

## *DE L'ACCULTURATION A L'ENCULTURATION, EN FOAD*

---

**Thierry Gobert**

UMR CEPED Paris Descartes, INED, IRD

221, bd Davout, 75020 Paris

[t.gobert@free.fr](mailto:t.gobert@free.fr) & [www.sociosic.eu](http://www.sociosic.eu)

**Résumé** : La FOAD, héritière des cours par correspondance, exploite les opportunités techniques pour fabriquer et transporter, à des réseaux d'apprenants, des contenus pédagogiques mécanisés. Les supports informatisés, d'inspiration occidentale, forcent l'adaptation lors du contact avec les interfaces. Des auteurs comme Jouët évoquent une acculturation aux TIC. Abordant la problématique sous l'angle des rapports au dispositif, cet article rappelle l'actualité du concept d'enculturation défini par Herskovitz et Bastide.

**Abstract** : The FOAD, the heir of correspondence course, needs technical opportunities to make and transport educational mechanized contents to networks of apprenants. The computerized supports, of western inspiration, force the adaptation during the contact with the interfaces. Authors as Jouët describes an acculturation with TIC. Approaching the problem under the angle of device connections, this article reminds the current events of the enculturation as defined by Herskovitz and Bastide.

**Mots-clés** : FOAD, interculturel, acculturation, enculturation, interface, pédagogie instrumentée

**Keywords** : FOAD, intercultural, acculturation, enculturation, interfaces, instrumented pedagogy

## INTRODUCTION

La formation à distance est généralement perçue comme un réservoir de ressources pédagogiques scénarisées et accessibles au plus grand nombre par l'intermédiaire d'un médium comme les TICE. Depuis sa création au XIX<sup>e</sup> siècle, ce mode d'enseignement, indissociable des développements techniques du transport de contenus, des réseaux, des représentations et de la pédagogie, signe l'œuvre d'un imaginaire occidental où s'accordent l'aspiration à l'universalité des Lumières dans l'accès de chacun à tous les savoirs et la volonté Saint Simonienne d'enlacer le globe de voies de communication. Supprimant les vicissitudes du voyage, l'avènement de l'Internet et du multimédia a créé de nouvelles trajectoires de diffusion des contenus, multipliant les contextes de réception, d'émission et de création.

Pourtant, bien qu'elles en aient l'aspect graphique et les fonctionnalités, ni la technique ni la technologie ne résultent de raisonnements et de cultures unifiées. L'innovation se nourrit de la pluralité des approches et de la diversité de ceux et celles qui la portent. Aux mobilités des individus répondent des migrations technologiques et des phénomènes d'acculturations dans les productions de dispositifs de FOAD. Ces derniers concernent les contenus dispensés qui fonctionnent sous le règne de l'évolution des pratiques et des usages. L'adaptation à la technique du fonctionnement des machines relèverait également de « l'enculturation » telle que définie par Herskovits et Bastide comme une reconsidération à l'âge adulte, au contact des objets de socialisation, des comportements déjà intégrés « en permettant l'examen de possibilités diverses et le reconditionnement à de nouveaux modes de pensée et de conduite » (Laburthe-Tolra citant Bastide, 1994 p. 56).

Aussi, il est utile de questionner, dans le cadre d'une dialectique entre acculturation et enculturation, la problématique de l'humain à l'interculturalité dans la pédagogie dont les dispositifs ne sont pas neutres. Dans un premier temps, l'article s'appuie sur un rappel contextuel avant d'aborder le travail de terrains empiriques lors d'une session de formation au cours de l'université d'été d'un campus numérique avec des experts et de séances de travaux dirigés équipées ou non d'ordinateurs. Les capacités de convivialité et de personnalisation des interfaces, généralement présentées comme des réponses, constituent-elles des objets d'instrumentation de la médiation sociale interculturelle ?

## I ACCULTURATION ET ENCULTURATION ET IMAGINAIRE TECHNICIEN

### 1.1 Formation à distance, mécanisation pédagogique, et imaginaire des transports

La formation ouverte et à distance est l'héritière des cours par correspondance créés par Issac Pitman en 1840. Leur transmission aux apprenants profitait de l'opportunité donnée par l'apparition du timbre-poste, qui proposait, pour la première fois, une modalité pratique de gestion de la trésorerie affectée au courrier. Dès lors, la pédagogie à distance fut liée à l'exploitation des moyens de transport et à leurs modalités financières. Des néologismes comme *téléenseignement* apparaissent en fonction de l'évolution des techniques de support sollicitées et des locutions telles que *pédagogie innovante* dans le contexte actuel d'expansion des TICE.

Quand Pitman commercialise ses cours de sténographie à distance, nombre de doctrines et de courants de pensées sont directement liés à l'essor des techniques. L'aspiration Saint Simonienne emmenée par Claude Henri de Rouvroy<sup>1</sup>, a « enlacé le globe de (nos) réseaux de chemin de fer, d'or, d'argent, d'électricité » (Pinet, cité par Musso, 1997, p. 6). Actualisant à leur manière les aspirations romantiques de l'époque liées au développement des lignes de transport maritimes, terrestres ou aériennes, les ingénieurs exploitent les caractéristiques de l'électricité pour acheminer non seulement des hommes ou du fret<sup>2</sup>, mais également de la voix et de l'écrit. L'événement signe une mutation dans l'histoire des techniques dont il faut souligner l'importance. Ce qui est nouveau, c'est la création d'une offre institutionnalisée et industrialisée de transport de masse des productions intellectuelles à des fins de pédagogie.

<sup>1</sup> Comte de Saint Simon (1760-1825).

<sup>2</sup> Le premier fiacre électrique fut mis au point en 1894 et testé à Paris par Kiéger 1897.

