



HAL
open science

Penser la refiguration normative : la collaboration interculturelle face au contraintes du dispositif numérique

Carsten Wilhelm

► **To cite this version:**

Carsten Wilhelm. Penser la refiguration normative : la collaboration interculturelle face au contraintes du dispositif numérique. Communiquer dans un monde de normes. L'information et la communication dans les enjeux contemporains de la " mondialisation ", Mar 2012, France. pp.329. hal-00839272v3

HAL Id: hal-00839272

<https://hal.univ-lille.fr/hal-00839272v3>

Submitted on 26 Aug 2013 (v3), last revised 29 Oct 2013 (v4)

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.

Penser la refiguration normative : la collaboration interculturelle face aux contraintes du dispositif numérique

Résumé

Dans mes recherches j'ai pu constater l'effet d'un dispositif techno-pédagogique numérique sur la culture communicationnelle des acteurs qui échangent à travers cet environnement (Wilhelm, 2009). Les acteurs sont caractérisés par une diversité nationale, linguistique et culturelle et par une homogénéité statutaire et de métiers (enseignants du supérieur pour la plupart d'entre eux). Si nous suivons l'hypothèse que leur socialisation a fait émerger des normes culturelles tacites, implicites (Dubar, 2006 ; Henslin, 2004) et que les normes de la communication en ligne sont particulières également, tout comme les normes et règles d'interaction du dispositif pédagogique (Peraya, 1999), assistons-nous à une refiguration normative par l'interaction à distance ? Les normes préfigurées des acteurs vont-elles s'aligner au fur et à mesure de l'interaction ? Je vais présenter un cas où ces trois types de normes se conjuguent pour permettre l'émergence d'une communauté de communication (Apel, 1973). Ce cas présente un espace social d'interaction : un environnement d'apprentissage collaboratif en ligne et plus précisément les usages et les pratiques à l'intérieur de cet espace et les représentations des acteurs de leur expérience partagée. L'espace inclut une marge d'improvisation des acteurs ainsi qu'une possibilité de négociation des normes et règles configurant la structure sociale (cadre dispositif).

Abstract

My research gives evidence to the fact that a techno-pedagogical virtual learning environment has a notable impact on the communication culture of the participants engaging in interaction within this environment (Wilhelm, 2009). These actors are characterized by multiple diversities : they differ nationally, linguistically and culturally and at the same time they share a professional culture and their status (university teachers for the most part). If, as my hypothesis suggests, their socialization has led to the emergence of tacit, implicit cultural rules (Dubar 2006 ; Henslin 2004) and that communication norms in an online context are specific as well (netiquette), just as the norms and rules of interaction in an educational environment (Peraya, 1999), do we then witness a normative refiguration due to distance interaction ? Will the prefigured norms of the actors align throughout the interactive process ? I will present a case study where those aforementioned three types of norms play together to allow for the emergence of a community of communication (Apel, 1973).

L'apprentissage collaboratif en ligne au prisme des normes

Les participants dans un processus éducatif communiquent dans un environnement de normes, institutionnelles, sociétales et professionnelles. Dans un dispositif de formation à distance la médiation technologie accentue la présence des contraintes normatives encore plus en y ajoutant des normes technologiques et les normes d'une organisation particulière de la communication au sein du dispositif.

Cette communication me donne l'occasion d'approfondir ma réponse à une question d'un collègue, Daniel Peraya. Lors de la présentation de mes travaux il me demandait si l'émergence de communauté telle que celle observée n'était pas plutôt l'effet d'une normalisation ? Ce colloque me permet de reprendre ce questionnement, de faire l'inventaire des normes agissantes dans la formation en ligne, d'identifier un jeu de normes très riches et multiples qui agit sur le terrain et sur les acteurs. Dans l'étude j'ai pu effectivement mettre en évidence la persistance des diversités (notamment culturelles) parallèlement à une homogénéisation de la culture communicationnelle due en grande partie à la force normalisante du dispositif techno-sémiopragmatique.

