateurs de ce réseau social possèdent un « mur » ou une page (non personnalisable) sur laquelle ils entrent des informations (état civil, scolarité et études, centres d'intérêt) grâce auxquelles ils retrouvent des connaissances, des amis qui ont partagé les mêmes intérêts et le même parcours (*via* la ville de naissance, le lieu de résidence, les établissements scolaires, les clubs sportifs et de loisirs, etc...). Les individus peuvent publier des textes personnels et des documents multimédia sur leur page comme sur un blog, sauf qu'il est désormais possible restreindre l'accès au contenu, de rendre la page personnelle privée et de publier sur le mur des contacts (en dehors des commentaires). Les publications de l'individu peuvent être commentées

¹³ En référence aux travaux de Winnicott (1969) sur l'objet transitionnel. La notion d'« espace transitionnel » a ensuite été utilisée par Turkle (1986) pour décrire le cyberspace.

¹⁴ Etude réalisée auprès de 1000 adolescents, dont 52,8% de filles.

¹⁵ Statistiques d'août 2013 sur le trafic web mondial, par l'entreprise ALEXA Internet (du groupe Amazon)

et apparaissent avec toutes celles de ses amis sur une page d'accueil appelée « fil d'actualités », sur le principe d'un journal réunissant les dernières informations sur la vie des autres et de la société (Boyd & Ellison, 2007 ; Boyd, 2008).

L'application Facebook, actuellement disponible sur de nombreux smartphones, renforce et entretient chez les adolescents et les adolescentes le sentiment d'être toujours connecté à leurs amis et informé de tout, quel que soit le lieu et le moment (Chalet, 2009 ; Sipal, Karakaya & Hergul, 2011). La gratuité de ce site et les abonnements téléphoniques avec forfaits illimités favorisent la connexion permanente des adolescents qui agissent en fonction de leurs besoins immédiats, notamment pendant les heures de cours, pour obtenir par exemple une information instantanément (Mabilon-Bonfils, 2012).

Selon Moreau et ses collaborateurs¹⁶ (2012) Facebook est un outil de communication qui permet de prolonger la journée scolaire des adolescents, d'entretenir les relations déjà existantes et de faire des expériences sociales. Les filles utiliseraient Facebook pour prévoir des sorties entre ami(e)s, ou pour rester en contact avec ceux et celles qu'elles voient peu.

Ce réseau social est pensé comme un espace social utopique qui complète les premières expériences sociales groupales, un espace de présentation de soi et de communication où tout conflit sous-jacent est refoulé, mis à l'écart pour ne montrer que ce qui sera approuvé par les pairs (Virole, 2012). Les publications qui mettent en scène le soi au quotidien, sur une page aux graphismes uniques et sobres, traduisent un souci de subjectivation et de singularisation dans une société où tout le monde fait pareil (Cardon, 2011).

En résumé, ce premier point nous a permis de cerner l'expression de soi et de comprendre pourquoi cette pratique est plus particulièrement mobilisée et revisitée chez les filles par l'usage des NTIC. La partie qui suit présentera les différentes fonctions de l'expression soi sur Internet, notamment en termes d'estime de soi et de relations amicales.

2. FONCTIONS DE L'INTERNET : LE SOI A L'EPREUVE DU REGARD DES PAIRS

Chez un grand nombre d'adolescents, l'approbation et la reconnaissance accordées par les pairs vaut plus que tout (Hersent, 2003). En se conformant aux normes d'une société en évolution constante et plus particulièrement aux normes des autrui significatifs, les enfants et adolescents apprennent aujourd'hui aussi vite à se servir d'un ordinateur que d'une télécommande de télévision. Les discussions sur les jeux vidéo et l'informatique sont entrés

¹⁶ Etude réalisée auprès de 20 adolescents âgés de 11 à 21 ans, dont 9 filles.

dans leur sociabilité au même titre que celles sur la télévision ou la musique. Dès leur plus jeune âge, les filles et les garçons s'approprient ces écrans selon leurs propres besoins personnels et sociaux, ce qui modifie la manière dont les individus structurent leurs sociabilités (Pasquier, 2012). L'utilisation d'Internet, offrant une connexion permanente avec autrui, une source d'information riche et un outil modulable d'expression de soi, a suscité de nombreuses inquiétudes. L'influence du virtuel et des usages d'Internet sur la sociabilité, la personnalité ou encore le développement de troubles psychiques forment un débat entre psychologues, psychanalystes et sociologues.

Huerre (2012) énumère toutes les questions ayant fait surface à l'arrivée progressive des nouvelles technologies : les craintes des parents pour leurs enfants sur leur développement, l'absence de confiance dans les capacités des jeunes à utiliser convenablement les TIC et enfin, la situation de décalage générationnel très marquée entre parents et enfants sur leurs propres pratiques.

L'usage du terme « virtuel » en est un exemple et prend sens dans les transformations générationnelles des pratiques. Avant d'être associé à l'usage de l'informatique, d'Internet et des jeux vidéo, le virtuel est une potentialité à laquelle ne s'oppose nullement le réel mais bien la mise en acte (Marty & Missonnier, 2011 ; Missonnier, 2012 ; Guzman, Benoit, Chiara-Fiorin, Vachey, Aidouni & Moro, 2012). Autrement dit, le virtuel est sans effet actuel. Il s'oppose au charnel et relève de la pensée et de l'imagination. C'est un simulacre de la perception du corps, mobilisé avec ses sens mais aussi surtout avec ses représentations.

Aujourd'hui, le virtuel n'affronte plus la mise en acte et le charnel, il l'accompagne et la complète. L'environnement virtuel est un véritable « espace de synthèse » dans lequel on peut avoir le sentiment de se déplacer physiquement. Il permet à l'adolescent de rêver, d'anticiper des situations, de les expérimenter, de s'entraîner à affronter certaines situations de rivalité, de danger. A l'adolescence, le virtuel est un style, une manière d'habiter le monde (Marty & Missonnier, 2011).

L'étude du virtuel et de l'usage d'Internet des adolescents et des adolescentes ont fait l'objet d'une multitude de travaux statistiques, empiriques et d'analyses cliniques mettant en exergue plusieurs concepts psychologiques. Nous proposerons dans un premier point une brève revue de ces recherches. Le deuxième point sera consacré à la présentation des études clés en lien avec l'expression de soi et le rapport à l'intime. Un dernier point concernera le lien entre amitié et usage d'Internet.

2.1. Une pluralité de concepts associée à Internet

Lorsque les chercheurs de différentes disciplines ont commencé à s'intéresser aux NTIC, très peu d'études empiriques étaient disponibles. Les premières données recueillies décrivent et ciblent les pratiques et les supports favoris des adolescents et des adultes, au moyen d'enquêtes statistiques et d'échelles de satisfaction (Metton, 2004 ; Gross, 2004 ; Faurie, Almudever & Hajjar, 2004 ; Huffaker, Ferriman & Tversky, 2006 ; Greenfield & Yan, 2006).

La diffusion et vulgarisation de ces enquêtes préliminaires ont fait naître dans la société de nouvelles questions sur les effets négatifs à propos, par exemple, du changement du sens de l'amitié pour les individus, la désinhibition de soi, le combat de la timidité sur Internet, etc. Une approche scientifique de plus en plus rigoureuse a été adoptée pour vérifier ces idées préconçues. Les populations étudiées sont parfois plus qu'extensives¹⁷ et les données qualitatives se font rares¹⁸. En quelques années, les études se sont multipliées avec des méthodologies de recherches nouvelles (usage de questionnaires en ligne).

Il y a encore une décennie, les comparaisons entre internautes et non-internautes, entre les situations en ligne *versus* hors ligne étaient encore possibles. Mais avec l'étendue et l'évolution fulgurante d'Internet, rares sont les personnes qui ne l'utilisent pas. Cette perpétuelle « obsolescence » des outils du numérique (Rinaudo, 2013) entraîne certaines modifications dans les usages des adolescents. Le blog en est un exemple. Quelques travaux qualitatifs et quantitatifs indiquent que le blogging est une pratique qui suscite actuellement beaucoup d'intérêt chez les enfants, les préadolescents (Rodriguez, Safont-Mottay & Prêteur, 2013) et les adultes (Nicaise & Lefèbre, 2010). Alors que celle-ci a été progressivement délaissée par les adolescents.

La question du danger d'Internet et de l'addiction à certaines pratiques chez les adolescents survient dès lors qu'il s'agit d'un usage précoce, spécifiquement à propos des jeux vidéo et des formes d'exhibitionnisme sur Internet (Hayez, 2009 ; Hawi, 2012). Un courant « alarmiste » est soulevé par les médias qui mettent en avant les craintes des parents et éducateurs à qui ces usages font peur et qu'ils ne connaissent que très peu (Valleur & Rossé, 2012 ; Leroux, 2012). Selon Leroux (2012), ce que craignent les adultes pour leurs enfants

¹⁷ Exemple : l'étude de Wang, Luo, Gao & Kong (2012) auprès de 9532 adolescents chinois qui ont répondu à un questionnaire sur leurs usages d'Internet, et l'étude d'Aguiton et al. 2009 auprès de 12354 sujets qui ont participé à une expérience en ligne.

¹⁸ Exemple : une des rares études qualitative a été récemment menée par Moreau, Roustit, Chauchard & Chabrol (2012) auprès de 20 adolescents.

concerne les sollicitations sexuelles, les publicités à caractère pornographique et le harcèlement en ligne. Il explique qu'« *Internet ne serait pas un lieu plus dangereux qu'un autre. Il mettrait sous les yeux des adultes ce que la vie des adolescents peut avoir de tumultueux et met à la fois les adolescents en contact avec certains aspects de la vie adulte* » (Leroux, 2012, p. 67). L'exploration de cette thématique a été extrêmement abondante en résultats. Par ailleurs, Blaya (2013) affirme que le cyber-harcèlement et la cyber-violence restent minoritaire et semblables aux situations de harcèlement et de violence traditionnelles, rencontrées notamment au sein du contexte scolaire.

Au cœur des études contemporaines, l'analyse des pratiques d'Internet associé de manière générale à deux perspectives. Une première perspective marquée par des **aspects développementaux et/ou différentiels**, aborde de manière pluridisciplinaire des thématiques rattachées à :

- | | |
|---|--|
| ➤ <i>L'estime de soi</i> | Steinfeld, Ellison & Lampe (2008), Jackson, Von Eye, Fitzgerald, Zhao & Witt (2010) |
| ➤ <i>L'identité</i> | Calvert (2002), Rong-Huang (2006), Israelashvili, Taejin & Buoka (2012) |
| ➤ <i>La présentation et l'expression de soi et des émotions</i> | Greenfield (2004), Greenfield, Smahel & Subrahmanyam (2006), Livingstone (2008), Granjon (2010), Chen & Marcus (2012), Pinar Tosun (2012), Rui & Stefanone (2013) |
| ➤ <i>L'amitié en ligne</i> | McKenna, Green & Gleason (2002), Poitier & Bialès (2007), Desjarlais & Willoughby (2010), Lethiais & Roudaut (2010), Davis (2012), Lee, Moore, Park & Park (2012), Manago, Taylor & Greenfield (2012), Amichai-Hamburger, Kingsbury & Schneider (2013) |

Une **deuxième perspective davantage psychopathologique** appréhende :

- | | |
|--|---|
| ➤ <i>L'anxiété sociale, la dépression et la solitude</i> | Stepanikoa, Nie & He (2010), Ang, Chong, Chye & Huan (2012) |
| ➤ <i>La personnalité, l'introversiion et l'extraversiion</i> | Ross, Orr, Sisic, Arsenaault, Simmering & Orr (2009), Pinar Tosun & Lajunen (2010), Moore & McElroy (2012) |
| ➤ <i>L'addiction et la cyber-agression</i> | Hayez (2009), Blaya (2011), Berguer, Blaya & Berthaud (2011), Appel, Holtz, Stilgbauer & Batinic (2012), Kwan & Skoric (2013) |

Cependant ces deux perspectives sont souvent interdépendantes. Par exemple, la question de l'identité est mise en évidence à travers les usages problématiques d'Internet (dans l'opposition « addiction ou exploration identitaire ? »). La notion d'estime de soi est liée à la dépendance à Internet (Aydin & Volkan San, 2011), à l'amitié sur Facebook mais aussi avec des aspects de la personnalité, à la solitude (Jenkins-Garnieri, Wright & Hudiburgh, 2012 ; Skues, Williams & Wise, 2012). Il est donc difficile de distinguer la majorité de ces notions clés les unes des autres.

Parmi ces travaux, certains chercheurs indiquent qu'il serait bienvenu de mener des études qualitatives, afin de comprendre le sens que les adolescents accordent à leur pratiques d'Internet et d'interpréter les résultats obtenus (Gallez & Lobet-Maris, 2011). D'autres expliquent que des études longitudinales permettraient de saisir l'évolution de ces pratiques (Lee & al., 2012). La question de l'homogénéité des populations étudiées interpelle également des chercheurs car l'âge, la culture et les conditions de vie, souvent mis à l'écart, conditionneraient les différences de pratiques d'une génération à une autre, d'une catégorie sociale à une autre et d'un pays à l'autre (Chen & Marcus, 2012).

Le terme « addiction », vulgarisé et très employé par les médias, a progressivement été remplacé par l'expression « usages abusifs ». La notion d'addiction, référant au champ de la psychopathologie, a fait l'objet de débats qui ont souligné l'usage inadapté de ce mot selon les disciplines (Berguer, Blaya & Berthaud, 2011 ; Huerre, 2012 ; Tisseron, 2012).

En prenant connaissance de ces éléments de la littérature centrés sur les pratiques d'Internet, nous nous focaliserons sur les apports développementaux et différentiels, à propos de l'identité, de l'estime de soi et de l'amitié en ligne.

2.2. « Aime et je publie » : présentation et expression de soi en ligne

« Aime et je publie » est une expression que les adolescents publient sur leur profil Facebook afin d'animer des échanges et d'attirer des commentaires autour du soi. En échange, l'auteur publiera quelque chose sur le pair approuvateur, par exemple une photo ou un message public à propos d'un souvenir commun. Ce jeu démontre la volonté des adolescents d'entretenir un dialogue avec leurs ami(e)s, pour faire (re)naître le sentiment de reconnaissance et de singularité. L'expression de soi, qui prend parfois des formes stratégiques comme dans le cadre de ce jeu, est un sujet abordé de manière pluridisciplinaire. Nous verrons, à travers les points suivants, les différentes visions sociologiques et psychologiques concernant la présentation et l'expression de soi en ligne.

2.2.1. Du point de vue de la sociologie et des sciences de la communication et de l'information

L'expression et la présentation de soi sur des espaces tels que Facebook ou Myspace¹⁹ manifestent un besoin de raconter quelque chose de son identité changeante. Les données qualitatives recueillies auprès d'adolescents par Livingstone (2008) montrent l'importance de l'esthétique des écrits, la prise de conscience et le désir de protection des aspects la vie privée (selon des critères subjectifs). Les adolescents décideraient de ce qu'ils peuvent divulguer d'eux-mêmes et utilisent un espace privé pour les amis.

Aguiton et ses collaborateurs²⁰ (2009), découvrent quatre profils ou stratégies différentes d'**exposition de soi**, des formes d'expression de soi et de mise en valeur (textuelles et/ou imagées) motivées par le fait d'être reconnu socialement :

- Une exposition « modeste ».
- Une autre qualifiée de « traditionnelle ».
- Une forme plutôt « corporelle » (nudité - grossesse).
- Et une dernière forme « provocante ».

Sur Internet, les profils modestes et traditionnels font attention à leur cercle d'amis, aux personnes qu'ils y ajoutent et au contenu de leurs publications. Les autres profils sont plus ouverts, ajoutent plus facilement de nouveaux amis sans les « inspecter ». Les contenus sont beaucoup plus suggestifs et imagés, orientés sur l'intimité du corporelle comme par exemple, l'inscription de messages sur certaines parties du corps photographiées et publiées en ligne.

Granjon (2010) explicite davantage l'exposition de soi comme une mise en visibilité de soi, un épanchement sur soi et sur certains traits identitaires, motivés par une quête du regard d'autrui à des fins de reconnaissance sociale. Cet auteur décrit des formes exhibitionnistes d'exposition de soi qui rappellent les formes corporelles et provocantes, faites pour interpeler le public d'amis, dans le but d'être vu plutôt que d'être aimé (pratiques d'une minorité d'adolescents). Cette mise en scène de soi, selon Octobre et Berthomier (2011), consisterait à afficher ses appartenances et ses goûts culturels au grand public.

D'autres auteurs utilisent le terme de **dévoilement de soi** (« Self-disclosure ») et expliquent qu'il s'agit d'une forme de présentation de soi et d'une activité centrale pour le

¹⁹ Myspace est autre réseau social.

²⁰ Etude réalisée auprès de 12354 sujets, dont 28,9% de femmes.

développement des relations avec le public en ligne (Gibbs, Ellison & Heino²¹, 2006). Rui et Stefanone²² (2013) distinguent un dévoilement de soi traditionnel pour la famille et surtout les amis, et un dévoilement de soi ouvert aux connaissances et aux étrangers. Ils étudient précisément les liens entre les présentations de soi « idéalisées », le maintien son image et la diversification du public de lecteurs. Leurs résultats démontrent que la diversité de l'audience est positivement reliée à la présentation de soi, avec une fréquence de publication importante (sur du contenu personnel neutre, accessible à tous et protégeant certains aspects intimes). Il a également été noté que les adolescentes publient davantage d'informations pour leur présentation de soi, mais elles resteraient très vigilantes sur les photos où elles apparaissent involontairement. Les filles feraient plus d'effort dans l'organisation de leurs publications et prêteraient plus attention au contenu.

En résumé, les spécialistes de l'expression de soi numérique en sociologie et en sciences de l'information et de la communication ont centré leurs recherches sur les aspects descriptifs très riches de ces pratiques et notamment sur les fonctions de l'exposition et du dévoilement de soi. Dans cette perspective, l'exposition de soi est associée à une image relativement négative de la pratique (bien que les formes extrêmes d'exposition ne concernent qu'une minorité d'individus). Tandis que le terme de dévoilement de soi s'apparente davantage à une présentation de soi fonctionnelle, considérée comme essentielle pour interagir avec le public.

2.2.2. Dans le champ de la psychologie et de la psychanalyse

Les espaces numériques proposés par Internet appartiennent à la fois à la réalité interne, celle des rêveries et des fantasmes, et à la réalité externe (Tisseron, 2011b). Ils deviennent une peau²³ collective, commune, dans laquelle chacun se sentirait exister (Pommereau, 2011). Le réseau social fait (re)vivre ce fantasme d'échanger sa peau contre une autre, de dévoiler une forme de son identité valorisante plutôt qu'une autre.

Sur Facebook, on s'exprime et « on s'affiche » à travers les images. Il est question de soi et de son originalité, une originalité qui reste conforme à la société. Il s'agit de se penser et de co-construire avec l'autre un dialogue intérieur au fil duquel nous en transformons les représentations que nous nous en faisons, tout en nous laissant transformer par elles (Tisseron, 2011b). Les images permettent de renouer avec les fonctions maternelles de contenance, avec

²¹ Etude réalisée auprès de 349 sujets âgés de 18 à 60 ans, dont 56% de femmes.

²² Etude réalisée auprès de 250 sujets, dont 50,6% de filles.

²³ Pour reprendre les travaux d'Anzieu sur le Moi-Peau (1995)

la sensation d'être à volonté contenu par elles. Les sujets produisent des images d'eux-mêmes en se décrivant spontanément, à l'aide de caractéristiques physiques et de traits de personnalité. Les images que l'on exprime composent un espace privilégié où une fonction défaillante du moi peut être renforcée par la présence de l'autre (Marty & Missonnier, 2011 ; Missonnier, 2012). Selon Leroux (2013), les supports d'expression de soi en ligne constituent un lieu de dépôt, un « *placard dans lequel on enferme une idée, un affect, un souvenir* » (p. 146). Cet espace sert à partager des événements de vie, comme il sert à s'en détacher et à les oublier. L'identité en ligne prend une forme de mémoire conscientisée (Leroux, 2013).

Israelashvili, Taejin et Bukoza²⁴ (2012) explorent l'hypothèse selon laquelle les adolescents passent plusieurs heures à surfer sur Internet dans le but d'avoir une meilleure compréhension de leurs caractéristiques personnelles et une plus claire définition de soi. Le retour qu'offrent les pairs sur les publications qui concernent l'identité du sujet est en ce sens une aide précieuse. Les résultats ont montré que les adolescents ayant une identité floue et diffuse se positionnent davantage dans les usages d'Internet intensifs, donnant la possibilité de mettre de l'ordre dans les pensées, avec pour objectif la conquête de soi et de leur sociabilité.

Pinar Tosun²⁵ (2012) examine de plus près les motivations des jeunes pour l'utilisation de Facebook plus particulièrement dans l'expression du « vrai-soi »²⁶ (« True-self »), un soi authentique et réfléchi, dévoilé de manière spontanée. Le « True-self » est constitué des caractéristiques personnelles qui ne sont pas totalement exprimées, dévoilées dans les sphères sociales, mais qui peuvent l'être désormais sur Internet.

Les personnes ayant tendance à exprimer des éléments de leur véritable identité sur Internet disent utiliser Facebook pour plusieurs raisons (Joinson, Reips, Buchanan & Schofield²⁷, 2010) : observer, établir de nouvelles relations, initier ou terminer des romances amoureuses et maintenir les relations à distance. Le dévoilement de cet aspect du soi sur Internet semble authentique, liée à un processus autobiographique et de définition de soi, car elle délivre un sentiment d'acceptation et d'appartenance (Salimkhan, Manago & Greenfield, 2010 ; Dolev-Cohen & Barak, 2013).

Concrètement, ces différents travaux nous renseignent sur les fonctions de l'expression de soi considérée comme authentique, personnelle, liés à l'intime et à la révélation du vrai soi.

²⁴ Etude réalisée sur 278 adolescents, dont 48,5% de filles.

²⁵ Etude réalisée sur 143 étudiants, dont 106 filles, âgés de 17 à 42 ans.

²⁶ Concept employé par Rogers (1951) puis par Winnicott (1988).

²⁷ Etude réalisée sur 759 sujets âgés de 17 à 84 ans, dont 64% de femmes.

Cette pratique d'exposition et de mise en scène de soi paraît plus positive que dans la perspective sociologique, dans la mesure où celle-ci s'effectuerait dans une tentative de renforcement et d'étayage de soi dans les échanges avec les pairs. Ceci, dans un cadre contenant et sécurisant que les adolescentes peuvent notamment choisir et aménager à leur guise. Même si les adolescentes et les jeunes femmes sont plus nombreuses à participer sur certaines études (Joinson, Reips, Buchanan & Schofield, 2010 ; Pinar Tosun, 2012), les données concernant les effets du genre sont peu exploitées. Les recherches distinguent peu les usages des adolescents de ceux des adolescentes (Tisseron, 2011b ; Dolev-Cohen & Barak, 2013).

2.2.3. Un nouveau rapport à l'intime ?

Les nouvelles générations connectées maîtrisent avec subtilité le dévoilement des aspects privés de soi, visant l'épanouissement d'une démarche personnelle (Mabilon-Bonfils, 2012). Qu'il se construise à travers un blog ou une page d'un réseau social, le récit de soi est ouvert à la présence d'autrui, ce qui semble modifier la définition que de nombreux auteurs ont de l'intime et du privé sur Internet. Aupeix (2009) avance l'idée selon laquelle le journal intime a toujours tendu vers une publicisation. Son passage sur la toile témoignerait juste de son adaptation à notre époque. En effet, les contenus réunissant réflexions personnelles, sentiments et événements quotidiens sont extériorisés comme dans un journal classique, mais ils ne sont plus simplement secrets ou privés. Le lecteur se fait une idée précise de la personne qui tient le journal, ou révise son jugement sur la personne qu'il a connu ou pensait connaître. Les adolescentes se veulent sincères et proches de leurs lecteurs qu'elles guident implicitement dans l'interprétation de leurs publications, en leur donnant à la fois le contenu et le mode d'emploi (Aupeix, 2009). C'est pourquoi Tisseron (2001, 2006, 2011) introduit la notion d'« extimité ». Le contenu d'un blog est qualifié d'« extime » car il reste à caractère intime tout en étant visible aux yeux de tous. Autrement dit, il s'agit d'une nouvelle forme de rapport aux autres et au monde, une forme « d'intimité surexposée » étudiée et commentée avec l'apparition des premières « télé-réalités », des blogs et des « chats » (Puyuelo, 2009 ; Givre, 2013).

Ce désir d'exposition serait lié à l'estime de soi et se résumerait ainsi : « *l'intérêt que je me porte ne se nourrit que de celui que les autres me manifestent* » (Tisseron, 2009, p. 215). L'important est de se présenter à l'autre pour s'aimer soi-même sous un jour idéal, singulier, amusant et original. Ce travail à la fois socialisant et personnalisant, dans une démarche esthétique volontaire qui valorise le vécu du sujet (Tisseron, 2009c), n'a de valeur que s'il est reconnu, validé ou réfuté par les autres (Leroux, 2009).

Cette nouvelle logique relationnelle semble brouiller les frontières entre l'intime, le privé et le public. En se plaçant du point de vue des adolescents, le privé dépend de qui est présent ou absent autour d'eux (la présence des pairs, l'absence du regard des parents, être ailleurs qu'au sein du foyer familial...) et relève du secret et de la confiance (Boyd & Marwick, 2011). Cardon (2011) évoque un phénomène de « Clair-obscur », une zone de familiarité contrôlée dans laquelle les utilisateurs rendent publics des éléments parfois très personnels de leur vie quotidienne tout en pensant ne s'adresser qu'à un réseau de proches.

Le choix de publier des photos plutôt que des pensées personnelles est une des stratégies mise en place pour garder le contrôle sur son image et sur ce qui est d'ordre privé. D'après Metton (2004), Boyd et Marwick (2011), une autre stratégie possible consiste à utiliser des outils différents pour séparer deux « mondes » (par exemple, le milieu familial et amical, scolaire et extrascolaire). Ainsi les adolescents feraient attention à ce qu'ils publient d'eux-mêmes tout en restant vigilant sur ce que les autres vont publier sur eux.

2.3. L'estime de soi et les pratiques d'Internet

Nombreuses sont les questions de recherche mettant en lien l'estime de soi avec les pratiques d'Internet, considérées comme libératrices et bénéfiques, plus particulièrement pour les personnes dites « timides ». En effet, Steinfield, Ellison et Lampe²⁸ (2008) ont étudié l'usage intensif de Facebook, et ce support favoriserait positivement l'estime de soi. A travers sa pratique, l'individu prendrait conscience de son potentiel et de son capital social. De plus, Mehdizadeh (2010) indique qu'une utilisation intensive de Facebook, définie par le nombre de connexions et leur durée, est associée à une faible estime de soi faible et à une forte présentation de soi, c'est-à-dire à une importante quantité de publications et d'éléments sur le soi. Internet compenserait une faible estime de soi, particulièrement sur les domaines de l'estime de soi sociale et familiale. Les adolescents se sentiraient mieux en voyant sur la toile la présence et le soutien des pairs, tout en extériorisant une partie de leur mal-être (Aydin & Volkan San, 2011). L'usage d'Internet et de Facebook peut donc, dans certains cas, atténuer le sentiment de solitude et la peur du rejet.

Gonzales et Hancock²⁹ (2011) constatent des effets positifs du dévoilement de soi *via* Facebook sur l'estime de soi. Une présentation de soi plus sélective peut faire de Facebook un stimulus améliorant la conscience de soi et l'estime de soi. Ces auteurs soulignent que l'activité

²⁸ Etude réalisée auprès de 481 adolescents et jeunes adultes, dont 67% de femmes.

²⁹ Etude réalisée auprès de 63 étudiants, dont 47 sont des filles.

de publication relève d'un travail réflexif sur soi-même et sur la stratégie à tenir pour extérioriser ses émotions. Le dévoilement de soi sur la toile impliquerait l'évaluation et l'appréciation personnelle des propos écrits et l'anticipation des avis des pairs, telle une méta-analyse de sa propre pratique, nécessitant une prise de recul.

Cependant, cette extériorisation de masse est très souvent associée à une situation de dépendance et de fuite face à la réalité externe, d'évitement de situations de face à face stressantes et d'enfermement sur soi-même. En ce sens, il a été montré que les usages abusifs d'une minorité d'adolescents sont corrélés avec une faible estime de soi (Aydin & Volkan San, 2011 ; Suris & al., 2012).

Plus récemment, une recherche de Lee, Moore, Park et Park³⁰ (2012) a insisté sur l'importance du lien entre le nombre d'amis (sur Facebook et autres sites), l'estime de soi et la conscience de soi. L'étude montre que les individus ayant une faible estime de soi auraient un plus grand nombre de contacts sur Facebook dans le but de compenser leurs manques de sociabilité. La conscience de soi (publique et privée), jouant un rôle sur la présentation que l'on fait de soi en ligne, serait également impliquée. Les individus avec une conscience de soi privée forte seraient moins actifs socialement, moins enclin à ajouter des nouveaux amis et possèderaient sur Facebook un nombre d'amis relativement faible. Le phénomène inverse se produirait avec une forte conscience de soi publique : un grand nombre d'amis, une activité intensive. La relation entre une faible estime de soi et la présence d'un grand nombre de contacts serait plus prononcée chez les personnes à forte conscience de soi publique.

2.4. L'entretien des liens amicaux via Internet. Entre qualité et quantité

Au cours de ces dix dernières années, deux principaux courants de recherches se sont développés sur le thème de l'amitié en ligne. Le premier courant s'intéresse à la notion d'amitié « virtuelle » apparue avec la pratique du blogging, durant les années 2000. Le deuxième courant, tenant compte de l'actuelle évolution des usages d'Internet et de l'utilisation massive de Facebook, s'interroge sur les modifications apportées au sens de l'amitié.

2.4.1. L'amitié « virtuelle »

Dans l'étude des comportements amicaux sur la toile, Parks et Roberts³¹ (1998) affirment que de vraies relations amicales, stables sur le temps, se créent sur Internet. Ces relations

³⁰ Etude réalisée auprès de 234 étudiants, dont 69% de filles.

³¹ Etude réalisée auprès de 245 adolescents âgés de 13 à 17 ans, dont 48,3% de filles.

amicales sont dites « virtuelles » car elles évoluent uniquement sur Internet et sont fondées sur des échanges écrits à caractère intime. La rencontre de l'ami(e) virtuel(le) se fait sur les blogs, sur les sites de chat, et se développe ailleurs en privé *via* les messageries instantanées et les SMS. La création de ces relations viendrait de la capacité des individus à dévoiler leur « True-self » en ligne (Pinar Tosun, 2012). Les individus apprennent à se connaître réciproquement à partir de leurs émotions, différemment qu'en situation naturelle où les aspects corporels priment et empêcheraient parfois la rencontre (McKenna, Green et Gleason, 2002).

Selon Metton (2004), l'amitié virtuelle est rare, bien qu'Internet devienne à l'adolescence un moyen original de se faire de nouveaux amis. Elle dépasse très peu le stade de la rencontre physique par peur de faire évoluer ou de perdre cette relation intimiste et privilégiée construite sur un mode unique. L'amitié « virtuelle » est plus fréquente chez l'individu ayant une vie sociale importante et diversifiée. Plusieurs attentes concernant les amitiés virtuelles ont été proposées (Lethiais & Roudaut³², 2010, p.35) :

- La « rencontre » de l'autre comme aventure et le besoin de remédier à l'isolement géographique.
- L'échange et la compréhension, le désir d'ouverture à autrui, de sortir de son monde, de discussion et de parole.
- L'apprentissage par transmission des savoirs entre pairs, c'est-à-dire pouvoir bénéficier des expériences d'autrui.
- Le sentiment d'appartenance et la formation de groupes et d'espaces de socialisation plus larges.

L'amitié « virtuelle » est une relation construite sur la confiance et dont la signification et les valeurs sont similaires à l'amitié « naturelle » à l'exception de la rencontre physique qui, dans le cas de l'amitié « virtuelle », a rarement lieu (Lethiais & Roudaut, 2010).

2.4.2. Une collection d' « amis »

L'apparition de la notion d'amitié « virtuelle » annonçait l'évolution de la perception des relations interpersonnelles. A travers les réseaux sociaux, l'amitié « virtuelle » s'efface discrètement pour laisser place à une nouvelle utilisation du mot « ami ». Sur Facebook, les « amis » s'ajoutent à la chaîne et évoquent une collection superficielle de contacts (Steinfeld,

³² Etude réalisée auprès de 2051 adolescents de plus de 15 ans.

Ellison & Lampe, 2008), comme un répertoire téléphonique regroupant plusieurs sphères de vie : les amis proches, les copains, les connaissances, la famille, etc.

Néanmoins, la quantité parfois extrême des contacts se révèle utile pour l'individu. Elle lui procure un sentiment de bien-être, un sentiment d'appartenance à une diversité de groupes et un soutien social précieux, provenant essentiellement des amis proches (Junghyun & Jong-Eun, 2011 ; Manago, Taylor et Greenfield, 2012). Ce répertoire d'amis est exploité afin d'avoir le sentiment d'être connecté avec les autres significatifs, surtout quand ils sont physiquement séparés (Davis, 2012). Chez les filles, ce réseau est appréciable pour assurer la qualité des relations amicales, dans la mesure où il facilite la prise de contact et permet de préserver un certain nombre de relations interpersonnelles par communications dyadiques. Ces interactions compensent l'absence d'échanges personnels et intimes durant leur journée d'école (Desjarlais & Willoughby³³, 2010).

Manago, Taylor et Greenfield³⁴ (2012) expliquent que les personnes qui entretiennent des relations amicales « proches » *via* les réseaux sociaux, le font à la fois sur un mode privé (messages privés) et un mode public (publications de photos, de textes et de commentaires). La dimension privée des échanges intensifie la relation, procure un sentiment d'union et fait fonction de réassurance. Dans l'intimité, les amis soutiennent et poussent l'individu à réfléchir et à rendre public ses propres perceptions de soi. La dimension publique témoigne de l'existence et de la force de cette amitié au quotidien (Morgan & Korobov, 2012).

L'amitié, caractérisée par la réciprocité, la proximité et l'intimité (Hartup, 1989) seraient maintenues par la présence des réseaux sociaux (Amichai-Hamburger, Kingsbury & Schneider³⁵, 2013). L'usage de cet outil soutient l'intimité, la réciprocité et la proximité de certains liens amicaux très importants pour les adolescents. En ce sens, l'apparition des réseaux sociaux ne change pas le sens de l'amitié, mais elle en change sa gestion. Les adolescentes consacrent du temps et des « espaces » spécifiques sur Internet (blogs, messageries instantanées, réseaux sociaux...) à leurs différentes amitiés.

³³ Etude longitudinale réalisée auprès de 1050 adolescents.

³⁴ Etude réalisée auprès de 88 étudiants âgés de 18 à 28 ans, dont 67 sont des femmes.

³⁵ Ces auteurs proposent une revue de la littérature sur la thématique de l'amitié en ligne.

3. SYNTHÈSE DU CHAPITRE III

Dans ce chapitre, nous nous sommes attachés à définir l'expression de soi en deux parties. La première partie consistait à décrire l'expression de soi écrite, l'usage du journal intime, et à expliquer l'attrait des adolescentes pour cette activité créative. Cette activité a été revisitée et remise au goût du jour, pour une écriture et une extériorisation de soi numérique, passée en quelques années, du journal intime aux publications en ligne. La deuxième partie consistait à mettre en évidence les différents courants de recherches qui s'intéressent à l'usage d'Internet et plus spécifiquement à l'expression de soi. L'objectif était de cerner les multiples fonctions d'expression de soi en ligne, notamment en termes de représentations de soi, d'estime de soi et de sociabilité en ligne. Le champ de recherche en psychopathologie étudiant davantage le domaine de la personnalité et des usages abusifs, nous nous sommes intéressée aux perspectives dégagées par le champ de la psychologie, de la sociologie et des sciences de l'information et de la communication. Grâce aux études menées en sociologie et en sciences de la communication et de l'information, nous avons pu constater l'existence de différentes formes d'expression de soi en ligne. Et celles menées dans le domaine de la psychologie et de la psychanalyse nous font comprendre l'intérêt des adolescents et des adolescentes à s'exprimer en ligne et à dévoiler leur « vrai soi » : une confrontation volontaire au regard de l'autre pour mieux se connaître (Pinar Tosun, 2012).

L'expression de soi est caractérisée en termes d'exposition et de dévoilement de soi. D'une part, l'exposition de soi s'apparente à de l'expression de soi, mais se distingue par son mode : un mode plus écrit pour l'expression de soi et un mode majoritairement imagé pour l'exposition de soi. Bien que l'exposition de soi soit connoté à l'exhibition sur Internet, rappelons que cette pratique ne concerne qu'une minorité d'adolescents (Aguiton & al., 2009 ; Granjon, 2010 ; Octobre, 2011). D'autre part, le terme dévoilement de soi est utilisé de manière transdisciplinaire pour décrire l'activité d'expression et de présentation de soi écrite en ligne (Gibbs, Ellison & Heino, 2006 ; Joinson, Reips, Buchanan & Schofield, 2010 ; Pinar Tosun, 2012 ; Rui & Stefanone, 2013).

Selon Lipiansky (1998), l'expression de soi nous rend vulnérable, elle nous expose, nous rend plus transparent aux yeux des autres, elle nous livre à leurs jugements et nous ouvre à leur influence. Ce qu'énonce cet auteur, c'est la possibilité d'évoluer dès l'instant où la personne se sent reconnue et acceptée, dans des pratiques approuvées par les pairs. En effet, les relations amicales, très présentes sur les NTIC, jouent un rôle dans le maintien des pratiques d'expression de soi puisqu'elles interviennent, par exemple, à travers la présence de commentaires positifs,

de compliments et d'encouragements sur des publications intimes. Toutefois, nous l'avons vu, Internet n'inaugure pas des rapports sociaux inédits et ne change pas l'importance et la définition de l'amitié. Il permet en revanche une bonne gestion des relations interpersonnelles tout comme le permet d'autres outils de communication tels que le téléphone (Chaulet, 2009).

Au cours de ce chapitre, même si les études qui distinguent les usages des adolescentes de ceux des adolescents se font rares, nous avons saisi pourquoi les adolescentes sont ou deviennent adeptes de l'expression de soi en ligne et se servent de supports modernes (Metton-Gayon, 2009). Pour les adolescentes, qui se font appeler les « *pipelettes du net* », de par leurs échanges constants avec les pairs (Gallez & Lobet-Maris, 2011 ; Suris & al., 2012), s'exprimer ou s'exposer sur la toile sert à alimenter le dialogue entre ami(e)s, à obtenir des avis sur les facettes de soi dévoilées.

Chapitre IV

Problématique

L'objectif de cette étude est d'articuler la question de l'identité et de la socialisation horizontale avec celle des pratiques d'expression de soi sur Internet, chez les adolescentes âgées de 11 à 15 ans. Nous accordons une place centrale au discours de ces jeunes utilisatrices d'Internet et nous nous intéressons au sens qu'elles accordent à leur propre pratique, dans une période de leur vie où les questions sur le soi sont multiples, où les ami(e)s deviennent une référence (Maisonneuve, 2004 ; Bidart, 2010). Plus précisément, notre étude vise à comprendre et à appréhender la diversité des pratiques des adolescentes tout en tenant compte de leur vécu personnel et de leur vie quotidienne.

Les adolescents utilisent les mêmes outils que les adolescentes, des outils qui permettent de communiquer et de maintenir le contact entre pairs, tels que les réseaux sociaux, les messageries instantanées et les blogs. Toutefois, les adolescentes en font un usage spécifique : elles s'en servent pour faire part de leurs pensées, de leurs doutes, de leurs humeurs en parallèle des échanges qu'elles entretiennent avec leurs ami(e)s (Fontar & Kredens, 2010 ; Metton, 2010, 2009 ; Tisseron, 2011b). Ces outils et supports d'information et de communication ont été détournés par les adolescentes dans des fonctions socialisantes, personnalisantes et intersubjectives afin de satisfaire leurs besoins (Lejeune & Bogaert, 2006 ; Pommereau, 2011 ; Tisseron, 2011b). L'expression du soi est une pratique massivement féminisée, caractérisée par une dynamique socio-émotionnelle et c'est pourquoi, nous manifestons un vif intérêt pour les adolescentes et leur utilisation d'Internet.

Par ailleurs, l'entrée dans la puberté amène les adolescentes à se réapproprier leur corps et leur image plus tôt que les garçons (Cloutier, 1996). Celles-ci ont ainsi la possibilité de tester leurs représentations d'elles-mêmes, de se (re)présenter en ligne grâce à leur publications, ce qui pourrait expliquer certains de leurs usages.

A partir de ces constats et réflexions théoriques, nous envisageons la pratique d'expression de soi des adolescentes, l'identité et les représentations de soi comme s'interstructurant, dans un processus de socialisation horizontale. L'expression de soi serait liée à la construction de l'identité et du soi dans la mesure où cette pratique refléterait une forme de

réflexion progressive sur soi qui tient compte du regard d'autrui. Inversement, la construction du soi et le besoin de reconnaissance sociale feraient évoluer la pratique d'expression de soi. Ainsi, notre approche a pour objectif de mettre en relation et d'évaluer différentes dimensions chez les adolescentes : l'image, l'estime et la conscience de soi, les processus d'exploration et d'engagement identitaires et enfin, le regard de l'autre perçu, avec les pratiques d'expression de soi. Nous considérons, en tant que psychologue, les adolescentes comme actrices de leur développement, auteures de leurs écrits et de leurs œuvres mise en ligne, dans une culture numérique qu'elles co-construisent avec leurs pairs.

