



Invitation, scène, territoire

Carsten Wilhelm

► To cite this version:

Carsten Wilhelm. Invitation, scène, territoire. MEDIAS 09: entre communautés et mobilité, Dec 2009, Aix-en-Provence, France. <http://www.medias09.univ-cezanne.fr/>. hal-00492554

HAL Id: hal-00492554

<https://hal.science/hal-00492554>

Submitted on 17 Jun 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Invitation, scène, territoire.

Une grille de lecture pour espaces interactifs

Carsten Wilhelm

Chercheur associé
carsten.wilhelm@u-bourgogne.fr

CIMEOS-LIMSIC E.A. 4177, de l'Université de Bourgogne, Dijon
36 rue Chabot-Charny
21000 Dijon
France

Résumé : À partir de l'analyse d'une formation en ligne nous proposons une grille de lecture des espaces médiatiques collectifs. Elle vise à prendre en compte le tournant spatial pour les espaces médiatisés en ligne et cherche à valoriser la nature spatiale de tels espaces. Notre grille permet ainsi d'appréhender les notions liées telles que le changement, l'identité culturelle et la communauté émergente. Elle s'applique, au-delà de sa cible première, les espaces d'apprentissage en ligne, à tout dispositif médiatique, qu'il soit un média de masse « classique » (TV, radio, presse) ou un espace en ligne, numérique et interactif (intranet, site social...).

Abstract : Based on a study of an online diploma we propose a model to analyse collective media spaces. The model takes into account the spatial turn for online mediated spaces and seeks to acknowledge the spatial nature of such spaces. Our model allows us to include notions like change, cultural identity and emerging communities. It can be used to analyse other media spaces, beyond its initial target, online learning spaces, be it traditional media (TV, radio, print) or other online spaces (intranets, social websites and networks...).

Mots-clés : espace, territoire, scène, média, interaction.

Keywords : space, territory, scene, media, interaction.

Invitation, scène, territoire.

Une grille de lecture pour espaces interactifs

1. Introduction

Les médias créent des espaces de communication qui placent l'utilisateur individuel dans des contextes divers (consommation, divertissement, information, éducation...) et permettent la communication médiatisée sous différentes formes (visuelle, textuelle, écrane, para-linguistique...). Ils sont également des espaces participatifs à plusieurs degrés (appel d'auditeurs, Forums, Web 2.0, Entrenet) avec le potentiel de transformer un ensemble d'individus en communauté. Notre communication adresse les conditions de cette transformation et touche ainsi plusieurs thèmes de ce colloque. Il étudie — à travers un dispositif de formation en ligne¹ — ce que l'on pourrait appeler une forme de mobilité internationale virtuelle — la participation en ligne à un cursus universitaire. Les questions que pose un tel dispositif concernent l'identité culturelle dans une telle cohabitation entre espace en ligne et contexte local et également l'interaction en individualités et communauté.

La triangulation de plusieurs méthodologies autant que les traitements quantitatifs et qualitatifs des données recueillies rendent possible une description approfondie, dite dispositive : appliquant les différentes échelles d'observation du contexte macrosocial jusqu'à l'interaction verbale et ceci pour les différents groupes d'acteurs de la communauté, elle détaille les processus interculturels et communicationnels.

Les corpus de données de notre recherche est constitué de 3420 messages en ligne échangés entre les groupes de travail (données invoquées), un questionnaire (données provoquées) diffusé à 338 anciens et actuels étudiants, des entretiens semi-ouverts (données suscitées) avec 13 étudiants et encadrants ainsi que l'observation de regroupements des acteurs lors de conférences et séminaires (données invoquées).

¹ Il s'agit du Master 2 Pro UTICEF (Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation) [<http://uticef.u-strasbg.fr/>]. Il s'agit d'une formation ouverte et à distance internationale née d'une collaboration entre les Universités de Strasbourg (France), de Genève (Suisse) et de Mons-Hainaut (Belgique) en partenariat et avec le soutien de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Les équipes pédagogiques (coordinateurs, enseignants, tuteurs) sont originaires d'Europe du Nord, de la rive sud de la Méditerranée et d'Afrique Sub-Saharienne. Les tuteurs sont aujourd'hui pour la majorité des anciens étudiants de la formation. On dénombre aujourd'hui une trentaine de nationalités toute catégorie d'acteur confondue (apprenants, tuteurs, concepteurs...).

Nos résultats² font état de l'émergence d'une culture communicationnelle émergente traversant les identités culturelles initiales que nous appelons *préfigurées*. Cette culture communicationnelle reflète une forte identification avec le dispositif et s'appuie sur un environnement numérique qui *invite* à l'interaction, qui procure à cette interaction une *scène* et aux acteurs des rôles ainsi qu'un *territoire* qui peut servir de lieu partagé pour une communauté. Ces éléments forment une grille que nous appelons grille IST (Invitation / Scène / Territoire). L'application de cette grille permet de détecter la propension du dispositif à accueillir une sociabilité des acteurs et à transformer cette sociabilité en communauté.