Certes, diverses variantes de la poste fonctionnent depuis l'Antiquité et nombre d'échanges sont porteurs d'enseignements comme la correspondance entre Voltaire et Catherine II (Stroev, 2006). Les volumes de distribution sont alors restreints aux actants et les exemples peu nombreux. De son côté, l'imprimerie propose dès 1454 un premier manuel scolaire français (*Lettres de Gasparin de Pergame*) et en 1833 un tirage du « livre de lecture » dépasse le million d'exemplaires. Ces ouvrages ne sont pas associés à des activités en distanciel et leur succès dépend de la volonté forte du pouvoir de les imposer dans les établissements publics par décret<sup>3</sup>. Ces productions sont porteuses de valeurs, voire de morale et parfois de résistance, comme en atteste l'apparition contemporaine du « premier manuel de mathématiques libre »<sup>4</sup>.

Cette volonté d'incitation à l'usage des produits nouveaux en pédagogie dans les écoles chemine avec l'évolution du « progrès » dans les sciences de l'homme et de l'ingénieur. Tout au long des 19<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, l'Etat propose d'inculquer des rudiments d'usage des technologies dans la société par le canal scolaire. La solution est globalement efficace, malgré quelques ratés liés à un degré de confiance trop élevé dans les productions savantes. Ainsi en est-il pour l'usage des tests d'adaptation, dits « d'intelligence », type Binet ou Wechsler et des premières apparitions de l'ordinateur en milieu scolaire qui habitent encore les représentations collectives. Bien souvent, les imperfections du début nécessiteront des recadrages avant de trouver la voie du succès. Qui s'aviserait de contester l'existence d'une salle informatique en collège aujourd'hui ? Tout se passe comme si les élèves et les étudiants endossaient le rôle de prescripteurs pour favoriser la transition entre une technique produite par des communautés de concepteurs vers des technologies adaptées à la société des consommateurs.

La mécanisation des contenus pédagogiques a favorisé la structuration de réseaux d'apprenants, hors de l'institution, et rattachés à une entreprise de facture centralisatrice. Le réseau, ou plutôt les réseaux, scindés par types de services (banques, administrations, etc.) sont disséminés en Angleterre, puis élargis. Ils fluctuent au gré du succès commercial de la méthode d'enseignement par correspondance. Le bouche-à-oreille étant insuffisant pour assurer sa pérennisation, une démarche de communication de masse informe pour la première fois le public sous forme de « réclame » dès 1870. La motivation des bénéficiaires est d'autant plus forte que ces cours, à vocation professionnalisante, répondent à une situation de crise en favorisant la mixité et l'ascension sociale. Distribuer le savoir à tous était un idéal d'encyclopédiste et le siècle des Lumières ne fut pas avare dans sa propension à populariser des courants philosophiques mêlant l'individuation personnelle à l'accès à la connaissance. Le « théâtre de la science » (Hamblyn, 2001, p. 12) rassemblait plusieurs dizaines de salles dans les capitales et offrait aux audiences urbaines du « divertissement profitable » que l'Angleterre géorgienne « demandait avidement à voir et à entendre : les révélations d'une nature féconde en prodiges » (Hamblyn, 2001, p. 15).

Au voyage intellectuel correspond le développement de moyens de transport qui donnent la potentialité, même s'il s'agit le plus souvent d'une illusion de contrôle, de nourrir l'imaginaire de mythes tels que le départ, la découverte, l'exploration. Le succès des ouvrages de Jules Verne, tous rédigés en France, atteste du mariage heureux de ces couples fondés entre technique et locomotion. Cependant, lorsqu'il s'agit de pédagogie, ce ne sont pas les référents qui sont transportés, mais leurs productions, dénuées de tout accompagnement de personne. De nouveaux facteurs de stimulation sont à trouver lorsque s'insinue de la distance entre les acteurs. La construction d'approches instrumentées par association avec des outils de médiation technologiques, au sens Ellulien du terme, c'est-à-dire celui d'une technique inscrite dans les pratiques et les usages sociaux, porteuse de valeurs et de schèmes d'identification (ELLUL, 1990), ne suffit pas à former un bon candidat pour combler l'espace lorsque la dyade pédagogique est fragilisée.

Pourtant, l'une des approches répandues postule toujours d'une stratégie ancienne, encore d'actualité. Le *reverse engineering*, en copiant la nature, inspire des réponses sur le développement des interfaces homme machine dont les tendances, pour le grand public, sont orientées vers la simulation sensorielle, la convivialité et la personnalisation. En ce sens, le marché entretient une confusion entre d'une part l'appétence pour l'usage d'une technologie où le désir de la découverte sollicite des comportements exploratoires et ludiques, et d'autre part des finalités « raisonnables » comme la possibilité de produire personnellement des contenus où l'ordinateur devient un outil de travail. L'innovation ne suffit pas à

<sup>3</sup> le 29 janvier 1890.

<sup>4</sup> <http://www.framasoft.net/article339.html>

entretenir la motivation de l'apprenant. Vient le moment où l'échange didactique doit s'instaurer, en deçà de la technique de support, des représentations collectives qu'elle véhicule. C'est à la pédagogie de prendre sa juste place, en créant des contenus scénarisés pour ce qu'ils sont, et non pour correspondre aux projections des concepteurs de systèmes d'exploitation.

C'est pourquoi nombre de créateurs de contenus destinés à la FOAD choisissent de proposer un nouvel univers virtuel, à l'instar de la majorité des logiciels de jeu, qui dissimulent l'activité du système d'exploitation car « l'espace est limité au monde de l'expérience sensible » (Merleau-Ponty, 1976, p. 31). Une fois franchie l'étape de connexion apparaît une aire pédagogique où la situation et le dispositif sont maîtrisés. L'une des conséquences et non la moindre, réside dans la production d'un foisonnement et d'une diversité de contenus proche des préoccupations des utilisateurs disséminés dans le monde. La logique de distribution a évolué depuis les cours par correspondance : au réseau pyramidal d'apprenants structuré par des mécanismes de commerce centralisé, succèdent des communautés de développement géographiquement non situées et diffusant leurs productions *via* des trajectoires secondes incluant un retour de l'institution.