Dans cette recherche, nous examinons dans quelle mesure les usages féminins d'Internet peuvent interagir avec le processus de construction identitaire et des représentations de soi. Cette thématique restant relativement inexplorée en France et en Psychologie du Développement, notre objectif est double : analyser le sens que les adolescentes accordent à leurs pratiques d'écriture et d'expression de soi sur la toile, et étudier de manière exploratoire la pratique d'expression de soi en lien avec la construction identitaire et du soi et le processus de la socialisation horizontale.

De ce fait nous suggérons une argumentation selon trois axes. Un premier axe réflexif porte sur les caractéristiques de l'expression de soi chez les adolescentes et le sens qu'elles leur accordent. Les liens entre pratiques d'expression de soi et construction identitaire et du soi constituent notre deuxième axe. Un troisième axe est consacré à l'amitié et à la relation à l'autre dans les pratiques d'expression de soi.

1. L'EXPRESSION DE SOI CHEZ LES ADOLESCENTES

L'expression de soi au sens de Lipiansky (1998) est un discours sur soi, une prise de position sur soi-même et un « état des lieux » qui concerne la quête de soi. Le contenu de l'expression de soi en ligne sur les blogs, les messageries instantanées et les réseaux sociaux, devient un récit de vie qui se construit au quotidien, comme il peut l'être sur un journal intime classique (Lejeune & Bogaert, 2006). Le récit de vie permet de s'approprier et de donner du sens à son histoire (Bruner, 2002, 2006). Ce récit s'élabore en plusieurs fois, sous différentes formes (textes courts, images, vidéos...), à travers les interactions entre pairs (messages et commentaires), eux-mêmes impliqués dans des pratiques similaires (Boyd, 2008). Les adolescentes pratiquant l'expression de soi, sont ainsi actives et auteures de leur récits, qu'elles élaborent au fur et à mesure en prenant du recul sur ce qu'elles vivent.

En mettant en avant la part active des adolescentes dans leurs récits, nous souhaitons montrer comment **cette pratique d'expression de soi est au cœur de la socialisation horizontale**. L'expression de soi relèverait des phénomènes interdépendants d'acculturation et de personnalisation qui caractérise la socialisation (Malrieu P. & Malrieu S., 1973 ; Tap, 1980, 1991). Dans le cadre de la culture numérique adolescente, l'acculturation se définirait par l'observation et l'intériorisation des normes et des valeurs véhiculées par les pairs à propos de la pratique d'expression de soi, au sein du réseau social dans lesquels l'adolescente est intégrée. En parallèle, la personnalisation consisterait pour la jeune adolescente en l'appropriation des valeurs, normes et attitudes qu'elle (ré)utilise pour singulariser sa pratique et publier des contenus acceptables sur le soi. La socialisation, ici sur un versant horizontal, maintiendrait un équilibre entre : 1) un désir d'intégration, une volonté de se conformer à la norme pour ne pas se sentir écarté du groupe de pairs et 2) une tentative de singularisation afin de se démarquer et de se décrire comme une personne originale (Rodriguez, Safont-Mottay & Prêteur, 2013). La pratique d'expression de soi manifesterait alors en quoi la socialisation permet une construction active de la personne par elle-même, par et dans des milieux sociaux qui la définissent.

De même, l'implication active des adolescentes en ligne impliquerait **une dynamique interstructurante entre adolescentes et pratiques d'expression de soi**. En ce sens, nous nous appuyons sur le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions (Malrieu, Baubion-Broye & Hajjar, 1991 ; Meyerson, 1995 ; Beaumatin, Baubion-Broye & Hajjar, 2010) qui représenterait une dynamique interactionniste entre les adolescentes et leur culture « numérique ». Les adolescentes, jouant un rôle actif dans la pratique d'expression de soi en publiant des contenus personnels en ligne, construiraient cette pratique en proposant des publications qui deviendraient à leur tour des contenus modèles. Les adolescentes s'enrichiraient de cette activité en retenant des éléments qui les caractérisent, notamment grâce au regard d'autrui à travers les commentaires.

Pour démontrer cette perspective interactionniste sociale et l'existence d'une interstructuration entre le développement identitaire et le soi d'adolescentes et leurs pratiques, nous tenterons d'appréhender **la richesse des pratiques d'expression de soi en ligne, et le sens que les adolescentes leur accordent**. En écartant les visions sociologiques et psychopathologiques des usages d'Internet, nous nous appuyons sur une démarche compréhensive, sur le discours d'adolescentes, pour expliquer les usages d'Internet qui semblent uniques, motivés par des besoins singuliers. Par conséquent, nous nous interrogeons sur :

- Le sens et l'importance que prennent les pratiques d'Internet et d'expression de soi chez les adolescentes.
- Ce qui caractérise l'expression de soi en ligne en termes de contenus (ce qu'elles laissent apparaître de leur vie).
- Les expériences et les bénéfices que les adolescentes retirent de l'expression de soi, et plus généralement d'Internet.

2. LIENS ENTRE EXPRESSION DE SOI EN LIGNE, CONSTRUCTION DE L'IDENTITE ET REPRESENTATIONS DE SOI

L'utilisation d'Internet par les adolescentes dans une pratique d'expression de soi, suscite des questions quant à la construction de l'identité et du soi des adolescentes. Rappelons que les termes « identité » et « soi », en jeu durant la période de l'adolescence, constituent deux domaines de recherche distincts, souvent confondus et pourtant complémentaires (Tap, 1995). En effet, la création d'un espace où convergent toutes les représentations stables de soi est nécessaire pour les processus d'explorations et d'engagements identitaires (Lichtwarck-Aschoff, Van Geert, Bosma & Kunnen, 2008). Nous défendons alors, dans le cadre de cette recherche, une complémentarité de ces deux notions. En considérant **le soi et l'identité comme indissociable, le soi étant le précurseur de l'identité**, nous désirons appréhender différentes dimensions qui permettent au sujet de se construire, afin de les mettre en relation avec la pratique d'expression de soi.

D'une part, nous cherchons à mieux comprendre et à expliquer les facteurs et processus à l'origine du développement identitaire (Schwartz, 2001, 2005 ; Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010). En nous appuyant sur les travaux de Lannegrand-Willems (2008), et de Bosma (1985, 1994) nous voulons **saisir l'implication des processus d'engagement et d'exploration dans le contexte des pratiques adolescentes** en tenant compte des différents milieux culturels du développement psychosocial pensé par Erikson (1968). D'autre part, notre étude vise à **appréhender les mouvements réflexifs des adolescentes sur leur image, leur conscience et leur estime d'elles-mêmes, qui s'élaborent dans un travail intersubjectif**, c'est-à-dire dans une co-construction du sens de la réalité entre pairs (Lacan, 1966 ; Marcelli, 2007 ; Zimmermann & Quartier, 2013). Selon Rodriguez-Tomé (1972), l'image de soi des adolescentes dépend de l'image que les autres se font d'elles, l'autre devenant un miroir par lequel les adolescentes peuvent apercevoir certains de leurs reflets (Winnicott, 1975 ; Rimé & Le Bon, 1984 ; Pelletier & Vallerand, 1990).

Chaque utilisatrice possède, *via* Internet, les ressources pour exprimer et « explorer » les différents traits de son identité (Cardon, 2011). L'adolescence, au sens d'Erikson (1968), est justement une période de crise, de recherches et d'expériences qui donne au jeune l'occasion de se définir comme individu. Nombreux sont les changements physiologiques, psychiques, cognitifs et sociaux induits par la puberté (Cloutier, 1996) auxquels les jeunes adolescentes doivent faire face pour se (re)définir. En cela, **la pratique d'expression de soi donnerait l'occasion aux adolescentes de (ré)organiser leurs représentations d'elles-mêmes**, qu'elles peuvent notamment constituer à partir des indices qu'elles perçoivent et anticipent vis-à-vis d'autrui, dans un processus de comparaison sociale (Festinger, 1962 ; Bariaud & Rodriguez-Tomé, 1994 ; Rodriguez-Tomé, Jackson & Bariaud, 1997).

Nous considérons l'expression de soi sur Internet comme une activité permettant d'explorer, d'étayer et de renforcer l'identité et les représentations de soi à travers les échanges (Gonzales et Hancock, 2011 ; Pommereau, 2011 ; Tisseron, 2011b ; Pinar Tosun, 2012 ; Israelashvili, Taejin & Bukoza, 2012 ; Dolev-Cohen & Barak, 2013). **Au sein de la pratique d'expression de soi, le regard de l'autre impliquerait une évaluation et une appréciation personnelle des adolescentes à leur propos, dans l'anticipation de celles d'autrui** (Salimkhan, Manago & Greenfield, 2010).

En définitive, nous souhaitons cerner en quoi l'expression de soi en ligne peut participer ou compléter des niveaux de réflexion sur soi et comment pratiques d'expression de soi et construction identitaire et des représentations de soi peuvent s'accompagner, voire s'interstructurer mutuellement durant l'adolescence. S'il existe différentes formes de pratiques d'expression de soi en ligne, nous espérons pouvoir mettre en relation celles-ci avec les processus d'engagement et d'exploration, des formes privées/ publiques, émotionnelles/sociales de représentations et d'estime de soi.

3. EXPRESSION DE SOI EN LIGNE ET RAPPORT A L'AUTRE ET A L'AMITIE

Les réseaux sociaux, les messageries instantanées et les blogs permettent à ceux et celles qui le souhaitent de rester connectés en permanence avec autrui (Davis, 2012). La culture numérique adolescente, qui est aussi une culture de « l'immédiateté » donne aux pairs l'occasion d'être les témoins d'un récit de soi, d'une pratique d'expression de soi. Les pairs sont invités à participer aux publications des adolescentes par commentaires (Leroux, 2010 ; Mabilon-Bonfils, 2012). La présence des pairs dans l'activité d'expression de soi et la

publication de contenus « extimes » (Tisseron, 2011) souligne un questionnement nouveau quant au rapport à l'autre et à l'amitié.

L'utilisation du terme « ami », notamment dans la pratique Facebook, a suscité un débat autour du sens de l'amitié chez les adolescents et les adolescentes (Steinfeld, Ellison & Lampe, 2008). Bien que les « amis », dont le sens du terme réfère plutôt aux « contacts », s'ajoutent à la chaîne sur les réseaux sociaux, des recherches ont montré que les valeurs de l'amitié, essentielles pour le bien-être psychologique des jeunes adolescentes, sont maintenues par la présence des réseaux sociaux (Amichai-Hamburger, Kingsbury & Schneider, 2013). **Les interactions entre pairs dans l'univers numérique, par l'usage d'outils Internet, soutiennent des valeurs de l'amitié importantes pour les adolescentes**, telles que l'intimité, la réciprocité et la proximité avec leurs meilleures amies, mais aussi avec les garçons (Hartup, 1989 ; Maisonneuve, 2004 ; Metton 2004).

En référence aux résultats des recherches menées par Amichai-Hamburger et ses collaborateurs (2013), nous considérons que l'apparition des réseaux sociaux ne change pas le sens de l'amitié. Bien au contraire, les réseaux sociaux, comme les messageries instantanées, offrent **une opportunité supplémentaire pour les jeunes adolescentes d'être autonomes et actives dans la gestion de leurs relations interpersonnelles** (Desjarlais & Willoughby, 2010). Selon Manago, Taylor et Greenfield (2012), il existe deux modes de gestion des relations amicales employés sur Internet et les réseaux sociaux : un mode privé fondé sur les messages privés en relation dyadique, et un mode public à partir de la publication de photos, de textes et de commentaires visibles aux yeux des pairs.

Nous envisageons **ces modes relationnels comme une réponse à des besoins personnels et sociaux, dans lesquels s'inscrivent à la fois des relations dyadiques et des relations groupales** (Maisonneuve & Lamy, 1993 ; Mallet & Vrignaud, 2000 ; Maisonneuve, 2004). Le mode privé, permettrait aux amies proches d'engager ensemble un travail réflexif intersubjectif autour d'une multiplicité de thèmes. Le mode public témoignerait principalement et volontairement de l'existence et de la force des amitiés proches au quotidien. L'appartenance à des dyades ou à des groupes s'affiche sur la toile, comme s'il s'agissait de prouver sa fidélité et son affection à ses ami(e)s (Junghyun & Jong-Eun, 2011 ; Manago, Taylor & Greenfield, 2012). Les modes relationnels privés et publics seraient interdépendants de la pratique d'expression de soi. Les adolescentes se constitueraient un public de pairs en fonction des contenus qu'elles rendent visibles. Le public de pairs, au fur et à mesure de sa constitution,

orientera les pratiques des adolescentes, qui sont les auteures de leur propre insertion sociale, dans un processus de socialisation horizontale.

Si l'expression de soi, la construction de l'identité et du soi et le regard de l'autre semblent étroitement liés, seul le récit d'adolescentes pratiquant l'expression de soi peut nous permettre d'interpréter et de décrire le sens de ces relations. Par conséquent notre étude, inscrite dans une démarche compréhensive, vise à expliquer à partir du discours des adolescentes, leurs conduites au sein de leurs pratiques. Pour ce faire nous souhaitons confronter la pratique d'expression de soi :

- Au sens de l'amitié chez les adolescentes.
- Aux modes de gestion des relations interpersonnelles qu'elles utilisent en ligne, qu'ils soient privés, publics, restreints ou larges
- Et à l'effet de la présence d'autrui, sur leur propre perception d'elles-mêmes.

Pour résumer, notre recherche consiste à mettre en perspective des thématiques de recherche représentatives de la période adolescente, telles que l'utilisation d'Internet, la construction de l'identité et du soi et les relations amicales. Les jeunes adolescentes vivent désormais dans une société dans laquelle les écrans et Internet sont progressivement devenus indispensables (Hersent, 2003). Grâce à l'écriture de soi en ligne, les adolescentes détiennent le pouvoir d'extérioriser leurs sentiments dans une pratique qu'elles choisissent de régulariser, le pouvoir d'obtenir par leurs publications le soutien de leurs ami(e)s et de susciter par la même occasion la curiosité ou l'envie des autres (Aydin & Volkan San, 2011). Les interactions « moi – autre » fondatrices de la socialisation horizontale, de la construction de l'identité et du soi, sont depuis plusieurs années repérables à travers des outils que les adolescentes ont su s'approprier pour exprimer et mettre en « œuvre » le soi. Les réseaux sociaux, les blogs et les messageries instantanées sont des outils qui proposent très tôt aux adolescentes de gérer leur propre insertion sociale, leurs relations interpersonnelles, d'expérimenter leur identité et de « grandir » sous le regard approbateur des pairs.

En consacrant un axe de réflexion à l'expression de soi, à la construction de l'identité et du soi, ainsi qu'à l'amitié et au rapport à l'autre, nous souhaitons mieux comprendre le contexte actuel de développement chez les adolescentes. D'un point de vue général, nos points de réflexion permettent de rendre compte d'une importante dynamique d'interdépendance entre ces différentes thématiques. Par conséquent, articuler l'expression de soi avec la construction

identitaire et des représentations de soi, ainsi qu'avec le rapport à l'autre et à l'amitié, nous conduit à formuler l'hypothèse générale suivante :

L'expression de soi sur Internet des adolescentes est une pratique régulière et diversifiée, inscrite dans un processus de socialisation horizontale et une culture de l'écran où les pratiques se transmettent et se construisent grâce aux interactions entre pairs. La confrontation intersubjective des pratiques d'expression de soi en ligne interagit avec le développement identitaire, la conscience de soi, la description de soi et l'estime de soi.

Les chapitres suivants présenteront l'originalité de notre démarche méthodologique pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, l'enrichir, proposer des réponses à nos questions de recherche et enfin, envisager de nouvelles perspectives.

Chapitre V

Méthodologie de la recherche

Ce chapitre est consacré à la présentation de la démarche méthodologique appliquée pour mettre à l'épreuve notre questionnement. Dans une perspective compréhensive, telle que l'envisagent Charmillot et Dayer (2007), l'étude des pratiques d'expression de soi doit être appréhendée dans ses rapports étroits avec la construction de l'identité et du soi et ce, en les resituant dans le contexte de la socialisation horizontale, qui les dynamise. Rappelons que peu de travaux ont été réalisés sur cette thématique. De plus, trop souvent les recherches empiriques se focalisent sur la description des usages et peu prennent en compte le sens que les adolescents et adolescentes accordent à leurs pratiques. Au-delà des approches descriptives, il s'agit de mettre en perspective les pratiques d'expression de soi et les processus psychologiques sous-jacents participant à la construction de l'identité et du soi (Subrahmanyam & Greenfield, 2013 ; Safont-Mottay, 2014).

La réalisation d'une étude exploratoire et longitudinale sur l'expression de soi, auprès de 10 jeunes blogueuses âgées de 10 à 12 ans (Rodriguez, 2010 ; Rodriguez, Safont-Mottay & Prêteur, 2013) est un préalable à la démarche méthodologique de cette recherche. Grâce à l'analyse du contenu d'une série de blogs, présentés par leurs auteures lors d'entretiens, nous avons pu appréhender les dimensions du soi mises en scène et les formes de réactions des pairs. Les résultats indiquent qu'au cours de l'étude, réalisée en deux temps (mars 2010 et mars 2011), les blogs suivis ont été abandonnés, pour de nouveaux supports tels que les réseaux sociaux, également adaptés à l'expression de soi.

La complexité de notre objet d'étude réside dans le fait que les technologies et l'utilisation que les adolescentes en font, sont en constante évolution (Poulain, 2014). Ceci nous a amené à prendre en compte le point de vue des adolescentes sur leurs pratiques, les motifs qui les poussent à s'exprimer en ligne et à considérer leurs outils Internet privilégiés actuellement pour leurs pratiques d'expression de soi. C'est pourquoi l'approche compréhensive constitue un point central de notre recherche et un atout dans l'analyse des interactions entre les trois domaines étudiés. Après avoir rappelé l'hypothèse générale et présenté les différentes variables, nous décrivons la population d'étude, les conditions et le déroulement de notre enquête. Nous

évoquerons ensuite les différents outils utilisés pour le recueil de données ainsi que les techniques d'analyse employées.

1. PRESENTATION DE L'HYPOTHESE GENERALE ET DES VARIABLES

Notre hypothèse générale est la suivante :

L'expression de soi sur Internet des adolescentes est une pratique régulière et diversifiée, inscrite dans un processus de socialisation horizontale et une culture de l'écran où les pratiques se transmettent et se construisent grâce aux interactions entre pairs. La confrontation intersubjective des pratiques d'expression de soi en ligne interagit avec le développement identitaire, la conscience de soi, la description de soi et l'estime de soi.

En d'autres termes, nous souhaitons montrer comment ces différentes dimensions interagissent ensemble et s'interstructurent. Dans une perspective interactionniste sociale, nous considérons d'une part que l'expression de soi vient étayer la construction de l'identité et les représentations de soi. D'autre part, l'expression de soi s'enrichit des expériences subjectives des adolescentes et de leurs représentations d'elles-mêmes. La valeur accordée par chaque adolescente au jugement et à l'approbation des pairs dans la pratique d'expression de soi joue un rôle précieux dans la perception que les adolescentes ont d'elles-mêmes.

Dans les points suivants, nous expliciterons les variables qui participent à l'élaboration de cette hypothèse et le statut de chacune, puis nous expliciterons notre positionnement méthodologique.

1.1. Présentation des variables

Cette étude vise à appréhender les liens existants entre les pratiques d'expression de soi, la construction de l'identité et le soi en tenant compte du processus de la socialisation horizontale. Plus précisément, notre objectif premier est de saisir la pluralité des associations existantes entre nos différentes variables : les pratiques d'expression de soi, les modes relationnels, les commentaires perçus, la construction de l'identité et les représentations de soi.

1.1.1. Variables de l'étude

L'expression de soi, le mode relationnel, les commentaires perçus, la construction identitaire et les représentations de soi constituent les variables de notre recherche.

➤ ***L'expression de soi en ligne***

Nous choisissons d'opérationnaliser cette variable en tenant compte de plusieurs indicateurs :

- *La fréquence de la pratique*, c'est-à-dire la régularité de la pratique de publication sur l'outil ou le site préféré des adolescentes.
- *Le contenu des publications* : les goûts personnels, les sentiments, les sorties entre amis, les moments de la vie quotidienne, accompagnés d'images, de photo et vidéos.
- *Les objectifs de ces publications* : les attentes et les besoins des adolescentes.

➤ ***Le mode relationnel en ligne***

Les indicateurs pris en compte sont les suivants :

- *L'ouverture des publications personnelles au public* : les jeunes adolescentes peuvent décider de restreindre l'accès aux publications personnelles, tout comme de les rendre visibles aux yeux de tous.
- *Le nombre de contacts de chaque participante sur le site ou l'outil privilégié* : ce réseau est constitué d'amis proches, de connaissances, de membres de la famille, etc.

➤ ***Les formes de commentaires perçues par les adolescentes***

Nous nous appuyons ici sur :

- *Les formes de commentaires* que les participantes déclarent percevoir sur leurs publications.
- *Leur fréquence d'apparition* sur leurs publications.

➤ ***La construction de l'identité***

La construction de l'identité est composée de deux processus sous-jacents, impliqués dans une pluralité de domaines (Marcia, 1966, 1993 ; Bosma, 1985, 1994 ; Bosma & Kunnen, 2006, 2008) :

- *L'engagement identitaire* renvoie à un acte de positionnement et de prise de décision sur les domaines dont l'individu se préoccupe le plus.
- *L'exploration identitaire* est une expérimentation des différentes possibilités et opportunités qui s'offrent à l'individu.

➤ **Les représentations de soi**

Les représentations de soi sont opérationnalisées par des niveaux d'image de soi, de conscience de soi, ainsi que des niveaux d'estime de soi. Ces trois points sur le soi vont de pair avec certaines pratiques d'écriture de soi.

- *L'image de soi* rend compte des éléments que les individus utilisent pour se décrire de manière relativement spontanée (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1980).
- *La conscience de soi* rend compte de la façon dont le sujet (re)connaît ses qualités et ses faiblesses, et prend du recul sur sa situation (Massonat & Perron, 1990).
- *L'estime de soi* reflète un travail d'autoévaluation de l'individu dans un processus de comparaison sociale (Sordes-Ader & al., 1998).

1.1.2. Variables contrôlées

➤ **L'âge**

Dans cette recherche, nous nous intéressons à des collégiennes âgées de 11 à 15 ans. Cette tranche d'âge est caractéristique des remaniements des représentations de soi dues aux multiples transformations physiques, psychiques, sociales et émotionnelles. Une série de choix identitaires s'opère durant cette période et permet aux jeunes adolescentes de se construire et de se distinguer d'autrui (Marcia, 1966 ; Malrieu, 1980 ; Marcelli, 1997 ; Zimmermann & Quartier, 2013). En parallèle, les jeunes adolescentes s'intègrent, se réfèrent et se conforment aux pairs et aux aîné(e)s qui leur procurent un soutien affectif important (Berndt, 1982 ; Maisonneuve & Lamy, 1993).

Afin de pouvoir étudier l'évolution des pratiques d'expression de soi, nous avons distingué deux groupes d'âges : les adolescentes âgées de 11 et 12 ans (N = 20), et celles âgées de 13 à 15 ans (N = 27). Nous adoptons une approche développementale transversale offrant la possibilité de comparer les pratiques de plusieurs groupes d'adolescentes d'âges différents, et de cerner des pratiques d'expression de soi caractéristiques de niveaux de développement identitaire et de représentations de soi. Toutefois, une étude longitudinale en deux temps serait souhaitable pour comprendre pourquoi les adolescentes peuvent passer d'une pratique d'expression de soi à une autre et comment l'identité et le soi interagissent avec ces pratiques. Le paradigme compréhensif et la question du sens seront alors primordiaux pour approcher cette dynamique.

➤ ***Le genre***

Notre étude se centre sur une population d'adolescentes et sur la diversité des pratiques féminine d'expression de soi. Les activités créatives, telles que l'écriture de soi dans un journal intime ou sur Internet, apparaissent plus marquées chez les adolescentes (Barbot, 2008 ; Metton-Gayon, 2009 ; Fondar & Kredens, 2010). De plus, la construction de l'identité des jeunes adolescentes apparaît plus avancée en début d'adolescence ce qui peut les amener à s'exprimer en ligne. Tandis que pour les adolescents, celle-ci l'est davantage à l'entrée dans l'âge adulte (Klimstra & al., 2010 ; Crocetti & al., 2013).

➤ ***Le cadre de l'usage d'Internet***

L'utilisation d'Internet, notamment par ordinateur, a été contrôlée en fonction de plusieurs critères : 1/ Le fait d'avoir un ordinateur à la maison, et si cet ordinateur appartient à toute la famille ou uniquement à l'adolescente ; 2/ L'endroit où se situe cet ordinateur au sein de la maison (dans la chambre, dans le salon, dans le bureau de la maison...). Les jeunes adolescentes possédant un ordinateur à elle, dans leur chambre, auraient d'ores et déjà l'occasion de publier en toute intimité (Hersent 2003 ; Metton, 2004) ; 3/ La supervision ou non de l'utilisation d'Internet par au moins un des deux parents ; 4/ L'initiation aux outils et aux pratiques préférées d'Internet, réalisée par les pairs et/ou par la famille.

1.1.3. Variable non-contrôlée

➤ ***Le milieu socio-économique d'appartenance***

Les participantes sont scolarisées au sein de collèges du département de la Haute Garonne (31). Elles ont été recrutées dans un contexte socio-économique et culturel regroupant des familles de classe moyenne diversifiée.

1.1.4. Synthèse des variables

Le tableau 1 résume les variables prises en compte dans notre étude.

Tableau 1. Récapitulatif des variables

Pratiques d'expression de soi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fréquence de la pratique ➤ Contenu des publications ➤ Objectifs des publications
Relation à l'autre dans les pratiques	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre d'amis sur l'outil privilégié ➤ Restriction ou ouverture des publications au public
Commentaires perçus	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formes de commentaires reçues sur les publications ➤ Régularité des commentaires perçus
Identité	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exploration ➤ Engagement
Représentations de soi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Image de soi ➤ Conscience de soi (privée et publique) ➤ Estime de soi (émotionnelle et sociale)

1.2. Positionnement méthodologique et hypothèses opérationnelles

Notre hypothèse générale s'inscrit dans une recherche à caractère exploratoire. Notre recherche nécessite de décrire et de dégager les liens réciproques qui unissent les activités d'expression de soi sur la toile avec la construction de l'identité et des représentations de soi, ce qui est très peu fait dans la littérature. Dans cette étude, pour laquelle les approches développementale et compréhensive sont centrales, *les pratiques d'expression de soi et le mode relationnel privilégié au sein de ces pratiques, vont de pair avec le développement identitaire, en termes d'engagement et d'exploration, et le soi, dans la conscience, la description et l'estime de soi.*

Nous proposons les hypothèses opérationnelles suivantes :

- **HO1a** : *Lorsque les pratiques d'expression de soi sont occasionnelles et rares, celles-ci sont motivées par le désir de garder contact avec les pairs. Le contenu de l'expression de soi est orienté sur les pairs et les activités partagées ensemble. Le mode relationnel est restreint aux proches et aux connaissances. Les commentaires perçus par les adolescentes se font rares. Ces pratiques concernent de jeunes adolescentes, âgées de 11 et 12 ans.*
- **HO1b** : *Lorsque les pratiques d'expression de soi sont occasionnelles et rares*
- **HO1c** : *Lorsque le mode relationnel est restreint aux proches et aux connaissances*
- **HO1d** : *Lorsque les commentaires perçus par les adolescentes se font rares*

- *Nous nous attendons alors à une faible exploration et à un faible engagement identitaire, à une faible conscience de soi privée et publique, à une description de soi faible dans l'Ego état, l'Ego actif et l'Ego subjectif, et à une faible estime de soi émotionnelle et sociale.*

- ***HO2a : Lorsque les pratiques sont régulières, celles-ci sont motivées par le regard de l'autre sur soi et le désir de laisser une trace de son vécu. Le contenu de l'expression de soi est orienté sur le soi. Le mode relationnel est ouvert aux proches et aussi aux personnes extérieures peu côtoyées au quotidien. Les commentaires perçus par les adolescentes sont réguliers. Ces pratiques concernent des adolescentes âgées de 13 à 15 ans.***
- ***HO2b : Lorsque les pratiques sont régulières***
- ***HO2c : Lorsque le mode relationnel est plus ouvert aux personnes extérieures***
- ***HO2d : Lorsque les commentaires perçus par les adolescentes sont réguliers***
- *Nous nous attendons à une forte exploration et à un fort engagement identitaire, à une conscience de soi privée et publique élevée, à une description de soi importante dans l'Ego état, l'Ego actif et l'Ego subjectif, et à une estime de soi émotionnelle et sociale élevée.*

Les adolescentes qui pratiqueraient régulièrement l'expression de soi, manifesteraient de l'expérience dans l'écriture de soi. Ces adolescentes seraient plus âgées dans la mesure où celles-ci sont dans une période de conquête de soi, qu'elles mettent en œuvre sur la toile, en étant assurées du soutien des pairs, à travers des publications orientées sur soi. En exprimant régulièrement leur vécu quotidien, leurs humeurs et leurs pensées en ligne et en recueillant de nombreux commentaires, l'identité et les représentations de soi des adolescentes seraient étayées en parallèle. Tandis que les plus jeunes, entrant dans l'adolescence, se focaliseraient davantage sur les pairs, dans une pratique de communication et d'échanges avec leurs ami(e)s et dans des pratiques d'expression de soi, plus rares, portées sur les bons moments passés entre ami(e)s. Leur identité et leurs représentations de soi seraient peu suscitées et étayées.

Le développement de l'identité et les représentations de soi évolueraient et interagiraient avec les pratiques d'expression de soi, les modes relationnels et la réception de commentaires. En considérant l'adolescente comme actrice de son développement, celle-ci se construit en

élaborant sa pratique, tout en s'enrichissant des pratiques et du point de vue d'autrui. Cette hypothèse se fonde sur une démarche interactionniste sociale.

Nous présenterons dans la partie suivante, la population interrogée dans le cadre de l'étude. Puis nous aborderons le mode de recrutement des jeunes adolescentes et le déroulement des passations.

2. POPULATION

2.1. Présentation des adolescentes interrogées

47 jeunes adolescentes âgées de 11 à 15 ans, scolarisées au collège, toutes utilisatrices d'Internet, notamment des réseaux sociaux, des messageries instantanées et des blogs, ont accepté de répondre à nos sollicitations. Le nombre de participantes contribue au caractère exploratoire de notre recherche. Les caractéristiques des participantes sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2. Caractéristiques des adolescentes

Caractéristiques	Effectifs	%	
Âge	11 ans	9	19,1%
	12 ans	11	23,4%
	13 ans	9	19,1%
	14 ans	9	19,1%
	15 ans	9	19,1%
Classe	6 ^{ième}	13	27,7%
	5 ^{ième}	9	19,1%
	4 ^{ième}	11	23,4%
	3 ^{ième}	14	29,8%
Outils utilisés	Blogs	9	19,1%
	Réseaux sociaux	37	78,7%
	Messageries instantanées	38	80,9%

2.2. Le recueil de données

2.2.1. Mode de recrutement

Pour réaliser notre recueil de données, nous avons pris l'initiative de contacter des associations de sports et de loisirs sur plusieurs communes de la Haute-Garonne. Notre objectif était de recruter des participantes en dehors du cadre de l'école, en accord avec notre thématique, pour faciliter ensuite la mise en place d'entretiens. Deux associations ont accepté de participer et de nous présenter des adolescentes et leur famille.

Tout d'abord, notre démarche consistait à rencontrer lors d'un premier rendez-vous le président de l'association en question, pour lui expliquer l'objectif de notre recherche afin d'obtenir son accord oral et/ou écrit. Avec son autorisation, nous rencontrions les jeunes adolescentes et leurs parents lors d'ateliers collectifs, en leur présentant brièvement la thématique de notre étude. Nous donnions ensuite aux parents une lettre de consentement pour recueillir leur autorisation et les informer de nos considérations déontologiques (anonymat, recueil de données destinées exclusivement à la recherche, etc., Cf. Annexe p. 2). Si la jeune adolescente était d'accord, nous notions ses coordonnées et nous décidions ensemble, avec ses parents, des modalités de la passation. Un deuxième rendez-vous a eu lieu 2 à 3 semaines plus tard au domicile familial des participantes pour l'entretien.

2.2.2. Déroulement et consignes

Toutes les passations se sont déroulées de Mai à Septembre 2012, durant les vacances scolaires, selon les disponibilités des participantes. Suite à notre première rencontre en compagnie des parents, chaque adolescente devait remplir individuellement, chez elles en, des questionnaires en ligne (Cf. Annexe p. 4).

Cette étape devait être réalisée avant l'entretien, dans un endroit calme, à l'abri des regards des parents, des frères et sœurs. Les parents avaient pour consigne de ne pas intervenir. Lorsque les filles étaient sur le point de réaliser la passation, nous nous connectons en ligne sur la même plateforme qu'elles (*via* Msn, Skype, Facebook, SMS, etc.) pour leur proposer une assistance en cas de problème. Le choix de cette modalité de passation nous a semblé important et adapté, pour respecter l'intimité de chaque adolescente tout en lui proposant un cadre sécurisé *via* un support qu'elle maîtrise avec la possibilité de faire appel au chercheur en cas de besoin. Le déroulement de cette première étape durait environ 30 minutes.

La deuxième étape, l'entretien semi-directif, se déroulait au domicile de la jeune adolescente, dans une pièce à l'écart des parents et des frères et sœurs, avec un accès à Internet. Chaque entretien a été enregistré et retranscrit. Nous échangeons tout d'abord avec les jeunes adolescentes autour d'une grille de question (Cf. Annexe p. 18). Puis nous leur proposons de remplir ensemble une échelle mise en ligne, complémentaire à l'entretien (Cf. Annexe p. 25). La durée de cette étape variait entre 30 et 35 minutes.

Le sous-chapitre suivant présentera les différents outils utilisés auprès des jeunes adolescentes.

3. LES OUTILS

L'approche compréhensive que nous défendons nous conduit à allier des méthodes quantitatives à des méthodes qualitatives. Notre objectif est de recueillir la parole des adolescentes dans « *un rapport de complémentarité au service d'une compréhension plus profonde du phénomène étudié* » (L'Ecuyer, 1990, p. 34 ; Bosisio & Santiago-Delefosse, 2014). Pour ce faire, nous avons utilisé dans un premier temps un questionnaire et des échelles, puis dans un second temps, l'entretien semi-directif.

3.1. *Questionnaire sur l'utilisation d'Internet, l'expression de soi et les relations amicales en ligne.*

Lime Survey est un logiciel qui permet de réaliser des questionnaires et sondages disponibles directement sur Internet (par envoi d'invitations et/ou par inscription libre). Ce logiciel gère électroniquement les réponses des individus et effectue des statistiques descriptives à la demande. Nous avons fait le choix de construire un questionnaire sur Lime Survey pour sa facilité d'utilisation et le gain de temps considérable quant à la saisie des données sur ordinateur (compatibilité avec Excel et SPSS). Mais aussi, afin de proposer aux adolescentes un support numérique qu'elles ont l'habitude de manipuler.

Avant d'être mis en ligne, ce questionnaire a été testé auprès de 2 jeunes adolescentes quant à la forme et au contenu des questions. La consigne générale présentée aux adolescentes est la suivante : « *Les questions auxquelles tu vas répondre permettront d'apprendre à mieux connaître les habitudes des jeunes adolescentes dans la vie de tous les jours, sur Internet et avec leurs ami(e)s. Lis attentivement les questions et les consignes. Réponds de manière spontanée et sincère. Tes réponses resteront anonymes et confidentielles* ».

Un formulaire de consentement éclairé, présent à la fin du questionnaire, devait être rempli par les participantes : « *J'accepte que mes réponses soient utilisées pour la recherche. J'ai été informée que mes réponses sont anonymes et confidentielles. Mon identité n'apparaîtra sur aucun rapport de publication* ». Une dernière question consistait à demander à chaque adolescente de choisir un pseudonyme, question qui figure sur la deuxième étape afin d'assembler les données d'une même adolescente.

Le questionnaire est constitué de deux groupes de questions (Cf. Annexe p. 4) : l'un portant sur la pratique d'Internet et l'autre concernant les relations amicales sur Internet et plus généralement dans la vie quotidienne.

3.1.1. Informations sur la pratique personnelle d'Internet

L'objectif de ce premier groupe de question est de rassembler des informations générales concernant l'utilisation d'Internet chez les jeunes adolescentes. Puis, celles-ci sont orientées autour de deux axes principaux sous forme de questions à choix multiples. Le premier axe est centré sur **le cadre de la pratique d'expression de soi** avec les éléments suivants :

- La fréquence de la pratique Internet (exemple : « *Combien de temps passes-tu sur Internet par jour ?* »).
- Les sites préférés pour l'expression de soi (exemples : « *Où vas-tu sur Internet ?* », « *Quelle site/activité préfères-tu sur Internet ?* »).
- L'initiation à la pratique (exemples : « *La toute première fois que tu as utilisé Internet c'était pourquoi ?* », « *Comment as-tu découvert ton activité préférée ?* »).

Le second axe porte sur **l'expression de soi en termes de formes et de contenus** avec :

- Le type de publications personnelles en ligne (exemple : « *Que publies-tu sur Internet, sur ton profil ou blog personnel et/ou ceux des autres ?* »).
- Le contenu des publications (exemple : « *De quoi parles-tu dans tes publications écrites ?* »).
- L'ouverture des publications à un public large/restreint (exemple : « *Tu rends ces publications visibles pour qui ?* »).

3.1.2. Informations sur les relations amicales

A travers ce questionnaire, il nous paraissait important de considérer à la fois le rapport à l'autre et à l'amitié des adolescentes et l'importance des relations interpersonnelles (proches et plus éloignées) et de saisir dans quel contexte ces amitiés sont ancrées. Pour ce faire nous avons proposé des questions ouvertes et à choix multiples sur :

- Le nombre d'amis proches au quotidien et le nombre d'amis sur la pratique Internet (exemples : « *Combien as-tu de meilleurs ami(e)s sur qui tu peux compter ?* », « *Combien environ as-tu d'ami(e)s sur ton activité préférée ?* »).
- Les milieux propices aux rencontres des amis ajoutés sur Internet (exemple : « *D'où connais-tu tes ami(e)s ?* »).
- Le rôle et l'importance des amis sur Internet (exemples : « *Tes ami(e)s, sur Internet, sont les premières personnes vers qui tu te tournes pour discuter et être conseillée en toute intimité* »).

3.2. Evaluation des représentations de soi

Un exercice de « Qui suis-je ? » (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1980), une échelle de Conscience de Soi (Pelletier & Vallerand, 1990) et un extrait de l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (Sordes-Ader & al., 1998) ont été mis en ligne sur Lime Survey, à la suite des questions sur les pratiques adolescentes et les relations amicales.

3.2.1. Exercice du « Qui suis-je ? »

Nous proposons aux jeunes adolescentes un exercice de description de soi, une question ouverte fondée sur la consigne suivante : « *Que répondrais-tu à la question **Qui suis-je ?** », « Réponds dans le cadre en toute sincérité. N'hésite pas à écrire toutes les idées qui te viennent en tête sur toi-même. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et il n'y a pas de limite de temps ».*

Cette technique (Cf. Annexe p. 10) s'adresse aux adolescentes et consiste à recueillir par écrit la représentation que chacune a d'elle-même, à connaître les aspects du soi et de l'identité dévoilés en premier lieu. Selon Rodriguez-Tomé et Bariaud (1980), il existe trois formes de l'Ego :

- Un Ego « *état* » représenté par ses caractéristiques physiques, psychiques, ses attributs ou par son appartenance à un groupe ou à une classe.
- Un Ego « *actif* » composé d'actions, de pensées, de sentiments que la jeune adolescente associe au soi (un ego qui agit, fait, éprouve, etc.).
- Un Ego « *subjectif* », caractérisé par un questionnement de soi (le devenir), les références abstraites, existentielles et l'affirmation de soi.

Nous désirions souligner la forme de l'Ego dominante sur l'écrit et saisir en quoi les publications en ligne peuvent interférer sur l'exercice de présentation de soi.

3.2.2. Echelle de conscience de soi

3.2.2.1. Présentation de l'outil original

La conscience de soi a été appréhendée à l'aide de la version canadienne-française (Pelletier, & Vallerand, 1990) du « Self-Consciousness Revised Scale » (Scheier & Carver, 1985). Cet outil constitué de 22 énoncés, évalue la conscience de soi privée, la conscience de soi publique et l'anxiété sociale (Cf. Annexe p. 11) :

- La conscience de soi privée réfère à la tendance de l'individu à penser et à porter une attention particulière aux aspects cachés et plus intimes du soi. Il s'agit de la conscience de ses états internes.
- La conscience de soi publique porte sur la capacité de l'individu à penser aux aspects du soi qui sont observables par les pairs (style et apparence).
- L'anxiété sociale renvoie à une réaction spécifique et à une conséquence possible au fait d'être conscient de l'aspect public du soi.

Les trois dimensions sont appréhendées selon une échelle en 4 points (0 = Pas du tout semblable à moi, 4 = Très semblable à moi).

3.2.2.2. Utilisation de l'outil

Pour les besoins de l'étude, nous avons sélectionné les versants publics et privés de l'échelle de conscience de soi (soit 16 énoncés). L'Échelle évalue donc la position du sujet à partir de questions reflétant les comportements et les attitudes représentatives des versants privés (« *Je suis généralement attentive à mes sentiments* ») et publics (« *Je me préoccupe beaucoup de la façon dont je me présente aux autres* »). La dimension privée est constituée des items 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 16 et la dimension publique des items 2, 4, 7, 9, 11, 13, 15.

