

Facebook au service de l'apprentissage

Regards sur quelques pratiques d'étudiants universitaires

Comme 70% des Belges, les étudiants universitaires utilisent *Facebook* quotidiennement. Néanmoins, entre deux parties de *Candy crush*, la mise à jour de leur statut et la consultation des dernières photos de leurs « amis », la plupart d'entre eux consultent également le (ou les) groupe(s) lié(s) à leurs activités universitaires où ils retrouvent notes de cours, résultats d'examens, annonces concernant les cours ou questions de condisciples (Roland, 2013).

Une histoire de définition...

On désigne souvent, à tort, *Facebook* sous le vocable de *réseau social*. *Facebook* n'est pas, intrinsèquement, un *réseau social*, mais plutôt un outil numérique visant à créer, développer et entretenir un ou plusieurs *réseau(x)* de contacts. Dès lors, la littérature tend à préférer l'expression *site de réseaux sociaux* et définit celui-ci comme une plateforme de communication en réseau au sein de laquelle les participants peuvent, d'une part, créer un profil associé à une identification unique, d'autre part, exposer publiquement des relations susceptibles d'être visualisées et consultées par d'autres et, enfin, accéder à des flux de contenus incluant des contenus générés par eux-mêmes - notamment des textes,

photos, vidéos, mises à jour de lieux ou de liens - ou fournis par leurs contacts (Ellison et Boyd, 2013).

Dans le cadre de cet article, il importe d'ajouter que les sites de réseaux sociaux - *Facebook*, *Linkedin*, *Viadeo*, etc. - se distinguent des sites de *computation sociale* - dont *Wikipedia* en est un digne représentant - caractérisés par la mise en relation d'individus autour d'un centre d'intérêt ou d'une activité (Coutant et Stenger, 2009).

Décalages entre l'institution et les pratiques étudiantes

Le recours à *Facebook* par les étudiants universitaires témoigne de plusieurs *décalages* entre leurs attentes et les outils fournis par les institutions d'enseignement universitaire.

Premièrement, engagées dans un processus de numérisation de l'ensemble de leurs services, ces institutions multiplient les sites Internet à destination des étudiants : plateforme de gestion de l'apprentissage, messagerie web institutionnelle, système de gestion des horaires, valves électroniques, ainsi qu'une panoplie d'autres sites Internet - le site de l'Université, les sites facultaires, les sites de service de recherche ou propres aux enseignants. Malgré certains efforts, les universités peinent à offrir à leurs étudiants un réel « bureau virtuel » regroupant l'ensemble des informations qui leur sont destinées. Qui plus est, les outils actuels ne disposent pas toujours d'un système de notification et obligent dès lors les étudiants à les consulter quotidienne-

ment dans l'optique de vérifier toute mise à disposition d'une information ou ressource - un nouveau support de cours, un changement d'horaire ou un document administratif, etc.

Deuxièmement, si les institutions ont largement investi dans des infrastructures *physiques* de support aux étudiants (allant de salles dédiées à des activités de loisirs et d'apprentissage, à des systèmes coopératifs de partage et de reproduction de documents pédagogiques, en passant par le soutien - financier - aux activités étudiantes), les espaces *virtuels* ont souvent été délaissés, jugeant que ceux-ci relevaient de la sphère privée. En résulte l'absence de lieu pour une communication virtuelle - formelle ou informelle - entre étudiants, d'espace de stockage dédié au partage de fichiers ou d'outils numériques de travail collaboratif.

Troisièmement, le fonctionnement des plateformes pédagogiques numériques - *Blackboard* et *Moodle* en tête - correspond principalement aux attentes institutionnelles et aux besoins des enseignants. En ce sens, les *systèmes de gestion de l'apprentissage* font plutôt figure de *systèmes de gestion de l'enseignement* : ils offrent un contrôle absolu à l'enseignant et se révèlent immuables pour les étudiants. Ces systèmes ne permettent à ces derniers que peu d'interaction avec le contenu délivré, le rendant difficilement

« appropriable ». Les deux principales actions sont la consultation ou le téléchargement dudit contenu ; impossible, par contre, de déplacer les ressources mises à disposition par l'enseignant, d'ajouter un flux d'informations ou de partager certains documents.

Au-delà de ces principaux décalages, le temps crée un fossé toujours plus important entre les pratiques étudiantes et les services institutionnels ; c'est ainsi le cas de l'intégration des supports mobiles qui, s'ils sont de plus en plus utilisés par les apprenants, ne semblent toujours pas pris en compte dans le processus de numérisation des institutions universitaires.

Facebook ou la preuve du manque de compétence technologique

Face aux décalages susmentionnés, les étudiants sont en attente de pouvoir s'approprier et interagir avec les contenus d'apprentissage mis à disposition par leurs enseignants, de centraliser l'ensemble des informations institutionnelles, d'être notifié de toute nouvelle information, de pouvoir partager des documents entre eux, etc.