Un terrain particulier

Le terrain d'étude est un diplôme de troisième cycle en ingénierie de niveau Master, professionnalisant et résolument tourné vers un public international, francophone, appelé ACREDITE¹⁸. Depuis sa création, plus de trois cents étudiants d'une douzaine 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. Ils travaillent en groupes réduits dans un environnement technique pensé en analogie spatiale à de réels environnements d'apprentissage (campus universitaire, salle de cours, bureau, foyer...). Leurs rencontres se passent dans le dispositif technologique prévu à cet effet qui est la plateforme 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.

Selon les résultats d'une enquête préliminaire, les apprenants du dispositif de formation à distance se trouvent dans un contexte local d'utilisation (école, université, maison, cybercafé) avec en conséquence des contraintes et affordances très diverses (horaires, accessibilité, encadrement, matériel...). L'environnement qui les unit et qui est partagé par tous est celui de la plate-forme en ligne, qui au-delà des échanges écrits, leur procure un environnement spatial propre à leur interaction. L'environnement sémiotique disponible est donc un mélange de présence et de distance. Cette dynamique passe nécessairement par un espace intermédiaire, proposé par le dispositif, et qu'il convient d'analyser. C'est cet espace tiers qui peut transformer les cadres primaires (Goffman, 1991), culturels et matériels, de l'expérience pour les acteurs. Il le fait par la rupture volontaire des cadres « allant de soi » à travers

¹⁸ Master ACREDITE Master (M2) « Analyse, Conception et Recherche dans le Domaine de l'Ingénierie des Technologies en Education » de l'université de Cergy-Pontoise, ancien-nement Master 2 Pro UTICEF (Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation).

la méthodologie pédagogique du conflit sociocognitif (Perret-Clermont, 1979) mais également par un environnement médiatisé et l'équipement.

Une méthodologie dispositive

Méthodologiquement, l'étude dont se nourrit cette communication se situe dans une approche interactionniste et socioconstructiviste. Elle s'inscrit dans le cadre des théories de l'activité (Engeström, 1999) et mobilise des concepts tels que la médiation (Vygotsky, 1934, 1980 ; Peraya, 1999 ; Jeanneret et Le Tallec, 2005), l'espace social d'interaction et les cadres de l'expérience (Goffman, 1991), le dispositif (Foucault, 1993 ; Jacquinot, 1999, 2002), l'action et l'apprentissage situés (Lave et Wenger, 1991), la cognition distribuée (Hutchins, 1995a, 1995b). Les unités d'analyse sont le message ou du moins sa trace pérenne, archivée comme médiateur de l'activité collective, les outils comme outils sémiotiques de la médiation (Vygotsky, 1980), comme instruments (Rabardel, 1995), et artefacts cognitifs qui sont, pour Anderson « quelque chose qui organise la réalité et fournit un instrument de pensée » (cité dans Meunier et Peraya, 2004), et surtout les représentations des acteurs de leur expérience commune. Ma démarche se décompose en 3 étapes qui se croisent : l'interrogation des différences culturelles des acteurs en interaction, la circonscription des affordances (Gibson, 1979) du dispositif et finalement la mise en évidence des liens entre identités culturelles et co-culture collective. Plusieurs outils sont alors utilisés : L'analyse sémio-pragmatique du dispositif, l'analyse de traces conversationnelles, l'enquête par questionnaire, des entretiens d'approfondissement et l'observation. Cette méthodologie *dispositive* permet d'appréhender dans ce système ouvert à la fois la genèse du sens, et l'émergence, tout en respectant le statut que prennent l'activité située et la situation interactive. Elle 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, et 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 : p.243).

