



HAL
open science

Usages scolaires des réseaux sociaux numériques par les lycéens : entre sociabilité et recherche d'efficacité

Joël Person

► **To cite this version:**

Joël Person. Usages scolaires des réseaux sociaux numériques par les lycéens : entre sociabilité et recherche d'efficacité. Education. 2017. dumas-01564468

HAL Id: dumas-01564468

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01564468>

Submitted on 18 Jul 2017

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 NANTES

Usages scolaires des Réseaux Sociaux Numériques par les lycéens

Entre sociabilité et recherche d'efficacité

Person Joël
2016-2017

Mémoire Master 2 Recherche Mention Sciences de l'éducation et de la formation

Sous la direction de Philippe Cottier

Table des matières

Sigles et abréviations.....	5
Introduction	6
I Éléments de contexte : Les Réseaux Sociaux Numériques	8
1.1 Définitions	8
1.2 Usages des RSN	11
1.3 Le cas Facebook.....	13
1.4 La messagerie instantanée Messenger.....	15
II Les usages des RSN chez les jeunes, un marqueur générationnel ?	18
1 Les études d'usages.....	18
1.1 « Usage », un terme polysémique	18
1.2 De la diffusion à l'appropriation	19
1.3 Un processus dynamique	20
1.4 Logiques d'action.....	21
2 Sociabilité juvénile.....	23
2.1 L'adolescence entre conformité et authenticité.....	23
2.2 La culture Juvénile	25
2.3 Usages des RSN par les adolescents	26
2.4 Les pratiques numériques des jeunes et les impératifs de production scolaire.	30
3 Une étude sur les groupe classe Facebook à la loupe	34
3.1 Le potentiel éducatif des groupes-classe FB.....	35
3.2 Discussion	38
4 Conclusion de la partie théorique	40
III Méthodologie.....	41
1 Un double terrain d'enquête	41
1.1 Ethnographie classique et ethnographie en ligne.....	42
1.2 L'Entretien collectif.....	43
1.3 L'analyse de contenu	44
1.4 L'analyse du corpus numérique	45
2 Le travail exploratoire	48
2.1 La population enquêtée : un apprivoisement mutuel et progressif	49
2.2 Déroulement de l'enquête	50
2.3 Présentation de la classe	54
3 Analyse des résultats.....	60

3.1 Des usages généralisés et banalisés	60
3.2 Être branché, le groupe-classe Messenger pour les relations	69
3.3 Être efficace, le groupe pour l'école	75
3.4 Être autonome, une expérience scolaire individuelle.....	82
4 Discussion : le groupe-classe entre recherche d'efficacité et sociabilité	87
4.1 Une efficacité scolaire ambivalente.....	87
4.2 Un outil relationnel.....	89
4.3 Limites et biais de la démarche	90
Conclusion.....	93
Bibliographie	95
Annexes.....	100

Remerciements

Les personnels du lycée où s'est déroulé ce travail de recherche pour leur accueil et leur disponibilité.

Les lycéens qui ont accepté de répondre à nos questions au lycée et en ligne et sans qui ce travail n'aurait pu aboutir.

Clément et Constant pour l'entretien déclencheur.

Pablo et les étudiants de L2SES de l'Université de Bretagne Sud qui nous ont donné accès à leur groupe-classe Facebook.

Philippe Cottier notre directeur de mémoire.

Hervé pour le bon lien, François pour l'accès à sa bibliothèque.

Caroline et Emmy pour tout.

Sigles et abréviations

B2I : Brevet Informatique et Internet

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CDI : Centre de documentation et d'information

CGU : Conditions générales d'utilisation

CPE : Conseiller Principal d'Education

ENT : Environnement Numérique de Travail

FB : Facebook

GCFB : Groupe-classe Facebook

GCM : Groupe-classe Messenger

FB : Facebook

IRL : In Real Life (Dans la Vraie Vie, en opposition aux activités sur Internet)

JSP : Jeune Sapeur-Pompier

LOL : Laughing Out Loud (Rire aux éclats ou Mort De Rire)

MS : Métiers de la Sécurité

MSN : Microsoft Network

RSN : Réseaux Sociaux Numériques

SDIS : Service Départemental d'Incendie et de Secours

SMS : Short Message Service

SPV : Sapeur-Pompier Volontaire

SSIAP : Service de sécurité incendie et d'assistance à personnes

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Introduction

Les réseaux sociaux numériques (RSN), font aujourd'hui partie intégrante du quotidien des adolescents. À titre d'exemple, l'enquête Junior Connect réalisée en 2015 par Ipsos¹ révèle que 78% des 13-19 ans sont inscrits sur Facebook. Cette même enquête souligne l'essor des messageries instantanées particulièrement prisées par cette tranche d'âge. L'accès aux RSN est facilité par la banalisation des équipements, en particulier les smartphones, et la baisse des coûts des forfaits de téléphonie mobile. La plus forte progression concerne les 12-17 ans dont le taux d'équipement passe de 59% en 2014 à 87% en 2015, soit une augmentation de 28 points. (97% des 12-17 ans est possesseur d'un téléphone mobile)².

Les adolescents s'investissent dans les RSN avec d'autant plus d'appétence que les applications proposées par ces réseaux permettent de répondre aux préoccupations liées au processus de construction identitaire qui caractérise cette période de la vie. Passer du bon temps avec ses amis en utilisant des outils de communication à distance, surfer sur Internet, chercher de l'information, tester de nouvelles applications, s'immerger dans un domaine d'intérêt ou de connaissance spécialisé, autant d'activités résumées par l'expression « Hanging out, messing around and geeking out » (Horst, Herr-Stephenson, Robinson, 2009). Il n'est d'ailleurs pas anodin que ces espaces numériques soient massivement investis alors que l'espace public « IRL »³ se trouve lui d'un accès plus problématique pour cette tranche d'âge comme le souligne Danah Boyd :

« Et le succès des medias sociaux doit être compris en partie par le rétrécissement du paysage social. Facebook, Twitter, et MySpace ne sont pas seulement de nouveaux espaces publics : ils sont souvent les seuls espaces " publics " où les adolescents peuvent se rassembler avec un grand groupe de pairs. De manière plus significative, les adolescents peuvent s'y rassembler tout en étant physiquement retenus à la maison. » (Boyd, 2007b, p.21)⁴.

Pour les adolescents, les usages des RSN revêtent une telle importance qu'ils les importent dans la sphère scolaire au grand dam d'équipes éducatives débordées par l'invasion des smartphones en classe et par les phénomènes de cyber-harcèlement entre élèves (Blaya, 2015).

¹ Repéré à <http://www.ipsos.fr/communiquer/2015-04-07-junior-connect-2015-conquete-l-engagement>

² Repéré à <http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R325.pdf>

³ Acronyme anglais pour l'expression « In real Life », en français : « dans la Vraie Vie »

⁴ Traduit par nos soins

Au-delà des aléas et dérives qui peuvent être associés aux RSN, nous nous demandons en quoi ces dispositifs sociotechniques qui font aujourd'hui l'ordinaire des adolescents, peuvent leur être utiles dans le cadre de leur scolarité.

Notre sujet de recherche porte sur les usages de ces RSN par les lycéens et plus particulièrement sur le recours au groupe-classe Facebook (GCFB) au cours de leur expérience scolaire. En effet, les GCFB se constituent comme un espace hybride entre monde privé et monde scolaire (Aaen, Dalsgaard, 2016), ils paraissent se généraliser en dehors de toute prescription, voire même comme alternative aux outils institutionnels promus et prescrits par les établissements (cf. enquête Usatice, Cottier, 2013). Dès lors, plusieurs questions de recherche émergent : Quelles sont les fonctions du groupe-classe FB et comment les élèves utilisent-ils ce service ? Quelles sont les logiques qui sous-tendent la participation (ou non-participation) à un groupe-classe ? Quels apprentissages nouveaux et transférables en classe, peuvent émerger de ces pratiques ? Quelle prise en compte de ces usages de la part des enseignants ? Notre problématique consiste à savoir si, et en quoi, les RSN peuvent être des ressources au service de l'expérience scolaire des élèves. Afin de répondre à ces questions, nous avons mené une enquête qualitative auprès d'une classe d'élèves de 1^{ère} pro Métiers de la Sécurité (MS) utilisant un groupe-classe Facebook-Messenger, sur une durée de 5 mois. Cette enquête s'est construite à partir d'une analyse des échanges collectés sur ce groupe-classe, complétée par des entretiens individuels et collectifs. La première hypothèse que nous émettons au début de notre enquête est que les RSN, et particulièrement les fonctions de groupes restreints, sont investis par les élèves en soutien à leur travail scolaire. La seconde hypothèse est que les interactions des élèves sur le groupe-classe sont révélatrices des relations qui se jouent entre eux dans la classe.

Le présent travail s'ouvre sur une première partie présentant les objets sociotechniques que sont les RSN et les usages qui les accompagnent. Nous apportons à la suite de cette présentation générale, un éclairage particulier sur Facebook, le plus emblématique des RSN par le nombre d'utilisateurs qu'il rassemble autour du monde.

La deuxième partie expose notre cadre théorique. Nous nous appuyons en premier lieu sur les études d'usages et les apports de la sociologie des usages, afin de comprendre comment les acteurs s'approprient les technologies de l'information et de la communication (TIC). Selon Jauréguiberry et Proulx, « les usages des technologies de communication et le rapport que les usagers entretiennent à leur égard agissent comme révélateurs des nouveaux

enjeux politiques et éthiques d'une société hyper-moderne hautement connectée » (Jauréguiberry & Proulx, 2011, p.9). Après une présentation des études d'usages, nous précisons notre choix du modèle proposé par Jauréguiberry & Proulx. En second lieu, nous convoquons le concept de sociabilité juvénile qui doit nous permettre de comprendre les enjeux identitaires, culturels et relationnels qui se jouent pour le public de notre enquête. Nous abordons la place particulière des technologies numériques et des RSN dans l'univers juvénile ainsi que leur articulation avec l'école. Cette partie théorique se clôt sur l'analyse critique d'un article en langue anglaise portant sur l'utilisation des groupes-classe FB à l'école danoise, et dont la lecture a inspiré notre propre recherche.

La méthodologie, ainsi que les outils mobilisés pour analyser les données recueillies, sont exposés dans une troisième partie. L'originalité d'un double-terrain : l'espace physique de la classe et son prolongement numérique sur un RSN, nous amènent à combiner l'ethnographie classique et l'ethnographie virtuelle pour lesquelles nous apportons des éléments de définition. Après une présentation de la population rencontrée sur notre terrain d'enquête et ses caractéristiques, nous proposons une analyse des données recueillies, laquelle est suivie d'une discussion sur les éléments notables que nous avons repérés en lien avec notre problématique ainsi que sur les intérêts et limites de la méthodologie employée.

I Éléments de contexte : Les Réseaux Sociaux Numériques

1.1 Définitions

52% des français de 12 ans et plus fréquentent les Réseaux Sociaux en 2015⁵. Une progression de 10 points par rapport à 2012 qui témoigne de la pénétration opérée dans les habitudes communicationnelles de la population. Parmi les activités principales relevées dans les usages des RSN, se situent au premier plan l'entretien des liens de sociabilité, puis viennent les activités de divertissement, d'information et les motifs professionnels. Cette croissance spectaculaire (même si elle est moindre que dans les autres pays européens), pourrait faire penser que l'expression Réseau Social se réduit à la désignation de ces

⁵ Enquête Baromètre du numérique 2015, CREDOC

plateformes numériques. Citant Émile Durkheim⁶, le sociologue des réseaux Pierre Mercklé rappelle l'antériorité du terme :

« Le monde est fait d'un nombre incalculable de réseaux qui unissent les choses et les êtres les uns aux autres. Ces réseaux sont formés eux-mêmes de mailles compliquées et relativement indépendantes. Les éléments qu'elles unissent ne sont pas fixes, et la forme même du réseau est soumise au changement : constitué d'une pluralité de petits systèmes doués chacun d'une vie autonome, il se forme, se déforme et se transforme sans cesse. » (Mercklé, 2011, p.4)

Mercklé précise ensuite :

« Un réseau social [...] peut être ici défini provisoirement comme constitué d'un ensemble d'unités sociales et des relations que ces unités sociales entretiennent les unes avec les autres, directement, ou indirectement à travers des chaînes de longueur variable. Ces unités sociales peuvent être des individus, des groupes formels d'individus ou bien des organisations plus formelles comme des associations, des entreprises, voire des pays. ». (Mercklé, *ibid.*)

L'essor de la téléphonie mobile puis la généralisation d'internet et des équipements informatiques, donnent aux réseaux sociaux traditionnels l'accès à de nouvelles opportunités d'échanges. Ces technologies modifient en profondeur notre rapport au réel en réduisant les frontières physiques et temporelles : possibilités de communication en temps réel entre individus éloignés permettant de nouveaux modes de socialisation ; dématérialisation des supports par la numérisation des données (textes, films, musiques, etc...) ; quasi-instantanéité d'accès à l'information ; non-linéarité d'accès à cette information. Les communautés d'utilisateurs, les forums de discussion puis les nouveautés introduites par l'évolution d'Internet basé sur les contenus générés par les utilisateurs, démultiplient ainsi les possibilités de faire lien. Les Réseaux Sociaux Numériques (RSN) rencontrent un succès remarquable avec l'évolution dite du web 2.0, dont l'un des principes est de tirer parti de l'intelligence collective (O'Reilly, 2005)⁷. Cette évolution est caractérisée par une simplicité des interfaces facilitant l'expérience de navigation et de publication, ainsi qu'une plus grande capacité d'interaction des individus entre eux (améliorée dans le cas des blogs par la technologie de flux RSS permettant la syndication, c'est-à-dire l'abonnement à une page ou un site). L'émergence et le succès d'outils d'auto-publication (blogs, sites personnels) sont rapidement

⁶ Émile Durkheim, *Quatrième leçon prononcée à la Sorbonne ; Critique du dogmatisme*, 1913-1914

⁷ <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>

bousculés par l'arrivée de plateformes qualifiées de Réseaux Sociaux (parmi les premières : Friendster en 2000, Myspace en 2002, Facebook en 2004). Ces plateformes électroniques souvent gratuites, offrent un éventail de services variés aux utilisateurs : création d'un espace personnel de présentation de soi où peuvent être publiés divers documents (photos, vidéos, sons) qui participent à construire leur « profil » ; possibilités de connexion à distance avec plusieurs « profils » membres du réseau ; création de groupes « d'amis » qui contribuent également à définir les utilisateurs. Ces opportunités de relations peuvent se concrétiser par des interactions allant « du simple acte de " friending " [...] à l'échange de messages et de contenus multimédias. ». (Mercklé, 2010).

Selon Boyd et Ellison, citées par Laure Endrizzi⁸, les Réseaux Sociaux Numériques permettent :

- 1/ de définir un profil public ou semi-public au sein d'un système ;
- 2/ de gérer une liste de contacts avec lesquels ils partagent un lien ;
- 3/ de voir et naviguer sur leur liste de liens et sur ceux établis par les autres au sein du système (Boyd & Ellison, 2007).

Danah Boyd précise plus tard que les RSN s'inscrivent dans l'expression plus générale de « médias sociaux » :

« J'utilise le terme médias sociaux pour désigner les sites et les services qui ont émergé au début des années 2000, y compris les sites de réseaux sociaux, les sites de partage vidéo, les plateformes de blogs et de microblogging et les outils connexes qui permettent aux participants de créer et de partager leur propre contenu. En plus de se référer à divers outils et plateformes de communication, les médias sociaux font également allusion à une mentalité culturelle qui a émergé au milieu des années 2000 dans le cadre du phénomène technique et commercial appelé Web 2.0. ⁹ » (Boyd, 2014, p.6).

Pourtant, entre RSN et médias sociaux, la distinction peut être délicate et porter à confusion, ainsi que l'écrivent Alexandre Coutant et Thomas Stenger : « Assimiler *Facebook* à *Overblog*, *Twitter*, *Wikipedia* ou *Dailymotion*, c'est se condamner à rester dans l'admiration béate des activités permises aux individus ou dans la dénonciation radicale des stratégies industrielles masquées par l'idéologie de la participation » (Coutant, Stenger, 2011, p.10). Si avec l'avènement du web 2.0 la plupart des plateformes se dotent de fonctionnalités d'interaction et de système de liste d'abonnés, elles sont porteuses de spécialisations :

⁸ In Jeunesses 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 71.

⁹ Traduit par nos soins.

échanges de vidéo (Youtube, Daily Motion), de photos (Flickr), de musique (Soundcloud, Bandcamp), de collection de sites favoris (Pearltrees), etc. Selon les spécificités techniques et thématiques des sites, « Les activités, les formes de visibilité et les liens créés entre les utilisateurs sont donc absolument différents. » (ibid.).

Mais en dépit des différences entre ces sites c'est bien la dimension participative, au centre de l'expérience des internautes, qui contribue à la fidélisation de ces derniers à leur plateforme de prédilection.

Pour achever de brouiller les lignes, à mesure des mutations, disparitions, créations des différents acteurs de l'écosystème du web, les RSN se développent, s'améliorent, se spécialisent. Certains deviennent de véritables sites « multifonctions » comme l'illustrent les deux exemples suivants. La position dominante de Facebook amène la compagnie de Marc Zuckerberg à modifier régulièrement ses outils dans un objectif d'amélioration de l'expérience utilisateur (interopérabilité, vidéo, moteur de recherche), voire à racheter des applications concurrentes (Instagram en 2012, Whatsapp en 2014, fonctionnalité de messages éphémères copiée sur Snapchat en 2016). De son côté la société Google, désireuse de proposer un service de réseautage à ses utilisateurs, s'est largement inspirée des RSN existants lors de la création de sa propre plateforme de réseautage social Google+¹⁰. L'intégration de nouvelles fonctionnalités inspirées d'applications concurrentes, permet aux plateformes de se perfectionner et d'ainsi rester attractives et concurrentielles dans un milieu technologique et économique hautement instable. Nous conserverons toutefois la distinction opérée par Coutant et Stenger pour préciser ce que sont les RSN par rapport aux autres médias sociaux :

« ... les réseaux socionumériques donnent lieu à des activités guidées par la sociabilité, par l'amitié (le concept d'ami devant alors être réexaminé). Il ne s'agit plus de se retrouver autour de thématiques précises mais de se retrouver tout court, de prendre des nouvelles, de " traîner ensemble " au sein d'un cercle élargi de connaissances (ses " amis "). » (Coutant, Stenger, op.cit., p.12)

1.2 Usages des RSN

Selon Dominique Cardon, le succès des RSN s'explique par leur rencontre avec les tendances au dévoilement identitaire caractéristique des processus d'individualisation des

¹⁰ http://www.lemonde.fr/technologies/article/2011/06/29/google-veut-faire-concurrence-a-facebook_1542361_651865.html

sociétés contemporaines. Entre risque et opportunité, l'exposition de soi s'inscrit dans la recherche d'un équilibre entre subjectivation et simulation. L'individu peut ainsi montrer un certain nombre de facettes de sa personnalité, réelle ou imaginée, et en affichant sa singularité, maximise ses chances d'élargir son réseau. Les données publiées sur les RSN sont publiques par défaut, c'est donc à l'utilisateur d'ajuster les paramètres de confidentialité et de publication de son compte s'il désire restreindre l'accès à son profil ou au contraire l'élargir (« visible aux amis d'amis »). Ces fonctionnalités permettent de gérer sa visibilité en variant les degrés de diffusion des informations publiées. Au sein de la typologie proposée par Cardon dans sa cartographie du Web 2.0, les RSN s'inscrivent dans un modèle « en clair-obscur ». L'individu peut ainsi être acteur de ses propres stratégies « d'exhibition, de masquage et de capture du nouvel espace de surveillance interpersonnelle qui s'est ouvert à travers les plates-formes relationnelles. » (Cardon, 2009, p.65)¹¹. L'autre particularité de cet environnement communicationnel, est qu'il apparaît comme un espace « privé-public » où les échanges adressés spécifiquement à une ou des personnes particulières sont visibles au réseau élargi.

Sur les RSN, « Chacun est à la fois metteur en scène de soi et spectateur des représentations des autres » (Jauréguiberry, Proulx, 2011, p.114). Cette métaphore théâtrale, illustre bien le travail de l'individu sur ce qu'il décide de divulguer de lui-même sur son espace personnel ou sur un autre espace que le sien.

« La présentation de soi repose souvent sur une forme narrative audiovisuelle qui agence des récits personnels, des photos de soi, de proches, de stars et de vidéos sur un fond sonore des musiques préférées. » (Jouët, 1999, p.72).

Le psychanalyste Serge Tisseron, voit dans l'engouement pour les « nouveaux réseaux » l'investissement de désirs « aussi anciens que la vie sociale elle-même ». Le désir d'intimité, qui se manifeste par la protection du territoire de son propre corps contre le regard ou l'intrusion de l'autre, y côtoie le désir d'extimité, à savoir :

« Le désir qui nous incite à montrer certains aspects de notre soi intime pour les faire valider par les autres, afin qu'ils prennent une valeur plus grande à nos propres yeux. » (Tisseron, 2011, p.120)¹².

¹¹ dans *Hermès, La Revue*. 2009/1 (n° 53)

¹² dans Aubert, N. et Haroche, C. (dir.) (2011). *Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister ?* Toulouse : Erès

Ce « soi en ligne » (Denouël, 2011) se traduit par la construction d'une identité numérique composée pour partie des propres productions de l'individu (son discours, ses relations) et des productions extérieures (les interactions, les commentaires d'autrui). C'est donc un processus évolutif nourri des interactions qu'il suscite. Pour autant, ce processus n'est pas sans poser d'interrogations quant à la manière dont l'individu se représente en ligne. Pour Fanny George, le web 2.0, par l'urgence à communiquer qu'il induit « compromet le développement d'un Soi consistant et autonome pour le livrer à la précarité de l'urgence immédiate » (George, 2009, p.168)¹³. Les RSN, comme d'autres medias numériques, sont habités en co-présence. Des utilisateurs peuvent se trouver simultanément connectés sur le même site. Les dispositifs interactifs prévus par les plateformes : messagerie, chat, forum, commentaires, sont au service de la reliance entre les internautes et leur permettent d'échanger ce qu'ils souhaitent ou de rester un « lurker »¹⁴ (consommateur passif).

Les RSN sont une composante du cyberspace, et sont eux-mêmes désignés par des termes empruntés à la topographie, on parle de sites, de plateformes, de « homepage », Antonio Casilli (2010) évoque « l'habitat en ligne ». L'accès « gratuit » et facile à ces « espaces » numériques, pour peu qu'ils soient visibles sans restrictions, en fait pour Danah Boyd de nouveaux lieux publics où les visiteurs peuvent se réunir par la médiation de technologies.

« In some senses, mediated publics are similar to the unmediated publics with which most people are familiar - parks, malls, parking lots, cafes, etc. Teens show up to connect with their friends. Other people are likely to be present and might be brought into the circle of conversation if they're interesting or ignored if not » (Boyd, 2007a, p.2)¹⁵.

1.3 Le cas Facebook

Créée en 2004 par Marc Zuckerberg, alors en seconde année à l'université d'Harvard, l'application Facebook est au départ (comme son nom l'indique) un trombinoscope aux fonctionnalités permettant de déterminer la popularité des étudiants. « Il fut d'emblée élaboré dans l'esprit d'un club, auquel tout le monde n'a pas accès » (Dang Nguyen, Lethiais, 2015). Ce réseau social initialement réservé aux étudiants dépasse vite le cercle universitaire et

¹³ dans *Réseaux* n°154

¹⁴ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Lurker>

¹⁵ « À certains égards, les espaces publics médiatisés sont semblables aux espaces publics non médiatisés avec lesquels la plupart des gens sont familiers - parcs, centres commerciaux, parkings, cafés, etc. Les adolescents se présentent pour se connecter avec leurs amis. D'autres personnes sont susceptibles d'être présentes et peuvent être amenées dans le cercle de la conversation si elles sont intéressantes ou ignorées sinon. »

occasionne un véritable engouement chez les jeunes en s'ouvrant aux « *colleges* » américains puis, à partir de 2006, à toute personne ayant au moins 13 ans. Au gré de son histoire, l'application s'enrichit de nouvelles fonctionnalités mais fait également parler d'elle pour les controverses suscitées par sa politique commerciale. En effet ce sont les utilisateurs qui, par la production de photos, de vidéos, de textes alimentent le site et donc, la marque. « La caractéristique commune de ces sites web est de bâtir un modèle économique autour de contenus et parfois même d'outils essentiellement produits par les internautes. » (Stenger, Coutant, 2011). Facebook utilise les données des internautes à des fins commerciales, en revendant leurs informations privées (âge, sexe, localisation, goûts, etc.) à des firmes afin que celles-ci puissent cibler leur clientèle de façon plus efficace. En décembre 2016, la firme américaine revendique 1,23 milliard d'utilisateurs actifs quotidiens, et environ 85.2% de ces utilisateurs quotidiens résident hors des Etats-Unis et du Canada¹⁶. Ces chiffres situent la société de Marc Zuckerberg largement en tête devant les autres RSN.

Facebook permet à son utilisateur de créer gratuitement un profil sur sa plateforme. Ce profil se matérialise par une page standardisée (la maquette générale de la page est la même pour tout utilisateur) où apparaissent différents éléments que l'utilisateur souhaite divulguer sur lui-même : image d'accueil, avatar, photos, pseudonymes, liste d' « amis ». La personnalisation de la page est modulable à l'envi et peut se transformer au gré des humeurs ou de l'actualité (on a ainsi vu, au lendemain des attentats de novembre 2016, des drapeaux français apparaître en superposition sur les avatars de certains utilisateurs de FB). Les paramètres de confidentialité permettent également de contrôler ce qui est rendu visible aux visiteurs, même si comme le souligne Dominique Cardon (2009), les sites de RSN eux-mêmes, dans une recherche d'efficacité, proposent que les informations postées soient « publiques par défaut ».

Un compte Facebook donne accès à plusieurs fonctionnalités permettant d'enrichir l'expérience utilisateur. Au rang de celles-ci on trouve la fonction de groupe qui permet de créer une communauté au sein de laquelle des membres partagent des intérêts communs liés à une thématique particulière. Le groupe, contrairement à la page publique de l'utilisateur, est d'un accès restreint réservé aux membres autorisés. Les modes privés et secret renforcent le degré de confidentialité. De ce fait il est a priori impossible pour une personne non autorisée

¹⁶ <https://newsroom.fb.com/company-info/>

de participer ou d'accéder aux discussions et échanges qui s'opèrent dans ces espaces thématiques si le mode secret est activé par l'administrateur du groupe lors de sa création. Le groupe ainsi créé peut être personnalisé par une photo, une description de la thématique du groupe, sa charte de participation par exemple peut apparaître en premier dans la liste des messages. Enfin l'ajout de mots-clés en lien avec la thématique du groupe peut, le cas échéant, servir au référencement de la page. L'administrateur procède ensuite à l'ajout de membres par l'envoi d'invitations. La page d'accueil du groupe se présente comme un profil individuel et verra se succéder les statuts (publications) de ses membres de manière chronologique. Les paramètres de gestion des groupes sont nombreux et permettent à l'administrateur un contrôle plus ou moins grand sur la marge de liberté des participants.

1.4 La messagerie instantanée Messenger

Messenger est un programme de messagerie instantanée développé par Facebook depuis 2011. Il reprend les principes des messageries de type MSN, à savoir la communication en temps réel avec un ou plusieurs interlocuteurs de son choix, par texte, voix ou vidéo. Cette messagerie est accessible depuis sa page de profil par une fenêtre dédiée qui apparaît dès que l'on veut contacter en direct un membre de son réseau. On y voit la liste de ses contacts et la présence des membres en ligne est signalée par un bouton vert. Il est également possible de laisser un message à une personne absente qui en prendra connaissance ultérieurement. Messenger dispose également d'une interface autonome, plus sobre que celle de FB et mieux adaptée aux écrans de smartphones. Plusieurs fonctionnalités permettent de personnaliser les conversations (smiley, couleurs), ajout d'images, possibilité de discussion audio et vidéo, Messenger est également compatible avec l'envoi de SMS et de MMS.

L'espace de discussion peut aussi servir de plateforme d'échanges puisque les utilisateurs ont la possibilité de s'envoyer des liens hypertexte (vers une vidéo ou un article repéré en ligne par exemple) et des fichiers (images ou sons) qui apparaissent dans le corps de la conversation. Les trois photos ci-après présentent la messagerie Messenger sous trois interfaces : sur Smartphone, sur la page Facebook à partir du module de messagerie incorporé, sur l'application Messenger à partir d'un ordinateur. Les tailles d'écran conditionnent la visualisation des conversations.

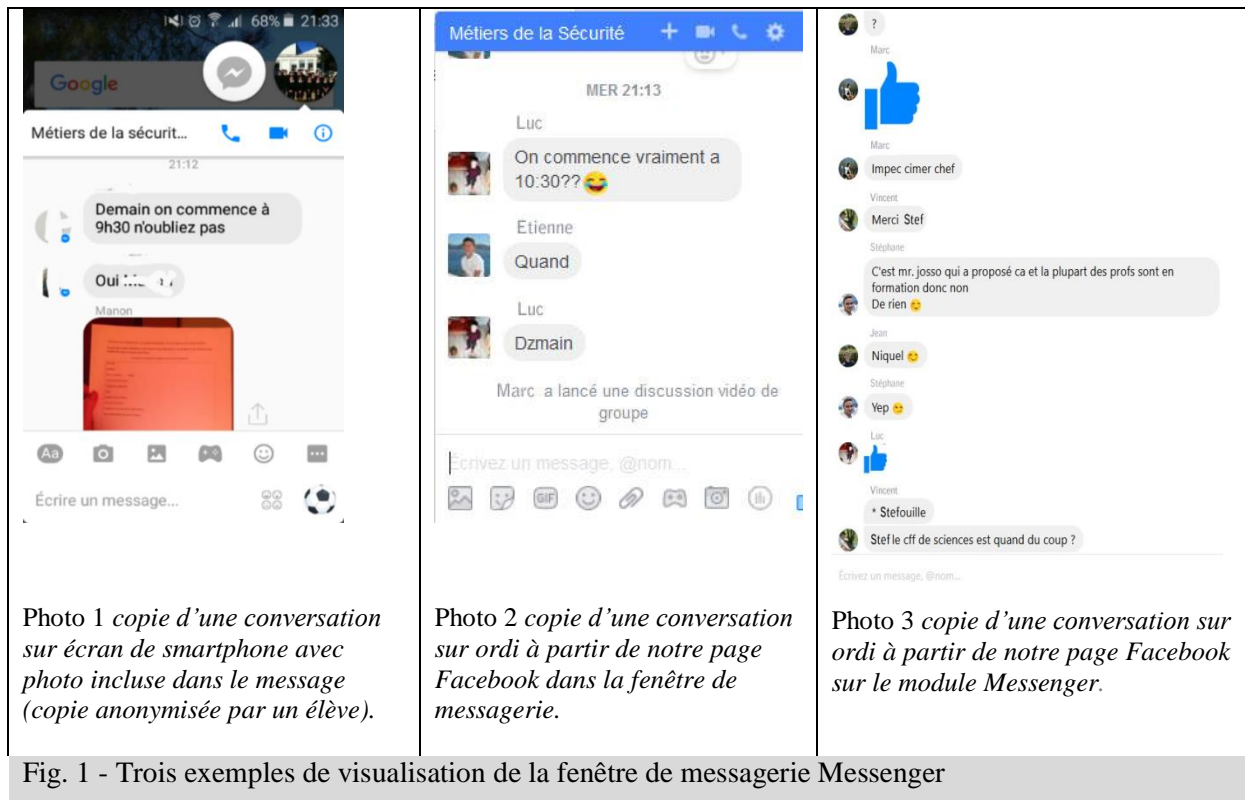


Fig. 1 - Trois exemples de visualisation de la fenêtre de messagerie Messenger

« L'usage de *Facebook* ou d'autres plateformes de réseaux sociaux numériques nous imposent ainsi des codes et des manières d'échanger qui fondent, inventent, de nouvelles interactions, de nouvelles médiations. » (Cottier, Burban, 2016, p.15).