Afin de répondre à ces différents besoins, les étudiants ont recours à *Facebook*. Le site de réseaux sociaux n'est pas l'outil le plus adapté à cette situation - ils sont d'ailleurs nombreux à le reconnaître - mais le plus pertinent au regard de leur ré-

alité - et de leurs compétences - technologique. En effet, loin de confirmer la thèse des *digital natives* (Prensky, 2001), les dernières enquêtes (notamment Poellhuber, 2013) démontrent que, nonobstant une utilisation régulière de *Facebook*, les étudiants ne connaissent pas les autres médias socionumériques - blogues, Wikis, signets, etc. - ou les logiciels à potentiel pédagogique intéressant - outils de carte conceptuelle, outils d'écriture collaborative, etc.

Au regard de ce manque de compétences technologiques, *Facebook*, le site de réseaux sociaux qu'ils fréquentent quasiment tous, semble l'outil le plus simple à mettre en œuvre pour répondre aux différents besoins et pour élaborer des espaces virtuels étudiants. Pour ce faire, les étudiants créent un « groupe *Facebook* », c'est-à-dire une page lancée par un étudiant de leur promotion permettant l'échange d'informations entre étudiants. Ce groupe peut être « fermé », entraînant l'obligation d'obtenir une invitation afin de pouvoir consulter les informations échangées et publier des articles, ou « ouvert », offrant la possibilité à tout un chacun d'y accéder et d'y contribuer sans autorisation particulière.

Des usages de Facebook

Nous avons dégagé quatre types d'activités liées à l'apprentissage au sein de la plateforme (Roland, 2013) : l'échange d'in-

formations d'ordre logistique, le partage de documents, le soutien pédagogique-intellectuel et la curation/veille scientifique.

Durant l'année académique, la majeure partie des informations échangées sont d'ordre logistique : horaires, avis concernant les cours, changements de locaux, dates limites de travaux, ventes de syllabus, etc. Même si ces informations sont disponibles par l'intermédiaire d'autres voies institutionnelles, des étudiants - parfois désignés - se chargent de les retranscrire sur *Facebook*. Ainsi, *Facebook* offre la possibilité de centraliser des informations émanant de l'Université, de la Faculté, d'organisations étudiantes ou encore de certains enseignants isolés.

Le site de réseaux sociaux autorise également le partage de fichiers : dès lors, tout au long de l'année, les étudiants y stockent des documents officiels, des résumés de cours ou même les supports fournis par leurs enseignants. Dans les jours qui précèdent un examen, d'anciennes évaluations ou des questions des années précédentes font leur apparition ; une partie des étudiants tente, ensuite, d'élaborer des réponses de manière coopérative, par la fonction de « Commentaire ».

Le groupe *Facebook* est aussi un haut lieu d'échange de questions-réponses entre étudiants. Il est ainsi l'espace où tout étudiant peut poser une « bête question » ou solliciter une explication qu'il



“ L’usage de Facebook à des fins académiques met au jour des pratiques de butinage et de braconnage à l’opposé de l’usage du site à des fins personnelles, caractérisé par des pratiques de navigation et de consommation. ”

n’osera pas nécessairement demander à l’enseignant, voire à ses assistants. Le recours à Facebook s’explique également par la rapidité d’obtention de l’information recherchée et son aspect sociale-ment enrichi et approuvé. La plupart des étudiants déclarent être particulièrement actifs sur le ré-seau : s’ils profitent des réponses de leurs condisciples, ils sont aussi prompts, en fonction de leur domaine de spécialisation ou de leur avancée dans la matière, à donner leur avis sur les questions posées.

Enfin, les étudiants adoptent des pratiques de veille scientifique et de curation, en sélectionnant et partageant des contenus pertinents issus d’Internet. Ces informations sont liées aux thématiques traitées dans le cours, et certaines sont directement intégrées dans les supports de cours créés par les étudiants.

Du (site de) réseaux sociaux à la communauté

Les usages « académiques » développés par les étudiants sur Facebook ne relèvent pas des fonctions premières du site de réseaux sociaux. Ils relativisent d’ailleurs l’aspect de « ré-seau » en ce qui concerne les activités académiques ; le groupe permettant de collaborer avec des individus sans être directement *ami* avec ceux-ci sur le site de réseaux sociaux.