Ainsi, grâce au corpus je constate un poids indéniable du dispositif numérique dans la formation des échanges et des discours. La question qu'il faut élucider alors est la suivante : Cet effet dispositif est-il normalisant ou bien résultant d'une négociation interculturelle ? Pour y répondre, je m'appuie sur les affordances de l'écosystème numérique permettant des usages non-contraints pour déceler le poids relatif de la *normalisation dispositive*, sa place d'actant au sens de Latour (1996) et le rôle des normes communautaires émergentes.

La norme – une notion polymorphe

Une norme est généralement comprise comme l'état habituel, les préférences de la majorité ou encore la moyenne. Les normes sanctionnent une pratique, et elles deviennent prescription quand elles sont réifiées dans des règles partagées ou même lois (TLFi). Une norme a donc un pouvoir régulateur et fait figure de prescription. Il s'agit d'une force rationalisante et, parfois, d'un outil pour juger l'autre. Un ensemble de normes peut ainsi constituer la grammaire de toute une communauté, à l'instar des communautés linguistiques (Greimas et Courtes, 1979). En résumé, les normes interviennent comme standards imposés, comme règles partagées, et également comme habitus culturel (collectif) acquis.

Dans ce cas il s'agit d'un espace social d'interaction : un environnement d'apprentissage collaboratif en ligne, et, plus précisément, d'usages et pratiques à l'intérieur de cet espace et de représentations des acteurs de leur expérience partagée. L'espace inclut une marge d'improvisation des acteurs ainsi qu'une possibilité de négociation des normes et règles configurant la structure sociale (cadre dispositif).

L'objectif affiché des normes dans un contexte de formation en ligne international est à la fois la qualité systémique du dispositif via les normes techniques et procédurales (compatibilité, échange de données, accessibilité, bonne construction des modules), l'intercompréhension culturelle et la réussite des apprenants (voir les notamment les travaux du SC36 de l'AFNOR et Perriault, 2011).

Les multiples arènes de normes en FOAD

Où interviennent alors les normes qui gouvernent l'interaction en FOAD (Formation ouverte et à distance), particulièrement en contexte interculturel ? Un cadre conceptuel est l'existence de temporalités différentes de la création des normes. Il y a, d'une part, les normes qui sont apportées dans le contexte par les acteurs, et que l'on peut appeler *préfigurées*. Ensuite, ces acteurs et leurs normes culturelles se trouvent ensemble dans un dispositif techno-pédagogique qui, lui aussi, est porteur de normes dans ce que l'on peut appeler une *configuration*. Une fois dans ce contexte, les acteurs engagent des échanges, *figurations*, au cours desquels se consolident ou émergent des normes collectives. Trois cadres de normes sont alors apparus comme significatifs dans l'étude de terrain : les normes de la culture d'origine, les normes de la communication médiatisée par ordinateur et les normes du dispositif techno-pédagogique.

La culture initiale – des normes préfigurées

L'apport normatif d'une culture initiale des participants à l'expérience est la première source importante. Cette culture initiale est loin d'être monolithique et s'entend comme l'ensemble de règles et de normes car la culture est la *mémoire individuelle d'un processus de socialisation symbolique collective qui est à l'origine d'un partage de valeurs, règles, habitudes, façon de faire parmi un groupe d'êtres humains*. Ce qui caractérise le terrain étudié est la diversité des normes culturelles due à la diversité

culturelle des acteurs suivant leur origine géoculturelle, leur nationalité et donc leur socialisation initiale. Il est utile ici de faire intervenir le concept de socialisation symbolique comme concrétisation de la notion générale de socialisation. La socialisation symbolique exprime et encadre plus clairement l'appareillage sémiotique (mythologies, rites, valeurs) que les membres d'un groupe intériorisent et transmettent pour garantir la stabilité de la communauté, pour définir ce qui est acceptable, normal. La culture est comprise comme un élément social, partagé en groupe, qui régule la vie en collectivité, la vie sociale.