À travers cette présentation succincte des RSN, nous avons pu constater les impacts provoqués par la croissance significative de ces dispositifs sociotechniques dans la vie quotidienne des individus. L'articulation entre sphère privée et sphère publique, la construction d'une identité numérique, les nouvelles possibilités d'expression et d'action permises par ces réseaux, pour ne citer que ces exemples, sont autant de thèmes qui soulèvent de véritables questions de société sur les plans de l'éthique, de la politique, du droit. Le monde de l'éducation s'empare également de ce thème en raison des potentialités d'apprentissage que recèleraient ces dispositifs mais aussi pour les questionnements que suscitent l'âge de plus en plus précoce d'entrée dans les RSN et la généralisation des usages numériques chez les enfants et les adolescents.

Nous montrerons dans la partie théorique de notre travail en quoi les études d'usages peuvent aider à comprendre les mécanismes à l'œuvre dans le rapport des individus aux technologies d'information et de communication. La sociabilité juvénile étant le second pilier de notre travail de recherche, nous verrons dans cette partie comment s'opère le processus

d'autonomisation des adolescents et en quoi les RSN trouvent un écho particulièrement favorable auprès de ce public. Nous replacerons enfin les usages des RSN dans le cadre plus large de l'expérience scolaire et clôturerons cette partie théorique par la discussion critique d'une étude en langue anglaise portant sur le potentiel éducatif de groupes-classe Facebook.

II Les usages des RSN chez les jeunes, un marqueur générationnel ?

1 Les études d'usages

À travers les différentes étapes de leur évolution, les études d'usages en viennent à considérer l'utilisateur des technologies d'information et de communication (TIC) comme un acteur. Loin de l'image du consommateur passif et tributaire des prescriptions des concepteurs, l'utilisateur agit sur et avec son environnement en fonction de ses propres attentes et représentations. Ceci suppose pour le chercheur de prendre en compte une situation d'études définie par l'acteur lui-même à partir de son vécu. Nous allons dans une première partie définir plus précisément le terme d'usage. La seconde partie retracera sommairement l'évolution des études d'usages, offrant ainsi un parallèle avec le processus d'innovation technique. Une troisième partie s'intéressera plus précisément à la relation dynamique entre le sujet et l'objet technique. La quatrième partie nous permettra de conclure en présentant le modèle des logiques d'usages développé par Jauréguiberry et Proulx, modèle théorique que nous utiliserons dans notre méthodologie.

1.1 « Usage », un terme polysémique

Le dictionnaire de sociologie¹⁷ définit le mot « usages » ainsi :

« proches du terme " mœurs ", les usages désignent les pratiques culturelles qui sont couramment mises en œuvre dans la vie quotidienne et qui sont, le plus souvent vécues comme naturelles et non contestées. Le terme " usage " renvoie aux utilisations particulières qu'un individu ou un groupe peut faire d'un bien, d'un instrument, d'un objet. (...) il s'agit ici de mettre en relief les usages sociaux, leur subtilité, les significations culturelles complexes de ces conduites de la vie quotidienne. »

Comme le soulignent Jauréguiberry & Proulx (2011), le terme « usage » est polysémique et sa définition dépend du champ dans lequel il est employé. Ainsi, pour la sociologie de la consommation et la sociologie de la diffusion, l'usage est défini comme un acte de consommation et d'adoption ; dans le champ de l'ergonomie, l'usage se réfère à l'emploi fonctionnel d'un objet, d'un service, à son utilisation ; la sociologie des usages enfin, définit l'usage comme une appropriation. Proulx précise que l'appropriation d'une technique est tributaire de quatre conditions :

¹⁷ Akoun A.& Ansart P. (dir.) (1999) Dictionnaire de Sociologie, Seuil

« a) maîtrise technique et cognitive de l'artefact ; b) intégration significative de l'objet technique dans la pratique quotidienne de l'utilisateur ; c) l'usage répété de cette technologie ouvre vers des possibilités de création (actions qui génèrent de la nouveauté dans la pratique sociale) ; d) finalement, à un niveau plus proprement collectif, l'appropriation sociale suppose que les usagers soient adéquatement représentés dans l'établissement de politiques publiques et en même temps pris en compte dans les processus d'innovation (production industrielle et distribution commerciale). » (Proulx, 2005, p.5)¹⁸.

Ces quatre conditions participent à la construction de sens chez l'individu. Les conditions évoquées par Proulx pour établir les usages, c'est à dire le fait que se soit opérée une appropriation par l'acteur, partent de l'individuel pour s'élargir vers le collectif. Josiane Jouët (2000) souligne cette dimension sociale des études d'usages qui lie l'innovation technique et les transformations de la société. Les spécificités des TIC résident dans les réarticulations qu'elles occasionnent entre sphère privée et sphère publique, vie personnelle et vie professionnelle, sociabilité en face à face et sociabilité à distance. L'individu moderne voit dans ces technologies la possibilité de concilier son désir d'autonomie et de subjectivité en même temps qu'un désir d'appartenance, de conformité et d'efficacité.

1.2 De la diffusion à l'appropriation

Rogers propose dès 1962 un modèle diffusionniste qui modélise l'adoption d'une innovation en cinq phases : connaissance, persuasion, décision, mise en œuvre et confirmation. Ce modèle, massivement critiqué par les nombreux biais qu'il révèle et malgré les multiples corrections qu'apporte l'auteur, ne peut être que difficilement explicatif de la complexité des phénomènes à l'œuvre et notamment de la capacité d'agir de l'individu. À partir des années 80, les études d'usages se penchent sur le quotidien des usagers des innovations techniques (magnétoscope, télécommande, minitel, etc.). Ces études parviennent à montrer que loin d'être déterminés par les usages prescrits accompagnant les technologies, comme les modes d'emploi ou les préconisations, les usagers sont des acteurs et s'emparent des innovations à travers des usages qui leur sont propres, au moyen de négociations, de porte-paroles. Cette démarche, affinée par les apports de la sociologie de la traduction (Akrih, Callon, Latour), replace les innovations en tant qu'objets socialement construits, fruits d'un « travail d'hybridation des solutions techniques aux problèmes sociaux » (Jauréguiberry & Proulx, 2011, p. 56) Toutefois, l'autonomie de l'utilisateur comme acteur ne

¹⁸ dans Vieira, L. & Pinède, N. (2005). *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels, t. 1*. Presses universitaires de Bordeaux : Bordeaux

doit pas être surestimée car celui-ci ne peut s'extraire de « structures qui limitent constamment ses capacités de "résistance", de "bricolage", ou de "détournement" » (id.).

Les TIC portent en elles cette offre paradoxale, elles amènent à la fois de nouvelles libertés et de nouvelles contraintes et induisent chez l'utilisateur, des pratiques visant éventuellement à s'affranchir de ces contraintes.

1.3 Un processus dynamique

Le champ des TIC devient particulièrement foisonnant avec la généralisation des équipements dédiés dans les foyers des pays occidentalisés. « Les origines de la sociologie des usages l'ancre donc dans l'étude d'un objet, les TIC » (Jouët, 2000, p.493), Josiane Jouët rappelle que les technologies s'inscrivent dans un contexte social et propose une « généalogie des usages » illustrant la construction des usages comme un processus dynamique. Cette généalogie se décompose en quatre phases : phase d'adoption, phase de découverte, phase d'apprentissage et enfin, phase de banalisation.

« Chaque phase est le moment d'une double composition : composition avec l'outil technique qu'il s'agit d'appivoiser et composition avec les pratiques antérieures. Ce processus de mise à l'épreuve de l'usage peut se traduire par des rejets, des abandons ou au contraire par une insertion définitive des TIC dans les activités quotidiennes. » (Jouët, 2000, p.501).

Dans la relation qui s'établit entre le sujet et l'objet technique apparaissent une dimension cognitive et une dimension empirique. Les fonctions multiples et complexes de l'appareil, leur potentiel d'interactivité (les possibilités de configuration personnalisée par exemple), nécessitent un examen plus approfondi de celui-ci de la part de l'utilisateur. Il s'agit pour ce dernier d'acquérir savoirs, savoir-faire et habiletés pratiques, au moyen du mode d'emploi, de tutoriels, de manipulations prudentes ou non. L'identité personnelle et sociale de l'individu va venir parachever ce mouvement d'appropriation le « personnalisant » et se transformant en retour.

C'est au long de ces étapes qu'apparaissent les genèses d'usages. La notion de genèse d'usages illustre chez les acteurs un processus de développement et de découverte progressive d'habiletés et de compréhension des potentialités des technologies. Ces genèses d'usage trouvent leur origine dans la relation avec l'objet technique auquel l'individu confère une utilité.

1.4 Logiques d'action

Jauréguiberry et Proulx (2011) posent en amont des usages des technologies de communication trois logiques d'action inspirées de la sociologie de l'expérience de Dubet (1994) : une logique d'intégration « être branché », une logique stratégique « être efficace » et une logique de subjectivation « être autonome ». La banalisation des usages numériques par le biais de la téléphonie mobile et de l'informatique personnelle, rend plus évidente la mise en jeu de ces logiques. La logique d'intégration se caractérise par le besoin d'être reconnu et intégré dans des réseaux (familiaux, amicaux, professionnels), les usages permettent le développement de cette recherche de contacts et d'opportunités de rencontres. La logique utilitaire vise à une recherche d'efficacité, de gains et de rentabilité. Quant à la logique de subjectivation elle renvoie à la notion d'autonomie du sujet. Ces étapes préliminaires vont amener l'acteur vers des usages singuliers des différentes technologies et le confronter à des processus cognitifs spécifiques tels que l'apprentissage des fonctionnalités d'un appareil, la mémorisation des fonctions d'un logiciel ou encore les genèses d'usages que permettent les outils. Ces usages constituent « l'expérience individuelle et sociale dans laquelle l'utilisateur est engagé à titre de sujet » (Jauréguiberry & Proulx, 2011, p.9).

L'individu « branché » mu par le besoin d'être intégré, une nécessité « d'en être », se trouve confronté à une expérience hétérogène, génératrice de tensions entre l'individuel et le collectif, entre l'objectivation du monde et sa subjectivation, entre une vision rentabiliste et une vision désintéressée des échanges sociaux. Si le « branché » veut vivre son expérience sans être « happé » par l'une ou l'autre des forces qui constituent cette expérience, il doit développer des conduites lui permettant de conserver une certaine distance. Ce modèle nous paraît intéressant à transposer dans la situation de l'adolescent en situation scolaire. Le numérique constitue une dimension essentielle de sa vie personnelle à travers les objets techniques, les compétences nécessaires à leur appropriation et les finalités prévues. Les usages modifient sa pratique scolaire, en deviennent une composante à part entière qui va d'une part, le conduire à « la construction de modèles d'usages spécifiques reposant sur une combinaison particulière, un " agencement propre " des fonctionnalités de la machine et des applications. » (Jouët, 2000, p.502), et d'autre part l'amener à se positionner dans un système de relations (avec ses pairs, sa famille et les représentants de l'institution scolaire).

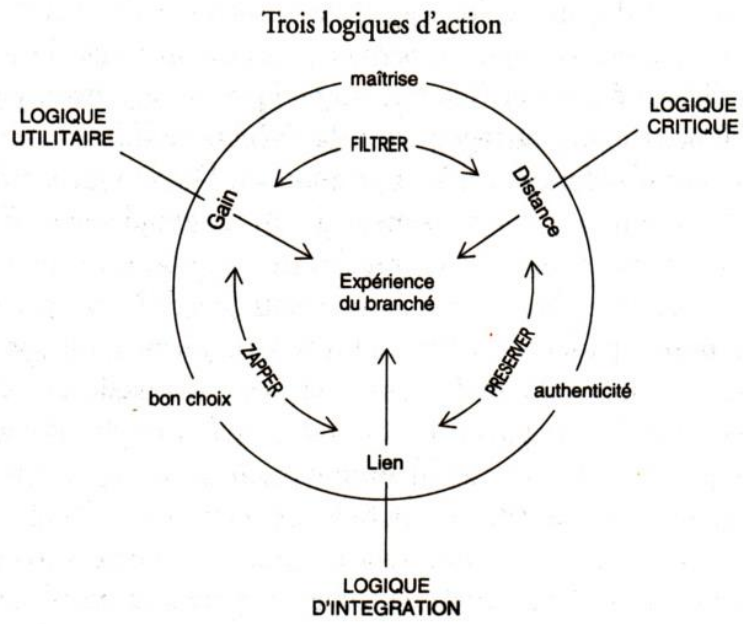


Fig.2 - les logiques d'actions du « branché » selon Jauréguiberry et Proulx, p.113

2 Sociabilité juvénile

Le cadre de la sociabilité juvénile permet de « situer » l'adolescent dans son environnement et de comprendre les enjeux qui traversent son processus de construction identitaire. Après une définition de l'adolescence, nous évoquerons dans une deuxième partie ce qui constitue la culture juvénile. Une troisième partie sera consacrée aux usages numériques des jeunes et plus précisément à leurs usages de la messagerie instantanée et des RSN. Enfin, nous aborderons dans une quatrième et dernière partie l'usage des RSN pour le travail scolaire à travers l'analyse critique d'une étude danoise publiée en 2016 par Janus Aaen et Christian Dalsgaard.

2.1 L'adolescence entre conformité et authenticité

Notre public, composé de lycéens âgés de 17 à 18 ans, s'inscrit encore majoritairement dans la période adolescente. Même si celle-ci devient plus délicate à cerner en raison d'un brouillage des frontières entre l'enfance et l'âge adulte, elle se définit comme une transition entre les deux âges (O. Galland, 2001). Elle prend une ampleur inédite après la seconde guerre mondiale sous les effets conjugués de la croissance économique, de progrès technologiques et industriels, de conditions démographiques, de l'allongement de la scolarité obligatoire et d'une évolution des structures familiales. Les adolescents apparaissent comme des acteurs à part entière de la société, valident ou définissent leurs propres normes esthétiques, en deviennent des prescripteurs (Barrère, Jacquet-Francillon, 2008).

L'expérience sociale de l'adolescent se situe au confluent d'univers et de rôles différents, il est tantôt « ... fils de, frère de, élève à, copain de, coéquipier de, partenaire de, vivant dans plusieurs mondes, il est tout cela à la fois. » (Zaffran, 2010, p.17). Il cherche à se démarquer de l'enfance et veut imiter les grands. Mais la marge d'autonomie qui lui est concédée par ses parents semble toujours insuffisante et peut être génératrice de tensions.

Pour l'individu, c'est une période qui se caractérise par une phase de subjectivation (Dubet, 1994 ; Zaffran, 2010) au cours de laquelle il construit sa personnalité en prenant ses distances avec le cadre sécurisant et familial du foyer parental et en adoptant éventuellement une attitude critique ou transgressive à l'égard de ses proches et de la sphère domestique, à l'exemple des conflits familiaux autour des choix de programmes télévisés relatés par Jouët et Pasquier (1999).

Les temporalités changent, même si la pression des temps scolaires s'accroît avec l'augmentation des devoirs « à la maison » et les activités de loisirs organisés, des plages de temps libres apparaissent à mesure que diminuent les moments partagés en famille (sans présence d'adultes, ni contraintes institutionnelles). L'aménagement de ces temps constitue un enjeu social particulier, objet de négociations avec les parents, et au cours desquelles les adolescents ont recours à différentes stratégies afin de conquérir une temporalité qui leur est propre (Zaffran, 2010).

La prise de distance avec la famille et l'univers enfantin, s'opère par le passage de l'école primaire au collège. Jusqu'au CM2, la sociabilité entre pairs est encore sous le contrôle des adultes (parents, enseignants). À l'entrée en classe de 6^{ème} « la sociabilité entre pairs va s'élargir et s'autonomiser » (Balleys, 2015), octroyant à l'individu une plus grande liberté dans le choix de ses fréquentations et de ses activités, potentiellement influencées par ses relations amicales. En effet, à la transmission verticale de valeurs, de normes culturelles, traditionnellement opérée par les parents vers leurs enfants, s'oppose une transmission horizontale entre pairs qui s'appuie sur les codes culturels de leur génération, cette transmission véhicule les goûts « populaires » de préférence à des goûts « cultivés » (Galland, 2001) et témoigne d'un « mimétisme générationnel » (Donnat, Lévy 2007). Les codes culturels s'inspirent majoritairement des modèles diffusés par les industries médiatiques (télévision, radio puis Internet), que ce soit en termes de mode vestimentaire, de goûts musicaux ou de pratiques de loisirs. L'adhésion des adolescents à une marque de vêtement, à un style musical ou à encore à une pratique sportive, leur permet de s'affirmer en adoptant un style qui les rapproche de leur groupe de pairs et les distingue des autres groupes. Le groupe est « une nouvelle instance [...] porteuse elle aussi d'apprentissages et de rites intégrateurs. » (Barrère, 2013, p.25).

Si ce phénomène d'affiliation est particulièrement prégnant durant les « années Collège », se cumulant avec l'importance de la réputation et des stéréotypes sexués, la période du lycée voit culminer une double tension entre le besoin d'appartenance à un groupe et le désir d'autonomie. L'expérience socialisatrice imposée par l'école confronte l'adolescent à ses pairs et à d'autres individus d'âge différent dans le même établissement. La pression des liens faibles se fait plus forte sur l'individu qui se trouve tiraillé entre l'obligation de se conformer aux attentes normatives de son groupe de pair (habillement, goûts musicaux, popularité, pratiques culturelles ou sportives, ...), et son propre désir d'authenticité, la volonté

d'être soi-même. Dominique Pasquier (Pasquier, 2005) convoque l'expression de « Tyrannie de la majorité » popularisée par Hannah Arendt¹⁹ pour illustrer cette pression au conformisme exercée par les pairs. Le cercle d'amis proches, la famille (les liens forts), sont *a contrario* des instances où le jugement est atténué et où peut se poursuivre une recherche de singularité. Cette période est donc marquée par la démesure qui s'illustre dans le flux ininterrompu de conversations, d'images, de sollicitations qui doivent aboutir à un arbitrage de la part de l'individu pour éviter de sombrer dans l'excès. La recherche d'intensité : « être à fond d'dans » (Barrère, 2005), peut toutefois pousser à l'expérimentation, à la prise de risque y compris relationnelle. L'adolescent doit constamment « gérer » ses expériences et les différents groupes affinitaires qu'il fréquente peuvent être le théâtre de conflits et de questionnements identitaires.

2.2 La culture Juvénile

Les périodes pré-adolescente puis adolescente sont constituées de paliers avec leurs pratiques propres et différenciées selon les sexes et le milieu. Selon Anne Barrère, les jeunes gravitent autour de trois sphères : la sphère familiale, la sphère d'autonomie juvénile et la sphère scolaire. C'est dans la sphère d'autonomie juvénile, une « sphère hétérogène de consommation et de pratiques, de divertissements et d'investissements mêlés » (Barrère, 2011, p.15), que s'expérimente et se vit la culture jeune à travers les activités électives adolescentes. Autant d'activités choisies par goût personnel ou sous l'influence de pairs, qui se répartissent entre moments passés avec les amis, pratiques culturelles de sociabilité (fêtes, sorties), loisirs encadrés ou libres et usages liés au numérique (communication, écoute de musique, jeu vidéo, visionnage de film). Pour de Singly (2006), cette culture juvénile permet à une classe d'âge de s'affirmer, tant dans la sphère privée que dans la sphère publique. Depuis sa généralisation, liée à la croissance continue de l'équipement technologique des foyers (terminaux de communication, connexion internet, téléphones portables, consoles), le numérique apparaît comme un élément central de l'expérience adolescente par les opportunités de découverte et de communication qu'il propose. Il ne vient pas remplacer les activités juvéniles traditionnelles mais entre en cumul avec elles (Barrère, 2013). Pour Josiane Jouët et Dominique Pasquier (1999), cette culture de l'écran modifie la manière dont les adolescents structurent leur sociabilité. La construction de l'espace privé des adolescents contribue à la mise à distance des parents et de la fratrie au profit de la communauté des amis. Dans son texte « Les trois âges de la « culture de la chambre » », Hervé Glévarec relève que

¹⁹ Arendt, H. (1972). La crise de la culture. Crise dans l'éducation. Folio

la culture de la chambre « cristallise ainsi le double mouvement d'appropriation progressive d'un espace par les moyens culturels à la disposition des préadolescents et d'autonomisation dans le contexte médiatique contemporain » (Glévarec, 2010, p.27). Les enfants, de plus en plus jeunes, confrontés aux biens culturels (équipement multimédia) et à l'accès à Internet, tendent à s'émanciper des instances parentales et scolaires. Le portable, par ses caractères individuel et mobile, permet de communiquer du domicile ou de l'extérieur avec une plus grande liberté auprès de correspondants choisis (Metton, 2009). Son acquisition peut faire l'objet de négociation entre l'adolescent et ses parents mais peut également sanctionner une étape de la vie (anniversaire, entrée au collège ou au lycée). Posséder un téléphone portable est un signal fort de l'autonomisation des adolescents, il constitue « un des éléments essentiels de la façade du jeune » (Metton, 2009). Cette étape pourrait s'inscrire dans les « premières fois » qui comptent (Bozon, 2004), rites de portée limitée mais à forte valeur symbolique, qui viennent remplacer les rites traditionnels de passage à l'âge adulte.

Combiné à la possession d'un portable, l'accès à Internet est l'autre pilier de l'autonomie communicationnelle des ados et peut lui aussi faire l'objet d'âpres discussions au sein de la famille (surtout dans le cas d'un équipement collectif). Le contournement des règles peut être facilité par le décalage existant entre les aptitudes de parents peu familiarisés avec les technologies et celles de leurs enfants, mais également par l'accès à une connexion dans la chambre de l'adolescent. La navigation sur Internet est une exploration à la recherche de sensations et d'émotions, consommation de musiques et de vidéo en streaming, jeux en ligne, communication et recherches sérendipitaires... Avec un relâchement progressif du contrôle parental se dévoile un univers infini de contenus culturels et informationnels au sein duquel les RSN tiennent une place primordiale.

2.3 Usages des RSN par les adolescents

Par les contacts qu'il entretient avec son cercle d'amis, l'adolescent se confronte aux autres et à lui-même et cette confrontation l'aide à se définir. Il recherche « une forme de singularité dans un univers marqué par de multiples processus de standardisation » (Pasquier, 2005). La généralisation des outils de communication numérique a rajouté à la sociabilité directe, la possibilité d'une sociabilité électronique (Martin, 2004). Les adolescents se sont très vite emparés de ces outils de communication. Après le succès des « chats » permettant le dialogue textuel en ligne, ce sont les messageries instantanées qui sont investies pour

communiquer entre pairs, notamment sur ordinateur à travers l'application MSN Messenger²⁰. Par ailleurs, en proposant des fonctionnalités ludiques, ces plateformes procèdent à un ciblage générationnel :

« MSN a familiarisé une génération de *chatteurs* avec un ensemble de codes « technico-relationnels » qui se sont imposés, pour migrer vers d'autres supports de communication électronique, tout en posant les termes de l'émergence d'une « culture numérique » (Brachotte, Lardellier, 2010, p.32).

Les langages spécifiques aux SMS et « chat » prennent l'apparence d'un dialecte indigène excluant les adultes, car supposés indéchiffrables par eux, et renforcent le sentiment d'interconnaissance au sein du groupe de pairs (Metton, 2009). La nécessité des communications entre pairs, la gratuité du service, la simplicité des interfaces et la « montée des injonctions à la sociabilité amicale » (Mercklé, Octobre, 2010), contribuent au succès de ces outils. À l'inverse des salons de « Chat » dans lesquels peuvent intervenir des participants inconnus, la messagerie est un espace protégé permettant de garder un contact continu avec ses amis pour échanger des confidences, des secrets, des banalités. La liste limitée des contacts, « la sphère des liens proches » (Metton, 2010), définit une barrière avec le monde extérieur et permet une relative sécurité des individus, propice à une parole libérée et aux délires entre soi. Comme le résume Céline Metton, l'usage d'Internet permet à la fois aux adolescents de s'affilier au groupe de pairs et de se distancier de ses injonctions particulièrement fortes concernant les contacts avec l'autre sexe. Selon l'enquête Eukidsonline²¹, 50% des jeunes internautes de 9/16 ans dans toute l'Europe ont un peu ou beaucoup plus de facilité à être eux-mêmes sur internet que lorsqu'ils sont en face à face avec d'autres personnes (Livingstone, Mascheroni, Murru, 2010)²². Complémentaire des usages du téléphone mobile (appels, échanges de SMS), la messagerie permet d'approfondir la relation en confiance et de communiquer sur des sujets qui pourraient être plus délicats à aborder dans une relation de face à face. C'est notamment le cas pour les thèmes ayant trait à la sexualité ou à la vie amoureuse. Cette exploration se porte alors plutôt sur les « chats » et forums où les identités peuvent être travesties, permettant de naviguer « entre discrétion et divulgation identitaire » (Brachotte, Lardellier, 2010). La messagerie quant à elle reste un espace plus intime et propice à la confiance. L'intimité permise dans la messagerie la distingue de l'affichage public proposé par les sites de RSN.

²⁰ Application devenue Windows Live Messenger à partir de 2005, intégrée dans le portail MSN (Microsoft Network)

²¹ <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/WebsitesInNationalLanguage/france.aspx>

²² dans Revue Hermès n° 59

L'accès à Internet et aux RSN accroît l'autonomie culturelle et relationnelle des adolescents. Les sites de RSN viennent d'abord en soutien à des amitiés pré-existantes (« *preexisting friend groups* », Boyd, 2007b), puis, à partir de ce noyau social familial, permettent d'étendre progressivement son réseau par la recherche de nouveaux amis et les demandes en amitié, ou par les sollicitations « d'amis d'amis ». L'accès à un grand nombre de profils via les publications des liens forts (les amis) et des liens faibles (pouvant également consister en l'abonnement à des pages de personnalités, ou des groupes thématiques), démultiplie les informations accessibles via les RSN et met l'adolescent en position de choisir, trier, sélectionner ce qu'il désire voir apparaître sur son espace par un jeu d'abonnement et de désabonnement, d'affichage et de masquage de publications. « Sur les réseaux sociaux, l'adolescent apparaît comme un individu en état de veille quotidien, observateur et évaluateur des profils de ses amis, qui entend contrôler son environnement immédiat. » (Amey, Salerno, 2015). Dans son étude sur les blogs et RSN adolescents, Cédric Fluckiger identifie cinq fonctions majeures à ces « outils de communication » qui contribuent à la construction identitaire de l'adolescent (Fluckiger, 2010) :

- « - une fonction d'incorporation des codes et normes de la culture juvénile ;
- une fonction de communication avec le clan ;
- une fonction d'objectivation de son capital social ;
- une fonction d'évaluation sociale ;
- une fonction d'affirmation de son identité juvénile. »

Les différentes plateformes de réseautage social accessibles sur Internet participent à la définition et la diffusion des tendances culturelles populaires chez le public adolescent. Les fonctionnalités de messagerie instantanée permettent le contact permanent et servent à exposer son capital social. Le capital social « est le résultat de la capacité individuelle à se constituer un cercle social influent et protecteur » (Balleys, 2015, p.3).

Dans le cas des RSN, il est matérialisé par le nombre d' « amis », la quantité de commentaires ou d'interactions visibles sur les pages personnelles ou profils de l'adolescent²³. Pourtant dans le cas de FB, qui a brouillé la notion « d'amis » en aplanissant les différents niveaux de sociabilité, il convient de distinguer deux réseaux. D'une part le réseau proche de relations intimes, d'autre part le réseau plus large de relations plus ou moins connues. Ces deux catégories se retrouvent dans le modèle proposé par Granovetter (1973) de liens forts et de liens faibles. Pour la plupart des utilisateurs des RSN, l'enjeu majeur des interactions sur les

²³ à ce titre, le « like » ou mention « j'aime » de FB en est la manifestation la plus épurée.

RSN réside dans l'activation et la préservation du réseau de liens forts, constitué d'amis intimes (Coutant, Stenger, 2011).

Ces fonctions contribuent à consolider l'image que l'individu se fait de lui-même et qu'il veut transmettre aux autres. Dans un environnement marqué par une forte hiérarchie sociale, il a la nécessité de prouver et négocier son statut social au sein de son réseau. Certaines conversations apparaissant sur les murs FB des jeunes internautes semblent relever d'un exhibitionnisme de leur vie privée. Pourtant ces affichages dépendent d'une autre logique mise en lumière par Claire Balleys et Sami Coll. Les dévoilements opérés par les jeunes en ligne répondent à une gestion de leur capital social par « la mise en scène de leur vie privée ». En rendant visibles leurs échanges amicaux ou amoureux, ils recherchent des gains en termes de popularité et de hiérarchie sociale au sein de leur groupe de pairs. Les interactions se répartissent savamment entre le mur (espace public où peuvent commenter tous les « amis ») et la messagerie instantanée (où se rejoignent les amis proches « sélectionnés » pour approfondir le sujet de discussion entamé en public) dans une recherche de dramatisation. Ici les témoins, composés des membres du réseau affinitaire, constituent une instance de légitimation des relations adolescentes. (Balleys, Coll, 2015).

« Être adolescent aujourd'hui, selon les représentations de la population juvénile elle-même, signifie être capable de construire, d'entretenir et de gérer un réseau social qui soit important à la fois quantitativement et qualitativement. L'adolescent considéré comme conforme aux yeux de ses pairs est une personne qui a des amis. A contrario, la figure déviante, porteuse du plus lourd stigmat, est celle du « perdu », c'est-à-dire de l'individu qui est « sans ami ». » (Balleys, 2015, p.2).

Ce constat, soulève de façon aigüe les risques d'exclusion encourus par les adolescents qui, pour diverses raisons déjà relevées par Octobre et Mercklé (2012), ne s'inscrivent pas dans ce processus de socialisation numérique ou n'en connaissent pas bien les codes (Cordier, 2015). Sur les réseaux, l'adolescent se confronte à différents interlocuteurs dans un mélange de défi et d'inconscience. Souvent depuis sa chambre, il poste sur son profil selfies, photos de copains, vidéos de performances (chant, danse, parties de jeux vidéo filmées, etc.) qui sont autant de témoignages de sa propre évolution, tant pour lui-même qu'à destination de son groupe de pairs (par les interactions intimes, les demandes de commentaires qu'ils suscitent).

« L'éthos de l'adolescent se déploie à la convergence d'une production personnelle d'une théâtralisation du vrai rencontrant dans les mondes numériques des limites exprimées par les interlocuteurs. » (Lachance, 2015, p.7)

Il se fait également explorateur, visitant les profils de ses amis, les plateformes de vidéo, ou les forums de discussion, s'appropriant des codes culturels et se construisant ainsi un référentiel, une image du monde médiée par ses outils numériques. L'enquête EU's kids (2010) s'est intéressée à ces pratiques en considérant les risques encourus pendant sa navigation. L'adolescent s'expose potentiellement à des contenus qui peuvent le mettre mal à l'aise, le choquer (accès à des contenus « gore », pornographiques, à des propos haineux) ou le faire agir de façon répréhensible (harcèlement en ligne, piratage, diffusion de contenus délictueux). Pour peu que son compte soit mal sécurisé, les données personnelles publiées sur une plateforme exposent le jeune au regard et au jugement d'inconnus. Les paramètres de confidentialité sur un profil FB ne sont pas toujours connus ou exploités à bon escient et peuvent laisser le jeune vulnérable par rapport à un autrui mal intentionné. Les pratiques de « screen print » (ou capture d'écran) si elles sont davantage banalisées et connues aujourd'hui, sont l'illustration qu'aucun contenu publié sur la toile ne peut disparaître par la seule volonté de son émetteur.

