

## SITES SOCIAUX ET DISPOSITIF PEDAGOGIQUE : DES ATOUTS NOUVEAUX POUR L'ACCOMPAGNEMENT AUX COMPÉTENCES NUMÉRIQUES ?

Thierry Gobert

Université de Provence  
Institut de Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication (IRSIC)  
29, avenue Robert Schuman  
13621 Aix-en-Provence CEDEX 1  
th.gobert@gmail.com

---

**Mots-clés :** accompagnement pédagogique, outils socio-numériques, site social

**Résumé.** Les étudiants accueillis en formation TIC en premier cycle du supérieur devraient être, a priori, porteurs de compétences approfondies dans la compréhension et la manipulation des outils digitaux. Pourtant, l'observation participante et les évaluations montrent des déficits importants. Cela peut sembler paradoxal car les sujets consacrent des budgets temps importants à exploiter Internet. Les outils socio-numériques comme Facebook sont fortement sollicités et c'est pourquoi nombre d'enseignants souhaiteraient les exploiter en pédagogie. Il semble donc utile de réfléchir à la présence de tels éléments dans le dispositif, alors qu'ils ont la réputation de disperser l'attention en provoquant des formes de présences distribuées difficiles à gérer. Cet article présente quelques éléments obtenus lors d'une observation participante longitudinale ponctuelle par des enquêtes régulières administrées à une population d'étudiants en formation TIC en IUT.

---

### Introduction

Les apprenants en formation initiale manifestent un engouement fort pour les sites de réseautage social (*social hub*) tels que *Facebook*. Pour les utiliser, ils s'ingénient à multiplier les stratégies et diversifient leurs moyens d'accès en utilisant même leurs téléphones mobiles. Des comportements nouveaux ont ainsi fait irruption jusque dans l'enceinte de la classe, ce qui engendre des formes de présence distribuées (Turkle, 2005). Par nature et par objet, les enseignements de TIC semblent particulièrement adaptés à de telles intégrations à condition de les gérer. Pourtant, alors qu'ils ont vécu toute leur existence entourés d'outils numériques, les jeunes adultes ne semblent pas intéressés par leur fonctionnement et se révèlent incapables de résoudre des problèmes logiciels peu complexes. Nombre de référents pédagogiques se demandent donc comment exploiter la motivation constatée pour les outils socio-numériques en éducation (Strasse, 2009) et plus exactement en situation d'accompagnement pédagogique aux compétences numériques. Après une approche contextuelle et théorique, cet article présente une synthèse d'éléments issus de l'observation participante longitudinale d'un terrain composé d'étudiants répartis dans deux IUT.

### 1 Contexte : désintérêt des étudiants d'IUT pour le fonctionnement des outils numériques mais fort engouement pour leur utilisation

Les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) ont été créés par la Loi Fouchet du 7 janvier 1966. Le texte identifie comme cœur de mission la transmission de savoirs et de connaissances adaptés à une immersion rapide dans le monde du travail dès la fin du premier cycle supérieur. C'est pourquoi ces établissements fonctionnent en partenariat avec les chambres consulaires et sont impliqués dans les tissus économique et industriel. Quoique de nature universitaire, ils soient relativement autonomes et s'inscrivent résolument dans une démarche de suivi des étudiants qui se matérialise sous forme d'accompagnements inspirés par une certaine tradition de l'apprentissage.

Cette approche, encore confirmée dans le « Livre blanc » du système IUT (ADIUT, 2007, p 45), est perceptible dans la conduite des projets tuteurés, des stages et d'un ensemble d'approches pragmatiques. L'acquisition des compétences numériques est intégrée dans un projet pédagogique national où l'apprenant doit acquérir des compétences techniques de manipulation d'outils digitaux destinés à le rendre immédiatement utile dans les entreprises (Rocha, Trinidad, 2000).

La création des IUT a coïncidé avec celle du premier grand programme d'informatique française dit « plan calcul » en 1967. Les aspects méconnus de ce plan furent paradoxalement ceux qui donnèrent le plus de résultats : la reconnaissance scientifique de la discipline (CNU 27) et une première opération dite des « 58 Lycées » qui préleva aux nombreuses initiatives qui visèrent à intégrer les ordinateurs dans l'institution. Les IUT ont ainsi proposé, dès leurs débuts, des séances d'informatique et de bureautique. C'est pourquoi ils constituent *de facto* un formidable terrain empirique, inscrit dans l'histoire de la pédagogie et des didactiques des technologies dont bénéficient actuellement 116 000 étudiants (MESR, 2007). L'observation des médiations techniques dans les IUT est donc fortement porteuse car outre le fait qu'ils se situent à la charnière entre la classe et l'univers professionnel, ils proposent une dynamique éducative nourrie par cinquante ans de pratiques et d'usages. Enfin, les apprenants, admis sur sélection, sont généralement motivés par leur formation.