La norme culturelle d'origine est elle-même composée de plusieurs champs. Ainsi s'y trouve bien-sûr la culture ethnique/nationale ou comme je préfère l'appeler, l'appartenance géoculturelle. Ensuite, les individus se situent dans un cadre professionnel particulier, qui est ici la culture académique car les apprenants sont presque tous enseignants universitaires ou formateurs dans un cadre similaire. Cette notion de culture académique est mobilisée chez Fichez et alii (2001) qui présentent l'université comme « environnement social où 'coopèrent' et s'affrontent continuellement des logiques de formalisation du savoir (norme, prescription, inscription) et des logiques de mobilisation de savoirs sociaux, dans des combinaisons qui bousculent parfois les idées reçues » (47). Cette culture fait donc partie d'un ensemble de cultures présentes dans un contexte d'apprentissage.

Flowerdew et Miller (1995) distinguent les types suivants de cultures qui se côtoient dans le monde de l'enseignement supérieur : la culture ethnique, qui comprend les caractéristiques comportementales socio- psychologiques des apprenants appartenant à un groupe ethnique ; la culture locale, qui doit être connue des enseignants et qui fait référence au quotidien de leurs étudiants ; la culture académique, qui nécessite que les participants à la situation d'apprentissage connaissent les codes, rôles et règles habituels afin de pouvoir décoder toute situation, suivant des critères partagés par leurs pairs et leurs enseignants ; et la culture disciplinaire, qui comprend les théories, normes et concepts d'une discipline scientifique donnée, ses paradigmes épistémologiques (voir aussi Milani, 2008).

Dans notre contexte, tous ces niveaux sont donc mis à contribution. La différence avec le contexte étudié par Flowerdew et Miller est la configuration pédagogique du dispositif. Dans le cas de figure étudié, nous ne sommes pas dans un cadre académique traditionnel stricto sensu. Le contexte académique de l'enseignement en ligne est en effet en construction, ainsi que la culture disciplinaire (l'utilisation des technologies dites éducatives), laquelle, même si elle a une forte connotation informatique due à l'origine disciplinaire d'un grand nombre des participants et à l'environnement informatique de l'interaction elle-même, reste ouverte et en constante évolution. Il n'est pas sans importance, que le thème du Master est précisément l'utilisation des technologies numériques pour l'enseignement. C'est après le constat de la particularité de ce contexte, que, dans un second temps, l'accent peut être mis sur la culture locale et la culture ethnique des apprenants, tant il est vrai que la culture locale joue un rôle important, puisque la formation vise à faire émerger des compétences pour une application pratique dans le contexte culturel particulier à chaque apprenant. Enfin, la culture ethnique, bien que rarement mise en avant, est fortement présente dans notre groupe d'étude, constitué d'Européens mais aussi d'un nombre important de Maghrébins dont une grande partie se définit comme étant « arabe » ou « arabomusulman » ainsi que de personnes d'Afrique sub-saharienne.

Les résultats de l'étude laisse bien apparaître des particularités culturelles dans les interactions en ligne, comme par exemple les différences dans l'emploi de formules de politesse, la prise d'initiative ou encore la critique ouvertement affichée. Ces observations ne se révèlent malgré tout pas significatives pour la communication en ligne, car tous les intervenants doivent se plier aux règles intrinsèques du dispositif technique dont en premier lieu les normes discursives des discussions en ligne.

Les normes discursives des interactions médiatisées en ligne

Cette deuxième source de normes qui interviennent dans l'apprentissage collaboratif en ligne est la situation d'interaction. Dans ce cas, ce sont des normes d'interaction verbale qui gouvernent les échanges. Il s'agit alors de la prise de parole, du *turn-taking*, mais aussi de la distribution des rôles dans la conversation et de la gestion de cette dernière. La communication médiatisée par ordinateur (CMO) est ici un cas particulier. Elle est fortement présente dans le dispositif étudié car celui-ci met l'accent sur les interactions en groupe lors de discussions synchrones numériques (DSN, Jaillet 2006). Ces normes, qui ne seront pas traitées en détail ici, font en effet partie d'un ensemble plus large lié à la configuration du dispositif.