En d’autres termes, l’usage de Facebook à des fins académiques met au jour des pratiques de *butinage* (Plantard, 2007) et de *braconnage* (De Certeau, 1990) à l’opposé de l’usage du site à des fins personnelles, caractérisé par des pratiques de *navigation* et de *consommation*. Ainsi, l’étudiant ayant recours à Facebook à des fins privées navigue sur le site ; il fonctionne par sérendipité et consomme le flux d’informations produit par les autres utilisateurs, s’inscrivant ainsi dans le chemin dessiné par les concepteurs du site. À l’opposé, lorsqu’il a recours à Facebook à des fins académiques, il *butine*, c’est-à-dire qu’il « recherche un savoir fécond (...) il navigue avec un objectif d’apprentissage » (Plantard, 2007, p. 11). Qui plus est, les usages décrits *supra* témoignent de pratiques de *braconnage* ; il détourne l’outil pour l’adapter à ses besoins et crée, de la sorte, un écart entre

ce qui est prescrit et ce qui est réalisé (De Certeau, 1990).

Dès lors, les fonctionnalités de Facebook sont détournées afin de favoriser des usages particulièrement éloignés de ceux pensés par les concepteurs. En d’autres termes, par cet intermédiaire, Facebook passe du *site de réseaux sociaux* au *site de computation sociale* car, par les mises en relation et les partages d’informations, les utilisateurs collaborent à la construction d’objets communs. Qui plus est, nous observons que Facebook permet l’émergence de réelles *communautés étudiantes* (au sens de Wenger, 1998 et Wenger, McDermott et Snyder, 2002 cités par Charlier et Henri, 2004) plus que de *réseaux sociaux d’étudiants* : il s’agit d’un ensemble d’individus, partageant la même cause et s’engageant vis-à-vis de celle-ci ; les étudiants partagent, par ailleurs, un même domaine propre à la communauté, c’est-à-dire un « ensemble d’enjeux, de défis et de problèmes rencontrés dans la pratique et auxquels la communauté décide de se consacrer. » (Charlier et Henri, 2004, p. 288). Ces communautés - groupes Facebook - fonctionnent, elles-mêmes, sur un principe plus ou moins abouti de collaboration dont nous distinguons les trois composantes (Henri et Basque, 2003) : l’engagement envers le groupe - avec de forts sentiments d’appartenance au groupe -, la communication - expression des idées afin de les partager avec le groupe - et la coordination - visant l’agencement efficace des activités, des personnes et des ressources pour atteindre les buts souhaités par la communauté.

Des questions en suspens

L’émergence de nouveaux besoins du côté des étudiants de l’enseignement universitaire, ainsi que les pratiques qui en découlent, laissent entrevoir de nouveaux questionnements, tant pratiques que fondamentaux. D’une part, s’il s’avère essentiel pour les institutions de prendre en compte lesdits besoins, il est plus difficile de déterminer si elles doivent intégrer les médias sociaux dans leur offre de services aux étudiants, voire, dans l’affirmative, de dégager la *bonne manière* de s’y prendre. D’autre part, les sites de réseaux

sociaux, et notamment Facebook, offrent une opportunité nouvelle d’étudier des pratiques qui étaient jusqu’alors quasi invisibles. Si les recherches actuelles se cantonnent à des travaux exploratoires et descriptifs, des travaux futurs permettront d’ici peu d’appréhender avec un regard nouveau les usages de ces outils par les étudiants universitaires.

Bibliographie

- Charlier, B. et Henri, F. (2004). Démarche d’évaluation, communauté de Pratique et Formation Professionnelle. *Revue Suisse des Sciences de l’Éducation*, 2, pages 285-3.
- Coutant, A. et Stenger, T. (2009). Les configurations sociotechniques sur le Web et leurs usages : le cas des réseaux sociaux numériques. 7^e *Colloque du chapitre français de l’ISKO, Intelligence collective et organisation des connaissances*, Lyon : France. En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00458327/>
- De Certeau, M. (1990) *L’invention du quotidien, 1. Arts de faire*, nouvelle édition établie et présentée par Luce Giard, Paris : Gallimard.
- Ellison, N. et Boyd, D. (20013). Sociality through Social Network Sites. Dans *The Oxford Handbook of Internet Studies* (Ed. William H. Dutton). Oxford : Oxford University Press.
- Henri, F. et Basque, J. e (2003). Conception d’activités d’apprentissage collaboratif en mode virtuel. Dans C. Deaudelin et T. Naud (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*. Sainte-Foy : Presses de l’Université du Québec.
- Plantard, P. (2007). Les TICE à l’université : approches cliniques et anthropologiques. *Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation)*, Strasbourg, France.
- Poellhuber, B. (2013). Génération Y, réseaux sociaux et enseignement : entre fascination et rejet. *Actes du Colloque Colloque Génération Y, réseaux (anti) sociaux et enseignement ? Entre fascination et rejet*. Bruxelles : Académie Wallonie-Bruxelles.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Roland, N. (2013). Les réseaux sociaux comme pierre angulaire de l’environnement personnel d’apprentissage. *Actes du Colloque Colloque Génération Y, réseaux (anti) sociaux et enseignement ? Entre fascination et rejet*. Bruxelles : Académie Wallonie-Bruxelles.