HAL
open science

Design d'expériences transmédia pour l'engagement en formation (DEEXTEF)

Danielle Mbambe Bebey

To cite this version:

Danielle Mbambe Bebey. Design d'expériences transmédia pour l'engagement en formation (DEEXTEF). Sciences de l'information et de la communication. Conservatoire national des arts et metiers - CNAM, 2018. Français. NNT : 2018CNAM1215 . tel-02435753v2

HAL Id: tel-02435753

https://theses.hal.science/tel-02435753v2

Submitted on 26 Feb 2019

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.

le cnam

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE

Laboratoire DICEN-IDF

Dispositif d'information et de communication à l'ère du numérique – Paris Ile de France

THÈSE présentée par :

Danielle Ingrid MBAMBE BEBEY

Soutenue le : **19 décembre 2018**

Pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'information et de la communication

Design d'expériences transmédia pour l'engagement en formation

(DEEXTEF)

THÈSE dirigée par :

M. ZACKLAD Manuel	Professeur, CNAM

RAPPORTEURS :

M. BONFILS Philippe	Professeur, Université de Toulon
M. BOURRET Christian	Professeur, Université de Marne-la-Vallée

---

JURY :

Mme PENE Sophie	Présidente du jury, Université de Paris Descartes
M. BONFILS Philippe	Professeur, Université de Toulon
M. BOURRET Christian	Professeur, Université de Marne-la-Vallée
M. ZACKLAD Manuel	Professeur, CNAM

Préface

« Le CNAM n'entend donner ni approbation, ni improbation aux opinions émises dans la thèse, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur. »

Je dédie ce document à mon père et ma mère qui ont été d'un soutien inconditionnel dans toutes les épreuves de ma vie.

Remerciements

Je souhaite remercier l'intégralité des personnes qui, par leurs conseils et leurs critiques constructives, ont guidé ma réflexion lors de la réalisation de ce travail. Je saluerai particulièrement la bienveillance de Monsieur Manuel ZACKLAD, mon directeur de thèse. Je le remercie pour son encadrement et ses conseils durant cette période de recherche. À travers lui, je remercie également toute l'équipe de recherche du laboratoire DICEN-IDF pour tous les séminaires organisés et les échanges qui ont nourri ma démarche scientifique. Ma reconnaissance va également à l'endroit des personnes interviewées, ainsi que vers les chercheurs qui m'ont inspiré. Je n'oublie pas les professeur.e.s du Conservatoire National des Arts et Métiers dont les recommandations ont été précieuses. Enfin, je saluerai tous ceux que je ne peux citer mais qui ont fait mon quotidien durant trois années et qui, directement ou indirectement ont contribué à la définition de la trajectoire de cette recherche.

Résumé

Nous décrivons le phénomène d'engagement à travers des expériences transmédia co construites avec les bénéficiaires dans le contexte de la formation pour adultes.

L'apprentissage a servi de levier pour, modéliser les transmédia hybrides exploités et produire des résultats d'analyse scientifique qui permettent de consolider un programme transactionnel. Nous abordons ce terrain en faisant l'hypothèse qu'un transmédia à valeur expérientielle permet d'accroitre la participation des sujets pour consolider l'engagement en formation. Cette hypothèse ouvre la perspective d'une médiation de type transmédia capable, d'intégrer des objectifs d'exploitation scientifique de l'engagement et de valorisation de la participation et de l'attention qui pourraient être intéressants pour d'autres corpus.

Le déploiement de l'engagement des apprenants dans une dynamique de développement durable était l'un de nos objectifs. À travers la recherche-action appliquée sous forme de *Grounded theory*, cette expérience de recherche participe à la conception et au développement d'expériences transmédia comme instrument pour un engagement en formation sur la durée. L'approche de recherche mixte adoptée permet d'articuler des phases d'observation, de réflexivité et de modélisation conceptuelles des dispositifs développés. À partir d'un cadre d'analyse centré sur les bénéficiaires des transactions, notre enquête met en exergue différentes formes d'engagement suivant des transmédia hybrides aux caractéristiques spécifiques. La complémentarité de ces transmédia a favorisé divers régimes d'engagement observés de façon ponctuelle, pour un engagement sur la durée. La conception de ces modèles a marqué la nécessité d'articuler des dispositifs de médiation contemporains, dans des contextes et suivant des usages différents de leur origine.

Mots-clés : médiation transmédia, coopération hybride, engagement, participation consciente, apprentissage mixte, théorie ancrée, intelligence collective, expérience utilisateur

Abstract

We describe the phenomenon of engagement through co-constructed transmedia experiences with the beneficiaries in the context of adult education.

The learning served as a lever to model the hybrid transmedia used and produced scientific analysis results that allow a transactional program to be deepened. We approach this ground on the assumption that a transmedia with experiential value makes it possible to increase the participation of subjects to consolidate the commitment in training. This hypothesis opens up the prospect of a transmedia type of mediation capable of integrating the objectives of scientific exploitation for the commitment and enhancement of participation and the attention that could be interesting for other corpuses.

The deployment of learners' commitment to a sustainable development dynamic was one of our objectives. Through applied action research in the form of grounded theory, this research experience participated in the design and development of transmedia experiences as instruments for long-term training commitment. The mixed research approach adopted made it possible to articulate phases of observation, reflexivity and conceptual modelling of the devices developed. Based on an analysis framework focused on the beneficiaries of transactions, our survey highlighted different forms of hybrid transmedia engagement with specific characteristics. The complementarity of these transmedia has favoured various commitment regimes observed on an ad hoc basis for a long-term commitment. The design of these models has marked the need to articulate contemporary mediation devices, in different contexts and considering different usage of their origin.

Keywords: transmedia mediation, hybrid cooperation, engagement, conscious participation, blended learning, grounded theory, collective intelligence, user interaction

Tables des matières

Préface 2

Remerciements 4

Résumé 5

Abstract 6

Tables des matières 7

Liste des illustrations 12

Introduction générale 15

Contexte de l'étude 16

Genèse de la question de recherche 17

Structure de la thèse 20

Contribution de la recherche 21

Première partie : conception d'expériences transmédia pour l'engagement en formation 23

1. Les enjeux de la théorie d'engagement : un dialogue entre plusieurs disciplines/chercheurs 24

Introduction du chapitre I 24

1.1 Approche pluri disciplinaire de l'engagement 26

Les écoles de pensée 26

1.1.1 *Psychologie sociale* 26

1.1.2 Sociologie interactionniste 27

Quelques disciplines concernées 29

1.1.3 Sciences de Gestion 29

1.1.4 Sciences de l'Éducation 33

1.1.5 Sciences de l'Information et de la Communication 40

1.2 Les questionnements autour de l'engagement 46

1.2.1 Ritualisation, nécessité participative et construction de méthodes 47

1.2.2 Unité de mesure, résistance et compétence 47
1.2.3 Reconnaissance, choix de participation et conditionnement sur la durée 47
1.2.4 Modalités de contrôle, modalités juridiques et modélisation 48
1.3 De l'engagement à la participation, un cycle perpétuel 49
1.3.1 Acception info communicationnelle majoritairement communicationnelle 50
1.3.2 Attention, présence et valeur expérientielle de la participation 51
1.3.3 Participation 54
Conclusion du chapitre I 63
2. État de l'art sur les dispositifs transmédia 66
Introduction du chapitre II 66
2.1 Points de vue conceptuels 66
2.1.1 Dispositif 66
2.1.2 Transmédia 68
2.2 Typologies de dispositifs transmédia 72
2.2.1 Transmédia narratif ou transmédia storytelling 72
2.2.2 Autres transmédia : documentaire, extra-documentaire, hybride 78
2.2.3 Dispositifs de médiation 83
Conclusion du chapitre II 87
Hypothèse de recherche 90
3. Modèles de conception d'expériences transmédia pour l'engagement 92
Introduction du chapitre III 92
3.1 Transmédia hybride de type praxéologique 94
3.1.1 Description de la simulation d'un projet web radio 94
3.1.2 Gestion du projet 96
3.1.3 Scénario et intentions 99
3.2 Transmédia hybride de type relationnel 105
3.2.1 Description de la classe socio numérique 105

3.2.2 Gestion du projet 110
3.2.3 Scénario et intentions 112
3.2.4 Apports du caractère transmédia 116
3.3 Transmédia hybride de type épistémique 120
3.3.1 Description de l'escape room 120
3.3.2 Contexte du jeu d'évasion 122
3.3.3 Gestion du projet 123
3.3.4 Scénario et intentions 127
3.4 Transmédia hybride de type réflexif 130
3.4.1 Description de l'évaluation multipoints de vue (EMV) 130
3.4.2 Gestion de projet 132
3.4.3 Scénario et intentions 135
Conclusion du chapitre III 139
Deuxième partie : observation et analyse du terrain pour l'engagement autour des modèles transmédia co construits 144
4. La formation pour adultes : un terrain propice à la créativité 145
Introduction du chapitre IV 145
4.1 Terrain de recherche 148
4.1.1 Unité d'observation 148
4.1.2 Négociation de l'intervention 151
4.1.3 Situation d'apprentissage avant l'intervention 153
4.1.4 Processus info communicationnels 154
4.1.5 Recueil de données d'analyse 155
4.2 L'observation : directe et indirecte 156
4.2.1 Auto-ethnographie 157
4.2.2 Retour d'expérience des participants 158
4.2.3 Groupe centré 158

4.2.4 Questionnaires 159
Conclusion du chapitre IV 160
5. Démarche de recherche-action : approche mixte, interprétations et analyse 164
Introduction du chapitre V 165
5.1 L'EMV, un transmédia hybride de type réflexif pour un engagement en finalité ... 169
Observations des participants : expérience EMV 169
5.1.1 Apprentis 169
5.1.2 Auditeurs 174
5.1.3 Autre intervenant 179
Résultats du questionnaire sur l'évaluation multipoints de vue 180
5.1.4 Analyse 181
5.2 La simulation de projet webradio, un transmédia hybride de type praxéologique pour un engagement en moyen situé. 186
5.2.1 Entretien de groupe 186
5.2.2 Résultats du questionnaire sur la simulation de projet webradio 201
5.2.3 Visualisation des données spécifiques au jeu 203
5.2.4 Analyse 204
5.3 La classe socio numérique, un transmédia hybride de type relationnel pour un engagement en relation située 207
5.3.1 Entretien sur la classe socio numérique (16 novembre 2017) 207
5.3.2 Résultats du questionnaire sur la classe socio numérique 217
5.3.3 Visualisation des données spécifiques à la classe socio numérique 222
5.3.4 Analyse 227
5.4 L'escape room, un transmédia hybride de type épistémique pour un engagement en moyen231
5.4.1 Focus sur une expérience transmédiatique : point de vue de l'enseignante 231
5.4.2 Résultats du questionnaire sur le jeu d'évasion 237
5.4.3 Analyse 240

5.5 L'expérience transmédia, un engagement à travers le récit sur la durée de la formation 242

5.5.1 Description d'une matinée de cours 242

5.5.2 Résultats des questions concernant les dispositifs dans l'ensemble 264

5.5.3 Analyse 268

Conclusion du chapitre V 273

Conclusion générale 277

Références bibliographiques 285

Annexes 328

Liste des illustrations

Annexes

Annexe 1 : Exemple de trame proposée pour le transmédia escape room 328
Annexe 2 : exemples d'activités d'administrateur de groupes 329
Annexe 3 : visualisation de l'approche transformative 330
Annexe 4 : exemple de questionnaire administré auprès des apprenants 331
Annexe 5 : CV au 31 août 2018 334

Figures

Figure 1 : structure de la situation transactionnelle 44
Figure 2 : les dénominateurs communs de l'engagement suivant les disciplines interpellées dans la littérature 53
Figure 3 : représentation des pôles de production dans les nouveaux projets d'entreprise 55
Figure 4 : Schéma des possibilités de représentations du transmédia 85
Figure 5 : inspiration projet web radio 99
Figure 6 : processus de scénarisation adapté au projet 100
Figure 7 : description du jeu éducatif, la simulation webradio 102
Figure 8 : scénarisation via l'outil XMIND8 103
Figure 9 : exemple de Master class exploitant le réseau Facebook 107
Figure 10 : Exemples de contenus partagés sur notre classe socio numérique 108
Figure 11 : trame de scénarisation 112
Figure 12 : exemple d'éléments constituant le règlement intérieur 113
Figure 13 : représentation du modèle d'apprentissage hybride appliqué via la classe socio numérique 115
Figure 14 : modèle d'expérience éducative intervenant sur notre transmédia 116
Figure 15 : Modèle expérientiel du transmédia escape room 121
Figure 16 : représentation de la relation entre la communication, le jeu et la création 124
Figure 17 : amphi Abbé Grégoire, exemple de salle de cours exploitée pour l'escape room 125
Figure 18 : schéma de l'approche basée sur les trajectoires 127
Figure 19 : exemple d'indice papier à lire avec un miroir 128
Figure 20 : scénario pédagogique du transmédia EMV 135
Figure 21 : modèle de conception du transmédia EMV 136
Figure 22 : représentation des interactions avec le transmédia EMV 138
Figure 23 : capture d'écran de la variable, âge de l'échantillon en juin 2017 148
Figure 24 : capture d'écran de la variable catégorie socio professionnelle de l'échantillon en juin 2017 149
Figure 25 : capture d'écran de la variable activité professionnelle de l'échantillon en janvier 2018 149
Figure 26 : capture de la répartition de l'échantillon en juin 2017 150
Figure 27 : méthodes de collecte de données appliquées à notre recherche-action 167
Figure 28 : exemple d'autoévaluation prospective effectuée par un apprenti 169
Figure 29 : exemple d'autoévaluation finale effectuée par ce même apprenti 172

Figure 30 : capture d'écran d'une évaluation par les pairs 174
Figure 31 : encadré représentant une Autoévaluation 177
Figure 32 : exemple d'évaluation par les pairs (mai 2018) 178
Figure 33 : disposition de salle pour le groupe-centré 187
Figure 34 : disposition de salle pour le groupe-centré 208
Figure 35 : capture d'écran de la diapositive de notre nouvelle approche pédagogique 231
Figure 36 : capture d'écran d'un coffret ayant servi d'indice pour l'escape room 233
Figure 37 : image de l'espace de jeu exploité avec le groupe 3 235
Figure 38 : visualisation de la diapositive de l'ancienne présentation 247
Figure 39 : description du jeu éducatif le choc des continents 260
Figure 40 : modèle d'engagement 271
Figure 41 : étapes de la démarche scientifique appliquées à notre recherche-action 275
Figure 42 : évolution de la recherche-action 278

Tableaux

Tableau 1 : croisement entre typologies et dimensions de la coopération 30
Tableau 2 : formes d'engagement selon la rationalisation et la réflexivité 42
Tableau 3 : Synthèse de l'approche pluri disciplinaire de l'engagement 46
Tableau 4 : synthèse des concepts et auteurs phares du chapitre I 65
Tableau 5 : synthèse des concepts et auteurs phares du chapitre II 89
Tableau 6 : description du transmédia projet web radio 95
Tableau 7 : modèle du transmédia projet web radio 97
Tableau 8 : ressources mobilisées chez les apprenants pour le projet webradio 97
Tableau 9 : description du transmédia classe socio numérique 105
Tableau 10 : catégorisation des contenus 108
Tableau 11 : Description du transmédia escape room 120
Tableau 12 : répartition des groupes et gestion de l'expérience 126
Tableau 13 : liste des indices exploités pour une escape room 126
Tableau 14 : Description du transmédia EMV 131
Tableau 15 : grille de mesure de la progression auto-évaluative 133
Tableau 16 : tableau récapitulatif de la gestion des projets transmédia 140
Tableau 17 : tableau récapitulatif des transmédia hybrides modélisés pour observer l'engagement 142
Tableau 18 : synthèse des concepts et auteurs phares du chapitre III 143
Tableau 19 : rétroplanning du projet de recherche 161
Tableau 20 : rappel des dispositifs, des formes d'engagement associées et des méthodes de collecte 164
Tableau 21 : grille d'autoévaluation d'un auditeur 174
Tableau 22 : note d'examen pratique de négociation de l'enseignante n° 2 179
Tableau 23 : récapitulatif des participants et leurs rôles (projet sur les jeux) 186
Tableau 24 : présentation des variables catégorielles issues des entretiens sur le jeu 199
Tableau 25 : récapitulatif des participants et leurs rôles (projet sur la classe virtuelle) 207
Tableau 26: présentation des variables catégorielles issues des entretiens sur la classe socio numérique 215
Tableau 27 : arguments sur la place du jeu dans l'apprentissage 256

Tableau 28 : règles du jeu dévoilées aux apprenants *260*
Tableau 29 : lien entre méthodes de collecte et questions de recherche *273*

Introduction générale

« De façon générale, un concept n'est fondé que lorsqu'il est défini à l'intérieur d'un langage scientifique ; tant qu'il dérive de la seule expérience, il ne peut que prêter à la controverse, même si on prend soin de l'introduire dans le cadre d'un système conceptuel a priori »

(Boudon, 1971, p. 245).

(Willett, 1996)

Contexte de l'étude

L'avènement d'internet comme nouveau médium en marketing a complètement modifié la manière dont les entreprises font les affaires depuis les années quatre-vingt-dix (Hoffman & Novak, 1996). Ce médium a développé de nouveaux mouvements sociaux qui associent systématiquement le contexte, l'action de communication et les productions de supports dans les expressivités du document (Cotte & Després-Lonnet, 2004). De plus, il a opéré des transformations dans les activités marketing qui se doivent d'intégrer les consommateurs dans le processus de décision pour plus de compétitivité. On parle désormais d'une dimension d'internet qui préconise la participation des usagers et la collaboration en ligne (Galibert & Cordelier, 2017). Ainsi, les interfaces numériques décuplent les mutations attentionnelles et proposent des formes d'engagement et de présence de plus en plus complexes à travers « l'internet du tout connecté » (Saleh, 2018). Autrement dit, elles suscitent davantage l'attention des acteurs au détriment d'autres formes de médiation. « Le numérique ajoute de la complexité aux interactions et nécessite de prendre de la hauteur pour saisir la convergence des médias et la nécessaire adaptation des médias traditionnels » (Larroche, 2018).

À ce propos, les médias traditionnels à savoir la télévision, la radio, l'affichage, le cinéma et la presse sont obligés de repenser leur stratégie pour s'adapter aux nouveaux types de relation que les consommateurs entretiennent avec la marque (Edelman, 2010). Le média internet quant à lui, prend diverses formes, se numérise et se transforme en un moteur offrant plus de puissance et d'opportunités qui lui confèrent une longueur d'avance sur les autres médias déjà plus coûteux. Cela s'explique par le fait qu'internet est l'unique média pouvant transcender les frontières géographiques et donc atteindre facilement une cible plus large.

Dans le cadre de l'offre de formation par exemple, les apprenants peuvent désormais décider s'ils suivent tout ou partie d'une formation, en ligne ou en présentiel. Les exposants à un salon physique peuvent déployer des séquences virtuelles sur une plateforme dédiée ou des Chats sur les réseaux sociaux, etc. Les possibilités étant multiples, chaque prise de décision est traitée comme un projet, tient compte de nombreux points d'influences et pas uniquement internet.

Ainsi pour reprendre l'idée de Dacheux (2008), la communication ne suit plus le schéma classique d'émetteur-récepteur avec une flèche de rétroaction pour faire référence à Shannon. L'objet de la transaction au sens de (Dewey & Bentley, 1946) qui est l'information, la donnée, le contenu selon les contextes, est défini suivant des stratégies spécifiques. Chaque agent à son niveau doit convaincre, faire adhérer voire engager en exploitant tous les moyens de

communication dont il dispose. Pourtant la communication véritable s'établit à travers l'expérience du contact humain non médiatisé. Une des problématiques de communication suivant la tradition phénoménologique de la théorie de la communication résulte dans la difficulté de mettre en place une communication authentique entre les individus (Craig, 2009). « On affirme généralement que l'interaction interpersonnelle est la forme de base de la communication humaine et que la communication de masse ou médiatisée par la technologie n'est qu'un pauvre substitut pour le contact humain direct » (Craig, 2009:21). A l'ère du numérique, il convient de trouver une juste mesure entre toutes ces formes de communication sans toutefois perdre les usagers.

Ainsi, « la notion d'engagement via la communication est au cœur de nombreux discours de managers et de marketers » (Galibert, 2012:144). Elle n'interpelle pas uniquement les professionnels du management ou du marketing qui semblent bien avancés sur cette question. Elle soulève également des interrogations dans plusieurs disciplines de recherche. Nous pouvons le voir à travers les articles et manifestations scientifiques récents qui ont traité les sujets sur l'engagement et la participation de collectifs (Carrillo, Lavoué, & Prié, 2015; B. Cova, 2008; Martinot-Lagarde, 2008). L'engagement fait donc partie des préoccupations actuelles.

Genèse de la question de recherche

Formatés par les techniques marketing depuis l'obtention du Baccalauréat, nous avons souhaité poursuivre la recherche sans nous éloigner de ce domaine dans un premier temps. À partir des observations qui ont été menées, nous nous apercevons que la recherche en Sciences de Gestion œuvre principalement pour développer l'économie des organisations. Par ailleurs, certains chercheurs notamment en Sciences de Gestion, ont présenté le marketing comme une création de valeur. Il s'agit là d'une confusion très contestée que Gilles Marion nous fait remarquer dans la littérature de (Rolland, 2005). En effet, selon (Marion, 2016), le marketing offre juste des prestations qui sont valorisées par les consommateurs mais, il ne crée pas cette valeur. Cette remarque est également appuyée en Sociologie à travers les transformations d'usage (Akrich, 1998) observées depuis les années quatre-vingt. Ainsi, de nombreuses situations ont amené les usagers à repenser leurs activités. Ces dernières sont par la suite industrialisées pour un large public et présentées comme solutions créatrices de valeur. Vu sous cet angle, la notion de création de valeur associée aux consommateurs prend tout son sens puisqu'elle a toujours été initiée par eux.

En termes de performance, c'est généralement l'entreprise qui initie le processus de cocréation qu'elle soumet à ses clients par la suite, ceci dans le but de contrôler les ressources. Dans la perspectives marketing, les consommateurs se réapproprient quelquefois des usages, détournés par ignorance, maladresse ou pour besoin de confort, affectant ainsi la performance dans sa globalité. Ils se retrouvent finalement à subir les démarches pensées par les théoriciens ou les praticiens pourtant ils déterminent la création de valeur. C'est ainsi que nous avons décidé de nous intéresser à d'autres Sciences dans le but de résoudre les problématiques de société sous un autre angle, d'où notre inscription en Sciences de l'Information et de la Communication.

La place grandissante des changements de comportements en consommation, devient une nouvelle source d'attention pour les entreprises inscrites dans le pacte mondial des nations unies (« Les Objectifs de Développement Durable », s. d.). Cette place confirme le rôle des consommateurs dans l'évolution des entreprises vers un modèle d'affaires qui épouse les valeurs de la durabilité à travers le monde. Un des objectifs de cette résolution est de « faire en sorte que toutes les personnes, partout dans le monde, aient les informations et connaissances nécessaires au développement durable et à un style de vie en harmonie avec la nature » (12.8) ; ce qui confirme la théorie selon laquelle l'information et la communication sont indissociables de l'émancipation des hommes (Tremblay, 2011). La désintermédiation des informations a été facilitée avec les technologies de l'information ; mais nous devons trouver un diapason entre les mutations de la consommation, l'évolution économique et le projet de développement durable. C'est pour cette raison qu'il importe de bien cerner les collectifs qui constituent la consommation et les formes de coopération qu'ils entretiennent dans leurs écosystèmes respectifs avant de proposer des moyens de consommation durable.

Nous avons également observé que de nouvelles théories naissaient alors que le développement des anciennes n'était pas toujours achevé. Les différents noms que les chercheurs attribuent à l'activité du bénéficiaire ne facilitent pas réellement la conceptualisation de son rôle, ni la compréhension de ses actions (B. Cova, Ezan, & Fuschillo, 2013). Il est plus évident de se concentrer sur un phénomène au lieu de chercher à en généraliser les usages. Cela passe par l'étude empirique qui permet au chercheur de se faire sa propre opinion sur la question. Ces mutations constituaient la 2e raison qui nous a motivés vers cette problématique de recherche.

Par ailleurs, notre parcours académique et professionnel (confer cv en annexe 5) nous amène à chaque fois à nous intéresser à plusieurs dispositifs de médiation. C'est ainsi que la notion de transmédia nous a interpellés. Nous nous apercevons en parcourant la littérature que le transmédia soulève également la problématique d'engagement. Cependant, il est

principalement rattaché à l'audiovisuel. De plus, la valeur expérientielle du transmédia est un indicateur que nous souhaitons mettre en avant dans notre contribution pour l'acceptation de cette notion dans divers contextes. En poursuivant notre réflexion, nous nous rendons compte que la perception de l'engagement du point de vue de l'expérience, sur un long terme, n'a pas encore été vulgarisée en SIC. Quand bien même ces notions sont associées en SIC ou dans d'autres disciplines, c'est principalement dans des espaces numériques (Bonfils, 2014; Bonfils & Ghoul Samson, 2018). Nous avions donc suffisamment de raisons pour appréhender la notion d'engagement par l'expérience transmédia. D'autant plus que « pour le phénoménologue, la communication authentique a besoin de congruence entre l'expérience et l'expression, rendant ainsi la sincérité essentielle dans la relation Je-Tu du dialogue » (Craig, 2009:23). Par ailleurs, l'engagement ne s'identifie vraiment qu'à travers des effets de situations d'après (Girandola & Roussiau, 2003). Suivant notre analyse, il importait de comprendre dans un premier temps, le phénomène dans des situations ordinaires avant de transposer la réflexion vers des cadres plus complexes.

De ce fait, les postulats concernant le programme transactionnel (Zacklad, 2010b) ont suscité une interrogation :

Quel pourrait être l'apport des transmédia co construits et à valeur expérientielle sur l'engagement des participants ?

Cette question fait ressortir un aspect de la communication qui mêle les agents bénéficiaires dans des transactions avec les agents réalisateurs de manière plus symétrique, dans un terrain comme celui de la formation pour adultes.

Il se laisse entrevoir un cadre théorique présenté en deux (2) chapitres. Le 1er dresse un état de l'art autour de l'engagement, la participation, l'attention, la présence et laisse entrevoir les théories d'engagement sur lesquelles nous nous appuyons en conclusion. Le 2e dévoile des typologies de dispositifs transmédia qui, à titre d'instrument de médiation, vont contribuer à faciliter la transaction, transformer les usages et expliquer ou permettre de comprendre davantage l'engagement à l'ère du numérique et du design. Nous profitons de cette occasion pour circonscrire les acceptations potentielles de cette notion. Par la suite, nous nous sommes attachés à la présentation de modèles transmédia co construits qui permettront de démontrer par l'étude du terrain si notre hypothèse de recherche se vérifie. L'objectif est de mettre les actions collectives au centre du processus informationnel et de susciter une responsabilisation à travers leur engagement dans de nombreux contextes. Par la même occasion, il s'agit de présenter les

impacts sociaux des dispositifs lorsqu'ils sont considérés différemment de leur forme opérationnelle. En d'autres termes, le but est de développer une dynamique de communication entre les communautés, bénéfique pour une majorité d'acteurs. Le travail de recherche au niveau du doctorat nécessite un positionnement qui donne de l'épaisseur à cette démarche et permet d'ouvrir les perspectives.

Structure de la thèse

Le rapport du projet DEEXTEF est composé de deux (2) parties :

Première partie	Conception d'expériences transmédia pour l'engagement en formation
Deuxième partie	Observation et analyse du terrain pour l'engagement autour des modèles transmédia co construits

Chaque partie est elle-même subdivisée en sous-chapitres. La première partie en comporte trois (3) et la seconde deux (2). Cette première partie est principalement consacrée à la théorie. À la fin de chaque chapitre, nous mettons en avant les concepts clés qui ont contribué à enrichir ce travail. Ainsi, le premier chapitre présente les enjeux de la théorie d'engagement comme un dialogue entre plusieurs chercheurs appartenant à des disciplines différentes. Le chapitre II qui sert un état de l'art sur les dispositifs transmédia, met l'accent sur les typologies actuelles du transmédia et les possibilités de représentation du transmédia. Nous concluons ces deux chapitres avec notre hypothèse de recherche et ses conditions.

Cette hypothèse consiste à dire qu'un transmédia à valeur expérientielle permet d'accroitre la participation des sujets pour consolider l'engagement en formation.

Le chapitre III vient clôturer cette partie théorique en présentant les modèles conceptuels des transmédia co construits. À la fin, nous possédons des éléments essentiels pour affronter un terrain de recherche. En effet, nous exploitons les dispositifs développés suivant des spécificités de type praxéologique, épistémique, relationnel et réflexif. L'objectif est de vérifier l'hypothèse de l'engagement sur la durée à travers des régimes d'engagement qui se manifestent sur des termes différents et qui structurent des méthodes pédagogiques reproductibles. Ces régimes d'engagement en moyen situé, en moyen, en relation située et en finalité découlent respectivement des typologies de transmédia proposés.

La deuxième partie quant à elle, présente nos interprétations et analyses. Le chapitre IV fait ressortir la particularité du terrain de recherche qui est la formation pour adultes. Il fait état de notre démarche scientifique du point de vue empirique, depuis la négociation du terrain jusqu'au choix des méthodes de collecte des données. Il présente également la formation comme précurseur d'une créativité manifeste dans ce travail de recherche. Le chapitre V dévoile tous les résultats de recherche et les interprétations y afférentes. Chaque section de ce chapitre, présente les interprétations suivant la méthode de collecte employée. Elle clôture cette partie et de la même manière cette première étape de recherche sur l'engagement et le transmédia.

Contribution de la recherche

Le rôle du chercheur en SIC (Sciences de l'Information et de la Communication) selon (Bonfils & Durampart, 2013), est finalement de conjuguer association et dissociation des phénomènes pour résoudre les problématiques actuelles. Ainsi nous associons la notion d'engagement à celle du transmédia dans des situations qui prennent du sens pour plusieurs disciplines de recherche et tiennent compte à la fois de l'individu et sa collectivité. De la même manière, la dissociation des différentes expériences transmédia hybrides a contribué à la modélisation d'un processus d'engagement sur la durée.

D'un point de vue académique, les réponses à notre question de recherche devraient contribuer à la compréhension des transactions coopératives qui existent entre les collectifs et les organisations à travers l'engagement et le transmédia. Avec le concept d'engagement, nous concourons à élargir le champ d'application des Sciences de Gestion. L'approche du terrain suit une démarche constructiviste au sens des SIC et permet également d'élargir la réflexion en Sciences de l'Éducation. L'exploration du concept en SIC permet de comprendre les dynamismes d'un phénomène difficilement cerné par les professionnels. Le développement de l'objet de recherche renforce plusieurs problématiques :

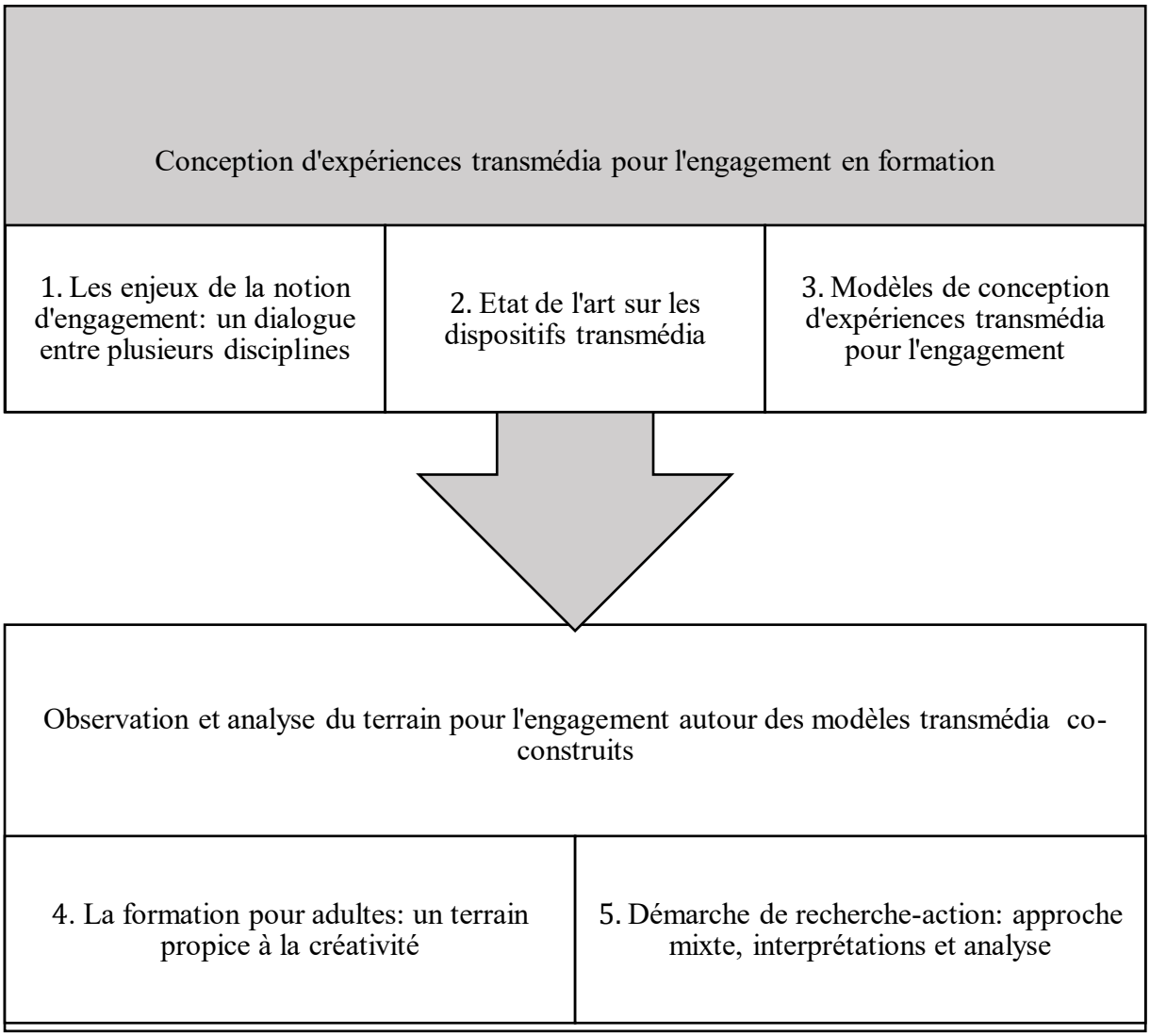
- La présentation d'un modèle d'engagement issu d'approches transverses ;
- La présentation de modèles transmédia hybrides co construits avec les bénéficiaires ;
- Une vision prospective de la coopération entre les collectifs (scientifiques, amateurs, professionnels) ;
- Exploitation d'approches méthodologiques originales qui facilitent l'extension du champ d'expérimentation des SIC ;

- Des voies créatives de médiation via des territoires et interactions diverses.

Enfin, les conséquences théoriques des résultats appliqués en SIC, pourraient dépasser ce périmètre pour entretenir la réflexion dans des domaines tels que la Sociologie, les Sciences de l'Éducation, la Psychologie ou les Sciences de Gestion entre autres. Ce travail à visée actionniste, possède une finalité managériale de par sa participation à la connaissance scientifique. Nous nous engageons dans une contribution scientifique à la fois épistémologique et empirique qui peut avoir des impacts dans plusieurs champs de réflexion.

Première partie : conception d'expériences transmédia pour l'engagement en formation

Positionnement de la première partie dans la thèse



1. Les enjeux de la théorie d'engagement : un dialogue entre plusieurs disciplines/chercheurs

Introduction du chapitre I

Dans ce chapitre nous mêlons une pluralité d'acceptations afin de construire un appareillage critique qui favorise la proposition d'un nouveau modèle, comme préconisé par (Cormerais, Le Deuff, Lakel, & Pucheu, 2016). La réflexion sur l'engagement interpelle plusieurs acteurs depuis plus d'une décennie (B. Cova & Ezan, 2008; Théodore, 2017). Ce concept succède aux notions telles que la motivation et l'implication car il fait davantage ressortir l'investissement de l'individu (Bernard, 2012). Il intervient dans différentes disciplines de recherche en Sciences Humaines et Sociales notamment dans les Sciences de d'Information et de la Communication, la Psychologie, la Sociologie, mais également en Sciences Économiques avec les Sciences de Gestion. En Sciences de l'Éducation, l'engagement a particulièrement attiré l'attention en tant qu'antidote pour les problématiques de motivation et de résultats scolaires (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Malgré cette mobilisation dans de nombreux travaux, certains chercheurs tels que Françoise Bernard (2012), suivant les affirmations d'Howard Becker datant de 2006, trouvaient encore en 2012 que cette notion était peu explicitée, développée et même abordée de façon simpliste. Pourtant elle renvoie à des idées plurielles : contrat juridique, éthique, dynamique, cheminement (Lange, 2015).

De nombreuses études ont été centrées sur l'engagement du bénéficiaire du point de vue des réalisateurs de la transaction ou dans un but profitable pour eux (productivité, ressource opérante). Leur intérêt se justifie en marketing par les avantages que procure l'intervention de tiers. Le recours aux prestataires d'intermédiation contribue à l'économie d'échelle pendant que l'appel à participation des bénéficiaires concourt à réduire les charges liées à la réalisation des projets, en termes de stockage des produits par exemple (Kaabachi, 2012).

Rares sont les recherches qui explorent les courants de pensée du point de vue du bénéficiaire (Kaabachi, 2012) entendus *Consumer Culture Theory* (CCT). Cette théorie présente les représentations de l'engagement pour l'agent bénéficiaire. Par ailleurs, l'un des points déterminant de cette théorie de la culture du consommateur est l'expérience (Laurichesse, 2013).

Nous remarquons qu'aucune théorie à ce jour, ne s'est réellement « intéressé [e] au vécu de la participation ordinaire par le consommateur lui-même » (Benoît-Moreau, Bonnemaizon, Cadenat, & Renaudin, 2011:7). Nous affrontons une problématique soulevée auparavant par des chercheurs de renom. Il s'agit d'observer les contributions des personnes dites « ordinaires » (Benoit-Moreau, Bonnemaizon, & Cadenat, 2013) dans des pratiques spécifiques du quotidien afin d'améliorer les usages et de pouvoir les modéliser. Cette démarche va dans le prolongement de l'idée selon laquelle « observer et interroger les sujets sur leurs vécus et le sens qu'ils donnent à leurs interactions sociales et communicationnelles dans ces environnements particuliers pourrait sans doute nous renseigner sur l'identification des phénomènes se produisant dans la « boite noire » (Leleu-Merviel, 1996, p.131) » (Bonfils, 2014:95).

Sachant que l'aspect utilitaire conditionne la pérennité des usages (Andonova, 2009), l'objectif est de confier aux usagers des tâches faciles à réaliser et à faible valeur ajoutée (Mencarelli & Rivière, 2014), pour susciter un engagement. Les guillemets autour du mot ordinaire, pourraient renvoyer à une banalisation de son sens, pourtant des chercheurs expérimentés sont persuadés que « les gens ordinaires sont capables de créativité » (Proulx, 2005:3). La créativité étant perçue comme une nouveauté pertinente et utile (Mercanti-Guérin, 2005).

Des ajustements du programme transactionnel entre les réalisateurs et les bénéficiaires pourraient prétendre améliorer la transaction pour une relation gagnant-gagnant. Il s'agit finalement d'une négociation entre les parties prenantes, menée par le biais de la recherche. Notre recherche s'attelle à expliciter le phénomène d'engagement dans le but de proposer des solutions. En d'autres termes, l'apport théorique sera toujours en construction, néanmoins la collaboration prend de l'épaisseur. Il convient donc de présenter les acceptions de cette notion afin de montrer notre positionnement. Le pluralisme généralisé en SIC du point de vue théorique, méthodologique et empirique permet de surfer sur une pluridisciplinarité (Bernard, 2011; Fondin, 2009) pour laquelle nous avons une préférence et dans laquelle s'inscrit toute notre thèse. Notre démarche consiste à présenter l'engagement d'un point de vue principalement disciplinaire. Nous dégagerons par la suite, les questionnements auxquels renvoie cette notion. Puis, nous établirons un lien avec la notion de participation et nous conclurons ce chapitre par la présentation des régimes d'engagement sélectionnés.

1.1 Approche pluri disciplinaire de l'engagement

Les écoles de pensée

1.1.1 *Psychologie sociale*

L'engagement tire ses origines de la Psychologie sociale. Cette discipline fait ressortir une théorie sur l'engagement qui s'articule autour de trois (3) points : l'acte préparatoire, les caractéristiques personnelles et psychologiques du sujet dans cette situation et l'identification de l'action. Qu'à cela ne tienne, une première définition de l'engagement a été donnée en 1966 par Kiesler et Sakumura (p. 349) cités par (Bernard, 2012:20). Pour eux, « l'engagement est le lien qui unit l'individu à ses actes comportementaux ». Il faudrait tout de même noter que ces auteurs excluent les actes du langage dans les actes comportementaux dont on parle dans cette définition. Joules et Beauvois (1998, p. 55-56 ; 60) cités par (Girandola & Roussiau, 2003:2) considèrent cette précédente définition davantage comme une « conséquence de l'engagement que l'engagement proprement dit » car elle ne tient pas compte de la situation. Ils considèrent cet indicateur comme déterminant dans la mesure de l'engagement. À cet effet, ils proposent une autre définition qui intègre les caractéristiques objectives de la situation. Ainsi, pour eux, « l'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé ».

Autrement dit, la Psychologie humaniste a une vision individualiste de l'engagement et considère l'individu comme sujet (intérêt) et non comme objet d'étude (Quoniam & Bungener, 2004). Cette vision individualiste se traduit par la recherche d'effets d'influence des actes d'un individu sur ceux d'un autre (Joule & Beauvois, 1989). La finalité des actes nécessite d'acquérir des comportements au préalable. L'acception psychologique de l'engagement donne de la valeur à l'individu en insistant sur son esprit conscient mais aussi sur tout son être (Kaddouri, 2011). Elle propose une connotation positive qui demeure limitée car elle ne s'intéresse pas aux forces macrosociales et demeure insensible aux différences culturelles (Craig, 2009). Cette acceptation permet de comprendre certains comportements humains cohérents notamment les groupes en Sociologie (Howard S. Becker, 2006). Ainsi, dans une dynamique graduelle d'engagement les facteurs psychologiques (responsabilité, personnalité), sociologiques et organisationnels sont déterminants.

