

Zeitschrift: Studies in Communication Sciences : journal of the Swiss Association of Communication and Media Research

Herausgeber: Swiss Association of Communication and Media Research; Università della Svizzera italiana, Faculty of Communication Sciences

Band: 8 (2008)

Heft: 2-3

Artikel: Dispositifs interculturels à distance : principes axiologiques d'une formation en ligne

Autor: Wilhelm, Carsten

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-791019>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.06.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

CARSTEN WILHELM*

DISPOSITIFS INTERCULTURELS À DISTANCE : PRINCIPES AXIOLOGIQUES D'UNE FORMATION EN LIGNE

In the context of intercultural online communication, certain dimensions of ICT we might call “figures sensibles” (Boutaud 2006) can be critically useful to understand co-construction, especially when these dimensions are also constitutive of an educational context. Thus, *transparency*, *performance* and *conviviality* help us interpret what can be called collaborative online interaction. *Dispositive memory* thrives on these dimensions and completes them. It explains in part the continuity of socially constructed identity of the community in question. It is the community aspect which in our context imposes itself despite cultural differences.

Keywords: intercultural communication, ICT, ICTE, technological mediation, e-learning, distance learning, francophone, interaction, collaboration.

* Université de Bourgogne, carsten.wilhelm@u-bourgogne.fr

1. Exposition du contexte

Nous pensons, comme Ollivier, que les activités qui se produisent dans le champ de l'éducation et de la formation et les systèmes qui les soutiennent sont un terrain d'étude particulièrement riche pour une approche par la communication (Ollivier 2000 : 108). Ils sont étroitement liés à la notion de culture, dont la communication est la « performance » (Winkin 2001 : 14). L'éducation et l'apprentissage représentent une des voies de transmission de la culture, et ce par interaction dans des situations et des dispositifs particuliers. Une situation d'apprentissage est un moment auquel s'obligent les participants et qui, en retour, les contraint à participer, de manière active ou passive. Dans leur interaction des processus de bricolage (Levi-Strauss 1962) et de co-construction (Engeström 2002) jouent un rôle important. Dans l'émergence du champ d'activité et de projets qui est celui de la formation ouverte et à distance (FOAD), des formations se mettent en place en France avec un rayonnement international. Nous en étudions une en particulier qui recrute fortement dans le pourtour méditerranéen et qui ouvre un corpus de situations interculturelles en ligne.

Ces situations interculturelles posent à leur tour un défi particulier aux sciences humaines. Les ouvrages qui les traitent et les théories nombreuses qui existent témoignent de cette difficulté et également de l'intérêt de ces situations pour les chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC)¹. Comment peut-on comprendre les aspects communicationnels des situations interculturelles, de plus en plus nombreuses et potentiellement plus complexes dans les sociétés globalisées, qui génèrent de nouvelles formes, souvent médiatisées, d'échanges ?

Nous souhaitons présenter une situation très particulière², une étude de cas qui est celle d'une formation à distance internationale, francophone, qui mobilise essentiellement l'Internet pour permettre aux apprenants de communiquer et de collaborer. La situation est très particulière dans sa configuration précise, son objectif, sa démarche et les choix technologi-

¹ Prenant pour exemple le volume « Interculturel et communication dans des organisations » de la série *Communication & Organisation* 2002 (22).

² Dont la multiplication sinon à l'identique du moins sur le principe est non seulement une volonté politique mais de plus en plus une contrainte d'un marché international de l'enseignement supérieur naissant.

ques, mais elle est représentative dans ses grands principes, notamment ceux d'un public multiculturel interagissant en réseau dans un environnement numérique, collaboratif et à distance³.

Si la communication interpersonnelle de face à face est toujours difficile, voire improbable (Luhmann, dans Pias 2004: 56) – en effet, les représentations préfigurées peuvent être très différentes de personne à personne – le cadre d'interaction partagé dans un groupe culturel est un palliatif sur lequel le repli est possible et il est même nécessaire pour communiquer sur fond de références et schémas co-construits et partagés. La situation interculturelle est par définition la communication entre personnes ne partageant que peu de références culturelles. Souvent dans ces cas, le locuteur se sert des représentations mentales disponibles dans son capital communicationnel pour faire sens et pour réduire l'incertitude qui vient de l'inadaptation des schémas connus à une nouvelle situation⁴. Mais l'interaction ne se limite pas aux échanges convenus avec pour seul objectif l'accomplissement des tâches. Parallèlement, un deuxième processus a lieu. Nous constatons l'émergence d'une co-culture au sein des groupes en échanges intensifs, favorisée, d'après nos observations, par l'orientation du dispositif pédagogique et technologique. Les différences structurelles du départ, habitus culturels et schémas d'action présupposés, ne disparaissent pas entièrement, mais laissent une large place à la co-construction⁵.

Dans ce texte, la question suivante nous préoccupe particulièrement : quelles sont les dimensions du dispositif qui favorisent cette émergence malgré la diversité des acteurs et l'incertitude inhérente au processus ?

³ Les courants d'étude du CSCW (*Computer-supported collaborative work*) et CSCL (*Computer supported collaborative learning*) se sont construits autour des nombreux exemples de cette catégorie (Stahl 2004).

⁴ Il est intéressant à remarquer ici que ce principe psychologique motive non seulement une grande partie des théories de la communication interculturelle – nous pensons particulièrement à la théorie de la gestion de l'anxiété et de l'incertitude (Gudykunst 2002) – mais qu'il est dans notre cas à la base de l'idée centrale du dispositif pédagogique, à savoir la situation problème, qui déclenche un conflit cognitif à cause de l'inadéquation entre les moyens offerts et la nouvelle situation.