Pourtant, malgré cette motivation, les observations participantes effectuées annuellement et enrichies régulièrement par des enquêtes par entretiens semi-directifs et questionnaires (Gobert, 2000, 2003, 2006, 2009) révèlent une évolution qui va dans le sens d'un désintérêt pour la connaissance de l'ordinateur, du système d'exploitation et de la recherche raisonnée de solutions logicielles. La « passion de l'informatique » (Vignarelo, 1987), celle des années 1985 à 2000 qui fut centrée autour de la programmation, de l'utilisation de bases de données, de la bureautique et du multimédia, a été battue en brèche par les réseaux et, depuis 2003 en France, par les outils socio-numériques comme les sites de réseautage social. Les jeux vidéos occupent une place à part. Ils ont connu une certaine régularité dans leur succès en s'adaptant aux évolutions de la technique et des mentalités. Cette adaptation a parfois eu lieu au détriment du spectacle multimédia et de l'intelligence artificielle pour permettre un accès en ligne.

Certes, les étudiants manipulent des logiciels et surfent sur Internet, mais ils semblent désormais éprouver davantage de difficultés d'ordre conceptuel et de compréhension globale des TIC qu'auparavant. Les évaluations sous forme de QCM de début de semestre dévoilent des lacunes profondes dans la connaissance du fonctionnement des objets digitaux, tant sur le plan du matériel que sur celui des logiciels usuels. Par exemple, 26,12 % d'une population de 245 sujets de première année d'IUT en 2008 ne sait pas répondre à la question « quelle est la différence entre un navigateur et un système d'exploitation » (Gobert, 2008b). Les raccourcis clavier pour *copier* et *coller* sont connus, mais « commande + A » (tout sélectionner) constitue le plus souvent une découverte pour les apprenants en formation initiale qui lui préfèrent les longues sélections manuelles effectuées avec la souris. Assurément, quelque chose a changé, car ces évaluations de connaissances étaient considérées comme faciles par les apprenants qui désormais les redoutent et se déclarent pour un tiers « moyens » voire « nuls en informatique » (Gobert, 2009).

Le clivage souligné par Jacques Ellul entre une technique limitée à un cercle d'initiés et des technologies distribuées dans l'espace social (Ellul, 1954, 1990) ressurgit alors même que la France est entrée dans la « société de l'information » (Baquiast, 1998) et que des plans ambitieux tels que le brevet et le certificat informatique et Internet (B2i et C2i) se multiplient dans les institutions scolaires et universitaires. Les enseignants font massivement le constat de déficits dans la maîtrise des outils et d'un manque certain de motivation à y remédier.

Comment ces apprenants, décrits par certains comme des *digital natives* (Prensky, 2005), peuvent-ils avoir vécu toute leur vie au contact des objets numériques sans les connaître davantage, voire en les connaissant *moins bien* que leurs aînés considérés comme des immigrants digitaux ? Notre position fonctionne ici à l'inverse de celle de Prensky. Ceux qui sont nés avec l'ordinateur le

considèrent comme faisant partie de leur environnement technologique courant. La génération précédente l'a vécu comme un accès à un progrès porté par des mythes de réalisation personnelle (l'entreprise à la maison) que l'absence relative de convivialité contraignait à s'investir. Les vrais immigrants digitaux ne sont pas nécessairement ceux que l'on croie. Les étudiants consacrent ainsi des budgets temps importants à exploiter Internet. Pour cela, ils multiplient les moyens d'accès que propose l'interopérabilité avec les téléphones cellulaires évolués comme l'*Iphone* et consorts et se rapprochent alors des pratiques des utilisateurs plus âgés : 80 % de leur activité avec l'appareil n'est plus de la téléphonie.

Les étudiants d'IUT utilisent massivement quelques logiciels bureautiques nécessaires à l'accomplissement de leur scolarité, Internet, des sites de réseautage social, des jeux et différentes plateformes de services. Malgré ce foisonnement d'utilisations, leur degré d'exigence semble globalement modeste. Ils acceptent, pour peu qu'ils soient en ligne, des univers ludiques qui semblent ressurgir des environnements *Amiga* et *Atari* de 1985 ; leurs approches graphiques dans les présentations Power Point sont bâclées. Globalement, la tendance générale est à l'utilisation de modèles préconçus dénommés « thèmes », plutôt qu'à la réalisation personnelle d'un blog, d'un site Internet ou d'un document à imprimer créé à partir d'une page vierge. Nous avons déjà décrit ces éléments comme liés à une attitude de *consocréation*, un oxymore associant étroitement consommation et création (Gobert, 1999 & 2008a) où l'on consomme pour créer et l'on crée en consommant.

