



HAL
open science

Dynamique d'apprentissage et particularités d'un étudiant faisant usage du numérique

Manuel Schneewele, Samuel Nowakowski, Isabelle Houot, Nathalie Issenmann

► To cite this version:

Manuel Schneewele, Samuel Nowakowski, Isabelle Houot, Nathalie Issenmann. Dynamique d'apprentissage et particularités d'un étudiant faisant usage du numérique. Thémat'IC, Jun 2014, Strasbourg, France. hal-01162597

HAL Id: hal-01162597

<https://hal.science/hal-01162597>

Submitted on 8 Jun 2018

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Dynamique d'apprentissage et particularités d'un étudiant faisant usage du numérique

Manuel Schneewele

ATER, qualifié aux fonctions de Maître de Conférences, LISEC EA-2310
Université de Haute Alsace

Samuel Nowakowski

Maître de Conférences, LORIA-KIWI, UMR-7503
Université de Lorraine

Isabelle Houot

Maître de Conférences, LISEC EA-2310
Université de Lorraine

Nathalie Issenmann

*Responsable du Service Universitaire d'Ingénierie et d'Innovation
Pédagogique (SU2IP)*
Université de Lorraine

Introduction

Le contexte sociétal contemporain se traduit de plus en plus par le déploiement d'une économie mondialisée fondée sur la connaissance (Brown, Lauder & Ashton, 2008) et par son corollaire pour l'individu : une société où l'on apprend toute sa vie (European Commission, 2006). Pour répondre à ces défis, le numérique offre à l'apprenant une alternative d'accès au savoir et de mutualisation des connaissances face à des outils plus traditionnels. Par conséquent, avec l'Internet et la démultiplication de ses outils et services, nous cherchons à observer, chez les étudiants, des usages du numérique qui leur sont spécifiques et traduisent leur dynamique d'apprentissage en milieu universitaire.

Selon une enquête du CRÉDOC (2013), plus de 83% de la population française utilise l'Internet alors qu'en 2005 seule une personne sur deux était internautes. De plus, un français sur deux serait membre d'un réseau social sur un site tel que Facebook, LinkedIn, Twitter, Instagram, Pinterest. Les jeunes entre 18 et 24 ans semblent être les plus gros utilisateurs de ces médias communautaires avec un taux de 86%. À l'université, nous observons de nouvelles relations entre enseignants et étudiants en raison de la mise en place d'espaces numériques de travail (Paivandi & Espinosa, 2013). Ces plateformes accessibles via internet mettent à la disposition des étudiants des ressources pédagogiques et des possibilités de mise en réseau entre utilisateurs (Boyd & Ellison, 2007).

Les technologies de l'information et de la communication offrent aux hommes la possibilité de s'inscrire dans des logiques de communautés,

de réseaux dits sociaux, d'espaces virtuels où chacun se fait connaître au travers d'une identité dite numérique, et indirectement bénéficie d'une e-réputation (Alloing, 2013). Il en résulte de nouvelles stratégies de partages, d'échanges d'informations mais également d'exposition de soi (sms, blog, chat, etc.), dans lesquelles le réel et le virtuel entretiennent des relations ambiguës (Bauman, 2007 ; Georges, 2009). Un phénomène qui tend à confirmer l'émergence de nouvelles pratiques d'apprentissage (Chomienne & Lehmans, 2012 ; Charlier, 2011) caractéristiques de l'être interconnecté. Cela nous amène à engager une réflexion sur la manière dont est construit l'EPA (Environnement Personnel d'Apprentissage) d'un étudiant faisant usage du numérique dans le cadre de ses études universitaires (Attwell, 2007 ; Johson & Lieber, 2008).

Cadre d'étude

Un projet de recherche en cours

Le travail que nous exposons ici, s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche appelé ADN (Apprentissage et iDentité Numérique) réunissant une équipe pluridisciplinaire de chercheurs¹. Financé sur 3 ans par la MSH (Maison des Sciences de l'Homme) de Lorraine, ce projet se fixe pour objectif d'analyser l'influence de la notion d'« identité » par le numérique dans les dispositifs d'enseignement universitaire. Plus particulièrement, comment un étudiant, présent sur la toile, devient-il un « être numérique » ? De quelle manière, évolue-t-il dans cet écosystème virtuel fait d'outils et de services ? Enfin, comment un étudiant s'approprié-t-il ces technologies pour en faire usage dans son quotidien d'apprenant ? Un questionnement qui engendre deux grands axes de recherches. « *L'être numérique* », induit par l'impact du numérique sur l'ensemble des activités des étudiants, a-t-il modifié leurs stratégies d'apprentissage et donc leur rapport au savoir ? Dans un tel contexte, quelles recommandations et quelles adaptations des dispositifs d'apprentissage permettraient de mieux tenir compte de l'existence de cet « être numérique » ? Pour comprendre les conséquences du numérique pour l'apprenant, nos travaux, qui se veulent exploratoires, prennent pour point d'entrée le concept d'identité numérique et l'exploration des éléments caractéristiques d'un universitaire ayant recours à ces technologies.