Si le support acculturant reste le contenant machine, les contenus deviennent porteurs d'une identité propre, relativement indépendante. La scénarisation pédagogique, en faisant appel à la créativité *in situ*, recrée une réalité culturelle virtuelle dissociée des mythes véhiculés dans les logiciels d'exploitation. Aussi, une conception pédagogique de qualité nourrit à son tour l'innovation et atténue le syndrome acculturant d'une technologie très occidentale en produisant l'influence plus classique de l'enseignement.

## 1.2 De l'acculturation sociale à l'enculturation des individus

La notion d'acculturation est beaucoup travaillée, surtout au XX<sup>e</sup> siècle où elle participe de l'émergence des questionnements sur l'altérité héritée des auteurs de monographies. Denys Cuhe rapporte que le terme serait apparu en 1880 chez J.-W. Powell et désignerait les « transformations des modes de vie et de pensée des immigrants au contact de la société américaine » (Cuhe, 2001). Son usage ne serait donc pas neutre et ne référerait pas nécessairement au sens répandu qu'il connaît en sciences humaines où l'on évoque volontiers une acculturation inévitable et positive. La description qu'en font Robert Redfield, Ralph Linton et Melville Herskovits dans leur *Mémorandum* signe des préoccupations sous l'influence du courant culturaliste où une culture se constituerait comme une entité distincte des autres et dont l'intégrité fragile devrait être préservée des influences extérieures pour conserver sa « pureté ». Ainsi, des aires culturelles occuperaient des territoires abritant des productions langagières, artistiques et de toutes natures pourvu qu'elles se déterminent dans une acception régionale par des marqueurs perçus comme spécifiques.

L'acculturation est représentée comme une atteinte à la culture dite « authentique » que Roger Bastide scinde en catégories, selon le caractère agoniste du processus (l'auteur n'emploie pas ce terme). Ainsi, la voici *spontanée*, *forcée* ou *planifiée* selon les degrés de liberté et les moyens mis en œuvre. Le caractère invasif constitue-t-il un critère de qualification des réactions qu'elle suscite ? Fredrik Barth apporte des éléments de réponse en décrivant une typologie de trois types de comportements où le groupe tente soit d'accentuer ses spécificités, soit de rechercher une intégration exclusivement sectorielle de nature économique, soit de s'intégrer au détriment de ses particularismes culturels malgré la volonté de sauvegarde d'éléments minoritaires (Barth, 1968).

L'acculturation se situe donc au niveau du groupe, de la communauté et de la société, qui sont conscients et verbalisent l'existence du processus en cours bien qu'ils en sous-estiment certainement les effets. Elle peut donc être travaillée comme un fait social, mesurable par des techniques d'enquête, à l'aune des réactions ou de l'absence de réaction qu'elle suscite. Inversement, une part importante du phénomène réside dans l'inconscience des acculturants de l'impact réel de leurs actions sur l'ensemble des parties concernées, par méconnaissance des données culturelles préexistantes de nature technique. Un continent sera décrit comme n'étant « pas une partie du monde historique » car il « ne montre ni mouvement, ni développement » (Hegel cité par Ki Zerbo, 1975). Depuis l'explicitation de mécanismes et de fonds communs de programmation structurés par des mythes « qui cherchent à expliquer des réalités qui ne sont pas elles-mêmes d'ordre naturel, mais logique » (Lévi-Strauss, 1962, p. 126), cette approche a considérablement évolué. Elle se décline en terminologies synonymes dans les sciences qui déplacent le débat dans la sphère institutionnelle. Les inter-, pluri- et autres trans-disciplinarités pourraient être comprises comme des formes d'acculturation.

L'ethnologie, qui est à l'origine de la fabrication du terme, a isolé des sujétions telles « qu'ethnomusicologie », « ethnobotanique », *etc.* Un paradigme se déploie dans l'ensemble des disciplines, rassemblant les chercheurs autour de concepts communs. L'inconditionnalité de l'usage de l'ordinateur en recherche n'est pas neutre, car l'outil, au sens *organon* (*organon*) du terme, organise le travail, le segmente dans l'espace et dans le temps. Il participe d'un processus que Philippe Dumas et Philippe Bonfils préfèrent décrire, dans le cadre des mondes persistants utilisables dans les *serious games*, en termes de « médiation des contenus, médiation des savoirs et médiation sociale » (Bonfils, Dumas, 2007, p. 4).

L'approche constructiviste, à laquelle nous faisons ouvertement référence, s'inspire des travaux anciens du biologiste Jakob Von Uexküll qui, détaillant l'équipement sensori-moteur du vivant (Von Uexküll, 1956) avait conclu que chaque espèce et chaque individu qui la représente, perçoivent le monde avec ses outils physiques et cognitifs ; qu'il vit dans un *Umwelt*, un « monde propre », au sein duquel il fabrique de la connaissance. Lorsque les stimuli parviennent par un canal médiaté comme l'ordinateur, dont d'une part la résolution sensible est moindre que celle du sujet et dont d'autre part, les contenus sont conçus et réalisés par des personnes sociales, la reconstruction du perçu fait l'objet d'un partage entre mondes différents, mais s'établit sur des contraintes communes, des limitations sensorielles et thématiques liées à l'exploitation du médium. Les possibilités des interfaces sont de plus en plus fines et puissantes, mais pas assez fines ni assez puissantes pour ne pas générer un cadre restrictif limitatif qui rappelle la contemporanéité du mythe de la caverne. Ainsi, ce qui n'aurait pu être vu sans le médium est aperçu, mais cette vision participe d'une acculturation acceptée, orientée par le substrat digital et soumise aux impedimenta de la technologie.

