



La présence sensible dans les pratiques éducatives à l'espace numérique

Por Daniervelin Renata Marques Pereira¹

Résumé

Le « Cyberspace » est sollicité, d'un côté, pour réduire la distance spatiale entre les enseignants et les élèves et, de l'autre côté, il met en question la distance subjective entre les sujets qui dialoguent. Comment éviter dans ce nouveau contexte la perte d'intensité affective traditionnellement attribuée aux subtilités des langages gestuel, auditif et des images, mis à jour dans la présence physique simultanée des individus dans une salle de classe? Nous cherchons une réponse à cette question dans l'analyse des *chats* et des forums de deux cours en ligne suivis au Brésil, en 2010. Dans cette analyse, nous considérons les textes verbaux et non-verbaux de la pratique, puisque la configuration expressive de l'espace interactif apporte des éléments intéressants pour comprendre les effets de la proximité ou de la distance existant entre les sujets, mais aussi le caractère objectif ou subjectif produit entre eux. Ce qui nous intéresse, c'est la construction et l'organisation de ces effets dans les pratiques éducatives de l'espace numérique. Le fondement théorique et méthodologique en est la Sémiotique Française, théorie conçue par A. J. Greimas, fondement qui est en constante évolution grâce à ses disciples qui ont apporté d'importantes contributions à l'étude de la sensibilité dans les textes, en particulier la Sémiotique Tensive. Nous observons dans ce processus que quelques stratégies didactiques des discours analysés semblent être organisées pour produire des effets de proximité entre les sujets, en élisant, par exemple, le langage informel, qui n'affecte pas l'asymétrie des enseignants/élèves, propre au genre scolaire, mais le système modal et aspectuel qui les unit. Nous abordons dans ce travail les réflexions théoriques développées dans notre thèse de doctorat, actuellement en cours d'élaboration, en ajoutant des exemples qui nous permettent d'établir quelques réflexions d'ordre général sur les variables et les invariables relatives aux pratiques numériques.

¹ Daniervelin Renata Marques Pereira (daniervelin@gmail.com) est doctorante en Linguistique à l'Universidade de São Paulo (Brésil), actuellement en stage à l'Université Paris 8 (2012), boursière de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), processus numéro 4187/11-3.

Introduction

Les genres éducatifs digitaux, *chat* et forum, par exemple, ainsi que les types textuels qu'ils accueillent convoquent des usages effectués par la pratique, formes stabilisées qui s'associent, à leur tour, à des « *chemins de schématisation* » (BERTRAND, 1993, p. 28). Identifiables, selon Bertrand (1993), à différents paliers structurels, ils spécifient et singularisent les textes ; ou bien, selon Landowski (2012, p. 10), ce sont des « *approximations constamment reprises, sortes de modulations où l'innovation se mêle à la répétition* ». Les genres mettent à jour les formes identifiables en renouvelant l'énonciation par des possibilités inscrites dans la grammaire du système.

Nous parlons donc de deux forces récurrentes dans les pratiques discursives :

1. les contraintes génériques et typologiques des textes dans différentes situations de communication ;
2. les modes de présence des sujets en fonction de leur style, qui particularisent la scène énonciative en accord avec les ressources textuelles discursives disponibles dans le système communicatif.

Selon Fontanille (2008, p. 4) : « (...) *l'une des dimensions essentielles de l'analyse des pratiques sémiotiques tiendra à cette tension permanente entre l'accommodation programmée et l'accommodation inventée, entre la pré-schématization et l'ouverture à l'altérité ; bref, entre programmation et ajustement* ». Donc, notre objectif est de comprendre et de décrire comment le réglage se produit dans l'environnement numérique, quelles sont les valeurs prédominantes qui pourraient contribuer à résoudre cette tension.