Ces comportements sont favorisés par les concepteurs de produits informatiques et par Internet. Les premiers apposent ainsi une signature discrète sur les travaux réalisés par leurs clients : une présentation *Apple Keynote* ne ressemble pas tout à fait à une présentation *Microsoft Power Point*. Par ailleurs, l'omniprésence d'Internet exacerbe l'impact du bouche-à-oreille, de la notoriété (le *buzz*) et des médias de masse comme méthode d'identification des connaissances utiles. Il s'agit d'un mouvement de fond : les applications réputées intéressantes et les astuces pour les utiliser sont localisées en ligne et recommandées lors d'échanges sur des sites sociaux, des blogues, des *tweets* et des forums de discussion. L'approche par le forum correspond à une volonté de recherche ciblée alors que le site social et les *tweets* proposent directement des opportunités, sous la forme d'une veille informationnelle. Pour de nombreux apprenants en formation initiale à l'IUT, ces démarches sont perçues comme une forme d'accompagnement pédagogique hors de l'institution, y compris pour des thématiques abordées en cours.

L'omniprésence du *on line*, conjuguée au retard de développement des infrastructures supportant le réseau, a instauré des contraintes techniques qui ont globalement fait baisser le niveau de qualité des productions numériques du fait des lenteurs de temps de transfert. Une sorte de tolérance pour tout ce qui est mis en ligne, que l'on constate par ailleurs dans l'ensemble des innovations techniques, prélude aux processus décisionnels d'acquisition, d'utilisation et de production. Ainsi, en mettant l'accent sur l'utilisation de la dimension sociale plutôt que sur la médiation accrue du dispositif, sur l'interaction plutôt que sur l'interactivité (Gobert 2010, Ludovia), les attentes qualitatives et le degré d'investissement dans la compréhension des logiques informatiques ont baissé chez les apprenants. Par voie de conséquence, il en est peut-être de même pour les attentes de capacité personnelle de maîtrise de ces outils. Un accompagnement ciblé prenant en compte ces éléments peut-il favoriser un investissement dans l'acquisition de compétences numériques et pas seulement de pratiques autodidactes ?

## **2 L'accompagnement, un acte pédagogique de nature informelle adapté à l'utilisation des sites sociaux pour l'apprentissage ?**

L'enseignant en IUT qui fait le projet de construire des apprentissages de l'outil lutte contre les pertes de temps dues aux explorations multiples dans les menus déroulants et aux excès de manipulations de la souris. Il tente de transmettre des compétences numériques qui pourraient favoriser une compréhension globale de l'ordinateur afin de ne pas en sous-utiliser le potentiel professionnellement utile. En fait, il cherche à persuader les apprenants que les comportements

exploratoires dont ils ont l'habitude et la bonne volonté ne suffisent pas, dès lors qu'il faut maîtriser une suite logicielle en vue d'être productif, même si l'apparence de l'interface semble simpliste. Il doit encore s'ériger contre les représentations collectives qui dérivent du développement des applications ludo-éducatives et plus récemment des *serious games* qui valorisent l'acquisition des connaissances par le « jeu sérieux » (Alvarez, Djaouti, 2010) au détriment d'un effort cognitif parfois inévitable en apprentissage.

D'un autre côté, l'engouement pour le contact avec la machine est resté très fort, même s'il a changé d'objet et de nature en s'orientant vers l'utilisation des réseaux. Un ordinateur non connecté n'est plus intéressant (Gobert, 2009), ce qui n'était pas le cas en 2000 où il se suffisait à lui-même. De cet engouement émergent des formes nouvelles de créativité dans les détournements de possibilités (Akrich, 1998) des sites sociaux. En outre, il semblerait relativement aisé d'exploiter certaines fonctionnalités de ces outils en ligne comme de petites plateformes pédagogiques économiques auxquelles les étudiants se sont déjà inscrits hors de l'institution. Une telle motivation doit néanmoins s'envisager au sens large et avec réflexion, dans le contexte d'ensemble du monde numérique en ligne. Déjà se profilent de nouvelles applications comme l'aide au partage de pensées, le *mind map*, le topogramme, la géolocalisation, les *tweets*, l'intégration des applications de vidéographie mobile en ligne, etc.

Nombre d'enseignants souhaiteraient se saisir de l'engouement des apprenants pour les sites sociaux et de leur disponibilité gratuite car « il existe un lien étroit entre le construit de motivation et l'intégration de certaines technologies de l'information et de la communication » (Karsenti, 1997, p 477). Ils en discutent beaucoup sur *Facebook* dans des groupes tels que « *E-learning et pédagogie* » et « *café pédagogique* » voire sur des groupes spécialisés comme « apprendre2point0 ». Les apprenants sont potentiellement témoins du dynamisme de ces échanges car ils peuvent y accéder librement. Dans les faits, un peu moins de deux cents acteurs sont présents dans l'ensemble des groupes qui fédèrent jusqu'à plusieurs milliers de personnes susceptibles de partager leurs retours d'expériences. Ces retours concernent principalement des utilisations de plateformes et le développement de projets alternatifs *open source* comme *diaspora*, destinés à profiter de l'engouement pour les *hubs sociaux* sans avoir à supporter les conséquences éthiques d'une exploitation commerciale réputée opaque comme chez Facebook.