⁵ Dans notre communication au congrès de Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU 2005), nous avons pu présenter les résultats d'une première analyse des interactions interculturelles écrites (Hert 1999; Jaillet 2006), où nous constatons qu'aucun profil culturel convaincant n'a pu être trouvé pour l'instant. Il est cependant intéressant d'observer des différences dans l'auto-caractérisation de l'identité culturelle.

2. L'émergence dans la situation interculturelle

Une analyse sémiopragmatique et *dispositive*⁶ nous permet d'appréhender dans ce système ouvert à la fois la genèse du sens et l'émergence, tout en respectant le statut de l'activité située et de la situation interactive. Elle nous permet de penser les processus sans oublier les structures qui les rendent possibles, du niveau symbolique (dispositif de la formation, valeurs et cultures des interactants), en passant par l'espace multimodal en ligne, jusqu'au dispositif d'énonciation pragmatique (conversations textuelles et interactions en ligne). Elle permet également la « reconnaissance du sujet actif, pris dans un jeu de transformations et de manipulations de sens difficiles à contenir dans les logiques modales univoques » (Boutaud 1998: 243).

Si la communication est « une relation qui prend forme » (Boutaud 2004) en même temps qu'elle performe la culture, nous pouvons dégager des principes axiologiques qui jouent un rôle important pour chacun de ces processus. Il importe ainsi de confronter l'organisation – spatiale, figurative, sociale – que préfigure le dispositif avec les usages des acteurs en ligne, où se jouent les communications interpersonnelles, les identités culturelles, des (trans-) formations de groupes ainsi que l'émergence d'une co-culture propre au dispositif. Nous souhaitons donc mettre en relation les principes en question avec l'évolution du contexte communicationnel. Nous les organisons selon l'étape de leur sémiogenèse, en éléments *préfigurés*, éléments appartenant à la *configuration* et éléments *émergents* lors de la *figuration*, de l'interaction en situation⁷.

Dans le cas présent, nous étudions les interactions à travers des dispositifs de médiation technologique d'apprenants et tuteurs issus de pays et cultures différents de la francophonie. La position du dispositif dans ce contexte n'est pas neutre. Il est ici étudié dans sa nature communicationnelle, multimodale et polysémique et prend la place d'un actant à

⁶ Qui s'attache à comprendre la communication dans la complexité en relation aux différentes dimensions du dispositif (Jacquinot & Joplin 2002).

⁷ Nous empruntons ce tryptique à Jean-Jacques Boutaud (2004) qui décrit ainsi les éléments qui définissent la convivialité à table, le fait de prévoir un repas, par exemple, entre amis (préfiguration), de mettre la table (configuration) et de vivre la soirée à table (figuration).

part entière, dans l'acception que Latour⁸ donne à ce terme. Quel est ce dispositif?

3. La formation étudiée

Notre terrain d'étude est un diplôme de troisième cycle en ingénierie de niveau Master, professionnalisant et résolument tourné vers un public international, francophone⁹. Depuis sa création en 2000, près de quatre cents étudiants d'une trentaine de pays ont parcouru le cursus, encadrés par une équipe d'enseignants titulaires, une trentaine de tuteurs et une équipe technique. Après une présentation en présence – dans leurs pays ou régions du monde respectifs – du fonctionnement de ce diplôme, les étudiants ne se rencontrent désormais plus qu'en ligne où ils sont confrontés à un environnement visualisé par une interface à représentation et navigation particulière et une méthodologie pédagogique spécifique. Leurs rencontres se passent dans le dispositif technologique prévu à cet effet qui est la plateforme Univ-RCT, anciennement ACOLAD (acronyme pour Apprentissage Collaboratif À Distance), développée par les concepteurs de la formation, enseignants-chercheurs et ingénieurs, dans le cadre d'appels à projets nationaux. Ils travaillent en groupes réduits dans un environnement technique pensé en analogie spatiale¹⁰ à de réels environnements d'apprentissage (campus universitaire, salle de cours, bureau, foyer...).

Si nous ne pouvons, dans le cadre de ce texte, rendre compte en détail de tous les processus et paramètres qui guident notre analyse, nous souhaitons en souligner, à titre d'exemple, les plus saillants. Nos recherches nous ont permis de constater l'importance de notions émergentes pour l'étude de ce genre de phénomène. Se dégagent ainsi trois principes axiologiques porteurs, conformes à une lecture sémio-anthropologique des *figures sensibles*

⁸ Bruno Latour, en prolongement du concept qu'il emprunte à Greimas, considère comme actant, tout être ou chose, qui peut agir et peser dans une situation, qui déploie une intensité dans son déroulement: «[...] je propose d'appeler *actants* tous ceux, humains ou non-humains, qui sont représentés afin d'éviter le mot d'acteur trop anthropomorphique.» (Latour 2005: 131)

⁹ Master UTICEF (Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation) – <http://uticef.u-strasbg.fr/>

¹⁰ Un des concepteurs, Alain Jaillet parle dans ce cadre d'*isotopie* (Jaillet 2004).

des TIC (Boutaud 2006) : la *performance*, la *transparence* et la *convivialité*. Nous allons voir comment ces trois valeurs sont à la fois préfigurées, configurées et émergentes dans l'interaction, c'est-à-dire dans la figuration située¹¹. Ces trois éléments présentent également des liens avec les dimensions culturelles étudiées. Précisons toutefois que leur interprétation est elle-même un acte culturel. Nous nous référons à des dimensions culturelles issues des comparatifs et dominantes dans la littérature culturaliste (Hofstede 1986 ; Trompenaars 1996 ; Hall 1989), que nous n'avons pas la possibilité de détailler ici. Autour des thèmes de la transparence, de la convivialité et de la performativité s'articulent les autres aspects du dispositif. Nous résumons notre analyse de ce croisement des principales dimensions culturelles avec les valeurs idéales du dispositif dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Principes axiologiques du dispositif et dimensions culturelles