(Tricot, 2015) en Psychologie cognitive considère l'engagement comme un des traitements de l'apprentissage et l'associe au processus motivationnel. Dans les différentes catégories, il

compte en plus l'attention, la réalisation des tâches comme un processus métacognitif et l'apprentissage au sens cognitif. Pour rester dans le contexte de l'apprentissage, l'engagement semble être selon lui au début de la chaîne. Avec la définition de Joules et Beauvois (1998) développée en Psychologie sociale, nous voyons que l'engagement est conditionné par la réalisation d'un acte. De plus, il a été démontré que l'engagement et la motivation sont certes proches mais demeurent distincts (Pirot & De Ketele, 2000). Suivant notre interprétation, l'engagement ne peut donc pas être au début du processus. Il importe de se référer aux avis d'autres disciplines/chercheurs pour mieux comprendre ce paradigme.

1.1.2 Sociologie interactionniste

D'autres champs tels que la Sociologie se servent de l'engagement pour expliquer la cohérence des activités. Les explications relevées par (Galibert, 2012) font référence à :

- L'antériorité des actions dont les intérêts sont éloignés de la trajectoire des activités futures ;
- La reconnaissance de l'engagement dans un contexte externe à son activité ;
- La voie cohérente qui en résulte.

Cette discipline propose une acception qui considère l'engagement à la fois comme une promesse et une épreuve, interpellant non seulement l'individu mais aussi son rapport avec la collectivité. L'engagement ressort donc avec un caractère dual : interne à l'individu et externe avec la collectivité. La collectivité aide le sujet à jouer le rôle pour lequel il s'engage. Ainsi l'engagement est étudié dans différents contextes sans analyse approfondie (Howard S. Becker, 2006). Ce qui fait qu'il devient difficile de lui donner un sens unique. Par ailleurs, certains sociologues tels que (Akrich, 1998) observent l'engagement sous deux (2) axes principaux qui sont : l'objet d'engagement et les usages prescrits par le réalisateur de l'objet.

En Sociologie interactionniste américaine par exemple, la notion d'engagement est séparée de ses associations politique et philosophique. Elle est plutôt définie comme « l'état d'une personne prise dans une situation d'où il lui est impossible de s'extraire sans perdre de sa position, de son statut et de ses ressources mobilisées » (Kaddouri, 2011:73). C'est dire que certains chercheurs considèrent cette notion comme une sorte d'enchaînement des acteurs qui pourrait avoir des répercussions sur la transaction. Les conditions évoquées en Sociologie interactionniste ne sont pas considérées dans cette représentation de l'engagement. Cette notion

est perçue comme une obligation, un gage. Tout comme en Psychologie sociale, l'effet de situation intervient également dans la vision sociologique de l'engagement.

Dans ce prolongement, un autre sociologue a donné son point de vue sur la question d'engagement. Il s'agit de Thévenot (2011) avec « l'action au pluriel ». Il considère l'engagement comme un investissement à une cause commune ou individuelle qui procure à la fois chez l'individu une certaine assurance et une certaine dépendance. L'auteur considère également cette dépendance comme un gage de l'individu vis-à-vis de son environnement.
Il définit donc quatre (4) extensions à l'engagement. Nous citons :

- Le pouvoir de coordination investi (engagement investi) : il donne la capacité à l'individu d'interagir à la fois avec sa communauté sur la base des multiples possibilités d'interactions avec lui-même ; ce qui pourrait s'apparenter au régime de familiarité énoncé par l'auteur en (2000).
- La normativité issue du bien entretenu (engagement entretenu) : cette extension fait ressortir la consistance d'une action tant pour l'individu que pour sa communauté. Il s'agit d'un indicateur significatif pour le maintien de l'individu dans ses engagements. Pour ce faire une proximité exigeante est primordiale entre l'individu et autrui. Cette notion est dans le prolongement du régime d'action normale.
- Les dispositions appropriées de l'environnement et de la personne (engagement sous gage) : elles sont harmonisées autour d'un gage qui tient sur une période indéterminée. Il s'agit d'une garantie mutuelle ou une promesse formalisée qui assure le maintien futur ou potentiel de la relation entre la personne et son environnement. C'est ce que Thévenot (2011) a d'abord considéré comme étant le régime de justification.
- Le régime dynamique (engagement dynamique) : il suppose un aller-retour entre le doute et la confiance dans le gage conclu entre l'individu et son environnement. La matérialisation de la confiance est l'implication et le retour vers un sentiment de doute qui représente la baisse de motivation. Selon la proximité, le type de gage et le pouvoir de l'individu, cette extension de l'engagement varie en intensité.

Nous poursuivons le dialogue avec les chercheurs en Sciences de Gestion pour ouvrir les perspectives.

Quelques disciplines concernées

1.1.3 Sciences de Gestion

La recherche de formes de coopération compatibles avec l'activité d'agents impliqués, demeure un casse-tête pour les chercheurs en Sciences de Gestion. Leur représentation de la réalité diffère en fonction des expériences et crée des divergences d'opinions qui complexifient la tâche d'après (Damart, 2006). Néanmoins des chercheurs se sont sentis interpellés face à ce problème ; c'est ainsi qu'à la suite de la quinzième (15e) conférence sur le management stratégique, Damart (2006) propose trois (3) formes de coopération. Il s'est appuyé sur la description de Dameron (2003) qui faisait référence à deux (2) formes de coopération à savoir : les formes complémentaires et communautaires ; ce dernier s'étant lui-même inspiré de l'acception de « la dichotomie du lien social », une approche sociologique présentée par Weber en 1920 et complétée par Durkheim dix ans plus tard selon (Dameron, 2003).

La coopération complémentaire provient de la division du travail, de l'intérêt et de l'engagement individuel (Damart, 2006). Elle trouve ses origines dans les théories des organisations et les théories contractuelles (Dameron, 2004). Cette forme met la rationalité identitaire en avant. En d'autres termes, la motivation à coopérer se justifie par la recherche d'opportunités ou de ressources additionnelles à celles que l'individu possède. L'objectif de ces diverses sources (recherche individuelle ou collective) est de présenter une plus-value à l'individu. Les différences et les conflits servent de leçon à l'agent dans son environnement. Dameron (2003) associe la coopération complémentaire au médium et au résultat d'une autre forme de coopération : la coopération communautaire. Cette première notion dure tant que les gains excèdent les coûts y affectés. La complémentarité collaborative est donc en permanente reconstruction ; d'où la nécessité d'établir des clauses communes qui incorporent les mesures de gratification, les sanctions et mesures d'arbitrage en cas de désaccord. Plus il est permis aux consommateurs de se faire distinguer, plus les agents s'impliquent (Labrecque, Markos, & Milne, 2011).

La coopération communautaire quant à elle, est fondée sur la solidarité inter et intragroupe et sur les objectifs partagés (Damart, 2006). Elle a été construite sur un plan macroscopique, à partir des théories sur « l'identification sociale » (Dameron, 2004). C'est une forme de coopération qui valorise la rationalité stratégique et caractérise la ressemblance entre des individus (Dameron, 2003). Autrement dit, l'objet d'analyse de cette forme de coopération porte sur la mobilisation de ressources satisfaisant le besoin d'appartenance. Nous constatons

que la finalité demeure autour de l'intérêt individuel bien que transposée vers la communauté. Ce sont les intérêts que l'agent tire de la communauté, qui l'amènent à œuvrer pour cette dernière. Chaque intérêt est privé et ne porte de sens que pour l'individu qui la mûrit. Tout dépend du statut du membre ou de son degré d'influence au sein du groupe. Ainsi sur les RSN (réseaux socio numériques), les bénéfices sont difficilement perceptibles pour les particuliers. Nous assistons néanmoins à une augmentation du nombre de membres depuis leur création. La préservation de l'identité collégiale prime donc sur les autres finalités.

La coopération hybride est une convergence des précédentes. Elle tient compte des évolutions permanentes, de la complémentarité des individus et de leurs différentes appartenances (Damart, 2006). Cette forme vient pallier les limites des deux autres sans pour autant les dénaturer. Dans ses théories, Dameron (2003) a jugé qu'elles pouvaient se chevaucher dans un projet. Ce qui a ouvert la discussion pour Damart en management (2006). En fonction de l'évolution d'un projet, le croisement des deux premières formes devient indispensable.

Toutes ces formes de coopération sont construites autour des objectifs communs dans lesquels se fondent les intérêts individuels qui se présentent au même niveau sur la totalité du processus. En revanche, suivant le degré d'avancement du projet, une forme peut supplanter l'autre. Elle peut faire l'objet du recrutement des membres de l'équipe ou de la négociation avec des partenaires externes. À chaque typologie de coopération, Dameron (2003) a croisé des interprétations à trois (3) dimensions. Les éléments qui constituent ces dimensions sont : les finalités, les facteurs d'interdépendance et les engagements. Damart (2006) s'y est inspiré pour concevoir un tableau à double entrée que nous avons réadapté :

Tableau 1 : croisement entre typologies et dimensions de la coopération

Dimensions Formes de Coopération	**Finalités**	**Interdépendance**	**Engagements**
Coopération Complémentaire	Ajustement des intérêts individuels	Division du travail	Engagements internes
Coopération Communautaire	Objectifs communs	Appartenance au groupe	Interactions et engagements externes
Coopération Hybride	Objectifs émergents et autonomes	Complémentarité et avantages implicites	Ambiguïté entre identité individuelle et identité collective

Source : nos soins

L'engagement dont il est question, est une dimension qui évalue l'entente et le conflit au sein d'un groupe ou avec des groupes voisins et les motivations internes chez l'individu. Sa conception est façonnée par les objectifs personnels concernant la construction identitaire et l'influence de l'environnement sur cette identité en construction. Cet engagement peut se vivre de manière personnelle comme de manière interactive. Ainsi l'engagement personnel a un effet positif sur l'usage passif (avis) et l'engagement social a un effet positif sur l'usage actif (participation, contribution effective). Cela se mesure par la valeur expérientielle qui s'apprécie également dans une communauté externe au cadre commercial et par des émotions qui en découlent (Pagani & Mirabello, 2011).

Le psychologue Parkinson cité par (Boyd, Golder, & Lotan, 2010), a stipulé en 1996 que toutes les émotions relevaient d'un ordre social. Elles se transfèrent comme une contagion d'un individu à un autre au sein d'une communauté. La familiarité avec le contenu influe sur le phénomène social du partage. La qualité du contenu est donc déterminante dans la décision de distribuer (Botha & Reyneke, 2013). Ajoutée à cela, l'expérience personnelle joue un rôle significatif dans la légitimité du contenu publié. Ce dernier réveille divers types d'émotions que Berger et Milkman (2012) ont ressorti de leur étude qualitative. Il s'agit de la surprise, l'intérêt, l'anxiété, la tristesse, le plaisir, l'utilité et la colère qui concourent à l'impulsion de partage dans une communauté.

L'engagement se définit en fonction de ces émotions, vu qu'il est lié à la motivation. La participation, constituant une occasion de manifester l'engagement, peut être perçue en fonction des ressources opérationnelles du bénéficiaire en plus de la motivation (Bonnemaizon, Cadenat, Benoit-Moreau, & Renaudin, 2012). L'engagement ici correspond aux activités, attitudes des utilisateurs ou l'état d'être impliqué, occupé et intéressé par quelque chose.

D'un point de vue ethnographique, il permet de dresser un profil social constitué de créateurs de contenus, de critiques, de consommateurs passifs (spectateurs ou inactifs), suiveurs et collectionneurs (Pagani & Mirabello, 2011). L'engagement dont nous parlons en Sciences de gestion, est une dimension qui évalue l'entente et le conflit au sein d'un groupe ou avec des groupes voisins et les motivations internes chez l'individu. Il est façonné par les objectifs personnels concernant la construction identitaire et l'influence de l'environnement sur cette identité en construction.

En ce qui concerne l'engagement dans un projet de groupe, la circonscription du périmètre d'application permet d'identifier l'intensité de l'engagement interne ou externe (Dameron, 2003). Sachant que l'engagement interne correspond à la coopération complémentaire et l'engagement externe, à la coopération communautaire (Damart, 2006). La difficulté avec cette dimension, demeure au niveau de la définition d'un champ spécifique de travail interne ou externe au groupe. Autrement dit, la gestion d'un périmètre restreint produit de meilleurs résultats par rapport à un champ d'action plus élargi. Dans une équipe projet, c'est le leader ou le manager qui oriente le mouvement des formes de coopération et de coordination. Il se pose la question de la confiance, un critère psychologique important dans la dynamique des relations coopératives (Dameron, 2004). Dans un tel cas, le projet est développé sous un cycle à trois (3) temps qui sont successivement : l'initiation, la transformation et la cristallisation (Dameron, 2003). Suivant ce cycle, la typologie débute par la forme complémentaire, puis passe à la figure communautaire et revient à sa forme initiale.

Les modes d'engagements externes dépendent des règles construites en interne sur les relations avec l'externe (Dameron, 2004). L'ambiguïté se fait sentir par un problème d'interprétation, de codages différents du même message suivant l'émetteur et le récepteur. Cette dualité du travail de traduction évalue la capacité à travailler ensemble et donc à innover. Elle consolide la cohésion au sein du groupe et permet d'explorer avec ses membres les modes de coopération possibles, de rechercher les espaces de complémentarités et de se spécialiser. Ce qui fait ressortir la notion de management des équipes projet (Péché, Mieyeville, & Gaultier, s. d.).

La transition d'un mode coopératif à un autre dépend également des aptitudes du leader à gérer l'ambiguïté des objectifs, à mener à bien les processus de recrutement à la fois dans leur nature fonctionnelle et sociale, et à maîtriser l'instabilité des limites de son équipe. Certains s'accorderont à l'idée selon laquelle notre époque sollicite énormément les capacités attentionnelles des acteurs. Autrement dit, l'ambigüité identitaire n'est perceptible qu'à travers une coopération hybride. Ainsi l'observation d'un programme transactionnel nécessite de tenir compte de cette ambiguïté. Ce qui fait que les capacités attentionnelles constituent désormais une « forme hégémonique du capital », pour reprendre un axiome de Citton mis en avant par (Ganascia, 2014).

Cela s'explique car la quantité d'attention disponible est limitée dans le temps d'après le synopsis de (Citton, 2014). L'auteur reconnaît dans l'attention collective une attirance vers des objets familiers d'un point de vue médiatique. C'est ce qu'il appelle le principe d'envoûtement formel. Il considère également l'évaluation valorisante comme une forme attentionnelle

réfléchie et individuante. Suivant sa notion d'attention techno génétique, il n'est pas dit que les objets qui suscitent l'attention aujourd'hui, soient considérés de la même manière demain. Il nomme aussi l'attention conjointe qui s'identifie par le fait que plusieurs personnes sont attirées par le même objet suivant une temporalité ou un espace spécifique. Le numérique contribue fortement à l'économie de cette attention.

La considération de l'engagement en Sciences de Gestion enrichit notre intellection de ce paradigme en intégrant la participation et l'attention. L'engagement apparaît comme une dimension de la coopération entre l'individu et son environnement suivant une temporalité. Compte tenu des mouvements sociaux actuels, nous sommes tentés de considérer l'engagement au sens de la coopération hybride. Cette forme met en avant l'ambiguïté entre l'identité individuelle et l'identité collective dans l'acceptation de l'engagement. Une ambiguïté qui pour nous, constitue la réalité de la société actuelle.

Encore une fois, la notion d'engagement est présentée par rapport à un contexte spécifique. Il importe de poursuivre notre effort de compréhension.

1.1.4 Sciences de l'Éducation

Observée en Sciences de l'Éducation, la notion d'engagement représente « l'implication active et volontaire, manifestée par une multitude d'actes de décision interactifs et complémentaires qui structurent et sont structurés par la conduite vis-à-vis de la formation, en vue de la réalisation d'un projet personnel » (Kaddouri, 2011:75). Cette notion est étudiée dans le cadre de l'apprentissage depuis 1977 avec les travaux de Miller selon l'analyse de (Pirot & De Ketele, 2000). L'apprentissage engagé est devenu la principale composante en Sciences de l'Éducation pour reprendre (Dickey, 2005). L'on admet que l'engagement des apprenants en formation passe d'abord par la motivation personnelle de ces derniers (Chachkine, 2012).

Cette motivation est due au sentiment de réussite, la valeur de l'objet étudié et la perception de l'efficacité personnelle. Elle a souvent été observée dans le contexte scolaire contrairement à l'engagement qui a généralement été étudié dans la formation pour adultes (Bourgeois, 2016). Une distinction manifeste existe donc entre les deux (2) notions. L'intensité de l'investissement traduit l'intensité de la motivation qui représente l'engagement d'un individu (Duchesne & Savoie-Zacj, 2005). La motivation dépend aussi des projections futures de l'apprenant (Zaouani-Denoux, 2014). Elle apparaît comme un processus psychologique alors que l'engagement reflète l'implication active d'un individu à une tâche ou une activité. Cette

motivation est nécessaire pour comprendre l'engagement mais pas suffisante à elle seule pour le susciter (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Pirot & De Ketele, 2000). Autrement dit, l'engagement est à la fois psychologique et attitudinal (Macey & Schneider, 2008). Il possède également une dimension existentielle (Duchesne & Savoie-Zacj, 2005). De ce point de vue, l'engagement est lié au besoin d'un individu de donner un sens à sa vie. Au sens cognitif, Nystrand et Gamoran (1991) cités par (Pirot & De Ketele, 2000) distinguent l'engagement procédural qui marque l'adhésion de l'engagement substantif suite à l'attention portée aux contenus et objectifs de l'apprentissage. Nous en déduisons que l'engagement est donc lié à la motivation, à l'attention et à l'implication voire la participation.

Les chercheurs (Pons-Dessoutter, 2006) distinguent la motivation en fonction des orientations intrinsèques et des orientations extrinsèques. Ainsi les orientations intrinsèques correspondent au :

- Motif épistémique avec pour finalité l'acquisition des connaissances ;
- Motif socio affectif dont le but est d'établir un réseau relationnel ;
- Motif hédonique qui renvoie au plaisir d'acquérir de nouvelles méthodes d'apprentissage ou de s'immerger dans l'univers de formation.

Ces orientations font référence à l'intérêt et au plaisir personnel recherché d'après (Gagné & Bhave, 2011).

Quant aux orientations extrinsèques, il s'agit du :

- Motif économique ou budgétaire ;
- Motif prescrit par un tiers possédant suffisamment d'influence pour convaincre ou contraindre ;
- Motif dérivatif qui correspond à une stratégie de déviation en situation de choix ;
- Motif opératoire professionnel ou personnel animé par la recherche de nouvelles compétences ou de nouvelles astuces.
- Motif identitaire qui permet de s'identifier à un tiers qui a suivi le même parcours.
- Motif vocationnel, guidé par l'intuition ou l'instinct.

Ces orientations sont davantage liées à des raisons instrumentales pour reprendre les termes de (Gagné & Bhave, 2011). Autrement dit, il s'agit de refléter par exemple un désir de récompense. En pédagogie médicale, certains chercheurs associent la motivation intrinsèque à certains besoins tels que les besoins d'accomplissement et d'auto développement (Pelaccia et al., 2008). Dans leur considération de la motivation en formation, ils placent la notion d'amotivation en 1re position, juste avant la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. L'amotivation

représenterait ici les facteurs externes qui poussent un individu à faire des choix sans qu'il puisse les définir (Pelaccia et al., 2008).

En d'autres termes, les orientations sont liées au développement personnel de l'apprenant et la place qu'il veut se donner dans la société. Tout part de la volonté de l'individu ou de son degré d'exigence envers lui-même, avant d'être transposé à son environnement (Pirot & De Ketele, 2000). Les chercheurs traduisent cette volonté par la théorie de l'auto détermination dite *self-determination theory* (SDT) qui permet de comprendre le processus d'engagement chez l'apprenant (Appleton et al., 2008). Cette théorie part du principe selon lequel chaque culture concourt à influencer les besoins de l'individu et développe un besoin d'autonomie. Les moyens pour parvenir à la satisfaction de ce besoin sont spécifiques aux diverses cultures.

Ainsi la simple participation présentielle de l'individu n'est plus suffisante pour marquer une conduite d'engagement. L'engagement académique mobilise à la fois l'affect, la conation, la cognition et la métacognition qui est une stratégie réflexive d'apprentissage (Pirot & De Ketele, 2000). L'apprenant doit pouvoir concilier ses activités professionnelles, familiales, sociales et de formation avant le début de la formation, lors de son déroulement, à la fin et même parfois au-delà. Dans le cas d'espèces, l'objet d'engagement ou l'espace d'étude de l'engagement est la formation ou le contenu éducatif. Il englobe la formation en présentiel et en distanciel sur des formats libres pour autodidactes (blogs, forum, tutoriels) ou des formats institutionnels (MOOC, programme FOAD, etc.). Selon Dewey, lui-même cité par Maubant (2016), ces contenus contribuent au développement de l'individu dans la société. L'un des principes qu'il développe, est l'intérêt de l'apprenant. Ajouté à cette idée, il préconise le *learning by doing*.

Pour perpétuer cette étude du point de vue de la temporalité ponctuée, l'engagement s'articule sous trois (3) décisions qui suivent un protocole d'après (Kaddouri, 2011) :

- La décision prise au début du processus,
- La décision prise pour déterminer l'investissement durant la quête des savoirs,
- Et la décision prise après cette quête qui permet de définir une rupture ou une continuité potentielle à la formation.

Pour poursuivre son raisonnement, Kaddouri fait ressortir trois (3) usages de l'engagement :

- La valeur : l'engagement se manifeste par la conscience et la liberté pour un sujet, de défendre ses valeurs ou une cause ;

- Contrainte : l'engagement se manifeste par une contrainte d'actions relationnelles de la part du sujet à partir du moment où il donne son accord ;
- Amorçage : il s'agit d'une construction d'engagement qui évolue au fil du temps.

Ainsi, l'engagement est au cœur de la communauté et de l'apprentissage selon (Lave & Wenger, 1991). Il faudrait tout de même noter qu'il ne se mesure plus au seul choix de s'inscrire à une formation ni à la présence physique aux enseignements. Il faudrait un investissement actif plus significatif. La motivation de l'apprenant est fonction de sa considération de la finalité de son apprentissage (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007). Certains diront même en pédagogie médicale que cette considération est un facteur incontournable de l'apprentissage (Pelaccia et al., 2008). C'est d'ailleurs un facteur qui s'observe selon l'individu ou selon son environnement depuis les années soixante.

En Neuroscience cognitive, l'engagement actif est considéré comme un des quatre (4) piliers de l'apprentissage (Dehaene, 2016). Les autres piliers étant l'attention, le retour d'information et la consolidation, nous nous accordons à ce développement dans le cadre de l'apprentissage. Cependant, nous pensons que pour la généralisation d'un modèle d'engagement qui ne tient pas uniquement compte de l'individu, il serait judicieux d'intégrer ces trois (3) derniers éléments dans le processus d'engagement. A ce stade de la littérature, cette affirmation relève de l'ordre d'une condition à notre hypothèse. Nous nous alignons néanmoins à l'idée selon laquelle « il sera important, à mesure que nous poursuivrons l'exploration des traditions, de garder à l'esprit que chaque tradition est complexe et ouverte à de multiples interprétations » (Craig, 2009:31).

Nous notons que la dimension collective de l'apprentissage joue également un rôle dans l'engagement à une formation à distance (Chachkine, 2012) ou même en présentiel. L'apprentissage étant centré sur l'apprenant, il laisse place à une collaboration enrichissante entre apprenant et formateur (Baudrit, 2007). Toutes les parties prenantes en tirent profit. D'autant plus qu'au sens constructiviste, l'apprentissage est une activité volontaire de recherche d'information qui entretient des interactions sociales et conditionne le transfert de compétences (Jouquan & Bail, 2003). Certains chercheurs trouvent même une similitude entre l'approche constructiviste et les théories de l'engagement (Dickey, 2005; Kearsley & Shneiderman, 1998). Par ailleurs, nous distinguons une autre typologie des formes d'engagement en formation exposée par (Pons-Dessoutter, 2006). Il s'agit des formes axées sur la conversion et celles axées sur la rupture.

Pour ce qui est de la conversion, nous avons :

- La logique de la position lignagère qui consiste à s'imprégner d'un milieu social étranger pour mieux intégrer son milieu d'origine ;
- La logique de promotion sociale qui satisfait le besoin de reconnaissance et se manifeste par la convoitise d'une promotion professionnelle ;

Quant à la forme tournée vers la rupture, elle correspond :

- Au bouleversement des habitudes dans le but de reconstruire le mode de vie de l'individu ;
- La cassure avec des interprétations sociales au profit de nouvelles pour un souci de changement.

L'engagement à l'apprentissage s'inscrit donc dans une dynamique de développement durable. La formation est dispensée dans le but de transférer des compétences du formateur à l'apprenant, puis de l'apprenant au monde professionnel ou à un retour dans l'univers académique par la transmission. Pour l'apprenant, l'engagement en formation est soutenu par une potentielle reconnaissance (promotion, diplôme, etc.) d'autrui à terme. L'objectif d'apprentissage est de rendre l'apprenant progressivement autonome. Pour ce faire, l'équipe formatrice doit s'investir et être elle aussi engagée dans ce projet (Presseau, 2000).

Cette notion d'engagement est dissociée de celle d'enseignement qui établit un lien de subordination entre le formateur et l'apprenant et, considère ce dernier comme étant le seul dans la transaction à pouvoir acquérir de nouvelles compétences (Jouquan & Bail, 2003). L'engagement se fait également ressentir chez le formateur dans sa relation avec sa profession ou l'organisation académique. Il se traduit par l'utilisation maximale des ressources personnelles du formateur dans ses activités professionnelles, sa participation, un investissement dit « sain » et une implication entière (Duchesne & Savoie-Zacj, 2005).

Dans ce prolongement, Kaddouri (2011) a fait ressortir des formes d'engagement à la formation. Il s'agit du :

- Rapport de non-place qui représente un appel à d'autres actes n'ayant pas forcément de lien avec la situation actuelle. Le but de cette forme est de signifier une motivation pour une quelconque situation tout en sachant que la formation qui devrait être la priorité ne l'est pas ;

- Rapport d'engagement qui se subdivise en engagement substitutif, assimilant tout acte d'engagement en formation à un autre acte sans vraiment prouver sa loyauté. Il s'agit plus d'un problème identitaire de l'individu. D'un autre côté, nous avons l'engagement combiné qui à notre avis consiste à associer tout acte d'engagement en formation à d'autres actes. Cette combinaison a lieu lorsque la formation intègre une partie des motivations du sujet ;
- Rapport de désengagement : il s'agit des raisons qui poussent l'individu à un renoncement partiel ou total. Sachant que l'engagement fait appel au soi et à autrui, le sujet se lance dans un dilemme où il doit choisir dans le but d'être plus à son aise ;
- Rapport de contingence qui marque une difficulté de positionnement chez le sujet. Ce dernier s'engage dans la formation pour sortir d'une situation ambiguë (stressante, dépressive). L'engagement en formation paraît ambivalent car la formation est souvent prise comme exutoire dans un premier temps bien que jugée importante ;
- Rapport d'hostilité : cette forme se manifeste lorsqu'il existe une tension identitaire chez le sujet face à la formation car elle constitue un obstacle à ses projets ;
- Rapport à construire : ici l'engagement à la formation s'effectue sans but réel. La formation est considérée comme étant importante dans l'ensemble et l'individu s'installe dans une découverte.

Nous pouvons également observer l'implication de l'apprenant à travers l'exploitation de ses prérequis au profit de la formation. Certaines aptitudes identifiées par (Pons-Dessoutter, 2006) sont à noter :

- La collaboration,
- La pratique de la contribution,
- La curiosité intellectuelle,
- La réactivité,
- La connaissance des devoirs d'un apprenant,
- Le retour des activités (évaluation ou *feed-back*).

En général les objectifs, les modalités d'examen ou les finalités sont définis par les concepteurs de la formation et ne tiennent pas compte des avis des apprenants, ni de leur tuteur. Bien que

de nombreux chercheurs (Compte, Henri, & Charlier, 2007) aient proposé un apprentissage centré sur l'apprenant pour résoudre le problème d'engagement, depuis plus d'une dizaine d'années, l'introduction d'amateurs dans le processus de conception n'est pas souvent plébiscitée. La mise en place de scénarios intéressants pour l'apprenant demande des efforts techniques supplémentaires au formateur d'après (Mahlaoui, 2010). Lorsqu'il y parvient, une remise en question du travail effectué peut susciter des rétractations. Il importe de trouver le juste milieu entre une scénarisation classique et une intervention spontanée (Compte et al., 2007).

L'engagement étant également lié à la participation dans le domaine de l'Éducation, chaque action menée par un apprenant justifie souvent une forme d'engagement spécifique. C'est ainsi que la participation aux activités académiques ou extrascolaires correspond à l'engagement comportemental. On distingue également l'engagement psychologique, l'engagement cognitif et l'engagement académique (Appleton et al., 2008).

L'engagement des apprenants pourrait se manifester par une responsabilisation de ces derniers afin qu'ils soient des acteurs dans les scénarios pédagogiques (Chachkine, 2012). En d'autres termes, cette sollicitation fait référence à des ajustements des scénarios, une possibilité de choix de contenus en fonction des besoins individuels et la prise en compte d'expériences antérieures de l'apprenant (Compte et al., 2007). Le but de cette démarche est de susciter une autodétermination et une autorégulation des activités qui auront un impact sur l'efficacité de l'apprenant (Chachkine, 2012). D'autant plus que le libre choix est considéré comme principal facteur d'engagement par les théoriciens de l'engagement (Girandola & Roussiau, 2003).

Lange (2015) synthétise la littérature en faisant ressortir les appréciations de l'engagement d'autres chercheurs. C'est ainsi qu'il cite :

- La soumission librement consentie de Joule et Beauvois (1998) qui présente l'engagement comme une situation imposée aux participants mais dans laquelle il leur est donné l'impression d'une maîtrise de décision.
- L'agir communicationnel d'Habermas (1987) considère l'engagement non pas par la présence ou l'absence mais par différents niveaux d'entrée.
- La Philosophie pragmatiste qui se veut plus démocratique, cohérente avec les projets d'émancipation en Éducation et laissant place à une norme flexible. Dans ce prolongement, cette idée est en accord avec la proposition de Joas (1992), lui aussi repris

par Langue (2015), qui consiste à tenir compte de l'imaginaire social développé en situation, comme dépassement de la théorie habermassienne.

Nous aurons tendance à penser que l'engagement regroupe tous ces courants de pensée. En effet, selon notre perception de la littérature, il fait intervenir plusieurs niveaux d'entrée, enrichis par un imaginaire social recadré. Il serait donc intéressant de démontrer cette autre condition.

L'engagement en formation s'exprime sur un horizon temporel ponctué par trois (3) types de décisions majeures relevées par (Kaddouri, 2011). La première est relative à l'entrée dans le dispositif, la seconde à l'implication dans l'appropriation des savoirs qui y circulent et la troisième à l'élaboration d'un nouveau rapport (de rupture ou de continuité) à la formation.

Au sens des chercheurs en Sciences de l'Éducation, l'engagement s'explique davantage par une considération individualiste et des répercussions des actes sur l'identité de l'individu. Cette identité est construite sous trois (3) dimensions qui sont personnelles, interpersonnelles et sociales (Perea, 2011). Il convient d'examiner également une approche qui considère non seulement l'individu mais également la communauté dans laquelle il interagit comme une condition essentielle. Nous avons tendance à considérer l'identité du sujet comme étant unique pourtant elle se décline en un complexe cognitivo-affectif dynamique (Bourgeois, 2016). Ce complexe est fortement influencé par les divers rôles sociaux (parent, citoyen, employé, etc.) de l'individu. Il est désormais certain que l'ambiguïté entre l'identité collective et l'identité individuelle est manifeste et doit être prise en compte dans l'observation des usages.

1.1.5 Sciences de l'Information et de la Communication

L'acception de l'engagement faite par Zacklad (2012a) en SIC, nous a marqués. Il considère l'engagement comme une réaction à un processus. Cette considération de l'engagement pourrait compléter les précédentes voire les faire converger. L'engagement impose à l'individu de sortir de sa zone de confort attitudinale et renvoie à une analyse plus approfondie d'une situation qui pourrait non seulement s'appliquer à l'individu lui-même mais également à son environnement. Cette dimension s'observe davantage sur les plateformes numériques. Internet contribue à la transformation et la multiplicité des expressivités. L'internaute n'attend plus passivement que l'information lui parvienne, il peut aller la dénicher. L'intelligence de l'usager s'observe à travers sa capacité à agir sur le type d'information qu'il reçoit (Merzeau, 2010). En d'autres termes, comment il l'obtient, l'utilise et se l'approprie.

Zacklad (2012a) déclare aussi que l'engagement une fois souscrit, restreint la liberté de l'acteur en l'inscrivant dans un programme transactionnel. L'investissement du sujet dans ce programme est plus considéré comme une amélioration de sa motivation qu'un gage qui l'emprisonne dans les clauses d'un contrat.

La motivation est perçue également ici comme une modalité liminaire de l'action et se distingue clairement de l'engagement (Fillieule, 2001). Nous faisons le rapprochement de la motivation avec l'action préparatoire de l'engagement en Psychologie sociale dont parle Bernard (2012). Cette dernière acceptation de l'engagement en SIC regroupe à la fois la cohérence des activités (la rationalisation), les précisions sur la liberté des acteurs et situe la notion d'engagement au centre des transactions coopératives (Zacklad, 2012a). Elle interpelle l'usager des interfaces numériques et des espaces physiques. Sachant que ce dernier se voit accorder un rôle important dans la définition des offres informationnelle et culturelle depuis environ cinq (5) décennies (Merzeau, 2010).

Les chercheurs donnent plusieurs significations de l'engagement. Zacklad (2012a) en a fait ressortir quatre (4) :

- L'engagement libre entendu comme une acception philosophique qui se manifeste par une volonté libre d'atteindre des objectifs rationnels ;
- L'engagement forcé qui lui se définit comme une acception psychosociologique de la manipulation. Il se manifeste également par un conditionnement mesuré de l'acteur par la situation ;
- L'engagement transactionnel une acception en sémiotique des transactions qui considère que toute action engage l'acteur dans un processus ;
- Les régimes d'engagement ou acceptions de la Sociologie pragmatique qui se manifestent par un ensemble d'engagements volontaires. Ils suivent aussi un processus de coordination de l'acteur avec lui-même comme avec les autres.

Une des 1res modalités de l'engagement est que le sujet puisse avoir une justification rationnelle à donner à l'objectif individuel. L'auteur ne préfère pas employer la notion de motivation car elle apparaît pour lui comme étant une 1re étape de l'engagement.

Une autre forme d'engagement spécifique aux interfaces numériques collaboratives est évoquée. Il s'agit de « l'engagement éphémère ». Comme son nom l'indique, il tient lieu de façade sans toutefois être accompagné d'une implication conséquente. Ces actes, comme un

effet de mode, attirent l'attention de la communauté sur les pages web des usagers et favorisent l'acceptation ou la considération des individus (Georges, 2011).

Dans la continuité de la compréhension de la notion d'engagement, Zacklad (2012a) met en évidence deux (2) modalités d'engagement.

Du point de vue de la rationalisation, nous citons :

- L'engagement en valeur ou en finalité pour lequel tous les échanges priorisent les objectifs de l'action collective ;
- L'engagement en moyen représente les échanges qui contribuent à améliorer la performance de la collectivité à travers la recherche de nouvelles méthodes ;
- L'engagement en relation : il s'agit de tous les échanges effectués dans le but de consolider la relation entre les participants en tenant compte de leurs affinités.

Du point de vue de la réflexivité, nous avons :

- L'engagement à travers l'ancrage dans la situation : cette modalité se mesure par l'implication de l'affect dans la prise de décision ;
- L'engagement à travers les règles : comme pour un jeu, il s'agit pour les participants d'établir des règles de fonctionnement ;
- L'engagement à travers les discours : dans cette modalité, les participants dressent des points de légitimité de la communauté à travers des théories, visions ou histoires.

Le croisement de ces modalités fait ressortir neuf (9) formes d'engagement dans un tableau qui présente l'engagement dans un contexte plutôt organisationnel.

Tableau 2 : formes d'engagement selon la rationalisation et la réflexivité

Engagement selon la rationalisation	**Engagement en valeur et en finalité**	**Engagement en moyen**	**Engagement en relation**
Engagement selon la réflexivité et le contrôle			

Engagement à travers l'ancrage dans la situation	Engagement ancré dans la relation à un objet de valeur ou à une expérience associée à sa réception / consommation.	Engagement ancré dans la mise en place d'un procédé ou d'une méthode	Engagement ancré dans les relations interpersonnelles liées au programme transactionnel
Engagement à travers les règles (planification)	Engagement dans la planification des caractéristiques de l'objet produit ou de l'expérience	Engagement dans la planification des procédures et des méthodes	Engagement dans la planification des relations autour de la notion de « rôles »
Engagement à travers les discours (principes, narrations)	Engagement sur des principes relatifs à la valeur de l'objet ou à l'expérience du sujet.	Engagement sur les principes associés aux procédés et méthodes instrumentales	Engagement sur des principes associés aux relations

Source : adaptation de la représentation faite par (Zacklad, 2012a)

En parcourant la littérature notamment en Psychologie sociale et en Sociologie interactionniste, nous nous apercevons que la rationalité et la réflexivité sont des indicateurs importants pour la compréhension de la notion d'engagement et de la même manière la compréhension des comportements de l'individu dans son environnement. Nous choisissons donc de développer notre thèse suivant ces différentes formes d'engagement présentées par Zacklad (2012a).

L'auteur associe les activités humaines à la notion de transaction empruntée à Dewey et Bentley et considère les sémiotiques de transactions coopératives comme des régimes de coopération appliqués lors de ces transactions coopératives (Zacklad, 2010b). Cette dernière expression met en situation deux (2) catégories d'agents : les réalisateurs et les bénéficiaires, ayant des effets réciproques sur les artefacts qui interviennent dans leur médiation ; ils interagissent dans le but de produire une performance. Ainsi la coopération selon (Zacklad & Chupin, 2015:4) « correspond à des activités collectives orientées vers l'atteinte d'un but commun et

accompagnées d'échanges réguliers entre les membres qui permettent d'ajuster tant la définition du but que les formes de coordination permettant de l'atteindre ».

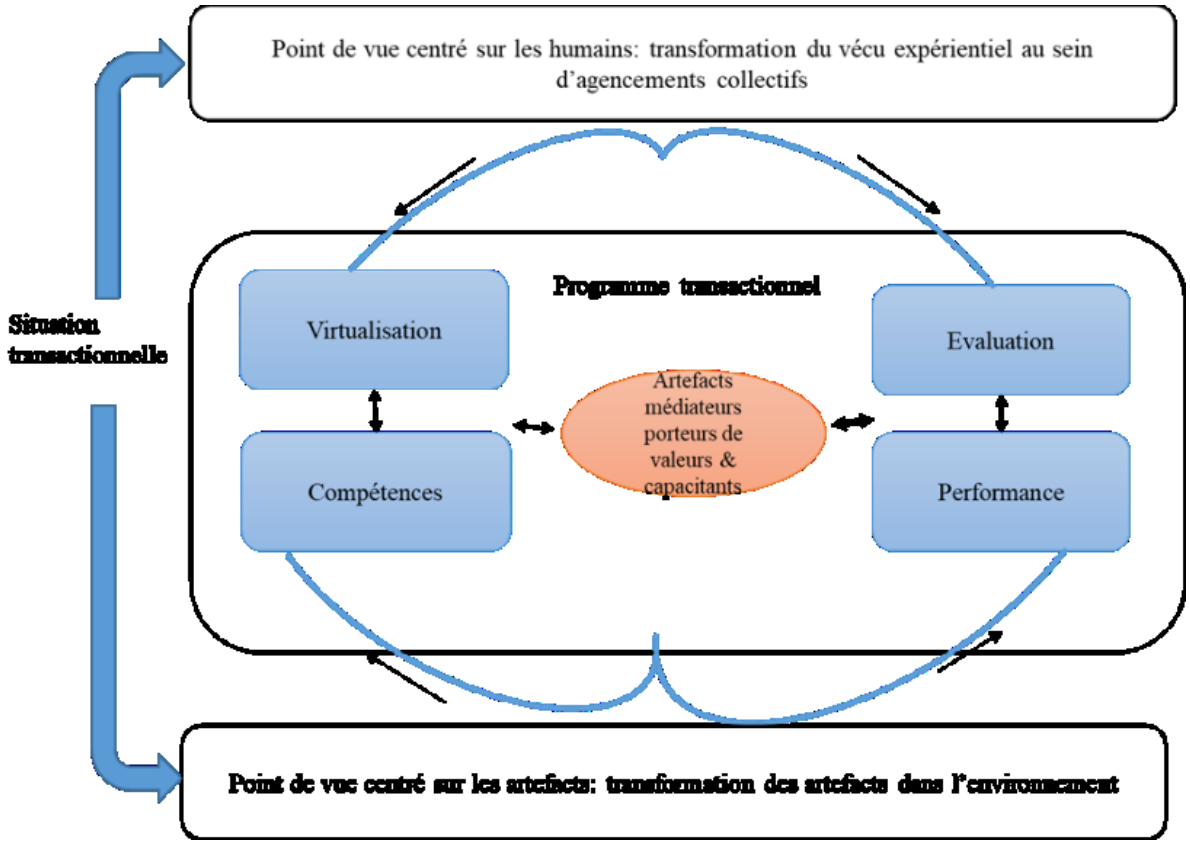
Ce processus de coopération laisse place à une action sur le long terme qui pourrait être transformée par des interventions de courtes durées (Zacklad, 2003). L'engagement, qui s'est avéré être une dimension de la coopération, suit par conséquent, le même cheminement selon nous.

Nous rejoignons Zacklad (2003) dans son hypothèse selon laquelle, chaque membre d'une communauté possède un minimum de compétences pour apposer un jugement de valeur dans toutes les thématiques soulevées, du fait de l'origine de la constitution de cette communauté. La dynamique de leurs échanges suit des étapes successives, inspirées de la sémiotique narrative de Greimas reprise par (Zacklad, 2013); ce processus est constitué de plusieurs situations, notamment :

- La virtualisation, qui représente la phase d'émission du projet ;
- L'acquisition des compétences : un cycle durant lequel le réalisateur du projet mobilise les ressources pour la conduite de ce dernier ;
- La performance, considérée comme la phase d'implémentation ou de coproduction ; la transformation de l'artefact s'effectue à cette période ;
- L'évaluation, la dernière étape du processus qui mesure la performance et exprime une rétroaction sous la forme de récompenses, de châtiments ou d'autres réactions.