La réflexion proposée ici peut nous aider à comprendre ces deux forces identifiées dans le *corpus* de recherche doctorale (en cours). On analyse trois *chats* et trois forums pour chacun des deux cours en ligne (« Recherche Académique sur le *Web* » et « *Games* en Éducation sur le *Second Life* »²), suivis au Brésil en 2010. Ils ont des points en commun qui nous permettent de classer la situation communicative comme une pratique éducative ou pédagogique et d'identifier certaines marques discursives qui se répètent dans les genres mentionnés. En revanche, et de façon coordonnée, sont également présentes des marques stylistiques dans la forme d'organisation et de textualisation de ces pratiques, liées aux changements nécessaires dans l'évolution des interactions.

Ces réflexions sont basées sur la Sémiotique Française, connue aussi comme École de Paris, dont le fondateur a été Greimas. Nous étudions, pour cette analyse, les textes verbaux et non verbaux des pratiques éducatives dans lesquels on cherche des marques non seulement de variations par rapport

² Titres originaux en portugais : « Pesquisa Acadêmica na Web » et « Games em Educação no *Second Life* ». Ces cours sont classés comme « libre », parce qu'ils n'étaient pas liés à l'éducation formelle.



à l'enseignement dans une salle de classe, mais surtout de la présence sensible des sujets, des moyens d'occuper cet espace afin que l'expérience d'interaction devienne possible, au-delà des échanges d'information.

Pour la limite du temps et de l'espace, nous allons développer quelques exemples qui nous permettront de répondre aux questions posées ici et d'en discuter brièvement sur le plan de la construction discursive des sens et de leurs effets.

Modes de présence sensible au numérique

Les pratiques éducatives digitales (y compris l'éducation médiatisée par ordinateur et les différents types d'Enseignement à Distance) sont, à première vue, envisagées comme une potentielle perte d'intensité (cela veut dire subjectivité) dans l'interaction en raison de la distance spatiale entre les sujets, parce qu'elles peuvent impliquer la perte de contact direct visuel, des gestes et la dynamique émanant de la réunion dans un même espace physique. Cependant, la subjectivité est le propre des relations humaines et elle peut être trouvée aussi dans l'espace numérique avec une autre configuration, et c'est cela qu'on cherche à découvrir dans notre recherche. Cette accusation appliquée aux pratiques digitales nous permet d'affirmer que, dans la phase actuelle, appelée « transition », on a, en général, des attentes habituelles pour cette nouvelle pratique en cherchant les mêmes repères que dans un face à face. Toutefois, l'existence de nouveaux énoncés, l'organisation de la temporalité et de la spatialité, qui demandent des stratégies adaptées pour l'interaction, signalent une nouvelle situation communicative et de nouveaux genres, car on peut dire qu'il y a un changement de thème (une autre façon de le dire), de la composition et du style, des éléments identifiés par Bakhtin (2010) pour la reconnaissance d'un genre textuel et discursif. S'il y a des traces d'une reconfiguration de la situation communicative, il faut reconnaître dans ses énoncés d'autres manières de manifestation du sensible. S'il n'est pas présent dans les gestes, dans le regard, comme cela se vérifie habituellement dans un face à face, où peut-il être localisé sur le numérique ? Pour développer cette discussion, on se tourne vers les caractéristiques de cette nouvelle scène communicative. On commence par présenter, comme exemple, la structure standard respectivement des *chats* éducatifs de « *Games en Éducation sur le Second Life* » et de « *Recherche Académique sur le Web* » qui ont une ressemblance. Cela nous permet de distinguer une forme de manifestation de la conversation sur le numérique, en même temps qu'on cherche des récurrences stylistiques du genre *chat éducatif* :



[14:41] Sujet 1 : premier message envoyé
[14:41] Sujet 1 : message envoyé ensuite
[14:41] Sujet 2 : message envoyé comme réponse au premier message
[14:42] Sujet 2 : message envoyé comme réponse au deuxième message
[14:42] Message d'information envoyé par le système
(...)

Sujet 1 <i>dit</i> : premier message envoyé
Sujet 1 <i>dit</i> : message envoyé ensuite
Sujet 2 <i>dit</i> : message envoyé comme réponse au premier message
Sujet 2 <i>dit</i> : message envoyé comme réponse au deuxième message
[...]