		Valeurs		
		<i>Performance</i> (Activité, avancement, maîtrise)	<i>Transparence</i> (Coordination, procédure, information)	<i>Convivialité</i> (Partage, accessibilité, communication)
Dimensions culturelles	<i>Individuisme/collectivisme</i>	Évaluation selon réussite personnelle ou réussite du groupe ou appartenance	Distinguer individus, connaître appartenance	Stratégies de collaboration empathie, <i>leadership</i> , décisions, accords-désaccords
	<i>Masculinité/féminité</i>	Valorisation de la compétition et de la réussite individuelle	Identification hommes et femmes	Priorité à l'ambiance de travail, au partage, entente entre les sexes, rôles
	<i>Identité culturelle</i>	Performance d'une identité, réussite = identité (personnelle ou collective)	Identification de l'identité (volontaire, involontaire mais imposée)	Émergence de l'identité collective, jouissance des différences et des identités individuelles
	<i>Capacité à vivre l'incertitude</i>	Performer pour produire la certitude	Organiser pour avoir certitude	Partager pour supporter l'incertitude
	<i>Contexte fort et faible</i>	Partage ou non des informations (comportement centrifuge-centripète)	Appréciation de la diffusion de l'information de présence	Codes de conversation en évolution, jargon <i>ingroup</i>
	<i>Court terme long terme</i>	Performance pour bénéfice du court terme ou construction dans la durée	Clarification de l'orientation court terme ou long terme	Importance de l'ambiance et collaborations au-delà de l'obligatoire

¹¹ À ces trois thèmes, on pourrait certainement en ajouter d'autres, mais à eux seuls ils couvrent une partie importante des phénomènes qui nous intéressent.

4. La transparence, outil de visibilité et d'opacité

La transparence est très clairement préfigurée par le dispositif technosémiopragmatique (DTSP) (Peraya 1999) qui se traduit dans le choix des auteurs par leur conception des valeurs pédagogiques et intérêts initiaux (sémiotiser l'espace, proposer un environnement ouvert, un milieu propice à la collaboration). En cela, elle est donc très liée à la convivialité interactive souhaitée par les concepteurs. Les sujets interrogés sont satisfaits de l'interface, et la convivialité est citée largement comme sa caractéristique principale : « *acolad était simple... à comprendre, sa métaphore spatiale... nous aide énormément... ;... convivialité d'accès... assez conviviale et simple...* »¹².

La force de la transparence pourrait être vue comme semblable à la réduction de la distance hiérarchique et au degré d'ouverture et de l'organisation horizontale plutôt que verticale. Elle permet, en apportant de nombreuses informations sur la localisation des documents et des autres personnes, une communication en contexte faible¹³, qui réduit l'inconnu et l'incertitude inhérents aux médiations technologiques, en la « qualité d'une institution qui informe complètement sur son fonctionnement, ses pratiques »¹⁴. Une autre manifestation, configurée dans l'espace en ligne, de la transparence est le système *awareness* qui permet aux individus connectés de voir à tout moment, dans un encart rectangulaire, qui d'autre se trouve actuellement dans l'espace partagé en ligne. Les interrogés reconnaissent la puissance de cet outil qui propose des modes de communication inédits : « *son atout majeur est le pager... en voyant des personnes connectées, on se sent dans une vraie université... en pouvant les contacter directement... on va plus loin que dans une vraie université.* »

La transparence a néanmoins son revers. Un regard plus nuancé montre que la transparence comporte également des caractéristiques contradictoi-

¹² Cette citation et les suivantes, présentées sous la forme « *verbatim* », sont extraites du corpus de l'étude qui comprend des archives, réponses au questionnaire de recherche, et entretiens individuels, réécrites de façon normée.

¹³ En reprenant l'acception de E. Hall (1989).

¹⁴ Trésor de la Langue Française informatisé, <http://atilf.atilf.fr/>, consulté en ligne le 10 juin 2007.

res, qui la situent entre utilisation répressive et émancipatoire – selon la terminologie d'Enzensberger (dans Pias 2004 : 278)¹⁵.

La transparence exhibe ainsi un double caractère, de plus en plus typique pour des applications TIC actuelles, qui tendent d'une part vers une ouverture égalitaire (*open source*, liberté d'expression, de création et d'échange) effaçant ou du moins modérant la distance hiérarchique, et d'autre part celle qui renforce la distance de pouvoir entre participant et concepteur, et entre détenteur du savoir et récepteur de la connaissance.

Dans notre cas, la solution technique permet, grâce à une base de données, l'enregistrement de toutes les actions et interactions qui se passent à l'intérieur du dispositif technique. Cet enregistrement a une double fonction. D'une part, il permet aux acteurs l'archivage et donc l'accessibilité des informations à volonté, ce que nous appelons la transparence de type 1. En même temps, et cela traduit une autre préfiguration volontaire, la base de données permet un contrôle *a posteriori* mais surtout des recherches sur ces traces archéotechniques¹⁶ ainsi préservées, ce que nous appelons la transparence de type 2, car elle rend transparente l'intégralité des actions documentées pour un cercle d'initiés uniquement, à savoir, pour ceux qui ont droit à l'accès aux données.

Les profils individuels consultables en ligne et les trombinoscopes hypertextuels des groupes de formation sont d'autres suppléments d'information aptes à garantir une information transparente pour tous les acteurs. Le besoin de transparence, quoiqu'une préférence préfigurée chez certains acteurs en ligne, apparaît plus tard, quasiment au moment de leur figuration, s'exprimant dans leurs choix d'usage, d'interaction de participation. Ainsi, pour en donner un exemple, dans les conversations, une partie des

¹⁵ Gérard Ayache parle dans ce contexte de « transparence opaque » (Ayache 2006) qui fait penser au *panopticum* de Bentham, installation dans laquelle l'observateur voit tout et l'observé rien (Foucault 1993).