Le concept d'identité

D'une manière générale, « *l'identité représente la construction d'un « je »*. Elle renvoie le sujet à ce qu'il a d'unique, à l'intérieur des valeurs partagées d'une communauté » (Marti, 2008, p. 56). Elle « *constitue une sorte de bouclage indissoluble entre similitudes et différences* » (Morin, 1980, p. 271) et renvoie à « *une réalité intime, un ressenti* » (Érikson, 1972, p. 17) en perpétuelle évolution. L'identité possède une double composante : un pôle individuel et un pôle social (Mucchielli, 1992). Ce qu'on appelle l'identité personnelle, qui se réfère à l'« *ensemble organisé*

¹ <http://www.msh-lorraine.fr/index.php?id=622>

des sentiments, des représentations, des expériences et des projets d'avenir se rapportant à soi » (Marti, 2008, p. 57). Ce qu'on appelle l'identité sociale, c'est-à-dire « *les attributs catégoriels et statutaires qui se réfèrent à des catégories sociales où se rangent les individus* » (Marti, 2008, p. 57), par exemple le fait d'être un étudiant, un cadre ou un parent. Pour Dubar (1991) et Perea (2010, p. 10), l'identité est construite dans un « *espace continu de transactions et d'échanges entre l'image que le sujet se fabrique de lui-même et celle qu'autrui lui présente en miroir* ». Son fonctionnement se ferait selon une « *double hélice* » (Kaufmann, 2004, p. 175), cherchant à la fois une stabilité mais également l'invention de soi. De par ces caractéristiques, des auteurs comme Kaufmann comparent l'identité à « *une barbe-à-papa* » (Kaufmann, 2004, p. 64), une métaphore reprise à Goffman pour désigner le processus de construction identitaire comme « *une substance poisseuse à laquelle se collent sans cesse de nouveaux détails biographiques* » (Goffman, 1975, p. 74).

Les grandes théories de la construction identitaire

Le processus de construction identitaire a fait l'objet de nombreuses théories (Foucault, 1976-1988). Parmi celles que nous avons retenues, nous pouvons citer les travaux d'Erikson (1972). Selon lui, il convient de distinguer trois composantes identitaires, lesquelles sont en interaction ; l'identité du moi ou de l'égo, qui renvoie aux sentiments, aux croyances individuelles privées voire inconscientes ; l'identité personnelle, qui correspond à un ensemble de valeurs et croyances que l'individu donne à voir aux autres et qui caractérise un individu par rapport aux autres ; enfin, l'identité sociale, qui renvoie au sentiment d'appartenance à un groupe. Ce modèle est repris dans les travaux de Marcia (1966) pour qui le processus identitaire se fait selon deux processus indépendants. D'une part, l'exploration : « *un comportement de résolution de problèmes visant à mettre au jour de l'information à propos de soi et de son environnement de façon à prendre une décision concernant ses choix de vie importants* ». D'autre part, l'engagement : « *l'adhésion à un ensemble spécifique de buts, de valeurs, de croyances* » (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 6). Parmi toutes ces théories, le regard de l'autre occupe une place centrale (Goffman, 1973) car les individus ont besoin d'une reconnaissance et d'une valorisation sociale afin d'accéder à leur estime de soi (Honneth, 2000). Ainsi, chez Mead (1974), l'identité est le produit d'interactions, un jeu de forces sociales (Sainsaulieu, 1977). L'identité se retrouve dans ce que Mead (1974) nomme le « *soi* ». Il renvoie au reflet de nous-même dans les yeux de l'autre et serait forgé à partir de l'association de deux composantes le « *je* » et le « *moi* ». Le « *je* », qui représente le soi en tant que sujet, et renvoie à la spontanéité, à la réponse de l'individu aux attitudes des autres. Le « *moi* », qui représente le soi en tant qu'objet, et renvoie à l'intégration des normes sociales. Enfin, pour Kaddouri (1999), l'identité serait le résultat de trois grands processus le plus souvent inconscients mais complémentaires. D'une part, une dynamique de « *transformation* » identitaire, qui vise la réduction d'un écart entre l'identité actuelle jugée insatisfaisante et l'identité visée jugée satisfaisante. D'autre part, une

dynamique de « *préservation* » identitaire, qui consiste à maintenir un écart entre l'identité acquise jugée satisfaisante et cohérente avec l'identité visée et l'identité assignée, laquelle est jugée insatisfaisante et menaçante pour l'identité actuelle. Enfin, une dynamique « *d'entretien* » identitaire qui consiste à empêcher un écart virtuel entre l'identité actuelle vécue et l'identité visée. Par conséquent, une personne devrait pouvoir agir, plus ou moins consciemment, sur sa propre définition de soi, par la mise place de stratégies identitaires fondées sur l'identification à un groupe ainsi que sa valorisation et sa reconnaissance sociale (Camilleri, 1990). Une conclusion qui prêche s'interroger sur la manière dont une personne peut faire usage du numérique en poursuivant des objectifs « *une reconnaissance sociale* » et d'« *identification à un groupe* ».