2.4 Les pratiques numériques des jeunes et les impératifs de production scolaire.

À l'école se rencontrent un « numérique ordinaire » et un « numérique scolaire » (Cottier, Michaut, Lebreton, 2016). Le premier est composé des usages communicationnels et culturels des RSN, des SMS et d'Internet par les adolescents, tandis que le second est constitué par l'offre technologique des établissements d'enseignement, matérialisée par les ENT, les salles informatiques et autres équipements numériques. Malgré ce contexte favorable porté par un volontarisme institutionnel dont témoignent les vagues d'équipement successives et le récent plan Hollande (« Faire entrer l'école dans l'ère du numérique » 2015)²⁴, les adolescents semblent avoir des difficultés et/ou des réticences à réinvestir les connaissances et compétences numériques acquises dans la sphère privée au sein de leur parcours scolaire.

²⁴ <http://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/>

2.4.1 Des pratiques numériques difficilement transférables

Pourtant, ces compétences sont attestées (Martin, 2004) et révèlent une familiarité et une aisance, dès la pré-adolescence, avec les équipements numériques présents au foyer (terminaux, imprimante, scanner) qui n'ont cessé d'augmenter en nombre depuis les années 2000. De plus, la connexion à Internet est reconnue rapidement par les parents comme un « instrument de travail [...] doté de forts enjeux sociaux et professionnels. » (Metton-Gyon, 2009). Dans un contexte de forte compétition scolaire, l'accès au web est une condition de la réussite de l'élève. Ces compétences technologiques modifient le statut du jeune au sein même de sa famille qui se voit reconnaître une « expertise » dont les parents sont parfois dépourvus. Ce phénomène inédit, qui amène les adultes les plus éloignés de la technologie à se tourner vers leurs enfants pour l'installation d'un périphérique ou d'un logiciel, ou à les laisser intervenir en cas de « bug » par exemple, est désigné par le terme de « rétrosocialisation » (Pasquier, 2005). Le mythe du « digital native » (ou indigène numérique) s'est en partie bâti sur l'observation de ces jeunes s'emparant sans crainte des outils technologiques disponibles et progressant de manière ludique, empirique, par essai-erreur, dans leur appropriation. Un apprentissage non-formel qui se construit souvent au domicile par autodidaxie et transmission entre pairs. Malgré ces caractéristiques, Fluckiger et Bruillard soulignent que les compétences prêtées aux adolescents dans leurs usages numériques sont moindres que ce que les discours, encore vivaces, sur les « digital natives » le laisseraient croire. Le terme même est aujourd'hui abordé avec méfiance, certains y voient une rhétorique dangereuse qui dispenserait les adultes de leurs responsabilités (Boyd, 2014), d'autres montrent que les pratiques numériques des jeunes s'avèrent hétérogènes et dépendantes d'un certain nombre de déterminants socio-économiques (v. Octobre, Mercklé, 2012 ; Plantard, Le Mentec, 2014²⁵). Mais au-delà de facteurs de différenciation, Fluckiger et Bruillard notent que le transfert des compétences numériques des adolescents dans des tâches scolaires instrumentées bute sur plusieurs obstacles tels que le manque de conceptualisation ou de langage spécifique des élèves, ou encore la tendance des adolescents à surévaluer leurs compétences réelles. De plus, les temporalités diffèrent entre les usages personnels qui répondent à un besoin d'immédiateté et « un rapport de consommation à la technologie », et les usages scolaires qui nécessitent une prise de distance et ne sont pas opérationnels tout de

²⁵ dans INEDUC : pratiques numériques des adolescents et territoires, *Netcom*, 28-3/4 | 2014, 217-238.

suite. Dès lors, une opposition se crée entre les pratiques personnelles des adolescents et les pratiques scolaires (Fluckiger, Bruillard, 2008).

Enfin, se pose d'une manière plus générale la question d'une délégitimation de la culture scolaire : « Plus largement, chez les jeunes générations, qui sont les cibles principales des industries culturelles, quelle que soit leur origine sociale, c'est tout le rapport à la culture qui s'est profondément transformé, dans le sens d'un détachement, voire d'un rejet à l'égard de la " culture légitime " dispensée à l'école ». (Stiegler, 2012, p.64). La culture scolaire « une culture de l'écrit qui repose sur l'effort sans bénéfice immédiat » (Barrère, Jacquot-Francillon, 2008), se trouve confrontée aux références des élèves nourries par les industries culturelles, lesquelles, se fondant sur les tendances à l'individualisme, proposent aux jeunes un ensemble de normes et de valeurs axées sur la valorisation des loisirs et la recherche du plaisir immédiat et sans contrainte. Dès lors, comme le souligne Anne Barrère : « la présence protéiforme de l'univers juvénile ne peut que peser lourdement sur l'univers scolaire, en introduisant d'autres références, d'autres pratiques et d'autres sources de légitimité. » (Barrère, 1997, p.29).

2.4.2 Travail scolaire et usages scolaires du numérique

Au sein de l'école française, les usages du numérique en classe restent en-deçà des attentes, malgré les progrès relevés par l'enquête Profetic 2016²⁶. Les enseignants sont de plus en plus nombreux à utiliser les outils numériques mais essentiellement pour des fonctions de préparation de leurs cours. Les équipements des établissements sont disparates et, même outillés de matériels récents, les professionnels ne sont pas toujours formés pour en tirer le meilleur parti dans leur enseignement et réorganiser leurs manières de faire (v. Karsenti, 2016). Les ressources institutionnelles (ENT ou sites internet de documentation pédagogique) sont encore peu exploitées. Il incombe à l'enseignant d'introduire des artefacts complexes dans son enseignement sans que le système de certification et de formation en vigueur n'apporte d'éléments précis quant aux objectifs visés. Une telle situation ne facilite pas chez l'enseignant les changements de pédagogie qui permettraient une intégration plus efficace du numérique. De plus, au-delà des injonctions paradoxales²⁷ ressenties par les professionnels (Assude et al., 2010), les objets techniques avec leurs spécificités, leurs éventuelles difficultés de prise en main²⁸ ou les questionnements qu'ils suscitent (notamment sur l'accès à Internet ou sur l'utilisation des appareils personnels des élèves en classe) remettent en question la façon de concevoir le métier.

2.4.3 Un travail aux contours mal définis

Dans son ouvrage sur les lycéens au travail, Anne Barrère (1997), rappelle que le travail scolaire est « essentiellement l'apprentissage de la régularité et de la persévérance » et se divise en deux lieux et deux temporalités distinctes. D'un côté la classe, temps prescrit où l'élève doit écouter, prendre des notes, participer à l'oral, et de l'autre son domicile où il doit effectuer des recherches et utiliser ses notes pour des devoirs ou des révisions. Cependant, les contours des temps de travail hors classe sont flous et varient en fonction des ressources familiales et de l'accompagnement dont peut disposer l'élève auprès de ses proches, de ses pairs ou de toute autre forme d'aide (cours de soutien par exemple). Les quatre figures de l'élève proposées par Anne Barrère (le bosseur, le fumiste, le touriste, le forçat) soulignent les difficultés rencontrées dans le rapport au travail scolaire, accentuées par les inégalités

²⁶ Ministère de l'éducation nationale (2016). *Enquête Profetic 2016*

²⁷ « L'injonction est paradoxale quand les demandes/ordres sont contradictoires ou si leur réalisation ne dépend pas de la volonté de la personne » (Assude et al., 2010, p.12)

²⁸ Selon l'enquête Profetic 2016, « l'inadéquation du matériel et la taille des groupes d'élèves pénalisent durablement le recours au numérique. » p.46

d'origine sociale et les différences de genre (Barrère, 1997). De plus, les contraintes scolaires viennent « innover » la sphère des loisirs et la sphère familiale (Zaffran, 2010). Le temps des devoirs peut être le théâtre d'ajustements, de négociations, pour gérer les différentes temporalités, dont l'enchevêtrement est amplifié par les outils numériques de l'élève : recherches sur Internet, techniques de copié-collé, demande d'aide via les groupe-classes, etc. On retrouve dans les quatre figures de lycéens proposées par Burban, Cottier, Michaut, (2013), à savoir les « productifs », les « laborieux », les « dilettantes » et les « oisifs », les différences d'usages du numérique permettant aux acteurs de faire face aux contraintes scolaires. Les technologies d'information et de communication transforment les manières de faire des élèves ainsi que le rapport au temps en dehors de l'école.

3 Une étude sur les groupe classe Facebook à la loupe

L'école évolue avec son époque, même si son adaptation aux changements provoqués par le fait numérique est lente et peut sembler chaotique. Il n'en demeure pas moins que des enseignants modifient leurs pratiques pour s'adapter à un contexte mondial de mutation technologique et cognitive qui bouleverse en profondeur les systèmes éducatifs (Unesco, 2005). Travailler à partir des usages des jeunes est une gageure que certains enseignants « explorateurs » (Harlé, Lanéelle, 2016)²⁹ s'attèlent à relever. Ainsi quelques-uns proposent à leurs élèves des projets impliquant l'utilisation de RSN (Twit'class³⁰, ou groupe-classe FB administré par des enseignants) afin de renouveler leurs pratiques pédagogiques. Si l'école française peut encore paraître timide dans la généralisation des usages des TICE, plusieurs pays, peut-être moins réticents au lobbying mené par certaines sociétés³¹, semblent les avoir intégrées plus rapidement dans leurs programmes. Il nous semble pertinent d'inclure l'étude qui suit dans notre travail de recherche, car elle s'intéresse aux groupes-classe FB comme espaces éducatifs à part entière. Elle présente par ailleurs une méthodologie originale mixant données qualitatives et quantitatives, travail de terrain et ethnographie en ligne, dont nous sommes inspirés pour notre propre enquête. Après une présentation des travaux réalisés par les chercheurs Janus Aen et Christian Dalsgaard, nous proposerons une discussion critique de cette étude.

²⁹ dans Cottier P., Burban F. (dir.) (2016). *Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs*. Toulouse : Col. Formation, Octarès.

³⁰ <http://www.vousnousils.fr/2010/07/16/laurence-juin-%C2%AB-jutilise-twitter-en-cours-%C2%BB-262057>

³¹ Ici un exemple de la démarche commerciale de Facebook en direction des écoles <http://www.ednfoundation.org/wp-content/uploads/Facebookguideforeducators.pdf>

3.1 Le potentiel éducatif des groupes-classe FB

Les chercheurs Janus Aen et Christian Dalsgaard ont mené une recherche sur les RSN utilisés à l'école danoise. Cette recherche a été publiée en 2016 dans la revue britannique *Learning, Media and Technology*. L'article examine les potentiels éducatifs de groupes-classe Facebook (GCFB) créés et administrés par des élèves, sans participation des enseignants. L'objectif de l'étude est d'aborder les GCFB comme un 3^{ème} espace entre l'espace institutionnel des GCFB administrés par les enseignants (ou 1^{er} espace) et l'espace non-institutionnel, personnel, du réseau Facebook (ou 2^{ème} espace).

Les résultats, obtenus à partir d'une méthodologie mixant enquête qualitative et quantitative, montrent que FB est un outil important pour les élèves danois dans leur travail personnel et l'entraide pour les devoirs. De plus, les groupes étudiés peuvent être caractérisés comme un 3^{ème} espace de la vie scolaire où les élèves mélangent leur vie personnelle et sociale avec le travail scolaire.

La revue de littérature dressée dans cet article, permet de faire un tour d'horizon international des différentes recherches menées depuis 2009 sur l'utilisation des réseaux sociaux dans le champ éducatif et de situer ainsi la singularité de la présente étude. Alors que les réseaux sociaux sont généralement abordés selon deux dimensions principales : la dimension privée dans le cas des comptes personnels des élèves et la dimension scolaire par les GCFB initiés et administrés par des enseignants, Aaen et Daalsgard font émerger avec les GCFB gérés par les élèves sans l'intervention d'enseignants, le concept de 3^{ème} espace.

Les chercheurs vont tout d'abord caractériser les trois espaces identifiés. Le 1^{er} espace, c'est le groupe Facebook créé à l'initiative d'un enseignant et utilisé comme LMS (Système de Gestion de l'Apprentissage) alternatif. Ce type de « micro-communauté éducative » permet un échange entre enseignant et élèves, ces derniers préférant son utilisation aux LMS institutionnels car plus propice à la communication. Le groupe est souvent axé sur une thématique en lien avec la discipline de l'enseignant et les sujets abordés sont discutés de façon scolaire ce qui laisse peu de place à des interactions sociales et maintient le jeune dans son rôle d'élève.

Le 2^{ème} espace, c'est le compte personnel du jeune sur Facebook en tant que réseau social, compte sur lequel, parmi les échanges avec ses « amis », il va éventuellement commenter son travail scolaire. Les études citées par les auteurs, et notamment Selwyn (2009) et Madge et al. (2009), mettent en évidence les potentiels de ce 2^{ème} espace qui permet aux

élèves de se connecter à la vie sociale et scolaire. Facebook en tant que RSN recèle des potentiels éducatifs en ce qu'il peut faciliter l'interaction sociale et permettre au jeune de développer son identité d'élève en vue d'une meilleure intégration.

Enfin, le 3^{ème} espace, créé en contexte scolaire et auto-administré par les élèves est donc ce lieu hybride, où se fusionnent les messages ayant trait à leur vie scolaire et à leur vie sociale et personnelle. Ça ne veut pas dire que le scolaire est absent du compte Facebook personnel et que le social est exclu de l'institutionnel, mais les messages à caractère scolaire dans l'espace RSN diffèrent de ceux qui sont échangés dans un groupe institutionnel. Les échanges qui se déroulent dans le groupe classe auto-administré ne se retrouvent ni dans le premier, ni dans le deuxième espace et sont qualifiés de « borderland discourses » (Gee 1996), ou discours de frontière.

Selon les auteurs qui ont comparé différentes études, la nature des communications des élèves entre le 1^{er} et le 2^{ème} espace varient. Pour Manca et Ranier (2013) beaucoup d'étudiants sont mal à l'aise avec le mélange entre vie privée et études. Les élèves parlent du travail scolaire entre amis dans le 2^{ème} espace tandis qu'ils font ce travail scolaire dans le 1^{er} espace. Basée sur cette distinction entre Facebook comme « 1^{er} espace institutionnel de travail scolaire » et comme « 2^{ème} espace personnel de vie sociale », l'étude d'Aaen et Dalsgaard s'attache à examiner à la fois les dimensions « personnel/social » et « institutionnel/scolaire » de leur recherche :

- Comment et à quel degré, les élèves utilisent-ils FB pour leur travail scolaire ?
- Quelle est l'étendue et le contenu des communications sociales et scolaires des élèves dans les groupes Facebook créés et gérés par eux ?

L'étude concerne 6 groupes d'élèves danois âgés de 16 à 19 ans. La méthodologie mise en œuvre est une combinaison de techniques quantitatives et qualitatives. Elle a consisté en une analyse de contenus (2247 posts relevés dans les groupes Facebook), l'interview de groupes ainsi qu'un questionnaire touchant 923 élèves sur 25 écoles. Les chercheurs insistent sur les aspects éthiques de leur enquête, la participation des jeunes repose sur leur consentement éclairé et sur une garantie de confidentialité des propos et données recueillis. Après obtention de l'accord des groupes, les chercheurs collectent tous les posts et réponses, depuis la date de création par les élèves jusqu'à l'intervention des chercheurs dans le groupe, par sauvegarde du code source de la page. Cette manière de faire évite toute perturbation liée à l'action des chercheurs puisque ne sont pris en compte que les messages antérieurs à leur intervention.

L'observation des contenus s'est appuyée sur la technique de Netnographie théorisée par Kozinets (2010). Les contenus des messages sont codés et classés selon différentes catégories de discours. À partir de la récolte d'instantanés et de l'analyse de contenus, différentes utilisations et finalités du groupe-classe auto-administré sont relevées :

- Un usage « normal » de FB : interactions entre pairs, vie sociale, organisation d'activités sociales (par exemple en proposant des sondages)
- Quelques étudiants utilisent FB spécifiquement pour des motifs scolaires, Entraide sur les devoirs.
- Le GCFB est jugé plus facile d'accès que le système institutionnel

L'analyse montre que les étudiants mélangent vie personnelle, vie sociale et travail scolaire dans un même espace à l'intérieur du GCFB, faisant émerger un dispositif original qui entraîne des modifications dans la structure de communication, le discours, le mode d'administration, le rôle et l'espace comme le résume le tableau ci-dessous (adapté de l'article) :

	FB comme RSN	FB comme système institutionnel	FB comme groupe administré par les élèves
Structure de communication	Réseau	Groupe thématique	Communauté
Discours	Vie sociale	Travail scolaire	Vie à l'école
Administration	Auto-administré	Administré par l'enseignant	Administré par le groupe
Rôles	Individu	Elève	Membre (particulier)
Espace	Personnel	Institutionnel	3 ^{ème} espace

Fig. 3 - Les caractéristiques de FB utilisé comme RSN, Système institutionnel et Groupe administré par les élèves

Cette communauté formée par les élèves les amène à s'entraider ainsi qu'à supporter et à enrichir leur parcours scolaire. Les chercheurs concluent cet article par une incitation à mener des recherches plus globales prenant en compte l'écologie médiatique des élèves afin d'explorer les extensions et limites de ce troisième espace.

3.2 Discussion

Une première remarque nous amène à replacer les résultats des travaux d'Aaen et Dalsgaard dans le contexte de l'école danoise. À la différence du modèle français, le lycée au Danemark (*Gymnasium*) dispose d'une grande autonomie³². La pédagogie y est plus axée sur la coopération entre élèves et le recours aux outils numériques permettant de renforcer cette façon de travailler est fréquent. Les auteurs montrent que le GCFB auto-administré par les élèves, s'inscrit dans un continuum informationnel et communicationnel global. La France, dans une tradition plus centralisatrice, s'est engagée à partir des années 2000 sur l'équipement généralisé des établissements du secondaire en ENT (environnement numérique de travail), or ceux-ci présentent souvent des fonctionnalités de communication et de messagerie dont l'usage est fortement souhaité par l'institution. Par ailleurs, les usages des RSN sont vus d'un œil méfiant par les autorités académiques en raison des nombreuses questions juridiques et éthiques qu'ils soulèvent³³. La situation présentée par les chercheurs danois témoigne au contraire d'une continuité entre les outils institutionnels et les outils personnels de l'élève.

Une seconde remarque porte sur la façon d'appréhender les groupes-classes, il nous semble que le groupe-classe en tant que communauté d'apprentissage ne dit pas grand-chose de l'influence de la plateforme elle-même, son interface, ses fonctionnalités, son affordance. Les modules de messagerie instantanée par exemple ne sont pas évoqués alors qu'ils sont des vecteurs d'interaction très prisés des élèves. La nature des échanges varie selon qu'ils se déroulent de manière synchrone ou asynchrone par exemple. Or, des informations que nous avons obtenues de lycéens lors d'entretiens exploratoires, révèlent que les élèves combinent en fait différentes plateformes en fonction de besoins spécifiques, d'habitudes d'utilisation et selon l'évolution de ces plateformes. Pour illustrer la mutation rapide de l'écosystème internet, à laquelle sont très sensibles les adolescents avides de nouveautés technologiques, nous pouvons rappeler que MySpace, réseau social « précurseur » abondamment mentionné dans la littérature jusque dans les années 2010 n'existe plus pour les jeunes aujourd'hui. De même, le phénomène des blogs d'adolescents s'est finalement essoufflé à mesure que de nouvelles formes d'auto-publication apparaissaient. Ainsi, les élèves s'approprient les RSN au gré des modes et de leurs habitudes, ce qui tend à ré-agencer leurs usages.

³² http://www.education.gouv.fr/archives/2010/rythmesscolaires/static.talkspirit.fr/men/media/Rythmes_scolaires_au_danemark.pdf

³³ <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/numerique-et-enseignement/reperes/numerique-responsable-600355.kjsp>

Nous émettons une troisième remarque sur le potentiel « démocratique » dont seraient porteurs les groupes-classes FB. Pour les auteurs, ce potentiel démocratique se manifeste par l'opportunité qu'aurait chaque individu de participer à la prise de décision et à l'organisation du groupe, opportunités rendues plus aisées qu'en face à face, par la médiation numérique. Que cet exercice démocratique soit « activé » ou non, dépendrait de l'engagement des utilisateurs dans les groupes en question. Or les enjeux de hiérarchie, les injonctions normatives et les jugements entre pairs, particulièrement prégnants pour la classe d'âge concernée, peuvent être selon nous, des freins à l'exercice démocratique, en raison d'inhibitions ou de problèmes relationnels qui trouvent leur source dans la vie scolaire et peuvent se poursuivre dans les interactions en ligne. Dans quelle mesure la participation au groupe-classe est-elle choisie ? La « tyrannie de la majorité » peut « inciter » à l'inscription puis à la participation, mais dans un groupe auto-administré, comment s'opère la régulation ? Qui modère et administre l'espace ? Le non-usage ou le mésusage peuvent être révélateurs d'une attitude de distance vis-à-vis d'un mode d'expression collectif qui ne va pas nécessairement de soi.

Enfin, une quatrième remarque porte sur la notion de « *Schoolwork* », le travail scolaire. Cette notion est complexe et aurait mérité davantage de précision. En effet, si le groupe classe institutionnel se caractérise par un travail scolaire prescrit et orienté par l'enseignant, le groupe classe auto-administré propose quant à lui une vision plus floue de ce travail, ce qui lui confère d'ailleurs son originalité. Depuis l'entraide pour s'échanger des fichiers ou réviser un cours jusqu'à l'échange d'informations qui ont trait à la vie de l'élève, la notion de travail scolaire est ici élargie. Stratégie pour compenser un défaut d'écoute ou d'assiduité, travail collaboratif, outil de cohésion et/ou d'intégration d'élèves au sein d'une même classe, le terme peut désigner autant la charge de travail attendu chez l'élève par l'enseignant, que les interactions concernant directement l'expérience scolaire de l'élève (Dubet, 2008).

Néanmoins, le travail d'Aaen et Dalsgaard a retenu notre attention par l'originalité d'une démarche méthodologique combinant enquête quantitative, entretiens et ethnographie en ligne. La méthodologie spécifique appliquée au travail d'analyse des corpus tirés des groupes-classes FB, ainsi que la position éthique des chercheurs, nous ont inspiré dans l'élaboration de notre propre démarche.

4 Conclusion de la partie théorique

Après une présentation des RSN et de leurs usages, nous avons vu que ces dispositifs sociotechniques rencontrent les besoins spécifiques des adolescents, pour communiquer entre pairs et s’émanciper progressivement de l’entourage familial par l’investissement d’ « espace-temps privatifs » (Cerisier, 2011, p.142). Les adolescents se forment de manière non-formelle, par eux-mêmes ou entre pairs. Leurs usages intensifs des technologies de communication et d’information (TIC) n’en font pas pour autant des experts du numérique scolaire. La recherche documentaire sur Internet tend à se généraliser (Aillerie, 2011 ; Cordier, 2015), cet accès illimité à un ensemble hétéroclite de connaissances, concurrence l’institution scolaire qui n’est plus la seule instance dépositaire du savoir. L’école, peinant à se repenser dans un nouveau contexte médiatique, se retrouve le lieu de tensions entre les pratiques personnelles des adolescents et les attendus académiques. La séparation entre usages personnels et usages pour la classe rend le transfert de compétences difficiles et variables selon certains déterminants socio-culturels et économiques (Mercklé, Octobre, 2012). Pourtant cette séparation semble plus poreuse qu’auparavant, à mesure qu’augmentent les pratiques numériques des adolescents dans leur parcours scolaire et que se forment les enseignants à de nouvelles manières de faire intégrant les TIC. Si l’école française peine encore à généraliser les usages numériques et à adapter ses pédagogies, d’autres pays tels que le Danemark les ont mieux intégrés dans leur système scolaire (OCDE, 2015). Les groupes-classe danois étudiés par Aaen et Dalsgaard nous semblent révélateurs des enjeux éducatifs autour des RSN. Les chercheurs mettent en évidence les compétences exercées par les adolescents en termes de sociabilité, d’organisation collective et d’apprentissage de la citoyenneté. Mais si leur objet d’étude rejoint nos propres questionnements, il se situe dans le contexte spécifique de l’école danoise. Aussi allons-nous dans la partie suivante présenter notre propre terrain de recherche par lequel nous souhaitons savoir en quoi et comment les RSN peuvent être un support au service de l’expérience scolaire des élèves. Notre enquête vise à rendre compte de cette rencontre entre usages privés et usages scolaires à travers l’existence d’un groupe-classe créé sur un RSN. Sert-il aux élèves dans leur parcours scolaire ? Et si oui dans quelle mesure ?

III Méthodologie

1 Un double terrain d'enquête

Afin de comprendre ce qui caractérise les usages des RSN par les lycéens, notre approche s'est située sur deux terrains, d'une part un espace physique : le lycée, où se déroulent les entretiens en face à face, et d'autre part un espace numérique constitué des observations et échanges réalisés sur le RSN FB et particulièrement sa messagerie Messenger. Nous avons plus haut présenté chaque application avec ses spécificités. Pourtant, fruit d'une évolution des plateformes et des pratiques communicationnelles des jeunes, les deux applications s'entremêlent sans que l'on puisse toujours les dissocier de façon précise. La principale application utilisée par les lycéens étant la messagerie instantanée, nous désignerons donc notre objet d'étude comme le groupe-classe Messenger (GCM). Nous présenterons dans une première partie les outils mobilisés au cours de notre enquête et dans sa phase d'analyse des résultats. Nous procéderons ensuite à une présentation de notre démarche depuis sa phase exploratoire jusqu'à notre immersion sur le terrain. Dans la partie analytique nous utiliserons le modèle des logiques d'usages de Jauréguiberry et Proulx et nous inspirerons de la typologie présentée par Aaen et Dalsgaard pour coder et classer les traces numériques récoltées.

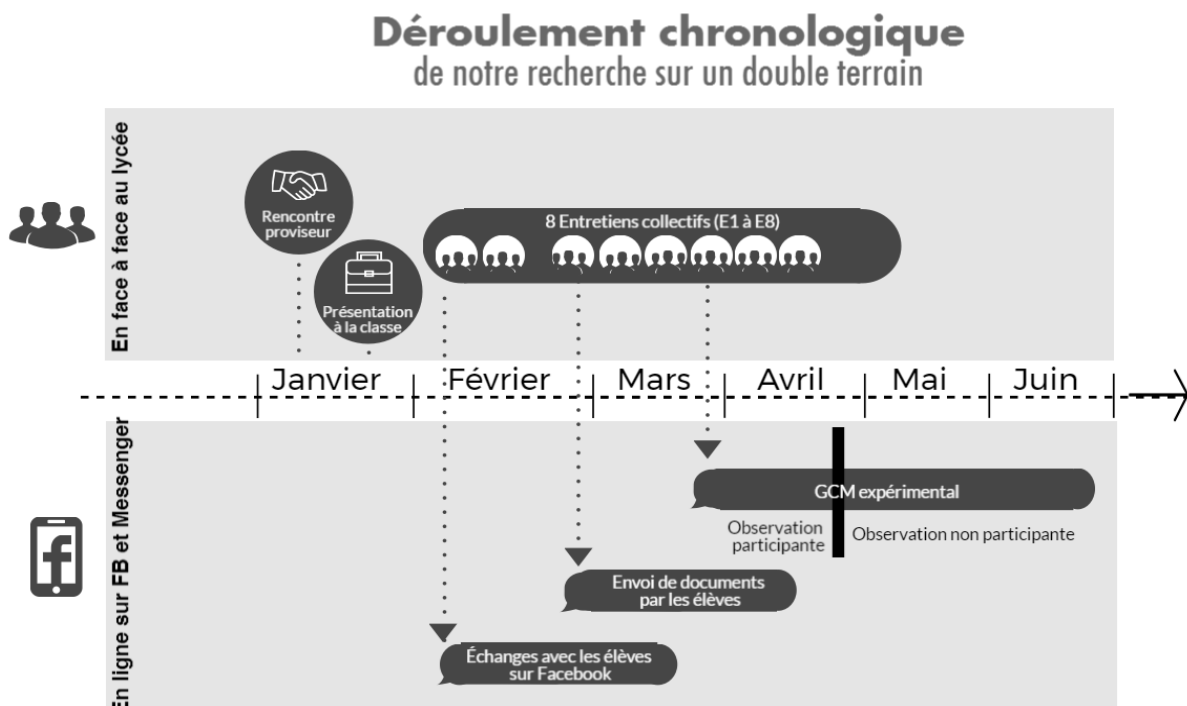


Fig. 4 – Chronologie de notre recherche

1.1 Ethnographie classique et ethnographie en ligne

Pour Josiane Jouët et Coralie Le Caroff (2016)³⁴, l'ethnographie classique diffère de l'ethnographie en ligne. La première consiste en contacts directs en face à face tandis que la seconde repose sur l'observation à distance d'internautes « qui demeurent invisibles dans le cours de leurs interactions ». Son principal avantage est l'accessibilité immédiate des données qui peuvent être sauvegardées par capture d'écran par exemple. L'ethnographie en ligne permettrait une « dimension de bricolage méthodologique propre à susciter l'imagination du chercheur ». Cependant, le reproche adressé à l'ethnographie en ligne est qu'elle paraît « manquer d'épaisseur », notamment en risquant de décontextualiser les échanges par la réduction des individus observés à leurs traces, particulièrement dans un environnement aussi vaste qu'Internet où peuvent cohabiter et s'entremêler différentes pratiques communicationnelles. C'est également la critique qu'adresse Madeleine Pastinelli (2011) à une recherche en ligne qui ferait abstraction du contexte hors ligne dans lequel évoluent majoritairement les utilisateurs, et risquerait de se centrer sur les dispositifs sociotechniques au détriment de l'expérience singulière des individus. Jouët et Le Caroff soulignent pourtant la complémentarité de ces deux démarches ethnographiques. Dès lors qu'il s'agit d'enquêter auprès d'une communauté telle que la classe, groupe ancré dans les relations quotidiennes directes et se poursuivant dans une sociabilité électronique (Martin, 2004), cette complémentarité s'impose. En effet, si les discours des enquêtés donnent des indications précieuses au chercheur, c'est en les confrontant aux usages réels matérialisés par les traces des interactions récoltées en ligne que peut s'atténuer l'incertitude. Les deux types de matériaux se nourrissent dans un aller-retour dynamique tout au long du travail d'enquête. Au cours des entretiens les enquêtés mentionnent leurs usages, les échanges électroniques en précisent la nature et viennent en retour inférer la conduite des entretiens suivants, faisant émerger de nouvelles questions. Les traces collectées par le chercheur ne peuvent se suffire à elles-seules, elles n'ont de sens que resituées dans le contexte plus global de l'enquête.

Rendre compte des usages que font les jeunes des RSN nécessite que le chercheur puisse prendre connaissance de leurs échanges sur ces plateformes afin de pouvoir mettre en œuvre une démarche d'ethnographie en ligne. Or la particularité des groupes classe Facebook ou Messenger, réside dans leur accès restreint, protégé, réservé à un collectif de participants autorisés, que ce soit par décision collégiale ou cooptation. Les données revêtent donc un

³⁴ dans Barats, C. (dir.) (2016). *Manuel d'analyse du web*. Paris : Armand Colin

caractère intime, qui rend leur accès difficile. L'acceptation du chercheur au sein d'une communauté dépend donc de l'accord de tous ses membres. Notre positionnement s'intègre dans une conception éthique du travail de chercheur, exigeant le consentement des sujets et le respect de leur «*privacit *» (Latzko-Toth, Proulx, 2013)³⁵. Les conversations sur un groupe «*secret* » sont en effet à circulation restreinte et tous les interlocuteurs peuvent ne pas être d'accord sur la divulgation de données à caractère privé, d'autant que la messagerie conserve une mémoire des propos échangés depuis la création du groupe et constitue donc un archivage dont l'investigation peut s'avérer embarrassante. Il incombe donc au chercheur de dispenser une information claire sur les usages des données, leur confidentialité et le caractère anonyme de leurs auteurs.