¹⁶ Similaire par certains aspects aux traces archéologiques, l'archivage numérique diffère à plus d'un titre. Entre autres, ce ne sont pas des traces découvertes au gré du hasard, mais bien des données planifiées et prévues pour l'exploitation analytique, les exploiters des derniers étant en partie aussi les créateurs des archives. Malgré cela, l'analogie est intéressante car le plus souvent les modèles d'analyse n'existent pas encore au moment de la création des structures d'archivage. La découverte par le chercheur s'apparente donc parfois à la découverte des artefacts d'une fouille.

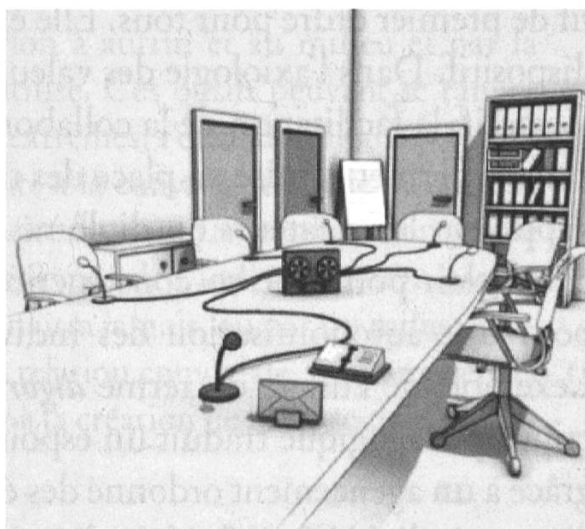
apprenants exhibe une préférence pour l'organisation, la clarté des règles des rendez-vous, et des responsabilités réciproques, alors que d'autres valorisent plutôt les échanges phatiques ou la production de contenu¹⁷.

La transparence peut être interprétée comme un principe culturellement paradoxal. La transparence de type 1 renforce les modalités d'interaction de type « contexte faible » (Hall 1989), avec une forte densité d'informations affichées clairement pour tous les participants, tels les indicateurs de présence, l'accès sur un plan unique à plusieurs fonctionnalités, la représentation multimodale et redondante de commandes et d'espaces. En même temps, la transparence de type 2 conforte les hiérarchies en plaçant le lieu de contrôle chez les ingénieurs et maîtres des bases de données, et chez les concepteurs.

5. La convivialité, processus technique et social

La configuration de la convivialité dans le dispositif se traduit par plusieurs niveaux de métaphorisation. Dans un premier temps, la métaphore de campus virtuel situe le dispositif dans une sémiosphère identifiable pour l'apprenant. Un campus universitaire est une structure connue de tous. Vient ensuite une analogie spatiale, une isotopie recherchée pour l'espace en ligne qui doit faciliter les parcours, la navigation¹⁸. Dans des dispositifs de

Figure 1 : espace virtuel – salle de collaboration en ligne



catégorie « campus virtuel », dont UTICEF fait partie, l'emploi de ce que certains auteurs appellent « métaphore spatiale » (Dillenbourg 1999 ; Poyet

¹⁷ Nous avons obtenu ces renseignements grâce à une analyse des conversations avec une grille de codage pondérée selon ces critères dont nous ne pouvons pas dans l'espace de cette communication détailler la construction.

¹⁸ Nous sommes ici ainsi très proche de l'acception ergonomique du terme *convivialité*.

2003 ; Collard 2005) est censé modifier les formes de communication et d'interaction. Le sentiment de co-présence est renforcé (Dillenbourg 1999 : 63). L'espace représenté virtuellement améliore la coordination et contribue à la construction de la connaissance partagée (ibid. : 65).

Dans notre cas concret, cet espace reprend la conception architecturale d'un établissement d'enseignement et rend visibles, cliquables, visitables, explorables, donc interactives : les pièces, tables et étagères, représentées par des images d'un (faux) 3D en ligne : « *des composants d'accolad, bureau, foyer, ... ce sont des termes qu'on utilise dans la vie courante ; la convivialité, le fait de sentir qu'on est quelque part ensemble compte tenu de la façon à discuter en direct ... d'avoir une organisation qui colle un peu à la réalité ... ; permettant d'être proche des autres sans problème ; cela permet de se sentir partie intégrante d'un groupe, de se situer par rapport aux autres* ».

L'espace n'est pas le seul facteur exemplaire de la configuration de la convivialité. « L'algorithme »¹⁹ pédagogique prévoit ainsi de fortes phases collectives sans lesquelles aucune réussite n'est possible. La convivialité en terme de collaboration est ainsi non seulement un principe mais un objectif de premier ordre pour tous. Elle émerge comme une des valeurs clés du dispositif. Dans l'axiologie des valeurs qui sous-tend, *préfigure*, le système formatif, la facilitation de la collaboration tient une place prépondérante, car elle permet la mise en place des théories constructivistes sur lesquelles s'appuient les créateurs du diplôme (Jaillet 2004). Elles représentent un choix clair pour une co-construction de la connaissance en interaction, pour une autonomisation des individus tout en valorisant le collectif. L'exemple de l'usage du terme *algorithme* pour décrire le parcours prescriptif pédagogique traduit un espoir de maîtrise de la réussite de chacun grâce à un agencement ordonné des éléments en question (regroupements, travaux individuels, échanges de groupe, feedback, tutorat ...). En même temps, la notion de convivialité préfigurée doit intégrer un autre choix pédagogique, celui des situations problème. Mettant en œuvre les théories sur les bienfaits du conflit sociocognitif (Perret-Clermont 1979 ; Doise & Mugny 1997), le renforcement de l'incertitude chez les apprenants contribue ainsi paradoxalement – ou justement – à une transformation individuelle puis à une cohésion sociale plus forte et à une identifica-

¹⁹ Selon l'expression d'un des concepteurs de la formation.

tion collective plus prégnante. Elle incarne ainsi l'ambivalence présente dans chacun des trois principes. Un apprenant nomme cela à sa façon le principe « PDR » pour « *partage, déstabilisation, reconstruction* ». Il l'utilise désormais « *pour mes étudiants qui ont testé mon projet* ». Malgré cette prédisposition de la pédagogie appliquée, chaque acteur apporte sa conception de la convivialité dans le processus, qui s'exprime le plus ouvertement au stade de la figuration.