L'identité dite numérique

Lorsqu'une personne interagit avec des outils numériques, elle projette une image d'elle-même sur ce monde en ligne. Une identité dite numérique ou d'« *écran* » (Perea, 2010, p. 9) qui peut se définir comme « *la collection des traces (écrits, contenus audio ou vidéo, messages sur des forums, identifiants de connexion, actes d'achat ou de consultation...) que nous laissons derrière nous, consciemment ou inconsciemment, au fil de nos navigations sur le réseau et de nos échanges marchands ou relationnels dans le cadre de sites dédiés* » (Ertzscheid, 2009, p. 35). L'identité numérique se veut évolutive et personnelle, elle n'est pas figée (Kaddouri, 1999 ; Merzeau, 2009) mais au contraire capitalisée. Pour Cardon (2008, p. 97) « *l'identité numérique est (...) une coproduction où se rencontrent les stratégies des plateformes et les tactiques des utilisateurs* ». Or, comme le souligne Ertzscheid (2009), avec les réseaux sociaux et leur flux continu de mises à jour (notamment sur la base des flux de notification et de « *push* »), chaque modification de profil ou d'échange d'informations est susceptible d'être reprise et exploitée par l'ensemble de la communauté. L'identité numérique est donc forgée par les traces de notre passage sur la toile mais résulte également de ce que les autres disent de nous (Merzeau, 2010, 2013) ou de ce que donnent à voir certains algorithmes d'analyses présents sur ces plateformes (Rouvroy & Berns, 2010). Une personne n'a donc pas la maîtrise et la propriété des informations qui la concerne (Fillietaz, 2011). De plus, ces traces laissent entrevoir plusieurs facettes de notre identité, certains auteurs mettent ainsi en avant le fait qu'il serait préférable de parler d'identité numérique au pluriel en raison de son caractère multiple (Coutant & Stenger, 2011).

Les principales typologies présentes dans la littérature

L'identité fait l'objet d'une multitude de segmentations selon les traces qui la construisent (Fillietaz, 2011 ; Coutant & Stenger, 2011). Comme le souligne Mille (2013), ces traces peuvent être laissées de façons conscientes, inconscientes, volontaires ou non, elles ont une fonction de mémoire (Derrida, 1967). Selon Dominique Cardon (2008, p. 125), l'identité peut faire l'objet d'une segmentation selon 4 grands axes. Dans un premier temps, l'identité « *civile* », elle renvoie aux propriétés

génériques telles que des caractéristiques physiques comme l'âge le sexe, l'état civil. Dans un second temps, l'identité « *narrative* », elle emprunte un format narratif et se tourne vers l'introspection de sa personne. Dans un troisième temps, l'identité « *agissante* », elle renvoie à ce que disent nos activités sur notre personne. Dans un quatrième temps, l'identité « *virtuelle* », elle porte sur la projection de soi par son imaginaire et ses fantasmes dans une réalité numérique qui ne correspond pas à la réalité. S'inspirant de Cardon, Fanny Georges (2009, p. 168) distingue quant à elle trois types d'identité largement repris dans la littérature. L'identité « *déclarative* », dans laquelle figure les données directement saisies par l'individu comme le nom, l'âge, sa description. L'identité « *agissante* », qui renvoie aux activités signalées par le système, tel que le fait d'être l'ami d'une personne, d'aimer un article etc. Enfin, l'identité « *calculée* », qui résulte de calculs que réalise le système, un ensemble de données quantifiables telles que le nombre d'amis, le nombre de connexions à une plateforme.