Bien qu'il y ait des similitudes de formes dans le face à face et dans l'enseignement/apprentissage sur l'environnement numérique et, parfois, d'un discours pédagogique très proche du fait de l'existence de mêmes valeurs, on ne peut néanmoins pas voir que cette situation, car nous risquons, si on les met sur un même plan, de nier les particularités que chaque contexte inscrit dans la communication.

Avant de passer aux exemples et aux considérations sur les cours que nous examinons, il convient de préciser ce que nous entendons par « mode de présence ».

Contrairement aux premières études en sémiotique, axées sur l'action narrative, après la publication de *Sémiotique des Passions* (1991), il y a un intérêt croissant pour des questions du sensible : « *La présence est pour le sujet sensible ce que la valeur est pour le sujet narratif* ». Cette dimension transcende [et régit] la dimension cognitive (FONTANILLE, 2001, p. 5).

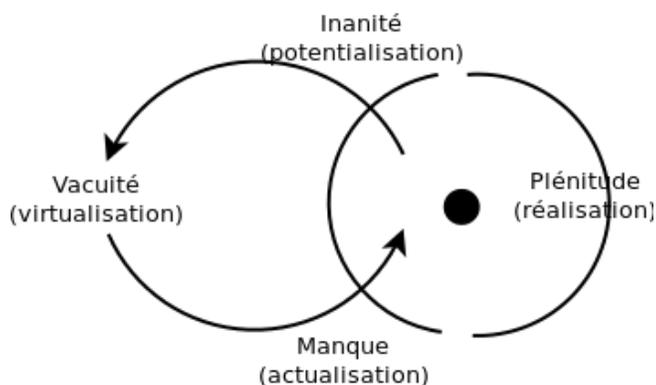
Les sémioticiens Fontanille et Zilberberg (1998) sont partis de la conception de « *champ de présence* » créée par le phénoménologue Merleau-Ponty, pour le développement des catégories théoriques présence/absence, que les auteurs mettent en relation avec les catégories de l'énonciation : la personne, le temps et l'espace.

Le « *champ de présence* » joue donc actuellement un rôle important dans la Sémiotique (dans presque tous les chemins que les chercheurs ont choisi pour la Sémiotique Française ou Greimassienne) : il est « *considéré comme le domaine spatio-temporel où s'exerce la perception* » et où on reconnaît les « *entrées, les séjours, les sorties et les retours qui, à la fois, lui doivent leur valeur et lui donnent corps* » (FONTANILLE ; ZILBERBERG, 1998, p. 92). Dans la perspective du

discours en acte « *le champs du discours est à la fois un champ de présence et un champ positionnel. Toute présence repérée dans le champ est dotée d'une position par rapport à la position de référence (le moi)* » (FONTANILLE, 1999, p. 30).

Dans ce cadre théorique, on parle des différentes modulations de la présence et de l'absence, en fonction de la relation entre le sujet et l'objet tensif (Figure 1 ci-dessous) : nous pouvons dire que dans la deixis de la présence, le sujet peut devenir plein quand il passe du manque (actualisant) à la réalisation ; dans la deixis de l'absence, le sujet sent la vacuité quand il n'est plus potentialisé, mais virtualisé.

FIGURE 1. MODES DE PRÉSENCE



SOURCE : FONTANILLE J. et ZILBERBERG C. *Tension et signification*. 1998, p. 99.

Nous croyons que le style est lié aussi aux modes de présence, à la tension entre l'identité et l'altérité. Le style est l'image d'un sujet, l'unité de sens, construite par la totalité de ses textes par rapport à l'autre sujet. « *Pour décrire un style, l'analyse cherchera à identifier son auteur par sa manière de dire, ce qui suppose d'avoir une même approche pour valoriser les valeurs* » (DISCINI, 2004, p. 4, notre traduction). Alors, s'il y a une unité à l'intérieur de l'ensemble des textes d'un sujet, il y a aussi une différence par rapport à la manière dont l'autre sujet exprime ses idées.