Dans l'institution, les enseignants rencontrent parfois les résistances de leurs collègues qui estiment que l'utilisation de tels outils encourage des formes de présences distribuées (Turkle, 2005) comprises comme autant de modalités de dispersion de l'attention. Effectivement, les outils socio-numériques sont devenus plus difficiles à gérer depuis qu'ils sont implémentés dans les téléphones mobiles et qu'ils font irruption dans l'espace de la classe sans y être autorisés. Les comportements qu'ils engendrent relèvent alors d'une distribution éclatée des ressources cognitives car les échanges sociaux prennent le pas sur les interactions pédagogiques formelles. Ils pourraient pourtant s'avérer fort utiles s'ils étaient exploités avec méthode en éducation, et cela notamment en accompagnement. Quelles que soient les résistances évoquées précédemment, « le développement généralisé du numérique dans l'espace éducatif est à même de faire progresser l'efficacité de notre École, dans l'enseignement et la prise en charge des élèves, mais aussi dans son fonctionnement et son ouverture » (Poyet, Drechsler, 2009, citant e-Educ 2008 p. 2).

En effet, le Xerox Palo Alto Research Center (PARC), a récemment montré l'importance de l'accès au contexte social dans l'apprentissage « créatif » (Brown, 2002, p 21). L'auteur de *Social Life of Information* y différencie l'information (*information*) de la connaissance (*knowledge*) ; la première est indépendante et éventuellement figée dans un livre ou en ligne, et la seconde est associée à un sujet connaissant (*knower*). L'anamnèse de la transmission et de l'acquisition serait donc des éléments aux résonances fortes dans l'état de l'individu porteur du savoir en fonction du contexte d'apprentissage et de son équation personnelle. Enseigner, ce n'est pas seulement délivrer de l'information, c'est-à-dire des données mises dans une forme voulue par l'institution, car apprendre, c'est réagir dans des contextes sociaux multiples.

Les nouveaux outils de réseautage social pourraient trouver ici une place, à condition toutefois de parvenir à les intégrer et à en faire accepter l'utilisation dans le cadre de l'établissement. Pour les apprenants en formation initiale, *Facebook* et *Twitter* sont explicitement des contextes virtuels faits pour s'adonner à des activités non formelles. C'est pourquoi en utilisant ces outils, les étudiants décrivent volontiers leur promotion, leur quotidien, leur établissement et n'hésitent pas à réellement s'entraider. Ils ont eux-mêmes l'initiative, tant dans le choix des outils (actuellement, *Facebook* semble commencer à céder de l'espace à *Twitter* et *Netvibes*) que dans les usages. Ils considèrent que le temps consacré à la gestion de leur identité numérique est un temps personnel opposé à celui qu'ils accordent au travail et à l'institution. Un « auto accompagnement » est déjà à l'œuvre et il fonctionne dans le cadre d'apprentissages non formels. Ils peuvent être pris en compte dans une dynamique d'*accompagnement* pédagogique, ici à l'acquisition des compétences numériques, en IUT avec un tuteur référent.

L'accompagnement se situe dans la perspective de l'apprentissage, mais il propose des modalités différentes de celles des interactions déjà vécues par le sujet au cours d'autres dyades pédagogiques. Il s'insinue en parallèle de l'action éducative et investit des situations nouvelles, éventuellement portées par des dispositifs instrumentés avec des outils digitaux. C'est pourquoi il se distingue de l'accompagnement éducatif, défini en France comme « l'accueil des élèves après les cours pour leur proposer une aide aux devoirs et aux leçons » (Circulaire n° 2007-115 du 13 juillet 2007). Nous différencions donc l'accompagnement éducatif, ou prise en charge de l'élève après la classe, de l'accompagnement pédagogique qui est un suivi personnalisé adapté à l'apprenant par le recours à des modalités pédagogiques spécifiques à son besoin par un tuteur référent.

En IUT, cet accompagnement concerne déjà plus particulièrement le soutien du Projet Personnel Professionnel (PPP) de l'étudiant, l'expression et la communication, l'acquisition des compétences numériques. Il semble en adéquation avec les éléments évoqués précédemment mais n'inclut pas officiellement le contact *via* des sites de réseautage social. Il est vrai que la légitimité de faire appel dans l'institution à des services en ligne en provenance des États-Unis qui vivent de l'exploitation mercatique des données, nourrit un questionnement qui n'est pas neutre. Il existe effectivement des solutions françaises qui seraient parfaitement adaptées si... ce n'étaient les apprenants qui choisissent les outils et les imposent par l'ampleur de leurs pratiques. Dans les deux établissements où sont effectuées les observations participantes auxquelles est rattachée cette proposition, tous les étudiants bénéficient d'un accès à des Environnements Numériques de Travail (ENT) puissants et disposant de fonctions d'échanges synchrones. Les courriels de l'équipe pédagogique leur sont envoyés par ce canal et ils y effectuent une veille quotidienne. Toutefois, pour échanger entre eux ils préfèrent *Facebook* et quelques-uns ne manquent pas de demander à leurs professeurs de devenir leur « ami ». La conduite d'une réflexion sur la présence d'outils sociaux dans le dispositif pour inventer des situations nouvelles en accompagnement pédagogique constitue une question vive.