Notons que pour engager un changement chez l'individu, le dispositif nécessite, au-delà de l'espace, la présence de principes médiateurs qui forment et conditionnent l'expérience : la *décentration* et une *mémoire dispositive*². Disons le donc tout de suite : la *décentration*, voulu sur le plan pédagogique caractérise et singularise le dispositif que nous avons étudié. Elle va bien au-delà d'une décentration par médiation technologique et mise à distance. Il s'agit de la provocation de l'engagement en acte (Joule et Beauvois, 2001, Bernard et Joule, 2008) par l'obligation de travail sur des situations-problème. Les apprenants se trouvent ainsi lors des travaux communs dans des situations de conflit socio-cognitif (Perret-Clermont, 1979). La conséquence est de taille : ce type d'approche transforme davantage les apprenants en acteurs qu'il crée de nouvelles connaissances chez les apprenants.

Ce que nous appelons la *mémoire dispositive* — terme qui fait référence à la mémoire collective dans le cadre d'un dispositif complexe — permet de créer une continuité. Elle est le liant de la communauté faisant référence aux expériences partagées réellement et symboliquement.

Ici nous allons nous concentrer sur le rôle de l'espace dont nous remarquons le rôle central. Citons un exemple pour illustrer la force du dispositif spatial virtuel sur les utilisateurs. Un apprenant répond à une annonce officielle des concepteurs de l'environnement qu'il utilisait et qui annonce une évolution importante de l'environnement numérique :

Cette information m'a assommé à vrai direcomme une mort de quelqu'un que j'ai connu. Heureusement qu' UNIV-RCT a poussé sur ces cendres! Comment nous les anciens aurons-nous accès à cette nouvelle plate-forme??? Merci de me consoler! respectueusement (sic, message mail du 21/11/06 d'un ancien d'UTICEF qui apprend que l'environnement évolue).

Comment est-on arrivé là ? Comment un environnement numérique de travail collaboratif (ACOLAD — Apprentissage Collaboratif à Distance /UNIV-R) peut-être comparé, même, comme ici, avec un brin d'ironie, à une personne familière et sa disparition, qui n'est d'autre que son évolution en fait, à la mort de cette personne bien-aimé ? Situons d'abord

² Détaillés dans notre thèse de doctorat intitulé « Processus interculturels et apprentissage à distance : de la communication à la communauté », soutenu le 9 juillet 2009 à l'Université de Bourgogne, Dijon.

l'analyse pour de tels espaces virtuels que nous avons développé dans son contexte théorique.

2. Analyser l'espace en ligne – fondements théoriques

L'espace est une notion clé pour notre cadre. L'apport de plusieurs disciplines a forgé notre approche afin de redonner une place à la spatialité.

2.1. Apports sémiotiques

Les principaux apports sémiotiques pour notre approche sont d'abord la métaphore théâtrale de Goffman concernant l'interaction interpersonnelle qui transforme l'espace de cette interaction en *scène*, notions clés de notre modèle. Cette présence des acteurs sur la scène est la *figuration* qui complète un tryptique sémio-génétique que nous empruntons et adaptons de Boutaud (2005). Ce tryptique est composé de la *préfiguration*, ce qui est apporté par les acteurs, de la *configuration*, l'environnement qui les accueille, et de la *figuration*, ce qui émerge dans l'interaction et dans la performance. Il permet d'expliquer les facteurs multiples de création de sens dans des situations d'interaction. Un aspect central est l'angle socio-constructiviste de cette approche qui confère à la *scène* un rôle important. C'est là où se défont et se reconstruisent les identités. La scène a comme support l'espace.

L'analyse sémiopragmatique de l'espace s'attache à comprendre la qualité du lieu social que peut proposer un environnement numérique. Ce lieu social, cette *scène*, est la « 'zone de coopération' dans laquelle se déroule l'activité humaine spécifique avec laquelle s'articule l'activité langagière » (Bronckart, 1985 : 33). Il existe beaucoup de zones interactives qui ne sont pas forcément indiquées par des codes universaux connus de tous mais qui suivent l'architecture du dispositif.

2.2. Apports géographiques

Les définitions de l'espace le positionnent comme donnant corps à une chose sans forme ou encore comme exprimant une distance (TLFi³). Ces définitions nous interpellent particulièrement dans le cas des espaces numériques en ligne. Ces espaces virtuels ne sont effectivement pas réellement incarnés et consistent en général en informations binaires

³ Trésor de la Langue Française informatisé. [<http://atilf.atilf.fr/>].

stockées sur des serveurs informatiques. L'interface leur donne un visage, fait que les informations fassent « corps » dans une représentation spatiale. L'espace exprime aussi la distance. Dans notre cas il rappelle et cache en même temps les distances qui séparent les individus qui y interagissent.