Des compétences spécifiques à l'être numérique

Utiliser le numérique et notamment ses outils et services demande à l'apprenant de faire preuve de compétences particulières (O'Reilly, 2007 ; Proulx, Millerand & Rueff, 2010). Pour Michel Arnaud (2012), dans le cadre de l'usage des réseaux sociaux, elles sont de trois types : « *la maîtrise des outils du Web 2.0, les capacités de traitement des savoirs, le bon usage du lien social* » (Arnaud, 2012, p. 3). L'apprenant ferait preuve de compétences procédurales, c'est-à-dire d'une culture du numérique, d'un savoir-faire dans la lecture, l'écriture et la gestion des flux d'informations et cela sur de multiples supports, ce que certains auteurs qualifient de « *translittératie* » (Thomas, 2007 ; Le Deuff, 2012). De même, l'apprenant ferait preuve de compétences réflexives en matière de traitement des savoirs. Dans un premier temps, il développe une capacité à chercher de l'information, à « *maîtriser l'usage des mots clés pour trouver (l'information) et d'autre part à être capable d'évaluer sa pertinence en fonction des savoirs dont elle fait partie de manière stratégique* » (Arnaud, 2012, p. 4). Ce qui renvoie à des compétences en matière de pratiques informationnelles (Chaudiron & Ihadjadene, 2010). Dans un second temps, il fait preuve d'une reconstruction des ses propres connaissances, un processus que Piaget (1970) qualifie de « *décentration* », cela consiste à intégrer de la nouveauté à un ensemble de connaissances déjà existant. Dans une troisième temps, l'apprenant doit « *savoir indexer correctement les nouvelles connaissances de telle sorte qu'elles soient identifiables tant au sein du cercle d'apprenants que par d'autres personnes appartenant à d'autres univers linguistiques et culturels* » (Arnaud, 2012, p. 4). Une compétence d'indexation sociale, un système de classification collective que l'on retrouve dans la littérature sous l'appellation de « *folksonomies* » (Le Deuff, 2006 ; Ertzscheid & Gallezot, 2006). Enfin, en matière d'apprentissage à partir des réseaux sociaux, l'étudiant doit savoir créer du lien avec les autres apprenants (Lardellier & Bryon-Portet, 2010) afin de permettre la mutualisation des savoirs et la mise en place de processus de validations réciproques. Pour Arnaud (2012, p. 6), cela suppose que l'apprenant se

mette sur un pied d'égalité avec les autres membres du groupe, qu'il fasse preuve d'« *une écoute réciproque, dans le cas de relations avec les pairs et un degré suffisant de confiance en soi et en son propre jugement pour pouvoir se faire influencer sans tomber sous la coupe ou le contrôle des experts* ».

Problématique

Par conséquent avec l'internet, l'étudiant a à sa disposition différents outils et services qui lui permettent d'accéder à du savoir. Il peut d'une part utiliser les bibliothèques virtuelles, lesquelles contiennent de nombreux ouvrages et documents scientifiques numérisés. D'autre part, il peut avoir recours à des blog, forums, wiki, un ensemble de pages Web ou de plateformes collaboratives.

Ainsi, avec les réseaux sociaux, nous assistons à l'émergence de possibilités de collaborations de type stigmergique (Lévy, 1994, 2013a,b) entre membre d'une même communauté d'apprenants et donc à l'émergence d'une intelligence collective. L'internet offre la possibilité de rentrer très facilement en contact, de partager, de communiquer et d'interagir avec d'autres internautes (Boyd & Ellison, 2007), qu'ils soient étudiants ou experts. Par conséquent, l'usage du numérique devrait engendrer une modification du rapport au savoir et détourner les étudiants d'un enseignement principalement centré sur le cours délivré par l'enseignant. L'étude de l'identité numérique d'un étudiant devrait donc refléter un ensemble de particularités d'usages propre à son statut d'apprenant en milieu universitaire. Dans cet article nous chercherons donc à dresser son profil numérique, dégager les outils qui sont les plus fréquemment employés par les étudiants de manière à détecter leurs stratégies de recherches d'informations et de mutualisation des connaissances.

Méthodologie

Population

Pour cette enquête, nous nous sommes adressés à des étudiants inscrits en Master Information et Communication à l'Université de Lorraine. Notre population s'est ainsi vue composée de 59 étudiants dont 43 filles et 16 garçons. La moyenne d'âge observée était de 21 ans. Selon leurs déclarations, tous les étudiants interrogés possèdent un ordinateur et un smartphone, et pour 30% d'entre eux, ils disposent également d'une tablette.

Un devoir maison

Les données sur lesquels nous nous appuyons proviennent d'un devoir maison. Bien que cette méthode oblige les étudiants à participer et répondre à notre enquête, elle présentait plusieurs avantages. D'une part, les participants étaient incités à répondre avec sérieux aux

plateforme de réseaux sociaux que cette population semble affectionner. Cet outil leur permet de disposer d'un espace d'échange où l'ensemble des étudiants du même master peut collaborer. Dans leurs écrits, il est précisé que : *« le fait d'avoir créé ce groupe permet de pouvoir poser une question et d'avoir une réponse rapidement. Si besoin, je n'hésite pas à publier un message mais aussi à répondre aux étudiants si j'ai la réponse à leur question. Ce groupe permet aussi de communiquer sur des événements nous concernant tels que des soirées étudiantes, des conférences ou des événements culturels organisés à Nancy »* mais également, *« nos avis, nos préoccupations parfois même nos délires »*. *« D'autre part, avec mes camarades (...) nous partageons les travaux que nous réalisons ensemble ou encore nous échangeons parfois les cours qui peuvent nous manquer à cause d'une absence »*.