Le fait que les participants valorisent la convivialité dans leur figuration s'exprime par exemple dans leur préférence pour des échanges phatiques, pour la médiation interpersonnelle. Ce type de messages constitue une part importante des échanges en ligne²⁰. Ainsi, au-delà des salutations, une partie des apprenants passe beaucoup de temps à réguler les conflits, à aider, à améliorer le « moral des troupes » et à créer une bonne ambiance. La convivialité sociale est le principe le plus sollicité de tous. Il est un principe nécessaire au bon fonctionnement du dispositif et fortement présent dans la plupart des situations observées. Les outils fabriquant du lien social préfigurent la convivialité. Ivan Illich dit à ce propos :

Chacun de nous se définit par relation à autrui et au milieu et par la structure profonde des outils qu'il utilise. Ces outils peuvent se ranger en une série continue avec, aux deux extrêmes, l'outil dominant et l'outil convivial. Le passage de la productivité à la convivialité est le passage de la répétition du manque à la spontanéité du don. La relation industrielle est réflexe conditionné, réponse stéréotypée de l'individu aux messages émis par un autre usager, qu'il ne connaîtra jamais, ou par un milieu artificiel, qu'il ne comprendra jamais. La relation conviviale, toujours neuve, est le fait de personnes qui participent à la création de la vie sociale. (Illich 2003 : 28, cité dans Bonescu 2007)

Nous souhaitons élargir la contradiction qu'établit Illich entre outil convivial et outil dominant en proposant les processus des sociétés post-industrielles comme basés sur un jeu complexe entre les deux pôles et sur les lignes de la *convivialité*, la *transparence*, qui sont des principes qui nous semblent plus adaptés à un contexte caractérisé par l'hybridation, le métissage et les phénomènes spatio-temporels nouveaux comme l'*e-learning*.

²⁰ Les messages phatiques comptent pour 25 % des messages dans notre corpus analysé.

Dans notre cas, et en englobant dans notre réflexion le processus d'interaction dans « l'hyper-modernité » (Lipovetsky, 2004) des sociétés post-industrielles, sociétés de la connaissance, pour lesquelles le dispositif prépare les apprenants, nous pouvons constater une co-existence des deux pôles de la convivialité et de la domination par les outils.

Culturellement, la convivialité, thème informatique par excellence, dépasse cette dernière et résonne quant à elle d'une orientation plus « féminine » et à « long terme »²¹, privilégiant la communauté, les liens à entretenir, la valorisation des individus au-delà de leur appartenance : *« les différences entre nous s'estompent au profit ... d'un nouvel esprit de groupe, de communauté d'apprentissage ... on devient plus poli entre nous, les différences culturelles, économiques etc ... font place à un esprit de collaboration »*.

6. La performance, notion pédagogique et technologique

Il semble à première vue logique d'intégrer la performance dans un dispositif pédagogique puisqu'il y est question de performance de l'étudiant : réussite, diplômes. Notre but n'est en revanche pas de mesurer l'efficacité du dispositif, que ce soit en termes pédagogiques ou en termes économiques. Ce n'est pas la performance au sens quantitatif du terme (réussites individuelles de parcours cumulées par exemple), mais bien la performativité des actants et acteurs dans un jeu collectif, la rencontre médiatisée d'étrangers dans un dispositif lui-même d'un nouveau type, qui sont à observer. Cette performance – au sens symbolique du terme – à étudier est le jeu d'identités, d'interactions entre préfigurations culturelles et l'émergence de nouvelles formes de représentations collectives et d'identités. Sous cet angle, la préfiguration de la performance est tributaire de la transparence et de la convivialité. Ces potentialités sont inscrites dans le système et font le lien de la configuration établie à la performance en situation.

La performance peut être vue culturellement comme une orientation proche de celle de l'orientation « à court terme » qui vise des résultats immédiats et comptables, ou encore de l'orientation « masculine »²² valorisant la compétition et la valorisation de l'individu selon les succès personnels. La

²¹ Selon la terminologie des dimensions culturelles.

²² Toujours selon la terminologie des dimensions culturelles.

production en vue d'un but à atteindre est prioritaire dans un contexte de performance. La performance, tout en pouvant être comprise comme individuelle ou collective, appelle une évaluation et renforce la compétition. La *performance* peut également être comprise comme la mise en scène d'une identité, à savoir de l'identité nouvelle en ligne (Turkle 1995) donnant la possibilité de se repositionner dans un nouveau contexte énonciatif.

Si l'accès à un environnement performant et permettant la performance (performance 1 = réussite) est le contrat initial entre formation et apprenant, ce sont des regroupements mis en place et modérés par des tuteurs qui configurent la performance (2) dans la réalité. Leur place est prépondérante. Ils doivent entre autres négocier la gestion de l'incertitude inhérente aux situations problème. Si la performance est un principe maintenu dans le discours de participants, elle se lit dans la préférence à certains moments et chez certains apprenants pour la production, l'accomplissement des tâches qui pour certains prime sur le relationnel.