Ces étapes sont représentées dans la figure 1 ci-après.

Figure 1 : structure de la situation transactionnelle



Source : inspiration fig. 1 (Zacklad, 2010)

Lorsque nous interprétons l'activité collective, la coopération au sens fort, se décline toutefois de trois (3) manières quel qu'en soit le domaine de recherche. Cette sémiotique des transactions fait ressortir plusieurs typologies de collectifs car lorsque l'auteur analyse la coopération d'un point de vue transactionnel, il en ressort une double transformation des artefacts médiateurs et des parties prenantes (Zacklad, 2016).

Pour d'autres chercheuses telles que (O'Brien & Toms, 2008), l'engagement est un processus comprenant quatre (4) étapes distinctes : le point d'engagement, la période d'engagement soutenu, le désengagement et le réengagement. De plus, le processus est caractérisé par des attributs d'engagement qui se rapportent à l'utilisateur, au système et à l'interaction utilisateur-système. Nous nous apercevons avec les chercheurs qui se sont penchés sur le sujet, que la notion d'engagement est considérée suivant différentes expériences utilisateurs de qualité. Cette qualité peut se matérialiser par l'attention suscitée, les effets positifs, la diversité des propositions, le contrôle perçu, la rétroaction, l'interactivité, l'attrait esthétique et/ou émotionnel (O'Brien & Toms, 2008). Il est d'ailleurs recommandé de parcourir cette construction polyvalente pour pouvoir comprendre l'engagement. Ce qui complique malgré tout son harmonisation. L'opportunité qu'offrent les Sciences de l'information et de la

communication, par leur interdisciplinarité, laisse entrevoir des propositions théoriques issues de divers axes. Nous faisons d'abord un récapitulatif des approches évoquées dans les différents champs. Par la suite, nous ferons ressortir les questionnements soulevés par la notion d'engagement avant de présenter les régimes que nous avons choisis.

Tableau 3 : Synthèse de l'approche pluri disciplinaire de l'engagement

Approches	Acceptations
SIC	Amélioration de la motivation avec des effets sur la liberté de l'acteur comme réaction à un processus dans une situation transactionnelle
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	Implication plus ou moins active et volontaire dont les orientations sont influencées par le rapport à la formation.
SCIENCES DE GESTION	Attitude d'un consommateur intéressé par un projet émis par l'entreprise, impliqué dans cette activité dans le but d'obtenir une valeur expérientielle.
SOCIOLOGIE INTERACTIONNISTE	Expression de la liberté conditionnée des actions de l'individu
	Explication de la cohérence des activités humaines
	Gage de l'individu vis-à-vis de son environnement
PSYCHOLOGIE SOCIALE	Lien entre l'individu et ses actes comportementaux avec des effets potentiels sur autrui
PHILOSOPHIE PRAGMATISTE	Matérialisation de la participation à travers différents niveaux d'entrée pour laisser libre cours à l'imaginaire social.

Source : nos soins

1.2 Les questionnements autour de l'engagement

Selon (Lange, 2015), la mutualisation des décisions et des actions individuelles n'aboutit au changement qu'avec la reconnaissance des conflits d'intérêts potentiels. C'est pour cette raison que nous faisons d'abord ressortir une liste non exhaustive d'interrogations autour de l'engagement.

1.2.1 Ritualisation, nécessité participative et construction de méthodes

Ainsi, depuis le premier essai de définition, l'engagement a soulevé quelques questionnements dont ceux concernant sa ritualisation. Pour ce faire, certains chercheurs en Communication proposent d'associer l'acte préparatoire d'engagement à de nouvelles pratiques de médiation.

Ajoutées à la ritualisation, les questions sur la relation entre les théories d'influence sociale et les théories d'autonomie du social taraudent également les chercheurs en Sciences Humaines et Sociales (Bernard, 2012).

Par ailleurs, les interrogations sur le rôle d'acteur des bénéficiaires dans les nouvelles transactions sont également assimilées à l'engagement. Face à cette dernière problématique, tous les acteurs s'accordent avec la nécessité participative des bénéficiaires comme moyen de développement de l'engagement. Malheureusement le véritable obstacle à ce déploiement, demeure la construction des méthodes qui provoquent la participation des agents bénéficiaires (Galibert, 2012).

1.2.2 Unité de mesure, résistance et compétence

Un autre obstacle à cette démarche est la définition d'unités de mesure d'engagement cocréatif et les influences potentielles du processus d'investissement du consommateur (Magne & Lemoine, s. d.) en Sciences de Gestion. Les chercheurs perçoivent quelques fois une inconscience de participation de la part des utilisateurs à telle enseigne qu'ils se demandent s'ils mesurent eux-mêmes la portée de leurs actes sur la société (Benoît-Moreau et al., 2011).

Une autre inquiétude à cette dynamique de cocréation est l'ensemble des retombées d'une implication grandissante de l'usager dans le quotidien de l'organisation (Mencarelli & Rivière, 2014). De plus, les critiques, les résistances (Herrmann, 1993) et autres réactions des utilisateurs dont les idées ont été écartées, sont également à prévoir (Magne & Lemoine, s. d.). Sachant que ces derniers ne possèdent pas toujours les compétences ou ressources opérantes (Bonnemaizon et al., 2012) attendues dans les projets, le risque d'appauvrissement de ces projets par le recrutement d'usagers inexpérimentés s'ajoute au lot d'appréhensions (B. Cova, Louyot-Gallicher, & Bonnemaizon, 2010).

1.2.3 Reconnaissance, choix de participation et conditionnement sur la durée

Joint aux éléments susmentionnés, il s'est également posé le problème de rétribution, auquel il faut trouver des formes de reconnaissance, mais également les conditions d'éligibilité qui

satisfont toutes les parties prenantes. Ce postulat est justifié par de nombreuses études ayant montré que les usagers s'attendent à une quelconque reconnaissance ayant un impact sur leur investissement futur (Magne & Lemoine, s. d.).

D'autres théoriciens ne s'accordent pas avec l'idée de gratification du consommateur qui apparaît plus comme un employé qu'un utilisateur (Rouquet, Reniou, & Goudarzi, 2013). C'est ainsi qu'ils proposent :

- D'améliorer l'action des usagers engagés et engager ceux qui ne le sont pas,
- De segmenter les usagers performants,
- D'évaluer cette performance.

En d'autres termes, l'injonction participative qui signifie vulgairement faire agir est difficile à mettre en œuvre. D'un autre côté, la participation apparaît comme une condition de socialisation à l'ère du numérique. Le lien communautaire se révèle central dans les problématiques sur la participation (Galibert, 2012). Ceci explique le fait que désormais les notions de participation et d'engagement cheminent ensemble.

Ce conditionnement sur la durée devient quelque peu risqué car les usagers sursollicités ont tendance à se décourager face aux pratiques économiques valorisantes appliquées à leur insu. Il convient donc de rééquilibrer les processus car l'économie actuelle soutien la théorie du don de Mauss par la gratification ou la reconnaissance de l'expertise du donateur de cette information, entre autres. Cette théorie associe également la participation au don d'information dans le but d'instaurer la confiance et consolider le rapport social (Caillé, 2004). Cependant certains usagers demeurent réfractaires face à cette théorie de don et développent une résistance (Roux, 2007) au processus de cocréation jugé intrusif. Pour suivre les conseils de (Benoit-Moreau et al., 2013), il convient donc de réfléchir sur le moyen de les rassurer, surtout lorsque le choix de participation n'est pas encore bien défini.

1.2.4 Modalités de contrôle, modalités juridiques et modélisation

Le consommateur subit toujours les démarches pensées par les théoriciens ou les praticiens. Il a été prouvé que l'approche du pouvoir et de la dépendance contribue à réduire l'engagement dans différentes disciplines notamment en marketing (Donada & Nogatchewsky, 2005).

Nous rajoutons à ces questionnements, le rôle de l'usager dans le choix des modalités de contrôle. La participation semble être libre mais nous percevons toujours une limitation de choix proposés par les organisations. En Sciences de l'Éducation, certains chercheurs s'accordent à l'idée selon laquelle cette pratique enferme généralement le degré d'implication du bénéficiaire (Chachkine, 2012).

Une autre préoccupation intervient sur le plan juridique car la cocréation est perçue comme une externalisation du travail de l'entreprise par des tiers non rémunérés. Les dispositions législatives ne sont pas clairement définies. Certaines questions liées au droit de propriété intellectuelle ou à la confidentialité des échanges persistent (Magne & Lemoine, s. d.). Une argumentation autour de la propriété intellectuelle nous éclaire sur les difficultés rencontrées (Cardon, 2006). En effet, il est laborieux de répertorier toutes les productions car le coût des brevets n'est pas accessible à tous. Dans le cas où les propositions sont considérées comme des innovations, la procédure est quelque peu floue. L'innovation est considérée comme « un processus d'apprentissage par l'usage » (Cardon, 2006:18) qu'il est judicieux de partager pour obtenir une meilleure qualité.

Ajouté au lot de questionnements sur l'engagement, nous intégrons son association avec la notion de motivation qui a du mal à s'éloigner de la sphère psychologique dans les pays francophones selon (Fenouillet, 2011). Ce qui soulève également des difficultés pour la modélisation de l'engagement. La pertinence de l'exploitation des ressources des consommateurs est donc importante. La participation pourrait être à la fois source de création de valeur et une source de destruction de cette dernière si elle n'est pas bien cernée (Magne & Lemoine, s. d.).

À la suite de tous ces questionnements, certains en ont fini par conclure que l'engagement ne peut être qu'un argument marketing (Schmitt, 2015). Il importe donc de proposer une acceptation qui éloigne de ces déclarations.

1.3 De l'engagement à la participation, un cycle perpétuel

Chaque niveau de participation renvoie à un niveau d'engagement différent (Galibert, 2012). Cela s'explique par le fait que les communautés « documédiatisées » trouvent de nombreuses opportunités de contribution et d'échanges à travers les formes d'interaction présentielle et virtuelle. Chaque dispositif offre des opportunités d'engagement distinctes qui convergent ou divergent avec les programmes transactionnels définis par les communautés (Zacklad, 2012a). De plus, l'adoption de l'innovation ascendante évolutive se généralise de plus en plus dans les systèmes et facilite les usages (Merzeau, 2010). Dans cette forme d'innovation, l'agent bénéficiaire « s'engage plus profondément, en participant directement à la confection d'innovations à partir des technologies et des services à sa disposition » (Cardon, 2006:14).

1.3.1 Acception info communicationnelle majoritairement communicationnelle

Ainsi en SIC, la communication engageante apparaît comme un carrefour giratoire pour la question de participation (Bernard, 2007). Selon Fabien Girandola (2003) repris par Galibert (2012), l'engagement est une manipulation qui renvoie à quatre (4) facteurs principaux à savoir :

- Le caractère public de l'acte qui conserve la confidentialité et la légitimité de la situation ;
- Les répercussions de l'acte,
- La valeur de l'acte,
- Le contexte de liberté.

Ces facteurs sont appuyés par les théories de l'engagement qui s'attachent particulièrement à la crédibilité du réalisateur du message dans un tel échange (Galibert, 2012). Zacklad (2012) renforce l'idée sur la crédibilité du réalisateur à travers le développement d'une communication transformative. Comme son nom l'indique, cette communication a pour but de transformer le sujet engagé et l'artefact sémiologique qui sont utilisés comme instruments, afin de développer la transaction (Zacklad, 2012a). Pour l'auteur, la communication transformative se subdivise en deux (2) formes :

- La communication performante dont la transformation en tant que performance, intervient sur les artefacts sémiologiques tels que le service immatériel, les productions culturelles ;
- La communication de cadrage qui transforme plutôt les organisations.

Avec le web 2.0, ces communications apparaissent comme des projets qui font ressortir des tensions quant à l'acception plus ou moins forte de la participation. L'acception faible consiste à intervenir dans un projet défini à l'avance par un tiers. C'est ce que Zacklad (2010) considère comme étant la coréalisation. Ce type de pratiques nécessite en général un accompagnement des utilisateurs. Sur les designs de supports techniques, elles contraignent l'usager à s'attarder sur l'objet (Merzeau, 2010). Par contre, l'acception forte laisse une marge de manœuvre dans le processus de cadrage du projet. Elle s'apparente à la notion de codécision définie par Zacklad (2010).

Ainsi pour l'auteur, la plupart des dispositifs de médiation tels que les réseaux sociaux peuvent être considérés comme des services de coréalisation car les usagers enrichissent un concept

établi par les développeurs. Les formes de participation qui leur sont permises sont de trois (3) niveaux d'écriture :

- La production de contenu par les usagers et leur structuration avec l'accord de l'administrateur du réseau social numérique. Cette structuration tient lieu d'organisation des connaissances. Elle interpelle tous les contributeurs et établit des liens communautaires entre eux. Le cadrage se fait plus ressentir dans cette forme de participation à travers la mise en œuvre des contenus ;
- La programmation des espaces de saisie libre par l'administrateur pour les usagers ;
- Le développement de langages de programmation par les techniciens grâce aux usagers. Ces derniers sont conçus dans le but d'améliorer les fonctionnalités de la plateforme.

Les deux derniers niveaux représentent un cadrage plus centré sur le support matériel. Nous percevons dans ces formes, une certaine exclusion d'amateurs au profit d'une sélectivité d'usagers plus expérimentés en informatique.

Il convient donc de faire ressortir des formes d'engagement et de participation non exclusives pour être en mesure de pouvoir expliquer les cohérences des activités. Au vu de toutes ces observations, nous nous accordons avec l'idée de (Fillieule, 2001) selon laquelle, l'engagement s'observe dans plusieurs temporalités car il s'étudie sur la durée et les interprétations diffèrent d'une situation à une autre. On parle d'engagement réversible (Moutte, 2016) tel qu'il apparaît sur des dispositifs de médiation comme les RSN.

1.3.2 Attention, présence et valeur expérientielle de la participation

La participation quant à elle, prend des formes physiques, intellectuelles ou affectives mais résout le problème d'engagement comme un cycle ou un processus évolutif. En d'autres termes, la participation à un projet fait ressortir une forme d'engagement spécifique qui ne trouve pas d'explication dans un autre contexte (Schmitt, 2015). Ainsi, pour consolider le degré d'engagement, les chercheurs proposent à chaque fois une nouvelle forme de participation et le cycle reprend. Les propositions à la participation s'ouvrent à la diversité et sont de plus en plus ancrées dans les générations (Maillet & Lemoine, 2007). C'est ce que les psychologues appellent les mutations attentionnelles dues à la diversité d'interprétations, de perception, de volonté et d'émotion (Husserl, 2009; Vermersch, 2004). Ces différences d'attentionnalité construisent des expériences multiples et variées (Breyer, 2010).

Ce qui fait que l'expérience vécue par les participants n'est plus perçue « comme un processus linéaire mais comme un processus en boucle qui se transforme en fonction des espaces parcourus, mais aussi de la culture médiatique, des perceptions et des actions sous différentes formes de corporéités du sujet » (Bonfils, 2014:28).

L'approche par l'expérience nécessite donc de présenter les perspectives discursives et les perspectives narratives autour de la conception des territoires. Elle interpelle également des dimensions cognitives et sensorielles chez les participants (Bonfils, 2014). La valeur expérientielle se mesure de manière significative à travers la satisfaction d'un point de vue symbolique, hédonique et esthétique (Holbrook & Hirschman, 1982). La description de cette expérience intègre désormais l'émotionnalité des participants (M. Hassenzahl, Diefenbach, & Göritz, 2010). Elle s'enrichit par le développement d'un contexte polysensoriel et la proposition de formes de participation active (Laurichesse, 2013). Les différentes interactions entre les objets, les dispositifs ou les processus recentrent l'expérience utilisateur (UX) autour de l'individu (Law, Roto, Hassenzahl, Vermeeren, & Kort, 2009). Cette expérience est perçue comme étant mémorable, partageable lors des interactions sociales sur une durée spécifique (Karapanos, 2013). Il s'agit également d'un sentiment momentané, principalement évaluatif (bon ou mauvais) lors de l'interaction avec un produit ou un service (Hassenzahl, 2008).

Il faudrait tout de même noter que la participation se présente généralement sous deux (2) formes distinctes présentées par (Magne & Lemoine, s. d.) :

- La forme consciente où les usagers apportent des solutions ;
- La forme inconsciente où les échanges spontanés font l'objet de collecte d'information.

Ces échanges sont interpellés pour une forme de participation et servent à l'activité prospective. La participation apparaît comme une forme de cadrage de l'engagement qui donne néanmoins la possibilité aux communautés d'interpréter et de s'approprier les conditions de participation. Comme d'autres, nous rejoignons Zacklad (2012a) quant à l'idée selon laquelle la participation devrait s'appliquer à toutes les phases du processus d'intégration afin que les participants soient les réels créateurs du cadre participatif.

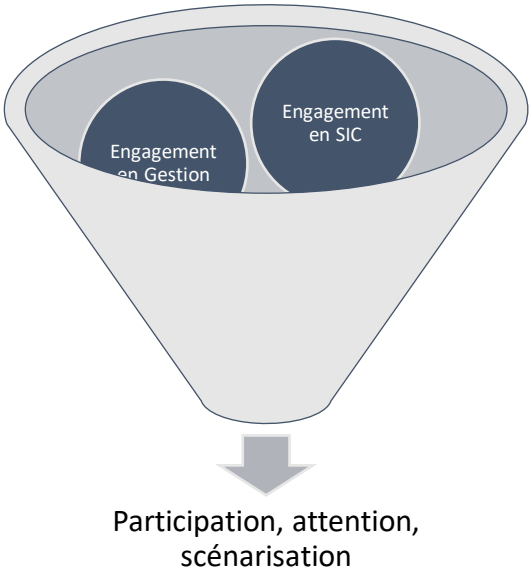
Nous constatons qu'à ce niveau, les chercheurs en SIC, Sciences de Gestion et Sciences de l'Éducation sont unanimes. La participation n'intervient pas uniquement sur l'objet mais contribue également à modifier les comportements humains (Akrich, 1998). Pour les psychologues, cette participation apparaît finalement comme une expérience consciente ou inconsciente modulée en fonction de la perception, la volonté, l'affect et l'intelligence des agents (Breyer, 2010; Husserl, 2009). Les sémiotiques de cette expérience sont formées et

instituées par l'attentionnalité explorée au sens du phénoménologue Husserl (2009). Ainsi, l'attention primaire rejette l'anticipation et s'observe sur des actions inédites telles que le visuel. L'attention secondaire quant à elle, est observée sur des situations particulières et permet de faire appel à des compétences ancrées (Breyer, 2010) telle que la créativité (Dacheux, 2016) ou le design.

La participation se matérialise par la présence des parties prenantes soumises à des formes d'engagement et captivées par des formes d'attention (Moutte, 2016). La présence se définit comme étant le fait de manifester son talent, sa personnalité à un moment donné et dans un espace précis (Larousse, 2008). En d'autres termes, la participation à une activité marque une forme de présence pour un individu. Cette présence effective passe d'abord par le processus d'attention et fait ressortir des formes nouvelles d'engagement spécifiques au contexte d'usage (Moutte, 2016). Il ne s'agit plus uniquement de la présence physique mais également de la présence sociale (Bonfils, 2014) qui fait état des potentielles interactions sociales. L'attention module la réflexion, la volonté, l'affect et la perception et développe une intelligence plus ou moins consciente chez l'individu (Husserl, 2009). Elle permet de former et d'instituer du sens à l'expérience (Breyer, 2010). Au sens husserlien, l'attention à travers la diversité d'interprétations, renvoie à des mutations qu'il faut reconsidérer à chaque observation (Vermersch, 2004). Elle n'est pas considérée comme un phénomène statique. Elle tire ses sources de l'observation des actions quotidiennes des usagers (Merzeau, 2010).

En fonction du contexte et des moyens déployés, les formes de participation s'apparentent à des productions plus ou moins créatives ou transformatives qui relèvent de l'ordre du design (de Mozota, 2006). Ce design intègre donc les dimensions formelles, fonctionnelles, structurelles et symboliques de l'usage (V. Cova, 2004).

Figure 2 : les dénominateurs communs de l'engagement suivant les disciplines interpellées dans la littérature



Source : nos soins

1.3.3 Participation

Les Sciences de Gestion sont plus avancées dans la réflexion sur les formes de participation (Bonnemaizon, Debenedetti, & Mérigot, 2016). Nous nous en apercevons à la comparaison des analyses sur le sujet et à travers les disciplines qui s'y sont intéressées. En SIC, la participation interpelle une dimension interactive (Michon, 1994) de la communication organisationnelle qui fait ressortir différentes cultures organisationnelles (Scroferneker, 2004).

Le consommateur se retrouve au cœur du *design management* comme le mentionne (de Mozota, 2006). Ce qui veut dire qu'il a dépassé le stade d'acteur, prend désormais le pouvoir de la consommation (Avi Shankar, Hélène Cherrier, & Robin Canniford, 2006) et est considéré comme un *prosumer*. En d'autres termes, il joue un double rôle : celui de producteur et de consommateur d'information. De par sa casquette de producteur, il acquiert des compétences et des connaissances qui ont trois (3) objectifs présentés par (Ezan & Cova, 2008) :

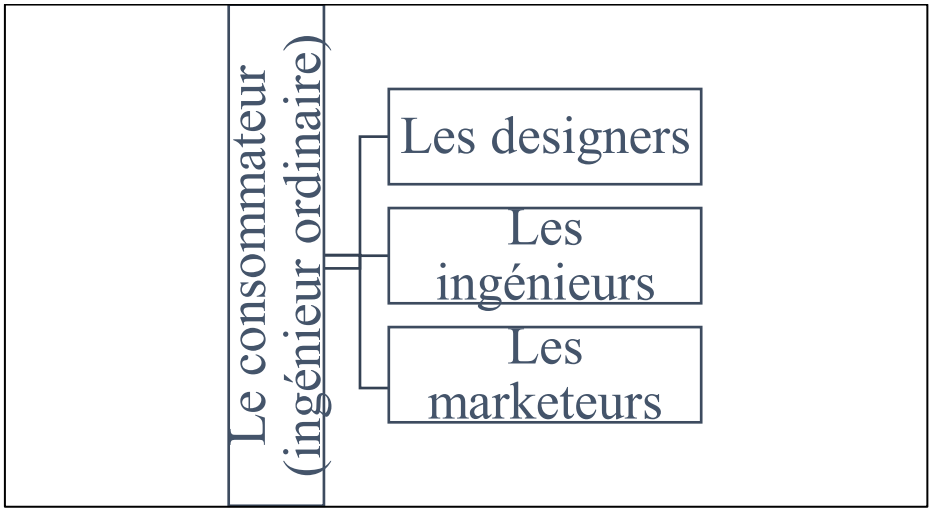
- Le premier a un effet pervers car il concourt à déjouer les stratégies d'entreprises ;
- Le second, plus apprécié par les théoriciens du marketing permet de comprendre les modes de fonctionnement. Certains professionnels s'en servent pour orienter les choix de consommation ;
- Le troisième permet tout simplement aux consommateurs de partager et valoriser leurs compétences.

Dans ce processus, le degré d'expertise (*lead-user*) importe peu. Il influence le degré d'engagement et conditionne également la valeur du consommateur pour l'entreprise (Magne & Lemoine, s. d.).

Cette démarche est une stratégie marketing développée par l'entreprise dans le but de susciter la créativité des consommateurs et son exploitation pour l'amélioration ou la valorisation des services. Ce qui renvoie à une multitude de pratiques qui proposent divers niveaux, intensités ou degré d'engagement. Depuis les années quatre-vingt, la Sociologie d'innovation les désigne comme étant des méthodes participatives favorisant le co design des produits et services proposés (Cardon, 2006). Pour l'opérationnalisation de cette stratégie, les entreprises appliquent la méthode du *lean start-up* (Ramírez R., 1999). Elle consiste à cultiver le transfert de connaissances au sein de l'entreprise en intégrant les consommateurs dans la chaîne de valeur. Cette méthode est spécifique au fonctionnement des *start-up*. La transformation digitale la généralise dans tout type d'entreprise. Ce qui permet d'optimiser les coûts et les risques au niveau de la production pour mettre en avant la valeur co construite.

Ainsi, pour que cette méthode fonctionne, Lemoine et Magne (s.d), dans le prolongement de nombreux chercheurs (Rouquet et al., 2013) proposent que cet investissement se produise comme une action coopérative pour rester cohérent avec la culture de l'organisation, ses valeurs et son positionnement. Le manque de compétences devrait être pallié par des formations des équipes et des clients (autoproduction dirigée, accompagné, facilité, émancipée). Les outils adoptés sont choisis dans le but de faciliter les interactions mais, la participation peut aussi être initiée par le consommateur tout en respectant les codes éthiques (Cadenat, Bonnemaizon, Benoit-Moreau, & Renaudin, 2013). L'usager intervient donc à tous les niveaux du processus de création de valeur.

Figure 3 : représentation des pôles de production dans les nouveaux projets d'entreprise



Source : nos soins

Nous distinguons plusieurs formes de participation développées par les chercheurs.

Le consommateur employé

Dujarier (2014) nous présente des formes strictes qui considèrent le consommateur comme un travailleur. Elles pourraient être considérées comme de nouveaux mouvements sociaux (Breduillieard, 2012). Il s'agit notamment de :

- L'autoproduction dirigée qui consiste à externaliser des tâches automatisables vers le consommateur. Cette forme favorise le gain de temps à travers la désintermédiation ;
- La coproduction collaborative qui correspond à une première coproduction des organisations avec les consommateurs puis une collaboration entre les consommateurs eux-mêmes dans le but de partager la valeur ajoutée lors de la coproduction. Cette notion peut être substituée au marketing participatif (Benoît-Moreau et al., 2011) ;
- Le travail d'organisation du consommateur renvoie à une recherche de solutions, effectuée par ce dernier pour résoudre ses propres difficultés de consommation ;
- À cette typologie, nous ajoutons la collaboration interprétative d'Antéblian, Filser et Roederer (2013), généralement négligée mais qui donne la possibilité aux consommateurs de s'imprégner du contexte du projet et par là de comprendre les valeurs de la marque.

Cette considération du consommateur s'explique par la simple intégration du client dans le processus de production. Le consommateur possède une fonction au même titre qu'un employé et de la même manière joue un rôle déterminant dans la performance de l'organisation. Ainsi, comme dans une organisation au sens strict, les compétences limitées du consommateur employé seront améliorées par des formations et ses missions seront clairement définies. L'optimisation de la performance de cocréation s'explique aussi à travers l'acceptation de cette situation par le personnel qui devra motiver les consommateurs afin de leur inculquer le sentiment d'appartenance et d'identification à l'entreprise (Rouquet et al., 2013).

Des recherches, bien que rares, font remarquer le point de vue des salariés vis-à-vis du travail du client. Certains considèrent cette méthode comme stimulante. D'autres par contre, se sentant moins légitimes, perçoivent même dans ces procédés des pratiques de concurrence déloyale qui altèrent la productivité. Les conséquences peuvent se manifester par des comportements déviants (Hocquelet, 2013) ou des phénomènes de rejet (Magne & Lemoine, s. d.) qui marquent la diminution du degré d'engagement des employés.

Il importe de réformer ce dispositif de participation de façon à ce qu'il intéresse davantage les usagers (employés comme consommateurs) car le but est de susciter plus d'investissement (Guillien, 2016).

La considération du consommateur comme employé telle que défendue par Dujarier (2012), n'a pas lieu d'être finalement car ce dernier n'est sujet à aucun lien de subordination au sens strict du terme (Ezan & Cova, 2008). D'un point de vue légal, il est donc libre de suivre ou pas le protocole établi par les managers. Autrement dit, il possède une autonomie plus ou moins forte, certes circonscrite par les organisations mais libre d'adhésion (dans la durée et selon les conditions) et qui ne le soumettrait pas forcément au régime d'employé. Lorsque l'autonomie est faible, la jurisprudence française considère un lien de subordination réel et dans ce cas, les entreprises prévoient des compensations (Favreau, Lemoine, & Roth, 2014).

Néanmoins, nous convenons avec Dujarier qu'à partir du moment où les consommateurs pratiquent les mêmes missions que les salariés des organisations, la question de la rémunération a lieu d'être. D'autant plus que les conditions générales liées à la participation sont quelques fois floues. Cependant, des notions légalement plus souples et plus précises peuvent définir ce type d'activités.

Le processus de co innovation dans lequel l'entreprise s'est lancée nécessite aussi d'effectuer des réformes dans la culture de l'entreprise d'après (Magne & Lemoine, s. d.). Le marketing collaboratif associé à la considération éthique permet aux entreprises d'accepter un certain lâcher-prise dans l'organisation des projets qu'ils gèrent avec les tiers. Pour reprendre la suggestion de (Benoît-Moreau et al., 2011), cette considération nécessite également de construire un dialogue entre les parties prenantes.

Le consommateur co créateur

D'un autre côté, la participation est évaluée par la cocréation du consommateur, sans toutefois être considérée comme une forme de travail. Bien que son cadre théorique soit consolidé depuis quelques décennies, le phénomène de cocréation intègre également les nouveaux mouvements sociaux (Abidi-Barthe & Kaabachi, 1970). Il s'agit de pratiques nouvelles permettant de renforcer le lien social, intégrant la participation des usagers et des pratiques de communication diverses, originales et complémentaires inspirée de la vie quotidienne (Jouët, 1993). La participation par la cocréation est généralement associée aux usages du produit (Kaabachi, 2012). Cette notion est valorisée en marketing grâce à l'approche du *service-dominant-logic* (SDL) de (Vargo & Lusch, 2004). Elle prend en considération les compétences, les connaissances et les bases des consommateurs pour construire un produit à travers un dialogue, de sa phase de conception à sa phase de commercialisation. La cocréation apparaît dans le processus d'innovation (Landau & Rosenberg, 1986) et comprend la phase de coproduction à laquelle elle est généralement assimilée (Marion, 2016).

À ce niveau, le consommateur se retrouve au centre de la décision, presque au même diapason que l'entreprise ou les organisations dans la création de valeur (Ramaswamy, Gouillart, & Tomasini, 2011; Vargo & Lusch, 2007). Ce dernier entre dans l'horizontalité d'une relation collaborative avec l'entreprise (B. Cova & Ezan, 2008).

La cocréation possède également d'autres ancrages théoriques que Lemoine et Magne (s. d.) évoquent dans leurs travaux. En plus de la création de valeur, la cocréation pourrait faire référence à :

- L'innovation collaborative de Von Hippel (1978) : il s'agit d'un courant qui propose une cocréation établie avec les utilisateurs influents uniquement. Cette innovation est un préambule de l'innovation ascendante proposée par Von Hippel. Cette dernière consiste à transférer l'innovation par les usages, de l'usager au concepteur (Cardon, 2006). L'usager peut également jouer le rôle de coconcepteur. C'est ce que Cardon, cité par Proulx et Couture (2006), appelle l'innovation ascendante où l'usager peut apporter sa quote-part sans la médiation des grandes industries.
- Le *Consumer empowerment* (l'empouvoir du consommateur), une forme du « *consumer made* » de Cova (Avi Shankar et al., 2006 ; Cova, 2008) : ce courant délègue le pouvoir de création au client. Il s'agit d'une perception individuelle de l'environnement qui développe une liberté dans les décisions (Guintcheva, 2014). Tel qu'il est défini, il permet au consommateur de déployer sa créativité sur des variables du marketing mix[1]. Pour optimiser le résultat, certaines entreprises vont jusqu'à la formation des consommateurs pour obtenir les compétences nécessaires pour gérer ces situations.

Sur une vision panoramique du système, la contribution du consommateur par la cocréation peut être valorisée à plusieurs niveaux (Magne & Lemoine, s. d.) :

- Le niveau des outils, pour le développement du design ;
- Le niveau du marketing, pour l'amélioration des processus de *design management* par les consommateurs ;
- Le niveau managérial, pour faciliter la prise de décision des consommateurs par rapport à leur degré d'engagement.

Cette cocréation peut se manifester sous un cycle à quatre (4) temps emprunté à (Maillet & Lemoine, 2007), en fonction des dispositions de l'entreprise et des interprétations des consommateurs. Ainsi, nous avons :

[1] Le Mix représente les domaines de décisions stratégiques. Longtemps centrés autour du produit, de la place, la promotion et le prix (4P), ils sont désormais plus nombreux.

- La suggestion qui consiste à collecter les avis, les idées ou les recommandations des consommateurs ;
- La sollicitation : cette méthode consiste à effectuer un appel à action lorsque les suggestions ne sont pas données spontanément ou lorsque les résultats de la collecte ne sont pas suffisants ;
- La communauté : la sollicitation du consommateur dépasse la collecte des avis et l'amène à créer de nouveaux produits ou valoriser de manière originale ;
- L'approche dédiée : cette méthode admet un espace dédié pour définir le processus de cocréation et les possibilités d'intervention des parties prenantes. Ce procédé redistribue les degrés de cocréation précédents d'après (Maillet, 2009).

Ce dernier propose une sorte d'évolution naturelle entre ces quatre (4) stades. Cette proposition est citée par (Maillet & Lemoine, 2007 :5). Pour Maillet, « plus une marque avance dans la cocréation et plus elle s'adresse à une communauté définie selon une approche de plus en plus spécifique ». Cette vision est appuyée par d'autres chercheurs (Rouquet et al., 2013). L'idée est de considérer la différence de compétences et de donner la possibilité aux consommateurs d'intervenir à plusieurs étapes de conception. Ils soumettent également l'idée selon laquelle les salariés consommateurs devraient rentrer dans le processus d'innovation pour mesurer la divulgation des informations. Cette dynamique de coconstruction permet de multiplier les combinaisons et d'aboutir à des échanges innovants (Cardon, 2006). Sachant que l'innovation telle que définie par Gillot (2002) mais identifiée dans la littérature de (Groff, 2004), est perçue comme la socialisation d'une invention repérée et acceptée par un groupe spécifique. Elle s'inspire de projets concrets et se matérialise suivant des outils, des modèles ou des méthodes permettant de la cristalliser.

Nous avons fait un parallèle entre les propositions de (Maillet & Lemoine, 2007) et les formes de participation définies par d'autres auteurs (Benoit-Moreau et al., 2013). Du point de vue du consommateur, le problème de compétences et de ressources (ordinaires et extraordinaires) peut aussi être rédhibitoire. Ainsi les chercheurs ont retracé des profils de consommateur en fonction des compétences, des ressources et des projets de l'entreprise. Les ressources dites ordinaires vont concourir aux actions simples (gestion de son panier en ligne ou en magasin) et la création de valeur sera effectuée avec des ressources dites extraordinaires. C'est ainsi que nous avons :

- Le client exécutant,
- Le relais sous-traitant,
- L'assistant marketing opérationnel,
- L'apporteur de solutions.

Pour aboutir à de tels résultats, il faudrait d'abord que le manager d'un projet d'engagement soit lui-même engagé dans tous les sens de cette notion. Il joue aussi le rôle de coach ou d'accompagnateur et possède une habileté discursive à la persuasion pour mettre en confiance. Son engagement influence la perception de son autorité de subordination et assure la performativité de son discours. Il possède une certaine légitimité qui facilite la considération de ses propos dans le projet. Son discours doit également susciter de l'intérêt sans pour autant distraire de l'objectif. L'entreprise a besoin de déployer de nombreuses ressources (humaines, matérielles, financières) pour réaliser ces objectifs.

Ajoutées à cela, des émotions fortes telles que la peur, la colère, la frustration, la joie contribuent également à orienter le sens de l'engagement (Breduillieard, 2012; Dacheux, 2016). Certains auteurs observent également la motivation du consommateur comme levier dans la participation (B. Cova et al., 2010). D'un côté, nous avons la motivation intrinsèque qui fait ressortir l'aspect hédonique (prestige, réussite, accomplissement personnel) du projet pour le consommateur. D'un autre, nous avons la motivation extrinsèque qui renvoie à des situations extérieures à l'activité (gain de temps, cadeau, etc.). Généralement, les théoriciens ne se soucient pas des modes de perception des agents. Ils possèdent d'autres préoccupations comme les origines des tensions. La plupart du temps, les perceptions déjà explorées sont prises pour acquis. Pourtant elles s'inscrivent dans un processus de formation et réformation perpétuel de l'action sur une période (Breduillieard, 2012).

À la suite de toutes ces typologies, nous nous apercevons que même en Sciences de Gestion, le profil du co créateur semble difficile à cerner avec exactitude. La construction des profils apparaît plus comme un exercice continu qu'une modélisation au sens strict. Le consommateur subit comme une double exploitation. Il est considéré à la fois comme employé et comme bénéficiaire des productions de l'entreprise. Face à ces différentes possibilités, les théoriciens en marketing et en économie ne sont pas unanimes à l'idée d'appliquer les considérations éthiques dans les théories fondamentales (Williams & Aitken, 2011).

En plus des différentes formes de participation développées en Sciences de Gestion, nous avons également le *crowdsourcing* (Favreau et al., 2014). Au sens littéral du terme, cette pratique consiste à externaliser le travail des salariés vers la foule, le grand public. Il consiste particulièrement à :

- La recherche d'informations (mise à jour des plateformes collaboratives) ;
- L'élaboration de microtâches simples (traduction des textes) ;
- La démarche créative qui peut intervenir dans plusieurs domaines ;
- La résolution de tâches complexes nécessitant une certaine expertise.

D'un point de vue légal, le recours à la foule met en place les droits d'auteur pour les démarches créatives ou la propriété intellectuelle pour des tâches complexes ou les microtâches. La recherche d'informations quant à elle n'engage aucune partie. La foule est sollicitée pour une demande ponctuelle dans le *crowdsourcing*. Dans le marketing participatif, elle intervient au niveau des spécificités du mix. La marque travaille sur et avec le consommateur (Divard, 2010). La cocréation intègre plusieurs niveaux d'intervention. Les contenus créés par les usagers sont généralement destinés aux usagers du numérique et bien qu'exploitables, ils ne suivent pas les mêmes processus que les autres formes de participation.

Ainsi le *crowdsourcing*, tout comme le marketing participatif (B. Cova, 2008), la cocréation (Cadenat et al., 2013) et les opérations participatives (Reniou, 2009) sont des formes de participation distinctes. La réelle difficulté dans la définition des formes de participation actuelles, se situe au niveau de la construction du profil idéal du co-créateur (Magne & Lemoine, s. d.) ; d'autant plus que les nouvelles techniques de management telles que le *design management* ou le *management agile* offrent la possibilité au consommateur d'intervenir dans plusieurs phases d'un projet. Il est encore difficile « d'anticiper sur les usages avec certitudes sur le long terme » (Merzeau, 2010:7). La participation s'est étendue dans plusieurs domaines sans pour autant être clarifiée (Bonnemaizon et al., 2012). L'exploration de l'intelligence du bénéficiaire permet néanmoins d'expliquer cette difficulté. L'univers des organisations semble plus avancé en termes d'intelligence collective vu qu'il est le lieu par excellence du travail collectif d'après (Roche, 2014).

Le comportement d'un humain sain pour faire référence à la médecine, est un choix rationnel qui se justifie non seulement par les besoins individuels, les stimuli de son environnement mais également par la valeur de l'action perçue par l'individu concerné (Pelaccia et al., 2008). Par rapport à ces éléments, cet individu pourra définir son degré d'implication. Si nous nous rattachons à la considération 1re des comportements humains de Socrate, Aristote ou Platon telle qu'évoquée par (Quoniam & Bungener, 2004) et sans tenir compte des théories confuses (behaviorisme, théories humanistes) qui viennent par la suite, nous associons naturellement le comportement à la rationalité. Bien qu'il soit lié à l'individu et à son environnement (Pelaccia et al., 2008), la priorité est donnée à l'individu.

Cette myriade d'opportunités fait appel à une diversité de facette de l'usager. Des études sur la motivation des consommateurs, ont montré que les professionnels du marketing devraient tenir compte de plusieurs dimensions lorsqu'ils définissent leur approche (Wohlfeil & Whelan, 2006). Les psychologues confortent cette idée en dénonçant les « routines attentionnelles » qui se créent après avoir suscité une attention permanente et de longue durée (Breyer, 2010). En

Sciences de Gestion, il est préconisé d'établir un compromis entre espace marchand et espace privé pour laisser place à l'expérience participative (Bonnemaizon et al., 2016). En d'autres termes, la participation est créatrice de valeur lorsqu'elle est soumise à juste mesure mais pas obligatoire ni facteur clé de succès automatique.

Conclusion du chapitre I

Dans ce chapitre, nous effectuons une rencontre virtuelle des acteurs afin de construire un dialogue entre leurs courants de pensée autour de la notion d'engagement. Cette initiative a été prise dans le but d'aboutir à une convergence de mondes différents et non à une fusion. Ce qui est perçu comme un ensemble d'échanges communicationnels interpellant les chercheurs en SIC.

Différents niveaux de coordination empruntés à Mintzberg mais présentés par (Zacklad, 2000) interviennent dans notre développement. Nous adoptons par exemple le niveau (1) perception mutuelle. À travers la documentation sur chaque discipline nous avons ajusté un dialogue entre les acteurs. Nous employons également le niveau (2) standardisation des relations et des savoirs qui permet une planification et une co construction entre des acteurs dont les relations ne sont pas souvent mises en avant. La cognition qui intervient est plutôt distribuée car elle fait appel à un réseau d'acteurs aux compétences diverses et dont la connexion aboutit à une théorie homogène (Bouzon, 2003).

La diversité d'approches et la complémentarité des théories ont motivé cette démarche constructiviste (Zacklad, 2007). L'innovation par l'usage observée par Von Hippel (1978), est généralement issue d'un processus coopératif évoqué par (Proulx & Couture, 2006). C'est pour cette raison que nous avons testé cette démarche dans le but de résoudre les besoins spécifiques des usagers liés à l'harmonisation des théories de l'engagement. Ainsi, l'intelligence collective mobilisée par le biais d'internet permet de regrouper plus facilement les compétences des chercheurs qui travaillent sur le sujet.