1.2 L'Entretien collectif

Le choix méthodologique de recourir à des entretiens collectifs compréhensifs s'est imposé par l'objet de recherche : l'unité thématique du groupe d'élèves d'une même classe, ainsi que par l'aspect pratique de rencontres permettant de réunir et questionner plusieurs élèves sur un temps commun, qui plus est sur une plage horaire particulièrement étroite. «*L'entretien collectif se définit a minima par le fait qu'il implique au moins deux personnes et met en jeu une relation sociale dépassant le traditionnel couple constitué par l'enquêteur et l'enquêté.* » (Duchesne, Haegel, 2004, p.8). La répétition des entretiens, avec d'une rencontre sur l'autre une reprise de questions déjà posées, permet de relier les discours, de les confronter et d'étoffer l'analyse par la prise en compte des points de convergence ou de divergence entre les acteurs (Kaufman, 2001). Réunis autour de la communauté d'expérience qu'est la classe, les acteurs sont en effet porteurs de modèles culturels, de normes communes, de représentations auxquels l'entretien collectif permet d'accéder. Le côté collectif peut aussi être rassurant pour les enquêtés dans la mesure où «*le rapport de force se trouve à leur profit* » (Duchesne, Haegel, *ibid.*, p.61). Les 8 entretiens réalisés (dont 7 mixtes) ont réuni entre 3 et 10 participants et nous ont fait rencontrer 16 élèves sur les 18 que compte la classe, les participations étant basées sur le volontariat. Concernant les deux élèves que nous n'avons pu interroger, l'un d'entre eux nous confie sur Messenger qu'étant demi-pensionnaire il ne peut être présent sur nos temps de rendez-vous, l'autre n'a pas souhaité participer à notre enquête. Afin de cerner au mieux le contexte du lycée, nous avons également mené deux entretiens complémentaires, l'un avec la professeure documentaliste, l'autre avec la CPE.

³⁵ Dans Barats, C. (dir.) (2016). *Manuel d'analyse du web*. Paris : Armand Colin

Par ailleurs, la forme non-directive que nous avons souhaitée vise à donner une tournure conversationnelle à nos échanges dans un but d'interconnaissance et de convivialité. Le dispositif d'enregistrement consiste en une tablette tactile³⁶ posée sur la table, ce même appareil nous sert aussi à montrer aux élèves présents des exemples de copies d'écran que nous souhaitons récolter. La mémorisation des prénoms permet de solliciter les silencieux, de rappeler les propos de l'un ou de l'autre et ce faisant, de construire une familiarité avec les participants. Le ton parfois humoristique a pour objectif de mettre à distance le côté sérieux de la démarche et de faciliter notre immersion. Notre expérience professionnelle dans l'animation socio-éducative auprès des publics adolescents nous a facilité les contacts et la menée des entretiens.

« Cette immersion, inscrite dans la lignée des études de type ethnographique, est exigeante et risquée : sans cesse le chercheur doit être rigoureusement attentif à l'ensemble des éléments qui composent le terrain observé, mais aussi se pose la question de sa place dans l'environnement investi, de l'influence de sa présence sur ce qu'il observe. Pour autant, il me semble tout à fait illusoire – voire même discutable – de vouloir marquer une distance et une neutralité absolue vis-à-vis des enquêtés. Nécessairement, étant donné le temps passé sur le terrain, on est amené, en tant qu'enquêteur, à se dévoiler quelque peu face aux enquêtés » (Cordier, 2015, p.66).

Nous souhaitons ainsi installer un climat propice à des moments d'expression spontanée, ainsi qu'une réduction des inhibitions par un effet d'entraînement. Car la situation d'entretien collectif devient « le support d'une mise en scène du lien social, dans le but de le rendre visible et d'en apporter la preuve » (Balleys, 2010). Il révèle les équilibres et dynamiques internes propres au groupe, effet leader, contradictions...

1.3 L'analyse de contenu

Les entretiens font d'abord l'objet d'une analyse verticale visant à une première interprétation des données. Ces entretiens réunissent à chaque fois un panel d'élèves différents et génèrent donc une dynamique propre à chaque rencontre. Quelques jeunes sont présents à chacun de nos rendez-vous, d'autres ne viennent qu'une fois. Le nombre de participants varie de trois à dix selon les séances, modifiant la dynamique des échanges. Ces particularités confèrent à chaque entretien sa spécificité. De plus, des échanges en ligne sont

³⁶ Application d'enregistrement audio Lexis pour Android

menés entre les entretiens et peuvent influencer les thèmes abordés durant les rencontres en enrichissant le guide d'entretien.

Une fois la phase de collecte terminée, nous confrontons les 8 entretiens et procédons à une analyse horizontale. Le processus d'enquête à l'issue des trois mois a modifié notre vision des élèves et de leur communauté. De même, notre compréhension des discours énoncés lors des premiers entretiens s'affine et nous permet une contextualisation plus précise. Nous classons les éléments significatifs sous forme de tableaux en fonction des thématiques retenues comme pertinentes : le parcours de l'élève, ses usages des RSN, ses usages du groupe-classe. La spécificité de l'entretien collectif, à savoir l'obtention de plusieurs réponses à une même question nous amène à relever les points de convergence et de divergence entre les participants et à les questionner comme des éléments révélateurs de la sociabilité du groupe d'élèves.

1.4 L'analyse du corpus numérique

L'accès aux traces numériques fournies par les élèves, ainsi que les échanges en ligne sur la messagerie instantanée, rendent possible l'analyse d'une « nouvelle scène sociale » (Balleys, 2010). L'accès direct aux données en ligne du groupe-classe FB nous étant refusé au départ, nous nous rabattons dans un premier temps sur la proposition des élèves de nous fournir des copies d'écran ainsi que des exemples de documents échangés. Dès lors nous choisissons de privilégier l'analyse des échanges obtenus lors des entretiens collectifs qui portent sur les discours des acteurs sur leurs pratiques, et d'utiliser secondairement, en guise d'illustration, les différents échanges en ligne et copies d'écrans fournis par les élèves, traces qui témoignent des pratiques elles-mêmes et des manières de faire. « L'analyse des traces numériques permet surtout de comprendre comment les usagers pratiquent avec tel ou tel dispositif ou tel ou tel logiciel » (Ertzscheid, Gallezot, Simonnot, 2016, p.64).³⁷

Trois types de traces sont finalement recueillis :

- 1^{er} type : les copies d'écran de conversations du groupe-classe fournies par certains élèves (19 photos représentant 12 conversations). Il s'agit de captures réalisées sur leur smartphones et anonymisées par leurs soins en passant au « marqueur » les éléments permettant de reconnaître les interlocuteurs. Ce subterfuge réalisé à la va-vite nous fournit des traces qui sont des fragments de conversations. Les dates et heures peuvent nous renseigner sur les

³⁷ dans Barats, C. (dir.) (2016). *Manuel d'analyse du web*. Paris : Armand Colin

moments de la journée et de la semaine où se déroulent ces échanges, confirmant que l'activité du groupe classe peut se poursuivre tard le soir ainsi que le week-end et que les conversations se font en mode synchrone ou asynchrone (les réponses intervenant plus tard au cours de la journée ou de la soirée). Elles ont pour thème : les demandes d'aide ou d'information concernant les cours ; les plaisanteries ou échanges conviviaux sans rapport avec l'école ; les questions d'organisation pour des sorties toute autre activité en lien avec la vie de la classe et du lycée.

- 2^{ème} type : une série de traces qui illustrent les échanges de documents de type scolaire qui se font via le groupe. Il s'agit de 33 photos au format .jpeg prises avec leur smartphone qui sont postées sur le groupe et que nous téléchargeons à partir de la messagerie. Rajoutons que les élèves nous adressent également deux vidéos très courtes à caractère humoristique filmées par leurs soins, l'une dans le cadre d'une salle de classe au lycée, l'autre au domicile d'une élève.

- 3^{ème} type : les copies d'écran réalisées par nos soins sur les échanges que nous avons avec les élèves sur Messenger. Dans un premier temps il s'agit d'enregistrer systématiquement toutes les communications de personne à personne (les élèves qui nous ont accepté en tant qu'ami sur FB), puis dans un deuxième temps, des discussions à plusieurs participants sur le groupe classe « expérimental » créé par les élèves à notre intention. Les conversations avec observation participante sont finalement moins révélatrices des usages ordinaires de la messagerie, notre présence modifie clairement les réponses de certains participants et peut-être freine-t-elle même l'expression spontanée d'autres membres avec lesquels nous n'avons pas d'interactions.

Cependant le groupe-classe Messenger « expérimental » est réactivé à notre grande surprise sans que nous le sollicitons, et nous procure un témoignage plus fidèle des conversations que les élèves ont entre eux, même s'il reste à considérer avec prudence. Ces documents représentent 12 conversations en duo (l'enquêteur avec 3 interlocuteurs différents), et 48 conversations d'élèves entre eux, sans intervention de notre part, sur deux mois.

Les photos des fiches de cours et notes diverses nous servent à illustrer l'aspect rapide et « automatisé » de l'envoi de documents à la demande. Les captures de conversations quant à elles sont codées selon une typologie adaptée des travaux d'Aaen et Dalsgaard sur les catégories de contenus dans les conversations de GCFB (Aaen, Dalsgaard, 2016). Nous retenons les trois catégories suivantes :

A - Expression sociale : on y trouve les expressions sans rapport direct avec l'école et les activités qui y sont liées. Catégorie la plus hétérogène, nous en relevons finalement peu de traces dans nos observations car ces expressions, essentiellement phatiques, peuvent déborder sur d'autres groupes ou d'autres RSN.

B - Événements sociaux dans l'école et hors de l'école : le groupe est utilisé pour répondre à des impératifs d'organisation. Les messages s'adressent à l'ensemble de la communauté des élèves et a pour objectifs de passer l'information, de répartir les tâches, de relayer les messages des enseignants ou de l'administration. Ils concernent également les événements de sociabilité pour la classe.

C - Contenus et sujets scolaires

Ces messages s'adressent à la communauté dans un objectif d'entraide, ils cherchent à obtenir des réponses à des questions portant sur les devoirs à faire, les documents à lire, des notions à éclaircir. Ils concernent également les demandes sur les horaires des cours, les points d'emploi du temps, les absences ou présences des enseignants. Ce sont généralement des messages courts et les réponses sont factuelles.

Cette analyse des conversations pourrait faire émerger les usages dominants du groupe. Cependant, compte-tenu de la faiblesse de l'échantillon des données recueillies et des conditions de sa réalisation, les remarques induites par nos observations seront à considérer avec précautions.



Figure 5 – Portefeuille des outils communicationnels utilisés par les élèves rencontrés.
(Crédit illustration originale, C. Nolin - 2017)

2 Le travail exploratoire

La phase exploratoire nous conduit à interviewer deux élèves de terminale scolarisés dans un lycée de l'agglomération nantaise sur leurs usages numériques dans le cadre personnel et scolaire. De cette rencontre naît la curiosité d'observer un groupe-classe FB. Mais nos démarches en ligne, pourtant soutenues par une partie des élèves de la classe ciblée, et en dépit des garanties de confidentialité concernant les propos recueillis et leurs auteurs, ne rencontrent pas l'adhésion complète du groupe. Il convient de rappeler que nous posons dans notre démarche la possibilité pour l'enquêté d'accepter ou non de participer à notre recherche, en toute connaissance de cause.

Le compte FB personnel est un élément indispensable de notre outillage de chercheur (Si nous avons déjà par le passé un usage de FB, il s'agissait d'un compte professionnel dont les usages ne suffisaient pas à comprendre les ressorts individuels et les logiques qui président à l'appartenance à un réseau social). Nous nous inspirons des conseils de Danah Boyd en direction d'éducateurs souhaitant interagir en ligne avec des jeunes :

« 1) Create a profile on whatever sites are popular in your school. Learn the system and make a profile that represents you. Use your own profile and your own experiences to introduce conversations in the classroom – this way they will know that you are online...

2) Keep your profile public and responsible, but not lame » (Boyd, 2007a, p.6)³⁸

La création d'un compte personnel doit nous familiariser avec les différentes fonctionnalités de la plateforme et, de surcroît, présenter un « profil » crédible aux jeunes avec lesquels nous sommes susceptibles d'échanger. Ce profil est également pour nous le signe d'une transparence négociée afin de nous rendre accessible au public que nous souhaitons rencontrer par un dévoilement calculé d'informations privées (nos statuts portent essentiellement sur des partages d'informations culturelles ou sur des articles en lien avec le numérique en éducation). Une forme d'authenticité qui s'opère dans une logique de « don - contre-don » (Mauss, 1923), réciprocité selon nous indispensable à l'instauration d'une relation de confiance.

³⁸ « Créez un profil sur le site le plus populaire dans votre école. Apprenez à l'utiliser et faites un profil qui vous représente. Utilisez votre profil et vos propres expériences pour amener les discussions en classe, de cette manière, ils sauront que vous êtes connecté... Gardez votre profil public et responsable mais pas nul. »

Par le biais de contacts familiaux, nous sommes accepté en tant qu'observateur dans un groupe-classe FB d'étudiants de Licence 2. Mais la localisation géographique du groupe (Université de Bretagne Sud – département 56), ainsi que l'âge de ses membres, nous éloignent du public visé. Cette observation menée de manière aléatoire sur une période de 6 mois nous alimente tout de même régulièrement en questionnements utiles quant aux fonctionnalités du groupe FB et aux usages, non-usages ou mésusages de ses membres. Nous nous sommes efforcés de réexploiter ces questionnements dans notre travail d'enquête auprès des lycéens.

Après plusieurs prises de contact infructueuses auprès d'établissements nantais, nous obtenons finalement l'accord du proviseur d'un lycée professionnel situé dans la métropole nantaise. En retraçant succinctement le déroulement des différentes rencontres que nous avons menées avec les élèves, nous souhaitons ici rendre compte de l'évolution de notre recherche et de nos relations avec les jeunes enquêtés.

2.1 La population enquêtée : un apprivoisement mutuel et progressif

L'approche des populations adolescentes à des fins de recherche n'est pas sans écueil, il s'agit de gagner la confiance des lycéens et de prévoir une progressivité dans nos relations avec eux. Notre démarche de recherche à visée exploratoire, nous rapproche de la méthode de Théorie Ancrée ou Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), en ce sens qu'elle part du matériau recueilli sur le terrain sans qu'aient été élaborées d'hypothèses précises au préalable. Celles-ci se sont affinées ou sont apparues au cours de la période d'enquête.

Mais auparavant, s'agissant d'un groupe d'élèves inscrits dans un établissement public d'enseignement, l'accord du chef d'établissement est la première étape indispensable. Cet accord obtenu après explicitation de notre démarche, un premier rendez-vous est convenu sur un temps de cours afin de présenter notre demande aux élèves et garantir l'anonymat des participants et la confidentialité de leurs propos. La posture du chercheur et sa démarche doivent être transparentes, ne serait-ce qu'en raison de l'âge du public enquêté. S'agissant essentiellement de jeunes mineurs, une demande d'autorisation parentale est parallèlement transmise par la CPE. Ayant obtenu un accord de principe de la part des jeunes pour nous accueillir, notre travail consiste ensuite à proposer des rendez-vous réguliers pendant 3 mois (de fin janvier à mi-avril), en fonction des disponibilités des jeunes sur leurs temps de présence au lycée, c'est-à-dire pendant la pause méridienne.

2.2 Déroulement de l'enquête

Les deux premiers entretiens ont une double fonction : établir un contact plus proche avec les lycéens, conscient que le rapport à l'enquêteur change leur comportement (Cordier, 2016) et obtenir des éléments d'information sur leurs usages numériques. Le fait que ces élèves aient un groupe-classe FB actif est une condition à la poursuite de notre entreprise. La forme de l'entretien semi-directif nous permet d'approfondir à la volée certaines informations livrées par les jeunes et réajuster nos questions au fil des entretiens (Kaufman, 2001). Les entretiens 1 à 3 se déroulent dans une salle attenante au CDI qui est entièrement à notre disposition. Lorsque celle-ci est fermée nous nous rabattons sur le foyer (Entretien 4), sur une salle de cours (Entretien 8) et autour d'une table extérieure à l'écart de la cour de récréation (Entretiens 7 et 9). Dans chaque cas, nous laissons aux jeunes l'initiative de choisir un endroit où pourrait se dérouler la rencontre. Dès la première rencontre nous évoquons la possibilité d'observer les échanges de leur groupe-classe FB (GCFB). Pas de refus a priori mais la condition préalable de recueillir l'accord de tous lors d'une discussion interne au groupe. Quatre participants nous acceptent comme « ami » sur Facebook ce qui nous donne concrètement accès au profil de chacun de ces élèves tandis qu'ils peuvent également consulter le nôtre. Cette étape nous permet de communiquer hors de nos temps de présence au lycée, par la messagerie instantanée. Un élève en particulier accepte spontanément de jouer le rôle de messenger auprès de ses camarades et ainsi de relayer nos demandes et l'annonce de nos visites ultérieures. La seconde rencontre nous oriente vers le rôle de délégué de classe de l'un des élèves qui nous semble être un élément moteur dans le collectif de lycéens. Celui-ci nous révèle l'utilité du GCFB pour passer à ses camarades un certain nombre d'informations relatives à la vie de classe et à la vie de l'établissement. Il nous confirme également l'aspect sélectif de la filière Métiers de la Sécurité (MS) en nous détaillant son propre parcours.

Notre demande de pouvoir observer le groupe-classe Facebook se voit finalement opposer un veto de certains élèves, corroborant ainsi la difficulté déjà mentionnée par Fluckiger (2014) dans ses travaux sur les Environnements Personnels d'Apprentissage, d'accéder aux outils personnels de communication des enquêtés. Nous tentons alors, par l'entremise de notre correspondant, de comprendre les raisons précises de ce refus et proposons un troisième temps d'entretien consacré à l'exposé des arguments des opposants à l'ouverture du groupe-classe. Cette rencontre réunit 10 élèves, et permet de lever une première ambiguïté. Tandis que nous avons l'image d'un groupe Facebook « classique » c'est-à-dire une page statique présentant une succession de messages (les statuts) et leurs

éventuelles réponses ou commentaires, il nous est expliqué que cette fonction n'est pas utilisée par les élèves qui lui préfèrent l'application de messagerie instantanée Messenger. Le tableau suivant illustre les interfaces de chacune des applications avec leurs spécificités, lesquelles n'induisent pas le même engagement de la part des membres.



Photo1 : un exemple de messages (statuts) postés sur le mur d'un groupe-classe Facebook (L2 SES). Empilement de bloc ascendant : le plus récent apparaît en haut.

Photo 2 : un exemple de conversation sur le groupe-classe Messenger. Succession de messages où la dernière intervention apparaît dans le bas de la liste.

Fig. 6 - Différences entre un groupe-classe FB et un groupe-classe Messenger

Dès lors, nous comprenons mieux les réticences de certains participants. L'un d'eux, à l'origine du refus, expose des arguments plus étayés pour expliquer la décision du groupe : « ...c'est parti de moi, où de base j'ai dit non. Parce que voilà, moi personnellement je vous connais pas...on m'a toujours formé à ...Messenger, tout ça...quand on connaît pas la personne. Bon, pour moi une personne que je connais pas sur Facebook, déjà je l'ajoute pas, alors encore moins sur un réseau où on parle entre nous, on se dit nos adresses ...où on habite, vu qu'on fait des soirées ensemble, on donne nos adresses, on a des numéros de téléphone [E :c'est clair] je dis pas que vous avez quelque chose à vous reprocher, mais moi la personne que je connais pas, je suis pas sensé lui divulguer toutes les informations qu'il y a

sur un groupe. » (Marc³⁹ E3⁴⁰). Une attitude de prudence quant à la protection des données personnelles plus que la nature des échanges, semble au cœur de leur décision. Cette mise au point se poursuit pourtant par une proposition d'aide de la part de cet élève (*leader*) pour nous fournir des copies d'écran de certaines discussions du groupe-classe. Entretien décisif, il nous permet également d'expliciter les objectifs de notre recherche en écartant un certain « voyeurisme » qui peut être associé à la démarche d'observation. C'est également au cours de cet entretien que nous réalisons la spécificité de la classe, son caractère sélectif et la forte motivation qui marque les discours des jeunes présents. Il nous semble intéressant pour la suite de creuser la question des parcours et éventuelles influences ayant amené ces jeunes à choisir le bac Métiers de la sécurité, le recours régulier au groupe-classe pouvant trouver son origine dans la spécificité de la filière. Cette piste est approfondie lors du 4^{ème} entretien et nous conservons ces questions orientées sur les parcours et motivations dans les trois suivants au gré des rencontres avec de nouveaux élèves. Les trois derniers entretiens abordent à la fois les thèmes de l'engagement personnel, de leur expérience d'élève (Dubet, 2008) et de leurs usages des RSN. Si les temps de rencontre sont très courts : 30 minutes environ, ils s'avèrent à chaque fois denses et dynamiques en raison de leur caractère collectif. En effet, nous constatons que les entretiens sont appréhendés avec une certaine curiosité et même lorsque nous souhaitons rencontrer des jeunes individuellement, ils sont toujours accompagnés. Ceci, loin d'inhiber les discussions, permet l'expression de discours complémentaires ou contradictoires.

À l'issue du 6^{ème} entretien, un retournement inattendu se produit, l'un des jeunes propose au reste de la classe de créer un groupe-classe à notre intention dans lequel nous pourrions interagir. Ce groupe « temporaire » spécifiquement destiné à notre enquête nous donne un aperçu de la nature des échanges entre élèves, son caractère artificiel doit toutefois nous amener à considérer les propos échangés avec prudence. Utilisant ce canal de manière complémentaire nous pouvons établir douze conversations⁴¹ avec les élèves volontaires. Sans avoir établi de plan préalable nous entamons donc les discussions en fin de journée sur un mode anodin et tâchons d'obtenir des informations supplémentaires nécessaires à notre enquête. Le mode conversationnel multi-interlocuteurs propre aux messageries instantanées se prête mal à l'investigation classique. Aux questions longues, précises que nous posons lors de

³⁹ Les prénoms des jeunes ont été changés.

⁴⁰ Les extraits d'entretiens sont signalés par la lettre E suivie du numéro de l'entretien utilisé.

⁴¹ Nous considérons une conversation comme un échange à notre initiative sur le groupe-classe expérimental Messenger, même si celui-ci est fragmenté en 2 ou 3 parties étalées sur plusieurs heures.

nos premiers échanges, les élèves répondent souvent par des mots, phrases courtes et évasives. Il est clair que nous faisons irruption dans un registre communicationnel qui n'est pas le nôtre et qui nous oblige par la suite à réajuster nos propos en abandonnant l'idée d'une démarche rigoureuse et en nous laissant aller à un ton plus convivial, empruntant au groupe certains de ses codes (smileys, ton humoristique). Au cours de ces échanges, les participants peuvent s'engager dans plusieurs conversations à la fois (Denouël, Bonu, 2011⁴²), passant d'un mode synchrone à un mode asynchrone. Un message en filigrane signale que l'un des membres est en train d'écrire conférant à la conversation son rythme propre. La brièveté est la règle, langage sms, smileys et autres gifs animés peuvent tenir lieu de réponses, ces dernières se télescopent, les interlocuteurs répondant parfois en décalage à une répartie déjà invisible dans la liste défilante des messages, conférant à ces conversations relues à tête reposée, un caractère étrange et fragmenté. L'autre particularité troublante de la messagerie instantanée est le fait de pouvoir constater en direct les membres qui ont vu (mais pas forcément lu) le message, quand bien même ceux-ci n'interviennent pas dans la discussion, témoins silencieux de nos échanges. De manière imprévue, les conversations des lycéens reprennent sur ce groupe « provisoire » de façon spontanée en dehors de toute sollicitation de notre part. Ceci nous amène à suivre 48 échanges en observation non-participante que nous pourrions également rajouter à notre corpus.

Les entretiens 7 et 8 sont clairement plus détendus et nous imputons cette impression aux échanges entamés sur le GCM expérimental dans lequel nous nous sommes sans doute dévoilé davantage. C'est par le biais du GCM que nous communiquons un exemple de retranscription d'entretien, ainsi qu'un passage de notre mémoire concernant la présentation de la classe. Un bilan informel se déroule avant les vacances de printemps afin de connaître les impressions et ressentis des élèves dans le cadre de cette recherche. Dans la même dynamique, nous programmons avec les élèves une restitution de notre travail devant la classe à la fin de l'année scolaire.

⁴² Dans Denouël, J., Granjon, F. (dir.) (2011). *Communiquer à l'ère numérique*. Paris : Presses des mines.

2.3 Présentation de la classe

Le caractère singulier de la filière permet d'expliquer en partie le succès du groupe-classe FB pour ces élèves. Pour saisir cette singularité nous livrons dans cette partie une présentation approfondie de la classe puis des parcours et motivations des élèves. Enfin, un point sur le rapport des élèves avec l'expérience scolaire nous semble nécessaire pour compléter notre compréhension de l'environnement choisi. Dans le contexte du lycée professionnel, la classe Métiers de la Sécurité (MS) dénote quelque peu. Si le lycée professionnel conserve encore l'image tenace et injuste de filière de relégation « pour les vaincus de la voie générale » (Jellab, 2009), les élèves rencontrés dans le cadre de notre enquête témoignent d'une grande satisfaction d'avoir choisi et intégré cette classe.

2.3.1 Une classe à profil

Officialisé par l'arrêté du 19 mars 2014⁴³, ce bac prépare les élèves à l'exercice de différents métiers de la sécurité : la protection des personnes, le secours à personnes, la surveillance et protection des biens, la protection de l'environnement et la lutte contre l'incendie. Il succède au baccalauréat professionnel "sécurité-prévention" créé en 2006. Le diplômé, après recrutement par concours ou sélection, peut intégrer l'un des trois secteurs de sécurité : publique (police et gendarmerie nationale, police municipale), civile (SDIS -service départemental d'incendie et de secours, Bataillon de marins-pompiers de Marseille, Sapeurs-Pompiers de Paris) ou privée (agent de sécurité, de surveillance, de gardiennage). Il est à noter que les élèves passent automatiquement le CAP d'agent de sécurité dans le courant de leur année de première. L'attractivité de cette filière, réside dans sa proximité avec l'univers professionnel en raison des partenariats établis entre l'Éducation Nationale et la police (nationale et municipale), les pompiers, la gendarmerie nationale et les entreprises de sécurité privée. Ces partenariats se concrétisent notamment par les 22 semaines de stages que les élèves devront effectuer au cours de leur scolarité. De plus, les valeurs fortes associées aux métiers visés (entraide, solidarité, engagement) et l'importance accordée aux activités sportives, trouvent un écho favorable chez les jeunes. Par ailleurs, ce choix d'orientation s'avère cohérent pour des élèves déjà investis à titre bénévole dans des activités en lien avec la sécurité, comme la formation JSP (Jeunes Sapeurs-Pompiers)⁴⁴. Cette formation, organisée

⁴³ <http://www.interieur.gouv.fr/Actualites/Dossiers/Passe-ton-bac-metier-de-la-securite-d-abord>

⁴⁴ <http://www.pompiers.fr/grand-public/devenir-sapeur-pompier/jeune-sapeur-pompier>

par l'union ou l'association départementale de JSP habilitée par le préfet, propose aux pré-adolescents (à partir de 11 ans) et adolescents un programme d'initiation au métier de sapeur-pompier sur une durée de 4 cycles. À l'issue de cette formation, les jeunes peuvent, entre 16 et 18 ans, valider leur expérience en passant le Brevet de JSP. Cette expérience de volontariat est partagée par cinq élèves de la classe (deux sont JSP et trois sont Sapeurs-pompiers volontaires).

C'est une filière sélective qui « recrute » sur dossier puis par entretiens. Le proviseur nous communique le chiffre de 117 dossiers reçus pour la rentrée 2016. La classe rencontrée se compose de 18 élèves, 11 garçons et 7 filles, originaires du département mais aussi de Vendée. Plusieurs d'entre eux sont logés chez l'habitant à proximité de l'établissement, ou empruntent chaque jour le TER pour rentrer chez eux. Tous les élèves qui ont souhaité s'exprimer lors des entretiens affichent cette même détermination à intégrer la filière MS qui se concrétise lors de la phase d'orientation en 3^{ème}, mais dont les racines s'ancrent parfois dans l'enfance. Leur choix peut être influencé par une tradition familiale : « *Quand j'étais en Afrique, j'ai beaucoup de [membres de] la famille qui sont dans la gendarmerie, mon grand-père était un officier dans la gendarmerie. Moi j'ai décidé d'être gendarme et plutôt dans l'armée française.* » (Mohammed E2), ou un environnement familial déjà très marqué par ce milieu professionnel, comme chez Marc : « *ah moi j'ai un oncle...deux oncles qui sont à l'armée, une tante et un oncle qui sont chez les pompiers pro, j'ai une tante qui travaille au service départemental d'incendie et de secours...* » (E4). Adeline dont la mère est assistante familiale, était déjà sensibilisée à la question des enfants en difficulté : « *Moi j'ai longtemps cherché ce que je voulais faire ... je me suis posée la question très tôt et j'ai vu un reportage justement sur la brigade de protection des mineurs et ça m'a fait un peu comme un déclic où je me suis dit « c'est ça que je veux faire » et du coup j'ai fait plus de recherche, j'ai fait des stages et tout et après quand j'ai vu qu'il y avait ce bac pro là, même maintenant je me rends compte que c'est vraiment ce que je veux faire.* » (E7).

Chez Antoine « *ces métiers là ça a toujours été un rêve de gosse* » (E4); Juliette quant à elle n'hésite pas à dire qu'elle est tombée « *follement amoureuse* » de la profession de pompier après avoir intégré les JSP (E5). Certains parcours témoignent en effet d'un attachement précoce à l'univers des métiers de la sécurité et en particulier à celui de pompier par l'inscription aux JSP. Mais on trouve également un jeune réserviste, Mohammed : « *moi je veux intégrer plus tard la gendarmerie, du coup à côté, je fais partie de la réserve opérationnelle de l'armée de Terre. La mission consiste...c'est souvent le week-end ou les*

vacances scolaires...par exemple les vacances scolaires où je vais patrouiller dans les villes, je vais à Lyon, Marseille, je vais patrouiller dans les gares, aéroports, le centre-ville, tous les lieux dits sensibles. » (E2). Essayant de savoir si les événements liés aux attentats auraient pu avoir un rôle dans leur motivation d'intégrer la filière, les jeunes ont répondu par la négative mettant en avant une motivation antérieure.

Les élèves sont préparés dans leur cursus aux étapes post-bac qui les attendent pour se professionnaliser : les concours, les jobs temporaires qu'il leur faudra peut-être exercer en attendant l'intégration dans le corps souhaité. Ces différents corps qu'ils rêvent d'intégrer peuvent être énoncés de façon très assurée, comme l'illustre Marc : « *Une fois que j'aurais passé le C.A.P ben, pourquoi pas aller bosser en agent de sécurité, pendant toutes les vacances, des trucs comme ça pour me mettre un peu d'argent de côté, passer le bac, et aller passer mes concours pour rentrer au bataillon des marins-pompiers de Marseille et donc le temps que la sélection se fasse, tout ça, ben je pourrai bosser dans une entreprise en tant qu'agent de sécurité ou alors ...agent SSiap* » (E4).

D'autres baignent encore dans une relative indétermination à l'instar de Jean : « *j'ai fait ce bac là parce que j'envisage une carrière dans ces métiers-là, puis après ben j'hésite un peu encore entre pompier et gendarmerie, ça sera plus au niveau des concours, si y'a des concours de pompiers pro ouverts et si je suis pris ou pas qui feront que je choisirai tel ou tel métier. Mais moi en ce moment c'est soit gendarme, soit pompier* » (E4).