La performance oriente les valeurs culturelles sur l'axe individualiste-égalitaire-mérite-productivité. Mais tout comme les deux principes précédents, elle peut être comprise de plusieurs manières. La performance en termes de réussite pédagogique est ainsi accompagnée des performances figuratives des acteurs, de structuration de groupes avec, par exemple, meneurs, médiateurs et suiveurs: « *il faut dans le groupe un minimum de personnes vraiment motivées par l'apprentissage pour travailler efficacement et se compléter utilement... apprendre de tous, écouter, négocier, gestion des conflits, collaboration ...* »

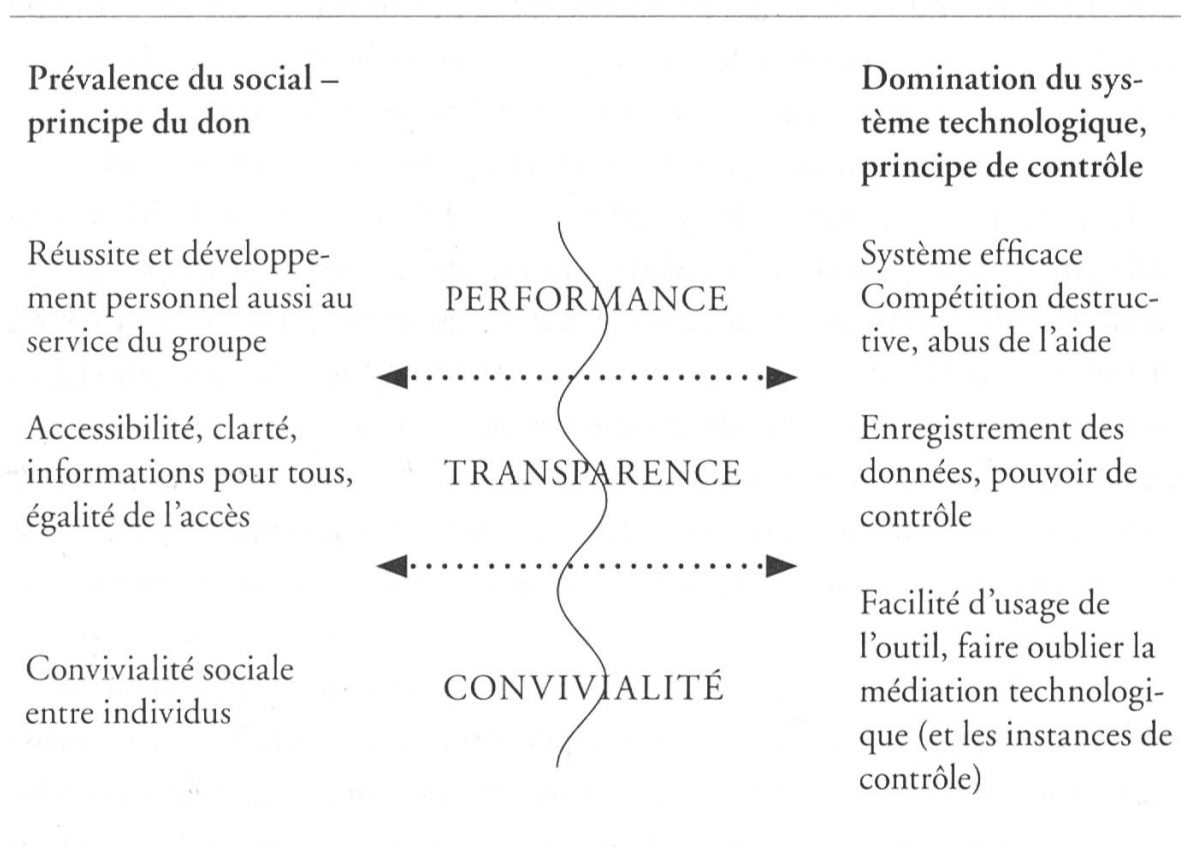
Nous observons que la collaboration, la négociation et la gestion de la différence mènent à une forme de compétence interculturelle, à une transformation interculturelle (Kim, dans Gudykunst 2002). Le rôle du conflit cognitif qui détermine la performance du système et *in fine* de l'apprenant selon les préfigurations des concepteurs en est un autre exemple évident²³. La performance se définit également comme performance technologique (présence 24h/24, intuitivité, fluidité de navigation, puissance des outils d'activité en ligne, *chat*, tableau blanc...). Cette dernière est une caractéristique du dispositif technologique qui contribue à l'engouement des participants et valorise leur expérience, à travers le fait de connaître, de savoir

²³ En cela sa fonction est comparable au *culture shock* des *sojourners* étudiés par Kim.

manipuler, d'avoir participé à ce dispositif²⁴, et qui selon les interrogés est « *une performance car toutes les plateformes ne sont pas aussi intuitives ; après cette formation j'ai du mal à utiliser une règle pour tracer des traits, utiliser encore un tableau ...* »

Nous avons donc vu que les trois principes axiologiques de la performance, de la transparence et de la convivialité sont ambivalents (type 1, type 2), mais également importants pour ouvrir un espace de co-construction. L'expérience concrète oscille donc entre les deux pôles idéaux de chaque élément :

Figure 2: Les oscillations du dispositif



Seulement, qu'en est-il de l'interculturel et de la différence culturelle? Celle-ci disparaît-elle complètement, effacée par le dispositif et la co-construction, comme le suggèrent les entretiens, qui minimisent l'interférence culturelle? Notre réponse, plus modérée, est la suivante: si

²⁴ Elle est aussi une condition sine qua non de la participation à une telle expérience interactive.