Sur un modèle de type collaboratif, les étudiants créent au sein de Facebook des sous groupes de travail composés de seulement quelques apprenants, lesquels mettent en commun des *« documents, articles, fichiers (pdf, word ou ppt), photos, questions, informations en rapport avec les cours ou les travaux à effectuer en groupe »*. Enfin, cet outil présente un dernier avantage, *« être sur Facebook me permet également de rester en contact avec des personnes de nationalité étrangères que j'ai pu rencontrer au cours de mes années universitaires »*.

Toutefois, pour ce qui est de la communication étudiant / professeur, Facebook ne semble jamais utilisé. Au contraire, il semble que les enseignants ne soient pas acceptés dans ces espaces de partages. Pour entrer en contact avec eux, les étudiants ont recours à une plateforme d'enseignement (en Lorraine elle porte le nom d'Arche et est basée sur Moodle). Cette plateforme institutionnelle leur permet de *« suivre les cours et assurer le lien avec les professeurs »*. En comparaison de Facebook, son usage est beaucoup moins fréquent, de même que la quantité d'informations qui y est échangée. Les étudiants se connectent peu à la plateforme universitaire. Quand ils le font, ils y vont en priorité *« pour consulter les forums/cours de mes professeurs »*. Les étudiants consultent également un ENT (Espace Numérique de Travail), une plateforme de services qu'ils utilisent pour *« la partie scolarité du site où je peux trouver mes notes mais aussi mes certificats de scolarité »* ainsi que pour accéder à la bibliothèque numérique et ses nombreuses ressources. Quant à la messagerie, et notamment l'adresse mail qu'il possèdent sur ces plateformes, la plupart d'entre eux semblent rediriger leur courrier vers une messagerie *« multi-usage »*, majoritairement *« Gmail »*, dans laquelle se confondent des mails privés et professionnels.

Toutefois, pour ce qui est de la construction des réseaux, il semble que les étudiants fassent une distinction entre ceux utilisés à des fins personnelles et ceux utilisés pour remplir des objectifs professionnels. Une importance particulière est accordée *« au respect de la vie privée »*, ils déclarent ainsi faire preuve d'une certaine prudence lorsqu'ils parlent d'eux même sur Internet. Cependant les étudiants semblent aussi considérer que *« la vie réelle est projetée sur internet »* et *« tout cacher révèle de la suspicion »*. Ainsi, pour eux, il n'existe pas de réelle clivage

entre leur vie réelle et virtuelle. Les étudiants nous disent ainsi que : « *j'ai plutôt le sentiment que mon identité numérique et mon identité réelles ne font plus qu'une, et que cette identité numérique est finalement uniquement un prolongement de mon identité réelle lorsque je suis sur internet* ».

De plus, les étudiants déclarent que pour augmenter leur visibilité sur le marché de l'emploi, ils utilisent des sites de réseau sociaux professionnels comme LinkedIn ou Viadeo. « *Les futurs employeurs peuvent voir mon parcours, mon CV, voire mon activité sur ces réseaux. Je suis membre de groupes en lien avec la communication toujours dans le but de donner une bonne impression de mon identité numérique et par conséquent de mon identité réelle* ».

Parmi les autres outils les plus fréquemment utilisés, nous trouvons Twitter et Instagram, lesquels sont déclarés comme ne faisant pas partie d'une communication entre étudiants. Ces outils leur permettent de rentrer en contact et d'échanger des informations avec une communauté qui partage les mêmes centres d'intérêts. L'anonymat y est fortement employé, toutefois ces outils semblent avoir peu d'intérêt dans le cadre de leurs études.

Enfin, en matière de recherche d'informations, les étudiants utilisent très largement le moteur de recherche Google. Toutefois, depuis qu'ils sont à l'université, ils soutiennent d'avantage utiliser des moteurs de recherches et des sites spécialisés, lesquels sont spécifiques aux disciplines scientifiques qu'ils étudient.

Discussion

Conformément à notre hypothèse, nous pouvons constater que les étudiants ont bien recours à un ensemble d'outils et services numériques. Ils viennent compléter l'enseignement qu'ils reçoivent de leurs enseignants en salle de cours.