L'étude permet de comprendre l'ossature d'une communication en ligne avec son évolution et renforce bien l'idée de l'existence de règles propres de l'interaction médiatisée par ordinateur. Elle permet également d'identifier le besoin prioritaire de coordination des participants dans les contenus échangés. Tout comme les normes culturelles initiales, ces normes d'interaction préexistent, même si elles sont parfois découvertes par les acteurs lors de l'interaction, et tout comme ces premières, leur place n'évolue pas à travers l'expérience. Leur maîtrise s'accroît par contre. Une troisième catégorie de normes a un impact beaucoup plus fort sur l'évolution des interactions.

Le dispositif techno-pédagogique porteur de normes configurées

Cette troisième source de normes est la normalisation due au dispositif techno-pédagogique et ceci à plusieurs niveaux. Ainsi nous y trouvons les normes qui gouvernent l'usage de l'Internet et des pages Web mais également les normes impliquées dans la création de dispositifs. Il s'agit de normes technologiques pour matériels et réseaux, mais aussi de normes pédagogiques. Les normes technologiques qui émergent dans le secteur de l'e-learning depuis plusieurs années maintenant, comme les normes Scorm, AICC, les ensembles de métadonnées LOM, SupLOMFR etc. jouent certainement un rôle grandissant dans l'apprentissage en ligne (Perriault, 2011) mais ne représentent pas un enjeu dans le dispositif étudié, où ils sont peu voire pas appliqués à l'heure de l'enquête. La situation d'apprentissage elle, en revanche, représente un effet normalisateur emblématique pour ACREDITE.

La situation d'apprentissage comme situation normée

Dans la situation d'apprentissage formel se conjuguent des normes spatiales et temporelles – les dispositions de salles et bâtiments,

des normes éducatives avec leurs contraintes de programme, méthodes d'enseignement et d'évaluation. Ces contextes sont également sujets aux normes culturelles.

Ici, l'environnement virtuel, construit en isotopie, reprenant ce qui est connu est identifié comme « normal » selon une norme occidentale de l'enseignement, reproduit un certain nombre d'éléments habituels de l'enseignement universitaire pour correspondre aux attentes des apprenants et faciliter leur navigation. Il s'agit alors d'une mobilisation des normes comme attentes.

Dans la situation d'apprentissage on trouve également la scénarisation didactique, c'est-à-dire l'emploi de stratégies pour faire émerger un certain comportement, des connaissances et compétences chez les apprenants. Dans le cas d'ACREDITE, les situations-problème sont en effet la norme des situations pédagogiques. Devant le problème à résoudre, les groupes d'apprenants vivent d'intenses moments d'incertitude dus à la décentration cognitive, voire le conflit sociocognitif que cette situation imposée crée. Cette norme, façon de faire habituelle, de l'équipe pédagogique, est déployée systématiquement.

Comment le dispositif normalise-t-il ? La norme comme émergence

Il est alors possible de répondre à l'interrogation « comment le dispositif normalise-t-il ? » en combinant les éléments centraux que sont l'activité des usagers, les normes et régulations systémiques inhérentes au dispositif, sa forme organisationnelle, le rôle dudit dispositif dans l'environnement socio-politique et l'implication des conséquences transnationales de la mondialisation.

Il y a des liens entre les différents types de normes, par exemple : les normes du dispositif découlent de normes de communication médiatisée par ordinateur et de normes professionnelles, technologiques de l'usage des technologies Internet, mais incorporent aussi des normes pédagogiques et de l'apprentissage des technologies dites éducatives qui font que les normes de la communication en ligne sont particulières également, tout comme les normes et règles d'interaction du dispositif pédagogique (Pera, 1999).