on comprend que seulement une partie des éléments est préfigurée (par exemple dans le *design* du dispositif – qui est un choix délibéré –, l'éthique communautaire, ou certaines préférences culturelles des acteurs), beaucoup d'éléments émergent lors des situations collaboratives et dans l'interaction, grâce à la configuration ouverte des lieux et temps. C'est lors de la *figuration* des acteurs sur cette scène multimédia que commence la *re-figuration* : les participants à ces échanges intègrent le vécu, l'expérience pour l'appliquer, et pour créer à leur tour. Ils entament ainsi une phase de changement. Deux éléments matérialisent cette *refiguration* : d'une part la création d'une communauté UTICEF active, organisant rencontres et colloques de recherches, et de l'autre la mise en place de projets locaux suivant les principes et l'éthique incorporée²⁵ lors de l'expérience numérique collaborative²⁶. Pendant ce temps, les différences d'ordre culturel, qu'elles soient liées à l'identité culturelle consciente²⁷, aux valeurs ou aux schémas cognitifs sous-jacents se trouvent atténuées²⁸. Les individus enrichissent pendant ce temps leur « portfolio » culturel avec une nouvelle venue, la co-culture de leur expérience d'apprentissage en ligne : *« c'est ainsi que je suis tombé dans la marmite uticef ! La « marmite » uticef m'a stimulé à « oser » mettre en place certaines innovations ... c'était comme un nouveau monde pour moi ; désormais on travaille comme équipe soudée pour d'autres réalisations. »*

Dans le tableau suivant nous allons tenter de résumer les aspects élaborés puis indiquer en quoi la refiguration, à la fois rétroaction de l'expérience individuelle sur le dispositif et facteur d'évolution de l'individu, consolide l'adhésion au collectif – que l'on qualifiera volontiers de semi-émergent car partiellement préfigurée par les concepteurs et voulue mais dépendant de l'implication de tous et aléatoire dans les réalisations de projets futurs.

²⁵ Un exemple à ricochet mais bien réel d'une corporalité des TIC.

²⁶ Et individuelle car il ne faut pas oublier les étapes de travail personnel et individuel qui font partie du cursus.

²⁷ Qui produit d'intéressantes différences lors de l'autocaractérisation que nous ne pouvons pas reproduire dans le cadre de ce texte, mais qui n'en mérite pas moins un traitement spécifique.

²⁸ Si elles n'apparaissent pas autant que l'on pourrait l'attendre, elles persistent, selon nos résultats, dans les représentations, par exemple, de la hiérarchie concernant les rôles lors d'un apprentissage. Le fait que le dispositif soit en rupture avec ce genre d'organisation ne semble en revanche pas être une gêne persistante.

Tableau 2: Les éléments dans une taxinomie axiologique et leur place dans le dispositif

		Exemples			
		<i>Préfiguration</i>	<i>Configuration</i>	<i>Figuration</i>	<i>Refiguration</i>
Valeurs	Transparence	Choix de l'approche pédagogique constructiviste; volonté de maximisation des potentialités des TIC dans ce domaine (*configuration)	Fonctionnalités informationnelles de la plateforme en ligne (<i>awareness</i>); archivage	Insistance discursive sur les informations clarifiées, prise de rôle organisationnel	Recherches et publications autour du dispositif
	Convivialité	Choix de l'approche pédagogique constructiviste favorisant des éléments collaboratifs; facilité d'usage et acceptabilité du dispositif, métaphore du campus virtuel (isotopie)	Ergonomie, accessibilité du système; analogie spatiale en action; centralité des processus de collaboration; espace « Foyer »	Insistance discursive sur les aspects phatiques; prise de rôle de médiateur; aide (comportement centrifuge)	Association des anciens « Uticefiens »; réunions de recherche qui sont aussi des réunions d'anciens
	Performance	Objectif: Diplôme; approche par compétences; Professionnalisation; valorisation du conflit cognitif	Mise à disposition de l'information (*transparence); facilité et rapidité du système (*convivialité): obstacles didactiques – situations – problème	Insistance discursive sur la productivité et le produit, prise de rôle de commande; comportement centripète; compétence technique	Mise en place des projets locaux, promotion d'apprenants en tuteurs; développement d'une compétence interculturelle et d'une compétence technique

7. Conclusion et perspectives

On aura constaté l'importance et l'utilité des trois valeurs citées ci-dessus pour une analyse *dispositive*, mais également pour comprendre comment les différences individuelles et interculturelles peuvent être dominées par l'ouverture à la co-construction dans l'interaction, notamment quand il s'agit d'un DTSP alliant une médiation et une médiatisation des relations.

Pour reprendre Illich, nous sommes peut-être en face d'un exemple qui permet de « passer de la productivité à la convivialité », car se construire

en tant que communauté d'apprenants, revient quelque part à « substituer à une valeur technique une valeur éthique, à une valeur mathématique une valeur réalisée. La convivialité est la liberté individuelle réalisée dans la relation de production au sein d'une société dotée d'outils efficaces. » (Illich 2003 : 28, cité dans Bonescu 2007). Tel est le monde – idéal – que permet de projeter ce type d'expérience.

Nous voulons souligner également que loin d'un angélisme technocentré qui verrait dans les technologies de la communication un moyen formidable de l'abolition des différences qui nous séparent, c'est bien plutôt un ensemble de facteurs, agencés intelligemment, qui composent, par exemple, un DTSP de ce type, et qui sont nécessaires pour créer un environnement qui permet de vivre les différences et de construire ensemble. Cette étude aura présenté une proposition à visée théorique appuyée sur nos recherches, afin de mieux comprendre la co-construction en situation complexe. Nous n'avons pas pu exposer les analyses détaillées des communications intra-dispositives. Mais la suite de nos recherches appliquera les propositions esquissées ci-dessus à l'ensemble du corpus des données, discussions synchrones numériques (DSN) analysées, questionnaires et entretiens. Un aspect semble néanmoins rester inexpliqué pour comprendre non seulement les conditions de création de la co-culture mais également sa maintenance dans le temps. Pour cela, nous proposons de considérer une quatrième dimension, que nous appellerons *mémoire dispositive*, dont les caractéristiques peuvent s'inspirer des travaux sur la mémoire collective, insistant tout particulièrement sur le rôle de la construction sociale de la mémoire individuelle, « des cadres sociaux de la mémoire » (Halbwachs 1994). La réunion de la communauté autour d'UTICEF au printemps 2008 a apporté des renseignements précieux en ce sens et permet de confronter l'analyse aux retours des acteurs²⁹. Cet élément nous permet peut-être de repenser le paradoxe des formations en ligne où le « dispositif ne fait pas la situation » (Audran, dans Charlier et al. 2007), mais où la culture *dispositive* et la culture co-construite perdurent non seulement au-delà de la situation mais également grâce à elle.