Pour chaque item, les jeunes adolescentes devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle en six points (0 = Tout à fait en désaccord, 6 = Tout à fait d'accord), en suivant cette consigne : « *Réponds à chacune des affirmations suivantes en cochant le chiffre qui dit à quel point tu es d'accord avec ce qu'elles décrivent* ». La moyenne des énoncés a ensuite été calculée pour les deux versants de la conscience de soi. Plus le score est élevé, plus ceci indique un degré élevé de la dimension en question.

3.2.2.3. Epuration des items et analyse de la fiabilité

La structure et la validité de l'instrument ont été vérifiées à l'aide d'une procédure multicritères (Cf. Annexe p. 12). Dans un premier temps, les sous-échelles ont été soumises à une analyse factorielle (ACP³⁶ avec rotation de type Varimax³⁷, Cf. Dancey & Reidy, 2007, p.

³⁶ L'ACP est une analyse factorielle utile pour vérifier la validité des tests, leur structure en présentant la corrélation de variables ou d'items d'une échelle. Cette analyse permet de réduire le nombre d'items en supprimant ceux qui ne sont pas corrélés à un facteur (Kinnear & Gray, 2005). Test statistique réalisé sur le logiciel SPSS v.19.

³⁷ Cette méthode est privilégiée lorsque l'on désire réduire le nombre de variables d'une matrice de données en un plus petit nombre de facteurs. La valeur de 0,30 est le poids minimum qu'une variable (ou ici item) peut avoir pour être considérée significative. Pour préciser la structure de l'ensemble des échelles utilisées, nous avons choisi un poids minimum de 0,50.

462). Les résultats indiquent une répartition des items en rapport avec la structure des sous-échelles originelles tout en nous amenant à proposer la suppression des items 6, 13 et 14 et un indice d'adéquation élevé ($KMO^{38} = .725$).

Comme l'instrument a été administré une seule fois auprès de chaque participante, nous utilisons le coefficient alpha de Cronbach³⁹ (α) comme indice de consistance interne des échelles (George & Mallery, 2003). En tenant compte de l'analyse factorielle, les résultats montrent des Alphas élevés à la fois pour la conscience de soi privée ($\alpha = .86$) et la conscience de soi publique ($\alpha = .84$).

3.2.3. Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES)

3.2.3.1. Présentation de l'outil original

L'estime de soi a été appréhendée grâce à l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (Oubrayrie, De Léonardis & Safont, 1994 ; Oubrayrie, 1997 ; Sordes-Ader, Levêque, Oubrayrie & Safont-Mottay, 1998). L'outil est composé de 60 affirmations sur lesquelles les adolescents doivent se positionner selon une échelle en 5 points (« 1= Pas du tout d'accord ; 5 = « Tout à fait d'accord »). Ces affirmations correspondent à 5 domaines : le soi émotionnel, le soi social, le soi scolaire, le soi physique et le soi futur ou projectif. La somme des scores obtenus à chacun des items permet de calculer le score général d'estime de soi. L'estime de soi peut aussi s'analyser en 5 scores partiels suivant les totaux obtenus pour les 5 dimensions (Cf. Annexe p. 14). Ces scores sont des indices du degré de valorisation de l'image que le sujet a de lui-même.

3.2.3.2. Utilisation de l'outil

Parmi les nombreuses dimensions évaluées par cet outil, nous avons choisi de nous focaliser sur deux d'entre-elles : l'estime de soi émotionnelle et l'estime de soi sociale, dimensions représentatives de la perception de soi dans le rapport à l'autre, soit 24 items (Cf. Annexe p. 13). Notre objectif était d'observer en quoi les aspects émotionnels et sociaux de l'estime de soi sont actifs à travers l'expression de soi en ligne. Les jeunes adolescentes avaient pour consigne : « *Lis attentivement chaque affirmation. Pour chacune de ces affirmations,*

³⁸ Le KMO (mesure de Kaiser-Meyer-Olkin) est un indice d'adéquation de la solution factorielle qui indique jusqu'à quel point l'ensemble de variables retenu est un ensemble cohérent. Une valeur de KMO < à .50 est inacceptable, lorsqu'elle est < .60, elle est médiocre, lorsqu'elle est < .70, elle est moyenne, lorsqu'elle est < .80, elle est méritoire et lorsqu'elle est < .90, elle est excellente (Kaiser & Rice, 1974).

³⁹ L'Alpha de Cronbach est un indice de fiabilité et de consistance sur l'échelle testée. Située entre 0 et .50, la valeur d'un alpha de Cronbach est insuffisante. Entre .50 et .70, les valeurs sont moyennes. Entre .70 et .99, les valeurs élevée ou très élevées et donc satisfaisantes (George & Mallery, 2003).

coche la case qui te correspond le mieux. Le chiffre 1 correspond à la réponse "Pas du tout d'accord", et le chiffre 5 à "Tout à fait d'accord" ». La moyenne des scores obtenus a ensuite été calculée pour les deux formes de l'estime de soi. Plus le score est élevé, plus il indique un degré élevé d'estime de soi sur la dimension en question.

3.2.3.3. Epuration des items et analyse de la fiabilité

Afin de vérifier la structure des sous-échelles d'estime de soi, nous avons procédé à une analyse factorielle (ACP) qui montre une répartition différente des items des échelles d'origine et un indice d'adéquation moyen (KMO = .622) ce qui nous a amené à une suppression importante d'items (Cf. Annexe p. 13). Les Alphas de Cronbach sont satisfaisants pour la nouvelle composition des dimensions émotionnelles et sociales :

- La première composante émotionnelle, recouvre les sentiments et impressions personnelles sur soi-même ($\alpha = .79$; items : 3, 8, 9, 12, 17, 20)
- La deuxième composante sociale porte sur des conduites sociales, des actes réalisés sous le regard d'autrui, évalués par leur auteure ($\alpha = .81$; items : 1, 2, 15, 16, 18, 24).

Le calcul des scores d'estime de soi émotionnelle et sociale s'est appuyé sur cette restructuration.

3.3. L'Echelle du Développement Identitaire de Groningen (GIDS)

L'échelle du développement identitaire, appelée « GIDS », est utilisée auprès d'adolescents et de jeunes adultes pour déterminer le degré d'engagement et d'exploration (opinions, points de vue) dans une variété de thèmes : philosophie de vie, famille – parents, amitié, école, emploi, loisirs, caractéristiques personnelles et relations intimes (Bosma, 1985, 1994). L'entretien semi directif s'effectue sur l'ensemble des thèmes et propose après chacun d'eux deux étapes successives :

- Le choix d'une opinion sur le thème visité, étape qui consiste à écrire sur une petite feuille un résumé de son opinion à propos du thème abordé.
- Et la passation d'une échelle pour chaque thème, à partir de l'opinion pour laquelle le sujet s'est engagé.

L'Echelle du Développement Identitaire de Groningen, en combinant deux techniques un entretien semi-directif et une échelle, évalue à partir du discours des adolescentes, leur degré d'engagement et d'exploration identitaire (Bosma, 1985, 1994 ; Lannegrand-Willems &

Bosma, 2006 ; Lannegrand-Willems, 2008). En raison de l'âge des participantes et de notre approche compréhensive, cet outil nous a semblé être le plus adapté à nos besoins de recherche (Bosma, 1985, 1994 ; Kunnen & Bosma, 2006). En effet, celui-ci est utilisé auprès d'adolescents et de jeunes adultes, et propose une approche à la fois qualitative et quantitative qui permet d'étudier de manière approfondie les processus d'exploration et d'engagement identitaire.

3.3.1. L'entretien semi-directif

Une adaptation de la GIDS a été utilisée pour cette étude (Lannegrand-Willems, 2008). La passation de cet outil étant très longue, nous avons sélectionné les thèmes en lien avec notre objet de recherche, pour pouvoir l'utiliser auprès de jeunes adolescentes. L'entretien semi-directif est composé de trois thèmes. Un thème porte sur l'utilisation d'Internet et a été créé spécifiquement pour l'étude. Les deux autres thèmes concernent l'amitié et les caractéristiques personnelles. Le nombre de questions pour chaque thème a été réduit et le contenu de certaines a été remanié pour favoriser leur compréhension auprès des participantes (Cf. Annexe p. 18).

La consigne générale donnée pour l'entretien est la suivante : *« J'ai une petite liste de questions que j'aimerais te poser pour connaître plus en détail ton avis par rapport aux réponses que tu as données sur le questionnaire. Comme tu l'as peut-être remarqué, le questionnaire portait sur plusieurs sujets : sur ton utilisation d'Internet, sur l'amitié et sur toi-même. Si tu es d'accord, je voudrais qu'on discute de ces 3 sujets pour avoir ton point de vue. Tout ce qu'on se dira restera entre nous, je ne répéterai rien à tes parents, à tes amis, à l'école ou à quelqu'un d'autre. Pour répondre à mes questions n'hésite pas à me dire ce qui te passe par la tête, il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse, aucun piège, je cherche simplement à connaître ton avis »*.

L'entretien commence par la thématique d'Internet composée de huit questions qui permettent d'ouvrir le dialogue sur la passation du questionnaire en ligne et d'obtenir des informations supplémentaires (exemple : *« La première fois que tu t'es connectée sur Internet, c'était pour quoi, tu t'en souviens ? »*).

Apparaît ensuite le thème de l'amitié, composé de huit questions sur le vécu amical des jeunes adolescentes. Par exemple : *« Est-ce que tu peux-tu m'en dire davantage sur ce que vous faites ensemble, si vous vous aidez, si vous vous soutenez, si vous vous défendez etc. Tu pourrais peut-être même me raconter un moment que tu as passé avec tes ami(e)s, un moment avec elles que tu as beaucoup aimé pour m'aider à mieux comprendre »*. Sur ce thème, une question

associe l'amitié aux pratiques d'Internet entre ami(e)s : « *Etant donné que tu utilises Internet, je suppose que tu dois retrouver tes ami(e)s en ligne (sur sa pratique préférée) pour discuter ? Si c'est oui, vous vous retrouvez quand, de quoi vous parlez en général ? Est-ce qu'entre vous, tout passe toujours par Internet ?* ».

Concernant le thème des caractéristiques personnelles, huit questions ont été élaborées de manière à ce qu'elles soient générales et ouvertes au discours des adolescentes sur leur représentations d'elles-mêmes (exemple : « *Comment est-ce que tu réagis aux compliments et aux critiques ? Qu'est-ce que ça change en toi ? Ou qu'est-ce que ça a changé ?* »). En complément de l'exercice du « Qui suis-je ? », nous posons la question suivante : « *Je vais te poser une question plus personnelle. Tu peux me répondre sans gêne, ça reste entre nous. Comment tu te perçois ? Qu'est-ce que tu penses de toi ?* ».

3.3.2. L'échelle de mesure des processus d'engagement et d'exploration identitaire

3.3.2.1. Présentation de l'échelle

Dans le cadre de cette recherche, nous proposons aux jeunes adolescentes de choisir leur thème préféré et de remplir avec le chercheur l'échelle du développement identitaire. Pour ce faire, chaque adolescente devait écrire brièvement sur un support l'opinion qu'elle a de ce thème. Cette opinion sert à la passation du questionnaire, la phase finale qui permet au chercheur de situer son degré d'engagement et d'exploration identitaire.

Voici la consigne donnée aux adolescentes pour cette échelle : « *Tout d'abord, choisis le thème que tu as préféré. Souviens-toi de ce que tu as pu dire sur ton thème préféré. Tes réponses à l'entretien t'aideront à cocher la case qui te correspond le plus pour chaque question. Tu n'as aucune limite de temps et il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Tes réponses sont anonymes et confidentielles. Comme pour le premier questionnaire, tu es libre d'être sincère et spontanée* ». Pour cette étude, 83% des adolescentes ont choisi le thème de l'amitié, 11% le thème porté sur le soi et 6% le thème d'Internet.

Les 30 énoncés composant l'échelle sont orientés soit sur des conduites d'exploration (exemple : « *Te poses-tu des questions sur [ton thème préféré] ?* »), soit sur des conduites d'engagement (exemple : « *Pourrais-tu facilement abandonner ton point de vue ?* »). Nous avons pris l'initiative de mettre en ligne cette échelle sur Lime Survey (Cf. Annexe p. 25). L'adolescente doit aussi indiquer à la fin de la passation, le pseudonyme utilisé pour le premier questionnaire. La moyenne des scores obtenus a ensuite été calculée pour l'engagement et pour

l'exploration. Plus les scores sont élevés, plus ceux-ci indiquent un degré élevé des processus identitaires.

3.3.2.2. *Epuration des items et analyse de la fiabilité*

Une analyse en composantes principales a été menée pour vérifier la composition de l'outil (Cf. Annexe p. 31) et les résultats sont similaires à la structure de l'échelle utilisée par Lannegrand-Willems (2008), avec un indice d'adéquation faible (KMO = .484).

Des alphas de Cronbach ont été effectués sur les sous-échelles de l'exploration ($\alpha = .83$) et de l'engagement ($\alpha = .81$) et les résultats indiquent que celles-ci sont consistantes, en supprimant sur chaque composante un item (C4 et E5). Nous avons donc maintenu la structure de l'échelle initiale en enlevant ces deux items.

4. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES

Les données recueillies ont été traitées grâce à une pluralité de méthodes d'analyses. Nous décrirons sur les points suivants les trois techniques utilisées dans le cadre l'étude : l'analyse de contenu, l'analyse statistiques sous le logiciel SPSS et l'analyse lexicométrique sous le logiciel Alceste.

4.1. *Analyses de contenus des « Qui suis-je ? »*

Une analyse de contenu de type « papier-crayon » a été réalisée sur les réponses au « *Qui suis-je ?* » (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1980).

4.1.1. Procédure de l'analyse

Les réponses obtenues à l'exercice du « *Qui suis-je ?* » forment un corpus de 6 pages, analysé en suivant les indications méthodologiques de Rodriguez-Tomé et Bariaud (1980) qui proposent une analyse sur trois plans : une analyse thématique (description thématique du soi), une analyse des modalités de présentation de l'Ego (mode majeur de l'égo) et une analyse des caractéristiques formelles (adjectifs, verbes et adverbess utilisés). Pour notre étude, nous avons plus particulièrement analysé les réponses des jeunes adolescentes en soulignant le ou les modes de l'Ego présents sur chacune d'elle (Cf. Annexe p. 39). Le tableau 3 représente la catégorisation des modes de l'Ego et leur contenu associés d'après Rodriguez-Tomé et Bariaud (1980, p.6).

Tableau 3. Les formes de l'Ego dans l'exercice du "Qui suis-je" selon Rodriguez-Tomé et Bariaud (1980)

Ego « état » (attributs – appartenance)	Ego « actif » (« agit – fait – aime »)	Ego « subjectif » (affirmation de soi – autoévaluation)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Âge ➤ Classe – Niveau scolaire ➤ Prénom ➤ Sexe ➤ Traits physiques ➤ Milieux de vie (famille amis...) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Goûts ➤ Activités quotidiennes (à la maison, à l'école, en loisirs, en famille...) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aspirations personnelles ➤ Jugements ➤ Evaluation – Estime de soi ➤ Affirmation de soi (traits de personnalités – compétences sociales – attitudes...)

4.1.2. Résultats descriptifs de l'analyse des « Qui suis-je ? »

Sur les 47 réponses recueillies, le mode *état* apparaît 111 fois avec une description de soi portée sur le genre, les traits physiques, le niveau scolaire, etc. Le mode *actif* est présent 137 fois, portant notamment sur les activités pratiquées et les goûts personnels. Enfin, le mode *subjectif* revient 155 fois, avec une présentation de traits de personnalité, d'aspirations personnelles, du bien-être physique et psychique (Tableau 4).

Tableau 4. Fréquence d'apparition de l'Ego

EGO	Total fragments	%
<i>Etat</i>	111	27,54%
<i>Actif</i>	137	34%
<i>Subjectif</i>	155	38,46%
Total	403	100%

Par réponse, la forme de l'Ego *état* apparaît en moyenne 2,36 fois ($\sigma = 2,26$; min = 0 ; max = 10), celle de l'Ego *actif* environ 2,91 fois ($\sigma = 1,965$; min = 0 ; max = 8) et la forme d'Ego *subjectif* 3,30 fois ($\sigma = 2,519$; min = 0 ; max = 9).

Cette codification des réponses au « qui suis-je ? » a été utilisée dans la suite des analyses statistiques.

4.2. Analyses des données quantitatives

Pour mieux comprendre les pratiques d'Internet et d'expression de soi chez les jeunes adolescentes, nous avons étudié les données du questionnaire en prêtant attention à la régularité et au contenu des publications, aux attentes des jeunes adolescentes face à leur propre pratique

et au mode relationnel privilégié sur les sites et outils utilisé pour l'expression de soi (Cf. Annexe p. 33). Notre objectif était de créer des variables catégorielles afin d'effectuer des analyses statistiques (logiciel SPSS v.19). Pour ce faire, nous avons vérifié tout d'abord, avec la valeur du coefficient d'aplatissement (Kurtosis⁴⁰) et d'asymétrie (Skewness) que la distribution des scores suit bien une loi normale (Tableau 5).

Tableau 5. Statistiques descriptives associées à chaque sous-échelle (N = 47)

	Moyenne	Médiane	σ	Intervalle	Min	Max	Skewness	Kurtosis
<i>Engagement</i>	24,98	26	4,590	17	13	30	-,811	-,143
<i>Exploration</i>	10,51	10	4,423	18	3	21	,594	-,494
<i>Conscience privée</i>	25,51	27	5,595	26	8	34	-,929	,888
<i>Conscience publique</i>	34,30	36	5,676	27	15	42	-1,131	1,513
<i>Estime émotionnelle</i>	21,77	22	3,924	17	12	29	-,574	,083
<i>Estime sociale</i>	24,40	26	4,590	21	9	30	-1,269	1,548
<i>Ego état</i>	2,36	2	2,260	10	0	10	1,346	1,996
<i>Ego actif</i>	2,91	3	1,965	8	0	8	,465	-,544
<i>Ego subjectif</i>	3,30	3	2,519	9	0	9	,602	-,506

Les conditions de la distribution des scores étant respectées, plusieurs tests statistiques paramétriques ont été utilisés : le test du Chi² d'indépendance⁴¹, le test d'analyse de la variance (ANOVA)⁴² et le test de comparaison de moyennes (T de Student⁴³).

4.3. Analyse lexicométrique à partir du logiciel ALCESTE

Les entretiens semi-directifs forment un corpus analysable d'environ 75 pages, sans les questions (Cf. Annexe p. 42). Le traitement d'un corpus de texte sur Alceste (v.4.7) permet de réaliser une analyse lexicométrique et de « *déterminer comment sont organisés les éléments qui constituent [un texte]* » (Reinert, 1992). Cette méthodologie d'analyse constitue une aide à l'interprétation qui réduit la dimension « *arbitraire de la description du corpus en mettant en évidence ses régularités, ses symétries cachées* » (Thom, 1974, p.21).

Le logiciel découpe l'ensemble du corpus en Unités de Contexte Élémentaire (U.C.E.) constitués de noms, d'adjectifs, de verbes et d'adverbes. Il calcule leur fréquence d'apparition et les range par ordre de grandeur. Ce logiciel propose ensuite une lecture des résultats grâce à

⁴⁰ Pour vérifier la normalité d'une distribution, les valeurs du Skewness et du Kurtosis doivent être comprises entre -2 et +2 (Cf. Dancey & Reidy, 2007).

⁴¹ Le test de Chi² s'applique lorsqu'on souhaite tester l'hypothèse d'indépendance de deux variables catégorielles.

⁴² Comparaison de moyennes de K groupes indépendants avec 1 facteur.

⁴³ Comparaison de moyennes de deux groupes indépendants

une Classification Hiérarchique Descendante (C.H.D.) qui établit des « profils-types » de réponses (Aubert-Lotarski & Capdevielle-Mougnibas, 2002, p.46) sous forme de liste de classes d'U.C.E. regroupées par la cooccurrence des mots qui les composent. Il est ensuite possible de décrire ces classes en fonction de leur vocabulaire spécifique (U.C.E. représentatives) grâce à la présence de valeurs de Chi2 (significatifs au seuil de $p < .05$).

Lorsque nous avons préparé le corpus pour l'analyse, nous avons associé à chaque unité de corpus initiale un certain nombre de données telles que les caractéristiques de la personne interviewée (l'âge, le sexe) et les indicateurs quantitatifs des variables précédemment calculés. Ces variables « supplémentaires », qui ne font pas partie du texte sont encodées sur une ligne particulière. Les variables de notre étude ont été saisies sous forme dichotomique pour chaque participants (l'âge, la pratique préférée, les résultats aux échelles, etc.). Nous avons réalisé un découpage de chaque dimension évaluée en fonction de la médiane (Tableau 6).

Tableau 6. Répartition de l'échantillon

Dimensions	Scores faibles N	Scores forts N
<i>Engagement</i>	24	23
<i>Exploration</i>	23	24
<i>Conscience de soi privée</i>	22	25
<i>Conscience de soi publique</i>	22	25
<i>Estime de soi émotionnelle</i>	24	23
<i>Estime de soi sociale</i>	23	24
<i>Ego état</i>	22	25
<i>Ego actif</i>	21	26
<i>Ego subjectif</i>	21	26

Ces variables n'entrent pas dans les calculs effectués pour obtenir la classification mais apparaissent dans le descriptif du profil de ces classes. Leur présence permet d'illustrer les extraits du discours mis en évidence par l'analyse lexicométrique et d'aider à l'interprétation des résultats.

Les chapitres suivants sont consacrés à la présentation des résultats, à leur synthèse ainsi qu'à leur discussion.

Chapitre VI

La pratique d'Internet de jeunes adolescentes au quotidien

Ce premier chapitre de résultats décrit l'usage d'Internet des adolescentes. Tout d'abord, nous examinerons le contexte dans lequel les 47 jeunes adolescentes interrogées, âgées de 11 à 15 ans, ont été amenées à utiliser Internet. Puis nous nous intéresserons à leurs outils préférés, au contenu de leurs publications, au cadre privé ou public de leur pratique et à la présence des pairs en ligne.

Un second point sera consacré à l'activité d'expression de soi en ligne, c'est-à-dire aux différentes formes de pratiques repérées chez les adolescentes. En premier lieu, nous présenterons deux typologies : la première concerne l'expression de soi en termes de fréquence d'utilisation et d'objectifs, la seconde se centre sur le contenu des publications (sur le soi, le quotidien, les amis, les sorties, etc.). Nous observerons ensuite de plus près le mode relationnel que les participantes adoptent vis-à-vis de leur public de lecteurs et de lectrices.

1. LES CARACTERISTIQUES DE L'UTILISATION D'INTERNET DES PARTICIPANTES

L'utilisation d'Internet, la « naissance » des pratiques et les pratiques actuelles des jeunes adolescentes interrogées font l'objet de ce premier point. Nous prêterons attention ici aux réponses données par les adolescentes au questionnaire multidimensionnel à propos de leurs usages.

1.1. Pratique préférée et initiation à la pratique

Utilisation d'Internet

La plupart des jeunes adolescentes utilisent Internet depuis plus de deux ans (53,2%), principalement dans leur chambre (53,2%) avec leur propre ordinateur (63,8%). Les adolescentes se connectent avec l'autorisation de leurs parents (74,5%). Autrement dit, les parents laissent Internet en libre accès à leur enfant et surveillent très peu leurs activités et se tiennent disponibles en cas de besoin (Tableau 7).

Tableau 7. Cadre de l'utilisation d'Internet

<i>Usages d'Internet</i>	Depuis 1 an ou moins	8	17,00%
	Depuis 2 ans ou moins	14	29,90%
	Depuis plus de 2 ans	25	53,20%
<i>Lieu de connexion</i>	Chambre	25	53,20%
	Bureau	11	23,40%
	Salon	11	23,40%
<i>Matériel</i>	Ordinateur personnel	30	63,80%
	Ordinateur familial	17	36,20%
<i>Cadre de la pratique</i>	Sous surveillance parentale	3	6,40%
	Avec autorisation	35	74,50%
	Sans autorisation	9	19,10%
<i>Fréquence connexion</i>	1 à 2 fois par semaine	6	12,80%
	3 à 4 fois par semaine	19	40,40%
	Tous les jours	22	46,80%
<i>Temps connexion</i>	30 min	10	21,30%
	1 heure	23	48,90%
	2 heures	9	19,10%
	Plus de 2 heures	5	10,60%

Les jeunes adolescentes utilisent Internet très fréquemment dans la semaine : 46,8% d'entre elles disent se connecter tous les jours, 40,4% en font un usage modéré avec 3 à 4 connexions par semaine et un petit groupe de jeunes adolescentes l'utilise plus rarement avec environ 1 à 2 connexions par semaine (12,8%). Le temps de connexion moyen par jour est d'1 heure pour 48,9% des adolescentes. Pour certaines ce temps est d'une durée d'environ 30 minutes (21,3%) et pour d'autres, celui-ci est plus important allant parfois au-delà de 2 heures (19,1% et 10,6%).

Parcours et évolution des pratiques d'Internet chez les adolescentes

Pour comprendre les pratiques d'Internet actuelles des adolescentes, nous nous sommes intéressée aux tous premiers usages de chacune. Ces premiers usages d'Internet sont multiples et complémentaires (Figure 1).

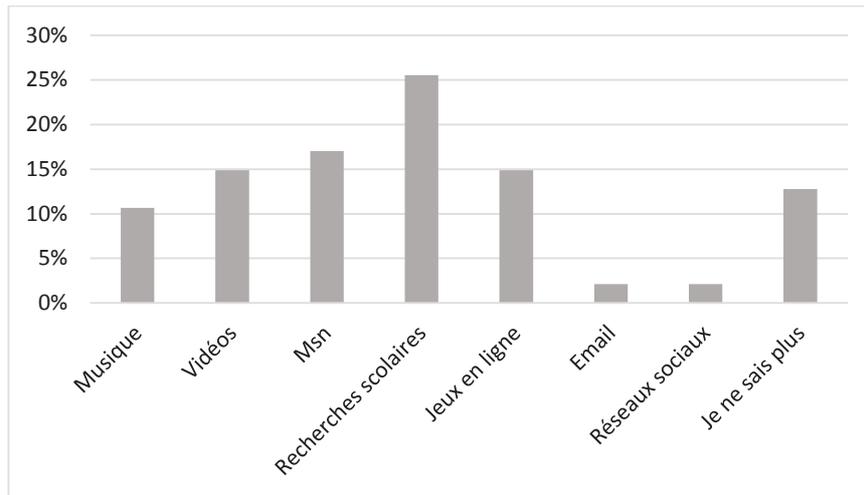


Figure 1. Premiers usages d'Internet

Un nombre important de jeunes adolescentes a commencé à utiliser Internet pour des besoins scolaires (25,5%) : préparer des dossiers, des exposés et des devoirs maisons. Certaines participantes se sont connectées pour la première fois en ligne afin de créer un compte de messagerie instantanée (17%) leur permettant de dialoguer directement avec leurs ami(e)s, d'envoyer et de recevoir des Emails. Les jeux en ligne sont également soulignés parmi les premiers usages caractéristiques d'Internet (14,9%). Il en est de même pour les sites et les plateformes multimédias (YouTube, M6replay, sites de streaming, radios en ligne, etc.) offrant la possibilité aux adolescentes de regarder des vidéos et de suivre leurs séries télévisées préférées, d'écouter de la musique (10,7%) et d'apprendre les paroles de leurs chansons favorites, et ce, souvent en effectuant leurs devoirs en parallèle. Seules deux jeunes adolescentes répertorient l'utilisation de Facebook (2,1%) et de boîtes de réception d'Email (Gmail, 2,1%) en tant que premiers usages. Les autres participantes répondent ne plus se souvenir de leurs premières connexions (12,8%). Les débuts des jeunes adolescentes sur Internet avaient donc pour objectif de satisfaire des besoins multiples immédiats, à la fois personnels (en rapport avec leurs goûts), sociaux (désir de maintenir un contact régulier avec les ami(e)s) et scolaires (s'aider d'Internet pour les devoirs et faire des devoirs en ligne).

Outil préféré

Si les premiers pas des jeunes adolescentes sur Internet sont variés, la messagerie instantanée (44,7%) et les réseaux sociaux (55,3%) constituent leurs deux outils favoris dont elles se servent de manière complémentaire et qu'elles privilégient lors de leur temps de connexion⁴⁴.

⁴⁴ Au moment de la passation du questionnaire et des entretiens.

Les plus jeunes participantes, âgées de 11 et 12 ans utilisent préférentiellement les messageries instantanées, contrairement aux adolescentes âgées de 13 à 15 ans qui manipulent davantage les réseaux sociaux tels que Facebook. L'âge est significativement associé à l'usage d'un outil ($\chi^2 = 12,948$; ddl = 1 ; $p < .0001$). Il explique 27,5% des variations de l'utilisation des messageries instantanées et des réseaux sociaux, et inversement (V de Cramer⁴⁵ = ,525). Le tableau 8 montre la répartition des jeunes adolescentes selon l'âge et leur outil préféré.

Tableau 8. Répartition des participantes en fonction de l'âge et de leur outil préféré

Âge	Réseaux sociaux	Messageries instantanées	Total
11 à 12 ans	5	15	20
13-14-15 ans	21	6	27
Total	26	21	47

Initiation à l'outil préféré

L'apprentissage et la maîtrise de ces deux outils, semble dans certains cas, avoir fait l'objet d'une initiation et d'une période de découverte accompagnée par des personnes ou des groupes de personnes, parfois plus expérimentées (Figure 2).

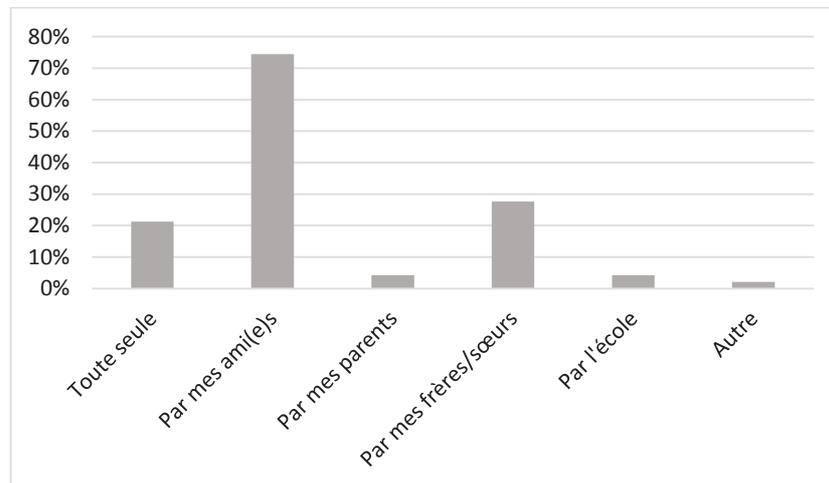


Figure 2. Initiation à la pratique

La majeure partie des adolescentes a été initiée par leurs ami(e)s proches (74,5%), lors de certains moments passés ensemble. Certaines déclarent avoir été également soutenues par leurs frères et sœurs aînés dans leurs apprentissages (27,7%). Un groupe de participantes (21,3%) dit avoir appris à se servir de leur outil préféré toute seule, ou du moins en partie. Un petit nombre de jeunes adolescentes semble avoir été guidé dans leurs usages par leurs parents (4,3%), par

⁴⁵ Le V de Cramer montre la force du lien de deux variables entre elles

l'école (4,3%), et par d'autres personnes avisées, telles que les cousins et cousines (2,1%). La présence des pairs et des aînés dans les nouvelles pratiques des adolescentes marque leur désir d'être accompagnées lorsqu'elles testent de nouveaux outils, de suivre un mouvement de groupe et de faire comme les personnes auxquelles les adolescentes attachent de l'importance et auxquelles elles s'identifient.

1.2. Formes et contenus des publications

Les messageries instantanées et les réseaux sociaux, proposent un espace pour chaque adhérente. Cet espace virtuel prend la forme d'une page que son utilisatrice peut aménager et compléter à sa guise par des publications, des partages de liens auprès de ses contacts.

Forme des publications

Chez les jeunes adolescentes, les publications peuvent prendre plusieurs formes : des publications textuelles, imagées, multimédias, etc. La Figure 3 résume les différentes formes de publications et leur pourcentage d'apparition.

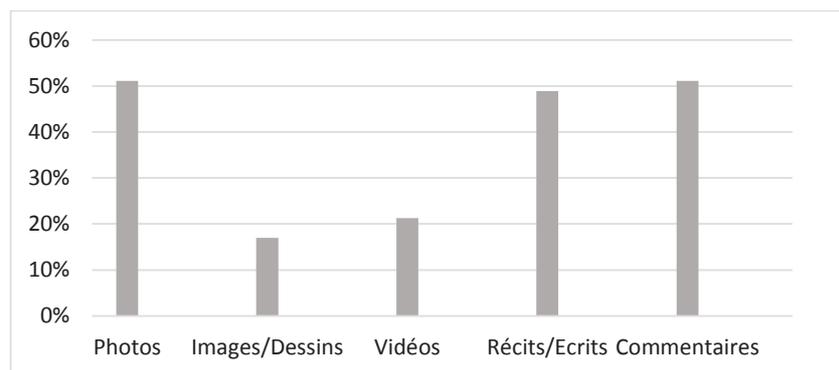


Figure 3. Formes de publications

Les formes de publications les plus importantes, mises en ligne régulièrement d'après les jeunes adolescentes sont les photos personnelles (51,1%), c'est-à-dire des photos qui les mettent en avant, seules, ou avec leurs ami(e)s, lors de sorties. Ces photos peuvent être retouchées et embellies. Suivent les publications textuelles (48,9%), autrement dit les écrits personnels des jeunes adolescentes avec par exemple des récits du quotidien, des anecdotes. Les images trouvées en ligne, les dessins ou productions personnelles scannées/photographiées et les vidéos (clips musicaux, annonces de films, vidéos humoristiques) apparaissent régulièrement avec une fréquence de 17% et de 21,3%. Ces différentes formes de publications, choisies par les adolescentes, reflèteraient à certains moments leur état, leur humeur en faisant passer un message explicite, par écrit, ou implicite, symbolique, à travers d'autres supports et médias.

La publication de commentaires est une pratique à part entière qui permet d'émettre des avis et des réponses aux publications des autres. Celle-ci se démarque de toutes les formes de publications par son importance : 51,1% en publient régulièrement et 29,8% en laissent à chaque fois qu'elles se connectent. Les adolescentes se montrent relativement expansives et participantes auprès des autres.

Contenu des publications

Afin de connaître les différents contenus publiés par les adolescentes, nous leur avons proposé une liste de thèmes généraux permettant de parler de soi. Ces dernières ont indiqué les éléments qu'elles ont l'habitude d'aborder à l'écrit (Figure 4).

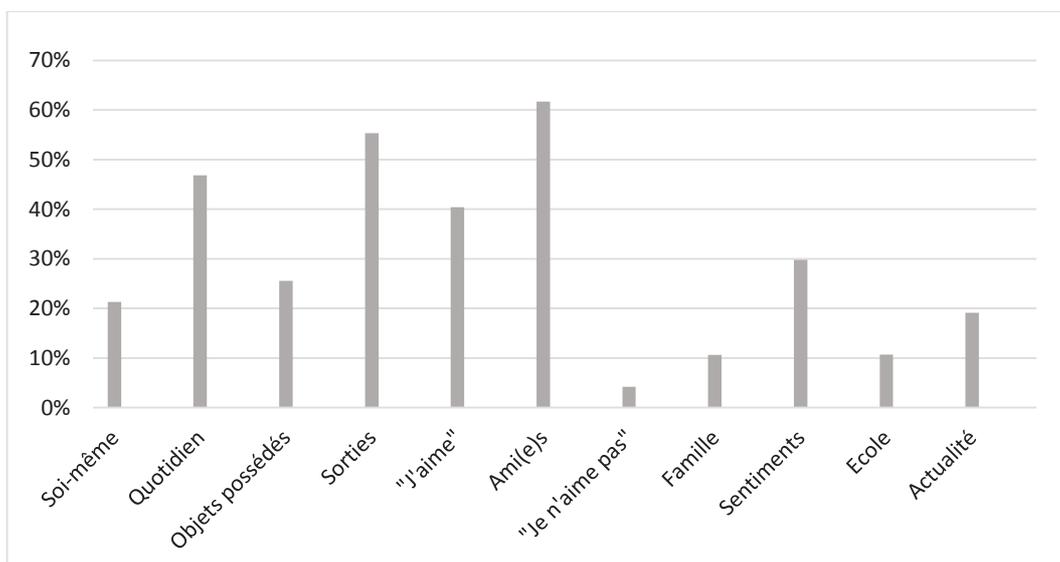


Figure 4. Contenu des publications

Ces thèmes donnent un aperçu de la façon dont les adolescentes peuvent se décrire et se mettre en scène. Sur la toile, les participantes écrivent régulièrement sur des thèmes rapportés :

- Aux ami(e)s pour leur déclarer leur affection, pour leur dire combien ils sont importants et ce qu'ils représentent pour ces jeunes adolescentes (61,7%).
- Aux sorties qui leur ont plu, faites avec l'école, en dehors de l'école notamment entre ami(e)s et parfois en famille (55,3%).
- Au quotidien (46,8%), plus précisément aux événements qui marquent leur auteure.
- Aux goûts personnels tels que le dessin, le sport, la mode, etc. (40,4%).
- Aux sentiments, à leurs humeurs, à leur état d'esprit qu'elles peuvent parfois illustrer d'une citation ou d'une réplique cinématographique (29,8%).
- Aux objets qu'elles possèdent, qu'elles adorent ou qu'elles viennent de recevoir en cadeau (25,5%).

- Au soi, sur les aspects physiques et les traits de personnalité telles que la gentillesse, la loyauté, etc. (21,3%).
- Et à l'actualité commentée et revue par les adolescentes, par exemple sur la dernière mode vestimentaire, sur un évènement culturel, sur des informations nationales et internationales (19,1%).

Certains thèmes restent peu abordés tels que celui de l'école (10,7%), celui de la famille (10,7%), et celui qui concerne ce que les jeunes adolescentes n'aiment pas (4,2%).

Ces résultats mettent en évidence la manière dont les jeunes adolescentes abordent une partie de leur vie à travers leur pratique d'Internet, et présentent certaines dimensions qu'elles souhaitent dévoiler et qui les décrivent de manière plurielle. En relatant des évènements de leur vie quotidienne, en présentant leurs façons de penser, leurs opinions, leurs goûts, les jeunes adolescentes évoquent ce qui les caractérise. De plus, en parlant des personnes qui leur sont proches, les adolescentes s'inscrivent dans des relations qui reflètent des attitudes, des aspects d'elles-mêmes et de leur personnalité.

1.3. La présence des pairs sur les pratiques préférées des adolescentes

Les contacts sur les réseaux sociaux et les messageries instantanées

Sur les réseaux sociaux comme sur les messageries instantanées, les jeunes adolescentes peuvent « collectionner les amis », c'est-à-dire ajouter dans leur liste de contact toutes les personnes qu'elles connaissent : leurs ami(e)s proches, les camarades de classe, les connaissances, les membres de la famille (Figure 5).

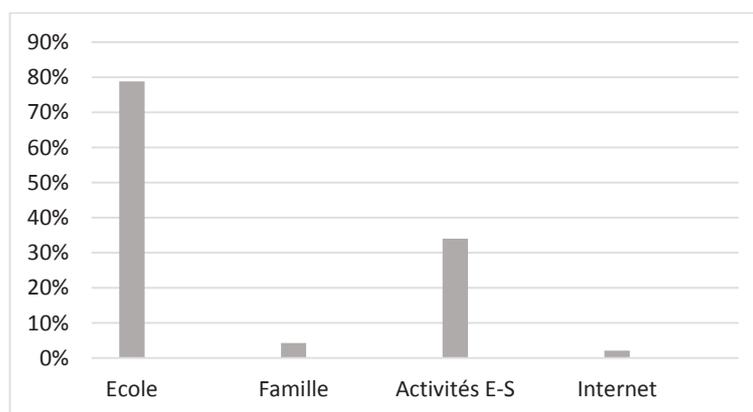


Figure 5. Origine des contacts

Une grande partie des adolescentes (78,8%) déclarent que leur réseau est constitué de camarades de classe et du collège. 34% disent aussi ajouter des ami(e)s rencontré(e)s lors d'activités extra-scolaires (34%). Les membres de la famille tels que les frères et sœurs, les

cousins, les oncles et tantes et les parents, ainsi que les amis rencontrés sur Internet, *via* des amis ou groupes d'amis communs, sont moins nombreux. La taille du réseau de contacts sur le support utilisé par les adolescentes varie d'un extrême à l'autre avec un nombre minimum de 2 contacts et un maximum de 726. Dans notre échantillon, le nombre moyen des personnes ajoutées sur une liste de contacts est de 204 contacts ($\sigma = 175,54$). Le nombre de contacts est plus important chez les adolescentes âgées de 13 à 15 ans, que chez les plus jeunes ($\chi^2 = 8,730$; ddl = 1 ; $p < .003$). L'âge explique 18,6% des variations du nombre de contacts ajouté sur l'outil favori des adolescentes, et inversement (V de Cramer = ,431)

Visibilité des publications : pour qui ?

Lorsque les jeunes adolescentes mettent en ligne un contenu, elles ont la possibilité de choisir le public qui aura accès à cette publication. Les utilisatrices des réseaux sociaux et des messageries instantanées peuvent affecter leurs ami(e)s à des groupes ou des listes proposées (exemples de groupes automatiquement créés sur Facebook en lien avec la composition du réseau d'une adolescente : « amis favoris », « amis », « collègue », « famille », « handball club », « région de Toulouse », etc.). Les adolescentes choisissent ensuite de paramétrer l'accès aux publications pour ces groupes, pour éventuellement restreindre la visibilité de celles-ci. La Figure 6 représente l'accès aux publications pour les groupes d'amis.