### **3 Méthodes et moyens : observation participante longitudinale et enquêtes annuelles par questionnaires en IUT.**

L'accompagnement pédagogique, instrumenté avec des outils socio-numériques peut-il favoriser l'intérêt pour la connaissance de l'outil ? Comment les sites sociaux peuvent-ils favoriser l'accompagnement pédagogique et inversement, comment cet accompagnement peut-il permettre une exploitation des sites sociaux en apprentissage ? Il s'agit ici de questionner d'une part le rôle et la nature de l'accompagnement et d'autre part celui de l'utilisation des sites de réseautage social en apprentissage. En outre, la proposition de rapprocher réseaux sociaux et accompagnement propose implicitement de tester une certaine manière d'utiliser ces outils ; il y en a donc d'autres.

Quinze années d'expériences d'enseignement de la bureautique et de suites logicielles diverses ont forgé une familiarisation du chercheur avec le terrain. Les machines ont évolué depuis les interfaces par lignes de commandes TOS ou DOS vers le spectacle multimédia (1993-2003) et

actuellement les espaces virtuels sociaux. Les étudiants aujourd'hui en L1, L2, L3 ont en majorité découvert *Facebook* et consorts au lycée ; leurs cadets les abordent désormais au collège voire plus tôt. Il est possible que, par effet générationnel, il soit difficile pour le référent pédagogique comme pour le chercheur d'appréhender le monde intérieur des apprenants d'aujourd'hui (Strasse, 2009). C'est pourquoi l'observation participante et l'analyse qualitative sont certainement les méthodes les plus à même d'apporter des éléments de lisibilité fine. Toutefois, quelles que soient leurs qualités intrinsèques, elles peinent à faire émerger l'intentionnalité et la conscientisation liées aux comportements observés. C'est pourquoi retenons généralement d'appliquer une méthodologie croisée, en associant à l'observation participante longitudinale des entretiens semi-directifs et des enquêtes régulières par questionnaires administrés en ligne aux sujets concernés. Pour cette étude, le socle méthodologique reste avant tout celui de l'observation participante conjugué à l'analyse de travaux d'étudiants ayant été conviés à réfléchir sur l'usage des sites sociaux en pédagogie.

La population de sujets est celle des étudiants inscrits en premier cycle dans les IUT de Provence (site de Digne-les-Bains) et de Perpignan, où le chercheur effectue ses activités pédagogiques. Dans le premier institut, les 86 étudiants (37 hommes, 49 femmes) émargent en génie biologique (GB) et dans le second, 94 (32 hommes, 63 femmes) en gestion administrative et commerciale (GACo). L'ensemble de la population des 180 apprenants concernés est intégré dans l'enquête, sachant que cette population est représentative sur les trois critères de sexe, de tranche d'âge et de type de baccalauréat des inscrits dans ces mêmes filières au niveau national. En revanche l'inscription géographique dans des villes de province ne permet pas d'extrapoler les interprétations. Il est possible que dans un contexte de conurbation urbaine, les comportements soient quelque peu différents.

Trois groupes de variables sont évoqués : les variables liées à l'équipement matériel et logiciel auquel a accès l'étudiant, celles qui sont relatives aux pratiques personnelles d'utilisation et aux motivations, et enfin celles qui concernent les idées d'applications pédagogiques à mettre en œuvre. La notion d'accompagnement pédagogique n'a pas été suggérée *a priori* par le chercheur de manière à ce que les sujets aient l'opportunité d'y faire référence ou non par eux-mêmes, soit en la nommant de manière explicite, soit en la décrivant. Les étudiants ont eu pour consigne de ne pas se limiter et de se montrer particulièrement créatifs au moment de proposer la manière dont ils s'y prendraient pour utiliser les sites sociaux dans un dispositif pédagogique. Les modalités de réflexion sont laissées à leur libre choix ; ils ont d'ailleurs en majorité « commencé par aller chercher des idées sur Internet » (Julien, 22 ans). Certains ont choisi de préparer le travail en groupe, d'autres non. Les travaux devaient néanmoins être rendus individuellement par voie informatique afin de se prêter plus aisément à l'utilisation du logiciel Modalisa. L'ensemble du corpus est analysé par les méthodes statistiques classiques.