L'acculturation serait un échange, que Gilles Léothaud décrit sous forme d'étapes qui englobent « les processus dynamiques par lesquels une société évolue au contact d'une autre, en lui empruntant et adoptant des éléments ». (Léothaud, 2004 p. 131). Un compositeur comme Anton Dvorak insère dans sa neuvième symphonie des chants indiens et des blues dont certaines parties de cuivres deviendront à leur tour des riffs connus dans le *realbook* dans les standards de jazz. Léothaud distingue plusieurs formes d'acculturation qu'il dénomme et qualifie en ajoutant au terme « culture » des préfixes privatifs. Ainsi, « l'enculturation » désigne l'apprentissage par un individu de connaissances possédées par son groupe de référence ». Pour Margaret Mead, cette enculturation traduit le processus de transmission de la culture du groupe à l'enfant. Elle constitue donc un complexe d'adaptation au monde dans le développement psychique et social de « l'adulte social » en devenir. Cette dernière se situerait donc à un niveau macro où le jeune individu construirait son bagage ontologique par fréquentation de référents sociaux, pour intégrer sa culture et s'y frayer un chemin. L'« ontologie » est ici comprise dans ses deux sens ; d'une part un processus par lequel une entité structure son viatique de connaissances, d'autre part son inscription dans une historicité, l'ontogénèse, qui rapproche le déroulement de la vie du sujet à l'évolution de la société.

Herskovits distingue deux phases dans le processus d'enculturation : celle de l'enfant soumis à un conditionnement de type opérant aux bases de culture où « il est plutôt instrument qu'acteur », et celle de l'adulte qui s'apparente à un reconditionnement. « Dans ses aspects ultérieurs, lorsque l'enculturation opère au niveau de la conscience, elle ouvre la porte au changement, en permettant l'examen de possibilités diverses et le reconditionnement à de nouveaux modes de pensée et de conduite » (Melville, Herskovits, 1967, p. 183). Ces « modalités admettent des logiques redondantes (Mead citée par Guedeney & Allilaire, 2001, p. 47) dans lesquelles peut s'insinuer l'usage répétitif d'interfaces homme machines porteuses de contenus scénarisés de nature pédagogique ou non. L'enculturation atteste, s'il en était besoin, de la capacité d'adaptation de l'adulte aux vicissitudes des parcours de vie en société.

C'est pourquoi l'enculturation est également décrite dans un contexte politique où le pouvoir unifie par la langue et l'enseignement les habitants d'un pays en y incluant d'éventuelles minorités ethniques et communautaires. Les volontés d'expansion étatiques transitent par des processus d'enculturation contrôlés, réalisés à l'échelle de l'histoire d'un pays, qui n'est pas celle des individus et peut couvrir plusieurs générations. Il convient donc de distinguer l'enculturation *politique* de l'enculturation *normative* ; la première venant d'être évoquée et exploitant les facultés de production de masse des TIC alors que la seconde, reprenant les termes définis par Margaret Mead, concerne l'adaptation aux normes et valeurs du groupe ou de la communauté, même s'ils sont virtuels.

La dénomination de l'axe « Internet et acculturation » dans ce colloque n'est pas neutre. Elle questionne l'influence d'un dispositif aux modalités connues et délimitées sur des pratiques et des usages de médiation

dans des organisations diverses sur des thématiques ouvertes et multiples. En d'autres termes, quel est le degré d'adaptation d'un support polyvalent unique à des finalités pédagogiques qui dépassent le cadre des projections des concepteurs ? Y a-t-il « acculturation aux TIC » (Jouët, 2003) ou les technologies sont-elles un instrument au service de médiations pédagogiques elles-mêmes enculturantes ?

## II OBSERVATIONS

### 1.3 Observations préliminaires

Au cours de la première partie, nous avons évoqué le fond d'universalité de conception présent dans les techniques de transport de l'information, supports de contenus dispensés à distance. Les travaux sur les interfaces homme machine habillent la technique, œuvre de groupes restreints, en adaptations technologiques destinées à la société des utilisateurs. La mise en forme, l'*informare* des données, lors de l'encodage, reste un facteur d'uniformisation même si l'évolution des interfaces tend à offrir toujours davantage de liberté et à le réduire. Nous avons gardé en mémoire les résultats de passations réalisées dans une école niçoise avec de jeunes enfants de 3 à 5 ans en 2000. Ces derniers, quel que soit le logiciel utilisé, en général ludique, décrivaient leur activité par l'identification de la machine ; ils venaient « jouer à l'ordinateur » (Gobert, 2003 p. 141).

Ce questionnement sur la relation à l'objet ne manque pas d'être particulièrement sensible dans la mesure où il constitue une première étape dans les représentations sur la conscientisation d'un processus d'acculturation. Les travaux classiques d'anthropologie des techniques soulignent avec ensemble combien l'individu associe des fonctions aux outils en se basant sur leur apparence. Lorsque la firme allemande Hagenuk commercialisa le premier téléphone mobile sans antenne apparente, les consommateurs le considèrent comme une télécommande et le délaissèrent, malgré ses qualités intrinsèques comme une faible pollution électromagnétique. L'apparence intègre des modalités de valorisation proches du noyau central de la représentation sociale de l'outil (Jodelet, 1989).

Les représentations de l'ordinateur et des réseaux ont-elles évolué dans la direction d'une segmentation en fonction des usages ? A priori, l'hypothèse par l'affirmative indiquerait que l'insertion de l'ordinateur dans la société serait à ce point réussie que chacun, sur un socle d'utilisations commun, recentrerait sa pratique en fonction de besoins personnalisés. De plus, cela signifierait une personnalisation accrue de l'interface pour créer un espace dédié. D'un autre côté, si les représentations initiales subsistent, la transition du statut de technique vers une technologie ne s'est pas encore opérée. Les conséquences sur les pratiques et les usages en FOAD concernent la motivation de l'ensemble des acteurs rapprochés dans le creuset de l'échange pédagogique à distance.