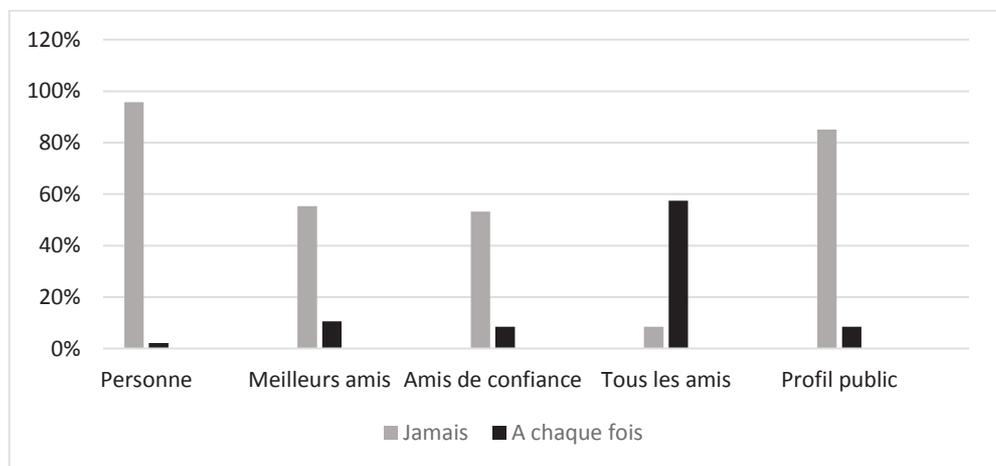


Figure 6. Accès aux publications

95,8% des adolescentes ne gardent jamais leurs publications pour elles-mêmes. Elles mettent en ligne des contenus dans le but qu'ils soient lus de leurs contacts et uniquement par eux. En effet, 85,1% des participantes affirment posséder une page privée, c'est-à-dire une page que seuls les ami(e)s ajouté(e)s sur une liste ont le droit de visiter. De ce fait, les contacts insérés au sein du réseau d'une jeune adolescente ont la possibilité de participer sous forme d'échanges privés, de messages publics et de commentaires, aux récits de leur amie.

Une grande majorité des publications sont libres d'accès pour tous les contacts⁴⁶ : 57,5% des participantes laissent chaque nouvelle publication lisible de tous, 10,7 % gardent certaines publications pour les meilleur(e)s ami(e)s et 8,5% pour les meilleur(e)s ami(e)s et les ami(e)s de confiance.

Intimité des échanges

Les échanges privés, en parallèles des publications, semblent jouer un rôle primordial. Selon les adolescentes, les ami(e)s sur les réseaux sociaux et les messageries instantanées sont souvent les premier(e)s vers lequel(le)s elles se tournent pour discuter et être conseillées en toute discrétion (Tableau 9).

Tableau 9. Ami(e)s en ligne et intimité

	Effectif	%
<i>« Tes ami(e)s, sur Internet, sont les premières personnes vers qui tu te tournes pour discuter et être conseillée en toute intimité. »</i>		
<i>En désaccord</i>	7	14,9%
<i>Pas tout à fait d'accord</i>	6	12,8%
<i>Assez d'accord</i>	22	46,8%
<i>Tout à fait d'accord</i>	12	25,5%
<i>Total</i>	47	100%

L'intimité qu'Internet peut procurer donne aux adolescentes l'opportunité de se faire des confidences, en toute confiance et en toute sécurité, à l'abri du regard des parents. Elles peuvent communiquer par écrit ce qu'elles ne souhaitent pas dire par téléphone ou de vive voix.

2. ANALYSE DES PRATIQUES D'EXPRESSION DE SOI, DES MODES RELATIONNELS EN LIGNE ET DES COMMENTAIRES PERÇUS

L'objectif de ce deuxième point est d'analyser les pratiques d'expression de soi à l'aide des hypothèses suivantes :

Lorsque les pratiques d'expression de soi sont occasionnelles et rares, celles-ci sont motivées par le désir de garder contact avec les pairs. Le contenu de l'expression de soi est orienté sur les pairs et les activités partagées ensembles. Le mode relationnel est restreint aux proches et aux connaissances. Les commentaires perçus par les adolescentes se font rares. Ces pratiques concernent de jeunes adolescentes, âgées de 11 et 12 ans (HO1a).

⁴⁶ Les ami(e)s dont l'accès aux publications est restreint ne verront pas les contenus apparaître, même si les échanges par messages publics ou privés restent possibles.

Lorsque les pratiques sont régulières, celles-ci sont motivées par le regard de l'autre sur soi et le désir de laisser une trace de son vécu. Le contenu de l'expression de soi est orienté sur le soi. Le mode relationnel est ouvert aux proches et aussi aux personnes extérieures peu côtoyées au quotidien. Les commentaires perçus par les adolescentes sont réguliers. Ces pratiques concernent des adolescentes âgées de 13 à 15 ans (HO2a).

Ces hypothèses sont mises à l'épreuve afin de mieux cerner les pratiques d'expression de soi des adolescentes, les modes relationnels que ces pratiques intègrent et les échanges de commentaires qu'elles impliquent.

Pour ce faire, l'expression de soi est appréhendée par deux typologies⁴⁷ : une première apporte un éclairage sur l'expression de soi en termes de fréquence et d'objectifs (groupes d'utilisatrices), la seconde concerne son contenu (formes de dévoilement de soi). Nous souhaitons distinguer d'une part le sens de la pratique et d'autre part son contenu pour comprendre en quoi ces deux aspects de l'expression de soi peuvent participer à la construction identitaire et aux représentations de soi.

Le mode relationnel que les participantes adoptent vis-à-vis de leur public de lecteurs et de lectrices a été étudié en fonction du nombre de contact et de leur accès aux publications. Enfin, les formes de commentaires distinguées par les adolescentes ont également été examinées. Le tableau 10 récapitule l'ensemble des dimensions considérées.

⁴⁷ Ces typologies ont été réalisées par une analyse « papier-crayon » (Cf. Annexe p. 33)

Tableau 10. Construction des typologies

Typologies	Modalités	Indices	Contenus	Recueil		
Pratique d'expression de soi	Groupes d'utilisatrices	Fréquence et objectifs des publications	<ul style="list-style-type: none"> • Activité rare de publication • Garder contact avec les ami(e)s 	Questionnaire (Q14) et question ouverte		
			Discrètes		<ul style="list-style-type: none"> • Activité régulière de publication • Garder contact, publier sur soi et obtenir des commentaires 	
			Expansives et dans l'attente d'approbation		<ul style="list-style-type: none"> • Activité régulière de publication • Garder contact et publier pour soi 	
	Dévoilement de soi	Fréquence et contenus des publications	<ul style="list-style-type: none"> • Activité rare de publication • Rares contenus sur le soi 		Questionnaire (Q15 & 16)	
			Réservé			<ul style="list-style-type: none"> • Activité régulière de publication • Contenus orienté sur le soi
			Extime			
Mode relationnel	Restreint	Réseau de contacts et visibilité des publications	<ul style="list-style-type: none"> • Réseau de contacts inférieur à 100 personnes • Accès libre et parfois limité aux publications 	Questionnaire (Q17, 19 & 21)		
			Large		<ul style="list-style-type: none"> • Réseau de contacts supérieur à 100 personnes • Accès libre aux publications 	
Commentaires	Rares	« Perçus » par les adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> • Compliments • Marques d'affections 	Questionnaire (Q18)		
	Réguliers		<ul style="list-style-type: none"> • Demandes sociales 			

2.1. Groupes d'utilisatrices d'outils d'expression de soi

En tenant compte de la fréquence de publication de contenus en ligne (recueillie par questionnaire) et des attentes des adolescentes quant au fait de publier (Question ouverte : « Lorsque tu publies des contenus en ligne, quelles sont tes attentes ? »), nous distinguons trois groupes d'utilisatrices :

- Des utilisatrices discrètes,
- Des utilisatrices expansives dans l'attente de réactions de la part des pairs,
- Des utilisatrices expansives indépendantes, sans attentes de la part d'autrui.

2.1.1. Les utilisatrices « discrètes »

Au sein de ce groupe, sont réunies des utilisatrices discrètes, « timides » et qui font peu entendre parler d'elles (N = 19). En effet, ces adolescentes publient rarement des contenus en ligne. Lorsqu'elles se prêtent au jeu de la publication et de l'expression de soi, ces utilisatrices n'ont pas d'attentes particulières envers les pairs : elles n'attendent pas de commentaires ou d'appréciations⁴⁸ sur leurs publications. Elles partagent de l'information de manière occasionnelle, dès que cela leur semble important ou marquant.

« Facebook c'est pour parler avec tout le monde et suivre un peu ce qui se passe, un peu comme si on lisait le journal. [...] Moi je trouve que Facebook ça me sert comme répertoire de téléphone, c'est un peu pareil, c'est pour dire que je l'utilise pas pour parler de moi sauf si c'est par message privé » (A_23, 14 ans).

Même si elles publient peu, ces adolescentes observent sur la toile ce qu'il se dit et ce qu'il se fait, les valeurs et attitudes des pairs. Leur utilisation d'Internet leur permet plus particulièrement de garder contact et de discuter avec leurs ami(e)s, dans un cadre intime. Les échanges se font généralement en messages privés, des échanges dyadiques. L'âge moyen de ce groupe est de 13,11 ans ($\sigma = 1,329$) et le nombre moyen de contacts chez les discrètes est de 189 ($\sigma = 219$; min = 2 ; max = 726).

2.1.2. Les utilisatrices « expansives en attente » d'approbation de la part des pairs

Les jeunes adolescentes rassemblées dans ce groupe sont des utilisatrices très expansives dans la pratique d'expression de soi. Elles mettent régulièrement ou à chaque connexion Internet de nombreux contenus en ligne. Ces adolescentes publient également des commentaires sur les productions des autres et sont en recherche d'approbation, en attente d'appréciations et de commentaires de la part de leur public de lecteurs et de lectrices (N = 18).

« J'essaye de me limiter quand même parce que je veux pas que ça fasse trop la fille qui raconte sa vie à tout le monde. Mais je fais des albums photos de nos sorties entre copains et des délires que j'ai avec eux. Ou de mes vacances. Je publie des photos de moi seule ou de moi avec ma meilleure amie que je m'amuse à retoucher pour qu'elles soient toutes jolies. Je raconte des trucs drôles, mes « Vies De Merde » à moi comme sur le site. Et souvent je me contente de mettre juste un Smiley ou j'utilise « La météo du moral » pour montrer à mes amis si ça va ou

⁴⁸ Les appréciations se traduisent sur Facebook par un clic sur la mention « j'aime », inscrite en dessous de chaque publication. Il s'agit d'une manière de recueillir du soutien social.

pas, ou ce que je fais, style en quel mode je suis, si je fais mes devoirs, si je m'arrache les cheveux ou si j'ai envie de câlins [...]. Oui, j'espère que, quelque part, il y a toujours un ami ou une amie qui aimera ou qui commentera » (A_34, 15 ans).

Ces jeunes adolescentes désirent entretenir les liens amicaux et garder le contact avec leurs ami(e)s. Elles s'expriment sur leur vécu et partagent des éléments représentatifs d'elles-mêmes. Ce qui différencie ces jeunes adolescentes des « discrètes », est le besoin de recueillir l'avis des pairs, l'envie d'être lue et vue, autant que de lire et de voir les pairs. L'âge moyen de ces adolescentes est de 12,90 ans ($\sigma = 1,505$), et le nombre moyen de contacts sur ce groupe est de 220 ($\sigma = 123$; min = 55 ; max = 405).

2.1.3. Les utilisatrices « expansives indépendantes »

Les « utilisatrices expansives indépendantes » (N = 10) sont de jeunes adolescentes qui mettent des contenus en ligne régulièrement, voire même à chaque connexion Internet, tout comme les « utilisatrices expansives en attente ». Sur ce groupe, les adolescentes sont expansives dans la pratique d'expression de soi mais elles affirment ne pas attendre de retours. Leur objectif est de relater des événements de leur vie et de leur vécu d'adolescente avant tout pour elles-mêmes, indépendamment de l'avis des pairs. Ces adolescentes cherchent à retracer leur histoire personnelle et à mettre de l'ordre dans leur réflexion.

« Je publie des moments que j'ai vécu, des choses que je fais, des vidéos ou des clips de musiques, des photos de moi, de mes amis et de ma famille, et des textes qui parlent un peu d'amour, de sentiments ou de ce que je ressens. [A propos des réactions des pairs] Non, j'attends rien en retour » (A_14, 15 ans).

Pour ces adolescentes, la pratique de publication semble plus importante que l'échange entre pairs ou le maintien des liens amicaux, contrairement au groupe des « expansives en attentes » pour lequel ces pratiques sont complémentaires et semblent s'exercer en parallèle. Le fait de garder contact avec ses amis reste important, mais devient secondaire (à la fois sur les réseaux sociaux et les messageries instantanées). L'âge moyen chez les « indépendantes » est de 12,90 ans ($\sigma = 1,524$). Le nombre moyen de contacts sur ce groupe d'adolescentes est de 202 ($\sigma = 177$; min = 20 ; max = 500).

Ces trois groupes ne sont pas différenciés selon l'âge ($\chi^2 = 1,571$; ddl = 2 ; NS)

2.2. Formes de dévoilement de soi

La pratique de dévoilement de soi se définit par une publication régulière de contenus imagés ou textuels en ligne renvoyant à une description de soi physique, psychologique et morale, aux goûts personnels, aux amis, aux activités et sorties entre pairs. En cela, le dévoilement de soi est au cœur même de l'expression de soi et complète la typologie des groupes d'utilisatrices. Deux formes de dévoilement de soi se distinguent par le contenu des publications (indiqués sur le questionnaire) : une forme « réservée » et une forme « extime ».

2.2.1. Le dévoilement de soi réservé

Le dévoilement de soi « réservé » (N = 23) rassemble des adolescentes qui publient rarement sur elles-mêmes. Lorsque ces jeunes adolescentes mettent du contenu en ligne, celui-ci est davantage consacré aux ami(e)s, aux sorties entre amis, avec leur famille et à l'actualité. Les publications prennent la forme de textes très courts (format citation), de photos personnelles ou encore de vidéos.

« Je mets parfois des photos pour changer celle qui est en profil, mais sinon pas grand-chose. Si, des fois ça m'arrive d'écrire deux ou trois lignes sur quelque chose qui m'est arrivé en bien ou en pas bien mais c'est rare aussi. Je préfère commenter ce qui se passe chez les autres ou regarder » (A_47, 13 ans).

Les adolescentes affirment régulièrement leur présence par commentaires, une présence relativement importante, ce qui donne à ces jeunes adolescentes une position particulière : elles deviendraient le « miroir » des adolescentes qui publient. Cette position leur permettrait de s'initier à la pratique de dévoilement grâce aux publications des adolescentes plus expérimentées. Leurs réactions et commentaires leur donnerait l'occasion de s'approprier les postures et savoir-faire des pairs.

Pour ces adolescentes, les publications et les réflexions autour du soi sont peu présentes sur la toile. Elles valorisent dans leurs publications l'existence de relations amicales importantes auprès des pairs et abordent avec parcimonie leurs émotions et leurs humeurs au quotidien. Elles mettent en évidence des relations interpersonnelles qui les caractérisent auprès d'un public moyen de 158 contacts ($\sigma = 171$; min = 2 ; max = 563). L'âge moyen des adolescentes au dévoilement de soi extime est de 12,83 ans.

2.2.2. Le dévoilement de soi intensif ou « extime »

Le dévoilement « extime » ou intensif (N = 24) regroupe des adolescentes qui extériorisent de manière régulière des éléments concernant leurs ami(e)s, leurs sorties, leur(s) point(s) de vue sur l'actualité, et surtout des aspects d'elles-mêmes, de leur vie et de leurs sentiments.

Les publications prennent des formes plus variées que chez les « réservées » : des textes de toute sorte, courts et longs, des photos personnelles, des images et des productions personnelles scannées, des vidéos (clips musicaux qui correspondent à leur humeur). Elles publient également de nombreux commentaires qui représentent des échanges des discussions collectives et des avis ou réponses attendues entre adolescentes, qui rappellent aussi cette position de « miroir ».

« Moi je mets des photos et des albums photos de mes sorties ou de mes soirées, j'écris des trucs sur ma vie, sur les gens que j'aime, sur les choses qui se passent dans ma vie, sur la pluie et le beau temps. C'est un vrai journal sauf que tu peux rajouter des vidéos de toi ou des meilleurs moments de ta vie. Ou des fois quand ça va pas bien tu peux mettre des choses qui sont associées à ta tristesse et tu peux faire comprendre aux gens qui t'entourent que ça va pas ou que t'es dans une mauvaise passe, même si tu parles pas. Moi c'est un peu ce que je fais en fait » (A_37, 15 ans).

Ces jeunes adolescentes expriment aisément leurs pensées et leurs sentiments auprès du public, dans l'idée de donner des nouvelles aux autres et d'extérioriser leurs émotions positives et négatives (public moyen = 249 contacts ; σ = 172 ; min = 45 ; max = 726). A travers ce dévoilement de soi « extime », les jeunes adolescentes, dont l'âge moyen est de 13 ans, mettent en évidence une part de leur subjectivité, qu'elles rendent accessible aux autres et qu'elles peuvent nourrir par le recueil d'avis, d'appréciations et d'approbation.

L'âge ne différencie pas ces formes de dévoilement de soi ($\chi^2 = ,016$; ddl = 1 ; NS).

2.3. Les modes de relations interpersonnelles en ligne

Les données recueillies par questionnaire permettent d'appréhender d'une part deux modes de relations interpersonnelles, en fonction de la quantité de contacts en ligne et de l'accès aux publications et, d'autre part les commentaires laissés par les pairs sur les publications. Nous expliciterons ci-dessous les modes relationnels « restreint » et « large », puis nous présenterons les formes les commentaires perçues par les adolescentes.

2.3.1. Mode relationnel « restreint »

Le premier mode relationnel est un mode « restreint » ($N = 19$), qui correspond d'une part à un public constitué de personnes proches de l'auteure, et d'autre part, à un nombre de contacts limité à un maximum de 100 personnes⁴⁹ ($\min = 2$) avec une moyenne de 51 ami(e)s ($\sigma = 34$). Les jeunes adolescentes ajoutent concrètement à leur liste de contacts les contacts proches, les contacts d'enfance, les camarades de classe, du collège et de leurs loisirs et certains membres de leur famille. Il s'agit généralement de personnes avec qui elles partagent leur vie au quotidien et avec qui elles ont envie d'entretenir des liens.

2.3.2. Mode relationnel « large »

Le second mode est plus « large » ($N = 28$), mode par lequel les adolescentes se constituent davantage une audience ou un observatoire de la vie quotidienne. Elles ajoutent leurs amis proches, les amis d'enfance, les camarades de classe, certains camarades du collège, de leurs loisirs et quelques membres de la famille. Elles enrichissent aussi leur liste de contacts avec les ami(e)s de leurs ami(e)s, l'ensemble des camarades du collège, des personnes qu'elles ne connaissent que de nom, etc. Ce public peut être très vaste : il s'étend de 101 à 726 personnes ($m = 308$; $\sigma = 155,4$). Les adolescentes usant de ce mode ont choisi d'élargir leur public de lecteurs et de lectrices. Elles peuvent discuter en ligne avec leurs ami(e)s proches, garder le contact, mais aussi créer de nouveaux liens amicaux avec des pairs qui peuvent, à un moment donné, devenir un(e) confident(e) extérieur(e), leur permettre d'observer de nouvelles pratiques et de nourrir la leur.

2.3.3. Les dimensions associées aux modes relationnels

Les modes relationnels sont significativement associés avec l'âge ($\chi^2 = 8,730$; $ddl = 1$; $p < .003$), l'outil préféré ($\chi^2 = 10,854$; $ddl = 1$; $p < .001$) et la pratique de dévoilement de soi ($\chi^2 = 7,817$; $ddl = 1$; $p < .005$).

Les plus jeunes adolescentes (11 et 12 ans) usent plus fréquemment d'un mode restreint, tandis que les plus âgées adoptent un mode large. L'âge explique 18,7% des variations de l'adoption d'un mode relationnel et inversement (V de Cramer = ,431).

⁴⁹ La médiane du nombre d'amis est égale à 156. Nous avons choisi une limite de 100 amis, chiffre qui contiendrait uniquement les personnes côtoyées au quotidien par les adolescentes au mode restreint (amis proches, amis d'enfance, camarades d'école et d'activités extrascolaires, famille).

Les adolescentes au mode restreint utilisent préférentiellement les messageries instantanées, et les adolescentes au mode large privilégient les réseaux sociaux. D'autre part, l'utilisation d'un outil (réseau social – messagerie instantanée) explique 23,13% des variations du choix d'un mode relationnel, et réciproquement (V de Cramer = ,481). Les modes relationnels représentent les fonctions originelles de ces deux outils : les messageries instantanées ont été élaborées dans un premier lieu pour les échanges privés, et les réseaux sociaux pour la possibilité de collectionner les contacts et d'échanger autour des publications.

De même, le mode restreint est très présent sur la forme réservée de dévoilement de soi et le mode relationnel large l'est plus dans la forme de dévoilement extime. La pratique de dévoilement de soi explique 16,64% des variations de l'utilisation d'un mode relationnel, et inversement (V de Cramer = ,408).

Toutefois, les deux modes relationnels ne se différencient pas sur groupes d'utilisatrices ($\chi^2 = 4,885$; ddl = 1 ; NS).

2.4. Les formes de réponses perçues sur les publications

Sur le questionnaire, les jeunes participantes ont indiqué la fréquence d'apparition de certaines formes de réactions et de réponses qu'elles percevaient sur leurs publications. Nous nous sommes centrée sur quatre principales formes de réponses publiées en commentaires : les compliments adressés aux utilisatrices, les marques d'affection publiques, les critiques négatives et les demandes sociales (Figure 7).

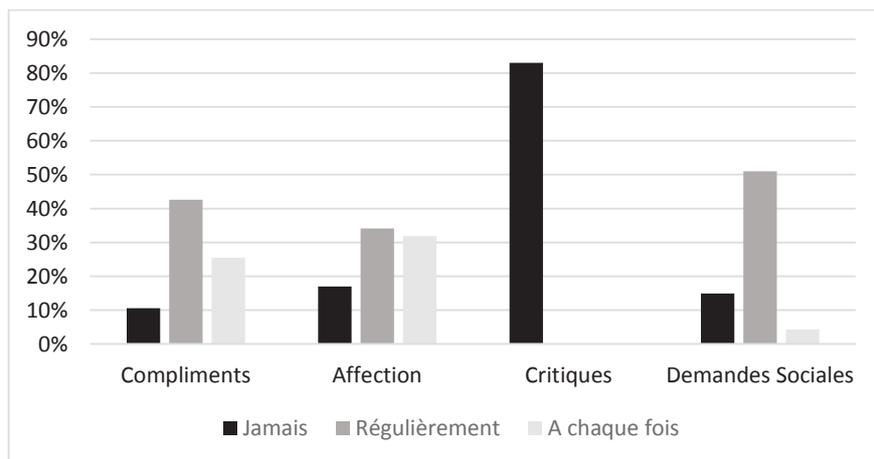


Figure 7. Nature des réponses des pairs perçues par les adolescentes sur leurs publications

Les compliments constituent l'une des formes de réponses reçue régulièrement sur les publications des jeunes participantes. 42,6 % des adolescentes affirment en recevoir régulièrement sur leurs publications (« *Cette photo est magnifique !* », « *Tu es trop belle !* »),

« Tu es vraiment une super amie »). Les marques d'affections sont assez présentes : 34,1% en obtiennent régulièrement et 31,9% déclarent en recevoir à chaque publication (« Je t'adore », « Tu me manques », « ♥ »). Les critiques négatives sont plutôt absentes sur les publications. En effet, 83% des jeunes adolescentes indiquent qu'elles n'en ont jamais.

Les demandes sociales, qui sont assez fréquentes (51%), consistent pour les lecteurs et lectrices à solliciter les auteures des publications (« Viens voir ma photo, je t'ai taguée dessus », « Je lance un jeu-concours, viens nous rejoindre ! », « Viens me parler en privé stp »).

La réception d'avis positifs et d'encouragements sur les aspects du soi renforce l'attractivité de la pratique d'expression de soi chez les adolescentes, « Ça m'intéresse de savoir ce qu'on peut penser, surtout de ce que je fais avec la photo. En fait ça m'encourage à continuer, ou pas. Mais c'est quand même positif » (A_41, 15 ans). Ces avis peuvent amener les adolescentes à poursuivre leurs tentatives, à approfondir leur pratique, ou bien à en tester de nouvelles. En se conformant à l'opinion des pairs les adolescentes savent désormais ce qu'elles ont la possibilité de faire et de ne pas faire.

Plus le mode relationnel est ouvert, plus les compliments reçus par les adolescentes sont perçus comme nombreux ($\chi^2 = 6,299$; ddl = 1 ; $p < .012$). Il en est de même pour les demandes sociales ($\chi^2 = 7,272$; ddl = 1 ; $p < .007$). Le type de mode relationnel explique 13,39% la perception du nombre de compliments (V de Cramer = ,366), et 15,44% à propos des demandes sociales (V de Cramer = ,393), et réciproquement. Les marques d'affection ne sont pas liées aux modes relationnels ($\chi^2 = 2,522$; ddl = 1 ; NS).

En résumé, les adolescentes sont majoritairement initiées et accompagnées par les pairs et les ami(e)s proches à une pratique particulière. La constitution du public de chaque auteure est représentative d'un besoin social, d'un mode relationnel particulier et de l'usage d'un outil (Junghyun & Jong-Eun, 2011 ; Manago, Taylor et Greenfield, 2012). Le mode relationnel est plus restreint chez les adolescentes âgées de 11 et 12 ans, et plus large chez les adolescentes âgées de 13 à 15 ans. Le fait de recevoir fréquemment et essentiellement des commentaires positifs viendraient renforcer la motivation des adolescentes quant à la pratique d'expression de soi. Pour certaines adolescentes, l'expression de soi est investie pour attirer le regard de l'autre sur elles-mêmes. L'expression de soi est décrite, dans ce chapitre, sous deux versants interdépendants : un premier explique **comment et pourquoi** les participantes utilisent des outils d'expression de soi comme les réseaux sociaux et les messageries instantanées pour les

adapter en fonction de leurs propres besoins ; un second tient compte du **contenu des publications** (sur les pairs, sur le soi, sur les deux). Quel que soit l'âge, nous constatons que la pratique d'expression de soi, en termes de groupes d'utilisatrices et de pratique de dévoilement de soi, ne se différencie pas.

Pour conclure, les premières analyses descriptives semblent indiquer la présence d'une dynamique intersubjective (Kaufmann, 2004 ; Marcelli, 2007 ; Zimmermann & Quartier, 2013). En effet, les adolescentes pratiquent et interagissent avec les pairs par échange de commentaires et de messages privés contenant de l'approbation.

A l'aide de ces premiers résultats descriptifs, nous aborderons dans le chapitre suivant, les interactions entre l'expression de soi, les processus identitaires et les représentations de soi.

Chapitre VII

Expression de soi, identité et représentations de soi

Ce chapitre présente les différentes associations explorées entre d'une part l'expression de soi et d'autre part l'identité et les représentations de soi. Les hypothèses que nous mettons en œuvre dans ce chapitre sont les suivantes :

Lorsque les pratiques d'expression de soi sont occasionnelles et rares, nous nous attendons à une faible exploration et à un faible engagement identitaire, à une faible conscience de soi privée et publique, à une description de soi faible dans l'Ego état, l'Ego actif et l'Ego subjectif, ainsi qu'à une faible estime de soi émotionnelle et sociale (HO1b).

Et lorsque les pratiques sont régulières, nous nous attendons à une forte exploration et à un fort engagement identitaire, à une conscience de soi privée et publique élevée, à une description de soi importante dans l'Ego état, l'Ego actif et l'Ego subjectif, et à une estime de soi émotionnelle et sociale élevée (HO2b).

Rappelons que les participantes ont toutes répondu à une échelle de développement identitaire (composée de deux sous-échelles : engagement et exploration), à une échelle de conscience de soi (regroupant deux sous-échelles : privée et publique), à une échelle d'estime de soi (réunissant deux sous-échelles : émotionnelle et sociale) et à une question ouverte « Qui suis-je ? » (intégrant les modes *état*, *actif* et *subjectif* de l'Ego).

L'expression de soi est appréhendée par sa signification (groupes d'utilisatrices *discrètes*, *expansives avec attentes* et *expansives indépendantes*) et par son contenu (formes de dévoilement de soi *réserve* et *extime*). Nous commencerons par mettre en lien l'identité et les représentations de soi avec les groupes d'utilisatrices, puis avec les formes de dévoilement de soi. Nous terminerons ce chapitre par une synthèse des résultats significatifs obtenus. Les variables utilisées dans ce chapitre sont présentées dans le tableau 11.

Tableau 11. Récapitulatif des variables envisagées sur ce chapitre

Variables	Modalités	Indices	Contenus	Recueil
Groupes d'utilisatrices	<i>Discrètes</i>	Fréquence et objectifs des publications	<ul style="list-style-type: none"> • Activité rare de publication • Garder contact avec les ami(e)s 	Questionnaire (Q14) et une question ouverte
	<i>Expansives dans l'attente d'approbation</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Activité régulière de publication • Garder contact, publier sur soi et obtenir des commentaires 	
	<i>Expansives indépendantes</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Activité régulière de publication • Garder contact et publier pour soi 	
Dévoilement de soi	<i>Réservé</i>	Fréquence et contenus des publications	<ul style="list-style-type: none"> • Activité rare de publication • Rares contenus sur le soi 	Questionnaire (Q15 & 16)
	<i>Extime</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Activité régulière de publication • Contenus orienté sur le soi 	
Processus identitaires	<i>Echelle du développement identitaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploration • Engagement 	Scores	Questionnaire 2
Représentations de soi	<i>Exercice « Qui suis-je ? »</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ego Etat • Ego Actif • Ego Subjectif 	Nombre d'occurrences	Questionnaire (Q28)
	<i>Echelle de conscience de soi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Privée • Publique 	Scores	Questionnaire (Q29)
	<i>Echelle d'estime de soi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionnelle • Sociale 	Scores	Questionnaire (Q30)

L'ensemble des données analysées au sein de ce chapitre a été recueilli grâce au questionnaire multidimensionnel mis en ligne.

1. LIENS ENTRE GROUPES D'UTILISATRICES, IDENTITE ET REPRESENTATIONS DE SOI

Pour montrer comment les niveaux de processus identitaires, de représentations de soi et d'estime de soi varient selon les groupes d'utilisatrices, nous nous appuierons sur des analyses de la variance⁵⁰.

1.1. Engagement, exploration et groupes d'utilisatrices

Les résultats des adolescentes aux échelles d'**engagement** et d'**exploration**, ne se différencient pas, quel que soit leur groupe d'appartenance (Tableau 12). L'analyse de variance

⁵⁰ ANOVAS à 1 facteur, réalisées à partir du logiciel SPSS v.21. Les ANOVAS tiennent compte du test d'homogénéité des variances de Levene (Cf. Annexe p. 122).

indique que les moyennes des scores à l'échelle d'engagement sont semblables d'un groupe à l'autre [$F(2 ; 44) = 1,201$, NS]. Il en est de même pour les moyennes des scores à l'échelle d'exploration [$F(2 ; 44) = 1,698$, NS].

Tableau 12. Processus identitaires et groupes d'utilisatrices

Groupes	Processus	m	σ
Discrètes	Engagement	23,95	4,564
	Exploration	10,63	3,804
Expansives avec attentes	Engagement	25,11	5,098
	Exploration	11,56	4,693
Expansives indépendantes	Engagement	26,7	3,368
	Exploration	26,7	3,368

1.2. Modes de l'Ego et groupes d'utilisatrices

En effet, les jeunes adolescentes expansives en attente d'approbation et de reconnaissance utilisent davantage le **mode actif de l'Ego** à l'exercice du « *Qui suis-je ?* » (description de soi dans l'agir) que les adolescentes appartenant aux deux autres groupes [$F(2 ; 44) = 5,977$, $p < .005$; $\eta^2 = .214$]. L'appartenance des participantes à un groupe d'utilisatrices explique 21,4 % de l'apparition du mode *actif* de l'ego, et inversement⁵¹. Les différences de moyennes significatives (test Post-Hoc⁵²) se situent plus précisément entre le groupe des utilisatrices expansives avec attentes et le groupe des « discrètes » ($p < .009$) ; le groupe des expansives avec attentes et le groupe des expansives indépendantes ($p < .034$). Il y a une absence de différences entre les utilisatrices discrètes et les utilisatrices expansives indépendantes.

Les adolescentes expansives avec attentes et les adolescentes expansives sans attentes usent du **mode subjectif** sur leur « *Qui suis-je ?* » (description de soi subjective), contrairement aux adolescentes discrètes [$F(2 ; 44) = 6,646$, $p < .003$; $\eta^2 = .232$]. L'appartenance à un groupe explique 23,2% de l'apparition du mode *subjectif* de l'Ego et réciproquement. Les différences de moyenne sont repérables entre le groupe des expansives avec attentes et le groupe des discrètes ($p < .005$) ; ainsi qu'entre le groupe des expansives indépendantes et les discrètes ($p < .031$). Une absence de différences est remarquée entre le groupe des expansives avec attentes et le groupe des expansives indépendantes

Toutefois, les trois groupes d'adolescentes emploient le **mode état** de l'Ego (Tableau 13).

⁵¹ Eta² montrant la force du lien, le taux explicatif de deux variables entre elles.

⁵²Test Post-Hoc réalisé avec SPSS v.19 avec pour condition le test d'hypothèse des variances égales de Bonferroni.

La moyenne du mode est équivalente sur les trois groupes [$F(2 ; 44) = 1,486$, NS].

Tableau 13. Moyenne d'apparition des modes de l'Ego par groupes d'utilisatrices

Groupes	Ego Etat		Ego Actif		Ego Subjectif	
	<i>m</i>	σ	<i>m</i>	σ	<i>m</i>	σ
Discrètes	2,05	1,870	2,21	1,813	1,84	1,740
Expansives avec attentes	3,06	2,859	4,06	1,765	4,33	2,401
Expansives indépendantes	1,7	1,418	2,2	1,751	4,2	2,821

1.3. Conscience de soi et groupes d'utilisatrices

Les adolescentes expansives, qui publient de nombreux contenus en ligne et qui espèrent des réactions de la part des pairs, ont une **conscience de soi publique** plus élevée que les autres. Une analyse de la variance indique que la moyenne des scores à l'échelle de conscience de soi publique varie bien d'un groupe d'utilisatrices à l'autre [$F(2 ; 44) = 6,134$, $p < .004$; $\eta^2 = .218$]. L'appartenance à un groupe d'utilisatrice explique 21,8% des variations des scores de la conscience de soi publique (et inversement). Les différences de moyennes significatives de la conscience de soi publique (Test Post Hoc) se situent entre les utilisatrices expansives avec attentes et les discrètes ($p < .003$). Il n'y a pas de différences entre les groupes des adolescentes expansives en attente d'approbation et indépendantes (Tableau 14).

Néanmoins, le niveau de **conscience de soi privée** ne diffère pas selon les différents groupes d'utilisatrices [$F(2 ; 44) = 1,221$, NS].

Tableau 14. Conscience de soi et groupes d'utilisatrices

Groupes	Conscience	<i>m</i>	σ
Discrètes	Privée	24	6,968
	Publique	31,42	6,058
Expansives avec attentes	Privée	26,78	4,634
	Publique	37,33	3,694
Expansives indépendantes	Privée	26,1	3,725
	Publique	34,3	5,438

1.4. Estime de soi et groupes d'utilisatrices

Les trois groupes de jeunes adolescentes ne se différencient pas de manière significative sur les dimensions **émotionnelle** [$F(2 ; 44) = 3,114$, NS] et **sociale** [$F(2 ; 44) = ,514$, NS] de l'estime de soi (Tableau 15).

Tableau 15. Estime de soi et groupes d'utilisatrices

Groupes	Estime	m	σ
<i>Discrètes</i>	<i>Emotionnelle</i>	20,74	4,382
	<i>Sociale</i>	23,58	4,586
<i>Expansives avec attentes</i>	<i>Emotionnelle</i>	23,5	2,383
	<i>Sociale</i>	25,06	5,218
<i>Expansives indépendantes</i>	<i>Emotionnelle</i>	20,6	4,452
	<i>Sociale</i>	24,8	3,425

1.5. Synthèse des associations

Le tableau 16 récapitule les résultats des analyses de variances effectuées entre les groupes d'utilisatrices et les différents processus identitaires et dimensions du soi appréhendés.

Tableau 16. Récapitulatif des ANOVAS avec les groupes d'utilisatrices

	Groupes d'utilisatrices	
	F (ANOVA)	Sig.
<i>Engagement</i>	1,201	NS
<i>Exploration</i>	1,698	NS
<i>Ego Etat</i>	1,486	NS
<i>Ego Actif</i>	5,977	.005
<i>Ego Subjectif</i>	6,646	.003
<i>Conscience privée</i>	1,221	NS
<i>Conscience publique</i>	6,134	.004
<i>Estime émotionnelle</i>	3,114	NS
<i>Estime sociale</i>	,514	NS

Nous remarquons que les représentations de soi, composées des modes de l'Ego et de la conscience de soi, caractérisent les groupes d'utilisatrices. Les descriptions de soi spontanées sont davantage subjectives chez les jeunes adolescentes expansives que chez les discrètes sur la toile. La conscience de soi publique est également plus importante chez les expansives. Le sens et la fréquence de l'expression de soi sont en lien avec certaines dimensions du soi : les adolescentes qui dévoilent leur histoire quotidienne et expriment leur émotions, leurs réflexions et leurs doutes montrent des capacités de réflexion, de subjectivation et de prise de conscience de soi, associées à la dimension publique de soi. La régularité de la pratique de publication et la recherche d'approbation semblent aller de pairs avec les représentations que les adolescentes ont d'elles-mêmes sur leurs aspects social et public.

2. ASSOCIATIONS ENTRE DEVOILEMENT DE SOI, IDENTITE ET REPRESENTATIONS DE SOI

Nous présentons ici les analyses réalisées (*via* des tests de comparaisons de moyennes⁵³) entre les formes de dévoilement de soi en ligne (contenu des publications), les processus identitaires, les représentations et l'évaluation de soi.

2.1. Engagement, exploration et formes de dévoilement de soi

Les adolescentes au dévoilement extime, qui publient beaucoup sur elles-mêmes, montrent un **engagement** plus important que celles au dévoilement réservé (Tableau 17). Les moyennes des scores à l'échelle d'engagement identitaire varient significativement d'un mode de dévoilement à un autre [$t(45) = 2,017, p < .013, \eta^2 = .130$]. La pratique de dévoilement de soi adoptée par les adolescentes explique 13% des variations des scores à l'échelle d'engagement (et inversement).

Quant au processus d'**exploration** identitaire, les adolescentes ont des moyennes similaires, quelle que soit leur forme de dévoilement de soi privilégiée [$t(45) = 1,176, NS$].

Tableau 17. Processus identitaires et dévoilement de soi

<i>Dévoilement de soi</i>	<i>Processus</i>	<i>m</i>	<i>σ</i>
<i>Réservée</i>	<i>Engagement</i>	23,3	4,733
	<i>Exploration</i>	9,74	3,98
<i>Extime</i>	<i>Engagement</i>	26,58	3,9
	<i>Exploration</i>	11,25	4,775

2.2. Modes de l'Ego et formes de dévoilement de soi

Les adolescentes aux pratiques de dévoilement réservées et extimes, utilisent le **mode état** de l'Ego dans leur « *Qui suis-je ?* » de manière indifférenciée [$t(45) = ,215, NS$].

Les adolescentes privilégiant un dévoilement de soi extime se servent plus du **mode actif** (Tableau 18), que les adolescentes à la forme réservée, dont l'activité de publication est plus rare et tournée vers les pairs. Les différences de moyennes sont significatives [$t(45) = 2,34, p < .024, \eta^2 = .108$]. L'appartenance à une pratique de dévoilement de soi explique 10,8% des variations d'apparition du mode actif et réciproquement.

Chez les adolescentes qui pratique un dévoilement de soi extime, le **mode subjectif** est

⁵³ Test de Student pour deux échantillons indépendants, en accord avec le test de Levene (Cf. Annexe p. 145).

lui aussi plus important que chez les réservées. En effet, des différences de moyennes significatives sont mises en évidence [$t(45) = 2,148, p < .037, \eta^2 = .093$]. L'appartenance à une pratique de dévoilement de soi explique 9,3% des variations d'apparition du mode subjectif et inversement.

Tableau 18. Modes de l'Ego et dévoilement de soi

Dévoilement de soi	EGO	<i>m</i>	σ
Réservée	Etat	2,43	2,39
	Actif	2,26	1,738
	Subjectif	2,52	2,333
Extime	Etat	2,29	2,177
	Actif	3,54	2
	Subjectif	4,04	2,51

2.3. Conscience de soi et les formes de dévoilement de soi

Les adolescentes au dévoilement de soi réservé et extime ne se différencient pas de manière significative [$t(45) = 1,689, NS$] en termes de conscience de soi privée (Tableau 19). Toutefois, les jeunes adolescentes adoptant une pratique extime ont un niveau de conscience de soi publique plus élevée que celles ayant une pratique réservée. Il existe bien une différence de moyennes des scores à l'échelle de la conscience publique entre les deux types de dévoilement de soi [$t(45) = 2,802, p < .007, \eta^2 = .149$]. La forme de pratique de dévoilement de soi explique 14,9% des variations des scores de conscience de soi publique, et réciproquement.