Si l'avenir professionnel n'est pas définitivement tracé, il est néanmoins fortement balisé par l'appartenance à cette filière. Les temps hors classe structurés par les sports pratiqués en équipe ou les activités bénévoles contribuent également à renforcer ces pistes d'orientation.

Marc nous informe que la part importante réservée au sport s'effectue selon un protocole « militarisé » : « *en fait notre prof de sport, y'a quelques années il était instructeur dans les commandos d'élite ...En sport on est en rang, on est au garde à vous en sport alors...* ». La CPE nous confirmera le caractère discipliné des séances de sport.

2.3.2 L'apprentissage du collectif

Dès leur entrée en seconde, l'accent est porté par les enseignants sur la nécessité d'entraide collective et l'exigence de solidarité entre les élèves. Des temps d'intégration (journée de cohésion où un binôme se forme entre un élève de 1^{ère} et un élève de seconde), la spécificité de la filière (les représentations des jeunes et leurs propres expériences à travers les JSP ou la réserve de l'Armée de Terre) participent à souder le groupe par le renforcement des liens entre les élèves. Dans une réponse chorale (dont l'enchaînement s'avère troublant pour le chercheur) Adeline, Antoine et Etienne se complètent pour illustrer cet esprit de groupe : « *Adeline : on a tous besoin les uns des autres à un moment donné en fait... / Etienne : Celui qui rentre ici qui reste tout seul, qui est solitaire, ben... / Antoine : ça marchera pas... / Etienne : ...faut qu'il parte quoi* ». Lié aux spécificités des métiers visés, dans lesquels la discipline et l'esprit de corps sont des vertus cardinales, cet esprit collectif est revendiqué par les élèves et les distingue vis-à-vis des autres classes, comme le souligne Marc : « *Franchement y'aura un discours différent entre nous et une autre classe, par exemple nous on est tous ensemble en stage, on est tous...ben voilà, on a besoin de s'entraider alors que dans les autres classes...* ». Ce positionnement peut revêtir par moment des accents élitistes comme par exemple lorsqu'ils évoquent leur séjour de classe de neige : « *...moi c'est mon avis hein...partir avec des MS, on est une sélection, on est quand même assez carrés ... , nous y'a une confiance entre nous, les profs, les enseignants, la CPE, le chef d'établissement, que...moi je vous donne au défi de partir une semaine au ski avec des élécs⁴⁵, ça peut être carnaval au bout de 2 jours, même pas, dès le premier jour, dans le bus déjà ça peut être carnaval, donc moi déjà je pense, y'a une partie de ça...après je dis pas que y'a que des...* » (Marc E4). Même si la plupart des élèves interrogés refusent l'étiquette de classe particulière, on peut entendre affleurer dans certains propos une forme de distinction liée aux spécificités de la filière et de leurs parcours respectifs. Nous pourrions avancer que le sens des responsabilités est au cœur de la formation, ceci se traduit d'ailleurs par la présence de deux membres de la classe aux instances représentatives lycéennes. D'une part en tant que délégués de classe et d'autre part en tant que membre du Conseil de la Vie Lycéenne (CVL). Pour Mohammed et Marc, son suppléant, se rajoutent à l'emploi du temps de la classe les heures de réunions des instances et le travail de lien et d'information qu'ils effectuent auprès de leurs camarades.

⁴⁵ Filière électro-technique

«- Par exemple je finis beaucoup plus tard que les autres, par exemple nos c.a ils durent 3 heures (...) et par exemple l'année passée c'est arrivé qu'on ait 2 conseils de discipline, c'est à dire 2 heures et on a enchaîné le c.a, conseil d'administration, du coup on est restés 5 heures à peu près dans une salle. » (Mohammed E2)

Afin de faciliter la continuité pédagogique entre la classe et l'après-classe certains enseignants communiquent par portable « ...on a les numéros de téléphone de la plupart des profs » et par le biais de la plateforme E-lyco, utilisée pour sa messagerie électronique. L'effectif réduit de la promotion, le suivi des mêmes élèves sur trois ans peut faciliter une plus grande proximité entre quelques enseignants et cette classe et contribue paradoxalement à autonomiser les élèves en les incitant à interagir et à s'informer mutuellement.

Cependant, il règne aussi une émulation assez forte au sein du groupe et si tous les élèves ne souscrivent pas à cet esprit de compétition, nous voyons au fil des entretiens se dessiner des profils de leaders qui ne dédaignent pas de « se tirer la bourre » dans le cadre d'une compétition scolaire qualifiée de « gentille » par ses protagonistes. Les notes aux devoirs représentent toujours ce « " salaire " symbolique, mise en forme de la hiérarchisation des résultats et des personnes » (Barrère, 1997).

2.3.3 Le rapport des lycéens avec l'expérience scolaire

Du fait de sa sélectivité, la filière recrute des élèves qui ne sont pas en grande difficulté à l'issue de leur classe de 3^{ème}. En revanche, quelques-uns d'entre eux partagent une défiance à l'égard de la culture scolaire : « ...parce que moi, je me voyais pas déjà de base aller en général...j'avais le niveau pour aller en général... j'avais pas la foi de bosser tous les soirs à bloc sur des cours et puis je savais pas où ça aurait pu m'emmener alors que si je faisais ce bac là...tout ce qui m'intéressait moi, c'était le sport, euh le fait qu'on bouge, la cohésion, voilà, tout ce qu'on retrouve dans ces... dans cette classe... » Marc (E4). Cette position sera réaffirmée avec d'autres jeunes sur des entretiens différents, la distance avec les contenus scolaire jugés ennuyeux, le besoin de bouger, que « chaque jour ça change », témoignent d'un certain ennui pouvant être ressenti en classe. Le travail personnel demandé au lycée général est jugé trop coûteux comme le résume Etienne : « j'ai des potes qui sont en Général, tous les soirs ils doivent travailler 1h, 2h et même des fois ils y arrivent pas, que nous je vois, on a presque pas souvent des devoirs...

Un autre jeune – ah...quelque fois...

Etienne – ouais, mais même quand on en a plein, en une ½ heure c'est bâclé, c'est fini, on passe pas 2 heures tous les soirs sur nos devoirs !» (E3).

S'ils apprécient dans l'ensemble l'architecture de leur formation et les contenus dispensés, une distance à l'égard du travail scolaire reste présente en filigrane lorsque nous leur demandons des appréciations sur leurs cours ou leurs enseignants. Ils plébiscitent les cours cadrés, dont les contenus sont perçus comme directement nécessaires à leur parcours, et déprécient les cours qu'ils jugent inutiles pour leur futur métier (Arts plastiques, Maths,...). La partie professionnelle, matérialisée par les stages et les rencontres, s'avère quant à elle très valorisée et son évocation, récurrente dans les entretiens, révélatrice de l'intérêt réel des élèves pour la filière et ses apports concrets.

Pourtant, si la filière MS fait figure de classe atypique au sein du lycée, de par son caractère sélectif et la motivation des jeunes qui y sont inscrits, elle ne semble pas particulièrement exigeante en termes de travail scolaire « à la maison », la faible prescription des lycées professionnels quant à cette catégorie de tâches est par ailleurs relevée par Aziz Jellab (2009).

C'est avec cet esprit collectif très marqué, - « l'esprit d'école » évoqué par François Dubet parlant des écoles et filières sélectives (Dubet, 2008) -, que les usages des RSN et en particulier le groupe classe sur Messenger, prennent une place importante dans le parcours de ces lycéens.

3 Analyse des résultats

Le contact rapproché et régulier avec les élèves nous a permis d'accéder à leur parole et sinon à leur groupe-classe Messenger original, du moins à des traces de communications entre pairs, ainsi qu'à des échanges sur un groupe expérimental créé à notre intention. Le caractère collectif de nos rencontres nous a fourni de précieuses informations tant sur les usages des lycéens avec les RSN et le numérique, que sur leurs relations au sein de cette classe. Nous proposons dans un premier temps une revue des usages des lycéens interrogés, de leur évolution et de la façon dont s'est créé le groupe-classe Messenger. Dans un deuxième temps nous passons les discours et données recueillies au crible du modèle des logiques d'usages de Jauréguiberry et Proulx. Un troisième temps de discussion aborde les limites et biais de notre démarche et les points saillants que nous avons relevés au cours de celle-ci.

Pour illustrer nos propos, nous avons recours à des extraits d'entretien apparaissant en italique dans le texte. Des focus, en encadré grisé, présentent une séquence de l'entretien collectif nous semblant particulièrement pertinente par sa dynamique. Enfin des tableaux proposent des copies d'écran venant en appui du texte. Les copies utilisées dans ce travail ont été retouchées sur Photoshop afin de les anonymiser. Nous avons ensuite procédé par remplacement de prénoms et de surnoms afin de rendre la présentation de nos résultats plus lisible.

3.1 Des usages généralisés et banalisés

La baisse des coûts des forfaits téléphoniques a contribué à l'équipement en smartphone de tous les élèves de la classe. Ces équipements interviennent à l'entrée en 6ème ou pour certains en 4ème et peuvent être parfois l'occasion d'après négociations avec leurs parents (Metton, 2009) ou émaner d'une démarche parentale afin de pouvoir garder le contact. Les modèles qui nous ont été montrés ne sont pas des appareils dernier cri mais plutôt des smartphones « classiques », de même les forfaits sont plutôt modestes entre 2 et 9 euros avec un nombre d'heures d'appel limité. Pourtant, Vincent et Jean affirment que ce forfait leur convient et qu'ils parviennent à le gérer sans trop de difficultés. Certaines applications préinstallées incitent les élèves à les tester puis éventuellement à les adopter mais aucun discours technophile n'est venu vanter les mérites de tel ou tel logiciel. L'inscription des jeunes sur FB est systématique même si l'implication des uns et des autres varie en termes d'activité. Les trois principaux usages que nous avons identifiés sont :

- la gestion de leur profil pour sa mise à jour, ses fonctions de publication et les échanges avec les profils de leurs « amis » (commentaires, « likes », partages).

- la messagerie instantanée incorporée à la page FB et utilisée pour les messages privés de personne à personne.

- le-s groupe-s : celui de la classe complète, les groupes affinitaires au sein de la classe, les groupes liés à d'autres activités (sport, JSP). Ces trois usages peuvent se faire sur le site FB mais également sur Messenger, plus adaptée pour les communications par smartphone ou tablette. La messagerie instantanée FB Messenger rend les échanges réguliers possibles tout au long de la journée, y compris parfois pendant certains cours comme l'illustre le focus suivant.

« Enquêteur : Des fois vous sortez les portables en cours ?

(rires) Luc : Noon !

Adeline : si si, mais bien sûr que oui !

Jean : Théo a écopé de 2 heures de colle pour ça

Adeline : on fait des petits Snap, on envoie des messages, ça arrive hein, c'est pas tout le temps

Enquêteur : Sur des cours en particulier ?

Adeline : généralement quand c'est la fin ou quand ça nous intéresse pas

Etienne : moi je m'en sers surtout pour regarder l'heure (rires). »

Focus 1 - Extrait Entretien 7

Si FB reste le réseau le plus plébiscité, certains élèves utilisent également d'autres plateformes telles que Snapchat, Instagram ou Whatsapp qui répondent à des besoins plus spécifiques en fonction des individus. La connexion permanente est amplifiée par les systèmes de notifications qui alertent tout au long de la journée sur l'envoi d'un message par signal sonore ou vibrant. « La vie quotidienne des adolescents s'organise moins sur une disjonction des temporalités que sur une continuité des temps sociaux. » (Zaffran, 2010, p.19). Il faut noter que les jeunes interrogés, s'ils se disent compétents dans leurs usages ne manifestent pas d'enthousiasme particulier pour les technologies en tant que telles, loin du profil de geek qui peut parfois être accolé à cette tranche d'âge, les objets techniques et les usages qu'ils permettent semblent plutôt relever d'un « allant de soi ». Les jeunes prennent les technologies pour un acquis, un moyen d'accéder à des relations et d'élargir leur expérience.

« Because of their social position, what's novel for teens is not the technology but the public life that it enables » (Boyd, 2014, p.13)⁴⁶.

Le téléphone est un auxiliaire indispensable de la vie sociale et il paraît difficile pour la majorité d'entre eux de s'en séparer plus de 24h. « *Non j'veux dire, moi je sors tout le temps genre pour savoir où mes potes sont, " on se rejoint où ? " des trucs comme ça, il faut obligatoirement le téléphone. Je m'en sers principalement pour ça, pour les sorties. Même pour demander des trucs à mes parents quand je suis sorti et que je reviens pas forcément chez moi...* » (Etienne E8). Toutefois quelques-uns se disent capables de se passer de portable une semaine ou plus et le faire régulièrement pendant les vacances par exemple, attirant les remarques incrédules de leurs camarades les plus « accros ». Au domicile, l'accès à internet passe également par l'ordinateur familial ou personnel ou encore la tablette, mentionnée chez plusieurs jeunes. Ici s'opère une distinction plus marquée sur la place de l'ordinateur spécifiquement dédié aux tâches scolaires (recherches, traitement de texte).

Une évolution des usages des RSN

Interrogés sur la genèse de leur utilisation des RSN, les jeunes évoquent l'influence des pairs pour justifier leur inscription à tel ou tel réseau : « *et vers le milieu du CM2 j'ai eu Facebook ... parce que j'avais un copain en fait qui était sur Facebook et du coup il m'a dit " vas-y c'est trop bien " et du coup j'ai été* ». (Sophie E1). La première inscription sur FB intervient pour Sophie dès la fin du cycle primaire (alors que les CGU stipulent que le créateur d'un compte doit avoir 13 ans), pour la plupart de ses camarades la création d'un compte intervient au cours des années collège, certains admettant ne s'y être inscrits qu'en 3^{ème}. La décision de s'ouvrir un compte est tributaire de l'environnement, des pairs, des aînés au sein d'une fratrie, voire même des parents qui peuvent contribuer à l'ouverture d'un compte FB pour leur enfant lorsqu'ils y sont eux-mêmes inscrit « *moi si, y' a des parents, des grands-parents qui sont sur FB* » (Sophie E1). Après une phase d'appropriation progressive, ils deviennent à leur tour prescripteurs auprès d'autres amis afin de pouvoir continuer à communiquer et élargir leur cercle de relations. Rétrospectivement, les « années Collège » sont vues comme une période d'apprentissage où les publications étaient moins contrôlées, « *avant quand on était en 6^{ème} on publiait n'importe quoi ... parce que c'était nouveau pour nous et puis voilà* ». (Etienne, Adeline E7). Pour Luc qui s'est inscrit sur FB en 3^{ème} : « *c'était*

⁴⁶ « En raison de leur position sociale, ce qui est nouveau pour les adolescents ce n'est pas la technologie mais la vie publique qu'elle permet. » (traduit par nos soins).

vraiment des trucs qui servaient à rien, c'était : " hé mais j'publie ! " en gros on allait sur le journal on mettait un truc du style, j'sais pas ..." t'es mon pote ! " » (E7). Puis les publications se font plus espacées, plus mesurées. La dimension d'affichage public et de visibilité par des personnes inconnues ayant été intégrée, les élèves sont plus prudents quant aux informations qu'ils délivrent : « je sais que je mets pas des trucs trop personnels, mais après, je pense que si je mettais des trucs personnels ça me poserait question de savoir comment c'est stocké et après quand on le supprime [si]c'est vraiment supprimé... » (Luc E5). Cependant une tendance au désintérêt progressif de FB se dégage des propos des élèves, Etienne admet n'y aller que pour passer le temps et regarder ce qui se poste, d'autres encore déclarent moins l'utiliser au profit de publications plus confidentielles, via les messageries instantanées ou les publications éphémères sur d'autres RSN (telles que Snapchat, la plus fréquemment citée après FB, plébiscitée pour ses fonctionnalités ludiques). FB reste cependant dominant par le fait qu'il soit, pour la majorité des élèves, le premier RSN sur lequel ils se sont inscrits, et que c'est sur ce réseau que s'est constituée la majeure partie de leur répertoire amical comme en atteste cet extrait de conversation sur la messagerie :



Figure 7 - Extrait de conversation avec Etienne et Sophie sur l'utilisation de FB

Les RSN sont également mentionnés pour le divertissement et les informations, en particulier les pages de sites spécialisés sur le sport. Cependant, lorsque nous les interrogeons sur leurs outils de lycéens, aucun élève ne mentionne le portable (et encore moins les RSN ou spécifiquement le groupe-classe Messenger). Cette séparation des attributs personnels d'avec l'univers scolaire avait déjà été relevée (Guichon, 2012).

« *On peut vite se perdre et vite se faire dépasser je trouve, par des rencontres, des choses comme ça* » nous dit Hugo. Même si personne ne témoigne de mésaventures personnelles liées aux fréquentations des RSN, les discours restent empreints de représentations en termes de « danger » et de « risques ». Ces représentations, amplifiées par les temps de sensibilisation prévus au programme du lycée, mais aussi par le discours des enseignants et des professionnels quant à leur réputation en ligne, les rendent plus prudents sur les publications. La divulgation d'informations d'ordre privé est davantage maîtrisée et une certaine maturité transparaît « *... surtout pour nous nos futurs métiers, on sait qu'ils vont se renseigner sur nous, surtout sur FB, du coup ça fait prendre conscience.* » (Etienne E7). Maturité qui, pour Mohammed, se traduit par l'accompagnement de sa petite sœur sur l'ouverture de son compte FB. Pour Vincent, la valeur des amis Facebook est relativisée : « *moi j'vois j'ai rencontré des gens sur FB, tu parles, allez quoi au maximum 6 mois et après ça part comme ça...c'est des potes virtuels des fois, tu les vois pas forcément.* »

L'identité numérique des jeunes sur FB et Messenger, c'est-à-dire les signes distinctifs par lesquels ils se font connaître en ligne, est très proche de leur identité réelle : prénoms et noms de famille conservés (à part de légères variantes pour trois d'entre eux), avatar illustré par leur photo. Cette concordance entre les deux identités révèle une certaine forme d'authenticité. Il n'y a pas, sur ces plateformes en tout cas, de tentative de dissimulation ou de travestissement, leur engagement sur ces RSN relève bien d'une continuité avec leurs relations de face à face.

Leur appartenance à la filière Métiers de la Sécurité les rend plus réceptifs aux enjeux de la « réputation numérique », c'est-à-dire les traces qu'ils laissent d'eux sur internet, que ce soit sur leur propre espace ou sur le compte d'amis. Cette question est particulièrement sensible pour postuler à des emplois dans la fonction publique. Le focus suivant nous semble à cet égard particulièrement représentatif de leur cheminement dans les usages des RSN :

56-Enquêteur : D'accord, vous devenez plus sages, plus expérimentés ?

Mohammed : plus de maturité je pense, pour certains

Luc : je pense déjà qu'on a pas le choix parce que si on veut travailler quelque part et qu'ils regardent notre FB et qu'ils voient que tous les week-ends on est arrachés, on est en caleçon dans la rue, enfin, au bout d'un moment j pense qu'il va pas nous prendre.

Mohammed : (s'adresse à son camarade) Jean vous les SPV, ils vous font des sensibilisations dessus ou pas ?

Jean : sur les RS non..si, si on a eu une feuille l'année dernière qui nous disait que même en message privé on avait pas le droit de parler des interventions entre pompiers, mais ouais il fallait éviter de mettre trop de renseignements.

Mohammed : par exemple moi je sais qu'à la réserve, je sais que j'ai des infos que je peux pas mettre sur Facebook...y'a un mois par exemple j'ai reçu des consignes, je devais reparamétrer mes comptes et tout ça //ah ouais ?// pour faire très attention, du coup on publie pas n'importe quoi dessus...parce que de nos jours, avec le piratage ça va très vite

Luc : même sans piratage

Mohammed : ouais tout va très vite maintenant...

Focus 2 - Extrait entretien 6

Peut-être faut-il y voir aussi l'écho de certains faits divers largement médiatisés impliquant les RSN (les « apéros Facebook » par exemple), qui ont amenés les jeunes à réfléchir sur leurs propres usages.

Toutefois, subsistent certaines pratiques risquées. Ainsi, des photos de soirées peuvent se retrouver sur Snapchat ou FB, la pratique du « screen print » ou capture d'écran permet ensuite à une relation présente de poster la photo compromettante sur le compte d'un ami et de faire une « affiche ». La fonction de l'affiche selon Claire Balleys consiste « à afficher publiquement un contenu intime et ce faisant de surprendre son interlocuteur dans une situation potentiellement embarrassante » (Balleys, 2015). Cette pratique tantôt inclusive ou excluante, peut également servir à valoriser des échanges textuels, des commentaires flatteurs ou toute autre marque de prestige social dont il s'agit d'apporter la preuve. Hugo dit être vigilant à cette pratique et s'arrange avec ses amis afin qu'ils ne publient pas d'images de ce type « ...et ils sont tous d'accord, ils me disent " tu nous demandes, on va te montrer les photos ", par exemple je vois c'est souvent le jour des anniversaires qu'on les affiche, à chaque fois ils m'envoient les photos, je leur dis " ça tu peux mettre, ça non, ça non " ...mais pas tous hein ? Je vois eux (désigne un camarade) ils le savent, ils vont pas mettre n'importe quoi. » (E7). Les différentes déclarations témoignent d'une certaine ambivalence entre discours raisonnés sur les usages et pratiques potentiellement préjudiciables.

Genèse du groupe classe

Il convient ici de préciser que c'est à l'issue du 3^{ème} entretien que nous parvenons à comprendre que le groupe-classe repose sur l'application Messenger et consiste essentiellement en un flux de conversations impromptues. La configuration du groupe-classe telle que nous nous la représentons (cf. nos lectures et travaux exploratoires) est absente des pratiques de ces jeunes : « *on s'en sert pas* » (Adeline E3). Là où le mur du groupe-classe Facebook peut être vu comme un mode de communication statique, asynchrone, la messagerie s'installe dans une tradition d'échanges dynamiques axés sur la simultanéité et l'immédiateté. Pourtant une certaine confusion est entretenue chez les uns ou les autres parlant tantôt de Messenger ou de Facebook pour désigner le groupe. Ce groupe se crée dès le début de la seconde, de manière spontanée, certains des élèves ayant déjà expérimenté les groupes classes au collège ou lors de leurs activités sportives ou bénévoles. L'idée de sa création est finalement revendiquée par tous avec une belle unanimité. Il ne semble donc pas y avoir au prime abord, une personne particulièrement responsable de l'ouverture ou de la modération des discussions, c'est une décision commune. Même si techniquement un élève s'est chargé de créer le compte et un autre d'y ajouter un visuel, l'ouverture, l'administration et la modération du site paraissent relever d'un consensus et d'une habitude dans les manières de faire comme en témoigne la vignette ci-dessous. Si des hiérarchies existent au sein du groupe d'élèves, elles ne sont pas apparentes ici.

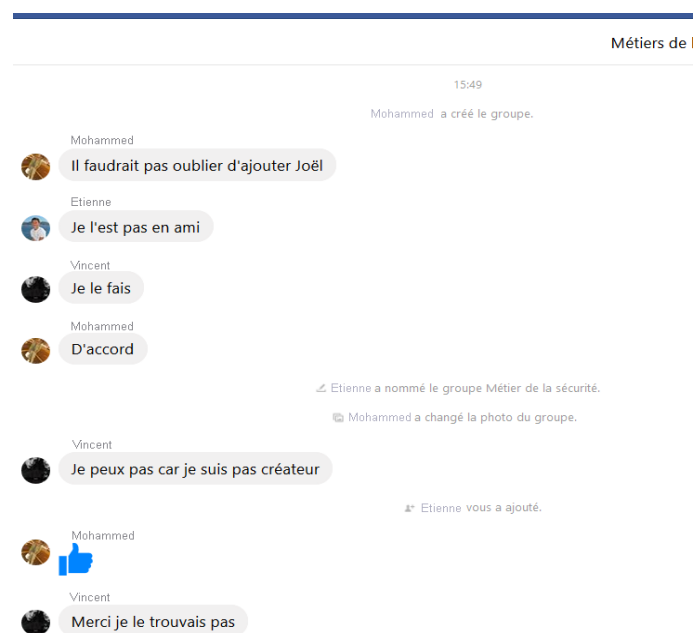


Fig.8 – copie de la première conversation produite sur le groupe classe « expérimental ».

Dans l'exemple ci-dessus, nous observons un exemple de coordination à plusieurs niveaux :

- niveau 1 : lors de l'entretien 6 (E6) proposition par Mohammed de créer un groupe-classe expérimental à notre intention.
- niveau 2 : discussion entre élèves pour recueillir leur accord
- niveau 3 : Mohammed crée le groupe et rappelle aux participants de nous y ajouter, Vincent se propose pour le faire. Simultanément le groupe est nommé par Etienne, Sophie fournit une illustration pour le personnaliser.
- niveau 4 : et c'est finalement Etienne qui se charge de nous ajouter.

Lors des entretiens, l'expression « tout le monde », qui désigne le collectif de la classe, revient le plus fréquemment : le groupe est fait par « tout le monde » pour « tout le monde ». Parmi les principaux intérêts déclarés, l'aspect **pratique** est mis en avant dans plusieurs entretiens. En effet, tous les élèves ont déjà un compte Facebook depuis le collège, dès lors il est plus simple d'utiliser cette plateforme et sa fonction intégrée de messagerie instantanée Messenger. Par ailleurs, le groupe supplante l'usage des SMS, même s'il ne les remplace pas, ce qui témoigne d'un enchevêtrement des pratiques. Le groupe compense aussi le fait que les élèves n'ont pas tous, dans le répertoire de leur téléphone portable, les numéros de tous leurs camarades de classe. Les échanges entre élèves sont donc facilités. Notons ici que l'interface de Messenger permet de vérifier toutes les connexions par l'apparition des photos miniatures de chaque membre du groupe. Sa facilité d'usage et le fait que tous les élèves aient l'application Messenger sur leur portable rend son utilisation quasi-quotidienne, y compris sur les week-ends et jours de vacances. Cependant, n'ayant pu suivre le groupe-classe original, nous ne pouvons sur ce point que nous rapporter aux déclarations des élèves.

Autre avantage déclaré du groupe-classe, son côté **confidentiel**, les échanges sont réservés à un cercle restreint d'utilisateurs autorisés : les élèves de la classe exclusivement. Ils se soustraient au regard des adultes et autres personnes ne faisant pas partie de leur communauté. Marc : *« y'a vachement d'informations sur un groupe qu'on peut pas se permettre de divulguer à tout un...à toutes les personnes extérieures qu'on connaît pas »* (E3). Le groupe est présenté comme un espace a priori égalitaire auquel chaque membre a accès, où il peut donner son avis et intervenir à sa guise dans le cercle restreint de la communauté. L'extrait d'entretien suivant, outre la description qu'il offre du groupe-classe, donne aussi à voir un exemple de discours collectif lorsque les propos des uns et des autres se complètent, se chevauchent, pour faire naître une parole représentative de la communauté.

« Ensemble : C'est un peu tout le monde, tout le monde.
 Sophie : C'est pour les devoirs, les infos, puis après ben...les conneries... pour qu'on puisse s'échanger des informations...discuter.
 Jean : plus des conneries qu'autre choses d'ailleurs/
 Margaux : pour pas que ça soit diffusé devant d'autres/
 Vincent : Faut pas qu'tout l'monde puisse le voir, c'est que la classe en fait/
 Alice : d'autres personnes, que ce soit que nous/
 Vincent : c'est que la classe en fait.»

Focus 3 - Extrait Entretien 1

Les RSN sont utilisés pour leur potentiel de communication en dyade ou en communauté. Ils permettent de créer, entretenir et conserver le lien amical. Cependant on devine une hiérarchisation en fonction des affinités au sein du groupe classe. Ainsi des sous-groupes coexistent également dans un type d'échanges plus « secret ». L'appartenance à la même classe ne signifie pas que tous les élèves sont amis intimes entre eux, le fait qu'ils ne possèdent pas les numéros de tous leurs camarades dans le répertoire de leur portable en est une illustration. Par ailleurs, même si nos observations n'ont pu nous permettre de déterminer précisément la fréquence d'utilisation du groupe-classe, le degré d'investissement des élèves dans le groupe est variable et peut se décomposer en trois profils d'utilisateurs établis en croisant les déclarations lors des entretiens avec les analyses des conversations recueillies :

Trois profils d'utilisateurs du groupe-classe Messenger	
Les « animateurs »	toujours prêts à plaisanter et à « ambiancer » le groupe, ils savent aussi transmettre les messages les plus sérieux mais la conversation peut rapidement prendre une tournure loufoque.
Les « réguliers »	consultent fréquemment le groupe à des fins utilitaires et interviennent « s'ils connaissent la réponse » ou si un message leur est destiné. Ils participent également aux délires.
Les « passants »	peu nombreux, ils ont peu d'intérêt pour le groupe, pour les délires qui peuvent s'y dérouler. Ils consultent les messages occasionnellement et interviennent rarement. Ils ne font que passer ou ils passent leur tour...

Fig. 9 – Trois profils d'utilisateurs du GCM

Nous allons examiner plus précisément quels sont les usages du groupe classe en nous appuyant sur le modèle des logiques d'usages proposé par Francis Jauréguiberry et Serge Proulx.

3.2 Être branché, le groupe-classe Messenger pour les relations

« La dimension relationnelle semble particulièrement importante chez les jeunes qui créent blogs ou pages personnelles, et les réseaux sociaux ainsi constitués ne s'apparentent nullement à une communauté virtuelle, mais plutôt des microcommunautés profondément ancrées dans les relations physiques de face-à-face » (Fluckiger, 2010, p.1).

Nous l'avons vu, la communication entre pairs, médiée par les outils numériques est devenue une composante de l'expérience pré-adolescente puis adolescente. Conditionnés par la possession d'un téléphone portable, par un accès internet au domicile et par divers équipements technologiques, les usages numériques se sont ancrés chez les jeunes sous la double influence de leur réseau proche et des industries culturelles. Les adolescents sont particulièrement sensibles à cette logique d'intégration : ils l'expérimentaient déjà avec leurs premiers amis, avec leur famille. Avec l'entrée dans cette nouvelle filière, la création de groupe-classe sur un RSN est l'une des nombreuses possibilités offertes par les technologies pour créer du lien entre pairs et s'appuie sur une sorte d'allant de soi. Il s'agit « d'en être » et de ne pas « perdre le contact ». Le groupe désigne bien sûr l'ensemble des élèves inscrits dans la classe, le groupe-classe sur Messenger, mais aussi cet espace numérique de communication à dimensions variables (téléphone, SMS, messagerie instantanée, appels vidéo, différents RSN), où se poursuivent les échanges entamés au cours de la journée. Il est à la fois prolongement des temps de classe sur les heures passées hors de l'établissement : temps de transport, domicile, activités extérieures, vacances mais aussi superposition des temps de classe lorsque les communications se déroulent durant la journée de cours. Le lien est « réifié » (Metton-Gayon, 2009).

Nous nous inspirons de la typologie d'Aaen et Dalsgaard pour établir les catégories de contenus dans les conversations observées. Contrairement à nos attentes, les messages ayant un objet directement liés à la sociabilité et regroupés dans la catégorie « Expression sociale », ne sont pas majoritaires dans le groupe-classe et passent probablement par d'autres canaux (sous-groupes affinitaires sur FB, SMS, autres RSN). L'expression sociale sans rapport avec l'école se manifeste de manière transversale. Elle apparaît en superposition dans une conversation initiée au départ par un sujet relatif à la classe ou à l'école, que ce soit dans la formulation même de la demande, souvent directe et familière (« *c'est quoi le truc en anglais ?* » ; « *on commence vraiment à 10 :30 ?? ☺* »), ou les commentaires induits par les réponses, à base de smileys, de « like » ou de « *mdr* ». Ces réactions relèvent d'un langage phatique témoignant de la fonction sociale du groupe-classe.