Le travail de recherche nécessite un positionnement qui nous amène à choisir les formes d'engagement suivant une rationalisation et une réflexivité, identifiées en Sciences de l'Information et de la Communication. Selon les contextes, ces deux (2) catégories peuvent se manifester en même temps dans une situation transactionnelle. Nous présentons les résultats de cette démarche en exposant de manière distincte les théories de l'engagement développées par les chercheurs pour en faciliter la compréhension. Cependant, nous choisissons les régimes d'engagement qui se sont distingués dans notre discipline de recherche. Nous nous sommes attaqués au concept d'engagement dans l'objectif de compréhension des limites de construction d'un paradigme (au sens d'un consensus), pour respecter le caractère pluridisciplinaire qui caractérise les SIC. La production de connaissances suppose une coopération entre les acteurs (Hajek, 2011). Notre objectif dans cette dissertation est de mettre en évidence des actions

structurées autour d'une finalité contingente qui est l'engagement et de marquer notre intention de contribuer modestement à la compréhension de la société. Les formes de participation proposées jusque-là, tiennent compte d'une seule catégorie de population (consommateur de marque). C'est pour cette raison que nous exploiterons des régimes d'engagement basés sur des dispositifs transmédia inédits. L'engagement peut être facilement observable à travers ce type de dispositif car il constitue une des composantes fondamentales du transmédia d'après (Aïm, 2013; Bourdaa, 2013a; Kalinov, 2017).

L'idée est de choisir des formes de participation vers lesquelles les publics se dirigent ou pourraient se diriger spontanément pour prétendre à une catégorisation des régimes d'engagement qui se rapprochent de la réalité des agents. Autrement dit, il s'agit de considérer les formes d'engagement appliquées sur des objets familiers pour développer l'attention collective, suivant une ambiguïté qui intègre également l'attention individuelle. Comme les cybernéticiens pensent « qu'il existe sans doute d'autres manières d'évaluer la fiabilité de l'information, que de chercher à savoir si l'autre est sincère » (Craig, 2009:23), nous pensons qu'il est possible de mesurer l'engagement par observation de la rationalisation et la réflexivité des parties prenantes. Ce sont les modalités qui, selon nous, peuvent faire s'accorder les différentes théories évoquées.

C'est ainsi que nous observerons l'engagement en moyen, l'engagement en relation, l'engagement en finalité, l'engagement à travers les récits, l'engagement à travers les règles et l'engagement à travers les situations.

Tableau 4 : synthèse des concepts et auteurs phares du chapitre I

<table>
<tr><th colspan="3">L’ENGAGEMENT</th></tr>
<tr><td colspan="3">Concepts théoriques mobilisés
Engagement, participation, attention, présence, motivation, usage, identité, communication engageante, communication transformative, design management, management agile, service dominant logic, coopération, crowdsourcing, innovation collaborative, empouvoir, UGC, opérations participatives, participation ordinaire, communication organisationnelle.</td></tr>
<tr><td>Les écoles autour de l’engagement
- Psychologie sociale
- Sociologie interactionniste américaine
- Philosophie pragmatiste américaine</td><td>Formes de participation
- Crowdsourcing
- Marketing participatif
- Cocréation
- Opérations participatives</td><td>Phénomène d’attention
- Cognitive
- Créative
- Affective</td></tr>
<tr><td colspan="3">Types de connaissances produites
Descriptif, explicatif, heuristique</td></tr>
<tr><td colspan="3">Chercheurs de référence cités
BOURDIEU, PARKINSON, DEWEY, HUSSERL, JOULE & BEAUVOIS, HABERMAS, VON HIPPEL, COVA, THEVENOT, MAUSS, VARGO & LUSCH, CITTON, F. BERNARD, ZACKLAD, GIRANDOLA.</td></tr>
</table>

Source : nos soins

2. État de l'art sur les dispositifs transmédia

Introduction du chapitre II

Cet état de l'art n'a pas la prétention d'exhaustivité. Il permet de cerner les nuances principales d'un dispositif transmédia afin d'établir un design idéel (Inie & Dalsgaard, 2017) de sa conceptualisation. Penser un dialogue entre chercheurs d'un point de vue constructiviste permet de définir une stratégie de contribution au « changement » (Parrini-Alemanno, 2004).

Notre développement, présentera les notions de dispositif et de transmédia dans un premier temps, puis décrira des typologies de transmédia et les médiations qui peuvent les constituer. Le dispositif transmédia est constitué de deux (2) mots : d'un nom défini et d'un complément qui joue le rôle de qualificatif de ce nom. Nous considérons séparément chaque notion avant de les rassembler dans des typologies. Ainsi, nous dressons tout d'abord un état autour de la notion de dispositif. Nous poursuivons avec une restitution concernant la notion de transmédia qui débute par la littérature de Jenkins (2002; 2003, 2006, 2013; Jenkins, Ford, & Green, 2013) et des différentes interprétations proposées par d'autres chercheurs à ce sujet. Nous continuons cet état de l'art avec la littérature de Zacklad (2015a) qui lui-même s'inspire de Jenkins mais se positionne en SIC dans une acception moins restrictive du transmédia. En définitive nous essaierons de démontrer comment les différentes interprétations peuvent se combiner.

Comme avec le précédent chapitre, nous effectuons une rencontre virtuelle et intellectuelle entre les différents chercheurs. La plupart des références mobilisées sont des écrits froids (Zacklad, 2000) qui contribuent à la description, l'explication et à une proposition heuristique autour du dispositif transmédia. Ce qui permettra de contribuer à la fixation de son interprétation car les acteurs autour de ce paradigme restent minoritaires.

2.1 Points de vue conceptuels

2.1.1 Dispositif

Le dispositif tel que défini par Foucault (2001, p. 299) suivant l'observation de (Lafleur, 2015 : 25), est « un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; en résumé du dit aussi bien que du non-dit ». Dans le prolongement de cette définition, Lafleur (2015 : 26) fait ressortir une perception de Deleuze (2003, p. 316) qui

identifie les dispositifs comme « des machines à faire voir et à faire parler ». Pour le dictionnaire (Larousse, s. d.), le dispositif peut être défini comme étant « un ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise ».

Nous pouvons le voir à partir de ces définitions, cette notion possède de nombreux qualificatifs qui complexifient son acceptation. Ainsi, en Éducation un dispositif hybride pour paraphraser Burton et al. (2011) cités par (Cottier & Person, 2018), est constitué de dimensions innovantes articulant présence et distance à travers un environnement techno pédagogique. Ce dernier intègre des formes complexes de médiatisation et de médiation (Peraya, 2013). La médiation fait référence aux mises en relation transformative des différentes entités (Akrich, 1992). Tandis que la médiatisation fait ressortir l'aspect diffusionnel des artefacts médiateurs. En SIC, on parle de dispositif médiatique pour désigner l'ensemble des supports matériels de la communication (Larroche, 2018).

Le dispositif participe à la révélation et l'organisation de l'action sociale (Linard, 2002) car représentant un phénomène d'assemblages d'éléments hétérogènes technique tels que les procédures, les règles. Il intègre également une considération sociale telle que les représentations. La caractéristique technique d'un dispositif demeure plus facile à lire et à formaliser de manière à cristalliser le dispositif social. Ce qui se justifie certainement par le fait que le terme dispositif soit originaire du champ de la technique (Peraya, 2000). Tandis que le dispositif social intègre dans ses pratiques de fonctionnement la souplesse et l'interconnexion de la technique (Paquienséguy, 2007). Limiter l'acception du dispositif au champ de la technique, revient donc à le considérer uniquement comme instrument. Certes l'instrument à la différence de l'outil, autorise un détournement des usages (Larroche, 2018) mais, le dispositif doit être considéré dans son ensemble.

D'un point de vue de la technicité des dispositifs de médiation, Rabardel et Samurçay (2001) cités par (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006) distinguent quatre (4) médiations instrumentales. Il s'agit notamment de :

- La médiation épistémique orientée vers la connaissance de l'objet ;
- La médiation praxéologique orientée vers l'action ;
- La médiation réflexive orientée vers le sujet lui-même ;
- Et la médiation relationnelle qui se réalise entre les sujets.

C'est le caractère social à travers la médiation qui marque la profondeur de l'instrument, sa performance, son progrès (Akrich, 1992). Lorsque l'exploitation d'un dispositif est centrée sur

les objets, on parle d'un paradigme rationnel objectif et lorsqu'elle est centrée sur les acteurs de l'action, il s'agit d'un paradigme expérientielle subjectif (Linard, 2002). L'usage varié de la notion de dispositif suppose un résultat qui fait l'unanimité au niveau de sa fixation (Meunier, 1999; Zittoun, 2013). La complexité de ce concept amène de nombreux chercheurs que nous suivons dans ce raisonnement, à se limiter à un terme générique (Paquienséguy, 2007; Peraya, 2000; Peraya & Bonfils, 2012). Le qualificatif du dispositif n'est précisé que lorsqu'il fait référence à une fonction spécifique (Peraya, 2000; Peraya & Bonfils, 2012). On parlera de dispositif technique, de dispositif social, de dispositif sociotechnique, hybride ou médiatique en fonction des contextes.

Un rapport d'interdépendance manifeste se fait sentir entre les théories de communication et la notion de dispositif d'après (Meunier, 1999). Le dispositif donne ainsi une intelligibilité aux théories de communication et permet d'aborder la participation sous un autre angle (Larroche, 2018). Il fait constamment ressortir la dualité de la communication d'un point de vue théorique et d'un point de vue pratique. Ainsi, la notion de dispositif fait référence à une mixité mesurée de l'objet autour de l'usage et du concept, du physique et du mental, de l'utilitaire et de l'esthétique. Exploiter des dispositifs pour mesurer la participation ou l'engagement semble donc approprié.

Néanmoins la notion de dispositif tient compte à la fois des territoires, des méthodes et des acteurs mobilisés pour atteindre un objectif spécifique. Cela permet d'entrevoir une organisation tripartite : au niveau des acteurs, des systèmes de relation et au niveau des objets. La méthode sous-entend un agencement technique qui équivaut à la création d'artefact (Albero, 2010). Le principe même de tout artefact réside dans l'incertitude de sa conception (Pham, 2013). La programmation ou la prévision des actions des individus de manière exacte n'est pas évidente. Le dispositif contribue donc à la cristallisation de la situation communicationnelle entre les acteurs (Paquienséguy, 2018). Il est en lien avec les théories de la communication car non seulement il formalise des rapports de communication mais il est co construit par des hommes (Meunier, 1999).

2.1.2 Transmédia

<u>Évolution des concepts médiatiques vers la notion transmédia</u>

L'enchevêtrement entre la pensée des médias et la pensée sur les médias aboutit à une succession des concepts médiatiques durant ces dernières années. Il apparaît donc

successivement : le pluri média, le multimédia, l'hypermédia, l'intermédia, le cross média et le transmédia. L'éclaircissement de ces concepts se justifie par une évolution technique, sociale, sémiotique et politique que la réflexivité professionnelle des acteurs du marché médiatique cherche à interpréter (Aïm, 2013).

La définition de Jenkins (2006) sur le transmédia soulève encore des questionnements d'après (Jullier, 2014). Le terme en lui-même à travers son préfixe trans, laisse entrevoir une sémiotique dans le trajet d'une médiation à une autre. En marketing, la stratégie de communication se veut effective lorsqu'elle intègre le *cross* canal pour véhiculer le message. Comme son nom l'indique, le *cross* canal fait intervenir le même contenu sur différents supports par croisement d'information. Un autre phénomène a favorisé la diversité de ces contenus et l'originalité des inscriptions en se montrant plus efficace que le *cross* canal : il s'agit du transmédia. Le *cross* média se revendique comme une transposition alors que le transmédia requiert une méthodologie, plus de technicité dans la transposition (Aïm, 2013).

Évoqué pour la première fois dans un livre de Marsha Kinder, pour faire référence à (Gambarato, 2013), le terme trouve ses origines en 1991. Alors que les premières manifestations sous cette appellation se font sentir en 2003, ce n'est qu'en 2006, si on se tient à l'analyse de (Courtade, 2013), qu'Henry Jenkins en propose une première définition explicite. Selon ce dernier, le transmédia est issu d'une convergence de culture favorisée par les TIC[2] et influant sur les comportements sociaux et culturels contemporains (Jenkins, 2006). Autrement dit, il s'opère un voyage du médium entre diverses médiations. Comme une expérience humaine, le message transite sous des états différents, à des temporalités différentes et dans des environnements différents.

Le potentiel des technologies

Le web favorise l'hétérogénéité des supports et renvoie de plus en plus vers un processus transmédia qui pourrait transcender la narration (Zacklad, 2015a). La narration expose une originalité dans l'écriture et la lecture suivant une approche spécifique de médiation qui va au-delà des limites matérielles entre les médiums (Renaud, 2014). La vision sémiotique du transmédia de Jenkins le prédestine à chaque fois à un public précis où scientifiques et professionnels se retrouvent. C'est certainement pour cette raison qu'elle est la plus médiatisée.

[2] TIC pour technologie d'information et de communication

Du fait de ne pouvoir stocker les informations dans sa mémoire, l'Homme a l'occasion de les partager grâce aux nouvelles technologies. La diversité de texte développe une diversité de contexte qui touche plusieurs couches d'interprétation cognitive chez l'individu. Cette dissemblance part du fait que les besoins changent en fonction du lieu de réception du message, de l'âge et des acceptions culturelles (Carlos A. Scolari & Ibrus, 2014). Nous recevons certains messages sur notre ordinateur à l'heure du travail, sur notre poste télévisé à la maison ou sur notre téléphone portable dans les transports, etc. Le contenu joint tous ces paramètres pour atteindre des agents nomades dans un processus de longue durée. Le transmédia ne considère pas la temporalité de la même manière. Le processus d'élaboration jusqu'à la diffusion d'un dispositif transmédia intègre des principes qui peuvent influer sur la durée d'exposition.

Principes transmédia

La conception du dispositif transmédia suppose donc de tenir compte de principes esthétiques développés par (Jenkins, 2013). Il s'agit notamment de :

- Circulation versus forage

Ce principe est perçu par Mittel (2009), bien que cité par Jenkins, de la manière suivante : « L'opposition entre la circulation et le forage ne doit pas être envisagée comme une hiérarchie, mais plutôt comme une opposition entre des vecteurs d'engagement. La circulation encourage la recherche horizontale, de surface, sans nécessairement favoriser un engagement à long terme. Le forage attire moins de fans, mais occupe beaucoup de leur temps dans une descente verticale dans les complexités narratives ».

- Continuité versus multiplicité

Il s'agit de versions multiples et de continuité de la narration pour développer une trame sur la durée en mettant en haleine et en essayant de rassembler les pièces du puzzle.

- Immersion versus extraction

L'immersion favorise une appropriation de l'histoire par les participants au sein de l'univers narratif. L'extraction est plutôt une appropriation de l'histoire en dehors de l'univers narratif, voire dans des sphères privées.

- Création d'univers
- Sérialité
- Subjectivité (montrer la narration d'un autre point de vue, donner la parole aux personnages)

- Performance (attraction de communauté et activation de communauté)

La compétitivité des marques a transformé le média en un « média d'attention » et les marques en « marque média ». Le but était de générer un attachement tout en captivant le plus longtemps possible les consommateurs de médias, pour nourrir un engagement (Simons, 2014). Ce qui contribue selon Jenkins à l'émergence du transmédia à travers cinq (5) logiques qui justifient le phénomène de participation des consommateurs (Jenkins et al., 2013) :

- La logique de divertissement indiquée dans les grilles de programmes américains par la diffusion de séries télévisées et d'émissions de téléréalité ;
- La logique de la connexion sociale manifestée par les votes et les échanges sur les réseaux sociaux ;
- La logique de l'expert qui prend forme dans l'intelligence collective à travers la production et l'extension des contenus par le public qui endosse la casquette d'expert ;
- La logique de l'immersion qui favorise la contribution et le déploiement autour d'une communauté ;
- La logique de l'identité qui permet de se projeter à travers le média.

Étant par-dessus tout un dispositif, le transmédia met naturellement l'activité humaine au centre des propositions.

Nous avons aussi exploité l'analyse des ouvrages de Jenkins menée par Zacklad (2012b) à ce sujet. De ce fait, il distingue quelques transmédia : le canal de distribution qui est le média proprement dit, l'hybride qui met en scène le contenu et suscite des interactions et le documentaire qui permet de fragmenter le contenu entre plusieurs supports. Zacklad, décrit le transmédia dans son sens premier, qui est la contextualisation de contenu sur plusieurs supports et ajoute une valeur extra-documentaire au transmédia narratif de Jenkins, trop centré autour de l'industrie des loisirs.

<u>Conclusion</u>

Nous nous apercevons que selon les effets potentiels, le transmédia suit différentes dimensions complémentaires (Di Filippo, 2017) qu'il importe d'expliciter. Il s'agit « *d'une création qui rehausse la créativité de l'auteur, non seulement parce qu'elle inclut diverses formes d'art, mais aussi parce qu'elle incite souvent l'auteur à réagir à sa propre fiction… Le transmédia n'est pas seulement un outil d'expression adapté à des envies d'auteurs, c'est aussi une forme de*

création résultant des mutations de notre société et de notre usage des nouveaux médias » (Groupierre, 2017, p. 17-18).

2.2 Typologies de dispositifs transmédia

2.2.1 Transmédia narratif ou transmédia storytelling

Définitions et questionnements

D'après la définition de Jenkins (2007) partagée par (Kalinov, 2017:64) et traduite littéralement par nos soins, « le transmédia storytelling représente un processus où les éléments intégraux d'une fiction sont systématiquement dispersés sur plusieurs canaux de diffusion dans le but de créer une expérience de divertissement unifiée et coordonnée **».** Chaque médium apporte une contribution unique au déroulement de l'histoire.

Il existe plusieurs acceptations du transmédia narratif sur lesquels les chercheurs n'arrivent pas à s'accorder (Jenkins, 2013). Il est considéré comme un label promotionnel par les praticiens (Schmitt, 2015). Au sens narratif, le transmédia est jugé par les chercheurs comme étant trop romantique et idéalisé (O'brien & Toms, 2 008). Pour eux, il nécessite d'être exemplifié par des pratiques complexes et une critique de la définition pour une meilleure compréhension (Bourdaa, 2013b). La narration permet d'établir une relation entre la causalité, l'effet, l'espace et le temps (Lugmayr et al., 2017). Autrement dit, elle permet de créer de la connaissance dans un contexte particulier.

Les différentes définitions données autour du transmédia narratif ont amené certains à se demander s'il ne fallait pas laisser cette notion aux journalistes et aux industriels de la culture. Pourtant il peut s'appliquer en management, en éducation, en médecine, en psychologie, en marketing et même dans la recherche sur l'expérience utilisateur pour faire référence à la définition donnée par Jenkins en 2007. Ainsi, la question de l'intérêt heuristique s'est posée à un moment (Jullier, 2014) car étant également un dispositif, de par son caractère heuristique il s'intéresse aux changements en termes de contextes ou de procédures selon l'appréciation de Jeanneret (2005 : 50), reprise par (Larroche, 2018). Le transmédia est donc une vieille notion qui ne cesse d'évoluer (Hoffman & Novak, 1996) et qui offre des opportunités multitâches aux parties prenantes (Renaud, 2014). La forme narrative modifie les usages sans toutefois modifier les médiums sur lesquels l'immersion est proposée. Cette immersion replace le bénéficiaire au

centre du dispositif (Bourdaa, 2013b). Il convient de mettre en avant les éléments qui constituent la narration transmédiatique.

Concepts et défauts du transmédia narratif

A cet effet, (Bourgeon, Petr, & Jarrier, 2015) font ressortir dix (10) concepts clés de la narration transmédia de Jenkins (2003) à savoir :

- La synergie entre supports médiatiques,
- Les nuances de l'univers narratif fictionnel,
- La possibilité de l'étendre de manière multiple,
- La diversité des points d'entrées,
- La forte coordination entre acteurs,
- L'intelligence collective,
- Le caractère immersif de l'univers narratif,
- Et enfin son caractère encyclopédique en permanence co-alimenté.

L'étiquette « transmédia » possède trois (3) défauts : elle n'apporte rien de conceptuellement neuf car moins utilisée par l'industrie, d'« intermédia ». Elle est imprécise en ce qui concerne le type de relations entre les œuvres reliées à un univers unique. Enfin, n'étant appliquée qu'à des œuvres conçues initialement pour des médias récents, comme les jeux vidéo, le web et la téléphonie mobile, elle masque l'ancienneté du phénomène transmédia. Le fait que ces trois défauts ne l'empêchent pas d'avoir beaucoup de succès à l'université est peut-être lié à l'hyperspécialisation qui règne dans les Sciences Humaines. Ce qui amène les chercheurs à se concentrer sur des objets de plus en plus précis au détriment de la recherche des points communs entre les disciplines.

Par ailleurs, le terme lui-même et ses applications sont relativement nouveaux pour l'investigation académique. Ainsi, l'ensemble de la littérature y relative est limité. La toute première thèse (Dena, 2009) rédigée autour de ce thème est récente. Par conséquent, il serait bénéfique pour les chercheurs de s'entendre sur une définition harmonisée pour favoriser des recherches plus approfondies à l'avenir.

Interprétations de la narration transmédiatique

Avant tout, il est intéressant de faire ressortir les différentes interprétations du transmédia narratif. C'est ainsi que Kalinov et Markova (2016) cités par (Kalinov, 2017:66) mais traduits par nos soins, considèrent le transmédia narratif comme « un produit multimédia

qui communique son récit à travers une multitude de canaux médiatiques intégrés ». Cette définition nécessite de s'interroger sur les acceptions du terme « multitude » associé au transmédia. Aux États Unis le nombre de médiations associées suit le code de la PGA entendue *Producers Guild of America* qui prévoit un minimum de trois (3) médias pour prétendre à un transmédia narratif. Pour une acceptation francophone, cela repositionne la question des possibles. Pour rester dans cette convergence de culture, le nombre ou le type de supports ou expressivités possibles dans un univers transmédia devrait être plus englobant dans sa spécification.

Ces définitions échappent aux pièges du non-engagement mais demeurent imprécises. En même temps, elles sont tellement larges qu'elles ne limitent pas suffisamment la portée du récit transmédia et ses applications. Les éléments idéalistes et la focalisation sur le public sont implicites, mais ne peuvent pas faire partie d'une définition académique claire. De plus, le transmédia narratif résout certains des débats concernant la nature même de ce qui constitue un récit (Kalinov, 2017). Par ailleurs ce paradigme semble s'appliquer facilement sur un public déjà acquis. Il demeure toutefois un moyen de faire participer et/ou d'impliquer les bénéficiaires potentiels.

Nous l'avons vu, le transmédia traduit une convergence de récits et donc de culture. Ce qui suppose une rencontre potentielle entre médias classiques et médias numériques d'une part, les industries de la communication, du design et du divertissement et les communautés bénéficiaires d'autre part. Cette rencontre oblige à repenser les stratégies et les tactiques. Le transmédia traduit une expérience de consommation qui ne relève pas toujours de la fiction. Le projet transmédia est difficile à faire vivre sur une longue période compte tenu des moyens nécessaires à mettre en œuvre pour le déployer.

Dans ce prolongement, (Bourgeon-Renault, Derbaix, Jarrier, & Petr, 2016) soumettent quatre (4) composantes dites fondamentales du transmédia. Il s'agit notamment de :

- L'univers narratif (décor, histoire, personnages, etc.),
- Les points d'entrées dans cet univers,
- La temporalité de l'immersion,
- La participation et l'engagement des usagers.

À partir des références citées jusque-là, nul doute quant aux avis divergeant sur la définition du transmédia. Experts comme académiciens s'attachent à le définir soit comme un processus, soit comme une stratégie ou comme une expérience. Ils s'accordent au moins avec l'idée de

construction d'un univers narratif étalé de façon cohérente et organisée sur plusieurs médias. Ce qui soulève une problématique autour du terme « narratif ».

Hoguet (2015) cité par (Bourgeon-Renault et al., 2016) propose d'apprécier la narration par la qualification « interactive ». La conception d'un dispositif transmédia narratif selon lui, est fortement rattachée aux interactions entre les acteurs. Il s'agit d'une proposition intéressante qui complexifie davantage la compréhension du transmédia narratif. Les extensions narratives ne doivent pas être des adaptations d'une même histoire sur chaque média. La narration transmédiatique doit proposer une certaine immersion et un attachement chez les participants (Denoual, 2017). Jenkins s'attardent plus sur le côté fictionnel que sur l'aspect documentaire du transmédia narratif, pourtant les professionnels l'assimilent à une pluralité de pratiques d'écriture (Schmitt, 2015). Ces pratiques s'inspirent de techniques audiovisuelles et multimédiales. L'expression transmédia se substitue à celle qui la précède et marque une évolution. La construction de dispositif transmédia laisse place à une coopération de différents corps de métiers.

Analyse de la structure du transmédia narratif

Le transmédia narratif combine plusieurs dimensions (documentaires, journalistiques, fictionnelles, ludiques, etc.) qui n'ont pas été mises en avant au départ. Cette démarche a été justifiée par un désir de cloisonnement du champ professionnel appliqué au transmédia et des sphères possibles d'activité. La difficulté qui se pose est que les modalités d'agencement et de structuration de ces dimensions font intervenir des compétences transverses que les professionnels de l'audiovisuel ne possèdent pas forcément. C'est pour cette raison que le transmédia amène à adopter des stratégies d'exploration autour d'autres territoires d'expérimentation. Ces derniers sont bâtis et proposés suivant de nouvelles conditions qui se renouvellent constamment.

L'expérience n'est pas pour autant altérée si les bénéficiaires n'ont pas accès à tous les médiums (Denoual, 2017). L'approche d'analyse du transmédia consiste à interpréter les relations, les interactions avec les parties prenantes (médias, producteurs, usagers). Cette définition comporte deux éléments fondamentaux : une intertextualité radicale et une multimodalité. L'intertextualité radicale (1) peut avoir lieu à l'intérieur d'un seul médium mais elle peut également se développer au travers de séries distinctes ou même au travers de formats différents.

La multimodalité (2) est une notion empruntée par (Jenkins, 2013) au sémioticien Gunther Kress (2004). Elle fait référence à la rencontre de différents médias qui agit sur la relation communicationnelle. Certains mettent l'accent sur la narration à travers des textes distincts, alors que d'autres la soulignent à travers plusieurs médias. Il existe d'autres raisonnements dans l'approche transmédia, en commençant par des configurations bien établies de propriété médiatique. Cependant, ces deux premiers motifs sont étroitement liés à un troisième (3) : le désir d'intensifier la loyauté des publics et d'augmenter leur engagement en récompensant les activités des plus fidèles. Les toutes premières expériences transmédia ont été financées par des budgets promotionnels et, par conséquent, ont été évaluées sur leur faculté à attirer et motiver l'attention des téléspectateurs.

Cette convergence de culture renvoie à la rencontre de l'expérience et de l'appropriation des contenus sur des médias qui ne disparaissent pas mais qui se réinventent. Au vu de tous ces éléments, nous aurons tendance à penser que le transmédia narratif propose davantage une expérience qu'un processus ou une stratégie. Nous voyons bien que la dimension « trans » est déjà là pour désigner une « fusion » possible de formes qui résonnent en faveur d'un contenu commun.

L'acceptation du transmédia narratif de Jenkins, privilégie l'univers de la fiction par rapport à la narration à proprement parler (Ryan, 2017). Cette démarche est justifiée par les opportunités d'exploration de cet univers qui proposait des complexités narratives (Bourdaa, 2013a). Il consiste à se réapproprier l'histoire sur le nouveau document afin d'apporter une nouvelle information. Le réseau médiumnique et d'adaptation contrôlée doit aboutir à une expérience de divertissement cohérente qui représente le transmédia narratif. L'auteur est libre de choix de ses médiums communicants, de son public. C'est la participation du public qui donne du sens au dispositif transmédia. Sa création nécessite d'anticiper les réactions et les actions. Il s'agit d'un moyen d'expression artistique contemporaine et relationnelle qui peut nécessiter des compétences polytechniques. Ces dernières permettent de détourner non seulement les médias traditionnels mais aussi les médias numériques à telle enseigne qu'on ne peut plus distinguer l'œuvre du réel (Bourgeon et al., 2015).

Le transmédia narratif ne s'applique pas exclusivement sur les médias numériques. Il contribue à augmenter l'attention et la participation grâce au vecteur émotionnel, l'immersion et l'interactivité (Bourdaa, 2013b) sur tout type de support. La coréalisation que favorisent certains dispositifs transmédia développe un « spect-acteur » qui va à la fois expérimenter,

améliorer, détourner ou innover la perception de la proposition. L'interactivité interne recadre la participation des utilisateurs qui endossent le rôle d'un personnage comme dans un jeu. L'interactivité externe laisse un peu plus de marge de manœuvre.

Une théorie sur l'analyse de la structure transmédia a été consolidée en 2009 par (Scolari). Il s'est inspiré des travaux d'Atkinson et Shiffrin (1968) sur l'engagement social. Ces derniers étant eux-mêmes tirés des fonctions performatives du caractère proposées par Propp en 1928, lui aussi cité par (Scolari, 2009). Le renforcement de cette idée a permis de créer des opportunités vers de nouvelles narrations qui satisfont les audiences. Dans le traitement de la charpente narrative inhérente à deux (2) fictions connues aux Etats unis (24 heures chrono et Steve Canyon), Scolari (2009) évoque quatre (4) stratégies d'expansion du récit à savoir :

- La création d'interstitiels de micro histoires. Les narrations sont liées entre elles, leurs structures sont entrecoupées et constituent un ensemble dans une macro-histoire ;
- La création de contes parallèles qui attirent vers un autre genre d'écriture sans se détacher de l'histoire de base ;
- La création de fictions périphériques qui établit une certaine distanciation avec la description originelle ;
- La création de contenu généré par les utilisateurs sur des plateformes (telles que les blogs, les wikis) qui permet à ces derniers d'enrichir l'histoire.

Une autre catégorisation du transmédia de Jenkins a été faite par (Groupierre, 2017). Il s'agit :

- Du transmédia à média maître inaltérable dont la narration principale est bâtie autour d'un seul média. Les autres supports permettent d'approfondir le « média maître » sans influencer la trame, d'où le caractère inaltérable ;
- Du transmédia à média maître altérable porté sur un seul média impacté par l'univers des autres supports. L'altérabilité se manifeste par un effort de synchronisation au sein du réseau médiumnique que le réalisateur ne maîtrise pas complètement ;
- Du transmédia sans média maître où tous les médias constituent les pièces d'un puzzle. Ce transmédia oblige le bénéficiaire à parcourir l'ensemble des supports pour donner du sens à la narration. Aucun média n'est leader et le réel peut tout aussi bien renforcer la fiction pour une immersion totale.

À travers le contenu, la marque peut raconter une histoire réelle ou fictive. Cette stratégie facilite la mémorisation et ajoute une valeur symbolique aux produits ou services (Lundqvist,

Liljander, Gummerus, & van Riel, 2013) en Sciences de Gestion. La fiction est née à la télévision avant d'être transposée sur d'autres supports. Cependant certaines fictions ont eu du succès sur leur support de diffusion d'origine, lui donnant ainsi une force de persuasion. Pour exemple nous citons la saga Harry Potter qui, introduite sous une série de livres, a connu finalement une ampleur médiatique grâce au cinéma afin d'être déclinée de diverses manières par la suite (expositions, jeux vidéo, etc.). Sachant que le cinéma et la télévision ont des auditoires très divers, le contenu obtient du succès en fonction de la narration choisie sur un des environnements supports sans toutefois être restreints dans sa forme fictive. Ainsi, les usagers achètent les histoires et les mythes qui sont autour du produit (Du Plessis, 2015). Le digital porte l'histoire, l'organise, lui donne vie et la rend sociale d'où l'importance du *storytelling* (Content Marketing Institute, 2015). Cette notion interpelle particulièrement les émotions bien plus que l'aspect cognitif qu'évoque l'histoire (Lugmayr et al., 2017).

2.2.2 Autres transmédia : documentaire, extra-documentaire, hybride

Zacklad (2015b) fait ressortir trois (3) typologies du transmédia qui négocient plus facilement l'acceptation de cette notion en SIC. Il s'agit du transmédia documentaire, du transmédia extra-documentaire ou documentaire ancré et du transmédia hybride.

<u>Transmédia documentaire</u>

Le transmédia documentaire s'étale vers deux (2) possibilités : l'adaptation de la narration en plusieurs genres distincts texte, vidéo, images… Suivant un transmédia et l'extension ou transposition de la narration à la transmédialité. La transmédialité fait référence au processus de production et de consommation de la description. Plus précisément, on parle d'une adaptation d'un même contenu sur différents supports et d'une extension de contenus complémentaires sur des supports variés. Ceci soulève un aspect pervasif du contenu dans l'organisation des connaissances qu'il importe de canaliser par des méthodes praxéologiques (Sosinska-Kalata, 2012). Autrement dit, l'efficacité de cette action dépend non seulement de la compatibilité du type de connaissances partagées avec le domaine d'application, mais également de la facilité de transmission du message. Selon (Zacklad, 2015a: 29), « la documentalité transmédia consiste à créer de nouveaux documents granulaires et interactifs à partir du rassemblement d'une diversité de documents existants et de fragments documentaires répartis dans des environnements hétérogènes ». L'objectif de ce procédé est de définir les

moyens de maximisation du rendement des SOC[3] (Beau, 2012) d'un point de vue pratique. Le processus de transmédialité documentaire suppose une architecture des connaissances autour du document.

En SIC, sur le plan de la forme, « le document est vu comme un objet de communication régi par des règles de mise en forme plus ou moins explicites qui matérialisent un contrat de lecture entre producteur et lecteur » (Pédauque, 2003:4). Zacklad (2014:2) complète cette définition en désignant le document comme « tout support d'écriture ou d'enregistrement qui a fait l'objet d'un travail de documentarisation, d'une mise en forme spécifique visant à permettre la circulation du support dans l'espace et le temps, c'est-à-dire à le constituer en support de mémoire et en médium pour la coopération à distance ». L'Union Française des Organismes de Documentation (UFOD) citée par (Buckland, 1997:805), a défini le document comme « toute base de connaissance, fixée matériellement, susceptible d'être utilisée pour consultation, étude ou preuve ». Ce qui ne limite plus le document à sa simple matérialisation sous format papier depuis plusieurs années.

Avec les NTIC, les informaticiens lui préfèrent le nom de ressource d'où l'indécision dans la conceptualisation du document. Certains chercheurs affirment qu'il doit son nom du simple fait de son existence et d'autres pensent que sa valeur ne peut être définie qu'à travers sa publication. Cette dernière beaucoup plus appréciée, laisse libre cours à l'avis social et ajoute légitimité et notoriété à l'équation du document selon (Pédauque, 2003). La digitalisation offre de nouveaux usages autour du document. Autrement dit, les NTIC ramifient de plus en plus ces procédés.

L'objet documentaire intervient à deux (2) moments : lors de sa construction ou de son intentionnalité et au moment de sa diffusion ou son utilisation (Courbières, 2012). Lors de la diffusion, il s'opère des transformations (désignées par Zacklad comme effets potentiels des artefacts médiateurs) au niveau de la perception du document. L'information tirée de ces artefacts constitue une connaissance du point de vue de l'expérience et un savoir du point de vue de l'instrument. Il s'effectue une appropriation qui facilite l'exploitation ultérieure et donne les moyens de transférer les connaissances dans la mesure où la référence (auteur ou instant de restitution) du savoir est citée. Cette référence procure à l'information son statut de savoir, celui de connaissance et par conséquent, sa capacité à être diffusée, capitalisée et partagée (Beau, 2012).

[3] SOC : système d'organisation des connaissances

L'activité rentre alors dans une analyse logico-sémiotique qui fait intervenir la rationalisation, le contrôle de cohérence de l'expérience et la temporalité (Zacklad, 2012b). Il semblerait que le transmédia documentaire laisse également entrevoir une expérience à la fois pour le bénéficiaire de l'information et son réalisateur. Cela s'explique par la mobilité que les chercheurs en Architecture de l'Information ont voulu conceptualiser de manière à en faciliter la compréhension. L'artefact est conçu comme un moyen de communication autonome qui incorpore des systèmes complexes d'information via des canaux faisant interagir une myriade d'acteurs (Resmini, 2014). Il permet de concrétiser des problèmes abstraits de telle sorte que les solutions acquièrent des valeurs commerciales, culturelles ou artistiques.

L'objet de l'artefact se mesure dans sa temporalité (Debary & Turgeon, 2007). Ainsi, il est difficile de prédire la durée d'un artefact médiateur comme il est difficile d'évaluer le seuil de transformation et de composition de cet artefact sur les agents. Les caractéristiques réunies à un instant t peuvent lui donner un sens précis qu'il n'aura certainement plus à l'instant $t + 1$ ou qu'il n'avait pas à l'instant $t - 1$. L'avantage est que son interprétation n'est pas universelle. Il ne prend le sens que l'individu lui donne.

Il devient un document pour l'action (DopA) ouvert à l'interactivité des agents. Le DopA est « un ensemble de fragments portés par des auteurs divers dont le contenu final reste largement indéterminé alors même que sa circulation rapide lui fait déjà jouer un rôle majeur d'information, d'aide à la décision et de preuve » (Parfouru, Grassaud, Mahe, & Zacklad, 2006:4). Dans ce processus, le parcours de lecture est défini par la position des agents qui peuvent être auteurs, éditeurs, lecteurs ou prescripteurs. Pour que l'inscription soit considérée comme un document, elle doit suivre une démarche de diffusion accessible et compréhensible pour une exploitation ultérieure et pérenne pour tout type de public.

Un document est donc une intersection subtile, des propriétés matérielles du support d'inscription exposant le contenu et d'une sémantique, le contenu exprimé (Bachimont, 2000b). Le vocabulaire adopté lors de la construction du document notifie clairement le caractère sémantique dont il est question et renseigne sur les modalités de réutilisation (Bachimont, 2000a). L'uniformisation de l'histoire bien qu'adaptée à chaque format et à chaque culture contribue à l'association du produit, des valeurs ou de la marque (Cooke, 2012; Woodside, 2010) via un document. En Sciences de l'Information, de nombreux chercheurs associent le contenu à son environnement selon l'équation de Pédauque (2003:6), définissant le document du point de vue de sa forme : « support + inscriptions ». Ces inscriptions se sont rapprochées du langage informatique avec l'évolution technologique, complexifiant l'association avec le support pour les autres chercheurs. La forme documentaire telle que la présente (Zacklad,

2014), peut par exemple être associée à un dispositif de rencontre sociale de type salon sous forme de texte marqué sur un support matériel. Ce qui laisse place à une autre forme de transmédia.

Le transmédia extra-documentaire

L'environnement numérique a légèrement détourné le document de sa fonction primaire vers de nouvelles typologies focalisées sur l'aspect externe du document telles que les fichiers, les pages web ou les e-mails. Ces typologies ne donnent aucun détail sur la nature informative du contenu ou du support, ni sur la valeur de l'information, le point de vue de l'auteur ou de l'utilisateur (Chabin, 2004; Lainé-Cruzel, 2004).

Le transmédia extra documentaire intègre des éléments distincts tels que les conférences, les expositions ou d'autres espaces physiques. Il peut être construit sur la base d'autres dispositifs de médiation proposés par (Zacklad, 2015a). La particularité de ce côté extra-documentaire est que le transmédia ne renvoie pas automatiquement les réalisateurs du dispositif vers une description ou une narration de la fiction au sens d'un transmédia narratif ou d'un transmédia documentaire. Cette description peut intervenir en amont de la conception du dispositif ou lorsque celui-ci est associé à d'autres médiations. Ce qui s'exemplifie à travers l'organisation de colloques scientifiques avec une possibilité de communiquer à distance ou de partager l'information en temps réel sur les réseaux sociaux numériques. Les traces (Merzeau, 2013) de la réalisation de cet artefact peuvent être archivées sous forme d'images (poster), d'actes ou de micro-trottoir.

Une telle disposition aboutit à une diversification de contenus et d'environnements s'appliquant sur des supports physiques et numériques avec une propension plus avérée vers la « culture de l'écran » (Chartron & Moreau, 2011). Cette culture démystifie la notion du droit d'auteur en Droit économique et complexifie celle de traces liées aux données partagées sur internet en SIC (Vivant, 2006). Il s'est créé une dissociation entre le contenu et le support avec l'avènement du numérique en Sciences de Gestion. Les contenus sont déclinés suivant des registres de nature affective ou cognitive (Botha & Reyneke, 2013). Ce qui redéfinit la notion de support et impose une adaptation de la part des professionnels du document numérique (Chabin, 2004). Cette adaptation s'applique également sur toutes les notions associées au document comme le transmédia.

Le transmédia extra-documentaire quant à lui, intègre une forme ancrée qui actualise le document à travers la géolocalisation, des indexations ou des annotations spécifiques via des

SOC, autrement dit des systèmes d'organisation des connaissances (Zacklad, 2015b), ceci en fonction de l'évolution de la situation transactionnelle (confer figure 1).
Ainsi, les contenus sont représentés suivant des SOC spécifiques à chaque domaine et à chaque linguistique. Ils regroupent les langages documentaires, les schémas de classification et les représentations des connaissances issus de l'intelligence artificielle. Ces SOC sont définis comme étant « des ensembles de termes codifiés constituant un lexique disposant ou non de règles d'association explicites et permettant de faciliter les opérations de gestion portant sur des contenus documentaires ou sur les caractéristiques de situations non préalablement documentées » (Zacklad, 2010:135). Ils sont également considérés comme un plan du contenu qui regroupe la classification par catégories et la planification de l'action (Zacklad, 2015a).
Les SOC ont été initialement élaborés pour classifier le langage documentaire sous la forme de données bibliographiques. Les mutations technologiques, informatiques et les modélisations du raisonnement ont contribué au détournement de leurs effets (Pédauque, 2003). Ce qui fait du transmédia extra-documentaire, selon nous, une autre forme d'expérience transmédia.

Transmédia hybride

Une 3e forme dite hybride est relevée par Zacklad (2015b). Il s'agit d'une acceptation du transmédia qui associe le côté documentaire et le côté extra-documentaire susmentionnés. Elle intègre également diverses logiques du transmédia narratif (Jenkins et al., 2013) sans toutefois les imposer. La forme hybride mélange des articulations de document, de temps et d'espaces différents, enrichies par l'activité collective et la coopération.
Ces dispositifs peuvent également interpeller un nouveau genre tel que le *serious storytelling* (Lugmayr et al., 2017). Il s'agit de présenter sous la forme narrative un contexte sérieux, suivant une qualité immersive via des supports transverses ou de nouveaux artefacts médiateurs (*smart* média). C'est un nouveau moyen de raconter les histoires. En plus de la narration, le *storytelling* interpelle le médium, l'interactivité et le divertissement. Il contribue à l'engagement des bénéficiaires et apparaît sous forme écrite, de fiction ou de jeu. Nous percevons une valeur expérientielle plus forte dans ce type de dispositif.
La forme hybride du transmédia est plus immersive, encore plus participative et interactive. Elle permet d'exploiter des vecteurs de création polymorphes qui peuvent être à la fois des installations artistiques, des projets de réalité virtuelle, etc. Nous identifions la réalité virtuelle à travers la définition de (Laurichesse, 2013:3). Il s'agit d'un « ensemble de technologies informatiques dont la combinaison fournit à l'utilisateur une interface qui lui permet de croire qu'il est réellement dans un monde virtuel ». Cette définition permet d'exemplifier une intention

manifeste d'immersion, une forme d'interaction (homme-machine) et de participation dans un tel dispositif.