Tableau 19. Conscience de soi et dévoilement de soi

Dévoilement de soi	Conscience	<i>m</i>	σ
Réservée	Privée	24,13	6,455
	Publique	32,09	5,861
Extime	Privée	26,83	4,361
	Publique	36,42	4,69

2.4. Estime de soi et formes de dévoilement de soi

Quelle que soit la forme de dévoilement privilégiée, les jeunes adolescentes ont des résultats semblables aux dimensions **émotionnelle** [$t(45) = ,786, NS$] et **sociale** [$t(45) = 1,434, NS$] de l'estime de soi. Le tableau 20 indique une absence de différences significatives des moyennes des scores aux échelles.

Tableau 20. Estime de soi et dévoilement de soi

<i>Dévoilement de soi</i>	<i>Estime</i>	<i>m</i>	<i>σ</i>
<i>Réservée</i>	<i>Emotionnelle</i>	21,3	3,819
	<i>Sociale</i>	23,43	5,256
<i>Extime</i>	<i>Emotionnelle</i>	22,21	4,054
	<i>Sociale</i>	25,33	3,726

2.5. Synthèse des associations

Le tableau 21 fait ressortir certains liens entre les pratiques de dévoilement de soi et les processus et dimensions appréhendés.

Tableau 21. Récapitulatif des tests de Student avec les formes de dévoilement de soi

	<i>Dévoilement de soi</i>	
	<i>T de Student</i>	<i>Sig.</i>
<i>Engagement</i>	2,017	.013
<i>Exploration</i>	1,176	NS
<i>Ego Etat</i>	,215	NS
<i>Ego Actif</i>	2,340	.024
<i>Ego subjectif</i>	2,148	.037
<i>Conscience privée</i>	1,689	NS
<i>Conscience publique</i>	2,802	.007
<i>Estime émotionnelle</i>	,786	NS
<i>Estime sociale</i>	1,434	NS

Ces résultats montrent comment les formes de dévoilement de soi se distinguent. Les jeunes adolescentes adeptes d'un dévoilement de soi extime font preuve d'un fort engagement identitaire, font usage d'un mode actif et subjectif de l'Ego en répondant au « *Qui suis-je ?* » et ont un niveau élevé de conscience de soi publique. Alors que les jeunes adolescentes ayant une pratique réservée ont des niveaux faibles sur ces différentes dimensions. Le contenu de ces publications orienté sur les sentiments, les humeurs et l'histoire de vie au quotidien paraît dynamiser et accompagner les multiples processus à l'œuvre dans la construction de l'identité et du soi.

Pour conclure ce chapitre, nous retenons plusieurs résultats saillants. Tout d'abord, les groupes d'utilisatrices montrent une importante mobilisation des multiples représentations de soi. Nous avons pu associer une publication de masse à une prise de conscience de soi, elle-même en relation avec l'image donnée aux autres, ainsi qu'à une description de soi riche et variée (une réflexion et une présentation de soi dans l'agir et la subjectivité). Les nombreuses tentatives réalisées en ligne pour se décrire et décrire le quotidien permettent aux adolescentes

de tester la représentation qu'elles se font d'elles-mêmes auprès d'un public (Nicaise & Lebfèvre, 2010 ; Rinaudo, 2010 ; Tisseron, 2011, 2011b)

Un dévoilement de soi extime, c'est-à-dire une extériorisation ou une expression des parties du soi considérées comme intimes, est rapportée à un fort engagement identitaire, à une représentation de soi élaborée dans la subjectivité et dans l'agir, à une importante prise de conscience de soi. Ceci laisse penser que la pratique d'expression de soi (Lipiansky, 1998 ; Barbot, 2008) semble bien impliquée, et participe à la construction de l'identité et du soi.

Quel que soit l'âge des adolescentes, plus leurs publications sont nombreuses et orientées sur le soi, plus les dimensions du soi sont mobilisées dans ces pratiques, et réciproquement, ce qui nous évoque ici une dynamique d'interstructuration (Malrieu, Baubion-Broye & Hajjar, 1991 ; Meyerson, 1995) entre les adolescentes et les pratiques. Les pratiques réservées-discrètes se distinguent par l'absence de régularité et de contenus sur le soi (contenus rares) et sont associées à une faible mobilisation des dimensions de la construction du soi.

Dans le chapitre suivant, nous développerons les résultats en lien avec les modes relationnels et les commentaires laissés par les pairs sur les écrits des adolescentes.

Chapitre VIII

Modes relationnels, commentaires des pairs, identité et représentations de soi

Ce chapitre présente les résultats relatifs aux modes relationnels adoptés par les adolescentes et aux réactions des pairs qu'elles perçoivent à l'égard de leurs publications. Les hypothèses que nous mettrons à l'épreuve sont les suivantes :

Lorsque le mode relationnel est restreint aux proches et aux connaissances (HO1c) ; lorsque les commentaires perçus par les adolescentes se font rares (HO1d), alors, nous nous attendons à une faible exploration et à un faible engagement identitaire, à une faible conscience de soi privée et publique, à une description de soi faible dans l'Ego état, l'Ego actif et l'Ego subjectif, et à une faible estime de soi émotionnelle et sociale.

Lorsque que le mode relationnel est plus ouvert aux personnes extérieures peu côtoyées au quotidien (HO2c) ; lorsque les commentaires perçus par les adolescentes sont réguliers (HO2d), nous nous nous attendons à une forte exploration et à un fort engagement identitaire, à une conscience de soi privée et publique élevée, à une description de soi importante dans l'Ego état, l'Ego actif et l'Ego subjectif, et à une estime de soi émotionnelle et sociale élevée.

Nous examinerons comment l'identité et les représentations de soi s'associent d'une part avec les modes relationnels, et d'autre part avec les commentaires recueillis. Nous concluons ce chapitre par une synthèse des résultats significatifs.

Les variables retenues sont détaillées dans le tableau 22.

Tableau 22. Récapitulatif des variables envisagées sur ce chapitre

Variables	Modalités	Indices	Contenus	Recueil
Modes relationnels	Restreint	Réseau d'amis et visibilité des publications	<ul style="list-style-type: none"> • Réseau d'amis inférieur à 100 personnes • Accès libre et parfois aux publications 	Questionnaire (Q17, 19 & 21)
	Large		<ul style="list-style-type: none"> • Réseau d'amis supérieur à 100 personnes • Accès libre aux publications 	
Commentaires	Rares	« Perçus » par les adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> • Compliments • Marques d'affections • Demandes sociales 	Questionnaire (Q18)
	Réguliers			
Processus identitaires	Echelle du développement identitaire	<ul style="list-style-type: none"> • Exploration • Engagement 	Scores	Questionnaire 2
Représentation de soi	Exercice « Qui suis-je ? »	<ul style="list-style-type: none"> • Ego Etat • Ego Actif • Ego Subjectif 	Nombre d'occurrences	Questionnaire (Q28)
	Echelle de conscience de soi	<ul style="list-style-type: none"> • Privée • Publique 	Scores	Questionnaire (Q29)
	Echelle d'estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionnelle • Sociale 	Scores	Questionnaire (Q30)

1. MODES RELATIONNELS, PROCESSUS IDENTITAIRE ET REPRESENTATIONS DE SOI

Sur ce point, nous analyserons les processus identitaires, les représentations et l'estime de soi en lien avec les modes relationnels en ligne, en nous appuyant sur des tests de comparaison de moyennes.

1.1. Engagement, explorations et modes relationnels

Les adolescentes ont des scores équivalents sur les échelles identitaires d'**engagement** [$t(45) = 1,414$, NS] et d'**exploration** [$t(45) = 1,549$, NS], qu'elles privilégient le mode relationnel restreint ou le mode large sur leur pratique d'expression de soi. Le tableau 23 montre les moyennes et écart types concernant les processus d'engagement et d'exploration.

Tableau 23. Processus identitaires et modes relationnels

Mode	Processus	<i>m</i>	σ
Restreint	Engagement	23,84	5,014
	Exploration	9,32	4,256
Large	Engagement	25,75	4,195
	Exploration	11,32	4,423

1.2. Modes de l'Ego et modes relationnels

Dans leur réponse au « Qui suis-je ? » les adolescentes font apparaître les trois modes de l'Ego de manière similaire, indépendamment du mode relationnel favori. Il y a une absence de différences de moyennes pour l'**Ego état** [$t(45) = ,408$, NS], l'**Ego actif** [$t(45) = ,357$, NS] et l'**Ego subjectif** [$t(45) = ,902$, NS]. Le tableau 24 résume les moyennes et écart types de chaque mode de l'Ego.

Tableau 24. Moyennes des dimensions de l'Ego selon les modes relationnels

Mode	EGO	m	σ
Restreint	Etat	2,53	2,458
	Actif	2,79	1,96
	Subjectif	2,89	2,052
Large	Etat	2,25	2,154
	Actif	3	2
	Subjectif	3,57	2,795

1.3. Conscience de soi et modes relationnels

Les adolescentes ont un niveau de **conscience de soi privée** similaire (Tableau 25), quel que soit le mode relationnel privilégié [$t(45) = 1,379$, NS].

Cependant, les jeunes adolescentes appartenant au mode relationnel large ont un niveau de **conscience de soi publique** plus élevée que celles adoptant un mode relationnel restreint constitué de proches [$t(45) = 2,158$, $p < .036$, $\eta^2 = .094$]. L'appartenance à un mode relationnel spécifique explique 9,4% des variations des scores de conscience de soi publique, et inversement.

Tableau 25. Conscience de soi et modes relationnels

Mode	Conscience	m	σ
Restreint	Privée	24,16	7,034
	Publique	32,21	6,828
Large	Privée	26,43	4,264
	Publique	35,71	4,319

1.4. Estime de soi et modes relationnels

Qu'elles adoptent un mode relationnel restreint ou large, les adolescentes ne se différencient pas sur le plan de l'estime de soi **émotionnelle** et **sociale**. Les moyennes des scores d'estime émotionnelle [$t(45) = ,492$, NS] et d'estime sociale [$t(45) = 1,283$, NS] varient peu

entre les deux groupes d'adolescentes (Tableau 26).

Tableau 26. Estime de soi et modes relationnels

Mode	Estime	m	σ
<i>Restreint</i>	<i>Emotionnelle</i>	21,42	3,58
	<i>Sociale</i>	23,37	4,597
<i>Large</i>	<i>Emotionnelle</i>	22	4,19
	<i>Sociale</i>	25,11	4,533

1.5. Synthèse des associations

Le tableau 27 résume les comparaisons entre les modes relationnels et les différents processus et dimensions appréhendés.

Tableau 27. Récapitulatif des tests de Student avec les modes relationnels

Modes relationnels		
	T de Student	Sig.
<i>Engagement</i>	1,414	NS
<i>Exploration</i>	1,549	NS
<i>Ego Etat</i>	,408	NS
<i>Ego Actif</i>	,357	NS
<i>Ego subjectif</i>	,902	NS
<i>Conscience privée</i>	,1379	NS
<i>Conscience publique</i>	2,158	.036
<i>Estime émotionnelle</i>	,492	NS
<i>Estime sociale</i>	1,283	NS

Ces résultats indiquent que les processus identitaires et les représentations de soi caractérisent peu les modes relationnels et sont indépendants de ces derniers, à l'exception de la conscience de soi publique. Les jeunes adolescentes qui pratiquent l'expression de soi dans un mode relationnel large ont un niveau de conscience de soi publique relativement plus élevé que les adolescentes ayant choisi un mode relationnel restreint.

En ce sens, le choix d'un mode relationnel peut accompagner une prise de conscience de soi, sur ses aspects sociaux et publics. Avec un mode relationnel élargi, les adolescentes auraient l'opportunité de faire le point sur ce qu'elles représentent pour les pairs et se préoccuperaient des aspects visuels d'elles-mêmes, tels que l'apparence qu'elles laissent apparaître en ligne (Lee, Moore, Park et Park, 2012).

2. COMMENTAIRES DES PAIRS, IDENTITE ET REPRESENTATIONS DE SOI

Rappelons que les formes de commentaires recueillies par les participantes à l'étude sont essentiellement positives avec des compliments, de l'affection et des demandes sociales diverses. Les critiques négatives ont également été envisagées, cependant, les jeunes adolescentes déclarent ne pas en recevoir sur leurs publications. Nous nous centrerons donc ici sur les compliments, les marques d'affections et les demandes sociales perçues par les adolescentes. Ces types de commentaires ont été appréhendés en termes de régularité. Nous analyserons les liens entre ces formes de commentaires, les processus identitaire et les représentations de soi.

2.1. Engagement, exploration et formes de commentaires perçues

Les adolescentes ont un niveau d'**engagement** identitaire similaire [$t(45) = 1,868$, NS], qu'elles déclarent recevoir régulièrement ou rarement des compliments sur leurs publications.

En revanche, les adolescentes qui disent recevoir régulièrement des marques d'affection et des demandes sociales sur leurs publications ont une moyenne d'engagement plus élevée que chez celles qui disent en recevoir rarement. Les moyennes d'engagement varient bien en fonction de la présence de commentaires affectifs [$t(45) = 2,528$, $p < .015$, $\eta^2 = .124$] et de demandes sociales [$t(45) = 2,017$, $p < .050$, $\eta^2 = .083$]. Ainsi, la présence de marques d'affection sur les écrits des participantes explique 12,4% des variations des scores à l'échelle d'engagement, et réciproquement. De même, la présence de demandes sociales explique 8,3% des variations des scores à l'échelle d'engagement, et inversement.

Quant à l'**exploration** identitaire, les résultats montrent l'absence de différences significatives entre les adolescentes qui indiquent recevoir des compliments [$t(45) = ,126$, NS], des marques affectives [$t(45) = ,774$, NS] et des demandes sociales [$t(45) = ,413$, NS], et les adolescentes qui disent en recevoir rarement (Tableau 28).

Tableau 28. Processus identitaires et formes de commentaires perçues

		<i>Engagement</i>		<i>Exploration</i>	
		<i>m</i>	σ	<i>m</i>	σ
<i>Compliments</i>	<i>Réguliers</i>	25,81	4,439	10,59	4,442
	<i>Rares</i>	23,2	4,539	10,33	4,53
<i>Affection</i>	<i>Réguliers</i>	26,13	3,836	10,87	4,815
	<i>Rares</i>	22,75	5,209	9,81	3,582
<i>Demandes sociales</i>	<i>Réguliers</i>	26,15	4,296	10,27	4,601
	<i>Rares</i>	23,52	4,622	10,81	4,285

2.2. Modes de l'Ego et formes de commentaires perçues

Les trois modes de l'Ego sont employés de la même manière dans les réponses au « Qui suis-je ? » des jeunes adolescentes, qu'elles déclarent recevoir régulièrement ou non des commentaires (Cf. Annexe p. 132). Il y a une absence de différence de moyennes d'apparition des **modes état**, **actif** et **subjectif** (Tableau 29).

Tableau 29. Modes de l'Ego et formes de commentaires perçues

		EGO Etat		EGO Actif		EGO Subjectif	
		<i>m</i>	σ	<i>m</i>	σ	<i>m</i>	σ
Compliments	Réguliers	2,44	2,422	3,16	2,018	3,72	2,703
	Rares	2,2	1,935	2,4	1,805	2,4	1,844
Affection	Réguliers	2,13	2,094	3,13	2,078	3,81	2,562
	Rares	2,81	2,562	2,5	1,713	2,31	2,182
Demandes sociales	Réguliers	2,27	2,07	3,04	1,708	3,81	2,129
	Rares	2,48	2,522	2,76	2,278	2,67	2,728

2.3. Conscience de soi et formes de commentaires perçues

Les adolescentes ayant un niveau élevé de **conscience privée** affirment recevoir de nombreux compliments sur leurs publications. En effet, les scores moyens à l'échelle de conscience de soi privée varient de manière significative en fonction de la présence de compliments [$t(45) = 2,192, p < .034, \eta^2 = .096$]. La présence de compliments explique 9,6% des variations des scores de conscience de soi privée, et réciproquement.

Les adolescentes ayant un niveau élevé de **conscience de soi publique** déclarent percevoir de nombreux compliments, commentaires affectueux et demandes sociales (Tableau 30). La moyenne des scores de conscience de soi publique varient significativement avec la présence de compliments [$t(45) = 2,876, p < .006, \eta^2 = .155$], de marques d'affection [$t(45) = 2,572, p < .013, \eta^2 = .128$] et de demandes sociales [$t(45) = 2,045, p < .047, \eta^2 = .085$]. 15,5% des variations des scores de conscience publique s'expliquent par la présence de compliments sur les publications, 12,8% par la présence de marques d'affection et 8,5% par la présence de demandes sociales (et inversement).

Tableau 30. Conscience de soi et formes de commentaires perçues

		<i>Conscience Privée</i>		<i>Conscience Publique</i>	
		<i>m</i>	<i>σ</i>	<i>m</i>	<i>σ</i>
<i>Compliments</i>	<i>Réguliers</i>	26,69	4,687	35,81	4,849
	<i>Rares</i>	23	6,655	31,07	6,112
<i>Affection</i>	<i>Réguliers</i>	25,61	5,315	35,74	4,553
	<i>Rares</i>	25,31	6,279	31,5	6,683
<i>Demandes sociales</i>	<i>Réguliers</i>	26,77	4,274	35,77	4,624
	<i>Rares</i>	23,95	6,674	32,48	6,408

2.4. Estime de soi et formes de commentaires perçues

Les adolescentes affirmant recevoir des compliments sur leurs publications ont une **estime de soi émotionnelle** plus élevée que les adolescentes en recevant peu [$t(45) = 2,107, p < .041, \eta^2 = .090$]. La présence de compliments sur les écrits des participantes explique 9% des variations des scores d'estime de soi émotionnelle, et inversement.

De même, les adolescentes déclarant percevoir de nombreuses marques d'affection sur leurs écrits ont une **estime de soi sociale** plus élevée que les autres adolescentes [$t(45) = 2,274, p < .028, \eta^2 = .030$]. La présence de marques affectives explique 3% des variations des scores d'estime de soi sociale, et ce, de manière réciproque

Le tableau 31 indique les moyennes de l'estime émotionnelle et de l'estime sociale pour chaque forme de commentaires.

Tableau 31. Estime de soi et formes de commentaires perçues

		<i>Estime Emotionnelle</i>		<i>Estime Sociale</i>	
		<i>m</i>	<i>σ</i>	<i>m</i>	<i>σ</i>
<i>Compliments</i>	<i>Réguliers</i>	22,48	3,415	23,81	5,4
	<i>Rares</i>	21,19	4,271	24,88	3,861
<i>Affection</i>	<i>Réguliers</i>	22,56	3,564	24,94	4,885
	<i>Rares</i>	20,07	4,234	23,27	3,788
<i>Demandes sociales</i>	<i>Réguliers</i>	22,45	3,659	25,45	3,957
	<i>Rares</i>	20,44	4,195	22,38	5,162

2.5. Synthèse des associations

Le tableau 32 mentionne les résultats associés aux formes de commentaires perçus par les adolescentes sur leurs publications.

Tableau 32. Récapitulatif des tests de Student réalisés en fonction des formes de commentaires perçus

	<i>Compliments</i>		<i>Marques d'affection</i>		<i>Demandes sociales</i>	
	<i>T de Student</i>	<i>Sig.</i>	<i>T de Student</i>	<i>Sig.</i>	<i>T de Student</i>	<i>Sig.</i>
<i>Engagement</i>	1,262	NS	2,528	.015	2,017	.050
<i>Exploration</i>	,126	NS	,774	NS	,413	NS
<i>Ego Etat</i>	,333	NS	,982	NS	,309	NS
<i>Ego Actif</i>	1,237	NS	1,041	NS	,476	NS
<i>Ego subjectif</i>	1,955	NS	1,988	NS	1,568	NS
<i>Conscience privée</i>	2,192	.034	,173	NS	1,676	NS
<i>Conscience publique</i>	2,876	.006	2,572	.013	2,045	.047
<i>Estime émotionnelle</i>	2,107	.041	1,701	NS	1,986	NS
<i>Estime sociale</i>	1,168	NS	2,274	.028	1,187	NS

Nous remarquons que la présence de ces formes de commentaires sur les publications des adolescentes semble bien reliée au processus identitaire d'engagement, à la conscience de soi privée et publique, ainsi qu'à l'estime de soi émotionnelle et soi sociale. Les réactions positives des pairs en ligne donnent aux jeunes adolescentes la possibilité de se construire en tenant compte du point de vue de l'autre. Les outils d'expression de soi constituent en cela un support de construction de soi, complémentaire aux situations de face à face comme le suggère Tisseron (2011a, 2011b).

La présence de marques d'affection et de demandes sociales sur les écrits des adolescentes sont en lien avec un niveau d'engagement élevé. Ce fait évoque un investissement important des participantes vis-à-vis de leurs ami(e)s en ligne, car dans le cadre de cette recherche, l'engagement a été évaluée à partir du thème de l'amitié. Autrement dit, les marques d'affection représenteraient en quelque sorte la réciprocité des liens amicaux. La présence de demandes sociales montrerait que les adolescentes sont en mesure d'aider ou de répondre aux attentes de l'autre, dans un processus de socialisation horizontale (Malrieu P. & Malrieu S., 1973). Les ami(e)s constitueraient en cela un repère identitaire, une aide à la construction de soi et des valeurs comme l'affirme Maisonneuve (1993, 2004, 2011).

A travers les commentaires reçus sur les publications des adolescentes, nous percevons le rôle essentiel des identifications horizontales à cette étape du développement dans la construction identitaire. Les adolescentes s'appuient sur les remarques des pairs et tiennent compte des avis extérieurs pour se construire. En effet, la présence de commentaires positifs semble affecter la conscience de soi et permettre aux jeunes adolescentes de recueillir des avis extérieurs sur l'image qu'elles ont d'elles-mêmes et l'image qu'elles renvoient aux autres, (Gonzales & Hancock, 2013). Recueillir des avis en ligne sur leurs publications devient une opportunité supplémentaire de prendre conscience de ses états interne et externe (Pelletier &

Vallerand, 1990). De plus, les compliments et les marques d'affection publiés par les ami(e)s donneraient aux jeunes auteures du soutien social, du réconfort, des avis positifs sur leurs récits, sur elles-mêmes et leur conduite, ce qui les amènerait à avoir une estime d'elles-mêmes positive.

En conclusion, ce chapitre centré sur la place de l'autre dans la pratique d'expression de soi apporte des résultats intéressants sur les rapports entre modes relationnels, formes de commentaires, processus identitaires et représentations de soi.

D'une part, nous constatons que le mode relationnel, retreint ou large, n'est pas mis en perspective en termes d'identité et de représentations de soi. Toutefois, les adolescentes qui font usage d'un mode relationnel large, dans la pratique d'expression de soi, ont un niveau de conscience de soi publique élevé, ce qui rejoint les résultats de l'étude menée par Lee et ses collaborateurs (2012). Se constituer un large réseau de contact permet de s'ouvrir auprès de personnes extérieures aux cercles d'ami(e)s proches pour approfondir et anticiper la perception que l'autre a de son image et son apparence.

D'autre part, les réactions des pairs, transmises par commentaires, offriraient aux adolescentes la possibilité de prendre connaissance de la valeur qu'autrui leur attribue, de se sentir reconnues et appréciées. Au fur et à mesure que le dialogue entre pairs progresse et que les échanges de commentaires deviennent réguliers, les adolescentes étayeraient leur perception d'elles-mêmes. En cela, il est question d'intersubjectivité et de co-construction du sens de la réalité (Marcelli, 2007).

Dans le chapitre suivant, nous aborderons les résultats de l'analyse lexicométrique du corpus des entretiens afin d'illustrer l'ensemble des analyses effectuées.

Chapitre IX

Le sens accordé aux pratiques d'Internet, à l'amitié et au soi : La dynamique des entretiens

L'analyse lexicométrique du discours des jeunes adolescentes, réalisée avec le logiciel Alceste⁵⁴, fera l'objet de ce dernier chapitre de résultats. L'hypothèse que nous mettrons à l'épreuve est la suivante : *Les pratiques d'expression de soi et le mode relationnel privilégié au sein de ces pratiques, vont de pair avec le développement identitaire, en termes d'engagement et d'exploration, et le soi, dans la conscience, la description et l'estime de soi.*

Les entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des 47 adolescentes. Nous allons nous centrer sur leurs discours pour appréhender les interactions entre d'une part, leurs pratiques d'Internet et d'autre part, leurs représentations de soi et de l'amitié. Nous souhaitons non seulement être au plus près de la réalité subjective de l'adolescente, dans une ouverture empathique, mais également orienter la dynamique des échanges sur des dimensions circonscrites qui nous permettront d'avoir des éléments de comparaison entre les groupes sujets.

Rappelons que l'analyse lexicométrique proposée par le logiciel Alceste découpe l'ensemble du corpus en Unités de Contexte Élémentaire (U.C.E.) constitués de noms, d'adjectifs, de verbes et d'adverbes. Il calcule leur fréquence d'apparition et les range par ordre de grandeur. Ce logiciel propose ensuite une lecture des résultats grâce à une Classification Hiérarchique Descendante (C.H.D.) qui établit des classes d'U.C.E., représentées dans un dendrogramme. Il est ensuite possible de décrire ces classes en fonction de leur vocabulaire spécifique (U.C.E. représentatives). Des variables illustratives, qui représentent les caractéristiques de la personne interviewée (l'âge, le sexe, etc.) peuvent être associées à chaque classe d'U.C.E. et aident à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

Lors de la mise en forme du corpus, nous avons découpé chaque entretien selon les trois thématiques abordées. Pour ce même corpus, nous retenons comme variables illustratives⁵⁵ :

⁵⁴ Alceste v. 4.7 (2004).

⁵⁵ L'ensemble de ces variables a été utilisé précédemment pour des tests statistiques (Cf. Chapitres 7 et 8)

- L'âge (11 – 12 ans, 13 – 15 ans)
- L'outil d'expression de soi (réseau social – messagerie instantanée)
- Le groupe d'utilisatrices (*discrètes – expansives avec attentes – expansives indépendante*)
- La forme de dévoilement de soi (*réservée – extime*)
- Le mode relationnel (*restreint – large*)
- Le niveau d'engagement et d'exploration identitaire (scores forts – faibles)
- L'apparition des modes *état*, *actif* et *subjectif* de l'Ego (présence forte – faible)
- Le niveau de conscience de soi privée et publique (scores forts – faibles)
- Le niveau d'estime de soi émotionnelle et sociale (scores forts – faibles)

Nous présenterons, dans un premier temps, les caractéristiques du corpus. Nous expliciterons ensuite les différentes classes distinguées par l'analyse lexicométrique et leurs spécificités, avant de faire une synthèse des résultats obtenus.

1. DESCRIPTION DU CORPUS ET DENDROGRAMME

Au sein du corpus des entretiens semi-directifs, le logiciel a dénombré 1165 U.C.E.⁵⁶ dont 827 ont pu être réparties en 6 classes distinctes à l'issue de la C.H.D.⁵⁷ soit 70,99 % de notre corpus. Le pourcentage des U.C.E. retenues est légèrement supérieur à 70%, seuil à partir duquel l'analyse est statistiquement significative⁵⁸. Sous ce logiciel, la C.H.D. crée des diagrammes, appelés dendrogrammes, utilisés pour illustrer l'arrangement ou l'association de classes d'U.C.E. similaires, générés par un regroupement hiérarchique. Le dendrogramme proposé pour le corpus des entretiens (Figure 8) montre les associations et oppositions des classes entre-elles.

⁵⁶ U.C.E. : Unité de Contexte Élémentaire constituée de mots ou de groupes de mots.

⁵⁷ Classification Hiérarchique Descendante

⁵⁸ Nous nous référons à Reinert (1990).

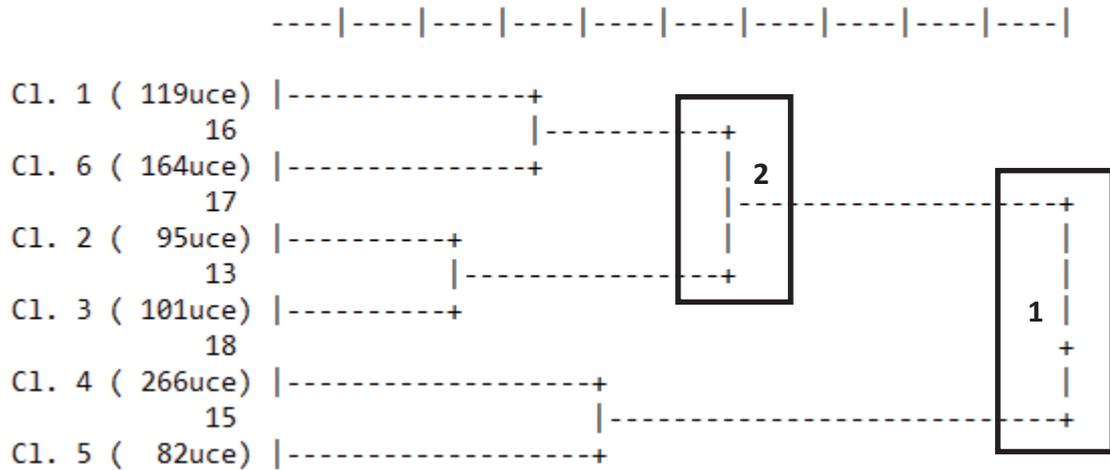


Figure 8. Dendrogramme du corpus des entretiens

Le dendrogramme indique la présence de plusieurs éclatements qui opposent des groupes des classes entre elles. Un premier éclatement (1) distingue 2 groupes de classes : les classes 1, 6, 2 et 3 d'un côté, et les classes 4 et 5 de l'autre. Un deuxième éclatement (2) rassemble d'une part les classes 1 et 6 et d'autre part les classes 2 et 3. Ces deux derniers groupes de classe (1 & 6 ; 2 & 3) sont mis en parallèle par l'analyse et opposés au dernier groupe qui lie les classes 4 et 5.

Nous décrirons dans le point suivant chaque regroupement de classes pour tenter de mieux comprendre leurs associations et leurs oppositions.

2. RESULTATS DE L'ANALYSE LEXICOMETRIQUE

2.1. Regroupement des classes 1 et 6

2.1.1. Classe 1 : « Faire ensemble »

Les activités partagées entre amies, le soutien entre adolescentes, autrement dit, « le faire ensemble » constituent la première classe distinguée par l'analyse lexicométrique (14,39% du corpus). Les participantes, nous renseignent sur le type d'activités et les moments privilégiés qu'elles consacrent à leurs ami(e)s (exemples de formes représentatives : « journée », « vacances », « ensemble », « soutenir », « défendre », « manger », « dormir », Cf. formes suivantes).

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE 1

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
89.38	19	journee+	journee (22)
71.62	16	vacance+	vacances (16)
71.00	15	soir+	soir (12) soirs (3)
70.10	33	ensemble+	ensemble (39)
66.33	11	cine	cine (12)
56.91	15	soutenir.	soutiennent (1) soutient (15)
53.39	12	sujet+	sujet (7) sujets (5)
52.99	10	defendre.	defend (7) defendent (3) defendre (2)
52.57	18	dernier+	dernier (3) derniere (7) derniers (8)
46.98	10	mang+er	mange (2) mangeait (1) manger (7)
46.98	10	dormir.	dorme (1) dorment (1) dormir (6) dors (1) dort (1)
44.50	12	rigole+	rigole (13)
41.93	10	sort+	sort (10)
35.37	8	weekend+	weekend (6) weekends (2)
35.05	7	potin+	potins (7)

L'ensemble de ces formes, dont les χ^2 sont fondés sur une fréquence élevée des formes réunies dans cette classe, correspond au discours des adolescentes et évoquent les relations amicales proches au quotidien, faites d'entraide. Ces activités leur permettent de renforcer les liens amicaux, de se confier, de se remonter le moral lorsqu'il est bas : « *On se soutient quand l'une de nous va pas bien, on essaye de la faire rire, des fois on part dans des délires tout bête mais ça change vite les idées* » (A_1, 12 ans) - « *On se défend, on se soutient, on sort au ciné à côté de chez nous et on va à la piscine ensemble, on délire beaucoup surtout en sortant du ciné quand le film nous a plu* » (A_6, 12 ans) - « *Dès qu'on peut on se parle ou on s'appelle, ou on essaye de se voir pour se raconter des potins* » (A_32, 15 ans) - « *Tous les soirs on se retrouve sur MSN, un peu, pas beaucoup et on parle de tout et de rien, on continue de délirer, on parle des mecs biens ou moches, des trucs qui se sont passés au collège* » (A_5, 12 ans). Les variables illustratives ne sont pas associées à cette classe.

2.1.2. Classe 6 : Le dialogue entre ami(e)s

La sixième classe porte sur le dialogue et les échanges quotidiens entretenus entre ami(e)s proches (19,83% du corpus). Les jeunes adolescentes abordent leur relation avec leur(s) meilleur(e-s) ami(e-s), la complémentarité de leur histoire de vie et le contenu intime des discussions qu'elles déclarent avoir régulièrement avec eux-elles (formes représentatives : « meilleur », « ami », « parler », « nouveau », « connaître »...).

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE 6

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
109.11	54	meilleur+	meilleur (1) meilleure (25) meilleures (25) meilleurs (9)
92.04	110	ami+	ami (5) amie (39) amies (51) amis (54)
44.03	77	parl+er	parlais (1) parlait (1) parle (70) parler (31)
39.24	15	nouveau+	nouveau (7) nouveaux (8)
29.20	27	colleg+16	college (31)
28.13	12	face+	face (12)
25.38	16	classe+	classe (16) classes (1)
24.33	25	connaitre.	connais (8) connaissais (1) connaissent (6) connait (4) connaitre (10)
23.85	10	rencontre+	rencontre (9) rencontres (1)
23.61	16	telephon+16	telephone (16)
21.08	10	proche+	proche (2) proches (8)
20.27	9	passion+	passion (2) passions (7)
17.70	9	primaire+	primaire (9)
17.05	23	internet	
16.25	4	blues	blues (4)

Les adolescentes connaissent leurs amies parfois depuis de nombreuses années, celles-ci constituent un repère dans leur vie. Les adolescentes recherchent auprès de leur(s) ami(e-s) de la proximité et de l'intimité pour se confier. Leur entente est fondée sur les moments passés ensemble et la connaissance des multiples aspects de la vie de l'autre. Elles apprécient leurs échanges, les points communs qu'elles partagent ensemble, comme les différences qui les enrichissent, tout en restant ouvertes aux nouvelles rencontres amicales : « A mes meilleures

amies, je leur dis ce que je deviens et ce qui m'arrive de nouveau, et aux nouvelles [amies, rencontrées au collège] je leur raconte ce que j'ai vécu avant et vu qu'on apprend à se connaître on parle de nos passions » (A_20, 11 ans) - « On a pas toutes les mêmes histoires et on a vécu des choses différentes et c'est bien d'avoir des amies différentes » (A_45, 12 ans) - « J'ai des amies supères mais c'est pas comme avec elle [meilleure amie], je la connais depuis longtemps. J'aime bien avoir des nouveaux amis, mais je veux la garder, surtout elle » (A_7, 12 ans) - « Je dis à mes meilleures amies quand je vais pas bien, quand je suis malade, quand il s'est passé quelque chose » (A_2, 12 ans).

Dans cette classe, plusieurs variables illustratives sont représentées. Les extraits de discours significatifs appartiennent à des jeunes adolescentes âgées de 11 et 12 ans, utilisatrices des réseaux sociaux, dans une pratique de dévoilement de soi extime. Ces adolescentes ont un niveau de conscience de soi privée et publique faible, ainsi qu'un mode *actif* de l'Ego très présent dans leur réponse au « *Qui suis-je ?* » (Tableau 33).

Tableau 33. Variables illustratives de la classe 6

	χ^2	Variables illustratives
	56,66	Thème de l'amitié
	8,21	Utilisation des réseaux sociaux
	3,99	11 - 12 ans
Classe 6	3,86	Conscience de soi privée faible
	2,74	Dévoilement de soi extime
	2,18	Conscience de soi publique faible
	2,08	Ego actif fort

La lecture des extraits du discours apporte un éclairage sur les associations soulevées par l'analyse, entre le vécu amical et certaines de ces variables illustratives. D'une part, lorsque les adolescentes dialoguent entre elles et se confient auprès de leurs ami(e)s proches, elles peuvent choisir de s'exprimer par les réseaux sociaux, par exemple dans une pratique de dévoilement de soi extime. Ainsi, le lien entre pratiques et amitiés électives s'explique dans la mesure où les réseaux sociaux constituent des supports relationnels qui permettent, à partir des publications, des commentaires et des messages privés, de maintenir les liens amicaux durant la journée ou après la journée d'école. D'autre part, le contenu des confidences échangées entre adolescentes relève du registre du « faire – aimer faire – penser », ce qui est en lien avec le mode *actif* de l'Ego. De même, des niveaux faibles de conscience de soi privée et publique sont aussi rattachés aux amitiés électives. Plusieurs raisons sont possibles. Les adolescentes se préoccuperaient d'abord de leurs amies avant de se préoccuper et de prendre conscience de leur image. Dans l'hypothèse où la pratique d'expression de soi accompagne la prise de conscience de soi, la

pratique serait dans ce cas encore peu expérimentée. Enfin, la dernière raison est relative au jeune âge des adolescentes (11 et 12 ans). En résumé, les échanges et les discussions entre adolescentes semblent donc jouer un rôle essentiel sur leur pratique d'expression de soi en ligne et sur leur perception d'elles-mêmes.

2.2. Regroupement des classes 2 et 3

2.2.1. Classe 2 : Créativité en ligne

La deuxième classe concerne la créativité des adolescentes en ligne et l'activité de publication (11,49% du corpus). Les adolescentes décrivent leur pratique d'expression de soi. Elles expliquent ce qu'elles aiment publier, à quel rythme et avec quels outils d'Internet. Elles explicitent leur(s) motivation(s) et leurs attentes quant à la pratique de publications (exemples de formes représentatives : « *photos* », « *publier* », « *écrire* », « *journal* », « *commenter* », « *textes* », Cf. formes ci-dessous).

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE 2

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
266.94	41	photo+	photo (4) photos (48)
128.30	28	mettre.	met (1) mettais (1) mette (1) mettent (2) mettre (19) mis (6)
126.98	26	mets	mets (30)
108.42	16	publi+er	publiais (1) publie (16) publient (2) publies (1)
102.26	17	commentaire+	commentaires (19)
78.00	10	mur+	mur (6) murs (7)
73.99	14	écrire.	écrire (9) ecris (9)
54.40	7	page+	page (2) pages (5)
54.40	7	journa+l	journal (7)
54.40	7	citation+	citation (1) citations (6)
54.23	9	comment+er	commente (3) commentent (1) commenter (5) commentera (1)
45.91	7	texte+	texte (2) textes (5)
38.76	5	avis	avis (5)
30.97	4	tague+	tague (2) taguent (2)
29.16	28	truc+	truc (4) trucs (27)

Les extraits suivants illustrent la question du sens des pratiques, des motivations et des attentes d'adolescentes à propos de leurs écrits : « *Je publie des paysages que je prends en photos parce que je vis à la campagne et qu'il y a des paysages supers et souvent j'écris un petit texte assorti ou une citation de quelqu'un* » (A_19, 13 ans) - « *Comme ça les autres ils savent un peu qui je suis et ce que j'ai vécu* » (A_2, 11 ans) - « *Je les publie comme ça je peux les faire voir à mes amis* » (A_26, 14 ans) - « *J'attends d'avoir des commentaires, je reste pas longtemps connectée sur Facebook, mais je me connecte très souvent pour savoir si j'ai pas du nouveau sur mes publications* » (A_4, 14 ans) - « *Des commentaires de temps en temps mais j'en demande pas trop puisque je mets pas grand-chose [en ligne]* » (A_45, 12 ans). L'expression de soi et la créativité en ligne répondent donc à des besoins particuliers. Pour certaines adolescentes il s'agit de laisser une trace de leur vécu et de l'organiser, de donner des nouvelles aux personnes qu'elles côtoient plus rarement, de recueillir l'avis des pairs sur soi dans un souci de (re)connaissance.

Les extraits du corpus représentatifs de la créativité en ligne et de diversité des pratiques d'expression de soi viennent d'adolescentes utilisant les réseaux sociaux, privilégiant un mode relationnel large et appartenant aux utilisatrices dans l'attente d'approbation et de reconnaissance. Ces adolescentes sont âgées de 13 à 15 ans et ont un fort niveau d'exploration identitaire et d'estime de soi sociale (Tableau 34).

Tableau 34. Variables illustratives de la classe 2

	χ^2	Variables illustratives
	246,5	Thème d'Internet
	5,19	Utilisation réseaux sociaux
	3,93	Mode relationnel large
Classe 2	3,01	Exploration identitaire forte
	2,99	Utilisatrices expansives avec attentes
	2,11	Estime de soi socio comportementale forte
	2,07	13 - 15 ans

Ceci nous évoque un enjeu d'expérimentations des facettes sociales et publiques du soi, notamment chez les adolescentes ayant plusieurs années d'expérience dans l'utilisation d'Internet et dans la pratique d'expression de soi.

2.2.2. Classe 3 : L'utilisation d'Internet

La troisième classe aborde l'utilisation d'Internet et l'évolution de la pratique chez les participantes (12,21% du corpus). Les adolescentes présentent les outils et sites Internet qu'elles ont l'habitude d'utiliser (« *Facebook* », « *MSN* », « *YouTube* »). Elles évoquent leur premières

connexions et indiquent depuis combien de temps elles utilisent Internet (exemples de formes représentatives : « utiliser », « vidéo », « recherches », « regarder », « musique »).