#### **4 Accompagnement pédagogique et sites sociaux, une association décrite comme évidente par les apprenants.**

Tout d'abord, nous avons constaté que les étudiants exploitent au maximum les moyens mis à leur disposition pour se connecter et ce pendant l'intégralité de la journée, y compris en dehors des sessions pédagogiques. Ceux qui disposent de téléphones mobiles communicants (52) le font davantage que les autres. La présence distribuée évoquée par Turkle en 1995 pour décrire des conduites observées pendant les cours et que nous avons requalifiée en formes « éclatées » et « systémiques » (Gobert, 2009) se prolonge par des attitudes identiques pendant les pauses. Certes, la motivation semble moins grande, mais il y a toujours quelques individus concernés dans chaque groupe et ce ne sont pas toujours les mêmes. Certains parviennent d'ailleurs à assumer partiellement les deux interactions sociales en simultané : celle qui est directe et celle qui est médiée par l'interface d'un site. Nous avons ainsi été conduits à revisiter le clivage entre interaction et interactivité dès lors que le médium est de type « social » et qu'il propose un mode synchrone. La distinction classique faite par le dictionnaire et de nombreux chercheurs (Demaizères, 2007) entre une interaction réservée aux seules communications entre personnes et

une interactivité convoquée lorsqu'un canal machinique s'immisce dans le processus, nécessite d'être revisitée à la lumière des nouveaux usages du web 2.0 (Gobert, 2010b - Ludovia).

Par ailleurs, l'ensemble des étudiants observés emploie simultanément plusieurs applications, le plus souvent sans en avoir conscience : « le téléphone, il ouvre plein de choses, et j'y comprends encore moins bien que dans l'ordinateur » (Marjorie, 22 ans). Cela est lié conjointement aux possibilités multitâches des systèmes d'exploitation et à l'acceptation consciente que les outils socio-numériques prennent le contrôle de la machine pour gérer leur fonctionnement et nourrir des études de consommation, tant est grande l'appétence socio-affective qu'ils suscitent. Certes ces outils affichent un message du type « autorisez-vous (...) à utiliser vos données de (...) », mais l'opacité est quasi totale sur le type d'informations collectées et leur traitement ultérieur. Faut-il qu'elle soit importante, cette appétence, pour autoriser des entreprises mercantiles à collecter l'intégralité des échanges et des éléments stockés en mémoire et à leur en abandonner les droits ! Paradoxalement, cette forme de taxe, très chronophage, n'est décrite ni comme une dépendance ni comme un jeu, mais comme un amusement social « peu sérieux » alors que visiblement, nombre de sujets jouent très sérieusement.

Les observations des comportements révèlent des immersions dans le dispositif de type multiphasique. L'attention est ressentie comme tantôt partagée de manière synchrone avec la session pédagogique en cours, tantôt concentrée sur les différentes activités proposées en ligne. En outre, au moment de saisir des contenus au clavier, les sujets se disent concentrés et ne parviennent plus à maintenir le « dispositif d'alerte » qui lui permet de paraître présent à la situation pédagogique en actualisant de temps à autre des comportements surjoués qui confinent à la monstration d'une intensité d'attention au cours bien supérieure à ce qu'elle est en réalité. C'est pourquoi le référent peut désormais, lui aussi, entrer dans le système en ligne, pour tenter de glaner davantage d'attention et favoriser une démarche d'accompagnement pédagogique.

La présence de l'enseignant sur le site Facebook est ressentie avec sympathie, sans pour autant que l'ensemble des étudiants ne propose de faire partie des « amis » (un peu moins de 25 %). L'utilisation du site social est considérée comme un « temps personnel » par opposition à un « temps donné » qui est celui du « travail non rémunéré » lié au statut d'étudiant. 67 % des sujets signalent connaître des enseignants sur Facebook et estiment que leur « tolérance » pour les conduites extra-institutionnelles affichées en ligne doit être la règle, qu'elle constitue une nouvelle « nétiquette sociale ». En fin d'année dernière (2008-2009), les 53 sujets L1 génie biologique devenus des L2 présents dans l'enquête ont créé un groupe *Facebook* avec des clichés marqués (tagués) de l'ensemble de la promotion « pour se rappeler » et anticiper les oublis futurs. « Nous préparons aujourd'hui les souvenirs de plus tard, ce n'est pas grave si le prof est sur la photo » (Hélène, 19 ans).