Les observations préliminaires proviennent d'un terrain réalisé lors de l'université d'été 2002 du campus numérique FIPFOD à Aix Marseille II. Des enseignants du supérieur, familiarisés avec les TIC, mais pas nécessairement avec les TICE (50 %), ont été rassemblés dans le dessein de réfléchir sur des outils de scénarisation pédagogique. L'atelier comportait 16 personnes en résidentiel pendant 3 jours, disposant chacune d'un PC connecté à Internet et d'identifiants autorisant l'accès à des données hébergées sur une plateforme de formation à distance (Archimède). A priori, les questionnements sur le fonctionnement, la configuration et l'usage des ordinateurs auraient dû être relégués au second plan puisque l'intérêt de la session résidait dans le test d'un logiciel de scénarisation en cours de conception et non pas une évaluation des ordinateurs. L'observation participante et les questionnements ont montré l'inverse : au contact des machines il a été nécessaire de recadrer l'atelier dans la perspective de son objet, c'est-à-dire faire travailler ces apprenants experts sur de la conception d'éléments didactiques, alors qu'avec ensemble, ils préféraient évoquer la « technique », parler du « PC ». Pour l'anecdote, le débat habituel entre macophiles et windowsiens occupait une partie des conversations, ainsi que les réalisations personnelles antérieures.

Les sujets étaient placés en situation de comportement exploratoire, de découverte. Ils manipulaient l'interface (OASIF) dont l'apparence est celle d'un séquenceur musical type Steinberg Cubase. Les manipulations observées étaient de l'ordre du compromis entre un jeu sans réel contrat ludique et l'occupation sensori-motrice. Interrogée, la majorité des sujets répondit qu'elle rencontre des difficultés à utiliser l'outil informatique à des fins créatives personnelles alors qu'ils avaient déjà produit des contenus pédagogiques par le passé. Cela se traduisait par des réticences à comprendre ce que l'on attendait d'eux, alors que l'intégralité de la commande avait été rédigée dans le cadre de travaux de groupe.

Certes, un échange de trucs et astuces était attendu. Il participe de la prise de contact, de l'établissement de la relation entre experts. Évoquer entre connaisseurs un sujet commun n'est pas sans rapprocher les protagonistes, un peu comme des pilotes évoquent la météo : chacun connaît l'aérologie mais on en parle. Tout le monde a le même langage, connaît les mêmes mots, s'intéresse à des choses identiques : le processus séquentiel des moyens de médiation de la ritualisation sociale fonctionne. L'étape se prolongeant, lui a succédé une période bien connue chez les étudiants lorsque de longues séquences de manipulations de l'interface physique font de l'ordinateur une sorte de téléviseur interactif où l'on est spectateur des réactions de la machine. Aux sollicitations de cette dernière répond une sorte d'asthénie clairement liée à un sentiment d'inoccupation et à la représentation que se font les apprenants de la tâche à accomplir.

Chacun est venu avec des fichiers personnels, des contenus de cours saisis dans un traitement de texte, des images, éventuellement des enregistrements. Il est arrivé avec des éléments de sa mémoire professionnelle, des fichiers déjà aboutis – stylisés, mis en forme – avec l'espoir d'une amélioration, mais qui sera difficile à mettre en œuvre car les contenus sont déjà finalisés et ont été conçus dans l'objectif de cette finalisation. Reprendre ces contenus, c'est revenir sur un travail déjà accompli et classé comme tel, pour le soumettre au groupe et le déformer pour le scénariser. Nombreuses sont les résistances à ces pratiques. L'ordinateur habituellement sympathique redevient ce qu'il est dans le fond : une machine des temps modernes, un outil de travail. Nous insistons sur le choix du terme et cela ne signifie pas qu'un autre, comme « instrument », ne puisse être également employé. En effet, l'outil organise, il participe de la pluralité des actions, des gestes, et se réfère aux pratiques artisanales bien présentes dans les métiers de création infographique. L'outil n'est pas seulement doté des fonctions pour lesquelles il est construit, il véhicule des valeurs et notamment la transmission par apprentissage.

À la phase décrite précédemment se substitue un investissement dans l'action. À l'attentisme succède une volonté de s'intéresser, qui prélude à l'intérêt pour l'activité elle-même. C'est le moment où les sujets expriment pour la première fois l'incapacité des ordinateurs à travailler à leur place. Tout le matériel était disponible, il fallait en faire quelque chose. La pression s'établit non pas tant au regard d'un objectif à tenir, d'une session de formation à réaliser, mais du caractère indispensable d'une réussite du fait des moyens mis en œuvre pour y parvenir. Une prise de conscience collective s'est exprimée, lors d'un repas de midi, où, les deux générations d'apprenants confondus, ont établi que les machines n'étaient jamais qu'un instrument, mais que l'organisation, la production de connaissance, provenaient, elles, de leurs savoirs exoinformatiques, reposant sur leurs expériences pédagogiques et didactiques.

Le débat était passionné, et il s'est poursuivi : qu'en est-il du rôle des machines ? Tous ces experts dans leur domaine, à commencer par l'informatique, posaient la question des rôles acculturant et enculturant des technologies. L'outil impose une mise en forme, une information de la connaissance et des savoirs dans un modèle normé que celui des limites de la machine. Toute l'histoire du développement des jeux vidéo a été une histoire de la technique mise au service d'une activité gourmande en ressources et sans cesse en demande de supports de plus en plus puissants pour porter les nouvelles créations, les nouveaux besoins. La machine devient le support d'une demande sociale adaptée aux réalisations techniques de la société qui la produit. Sur le plan didactique, bien avant la FOAD, l'apparition de la vidéographie pendant les cours fut une révolution. Les élèves étaient fiers de bénéficier de ce matériel que le professeur mettait à leur disposition. La technologie est porteuse de processus de reconnaissance qui constituent des outils et des instruments de médiation puissants.

#### **1.4 Enquête auprès de 245 apprenants**

À la suite des observations réalisées lors du campus, dont une partie seulement est esquissée ci-dessus, il apparaît intéressant de travailler 5 ans plus tard, le public auquel les produits scénarisés sont destinés. L'étude porte sur un échantillon de 245 étudiants d'IUT en L1, L2, L3 lors de séances de travaux dirigés à l'IUT de Perpignan.