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE 3

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
267.92	49	an+	an (10) ans (42)
182.76	50	facebook	facebook (63)
141.42	41	msn	msn (56)
133.42	24	utilis+er	utilisais (1) utilisait (1) utilise (10) utilisent (1) utiliser (12)
97.83	19	video+	video (2) videos (22)
93.77	14	youtube	youtube (15)
71.70	11	site+	site (1) sites (10)
65.40	9	recherche+	recherche (1) recherches (9)
60.37	17	regard+er	regarde (4) regarder (16)
57.31	13	musique+	musique (12) musiques (1)
51.76	51	aller.	aille (2) allaient (1) allais (2) aller (27) va (7) vais (32)
51.59	10	souvenir.	souviens (10)
50.89	12	ligne+	ligne (16)
49.90	8	droit+	droit (9)
44.61	11	servir.	sers (3) sert (2) servais (1) servait (2) servir (3)

L'utilisation d'Internet est parfois récente, ou plus ancienne et semble quelquefois coïncider avec une période de transition, un évènement important pour les adolescentes, par exemple, l'entrée au collège, une prise de responsabilité en début d'adolescence, une autorisation des parents : « Depuis plus de deux ans, en tout cas c'est depuis longtemps que je m'en sers mais je me souviens plus, c'était peut-être quand j'ai commencé le collège » (A_29, 14 ans) - « J'ai le droit d'utiliser Internet depuis trois ans » (A_40, 14 ans) - « Depuis tout juste un an, j'ai commencé l'été dernier » (A_20, 11 ans).

Les outils que les adolescentes utilisent et qu'elles préfèrent pour s'exprimer et observer sont multiples. Elles les manipulent d'ailleurs en parallèle : « J'adore aller sur YouTube, Facebook mais surtout Twitter » (A_30, 14 ans) - « Je ne sais pas ce que je préfère le plus, je

découvre plein de trucs qui sont biens » (A_35, 11 ans).

Les adolescentes décrivent leur initiation à leur outil préféré, dans laquelle les pairs et plus spécifiquement les meilleur(e)s ami(e)s sont impliqués : « *Je m'en souviens pas, j'ai fait beaucoup de choses, je crois que je suis multitâches depuis toujours avec les ordi* » (A_6, 12 ans) - « *[J'ai appris] par des amis. Ce sont eux qui m'ont expliqué comment ça marche et tout ça, en majeure partie, après je me suis débrouillée toute seule, j'ai appris un peu comme tout le monde* » (A_8, 14 ans) - « *[Des amis] m'en ont parlé plusieurs fois et à force de curiosité je suis allée voir et j'ai adopté* » (A_9, 13 ans) - « *Avec mes copines, on s'est chacune fait un compte quasiment en même temps, on a appris ensemble* » - (A_40, 14 ans).

Les extraits de discours qui représentent le mieux cette classe proviennent d'adolescentes ayant un niveau d'exploration identitaire faible ($\chi^2 = 3, p < .05$). Il s'agit de la seule variable illustrative associée à cette classe. Une faible exploration liée aux usages d'Internet pourrait s'expliquer par le fait que les adolescentes ne ressentent pas le besoin, ou n'ont pas encore expérimenté toutes les possibilités qui s'offrent à elles. Par ailleurs, les réseaux sociaux et les messageries instantanées constituent des espaces sociaux à explorer. L'utilisation de ces supports est accompagnée par les pairs qui initient les adolescentes et leur transmettent et/ou construisent avec elles, les codes et les règles tacites des pratiques. Les adolescentes se guideraient et se conseilleraient entre elles. Elles adopteraient, au départ, les mêmes pratiques, valeurs et normes, sans les remettre en question.

2.3. Regroupement des classes 4 et 5

2.3.1. Classe 4 : Le regard sur soi

La quatrième classe se centre sur le regard sur soi, regard que les adolescentes portent sur elles-mêmes en tenant compte du regard d'autrui. Cette classe est la plus importante puisqu'elle constitue 32,16% du corpus, la seule associée à la thématique du soi ($\chi^2 = 480,9, p < .05$). Les adolescentes s'autoévaluent et expliquent en quoi elles se sentent bien dans leur peau. Elles décrivent les changements corporels, émotionnels et sociaux vécus, les transformations souhaitées sur leur apparence. Les adolescentes tiennent compte à leur manière du regard des autres sur elles-mêmes, à travers les compliments et les critiques qui leurs sont adressés. De ce fait, certaines sont ouvertes à l'idée d'expérimenter pour la première fois de nouveaux styles (exemples de formes représentatives : « *critiquer* », « *compliment* », « *changer* », « *filles* », « *peau* », « *timide* », « *physique* », « *normal* », « *essayer* »...).

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE 4

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
101.41	52	critiqu+er	critique (7) critiquée (1) critiquent (1) critiques (57)
100.97	47	compliment+	compliment (3) compliments (45)
100.18	76	chang+er	change (59) changée (3) changer (30) changera (2) changerai (6) changerais (6)
83.40	78	fille+	filles (88) filles (9)
75.31	36	peau+	peau (36)
42.49	39	prendre.	prend (6) prendrais (1) prendre (12) prends (18) prenne (2) prennent (2) pris (2)
40.11	22	timid+e	timide (21) timidite (1)
40.11	22	phys+16	physique (7) physiquement (15)
40.11	22	norma+l	normal (9) normale (11) normalement (3)
37.79	56	essa+yer	essaie (1) essaierai (1) essayais (2) essaye (46) essayer (10) essayerai (2)
36.61	17	gentille+	gentille (16) gentilles (1)
35.58	29	sens	sens (35)
34.69	21	attenti+f	attention (21)
30.43	19	tete+	tete (20)
30.03	14	joli+	joli (1)

Les extraits suivants illustrent des réflexions personnelles à propos du sentiment de soi :

« Je suis quelqu'un de bien et qui aime aider les autres et partager des moments simples avec eux » (A_4, 14 ans) - « J'aimerais bien qu'on me voit comme une fille cool, ouverte, sympa, avec qui on peut parler, et qui est pas complexée. J'aimerais pas qu'on sente que j'ai des complexes parce que je sentirai que les autres voient que j'ai des failles ou des blessures » (A_27, 15 ans) - « Je me suis toujours sentie comme ça, j'ai pas trop changée physiquement, juste pris des centimètres et puis j'ai eu des petites formes, je suis devenue une jeune fille » (A_18, 13 ans) - « Je sais que les critiques c'est des fois pour nous booster donc j'y fais attention » (A_10, 12 ans). Le discours des participantes soulève un questionnement sur le soi

physique, social et psychologique ainsi qu'un positionnement implicite par rapport à l'autre (par exemple être cool, ouverte, sociable, timide, être à l'écoute et conseiller les autres...). Les adolescentes prennent conscience des transformations qu'elles vivent ou qu'elles ont vécues.

Les extraits de discours les plus représentatifs de cette classe appartiennent à des adolescentes dont le mode *actif* de l'Ego apparaît faiblement sur la réponse au « *Qui suis-je ?* » ($\chi^2 = 2,5, p < .05$). Les descriptions de soi des adolescentes durant les entretiens portent en effet sur les changements physiques et sociaux, sur des critères objectifs et subjectifs perçus, vécus et souhaités, et peu sur ce qu'elles aiment et font au quotidien (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1980). Il s'agit de la seule variable illustrative associée à la classe du regard sur soi.

2.3.2. Classe 5 : Le rôle de l'autre

Le rôle de l'autre, dans la relation amicale, constitue la cinquième classe (9,92% du corpus). Dans cette classe, les adolescentes expliquent leur conception de l'amitié et de l'ami(e), leurs attentes dans une relation amicale et les valeurs auxquelles elles sont attachées. Les mots récurrents de cette classe sont connotés à la confiance, à la compréhension, à la réciprocité, au partage, aux moments passés ensemble (exemples de formes représentatives : « *moments* », « *confiance* », « *soutien* », « *vrai* », « *précieux* », voir ci-dessous).

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE 5

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
217.69	29	amitie+	amitie (33) amities (1)
105.74	18	bont+	bons (21)
94.87	14	mauvais+	mauvais (15)
65.70	16	confi+ant	confiance (17)
64.14	7	soutien+	soutien (7)
51.83	22	vrai+	vrai (8) vraie (11) vraies (2) vrais (4)
51.23	23	moment+	moment (2) moments (24)
45.70	5	preci+eux	precieusement (1) precieuses (1) precieux (3)
39.41	8	partage+	partage (8)
38.31	6	recipro<	reciproque (6)
36.87	10	confi+er	confie (3) confient (1) confier (6)
36.52	4	redonn+er	redonne (1) redonner (3)
36.52	4	solidarite+	solidarite (4)
28.43	6	secret+	secrets (6)
27.58	13	besoin+	besoin (14)

Le discours tenu sur la représentation de l'amitié est similaire d'une jeune adolescente à l'autre. Elles s'appuient sur des valeurs universelles et décrivent quel est le rôle d'un(e) vrai(e) ami(e). En voici quelques exemples : « Une vraie amie c'est une confidente, c'est une personne qui est là dans les bons moments comme dans les mauvais, c'est comme un double à qui on peut tout dire sans avoir la peur d'être jugée ou trahie » (A_7, 12 ans) - « [L'amitié] pour moi c'est quand on peut compter sur quelqu'un et quand c'est réciproque, c'est du soutien dans les bons et les mauvais moments, c'est des moments de secrets et de rigolade » (A_24, 14 ans). Certaines vont plus loin dans leur réflexion, et pensent que sans l'amitié, la vie n'aurait aucun sens : « L'amitié pour moi c'est quelque chose qui permet d'avancer, c'est beaucoup de confiance, c'est des moments à partager qu'ils soient bons ou mauvais. Moi je pense qu'on peut pas vivre sans amis et sans amitié, je sais pas mais je crois qu'on n'existerait pas sans ça » (A_21, 15 ans).

Les extraits de discours les plus significatifs de cette classe proviennent d'adolescentes âgées de 13 et 15 ($\chi^2 = 5,09, p < .05$), qui utilisent les réseaux sociaux ($\chi^2 = 10,8, p < .05$), dans un mode relationnel large ($\chi^2 = 4,02, p < .05$). Ces adolescentes semblent faire la distinction entre les relations amicales proches et les autres formes de relations amicales (les camarades, les connaissances, etc.), notamment sur les réseaux sociaux. En effet, la définition de l'amitié donnée par chaque jeune adolescente ne contient pas l'aspect « numérique » de la relation amicale. Autrement dit, la relation amicale ne se définit pas par un mode « virtuel » ou « présentiel ». En cela, les réseaux sociaux et les messageries instantanées sont bel et bien des outils grâce auxquels elles peuvent entretenir des liens.

3. SYNTHÈSE DES RESULTATS DE L'ANALYSE LEXICOMETRIQUE

L'analyse lexicométrique a permis de dégager les extraits de discours les plus représentatifs des adolescentes, sur les trois groupes de classes distingués. Ces interactions entre classes et groupes de classes sont résumées par la figure 9.

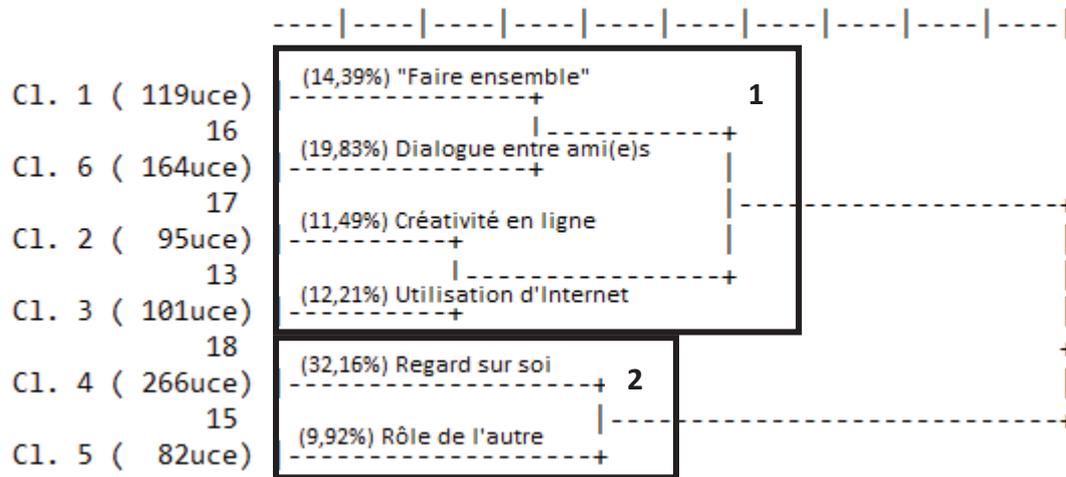


Figure 9. Dendrogramme récapitulatif

La première ramification du dendrogramme (1) montre comment la créativité en ligne et l'utilisation d'Internet s'inscrivent dans le processus de la socialisation horizontale, dans la mesure où ces pratiques ont été initiées par les pairs, constituent une activité relationnelle et amicale et des moments partagés entre amies. Les adolescentes attribuent une place importante aux ami(e)s, leur procurant un soutien considérable, une attention et une intimité recherchées propices aux confidences, en référence à la notion d'autonomie émotionnelle (Steinberg, 1979 ; Bariaud & Dumora, 2004). Dans ce cadre, les adolescentes sont encouragées à « faire ensemble », à poursuivre leurs récits et leurs tentatives de présentation de soi en ligne, à explorer la toile comme un nouveau terrain social et à expérimenter des échanges sur soi sous le regard d'autrui (Moreau, Roustit, Chauchard & Chabrol, 2012 ; Morgan & Korobov, 2012). Les adolescentes construisent leur pratiques ensemble, souvent en même temps lorsqu'elles passent du temps ensemble, en présence et par écrans interposés (Desjarlais & Willoughby, 2010). En ce sens, les pratiques créatives soulignent alors une dynamique interstructurante (Malrieu, Baubion-Broye & Hajjar, 1991). Pour les participantes, il s'agit avant tout d'adopter une pratique qui leur ressemble, en accord avec leur souhait du moment. La pratique d'expression de soi en ligne est centrale chez certaines adolescentes car leurs publications les représentent en partie, qu'elles soient régulières ou rares, et leur offre l'occasion d'affirmer leurs goûts, tout en prenant plaisir à les partager (Israelashvili, Taejin & Bukoza, 2012 ; Pinar Tosun, 2012).

Les résultats de l'analyse indiquent donc une interaction entre les deux premiers regroupements, opposés à la seconde ramification du dendrogramme (2) associant les classes 4 et 5, le regard sur soi et le rôle de l'autre. La dimension intersubjective « moi – autre » dans la construction du soi (Zimmermann & Quartier, 2013) est mise en évidence dans ce regroupement. Ce dernier indique que le regard des adolescentes portent sur elles-mêmes est

indissociable du regard de l'autre et du rôle qu'elles leur attribuent. Le rôle de l'autre est précieux dans la (re)connaissance des adolescentes sur elles-mêmes puisque qu'il co-construit avec chacune d'elles le sens de la réalité. Il apporte aux adolescentes du soutien, de l'approbation et de l'intimité qui enrichissent la perception que les adolescentes ont d'elles-mêmes (Pelletier & Vallerand, 1990). L'élaboration des représentations de soi passe à la fois par une gestion du regard de l'autre sur soi (compliments et critiques) et par un processus de comparaison et d'anticipation des pensées de l'autre (Guichard, 2004). De ce fait, le soi se développerait au cœur des relations entre pairs, dans un travail interactif de réflexion sur soi.

Par conséquent, les résultats proposent de différencier le processus de socialisation horizontale, dans lequel s'inscrivent les pratiques d'Internet (première ramification), et la construction de l'identité et des représentations de soi dans le rapport à l'autre (seconde ramification). Ces thématiques, mises en parallèle, interagissent ensemble car, les classes relatives à la « présence de l'autre » (1, 5 & 6) sont repérées sur les deux ramifications du dendrogramme. Finalement, le lien social est au cœur de cette interaction, entre socialisation et construction de soi.

Une perspective développementale est également soulevée par l'analyse. Les adolescentes de 13 et 15 ans sont celles qui parlent le plus de la créativité en ligne et du rôle de l'autre. Tandis que les plus jeunes, âgées de 11 et 12 ans sont celles qui représentent le mieux le dialogue entre ami(e)s. Nous pouvons en déduire que les plus jeunes sont accompagnées dans leurs pratiques qu'elles mettent en œuvre avec leurs meilleur(e)s ami(e)s et pour rester en contact avec eux-elles. Alors que les plus âgées, plus expérimentées dans la gestion du regard de l'autre, ont pu personnaliser leurs pratiques créatives, en publiant pour elles-mêmes. Ces données confirment alors la possibilité d'envisager l'expression de soi comme activité contribuant à la construction des représentations de soi et de l'identité.

En conclusion, ce chapitre a permis de cerner davantage les pratiques des jeunes adolescentes, en tenant compte de certains domaines de leur vie quotidienne. L'information synthétique livrée par l'analyse lexicométrique, relative à l'ensemble des dimensions retenues dans cette recherche, va nous permettre de discuter dans le prochain chapitre de la diversité de leurs liens et de leur différenciation selon le statut des pratiques d'expression de soi des adolescentes.

Chapitre X

Discussion

Notre recherche repose sur deux objectifs principaux. Dans une perspective compréhensive, nous souhaitons étudier la pratique d'expression de soi en lien avec la construction de l'identité, les représentations de soi et le processus de socialisation horizontale. Nous voulions particulièrement analyser le sens que les adolescentes accordent à leurs pratiques d'écriture et d'expression de soi sur la toile. La réalisation de cette recherche a effectivement permis d'observer certains liens entre d'une part les pratiques d'expression de soi, les modes relationnels en ligne, les commentaires des pairs et d'autre part, la construction de l'identité et les représentations de soi.

Au cours de ce chapitre, les résultats seront discutés en référence aux modèles théoriques dans lesquels nous nous inscrivons. Un retour aux hypothèses opérationnelles mises à l'épreuve permet à présent d'appréhender les résultats saillants. Pour cela, nous allons reprendre le cheminement de l'analyse des résultats pour les commenter et les mettre en perspective. Nous discuterons donc : 1) de la pratique d'expression de soi chez ces adolescentes ; 2) de la nature des liens entre cette pratique et la construction de l'identité et des représentations de soi ; 3) de la présence des liens entre modes relationnels en ligne et construction du soi ; 4) et du contenu de l'analyse des entretiens.

1. LA PRATIQUE D'EXPRESSION DE SOI DES ADOLESCENTES

Afin d'étudier les pratiques d'expression de soi d'adolescentes et le sens qu'elles leur accordent, nous proposons les hypothèses opérationnelles suivantes :

Lorsque les pratiques d'expression de soi sont occasionnelles et rares, celles-ci sont motivées par le désir de garder contact avec les pairs. Le contenu de l'expression de soi est orienté sur les pairs et les activités partagées ensembles. Le mode relationnel est restreint aux proches et aux connaissances. Les commentaires perçus par les adolescentes sur leurs publications se font rares. Ces pratiques concernent de jeunes adolescentes, âgées de 11 et 12 ans (HO1a).

Lorsque les pratiques sont régulières, celles-ci sont motivées par le regard de l'autre sur soi et le désir de laisser une trace de son vécu. Le contenu de l'expression de soi est orienté sur le soi. Le mode relationnel est ouvert aux proches et aussi aux personnes extérieures peu côtoyées au quotidien. Les commentaires perçus par les adolescentes sur leurs publications sont réguliers. Ces pratiques concernent des adolescentes âgées de 13 à 15 ans (HO2a).

Pour ce faire nous avons analysé les pratiques des adolescentes grâce à leur point de vue, recueilli lors des entretiens. Dans cette partie, nous nous intéressons donc aux besoins auxquels répondent les pratiques, aux contenus, aux modes relationnels et aux commentaires reçus sur les publications. Enfin, nous examinons si la perspective développementale contribue à différencier le sens et les attentes de ces adolescentes investies dans ces pratiques d'expression de soi.

➤ *Sens accordé aux pratiques d'expression de soi*

Pour la plupart des participantes, la pratique d'expression de soi est occasionnelle. Ces adolescentes se caractérisent comme des « discrètes ». Elles relatent sur Internet de rares événements vécus qu'elles considèrent comme marquants et opèrent une sélection des contenus en privilégiant ce qu'elles jugent digne d'être écrit. Cette stratégie les aiderait à acquérir auprès des pairs une certaine popularité et à susciter des réactions à effet de halo. Parmi ces adolescentes, plusieurs d'entre elles utilisent des outils d'expression de soi pour observer et apprendre les normes, les valeurs et les règles qui régissent les relations interpersonnelles à l'adolescence, telles qu'elles sont décrites par Mallet (2003), Maisonneuve (2004) et Poulain (2014). Certaines souhaitent garder contact ou bien encore satisfaire leur curiosité à propos des personnes qu'elles ont dans leur réseau de contacts.

Pour d'autres adolescentes, la pratique d'expression de soi devient importante et intensive. Ces dernières sont qualifiées d'« *expansives indépendantes* » et d'« *expansives avec attentes* ». Toutefois, la perception du regard d'autrui, recueilli au moyen des commentaires, différencie ces deux groupes. Les expansives indépendantes se définissent par une forte activité d'expression de soi et sont moins attentives aux réactions d'autrui quant à leurs publications. Leur objectif premier est de laisser une trace visible et organisée de leur vécu. Si elles obtiennent de l'approbation par commentaires, ce qui est très souvent le cas, elles l'acceptent. Chez les expansives avec attentes, les publications sont un moyen de retenir l'attention sur soi et la pratique n'a de sens que si les ami(e)s se connectent et l'expérimentent avec elles, ce qui explique que leur pratique soit intensive. Les commentaires qu'elles reçoivent sur leurs écrits leur donne un aperçu de ce qu'elles suscitent chez les autres et des contenus qui

les intéressent. Et c'est en constatant ce qui fait réagir les pairs que les adolescentes se portent mutuellement de l'intérêt et maintiennent leurs pratiques en leur donnant du sens, comme l'explique Tisseron (2009a). Quel que soit le sens accordé aux pratiques, chaque adolescente est active, à sa manière, dans l'écriture de soi, dans l'observation et le maintien des liens sociaux. Nous pouvons constater combien les adolescentes font preuve de capacités appréciables pour co-construire des règles tacites de communication, bien respectées par toutes, afin de mieux s'intégrer aux réseaux sociaux et de bénéficier du regard et des réactions positives des pairs à l'égard de leurs productions et expression d'elles-mêmes (Poulain, 2014).

➤ *Contenu de l'expression de soi*

Deux formes de pratique de « dévoilement de soi » ont été dégagées en prenant en compte le contenu dévoilé en ligne et leur fréquence d'apparition : une forme « réservée » et une forme « extime ». Les jeunes adolescentes au dévoilement réservé ont tendance à orienter les rares contenus qu'elles mettent en ligne sur la thématique de l'amitié. Les contenus qui reviennent fréquemment concernent les ami(e)s, les bons moments passés avec eux-elles et les déclarations affectives qui leur sont adressées. En accordant un intérêt marqué pour cette thématique, ces adolescentes contribuent à renforcer des liens amicaux et plus largement, leur réseau et leur intégration sociale.

Les adolescentes au dévoilement extime publient de manière régulière des éléments de leur vie intime, leurs émotions, leurs pensées et leurs questionnements, en plus des contenus portés sur la thématique de l'amitié. Dans une pratique de dévoilement extime, alors que le réseau est constitué et acquis, il s'agirait de mettre davantage l'accent sur l'investigation sur soi et la reconnaissance par les autres de « facettes » de soi.

Le contenu des publications des adolescentes montre qu'elles se servent de certains outils tels que Facebook ou MSN comme support d'expression de soi, comme journal de bord. Selon Aupeix (2009), le journal intime a toujours tendu vers une publicisation, c'est-à-dire à devenir public, à être lu et partagé. Bruner (2002, 2006) décrit le récit de soi comme une histoire qui se nourrit d'expériences subjectives. Il enrichit le lecteur qui s'identifie à l'auteur, et l'auteur lui-même, puisque ce dernier organise le sens des événements vécus et leur temporalité. Dans notre recherche, l'expression de soi en ligne, dont les contenus sont publiés instantanément et prennent des formes diverses, garde bien l'aspect d'un récit de soi, d'un journal à partager, dans la mesure où certaines participantes organisent la dimension temporelle de leurs écrits.

➤ ***Les modes relationnels et les commentaires perçus sur les publications***

Les modes relationnels restreint et large, qui correspondent respectivement à l'usage d'MSN et de Facebook, accompagnent les pratiques de dévoilement de soi. Le mode restreint est privilégié lorsque les adolescentes ont une pratique réservée de dévoilement de soi, qui vise à renforcer le réseau et l'intégration sociale. Les commentaires perçus par les adolescentes se font rares mais viennent plus particulièrement des ami(e)s proches, comme le suggèrent Manago, Taylor et Greenfield (2012), puis Amichai-Hamburger, Kingsbury et Schneider (2013). Dans ce cas, le public restreint propose un cadre rassurant pour les adolescentes qui souhaitent expérimenter de nouvelles pratiques, tester des contenus sans s'exposer au regard de tous, ou encore qui désirent se confier plus intimement, de manière réfléchie auprès d'un réseau composé de pairs attentifs.

Le mode large est davantage utilisé dans le cadre d'un dévoilement extime de soi. Les adolescentes qui préfèrent adopter un mode large, disent percevoir très régulièrement, voire à chaque nouvelle publication, des commentaires. Les adolescentes qui adoptent un mode large ont la possibilité de soumettre des contenus plus personnels auprès d'un plus large réseau d'ami(e)s, et ainsi de recueillir des commentaires de personnes extérieures aux cercles d'ami(e)s proches, ce qui rejoint les travaux de Steinfield, Ellison et Lampe (2008). Ces avis plus « neutres » sont aussi importants que ceux des ami(e)s proches, pour apprendre à connaître davantage l'image renvoyée, par exemple, aux inconnus. De ce fait, ce mode « large » permet une meilleure confrontation des avis et réactions des pairs. Cette confrontation facilite le développement de la réflexivité et de la narration de soi car elle donnerait aux adolescentes l'occasion de conforter leur perception de soi et du monde, comme l'indiquent McLean et Jennings (2012).

➤ ***La pratique d'expression de soi selon l'âge***

La pratique d'expression de soi, en termes de groupes d'utilisatrices et de pratique de dévoilement de soi, ne se différencie pas selon l'âge. Nous supposons que les pratiques expansives et extimes d'expression de soi concerneraient les adolescentes les plus âgées, les plus expérimentées. Or, nos résultats indiquent que les jeunes adolescentes peuvent elles aussi pratiquer de manière expansive et extime l'expression de soi, comme les plus âgées. L'expression de soi chez les adolescentes dépendrait de plusieurs facteurs autres que l'âge, tels que leurs besoins personnels et sociaux, leurs milieux de vie, ou encore les conditions de leur initiation à la pratique en terme de transmission de règles et de compagnonnage. Néanmoins, les modes relationnels caractérisent des âges différents : les plus jeunes (11 et 12 ans) font usage

du mode restreint pour l'expression de soi, tandis que les plus âgées (de 13 à 15 ans) utilisent préférentiellement un mode large. Rappelons que le mode restreint est associée à un dévoilement réservé et le mode large à un dévoilement extime. Au moyen du mode relationnel, nous observons que les plus jeunes manifestent un dévoilement réservé dans un cadre où elles apprennent à connaître les pratiques valorisées par les pairs. Les plus âgées font preuve d'un dévoilement extime. Ces adolescentes, qui ont davantage d'expérience et d'assurance, sont préparées à recevoir différents types de réactions sur leurs publications et cherchent à connaître des avis nouveaux en expérimentant avec des pairs qui partagent moins de connivence avec elles. Autrement dit, elles élargissent les cercles de communication pour « tester » les regards portés sur elles.

Pour revenir sur nos hypothèses, lorsque les pratiques d'expression de soi sont occasionnelles et rares, celles-ci sont bel et bien motivées par le désir de garder contact avec les pairs. Le contenu de l'expression de soi est, en effet, orienté sur les pairs et les activités partagées ensemble. Le mode relationnel est restreint aux proches et aux connaissances. Les commentaires perçus par les adolescentes se font rares comme nous le suggérons.

Lorsque les pratiques sont régulières, celles-ci sont motivées, pour certaines, par le regard de l'autre sur soi. Pour d'autres, par le désir de laisser une trace de son vécu. Le contenu de l'expression de soi est bien orienté sur le soi. Le mode relationnel est large et ouvert à la fois aux proches et aux personnes extérieures peu côtoyées au quotidien. Les commentaires perçus par les adolescentes sont très réguliers.

Le lien entre l'âge et les pratiques d'expression de soi est souligné par l'intermédiaire du mode relationnel. Le mode relationnel restreint est associé à une forme de dévoilement de soi réservée qui est une pratique caractéristique des plus jeunes, et inversement.

2. L'EXPRESSION DE SOI EN LIGNE ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ ET DES REPRÉSENTATIONS DE SOI

Dans le but de mettre en relation l'expression de soi avec la construction identitaire, les représentations et l'estime de soi, nous formulons les hypothèses opérationnelles suivantes :

Lorsque les pratiques d'expression de soi sont occasionnelles et rares, nous nous attendons à une faible exploration et à un faible engagement identitaire, à une faible conscience de soi privée et publique, à une description de soi faible dans l'Ego état, l'Ego actif et l'Ego subjectif, et à une faible estime de soi émotionnelle et sociale (HO1b).

Lorsque les pratiques sont régulières, nous nous attendons à une forte exploration et à un fort engagement identitaire, à une conscience de soi privée et publique élevée, à une description de soi importante dans l'Ego état, l'Ego actif et l'Ego subjectif, et à une estime de soi émotionnelle et sociale élevée (HO2b).

➤ ***Pratique d'expression de soi, construction de l'identité et de soi***

Selon Tisseron (2009a, 2011a, 2011b), Taejin et Bukoza (2012) ou encore Pinar Tosun (2012), pratiquer l'expression de soi permet aux adolescentes de se décrire et de décrire leur quotidien, tout en élaborant et en testant la représentation qu'elles se font d'elles-mêmes auprès d'un public. Les résultats de notre recherche ont montré que certaines représentations de soi vont de paires avec des pratiques particulières d'expression de soi en ligne. La conscience de soi publique et la description de soi sur des modes subjectif et actif dans l'exercice du « Qui suis-je ? » sont associées à une pratique expansive de publication ainsi qu'à un dévoilement de soi extime.

Plus précisément, ce sont des représentations sociales et publiques de soi qui sont en relation avec la pratique d'expression de soi, les représentations « publiques » renvoyant selon Pelletier & Vallerand (1990) à la capacité de l'individu à penser aux aspects du soi observables par les autres. Lorsque les adolescentes se décrivent sur les modes subjectif et actif, elles se positionnent par rapport à l'autre, par exemple lorsqu'elles se disent « gentilles », « sociables », « normales », ou qu'elles expliquent qu'elles aiment « passer du temps avec mes amies », « les grands repas de familles »... La description de soi peut être étayée par l'activité d'expression de soi en ligne. Les adolescentes expansives, habituées à mettre en scène leurs émotions et leur quotidien, étayeraient leur définition d'elles-mêmes.

➤ ***La place de l'engagement dans la pratique d'expression de soi***

Les adolescentes qui ont un niveau élevé d'engagement identitaire ont une pratique de dévoilement de soi extime. Elles peuvent affirmer leurs engagements sur la toile et les mettre en avant pour être reconnues par autrui, car selon Kunnen et Bosma (2006, 2008) leurs engagements les caractérisent. Schwartz, Crocetti et leurs collègues (2012) insistent sur les multiples facteurs qui peuvent faire varier la force d'un engagement : la culture, les contextes de vie, la confiance en soi, l'autodétermination, le besoin de développement personnel et le besoin d'engagement. Dans le cadre de notre étude, les résultats obtenus sur l'engagement sont très intéressants dans la mesure où l'engagement a majoritairement été évalué à partir du thème de l'amitié, thème choisi par la plupart des adolescentes. Ainsi, le niveau élevé d'engagement identitaire chez les adolescentes, qui s'expriment de manière extime sur la toile, peut

s'expliquer par l'importance qu'elles accordent à la présence de leur ami(e)s dans leur vie, comme en ligne, sur leur support favori d'expression de soi.

Concernant nos hypothèses, lorsque les pratiques d'expression de soi, en termes de sens et de contenus, sont occasionnelles et rares, l'engagement identitaire est faible (en lien avec un dévoilement de soi réservé), la conscience de soi publique est faible, et la description de soi est faible dans l'Ego actif et l'Ego subjectif. Lorsque les pratiques sont régulières, l'engagement identitaire est fort, la conscience de soi publique est élevée, la description de soi est importante dans l'Ego actif et l'Ego subjectif.

L'exploration identitaire, la conscience de soi privée et le mode état de la description de soi n'ont pas été associés à l'expression de soi en ligne. Quant à l'estime de soi, cette dimension ne semble pas dépendre des pratiques d'expression de soi en elles-mêmes, mais davantage des formes de commentaires perçus par les adolescentes sur les publications, comme le soulignent Steinfield, Ellison et Lampe (2008) et de Desjarlais et Willoughby (2010).

3. MODES RELATIONNELS, REACTIONS DES PAIRS ET CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ ET DES REPRÉSENTATIONS DE SOI.

Appréhender les relations entre les modes relationnels, les commentaires des pairs et la construction de l'identité et du soi nous a conduit à considérer les hypothèses opérationnelles suivantes :

Lorsque le mode relationnel est restreint aux proches et aux connaissances (HO1c) ; lorsque les commentaires perçus par les adolescentes sont rares (HO1d), nous nous attendons à une faible exploration et à un faible engagement identitaire, à une faible conscience de soi privée et publique, à une description de soi faible dans l'Ego état, l'Ego actif et l'Ego subjectif, et à une faible estime de soi émotionnelle et sociale.

Lorsque le mode relationnel est plus ouvert aux personnes extérieures peu côtoyées au quotidien (HO2c) ; lorsque les commentaires perçus sont réguliers (HO2d), nous nous attendons à une forte exploration et à un fort engagement identitaire, à une conscience de soi privée et publique élevée, à une description de soi importante dans l'Ego état, l'Ego actif et l'Ego subjectif, et à une estime de soi émotionnelle et sociale élevée.

Dans un premier temps, nous mettrons en perspective les modes relationnels, le développement de l'identité et les représentations de soi. Puis dans un second temps, nous

examinerons la pluralité des associations entre les commentaires perçus par les adolescentes sur leurs publications et l'identité et les représentations de soi.

➤ ***Modes relationnels et construction de l'identité et de soi***

Les adolescentes qui font usage d'un mode relationnel large, dans la pratique d'expression de soi, ont un niveau plus élevé de conscience de soi publique. Les adolescentes qui structurent leur réseau d'amis dans un mode relationnel ouvert et large manifesteraient de l'intérêt pour ce qu'elles montrent d'elles et de leur vie sociale, ce qui peut expliquer que le niveau de conscience de soi publique soit en lien avec les modes relationnel. Ce résultat vient corroborer les recherches de Junghyun et Jong-Eun (2011) et de Manago, Taylor et Greenfield (2012) qui démontrent que le réseau de pairs procure un soutien favorable au bien-être psychologique des adolescents et à l'élaboration de représentations positives de soi.

➤ ***Commentaires des pairs et construction de l'identité et de soi***

Les commentaires tels que les compliments, les marques d'affection et les demandes sociales sont perçus par les adolescentes de façon positive. D'une part, la présence de compliments est associée aux niveaux élevés de conscience de soi publique, privée et d'estime de soi émotionnelle. D'autre part, la présence de marques d'affection est liée à un niveau élevé d'engagement, de conscience publique et d'estime de soi sociale. Enfin, les demandes sociales sont en lien avec un niveau élevé d'engagement et de conscience de soi publique.

Les adolescentes qui perçoivent des compliments et des marques affectives sur leurs publications se sentent aimées et soutenues, mobilisant ainsi les dimensions émotionnelle et sociale de l'estime de soi. Elles prennent conscience à la fois de leurs états internes en portant une attention particulière aux aspects intimes du soi, et de leur apparence, de leur image et de la valeur qu'elles pensent que les autres leur accordent. Les compliments, que les adolescentes acceptent volontiers auraient un rôle rassurant sur l'image qu'elles se font d'elles-mêmes, confortée par l'avis des ami(e) qui prennent part à la conscience de soi. Les pairs, de par leurs avis, deviennent pour certaines adolescentes leur « miroir », au sens de Rodriguez-Tomé (1972) et de Winnicott (1975).

Associé à la thématique de l'amitié, l'engagement identitaire est ici représentatif de la réciprocité du lien que les adolescentes entretiennent avec leurs contacts. Les marques d'affection et les demandes sociales définissent la force du lien amical entre l'auteure de la publication et son public de lecteurs et de lectrices. L'expression de soi en ligne, étayée par la présence de marques d'affection, est une manière d'approfondir la connaissance que l'on a de

soi afin de la donner aux autres. En répondant aux demandes des pairs, les adolescentes souhaitent se montrer intéressées, investies, dignes d'être sollicitées et dignes de confiance.

D'après Cardon (2011), l'activité de publication est une activité relationnelle. Le fait de parler de soi constitue le premier pas vers les échanges amicaux, la réciprocité et le partage. Le soutien et l'affection que les adolescentes reçoivent les poussent à se livrer davantage et les aident à évaluer leur insertion sociale et leurs conduites au sein des groupes pairs. Ainsi ces éléments de réflexion justifient des niveaux élevés d'engagement, de conscience de soi privée et publique et d'estime de soi émotionnelle et sociale et rejoignent les recherches de Gonzales et Hancock (2013) et de Manago, Taylor et Greenfield (2012).

Les critiques négatives sur les publications des adolescentes se font très rares. Virole (2012), Moreau et ses collaborateurs (2012) affirment que la dimension négative du regard de l'autre est peu perçue car les conflits en ligne sont mis à l'écart pour ne montrer que ce qui sera approuvé par les pairs. En ce sens, l'absence de critique est peu surprenante. Ce phénomène confirme l'existence d'une règle interne aux pratiques d'expression de soi. Selon Poulain (2014), il s'agit d'une règle de réciprocité, essentielle pour la socialisation horizontale. Les adolescentes ne se critiquent pas entre elles. Au contraire, elles se manifestent mutuellement du renforcement positif. Si ce principe est investi, l'intégration sociale des adolescentes au sein des groupes en sera facilitée. De plus, les contenus dévoilés en ligne sur lesquels le renforcement positif est important feraient l'objet de futures publications. En renouvelant les contenus appréciés des autres, les adolescentes peuvent à la fois gagner en popularité, fidéliser leur public et ainsi faire évoluer leurs pratiques.

En se référant à nos hypothèses, lorsque le mode relationnel est restreint aux proches et aux connaissances, la conscience de soi publique est faible. Lorsque le mode relationnel est plus ouvert, la conscience de soi publique est élevée.

Lorsque les compliments sont perçus comme peu présents, la conscience de soi privée et l'estime de soi émotionnelle sont faibles, et lorsqu'ils sont perçus comme très présents leurs niveaux sont élevés. Lorsque les marques d'affection sont perçues comme peu présentes, l'engagement identitaire, la conscience de soi publique et l'estime de soi sociale sont faibles (et inversement). De même, lorsque les demandes sociales sont perçues comme peu présente, l'engagement identitaire et la conscience de soi publique sont faibles (et inversement).

4. LES APPORTS DU DISCOURS DES ADOLESCENTES

L'analyse lexicométrique des entretiens vient étayer les différents points présentés au cours de ce chapitre et montre comment nos variables sont reliées et s'articulent entre elles.

Les principaux résultats inscrivent la créativité en ligne et l'utilisation d'Internet dans le processus de la socialisation horizontale. De même, le regard porté sur soi et le rôle de l'autre sont associés, ce qui manifeste un mouvement intersubjectif dans la construction du soi.

➤ *Les pratiques d'Internet au sein de la socialisation horizontale*

Les adolescentes construisent leurs pratiques d'expression de soi ensemble, à l'aide de celles des ami(e)s et des aîné(e)s qui leurs servent de modèle. Ces pratiques se transmettent par les pairs, quelques fois par la fratrie, qui leur apprennent à maîtriser les outils privilégiés par les jeunes et l'activité de publication. Les adolescentes sont encouragées à « faire ensemble », en présence et par écrans interposés.

Les dimensions de partage et de transmission des pratiques enracinent l'expression de soi au sein de la socialisation horizontale. Grâce à l'expression de soi et aux supports utilisés pour ces pratiques, les adolescentes s'intègrent dans des réseaux de pairs, intériorisent leurs normes, valeurs, pratiques et croyances tout en les personnalisant, ce qui est représentatif du processus de la socialisation horizontale (Malrieu P. et Malrieu S., 1973 ; Tap, 1991). L'activité de publication, qu'elle soit régulière ou rare, offre aux adolescentes l'occasion d'affirmer leurs goûts, tout en prenant plaisir à la partager avec leurs ami(e)s (Israelashvili, Taejin & Bukoza, 2012 ; Pinar Tosun, 2012).

➤ *Le regard de l'autre, ou l'intersubjectivité dans l'expression de soi*

La dimension intersubjective dans la construction de soi et de la réalité, telle qu'elle est décrite par Zimmermann et Quartier (2013) est mise en évidence par l'analyse. Le regard que les adolescentes portent sur elles-mêmes est associé à leur perception du regard de l'autre et au rôle qu'elles leur attribuent. Les adolescentes acceptent de tenir compte des avis extérieurs et manifestent un réel souci de l'appréciation d'autrui sur elles-mêmes. L'approbation des pairs est nécessaire aux adolescentes qui, dans un processus d'identification horizontale, cherchent à se sentir aimées et à leur place parmi eux.