Le « mélange » de supports donne une impression de fiction à telle enseigne que Dena (2009) citée par (Groupierre, 2017:4) redéfinit le transmédia comme une « trans fiction ». Il s'agit « d'une histoire qui, pour être complète, est dépendante de toutes les pièces réparties sur les différents supports ». (Groupierre, 2017 :2) poursuit dans ce sens en le nommant « le transmédia de fiction ». Pour lui, il s'agit « d'un ensemble de médias ou d'œuvres bâtissant conjointement une histoire fictionnelle globale et cohérente, qui sera diffusée de manière coordonnée et synchrone et présentée comme un tout à un public choisi ».

L'assemblage de ces différents médias offre de nouvelles composantes au média composite, cependant le transmédia hybride va bien au-delà. Il peut également intégrer un procédé important ou une histoire réelle spécifique à un contexte particulier, suivant les mêmes processus qu'un transmédia de fiction, narratif, exclusivement documentaire ou autre. La forme hybride peut intégrer des médias tels que l'espace physique, une bande dessinée, un monde de synthèse ou des jeux à réalité alternée (ARG pour *alternate reality game*), etc. Ce sont les participants qui donnent du sens à ces différents environnements à travers leurs interprétations, leurs perceptions, leurs appréciations, leurs implications. Il peut s'alterner une intertextualité et une intermodalité dans la même proposition.

Ainsi, la médiumnité du transmédia est fonction de sa finalité. L'hybridation permet d'ouvrir le champ des possibles car il développe chez l'auteur transmédia des compétences « transartistiques » plus englobantes que des compétences polytechniques. Ces compétences favorisent une expression naturelle d'une œuvre contemporaine issue quelques fois de détournements d'usages des nouveaux médias numériques qui ne cessent d'évoluer. Les compétences de l'auteur se mêlent à celles du public des œuvres transmédia et mettent davantage en lumière le message et/ou les relations bien plus que les médiums sollicités. En s'assemblant pour constituer le transmédia, les médias déconstruisent les barrières qui peuvent se dresser entre eux. Sachant qu'ils évoluent constamment, il est tout à fait normal que l'accent soit davantage porté sur l'univers transmédia. Dans ce cas, il devient plus qu'évident pour nous que la proposition du transmédia hybride fait davantage référence à une expérience.

2.2.3 Dispositifs de médiation

De nombreux artefacts médiateurs supposent diverses interactions entre les agents que Zacklad (2015a) distingue en cinq (5) genres de dispositifs de médiation. Chaque dispositif est

identifié à une catégorie d'activité collective, un régime de documentalité particulier et tient compte de nouvelles configurations soutenues par le numérique. Ces dispositifs s'intéressent également aux collectifs impliqués dans les échanges. C'est ainsi que nous avons les médiations diffusionnelles, rédactionnelles, attentionnelles, contributives et transmédia.

Hormis la médiation transmédia, ces dispositifs de médiation étaient déjà intégrés dans la notion d'hypermédia de T. Nelson (« Hypermédia », 2016) qui s'intéressait aux données non textuelles telles que les images, les sons, etc. Depuis 1965, l'hypermédia a évolué jusqu'à l'hypermédia *computer-mediated environments* (CMEs) d'Hoffman et Novak (1996). Cette version d'hypermédia ne s'attache pas à modifier l'information mais à en faciliter l'accès et le choix d'interprétation grâce au numérique et ses possibilités d'« *internote* » ou d'annotation collaborative (Catlin, Bush, & Yankelovich, 1989). L'hypermédia CMEs développe une interactivité entre l'Homme et le navigateur, la télé présence, l'hypermédia[4] classique et intègre donc une relation plus engageante entre les différents dispositifs de médiation et les individus. Cette considération des dispositifs de médiation nous fascine car l'hypermédia CMEs favorisait déjà plusieurs combinaisons entre supports et contenus et renvoyait à beaucoup plus de niveaux d'interprétations. En référence à la recherche documentaire de (Bonfils & Dumas, 2006), la traduction littérale du CME en CMO pour communication médiatisée par ordinateur permet de mieux comprendre le champ d'application en français. Le support matériel est devenu un médium qui favorisait une hypermédiation et plus récemment une transmédiation. C'est ainsi que nous avons :

- <u>La médiation rédactionnelle</u> : ce dispositif s'identifie par les caractères synchrones de publication et asynchrones de médiation. La circulation au niveau du dispositif asynchrone favorise des révisions et annotations sur le document. La publication peut s'effectuer sur des systèmes de management de contenu (CMS) de type wiki. La publication synchrone quant à elle, valide la prise de notes collective comme sur Google drive ou la bureautique en mode connecté et non connecté (Zacklad, 2015a).
- <u>La médiation contributive</u> : la particularité de cette médiation est qu'elle met en scène tous les régimes de documentalité. La documentalité représentant une classification méthodique de l'information (Zacklad & Chupin, 2015), son processus de traitement comprend :

- La fragmentation des informations ;

[4] Hypermédia : il s'agit d'un média qui peut intégrer les hyperliens, les images, les sons, les vidéos.

- La référentialité de ces informations sur le support ;
- L'interactivité des usagers selon les centres d'intérêt ;
- Et la conversionnalité du contenu tiré de diverses sources en donnée exploitable, entre autres.

La contribution collective est sollicitée dans cette médiation. C'est le cas de CMS[5] de type blogs ou sites professionnels. Ils sont orientés vers la reconnaissance et l'expression des agents. Certains contenus aboutissent à un dialogue et permettent d'entretenir les échanges. D'autres sont partiellement (commentaires de blog) ou totalement fermés (Zacklad, 2015a).

- La médiation attentionnelle : la médiation attentionnelle concerne les amateurs en publication numérique qui parviennent à captiver leur communauté. Les spécificités de ces genres de médiation sont au niveau du volume restreint des informations partagées. Comme c'est le cas sur les réseaux sociaux numériques (RSN) et particulièrement les microblogs comme Twitter où les données circulent comme des flux (Zacklad, 2015a).

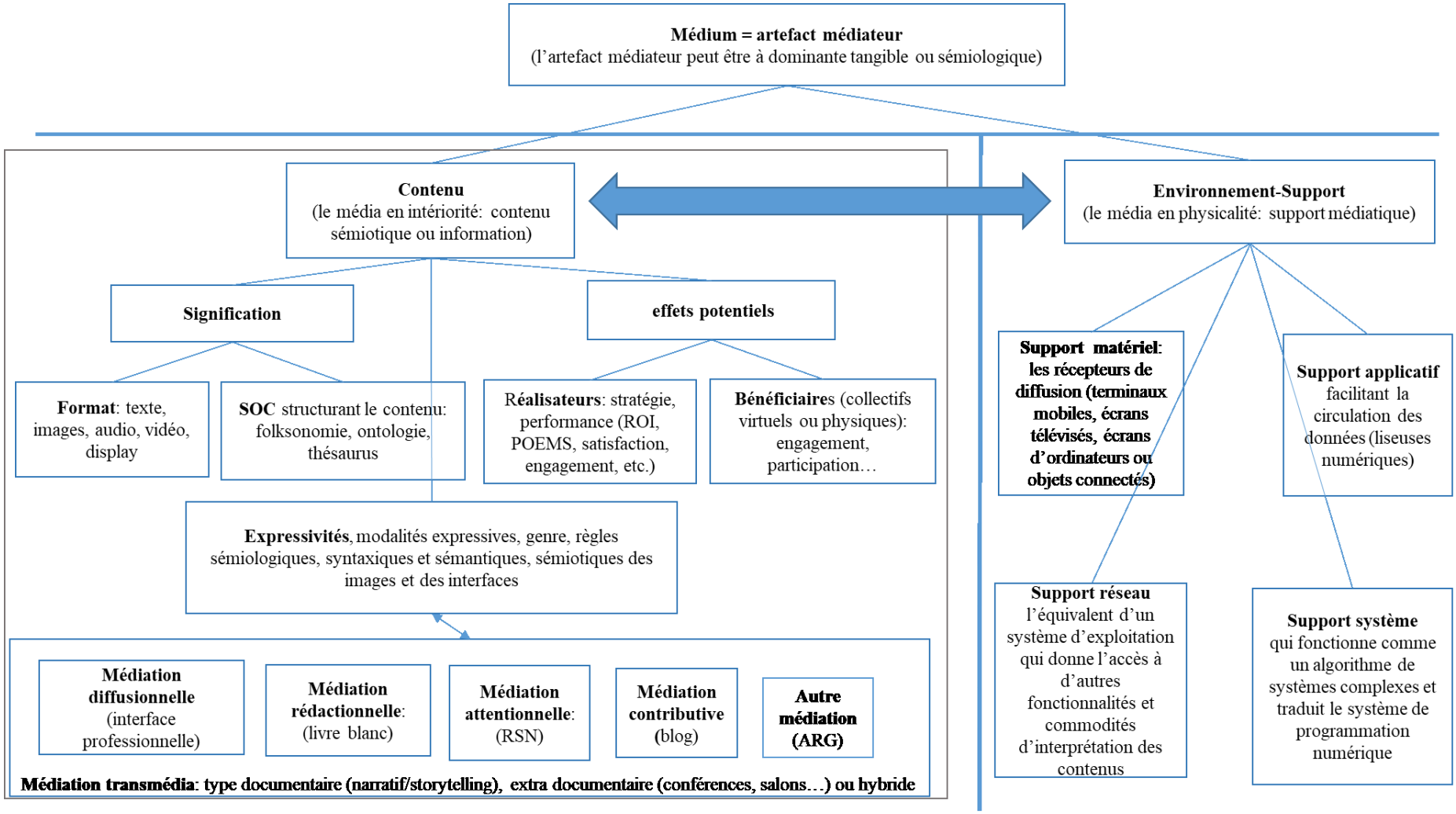
Les RSN ont amplifié la puissance des conversations sur le marché en permettant à un consommateur de communiquer avec des centaines ou des milliers d'autres plus rapidement par l'effort d'un clic (T. Smith, 2009). Malheureusement, les gestionnaires ne disposent pas de moyens efficaces de contrôle des conversations. Cependant, ils emploient des méthodes pour influencer et façonner ces discussions d'une manière qui soit compatible avec la mission et la performance des objectifs de l'organisation.

- La médiation transmédia : elle apparaît finalement comme une médiation augmentée au sens de Bourdaa interviewée par (Bideran, 2017). Selon les contextes et les opportunités de médiation, il se présente une multitude de possibilités d'agencement de ces dispositifs de médiation. La figure 4 permet de se faire une idée des possibilités de représentations du transmédia.

Figure 4 : Schéma des possibilités de représentations du transmédia

Source : inspiration de (Zacklad, 2015a)

[5] CMS *: content management system*


Médium = artefact médiateur
(l'artefact médiateur peut être à dominante tangible ou sémiologique)
Contenu
(le média en intériorité: contenu sémiotique ou information)
Environnement-Support
(le média en physicalité: support médiatique)
Signification
effets potentiels
Format: texte, images, audio, vidéo, display
SOC structurant le contenu: folksonomie, ontologie, thésaurus
Réalisateurs: stratégie, performance (ROI, POEMS, satisfaction, engagement, etc.)
Bénéficiaires (collectifs virtuels ou physiques): engagement, participation…
Expressivités, modalités expressives, genre, règles sémiologiques, syntaxiques et sémantiques, sémiotiques des images et des interfaces
Médiation diffusionnelle (interface professionnelle)
Médiation rédactionnelle: (livre blanc)
Médiation attentionnelle: (RSN)
Médiation contributive (blog)
Autre médiation (ARG)
Médiation transmédia: type documentaire (narratif/storytelling), extra documentaire (conférences, salons…) ou hybride
Support matériel: les récepteurs de diffusion (terminaux mobiles, écrans télévisés, écrans d'ordinateurs ou objets connectés)
Support applicatif facilitant la circulation des données (liseuses numériques)
Support réseau l'équivalent d'un système d'exploitation qui donne l'accès à d'autres fonctionnalités et commodités d'interprétation des contenus
Support système qui fonctionne comme un algorithme de systèmes complexes et traduit le système de programmation numérique

Conclusion du chapitre II

Tout comme ce fut le cas avec la notion de dispositif, nous l'avons vu, la notion de transmédia a également fait couler de l'encre. Nous nous permettons dans ce cas, de nous attarder sur la forme transmédia hybride qui englobe toutes ces considérations et permet de représenter diverses typologies tout en réconciliant les chercheurs. Le transmédia est constitué de médiations qui, de manière implicite, font référence à un dispositif tel que présenté ci-dessus. Il n'est donc plus nécessaire d'après nous, de parler de dispositif transmédia mais juste de transmédia pour parler de cette notion.

La définition de Jenkins rencontre des limites face à certains projets. La scénarisation médiatique dont il est question dans le transmédia narratif, fait une entrée ratée dans le monde de l'enseignement dans les années soixante. Elle est plus centrée sur le contenu et se sert de l'audiovisuel comme illustration. Ce n'est que 20 ans plus tard que la scénarisation pédagogique apparaît vraiment. Longtemps rattachée à la production audiovisuelle, la scénarisation a mis du temps avant d'être transférée et généralisée dans la pratique d'enseignement ou d'autres disciplines. Ce qui fait que l'audiovisuel est désormais considéré à la même enseigne que les mots dans l'élaboration du scénario, pourtant la scénarisation peut intervenir dans d'autres domaines. Ainsi le scénario facilite la compréhension et développe une continuité de la motivation chez les bénéficiaires (Compte et al., 2007). Ce qui permet d'étendre l'acceptation de la notion du transmédia suivant les préférences, les usages et nous font considérer le transmédia au sens large et spécifiquement la forme hybride comme une expérience plus marquée.

La contribution que nous apportons à l'acception du transmédia en SIC bien que brillamment développée par les chercheurs, repose sur le nombre et les types de supports possibles à associer au transmédia. Pour ce faire, Zacklad (2015a) retrace des dispositifs de médiation qui pourraient être intégrés au transmédia. Ainsi nous avons la médiation attentionnelle, la médiation diffusionnelle, la médiation rédactionnelle, la médiation contributive qui peut également tenir compte du caractère documentaire, extra-documentaire ou hybride du transmédia. Le terme « multi » intervenant dans la définition de Jenkins (2003), au sens littéral devrait proposer un minimum de deux (2) médiations pour prétendre faire du transmédia.

La superposition d'usage et/ ou de pratiques caractéristiques de la vie personnelle est déjà observée dans la recherche (Peraya & Bonfils, 2012). Cependant, elle n'a pas encore été associée aux notions d'engagement et de transmédia, encore moins sous une forme hybride. Il s'agit pour nous de vulgariser cette approche pour mieux comprendre le phénomène d'engagement. Pour ce faire, nous exploiterons les transmédia hybrides comme des médiations instrumentales au sens de Rabardel et Samurçay (2001) cités par (Charlier et al., 2006). Ces médiations permettent de faire ressortir une spécificité du dispositif et par voie de conséquence la spécificité de la forme d'engagement qui peut se manifester. Le transmédia, étant un dispositif, est finalement perçu comme une forme de participation pouvant avoir du sens en communication des organisations, dans l'apprentissage ou dans d'autres contextes (Larroche, 2018).

Tableau 5 : synthèse des concepts et auteurs phares du chapitre II

TRANSMÉDIA
Concepts théoriques mobilisés Dispositif, artefact médiateur, médiatisation, médiation, document, document numérique, document pour l'action (DOPA), transmédia narratif, transmédia documentaire, transmédia extra-documentaire, transmédia ancré, transmédia hybride, transfiction, hypermédia, hypermédia CMO/CME, *storytelling*, *cross* média, transmédia, dispositif de médiation, *serious storytelling*, UGC/UGM.
Acceptions du transmédia - Transmédia narratif ou storytelling - Transmédia documentaire - Transmédia documentaire ancré - Transmédia hybride
Types de connaissances produites Descriptif, explicatif, heuristique
Chercheurs de référence JENKINS, BACHIMONT, FOUCAULT, SCOLARI, ZACKLAD, BOURDAA, PEDAUQUE, BUCKLAND, HOFFMAN & NOVAK, DE CERTEAU, T. NELSON

Source : nos soins

Hypothèse de recherche

« Une bonne hypothèse n'est pas une hypothèse qui se vérifie mais bien une hypothèse qui favorise la découverte. » (Campenhoudt & Quivy, 2011 :143)

La conception de transmédia hybrides pour comprendre, assurer ou consolider l'engagement en formation donne la mesure des différents défis représentés. Cette recherche-action menée sous une approche collaborative de type *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2016) favorise la découverte de quatre (4) univers et propose une hypothèse qui consiste à dire :

Qu'un transmédia à valeur expérientielle permet d'accroitre la participation des sujets pour consolider l'engagement sur la durée de la formation.

Pour ce faire, il importe de remplir quatre (4) conditions majeures émergeant du terrain et de la littérature :

- Mesurer l'engagement sur du long terme suivant des régimes d'engagement différents qui se matérialisent sur du court ou moyen terme. Il s'agit de régimes observés dans la relation située, les moyens situés, le récit, les moyens et la finalité de la transaction ;
- Exploiter des spécificités complémentaires de la médiation transmédia tels le type relationnel, praxéologique, épistémique et réflexif pour observer respectivement ces régimes d'engagement. La valeur expérientielle de chaque transmédia se mesure par la satisfaction, les interactions et le contexte polysensoriel co construit et proposé comme une forme de participation active ;
- S'ajuster aux dispositions transmédiatiques des bénéficiaires à la période d'observation. En d'autres termes, il s'agit de tenir compte des tendances actuelles telles que les réseaux sociaux, les jeux immersifs, le *storytelling* ;
- Exploiter des transmédia hybrides originaux et modélisables en fonction d'objectifs de recherche explicites. Autrement dit, leur apport à la recherche doit l'emporter sur leur ingénierie sans toutefois la négliger.

Pour cette recherche, il s'agira d'identifier les indicateurs d'expérience qui ressortent des modèles conceptuels co construits et définis suivant une approche constructiviste majoritairement inductive (Charmaz & Belgrave, 2015). Ces indicateurs permettront de vérifier s'il s'opère une consolidation de l'engagement des parties prenantes à travers des paradigmes sociologiques, interactionnistes et innovants qui représenteront leur expérience.

Ce développement essaye de replacer différemment le lecteur dans l'univers transmédia de la doctorante.

3. Modèles de conception d'expériences transmédia pour l'engagement

Introduction du chapitre III

Nous proposons des dispositifs principalement fonctionnels qui ne dénaturent pas les caractéristiques idéelles et expérientielles auprès des bénéficiaires (Albero, 2010). Le dispositif semble être adapté pour la compréhension des enjeux des technologies contemporaines. Il s'agit d'instrument essentiellement cognitif au sens de Linard (2002) pour reprendre (Albero, 2010). Une des problématiques liée au dispositif en SIC relevée par (Larroche, 2018) est la difficulté de production de contenus médiatiques. Les modèles exposés dans ce chapitre sont à vocation multigénérationnelle, multisectorielle et contribuent à la résolution de cette problématique. La diversité de ces dispositifs se justifie par la notion de l'instabilité, telle que perçue par (Paquienséguy, 2007), dans la construction des usages. Il s'agit d'un élément indispensable et une variable sûre. Il est préconisé une diversité de propositions qui mélange finalement à juste mesure contenu et technique. Nous exploitons néanmoins ces dispositifs comme des instruments au sens de Rabardel et Samurçay (2001) cités par (Charlier et al., 2006), pour observer les différentes formes d'engagement associées. Ce choix se justifie par le fait que la finalité de l'instrument n'est pas forcément l'objectif de l'invention (Larroche, 2018). Il nous est donc possible de détourner les usages pour proposer de nouvelles déclinaisons de ces dispositifs, cependant nous y intégrons aussi leur caractère social.

Les propositions étant établies sur la base d'allers-retours entre réalisateurs et bénéficiaires, en tenant compte des pratiques culturelles des acteurs potentiels, l'approche est plus centrée sur une construction personnelle de la doctorante. Ces propositions sont également pensées suivant une méthode agile (Mitchinson & Morris, 2014). Ce qui veut dire qu'elles intègrent à la fois une forme d'innovation (Béchard, 2001), de performance (Donada & Nogatchewsky, 2005), de réflexivité sur les actions du chercheur et de prise de risque. Les modèles développés permettent une représentation synoptique des réalisations (Willett, 1996). Ces représentations intègrent principalement des théories du design (Cheng-I Tsai, Chien-Hsu Chen, Taysheng Jeng, & Hung-Lin Hsu, 2010; de Mozota, 2006) et de l'innovation (Cardon, 2006; Proulx, 2002, 2005). Elles permettront d'observer par la suite la notion d'engagement sous des angles différents de ceux déjà abordés par la littérature.

Pour ce faire, nous avons sélectionné quelques dispositifs parmi ceux vers lesquels les populations ont développé des habitudes et attitudes quotidiennes. Ce qui laisse entrevoir des dispositions au sens de Bourdieu (1998) pour reprendre (Lange, 2015). Autrement dit, en plus de la rationalité, l'intentionnalité, d'autres dimensions subjectives telles que les croyances, les convictions, etc. sont également à prendre en compte dans la mesure de l'engagement. Une majorité d'usagers revendiquent une participation active à la conception des services qui leur sont destinés (Rabeharisoa & Callon, 2002). Ces dispositifs sont des exemples d'œuvres qu'il est possible de soumettre.

Par ailleurs, la littérature identifie déjà des dispositifs qui ouvrent des perspectives vers des formes attentionnelles spécifiques. Le choix des dispositifs déjà ancrés dans la littérature d'un point de vue technique, nous permet de nous concentrer sur d'autres indicateurs. Étant centré sur les acteurs, nous empruntons à Linard (2002) la catégorisation de paradigme expérientiel subjectif. Il s'agit de formes de participation consciente et inconsciente qui favorisent la coréalisation après la proposition et la codécision (Zacklad, 2010a) après l'expérience. Cette approche permet de soumettre des modèles conceptuels dans des champs d'application différents de ceux avec lesquels le transmédia est souvent associé (O'Brien & Toms, 2008). Elle permet également de proposer des méthodes pour mesurer les expériences d'engagement des utilisateurs.

La présentation du transmédia hybride sous la forme d'expérience se justifie par le fait que l'expérience met en exergue beaucoup plus d'indicateurs d'engagement qui nous interpellent en SIC et plus particulièrement dans la littérature de Zacklad (2012a) sur l'engagement.

Plus concrètement, dans le cadre de la performance sociale nous pouvons par exemple, évaluer la présence, l'effort de compréhension, l'implication dans les activités, l'évolution, le rapport aux technologies de l'information et de la communication, la satisfaction du management des connaissances comme suggérés par (Garrison & Kanuka, 2004; Singh, 2003) ou encore les résultats, l'autonomie pressentie après les activités entre autres.

Ces expériences sont donc matérialisées à travers le jeu de rôle en présentiel, le réseau social Facebook, l'évaluation immersive et le jeu d'évasion grandeur nature. Le fait de s'outiller d'un dispositif numérique existant et familier, au lieu d'en créer un nouveau, permet de participer à la maturation simultanée de ce dernier et de ses différents usages (Badillo & Pélissier, 2015). Les individus sont très présents sur le divertissement à but commercial tels que la radiodiffusion, mais ils sont également présents sur les réseaux sociaux, au cinéma, sur les jeux

vidéo, les jeux d'évasion, la musique, etc. (Badillo, 2015). Les jeux vidéo sont actuellement les plus populaires à travers le monde selon l'analyse de (Deleuze, 2018). Cependant leur faisabilité et leur analyse s'étendent sur un terme qui pourrait dépasser le temps prévu pour ce projet de recherche.

Quant aux réseaux socio numérique (RSN), Facebook est connu comme étant un dispositif emblématique (Domenget, 2015). Il fait partie des RSN qui ont attiré l'attention de plus d'un million d'utilisateurs depuis son lancement, à telle enseigne que ceux-ci l'intègrent dans leurs activités quotidiennes (boyd danah m. & Ellison Nicole B., 2007). Dans l'évaluation, les individus impliqués jouent le rôle d'examinateur sur une période donnée. Il s'agit là d'une forme de jeu sérieux car les résultats de cette évaluation seront pris en compte.

En suivant les tendances de consommation, nous présentons quatre (4) dispositifs choisis suivant leur faisabilité technique dans le but de favoriser une analyse pertinente des usages potentiels autour de quatre (4) formes distinctes d'engagement. Nous souhaitons provoquer des émotions qui, comme une contagion au sens de (Berger, 2013; Dumas & Martin-Juchat, 2016), pourront transmettre l'engagement du chercheur/formateur/concepteur vers les apprenants afin de mesurer les indicateurs qui ressortent. Ces dispositifs permettront de soumettre des formes de participation transverse. Ils sont conçus pour favoriser l'imaginaire social suivant un certain cadrage qui tient compte de l'ambiguïté des interactions entre l'individu et sa collectivité.

Nous étudions ici des pratiques communicationnelles médiatisées (Paquienséguy, 2007) et originales tout en faisant ressortir les actes connexionnels et les dispositifs affectifs qu'ils engendrent. Par voie de conséquence, nous devons également évoquer les dispositifs techniques qui les matérialisent. C'est pour cette raison que nous présentons d'abord les modèles de conception avant de plonger dans l'analyse de ces pratiques en 2e partie.

3.1 Transmédia hybride de type praxéologique

Le transmédia hybride de type praxéologique est un dispositif de médiation transmédia qui est orienté vers l'action et qui peut susciter un engagement en moyen situé. Autrement dit, il s'agit d'un engagement ancré dans la mise en place des procédures et des méthodes validées avec les bénéficiaires mais planifiées par les réalisateurs.

3.1.1 Description de la simulation d'un projet web radio

Tableau 6 : description du transmédia projet web radio

Projet web radio	
Genre	Radiodiffusion
Objet du document	Pratique originale d'un cours en présentiel
Contexte transmédia	Simulation d'un projet : transmédia hybride de type praxéologique
Thématique du dispositif	Argumentation sous forme de débat
Expériences proposées	- Jeu de rôle - Management de projet - Exploitation et valorisation des compétences antérieures - Cohésion sociale entre formateur et apprenant/ apprenants - Remise en question par rapport aux lacunes individuelles ou aux préférences de consommation
Dispositifs mobilisés	- Support matériel (ordinateur et téléphone portables) - Support applicatif (carte heuristique pour scénarisation) - Espace physique de jeu : salle de cours - Réseaux sociaux pour diffusion - Document numérique (PowerPoint de présentation du projet, questionnaire) - L'Homme - Autres formes de médiation pour la recherche des idées

Source : nos soins

Le transmédia hybride dont il est question, est une simulation d'un projet web radio. Nous parlons de simulation car la diffusion ne va pas au-delà du cadre du cours. L'idée était de soumettre un transmédia inédit et d'observer les représentations de l'engagement qui émergent. Ce dispositif propose une forme de participation menée autour d'un projet. Il est sollicité une action collaborative des participants, qui met en avant le caractère praxéologique du transmédia. De plus, les rôles joués par ces participants suivent un cadrage qui permet d'envisager un engagement en moyen situé. L'action collaborative sera une occasion pour les apprenants d'interagir différemment, suivant leur perception du projet tout en respectant les règles « du jeu » constituant le socle de cet exercice. Dans le cas d'espèces, ce projet permet à la fois (1) de pratiquer l'argumentation vue en cours de manière originale. De la même manière, il

contribue également (2) à une collecte de données via une forme de *focus group* inversé. Ce qui permettra de comprendre et d'impliquer davantage les usagers (Maillet & Lemoine, 2007).

Cette forme de participation est inconsciente car les bénéficiaires contribuent à la fixation du modèle proposé. Compte tenu des actions sollicitées, ce dispositif se distingue à travers sa médiation praxéologique suivant (Charlier et al., 2006). Autrement dit, l'efficacité de cette activité dépend non seulement de la compatibilité du type de connaissances partagées avec le domaine d'application, mais également de la facilité de transmission du message par le jeu de rôle. Nous construisons un transmédia à partir de supports matériels distincts, de compétences et rôles spécifiques et de territoires diverses comme des fragments d'une histoire qui peut être perçue de différentes manières. Les relations développées de même que le résultat de la réalisation, ne constituent pas une fiction au sens du transmédia narratif mais sont contextualisées dans une simulation d'où l'hybridation.

3.1.2 Gestion du projet

Nous nous attacherons à présenter uniquement les étapes de la mise en place de ce projet au sens de (Dameron, 2003) dans ce développement. Dans l'objectif de réduire la distance sociale entre le chercheur formateur et les participants (Campenhoudt & Quivy, 2011), ce projet a été mis en œuvre par les apprenants. Cette méthode limite l'influence du formateur et favorise l'engagement de l'apprenant (Akrich, 1998). Il s'agit d'une simulation dans le sens où le projet ne sort pas du cadre de l'activité pour une diffusion commerciale. Il est néanmoins pensé, à la fois pour les communautés en ligne et les communautés en présentiel. Nous choisissons d'exploiter des outils simples d'utilisation pour les personnes d'un certain âge et dans l'ère du temps (Leclercq, s. d.). Nous essayons également de respecter les logiques d'usages pour contourner les limites d'acceptation des technologies (Caradec, 2001). Établie comme un entretien de groupe, cette activité est enregistrée et conserve la confidentialité des apprenants à travers le format audio de la diffusion.

La plateforme collaborative sur laquelle le travail final est délivré, favorise l'auto confrontation des performances et apparaît donc comme un espace de partage. Il se laisse entrevoir une forme de participation dans l'attribution des missions pour ce projet. Chaque participant de manière libre, peut contribuer à l'élaboration du projet soit par les idées, les arguments ou par l'ingénierie. La finalité de cette démarche était de procurer une expérience ludo-éducative tout en relevant des éléments importants pour améliorer l'apprentissage d'un point de vue méthodologique et ainsi engager les participants.

Cette pratique se matérialise donc à travers le modèle suivant :

Tableau 7 : modèle du transmédia projet web radio

Pôles du modèle	**Description**
Implication des parties prenantes	- L'enseignant : coordonnateur des activités, présentation du projet et des différents rôles - Les apprenants : participation, déploiement de compétences antérieures, appréciation de l'expérience
Dispositif technique	- Choix de l'outil de connexion libre, - Forme de participation au choix, - Espace de contribution : salle de cours
Spécificité du modèle	Classe collaborative, complémentarité des technologies et des apprentissages (caractère transmédia)
Psychologie du groupe	Interaction sociale, engagement, intelligence collective, cognition située et distribuée
Axes stratégiques de l'activité	Enrichissement du cours vu en présentiel, intrapreneuriat, apprentissage centré sur l'apprenant, développement de compétences transverses, développement de compétences en communication.

Source : inspiration des modèles de Meirieu adaptés par (Brodin, 2002)

Ce tableau donne une idée sur le processus de construction des séquences et la gestion des compétences sur cette activité. Dans ce modèle, nous nous sommes attardés sur des pôles importants et ré exploitables. Nous nous inspirons du tableau des ressources des apprenants mis en place par (Bonnemaizon et al., 2012) pour faire ressortir les ressources mobilisées dans ce dispositif.

Tableau 8 : ressources mobilisées chez les apprenants pour le projet webradio

Ressources	**Éléments**
Ressources physiques	Motivation et énergie pour ce projet
Ressources culturelles	Animation d'une webradio et d'un débat enregistré

Ressources communicationnelles	Empathie, sens de l'écoute, organisation des idées, message clair et synthétisé, jugement de valeur, prise de parole et de position, valorisation de son point de vue.
Ressources temporelles	Prédisposition pour une telle pratique, présence
Ressources sociales	Communauté d'apprentissage, collaboration, coopération

Source : inspiration du tableau des ressources des apprenants mis en place par (Bonnemaizon et al., 2012)

Les supports matériels exploités étaient des propriétés personnelles des parties prenantes. C'est pour cette raison que nous ne mentionnons pas de ressources financières. Pour la réalisation de ce projet, aucun frais supplémentaire n'a été engagé. Il se présente une économie d'échelle au sein de la communauté de pratique. Selon (Wenger, 1998, Chanal, 2000), cités par (Vaast, 2002: 3), il s'agit de « groupes d'individus qui ont une histoire commune, interagissent fréquemment, partagent des connaissances et rencontrent des problèmes proches, au sein d'une même organisation. Ils travaillent ensemble et réalisent des activités pour partie communes, pour partie complémentaires ». La communauté de pratique se caractérise par l'engagement mutuel, l'activité commune et les ressources communes. Dans leur développement (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002) partent du postulat selon lequel les membres de la communauté possèdent un rapport d'intimité suffisant pour interagir sans intermédiaire et de manière productive. Les usages des nouvelles technologies déstructurent la taille d'une communauté mais conservent l'objet de leur rapprochement, la durée de vie et favorisent une consolidation plus aboutie des liens entre les acteurs de la communauté.

Bien que les discussions autour de cette notion soient peu exploitées et la réflexion soit plus orientée vers le management, l'observation d'une communauté de pratique permet de cerner un cas de coopération « altruiste », d'en comprendre l'évolution qui s'instaure dans les usages (Zacklad, 2015c). Cette évolution est influencée par des artefacts tels que le temps qui représente plusieurs étapes de la transaction, la rationalité qui synchronise un ensemble de valeurs partagées et l'expérience qui implique la familiarité, l'habitude, les pratiques en situation.

La communauté de pratique (CP) est considérée comme une communauté d'apprentissage par Wenger. Le but n'est pas forcément d'appartenir à une communauté, mais apprendre des autres,

sur soi, sur l'objet qui rassemble et au quotidien. L'activité de la communauté se décline sous le triptyque autour de la participation, la socialisation et le développement identitaire. La CP possède donc de multiples projets. La description de notre considération d'une communauté de pratique, permet de comprendre la dynamique des parties prenantes dans ce projet et justifie la spécificité du dispositif de même que la forme d'engagement qui se laisse entrevoir.

3.1.3 Scénario et intentions

Ce transmédia hybride est une convergence entre un projet et un groupe de discussion. Il s'agit d'une proposition créative inspirée de pratiques déployées sur des élèves de 4e du collège Innovant Pierre Emmanuel de Pau (Julien, 2017).

Figure 5 : inspiration projet web radio

Source : capture d'écran de l'expérience appliquée au sein du collège de PAU (ludomag).

Ce projet webradio a été appliqué dans le cadre d'une pratique autour de l'argumentation. Nous y avons décelé un potentiel pour la recherche. L'expérience que nous proposons, possède plusieurs objectifs :

- Tester les pratiques existantes d'un point de vue scientifique sur des publics différents,
- Modéliser une expérience transmédia,
- Tester une autre forme de collecte de données,
- Observer l'engagement en moyen situé.

Dans le cadre d'une pratique de l'argumentation développée principalement sous la forme d'un projet, nous avons associé des stratégies empruntées à la Sociologie de l'innovation. Il s'agit notamment du détournement et du déplacement (Akrich, 1998). Le détournement correspond plus à une substitution des usages. Pour exemplifier cette notion, nous prendrons le cas d'un

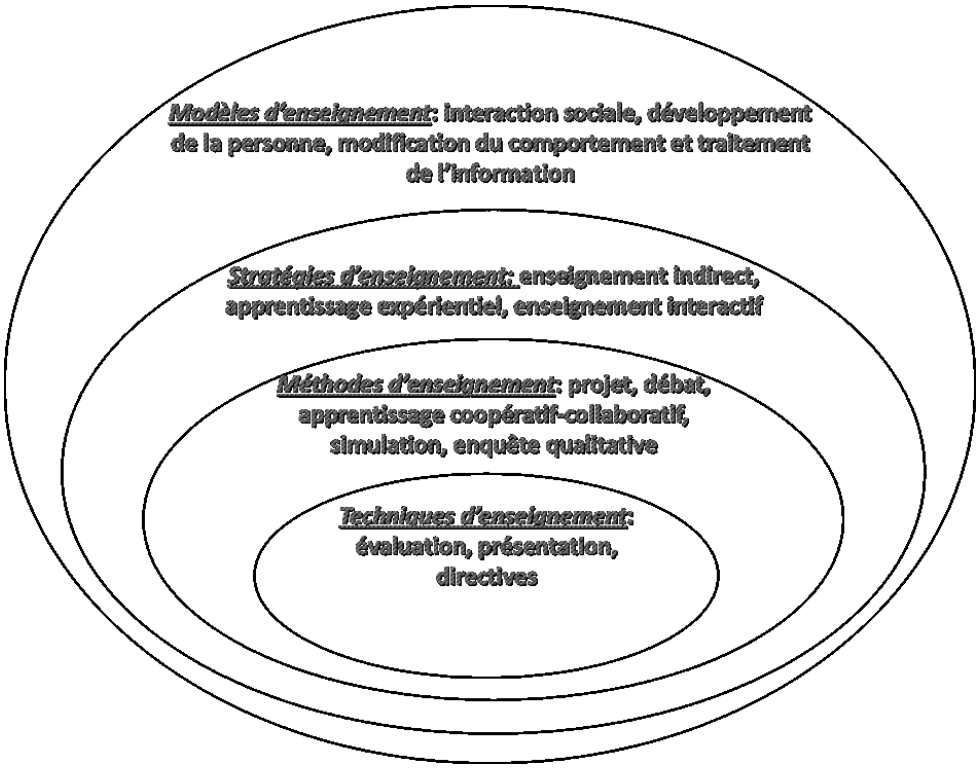
pot qui sert à la base de contenant pour la confiture mais après utilisation, est détourné comme contenant pour les épices. Le déplacement quant à lui, consiste à transposer les usages. Il se présente à la fois une relation et des règles ou méthodes de fonctionnement dans la réalisation de ce dispositif, d'où la condition d'une forme d'engagement en moyen situé.

Leur application s'est faite à travers une simulation issue de l'intégration spontanée de scénarios engageants et centrés sur l'apprenant. Cette initiative part du fait que l'usager possède désormais un rôle réflexif double, celui d'observateur et celui d'usager du dispositif qu'il co crée (Proulx, 2002). Cette action fait donc intervenir à la fois la rationalité et la réflexivité de la relation. Ainsi, les participants volontaires sont sollicités pour la gestion de projet de type webradio à travers des actions à la régie, l'animation du débat, le rôle du public et d'intervenant au débat. Les ressources mobilisées ne sont pas identiques (Bonnemaizon et al., 2012). D'un point de vue des théories de la participation, nous sommes à la phase de générations d'idées qui permet d'être en adéquation avec les besoins des parties prenantes (Magne & Lemoine, s. d.) et de mettre en œuvre de meilleurs contenus éducatifs (Zacklad, 2010b).

Dans ce projet, les participants ont un droit de regard sur les propositions qui leur sont destinées et le formateur a présenté des méthodes d'apprentissage qui supplantent les compétences requises et confortent l'expérience. Elles contribuent par la même occasion au développement de quelques formes attentionnelles (Vermersch, 2004). En effet pendant quelques heures, les participants sont occupés par l'accomplissement de tâches spécifiques différentes de celles qu'ils ont l'habitude d'effectuer.

Plusieurs stratégies de scénarios ont été associées pour construire un modèle d'apprentissage hybride c'est-à-dire à la fois coopératif et collaboratif avec une tendance plus collaborative. De même, des séquences ludiques ont été intégrées à l'exposé de l'apprenant en plus du travail en équipe. Dans le cas d'espèces, le document pédagogique grâce à l'outil Xmind8, est employé comme fil conducteur pour permettre à l'apprenant d'être plus actif dans sa formation (Cotte & Després-Lonnet, 2004). Pour ce scénario, les modèles d'enseignement choisis sont l'interaction sociale et le développement de la personne. Les stratégies sont à la fois indirectes et expérientielles. Les méthodes d'enseignement sont la voix active nécessitant à la fois un apprentissage individuel et un apprentissage coopératif (Baudrit, 2007).

Figure 6 : processus de scénarisation adapté au projet



Source : nos soins

Plus concrètement, il s'agit de l'association du jeu et du travail en équipe sous forme de débat. La technique est tournée vers l'apprenant qui va contribuer à enrichir ce scénario pour la promotion suivante. Parallèlement cette approche contribuera à l'engagement de sa promotion sur la durée. Nous nous accordons avec les chercheurs qui considèrent la scénarisation comme une ontologie évolutive permettant la collaboration dynamique entre parties prenantes (Dessus & Schneider, 2006). Parler d'ontologie oblige à s'intéresser aux actions, réactions et/ou types d'interactions entre différents groupes d'apprenants et leur enseignant (Mason, 2017).

La dimension praxéologique de la médiation est très présente dans ce dispositif. Dans notre proposition nous sommes bien loin de la considération figée à laquelle certains ont associé la scénarisation de l'apprentissage. Dans cette démarche, un *débriefing* sur les règles est prévu pour éviter de compromettre l'expérience et rester en adéquation avec les besoins des parties prenantes comme l'ont préconisé quelques chercheurs (Szilas, Widmer, & Josiane, 2009). L'idée était de récolter les avis sur cette proposition et de pouvoir identifier les formes d'engagement des participants par la suite. Pour ce faire, il est également permis un ajustement des règles et des phases de réflexion individuelle et collective (Grosjean, 2004). Pour ce 1er projet, la participation n'était pas obligatoire mais généreusement récompensée par des bonus. Le scénario tel qu'il apparaît dans la figure ci-après, n'intègre pas tous les détails des séquences

pour laisser place à la spontanéité et la créativité de l'apprenant. Il s'agit quelque part de donner l'opportunité à l'imaginaire social de se déployer.

L'encadré suivant permet de mieux appréhender la réflexion faite autour de l'univers de construction de ce dispositif.