Dans un premier temps, l'identité numérique d'un étudiant semble fortement caractérisée par l'usage de Facebook. Cet outil permettrait la mise en réseau des apprenants et l'émergence d'une collaboration de type stigmergique entre ces derniers (Lévy, 1994). Sur cette plateforme, les étudiants partagent toutes les informations dont ils ont besoin, ils engagent des discussions et s'entraident lorsqu'ils rencontrent des problèmes dans leurs apprentissages, ils travaillent en groupe et s'envoient les cours lorsqu'une personne est absente. Les étudiants n'hésitent donc pas à utiliser des outils « *non institutionnel et personnels* » dans le cadre d'une pratique professionnelle d'apprenant (Bonfils & Peraya, 2000, p. 25). Cette observation ne constitue cependant pas un cas isolé, elle confirme de nombreuses études sur les usages de réseaux sociaux en milieu universitaires et notamment le recours quasi systématique à Facebook (Cheung, Chiu et Lee, 2011 ; Guillemet, 2014 ; Lampe, Wohn, Vitak, Ellison & Wash, 2011 ; Papi,

2012 ; Roland, 2013). Du fait de sa forte fréquence d'usage à titre privé, il semble que les étudiants perçoivent l'utilisation de Facebook comme la solution la plus efficace pour pallier la difficulté de se regrouper hors des salles de classes (Mian, 2014). Selon des auteurs comme Park, Kee et Valenzuela (2009), ce type de plateforme permet de cumuler au sein d'un même espace virtuel des objectifs de socialisation, de divertissement, de recherche d'un statut ainsi que d'informations. De plus, puisqu'ils maîtrisent d'ores et déjà l'utilisation de cette plateforme, ils font l'économie cognitive d'une phase d'appropriation d'une seconde plateforme dédiée à l'apprentissage. Ils sont dans « *une zone de compétences déjà acquises* » (Papi, 2012, p. 137). Autant d'avantages qui rendent le recours à Facebook particulièrement gratifiant pour un étudiant.

Dans un second temps, les étudiants font également usage de plateformes universitaires. Toutefois, les interactions entre ses utilisateurs sont très limitées et peu fréquentes. Ces plateformes servent principalement à accéder aux bibliothèques numériques, consulter leur emploi du temps, obtenir des documents administratifs et garder le contact avec l'enseignant. L'aspect collaboratif semble absent. Un phénomène que l'on pourrait expliquer par le caractère professionnel et institutionnel de l'outil qui ne se prête guère à une liberté d'expression. Les étudiants peuvent craindre d'être lu par un enseignant alors que cela n'est pas le cas sur Facebook. Par conséquent, la composante affective d'un usage communautaire de ces plateformes est réduite et de ce fait son usage freiné (Casalo, Flavian & Guinaliu, 2010). D'autre part, la faible fréquence d'utilisation de ces outils prête à s'interroger sur leur genèse instrumentale. Ne sommes nous pas en présence de ce que des auteurs comme Rabardel (1995), Marquet et Coulibaly (2007) qualifient de conflit instrumental ? Les fonctions collaboratives de ces plateformes sont-elles réellement perçues par ses usagers (Flichy, 2003 ; Delozanne, 2006), correspondent-elles à un réel besoin (Tricot, Plégat-Soutjis, Camps, Amiel, Lutz & Morcillo, 2013) ?

Enfin, nous constatons que le passage à l'université engendre une orientation professionnelle des usages de l'internet. Ils se tournent davantage vers les sites spécialisés et semblent plus prudents quant aux sources qui leurs servent de référence dans leurs apprentissages. Un phénomène qui pourrait se justifier, d'une part, par leur imminence sur le marché de l'emploi, d'autre part, par leur formation scientifique de type universitaire dans laquelle la citation des sources qu'ils emploient, occupent une place prépondérante.

Conclusion

Les résultats que nous obtenons permettent de confirmer l'émergence d'une dynamique d'apprentissage par le numérique chez les étudiants universitaires. Ils tirent particulièrement profit des outils de réseaux sociaux pour former des communautés d'apprenants. Dans ces espaces de partages, ils s'unissent pour travailler de concert à la résolution des

problèmes qu'ils peuvent rencontrer durant l'année scolaire. Des activités qui mériteraient une attention particulière lors de futures recherches axées sur l'usage de leur réseau social favori : Facebook. Nous pourrions notamment préciser les méthodes de travail qu'ils emploient, le type de questions qui reviennent fréquemment, mais également, établir un inventaire du type de difficultés fréquemment rencontrées, ceci afin de mieux comprendre et d'accompagner leurs apprentissages. De même, il serait intéressant d'étudier de plus près la manière dont les étudiants gèrent leur e-réputation. Existe-t-il un profil d'étudiant modèle qu'ils chercheraient à atteindre ? Et par conséquent, ont-ils recours à des stratégies, de la mise en scène numérique, pour parvenir à une valorisation sociale au sein de leur communauté d'apprenants ?