La géographie culturelle et sociale et la sociologie spatiale nous proposent des outils pour approcher l'espace. Ces outils, initialement pensés pour l'espace physique et matérialisé, peuvent être, telle notre proposition, mis au profit d'une analyse d'espaces numériques virtuels.

Un espace peut remplir trois fonctions (Lussault, 2000). Il est d'abord un *support pour agir*. La configuration de l'espace conditionne en partie l'activité qui peut avoir lieu en son sein. L'espace est encore un *instrument* de la *praxis*. Il permet non seulement des activités mais est lui-même le symbole de cette activité. Puisque l'espace existe, il sert de support de projection des représentations, ce que Lussault appelle le *régime de la visibilité* qui permet aux acteurs de se justifier. Sur un deuxième plan, l'espace virtuel est bel et bien la surface de projection des acteurs individuels, des apprenants dans notre cas.

L'espace est finalement un *objet chargé de valeur*. Il agit comme « fixateur » et « condensateur » dans un mouvement de spatialisation des valeurs. (Lussault, 2000). Ceci nous pousse à penser une axiologie de l'interaction dans l'espace, numérique et « virtuel » — le mot peut d'ailleurs sembler de plus en plus inadéquat.

Enfin, un espace devient *territoire*, un « agencement de ressources matérielles et symboliques capables de structurer les conditions pratiques de l'existence d'un individu ou d'un collectif social et d'informer en retour cet individu ou ce collectif sur sa propre identité » (Lussault, 2000 : 910). Cette définition, qui nous semble très proche de celles du dispositif (Jacquinot *et al.*, 1999), guide notre analyse de l'espace numérique en ligne dans le cas d'UTICEF. L'espace ainsi caractérisé comme *territoire* potentiel, quelles sont les forces en son sein, qui agissent ensemble ?

2.3. Apports sociologiques

La sociologie actuelle qui étudie spécifiquement l'espace et ses dimensions redécouvre son importance. Löw (2001), urbaniste et sociologue de l'espace, propose une approche multidimensionnelle de l'étude de l'espace dont nous nous inspirons et qui correspond à notre démarche interdisciplinaire.

Löw (2001) propose de combiner dans l'analyse les artefacts humains dans leur forme matérielle ; les fonctions de synthèse des régulations ; les processus de *spacing*, c'est-à-dire de la création et des modifications des espaces et les structures spatiales dans leur contexte socio-culturel.

Transposées à un espace virtuel en ligne, ces catégories d'analyse ne perdent pas leur sens. Au contraire, elles constituent un prisme pour analyser le *débrayage* de la mise à distance d'un espace. Selon Löw (2001) et Sturm (2000), l'expression culturelle, la forme matérielle, les processus historiques et la régulation structurante interagissent pour former un

C. Wilhelm

espace de dimensions dynamiques et stables, construit pour la réception comme pour la relation et la création.

L'espace de formation et d'apprentissage en ligne en est un bel exemple, d'autant plus que dans ce cas, une perspective d'étude s'ouvre non seulement sur l'espace virtuel mais également sur une multi-localité, car chacun est à la fois ici et là-bas, connecté et chez soi, transformant l'espace en ligne en *place*, pour la durée de sa présence. C'est sur cette place semi-privée/semi-publique qu'ont lieu les conversations qui font vivre cet espace. Paquelin, Audran, Choplin, Hryshchuk et Simonian (2006) ont émis l'hypothèse de la territorialisation des environnements d'apprentissage, nos observations la confirment.

Que peut-on retenir de ces approches disciplinaires de l'analyse de l'espace pour ses moutures numériques ?

L'espace est une forme matérielle, un support, une matière pour *agir*, qui s'est constitué dans un processus évolutif, historique. Cette analyse est vraie également pour l'espace numérique, dont la matérialité s'exprime surtout dans une représentation et interaction avec des périphériques (clavier, écran). L'espace numérique reste malgré tout un support pour agir, pour un agir symbolique et communicationnel.

Il est également un instrument de *praxis*, il donne lieu à une expression culturelle et cette *praxis* est sujet à une régulation structurante, transformant ainsi l'espace en support au dispositif communicationnel.

C'est également un objet symbolique, un objet de valeur. Il représente une valeur symbolique pour ces usagers, pour les apprenants et tuteurs en particulier. C'est leur espace, qu'ils partagent, où ils passent du temps ensemble, qu'ils s'approprient et dont les références (noms de lieux, actions, fonctions) fondent le vocabulaire commun des acteurs sur ce même espace.