On considère donc, dans les deux cours en ligne que l'on a suivis au Brésil, les marques d'interaction subjective à la recherche d'un mode de présence particulier du discours didactique dans l'environnement numérique. Nous croyons que cette étude peut contribuer à une meilleure compréhension des stratégies d'enseignement qui se démarquent dans cet univers et de ses implications pour la pratique pédagogique.

Les effets de sens dans les pratiques digitales

Un des cours suivi s'est retrouvé sur une plate-forme brésilienne d'Enseignement à Distance, le Teleduc³. Ce cours privé est destiné aux bibliothécaires qui cherchent des éléments sur la « Recherche Académique sur le Web », (titre du cours, abrégé comme **PAW** par nous). Notre attention s'attarde sur les interactions sur le *chat*, d'une part, et sur le forum, d'autre part, dont nous en avons sélectionné trois pour composer notre *corpus*. Les forums ont été utilisés pour discuter du thème de chaque leçon, et les *chats* ouverts à des conversations occasionnelles généralement entre un enseignant et un élève, pour poser des questions, connaître l'évolution des élèves dans le cours et pour échanger des informations. Ce cours n'a pas prévu de réunions en direct ou des rencontres synchronisées (c'est-à dire simultanément avec tous les participants) dans l'environnement numérique. En outre, la plate-forme est relativement simple car elle ne rassemble que des outils d'interaction (courrier électronique, *chat*, forum, panneau d'affichage, par exemple), avec des petites icônes et des liens qui remplissent l'espace. Cela serait-il un indicateur d'une présence qu'on a virtualisée, marquée par la distance et par l'absence ?

En tenant compte du problème de la perception dans l'Enseignement à Distance, du changement dans les relations à l'intérieur de la triade «enseignant, l'étudiant et le contenu », les recherches (MATTE, 2009 ; TORI, 2010) montrent que la classification dialectique et simplifiée, c'est-à-dire *proche* (face à face) versus *distant* (Enseignement à Distance), peut être facilement inversée et modulée par la perception, car un tel point de vue est basé uniquement sur la position des corps dans l'espace physique, sans reconnaître l'interdépendance de ces catégories précitées qu'on retrouve dans chaque modalité. Contrairement à cette conception, certains auteurs, comme ceux cités ci-dessus, défendent la proximité comme un aspect résultant de l'interactivité de la communication, ce qui veut dire la possibilité de donner la parole à tous les interlocuteurs de la scène. L'ouverture à la participation dans certains contextes de l'éducation en ligne, tels que la vidéoconférence et le *chat*, par exemple, peut surmonter le « sentiment de présence » apporté à des événements en face à face, comme dans une conférence dans laquelle le maître est le seul à qui la parole est donnée.

³ « TELEDUC est un environnement pour la création, la participation et la gestion des cours sur le web. Il a été conçu pour cibler le processus de formation des enseignants pour l'informatique éducative, fondée sur la méthodologie de formation développée par des chercheurs du NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação = Centre d'Informatique Appliquée à l'Éducation) de l'Universidade Estadual de Campinas » (Source: <http://www.teleduc.org.br/>, traduit par nous).



Alors, l'enseignante du cours PAW utilise une manière bien particulière pour créer une présence avec ses élèves. Aussi bien sur le forum que sur le *chat*, elle mobilise des ressources du langage verbal pour ré-signifier le dit. Nous notons, par exemple, que l'enseignante utilise une manière informelle et ludique, très proche du style d'écriture des jeunes sur Internet. Par contre, les élèves préfèrent une expression formelle, qui se rapproche de celle des maîtres. Le résultat est un « jeu de miroir », dans lequel chaque « actant », « destinataire » et « destinataire », s'expriment en fonction du simulacre de l'autre. Dans l'exemple ci-dessous, extrait de la discussion dans un *chat*, l'enseignante utilise l'onomatopée du rire (« hehehehe »), les diminutifs utilisés informellement en portugais (« -inha »), l'utilisation des métaphores (« marin de premier voyage » = débutant à l'Enseignement à Distance, « se donner les mains » = aider les élèves) et elle ne tient pas compte des règles de l'accentuation de la langue portugaise. Tout cela crée un effet de subjectivité, qui entraîne, par la communication, la proximité, la fluidité et la confiance. Cette stratégie rhétorique a pour effet de rendre le discours plus léger :