L'effectif présente une forte disparité entre hommes et femmes, lesquelles sont trois fois plus nombreuses. L'une des solutions possibles pour équilibrer l'échantillon peut consister à retirer, le nombre de sujets nécessaires à l'équilibre et n'en conserver que 64. Toutefois, une telle méthode implique soit d'écraser le facteur, soit de pratiquer l'étude avec et sans les éléments retirés. Nous pouvons agir de même pour ramener l'échantillon à parité entre scientifiques et littéraires, c'est-à-dire 81 individus. L'usage de méthodes qualitatives peut suppléer à ces écarts qui reflètent le contexte réel. Concernant la bureautique

communicante, et seulement celle-ci, nous n'observons pas différentes majeures en début de formation entre les groupes. Elles apparaissent avec l'emploi de fonctionnalités logicielles spécifiques.

**Sexe** : (Femmes : 181, Hommes : 64) & **Filière** : (Scientifiques : 81, Littéraires : 164)

Les étudiants sont en première et deuxième année. Leur expérience bureautique est très inégale : depuis 7 ans que nous proposons des enseignements de cette nature en IUT, nous avons toujours observé cette hétérogénéité. Les fonctionnalités sont globalement connues, mais le fond n'est pas maîtrisé. Nombre de sujets (26,2 %) confondent le navigateur avec le système d'exploitation (il est vrai que la confusion est entretenue par la présentation graphique du système Windows XP) et n'ont jamais porté attention au suffixe renseignant le format d'un document (38,3 %). Ils « font confiance » à l'ordinateur pour retrouver les dossiers et les fichiers enregistrés dans le dossier automatique, et surtout, limitent l'exploitation de l'ordinateur, sinon à des fins de production, de liant social ou du loisir.

C'est dans ce contexte de méconnaissance hétérogène que les étudiants « savent » chatter, parcourir un forum, créer un blog, transférer des photos, chercher et trouver sur Internet des vidéos, installer un logiciel mais pas toujours un *plugin* et fermer proprement une session (99,1 % !). La méconnaissance est porteuse d'une acceptation implicite des réactions de la machine, et notamment des procédures de validations comme « OK » sur lesquelles on clique sans lire le contenu de la fenêtre de dialogue. Un processus non décisionnel produit de l'action (cliquer) en lieu et place d'un acte raisonné et ouvre la porte à une sensibilisation que favorise l'absence de réflexion.

La passation confronte les pratiques et les usages avec et sans l'utilisation de nouvelles technologies. Si nous postulons que les techniques véhiculent de l'idéologie et des schèmes d'action, à commencer par celle des équipes de conception logicielle, alors l'utilisation des outils innovants, qui nécessitent un apprentissage et des adhésions multiples pour en comprendre les manipulations et le fonctionnement, devrait avoir un impact qui se traduira par des différences par rapport à une tâche identique réalisée sans ces outils. Il est possible d'objecter que si les utilisateurs sont formés et intégrés dans des sociétés productrices de contenus informatisés conçus à leur image, l'effet devrait être nul et non mesurable par des méthodes quantitatives. Nous privilégions donc une approche mixte où le gradient qualitatif se révèle au cours d'une longue étape de familiarisation et d'observation participante.

Plus de la moitié des sujets (57,4 %), en majorité des femmes, se déclarent neutres, seulement intéressés par les applications d'un outil répandu « qu'il faut connaître » à défaut de le maîtriser car « on n'est pas des professionnels », « on connaît des gens qui s'y connaissent » et « on verra bien si ça tombe en panne ». Cette catégorie de sujets observe les autres, et notamment ceux qui sont réputés « experts » du fait de leur pratique, voire leur addiction, car les marqueurs unanimement retenus par tous semblent être la durée des sessions -le temps passé devant l'ordinateur- et le niveau atteint dans les jeux.

Les résistances observées chez certains sujets (6,3 %), qui ne s'expriment pas nécessairement par une absence de compétences, sont verbalisées sous forme de discours aux contenus antagonistes où l'outil est perçu comme un instrument associé au rejet d'un modèle de société. Les apports de la machine sont connus, mais les représentations objectales prennent le dessus et en annihilent pour partie l'intérêt. Par exemple, les sujets concernés, lors d'un exercice dont l'objectif est très apprécié (enlever les yeux rouges sur des clichés pris sur les *blogs* d'étudiants), manifestent ouvertement leur désintérêt non pas pour la tâche en soi, mais pour les activités d'exploration des fonctionnalités et de construction d'une séquence d'applications de ces fonctionnalités. La moitié de ces apprenants, qui identifient de manière élevée les niveaux d'actions de leurs pratiques considérées comme reliées à des modèles sociaux, disent « ne pas s'intéresser » même lorsqu'ils savent établir sans assistance un mode opératoire. Les vocables employés signent un ressenti où l'on résiste au caractère invasif d'une culture mondialiste et mondialisante qui n'est pas perçue comme authentique. La fonctionnalité ne se substitue pas, dans l'imaginaire, aux représentations collectives des valeurs véhiculées par les objets de technologie.

À l'inverse, les 37,4 % d'étudiants très favorables et « très intéressés » n'identifient pas de niveaux d'action élevés de l'activité informatique : ils jouent, saisissent du texte, explorent Internet, font du chat mais ne perçoivent pas aisément comment l'usage de l'outil peut véhiculer une évolution des modèles culturels. L'ordinateur a simplement remplacé le crayon, même s'il sert également à d'autres activités. La machine est perçue comme une sorte de console de jeux communicante où le contrat ludique réside précisément dans l'utilisation conjointe avec d'autres apprenants du dispositif de médiation ; le jeu est dans la médiation elle-

même. Si le chercheur vient à pointer la relation entre l'usage des outils informatiques et l'existence éventuelle de « valeurs » associées aux machines, 98,2 % des apprenants évoquent spontanément la « culture américaine » alors que les autres semblent ne pas avoir compris la question. Il est par ailleurs très difficile d'obtenir des précisions sur ce modèle atlantiste, y compris sur *l'américan way of life* ignoré par 234 étudiants sur les 245 de l'enquête.