3. Proposition d'un modèle d'analyse des environnements numériques

Considérer d'un point de vue techno-déterministe que la nature du dispositif numérique réduit l'individu qui s'en sert à être le simple exécutant du manuel d'utilisation, et que en conséquence la communication médiatisée par ordinateur (CMO) se verrait déterminée entièrement par les propriétés de la machine, serait ignorer la nature ouverte des rapports entre individu et technologie (Hert, 1999).

Afin d'éviter une vision manichéenne, nous souhaitons prolonger la pensée qu'Adams développe à partir de (Gibson, 1979) à propos des *affordances* des objets et outils numériques qui dans la « nature située, relationnelle et corporelle de l'espace vécu peuvent être entendus comme des *invitations* » (Adams, 2006 citant Van Manen : 391). Cette posture vectorise le concept d'*affordance* en ce qu'elle attribue à l'objet le pouvoir de la séduction volontaire, de la main tendue, de *l'invitation* : « l'eau

fraîche nous invite à boire, la plage sableuse invite un enfant au jeu, un fauteuil confortable nous invite à nous y plonger »(Adams, 2006 : 391). ⁴. En ce qui concerne l'analyse du dispositif techno-pédagogique, tel qu'il se manifeste dans un environnement numérique, nous disposons alors de différentes notions pour conceptualiser l'espace en ligne : l'approche IST conjugue l'*invitation* (Adams, 2006), la *scène* d'interaction (Goffman, 1973) et le *territoire* (Hall, 1966 ; Levy et Lussault, 2003). Comme *ressource identitaire*, l'*invitation* est la main tendue aux individus pour y entrer, s'engager et s'immerger. La *scène* est l'espace pour la *performance* individuelle et collective, le *territoire* un espace devenu *ressource d'une communauté*. Se dessinent alors les éléments suivants :

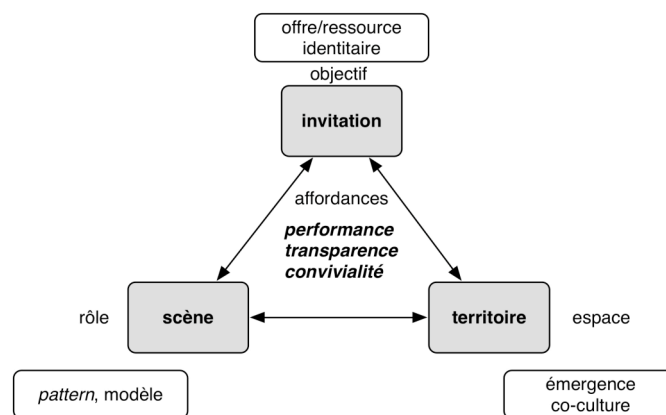


Figure 1 - Caractéristiques d'un espace collaboratif en ligne (selon notre approche IST)

Au centre du schéma se trouve l'axiologie des TIC (Boutaud, 2006) que nous avons présentée par ailleurs (Wilhelm, 2008) et qui traverse le dispositif entier pour permettre une articulation entre ces trois pôles culturellement significatifs. Un dispositif d'apprentissage, par exemple, peut faire jouer ces éléments et ainsi inciter et renforcer un apprentissage collaboratif. Pour l'aspect *invitation* du dispositif, il s'agit principalement d'une relation entre le dispositif numérique (matérialisé par les *artefacts* et *instruments*) et l'individu (*sujet*) qui cherche à atteindre un objectif (*objet*), à savoir l'obtention d'un diplôme universitaire et/ou l'acquisition d'une compétence. L'utilisation des outils de travail qui permettent d'atteindre l'objectif doit être accueillante pour l'individu. L'*invitation* à l'apprentissage (offre de connaissances, du diplôme, de gain de statut social, de salaire) provoque un *engagement* et met les acteurs sur la *scène* (présence ou distance, classe, espace virtuel) où chacun joue son rôle (apprenant, enseignant, tuteur...), où chacun *performe*. L'aspect

⁴ « cool water invites us to drink, the sandy beach invites the child to play, an easy chair invites our tired body to sink in it » (original en anglais, notre traduction).

C. Wilhelm

scène met toujours en jeu, sur la scène virtuelle de l'espace numérique à travers l'artefact « plate-forme », l'individu, ici face aux autres et contraint, encadré, par les règles et normes inhérentes au dispositif lui-même.