Enseignante dit:	eheheh... normal... ja estou acostumadinha com marinheiros de primeira viagem... adoro isso, e um prazer infinito dar-lhes minhas maos pra q entrem nesse mundo maravilhoso q é a EaD de qualidade
(...)	
Élève C dit:	Quanto ao treinamento a decepção aconteceu em função de que eu não conseguia escutar as perguntas dos alunos só as respostas da Professora. Achei que ela demorou demais contextualizando e pouco tempo para prática. Não consigo entrar nas telas para fazer os testes para pesquisa e no final ela falou dos IP's das máquinas que estavam licenciados eram os da Instituição D. Os alunos que assistiram de forma presencial estavam apáticos e pouco interagiram com a professora. Mas valeu para aprender o que não devemos fazer.

[extrait du *chat* 1C, cours PAW]

Une autre stratégie rhétorique, utilisée à plusieurs reprises par l'enseignant du cours « *Games en Éducation sur le *Second Life** », est la reconnaissance non seulement de la présence, identifiée sur le *chat* par les noms d'utilisateurs connectés, mais de « l'attention » dont font preuve les élèves dans l'interaction. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignant demande aux élèves de répondre par "ok" pour s'assurer de leur concentration :

(...)	
[14:12] Enseignant:	vou só pedir para que todos me respondam com um ok, para ter certeza de que estão todos acompanhando
[14:12] Élève 10:	ok
[14:12] Élève 4:	opk
[14:12] Enseignant:	quem me dá um ok, rs
[14:12] Élève 1:	ok
[14:12] Élève 11:	ok
[14:13] Élève 7:	ok
[14:13] Enseignant:	ok
(...)	

[extrait du *Chat 2*, cours GES]

L'interactivité, c'est «*la relation entre deux personnes ou plus qui, dans une situation donnée, fait adapter ses comportements et ses actions à ceux de l'autre*» (JENSEN, 1998, p. 188, notre traduction). Elle résulte dans le dialogue de la grande interchangeabilité entre les sujets, en particulier dans les *chats*, est également une valeur caractéristique du dynamisme dans la communication et détermine un aspect plus ouvert de l'espace à l'expression du sujet. Nous rappelons ici le « régime d'ajustement » proposé par Landowski (2006). Parmi les formes d'interaction, il organise les sens et l'interaction en régimes : le « régime de programmation », le « régime de manipulation », le « régime d'ajustement » et le « régime d'accident ». Nous nous intéresserons plus particulièrement à celui de l'ajustement, qui prévoit la malléabilité, dans laquelle les sujets en contact peuvent aussi coordonner leurs propres dynamiques sous le mode de faire ensemble, et aussi d'être influencés par les valeurs du milieu où ils sont, par un sorte de « contagion ». Le régime nous semble tout à fait approprié. Ainsi, on peut concevoir que les rapports entre personnes assurent non seulement une communication efficace en conformité avec les objectifs poursuivis, mais ils provoquent aussi la perception sensible de l'existence et de la présence des uns et des autres dans l'espace-temps de la pratique.

Le cours «*Games en Éducation sur le Second Life* » (GES) a comme avantage, selon le discours, d'avoir un environnement de simulation 3D (trois dimensions) – *Second Life* – avec de nombreuses possibilités d'interaction basées sur l'adaptabilité du système : on représente ou on reconstruit le monde naturel sur le numérique et on simule aussi les modèles idéaux, comme le pouvoir de voler, de se téléporter, et même la liberté donnée au « résident » de créer différents types d'espaces et

d'objets dans l'environnement. Le public de ce cours était des chercheurs dans différents domaines du savoir, intéressés par la question en jeu.