Le rôle de la technologie peut alors être analysé en observant la façon dont se structurent les groupes qui communiquent. La technologie fournit un cadre à la structuration des groupes - ce n'est pas le seul - et devient ainsi également une partie des éléments constitutifs, identitaires du groupe, de la culture du groupe ou de la communauté, si l'on observe une continuité et une cohérence forte de l'interaction en groupe au-delà de la contrainte du devoir-faire.

L'effet dispositif se lit dans le discours des acteurs qui reprennent l'axiologie employée et qui partagent ce langage. Pour citer deux exemples : « *je vous félicite pour le travail réalisé en équipe concernant les commentaires apportés sur les doc indiv... c'était vraiment sérieux et constructiviste (lecture approfondie, Commentaires intéressants, critiques argumentées...)* » (verbatim, je souligne) ou encore : « ... je vois en vous des bons futurs tuteurs ;-) » La réaction d'un apprenant : « mais c'est agréable d'avoir des louanges, non ? » (sic, verbatim, je souligne). Ces énoncés se basent sur une argumentation normative qui soutient que d'être tuteur dans le dispositif est une chance et un gage de réussite. Dès lors, c'est le dispositif qui est la norme et qui oriente l'éthique de la discussion.

L'influence du dispositif sur les normes initiales : vers une refiguration normative ?

Ce processus, que j'appelle *refiguration*, est proche de ce que la sociologie appelle resocialisation, c'est-à-dire l'apprentissage de nouvelles normes et règles, attitudes et valeurs ainsi que de nouveaux comportements pour s'adapter aux nouveaux contextes et situations de vie (Henslin, 2004 : 71). En même temps qu'ils proposent une interface conviviale, les concepteurs construisent un environnement typé, particulier, voire unique, reconnaissable et novateur. Ce sont ces aspects qui contribuent à l'émergence de normes collectivement partagées. En construisant l'artefact numérique nous construisons une façon de vivre (Winograd et Flores, 1986). L'objet, et encore plus le dispositif, en tant qu'agencement d'objets et de règles d'usage, configurent l'utilisateur (Woolgar, 1991). Il le fait par trois moyens : la prescription d'interdictions, l'introduction de contraintes et l'imposition de normes au bon usage (Thévenot dans Proulx, 2000). Le dispositif numérique pose donc le cadre des interactions et surdétermine le potentiel du cheminement des acteurs. Dans ce contexte, c'est la tension entre collaboration interculturelle et cette surdétermination qui nous intéresse ici. La préfiguration par l'outil prévaut sur l'émergence et sur le bricolage culturel. Il y a une culture inhérente au dispositif technique dans lequel se déroulent les échanges, analogue à l'italianité de Barthes pour désigner des connotations culturelles dont Serge Proulx a tiré le concept d'Américanité des objets des technologies de l'information et de la communication (Proulx dans Sauvageau, 1999). Les normes préfigurées des acteurs s'alignent au fur et à mesure de l'interaction.

Les hypothèses suivantes se confirment : Le dispositif joue un effet structurant à travers son protocole d'interaction et sa configuration techno-pédagogique ; Dans la dynamique de la situation d'interaction, le dispositif ne neutralise pas les diversités culturelles ; Le dispositif crée une convivialité, moteur de communication performante et performative ; Au-delà de la communication, le dispositif de FOAD participe de l'émergence d'une véritable communauté de pratiques avec son ouverture et son ethos d'échange et de partage.

Ainsi, les cultures initiales, préfigurées, coexistent avec une nouvelle culture communication qui a ses propres normes.