La spatialité partagée — qu'elle soit physique ou symbolique — peut devenir ensuite le *territoire* d'une communauté d'apprentissage naissante. La notion de *territoire* prend sens une fois que l'individu invité dans le dispositif a participé aux *performances* sur la ou les scènes et que la communauté prend forme. C'est donc un cheminement de l'entrée en formation à travers des motivations individuelles jusqu'à l'appropriation sociale d'un espace numérique au nom d'une communauté. Les trois phases bien qu'elles puissent être comprises comme étant chronologiques se complètent et ne se remplacent pas. Bien sûr, les scènes continuent d'exister, même si pour l'individu l'espace numérique s'est transformé en territoire d'une communauté à laquelle il appartient. Regardons alors comment elles sont transcrites dans le dispositif lui-même et particulièrement dans sa capacité à créer un espace qui évoque ces trois conditions :

4. La plate-forme ACOLAD/UNIV-RCT en profondeur - une analyse sémiopragmatique

Nous comprenons les apprenants comme sujets sémiotiques, c'est-à-dire comme acteurs pour lesquels le sens d'une situation est la détermination principale de leur réponse/réaction. Cela semble trivial, sans l'être pour autant. Le scénario sémiotique est unique pour chacun et partagé en même temps. Tous les acteurs sont confrontés à une structure de surface identique ou presque, mais développent des connotations singulières, quoique parfois partagées (Lotman dans Greimas, 1976). Les premiers contacts sont l'invitation du dispositif *via* sa structure visible de surface, la main tendue vers l'utilisateur. Ces derniers saluent dans le cas étudié sa « *performance car toutes les platesformes ne sont pas aussi intuitives ; après cette formation j'ai du mal à utiliser une règle pour tracer des traits, utiliser encore un tableau...* » (sic, verbatim d'entretien).

4.1. L'invitation — l'appel de l'interface

L'invitation à l'usage par l'outil passe par son interface graphique et de navigation, la face visible à l'utilisateur qui le relie aux contenus et surtout aux autres. Faut-il parler d'interface ou plutôt comme le fait Linard, d'écran d'interface ? Avec cette deuxième option nous n'oublions pas la médiation sensorimotrice que ce type de réalité engendre. L'écran d'interface est en même temps le lieu où se côtoient en termes sémiotiques le plus visiblement les niveaux de surface et les valeurs profondes. Il est, dans le cas d'UNIV-R^{CT}, construit selon une analogie avec

Invitation, scène, territoire

des éléments représentant un espace de formation universitaire qui est censé être connu des participants. Selon Linard (1998, en ligne), « l'écran d'interface devient un micro-dispositif technique contraint par le macro-modèle générique. Il est conçu comme un espace de mise en signes finalisé (Stockinger, 1993) et de mise en scène des objets, sujets, moyens et conditions de l'acte d'apprendre. »

Dans une visée de « design constructiviste actantiel des écrans à visée éducative », Linard avance alors que :

le design tend à produire des interfaces de type « compagnon » ou « assistant » plutôt que « superviseur ». Il vise d'abord à instrumenter au mieux l'autonomie de l'utilisateur. Pour cela, il fait confiance aux capacités naturelles de l'apprenant à piloter ses propres actions en fonction de ses buts quand les buts sont rendus clairs, les motifs convaincants et les moyens aisément accessibles. En conséquence, la configuration spatio-temporelle des écrans sera conçue pour respecter au plus près et les impératifs du dispositif théorique et les dispositions naturelles du pilote à piloter son action en fournissant à chaque pas les outils nécessaires.

Ceci correspond à l'analyse des éléments visuels d'affichage informatique.

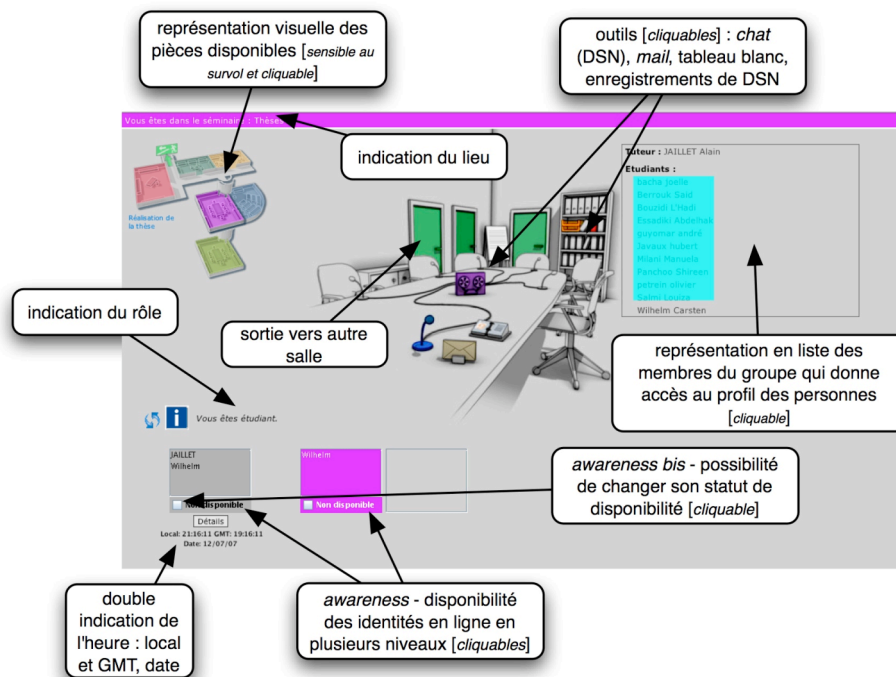


Figure 2 - Écran d'une session d'UNIV-RCT (salle séminaire)