Les communications peuvent s'opérer selon plusieurs vecteurs : SMS, messages textuels ou vidéo sur Messenger ou autre RSN et de manière synchrone et asynchrone. Il peut arriver qu'une conversation s'engage sur le groupe et concerne l'ensemble, si l'un des élèves n'est pas connecté, l'un des participants se charge alors de le joindre par téléphone pour lui communiquer l'information, comme nous le montre la copie d'écran suivante.

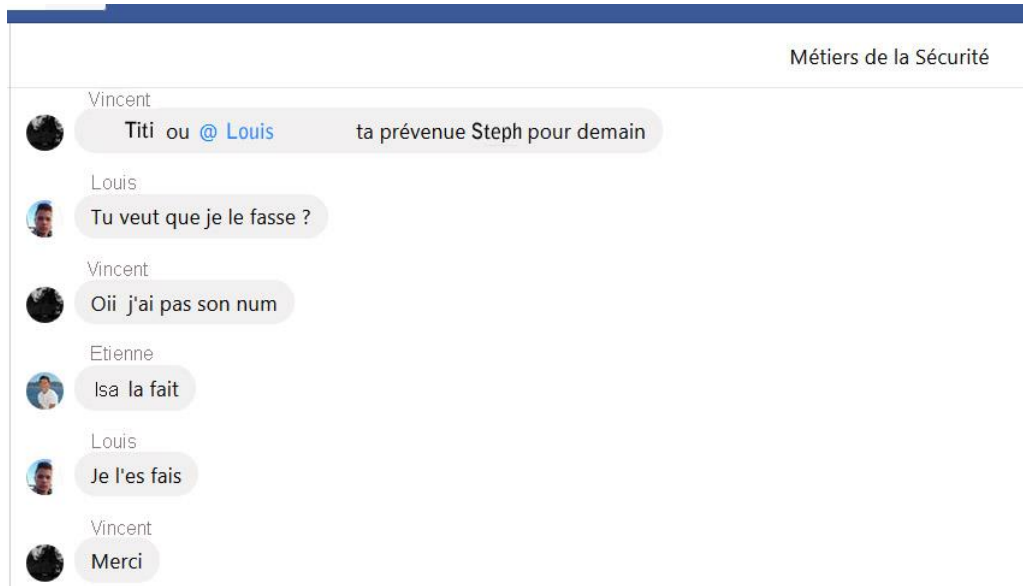


Figure 10 - contacter un élève absent

L'intégration, qui est déjà un élément fort du programme de la filière MS, se trouve ici renforcée par les potentialités de l'outil groupe. Lorsque nous leur faisons remarquer qu'avec cet outil la classe se poursuit en dehors du lycée, Etienne me rétorque comme s'il s'agissait d'une évidence : « *ben c'est mieux, on est trois ans ensemble* » (E3). La cohésion du groupe, le renforcement du sentiment d'appartenance sont amplifiés par la participation au groupe-classe. Les temps conviviaux (sorties, soirées) s'organisent à partir de la messagerie instantanée. Ce sont des preuves de coordination qui révèlent les liens amicaux, voire affectifs, qui se sont créés et développés au sein de la promotion. Ils révèlent le caractère égalitaire des échanges et un certain sens de l'organisation qui par ailleurs peut être lié à leurs expériences respectives dans les activités de sécurité ou au cours de leur scolarité. L'illustration qui suit présente une conversation ayant pour thème la préparation d'une sortie collective :

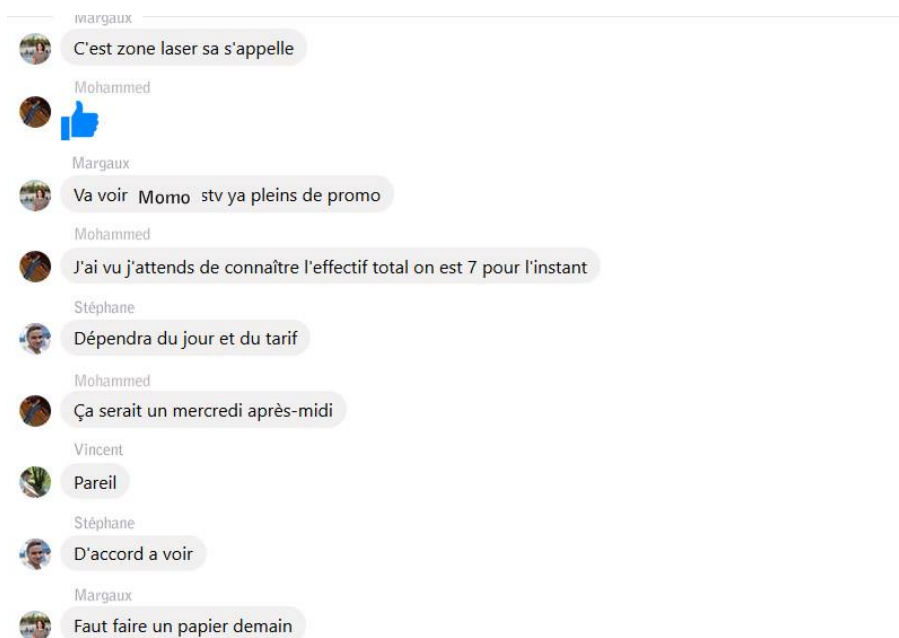


Figure 11 - organisation d'une sortie collective

Cependant tous les élèves ne sont pas engagés dans l'utilisation du GCM au même degré et même s'il nous est répété à plusieurs reprises qu'il n'y a pas de pression pour y participer, les sollicitations de sorties ne s'adressent dès lors qu'à ceux qui sont volontaires pour y participer. La réactivité des participants est mentionnée dans tous les entretiens, Marc : « *dès qu'y en a un qui envoie un truc, généralement on y va, on répond... On reçoit puis on y va* » (E3).

Cette logique d'intégration est facilitée par la connexion quasi-permanente avec les smartphones. Les traces recueillies témoignent par exemple de messages envoyés dès 6h38 le matin. Les élèves sont de cette manière à l'affût des demandes d'aide, des propositions de sorties, des rendez-vous et informations diverses qui constituent leur expérience de lycéen. Ils peuvent aussi s'envoyer des marques d'affection ou de connivence, poursuivre des discussions ou délires commencés en classe. Au cours d'un entretien sont également évoquées des petites « embrouilles » nées sur le groupe et qui ont dû se régler en classe. Autant de signes qui témoignent de l'intensité propre aux relations adolescentes.

Hormis les messages concernant les questions d'organisation, le groupe est également un espace de lâcher prise où peuvent s'échanger ce que les élèves nomment eux-mêmes des « conneries » et clins d'œil qui ne concernent pas forcément l'ensemble des élèves mais qui, pour des motifs d'inclusion explicités par Claire Balleys (2015), nécessitent d'être exposés au

vu et au su de camarades qui ne sont pas directement concernés par les messages, mais qui représentent l'autorité légitime de validation. Les messages liés à la sociabilité ne s'adressent pas à tous les élèves avec la même portée. Le groupe est le lieu où se mélangent allègrement les questions pratiques, sérieuses et les aspects plus « exubérants ». C'est aussi le point de départ pour une conversation qui peut se poursuivre dans un sous-groupe plus restreint ou en message privé entre deux participants, morcelant davantage les manières de faire mais renforçant l'intégration.

Le groupe-classe n'est pas modéré, il est le théâtre d'une expression « auto-disciplinée » où s'affirme un langage tantôt sérieux, tantôt léger selon la nature du thème et des participants. C'est un espace apprécié pour la liberté de ton qu'il permet « *ouais c'est assez libre, après c'est sécurisé, c'est vraiment notre groupe à nous, après sur le fait de...y'a pas vraiment de sujet qu'on veut pas aborder tout ça, il nous sert vraiment à tout, il est pas réservé par exemple que au niveau scolaire* » (Vincent E5), les élèves qui y interviennent disent le faire de manière naturelle, sans réserve et dans la continuité des communications engagées en face à face : « *je vais vraiment mettre ce qui me vient* » (Vincent E5). La confidentialité du groupe-classe sur Messenger rend les élèves plus libres de leurs propos « *FB c'est public, tout le monde peut voir, sur Messenger on fait moins attention, parce que on sait avec qui on parle, c'est juste avec une personne, donc ça reste plus discret que si on poste sur FB.* » (Jean E5).

Prolongement de l'activité réelle de la classe, le groupe classe est aussi le reflet des rôles et attitudes de chaque élève qui s'y exprime. Ainsi, les élèves pensent pouvoir reconnaître l'auteur d'un post si on anonymise celui-ci : par le style employé, le type de message, l'usage d'émoticônes ou de ponctuation, etc. autant d'indices révélateurs des styles propres à chaque participant :

31 Enquêteur : et si on reprenait l'historique du groupe en cachant les prénoms est-ce que vous sauriez qui a écrit quoi ?

Ensemble : acquiescent

Adeline : En fonction de comment c'est écrit...

Etienne : déjà si il y a plein de smileys à la fin c'est Hugo, ça c'est sûr ! (rires)

Adeline : ah oui c'est sûr...

Etienne : toi tu mets 10000 smileys à la fin !

Luc : je sais que ça énerve les gens, du coup moi ça me...

Antoine : les fautes d'orthographe aussi...

Etienne : si on voit que c'est énervé et qu'elle fait un peu trop la meuf, c'est que c'est Sophie ! (rires)

Focus 4 - Extrait entretien 8

L'interface de Messenger propose de valider un message ou un document envoyé par un choix d'émoticônes, il s'agit d'une forme d'évaluation des propos affichés qui peut aussi stimuler le sens de la répartie des participants, les encourager ou leur faire passer un message. L'interface ludique de la messagerie renforce l'image de convivialité du groupe-classe.

La brièveté et la spontanéité des réponses et le fait qu'elles interviennent dans certains cas de manière asynchrone, rendent parfois les messages difficiles à interpréter pour l'observateur qui ne connaît pas le contexte. Sur quelques exemples d'échanges analysés, nous constatons un va et vient entre l'emploi d'un langage familier, posé, mais plutôt exempt d'abréviations de type langage sms, et un « laisser-aller » provocateur où l'orthographe est maltraitée dans la tradition des textos (« tkt frir » = t'inquiètes pas frère, « Pk ? » = pourquoi ?, « Dsl » = désolé) et du verlan. La fonction d'écriture prédictive du smartphone peut également être un facteur involontaire d'erreurs textuelles. Le message à caractère informatif se distingue par sa longueur et un texte plus soigné. À l'inverse, les messages ayant trait à la convivialité sont brefs, et excèdent rarement une ligne. Selon les interlocuteurs en présence, s'affichent des relations de connivence dans la manière de s'apostropher par un surnom, une boutade personnalisée ou une insulte « amicale ». Ces échanges phatiques, décriés par les détracteurs des RSN, ont selon Aaen et Dalsgaard une fonction de « lubrifiant social » qui faciliterait l'expression libre au sein du groupe (Aaen, Dalsgaard, 2016). L'humour est souvent de mise et les fonctionnalités de la messagerie sont abondamment utilisées, ce qui confère à la conversation ce côté ludique propre aux communications instantanées sur internet. Les conversations mixtes que nous avons pu observer sont plus retenues, la présence des filles sur ce groupe atténuerait-elle le caractère transgressif de certains propos ? C'est du moins ce que nous laisse penser l'information livrée par Luc :

« Luc : ben nous on a un groupe entre gars

Enquêteur : ah bon en plus vous avez un autre groupe ? C'est intéressant

Luc : Dans ce cas, quand on envoie des trucs sur ça, c'est des délires entre les 5 personnes, ça concerne pas la classe.

Antoine : c'est quand même plus excessif que sur le groupe ». (E8)

Un message sérieux peut vite dériver vers du délire que C. Metton-Gayon définit comme « une envolée complice née d'un fait ou d'un détail, qui noue une complicité particulière entre les personnes qui le partagent » (2009, p.122). Le délire a une fonction de décompression imprégnée de la culture « Lol » (Dagnaud, 2011). Ce terme signifiant « laughing out loud », ou son équivalent français (mort de rire ou « Mdr »), est emblématique d'une jeunesse baignée dans les référents culturels d'internet où s'est développé un esprit potache, irrévérencieux, prompt à tourner en dérision toute tentative de sérieux selon l'humeur du

moment. Il se traduit par l'usage d'émoticônes, de gifs animés, de mèmes, autant de signes contenus dans les fonctionnalités de l'application de messagerie ou glanés sur le web, qui cassent le déroulement de la conversation et cherchent à provoquer le rire et la surenchère. Il arrive que les conversations poursuivent un délire commencé en classe, les références sont alors impossibles à saisir pour l'observateur et la conversation prend une tournure cryptique, succession d'images parodiques, de mots ou de phrases tronqués. La logique d'intégration se manifeste également par les codes culturels inspirés de la sémantique du web et qui sont partagés par les membres du groupe. L'extrait de conversation ci-après illustre une conversation qui, partant d'une information « sérieuse » dévie vers le délire : à l'envoi d'un Gif animé humoristique, en succéderont trois autres dans une surenchère attendue.

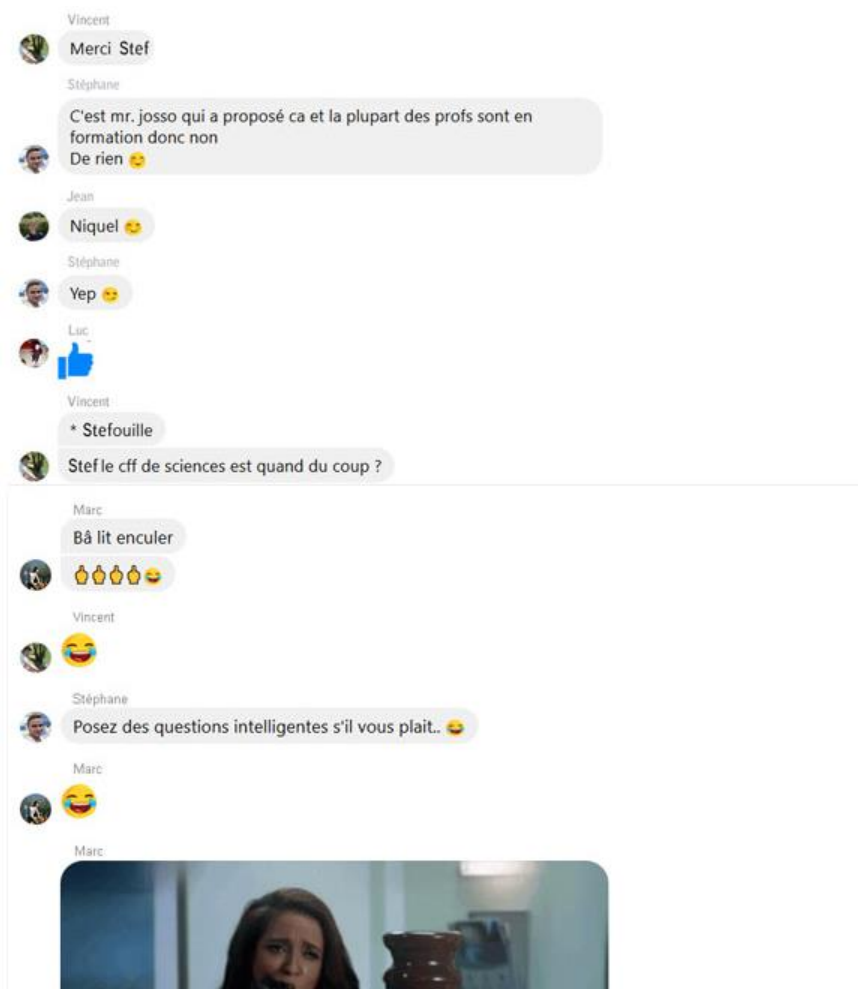


Figure 12 - Une conversation sérieuse dérive sur un délire

L'inconvénient du délire est son effet perturbateur. Comme la plupart des membres du groupe sont connectés en permanence et que des notifications sonores les avertissent qu'un message a été posté, des rafales de « like » peuvent s'avérer éprouvantes. « Le contenu de

l'échange important finalement moins que le fait de manifester le lien social » (Fluckiger, 2008). Le ou les membres qui se sentent importunés envoient alors un message demandant l'arrêt des délires. Le désœuvrement, l'impression de solitude, peuvent être à l'origine de ces envois impromptus, ainsi se manifeste une expressivité adolescente liée aux humeurs du jour.

3.3 Être efficace, le groupe pour l'école

Sans école pas de groupe-classe, cette évidence rappelle que c'est bien la réunion de ces élèves particuliers, dans le cursus qu'ils ont choisi, qui préside à la création du groupe. Si celui-ci s'alimente dans la vie sociale des élèves, il trouve son intérêt dans une pratique d'entraide partagée pour faire face au parcours scolaire et enrichir leur expérience du lycée. Anne Barrère a bien expliqué les ressorts de l'instrumentalisme scolaire, cette pratique « transforme le travail scolaire en une série d'investissements calculés au plus près en fonction des bénéfices scolaires attendus » (Barrère, 1997, p.159). Le groupe-classe Messenger, par les opportunités d'entraide qu'il propose selon un système demande/réponse, correspond aux attentes de certains lycéens pour les aider dans leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994). Dès lors, entre en jeu une logique stratégique visant à la recherche d'efficacité. Il s'agit pour reprendre les termes de Jauréguiberry et Proulx de « gérer l'urgence, de rentabiliser les temps morts, de rationaliser les tâches en temps réel, bref d'être performant. » (Jauréguiberry, Proulx, p.109). Pour les élèves, les outils numériques et les RSN sont au service de « petits égoïsmes bien pensés » (ibid.). Il ne s'agit pas là de définir les individus mais plutôt une vision rentabiliste que ces derniers pourraient avoir de la situation scolaire. Pour les uns, demandeurs réguliers d'aide et d'informations, le groupe-classe est l'opportunité d'économiser du temps et des efforts cognitifs, pour d'autres une façon d'asseoir une position hiérarchique au sein du groupe en délivrant réponses et informations stratégiques ou en apparaissant comme plus responsables dans un environnement parfois immature. De plus, cette logique stratégique peut aussi s'inscrire dans une forme de loyauté liée aux valeurs de la filière, laquelle encourage la solidarité entre élèves. Les échéances des examens sont dans toutes les têtes, les questionnements sur les débouchés professionnels également. Il s'agit donc de mener à bien son année scolaire, sinon pour être dans le peloton de tête, au moins pour avoir la moyenne. Dans cet objectif, le groupe-classe Messenger occupe donc une place tout à fait décisive.

Le travail personnel à la maison

De l'avis général, les 1^{ères} MS ont peu de travail à la maison (Jellab, 2009), cependant des révisions sont tout de même nécessaires avant certains cours, en préparation d'un contrôle ou d'une sortie particulière (stages, compétitions sportives,...). Si une certaine homogénéité existe entre les élèves concernant leur profils, les compétences scolaires et manières de faire sont différenciées : «... *quand on a des devoirs, on révise, on fait nos petits, nos petites fiches de...de révision tout ça et ça nous suffit largement. On n'a pas besoin de passer 3 jours à réviser tous les soirs pour un contrôle quoi. Etienne : ça dépend, y'en a dans la classe qui le font hein...chacun a sa méthode.*» (Marc et Etienne E4). Or, quand certains élèves sont absents ou n'ont pas suivi en cours, il est plus facile de demander au groupe-classe documents ou explications. Par ailleurs, l'obtention sans effort d'une ressource libère du temps pour faire autre chose, ce qui s'inscrit dans un contournement du rythme et de l'intensité du travail demandé par l'enseignant (Zaffran, 2010).

Les enseignants imposant peu de travail «à la maison», les devoirs consistent essentiellement en révisions avant un contrôle ou en préparation d'un cours (réalisation de fiches). Face au travail demandé et en l'absence de prise de notes ou d'assiduité, on sait pouvoir récupérer certains contenus par le biais d'un pair : «... *parce que comme je note rien, si y' a le moindre petit truc, ça peut m'intéresser* » (Luc E7). Il ne nous est pas possible de préciser plus finement «l'économie» des échanges scolaires sur le groupe, faute d'une observation trop limitée dans le temps, mais nous repérons tout de même des élèves plus en situation de demande et des élèves plus engagés dans l'aide. Etienne en convient : «*c'est souvent les mêmes qui demandent par exemple, ce qu'il y a à faire demain, genre moi je sais que je demande souvent ce qu'il y a à faire demain, à quelle heure on commence.* » (E7). Ainsi les demandes portent également sur des points d'organisation concernant les horaires, les lieux de rendez-vous. Pour leur défense, les élèves signalent que leur emploi du temps change constamment et que l'accès à E-Lyco et les informations qui y sont portées ne sont pas toujours fiables, certains enseignants eux-mêmes rechignant à utiliser le portail. Les informations peuvent être délivrées par un enseignant ou un autre adulte de l'établissement à un élève de la classe (parfois au moyen du téléphone), qui sera chargé de les transmettre à ses camarades. Ainsi le groupe-classe se trouve être un complément à l'ENT jugé moins fiable par certains. Peut-être faut-il y voir une dose de mauvaise foi de la part des élèves, mais force est de reconnaître que l'existence du groupe classe, par la réactivité de ses membres et sa simplicité d'accès, concurrence efficacement le dispositif académique et ce, en dépit de sa

récente application pour smartphone. « *Juliette : Déjà que c'était compliqué ben alors là... - Adeline : en fait ils l'ont transformé en application, en gros pour que ce soit plus simple sur le téléphone, sauf que vu que ça a tout changé, ben pour nous ça devient beaucoup plus compliqué... - Juliette : c'est le temps de s'y mettre... - Adeline : et puis enfin nous, je nous vois pas communiquer sur ça en fait.* » Juliette et Adeline (E3). La plateforme institutionnelle reste consultée pour les emplois du temps et les notes mais ne rencontre que peu d'utilisateurs convaincus, comme l'avaient déjà observé Cottier, Michaut et Lebreton (2016).

Contenus et sujets scolaires

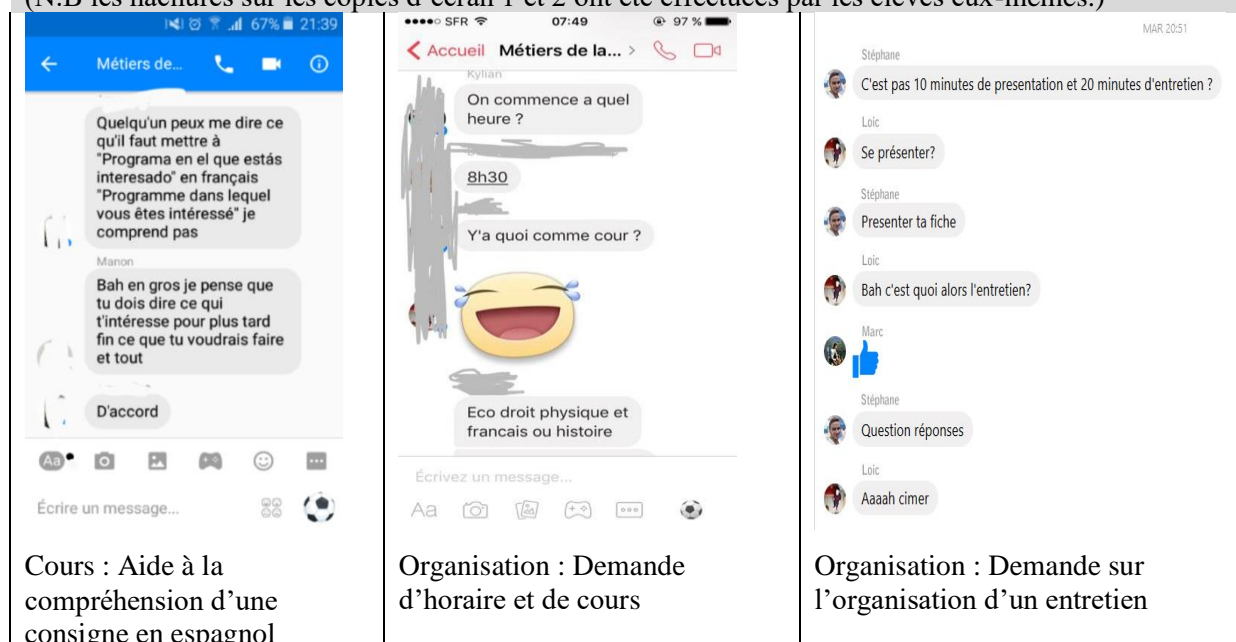
En reprenant la typologie inspirée d'Aaen et Dalsgaard, ces demandes s'inscrivent dans la catégorie C « Contenus et sujets scolaires »⁴⁷ et caractérisent la dimension d'entraide du groupe-classe. Deux principaux types de demandes liées au travail scolaire émergent :

- Les demandes liées aux enseignements : principalement constitués de fiches didactiques (voir aussi figure 11), de prises de notes, ces demandes servent principalement pour les révisions. Elles peuvent également consister en questions plus précises sur un point du cours qui fait obstacle.
- Les questions d'organisation : les heures, les salles, les groupes, les équipements à apporter. Ce sont les demandes les plus fréquentes. Dans certains cas, elles pourraient entrer dans la catégorie « Vie sociale » tant elles relèvent d'une convivialité adolescente faisant la part belle à la figure du « touriste » d'Anne Barrère, élève décontracté qui vient « ambiancer » la classe dès le début de la journée.

Si le groupe-classe Messenger sert à demander de l'aide et à en donner, il permet aussi de relayer des informations concernant les cours, parfois même à la demande de certains enseignants, l'organisation de la scolarité (les conseils de classe, les informations ayant trait à la vie lycéenne, les temps forts ou événements liés à la classe). Pour certains élèves, qui avouent ne pas prendre de notes sur les devoirs à faire ou les changements d'heure, le groupe est une ressource appréciable qui est préférée à des demandes plus individuelles. Il s'agit d'un choix stratégique qui augmente les chances d'obtenir une réponse à la requête déposée. La figure ci-après propose trois exemples de messages concernant une demande d'aide.

⁴⁷ voir page 46

Figure 13 - Messages de demandes d'aide liées aux enseignements ou liées à l'organisation générale. (N.B les hachures sur les copies d'écran 1 et 2 ont été effectuées par les élèves eux-mêmes.)



L'inconvénient de la demande « individuelle » à un camarade de confiance (via un message privé par exemple), est que ce dernier ne sera pas forcément disponible au moment voulu. Le focus ci-dessous souligne la recherche d'efficacité : en adressant une requête à l'ensemble de la communauté plutôt qu'à un camarade, on maximise ses chances d'obtenir une réponse.

Enquêteur : Quel est l'intérêt que vos demandes soient postées sur le groupe ?

Antoine : que tout le monde puisse les voir

Adeline : ben que tout le monde l'ait en même temps et que du coup ben, si on envoie à une personne elle va pas forcément savoir répondre on va (???) de lui demander à tout le monde, ben on est presque sûrs d'avoir une réponse en fait.

Enquêteur : Mais des fois c'est des demandes hyper-précises « c'est à quelle heure ? » « y'a quoi ? », est-ce que c'est pas plus simple d'envoyer un message privé à quelqu'un ?

Luc : ça dépend, là je vois Momo il est parti, si je lui envoie un message pour savoir y'a quoi à faire, il va pas savoir, puis il risque pas de répondre, si j'vois ben... Adeline elle est en cours, ben si j'lui envoie à elle, normalement elle est en cours, elle a suivi, elle peut répondre mais c'est pas sûr, parce que si ça se trouve elle est occupée. Parce que si on envoie sur le groupe y'a 18 personnes, si les 18 personnes savent pas ...tant pis...

Etienne : puis même, si par exemple on veut avoir la réponse presque instantanément et qu'on envoie un message à une personne, par exemple cette personne elle peut être en train de manger ou quoi, et on aura la réponse que dans une heure... que si on demande dans le groupe forcément ben y'a presque tout le temps des gens qui sont régulièrement connectés dessus.

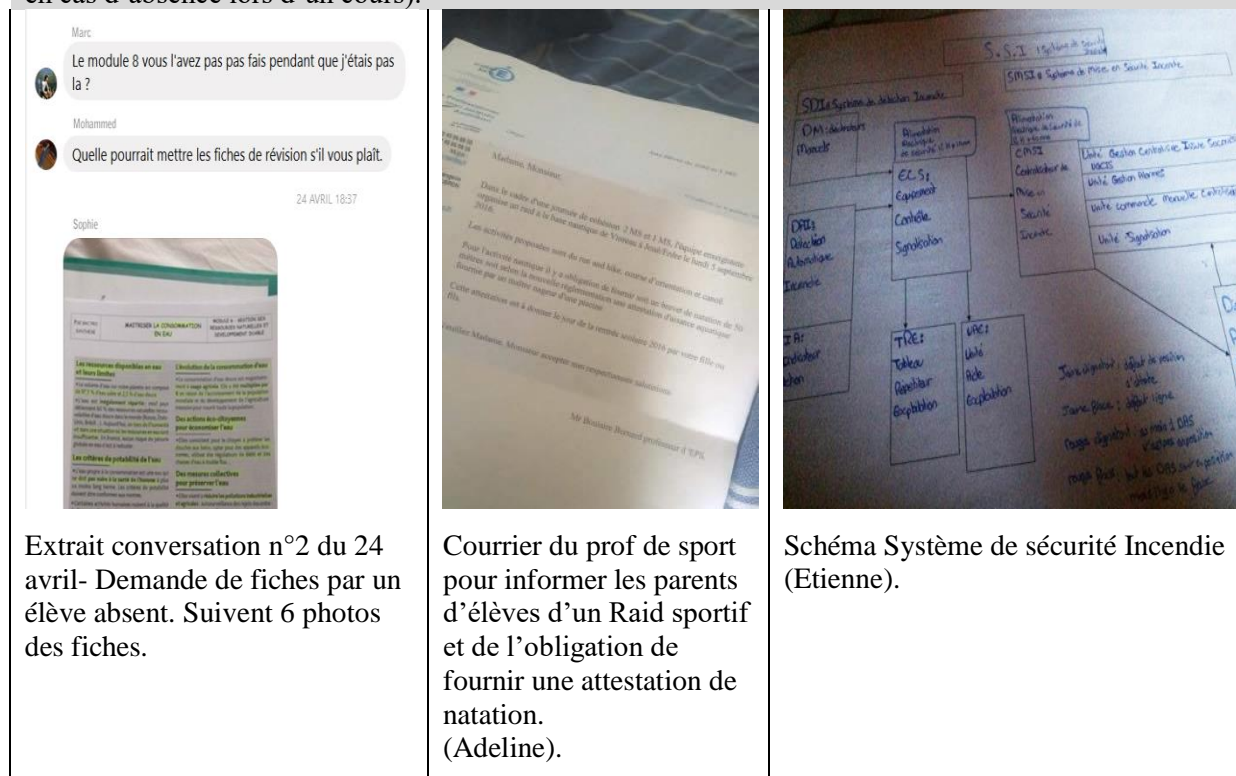
Focus 5 - Extrait de l'Entretien 8

On peut déceler une certaine forme d'impatience à s'adresser en priorité au GCM au risque, pour reprendre le terme de Luc, de « *polluer* » celui-ci par des demandes intempestives. L'attention étant obtenue par un participant, la conversation peut éventuellement se poursuivre en message privé. Les informations d'aide qui nous sont données à voir restent malgré tout assez sommaires. « Les situations d'entraide par le biais d'outils numériques sont souvent axées sur la recherche d'une réponse directe, un échange de " bons procédés " et moins sur une construction. » (Cottier, Michaut, Lebreton, 2016, p.38).