Dans le contexte des pratiques de l'expression de soi, l'identification horizontale est mise en œuvre de façon différencié selon les deux groupes d'âge. Les pratiques caractéristiques des plus jeunes, dont l'expression de soi à tendance à être réservée et/ou expérimentale, avec un mode relationnel restreint, impliqueraient des figures identificatoires familiales dont les traits

d'identification sont facilement repérables et appréhendables. Les pratiques représentatives des plus âgées et expérimentées, faites d'expression de soi plus extime, portées sur le soi, d'un mode relationnel plus ouvert et large, pourraient offrir de nouveaux traits identificatoires qui serviraient de modèles, notamment aux plus jeunes.

Les représentations que les adolescentes élaborent d'elles-mêmes sont fondées sur leurs modèles identificatoires et intègrent les remarques des ami(e)s les plus valorisantes. En interagissant avec l'autre, dans un processus dialogique réflexif, ces adolescentes intériorisent et s'approprient des modes de penser et des savoir-faire qui leur permettront de se construire ; et ce, afin de s'adapter à la pluralité des contextes relationnels rencontrés.

➤ ***Entre socialisation horizontale et construction de soi dans l'intersubjectivité***

Grâce à l'analyse des entretiens, nous pouvons effectuer un parallèle entre le processus de socialisation horizontale qui intègre les activités partagées entre pairs telles que les pratiques d'Internet, et la construction de soi dans et par la relation à l'autre. Les résultats démontrent une forme d'interstructuration du sujet et des contextes dans lesquels il interagit, en référence aux propositions de Malrieu, Baubion-Broye et Hajjar (1991) ainsi que celles de Dubar (1991, 1992). L'adolescente construit son identité, élabore ses représentations au sein d'un contexte relationnel. La relation à l'autre est elle-même ancrée dans une socialisation horizontale, faite de pratiques, de valeurs, de normes et de croyances partagées entre pairs. En considérant Internet et le numérique comme un contexte de vie, au sein duquel des interactions entre pairs ont lieu, les adolescentes s'adaptent et s'enrichissent des valeurs, normes et pratiques véhiculées par les pairs. Les adolescentes participent et interagissent avec le contexte. Au cœur des pratiques d'expression de soi, les adolescentes co-construisent en interaction avec les pairs le sens de cette réalité, ainsi que leur rapport aux autres et au monde (Guichard, 2004 ; McLean & Jennings, 2012). L'expression de soi relève des activités créatives et d'invention que décrit Meyerson (1995) : l'expression de soi en ligne permet de laisser une trace de son passage, d'objectiver la réalité, sous une forme et un langage en harmonie avec celles de son époque.

➤ ***Une perspective développementale sous-jacente***

Les résultats de l'analyse des entretiens nous apportent également des éléments de réflexion quant à la question de l'âge. Les adolescentes âgées de 11 et 12 ans, sont celles qui représentent le mieux le dialogue entre ami(e)s. Tandis que les adolescentes âgées de 13 à 15 ans sont celles qui parlent le plus de la créativité en ligne et du rôle de l'autre. Ces résultats nous évoquent l'évolution des relations amicales à l'adolescence (Douvan, Adelson & Coleman, 1966 ; Maisonneuve & Lamy, 1993). Entre 10 et 12 ans, l'amitié adolescente est

sélective, fondée sur les activités partagées ensemble. Entre 14 et 16 ans, l'amitié devient solidaire et les adolescents éprouvent un besoin plus important de soutien interpersonnel face aux expériences vécues. Nos données reflètent précisément ces deux périodes d'âges. Nos plus jeunes adolescentes sont accompagnées par leurs meilleur(e)s ami(e)s dans les activités qu'elles partagent afin de rester en contact. Parmi les adolescentes les plus âgées, caractérisées par l'expérience et la personnalisation des pratiques créatives, certaines ressentent un fort besoin d'approbation de la part des pairs.

Cette perspective confirme l'idée d'envisager l'expression de soi comme une pratique évolutive. Il existerait un premier temps de pratique où l'expression de soi a tendance à être réservée et/ou expérimentale, avec un mode relationnel restreint, ce qui correspond aux plus jeunes adolescentes qui se centrent sur la constitution d'un réseau de contact « fiables » avant de s'engager dans des pratiques expansives. Un deuxième temps de pratique serait fait d'expression de soi extime, portée sur le soi, d'un mode relationnel plus ouvert et large, qui est représentatifs d'adolescentes plus âgées et plus expérimentées qui donneraient un style à leurs pratiques et en suggèreraient même de nouvelles.

Au cours de ce chapitre, nos différentes réflexions ont contribué à mettre en lumière la richesse et la spécificité des pratiques d'expression de soi des adolescentes. Nos résultats indiquent une étroite relation entre d'une part les pratiques d'expression de soi, leurs modes relationnels et la possibilité de recevoir des commentaires, et d'autre part le développement de l'identité et les représentations de soi. Ces différentes dimensions interagissent ensemble, de manière complexe, au cœur d'une socialisation horizontale. Plus précisément, la capacité des adolescentes à se représenter et à prendre connaissance de ce qu'elles représentent pour les pairs est stimulée à travers les pratiques d'expression de soi, ce qui souligne un double enjeu individuel et social.

Conclusion générale

Dans une culture du numérique où les nouvelles technologies évoluent de manière spectaculaire, les adolescents, particulièrement les adolescentes, se sont emparés de la toile comme d'un espace de pratiques sociales, à la fois privilégié pour manifester leur propre socialisation horizontale et pour leur permettre de répondre à des aspirations de construction identitaire. Ces jeunes adolescentes témoignent bien de leur aisance à s'approprier ces pratiques culturelles et institutions de transmission pour les adapter à leurs besoins développementaux. Lors du recueil des données, les messageries instantanées et les réseaux sociaux représentaient les outils préférés des adolescentes interrogées, pour l'activité d'expression de soi et la communication entre pairs.

Plus spécifiquement, notre recherche consiste à mettre en évidence le sens que les adolescentes accordent à leurs pratiques d'expression de soi en ligne. Cette pratique est étudiée dans ses rapports étroits avec la construction de l'identité et les représentations de soi, dans un contexte de socialisation horizontale. Il s'agissait, plus globalement, d'apporter des éléments de connaissance supplémentaires sur un phénomène très médiatisé mais encore peu étudié jusqu'à présent dans les pays francophones. Au cours de cette conclusion, nous présentons les intérêts de notre travail sur un plan théorique et méthodologique. Nous évoquons ensuite ses limites et les perspectives de recherche qui en découlent.

➤ *Intérêt de notre étude sur un plan théorique*

Nos résultats apportent un éclairage sur la construction de l'identité et de soi d'adolescentes âgées de 11 à 15 pratiquant l'expression de soi en ligne. L'originalité de notre recherche apparaît dans l'articulation de thématiques centrales de l'adolescence : le développement de l'identité et du soi, des pratiques adolescentes, notamment celle d'expression de soi et les relations entre pairs.

La pratique d'expression de soi sur Internet s'inscrit au sein de la socialisation horizontale. Elle constitue bien une activité qui accompagne la construction identitaire et la formation des représentations qu'une adolescente peut avoir d'elle-même (Marty & Missonnier, 2011 ; Israelashvili, Teajin & Buzoka, 2012). Les formes sociales des représentations de soi sont reliées aux pratiques expansives. Autrement dit, ces formes relèvent d'une préoccupation de l'adolescente quant à son apparence, à son insertion sociale et à ses conduites au sein de groupes de pairs. L'expression de soi est avantageuse pour ses auteures car elle est un moyen

de répondre à leurs préoccupations identitaires et surtout, d'anticiper le regard et les attentes d'autrui sur soi. Les adolescentes qui se dévoilent volontairement au regard des pairs obtiennent en échange, du renforcement positif essentiel pour le développement de l'identité, des représentations de soi et de l'estime de soi (Salimkham, Manago & Greenfield, 2010 ; Dolev-Cohen, Barak, 2013).

Le sens que les adolescentes donnent à leurs pratiques s'enracine dans leur rapport régulier à autrui. Par exemple, certaines décident d'observer ce qu'il se passe sur les réseaux sociaux et les messageries instantanées, en se prêtant quelquefois au jeu de la publication. D'autres observent et s'expriment de manière expansive dans le but de plaire à autrui, y compris à des cercles d'autrui moins familiers, et de se plaire. Les avis des pairs sur les publications sont un précieux indicateur de ce qu'elles suscitent chez l'autre. Par ailleurs, la présence de commentaires positifs est notamment mise en relation avec l'estime de soi (Steinfeld, Ellison & Lampe, 2008 ; Tisseron, 2009 ; Aydin & Volkan San, 2010). De ce fait, la présence et le regard des pairs constituent un soutien considérable dans la construction de soi. Le « faire ensemble » est une source de motivation dans la pratique d'expression de soi. Cette pratique leur permet de se valoriser et de faire face aux réactions de l'autre. Leur capacité et leur souplesse pour co-construire entre pairs des règles tacites de communication et d'intégration sociale au sein des réseaux vont leur offrir des éléments d'information pour mieux comprendre et repérer la diversité des représentations d'eux-mêmes, renvoyées et attestées par les pairs. Ainsi, le soi se développerait au cœur des relations entre pairs, dans un travail interactif de réflexion sur soi (Guichard, 2004 ; Marcelli, 2007 ; Dumora 2010 ; Zimmermann & Quartier, 2013), animé grâce aux commentaires et aux échanges privés.

Par conséquent, la pratique d'expression de soi en ligne est bien plus qu'une sorte de rite initiatique ou une manière de céder à la pression des pairs qui préconisent ce nouveau mode de communication et d'échanges. S'exprimer en ligne, pour les adolescentes, n'est pas seulement un moyen de suivre les pas de leurs aînées. C'est un temps de socialisation horizontale et d'apprentissages qui leur apporte une expérience supplémentaire des groupes de pairs, comme l'expliquent Virole (2012), Moreau et al. (2012). Ces adolescentes, faisant usage de supports d'expression de soi dans une observation et/ou une publication intensive, sont les auteures de leurs pratiques qu'elles construisent avec les pairs pour répondre à leur besoins de reconnaissance et d'insertion sociale. Les pratiquantes de l'expression de soi utilisent et personnalisent de manière progressive les nouveaux outils d'Internet suggérés par leurs ami(e)s et leurs aîné(e)s et font évoluer les usages communs. Pour ce faire, elles entrent dans une

dialectique d'acculturation et de personnalisation (Malrieu P. & Malrieu S., 1973 ; Tap, 1980, 1995).

Nos résultats confirment donc l'hypothèse selon laquelle *l'expression de soi sur Internet des adolescentes est une pratique régulière et diversifiée, inscrite dans un processus de socialisation horizontale et une culture de l'écran où les pratiques se transmettent et se construisent grâce aux interactions entre pairs. La confrontation intersubjective des pratiques d'expression de soi en ligne interagit avec le développement identitaire, la conscience de soi, la description de soi et l'estime de soi.*

➤ ***Intérêt de notre étude sur un plan méthodologique***

L'approche compréhensive (Charmillot & Dayer, 2007) nous a permis d'apporter un éclairage sur ce qui motive les adolescentes dans leurs pratiques, en tenant compte des outils et des supports qu'elles privilégient. Peu d'études prennent en compte le sens que les adolescentes et les adolescents accordent à leurs pratiques. Généralement, les recherches mettent en évidence des approches quantitatives et différentielles alors qu'une approche incluant la signification des pratiques d'Internet permet d'approfondir et de mieux comprendre les influences des usages sur le soi (Gallez & Lobet-Maris, 2011).

L'originalité de notre recherche réside bien notamment dans la démarche que nous adoptons. Pour expliquer ce qui rattache les pratiques d'expression de soi au développement de l'identité et du soi, il était nécessaire de se placer du point de vue d'adolescentes qui manipulent les TIC et Internet au quotidien (Huerre, 2012). Saisir la diversité des expériences créatives, expressives et numériques d'adolescentes constitue un des apports principaux de notre recherche. Les approches interactionniste sociale et développementale se sont avérées fondamentales pour comprendre d'une part, comment les pratiques et le développement identitaire et du soi interagissent, au sein d'une culture de l'écran sans cesse en évolution. Et d'autre part, comment se caractérisent les pratiques des jeunes adolescentes et des plus âgées à une période de leur vie où le questionnement sur soi et les relations aux pairs s'intensifient. Une méthodologie à la fois qualitative et quantitative (L'Ecuyer, 1990 ; Bosisio & Santiago-Delefosse, 2014), avec des outils mis en ligne pour les participantes nous a permis d'entrer dans le monde numérique et le quotidien d'adolescentes.

➤ ***Limites de l'étude et perspectives de recherche***

Notre étude soulève toutefois quelques limites à prendre en compte pour mettre en place des recherches ultérieures. Une étude longitudinale serait souhaitable (Lee, Moore, Park & Park, 2012) pour approfondir la compréhension de la dynamique interstructurante entre les

adolescentes, leur développement identitaire, leurs représentations d'elles-mêmes et les pratiques d'expression de soi. Un deuxième temps d'étude auprès des participantes serait bienvenu pour expliquer pourquoi ces dernières peuvent passer d'une pratique d'expression de soi à une autre et comment elles adaptent leurs pratiques à de nouveaux outils (Rodriguez, 2010 ; Rodriguez, Safont-Mottay & Prêteur, 2013).

L'approche longitudinale nous permettrait également de mettre en évidence les processus identitaires et les dimensions du soi qui n'ont pas été associées à la pratique d'expression de soi, au mode relationnel et au regard de l'autre, par exemple l'exploration identitaire qui consiste à expérimenter et à explorer les différentes opportunités qui s'offrent au sujet (Marcia, 1966 ; Bosma, 1985, 1994). Ces dimensions interagiraient peut-être plus tard avec des pratiques d'adolescentes davantage expérimentées. De nouvelles données nous indiqueraient par exemple, si les formes sociales de représentations de soi sont les seules à être rattachées aux pratiques d'expression de soi, si l'estime de soi reste uniquement en relation avec les commentaires perçus par les adolescentes, etc. Cette perspective longitudinale permettrait également de vérifier si l'expression de soi réservée peut finalement caractériser un mode d'expression stable et durable chez certaines adolescentes. Ou encore, si les adolescentes qui, au point de départ, se situent dans le groupe du dévoilement de soi réservé, s'orientent toutes vers une expression de soi expansive. L'expression plus extime de soi en ligne pourrait alors traduire une évolution développementale, associée à des changements identitaires. La perspective évolutive des pratiques et du développement identitaire et du soi serait davantage mise en avant.

De nombreuses questions émergent quant à l'homogénéité des populations étudiées. En effet, selon le milieu et la culture d'appartenance, les formes de pratiques peuvent différer, ne serait-ce qu'en termes de moyen et d'accès à Internet (Chen & Marcus, 2012). Dans le cadre de cette recherche, les participantes sont de classe moyenne diversifiées. Elles avaient toutes un accès à Internet, et la plupart possédaient déjà un ordinateur personnel ou du moins, un ordinateur familial à l'abri des regards. Si nous devons poursuivre sur cette thématique de recherche, nous serions davantage attentive à leurs milieux de vie.

Notre recherche met l'accent sur les pratiques d'expression de soi d'adolescentes. Dans la littérature, l'expression de soi est définie comme une pratique créative spécifique des filles, bien qu'elle existe aussi chez les garçons de manière différenciée (Barbot, 2008b ; Metton-Gayon, 2009). Toutefois, pour cerner la complexité de cette activité qui évolue sans cesse avec l'apparition de nouvelles technologies, et des liens qui unissent l'expression de soi au

développement identitaire et aux représentations de soi, il paraissait nécessaire de l'appréhender auprès d'une population féminine, reconnue dans cette pratique. L'approche compréhensive des pratiques d'expression de soi d'adolescentes constitue un préalable et permettrait la mise en place de futures recherches comparatives auprès d'échantillons plus importants et plus représentatifs de la population française.

Dans l'avenir, travailler sur l'expression de soi impliquera également de se saisir de l'usage de nouvelles technologies et applications sur tablettes et smartphone. Il serait judicieux de tenir compte du fait que les nouvelles technologies sont désormais faites pour être emmenées partout (Mabilon-Bonfils, 2012 ; Safont-Mottay, 2014). L'expression de soi sur les messageries instantanées et les réseaux sociaux est une pratique immédiate, spontanée qui suit les adolescentes où qu'elles soient, tant qu'elles disposent d'une connexion à Internet. L'expression de soi se pratique aussi en dehors du foyer familial (Marty & Missonnier, 2011) et s'adapte à de nouveaux supports tels que Snappchat, Ask.fm, ou encore Twitter et Instagram, de plus en plus fréquemment manipulés par les adolescentes et les adolescents.

Les nouvelles générations d'adolescents explorent et testent en continu ce nouvel espace numérique qu'est Internet comme un « terrain » de socialisation, un « milieu » de vie au sein duquel de nombreuses opportunités sociales et d'expression s'offrent à elles. Les adolescents déploient une grande flexibilité et créativité pour se « nourrir » des NTIC et les mettre au service de leurs cultures et de leurs investigations identitaires. Delory-Momberger (2004) résume très bien ce double enjeu individuel et social dans cette formule : « *Dans l'activité de biographisation se jouent la rencontre, la négociation, la perlaboration entre les projets de soi dont sont porteurs les individus et les projets collectifs véhiculés par les instances de formation* » (p. 551). Au cœur de l'expression de soi : la pratique du récit pousse les individus à se construire comme des êtres singuliers, et elle est ce par quoi les individus se produisent comme des êtres sociaux, qui partagent ensemble des événements de leur vie. Malrieu (1980, 1989, 2003) parlerait de l'interstructuration de l'individuel et du social.

Bibliographie

- Aguiton, C., Cardon, D., Castelain, A., Fremaux, P., Girard, H., Granjon, F., Nepote, C., Smoreda, Z., Trupia, D., & Ziemlicki, C. (2009). Does showing off help to make friends? Experimenting a sociological game on self-exhibition and social networks. Association for the Advancement of Artificial Intelligence, AAAI-Conference on Weblogs and Social media (ICWSM), San Jose.
- Allam, M. (1996). *Journaux intimes : Une sociologie de l'écriture personnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Allès-Jardel, M., Schneider, B. H., & Boutry, V. (2002). Friendship and attitudes toward school among children of two muslim communities in Marseille. *Early Education and Development, 13*(2), 221-240.
- Amichai-Hamburger, Y., Kingsbury, M., & Schneider, B. H. (2013). Friendship: An old concept with a new meaning? *Computers in Human Behavior, 29*, 33-39.
- Ang, R. P., Chong, W. H., Chye, S., & Huan, V. S. (2012). Loneliness and generalized problematic Internet use: Parents' perceived knowledge of adolescents' online activities as a moderator. *Computers in Human Behavior, 28*, 1342-1347.
- Anzieu, D. (1995). *Le moi-peau*. Paris : Dunod.
- Appel, M., Holtz, P., Stiglbauer, B., & Batinic, B. (2012). Parents as a resource: Communication quality affects the relationship between adolescents' Internet use and loneliness. *Journal of Adolescence, 35*, 1641-1648.
- Aubert-Lotarski, A., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2002). Dialogue méthodologique autour du logiciel Alceste en sciences humaines et sociales : « lisibilité » du corpus et interprétation des résultats. VIème Journées Internationales d'Analyse statistique de Données Textuelles, 45-56.
- Aupeix, A. (2009). Le journal intime en ligne, Entre espace à soi et lieu d'échange. *Empan, 76*, 51-56.
- Aydin, B., & Volkan San, S. (2011). Internet addiction among adolescents: The role of self-esteem. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 3500-3005.
- Barbot, B. (2008a). Processus et configurations de l'identité personnelle à l'adolescence dans l'approche de Marcia. *Sciences-Croisées*, Numéro 2-3 : L'identité. En ligne <http://sciences-croisees.com/N2-3/barbot.pdf>
- Barbot, B. (2008b). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37*(4), 483-507.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *L'estime de soi : Perspectives développementales* (pp. 125-146) Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Bariaud, F., & Dumora, B. (2004). Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 191-204.
- Bariaud, F., & Rodriguez-Tomé, H. (1994). La conscience de grandir. In M. Bolognini, B. Plancherel, R. Nuñez & W. Bettschart (Eds.), *Préadolescence. Théorie, recherche et clinique* (pp.57-72). Paris : ESF.
- Baubion-Broye, A., Curie, J., Gaffié, B., Hajjar, V., Lanneau, G., & Malrieu, P. (1979). Rapports sociaux, rapports interpersonnels, rapports à autrui. Esquisse d'une problématique d'interstructuration. *Annales Université Toulouse Le Mirail, Homo XVIII-XIX, Tome XV*, 2, 61-79.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (2013). *Penser la Socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. Toulouse : Erès.
- Beaumat, A., Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (2010). Socialisation active et nouvelles perspectives en psychologie de l'orientation. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(1), 43-52.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Bee, H., & Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement : Les âges de la vie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Berguer, A., Blaya, C., & Berthaud, J. (2012). Faire de la cyberviolence un objet scientifique : un challenge pour la communauté de recherche internationale. In C. Carra & B. Mabilon-Bonfils (Eds.), *Violences à l'école, normes et professionnalités en questions*. Arras : Artois Presses Université.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Armand Colin.
- Berzonsky, M. D., & Adams, G. R. (1999). Reevaluating the Identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19, 557-590.
- Bidart, C. (1997). *L'amitié : Un lien social*. Paris : La découverte.
- Bidart, C. (2010). Les âges de l'amitié. Cours de la vie et formes de socialisation. *Transversalité*, 113(1), 65-81.
- Bidart, C., & Le Gall, D. (1996). Les jeunes et leurs petits mondes. Relations, cercles sociaux, nébuleuses. *Cahiers de la MRSH*, 5, 57-76.
- Blaya, C. (2011). Cyberviolence et harcèlement : approches sociologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53, 47-66.
- Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace. Prises de risques et cyberviolence*. Bruxelles : De Boeck.
- Blos, P. (1962). *On Adolescence : A Psychoanalytic Interpretation*, New York : Free Press.

- Blos, P. (1968). Character formation in adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 23, 245-263.
- Bosisio, F., & Santiago-Delefosse, M. (2014). Intérêts et limites de l'utilisation d'une méthodologie mixte : à propos d'une recherche en psychologie de la santé. *Pratiques psychologiques*, 20, 39-53.
- Bosma, H. A. (1985). *Identity development in adolescence. Coping with commitments*. Groningen: Rijksuniversiteit Te Groningen.
- Bosma, H. A. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23(3), 291-311.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in Ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2008). Identity-in-context is not yet identity development-in-context. *Journal of Adolescence*, 31, 281-289.
- Bouissou, C. (1998). Valorisation de soi et positionnement de soi chez les pré-adolescents. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *L'estime de soi : Perspectives développementales* (pp. 147-163). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*. Genève : Droz.
- Boyd, D., (2008). Why Youth <3 Social Network Sites: The role of networked publics in teenage Social Life. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 119-142). Cambridge, MA: MIT Press.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2007). *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*. En ligne: <http://www.danah.org/papers/JCMCIntro.pdf>
- Boyd, D., & Marwick, A. (2011). Social privacy in networked publics: Teens' attitudes, practices, and strategies. Paper to be presented at Oxford Internet Institute's « A decade in Internet time: Symposium on the dynamics of the Internet and society », on September, 22, 2011.
- Braud, M. (2009). Le journal intime est-il un récit ? *Poétique*, 4(160), 387-396.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : RETZ.
- Bruner, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance*, 2, 118-125.
- Bruno, P. (2003). Presses jeunes et identités féminines. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51(1), 55-60.
- Calvert, S. L. (2002). Identity Construction on the Internet. In S. L. Calvert, A. B. Jordan & R. R. Cocking (Eds.). *Children in the Digital Age: Influences of Electronic Media on Development* (pp. 57-70). Westport, CT: Praeger.

- Capdevielle-Mougnibas, V., De Léonardis, M., & Safont-Mottay, C. (2013). Socialisation et construction du sens : Vers une éthique de l'indétermination. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (Eds.), *Penser la Socialisation en psychologie* (pp. 221-227). Toulouse : Erès.
- Cardon, D. (2011). Réseaux sociaux de l'Internet. *Communications*, 88(1), 141-148.
- Cardon, D., & Delauney-Téterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, 138(4).
- Cayuela, J. (2009). « Veux-tu devenir mon ami(e) ? ». *Empan*, 76(4), 43-50.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches Qualitatives, Hors-Série(3)*, 126-139.
- Chaulet, J. (2009). Les usages adolescents des TIC, entre autonomie et dépendance. *Empan*, 76(4), 57-65.
- Chen, B., & Marcus, J. (2012). Students 'self-presentation on Facebook: An examination of personality and self-construal factors. *Computers in Human Behavior*, 28, 2091-2099.
- Claes, M. (1988). Le rôle des amitiés sur le développement et la santé mentale des adolescents. *Santé Mentale au Québec*, 13(2), 112-118.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de France.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : Un bref bilan des travaux actuels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 205-226.
- Claes, M. (2014). La relation entre parents et adolescents. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Eds.), *La psychologie des adolescents* (pp. 157-183). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : G. Morin.
- Cloutier, R., Gosselin, P., & Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Coleman, J. C. (1980a). *The nature of adolescence*. London: Methuen.
- Coleman, J. C. (1980b). Friendship and the peer group in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 408-431). New York: John Wiley.
- Cooley, C.-H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribners' Sons.
- Coslin, P. G. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Paris : A. Colin.
- Coslin, P. G. (2010). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : A. Colin.
- Côté, J. E. (2009). Identity formation in self-development in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology. Volume 1. Individual bases of adolescent development* (pp. 266-305). Hoboken, NJ: J. Wiley & Sons.

- Côté, J. E., & Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Côté, J. E., & Schwartz, S. J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25, 571-586.
- Craig, P. E. (1980). Solitude, amour et identité. In P. Tap (Ed.), *Identité Individuelle et Personnalisation* (pp. 251-253). Toulouse : Privat.
- Crocetti, E., Rabaglietti, E., & Sica, L. S. (2012). Personal identity in Italy. *New Directions for Child and Adolescent Development, Special Issue: Identity Around the World*, 138, 87-102.
- Crocetti, E., Rubini, M., Berzonsky, M. D., & Meeus, W. (2009). Brief report: The Identity Style Inventory Validation in Italian adolescents and college students. *Journal of Adolescence*, 32, 425-433.
- Crocetti, E., Schwartz, S. J., Fermani, A., & Meeus, W. (2010). The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS). Italian Validation and Cross-National Comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 172-186.
- Crocetti, E., Sica, L. S., Schwartz, S. J., Serafini, T., & Meeus, W. (2013). Identity styles, dimensions, statuses, and functions: Making connections among identity conceptualizations. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 63, 1-13.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues*. Bruxelles : De Boeck.
- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self disclosure online. *Journal of Adolescence*, 35, 1527-1536.
- Delauney-Téterel, H. (2010). L'affichage public des amitiés. Le blog au lycée. *Ethnologie Française*, 40(1), 115-122.
- Delory-Momberger, C. (2004). Biographie, Socialisation, Formation : Comment les individus deviennent-ils des individus ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(4), 551-570.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2010). La part du récit. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(1), 101-109.
- De Rauquemaurel, A. (2008). *Mais non, je blogue !* Paris : Editions Milan.
- Desjarlais, M., & Willoughby, T. (2010). A longitudinal study of the relation between adolescent boys and girls' computer use with friends and friendship quality: Support for the social compensation or the rich-get-richer hypothesis? *Computers in Human Behavior*, 26, 896-905.
- Detraz, L., & Durand, E. (2006). Les blogs et les jeunes. Les enfants et les écrans : Module de formation sous la responsabilité de Christian Gautellier (CEMEA).

- Dolev-Cohen, M., & Barak, A. (2013). Adolescents' use of Instant Messaging as a mean of emotional relief. *Computers in Human Behavior*, 29, 58-63.
- Douvan, E., Adelson, J., & Coleman. S. (1966). *The adolescent experience*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 34(4), 505-529.
- Ducard, D. (2011). La « trace parlante ». *Sémiologie et psychologie historique. Texto !* 16(1).
- Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(1), 119-136.
- Dumora, B., & Boy, T. (2008a). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1ère partie). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(3), 347-363.
- Dumora, B., & Boy, T. (2008b). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (2ème partie). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(3), 365-386.
- Dunphy, O. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débat/jeunesse*, 64(2), 91-103.
- Erikson, E. (1968). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Faurie, I., Almudever, B., & Hajjar, V. (2004). Les usages d'Internet des étudiants : Facteurs affectant l'intensité, l'orientation et la signification des pratiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(3), 429-452.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4), 522-527.
- Fize, M. (2010). *Les nouvelles adolescentes*. Paris : Armand Colin.
- Fontar, B., & Kredens, E. (2010). Comprendre le comportement des enfants et des adolescents sur Internet pour les protéger des dangers. Rapport de Fréquence Ecoles pour la Fondation pour l'enfance. Paris : Fondation pour l'Enfance.
- Freud, S. (1914). *Œuvres complètes, vol. 12*. Paris : PUF (Ed. 2005).
- Freud, S. & Breuer, J. (1965). *Etudes sur l'hystérie*. Paris : PUF.
- Fruteau de Lacroix, F. (2007). Œuvre, fonction et société dans la « psychologie historique » d'Ignace Meyerson. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 17(2), 119-136.

- Gallez, S., & Lobet-Maris, C. (2011). Les jeunes sur Internet. Se construire un autre chez soi. *Communication*, 28(2). En ligne <http://communication.revues.org/1836>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gibbs, J. L., Ellison, N. B., & Heino, R. D. (2006). Self-presentation in online personals: The role of anticipated future interaction, self-disclosure, and perceived success in Internet dating. *Communication Research*, 33(2), 152-177.
- Givre, P. (2013). Figure virtuelles et « jeux objectivants ». In S. Tisseron (Ed.), *Subjectivation et empathie dans les mondes numériques* (pp.51-81). Paris : Dunod.
- Gonzales, A. L., & Hancock, J. T. (2011). Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of exposure to Facebook on self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(1-2), 79-83.
- Granjon, F. (2010). Exposition de soi et reconnaissance de singularités subjectives sur les sites de réseaux sociaux. *Sociologie*, 1(1), 25-43.
- Greenfield, P. (2004). Developmental considerations for determining appropriate Internet use guidelines for children and adolescents. *Applied Developmental Psychology*, 25, 751-762.
- Greenfield, P., Smahel, D., & Subrahmanyam, K. (2006). Connecting developmental constructions to the Internet: Identity presentation and sexual exploration in online teen chat rooms. *Developmental Psychology*, 42(3), 395-406.
- Greenfield, P., & Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. *Developmental Psychology*, 42(3), 391-394.
- Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Applied Developmental Psychology*, 25, 633-649.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(4), 499-533.
- Guichard, J. (2013). Identifications, personnalisation et construction de soi. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (Eds.), *Penser la Socialisation en psychologie* (pp. 205-219). Toulouse : Erès.
- Guzman, G., Benoit, J.-P., Chiara Fiorin, M., Vachey, B., Aidouni, S., & Moro, M-R. (2012). Funérailles d'un double virtuel. *Adolescence*, 80(2), 381-390.
- Haden, C. A., Haine, R. A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295-307.
- Harter, S. (1994). Comment se forge l'image de soi chez l'adolescent. In M. Bolognini, B. Plancherel, R. Nuñez & W. Bettschart (Eds.), *Préadolescence. Théorie, recherche et clinique* (pp.73-85). Paris : ESF.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New-York: The Guilford Press.

- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44 (2), 120-126.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hawi, N. S. (2012). Internet addiction among adolescents in Lebanon. *Computers in Human Behavior*, 28, 1044-1053.
- Hayez, J. Y. (2009). Cybergourmandise ou cyberaddiction ? Quand l'ado se visse à son ordinateur. *Archives de Pédiatrie*, 16, 1080-1084.
- Hersent, J. F. (2003). Les pratiques culturelles adolescentes. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 3, 12-21.
- Huerre, P. (2012). Vous avez dit Cyberculture ? *Enfance & psy*, 55(2), 22-31.
- Huffaker, D. A., Ferriman, K., & Tversky, D. (2006). The language of online Leadership: Gender and youth engagement on the Internet. *Developmental Psychology*, 42(3), 436-449.
- Hugon, M., Villatte, A., & Prêteur, Y. (2013). Philippe Malrieu : Un modèle de la socialisation-personnalisation. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (Eds.), *Penser la Socialisation en psychologie* (pp. 37-51). Toulouse : Erès.
- Israelashvili, M., Taejin, K., & Bukoza, G. (2012). Adolescents' over-use of the Cyberworld. Internet addiction or identity exploration? *Journal of Adolescence*, 35, 417-424.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., & Bosma, H. A. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jackson, L. A., Von Eye, A., Fitzgerald, H. E., Zhao, Y., & Witt, E. A. (2010). Self-concept, self-esteem, gender, race and information technology use. *Computers in Human Behavior*, 26, 323-328.
- James, W. (1892). *Psychology: Briefer Course*. Cambridge: Harvard University Press, reprinted, with annotations (1984).
- Jenkins-Garnieri, M. A., Wright, S. L., & Hudiburgh, L. M. (2012). The relationships among attachment style, personality traits, interpersonal competency, and Facebook use. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 294-301.
- Joinson, A. N., Reips, U-D., Buchanan, T., & Schofield, C. B. (2010). Privacy, trust, and self-disclosure online. *Human-computer Interaction*, 25(1), 1-24.
- Junghyun, K., & Jong-Eun, R. L. (2011). The Facebook paths to happiness: Effects of the number of Facebook friends and self-presentation on subjective well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(6), 359-364.
- Kaiser, H.F., & Rice, J. (1974). Little jiffy mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 11-117.
- Kaufmann, J. C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.

- Kindelberger, C., & Mallet, P. (2006). Buts sociaux et relations entre pairs au début de l'adolescence. *Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 69, 71-81.
- Kindelberger, C., Mallet, P., Kindermann, T., & Herbé, D. (2009). Comparaison de deux méthodes pour identifier les groupes amicaux d'enfants ou d'adolescents. *L'Année psychologique*, 111, 117-143.
- Kinney, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales: maîtriser le traitement de données*. Bruxelles : De Boeck.
- Klimstra, T. A., Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2010). Identity formation in adolescence: Change or stability? *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 150-162.
- Klimstra, T.A., Luyckx, K., & Meeus, W.H.J. (2012). Personal identity in Belgium and The Netherlands. *New Directions for Child and Adolescent Development, Special Issue: Identity around the world*, 138, 19-34.
- Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. New York: Routledge.
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In S. J. Schwartz & al (Eds.), *Handbook of identity theory and research*. (pp. 31-54). New York: Springer.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683-698.
- Kunnen, E. S., & Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité : Un processus relationnel et dynamique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35, 183-203.
- Kwan, G. C. E., & Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, 29, 16-25.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Editions du Seuil.
- Lafferrière, T. (1980). Unicité et création de soi. In P. Tap (Ed.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 255-257). Toulouse : Privat.
- Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(4), 527-544.
- Lannegrand-Willems, L. (2014). La construction de l'identité. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Eds.), *La psychologie des adolescents* (pp. 101-117). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. (2006). Identity development-in-context. The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 85-113.

- Larroze-Marracq, H., Huet-Gueye, M., & Oubrayrie Roussel, N. (2013). Personne et histoire. Construction du sens et création de soi. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (Eds.), *Penser la Socialisation en psychologie* (pp. 113-128). Toulouse : Erès.
- Lauru, D. (2009). Internet, pulsions et lien social. *Empan*, 76(4), 22-29.
- Le Breton, D. (2005). La scène adolescente : Les signes d'identité. *Adolescence*, 53(3), 587-602.
- Le Breton, D. (2011). Sur les cultures adolescentes. *Le Journal des psychologues*, 293(10), 26-31.
- Lee, J. E. R., Moore, D. C., Park, E. A., & Park, S. G. (2012). Who wants to be "friend-rich"? Social compensatory friending on Facebook and the moderating role of public self-consciousness. *Computers in Human Behavior*, 28, 1036-1043.
- Leenhardt, J., & Jozsa, P. (1982). Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture. Paris : L'Harmattan.
- Lejeune, P. (1971). *L'Autobiographie en France*. Paris : Armand Colin.
- Lejeune, P. (2000). « Cher écran... » *Journal personnel, ordinateur, Internet*. Seuil, coll. « La couleur de la vie ».
- Lejeune, P. (2009). Rousseau et la révolution autobiographique. In D. Bachelart & G. Pineau (Eds.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation* (pp. 49-65). Paris : L'Harmattan.
- Lejeune, P., & Bogaert, C. (2006). *Le journal intime : Histoire et anthropologie*. Paris : Editions Textuel.
- Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.
- Leroux, Y. (2009). Identité 1.0. In J. Aïn (Ed.), *Identités. Entre être et avoir : Qui suis-je ?* (pp. 157-169). Toulouse : Eres.
- Leroux, Y. (2010). Les blogues : nouveaux terrains vagues des adolescents. *Cahiers de Psychologie Clinique*, 35, 115-121.
- Leroux, Y. (2012). Internet, sexualité et adolescence. *Enfance & Psy*, 55(2), 61-68.
- Leroux, Y. (2013). De l'identité en ligne aux communautés numériques : des outils pour devenir soi. In S. Tisseron (Ed.), *Subjectivation et empathie dans les mondes numériques* (pp. 139-168). Paris : Dunod.
- Lethiais, V., & Roudaut, K. (2010). Les amitiés virtuelles dans la vie réelle. *Réseaux*, 164(10), 13-49.
- Lichtwarck-Aschoff, A., Van Geert, P., Bosma, H. A., & Kunnen, S. (2008). Time and identity: A framework for research and theory formation. *Developmental Review*, 28, 370-400.
- Lipiansky, E. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri et al (Ed.), *Stratégies identitaires* (pp. 7-26). Paris : PUF.

- Lipiansky, E. (1998). Expression de soi, émotion et changement. In J. M. Barbier & O. Galatanu (Ed.), *Action, affects et transformation de soi* (pp. 125-148). Paris : PUF.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenager's use of social Networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society, 10*, 393-411.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence, 29*, 361-378.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based upon four rather than two identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 605-618.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research and Personality, 42*, 58-82.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of Personal Identity. Formation and Evaluation. In S. J. Schwartz & al (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 31-54). New York: Springer.
- Lutte, G. (1988). *Libérer l'adolescence : Introduction à la psychologie des adolescents et des jeunes*. Bruxelles : P. Mardage.
- Mabilon-Bonfils, B. (2012). Les « pratiques numériques », entre écrit et sociabilité. *Adolescence, 30*(1), 217-228.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol. 4: Socialization and social development* (pp. 1-101). New York, USA: Wiley.
- Maillochon, F. (2003). Le jeu de l'amour et de l'amitié au lycée : Mélange des genres. *Travail, genre et sociétés, 1*(9), 111-135.
- Maisonneuve, J. (1956). Un bilan de la sociométrie. *L'année psychologique, 56*(1), 67-73.
- Maisonneuve, J. (2004). *Psychologie de l'amitié*. Paris : PUF.
- Maisonneuve, J. (2011). *La dynamique des groupes*. Paris : PUF.
- Maisonneuve, J., & Lamy, L. (1993). *Psycho-sociologie de l'amitié*. Paris : PUF.
- Malewska-Peyre, H., & Tap, P. (1991). Introduction : Les enjeux de la socialisation. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Eds.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 7-17). Paris : PUF.

- Mallet, P. (1997). Se découvrir entre amis, s'affirmer parmi ses pairs. Les relations entre pairs au cours de l'adolescence. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson & F. Bariaud (Eds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 109-145). Paris : PUF.
- Mallet, P. (2003). Amitié, intimité émotionnelle et rôles de sexes à l'adolescence. *Pratiques psychologiques*, 3, 39-48.
- Mallet, P., & Brami, F. (2006). La conformité entre pairs à l'adolescence, comment l'évaluer ? Quelle évolution avec l'âge. In D. Jacquet, M. Zabalia & H. Lehalle (Eds.), *Adolescence d'aujourd'hui*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mallet, P., & Vrignaud, P. (2000). Une évaluation de la relation amicale dyadique pour les préadolescents et les adolescents. *Psychologie et Psychométrie*, 21(1), 5-32.
- Malrieu, P. (1980). Genèse des conduites d'identité. In P. Tap (Ed.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp.39-51). Toulouse : Privat.
- Malrieu, P. (1981). Méthode biographique et analyse psychosociale. *Psychologie et Education*, 1, 17-35.
- Malrieu, P. (2003), *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : Éditions ERES.
- Malrieu, P., Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (1991). Le rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent. In P. Tap & H. Malewska-Peyre (Eds.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 163-191). Paris : PUF.
- Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In H. Gratiot-Alphandery & R. Zazzo, *Traité de psychologie de l'enfant, Tome 5* (pp. 9-40). Paris : PUF.
- Manago, A. M., Taylor, T., & Greenfield, P. M. (2012). Me and my 400 friends: The anatomy of college students' Facebook networks, their communication patterns, and well-being. *Developmental Psychology*, 48(2), 369–380.
- Marcelli, D. (2007). Adolescence et subjectivation. Une déconstruction de l'intersubjectivité ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55(5-6), 251-257.
- Marcelli, D. (2008). Quoi de nouveau dans les relations parents/adolescents ? In D. Le Breton (Ed.), *Cultures adolescentes. Entre turbulence et construction de soi* (pp.12-23). Paris : Autrement.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer & J.L. Orlovski (Eds.), *Ego identity: A Handbook for psychosocial research* (pp. 1-21). New York: Springer-Verlag.
- Marty, F. (1997). Identité et identification à l'adolescence. *Bulletin de Psychologie*, 428(50), 164-168.
- Marty, F., & Missonnier, S. (2011). Adolescence et monde virtuel. *Études*, 413, 473-484.