C. Wilhelm

La visualisation d'informations contextuelles (informations qui répondent aux questions : *qui est là ? où suis-je ? qu'est-ce que l'on attend de moi ?*) renforce la cognition sur plusieurs points. Par une présentation visuelle ergonomique des informations 1) les ressources pour la mémorisation des activités et les processus sont augmentés, 2) la recherche d'information est accélérée, 3) la détection de *patterns* récurrents est aidée, 4) les inférences perceptuelles sont possibles, 5) des mécanismes de l'attention sont utilisés et 6) l'information brute est rendue manipulable et malléable par une médiatisation visuelle (Card *et al.*, 1999). Ainsi pouvons nous conclure, que la visualisation d'informations de ce type permet la création d'un contexte fort de communication selon Hall (1966), ou autrement dit, il diminue la dépendance d'un contexte faible, c'est-à-dire que les références partagées sont complétées par une présentation visant la transparence informationnelle.

Ce qui était inclus dans la première version d'ACOLAD était la possibilité de choisir les informations affichées dans l'espace d'accueil (calendrier, *awareness*, informations). L'interface contient ainsi des éléments qui, à la fois, servent l'ergonomie de surface pour la navigation et, par leur caractère innovateur, participent à la création d'une *identité technoculturelle* du dispositif. Cette dernière structure le dispositif dans sa profondeur. Cela représente un saut qualitatif qui transforme une aide à la navigation en une *ressource identitaire* favorisant l'adhésion au dispositif.

L'écran d'accueil de la plate-forme donne des informations dont la partie textuelle est en langue française. Une version localisée en arabe a également été produite. Concrètement, l'interface graphique présente un certain nombre d'informations, déclaratives ou interactives. Sont indiqués le *rôle* et donc les *droits* de celui qui consulte (ici : « Vous êtes étudiant »), la date et l'heure dans les deux formats, local et GMT (*Greenwich Mean Time*, important pour la gestion des fuseaux horaires) et l'aide à les prendre en compte.

L'écran est également un écran général, comportant les mêmes éléments pour tous (universels) mais en même temps personnalisés, comportant des éléments spécifiques (particuliers) pour la personne qui consulte. Une interface est, dans le sens le plus large, une image. Mais cette image a des caractéristiques très spécifiques. Vilém Flusser (1998) distingue les images traditionnelles des techno-images. Selon lui, les images traditionnelles décrivent des scènes, alors que les techno-images sont des surfaces couvertes par des symboles qui sont eux-mêmes des symboles de textes linéaires (« *Les techno-images sont des surfaces couvertes de symboles, qui signifient des symboles de textes linéaires* »⁵, p.139).

Leur lecture s'apprend comme pour tout texte. Pour Flusser, ces images sont *null-dimensionnelles*, car composées de pixels. Cette vision

⁵ « Technobilder sind Flächen, die mit Symbolen bedeckt sind, welche Symbole linearer Texte bedeuten » (original en allemand, notre traduction).

Invitation, scène, territoire
semble être en contraste saisissant avec les écrans d'interface
d'ACOLAD :

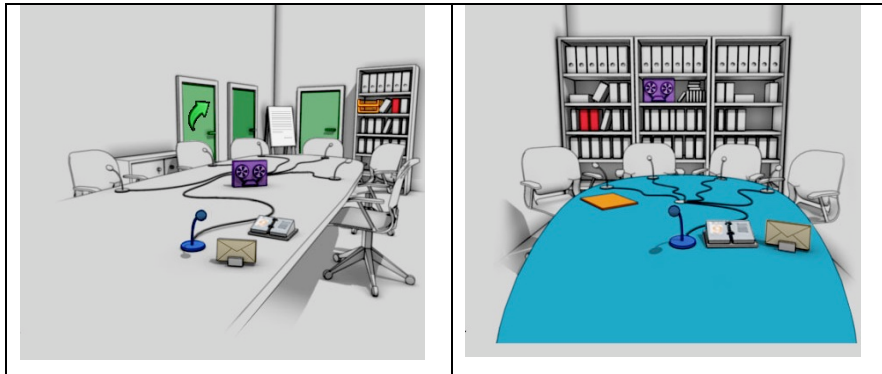


Figure 3 - Exemples de tables virtuelles de discussion

En réalité, les écrans produits lors de la consultation de la plate-forme combinent bien les deux modalités (*scène* et *techno-image*).