Figure 7 : description du jeu éducatif, la simulation webradio

Titre : simulation projet webradio

Auteur : le formateur/chercheur

But du jeu : pratiquer l'argumentation

Objectif de l'apprentissage : aisance à l'oral, prise de parole en public, échanges d'arguments

Public : tout non-expert en négociation dans le cadre de la formation, apprenants d'âges et de cultures différentes

Esprit du jeu : webradio

Matière du jeu : pratiques de négociation et de communication

Niveau d'études : bac +2 ou équivalent

Matériel de jeu : vidéo projecteur, ordinateur et téléphone portable, connexion internet, espace de jeu

Durée de l'expérience : 4 heures maximum dont 30 minutes maximales d'enregistrement

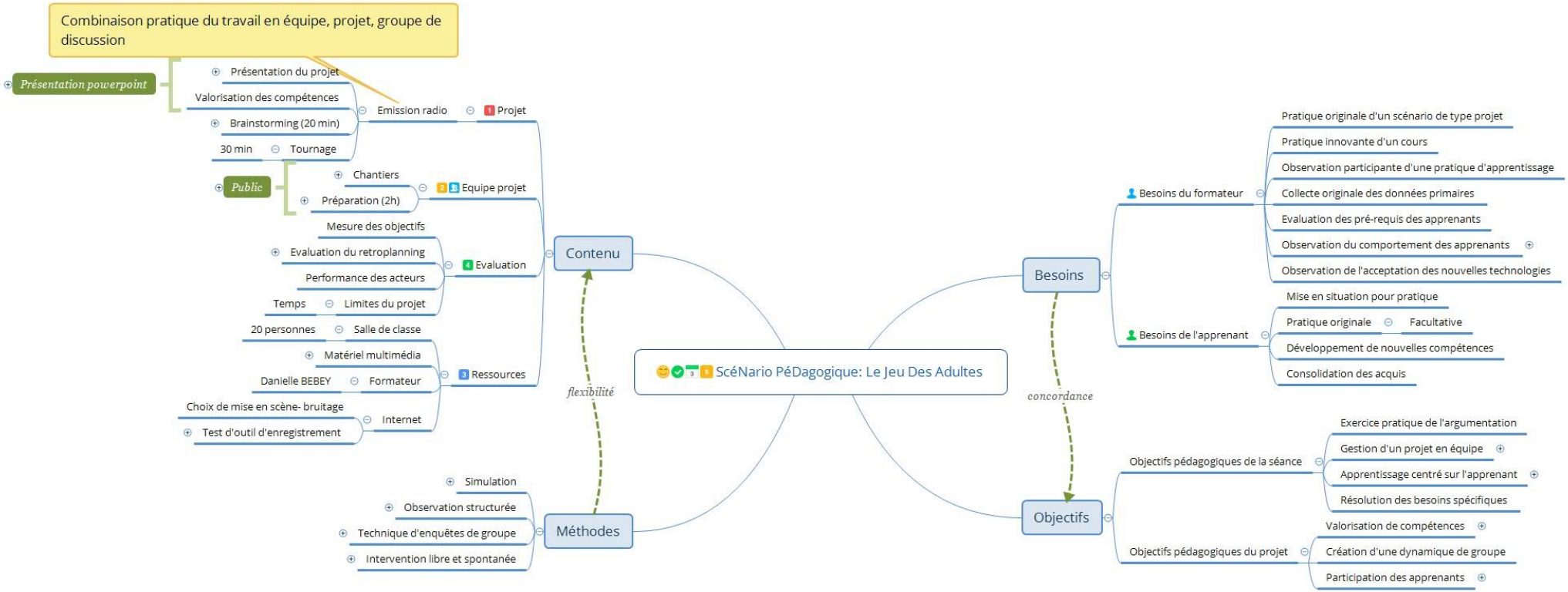
Source : nos soins

Telle qu'elle a été menée, la scénarisation ne se limite pas à une stimulation de l'apprenant à travers un contenu d'apprentissage produit par le formateur. Elle structure et organise la formation de manière à ce que l'apprenant beigne dans un contexte signifiant (Compte et al., 2007). Les contenus de l'activité sont conçus, organisés et planifiés, de même que les médiations qui interviennent. Le caractère transmédia de cette proposition se matérialise par la description du modèle exploité pour ce scénario. Cette description est une forme d'écriture plus sérieuse que la narration classique mais qui permet cependant au lecteur de visualiser le projet. Pour les participants à la fois acteurs et producteurs, c'est une forme d'immersion. Les dispositifs de médiation mobilisés sont complémentaires et font ressortir des représentations sociales qui placent l'individu au centre de l'activité. En effet, les tâches effectuées nécessitent

une recherche d'information et une préparation préalable qui fait l'objet d'une trame. La planification des activités fait également l'objet d'une description par le concepteur de l'œuvre. De plus, l'enregistrement du projet réalisé est l'occasion d'une description qui est la transcription de l'entretien. La collecte de données quantitatives permet d'avoir le point de vue des participants. Ce dernier est enrichi par l'interprétation de données qualitatives qui constituent le sujet du débat. Dans ce cas, il s'agit d'un transmédia à média maître inaltérable au sens de (Groupierre, 2017). Le média principal est l'enregistrement audio. Les autres viennent approfondir la compréhension, la description ou l'interprétation. Il se glisse néanmoins une part d'altérabilité, bien que négligeable, mais qui aura des répercussions sur la durée de l'enregistrement et la qualité du projet. L'hybridation s'applique finalement au sens large dans ce transmédia.

Figure 8 : scénarisation via l'outil XMIND8

Source : nos soins


Combinaison pratique du travail en équipe, projet, groupe de discussion
Présentation powerpoint
Présentation du projet
Valorisation des compétences
Brainstorming (20 min)
Emission radio
1 Projet
30 min
Tournage
Public
Chantiers
Préparation (2h)
2 3 Equipe projet
Mesure des objectifs
Evaluation du retroplanning
Performance des acteurs
4 Evaluation
Temps
Limites du projet
20 personnes
Salle de classe
Matériel multimédia
Danielle BEBEY
Formateur
3 Ressources
Choix de mise en scène- bruitage
Test d'outil d'enregistrement
Internet
Contenu
flexibilité
Simulation
Observation structurée
Technique d'enquêtes de groupe
Intervention libre et spontanée
Méthodes
ScéNario PéDagogique: Le Jeu Des Adultes
Besoins
concordance
Objectifs
Besoins du formateur
Pratique originale d'un scénario de type projet
Pratique innovante d'un cours
Observation participante d'une pratique d'apprentissage
Collecte originale des données primaires
Evaluation des pré-requis des apprenants
Observation du comportement des apprenants
Observation de l'acceptation des nouvelles technologies
Besoins de l'apprenant
Mise en situation pour pratique
Pratique originale
Facultative
Développement de nouvelles compétences
Consolidation des acquis
Objectifs pédagogiques de la séance
Exercice pratique de l'argumentation
Gestion d'un projet en équipe
Apprentissage centré sur l'apprenant
Résolution des besoins spécifiques
Objectifs pédagogiques du projet
Valorisation de compétences
Création d'une dynamique de groupe
Participation des apprenants

3.2 Transmédia hybride de type relationnel

Le transmédia hybride de type relationnel est un dispositif de médiation transmédia qui est orienté vers la relation entre les parties prenantes et qui peut susciter un engagement en relation située. Autrement dit, il s'agit d'un engagement ancré dans les relations interpersonnelles liées au programme transactionnel.

3.2.1 Description de la classe socio numérique

Tableau 9 : description du transmédia classe socio numérique

La Facebook classe	
Genre	Réseau socio numérique
Objet du document	Apprentissage informel asynchrone
Contexte transmédia	Classe socio numérique : transmédia hybride de type relationnel
Thématiques du dispositif	Interactions et matérialisation des affects
Expériences proposées	- Apprentissage à distance plus convivial - Maîtrise de l'identité numérique - Culture numérique développée - Cohésion sociale entre formateur et apprenant/ apprenants - Possibilité de partager sa perception de l'expérience de formation
Dispositifs mobilisés	- Support matériel au choix (ordinateur, téléphone, etc.) - Espace physique de cours : apprentissage hybride - Document pour l'action (réseau social pour les échanges) - Document numérique (PowerPoint de présentation de la classe, questionnaire) - L'Homme - Document papier (syllabus de présentation des objectifs pédagogiques) - Autres médiations choisies par l'apprenant pour enrichir la classe (selon le potentiel d'internet et des compétences).

Source : nos soins

Ce dispositif part d'un constat simple. Les chercheurs perçoivent depuis un moment, un abandon de dispositifs institutionnels (Peraya & Bonfils, 2012) de la part des bénéficiaires. Parallèlement on observe une utilisation croissance des réseaux sociaux notamment Facebook. Cet outil contribue à l'amélioration de la connaissance des apprenants et met en perspective un autre usage du réseau social (Aubert & Froissart, 2014). Pour paraphraser Peraya (2000) l'emploi d'une technologie ne garantit pas une révolution méthodologique mais reconfigure le champ du possible. La technologie contribue à favoriser l'engagement dans des situations complexes spécifiques (Kearsley & Shneiderman, 1998).

En entreprise les TIC réduisent l'isolement, favorisent l'autonomie et la responsabilité des salariés (Colombier, 2007). Le fait d'adopter des outils qui préparent les apprenants à ces situations montre la cohérence de l'Éducation avec les problématiques des organisations. La médiation qui prédomine dans ce dispositif est relationnelle (Charlier et al., 2006). L'aspect relationnel se manifeste à travers les échanges d'information, la manifestation d'affect (commentaires, réactions) entre les parties prenantes. À travers ce dispositif, les apprenants et le formateur restent en contact sur une période qui va au-delà de la durée du cours dans un espace physique. Cette médiation laisse entrevoir également un engagement en relation basé sur des situations orchestrées par les bénéficiaires.

L'une des limites rencontrées par les praticiens en formation à distance porte sur les restrictions de retour sur les actions et les comportements des apprenants (George, 2004). La Facebook classe par le biais du réseau social donne accès aux comportements des apprenants en situation d'apprentissage à distance. Elle expose également des informations sur leurs actions. Nous avons pu observer des pratiques similaires sur le réseau Twitter (« Twittclasses .francophones », s. d.). Néanmoins la différence se fait sentir à plusieurs niveaux :

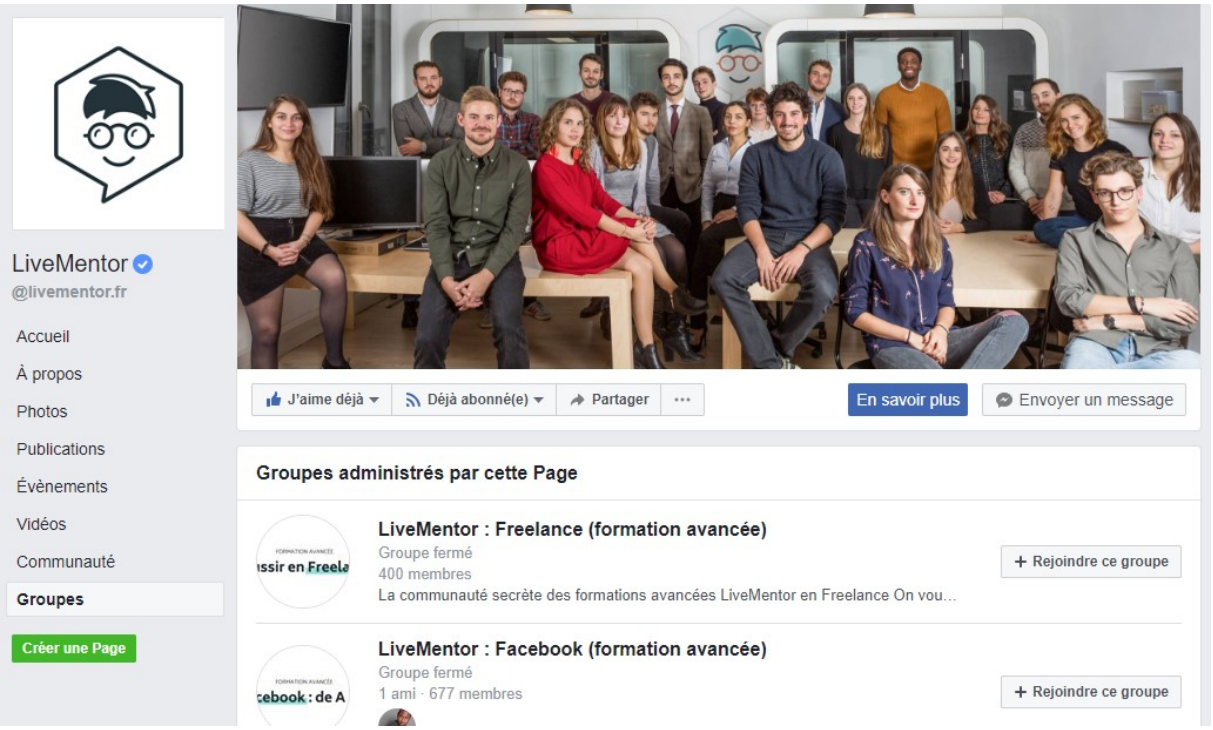
- La formation en classe virtuelle francophone appliquée sur le RSN twitter concerne majoritairement les adolescents ;
- Elle est massive et ouverte à tous ;
- Facebook demeure le réseau social le plus usité en France depuis 2008 d'après l'analyse de (Tchuente et al., 2011).

Jusqu'à présent la recherche décrit différents usages pédagogiques des réseaux socio numériques que nous catégorisons de la manière suivante :

- Usage prescrit (Ros, 2018) : cela correspond aux recommandations de communication ou de recherches d'information à travers des réseaux sociaux sans distinction des fonctionnalités et de spécificités de la technologie ;
- Usage observé (Cottier & Person, 2018) : l'accès aux pages ou groupes construits et gérés par les populations observées sans intervention des enseignants est donné aux chercheurs (Aaen & Dalsgaard, 2016).

D'après ces usages, Facebook apparaît à l'unanimité comme un outil éducatif important pour recevoir de l'aide, un accompagnement, du coaching. L'outil est donc accepté comme un autre espace d'apprentissage où il est possible d'allier vie personnelle, vie sociale et vie professionnelle à la vie éducative.

Figure 9 : exemple de Master class exploitant le réseau Facebook



Source : capture d'écran d'un groupe privé accueillant une *Master class* sur Facebook

De nouveaux usages s'observent à travers des *Master class*[6] destinés aux entrepreneurs, *free-lance* ou des séances de *coaching* pour développement personnel, sport, etc. Il s'agit des groupes ou pages RSN, restreints par leur confidentialité et leur nombre de participants qui, accèdent à cette formation moyennant une rémunération. Le groupe est constitué d'apprenants adultes majoritairement professionnels et des différents formateurs. Nous décrivons donc un

[6] Master class : une classe donnée aux étudiants d'une discipline particulière par un expert de cette discipline suivant une dynamique de développement des compétences.

« environnement immersif » (Bonfils & Durampart, 2013) qui permet de faire ressortir l'ontologie autour de la notion d'engagement. Dans notre cas, il s'applique comme un apprentissage informel (Chen & Bryer, 2012) et asynchrone (S. R. Hiltz, 1998; S. Hiltz & Wellman, 1997). Cet environnement immersif selon (Bonfils, 2014) se situe à la croisée de quatre (4) espaces communicationnels qui sont l'espace physique, l'espace numérique, l'espace des possibles ou potentiel de réception et l'espace de l'action ou potentiel de l'émission. Ce qui pourrait le différencier des environnements déjà exploités par la littérature serait le caractère publique et accessible de l'outil déjà ancré dans les usages. L'omniprésence du caractère ludique meublé par les animations dans les environnements immersifs, est atténué dans cette proposition transmédia.

La catégorisation des contenus proposés par (Aaen & Dalsgaard, 2016) nous inspire pour présenter une liste non exhaustive des contenus possibles à développer avec ce type de dispositif.

Tableau 10 : catégorisation des contenus

Catégories	**Descriptions**
Expression sociale	Expression des avis, commentaires, émotions, affects, etc.
Événements dans la classe en présentiel	Préparation à l'immersion
Contenus pédagogiques	Enrichissement du cours physique (questions, liens, etc.), contenus spécifiques à une formation à distance (vidéo enregistrée, *live*, etc.)
Contenus non pédagogiques	Décloisonnement de l'espace d'apprentissage, relais d'informations pertinentes, échanges conviviaux…

Source : nos soins

De même la figure 10 donne un exemple de contenus partagés sur la classe socio numérique.

Figure 10 : Exemples de contenus partagés sur notre classe socio numérique

Source : capture d'écran de la classe socio numérique

La classe socio numérique permet d'interroger la situation de chaque apprenant au moment de la télé rencontre. La médiatisation (Peraya, 2013) repose sur l'outil et la médiation via l'animation est effectuée par l'apprentie enseignante-chercheuse. Il est possible d'exploiter plusieurs médiations dans cette classe socio numérique. La situation d'apprentissage est réelle et réfléchie. De plus, la description du modèle conceptuel de cet apprentissage informel présente l'hybridation d'un dispositif qui n'a rien à voir avec la fiction mais qui dévoile néanmoins un côté ludique ou déconstruit de l'apprentissage classique.

Ce média maître altérable (Groupierre, 2017) par les participations, est exploité dans une perspective pédagogique. Ce qui laisse entrevoir un engagement en relation située. Des précautions sont prises pour éviter d'occulter au maximum l'acte éducatif. Le design du cours et l'évaluation des étudiants tiennent compte de cette approche. Le modèle propose une méthode d'exploitation qui n'a pas la prétention d'être figée. Elle s'adapte aux apprenants et leurs acceptions de l'outil numérique. Il s'agit d'une méthode d'apprentissage qui diffère en fonction du niveau d'apprentissage de l'outil par l'enseignant. Elle tient donc compte du savoir-faire des apprenants, du contexte disciplinaire, social, etc. Ainsi, le parcours de formation individuelle de l'enseignant influera fortement sur la forme et la qualité de son enseignement et par conséquent sur l'engagement de ses apprenants. Le caractère asynchrone ou semi synchrone du dispositif conforte cette altérabilité mais ne dénature pas pour autant l'expérience d'interaction.

3.2.2 Gestion du projet

Nous intitulons les classes sous la dénomination Apprentissage Privé En Ligne notamment sur Facebook en abrégé APEL-f. L'acronyme APEL est directement associé à l'association des parents des écoles de Luttre ou l'association des parents d'élèves et de lycéens. Pour éviter toute confusion nous l'écrivons de cette manière (APEL-f). Étant francophone, nous avons cherché une traduction du SPOC (*small and private on line course*) qui facilite une création d'acronyme et qui intègre une forme de COOC (*corporate open on line course*). Autrement dit, le cours était proposé à un petit comité majoritairement constitué de professionnels (au sens de salariés pour faire la différence avec des publics étudiants plus jeunes généralement observés dans les recherches). Ceux-ci ne sont pas forcément de la même entreprise mais possèdent en commun le désir de développement des compétences professionnelles. Cette forme d'*e-learning* est considérée comme une forme d'apprentissage qualitative en termes de développement des compétences (Baujard, 2005) et s'applique à tout type de formation allant dans ce sens (Baujard, 2011). La réflexion autour de ce nom peut se rapprocher de l'exercice de création d'une marque. Nous n'avons pas besoin d'appliquer la protection de marque car il s'agit encore d'un usage informel. De plus l'emploi d'un réseau social ne donne pas droit à ce type de protection. Il s'agissait pour nous de proposer un terme facile à prononcer et à matérialiser. Étant en phase de lancement, il importait de procéder par priorité. Nous avons donc débuté avec les groupes secrets APEL-f 171 et APEL-f 172.

D'un point de vue scientifique, nous nommons ce dispositif sous l'appellation de classe socio numérique pour marquer l'exploitation des réseaux socio numériques comme terrain d'observation de l'engagement en formation. Le réseau Facebook est privilégié dans cette proposition. Cependant le modèle pourrait s'appliquer sur d'autres interfaces suivant un cadrage spécifique. Par ailleurs, les coûts engendrés pour animer des cours en ligne sont conséquents (Singh, 2003). La classe virtuelle développée sur un outil accessible par tous, réduit déjà la barrière financière, mais conserve un espace de formation exploitable. Le côté collaboratif ouvre l'apprentissage vers divers outils du web et modes d'apprentissage (classe inversée, apprentissage collaboratif, etc.). Cette classe vient en support de l'espace physique pour responsabiliser l'apprenant et pour l'accompagner dans son apprentissage. L'espace physique quant à lui, exploite également diverses opportunités tels que les présentations PowerPoint, les études de cas, les projets, entre autres qu'il est possible de partager facilement sur cette interface numérique.

C'est également une opportunité pour le chercheur d'exploiter les compétences antérieures en management des réseaux sociaux, management des compétences, management de projet, marketing, marketing digital, stratégie de communication via les médias numériques, gestion des données et analyse de l'information. Il joue aussi le rôle d'infomédiaire (Goyette-Côté, 2012) pour les apprenants dans cette forme d'apprentissage à distance. Autrement dit, il sélectionne et organise l'information. De même, la plateforme joue ce rôle car elle enrichit les connaissances de l'apprenant. Il s'agit d'une occasion de développer de nouvelles compétences notamment celles liées à la gestion pratique de projets. Cette démarche est en accord avec les débats omniprésents concernant l'aspect organisationnel de la formation (Baujard, 2011).

Cette classe Facebook permet de mettre à profit le temps d'échanges en particulier pendant l'apprentissage. Le formateur intervient rarement lorsque le groupe prend son autonomie et s'érige en manager de sa communauté virtuelle. À la différence des managers de communautés liés au produit ou service commercial, ce formateur parle en son nom propre sur la plateforme. Étant destiné à des publics professionnels, le territoire est géré comme un réseau social d'entreprise (Carmes & Galibert, 2009) en termes de contenu et de type d'interactions. Du fait de son environnement, il contribue fortement à l'intégration de la dimension sociale de la formation sachant que la formation à distance possède déjà cette propriété (Baujard, 2005). Ces interactions favoriseront également la proximité entre les apprenants (Perea, 2011). La communication n'est donc pas impersonnelle et permet de vraiment consolider les liens dans la classe, d'où la caractéristique relationnelle de ce dispositif. Tel un *Community manager* de marque, le management de cette communauté nécessitera :

- Une création de contenus,
- Une animation de la page pour susciter l'engagement,
- Une médiation et une médiatisation de l'apprentissage,
- Un entretien de l'activité communicationnelle au sens de (Galibert & Cordelier, 2017),
- Une planification de diffusion des contenus avec une analyse de l'engagement vers ces contenus.

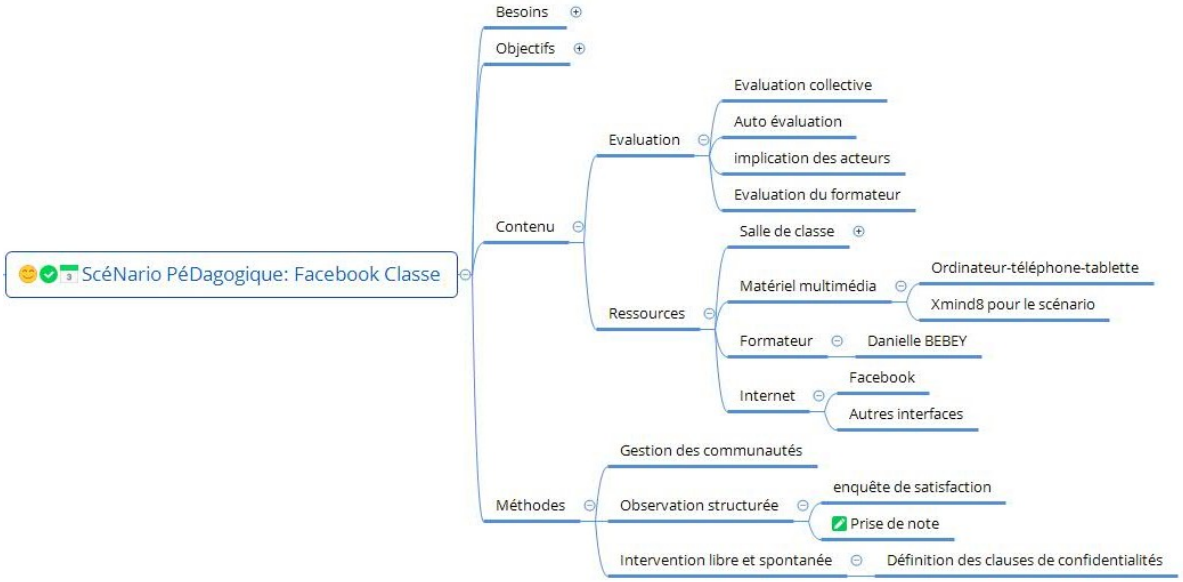
S'ils le souhaitent, les apprenants pourront créer un autre groupe privé en parallèle où l'enseignant n'a pas d'accès. Comme en fin d'année pour les classes physiques, chaque Facebook classe est fermée et les apprenants n'auront plus accès aux informations du groupe selon les paramètres de l'outil. La classe virtuelle est un groupe secret. Ce qui signifie sur

Facebook qu'il n'y a que les apprenants « inscrits » qui y ont accès. Les activités de ce groupe sont visibles sur la plateforme comme ce serait le cas sur le site internet d'une université physique. Tout est pensé pour se rapprocher de l'univers classique de formation. Ce type de proposition est déjà pratiqué sur Twitter à travers les (« Twittclasses .francophones », s. d.) mais ces classes virtuelles ressemblent plus à des MOOC (*massive open on line course*). Un nombre important d'inscrits y ont accès et le suivi nécessite beaucoup plus d'efforts pour le formateur. Avec la Facebook classe nous donnons une opportunité d'encadrement à l'outil Facebook. Il s'agit d'un outil plus contemporain qu'un Moodle[7], que certains utilisateurs maîtrisent déjà et qui est plus malléable.

Autant l'enseignant va réfléchir sur des formes de participation à proposer aux apprenants, autant ces derniers devront non pas seulement s'investir dans les propositions mais développer d'autres extensions aux formes d'engagement proposées. Les technologies adoptées en *e-learning* sont quelquefois considérées comme inappropriées. Nous restons sur une technologie déjà existante et facile à manipuler. Le challenge réside plus dans le fait de susciter l'adhésion lorsque l'usage premier est différent.

3.2.3 Scénario et intentions

Figure 11 : trame de scénarisation



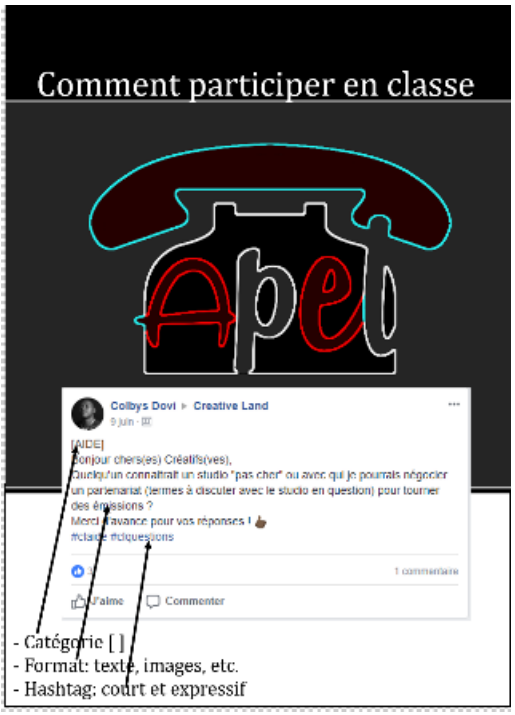
Source : nos soins

[7] Moodle : système de gestion libre conçu pour les contenus pédagogiques en ligne et établi sous licence publique

L'enseignement d'un grand auditoire en présentiel est généralement complexe dans la mesure où il oblige le formateur à développer une relation impersonnelle avec ses apprenants (Vanpee, Godin, & Lebrun, 2008). Dans une classe à petit auditoire, il se pose aussi le problème de passivité des participants. Pour remédier à ces problèmes, nous choisissons l'apprentissage hybride au sens de Valdès (1995 ; 1996) mais soumis par (Charlier et al., 2006). Il s'agit d'un dispositif qui contribue à consolider l'apprentissage centré sur l'apprenant suivant « des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des médias diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée » (Charlier et al., 2009:474).

Cette forme d'apprentissage permet de générer l'interaction et de la canaliser au sein du groupe. En plus de cela, la classe socio numérique retrace l'aspect privatif de la salle de classe à travers le paramétrage de restriction des groupes possibles sur Facebook. À cet effet, des infographies traduisant un « règlement intérieur » ont été exposées aux apprenants membres. Bien que cette classe soit conçue pour entretenir des relations entre les parties prenantes, la participation est néanmoins cadrée.

Figure 12 : exemple d'éléments constituant le règlement intérieur



Source : nos soins

Cette classe est également une occasion de pratiquer l'apprentissage à distance suivant une pédagogie à la fois technologique, collaborative et active. L'outil Facebook regorge de

nombreuses possibilités et ses fonctionnalités évoluent constamment. Dans cette classe virtuelle, la parole est donnée aux apprenants. Autrement dit, ce sont eux qui enrichissent les échanges suivant un canevas du formateur qui n'intervient qu'à titre d'animateur ou de gestionnaire de communautés. Suivant la notion d'*edutainment* (Maushak, Chen, & Lai, 2001) qui allie le divertissement à l'apprentissage, les apprenants iront à leur rythme et selon leurs préférences de communication. Les objectifs se situent à plusieurs niveaux :

- Dénaturer l'espace et le temps d'apprentissage ;
- Découvrir une autre forme d'apprentissage (valeur expérientielle du dispositif) ;
- Développer l'autonomie des apprenants ;
- Responsabiliser l'apprenant dans sa recherche qualitative d'information ;
- Mettre à l'épreuve les compétences de l'accompagnateur ;
- Cultiver le faire ensemble ;
- Développer la culture numérique.

Cette démarche permet également de compléter l'apprentissage en présentiel. Elle favorise la création de lien entre apprenants et apparaît comme un continuum des relations préexistantes en classe physique (Perea, 2011). Il s'agit là de la configuration par formation universitaire de base proposée par (Charlier et al., 2006). À la seule différence que la répartition de la charge de travail n'est pas imposée. Le ratio estimé peut être de l'ordre de 20/80. Encore une fois, une part de liberté des actions est donnée aux participants pour laisser libre cours à leur imaginaire et à une immersion progressive.

L'idée est d'accompagner l'apprenant vers la responsabilisation de sa formation. C'est à ce niveau que nous nous inspirons de la 2e configuration de (Charlier et al., 2006) pour les enseignements de 3e cycle. L'approche est à la fois individualiste car elle est calquée sur un parcours spécifique des apprenants mais, elle est également transmissive. D'autre part, cette approche est enclavée car elle ne s'applique pas encore à tout le système éducatif. Il s'agit d'une opportunité pour nous d'élargir les horizons et de proposer un potentiel apprentissage formel cohérent comme ont tenté de sensibiliser (Chen & Bryer, 2012).

C'est également une occasion de pratiquer la classe virtuelle inversée (Bergmann & Sams, 2014). Ainsi les apprenants vont faire des recherches sur les notions apprises en cours pour approfondir leurs connaissances et vont les mutualiser en classe virtuelle (Sidir, Lucas, & Giguet, 2006). Ce qui permettra d'évaluer le niveau de compréhension, la demande et la pertinence des informations recueillies. Le but est de les impliquer davantage dans leur apprentissage et d'arriver en même temps à collecter des informations nécessaires à

l'orientation vers un engagement en relation située. Il se présente à la fois une relation et des situations de communication qui laisse penser à une forme d'engagement en relation située dans ce dispositif. Cette classe sera une occasion de renforcer les liens entre les apprenants dans un premier temps et entre les apprenants et le formateur dans un second.

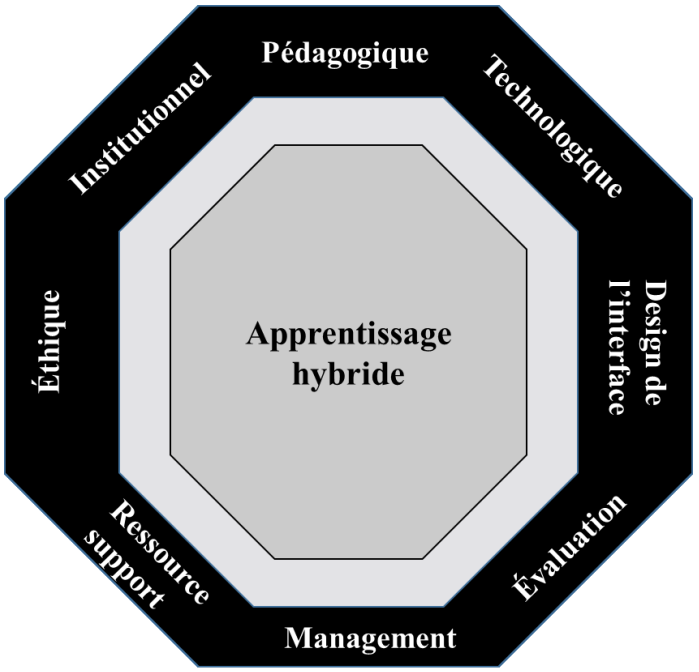
Cette forme d'apprentissage permet de résoudre de nombreux problèmes relevés par Vanpee, Godin et Lebrun (2008). L'apprenant peut revenir sur les points d'ombre de son apprentissage. Il n'est plus livré à lui-même dans son évolution et peut même arriver au même niveau de compréhension que le reste du groupe. Les plus avancés ont la possibilité d'encadrer les autres et pourront s'inspirer d'autres supports de lecture pour enrichir les échanges au sein de la classe. Le formateur n'est plus l'unique fournisseur du savoir.

Cet apprentissage mixte fait ressortir plusieurs dimensions du cadre octogonal de Khan (2005) cité par (Singh, 2003). Il intègre à la fois le côté :

- Institutionnel (administratif : type de public, programmation des cours, les outils mis à disposition, etc.),
- Pédagogique (scénario par objectif pédagogique),
- Technologique (sécurité, logiciel, prérequis techniques),
- Design d'interfaces (la faisabilité pratique),
- Évaluation,
- Management,
- Ressource-support (on line et off line, matérielle, logicielle, humaine et éventuellement financière)
- Et éthique (protection des données personnelles, principes, etc.).

Le but de la manœuvre est de procurer une expérience significative d'apprentissage à l'apprenant (Garrison & Kanuka, 2004).

Figure 13 : représentation du modèle d'apprentissage hybride appliqué via la classe socio numérique

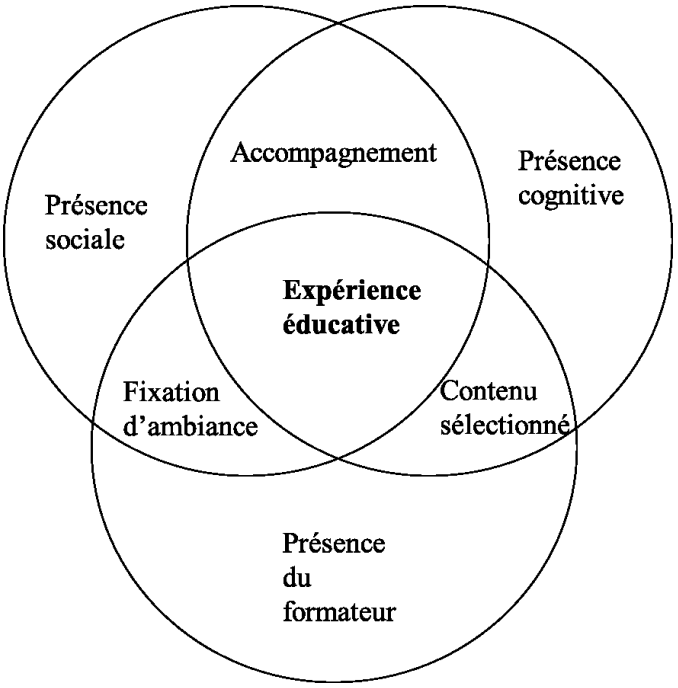


Source : traduction du cadre octogonal de Khan (2005) cité par (Singh, 2003)

3.2.4 Apports du caractère transmédia

Pour ce transmédia, nous empruntons à (Garrison & Kanuka, 2004) un modèle d'expérience éducative.

Figure 14 : modèle d'expérience éducative intervenant sur notre transmédia



Source : traduction du modèle de (Garrison & Kanuka, 2004)

Nous observerons donc des groupes en situation d'apprentissage mixte au sens anglo-saxon du *Blended Learning* (Singh, 2003). Cette méthode d'apprentissage préconise l'exploitation de médias plurivalents pour la formation. Tel que cette notion est pensée actuellement par les chercheurs en Sciences de l'Éducation, cette forme d'apprentissage ne se restreint pas à la formation en ligne. Elle tient également compte du format en face-à-face et présente les deux dans leur complémentarité en termes de modalités et de méthodes d'apprentissage (Bonk & Graham, 2006). L'apprentissage mixte avec une plateforme collaborative et l'évaluation sommative qui constitue une de nos propositions, vont également contribuer à évaluer les processus d'apprentissage des apprenants (Bachy, Lebrun, & Smidts, 2010), en plus d'autres modèles que nous exploitons. Il va pallier le problème de différenciation de la classe physique et développer une intelligence collective (Merzeau, 2010).

Nous avons conscience du fait que nous imposons un support d'apprentissage qui ne fait pas l'unanimité de prime abord. Il a été mis en place dans le cadre de cette partie de recherche comme un test pour mesurer la satisfaction par un public d'un certain âge. Les résultats de cette démarche nous en donneront les conclusions. Un des avantages d'un tel outil est qu'il possède des fonctionnalités auxquelles une majorité de la population est habituée d'après (Popescu, 2014).

La définition de la pédagogie autour de ce dispositif suit une approche socio constructiviste qui tient compte :

- De l'enseignement théorique,
- Du développement de la culture collaborative et numérique,
- Et d'une utilisation spontanée des dispositifs.

L'idée n'est pas tant de s'immiscer dans les usages à distance. La disponibilité de l'apprenant est respectée tout en prenant un peu de son temps de loisirs pour le mettre à profit. Au sens du UGC pour *user generated content* (A. N. Smith, Fischer, & Yongjian, 2012), c'est une façon de développer l'interaction tout en réalisant les objectifs prédéfinis. Ce qui laisse clairement entrevoir un engagement en relation située.

D'un point de vue managérial, l'outil permet d'établir une cartographie d'un territoire numérique, des interactions et des voies de médiations (Mercanti-Guérin, 2010) qui interviennent. Les interactions en classe virtuelle théorisée depuis les années soixante connaissent un regain d'intérêt avec les interfaces numériques (Peraya & Dumont, 2003). Il

permet également d'évaluer les nouvelles compétences du formateur en termes de gestion de communauté en ligne. D'un point de vue pédagogique, la dimension sociale va contribuer à l'atteinte des objectifs tels que l'esprit de synthèse, le jugement et l'expertise. Ces éléments ont été relevés par Derycke (1991) comme un manque dans la pédagogie.

Lorsqu'une communauté est déjà construite, il se pose généralement le problème de fiabilité des indicateurs d'évaluation, de centralité, etc. (Mercanti-Guérin, 2010). Dans notre cas, nous construisons notre communauté sur un RSN fiable et dont la pertinence de l'analyse a déjà été validée. Le fait de comprendre le fonctionnement d'une communauté construite permet d'interpréter une partie des usages notamment la recherche d'informations et l'appréciation des contenus pour des personnes qui s'y intéressent vraiment. Cette démarche facilite tout simplement la recherche car elle offre une pluralité d'outils à explorer. Notamment ceux qui donnent une visualisation des traces de l'apprenant en classe virtuelle (France, Heraud, Marty, & Carron, 2007) et par la même occasion l'activité du groupe. La recherche d'information est l'objet de nombreuses transactions actuelles. La richesse informationnelle constitue désormais une des principales valorisations du dispositif internet (Galibert & Cordelier, 2017).

Tout comme l'espace collaboratif ouvert wiki, l'architecture de la plateforme favorise un apprentissage collaboratif (Wheeler, Yeomans, & Wheeler, 2008). Comme dans un environnement numérique d'apprentissage intégré (Popescu, 2014), l'artefact permet une visualisation du parcours de l'apprenant, visualisation des statistiques d'interactions et d'engagement, une automatisation de la collecte de données, une administration de questionnaires d'évaluation et de satisfaction en ligne, un suivi des apprentissages et de recherche d'information, de même que le suivi des évolutions en apprentissage mixte. Le modèle sert à la fois aux chercheurs, aux apprenants et aux formateurs. Il existe de nombreux systèmes de gestion d'apprentissage numérique tels que le Moodle ou le Sakai qui intègrent déjà les réseaux sociaux numériques. Plusieurs « *mash-ups* [8]» ont été créés dans la continuité de cette démarche. Cette classe socio numérique permet donc :

- L'archivage des données,
- La discussion semi-synchrone et asynchrone,
- L'écriture collaborative,

[8] *Mash-up* : travail créatif issu d'un mélange de propositions

- Le partage d'information,
- La mesure d'une forme d'engagement,
- L'interaction pour la résolution des problèmes.

À travers cette plateforme numérique, l'hypermédia est matérialisé. Il favorise l'autonomie d'apprentissage de l'apprenant et consolide l'apprentissage coopératif. En d'autres termes nous dépassons les formes d'apprentissage conventionnel où le message vient d'un seul émetteur, le formateur. Nous intégrons également une forme d'apprentissage « *sur le tas* » (Derycke, 1991) qui permet à l'apprenant d'endosser quelquefois le rôle d'enseignant. Il laisse place à une pluralité d'apprentissages ou de formats de diffusion complémentaires au sens du transmédia. De plus, il offre une possibilité de médiation relationnelle pour l'enseignement à distance. Le fait d'introduire une collecte automatisée pendant les pratiques contribue à itérer sur les propositions et anticiper sur les erreurs.

Le récit dans ce transmédia hybride à média maître altérable intervient lors de la description du modèle. Il intervient également lors de l'analyse des données procurées par un outil tiers (Grytics) et lors de l'analyse des données issues du questionnaire et de l'entretien de groupe. Nous obtenons une description des différentes perceptions de ces interactions qui constitue le processus d'engagement autour de ce dispositif.

3.3 Transmédia hybride de type épistémique

Le transmédia hybride de type épistémique est un dispositif de médiation transmédia qui est orienté vers la connaissance de l'objet et qui peut susciter un engagement en moyen. Autrement dit, il s'agit d'un engagement ancré à la fois dans la mise en place, la planification et les principes associés à des procédures et des méthodes instrumentales.