Le dispositif incite à la refiguration normative à travers l'espace numérique, l'approche sociocognitive et avec les tuteurs comme relais normatif. La diversité reste intacte car la culture transposée à l'individu est le *jeu d'identités sociales différentes qui mobilisent des schémas et des comportements pragmatiques et symboliques appris, tout en les adaptant au contexte avec lequel ils interagissent*. Les niveaux observables de l'activité peuvent être étudiés en relation avec nos champs centraux que sont la culture, la technologie et l'apprentissage. Les opérations individuelles sont préfigurées par la culture de l'individu ou de l'objet, que l'action en groupe représente un lieu d'actualisation de cette préfiguration culturelle et que, en somme, l'activité de la communauté *est et devient* culture, qu'elle se nourrit des éléments apportés tout en les refigurant. Jusqu'où va cette refiguration ? Les valeurs et normes vont-elles pouvoir sortir du dispositif, être importées dans le contexte culturel local de chacun ? Quel sera leur effet dans ce nouveau contexte ? Une étude approfondie et un suivi à long terme seront nécessaires pour y répondre.

Le dispositif comme système communicationnel ouvert

Une partie de ce que nous avons observé peut être expliquée par les théories classiques de comportements de groupes. Néanmoins, ce qui importe est la contingence de ces usages et comportements changeants avec l'émergence de la culture organisationnelle en question. L'environnement de l'apprentissage en ligne a servi de zone de contact (Kramsch, 1999 ; Pratt, 1991), comme espace liminaire permettant la transgression de frontières culturelles et identitaires pour créer un territoire commun. Nous pouvons ainsi énoncer une définition contextualisée du dispositif étudié comme un *système communicationnel ouvert et co-construit par ses acteurs à travers des expériences et objectifs communs dans un processus d'innovation par la coordination entre concepteurs et usagers*.

Le dispositif comme forme-à-faire-société

S'agit-il d'un dispositif d'un type supérieur ? Il s'agit, aux niveaux macro et institutionnel, d'un dispositif plus structuré que d'autres, si l'on compare avec des associations, des clubs, des corps de métier ou encore des communautés de pratiques autour d'une compétence ou d'un intérêt (système universitaire, administration). Le dispositif est plus ouvert au niveau méso et micro. La notion de forme s'est alors avérée très importante pour la compréhension des dynamiques au sein de notre dispositif. La place centrale de l'analogie spatiale pour la représentation symbolique de l'espace partagé, du territoire, est primordiale pour l'effet dispositif. La configuration des éléments spatiaux mariés aux autres principes médiateurs - *l'incertitude* à travers la décentration de l'approche pédagogique, la *mémoire dispositif* cumulative des rencontres et événement, du vécu en ligne - permet l'émergence collective. Ainsi le dispositif permet de « faire société », dans un double sens : il permet de créer une dynamique collective en son sein et il permet également une *refiguration* des contextes locaux de chacun, un impact direct, mais à retardement, sur la société d'origine des acteurs. C'est en cela que nous parlons de *forme-à-faire-société*.