4.2. La scène - l'espace d'interaction sémiotisé

Le dispositif de formation et de communication médiatisées (DFCM ; Charlier, Deschryver, Peraya, 2006) est une mise en scène des acteurs. Chacun se voit confier un rôle dans ce récit collectif. Il y a l'apprenant, le tuteur, le professeur/enseignant, le technicien, la plate-forme est le(s) lieu(x) de leur interaction.

Les couleurs et le *design* général sont des préliminaires et annoncent ce qui est à venir. Aucune université, aucun campus, ne se présentent de cette manière. Les chemins d'entrée sur un campus réel sont multiples d'ailleurs. Pas ici, où nous sommes confrontés plus à un fonctionnement de type « cercle fermé ». Il n'y a qu'une porte d'entrée qui est la page d'accueil avec sa zone d'identification. Ceci est nécessaire, nous expliquent les concepteurs, afin de garantir l'identification de chacun est de permettre ainsi une cohérence qui limite les « bruits » et distractions non souhaités. Aucun parcours n'est tracé par le dispositif technologique, le bâtiment est ouvert. On arrive dans une zone neutre, collective, jamais dans son bureau. Cette possibilité pourrait être incluse comme un choix (choisir lieux de démarrage de préférence à l'ouverture) mais ne l'est pas à l'heure actuelle.

4.3. La territorialité

La territorialité est mise en évidence par Hall (1966) comme l'un des systèmes sémiotiques les plus importants (*primary message system*). Rappelons que sont concernés par cette dimension les frontières de tout type, le besoin individuel d'espace et les relations à l'espace établies

C. Wilhelm

entre actants. La volonté affichée de l'équipe des constructeurs de l'environnement ACOLAD/UNIV-R est justement de travailler sur la représentation de l'espace pour déclasser cette dimension du rang de problématique au rang de confort (Jaillet, 2004). Proposer un lieu aussi virtuel qu'il soit, que l'on peut reconnaître comme le sien, et où l'on peut se déplacer, est d'une grande efficacité pédagogique. Cela apporte non seulement un confort ergonomique mais aussi un ancrage symbolique et même culturel, si cette représentation se trouve partagée par un groupe social, comme dans notre cas.

Afin qu'une représentation, aussi sophistiquée soit-elle, puisse fonctionner, la « suspension volontaire de l'incrédulité » est nécessaire (« *a willing suspension of disbelief* » Winkin, 2001, citant Coleridge). Vincent Mabillot (2001) utilise le terme intéressant de la perméabilité sémiotique pour signifier la participation d'un acteur dans une activité se passant dans un lieu virtuel. Les personnes qui sont confrontées à des phénomènes représentationnels et de l'ordre d'une fiction, suspendent leur non-croyance, inspirée par leur rationalité et jouent le jeu de la proposition faite, transformant ainsi ce lieu fictif en lieu enchanté. Cette suspension de la posture rationnelle est la condition qui peut également transformer un espace numérique en lieu enchanté. C'est la médiation du « pseudo- » (Sauvageot, 2003 : 254), qui permet cette mise entre parenthèses de ce que nous appelons réalité au profit du virtuel. Nous remarquons ici cette « suspension ».

5. Conclusion : une grille polyvalente

Nous proposons donc un model d'analyse pour de tels espaces qui prend en compte plusieurs dimensions que peut réunir un tel dispositif. Ils s'agit de sa capacité de proposer une ressource identitaire, nous l'appelons *invitation*. Deuxièmement il s'agit de l'existence d'une *scène* avec le corrolaire de rôles qui permettent aux utilisateurs de participer à une figuration complexe. Troisièmement — et c'est l'aspect le plus fort — un espace utilisé collectivement peut devenir un *territoire* identitaire pour un groupe qui se transforme ainsi en communauté.

Notre grille de lecture IST des espaces collectifs peut-elle s'appliquer à d'autres médias ? Nous pensons que sous certains conditions, notamment la présence de canaux d'interaction reciproques, cette grille est ouverte sur l'analyse d'autre type de dispositifs médiatiques que les seuls environnements numériques d'apprentissage. En guise de conclusion, le tableau suivant présente quelques entrées possibles. Au chercheur d'en juger et de se l'approprier pour un contexte particulier.

DIMENSION	Questions d'analyse	Eléments
Invitation	Comment le média crée-t-il une incitation participative ? Quelle est sa force d'attraction identitaire ? Son pouvoir de séduction ?	Nouveauté d'une émission, d'un support. Marketing viral... Présence de personnes d'identification attrayantes et communicatives (présentateurs, héros, amis proches). Eveil de curiosité.
Scène	Sur quel espace performant les acteurs ? Quelle est la forme qui accueille le public ? Son interface, la gestion des individualités, des identités ? Comment le dispositif visualise-t-il les participants ? Permet-il une <i>accountability</i> ?	Agoras, espace scénique ; Interfaces alléchantes des applications Web 2.0. Visibilité des interlocuteurs et de soi-même ex. vignettes d'écran, Affichage de l'appel d'auditeurs ; Blog, écrans tactiles Avatars, Images type carte d'identité (annuaires)
Territoire	L'espace du média peut-il procurer un <i>territoire</i> qui deviendrait support à une communauté ?	Partage de l'interface ; Stabilité des éléments spatiales de la <i>praxis</i> Caractéristiques innovants de l'espace – particularités – <i>valeurs</i> motivantes