Ceci posé, nous avons cherché à observer l'influence de l'outil sur des pratiques dans le cadre de productions pédagogiques médiatisées par ordinateur dont la réalisation est également possible à l'aide de moyens analogiques classiques. Pour cela, nous avons instauré une première variable « nature des outils » dont les modalités sont : (Ordinateur, Papier crayon) et une seconde « date de passation » (Début de 1<sup>er</sup> semestre, Début du second semestre). La tâche demandée aux sujets est la réalisation d'un document d'un volume moyen de 2 pages informatisées ou de 3 et 4 pages manuscrites dans un laps de temps de trois heures. Les groupes ayant réalisé au premier semestre la tâche manuelle effectuée l'activité assistée par ordinateur au second semestre et inversement. Les productions sont évaluées selon trois critères : qualité de la structure argumentaire (plan), qualité stylistique et richesse des contenus. Les passations sont effectuées en respectant la composition des groupes de travaux dirigés avec 6 TD de juristes en L1 et L2, et 5 TD de scientifiques en L1 et L2 et L3. Les groupes contrôles consistent en deux ateliers qui effectuent deux fois la même passation, avec ou sans ordinateur. Ces deux groupes ont progressé de 1,9 et 2,1 points.

A priori, nous nous attendions à obtenir des productions très différentes en termes de qualité, et plutôt meilleures pour les sujets exploitant les outils numériques. Certes les résultats relèvent d'évaluations chiffrées et ces formes d'évaluation sont toujours discutables. Toutefois, elles permettent de dégager des critères de lisibilité. Le plan factoriel inclut un nombre de variables qui seront exploitées ultérieurement. Voici les premiers résultats :

	Pass 1 ordi	Pass. 1 crayon	Pass. 2 ordi	Pass. 2 crayon
<b>45 sc femmes</b>	11,32	12,59	12,01	12,63
<b>36 sc hommes</b>	10,58	11,61	11,33	11,71
<b>136 let. femmes</b>	10,27	11,23	11,21	11,54
<b>28 let. hommes</b>	10,02	10,64	11,04	10,70

**Tableau1 : Moyennes des évaluations obtenues**

Les évaluations chiffrées ne montrent pas de différences significatives entre les résultats obtenus pour les passations type papier crayon. L'évolution de l'exigence de l'enseignant dans le déroulement de l'année est sans doute responsable de ces résultats car les copies sont incontestablement de meilleure qualité au second semestre. De même, l'écart minime entre les évaluations des sujets scientifiques et littéraires provient certainement d'une l'adaptation par filière puisque l'on demande moins, dans un cours d'expression aux premiers qu'aux seconds. À noter toutefois, un indice de dispersion deux fois plus élevé chez les juristes (> 3,50) que chez les biologistes (= 2,0).

Les résultats sont plus significatifs lorsque sont comparées les évaluations des passations manuelles et celles des passations assistées les résultats entre les passations manuelles et assistées. Contre toute attente, les évaluations sont moins satisfaisantes pour les publics assistés par ordinateur, sauf pour la classe des hommes juristes, lors de la deuxième passation. Il est vrai que des biais sont dissimulés : différences de niveaux d'exigence, faiblesse des écarts observés, cadres de passation. Toutefois, ces premiers résultats, qui ne constituent qu'une première étape de l'enquête qui sera répétée avec des critères plus fins en 2008-2009, vont à l'encontre des représentations collectives associées à l'usage de l'ordinateur. En effet, hormis la présentation graphique des contenus, il semble que la rédaction en français soit parasitée par l'emploi de la machine, et cela au regard des trois critères : plan, argumentation et stylistique.

Il est possible par exemple, que les étudiants, habitués à effectuer des recherches et éventuellement à copier-coller des contenus qu'ils retravaillent (97,4 %), soient dans un premier temps désarmés, comme l'étaient les apprenants experts de l'université d'été, lorsqu'ils doivent créer avec une machine qui tend à proposer la

mise en scène de contenus sensibles évolués. L'activité implique un retour vers les fonctionnalités plus arides, moins valorisantes, qui sont rattachées au passé et demandent un travail de fond qui ne s'inscrit pas dans les représentations véhiculées par la mercatique.

Une adaptation est nécessaire, pour résoudre le conflit engendré par l'écart entre les *habitus* de consommation du spectacle digital dont la monstration est assurée par un médium acculturant et la création de contenus personnels qui nécessite de la part du réalisateur une enculturation à l'outil, pour passer de l'acte de consommation à celui de création dans un univers associé au loisir chez les étudiants. L'écart observé signe peut-être la difficulté posée par l'observation verticale d'un document à l'écran qui ne donne pas une vision identique au panorama davantage maîtrisé de l'horizontalité. La convocation de paradigmes sémiotiques d'analyse de contenus pourrait apporter des clés supplémentaires d'interprétation, de même qu'un travail sur les conversions sensori-motrices et l'organisation du travail qu'instaure l'outil et dont les effets peuvent provoquer une perte de temps en début de session du fait de l'illusion partagée qu'il sera rattrapé grâce à la puissance de la machine.