Cette organisation de l'expression est en soi un élément intéressant pour l'analyse de la sensibilité dans la pratique éducative, puisque la perception d'« être ensemble » dans le même espace est l'un des effets obtenus par la manipulation de ces objets en même temps, par l'extension et la rencontre avec le « corps » de l'avatar (figure du sujet, ce qui permet à l'énonciateur d'avoir l'expérience des pratiques de ce monde). Dans la Figure 2 ci-dessous, nous avons un exemple d'une scène d'interaction entre les sujets, matérialisée par les ressources du plan d'expression :

FIGURE 2. SCÈNE D'UNE SÉANCE DU COURS SUR LE SECOND LIFE (COURS « GAMES EN ÉDUCATION SUR LE SECOND LIFE »).



On peut y repérer la position des élèves en cercle autour de l'enseignant, comme on fait d'habitude en salle de classe, sans que personne ne l'ait demandé. D'un autre côté, l'effet de magie produit par la nouveauté de la possibilité de matérialiser la présence de personnes qui sont physiquement très distantes parfois, en même temps et dans un même lieu, semble toucher significativement la perception de présence de ces sujets. On peut trouver cela dans la réaction des sujets, toujours impressionnés et défiés par les possibilités permises par cette technologie.

Certaines ressources non verbales sont aussi présentes dans l'environnement, associées à une spatialisation cognitive, qui, selon Greimas et Courtes (1993, p. 359), « *consiste à investir des propriétés spatiales (cf. le 'voir', l'entendre', le 'dire', le 'toucher', etc.) les relations cognitives entre différents actants (entre sujets, mais aussi entre sujets et objets)* ». Sur cette construction figurative et sur son investissement iconique, on aperçoit la nécessité de produire des effets d'illusion référentielle (représentation du monde naturel) par des expériences de perception du monde qui nous est habituelle. Fontanille (1989, p. 85-86), basé sur des observations de Deleuze, définit « (...) l'espace dit *haptique*, où s'équilibrent le tactile et l'optique, est cet espace *interactif* qui, selon nous, associe le figural [abstract] et le figuratif [concret] dans la perspective ». Dans l'espace haptique, la vision découvre en soi-même une fonction de toucher, qui lui est propre, dit Bacon⁴, cité par Fontanille. L'effet de réalisme, mélangé au ludique, est non seulement produit par l'adaptation au monde numérique, qui a fondé la *mimèsis* de l'iconicité, mais surtout, les effets sont garantis par la pertinence interne du discours.

Sous l'influence des valeurs ludiques du monde numérique, l'interaction sur le *chat* arrive de façon rapide, ininterrompue et diversifiée dans son deux heures hebdomadaires. Dans l'argumentation, la discussion et la défense d'un mode d'apprentissage ouvert, en dehors des limites de l'instruction (enseignement programmé), les élèves sont invités à « explorer » l'espace (dans les activités pratiques à travers le *Second Life*), sans la restriction d'un programme ou d'un script. C'est ce qui marque la nécessité de modifier certaines valeurs de la pratique traditionnelle, qui est aussi récurrente dans le discours de l'Enseignement à Distance. Par moments, nous trouvons l'ironie dans la culture de l'évaluation « sommative » (contrairement à la « formative ») qui prédomine dans l'enseignement traditionnel et qui conduit les sujets à chercher non le savoir, mais des « points » qui garantissent leur « approbation » dans le cours.

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant pose une question et se divertit en disant qu'elle vaut un point. L'élève qui répond correctement demande à l'enseignant de bien enregistrer son point, mais il ironise cette attitude quand il l'associe au comportement d'un « étudiant traditionnel » et ajoute le terme « rires » pour confirmer le ton de la plaisanterie.

⁴ “L'œil et la main”. In: *Logique et sensation*, I, cap. XVIII.