Dans leur étude des figures de lycéens en régime numérique, Cottier et al. signalent l'attitude particulière des élèves « productifs » qui consiste à aider les autres mais pas au prix de leur capital de distinction, c'est-à-dire sans trop en révéler sur les solutions aux questions posées au risque de perdre leur place dans la hiérarchie de la classe. Nous ne pouvons affirmer que cette tactique est à l'œuvre dans le groupe-classe Métiers de la Sécurité mais elle reste une hypothèse intéressante qui pourrait être émise en direction des élèves qui répondent le plus souvent aux demandes d'aide.

Enfin, nous récupérons par le biais de ces discussions des exemples de photos que les élèves ont l'habitude de s'envoyer par le GCM pour répondre à une demande d'aide de l'un des élèves ou transmettre une information. L'usage du smartphone comme appareil photo est très répandu et son usage quasi-systématique pour répondre à une demande de document, administrer une preuve ou pour servir d'aide-mémoire. Ceci explique le peu de soin apporté au cadrage, à la luminosité et *in fine* à la lisibilité du document. Ces photos prises à la volée expriment l'économie de temps pour répondre à une demande pressante. Lorsque nous souhaitons connaître la nature des fichiers envoyés (.doc, .pdf, .ppt, ...) les élèves nous répondent que ce sont essentiellement des images au format .jpeg, là encore pour des questions pratiques. La lecture de fichiers texte par exemple, suppose l'installation d'une application que les jeunes n'ont pas forcément sur leur smartphone. Le tableau suivant présente trois exemples de documents envoyés sur le groupe-classe.

Figure 14 - 3 exemples de documents postés sur l'espace du groupe-classe, Le destinataire peut être l'élève qui prend le cliché ou un camarade qui lui en fait la demande sur le groupe classe (par exemple en cas d'absence lors d'un cours).



Extrait conversation n°2 du 24 avril- Demande de fiches par un élève absent. Suivent 6 photos des fiches.

Courrier du prof de sport pour informer les parents d'élèves d'un Raid sportif et de l'obligation de fournir une attestation de natation. (Adeline).

Schéma Système de sécurité Incendie (Etienne).

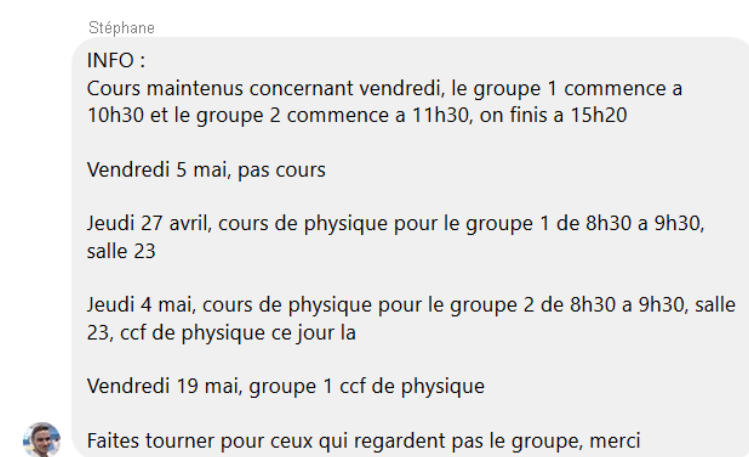
Cette pratique de « prise de vue » vise à réduire le travail cognitif de l'élève. Pour quelques-uns, la prise de notes en cours relève d'une contrainte comme nous le précise Marc : *« moi c'est pas que j'écoute pas, c'est que je note pas la plupart du temps... parce que moi carrément j'ai perdu l'habitude de noter mes leçons, y'en a tellement peu que, ben je peux vous montrer hein (se penche pour sortir son agenda) -rires- je perds carrément l'habitude de noter mes leçons »*. Luc en livre une explication légèrement différente mais témoigne aussi d'une « prise de distance avec le travail scolaire » proche des « oisifs » décrits par Cottier, Michaut et Lebreton (2016). *« Ouais quand je prends des notes généralement je les mets pas le bon jour donc..., dans tous les cas faut que je demande...c'est de moi, moi j'ai pas du tout envie de prendre des notes ... (répond à une réflexion d'un camarade) non, c'est pas que je suis flemmard, c'est que je m'en fous. »* (E8). Dès lors il s'avère plus facile de solliciter le GCM en cas de doute ou d'oubli. Le GCM remplit les fonctions de plateforme de partage : les documents échangés sont essentiellement des photos de documents (format jpeg) prises à la va-vite par les élèves avec leur portable. En parallèle il arrive que les élèves utilisent une clé USB pour échanger des documents mais la pratique est peu mentionnée. Là encore s'illustre une recherche d'efficacité au détriment de la qualité. Il s'agit de répondre au plus vite car le

fonctionnement même de Messenger sous forme d’affichage vertical ininterrompu peut mener à une disparition assez rapide de la requête, remplacée par des communications sans rapport avec celle-ci ou par de nouvelles demandes. L’efficacité réside aussi dans ce contrat tacite de réactivité et de service mutuel propre aux normes de ce collectif d’élèves. L’élève qui est en situation de demande est à peu près certain d’obtenir une réponse, y compris... lorsqu’il n’a pas posé de question : « Adeline : des fois on leur fait penser...des trucs importants ben, il y a certaines personnes, on sait par exemple que, il ne faut pas oublier certaines choses mais on sait très bien qu’il y en a qui vont avoir oublié, ben du coup sur le groupe on va rappeler " oubliez pas ça " ». (Adeline E8)

Vie de classe et vie du lycée

Le groupe est un pense-bête et un outil d’organisation collective, il est utilisé pour préparer soirées et sorties communes que nous avons regroupés dans la catégorie B « Événements sociaux dans l’école et hors école »⁴⁸. Les messages ayant trait à ces thèmes révèlent une organisation collective intéressante. Il y a d’abord la passation d’informations qui concernent la vie de la classe ou la vie du lycée : changements d’horaires, absences de professeurs, compte-rendu de CVL, etc. Ces messages sont envoyés par les élèves ayant des responsabilités en tant que délégués de classe, mais peuvent également relayer l’information donnée à la scolarité ou par un enseignant en face à face, comme l’illustre le message ci-dessous.

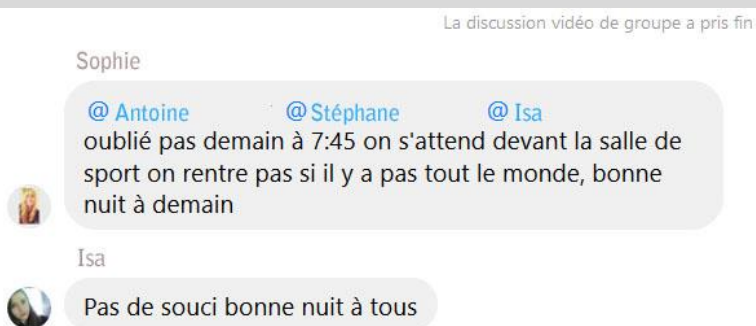
Figure 15 - Message annonçant un changement d’emploi du temps.



⁴⁸ voir page 46

Nous avons déjà évoqué l'esprit communautaire qui marque la filière MS. Ces moments collectifs liés à des manifestations sportives, stages, sorties en commun font l'objet des conversations les plus longues intéressant le plus de participants. S'il s'agit d'organiser une sortie, la conversation apparaît comme un « appel » des présents. Le groupe permet ainsi de vérifier que tout le monde a eu ou aura l'information (les élèves qui ne sont pas connectés par exemple), dès lors le groupe peut missionner l'un de ses membres pour contacter directement le camarade manquant par SMS. Cet exemple témoigne là encore d'une hybridation des pratiques communicationnelles. Si pour une raison précise un ou plusieurs élèves ne peuvent consulter le groupe, un message leur est alors envoyé par SMS ou téléphone, après que le groupe se soit assuré de qui devait contacter le-s camarade-s absent-s. Une certaine prévenance du collectif qui veille à la visibilité de l'information, et au fait que personne ne puisse être laissé de côté ainsi que l'atteste la copie d'écran suivante :

Figure 16 : Message de rappel à des camarades absents



3.4 Être autonome, une expérience scolaire individuelle

« L'expérience adolescente peut être alors décrite comme écartelée entre désirs d'appartenance et d'affirmation personnelle, entre intégration groupale et désir d'authenticité » (Barrère, 2011, p.12).

Cependant si l'on a vu que les logiques d'intégration et utilitaires sont particulièrement opérantes dans l'expérience du groupe-classe Messenger, qu'en est-il de la logique critique ? Celle-ci se caractérise par une mise à distance visant à préserver l'authenticité de l'individu face, entre autre, aux pressions des pairs, particulièrement aigües dans l'expérience adolescente. Comme nous avons pu le montrer dans la présentation de la classe, l'esprit collectif prend chez ces élèves une dimension importante. L'état d'esprit lié aux Métiers de la Sécurité, la convivialité au sein d'un groupe homogène d'élèves, déjà liés par le passage des entretiens de sélection (les 18 élèves retenus sur 117 dossiers de candidature), renforce le

sentiment d'appartenance. Par la suite cette recherche de solidarité, d'esprit d'équipe est omniprésente tout au long de leur parcours scolaire. Pourtant, les entretiens font également apparaître chez certains élèves un esprit de compétition qui se manifeste par exemple lors des examens ou des épreuves sportives. Il peut également s'illustrer dans l'engagement dans les instances représentatives du lycée, fonctions généralement peu prisées des élèves. Si le collectif est le principe organisateur de la section, il n'empêche pas une compétition propre à l'expérience scolaire qui se manifeste par les notes et les appréciations des enseignants et des personnels de l'établissement. Pour l'adolescent, le lycée est aussi le lieu d'une « affirmation de soi par la valeur scolaire » (Barrère, 1997). Par ailleurs, l'impression d'homogénéité des profils des élèves s'amenuise à mesure que les parcours singuliers se découvrent dans les entretiens. Même si des amitiés solides sont nées au sein de cette classe, les individus qui la composent ne sont pas tous liés les uns aux autres avec la même intensité.

Notre corpus ne recèle pas suffisamment de traces qui puissent illustrer la logique critique des élèves, aussi nous n'avons pas eu recours à la typologie précédemment utilisée pour les contenus de sociabilité et de scolarité. Même si des indices de mise à distance peuvent apparaître ici où là dans certaines conversations, la première manifestation de cette logique critique est la non-participation au groupe. Deux élèves n'y sont pas ou plus inscrits, sans que les raisons de leur absence ne nous soient très claires. Le non-usage doit en effet être pris en compte dans l'expérience scolaire des RSN car cette mise à distance peut relever d'une absence d'intérêt pour les contenus, d'un abandon ou de motifs liés aux relations entre les élèves. Le groupe-classe occupe une telle place au sein de l'expérience des 1ères MS que son évitement peut être intéressant à questionner. Il ne nous a malheureusement pas été possible de rencontrer les deux élèves concernés par ces non-usages.

Mohammed - et après on est pas 18 sur le groupe, on est que 16 hein, parce qu'il y en a certains qui ont décidé de quitter le groupe //Ah ?//ouais y' a la possibilité // Antoine- Qui c'est ?//Mohammed : Charlotte et Luc (...)

Enquêteur - Ils vous ont dit pourquoi ils voulaient pas ?

Adeline - Parce qu'ils répondaient jamais et qu'ils trouvaient pas forcément une utilité

Luc - même c'est que des fois il y avait des embrouilles sur le groupe

Etienne - non mais Charlotte elle a désactivé fb...

Adeline - mais même avant...

Focus 6 - Ext. Entretien 7

Il n'est toutefois pas exclu que des échanges privés se fassent entre ces élèves et le reste de la promotion hors du groupe-classe, que ce soit sur d'autres RSN ou par SMS.

La deuxième manifestation de cette logique critique peut finalement résider dans un usage « raisonné » du groupe. Les visites sont occasionnelles, on n'intervient que lors de demandes pour lesquelles on a une réponse, « *non, moi je réponds systématiquement quand je sais, mais quand je sais pas, je vois pas l'intérêt de répondre, je vais pas lui mettre « je sais pas » c'est pas la réponse qu'il attend* » (Hugo E7). Les participations aux délires sont moindres voire nulles. Du côté de ces utilisateurs « modérés », cette distance apparaît par la désignation d'un noyau d'habitues : « *des fois ils parlent de certaines choses entre eux mais en général ça dure pas longtemps.* » (Jean E5). Ce que confirme Marc, un des animateurs du groupe, en évoquant en miroir les élèves qui participent moins « *... y'en a ils s'en servent vraiment en cas de... si eux ils ont des problèmes, ils vont pas suivre toutes nos conneries à nous par exemple (...) si ils veulent pas parler ils parlent pas, à côté de ça on fait nos conneries...* » (Marc E3). Poser une question sur le groupe n'est pas la garantie d'une réponse immédiate, ainsi lorsqu'Etienne pose une question la veille d'un contrôle en début de soirée, il n'obtient de réponse que le lendemain matin.

La troisième manifestation est d'ordre instrumental et concerne l'affordance de Messenger. En étant connecté en permanence, les élèves sont exposés aux sonneries incessantes dès que des conversations se mettent en route et s'emballent dans le cas d'un délire. Une tactique de réduction de la gêne, consiste à mettre le smartphone en mode vibreur, mais dans certains cas, le nombre et l'enchaînement des messages enclenchent une vibration permanente qui peut elle aussi perturber la concentration pendant les devoirs ou toute autre activité menée sur son temps libre, comme par exemple d'autres conversations en simultané, (l'ordinateur se prête mieux que le portable à l'affichage de plusieurs fenêtres de discussion instantanée).

Enquêteur : Quand y'a des messages vous recevez des notifications

Adeline : moi je les mets en sourdine, y'a trop de messages

Enquêteur : Y'a trop de messages ?

Etienne : trop populaire/

Adeline : non mais c'est chiant à force, enfin il pose juste une question et du coup il y a 15000 réponses...

Enquêteur : Est-ce que du coup par moment ces notifications ça peut être perturbant ?

Ensemble : Ah ouais ! C'est hyper-chiant

Etienne : quand je fais mes devoirs et que je reçois un message, ça vibre et du coup je suis obligé de regarder/

Adeline : après ça fait que vibrer/

Luc : et après au lieu de faire nos devoirs on est resté dessus et après c'est parti pour une heure //

Etienne : ou alors quand je veux m'endormir et qu'il est à côté de moi...et du coup j'arrive pas à m'endormir.

Focus 7 - Extrait Entretien 7

Adeline souligne bien le côté aliénant du groupe dont les sollicitations peuvent intervenir à n'importe quel moment. « ...des fois le w-e quand on est en soirée, on reçoit des messages pour demander les devoirs et tout, ben quand t'es en soirée tu sais pas forcément, donc du coup ça sert un peu à rien de répondre. ». Les notifications sont autant de rappels des interactions qui se jouent sur le groupe, mais cette activité peut être utile (les questions de cours, d'organisation) ou futile (délires, apostrophes à la cantonade). Il est impossible de le savoir sans y jeter un coup d'œil même furtif, ce qui oblige à interrompre une activité en cours.

La quatrième manifestation de la logique critique se révèle dans les échanges et réactions qui peuvent apparaître sur le groupe, à rebours de son ambiance potache et décontractée. L'interface de Messenger laisse apparaître les pastilles identifiant les personnes connectées qui ont vu le message. Cela peut aussi entraîner une réaction de frustration comme l'explique Mohammed : « parce que souvent on trouve ça inutile, personnellement souvent ils posent...souvent c'est les mêmes questions, et tout le temps, tout le temps ton téléphone sonne, tout le temps, y'a tout le temps les mêmes personnes qui posent les mêmes questions ou quand tu poses une question, tu vois tout le monde qui voit mais qui te répond pas et ça ça m'énerve... et là du coup tu te dis, ça sert pas quoi. » (E7). Le groupe peut donc être un sujet de tensions s'il n'est que le relais des délires d'une minorité ou si les questions posées sont jugées stériles. Cette fâcheuse habitude peut d'ailleurs donner lieu à des réparties cinglantes perçues comme telles selon le ton ou les signes textuels employés.

*Luc : ben souvent...ben j'sais plus y'a quelqu'un qui avait demandé des devoirs... (moi aussi) t'as une certaine personne, une ou deux je sais plus, elle a répondu direct, elle a mis " ouais au bout d'un moment, faut que tu suives en cours " et direct ben là c'est parti en ...puis j'lui ai répondu, ça a recommencé et puis après ça s'est réglé le lendemain au Lycée/
 Adeline : des fois ça arrive comme ça parce qu'il y a la façon de répondre aussi qui font que...moi aussi (s'adressant aux garçons) je vous l'ai déjà dit hein, " c'est bon vous me soulez "
 Luc : ouais mais y'a une façon de le dire/
 Adeline : y'a la façon de dire les choses qui fait que ça énerve/
 Luc : quand elle met que des majuscules, 4000 points d'exclamation à la fin...moi ça m'énerve...ou alors quand elle dit calmement voilà...
 Mohammed : sinon lorsque la personne écrit un message gentiment, après on n'est pas avec la personne, nous on reçoit le message, mais on a notre point de vue, souvent on reçoit ça d'une manière agressive...souvent y'a des malentendus.*

Focus 8 - Extrait entretien 7

Ces conduites sont jugées comme des « gamineries » selon les élèves et peuvent trouver leur prolongement dans des conversations privées puis dans les relations de face à face au lycée, ce qui confirme le statut du groupe-classe Messenger comme une extension de la vie de classe. Pourtant ces conversations témoignent que l'adhésion sans réserve au groupe-classe n'est pas unanime et que chacun conserve sa capacité à se distancier des contenus qui l'indisposent ou à critiquer sur le groupe les pratiques jugées perturbantes. Toutefois, de par le fait même d'être relié en permanence à ce groupe-classe et d'être les témoins parfois involontaires de discussions qui ne les concernent pas directement, les élèves se placent dans une difficulté à filtrer réellement ses contenus.

Enfin il nous paraît utile de mentionner qu'au-delà des discours critiques sur le groupe-classe, les élèves témoignent aussi de prises de recul vis-à-vis des technologies. Que ce soit sur les risques liés aux RSN (la divulgation d'informations privées, le traçage commercial,...) ou l'addiction au portable, ils sont réceptifs aux discours médiatiques, aux sensibilisations menées au lycée et aux avis des adultes qui les entourent (au sein de la famille, des enseignants ou des professionnels qu'ils rencontrent).

Conclusion de la partie d'analyse

Le groupe-classe Messenger des 1ères MMS se révèle un dispositif essentiel de l'expérience des élèves pour répondre aux contraintes liées au programme et à leur vie de lycéen. Il vient compléter utilement la boîte à outils de l'élève au fil de sa scolarité. De par ses propriétés techniques et la réactivité de ses membres, il joue un rôle pivot d'information, d'entraide et de socialisation. C'est une extension de la vie de classe au service d'un collectif

soudé. Nous retenons toutefois que l'instantanéité, l'immédiateté, la connexion permanente sont davantage au service de la sociabilité entre pairs qu'à celui du travail scolaire pour lequel, les demandes postées sur le GCM relèvent la plupart du temps de l'instrumentalisme décrit par Anne Barrère (1997). Ces demandes consistent souvent à répondre à la contrainte institutionnelle, sans appétence particulière pour les contenus, et sans que les interactions auxquelles nous avons eu accès témoignent d'une élaboration de savoirs.

Pourtant, des compétences apparaissent, s'exercent, se développent au sein de ce groupe-classe. En premier lieu, des compétences liées à la sociabilité, il s'agit d'interagir avec ses pairs dans une autre configuration qu'en face à face et faire sa place au sein du collectif par le biais de l'entraide et des signes de connivence. Si les échanges en ligne ne nous ont pas paru très différents des propos tenus hors ligne, c'est aussi parce que nous avons à faire à des adolescents qui se connaissent depuis le début de la seconde et dont la dynamique de classe singulière s'appuie sur les spécificités de la filière choisie. Dès lors peut s'exprimer sur ce RSN une certaine authenticité renforcée par l'aspect confidentiel du groupe privé.

En second lieu, les lycéens témoignent de compétences organisationnelles. Ainsi nous avons pu constater que le groupe est un outil indispensable pour se préparer, s'organiser, se répartir les tâches. La prise d'initiative, l'attention aux autres, peuvent être par ce biais des façons de s'intégrer au sein du réseau physique (par exemple, se charger d'une prise d'informations pour une sortie puis des réservations, s'assurer que tout le monde a l'information), cet engagement étant particulièrement valorisé par la filière. Dans cette configuration, le GCM contribue à l'émergence d'une identité de groupe et peut contribuer à responsabiliser ses membres.

4 Discussion : le groupe-classe entre recherche d'efficacité et sociabilité

4.1 Une efficacité scolaire ambivalente

Au départ de notre recherche, deux hypothèses principales ont émergé : la première considérait, dans la continuité de l'étude d'Aaen et Dalsgaard et des travaux de Cottier et al., que les RSN ont un potentiel éducatif, notamment par l'utilisation des groupes-classe que les élèves peuvent investir pour leur travail scolaire. Or, dans le cas de la classe que nous avons pu étudier, le contexte particulier de celle-ci (Enseignement professionnel, peu de travaux scolaires personnels ou collectifs à la maison), et les données auxquelles nous avons accédé, ne nous ont pas permis d'apporter d'éléments significatifs pour vérifier cette hypothèse. Les contenus liés aux enseignements font d'avantage l'objet de simples vérifications ou de

questions utilitaires, en vue de compléter les savoirs (cf. Le Douarin, Delaunay-Teterel, 2011). De plus, nous notons que le groupe-classe, dans sa dimension scolaire axée sur les contenus, est pourvoyeur de réponses qui n'engagent que leur émetteur et dont la fiabilité ou la précision sont parfois discutables. Cette incertitude dans la pertinence des réponses nous interroge sur la valeur de ces informations en dehors de toute validation enseignante. Si des échanges impliquant une production de connaissances existent (discussions approfondies entre élèves, explications prolongées en dehors du groupe-classe, travail collaboratif), nous n'en avons pas vu de traces. Aaen et Dalsgaard ont démontré l'intérêt éducatif des groupes-classe dans le cadre de l'école danoise, mais celui-ci réside dans une mise en application du « blended learning » ou apprentissage mixte, combinant apprentissage en présentiel et apprentissage en ligne, à distance. Dans la situation que nous avons pu observer, les élèves utilisent principalement la messagerie Messenger et il existe une faible continuité avec l'école. Si continuité il y a, notamment via l'ENT ou les informations délivrées par un enseignant à un élève, elle s'opère à la marge, par relais d'information. De plus, à l'inverse du groupe-classe sur FB (qui dispose d'un moteur de recherche intégré), la messagerie instantanée en tant que telle semble peu efficace pour les activités d'archivage de document. L'inscription de ces items dans un flux conversationnel continu les fait disparaître rapidement, ensevelis par de nouvelles demandes plus impérieuses. Retrouver un document nécessite de « scroller », de faire défiler de façon patiente, tout l'historique des conversations. Ce travail laborieux va à l'encontre de la recherche de gain de temps associé à l'utilisation du groupe-classe Messenger. L'absence de médiation ne permet pas de hiérarchiser les informations et rend difficile la réutilisation des savoirs échangés. Certains élèves peuvent se détourner de l'utilisation du groupe en raison même de cet aspect « fourre-tout » où se côtoient de manière indifférenciée des éléments de vie personnelle et de vie scolaire.

Néanmoins, nous avons pu constater que ce dispositif communicationnel, utilisé dans un ensemble plus vaste de ressources technologiques, contribue à l'émergence et à l'exercice de compétences (en termes de savoir-faire sociaux mais aussi pragmatiques). Les aptitudes communicationnelles, comme l'auto-organisation du collectif d'élèves sur des temps de classe ou hors-classe, sont autant d'éléments propices à l'apprentissage de la coopération et participent à la construction identitaire des adolescents. Ces derniers tirent parti des caractéristiques techniques de la messagerie au service de leur recherche personnelle d'efficacité, mais aussi pour l'entraide entre pairs. Une conscientisation des acteurs sur les potentialités complètes des outils et des savoirs mis en œuvre (de la part d'un élève référent,

voire d'un enseignant...), pourrait développer l'efficacité de ces ressources au service d'apprentissages scolaires. Certains chercheurs (Guichon, 2012 ; Naffi & Davidson, 2015 ; Cordier, 2015) voient dans un rapprochement entre pratiques ordinaires et pratiques scolaires à l'école, une opportunité de redynamiser l'accès aux savoirs et d'éviter que ne se creuse davantage le fossé entre élèves.

4.2 Un outil relationnel

La seconde hypothèse que nous avons émise concernait le rôle que joue le groupe-classe sur RSN dans l'intégration des élèves au sein de la classe. L'intégration d'un élève dans une classe ne va pas toujours de soi et le processus de socialisation peut se voir contrarier par les relations parfois conflictuelles entre pairs. Les RSN peuvent éventuellement amplifier les phénomènes de cliques et d'exclusion (Balleys, 2015). La fonction groupe sur un RSN peut, le cas échéant, proposer un « terrain » d'intégration où les élèves apprennent à interagir sans les inhibitions induites par les relations en face à face. Cependant, notre observation n'a porté que sur un seul groupe-classe rassemblant 16 élèves sur les 18 que compte l'effectif complet. Les discours et les traces étudiées témoignent d'une forte cohésion de groupe, des élèves qui ont appris à se connaître et ont été encouragés par leurs enseignants à s'entraider. Nous avons pu constater que le groupe-classe occupe une place importante dans l'expérience scolaire des élèves en ce qu'il sert de lieu de rendez-vous en ligne, prolonge les liens de sociabilité noués en classe et permet l'envoi de signaux permanents témoignant de l'appartenance au groupe. Par ailleurs, la confidentialité des échanges garantit une certaine liberté de ton. Bien sûr, tous les élèves ne sont pas engagés dans le groupe-classe avec la même intensité, ce qui ne préjuge d'ailleurs pas de leur engagement social via d'autres dispositifs techniques. D'ailleurs, en dépit d'un discours relativement unanime sur les avantages du GCM, deux élèves se sont retirés du dispositif et des témoignages évoquent parfois son côté aliénant. Ainsi, le groupe-classe peut-il apparaître parfois comme une contrainte à laquelle il est difficile d'échapper, comme nous l'a illustré la difficulté qu'ont certains élèves à résister aux notifications par peur de manquer une information décisive.

La fonction de groupe-classe, tout comme les usages des RSN gagneraient là encore à être approfondis à l'école, pour explorer les activités sociales que ces dispositifs permettent et comprendre éventuellement les dynamiques d'inclusion et d'exclusion à l'œuvre au sein d'une classe.

4.3 Limites et biais de la démarche

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le travail ethnographique auprès d'adolescents requiert une démarche progressive. Considérant la temporalité propre de l'année scolaire pour les lycéens, notre arrivée tardive sur le terrain (janvier) et la courte durée de notre phase d'observation (5 mois) ne nous ont pas permis d'accéder au groupe-classe original des élèves et particulièrement à l'historique des conversations avant notre intervention. Si les jeunes ont été très collaboratifs, de par leur réactivité sur Facebook, leur participation sur les entretiens et l'ouverture de ce groupe-classe expérimental, nous pensons rétrospectivement qu'une immersion prolongée sur le terrain nous aurait permis l'accès à un corpus de données plus riche. La nature intime, voire secrète, des données échangées sur les groupe-classes, rajoutait une difficulté supplémentaire. Engagé par une obligation déontologique de transparence, nous avons exposé dès le début de notre démarche notre souhait de pouvoir observer les échanges des élèves sur leur groupe-classe FB. Cette demande directe a été reçue par certains élèves comme une intrusion dans leur vie privée et le refus initial est parti de cette réaction compréhensible de méfiance vis-à-vis d'un tiers inconnu. Les six conversations menées sur le groupe-classe Messenger expérimental, en dépit de leur caractère artificiel induit par la place du chercheur, nous ont toutefois permis une proximité nouvelle avec les élèves qui ont accepté de discuter avec nous. Nous avons perçu une meilleure intégration sur le terrain suite à ces conversations menées en ligne. Cette familiarité nouvelle a peut-être contribué à la poursuite du groupe-classe expérimental sans notre intervention, nous donnant à voir ce qui nous était refusé au départ, c'est-à-dire les conversations des lycéens entre eux. Même si la nature des propos que nous avons pu observer peut être influencée par le contexte particulier de leur production, le ton spontané et débridé des échanges nous donne le sentiment que s'opère un certain oubli de la présence du chercheur (Balleys, 2015 ; Cordier, 2015) et que les adolescents agissent de manière authentique. Cette intuition étant confortée par les traces qui nous avaient été fournies par leurs soins et qui étaient antérieures à notre intervention. Cependant, le fait que les lycéens continuent à utiliser le groupe-classe expérimental après notre départ, relève-t-elle d'un don par lequel le groupe d'élèves veut s'acquitter d'une dette à notre égard (leur accord initial de participer à notre recherche) ou d'un usage indifférencié du dernier groupe de discussion ouvert sur la messagerie Messenger?

Nous avons eu la maladresse dès le départ, de focaliser notre recherche sur le groupe-classe FB, or, le malentendu déjà évoqué quant à la définition même du groupe-classe a sans

doute entraîné un retard dans la mise en œuvre des échanges en ligne avec les élèves. Cette difficulté à poser les bons termes sur les outils utilisés, tient en partie au caractère « souple » et protéiforme de ces applications et à leur évolution rapide. Ainsi sur ordinateur, la messagerie instantanée peut se lancer à partir de la page Facebook de l'utilisateur tandis que sur smartphone, la messagerie Messenger se lance en tant qu'application autonome, indépendamment du « site-mère » FB. Nous-mêmes sommes partis de représentations basées sur nos lectures ainsi que de l'observation d'un premier groupe-classe FB sur lequel nous étions fait accepter lors de notre phase exploratoire. La différence est de taille car nous avons vu que les deux formes de groupes-classes ne génèrent pas le même type d'échanges. La messagerie instantanée s'apparente davantage à un flux conversationnel ressemblant à une discussion de face à face tandis que les échanges sur le groupe-classe sur FB paraissent plus focalisés sur le sujet énoncé dans le post initial. Dès lors, le sujet du travail scolaire apparaissait de manière moins évidente dans les échanges que nous avons pu observer.

Par ailleurs, le groupe-classe observé, s'il repose principalement sur la messagerie instantanée, se révèle toutefois inclus dans un environnement communicationnel plus large incluant les SMS, les e-mails, l'ENT E-lyco et autres applications de réseautage social auquel nous n'avons pas eu accès. Une observation fine des interactions médiées par les RSN nécessiterait la prise en compte et l'analyse des échanges sur les différents dispositifs de médiation utilisés afin de reconstituer de façon plus fine l'écosystème communicationnel et informationnel dans lequel évoluent les élèves (via l'utilisation de carnet de bord tenus par leurs soins, par exemple). La rareté des traces collectées, ainsi que leur sélection par les élèves, ne permet pas une exploitation approfondie et reste strictement illustrative. Nous pouvons rajouter que la typologie inspirée des travaux d'Aaen et Dalsgaard qui nous a servi à coder et analyser les échanges au sein du groupe classe Messenger, s'est avérée peu adaptée en raison de l'entrelacement des types de discours employés par les participants. Ainsi, au sein d'une même conversation peuvent cohabiter langage châtié et familier, information sérieuse et légère, les différents registres utilisés par les jeunes dépendent de leur personnalité, des interactions particulières nouées au sein de la classe avec certains de leurs pairs, des conditions spatio-temporelles dans lesquelles se déroule la communication. Cette superposition des styles de discours rend le classement des échanges plus délicat à opérer et ne permet pas, sur un échantillon aussi court, de statuer sur la prévalence d'un type de conversation par rapport à un autre.