Les sujets, déclarant ouvertement « ne pas adhérer » ou « ne pas aimer » l'utilisation de l'ordinateur, obtiennent de meilleures évaluations dans l'ensemble que les autres, y compris les étudiants « experts ». Ils déclarent chercher « à ne pas subir », faire comme si la machine n'était pas présente en rédigeant d'abord au stylo plutôt que par la saisie, et en n'ajoutant pas de recherches qui pollueraient leur raisonnement. La machine ne les rassure pas ; elle est perçue comme une obligation sociale supplémentaire, un devoir d'enculturation. Ces propos rappellent ceux entendus lors des observations préliminaires par les scénaristes qui affirmaient franchir un pas important dans leur activité pédagogique lorsqu'ils décidaient de ne pas se laisser acculturer par les représentations trompeuses associées à l'usage des réseaux, mais donner à la pédagogie, au travail personnel, sa juste place en exploitant l'outil pour ses possibilités et seulement ces dernières. Une telle démarche demande un effort qui signe des effets de l'acculturation qui font de la machine un objet qui donne « *in fine* une vie plus heureuse » (Demarne et Rouquerol, 1959, p. 118) même si « tout un délire technique traverse le social » (Chalas, 1995, p. 7). Enfin, il serait intéressant de pratiquer cette étude en convoquant une approche comparative, simultanément sur des publics américains ou canadiens et des primo entrants dans le monde numérique, issus de cultures de traditions orales.

## CONCLUSION

Au cours de cette communication, nous avons tout d'abord évoqué le contexte de réalisation théorique de la recherche où sont convoqués les concepts d'acculturation et d'enculturation. L'outil d'expression informatique, par les contraintes qu'il crée et les relations qu'il noue implicitement avec les mythes et les valeurs des concepteurs, pourrait être perçu comme un facteur d'acculturation au cours de la régulation des échanges qu'il médiate entre individus et dans la relation solitaire avec la machine. L'acculturation aux TIC nécessite une adaptation des sujets, soulignant que le dispositif et les dispositions ne sont pas neutres, mais chargées culturellement. Une tension naît, que la situation didactique rend encore plus coûteuse lorsqu'elle impose aux apprenants de s'échapper du modèle consommatoire véhiculé par les productions numériques dont l'image est, dans le grand public, celle d'outils de loisirs et de liant social. C'est pourquoi nous suggérons, à la suite des travaux de Mead, Bastide et plus particulièrement Herskovitz, d'aborder l'ambiguïté observée entre les attentes produites et les nécessités pédagogiques en travaillant sur l'enculturation. La FOAD pourrait ainsi bénéficier d'un ancrage adaptatif où l'apprenant, au centre du dispositif, serait incité à s'adapter par des voies d'interactivité intentionnelle (Barchechat & Pouts-Lajus, 1990 cités par Bonfils & Dumas, 2007, p. 4).

## BIBLIOGRAPHIE

- BARTH F. : *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*, Boston, 1968
- BERNARD F. : « Définir l'engagement », in *Questions de Communication : Formes de l'engagement et espace public, série actes III*, 2006
- BONFILS P. & DUMAS P. : « Mondes persistants et enseignement à distance : de nouvelles perspectives » ? in *La problématique du changement*, Marseille : colloque TICE Méditerranée, mai 2007.
- CHALAS Y. : *Les logiques d'habiter*, Paris : université René Descartes, DESS psychologie sociale, 1995.

- CUCHE D. : *La Notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : La Découverte, 1996, 2001
- DEMARNE P. & ROUQUEROL, M., *Les ordinateurs électroniques*, Paris : PUF, 1959.
- DURAND. G. : *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris : Dunod, 1995.
- ELLUL J. : *La technique ou l'enjeu du siècle*, Paris : Economica, 1990.
- GINESTIE J. : *Techniques scolaires et enseignements technologiques*, in 21e Journées internationales « technologies, Technologie », Chamonix, mars 1999.
- GOBERT T. : « Convivialité des interfaces, apports pluridisciplinaires à la définition d'indicateurs », in *Int'l conférence Ludovia*, Ax les thermes, juillet 2007.
- GOBERT T. : « Relations entre situation et dispositif dans le cadre de simulations : l'exemple de la simulation de vol », in *Questions Vives : Dispositifs et situation*, Aix en Provence : PUP, 2008.
- GOBERT T. : *Qualification des interactions observables entre l'homme et les machines dotées d'interfaces à modalités sensibles*, Lille : Septentrion, 2003.
- GUEDENEY A., ALLILAIRE J.-F. : *Interventions psychologiques en périnatalité*, Paris : Masson, 2001.
- HELGEL : *Cours sur la philosophie de l'histoire*, Paris : Vrin, 1998.
- ILLICH, R. : *La convivialité*, Paris, Seuil, 1973.
- JODELET D. : *Les représentations sociales*, Paris : PUF, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 1989.
- JOUËT J. : « Des relations en construction », in *Réseaux* n° 120, Paris : Lavoisier, 2003.
- KI-ZERBO J. : *Le barrage des mythes*, Paris : Hatier, 1972, & in *Ethiopiennes* n° 1, janvier 1975.
- LABURTHE-TOLRA P. : « Roger Bastide et l'Histoire de la Sociologie », in *Roger Bastide ou le réjouissement de l'abîme*, Paris : L'harmattan, pp. 55-68, 1994.
- LEVI-STRAUSS C., *La pensée sauvage*, Paris : Plon, coll. « Agora », 1962.
- MAUSS M. : « De quelques formes de classification - contribution à l'étude des représentations collectives » in *Année sociologique*, 6, (1901-1902), pp. 1-72, Paris : PUF, 1903.
- MELVILLE J. & HERSKOVITS M. J. : *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris : Payot, 1967.
- MERLEAU-PONTY M. : *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard, 1976.
- MUSSO P. : *Télécommunications et philosophie des réseaux*, Paris : PUF, 1997.
- REDFIELD R., LINTON R. & HERSKOVITS M.-J. : « Memorandum on the study of acculturation », in *American anthropology*, 1936.
- SIMONDON G. : *L'individuation psychique et collective*, Paris : Aubier, 1989 et 1994.
- STROEV A., *Correspondance 1763-1778 entre Voltaire et Catherine II*, Paris : Non-lieu, coll. « lettres ouvertes », 2006.
- VIRILIO P. : *L'art du moteur*, Paris : Galilée, 1993.
- VON UEXKÜLL J. : *Mondes animaux et mondes humains*, (trad. P. Muller) Paris, 1956.