3.3.1 Description de l'escape room

Tableau 11 : Description du transmédia escape room

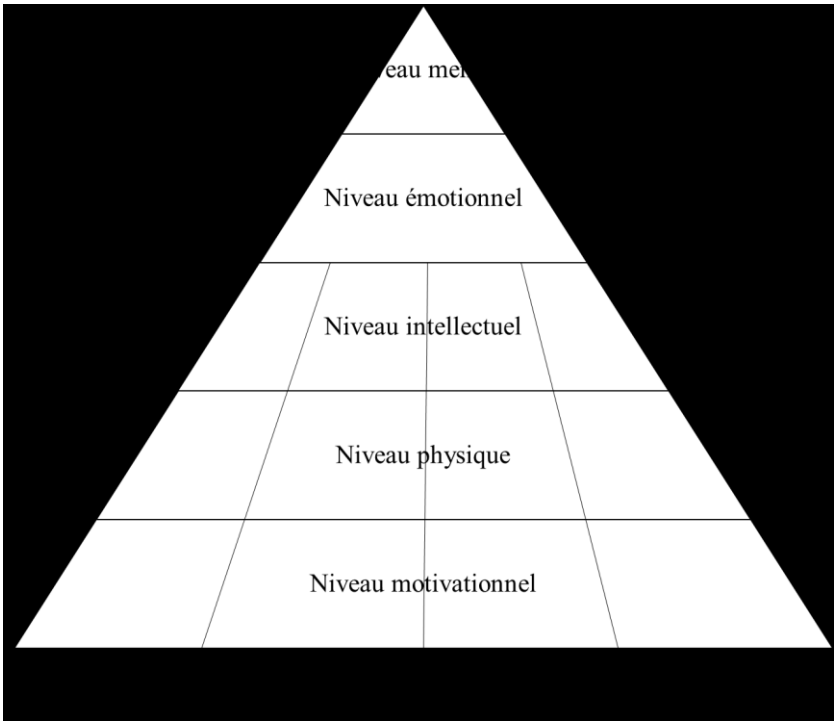
L'escape room	
Genre	Jeu d'évasion grandeur nature
Objet du document	Apprentissage formel synchrone, ludique et collaboratif
Contexte transmédia	Classe physique séance en présentiel : transmédia hybride de type épistémique
Thématiques du dispositif	Travail collaboratif, résolution d'énigmes
Expériences proposées	- Jeu d'évasion pour amateurs - Cohésion de groupe - Test de compétences communicationnelles et organisationnelles
Dispositifs mobilisés	- Espace physique de jeu (décor) - Réseau social pour préparer l'immersion - Objets du quotidien (valise, coffret, livres) - L'Homme - Document papier (indices, narration, etc.)

Source : nos soins

L'utilisation du transmédia narratif en formation par les chercheurs semble être un outil efficace (Espinosa & Gómez, 2017; Nicholson, 2018). L'objectif est de parvenir à responsabiliser l'apprenant dans son projet d'apprentissage en lui donnant la possibilité de choisir sa méthodologie et d'établir une relation entre l'activité ludique et les objectifs pédagogiques. Le modèle peut épouser divers niveaux d'études, diverses activités et diverses formations. Une des problématiques soulevées par les chercheurs francophones qui ont commencé à se pencher sur

la question, était la modélisation pour faciliter l'usage des enseignants (Guigon, Humeau, & Vermeulen, 2017). À cet effet nous en proposons un via la figure 15.

Figure 15 : Modèle expérientiel du transmédia escape room



Source : inspiration du modèle pyramidal de Tarsannen (2009b, 11) cité par (Nicholson, 2016).

Ce modèle expérientiel tient compte de l'individu et de la collectivité suivant une pratique originale et une trame personnalisée. Plusieurs niveaux sont sollicités :

- Le niveau mental pour l'interprétation de la narration et la mise en relation des informations ;
- Le niveau physique pour la recherche des indices cachés ;
- Le niveau intellectuel qui fait référence aux notions de cours et aux expériences antérieures ;
- Le niveau émotionnel principalement autour de l'expérience collective ;
- Le niveau motivationnel qui se veut plus intrinsèque par le désir de réussite.

La valeur épistémique de ce dispositif se fait davantage ressentir car la cognition des apprenants est beaucoup plus sollicitée dans cette expérience. L'immersion par le jeu d'évasion est un

prétexte pour contextualiser les connaissances apprises et développer un certain raisonnement et une prise de décision collective qui tient compte des perceptions individuelles. Ce qui laisse entrevoir un engagement en moyen car les apprenants doivent développer une stratégie pour atteindre l'objectif du jeu. Ils mettent en œuvre des moyens liés à leur cognition d'où la spécificité épistémique de ce transmédia. Autrement dit, pour atteindre une certaine performance, ils sont appelés à s'organiser, à communiquer, à travailler ensemble.

Tout comme les autres modèles précédemment présentés, la description d'un tel dispositif à la frontière du réel et du fictif ou ludique, marque l'hybridation du transmédia. Le transmédia hybride que nous exploitons est conçu autour d'une trame narrative basée sur la fiction. Les fragments de l'histoire sont constitués par les quatre (4) énigmes que les joueurs doivent reconstituer pour enrichir leur connaissance du cours. Les énigmes sont réparties sous forme d'indices de type papier, document ou objet, affichés ou cachés sous/dans d'autres objets. Nous exploitons encore un transmédia à média maître inaltérable (Groupierre, 2017). Cependant les participants organisent librement leur partie dans le temps imparti.

3.3.2 Contexte du jeu d'évasion

Plusieurs chercheurs ont observé une ruée significative vers les technologies numériques au détriment des artefacts classiques (Bonfils & Durampart, 2013; Brodin, 2002). L'*escape room* traduit jeu d'évasion grandeur nature permet de redynamiser l'apprentissage en présentiel. Il fait partie d'une des formes d'apprentissage proposées par Tolman en 1932 selon (Bourdaa, 2013b). Ainsi, l'apprentissage par évasion favorise un comportement axé sur les objectifs pédagogiques orientés vers les attentes, les perceptions, les représentations et d'autres variables internes ou environnementales. Il est délibéré et orienté vers un but, le design d'expérience. De plus, ce jeu d'évasion peut être considéré comme un ARG (*alternate reality game*) ; à la seule différence qu'il considère l'espace physique comme terrain de jeu (Bourdaa, 2013b).

Dans le cadre de l'évasion grandeur nature l'expérience peut être multiple : esthétique, divertissante, efficace/bénéfice, procurer de l'évasion, du plaisir, de l'émotion, avec une participation limitée ou une immersion totale (Cardoso & Bourdaa, 2017). En fonction de la finalité, certains niveaux d'expérience peuvent être privilégiés. D'un point de vue de la perception et de la réception, les collaborations potentielles convoquent la question d'engagement en moyen dans la coconstruction de ce dispositif. D'un point de vue du transmédia, dans cette expérience, le public concerné joue le rôle à la fois d'acteur et de bénéficiaire. Ce qui permet de mettre en perspective de nouveaux usages à travers les jeux à

caractère sérieux tels que les *serious games* (Nicholson, 2018) appliqués sur des territoires physiques ou réels.

Le concept de jeu d'évasion grandeur nature, sous appellation anglo-saxonne *escape game*, est apparu en Asie il y a une dizaine d'années. Il se vulgarise dans les centres de loisirs français depuis 2014. Cependant il n'est pas encore vraiment exploré par la recherche. En effet, ce sont les équivalents sur les interfaces numériques, encore appelés jeux sérieux ou *serious games* qui interpellent davantage les chercheurs. On peut le vérifier à travers le nombre d'articles publiés sur ces notions. Pourtant il a été recensé en 2016 un peu plus de 4 000 sites *d'escape game* grandeur nature dans le monde, plus précisément 4 096 dans 68 pays d'après (Heikkinen & Shumeyko, 2016).

Le nombre de participants préconisé pour un jeu aux niveaux d'interprétation mixte (simple et complexe) est de 5 pour une durée d'1 heure. Le minimum est de 2 et le maximum recensé dans la littérature (Nicholson, 2015) est de 16. Il a également été recensé des jeux de 30 à 90 min. Ce qui offre plusieurs possibilités. Nicholson (2015) a identifié une majorité de joueurs en Europe (52 %). Sur la base des informations fournies par les propriétaires *d'escape room*, ce jeu constitue une attraction pour 37 % de groupes d'adultes de plus de 21 ans et 19 % de jeunes adultes âgés de moins de 21 ans. Par ailleurs, en fonction des cultures, de l'histoire ou des ressources, les approches varient. C'est ainsi qu'il existe :

- L'approche par jeu de rôle en direct,
- L'approche par les jeux numériques,
- L'approche par la chasse au puzzle ou au trésor,
- L'approche par espaces interactifs,
- L'approche par divertissement thématique.

Dans notre cas, nous agissons sur un espace physique en laissant place à la fois à l'interaction humaine, le divertissement et la chasse aux indices. Cette adaptation présente une autre possibilité de médiation de type transmédia hybride.

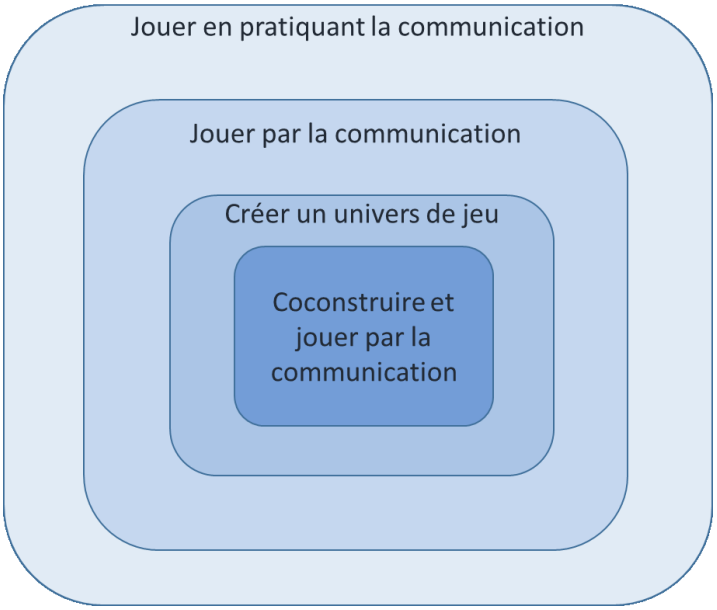
3.3.3 Gestion du projet

Le but était de renforcer les connaissances des élèves et développer l'intuition dans différentes situations. Cette mise en situation a pour avantage de faire pratiquer les apprenants de manière ludique. Elle contribue à l'augmentation de leur motivation et stimule leur intérêt

pour la formation. Les phases de conception, de test et de documentation ont tenu sur quatre (4) semaines. Les tests jugent de la pertinence des énigmes, l'acceptabilité du jeu et la capacité de compréhension de la démarche et de la pédagogie. Nous avons effectué un (1) test de compréhension des énigmes et des indices. Les participants de ce jeu étant des apprenants d'âges et de cultures diverses, il a été difficile de programmer des tests en situation réelle. D'autant plus, que les trames étaient spécifiques aux espaces de jeu. La mesure de la fiabilité de la proposition était fonction des propositions identifiées dans la littérature.

L'expérience permet d'étendre ce type d'activités à d'autres disciplines suivant l'exemple de (Dumont et Nadam, s.d.). Dans le cadre de la communication, nous faisons une représentation de la relation entre la communication, le jeu et la création en figure 16.

Figure 16 : représentation de la relation entre la communication, le jeu et la création



Source : une inspiration de Rémon (2017) sur la relation langage-jeu-création pour les jeux numériques

L'enseignant joue le rôle du maître du jeu en expliquant certaines énigmes, en répondant aux questions à la fin du jeu et en préparant à l'immersion. La typologie de distribution des rôles faisant intervenir les compétences mentales dans le jeu d'évasion est exploitée dans ce projet. Ce qui traduit la spécificité de ce transmédia à travers la médiation épistémique. Le jeu est constitué de 7 participants à chaque fois. Ce choix est justifié par les contraintes de temps consacré à la scénarisation. La pratique par le jeu d'évasion a été programmée pour une séance de 45 minutes par groupe. Vu le nombre d'apprenants et la phase d'échange prévue à la fin de

la séance, ce modèle nous a paru le plus adéquat. La trame bâtie sur une problématique réelle est conduite sous forme narrative et fictive. L'esprit du jeu d'évasion en termes de résolution d'énigmes et de scénarisation est conservé. La porte de sortie est la même pour l'entrée. Elle n'est pas bloquée durant le jeu. De ce fait tout participant est libre de sortir à tout moment. Chaque trame a été pensée en fonction des salles de cours attribuées. La mise en place du décor doit uniquement être effectuée par l'équipe conceptrice du dispositif. Cette démarche limite le risque de parasitage de l'expérience du jeu.

C'est ainsi que nous avons par exemple proposé une expérience autour de la préparation d'un entretien. Les joueurs avaient pour mission de faire un résumé de quatre (4) points importants à leur ami. Il s'agit d'un riche héritier qui a perdu ses notes dans sa salle de cinéma (histoire en annexe). L'histoire semble cadrer avec la salle allouée (figure 17) et le caractère un peu bordélique associé aux jeunes de moins de 25 ans.

Figure 17 : amphi Abbé Grégoire, exemple de salle de cours exploitée pour l'escape room

Source : site du conservatoire national des arts et métiers, CNAM

Le rôle du maître de jeu qui est la doctorante dans ce cas, est d'accompagner les joueurs dans cette expérience par la mise à disposition de certains éléments de réponses. Il est présent dans l'espace de ce jeu et n'intervient qu'en cas de nécessité ou d'urgence. Il va également observer les comportements et ainsi identifier une forme d'engagement en moyen (Zacklad, 2012a) autour des performances. Le design est établi par cette dernière sur la base des appréciations des outils adoptés dans la littérature. Les objectifs principaux de cette proposition sont de tester l'esprit d'équipe et la capacité à communiquer dans un contexte spécifique. L'univers choisi tourne autour du monde professionnel avec le recrutement, la santé, la sécurité etc. Le caractère éducatif se laisse donc facilement entrevoir.

Les différentes séances *d'escape room* ont été gérées suivant le tableau 12 ci-après :

Tableau 12 : répartition des groupes et gestion de l'expérience

Groupes de 7	Présentation (10 minutes)	Séance (45 minutes)	Débriefing
DUT groupe 1 10 heures- 10 h 55	- Règles - Conseils - Immersion - Mise en confiance	Trame identique avec 20 minutes de mise en place pour le groupe suivant	Débriefing général 12 h 15-12 h 35
DUT groupe 2 11 h 15-12 h 10			
CCE003 20 heures- 21 heures		Mise en place pendant la pause, après le cours	Rapide débriefing

Source : nos soins

Des allusions à ce type d'expérience ont été faites en présentiel une (1) semaine avant l'activité. De plus, l'événement a été annoncé dans la classe socio numérique la veille pour préparer à l'immersion. Un questionnaire de satisfaction a été envoyé le lendemain de l'activité sur la classe virtuelle. Ce qui permettait d'apprécier la proposition tout en ayant toutes les informations importantes concernant le fond et la forme. La description du transmédia et du processus d'engagement autour de ce transmédia représentent le récit de l'expérience.

Tableau 13 : liste des indices exploités pour une escape room

Énigmes	**Indices**	**Niveau de complexité et chemins de recherche des indices**
Énigme 1	Boîtes, clé, labyrinthe, carte de métro, catalogue de mode personnalisé, alphabet personnalisé	Niveau intermédiaire, chemin multilinéaire
Énigme 2	Code de valisette, miroir, indice papier à écriture inversée,	Intermédiaire, chemin multilinéaire
Énigme 3	Puzzle sous forme d'indice papier	Simple, chemin ouvert
Énigme 4	Mot mêlé personnalisé	Intermédiaire, chemin multilinéaire

Autres artefacts	- Ordinateur portable pour le bruitage - Document papier pour les recadrages - Tableau pour le chronomètre et autres informations

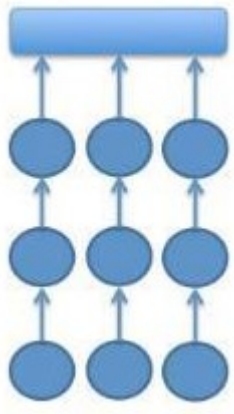
Source : nos soins

Certaines énigmes prenaient du temps pour leur élucidation (mots mêlés). Ce qui nécessitait une certaine organisation et communication permanente entre les participants. Le chemin de recherche des indices était majoritairement multilinéaire. Autrement dit, il se présentait aux participants une large marge de manœuvre et ainsi une expérience en immersion plus intense. Cette proposition vient en 3e position comme pour appuyer les résultats du travail accompli avec les autres expériences.

3.3.4 Scénario et intentions

La forme d'apprentissage proposée à travers cette immersion est l'apprentissage intégré à une narration (Dessus & Schneider, 2006). Le scénario est tourné autour de quatre (4) énigmes développées suivant des instructions accessibles pour tous. Chaque énigme possède des indices qui sont articulés suivant des trajectoires (Nicholson, 2015).

Figure 18 : schéma de l'approche basée sur les trajectoires



Source : (Nicholson, 2015:17)

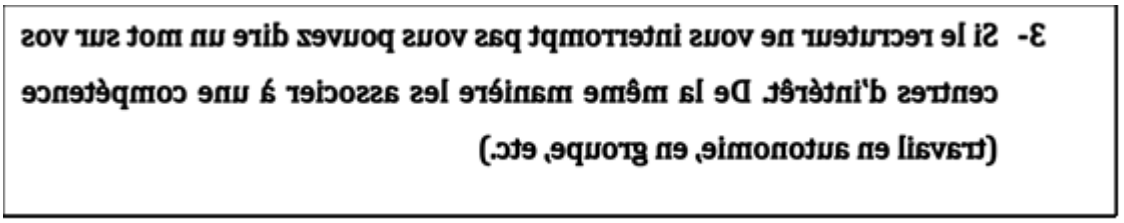
Cette approche consiste à présenter en même temps plusieurs chemins de puzzles différents. Chaque trajectoire correspond à une séquence ; les séquences sont indépendantes et chacune constitue l'histoire. L'ensemble des différentes séquences réunies mène à un résultat final, le transmédia hybride. Dans cette proposition, l'hybridation est double car elle se matérialise à la fois au niveau du jeu d'évasion mais également, au niveau de la description de l'expérience pédagogique. Cette description est effectuée par les apprenants après la séance et via un questionnaire d'une part et par le formateur et concepteur du jeu d'autre part.

La finalité du jeu est exposée dans la trame (l'annexe 1 en donne un aperçu) pour que les participants sachent ce qui risque de leur arriver s'ils ne mènent pas à bien leur mission. L'aspect narratif permet de développer l'immersion. Le décor de la salle traduit certaines émotions en rapport avec l'histoire. L'atmosphère était animée par un bruitage de danger vers la fin du chronomètre sachant que le jeu s'est déroulé pendant 45 minutes à chaque fois. Nous avons

choisi le bruitage *emergency* pour créer une ambiance particulière vers la fin de chaque séance. L'attention des apprenants durant cette période est captée de manière immersive. Les objets du décor ont été sélectionnés par rapport à leur solidité et leur capacité de ré exploitation sur la durée. Ils ont pu servir pour les trois (3) groupes de joueurs. Les indices proposés n'étaient pas nombreux mais nécessitaient un travail de réflexion méthodique pour faire comprendre l'histoire d'où la caractéristique épistémique de ce dispositif. Certains objets ont été associés à des indices inutiles pour mettre en éveil les participants. Les indices étaient constitués de codes à retrouver, de chiffres et d'autres combinaisons.

Les niveaux d'interprétations allaient du simple au complexe. Chaque énigme possédait des indices spécifiques. Leurs expositions suivaient des démarches distinctes. Les indices objets étaient visibles tandis que les indices papiers étaient éparpillés dans la salle (cachés ou à portée de vue).

Figure 19 : exemple d'indice papier à lire avec un miroir


3- Si le recruteur ne vous interrompt pas vous pouvez dire un mot sur vos centres d'intérêt. De la même manière les associer à une compétence (travail en autonomie, en groupe, etc.)

Source : nos soins

Les principes de conception suivent le postulat de l'*enaction* évoqué par (Durand, 2009, 2016) et sont dressés suivant :

- L'aide et l'influence de l'activité de formation dans le but de la transformer ;
- Certaines activités de référence facilitant l'appropriation pour ce dispositif ;
- Un pont entre l'activité de formation et le jeu.

L'approche cognitive est priorisée bien que quelques liens soient établis entre les côtés affectifs et le *game design* soumis par (Nicholson, 2015). Nous sommes bien dans une médiation épistémique. Ce dispositif permet de faire réfléchir les participants, de consolider le lien social entre le groupe et leur formateur. Il offre également une pratique de la gestion du temps et un développement d'un esprit de réussite. C'est probablement une occasion d'observer l'engagement par les moyens mis en œuvre dans la coréalisation de cette expérience. *L'escape game* de Nicholson (2016) s'inspire un peu de l'approche transmédia de Jenkins en termes de *storytelling*. Il se crée une expérience immersive (Jenkins, 2002) autour d'un univers narratif.

Le design du jeu est pensé de telle sorte que le jeu et la narration plongent l'apprenant dans un univers divertissant auquel il est habitué via les centres de loisirs ou peut être à l'aise dans un autre contexte. Certains indices servaient à distraire le joueur. Le contexte d'exploitation de ce dispositif permet de dépasser l'approche narrative associée au transmédia et d'observer un transmédia hybride qui peut finalement s'adapter à divers contextes de par son caractère épistémique.

Une des choses que nous vantons dans cette expérience est de donner la possibilité à l'apprenant d'avoir une expérience à moindre coût et en situation d'apprentissage. Il s'agit là d'une recommandation relevée par (Nicholson, 2016) qui consiste à emmener les apprenants vers quelque chose qu'ils ne feront jamais ou facilement dans ces conditions. La dimension technologique intervient peu dans cette proposition. L'humain demeure au centre de l'activité. La compréhension des indices est individuelle et la réussite de l'activité est collective. Cela nécessite donc de faire intervenir quelques compétences en accord avec l'unité d'enseignement. Il s'agit de la capacité d'adaptation, le travail collaboratif, la gestion du temps, le sens du détail entre autres. Cette expérience favorise le renforcement du lien social et de l'intelligence collective de manière à pouvoir susciter un engagement en moyen.

3.4 Transmédia hybride de type réflexif

Le transmédia hybride de type réflexif est un dispositif de médiation transmédia qui est orienté vers le sujet lui-même et qui peut susciter un engagement en valeur ou en finalité. Autrement dit, il s'agit d'un engagement à la fois ancré, dans la relation à une expérience associée à sa consommation, dans la planification des caractéristiques de l'expérience produite et dans des principes relatifs à la valeur de l'expérience du sujet.

3.4.1 Description de l'évaluation multipoints de vue (EMV)

Le rapport 2007 (Jean-Michel, 2007) de l'inspection générale de l'administration française de l'éducation nationale et de la recherche mentionnait déjà le souci d'amélioration du dispositif d'évaluation à l'université. Nous nous sommes sentis interpellés en nous apercevant que le problème persiste plus d'une dizaine d'années plus tard.

Pour motiver les apprenants, en plus de l'exposé sur les avantages de cette pédagogie, un système d'évaluation à plusieurs niveaux (évaluations multipoints de vue : EMV), dont la participation en ligne, est mis en place. Il consiste à associer plusieurs points de vue concernant la progression et l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. En effet, l'EMV intègre quatre (4) catégories de points de vue. Il s'agit de l'évaluation du formateur, l'évaluation d'un tiers expert approuvé par les évalués, l'évaluation par les pairs apprenants et l'autoévaluation individuelle. Suivant les différentes postures des parties prenantes, les expériences d'évaluation et les périodes d'évaluations, la note finale de l'apprenant apparaît sous la forme d'un transmédia hybride de type réflexif (Charlier et al., 2006). L'Homme est également perçu comme un document au même titre que les artefacts médiateurs (Merzeau, 2010). Cette évaluation multipoints de vue permet d'insérer davantage de données qualitatives dans les validations pour développer un engagement sur la finalité de la formation. L'apprenant se forme pour être compétitif en entreprise. Il nous semblait cohérent de nous inspirer d'un modèle d'entreprise pour cette proposition. La réflexivité se manifeste à travers l'exploitation des retours d'expérience des parties prenantes présentés sous la forme d'une notation spécifique. Chaque intervenant impliqué donne la perception de sa démarche et quelques fois sa prise de conscience.

La notation du formateur est confrontée à l'autoévaluation de l'apprenant concernant son implication en ligne et en présentiel. Cette autoévaluation est orientée par les objectifs personnels et donne la possibilité à l'apprenant d'intervenir dans son mode d'évaluation.

L'autoévaluation permet de retracer chez l'apprenant la perception de ses propres capacités (Perrault, Brassart, & Dubus, 2010). De plus, les récompenses sont réputées pour avoir des impacts positifs sur la motivation des individus qui la reçoivent en fonction des considérations qu'ils en font (Pelaccia et al., 2008). Dans notre cas, la récompense est tangible.

Le risque relevé par les chercheurs dans cette démarche est que la motivation soit davantage centrée sur la récompense au détriment des compétences et de l'autonomie. Autrement dit, l'apprenant sera certainement focalisé sur la validation ou la recherche des bonnes grâces des évaluateurs. Pour atténuer ce risque, les récompenses verbales sont également intégrées lors des interventions en distanciel comme en présentiel. Suivant les prescriptions de (Pelaccia et al., 2008), elles sont formulées dans des contextes informationnels afin d'augmenter les motivations intrinsèques liées aux besoins. Il s'agit là d'une stratégie incitative (Girandola & Roussiau, 1970). L'apprenant ne perçoit plus la démarche comme une stratégie et joue le jeu. Autrement dit, l'immersion est progressive. Les propositions transmédia précédentes contribuent à cette progression.

Tableau 14 : Description du transmédia EMV

L'EMV	
Genre	Évaluation
Objet du document	Expérience d'apprentissage
Contexte transmédia	Les différents espaces d'apprentissage (physique et virtuel) : transmédia hybride de type réflexif
Thématique du dispositif	Évaluations multipoints de vue
Expériences proposées	- Rôle d'examinateur (jugement de valeur) - Écoute et observation de son environnement - Participation à son évaluation - Participation à un système d'évaluation relativement objectif
Dispositifs mobilisés	- Espace physique de cours (observation de l'engagement) - Document pour l'action (observation des contributions via le réseau social)

	- Document papier (syllabus du cours, restitution des évaluations) - L'Homme - Document numérique (PowerPoint de présentation des modalités d'évaluation, exposés des apprenants, restitution des évaluations)

Source : nos soins

Le transmédia est le résultat des différentes notes motivées par un texte. Nous retenons la perception de la performance d'un apprenant durant la formation selon les différentes parties prenantes, sans toutefois raconter une histoire au sens strict de l'expression. Une fois de plus, nous sommes à la frontière du réel et du fictif car les apprenants ont joué le rôle d'examinateur l'instant de quelques minutes de réflexion. Cependant les notes obtenues représentent leur implication et leur compréhension du cours. Ces notes sont donc prises en compte pour déterminer la validation de la formation, d'où l'hybridation du transmédia.

La spécificité et l'apport de ce transmédia à travers son caractère réflexif réside dans le fait que les apprenants contribuent à leur évaluation suivant des règles établies par le formateur principal, dans des situations différentes et à travers des retours d'expérience. Ce qui laisse entrevoir un engagement sur la finalité et la valeur de la formation sur le long terme. Ce transmédia n'est constitué d'aucun média maître (Groupierre, 2017). Ajouté au récit des apprenants, nous avons également le récit du formateur qui décrit sa réflexivité du point de vue de la pédagogie et de la didactique. Ce récit permet de récolter sa perception du modèle et de le mettre en avant dans un dispositif qu'il coconstruit également. C'est finalement cet ensemble qui bâtit un transmédia hybride de type réflexif permettant d'observer à la fois un engagement en finalité et un engagement à travers les récits. Cette proposition offre la possibilité de relater les faits dans un genre narratif plus cadré d'où la condition de l'engagement à travers les récits.

3.4.2 Gestion de projet

L'évaluation multipoints de vue (EMV) contribue à limiter le risque de subjectivité dans l'attribution des notes aux apprenants. Ainsi comme l'ont souligné certains chercheurs pour l'apprentissage par problème (APP), le côté ludique et novateur de la pratique développe le profil motivationnel (Pelaccia et al., 2008) dans ce cas. Le caractère sérieux de cet exercice limite l'évasion des apprenants. La pondération des points de vue est équivalente (1/4) pour laisser place à une certaine objectivité. Nous nous accordons à l'idée selon laquelle une

autonomie totale serait une mauvaise idée. L'autonomie est une finalité à laquelle l'on aboutit par étapes successives en effet (Pelaccia et al., 2008). Le système éducatif actuel ne favorisant pas toujours cette approche, il est fort probable que les apprenants aient des difficultés. En définitive, ce qui était censé les motiver, apparaît plutôt comme un frein à leur apprentissage responsable.

En associant experts et non experts dans l'évaluation, nous suivons quelques recommandations de (Tricot et al., 2003). En effet, les deux (2) experts du processus d'évaluation, permettront d'appliquer l'approche par inspection des critères spécifiques et l'approche empirique autour des performances des parties prenantes. Il importe que le 2e évaluateur expert ait eu au moins une interaction avec les apprenants avant cette évaluation pour rester dans la transparence et la mise en confiance des évalués. Nous rappelons que chaque proposition place le bénéficiaire au centre de l'activité. Il importe qu'il soit donc à l'aise malgré le caractère sérieux du transmédia.

Tout le dispositif d'évaluation répond aux exigences d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité de la formation au sens de (Tricot et al., 2003). Il importe de savoir si pour les apprenants la considération est la même. Comme un effet miroir l'EMV permet d'obtenir un autre regard sur le processus d'apprentissage (George, 2004). Il matérialise une forme de transmédia documentaire où chaque acteur intervient à hauteur de son expérience, sa perception, son parcours professionnel et son histoire. Il ne s'agit plus simplement d'un récit au sens du retour d'expérience mais d'une hybridation des médiations ; d'autant plus que les *feed-back* sont considérés comme déterminants pour un changement sur le long terme lorsqu'ils sont associés à une démarche d'engagement (Girandola & Roussiau, 2003).

Ainsi, l'autoévaluation est menée suivant le tableau 15 ci-après.

Tableau 15 : grille de mesure de la progression auto-évaluative

Critères	**Description**
Étapes de progression	Présenter son niveau de départ, niveau intermédiaire et finalité ; si possible perspectives d'amélioration
Compétences valorisables développées	Écoute, jugement de valeur, esprit critique, etc.
Ressources mobilisées	Entourage, internet (temps mis), enseignant, cours, etc.
Difficultés rencontrées	Le stress, le manque d'information
Résolution des problèmes	Demande de conseil, vidéo sur le problème, etc.

Source : inspiration du modèle d'évaluation de Tardif (2006) cité par (Bachy et al., 2010)

L'apprenant effectue cet exercice au début et à la fin de la formation. La 1re fois, il le fait à titre prospectif. L'objectif est de susciter une implication dès le début de la formation. La 2e fois, la note qu'il s'attribue est définitive. Elle retrace le parcours de l'apprenant de son point de vue et lui donne la possibilité de se justifier. L'évaluation par les pairs tient compte de l'amélioration, l'attitude dans les différents espaces et la participation. Pour chaque rubrique, il est attribué une note justifiée. Le formateur et l'examinateur tiers possèdent la même grille d'évaluation. Dans un apprentissage mixte l'un pourrait se charger du présentiel et l'autre du distanciel. Les deux pourraient tout aussi bien évaluer les deux apprentissages. Dans le cadre de cette expérimentation, les deux (2) possibilités ont été testées. Nous concluons que le formateur demeure le décisionnaire majoritaire, toutefois une légère négociation est nécessaire pour faciliter la communication entre les parties prenantes.

Cet expert peut appartenir au système éducatif ou au système professionnel. L'enseignant dans le dispositif actuel d'évaluation est, la plupart du temps, l'unique producteur de jugement des performances (Garcia, 2009). L'importance du regard extérieur dans ce dispositif d'évaluation permet d'éviter des complaisances dans l'autoévaluation ou le manque de lucidité dû à la familiarité entre apprenants et entre apprenants et formateurs (Merindol, 2009).

Le mode d'évaluation intègre donc les composantes à la fois cognitives, conatives et affectives de Kirkpatrick (1959 ; 1976 ; 1996) cité par (Praslova, 2010) et implémente une pluralité de points de vue complémentaires tels que préconisés par les chercheurs (Bégin & Véniard, 2013; Gilibert & Gillet, 2010; Tricot et al., 2003). L'évaluation est plus centrée sur les points d'amélioration et propose différents points de vue au sens de l'évaluation à 360° (Bégin & Véniard, 2013) appliquée en entreprise. Aussi appelée évaluation multisource (Brutus & Brassard, 2005), ce dispositif adopté depuis les années soixante dans le domaine militaire, est plus ancré dans les méthodes de management.

Il s'agit de solliciter l'avis de tous les acteurs auxquels est confronté un individu. Pour un salarié, il s'agit d'être évalué par son supérieur direct (N +1), ses subordonnées (N -1), les clients, les fournisseurs et lui-même avec les mêmes critères. Dans ce dispositif, il s'agit de diversifier les critères en tenant compte de l'expertise d'évaluation, l'apport des informations obtenues et la capacité d'évaluation des parties prenantes. Ainsi, un apprenant dont le seul objectif est la validation, va forcément biaiser la notation. Il importe de le faire intervenir,

pendant une période relativement courte, à des niveaux d'exposition personnelle dans lesquels il est difficile de faire preuve de subjectivité dans son jugement.

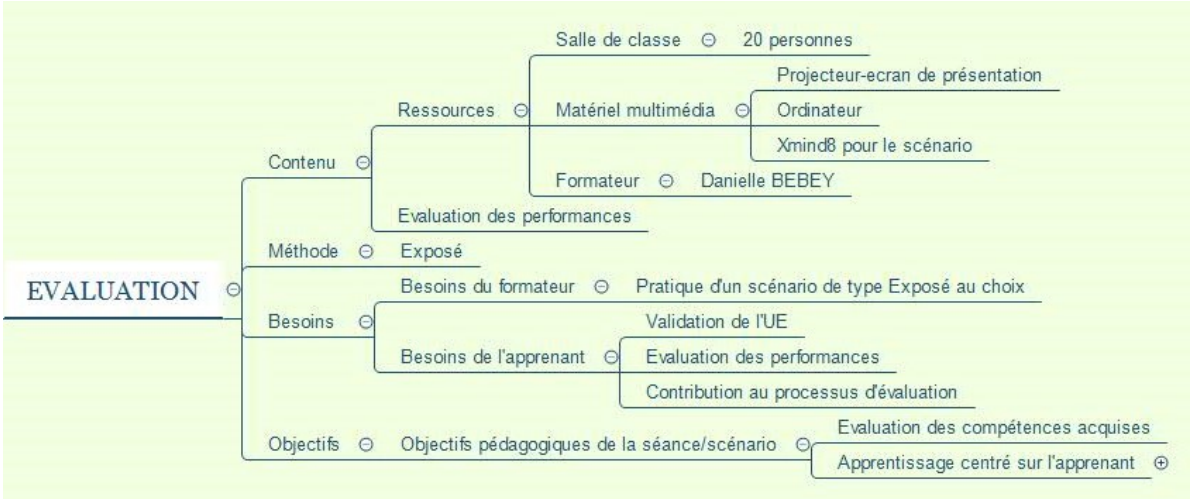
Les évaluateurs sont donc les pairs, l'enseignant principal, l'apprenant concerné et un professionnel ou un autre enseignant suivant les disponibilités. La mise en place de ce dispositif suit le même chemin que celui pour l'évaluation à 360°, autour de quatre (4) étapes relevées par (Bégin & Véniard, 2013). Ainsi, (1) son design intègre une proposition de grilles d'évaluation suivant des critères prédéfinis pour chaque évaluateur et ses échelles d'évaluation. (2) Le mode de collecte des évaluations étant également à définir, il favorise une certaine liberté dans les contributions. Dans ce cas, l'autoévaluation par exemple est restituée par mail via un document numérique ou sur un document papier en face-à-face. (3) Les retours de performance s'effectuent au fur et à mesure des prestations de même que (4) le suivi.

Cette proposition est faite dans l'idée de préparer les apprenants au modèle auquel ils seront probablement confrontés en entreprise. Elle s'inspire du modèle néoclassique des organisations qui évalue sur la base des objectifs fixés. A la seule différence ici que ces objectifs ne sont pas uniquement fixés par l'administration (validation à partir de 10/20). Ils sont également qualitatifs et sont définis par les parties prenantes concernées. Les ambitions sont donc individuelles et libres mais accompagnées par le formateur principal. Ce qui se rapproche du management participatif (Bessières, 2009). Le caractère managérial place l'humain au centre de la transaction. Ainsi, le processus managérial intègre la communication comme un facteur observable de productivité organisationnelle.

La mise en place de ce projet n'a engendré aucun coût supplémentaire. En effet, les apprenants justifiaient leur note sur leur propre document et la connexion internet employée pour le support numérique intégrait leurs charges personnelles. Pour la restitution des informations, il leur suffisait juste de respecter les délais et les consignes. L'EMV conserve de la sorte l'évaluation chiffrée (équivalent à la notation sur 20) de l'école classique des organisations, puisque cette dernière est encore considérée comme un critère significatif par le système actuel en France.

3.4.3 Scénario et intentions

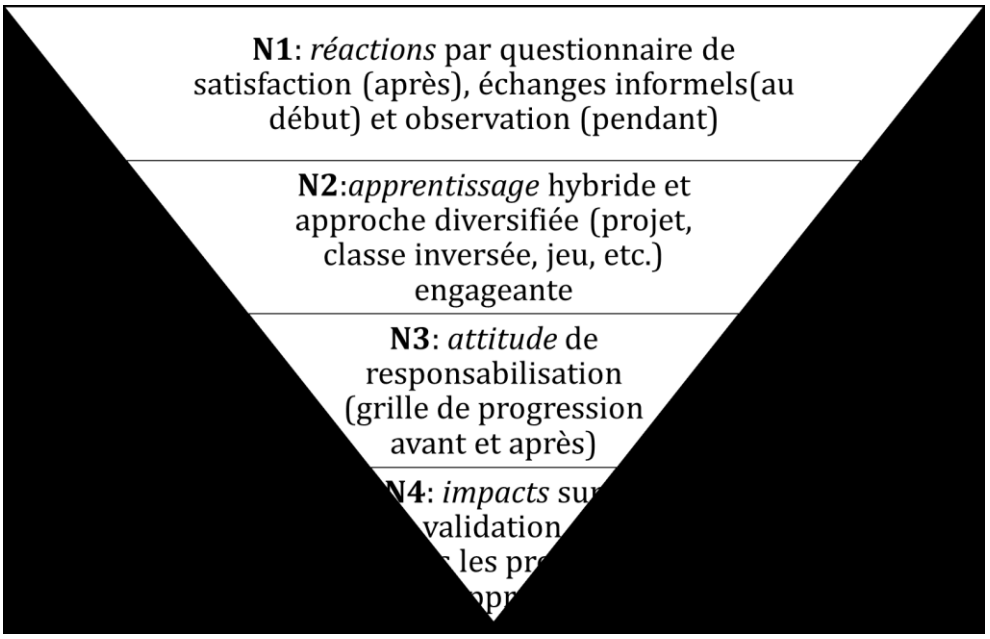
Figure 20 : scénario pédagogique du transmédia EMV



Source : nos soins

L'idée d'intervention d'un formateur externe dans cet apprentissage mixte est née par hasard. Pour des raisons d'indisponibilité, la suite de la formation devait être confiée à un autre intervenant. Cette opportunité a été saisie pour évaluer à la fois la formation et l'apprenant par un tiers expert formateur. Cela constituait un moyen d'observer l'engagement sur la finalité de l'apprentissage de manière plus objective.

Figure 21 : modèle de conception du transmédia EMV



Source : adaptation par nos soins sur la base des travaux de Kirkpatrick (2006) relevés par (Praslova, 2010) et ceux de Tricot (2015).

L'évaluation multipoints de vue trouve donc son inspiration auprès des propositions de Kirkpatrick (Neff, Rude, & Kirkpatrick, 2007). Ce dernier propose des niveaux d'évaluation de la formation en enseignement supérieur. Ces niveaux étant compatibles avec le monde professionnel, des suggestions d'adaptation à tout dispositif d'évaluation lié à l'enseignement ont été émises par la suite (Praslova, 2010). Les propositions soumises jusque-là, n'exposaient aucun détail sur les modalités d'implémentation et proposaient des formats d'évaluation uniformes intégrés dans le programme national.

Les niveaux d'évaluations de (D. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005), également relevés par (Praslova, 2010) sont associés aux problématiques d'engagement ou d'adéquation de la formation. Pour faire référence au modèle présenté sur la figure ci-dessus, il s'agit :

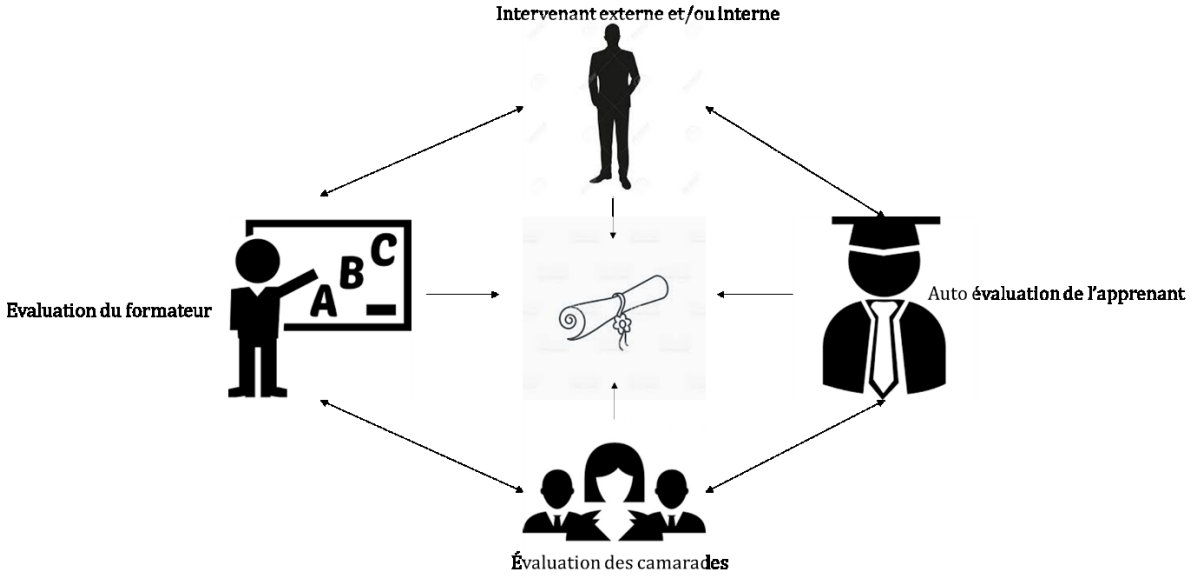
- Du niveau N1 qui fait état des réactions. Il s'agit de définir dans quelle mesure les participants réagissent favorablement à l'initiative de l'événement pédagogique.
- Du niveau N2 qui s'attarde sur l'apprentissage. Ce niveau permet d'identifier dans quelle mesure les participants acquièrent les connaissances, les compétences et les attitudes prévues en fonction de leur participation à l'expérience d'apprentissage.
- Du niveau N3 qui marque les attitudes. Autrement dit, mesure l'application des notions apprises pendant la formation.
- Du niveau N4 qui représente les impacts ou effets potentiels sur les parties prenantes à la suite de l'évaluation.