- Massonat, J., & Perron, J. (1990). Pour une approche multidimensionnelle de l'identité de la personne. *Psychologie Française*, 35(1), 7-15.
- Masullo Chen, L. (2012). Why do women write personal blogs? Satisfying needs for self-disclosure and affiliation tell part of the story. *Computers in human Behavior*, 28, 171-180.
- McKenna, K. Y. A., Green, A. S., & Gleason, M. E. J. (2002). Relationship formation on the Internet: What's the big attraction? *Journal of social issues*, 58(1), 9-31.
- McLean, K. C., & Breen, A. V. (2009). Process and content of narrative identity development in adolescence: Gender and well-being. *Developmental Psychology*, 45(3), 702-710.
- McLean, K. C., & Jennings, L. E. (2012). Teens telling tales: How maternal and peer audiences support narrative identity development. *Journal of Adolescence*, 35, 1455-1469.
- McLean, K. C., & Pasupathi, M. (2010). *Narrative Development in Adolescence. Creating the storied self*. New York: Springer.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society, from the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago Press.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 75-94.
- Mehdizadeh, S. (2010). Self-Presentation 2.0: Narcissism and Self-Esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 357-364.
- Metton, C. (2004). Les usages de l'Internet par les collégiens : explorer des mondes sociaux depuis le domicile. *Réseaux*, 22(123), 59-81.
- Metton, C. (2010). L'autonomie relationnelle : SMS, « Chat » et messagerie instantanée. *Ethnologie Française*, 40(1), 101-107.
- Metton-Gayon, C. (2009). Usages sexués d'Internet chez les adolescents et modes de socialisation familiaux. *Recherches & Educations*, 2, 163-177.
- Meyerson, I. (1987). *Ecrits 1920-1983*. Paris : PUF.
- Meyerson, I. (1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Albin Michel.
- Missonnier, S. (2012). Sexualité, affect et monde virtuel : Au delà de l'épreuve de réalité. *Enfance & Psy*, 55(2), 95-104.
- Monnier, A. (2009). Le sentiment d'identité dans les espaces virtuels. L'utopie d'une seconde vie. In J. Aïn (Ed.), *Identités. Entre être et avoir : Qui suis-je ?* (pp. 135-141). Toulouse : Eres.
- Monnot, C., (2009). *Petites filles d'aujourd'hui : L'apprentissage de la féminité*. Paris: Mutations.
- Moore, K., & McElroy, J. C. (2012). The influence of personality on Facebook usage, wall posting, and regret. *Computers in Human Behavior*, 28, 267-274.

- Moreau, A., Roustit, O., Chauchard, E., & Chabrol, H. (2012). L'usage de Facebook et les enjeux de l'adolescence : Une étude qualitative. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 429-434.
- Moreno, J. L. (1934). *Who Shall Survive?* Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Moreno, M., Jelenchick, L., Koff, R., Eikoff, J., Diermyer, C., & Christakis, D. A. (2012). Internet use and multitasking among adolescents: an experience sampling approach. *Computers in Human Behavior*, 28, 1097-1102.
- Morgan, E. M., & Korobov, N. (2012). Interpersonal identity formation in conversations with close friends about dating relationships. *Journal of Adolescence*, 35, 1471-1483.
- Moser, G. (1994). *Les relations interpersonnelles*. Paris : PUF.
- Mussen, P. (1980). La formation de l'identité. In P. Tap (Ed.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 13-22). Toulouse : Privat.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511.
- Nicaise, E., & Lefèbvre, A. (2010). Le blog d'adolescent : A la frontière de soi, du réel et du virtuel. *Cahiers de Psychologie Clinique*, 35, 93-113.
- Octobre, S. (2011). Présentation. Le genre, la culture et l'enfance. *Réseaux*, 168, 9-22.
- Octobre, S., & Berthomier, N. (2011). L'enfance des loisirs. Eléments de synthèse. *Culture Etudes*, 6. En ligne : <http://www.culture.gouv.fr/deps>
- Orban, A-C. (2007). La blog'attitude : rester dans le vent ! *Pensée Plurielle*, 14(1), 45-51.
- Oubrayrie, N. (1997). L'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. L'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi comme technique d'évaluation. *Pratiques psychologiques*, 2, 39-53.
- Oubrayrie, N., De Léonardis, M., & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'enfant : l'ETES. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44(4), 309-317.
- Parks, M. R., Roberts, L. D. (1998). "Making MOOsic": The development of personal relationships on-line and a comparison to their off-line counterparts. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 517-537.
- Pasquier, D. (2011). Pratiques d'Internet et pouvoir des apparences. *Le Journal des psychologues*, 10(293), 32-35.
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1990). L'échelle révisée de conscience de soi : Une traduction et une validation canadienne-française du Revised Self-Consciousness Scale. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 22, 191-206.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.

- Peterson, A. C., & Taylor, B. (1980). The biological approach to adolescence: Biological changes and psychological adaptation. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 117-155). New York: Wiley.
- Phinney, J. S., & Goossens, L. (1996). Identity development in context. *Journal of Adolescence*, *19*, 401-403.
- Pinar Tosun, L. (2012). Motives for Facebook use and expressing « true self » on the Internet. *Computers in Human Behavior*, *28*, 1510-1517.
- Pinar Tosun, L., & Lajunen, T. (2010). Does Internet use reflect your personality? Relationship between Eysenck's personality dimensions and Internet use. *Computers in Human Behavior*, *26*, 162-167.
- Pineau, G. (2012). Histoire de vie et formation de soi au cours de l'existence. *Société*, *4*(118), 39-47.
- Pineau, G., & Jobert, G. (1989). *Les histoires de vie. Tome 1. Utilisation pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Pommereau, X. (2011). *Nos ados.com en image. Comment les soigner*. Paris : Odile Jacob.
- Potier, R. (2012). Facebook à l'épreuve de la différence. Avatars du narcissisme des petites différences. *Topiques*, *121*, 97-109.
- Potier, R., & Bialès, P. (2007). De l'amitié en virtuel. *Adolescence*, *61*(3), 581-591.
- Poulain, F. (2014). Les relations entre pairs à l'adolescence. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Eds.), *La psychologie de l'adolescence* (pp.185-210). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris : PUF.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants: A new way to look at ourselves and our kids. *On the Horizon, MCB University Press*, *9*(5). En ligne : <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prêteur, Y. (1996). La lecture : un « jeu » pour les filles ? In O. Lescarret & M. De Léonardis (Eds.), *Séparation des sexes et compétences* (pp. 161-189). Paris : L'Harmattan.
- Puyuelo, R. (2009). Journaux « extimes » et communauté de l'anonyme. *Empan*, *76*(4), 39-36.
- Reese, E., Yan, C., Jack, F., & Hayne, H. (2010). Emerging identities: Narrative and self from early childhood to early adolescence. In K. C. McLean & M. Pasupathi (Eds.), *Narrative Development in Adolescence. Creating the storied self* (pp. 23-44). New York: Springer.
- Reinert, M. (1990). Alceste. Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique* *26*, 24-54.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'Herméneutique II*. Paris : Le Seuil.

- Rimé, B., & Le Bon, C. (1984). Le concept de conscience de soi et ses opérationnalisations. *L'Année Psychologique*, 84, 535-553.
- Rinaudo, J-L. (2007). Des ordinateurs à bonne distance. *Empan*, 2(66), 133-137.
- Rinaudo, J-L. (2010). Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ? *Questions Vives, Recherches en Education*, 14, 137-144.
- Rinaudo, J-L. (2013). Extension du domaine de la classe. Technologies numériques et rapport au temps des enseignants. *Connexions*, 2(100), 89-98.
- Rinaudo, J-L., & Delalande, P. (2008). Des adolescents et des ordinateurs portables au collège. *Carrefours de l'Education*, 1(25), 127-138.
- Rodriguez, N. (2010). *L'identité préadolescente à l'ère d'Internet. Le blog et sa dynamique de socialisation et de personnalisation* (Mémoire de Master 2 Recherche en psychologie). Université Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse.
- Rodriguez, N., Safont-Mottay, C., & Prêteur, Y. (2013). Tenir un blog à la préadolescence : Enjeux identitaires dans une socialisation active et singulière. *Recherches & Educations*, 8, 149-164.
- Rodriguez-Tomé, H. (1972). *Le Moi et l'Autre dans la conscience de l'adolescent*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rodriguez-Tomé, H. (1980). La dimension temporelle de l'identité. In P. Tap (Ed.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 147-152). Toulouse : Privat.
- Rodriguez-Tomé, H. (1983). La connaissance de soi à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 12(3), 203-213.
- Rodriguez-Tomé, H., & Bariaud, F. (1980). La structure de l'identité à l'adolescence. In P. Tap (Ed.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 61-63). Toulouse : Privat.
- Rodriguez-Tomé, H., Bariaud, F., Cohen-Zardi, M. F., Delmas, C., & Jeanvoine, B. (1999). Effets de la puberté sur l'image de soi des adolescents. *Archives de Pédiatrie*, 6, 952-957.
- Rodriguez-Tomé, H., Jackson, S., & Bariaud, F. (1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : PUF.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin
- Rong-Huang, Y. (2006). Identity and intimacy crises and their relationship to Internet dependence among college students. *Cyber Psychology and Behavior*, 9(5), 571-576.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 205-246). New York: Academic Press
- Ross, C., Orr, E. S., Sisic, M., Arseneault, J. M., Simmering, M. G., & Orr, R. R. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 25, 578-586.

- Rouquette, S. (2008). Les blogs « extimes » : analyse sociologique de l'interactivité des blogs. *Tic et Santé*, 2(1). En ligne <http://ticetsociete.revues.org/412>.
- Rouyer, V., & Troupel-Crémel, O. (2013). Socialisation et construction de l'identité sexuée : Dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (Eds.), *Penser la Socialisation en psychologie* (pp. 99-111). Toulouse : Erès.
- Rui, J., & Stefanone, M. A. (2013). Strategic self-presentation online: A cross-cultural study. *Computers in Human Behavior*, 29, 110-118.
- Safont-Mottay, C. (2014). Les adolescents, les medias et Internet. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Eds.), *La psychologie de l'adolescence* (pp.239-260). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Salimkhan, G., Manago, A., & Greenfield, P. (2010). The Construction of the Virtual Self on MySpace. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4(1), 1-18.
- Scheier, M.F., & Carver, C. (1985). The Self-Consciousness Scale: A revised version for use with general populations. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(8), 687-699.
- Schutzenberger, A. A. (1980). Corps et identité : Les variations du sentiment d'identité en fonction des variables d'âge, de sexe, d'apparence avec l'incidence sur la thérapie des cancéreux. In P. Tap (Ed.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 305-310). Toulouse : Privat.
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(1), 7-58.
- Schwartz, S. J. (2005). A new identity for identity research: Recommendations for expending and refocusing the identity literature. *Journal of Adolescent Research*, 20, 293-308.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Meca, A., & Ritchie, R. A. (2012). Identity around the world: An overview. *New Directions for Child and Adolescent Development, Special Issue: Identity around the world*, 138. 1-18.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Wang, W., & Olthuis, J. V. (2009). Measuring identity from an Eriksonian perspective: Two sides of the same coin? *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 143-154.
- Selfhout, M., Branje, S., & Meeus, W. (2007). Similarity in adolescent best friendships: The role of gender. *Netherlands Journal of Psychology*, 63, 50-57.
- Sipal, R. F., Karakaya, Y., & Hergul, N. (2011). I am online: What adolescents think about Internet and Internet use. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2420-2426.
- Skues, J. L., Williams, B., & Wise, L. (2012). The effects of personality traits, self esteem, loneliness, and narcissism on Facebook use among university students. *Computers in Human Behavior*, 28, 2414-2419.

- Sordes-Ader, F., Levêque G., Oubrayrie, N., & Safont-Mottay C. (1998). Présentation de l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi : E.T.E.S. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *L'estime de soi : Perspectives développementales* (pp.167-182). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Steinberg, L. (1989). *Adolescence*, 2^oed., New York: Knopf.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp.255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinfeld, C., Ellison, N. B., & Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 434-445.
- Stepanikova, I., Nie, N. H., & He, X. (2012) Time on Internet at home, loneliness, and life satisfaction: Evidence from panel time-diary data. *Computers in Human Behavior*, 28, 329-338.
- Stern, D. (2005). Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi ? Comment ? *Cahiers critiques de thérapie familiale et pratique de réseaux*, 35(2), 29-42.
- Stora, M. (2009). "Ça ne regarde que les autres" Ou le blog à l'épreuve de l'adolescence. *Empan*, 76(4), 66-71.
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (2013). La communication en ligne : les adolescents et les medias. In S. Octobre & R. Sirota (Eds.), *L'enfant et ses cultures. Approches internationales* (pp.123-157). Paris : Ministère de la Culture, La documentation française.
- Suris, J-C., Akre, C., Berchtold, A., Fleury-Schubert, A., Michaud, P.-A., & Zimmermann, G. (2012). Ado@Internet.ch : Usage d'Internet chez les adolescents vaudois. Raison de santé 208. Etude financée par le Service de la santé publique du canton de Vaud. Lausanne: IUMSP, GRSA.
- Tanti, C., Stukas, A. A., Halloran, M. J., & Foddy, M. (2011). Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. *Journal of Adolescence*, 34, 535-567.
- Tap, P. (1979). *Relations interpersonnelles et genèse de l'identité*. Annales UTM, Homo XVIII, 7-43.
- Tap, P. (1980). Introduction. In P. Tap (Ed.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 7-10). Toulouse : Privat.
- Tap, P. (1988). *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.
- Tap P. (1991) Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Eds.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 49-73). Paris : P.U.F.
- Tap, P. (2005). La construction de l'identité personnelle chez l'enfant. In R. Cloutier, P. Gosselin & P. Tap (Eds.), *Psychologie de l'enfant* (pp. 299-322). Montréal : Gaëtan Morin.

- Tap, P., & Codol, J. P. (1988). Dynamique personnelle et identité sociale. *Revue Internationale de Psychologie sociale*, 2, 167-172.
- Tap, P., Esparbès-Pistre, S., & Sordes-Ader, F. (1997). Identité et stratégies de personnalisation. *Bulletin de Psychologie*, 50, 428, 185-196.
- Thom, R. (1974). *Modèles mathématiques de la morphogénèse*. Paris : Presses de la Cité.
- Tisseron, S. (2001). *L'intimité surexposée*. Paris : Editions Ramsay.
- Tisseron, S. (2007). *Virtuel mon amour : penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*. Paris : Albin Michel.
- Tisseron, S. (2009a). Grandir au temps de la révolution virtuelle. In J. Aïn (Ed.), *Identités. Entre être et avoir : Qui suis-je ?* (pp. 211-223). Toulouse : Eres.
- Tisseron, S. (2009b). Les jeunes et la nouvelle culture Internet. *Empan*, 76(4), 37-42.
- Tisseron, S. (2011a). Intimité et extimité. *Communications*, 88, 83-91.
- Tisseron, S. (2011b). Des fonctions de la peau à celles des écrans : L'étayage psychique sur les images. In R. Kaës (Ed.), *Penser l'inconscient. Développement de l'œuvre de Didier Anzieu* (pp. 79-104). Paris : Dunod.
- Tisseron, S. (2012a). Clinique du virtuel : rêvasser, rêver ou imaginer. *Adolescence*, 79(1), 145-157.
- Tisseron, S. (2012b). Rêverie et Rêvasseries assistées par ordinateur. *Enfances & Psy*, 55(2), 105-115.
- Turkle, S. (1986). *Les enfants de l'ordinateur*. Paris : Denoël.
- Valleur, M., & Rossé, E. (2012). Le virtuel et ses avatars. *Enfance & Psy*, 55(2), 51-60.
- Van Hoof, A. (1999). The identity status approach: In need of fundamental revision and qualitative change. *Developmental Review*, 19, 622-647.
- Vanandruel, M. (1991) La socialisation de soi. Approche psychosociale : Le sentiment de valeur personnelle. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Eds.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 129-161). Paris : P.U.F.
- Virole, B. (2012). Panorama et enjeux des mondes numériques. *Enfance et Psy*, 55, 13-21.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, 34, 95-116.
- Wang, L., Luo, J., Gao, W., & Kong, J. (2012). The effect of Internet use on adolescents' lifestyles: a national survey. *Computers in Human Behavior*, 28, 2007-2013.
- Wängqvist, M., & Frisén, A. (2013). Swedish 18-year-olds' identity formation: Associations with feelings about appearance and internalization of body ideals. *Journal of Adolescence*, 36, 485-493.
- Waterman, A. S. (1993). Development perspectives on identity formation: From adolescence to adulthood. In J. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlovski (Eds.), *Ego identity: A Handbook for psychosocial research* (pp. 1-21). New York: Springer-Verlag.

- Waterman, A. S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review, 19*, 591-621.
- Weeks, T. L., & Pasupathi, M. (2010). Autonomy, identity, and narrative construction with parents and friends. In K. C. McLean & M. Pasupathi (Eds.), *Narrative Development in Adolescence. Creating the storied self* (pp. 65-92). New York: Springer.
- Winnicott, D. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. (1988). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot.
- Zazzo, B. (1966). *Psychologie différentielle de l'adolescence*. Paris : PUF.
- Zimmermann, G., Lannegrand-Willems, L., Safont-Mottay, C., & Cannard, C. (2013/in press) Testing new identity models and processes in French-speaking adolescents and emerging adults' students. *Journal of Youth and Adolescence*. E-pub Aout 2013.
- Zimmermann, G., & Quartier, V. (2013/in press). Construction identitaire et relations familiales à l'adolescence à l'aune de l'intersubjectivité. In C. Moro, N. Müller Mirza & P. Roman (Eds.), *L'intersubjectivité en question. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* Lausanne : Antipodes.

Index des mots clés

A

Acculturation - 4, 17, 18, 20, 27, 51, 81, 179

Adolescence - 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 32, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 58, 59, 65, 75, 82, 83, 91, 93, 157, 166, 175, 177, 183

Amitié - 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 26, 65, 66, 67, 68, 74, 75, 76, 78, 80, 84, 85, 97, 101, 102, 103, 146, 149, 154, 160, 161, 167, 170, 172, 175, 184

Analyse lexicométrique - 104, 106, 107, 147, 149, 150, 151, 161, 163, 174

Approche compréhensive - 3, 87, 95, 102, 179, 181

Attentes - 11, 31, 34, 39, 57, 60, 61, 75, 89, 105, 119, 120, 121, 129, 131, 132, 133, 146, 150, 155, 156, 160, 166, 178

B

Besoins - 1, 7, 23, 61, 65, 79, 81, 84, 89, 99, 102, 111, 127, 156, 166, 168, 178, 179

Blogs - 2, 61, 63, 72, 75, 79, 80, 83, 85, 87, 94

C

Commentaires - 62, 63, 68, 76, 77, 80, 81, 83, 84, 88, 89, 92, 93, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 127, 130, 137, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 154, 156, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 176, 178, 180

Communication - 1, 2, 7, 8, 13, 21, 61, 62, 64, 69, 70, 77, 78, 79, 93, 167, 169, 177, 178

Comparaison sociale - 50, 52, 83, 90

Conforme - 33, 57, 70

Conscience de soi - 4, 35, 47, 49, 50, 52, 59, 73, 74, 80, 86, 88, 90, 92, 93, 98, 99, 100, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 150, 154, 169, 170, 171, 172, 173, 179

Contexte - 23, 25, 34, 41, 45, 46, 53, 62, 67, 82, 85, 87, 91, 97, 109, 174, 175, 177

Créativité - 52, 60, 61, 155, 156, 162, 163, 174, 175, 181

Culture - 1, 2, 4, 7, 8, 13, 24, 33, 35, 43, 53, 55, 57, 61, 68, 80, 81, 83, 86, 88, 170, 177, 179, 180

D

Demandes sociales - 125, 126, 143, 144, 146, 172, 173

Description de soi - 47, 48, 86, 88, 92, 93, 98, 105, 122, 129, 131, 136, 139, 169, 170, 171, 179

Développement - 1, 3, 4, 7, 8, 13, 15, 16, 19, 21, 23, 26, 27, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 54, 56, 58, 59, 63, 65, 70, 80, 81, 82, 85, 86, 88, 90, 92, 93, 101, 103, 129, 130, 140, 146, 149, 168, 170, 171, 176, 177, 178, 179, 180, 181

Dévoilement de soi - 46, 62, 69, 70, 73, 77, 118, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 134, 135, 136, 137, 150, 154, 167, 168, 169, 170, 171, 180

E

Ecran - 1, 53, 61, 86, 88, 179

Education - 20, 35, 46, 54

Ego - 31, 36, 48, 92, 93, 98, 104, 105, 106, 107, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 150, 154, 160, 169, 170, 171

Engagement - 10, 18, 22, 25, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 51, 80, 82, 83, 89, 92, 93, 101, 103, 104, 129, 130, 134, 136, 137, 139, 140, 143, 146, 149, 150, 169, 170, 171, 172, 173

Entretiens - 2, 10, 87, 94, 106, 111, 147, 149, 150, 151, 160, 165, 166, 174, 175

Estime de soi - 4, 21, 35, 44, 47, 50, 51, 52, 64, 67, 68, 72, 73, 74, 77, 83, 86, 88, 90, 92, 93, 100, 101, 129, 130, 132, 135, 139, 140, 141, 145, 146, 149, 150, 156, 169, 170, 171, 172, 173, 178, 179, 180, 182

Expérience - 12, 33, 34, 35, 57, 58, 66, 93, 156, 169, 176, 178

Exploration - 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 55, 60, 67, 68, 80, 82, 83, 89, 92, 93, 101, 103, 104, 129, 130, 134, 139, 140, 143, 149, 150, 156, 158, 169, 171, 180

Exploratoire - 2, 42, 80, 87, 92, 94

Expression de soi - 1, 2, 3, 4, 5, 53, 54, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 100, 105, 109, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 129, 133, 137, 140, 142, 146, 147, 149, 150, 154, 155, 156, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

Extime - 72, 84, 122, 123, 125, 129, 134, 135, 136, 137, 150, 154, 167, 168, 169, 170, 175, 176, 180

I

Identification - 7, 8, 9, 14, 32, 33, 37, 40, 42, 44, 46, 47, 51, 60, 174

Identifications horizontales -146

Identité - 1, 2, 3, 4, 16, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 51, 52, 55, 58, 59, 60, 67, 68, 69, 70, 71, 79, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 129, 136, 137, 139, 147, 163, 165, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 183

Influence - 43, 65, 77, 196

Interactionniste sociale - 81, 88, 93, 179

Internet - 1, 2, 3, 4, 53, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 94, 95, 96, 97, 102, 103, 105, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 120, 121, 155, 156, 157, 162, 163, 166, 174, 175, 177, 178, 179, 181, 183

Interstructuration - 15, 17, 23, 24, 27, 81, 137, 175, 181

Intersubjectivité - 4, 13, 16, 29, 44, 45, 46, 47, 49, 147, 174, 175

Intimité - 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 30, 39, 40, 62, 63, 69, 72, 76, 84, 91, 95, 97, 117, 153, 162, 163

J

Journal intime - 2, 4, 53, 54, 55, 62, 72, 77, 80, 91, 167, 183

M

Médias - 1, 66, 68, 113

Messageries instantanées - 1, 61, 62, 75, 79, 80, 83, 84, 85, 94, 112, 113, 115, 116, 117, 121, 125, 126, 158, 161, 177, 178, 181

Miroir - 9, 10, 46, 47, 49, 50, 63, 82, 122, 123, 172

Modes relationnels - 84, 88, 93, 123, 124, 125, 126, 137, 139, 140, 141, 142, 147, 165, 166, 167, 168, 171, 176

P

Pairs - 1, 2, 3, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 24, 26, 35, 48, 59, 62, 64, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 99, 109, 113, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 134, 137, 139, 142, 146, 147, 156, 158, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179

Personnalisation - 4, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 37, 47, 81, 176, 179

R

Reconnaissance sociale - 7, 25, 34, 37, 45, 46, 49, 64, 68, 69, 80, 131, 154, 167, 178

Regard de l'autre - 4, 77, 80, 83, 85, 93, 118, 126, 163, 165, 169, 173, 174, 180

Regard sur soi - 158, 160, 162

Relations interpersonnelles - 7, 8, 12, 15, 19, 43, 45, 46, 56, 63, 75, 76, 78, 84, 85, 97, 122, 123, 166

Renforcement positif - 173, 178

Représentations de soi - 3, 4, 32, 47, 51, 52, 58, 77, 79, 80, 83, 86, 88, 90, 92, 93, 98, 118, 129, 130, 133, 136, 137, 142, 143, 147, 149, 163, 165, 170, 171, 176, 177, 180, 181

Réseaux sociaux - 1, 2, 3, 18, 63, 75, 76, 79, 80, 83, 84, 85,
87, 94, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 121, 125, 126,
154, 156, 158, 161, 167, 177, 178, 181

S

Sens - 3, 7, 15, 16, 18, 19, 20, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 34,
36, 38, 40, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 53, 56, 57, 58, 65, 66,
68, 71, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 90, 118,
133, 142, 147, 156, 159, 161, 162, 163, 165, 166, 167,
171, 172, 173, 175, 177, 178, 179

Sociabilité - 62, 65, 71, 74, 77

Socialisation - 3, 5, 8, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26,
27, 43, 47, 58, 75, 79, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 146, 162,
163, 165, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 184
Socialisation horizontale - 3, 20, 22, 79, 80, 81, 85, 86, 87,
88, 146, 162, 163, 165, 173, 174, 175, 176, 177, 178,
179

Subjectivité - 7, 44, 123, 136, 137

T

Technologies - 2, 65, 87, 177, 180, 181

Index onomastique

A

Adelson · 12, 13, 14, 175
Aguiton · 66, 69, 77
Aidouni · 65
Allam · 54
Almudever · 66
Amichai-Hamburgerd · 76, 84, 168
Ang · 67, 183
Anzieu · 70
Appel · 67
Aubert-Lotarski · 107
Aupeix · 72, 167
Aydin · 68, 73, 74, 85, 178

B

Barak · 62, 71, 72, 83, 178
Barbot · 41, 60, 91, 137, 180
Bariaud · 21, 22, 23, 31, 32, 35, 47, 48, 50, 51, 83, 90, 98,
104, 105, 160, 162
Batinic · 67
Baubion-Broye · 7, 8, 19, 23, 24, 48, 81, 137, 162, 175
Baumrind · 21
Beaumatine · 19, 23, 81
Bee · 11, 15
Benoit · 65
Berguer · 67, 68
Berndt · 11, 90
Bertaux · 57
Berthaud · 67, 68
Berthomier · 1, 60, 69
Berzonsky · 41, 44
Bialès · 63, 67
Bidart · 9, 10, 79
Bijstra · 21
Blaya · 67, 68

Blos · 36, 38
Bosisio · 95, 179
Bosma · 21, 29, 40, 41, 42, 43, 52, 82, 89, 101, 170, 180
Bouissou · 50
Bourcet · 50, 51
Bourdieu · 17
Boutry · 13
Boy · 36, 41
Boyd · 11, 15, 64, 73, 80
Brami · 26
Branje · 11, 43
Braud · 54, 58
Breen · 55, 61
Breuer · 56
Bronfenbrenner · 51
Bruner · 57, 80, 167
Bruno · 60
Buchanan · 71, 72, 77
Bukoza · 71, 83, 162, 170, 174
Buss · 50

C

Calvert · 67
Cannard · 42
Capdevielle-Mougnibas · 107
Cardon · 62, 64, 73, 83, 173
Carver · 98
Chabrol · 66, 162
Charmillot · 87, 179
Chauchard · 66, 162
Chaulet · 64, 78
Chen · 62, 67, 68, 180
Chiara-Fiorin · 65
Chong · 67
Chye · 67
Claes · 10, 21, 22
Cloutier · 12, 14, 33, 79, 83

Codol · 33, 34
Cohen-Scali · 32
Coleman · 12, 13, 14, 175
Cooley · 34, 47, 50
Coslin · 11, 22
Côté · 29, 30, 31, 34, 35, 36, 43
Craig · 33
Crocetti · 43, 44, 91, 170
Curie · 7, 8

D

Dancey · 99, 106
Davis · 67, 76, 83
Dayer · 87, 179
De Léonardis · 35, 20, 100
De Rauquemaurel · 62
Delauney-Téterel · 62
Delory-Momberger · 55, 57, 58, 181
Desjarlais · 62, 67, 76, 84, 162, 171
Detraz · 62
Dolev-Cohen · 62, 71, 72, 83, 178
Douvan · 12, 13, 14, 175
Dubar · 24, 25, 175
Ducard · 24
Dumora · 21, 22, 23, 36, 41, 44, 57, 162, 178
Dunphy · 12, 14
Durand · 62
Durkheim · 17
Duru-Bellat · 60

E

Ellison · 64, 67, 70, 73, 76, 77, 84, 168, 171, 178
Erikson · 30, 31, 35, 36, 38, 39, 45, 51, 82, 83

F

Faurie · 66
Fenigstein · 50
Ferriman · 66

Festinger · 50, 83
Fitzgerald · 67
Fivush · 58
Fize · 60
Fontar · 62, 63, 79
Freud · 9, 56
Frisèn · 44
Fruteau de Laclos · 24

G

Gaffié · 7, 8
Gallez · 68, 78, 179
Gao · 66
George · 100
Gibbs · 70, 77
Givre · 72
Gleason · 67, 75
Gonzales · 73, 83, 146, 173
Goosens · 44
Goossens · 41
Granjon · 2, 67, 69, 77
Gray · 99
Green · 67, 75
Greenfield · 1, 2, 62, 66, 67, 71, 76, 83, 84, 87, 126, 168, 172, 173, 178
Gross · 66
Grotevant · 39
Guichard · 32, 34, 46, 47, 163, 175, 178
Guzman · 65

H

Haden · 58
Haine · 58
Hajjar · 7, 8, 19, 23, 24, 48, 66, 81, 137, 162, 175
Hale · 43
Hancock · 73, 83, 146, 173
Harter · 35, 47
Hartup · 10, 13, 14, 15, 76, 84
Hawi · 66
Hayez · 66, 67

Hayne · 59
He · 67
Heino · 70, 77
Herbé · 13, 14
Hergul · 64
Hersent · 1, 61, 64, 85, 91
Huan · 67
Hudiburgh · 68
Huerre · 1, 53, 65, 68, 179
Huet-Gueye · 17, 18, 35
Huffaker · 66
Hugon · 17, 26, 27

I

Israelashvili · 67, 71, 83, 162, 174, 175

J

Jack · 59
Jackson · 21, 48, 69, 83
James · 34, 39, 49, 50
Jenkins-Garnieri · 68
Jennings · 59, 168, 175
Jobert · 55
Joinson · 71, 72, 77
Jong-Eun · 76, 84, 126, 172
Jozsa · 60
Junghyun · 76, 84, 126, 172

K

Kaiser · 100
Karakaya · 64
Kaufmann · 45, 57, 58, 127
Kindelberger · 11, 12, 13, 14
Kindermann · 13, 14
Kingsbury · 67, 76, 84, 168
Kinnear · 99
Klimstra · 41, 43, 44, 91
Kong · 66

Korobov · 76, 162
Kredens · 1, 62, 63, 79, 91
Kroger · 39, 41, 51, 82
Kunnen · 29, 40, 41, 43, 52, 82, 89, 102, 170
Kwan · 67

L

Lacan · 46, 82
Lafferrière · 33
Lajunen · 67
Lampe · 67, 73, 76, 84, 168, 171, 178
Lamy · 8, 9, 13, 84, 90, 175
Lanneau · 7, 8
Lannegrand-Willems · 42, 82, 101, 102, 104
Larroze-Marracq · 17, 20, 35
Lauru · 55
Le Bon · 35, 49, 82
Le Breton · 1, 59
Le Maner-Idrissi · 33
Lee · 67, 68, 74, 142, 147, 179
Leenhardt · 60
Lefèbvre · 2, 62, 63, 66
Lejeune · 2, 53, 54, 56, 62, 79, 80
Leroux · 3, 62, 66, 71, 72, 83
Lethiais · 67, 75
Levêque · 100
Lichtwarck-Aschoff · 52, 82
Lipiansky · 31, 53, 77, 80, 137
Livingstone · 53, 67, 69
Lobet-Maris · 68, 78, 179
Luo · 66
Lutte · 10, 14, 15
Luyckx · 41, 42, 44

M

Mabilon-Bonfils · 64, 72, 83, 181
Maccoby · 21
Maillochon · 11
Maisonneuve · 8, 9, 13, 14, 79, 84, 90, 146, 166, 175
Malewska-Peyre · 16, 19

Mallery · 100
Mallet · 11, 12, 13, 14, 26, 84, 166
Malrieu · 7, 8, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 36, 37, 47, 48,
56, 81, 90, 137, 146, 162, 174, 175, 179, 181
Manago · 67, 71, 76, 83, 84, 126, 168, 172, 173, 178
Marcelli · 21, 45, 51, 82, 90, 127, 147, 178
Marcia · 36, 39, 40, 41, 42, 45, 51, 82, 89, 90, 180
Marcus · 67, 68, 180
Martin · 21
Martinussen · 41, 51, 82
Marty · 38, 65, 71, 177, 181
Marwick · 73
Massonat · 31, 49, 90
McCabe · 58
McElroy · 67
McKenna · 67, 75
McLean · 55, 56, 58, 59, 61, 168, 175
Mead · 34, 50
Meca · 43
Meeus · 11, 41, 42, 43, 44
Mehdizadeh · 73
Metton · 2, 53, 61, 62, 66, 73, 75, 78, 79, 84, 91, 180
Meyerson · 23, 24, 81, 137, 175
Missonnier · 65, 71, 177, 181
Monnier · 1
Monnot · 61
Moore · 67, 74, 142, 179
Moreau · 64, 66, 162, 173, 178
Moreno · 9
Morgan · 76, 162
Moro · 65
Moser · 13
Mussen · 44

N

Nelson · 58
Nicaise · 2, 62, 63, 66, 137
Nie · 67

O

Octobre · 1, 60, 69, 77
Olthuis · 41
Oostra · 21
Orban · 62
Orr · 67
Oubrayrie · 20, 51, 100
Oubrayrie-Roussel · 17, 35

P

Park · 67, 74, 142, 179
Parks · 74
Pasquier · 61, 65
Pasupathi · 22, 58, 59
Pelletier · 35, 49, 82, 98, 146, 163
Perron · 31, 36, 49, 90
Peterson · 47, 58
Phinney · 41
Pinar Tosun · 67, 71, 72, 75, 77, 83, 162, 170, 174
Pineau · 55, 57
Pommereau · 70, 79, 83
Potier · 63
Poulain · 11, 14, 87, 166, 167, 173
Pourtois · 21
Prensky · 1
Prêteur · 1, 2, 3, 17, 26, 27, 55, 58, 60, 62, 63, 66, 81, 87,
180
Puyuelo · 72

Q

Quartier · 45, 51, 82, 90, 127, 162, 174, 178

R

Raaijmakers · 43
Rabaglietti · 43
Reese · 59
Reidy · 99, 106

Reinert · 106, 150
Reips · 71, 72, 77
Ricœur · 58
Rimé · 35, 49, 82
Rinaudo · 53, 61, 63, 66, 137
Ritchie · 43
Roberts · 74
Rodriguez · 1, 2, 3, 62, 66, 81, 180
Rodriguez-Tomé · 8, 31, 32, 35, 47, 48, 49, 82, 83, 90, 98,
104, 105, 160, 172
Rogers · 71
Rong-Huang · 67
Rosenberg · 51
Ross · 67
Rossé · 66
Roudaut · 67, 75
Rouquette · 62
Roustit · 66, 162
Rouyer · 33
Rui · 67, 70, 77

S

Safont · 35, 100
Safont-Mottay · 1, 2, 3, 20, 42, 62, 63, 66, 81, 87, 100, 180,
181
Salimkhan · 71, 83
Santiago-Delefosse · 95, 179
Scheier · 50, 98
Schneider · 67, 76, 84, 168
Schofield · 71, 72, 77
Schutzenberger · 32
Schwartz · 30, 41, 42, 43, 44, 51, 82, 170
Selfhout · 11
Serafini · 43, 44
Sica · 43, 44
Simmering · 67
Sipal · 64
Sisic · 67
Skoric · 67
Skues · 68
Smahel · 62, 67

Smits · 44
Soenens · 44
Sordes-Ader · 90, 98, 100
Stefanone · 67, 70, 77
Steinberg · 22, 47, 162
Steinfeld · 67, 73, 75, 84, 168, 171, 178
Stern · 45
Stora · 63
Subrahmanyam · 1, 2, 62, 67, 87
Suris · 74, 78

T

Taejin · 67, 71, 83, 162, 170, 174
Tanti · 32
Tap · 16, 17, 18, 19, 20, 21, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 81, 82,
174, 179
Taylor · 47, 67, 76, 84, 126, 168, 172, 173
Thom · 106
Tisseron · 1, 2, 68, 70, 72, 79, 83, 84, 137, 146, 167, 170,
178
Troupel-Crémel · 33
Turkle · 63
Tversky · 66

V

Vachey · 65
Vallerand · 35, 49, 82, 98, 147, 163, 170
Valleur · 66
Van Geert · 52, 82
Van Hoof · 41, 51
Vanandruel · 50
Vansteenkiste · 44
Villatte · 17, 26, 27
Virole · 64, 173, 178
Volkan San · 68, 73, 74, 85, 178
Von Eye · 67
Vrignaud · 13, 14, 84

W

Wallon · 49
Wang · 41, 66
Wängqvist · 44
Waterman · 41, 51
Weeks · 22
Williams · 68
Willoughby · 62, 67, 76, 84, 162, 171
Winnicott · 50, 63, 71, 82, 172
Wise · 68
Witt · 67
Wright · 68

Y

Yan · 59, 66

Z

Zamboanga · 41
Zazzo · 9
Zhao · 67
Zimmermann · 42, 45, 51, 82, 90, 127, 162, 174, 178

Index des tableaux

<i>Tableau 1. Récapitulatif des variables</i>	92
<i>Tableau 2. Caractéristiques des adolescentes</i>	94
<i>Tableau 3. Les formes de l'Ego dans l'exercice du "Qui suis-je" selon Rodriguez-Tomé et Bariaud (1980)</i>	105
<i>Tableau 4. Fréquence d'apparition de l'Ego</i>	105
<i>Tableau 5. Statistiques descriptives associées à chaque sous-échelle (N = 47)</i>	106
<i>Tableau 6. Répartition de l'échantillon</i>	107
<i>Tableau 7. Cadre de l'utilisation d'Internet</i>	110
<i>Tableau 8. Répartition des participantes en fonction de l'âge et de leur outil préféré</i>	112
<i>Tableau 9. Ami(e)s en ligne et intimité</i>	117
<i>Tableau 10. Construction des typologies</i>	119
<i>Tableau 11. Récapitulatif des variables envisagées sur ce chapitre</i>	130
<i>Tableau 12. Processus identitaires et groupes d'utilisatrices</i>	131
<i>Tableau 13. Moyenne d'apparition des modes de l'Ego par groupes d'utilisatrices</i>	132
<i>Tableau 14. Conscience de soi et groupes d'utilisatrices</i>	132
<i>Tableau 15. Estime de soi et groupes d'utilisatrices</i>	133
<i>Tableau 16. Récapitulatif des ANOVAS avec les groupes d'utilisatrices</i>	133
<i>Tableau 17. Processus identitaires et dévoilement de soi</i>	134
<i>Tableau 18. Modes de l'Ego et dévoilement de soi</i>	135
<i>Tableau 19. Conscience de soi et dévoilement de soi</i>	135
<i>Tableau 20. Estime de soi et dévoilement de soi</i>	136
<i>Tableau 21. Récapitulatif des tests de Student avec les formes de dévoilement de soi</i>	136
<i>Tableau 22. Récapitulatif des variables envisagées sur ce chapitre</i>	140
<i>Tableau 23. Processus identitaires et modes relationnels</i>	140
<i>Tableau 24. Moyennes des dimensions de l'Ego selon les modes relationnels</i>	141
<i>Tableau 25. Conscience de soi et modes relationnels</i>	141
<i>Tableau 26. Estime de soi et modes relationnels</i>	142
<i>Tableau 27. Récapitulatif des tests de Student avec les modes relationnels</i>	142
<i>Tableau 28. Processus identitaires et formes de commentaires perçues</i>	143
<i>Tableau 29. Modes de l'Ego et formes de commentaires perçues</i>	144
<i>Tableau 30. Conscience de soi et formes de commentaires perçues</i>	145
<i>Tableau 31. Estime de soi et formes de commentaires perçues</i>	145
<i>Tableau 32. Récapitulatif des tests de Student réalisés en fonction des formes de commentaires perçues</i> ...	146
<i>Tableau 33. Variables illustratives de la classe 6</i>	154
<i>Tableau 34. Variables illustratives de la classe 2</i>	156

Index des figures

<i>Figure 1. Premiers usages d'Internet</i>	111
<i>Figure 2. Initiation à la pratique</i>	112
<i>Figure 3. Formes de publications</i>	113
<i>Figure 4. Contenu des publications</i>	114
<i>Figure 5. Origine des contacts</i>	115
<i>Figure 6. Accès aux publications</i>	116
<i>Figure 7. Nature des réponses des pairs perçues par les adolescentes sur leurs publications</i>	125
<i>Figure 8. Dendrogramme du corpus des entretiens</i>	151
<i>Figure 9. Dendrogramme récapitulatif</i>	162