REFERENCES

ALLOING C. (2013), *Processus de veille par infomédiation sociale pour construire l'e-réputation d'une organisation*, thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Poitiers, le 2 juillet 2013. Disponible sur Internet : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/91/50/04/PDF/These_CamilleA_HorsAnnexes_VersionTEL.pdf (07/02/2014).

ARNAUD M. (2012), « Apprendre par les réseaux sociaux, qu'est-ce qui change ? », *Études de communication*, n°38. Disponible sur Internet : <http://edc.revues.org/3402> (22/01/2014).

ATTWELL G. (2007), "The Personal Learning Environments - the future of eLearning?", *eLearning Papers*, 2, n°1. Available on the Web: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.97.3011&rep=rep1&type=pdf> (04/02/2014).

BAUMAN Z. (2007), *Le présent liquide*, Paris, Le Seuil.

BONFILS P. et PERAYA D. (2011), « Environnements de travail personnels ou institutionnels ? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon », In VIEIRA L., LISHOU C. et AKAM N., *Le numérique au cœur des partenariats : enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication*, Presses universitaires de Dakar, pp. 13-28.

BOYD D. & ELLISON N. (2007), "Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, n°2, pp. 210-230.

BROWN P., LAUDER H. & ASHTON D. (2008), *Education, Globalisation and the Knowledge Economy*, Teaching and Learning Research Programme, London. Available on the Web: <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/8809658.pdf> (19/09/2014).

CAMILLERI C. (1990), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.

CARDON D. (2008), « Le design de la visibilité, un essai de cartographie du web 2.0 », *Réseaux*, 6, n°152, p. 93-137.

CASALO L.V., FLAVIAN C. & GUINALIU M. (2010), "Determinants of the intention to participate in firm-hosted online travel communities and

effects on consumer behavioral intentions", *Tourism Management*, 31, n°6, pp. 898-911.

CHARLIER B. (2011), « Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : Quelles perspectives ? », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8, n°1-2, pp. 28-36.

CHAUDIRON S. et IHADJADENE M. (2011), « De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles », *Études de communication*, 2, n°35, pp. 13-30.

CHEUNG C.M., CHIU P.Y., & LEE M.K. (2011), "Online social networks: Why do students use facebook?", *Computers in Human Behavior*, 27, n°4, pp. 1337-1343.

CHOMIENNE E. et LEHMANS A. (2012), « Réseaux sociaux et apprentissage collaboratifs à l'université : pratiques innovantes dans une communauté connectée », *Colloque international de l'université à l'ère du numérique*, 17-18 avril, Lyon.

COHEN-SCALI V. et GUICHARD J. (2008), « L'identité : perspectives développementales », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, n°3, pp. 321-345.

COUTANT A. et STENGER T. (2011), « Production et gestion d'attributs identitaires », *Les cahiers du numérique*, 7, n°1, pp. 61-74.

CRÉDOC (2013), *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, novembre, n°297. Disponible sur Internet : <http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R297.pdf> (31/12/2013).

DELOZANNE E. (2006), « Interfaces en EIAH », In GRANDBASTIEN M. et LABAT J.M. (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, chap.10, Paris, Hermès-Lavoisier, pp. 223-244.

DERRIDA J. (1967), *De la grammatologie*, Paris, Éditions de Minuit.

DUBAR C. (1991), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

ÉRIKSON E. (1972), *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion.

ERTZSCHEID O. (2009), « L'homme, un document comme les autres », *Hermès, La Revue*, 1, n°53, pp. 33-40.

ERTZSCHEID O. et GALLEZOT G. (2006), « Étude exploratoire des pratiques d'indexation sociale comme une renégociation des espaces documentaires », In CHARTRON G. et BROUDOUX E. (Dir.), *Document Numérique et Société*, Adbs Editions.

EUROPEAN COMMISSION (2006), "Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning", COM(2005), n°548, Brussels, European Commission.

FILLIETTAZ F. (2011), *Un enjeu pour l'enseignement, comprendre l'identité numérique*, DIP Genève. Disponible sur Internet :

http://icp.ge.ch/sem/prestations/IMG/pdf_dsi_sem_identite_numerique_v10.pdf (08/01/14)

FLICHY P. (2003), *L'innovation technique*, Paris, La Découverte.

FOUCAULT M. (1976-1988), *Dits et écrits*, Tome 2, Paris, Gallimard.

GEORGES F. (2009), « Représentation de soi et identité numérique, une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0 », *Réseaux*, 2, n°154, pp. 165-193.

GOFFMAN E. (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Tome 1, Paris, Éditions de Minuit.

GOFFMAN E. (1975), *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de minuit.

GUILLEMET P. (2014), « Les étudiants préfèrent Facebook », *Distances et médiations des savoirs*, 6. Disponible sur Internet : <http://dms.revues.org/762> (26/09/2014).

HONNETH A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf.