6. Bibliographie

- Adams, C. (2006). PowerPoint, habits of mind, and classroom culture. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 389-411.
- Bernard, F. Et Joule, R. V. (2008). Recherche participative et pratiques sociales d'appropriation : l'apport du paradigme de la communication engageante et instituante. *Interagir et transmettre, informer et communiquer. Colloque international des sciences de l'information et de la communication, Tunis 17-19 avril 2008*, Tunis : ISD-IPSI-SFSIC. pp.117-125.
- Boutaud, J.-J. (2005). *Le sens gourmand : De la commensalité-du goût-des aliments*. Paris : Jean-Paul Rocher. 200 p.
- Boutaud, J.-J. (2006). Les organisations, entre idéal du moi et monde possible. Dans C. L. Moenne et C. Loneux, *Actes du Colloque*

C. Wilhelm

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). pp.15.

Bronckart, J. P. (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé. 175 p.

Card, S. K., Mackinlay, J. et al. (1999). *Readings in Information Visualization: Using Vision to Think (Interactive Technologies)*. New York : Morgan Kaufmann. 712 p.

Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). À la recherche de configurations actuelles de dispositifs de formation supérieure. 8 *Biennale de l'éducation et de la formation*. Source : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/304.pdf>. (dernière consultation 1-1-2009).

Daft, R. L. Et Lengel, R. H. (1986). Organizational Information Requirements, Media Richness and Structural Design. *Management Science*, 32(5), 554-571.

Flusser, V. (1998). *Kommunikologie*. Frankfurt/M : S.Fischer. 355 p.

Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach To Visual Perception*. New York : Houghton Mifflin. 352 p.

Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit. 256 p.

Greimas. (1976). *Semiotique et sciences sociales*. Paris : Seuil. 215 p.

Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Garden City, N.Y : Doubleday. 201 p.

Hert, P. (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès*, 25, 93-107.

Jacquinet-Delaunay, G. Et Monnoyer, L. (Dir.). (1999). *Le dispositif, entre usage et concepts - Hermès 25*. Paris : CNRS Editions. 299 p.

Jaillet, A. (2004). *L'école à l'ère numérique - Des Espaces Numériques pour l'éducation à l'Enseignement à Distance*. Paris : L'Harmattan. 260 p.

Joule, R. V. Et Beauvois, J. L. (1998). *La soumission librement consentie : comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire?* Paris : Presses universitaires de France. 215 p.

Joule, R. V. et Beauvois, J. L. (2001). La théorie de l'engagement. *La psychologie sociale*, 5, 25-35.

Logiques de l'espace, esprit des lieux.(2000). .

Linard, M. (1998). L'écran de TIC, "dispositif" d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action. *Observatoire des technologies pour l'éducation en Europe*. Source : <http://txtnet.com/OTE/linard.htm>. (dernière consultation 22-08-2008).

- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt : Suhrkamp. 307 p.
- Lussault, M. (2000). Action (s)! *Logiques de l'espace, esprit des lieux, Géographies à Cerisy*, Paris : Belin, Coll. Mappemonde. pp.11-36.
- Mabillot, V. (2001). Mises en scène d'interactivités. *documents.irevues.inist.fr*.
- Paquelin, D., Audran, J., Choplin, H., Hryshchuk, S. et Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : l'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs 2006/3 [4]*. pp. 365-395.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang. 305 p.
- Sauvageot, A. (2003). *L'Epreuve des sens : De l'action sociale à la réalité virtuelle*. Paris : Presses Universitaires de France. 256 p.
- Semprini, A. (2007). *Analyser la communication II*. Paris: L'Harmattan.
- Sturm, G. (2000). *Wege zum Raum : methodologische Annäherungen an ein Basiskonzept raumbezogener Wissenschaften*. Wiesbaden : Leske+Budrich (VS). 240 p.
- Weissberg, J.-L. (1999). Présences à distance, déplacements virtuels et réseaux numériques. Source : <http://hypermedia.univ-paris8.fr/Weissberg/presence/presence.htm>. (dernière consultation 2-5-2008).
- Wilhelm, C. (2008). Dispositifs interculturels à distance : Principes axiologiques d'une formation en ligne. *Studies in Communication Sciences*, 8(2), 75-94.
- Wilhelm, C. (2009). *Processus interculturels et apprentissage à distance*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication. Université de Bourgogne.
- Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication*. Paris/Bruxelles : de Boeck. 327 p.