Le dispositif d'entretiens collectifs a fait émerger comme nous l'attendions la dynamique de la classe avec ses normes communes, ses points de convergences et ses désaccords, mais a pu par moments conditionner l'expression des participants et, par le rythme des échanges, évacuer certains aspects de la sociabilité de classe ou du rapport au travail scolaire. De même, il nous a été impossible d'avoir des entretiens strictement individuels, les élèves arrivant toujours au moins par trois à notre rencontre. Ainsi, les éléments biographiques recueillis sont plus ou moins approfondis et des informations plus précises d'ordre familial nous paraissent manquer, autant d'éléments qui auraient pu affiner notre perception des usages que ces lycéens ont des RSN dans le cadre scolaire.

Enfin, la spécificité de cette classe composée en grande majorité d'élèves motivés par la filière, rend notre terrain d'observation singulier. Les différences avec d'autres classes, signalées par les jeunes eux-mêmes (ne serait-ce que dans l'environnement du lycée professionnel), ne permettent pas d'étendre nos remarques à l'ensemble des lycéens. Une comparaison entre plusieurs groupes-classe permettrait à ce titre de faire émerger d'éventuels points communs et différences, notamment en termes d'efficacité des RSN dans les apprentissages scolaires.

Conclusion

Face à la banalisation des usages des RSN par les jeunes, nous nous sommes demandé si, et comment, ces dispositifs sociotechniques pouvaient être des ressources dans le parcours scolaire des élèves. Nos recherches nous ont permis d'accéder à la parole de lycéens sur leurs usages des RSN pour eux et pour l'école, ainsi qu'à des traces de leurs interactions sur la messagerie instantanée de FB servant de support à leur groupe-classe. Nous avons pu ainsi constater le rôle essentiel que joue ce groupe-classe dans l'expérience scolaire des élèves, groupe-classe s'incluant lui-même dans un environnement communicationnel et informationnel plus vaste, composé d'autres RSN, de SMS, de la plateforme E-lyco, etc.

Créé par les élèves eux-mêmes, en dehors de toute prescription, le groupe-classe se situe dans la continuité des usages communicationnels des TIC, caractérisés par la recherche de proximité, d'intensité et d'immédiateté, particulièrement prisée à l'adolescence. De plus, le groupe-classe peut apparaître par ses propriétés de confidentialité comme un espace autonome, indépendant du regard des adultes ou de personnes extérieures au groupe. Contrairement aux profils créés sur les différents RSN que fréquentent les adolescents et qui sont accessibles à une audience invisible, le mode secret protège les échanges entre membres autorisés, les confine dans l'espace du groupe (à moins d'une divulgation malveillante par copie d'écran) et peut ainsi renforcer le sentiment d'appartenance au collectif.

Instance de communication et d'information auto-administrée par les élèves, le groupe-classe se place à la fois en complémentarité du dispositif académique (il sert de relais aux informations qui y sont publiées) mais également, parfois, en concurrence (il dispenserait certains élèves de s'y connecter)⁴⁹. L'implication des élèves dans la création, l'animation et la gestion du groupe-classe interroge les dispositifs institutionnels de communication. ENT, courriers, affichage à la vie scolaire, informations transmises oralement par un enseignant, les divers canaux de communication trouvent finalement une convergence dans le groupe-classe lui conférant son efficacité.

Son utilisation régulière, parfois compulsive, par la majorité des élèves, intensifie les relations au sein du collectif et contribue à l'information et à l'entraide. Le modèle des logiques d'usages de Jauréguiberry et Proulx nous a permis de mettre en évidence les tensions

⁴⁹ Voir Annexe 2, Fig.2

entre individu et collectif, et entre sphère personnelle et sphère scolaire, révélant également les forces et faiblesses de cette communauté en ligne mais aussi ses potentialités éducatives.

Nos observations viennent confirmer des usages déjà constatés lors d'études précédentes sur le numérique scolaire des lycéens (in Cottier & Burban, 2016). Elles s'en écartent toutefois chez les élèves rencontrés, par le glissement de leurs usages de la plateforme Facebook vers son application de messagerie instantanée Messenger, ce groupe-classe sur Messenger se caractérisant par sa connexion permanente, son immédiateté, sa vitesse. Autant de propriétés appréciées des utilisateurs en dépit des inconvénients qu'elles peuvent susciter. Alors que notre point de vue initial de recherche s'était fixé sur le groupe-classe FB et une relative stabilité et visibilité des contenus postés par les membres, nous découvrons avec le groupe-classe sur messagerie instantanée, un mode de communication plus erratique, fragmenté, faisant du groupe une instance conversationnelle permanente dans laquelle se mélangent thèmes de discussion et registres de langage différents, sans hiérarchie particulière.

Des études antérieures (Fluckiger & Bruillard, 2008; Guichon, 2012) soulignaient dans les pratiques numériques des adolescents, une séparation assez nette entre sphère privée et sphère scolaire, nous constatons ici une hybridation importante entre ces deux sphères, qui se matérialise dans l'existence de ce groupe-classe actif et polyvalent. Hybridation des temporalités, des relations entre pairs, la porosité entre des espaces et des temporalités autrefois délimités, s'installe dans un allant de soi. Les communications avec les pairs se poursuivent sur les temps personnels, y compris pendant les week-ends ou les périodes de vacances et mélangent vie personnelle, vie de classe et travail scolaire. Dans cette réorganisation spatio-temporelle (en ce qu'elle affecte les temporalités de l'école, et celles de la vie privée, en même temps que les lieux et les distances traditionnels), le groupe-classe occupe une place déterminante. Il prolonge les temps sociaux du collectif d'élèves mais renforce également la pénétration de thèmes en lien avec la scolarité dans le quotidien des élèves hors de l'école, plaçant ces derniers dans un continuum de communication et d'information dont il semble difficile de se tenir à l'écart.

Bibliographie

- Aaen, J. & Daalsgard, C. (2016). Student Facebook groups as a third space: between social life and schoolwork. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 160-186. doi: 10.1080/17439884.2015.1111241
- Aillerie, K. (2011). *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web* (Doctoral dissertation, Université Paris-Nord-Paris XIII). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00653958/document>.
- Akoun, A. & Ansart, P. (dir.) (1999). *Dictionnaire de Sociologie*. Paris : Seuil.
- Amey, P., & Salerno, S. (2015). Les adolescents sur Internet: expériences relationnelles et espace d'initiation. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (6). doi : 10.4000/rfsic.1283.
- Assude, T., Bessieres, D., Combrouze, D., & Loisy, C. (2010). Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation. *Revue STICEF*, 17. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2010/01assude/sticef_2010_assude_01.htm.
- Balleys, C. (2015). Dynamiques d'inclusion et d'exclusion entre pairs adolescents sur Facebook. *Revue Jeunes et médias, Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, 7. 131-143. Repéré à <https://claireballeys.files.wordpress.com/2016/01/article-jeunes-et-mecc81dias-claire-balleys2.pdf>.
- Balleys, C., & Coll, S. (2015). La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents. *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, (4). doi : 10.4000/reset.547
- Barats, C. (dir.) (2016). *Manuel d'analyse du web* (2^{ème} éd.). Paris : Armand Colin.
- Baron, G.-L. & Bruillard, É. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Revue STICEF*, 15. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm
- Barrère, A. (2013). *École et adolescence*. Bruxelles : DeBoeck.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- Barrère, A. & Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, 163, 5-13. ENS Éditions. doi : 10.4000/rfp.920
- Blaya, C. (2015). L'école à l'ère du 2.0: climat scolaire et cyberviolence. Climat scolaire et bien-être. *Revue Éducation et Formation*, (88-89), 29-40. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/62/6/depp-2015-EF-88-89-ecole-ere-2.0-climat-scolaire-cyberviolence_510626.pdf.

- Boyd, D. (2014). *It's complicated, the social life of networked teens*. Yale University Press books. Repéré à <http://www.danah.org/books/ItsComplicated.pdf>.
- Boyd, D. (2007a). Social network sites: Public, private, or what. *Knowledge Tree*, 13(1), 1-7. Repéré à <http://www.danah.org/papers/KnowledgeTree.pdf>.
- Boyd, D. (2007b). Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume*, 119-142. Repéré à <http://www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf>
- Bozon, M. (2002). Des rites de passage aux « premières fois ». Une expérimentation sans fins. Dans: *Agora débats/jeunesses*, 28, *Rites et seuils, passages et continuités*, 22-33. doi : 10.3406/agora.2002.1973
- Brachotte, G., & Lardellier, P. (2012). Des usages générationnels de WLM à l'émergence d'une «culture numérique adolescente»: perspectives socio-historiques, résultats d'enquêtes longitudinales, 2007-2010. *Journal of Human Mediatized Interactions/Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, 13(2). Repéré à [http://europia.org/RIHM/V13N2/3-RIHM13\(2\)-Brachotte.pdf](http://europia.org/RIHM/V13N2/3-RIHM13(2)-Brachotte.pdf).
- Burban, F., Cottier, P. & Michaut, C. (2013). Les usages numériques des lycéens affectent-ils leur temps de travail personnel ? Dans *Revue STICEF*, 20. Repéré à http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2013/05-burban-cren/sticf_2013_NS_burban_05.htm
- Cardon, C. (2008). Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0. In *Réseaux*, 6(152), 93-137. doi : 10.3917/res.152.0093
- Cardon, C. (2009). L'identité comme stratégie relationnelle. In *Hermès, La Revue*, 1(53), 61-66.
- Casilli, A. (2010). *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité ?* Paris : Éditions du Seuil.
- Cerisier, J.-F. (2011). *Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français*. (Doctoral dissertation, Université de Poitiers). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00922778>
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés, les adolescents et la recherche d'informations*. C&F éditions.
- Cottier, P. & Burban, F. (dir.) (2016). *Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs*. Toulouse : Col. Formation, Octarès.
- Dagnaud, M. (2011). *Génération Y Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Dang Nguyen, G. & Lethiais, V. (2016). Impact des réseaux sociaux sur la sociabilité : le cas de Facebook. Dans *Réseaux*, 34(195). Repéré à <https://www.marsouin.org/article653.html>

- Denouël, J. & Bonu, B. (2011). Analyse de conversation et sociologie des usages. Dans Denouël, J. & Granjon, F. (dir.) *Communiquer à l'ère numérique*, (p.191-224). Paris : Presses des mines.
- Donnat, O., & Lévy, F. (2007). Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques. *Culture prospective*, (3), 1-31. Repéré à http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective07_3.pdf
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Editions EHESS.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Duchesne, S. & Haegel, F. (2008). *L'entretien collectif*. Armand Colin.
- Endrizzi, L. (2012). Jeunesses 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 71. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/71-fevrier-2012.pdf>
- Fluckiger, C. (2014). L'analyse des Environnements Personnels d'Apprentissage sous l'angle de la discontinuité instrumentale. Dans *Revue STICEF*, 21. Repéré à : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/12-fluckigerepa/sticef_2014_NS_fluckiger_12p.pdf
- Fluckiger, C. (2010). Blogs et réseaux sociaux, outils de la construction identitaire adolescente ? Dans *Diversité : ville école intégration*, 162, 38-43. Repéré à <http://hal.univ-lille3.fr/hal-01373990>
- Fluckiger, C., Bruillard, É. (2008). TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. Repéré à https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00343128.
- Fluckiger, C. (2006). La sociabilité juvénile instrumentée, L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens. *Réseaux* (4), 138. Repéré à http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RES_138_0109
- Gautier, J., Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B. & Vergne, G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Fayard Mille et une nuits.
- Galland, O. (2001). Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations. Dans *Revue française de sociologie*, 42(4), 611-640. Repéré à http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2001_num_42_4_5391
- Georges, F. (2009). Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0. Dans *Réseaux*, (2), 154,165-193. doi : 10.3917/res.154.0165
- Glevarec, H.(2010). Les trois âges de la « culture de la chambre ». Dans *Ethnologie française*, 1 (40),19-30.doi : 10.3917/ethn.101.0019

- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens – déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Revue STICEF*, 19. Repéré à : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05p.pdf
- Ito, M. & al. (2007). *Hanging out, messing around, and geeking out*. Cambridge : The MIT Press. Repéré à https://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/Hanging_Out.pdf
- Jauréguiberry, F. & Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de la communication*. Toulouse : Érès.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Jouët, J. & Pasquier, D. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux*, 17(92), 25-102. Repéré à http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1999_num_17_92_2115
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18(100), 487-521. doi : 10.3406/reso.2000.2235.
- Karsenti, T. (2016). Le tableau blanc interactif (TBI) : usages, avantages et défis ? Montréal CRIFPE. Repéré à <http://tbi.crifpe.ca>.
- Kaufman, J.-C. (2010). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lachance, J. (2015). L'éthos de l'adolescent dans les mondes numériques : le rôle des destinataires. Dans *Revue Itinéraires. Ethos numériques*, (3). doi : 10.4000/itineraires.3156
- Le Douarin, L. & Delaunay-Téterel, H. (2011). Le « net scolaire » à l'épreuve du temps « libre » des lycéens. *Revue française de socio-Économie*, 8(2), 103-121. doi : 10.3917/rfse.008.0103.
- Le Mentec, M. & Plantard, P. (2014). Ineduc : pratiques numériques des adolescents et territoires. *Netcom. Réseaux, communication et territoires*, (28-3/4). Repéré à <https://netcom.revues.org/1799>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Murru, M.F. (2010). Utilisation des réseaux socionumériques par les jeunes européens. Dans Wolton, D. (Dir.) *Revue Hermès*, 59, 89-97. Paris : CNRS éditions.
- Martin, O. (2004). L'internet des 10-20 ans. *Réseaux : L'internet en famille*, 22(123). Paris : Hermès.
- Mercklé, P. (2011). *Sociologie des réseaux sociaux*. Paris : La découverte.
- Mercklé, P. & Octobre, S. (2012). La stratification des pratiques numériques des adolescents. *RESET - Recherches en Sciences Sociales sur Internet*, 1(1), 25-52. doi : 10.4000/reset.129

- Metton, C. (2010). L'autonomie relationnelle. Sms, « chat » et messagerie Instantanée. Dans *Ethnologie française*, 1(40), 101-107. doi : 10.3917/ethn.101.0101
- Metton-Gayon, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et internet « tu viens sur MSN ? »*. L'Harmattan.
- Ministère de l'éducation nationale (2016). *Enquête Profetic2016*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/15/4/PROFETIC_2016_-_Rapport_complet_648154.pdf.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Le plan numérique pour l'éducation*. Repéré à <http://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/>.
- Naffi, N. & Davidson, A.-L. (2015, juillet). Les adolescents et les médias sociaux: une collaboration informelle pour un apprentissage organique. *Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Paris, France*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01180297/document>.
- OCDE. (2015). *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies*. OECD Publishing.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*. Éditions Autrement.
- Pastinelli, M. (2011). Pour en finir avec l'ethnographie du virtuel ! Dans J.-J. Levy & E. Lasserre (dir.), *Anthropologie et Sociétés*, 35(1-2), 35-52. Université de Laval. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/as/2011-v35-n1-2-as5004414/1006367ar/>
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances. Dans L. Vieira & N. Pinède (Dir.), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels, t.1*, 7-20. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux. Repéré à <https://www.marsouin.org/IMG/pdf/Usages-Proulx2-2005.pdf>
- Singly (de), F.(2010). Jeunesse et pouvoir sur soi. *Agora débats/jeunesses* 3(56), 25-33. doi 10.3917/agora.056.0025
- Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 79. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/79-novembre-2012.pdf>
- Tisseron, S. (2011). Les nouveaux réseaux sociaux : visibilité et invisibilité sur le net. Dans - Aubert, N. & Haroche, C. (dir.). *Les tyrannies de la visibilité*, (p.117-129). Toulouse : Érès.
- Unesco Rapport (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Éditions Unesco.
- Zaffran, J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Annexe 1 – Grille d'observation des interactions sur le Groupe Classe Messenger « expérimental »

Date	Heure	Objet	Codage	Contenus	Nb de participants	Nb d'interactions	Observations
29/03	15:49	Création du groupe	A/B		7	36	Travail collaboratif (à noter)
	19:00	Prise de contact	A	Smileys/gifs	4* (*dont chercheur)	+60	Conversation vidéo en simultané entre élèves
	23:00	Orga. collective	B		2	2	Message adressé précisément à 3 élèves
30/03	20:04	Recherche	A	Smileys	6*	66	
3/04	19:23	Recherche	A	Smileys	5*	12	2 tentatives de com mais élèves pas disponibles
4/04	20:10	Recherche	A	Smileys + Photos	3*	69	Échange de photos de dessins et photos de doc
5/04	14:32	Relais Info	B		1	1	Changement planning
	14:46	Réponse	B		1	1	
	18:36	Recherche	A	Document word	3*	4	Envoi transcription entretien et texte présentation classe
	20:22	Recherche	C	10 photos	4*	43	Exemples de docs envoyés par les élèves
6/04	17:45	Contact d'un élève	A	2 vidéos	3*	25	
	18:41	Recherche	A	Lien vers une série	4*	8	
	21:22	Recherche	A		3*	10	
23/04	10:51	Question planning	C		1	1	Pas de réponse sur ce GCM
	11:42	Q° absence prof	C/B	smiley	4	5	
	18:31	Q° cours	C		1	1	
	18:47	Réponse	C	smiley	3	7	Pas de réponse sur ce GCM
	22:33	Q° orga cours	B		3	5	
24/04	07:07	Suite veille	B		2	2	Relais propos Prof
	07:39	suite	A	smiley	1	1	
	13:52	Salut du chercheur	A	smiley	1	1	Reprise de contact après vacances printemps
	15 :38	réponses	A	Smiley/like	3	3	
	16:51	Q° cours	C		3	5	Se termine par demande de fiches de

Fig. 1

	18:37	Réponse	C		1	6	révision
	20:38	Suite	C	6 Photos fiches	1	1	
	21:04	Q° absence prof	B	like	3	4	Réponse par relais Info vie scolaire
25/04	18:28	Q° orga cours	C		3	5	+ vanne
	20:51	suite	C	like	3	6	
	21:04	suite + info	B	Smiley/ like/5 gifs	5	24	Message sérieux d'info tourne au délire
		absence					
26/04	21:13	Q° début cours	B	smiley	2	10	Conversation vidéo en synchro (6 élèves ?)
27/04	17:33	Orga tps convivial	B	like	4	34	Prépa sortie ciné
	17:40	suite	B		1	1	
	18:54	suite	B		1	1	
	22:25	suite	B	Photo/smiley	3	4	
28/04	16:46	Information classe	B		1	1	Organisation du collectif
	17:02	suite	B		1	1	
	18:02	suite	B		2	2	
	20:46	suite	B		1	1	
2/05	10:57	Q° chercheur	C	smiley	2*	2	Demande précision sur le nb de JSP dans la classe
	11:51	réponse	C	like	1*	1	
3/05	12:58	Q° orga cours?	C	Photo/like	5	17	Dévie sur une sortie vélo
	18:31	Q° orga cours	C		2	4	
	19:08	Orga cours	C		3	5	
	19:58	suite	C	smiley	3	3	
	20:22	suite	C		1	1	
4/05	15:12	Info planning	B	like	4	4	
	15:54	suite	B		1	1	
	16:06	suite	B	like	1	1	
	17:25	suite	B	like	2	2	
	18:13	suite	B	2 likes	2	2	
	18:49	Intervent° chercheur	A	26 likes/smiley	5*	41	Envoi massif de likes /message d'irritation (influence)

Fig.2

	19:35	« Rafale » de likes	A		5	29	
9/05	14:58	Q° du chercheur	C	26 likes/smiley	2*	2	2 messages d'irritation
	15:34	suite	C		1*	1	
	16:37	suite	C		1	1	
	17:17	suite	C		3*	3	
10/05	13:30	Organisation cours	B	Trajet appli Tan	4	7	Examen sur un établissement extérieur
	14:39	suite	B		1	1	
	11/05	16:26	suite	B	4	9	
	17:05	Q° Orga collective	B	Smileys/likes	2	2	Dérive en délire
	17:20	suite	B		2	2	
	19:24	Q° de cours	C	Photo doc cours	4	9	
	20:53	Q° Orga collective	B		1	1	
	21:09	suite	B		3	3	
	21:55	Q° cours ?	C		1	1	Pas de réponse sur ce GCM
	22:12	Q° de planning	C	smileys	2	3	
12/05	6:38	Q° prêt équipement	A		1	1	
	6:50	suite	A	smileys	2	3	
14/05	13:24	Q° de cours	C	Photo devoir/smiley	2	12	
	17:08	Q° de cours	C		1	1	
	17:21	suite	C		1	1	
	17:32	suite	C		1	1	
	18:05	Q° Orga collective	B	smiley	3	12	Épreuve sportive dans un autre lycée
	21:10	Info planning	B	Smileys/like	5	14	Dévie sur conversation banale et vannes
15/05	6:42	Humour	A	smileys	1	1	
	7:01	suite	A	smileys	1	1	
	7:38	Orga collective	B		2	2	
	15:48	Q° de cours	C		2	3	Pas de réponse sur ce GCM
	21:56	Q° de cours	C		1	1	
16/05	7:21	suite	C		1	1	Réponse à la question posée la veille
	15:03	Photo prise en	A		1	1	Photo d'un camarade prise derrière un cahier

Annexe 2 - Copie de conversations sur le groupe-classe Messenger expérimental.

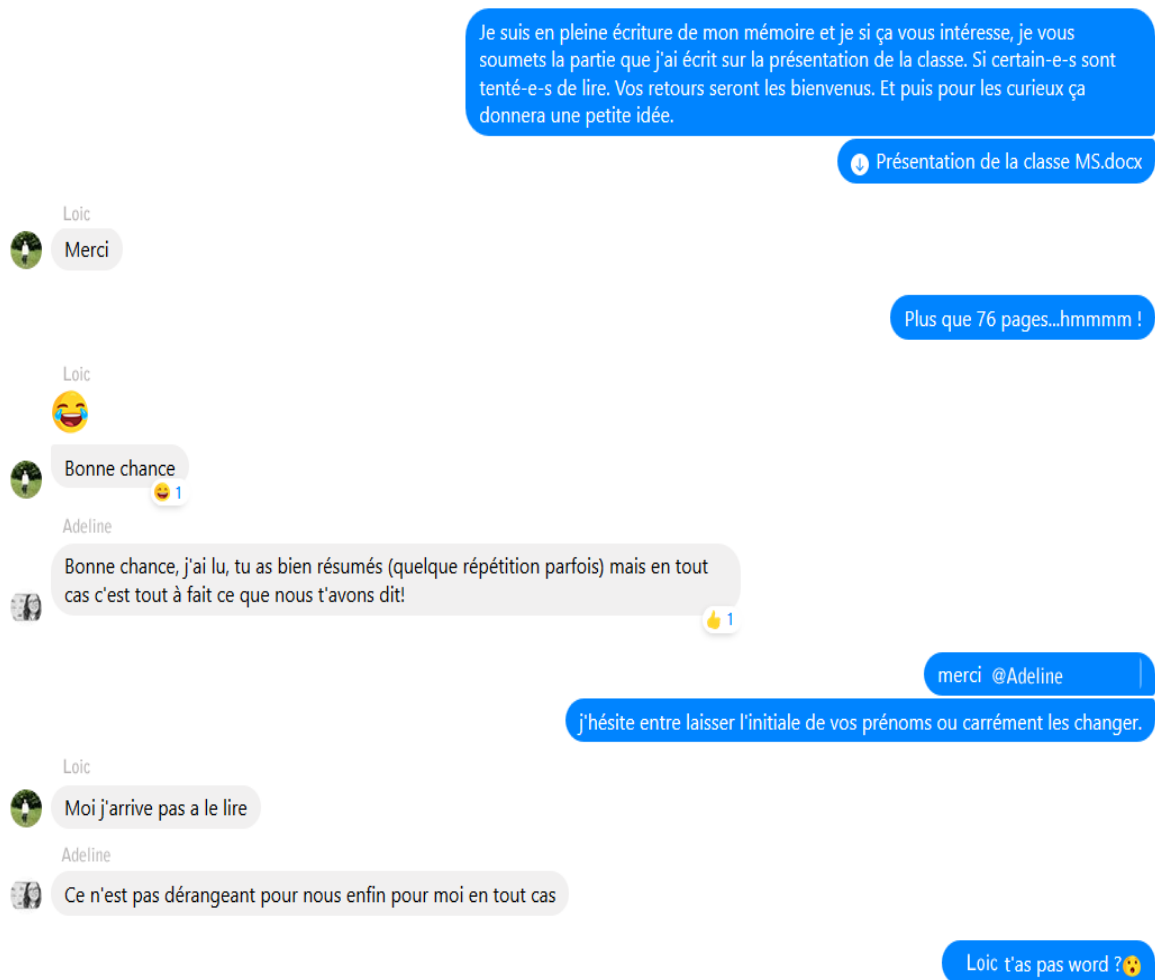


Fig.1 - Envoi de notre partie « présentation de la classe » aux élèves.

Alice

Bonjour, je met ici l'emploi du temps pour les 3 semaines après le stage, pour ceux qui non pas elyco. Bonne soirée.

Mail ●●○○○ 20:25 51%

paysdelaloire.e-lyco.fr

1 MS Planning du 12 au 30 juin 2017

SEMAINE DU 12 AU 16/06				
Lundi 12/06	MARDI 13/06	MERCREDI 14/06	JEUDI 15/06	VENDREDI 16/06
	8 h 30/10 h 30 DROIT - Mme C...	8 h 30/10 h 30 M. E...	8 h 30 - 9 h 30 DROIT Mme C...	8 h 30/12 h 30 M. I...
	10 h 30/12 h 30 FRANÇAIS - Mme L...	10 h 30/12 h 30 FRANÇAIS - Mme L...	9 h 30 / 12 h 30 PSE - Mme H...	

13 h 30/14 h 30 FRANÇAIS - Mme L...		13 h 30/17 h 30 Arts Plastiques M. S...	
14 h 30/16 h 30 ESPAGNOL - Mme P...			

SEMAINE DU 19 AU 23/06				
Lundi 19/06	MARDI 20/06	MERCREDI 21/06	JEUDI 22/06	VENDREDI 23/06
		8 h 30/10 h 30 M. B...	8 h 30/12 h 30 M. B...	
	RDV 18 h 00 au lycée Répétition de présentation SDIS 44	10 h 30/12 h 30 FRANÇAIS - Mme L...		

13 h 30/14 h 30 FRANÇAIS - Mme L...			
14 h 30/15 h 30 ESPAGNOL - Mme I...			

SEMAINE DU 26 AU 29/06				
Lundi 26/06	MARDI 27/06	MERCREDI 28/06	JEUDI 29/06	VENDREDI 30/06
			8 h 30 Formation Palpation M. J...	
		11 h 30/12 h 30 FRANÇAIS - Mme L...		

13 h 30/14 h 30 FRANÇAIS - Mme L...			Formation palpation M. J...
14 h 30/15 h 30 ESPAGNOL - Mme F...			

Navigation icons: back, forward, share, bookmark, tabs, and a plus sign for more options.

Margaux
Merci

Fig.2 – Envoi d'une copie d'écran du planning publié sur E-lyco.

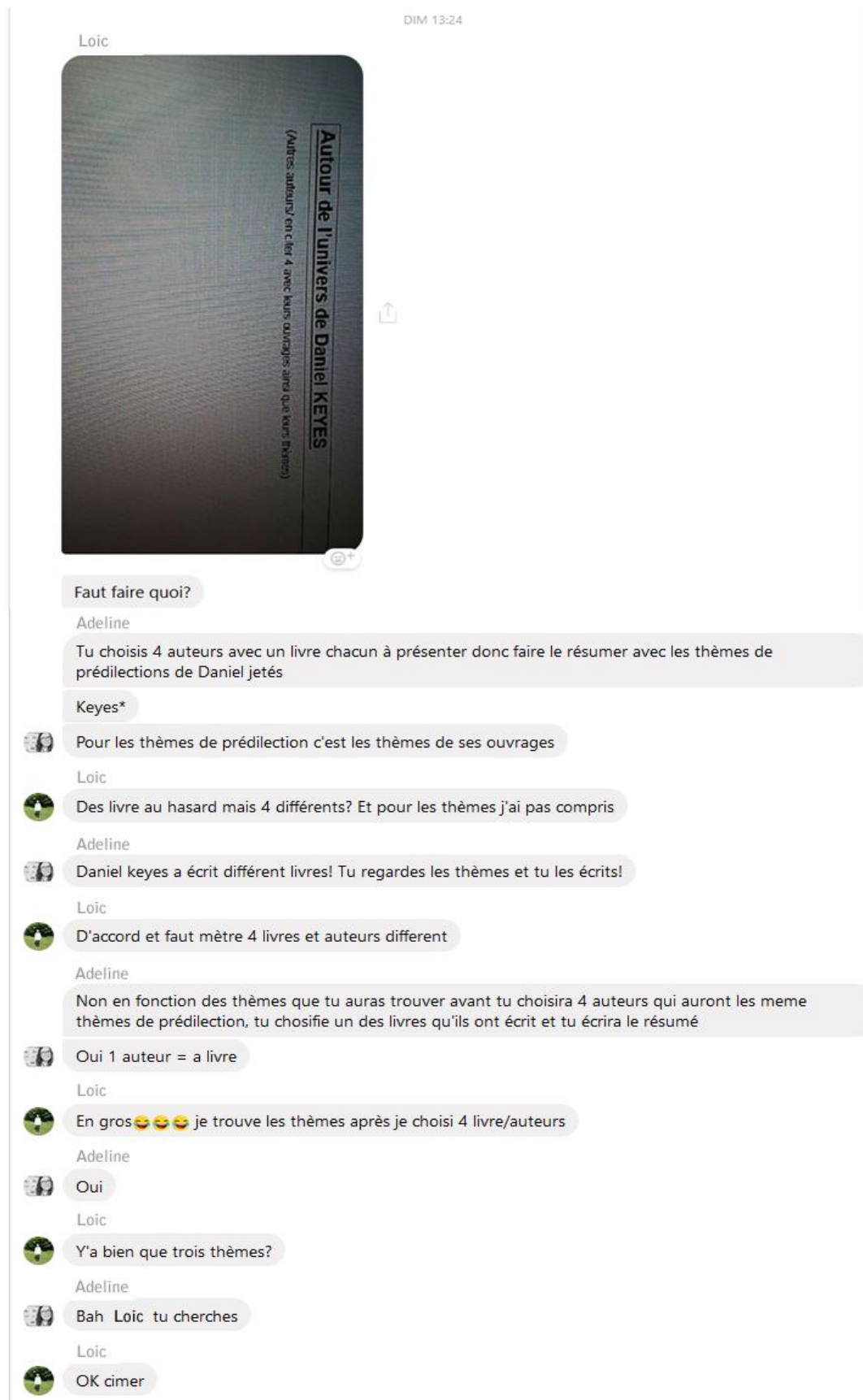


Fig.3 : Demande d'aide, conversation portant sur un devoir à rendre.

Abstract : We met a class of high school students in order to know their uses of Social Network Sites as part of their school experience. Using a methodology combining group interviews and online data analysis based on student interactions on their Messenger group-class, we question the logics at work and the interest of the group-class for their school life. Our work is based on the sociology of uses and on teen sociability's studies.

Keywords : SNS ; Facebook ; student group ; informal learning ; teen sociability ; schoolwork

Person Joël

Usages scolaires des Réseaux Sociaux Numériques par les lycéens

Nous avons rencontré une classe de lycéens de 1ère professionnelle afin de connaître leurs usages des Réseaux Sociaux Numériques dans le cadre de leur expérience scolaire. À partir d'une méthodologie combinant des entretiens collectifs et l'analyse de données en ligne issues des interactions des élèves sur leur groupe-classe Messenger, nous interrogeons les logiques à l'œuvre et questionnons l'intérêt du groupe-classe pour leur parcours scolaire. Notre travail s'appuie sur la sociologie des usages et sur la sociabilité juvénile.

Mots-clés : RSN ; Facebook ; groupe-classe ; apprentissage informel ; sociabilité juvénile ; travail scolaire