(...)	
[15:07] Enseignant:	a zona verde tem uma especificidade
[15:07] Élève 7:	é um sub-grupo do aprendizado tangencial
[15:07] Enseignant:	qual?
[15:07] Élève 7:	(vale 1 ponto na média)
[15:07] Enseignant:	o professor
[15:07] Enseignant:	isso
(...)	
[15:08] Élève 7:	anota meu ponto <- postura do aluno tradicional, risos
(...)	

[extrait du *chat 2*, cours GES]

Il faut dire que l'Élève C dans l'extrait du *chat 1C*, cité *supra*, raconte aussi une mauvaise expérience dans une situation d'entraînement, où l'auditoire, classé comme « apathique », n'entendait pas le conférencier et où d'autres contraintes institutionnelles et organisationnelles empêchent une bonne communication. Ainsi, en niant la tradition et les marques de l'expérience des modèles précédents, ils valorisent les aspects particuliers du modèle actuel dans lequel ils veulent préciser l'identité de la pratique digitale. En plus, malgré la hiérarchie entre enseignant et élèves, qui n'est jamais interrompue, on observe dans cet exemple que ces derniers sujets sont modalisés par le *vouloir* et le *pouvoir* intervenir de manière ludique dans la scène éducative, ce qui permet de classer cette interaction comme plus « ouverte » qu'une relation traditionnelle et habituelle entre le maître et ses élèves dans une salle de classe. Alors, on peut dire qu'ils ont moins de contraintes pour leur manifestation et cela signifie qu'ils apportent avec leur présence aussi, leur « style de vie ».

Nous avons pu noter que l'enseignant du cours PAW valorise l'intensité par la proximité intersubjective à la fois sur le *chat* et sur le forum, sans se soucier de la quantité d'informations à présenter. Les étudiants de ce même cours préfèrent désormais une interaction plus formelle, mais ils ne nient pas la valeur de l'affectivité. Au cours GES, il y a un équilibre dans la manière de présenter de l'enseignant, qui met en évidence la valeur du domaine théorique et de la critique sur l'utilisation des *games* en éducation, mais il réserve aussi un espace dans le cours pour le ludique et pour la subjectivité, qui font partie du sujet choisi. La participation des élèves s'équilibre aussi entre la formalité, pendant la discussion théorique, et l'informalité, lorsqu'il s'agit de jouer. On aperçoit ici

des formes différentes d'ajustement qui arrivent dans l'interaction collective, ce qui dépend de la dynamique du rapport enseignant/auditoire/thème.

Les autres éléments variants du plan discursif qu'on a pu énumérer dans le corpus étudié et qui signalent cette phase d'ajustement à l'espace numérique sont surtout : l'hypertextualité et l'immédiateté de l'accès des objets ; la flexibilité de l'espace-temps ; le ludique ; le côté informel et l'affectivité. Ces éléments semblent affirmer les valeurs de présence, dynamique et ouverture des pratiques. Cependant, les invariants qui nous permettent de reconnaître une pratique éducative sont toujours là : la hiérarchie scolaire ; le contrat d'éducation : le faire apprendre et la recherche d'objets, par exemple ; les acteurs de la scène (enseignant et élèves) ; la manipulation, spécialement le *faire savoir* ; l'espace commun d'échanges cognitifs, principalement.

Évidemment, les variantes présentées ne sont pas exclusives de l'Enseignement à Distance ; peut-être quelques-unes font partie d'une nouvelle façon d'être dans notre société contemporaine, mais nous pouvons affirmer que ce sont des choix qui caractérisent et spécifient les sujets dans leur rapport aux « objets de savoir » dans ces discours analysés.

CONCLUSION

Nous soulignons dans cette brève discussion, deux formes principales d'expression du sensible, dans lesquelles on a identifié les stratégies de personnalisation et d'humanisation de l'espace et de l'interaction :

1) le chemin de « figurativisation » des corps des sujets et des objets dans le monde numérique, toujours déterminée par l'aspect ludique particulier à l'espace et que « contamine » l'interaction ;

2) l'approche affective sous la forme orale, d'un écrit, dans le cadre des stratégies rhétoriques. Comme nous l'avons vu dans les exemples, la présence sensible peut être recherchée dans le refus de la tradition pour affirmer l'identité, dans les ressources d'approximation et de certification de l'attention des sujets à l'interaction, dans l'affectivité qui établit la proximité, dans la « figurativisation » de l'espace numérique du cours, parmi d'autres stratégies que possède cet espace, comme l'hypertextualité.