JOHNSON M. & LIBER O. (2008), "The Personal Learning Environment and the human condition: from theory to teaching practice", *Interactive Learning Environments*, 16, n°1, pp. 3-15.

KADDOURI M. (1999), Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, n°31, pp. 101-112.

KAUFMANN J.C. (2004), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin, SEJER.

LAMPE C., WOHN D.Y., VITAK J., ELLISON N.B. & WASH R. (2011), "Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities", *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6, n°3, pp. 329-347.

LARDELLIER P. et BRYON-PORTET C. (2010), « Ego 2.0. Quelques considérations théoriques sur l'identité et les relations à l'ère des réseaux », *Les Cahiers du numérique*, 6, n°1, pp. 13-34.

LE DEUFF O. (2012), « Littératies informationnelles, médiatiques et numériques: de la concurrence à la convergence ? », *Études de communication*, 1, n°38, pp. 131-147.

LÉVY P. (1994), *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte.

LÉVY P. (2013a), « Initiation à la pensée critique dans l'utilisation des médias sociaux pour l'apprentissage », *Adresse d'ouverture au colloque Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*, 3-5 juin, Université de Sherbrooke, Canada.

LÉVY P. (2013b), *Le médium algorithmique*. Disponible sur Internet : http://pierrelevyblog.files.wordpress.com/2013/02/00-le_medium_algorithmique.pdf (04/02/2014).

MARCIA J.E. (1966), "Development and validation of ego-identity status", *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp. 551-558.

- MARQUET P. et COULIBALY B. (2007), « Le concept de conflit instrumental une hypothèse explicative des non-usages des TIC », *Les dossiers de l'ingénierie éducative, TICE : l'usage en travaux (Hors série)*, pp. 61-69.
- MARTI P. (2008), « Identité et stratégies identitaires », *EMPAN*, 3, n°71, pp. 56-59.
- MERZEAU L. (2009), *Du signe à la trace. Empreintes de Roland Barthes*, Paris, Hermès, pp. 125-144
- MERZEAU L. (2010), « Présence : de la gestion d'une identité à l'exercice d'une liberté », *Documentaliste*, 47, n°1.
- MERZEAU L. (2013), « L'intelligence des traces », *Intellectica*, 1, n°59, pp. 115-135.
- MIAN A. (2013), *Usages de Facebook pour l'apprentissage par des étudiants de l'Institut Universitaire d'Abidjan (IUA)*. Disponible sur Internet : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article142> (le 26/09/2014).
- MILLE A. (2013), « Des traces à l'ère du Web », *Intellectica*, 1, n°59, pp. 7-28.
- MORIN E. (1980), *La méthode 2. La vie de la vie*, Paris, Le Seuil.
- MUCCHIELLI A. (1992), *L'identité*, Paris, Presses Universitaires de France.
- O'REILLY T. (2007), "What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software", *Communications & Strategies*, n°1, First Quarter 2007, p. 17. Available on the Web: <http://ssrn.com/abstract=1008839> (13/02/2014).
- PAIVANDI S. et ESPINOSA G. (2013), « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université », *Distances et médiations des savoirs*, n°4. Disponible sur Internet : <http://dms.revues.org/425> (3/01/2014).
- PAPI C. (2012), « Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. Logiques d'usage des étudiants en formation initiale », *Recherches & éducations*, 6, pp. 127-142.
- PARK N., KEE K.F. & VALENZUELA S. (2009), "Being immersed in social networking environment: Facebook groups, uses and gratifications, and social outcomes", *CyberPsychology & Behavior*, 12, n°6, pp. 729-733.
- PEREA F. (2010), « L'identité numérique : de la cité à l'écran. Quelques aspects de la représentation de soi dans l'espace numérique », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 1, pp. 144-159.
- PIAGET J. (1970), *La formation du symbole chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- ROLAND N. (2013), « Facebook au service de l'apprentissage: Regards sur quelques pratiques d'étudiants universitaires », *Eduquer*, 102, pp. 17-19.

ROUVROY A. et BERNS T. (2010), « Le nouveau pouvoir statistique. Ou quand le contrôle s'exerce sur un réel normé, docile et sans événement car constitué de corps "numériques" », *Multitudes*, 1, n° 40, pp. 88-103.

SAINSAULIEU R. (1977), *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

THOMAS S. (2007), "Transliteracy: Crossing divides", *First Monday*, 12, n°12. Available on the Web:

<http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

(22/01/2014).

TRICOT A., PLEGAT-SOUTJIS F., CAMPS J.F., AMIEL A., LUTZ G. & MORCILLO A. (2003), « Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH », *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, 15-17 avril 2003, Strasbourg, pp. 391-402. Disponible sur Internet : http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Tricot-et-al_EIAHStrasbourg.pdf (12/05/2012).