²⁹ Nous tâcherons d'exposer ces résultats dans une communication ultérieure.

Références

- AUDRAN, J. (2007). Dispositifs et situations : quelles articulations en éducation : Introduction. *Questions Vives* 8.
- AYACHE, G. & ASSO, B. (2006). La grande confusion. Paris: France Europe Editions.
- BONESCU, M. (2007). Convivialité & communication : De l'imaginaire des lieux de transit à la gare communicante. Thèse en sciences de l'information et de la communication, Université de Bourgogne: Dijon.
- BOUTAUD, J.-J. (1998). Sémiotique et communication : Du signe au sens. Paris: L'Harmattan.
- BOUTAUD, J.-J. (2004). L'imaginaire de la table. Paris: L'Harmattan.
- BOUTAUD, J.-J. (2006). Les organisations, entre idéal du moi et monde possible. Dans: C.L. MOENNE & C. LONEUX (éds.). Actes du Colloque International en Sciences de l'Information et de la Communication – Pratiques et usages organisationnelles des sciences et technologies de l'information et de la communication. Rennes: Centre de Recherches en Sciences de l'Information et de la Communication (CERSIC/ERELLIF): 15.
- CHARLIER, B. et al. (2007). Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation. Paris/Bruxelles: De Boeck.
- COLLARD, A.-S. (2005). Portraits de métaphores: réflexions autour des enjeux communicationnels des métaphores dans l'hypermédia. *Communication* 23(2): 103–124.
- DILLENBOURG, P.; MENDELSON, P. & JERMANN, P. (1999). Why Spatial Metaphors are Relevant to Virtual Campuses. Learning and Instruction in Multiple Contexts and Settings. *Bulletin of the Faculty of Education* 73: 61–71.
- DOISE, W. & MUGNY, G. (1997). Psychologie sociale et développement cognitif. Paris: Armand Colin.
- ENGESTRÖM, Y. (2002). New Forms of Expansive Learning at Work: The Landscape of Co-configuration. Proposition de projet de recherche : http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/files/The_Finnish_proposal.pdf [dernier accès 10-05-2008].
- GUDYKUNST, W. & KIM, Y.Y. (2002). Communicating With Strangers: An Approach to Intercultural Communication. New York: McGraw-Hill.
- HALBWACHS, M. (1994). Les Cadres sociaux de la mémoire. Paris: Albin Michel.
- HALL, E.T. (1989). Beyond Culture. New York: Anchor Books.
- HERT, P. (1999). Quasi-oralité de l'écriture électronique et sentiment de communauté dans les débats scientifiques en ligne. *Réseaux* 97: 211–259.
- HOFSTEDE, G.H. (1986). Cultural Differences in Teaching and Learning. *International Journal of Intercultural Relations* 10: 301–320.
- ILLICH, I. (2003). La Convivialité. Paris: Seuil.
- JACQUINOT, G. & CHOPLIN, H. (2002). La démarche dispositif aux risques de l'innovation. *Education permanente* 152: 185–198.
- JAILLET, A. (2004). L'école à l'ère numérique – Des espaces numériques pour l'éducation à l'enseignement à distance. Paris: L'Harmattan.

- JAILLET, A. (2006). L'importance de l'interactivité éducative dans les discussions synchrones numériques. *Canadian Journal of Education* 29(4): 949–974.
- LATOUR, B. (2005). La science en action: Introduction à la sociologie des sciences. Paris: La Découverte.
- LEVI-STRAUSS, C. (1962). La pensée sauvage. Paris: Plon.
- LINARD, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre: l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et Techniques éducatives* 8(3–4): 211–238.
- LIPOVETSKY, G. & CHARLES, S. (2004). Les Temps hypermodernes. Paris: LGF.
- OLLIVIER, B. (2000). Observer la communication – Naissance d'une interdiscipline. Paris: CNRS Editions.
- PERAYA, D. (1999). Médiation et médiatisation: le campus virtuel. *Hermès* 25: 153–167.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (1979). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne: Peter Lang.
- PIAS, C.; VOGL, J. & ENGELL, L. (2004). Kursbuch Medienkultur. Die massgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt DVA.
- POYET, F. (2003). La métaphore spatiale pour la navigation en situation de formation en ligne. *Education permanente* 152: 19–29.
- SEMPRINI, A. (2003). La société de flux: Formes du sens et identité dans les sociétés contemporaines. Paris: L'Harmattan.
- STAHL, G.; HERRMANN, T. & CARELL, A. (2004). Kommunikationskonzepte [Concepts of Communication in CSCL]. Dans: J. HAAKE, G. SCHWABE & M. WESSNER (éds.). CSCL-Kompendium. Frankfurt: Oldenbourg.
- TROMPENAARS, F. (1996). Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business. London: Nicholas Brealey.
- TURKLE, S. (1995). Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet. New York: Simon & Schuster.
- WINKIN, Y. (2001). Anthropologie de la communication. Paris/Bruxelles: de Boeck.