Les sujets ne rejettent pas massivement l'idée d'utiliser le site social comme un dispositif même si dans un premier temps, ils ne « voient pas comment », que « ce n'est pas fait pour ça » et qu'ils se demandent « en quoi *Facebook* possède une dimension pédagogique ». D'ailleurs « les pédagogues trouveront » et c'est à eux de faire des suggestions. Nous nous situons bien là dans le cadre des *habitus* de l'Internet où des services sont effectivement proposés au bon vouloir des utilisateurs potentiels. Le ciblage est très large, mais chaque destinataire a le sentiment que le service est « fait pour les jeunes » (Justin, 23 ans) voire pour lui, parce qu'il est « personnalisable » et qu'il incite à un investissement personnel de production de contenus. Cela dit, les apprenants perçoivent cette démarche comme un effort consenti de la part de l'équipe d'encadrement pour se rapprocher d'eux, pour mieux les comprendre. En outre, les multiples options multitâches proposées par l'interface semblent limiter l'emprise de l'enseignant lors de la session car d'une part il n'est pas en capacité de contrôler l'ensemble des échanges et d'autre part, ce n'est pas nécessairement sa volonté. L'utilisation du site social est donc considérée comme un vecteur de liberté, une échappatoire au contexte institutionnel pendant laquelle, une fois la connexion assurée, « le prof fait ce qu'il veut » (Régis, 23 ans). Cette réaction se rapproche des observations réalisées par Anne Cordier auprès d'un public de collégiens (Cordier, 2010).

Le recours au site social en pédagogie consiste d'abord en la répétition du site personnel du référent qui met en ligne des ressources dans un espace simple à gérer. Auparavant, quelques apprenants avaient déjà d'eux-mêmes utilisé *Facebook* en lieu et place du courriel pour entrer en contact avec l'enseignant et transmettre des éléments (problématiques, lettres de motivation, etc.). Nous avons d'ailleurs retrouvé ici la dissociation d'usage entre client de messagerie, *webmail* et *sociomail* (Gobert, 2008) à la nuance près que fort rares sont dans ce cas ceux (2) qui emploient le parécrit (Lardelier, 2006, p 131). Il semble que l'outil, dit horizontal, n'instaure pas ou peu de confusion hiérarchique, de même qu'il en avait d'ailleurs été pour l'informatisation des services dans l'administration et les entreprises (Abric, 1989). Cela dit, ce sont globalement les apprenants qui choisissent les outils de communication lorsqu'ils les perçoivent comme informels. Les équipes pédagogiques ne sont pas en capacité de décider quels seront les futurs outils socio-numériques, pour peu qu'ils soient également utilisés en dehors du cadre scolaire à des fins personnelles, ce qui est le garant de leur attrait. De nombreux ENT existent, mais les étudiants, pour des motivations clairement énoncées d'économie intellectuelle et manipulateur, ne souhaitent pas multiplier les logiciels.

L'utilisation de *Facebook* favorise des sollicitations de tutorat. Synchrones ou asynchrones, relevant d'un accompagnement à distance ou en présentiel, il est généralement non reconnu par l'institution. Ce caractère non officiel est perçu par les apprenants qui y voient un plus relationnel, un effort individuel du tuteur qui enrichit la situation d'éléments qui sortent des trajectoires d'ingénierie *a priori*. Il n'est toutefois pas gérable sur le plan personnel de l'évolution de carrière. En outre, ce n'est pas nécessaire, car « les jeunes ont l'habitude de mettre leur vie sur Internet ; et pour ceux qui sont timides, c'est plus facile d'accéder au prof » (Guillaume, 18 ans). Les étudiants, invités à évoquer comment ils utiliseraient *Facebook* dans le cadre de la pédagogie, éprouvent des difficultés à anticiper des usages hors de ceux qui ont déjà été proposés par les concepteurs du site ou par l'enseignant. Les apprenants ont l'initiative dans le choix des outils, mais dans un deuxième temps, ils éprouvent des difficultés à inventer de nouveaux usages et respectent étonnamment les chartes utilisateur et les consignes. Leurs propositions rejoignent celles qui existent déjà sur les plateformes de téléformation. Elles concernent principalement : la gestion des supports de cours et des absences des professeurs, le suivi à distance et l'interpellation en présentiel du référent par l'intermédiaire du média, l'entraide entre jeunes, la promotion de la classe et la réalisation de travaux de groupe. Les items les plus valorisés sont (1) la personnalisation de l'enseignement en fonction des demandes individuelles et (2) l'acceptation des formes de présence distribuées où l'attention est divisée sur plusieurs sujets simultanément.

Ces propositions ont été acceptées lors de sessions d'accompagnement pédagogique pendant 2009-2010 dans les deux IUT en session TIC. Elles ont relativement bien fonctionné dans ce cadre précis car les demandes individuelles sont en fait souvent identiques et ne se différencient que par leurs décalages dans le temps. L'individualisation de la formation, en accompagnement pédagogique, semble principalement revenir à une différenciation des rythmes d'apprentissage qui crée une sorte d'asynchronie dans la session réalisée en présentiel. Les outils socio-numériques, aplanissent les temporalités de cette asynchronie en présentiel en favorisant l'entraide et la motivation.