La *réalisation* des sujets (enseignants et étudiants), cela veut dire leur plénitude résultant de la proximité entre sujet et objet, dans la pratique numérique, est associée, normalement, à la densité et à l'intensité de leur présence en relation avec les autres sujets et les objets. Dans le cas des pratiques au numérique, ils cherchent une « présentification » par les outils linguistiques et figuratifs de



l'environnement numérique, qu'on localise dans les aspects variables et plus subjectifs que nous avons cités.

Les contraintes génériques et discursives, et même la séparation physique imposée par la situation de communication, ne limitent ou n'interdisent pas les possibilités créatives de cette pratique, mais c'est dans la relation entre les répétitions établies par l'usage et l'ajustement requis à l'environnement numérique que le sujet s'installe, et aussi sa subjectivité.

Dans ce contexte, les ajustements les plus importants ne sont pas limités à l'innovation technologique ; ils sont liés aux efforts d'adaptation que les sujets de la scène énonciative engendrent. C'est pour cela que même dans un environnement considéré avancé, comme le *Second Life*, les sujets font attention à l'interaction entre eux.

Cette étude a montré un profil de pratique digitale éducative qui est décrite en prenant plusieurs stratégies éducatives rencontrées dans le parcours d'adaptation à l'espace-temps numérique. Nous croyons que les éléments de notre analyse peuvent contribuer à la compréhension de la configuration de l'Enseignement à Distance en l'état actuel, et, à partir de cela, d'ouvrir des possibilités dans de nouvelles directions.

REFERENCES

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BERTRAND, Denis. L'impersonnel de l'énonciation. Praxis énonciative : conversion, convocation, usage. In : *Protée : théories et pratiques sémiotiques*. V. 21, N° 1, hiver 1993, p. 25-32.
- DISCINI, Norma. *O estilo nos textos*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto/FAPESP, 2004.
- FONTANILLE, Jacques. *Les espaces subjectifs*: introduction à la sémiotique de l'observateur. Paris: Hachette, 1989.
- FONTANILLE, Jacques. Modes du sensible et syntaxe figurative. *Nouveaux Actes Sémiotiques*. Limoges: PULIM, 61-62-63, 1999.
- FONTANILLE, Jacques. Avant-propos. In: PARRET, H. Présences. *Nouveaux actes sémiotiques*. PULIM, 2001.
- FONTANILLE, Jacques. *Sémiotique des pratiques*. Paris: PUF, 2008, p. 4.
- FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. *Tension et signification*. Liège: Mardaga, 1998.
- GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. *Sémiotique des passions*. Des états de choses aux états d'âme. Paris: Editions du Seuil, 1991.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Sémiotique – Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Tome 1. Paris : Hachette. 1993.
- JENSEN, J. F. 'Interactivity' Tracking a New Concept in Media and Communication Studies. vol. 19. Nordicom Review. 1998, p. 185-204. Disponível em: <<http://libra.msra.cn/Publication/10856655/interactivity-tracking-a-new-concept-in-media-and-communication-studies>>. Acesso em 27 de outubro de 2012.
- LANDOWSKI, Eric. *Régimes de sens et styles de vie*. Nouveaux Actes Sémiotiques [**en ligne**]. NAS, 2012, N° 115. Disponible sur : <<http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=4167>> (consulté le 09/07/2012).
- MATTE, Ana Cristina Fricke. Análise Semiótica da Sala de Aula no tempo da EAD. In: *I Congresso de Tecnologias na Educação. On-line*, dezembro de 2009. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/ain1/pal3.pdf>. Acesso em 24 de abril de 2011.
- TORI, Romero. *Educação sem distância*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.