Bibliographie

- . APEL, K. O. (1973). Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik. Dans K. Apel (dir.), Transformation der Philosophie. (pp. 358-430). Frankfurt : Suhrkamp.
- . ARNAUD, M. (2002). Normes et standards pour l'enseignement à distance. Source : <http://docinsa.insa-lyon.fr/tice/2002/cs/cs015.pdf>. (dernière consultation 2-5-2006).
- . BERTEN, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, 25, 33-47.
- . BOUTAUD, J.-J. (1998). Sémiotique et communication : Du signe au sens. Paris : L'Harmattan. 318 p.
- . DUBAR, C. (2006). La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles (3 ed.). Paris : A. Colin. 278 p.
- . ENGESTRÖM, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen, et R. Punamäki (dirs.), Perspectives on Activity Theory. (pp. 19-38). New York : Cambridge University Press.
- . FICHEZ, E., LE MAREC, J. et al. (2001). Usages des réseaux en milieu universitaire : quelques articulations entre savoirs non-formels et normes académiques. *Recherches en Communication*, 16, 47-64.
- . FLOWERDEW, J. ET MILLER, L. (1995). On the Notion of Culture in Second Language Lectures. *TESOL Quarterly*, 29, 345-373.
- . FOUCAULT, M. (1993). Surveiller et punir. Paris : Gallimard. 360 p.
- . GIBSON, J. J. (1979). The Ecological Approach To Visual Perception. New York : Houghton Mifflin. 352 p.
- . GOFFMAN, E. (1991). Les Cadres de l'expérience. Paris : Editions de Minuit. 573 p.
- . GREIMAS, A. ET COURTES, J. (1979). Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris : Hachette. 424 p.
- . HENSLIN, J. M. (2004). Essentials of Sociology : A Down-to-Earth Approach. Boston : Allyn and Bacon. 437 p.
- . HERT, P. (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès*, 25, 93-107.
- . HUTCHINS, E. (1995). How a cockpit remembers its speeds. *Cognitive Science*, 19(3), 265-288.
- . HUTCHINS, E. (1995). Cognition in the Wild. Cambridge, MA : MIT Press. 408 p.
- . JACQUINOT-DELAUNAY, G. ET MONNOYER, L. (Dirs.). (1999). Le dispositif, entre usage et concepts - *Hermès* 25. Paris : CNRS Editions. 299 p.
- . JAILLET, A. (2006). L'importance de l'interactivité éducative dans les Discussions Synchrones Numériques. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 29(4), 949-974.
- . JEANNERET, Y. ET LE TALLEC, M.-F. (2005). Médiation. Dans Commission Nationale Française Pour L'Unesco et C. Souyri (dirs.), La « société de l'information » : glossaire critique. (pp. 105-110). Paris : La Documentation française.
- . KRAMSCH, C. (1999). Global and local identities in the contact zone. Dans C. Gnutzmann (dir.), Teaching and learning English as a global language: Native and non-native perspectives. (pp. 131-143). Braunschweig : Stauffenburg.
- . LAMIZET, B. (1995). Les lieux de la communication. Wavre : Mardaga. 343 p.
- . LATOUR, B. (1996). On actor-network theory. *Soziale Welt*, 47(4), 369-381.
- . LAVE, J., WENGER, E. et al. (1991). Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing : Social, Cognitive & Computational Perspectives). Cambridge MA : Cambridge University Press. 138 p.
- . MACIONIS, J. J. (1991). Sociology (3 ed.). Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall. 682 p.
- . MEUNIER, J.-P. ET PERAYA, D. (2004). Introduction aux théories de la communication : Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique. Bruxelles : De Boeck. 464 p.
- . MILANI, M. (2008). Cultural Impact on Online Education Quality Perception. *Electronic Journal of e-learning*, 6(2), www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=68.
- . PERAYA, D. (1999). Médiation et Médiation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-167.
- . PERRET-CLERMONT, A.-N. (1979). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne : Peter Lang. 305 p.
- . PERRIAULT, J. (2011). La norme numérique. Paris : CNRS éditions. 264p.
- . PRATT, M. L. (1991). The Art of the Contact Zone. *Profession*, 91, 33-40.
- . PROULX, S. (2000). La construction sociale des objets informationnels : matériaux pour une ethnographie des usages. Actes du Colloque Comprendre les usages d'Internet. Source : <http://barthes.ens.fr/atelier/articles/proulx2000.html>. (dernière consultation 15-6-2005).
- . RABARDEL, P. (1995). Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin. 239 p.
- . SAUVAGEAU, F. (1999). Variations sur l'influence culturelle américaine. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'Université Laval. 262 p.
- . TFLi – Trésor de la langue française informatisé. atilf.atilf.fr/
- . VYGOTSKY, L. S. (1980). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge : Harvard University Press. 159 p.
- . WILHELM, C. (2009). Processus interculturels et apprentissage à distance : de la communication à la communauté. Université de Bourgogne.
- . WINOGRAD, T. ET FLORES, F. (1986). Understanding computers and cognition : A new foundation for design. Norwood, NJ, USA : Ablex. 207 p.
- . WOOLGAR, S. (1991). Configuring the user : the case of usability trials. Dans J. Law (dir.), A sociology of monsters: Essays on power, technology and domination. (pp. 58-97). London : Routledge.