## 5 Conclusion

Au cours de cette étude, nous avons tout d'abord souligné l'existence d'un paradoxe entre le désintérêt des apprenants en IUT pour la connaissance des outils numériques et leur engouement pour certaines de leurs fonctionnalités qui leur semblent directement utiles comme les applications vidéoludiques, l'Internet et les réseaux sociaux. Les pratiques et usages d'utilisation des objets digitaux sont liés à des représentations collectives issues d'un monde informatique médiatisé où l'on apprendrait en jouant et où l'acquisition des compétences se ferait plutôt par l'exploration autodidacte et informelle. L'utilisation des outils socio-numériques en pédagogie est d'autant mieux perçue qu'elle signe pour les étudiants un effort de considération qui se manifeste par une volonté de rapprochement personnel du référent pédagogique. L'accompagnement pédagogique,



compris comme un suivi personnalisé adapté à l'apprenant par le recours à des modalités spécifiques à son besoin par un tuteur référent, semble par nature et par objet particulièrement adapté à l'utilisation de sites sociaux. Toutefois, cette instrumentation nécessite simultanément beaucoup d'ouverture car ce sont les apprenants qui adhèrent aux outils, et une gestion irréprochable pour que le temps de la session soit majoritairement consacré à son objet.

## 6 Références et bibliographie

- ADIUT (2007). *Livre blanc sur le système IUT après 40 ans d'existence : Histoire, Bilan et Perspectives*. Cachan : [www.iut-cachan.u-psud.fr](http://www.iut-cachan.u-psud.fr).
- Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Education permanente* (134), 79-90.
- Alvarez J., Djaouti D. (2010). *Introduction au serious game*. Paris : Questions Théoriques.
- Baquias, J.-P. (1998). *Administration 1998-2001*. Paris : La Documentation Française, 1998.
- Brown, J. S. (2002). Learning in the Digital Age. In Devlin, M., Larson, R., Meyerson, J. *The Internet & the University : Forum 2001*, pp. 65-91.
- Brown, J. S. Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*, Boston : Harvard Business School Press.
- Charlier, P. Peeters H. (1999). Contribution à une théorie du dispositif, *Hermès*, 25, 15- 24., cité par Weisser, M. (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant : entre dispositif didactique et étayage en situation, *Questions Vives*, 8, 99-114.
- Cordier A. (2010), Face à un objet technologique : la reconfiguration des interactions enseignant-enseignés. *Interactivités et interactions : enjeux relationnels*. Ax-les-Thermes : Ludovia.
- Deschênes, A.-J. (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université, *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 1.
- Ellul, J. (1954). *La technique ou l'enjeu du siècle*, 1954, rééd Economica, 1990.
- Gobert T (2008a). Consommer pour créer, créer en consommant : la consécration. *Do it yourdef*, Ax les Termes : Ludovia (réact. Gobert T. (1999). La consécration, dimension humaine des technologies. *Journées de la Net Compagnie*. Marne la Vallée : France Telecom).
- Gobert T (2008b). De l'acculturation à l'enculturation, en FOAD. *L'humain dans la formation à distance : la problématique de l'interculturel*, Revue ISDM n°34, septembre 2008.
- Gobert T. (2009). Présence instituée, présence distribuée, présence instituante : le rôle central joué par l'individu en FOAD. *Ubiquitous Learning*, Milan : Ticemed.
- Gobert T. (2010a). L'Internet comme orthèse cognitive : nouveaux usages de la mémoire », in *La mémoire humaine à l'épreuve de l'Internet, revue Mediation et Information (MEI)*, Paris : L'Harmattan.
- Gobert T. (2010b). Qualifier les interactions observables en situations d'interactivité. *Interactivité et interaction, enjeux relationnels*, Ax-les-Thermes : Ludovia 2010.
- Karsenti, T. (1997). Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web, *Cahier de la recherche en éducation*. [http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/1997/cre6\\_3.pdf](http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/1997/cre6_3.pdf)
- Lardelier, P. (2007). *Le pouce et la souris : enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard.
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- MESR. (2009). *Evolution des effectifs d'inscrits dans l'enseignement supérieur, in dossier de Presse*. Paris : Ministère de l'Enseignant Supérieur et de la Recherche.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Poyet, F., Drechsler, M. (2009). Impact des TIC dans l'enseignement. *Dossier d'actualité de la VST*. n° 41.
- Prensky, M., (2005). Learning in the Digital Age. *On the horizon*. vol. 63, n° 4, pp. 8-13.
- Rocha Trinidad, A. (2000). Outils de communication et présence humaine. *Présence à distance*, RHRT 2, rééd. 2006 : <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr>.

- Stasse, S. (2009). Les réseaux sociaux et la pédagogie, *De Twitter à Facebook en passant par la pédagogie*.  
<http://web.me.com/sebastienstasse/>, 14 septembre 2009.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen : identity in the âge of the Internet*. New-York : Touchstone.
- Vigarello, G. (1985). La passion de l'informatique. *In Esprit*, février 1985, n° 2, pp 5-9