Le niveau N1 est le 1er niveau d'évaluation et le niveau N4 regroupe les derniers critères. D'autres éléments proposés par (Tricot et al., 2003) sont intégrés dans le dispositif EMV. Ceux-ci rendent compte de l'utilité, l'utilisabilité et de l'acceptabilité en plus. Ainsi, le dispositif est présenté aux apprenants comme une proposition qu'ils sont libres de rejeter. L'apport de cette démarche dans leur formation, de même que le processus d'évaluation leur sont également détaillés. Sur les conseils de (D. L. Kirkpatrick, 2006), la mise en place de ce modèle nécessite :

- D'analyser les ressources,
- De faire participer les acteurs,
- D'évaluer l'apprentissage tout comme les réactions et les attitudes,
- D'évaluer également les résultats suivant des étapes spécifiques (N1 à N4).

Il s'agit d'un travail de préparation qui permet d'aboutir à une évaluation plus ou moins objective. L'évaluation finale de l'apprenant suit évidemment la notation sur 20 du système éducatif actuel. En impliquant les bénéficiaires dans le processus de coréalisation du transmédia, l'engagement pourrait être plus significatif pour les apprenants participants.

Figure 22 : représentation des interactions avec le transmédia EMV



Source : nos soins

Conclusion du chapitre III

Ainsi reprenant les propos de Bédard et Béchard (2009 :36) : « L'innovation est pédagogique lorsqu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité ». Il en ressort des solutions pédagogiques et organisationnelles (Brassard & Daele, 2003) qui développent le design de la scénarisation. Dans ces projets, le design intervient comme un critère de différenciation, un facteur clé de succès, précurseur de l'intégration et de l'évolution des usages au sens de (de Mozota, 2006).

Le problème d'incohérence entre l'intention des concepteurs et l'utilisation des enseignants signalée par (Goigoux, 2007), ne se pose pas dans ces propositions. La question de l'innovation intervient dans les démarches scientifiques récentes (Béchard, 2001) et plus particulièrement en Sciences de l'Éducation depuis l'évolution des NTIC. Ces propositions n'ont pas été pensées dans cet objectif. Nous ne nions pas le souci de rafraîchissement d'anciennes théories. L'idée était de trouver des formes originales de scénarios permettant d'expérimenter notre hypothèse. Nous avons exploité des dispositifs dans des contextes différents de leurs contextes d'origines. Appréhendés sous la forme de projets, les coûts engagés ont été peu significatifs voire inexistants pour certains mais la valeur des modèles et des représentations a été identifiée. Il s'opère donc un détournement d'usages (Akrich, 1998) des différents transmédia. La conception de ces dispositifs permettait de consolider nos compétences en ce qui concerne la gestion de projet et l'expérience utilisateur. À travers ces dispositifs, nous proposons de l'interaction, de l'émotion et des activités créatives aux bénéficiaires.

L'idée du design de ces dispositifs nous vient de notre envie de matérialiser ce travail de recherche comme une expérience professionnelle à valoriser auprès des organisations. La vision de sa finalité a pris une autre tournure entre-temps. Ce qui ne nous a pas empêchés de les développer. Nous suivons une acception du design faite par (Inie & Dalsgaard, 2017). Il s'agit de matérialiser notre créativité et suggérer une solution sans forcément développer des œuvres artistiques au sens strict. Nous ne négligeons pas cet aspect pour autant. Bien évidemment ces propositions ne nous sont pas apparues comme par enchantement. Suivant les recommandations de (Brasseur, 2012; Quinton, 2002), il a fallu établir des allers-retours entre la littérature et le terrain pour amorcer cette démarche d'un point de vue scientifique. Le trajet idéel a souvent été interrompu par des pauses réflexives permettant d'appréhender les opportunités ou les limites et de définir des plans d'action. Le design des modèles est plus appliqué ici comme une méthode intellectuelle, pour reprendre (Vial, 2016). L'ingénierie vient au second plan au risque de détourner l'attention des bénéficiaires. C'est d'ailleurs une recommandation faites par les

chercheurs qui ont travaillé sur *l'escape room* appliqué en formation (Espinosa & Gómez, 2017).

Tableau 16 : tableau récapitulatif de la gestion des projets transmédia

Étapes de gestion des expériences transmédia	**Activités principales associées**			
	Projet : simulation webradio	Projet : classe socio numérique	Projet : escape room *design*	Projet : EMV
Préparation	-Étude des tendances et des nouvelles pratiques -État de l'art -Étude de faisabilité -Planification du pilotage (scénarisation)			
Conception	Coconstruction avec les apprenants (proposition de formes de participation pour un engagement sur la durée : *design thinking, design management*)			
Développement	Ajustements en fonction des observations et modélisations théoriques (approche agile, centrée utilisateur, gestion du changement)			
Mise en service (Présentation des résultats, enquête de satisfaction)	Projet n° 1	Projet n° 2	Projet n° 3	Projet n° 4

Source : nos soins

Nous nous accordons davantage à l'idée de transformation d'usages (Proulx, 2002, 2005) qu'à l'idée d'innovation, car le nouveau comme l'identifie Béchard (2001:258) dans les propos de Cros (2000, p. 48), est « relatif et contextualisé ». Ces scénarios sont de nouvelles approches qui améliorent l'expérience d'apprentissage. Il nous faudrait explorer l'apprenant dans un autre contexte et sur une période plus longue, pour être en mesure de dire qu'elles améliorent

complètement son apprentissage et ainsi prétendre à une innovation pédagogique. Il s'agit certainement de la perception d'une débutante.

L'activation des connaissances antérieures de l'apprenant a été considérée par la littérature (Vanpee et al., 2008) comme un élément d'engagement, de même que les activités de type mise en projet (Bachy et al., 2010). La pédagogie au sens de Freinet nécessite de la rigueur d'après (Jaillet, 1997). Ce qui rentre en porte-à-faux avec certaines théories de la participation. Nous effectuons donc une coopération entre les théories pour trouver des libertés conditionnelles au sens de (V. Cova, 2004).

D'un point de vue économique, la compétitivité des entreprises se mesure également par les compétences technique et procédurale des salariés. La capacité de travail en équipe, favorisant le traitement d'information, est un indicateur décisif selon Derycke (1991). Des pratiques qui développent des compétences compétitives chez l'apprenant sont privilégiées. Cette évaluation était une occasion supplémentaire pour l'apprenant de s'exercer à l'oral. Elle lui permet également de montrer son degré de compréhension du cours et de maîtrise des notions à travers un exposé en fin de cours selon le modèle de Tardif (2006) repris par (Bachy et al., 2010). Nous avons souhaité nous rapprocher des méthodes organisationnelles.

Ce chapitre contribue à faciliter l'opérationnalisation de notre hypothèse. Comme nous pouvons le constater après avoir parcouru ces quatre (4) propositions et la littérature associée, certains dispositifs interpellent les chercheurs plus que d'autres. D'autres sont en pleine expansion ou possèdent un ancrage fort dans la littérature. Nous présentons des exemples d'exploitation de transmédia hybrides pour ouvrir les perspectives. Chaque modèle représente l'univers de la proposition pour que chaque spécialiste puisse s'identifier. Il tient également compte du terrain de recherche et de la discipline associée. Nous nous intéressons aux trois dimensions de la Communication relevées par Dacheux (2016) pour faire ressortir l'engagement suivant des formes de rationalisation et de réflexivité au sens de (Zacklad, 2012a) en SIC. Il s'agit des aspects techniques (collecte de données), sociaux (interactions, satisfaction, etc.) et sémiologiques (constructions de sens).

Tableau 17 : tableau récapitulatif des transmédia hybrides modélisés pour observer l'engagement

	T1	**T2**	**T3**	**T4**
Genre	Simulation de projet	Classe socio numérique	Escape room	Évaluation multipoints de vue
Contexte	Participation pratique de l'argumentation	Participation à un apprentissage asynchrone informel	Participation à une pratique originale de l'apprentissage collaboratif	Participation au processus d'évaluation par immersion
Thématique	Débat	Échanges et partage	Évasion éducative	Évaluation immersive
Expérience proposée	Transmédia hybride			
Spécificité de l'expérience	Praxéologique	Relationnelle	Épistémique	Réflexive
Formes d'engagement potentiel	En moyen situé	En relation située	En moyen	En finalité
Médium principalement exploité	- Téléphone - Ordinateur - Connexion internet - Espace physique - Réseau social - Powerpoint - L'Homme	-Réseau social - Autres médiations - Powerpoint - Autres transmédia hybrides développés - L'Homme	- Espace physique - Objets du quotidien - Réseau social - Document papier - L'Homme	- Intervenants du dispositif -Interactions avec des tiers -Document numérique et/ou papier -Autres médiations

Source : nos soins

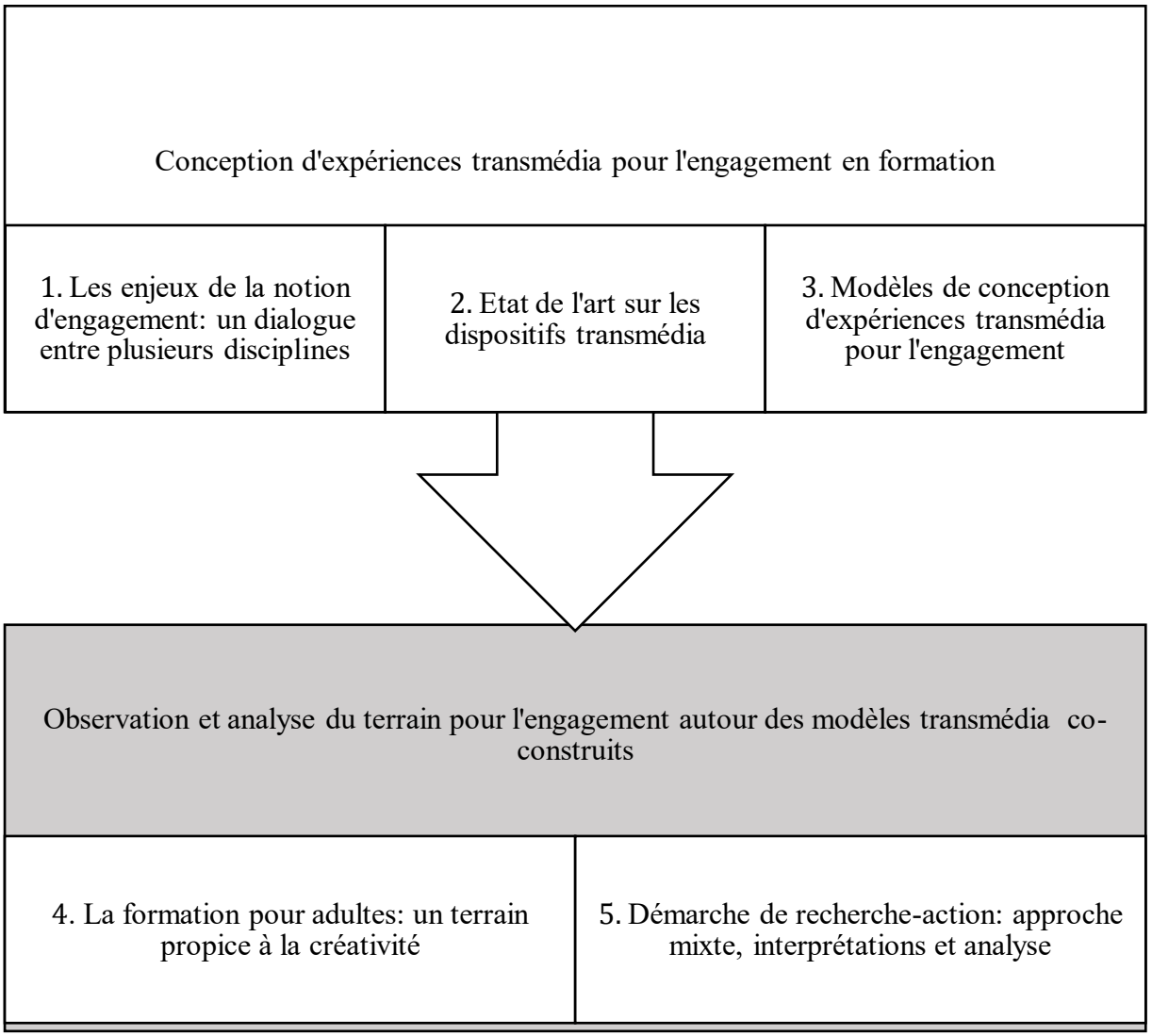
Tableau 18 : synthèse des concepts et auteurs phares du chapitre III

MODÈLES	
Concepts théoriques mobilisés liés au projet Management de projet, gestion des compétences, *mapping* de compétences, management Agile, *design management*, management participatif	**Concepts théoriques mobilisés liés à la classe socio numérique** *Integrated learning, blended learning*, Agile learning, apprentissage mixte, apprentissage numérique inversé, apprentissage informel, apprentissage collaboratif, apprentissage asynchrone, médiation, médiatisation, apprentissage hybride.
Concepts liés à l'évaluation Médiation, évaluation à 360°, évaluation multi source	**Concepts liés à l'escape room** Game design, *design thinking*, management des connaissances, *edutainment*, apprentissage, expérience usager, dispositif interactif, transposition, simulation
Types de connaissances produites Descriptif, explicatif, heuristique	
Chercheurs de référence NICHOLSON, KIRKPATRICK, PERAYA, STENGER & COUTANT, VALDES	

Source : nos soins

Deuxième partie : observation et analyse du terrain pour l'engagement autour des modèles transmédia co construits

Positionnement de la deuxième partie dans la thèse



4. La formation pour adultes : un terrain propice à la créativité

Introduction du chapitre IV

« *Comment les écouter dire ce qu'ils disent quand on* [ne] *les écoute pas…* » (Marec, 2002:7).

En étudiant des phénomènes sociaux, nous nous inscrivons naturellement dans une approche constructiviste (Proulx, 2000). Dans ce prolongement, nous suivons l'idée de (Lévi-Strauss, 1983) relevée par (Tillard, 2011) au sujet des étapes de l'étude empirique liée aux phénomènes sociaux. Il s'agit d'appliquer des techniques et méthodes d'enquêtes en tenant compte des démarches suivantes :

- L'ethnographie qui représente la phase d'observation (directe et indirecte) faite par les participants,
- L'ethnologie qui est la phase de présentation des résultats,
- Et l'anthropologie, la phase d'analyse,
- Nous y ajoutons l'auto-ethnographie (McIlveen, 2008) pour la phase d'observation directe concernant l'expérience d'apprentie chercheuse.

Nous nous accordons à l'idée selon laquelle notre étude empirique ne se limite pas à la seule acceptation de la notion de terrain (Quinton, 2002). Elle ne constitue pas non plus une rupture entre les représentations scientifiques et les représentations sociales. La majorité de nos actions sur le terrain a été influencée par la littérature. Nous jouons le rôle de médiateur dans la valorisation d'une théorie d'engagement à travers divers dispositifs, eux-mêmes bâtis pour des régimes d'engagements spécifiques. Ce terrain permet de donner du sens à notre recherche. À travers le détachement qui s'opère au moment de l'écriture, nous renouons avec le registre scientifique.

De plus, le nombre de participants observés peut sembler réducteur. À cet effet, nous suivons les recommandations de Lather (1991) cité par st. Pierre & Jackson (2014). Tout comme eux, nous pensons également qu'il est possible de faire beaucoup à partir de peu. L'expérimentation par le biais de plusieurs méthodes adoptées simultanément, contribue à la bonne gestion du temps de collecte et évite de revenir plusieurs fois sur l'analyse des données. Les résultats de l'analyse proviennent d'un croisement entre les données qualitatives et quantitatives. Cela correspond à l'approche transformative concurrentielle empruntée à Creswell (2013). Le design

de la recherche est pensé de telle sorte que les enquêtes soient complémentaires (Marshall & Rossman, 2014). Il s'agit donc d'une approche mixte (Bonk & Graham, 2012 ; Garrison & Kanuka, 2004 ; Osguthorpe & Graham, 2003 ; Rovai & Jordan, 2004). Chaque méthode sera présentée suivant les théories spécifiques. L'objectif, comme préconisé par (Dereze, 1995; Garfinkel, 2010), est de compléter notre connaissance théorique en :

- Confirmant ou infirmant ce qui a été évoqué dans la littérature,
- Actualisant ou fixant les données,
- Et en proposant d'autres pistes de réflexions.

La pratique des formes d'engagement en formation pour adultes développée dans notre recherche s'inscrit dans une dynamique d'amélioration. Nous nous inspirons de modèles majoritairement nord-américains et nous les appliquons au contexte français. La triangulation de nos sources de collecte d'information, limite le biais et enrichit notre étude. Cette démarche permet également d'améliorer la compréhension de l'objet d'étude (Tingry, 2013).

Pour cette recherche nous établissons une triangulation simple à travers la collecte sur un échantillon et par différentes techniques. La triangulation complexe qui permet de comparer les données au sein de l'échantillon, sera quelquefois exploitée. Une analyse plus approfondie sur un échantillon plus conséquent ou avec des caractéristiques différentes, peut faire suite à notre recherche. L'idée est d'obtenir des résultats suivant des points de vue à la fois en première, deuxième et troisième personnes au sens de Vermesch (Mouchet, Vermersch, & Bouthier, 2012; Vermersch, 2004). Ainsi grâce à ces positionnements, nous essayons de restituer des représentations sociales inaccessibles de l'extérieur. Ils contribuent à :

- Accéder à l'expérience d'engagement sur la durée grâce à l'auto-ethnographie et l'observation des participants ;
- Contextualiser la participation suivant des scénarios engageants construits à cet effet ; le groupe centré en dévoile une des formes appliquées ;
- Évaluer la satisfaction des apprenants par un questionnaire pour croiser avec les observations et donner un avis sur les activités de formation menées par la doctorante.

Les groupes ciblés sont donc des « groupes stratégiques » au sens d'Olivier de Sardan (1995). En effet, les adultes que nous observons se dirigent vers l'information de façon ponctuelle et pour des raisons précises. Certains sont actuellement indépendants et d'autres le seront complètement dans quelques années. Observer ce dernier groupe indépendamment aurait permis à d'établir une prospective sur leurs activités de consommation de contenus éducatifs. Cette prospective permettra probablement de transposer la réflexion vers d'autres perspectives.

Nous nous limitons à la définition d'un modèle d'engagement suivant les différentes dispositions qui sont observées à une période donnée. La mesure des compétences et des performances des apprenants peut faire l'objet d'autres enquêtes approfondies. Ce rapport présente néanmoins les compétences développées par le formateur. Les résultats ont été possibles grâce à l'exploitation d'un terrain jugé propice à l'observation du développement des compétences des enseignants effectuant des apprentissages au sein de groupes (Nizet, 2016).

Notre recherche est également menée suivant une itération concrète, pour reprendre l'idée d'(Olivier de Sardan, 1995). En effet, chaque observation nous conduit vers une autre piste, une autre interrogation, une nouvelle technique d'approche, un nouvel échantillon, etc. La collecte s'effectue progressivement. Elle est arrivée à saturation lorsque la productivité des observations décroissait et lorsque nous avons eu le sentiment d'avoir « fait le tour » des opportunités de représentations de ce terrain sur la période de recherche. Ce chapitre dévoile nos choix et notre démarche scientifique.

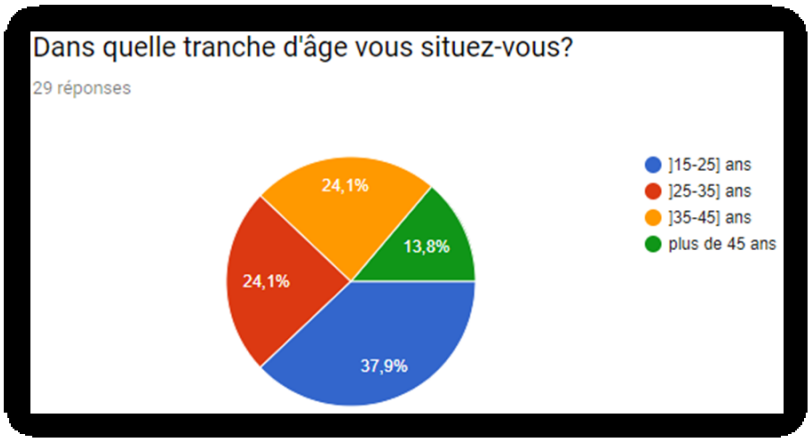
4.1 Terrain de recherche

4.1.1 Unité d'observation

Bien qu'effectuant notre recherche-action (Michelle, Goyette, & Lessard-Hébert, 2014) dans un établissement d'enseignement supérieur, nous nous inspirons du parcours d'une recherche-action appliquée dans une organisation au sens de (Parrini-Alemanno, 2004). Son développement permet de structurer la démarche de recherche et d'en faciliter la compréhension.

L'échantillon que nous avons choisi d'observer possède des composantes caractéristiques de la société française. Il est représentatif de la population active d'après les données de l'Insee[9] (« ACT5 V2 - Population active de 15 ans ou plus ayant un emploi par sexe, âge et catégorie socioprofessionnelle en 2015 − Intercommunalité-Métropole de Métropole du Grand Paris (200054781) −Caractéristiques de l'emploi en 2015 | Insee », s. d.). Cette représentation s'identifie au niveau des tranches d'âges (18-50 ans) et de la culture (cosmopolite). Il s'agit de quotas croisés qui caractérisent notre échantillon. Ainsi, les auditeurs du CNAM[10] sont des individus d'âges et de cultures diverses qui sont employés d'une entreprise en France métropolitaine. Le public observé dans l'unité d'enseignement qui nous concerne (CCE003), a été principalement composé de femmes. Les apprentis préparant un DUT, de par leur formation en rythme d'alternance, sont également des salariés d'entreprises situées en France. Les figures ci-après donnent un aperçu de la répartition de notre échantillon à une certaine période d'observation.

Figure 23 : capture d'écran de la variable, âge de l'échantillon en juin 2017

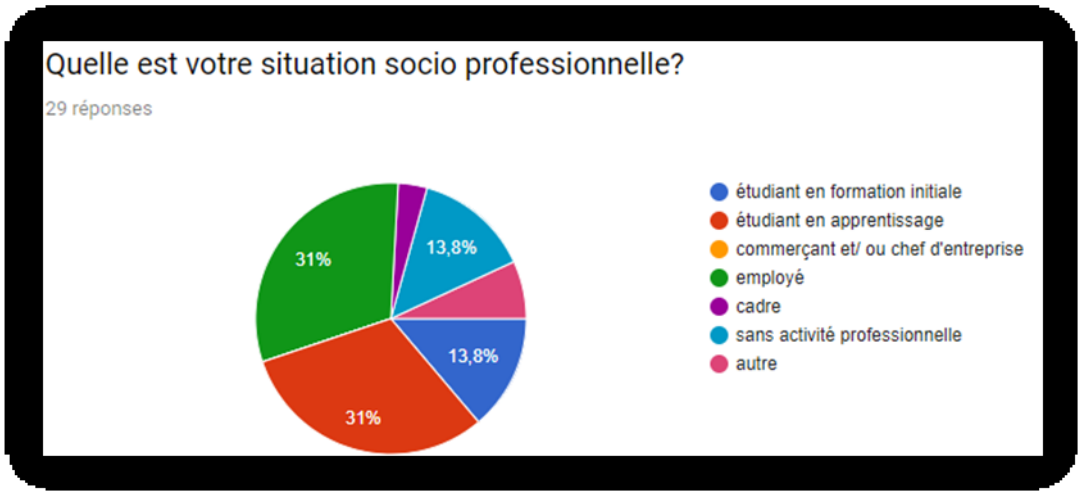


[9] Insee : institut national de la statistique et des études économiques.
[10] CNAM : conservatoire national des arts et métiers.

Source : résultat automatique de l'outil libre Google Forms

Comme relevé par le camembert, notre échantillon est constitué par une majorité de jeunes dont l'âge est compris entre 17 et 45 ans.

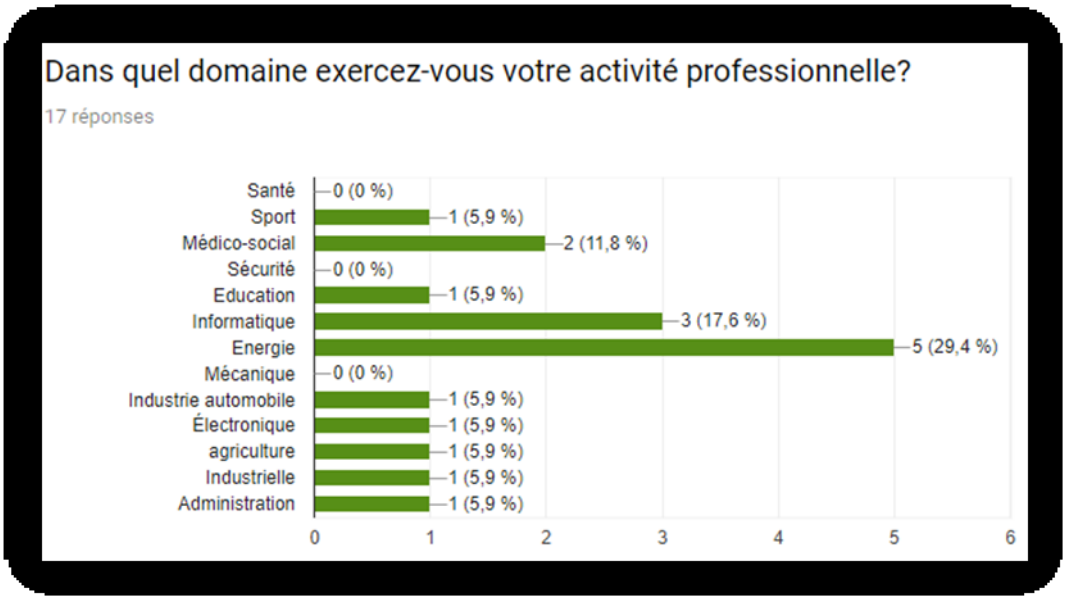
Figure 24 : capture d'écran de la variable catégorie socio professionnelle de l'échantillon en juin 2017



Source : résultat automatique issu de Google Forms

La représentativité de cet échantillon du point de vue de la catégorie socioprofessionnelle est principalement autour des employés.

Figure 25 : capture d'écran de la variable activité professionnelle de l'échantillon en janvier 2018



Source : résultat automatique de l'outil google drive

Les domaines d'activité sont divers. Cependant, ils sont essentiellement répartis autour des industries (énergie, automobile) et des actions sociales (éducation, médico-social, administration).

Nous avons donc observé deux (2) catégories d'apprenants du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), à savoir :

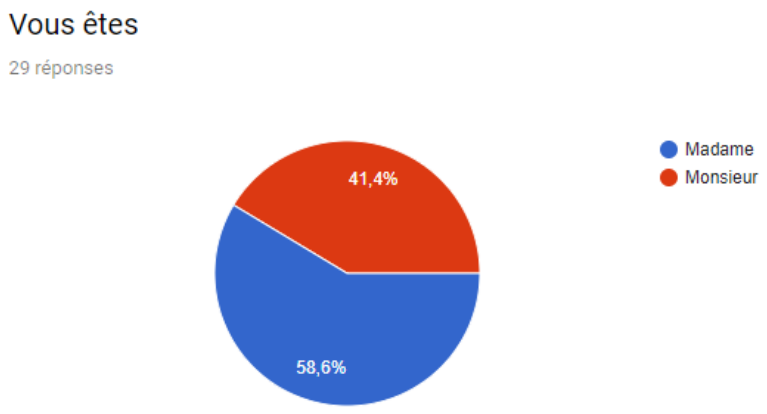
- Des apprentis préparant un DUT[11] GEII (génie électrique et informatique industrielle) en 2e année. Le public pour cette formation est majoritairement constitué d'hommes.
- Des groupes d'auditeurs de l'unité d'enseignement CCE003 préparant un titre RNCP[12] de Niveau III chargé d'accompagnement social et professionnel.

Ces groupes ont participé à notre recherche dans le cadre du cours de Communication pour lequel nous étions en charge. Ainsi, de janvier 2017 à mai 2018 nous avons accompagné 6 groupes d'apprenants dont 2 en DUT 2e année et 4 en CCE003. Ainsi nous avons eu sur la période un total de (n = 23) participants en DUT âgés de 18 à 24 ans et un total de (n = 40) participants en CCE003 âgés de 25 à plus de 45 ans. Les cours avec les étudiants en DUT se déroulaient dans la semaine en fonction du planning et sur une durée de 3 h 30. Cette activité de formation était rattachée à l'institut de technologie du CNAM Saint-Denis durant 30 heures par groupe et en présentiel. Les séances avec les auditeurs en CCE003 étaient également de 3 h 30 à 4 heures les jeudis ou samedis selon les semestres dans les centres CNAM de Paris. Notre quota horaire a varié de 15 à 40 heures pour chacun de ces groupes. Ce qui a donné un total d'environ 175 heures en présentiel pour cette expérimentation.

Chaque dispositif est exposé aux 2 catégories à des périodes distinctes. Ainsi, nous les expérimentons sur environ 20 apprenants à chaque fois. L'évaluation multipoints de vue a été appliquée sur (n = 25) apprenants. La classe socio numérique a encadré (n = 21) apprenants. Le projet web radio a été présenté à (n = 48) participants et l'escape room à (n = 21) joueurs.

Figure 26 : capture de la répartition de l'échantillon en juin 2017

[11] DUT : diplôme universitaire de technologie
[12] RNCP : répertoire national des certifications professionnelles



Source : Google Forms

Selon les périodes, il pouvait y avoir plus de femmes que d'hommes exposés aux dispositifs de recherche. La spécificité du genre n'a pas constitué une variable significative.

Étudiant un type de rapports sociaux, c'est donc naturellement que nous nous sommes rapatriés vers l'anthropologie sociale au sens de la société européenne qui défend une construction rigoureuse de l'objet scientifique (Laplantine, 1995). Le nombre d'individus observé n'est certes pas significatif par rapport à la population française active. Cependant, l'échantillon étudié possède des caractéristiques de cette population qui nous intéressent. Il s'agit d'individus qui ont déjà fait le 1er pas vers l'information (inscription, recherche en ligne) et dont il n'est plus question d'attirer d'un point de vue marketing. Le plus important pour nous est de rencontrer des consommateurs de contenus éducatifs dans une situation d'apprentissage comme proposé par (Olivier de Sardan, 1995). La pluralité de secteurs d'activité permet d'ouvrir les perspectives pour d'autres recherches. Chaque groupe exposé aux différents dispositifs est relativement petit, laissant ainsi des possibilités d'analyse et d'évaluation multiples (Vanpee et al., 2008). D'autant plus, l'observation de l'intelligence collective certifie que la contribution active n'est réalisée que par un groupuscule d'usagers.

4.1.2 Négociation de l'intervention

Dans le cadre du parcours doctoral et pour améliorer notre sens du relationnel, notre aptitude à communiquer et notre capacité à transmettre, nous avons intégré l'activité de formation à notre quotidien d'apprentie chercheuse. La proposition de formation aux doctorants est courante en école doctorale. Nous avons soumis notre candidature au moment où le besoin s'est fait sentir.

Pour cette recherche, il s'est effectué une négociation qu'il importe de mentionner. Notre directeur de thèse a joué le rôle de *gatekeeper* (Lapassade, 2017) pour notre accès au terrain. Autrement dit, il a établi le contact avec la responsable des cours de communication du CNAM de la période. C'est ainsi qu'elle nous a confié les séances de formation. D'un point de vue administratif, nous dépendions donc de l'équipe pédagogique nationale Innovation (EPN 16) et plus particulièrement la chaire expressions et cultures au travail (ECT) du CNAM Ile-de-France. Nous avons exposé à la responsable notre syllabus des contenus de séance pour validation avant de débuter. À ce moment, il ne s'agissait pas encore d'exploiter ces expériences de formation pour la recherche. Les opportunités se sont présentées en faisant les allers-retours entre ce futur terrain et la littérature avant la période d'observation.

Par ailleurs, l'appréhension de la collecte de données nous a fait planifier notre approche. Nous avions le choix de procéder par des études netnographiques (Kozinets, 2006) qui consistaient pour le chercheur à observer des faits de façon isolée sur internet. La revue de littérature soumettait déjà à cet exercice concernant des dispositifs co construits. Nous ne voulions pas tomber dans une routine théorique après avoir parcouru la littérature. De plus, le travail de recherche en Sciences Humaines et Sociales étant considéré comme purement académique. Suivant notre analyse à cette période, la valorisation de cette expérience allait nécessiter plus d'efforts si nous suivions uniquement l'option de la netnographie.

L'autre choix d'observation portait sur des enquêtes auprès de consommateurs de marque proposant des transmédia. Ce qui paraissait plus compliqué à mettre en place car il fallait prospecter les interlocuteurs sans être persuadé de respecter notre planification. De plus, nos propositions n'étant pas encore élaborées, il aurait certainement fallu s'adapter aux problématiques d'entreprises en espérant qu'elles cadrent avec notre projet. Par-dessus tout, ce travail de recherche était prévu pour 3 ans car mené en autofinancement. En plus, les projets que nous avions pour l'après-thèse risquaient d'être compromis si le délai n'était pas respecté.

L'opportunité d'enseigner en tant que vacataire a été une véritable aubaine dans la mesure où elle permettait d'étudier l'engagement par des transmédia co construits. A priori, l'approche des participants ne devait pas être compliquée. La distance culturelle (la langue) et sociale (subordination, expertise, contrôle) qui peut exister entre chercheur et interviewés n'allait pas constituer un frein dans les échanges potentiels. Il s'agit d'un milieu duquel nous ne sommes pas sortis. De plus, il n'y avait que par le biais d'immersion qu'il était possible de tester les hypothèses sur la scénarisation et la participation à des expériences transmédia hybrides et originales. En d'autres termes, il était plus difficile pour nous de faire accepter de nouveaux

scénarios dans les organisations sans les avoir testé au préalable plutôt que de les appliquer nous-même auprès d'apprenants.

De plus, la perception de l'engagement dans les organisations ne favorisait pas forcément notre démarche. Par ailleurs, la littérature nous avait présenté des réticences concernant la participation des bénéficiaires au sein des organisations. L'objet de notre recherche nécessitait les avis d'apprenants généralement orientés dans les enquêtes spécifiques. La démarche de recherche-action et plus particulièrement la *grounded theory* (Corbin & Strauss, 2016; Mills, Bonner, & Francis, 2006), semblait convenir pour cette étude. Elle consiste pour le chercheur à faire partie intégrante de son terrain comme acteur du changement (Fendt & Sachs, 2007).

L'objectif dans ce type d'approche n'est pas de devenir un caméléon du terrain, ni de dissocier les vrais acteurs d'une autre catégorie de personne, mais de rester suffisamment longtemps sur le terrain, avec prudence, pour en faire sortir des réponses aux questionnements. Les circonstances de ce cadre de recherche n'allaient certainement pas être en constance adéquation avec l'objet de recherche. À ce moment, il était évident qu'il s'agissait du terrain qu'il nous fallait. Il sert à la fois de médiateur par/de la relation humaine. Il permet donc d'observer des pratiques « anthropocentrées » (Albero, 2010:1).

Nous y avons cerné un potentiel que nous avons saisi naturellement. De plus, l'éducation est considérée comme « le point d'orgue de toutes les composantes sociales » (Jaillet, 1997:3). Explorer cet univers pourrait permettre de parcourir les contenus éducatifs de divers secteurs d'activité après la thèse.

4.1.3 Situation d'apprentissage avant l'intervention

L'entretien avec la responsable des formations et l'enseignant qui nous a précédés ont permis de cerner la situation d'apprentissage avant notre intervention. Pour les apprentis en DUT 2e année, il s'agissait de parcourir le programme pédagogique national concernant le cours d'expression et communication. L'objectif était d'accompagner les étudiants vers la réussite professionnelle. Ce programme intègre la recherche d'emploi avec la préparation du CV[13], de la lettre de motivation et des entretiens. Il comprend également la communication en entreprise à travers divers outils et méthodes tels que les conduites de réunions, les cahiers de charges, exposés, rapports. La recherche, synthèse et analyse de l'information concernant l'actualité, l'environnement professionnel apparaissaient aussi dans ce programme. Les scénarios

[13] CV : pour curriculum vitae

pédagogiques étaient réalisés suivant les stratégies d'apprentissage par études de cas, travail dirigé et cours magistral. Les évaluations s'effectuaient sous forme de contrôle continu et/ou de projet collectif. Les apprenants concernés par cette formation se caractérisent à travers une motivation volatile qu'il faut en permanence maintenir.

Pour les auditeurs en CCE003, les stratégies d'apprentissage appliquées étaient la vidéo commentée, les études de cas en plus du cours magistral. L'objectif était d'explorer les situations de négociation et de communication. La scénarisation pédagogique privilégiait l'ancrage théorique avec des notions scientifiques telles que le « paralogisme », « les enjeux épistémologiques concernant la question de savoir », « l'argumentation », la distinction entre « déduction et induction », etc.

Le 1er groupe d'apprenants en DUT que nous avons eu, avait rencontré un autre enseignant en 1re année. De la même manière le 1er groupe d'auditeurs en CCE003 a été formé par un autre enseignant jusqu'à la 15e heure (correspondant à la moitié du temps de cette formation). Ainsi, la situation d'apprentissage avant notre intervention suivait un scénario classique qui pouvait justifier certains découragements en formation selon nous et compte tenu de la littérature parcourue. Le système d'évaluation n'intégrait pas systématiquement l'apprenant. L'ancrage théorique était très technique pour les apprenants de niveau équivalents au bac +2. Par ailleurs le programme national des DUT met un point d'honneur sur les supports de recherche d'emploi. Pourtant les apprenants possèdent déjà une avance du fait de leur parcours en apprentissage.

4.1.4 Processus info communicationnels

Adopter une recherche-action en SIC suppose d'adopter une méthode constructiviste (Parrini-Alemanno, 2004) qui ne se veut pas exclusivement qualitative. Nous pouvons appliquer à la fois un entretien de groupe, une observation participante, un questionnaire, une étude de cas suivant la pertinence des outils dans la collecte des données de recherche (Allard-Poesi & Perret, 2004; Gonzalez-Laporte, 2014). Par ailleurs, la recherche-action nous offre la possibilité d'apporter une partie de notre réalité dans la réalité sociale. Nous apprécions cette approche car elle permet de réaliser une recherche mixte (Creswell, 2013). C'est ainsi que nous appliquons la théorie enracinée (ancrée ou *grounded theory*) car elle permet de définir l'approche de terrain qui donne l'opportunité au chercheur d'exploiter une expérience immersive pour faire sa recherche (Charmaz & Belgrave, 2015). Pour ainsi dire, pendant que la doctorante développe son expérience de formatrice et de conceptrice transmédia, elle effectue parallèlement sa collecte de données.

Le caractère téléologique de cette démarche suit une hypothèse à observer. Pour rappel il s'agit donc de vérifier :

Qu'un transmédia à valeur expérientielle permet d'assurer et de consolider l'engagement en formation à travers une participation et une implication accrue des bénéficiaires.

Pour cette recherche nous avons planifié une méthodologie spécifique. Suivant notre planning de formation, nous avions sélectionné les techniques et les méthodes que nous comptions utiliser. De plus, ce planning permettait de définir la période d'application de ces approches. C'est ainsi qu'étaient prévues les techniques d'entretien de groupe lors d'un exercice pratique, le questionnaire à la fin de chaque proposition transmédia, l'observation directe et participante comme approche d'ensemble.

Cette observation s'effectue sous forme analytique au sens de Chapoulie (2000) à travers des récits de scènes, d'actions et de quelques prises de notes pendant les actions. Une des techniques employées suit la vision sociologique de l'université de Chicago concernant l'observation directe de terrain qui s'applique aux communautés, au travail et à l'éducation.

4.1.5 Recueil de données d'analyse

L'imprégnation de notre terrain nous aide à reconstituer les faits à travers le souvenir en plus des notes de terrain au moment de la rédaction (Chapoulie, 2000; Olivier de Sardan, 1995). L'observation s'est effectuée durant les périodes d'apprentissage (2016-2017 et 2017-2018). Celles-ci constituaient la seule période d'immersion dans la situation d'apprentissage des participants. Nous relatons les faits de manière continue (Howard Saul Becker, 2002). La prise de notes s'est effectuée au sens d'Arripe (2015), en faisant ressortir :

- Les constats ou paroles pertinents,
- Les pistes et perspectives (autre élément à observer, critiques),
- Les métas réactions (réactions affectives du chercheur vis-à-vis de l'objet de recherche).

Nous avons expérimenté chaque dispositif à au moins deux (2) reprises avant la modélisation. Ainsi, les outils de collecte de données ont été uniquement exploités pour les dispositifs modélisés.

La formation dans son ensemble a été appréciée par un total d'environ (N = 63) apprenants suivant des interrogations différentes et à des temporalités différentes. Chaque expérience transmédia était suivie d'un questionnaire d'environ 12 variables catégorielles telles que la civilité, l'âge et la catégorie professionnelle ou le domaine d'activité qui décrivaient nos unités

statistiques. Les questions étaient de type indirect avec des interprétations directes ou indirectes selon le dispositif et l'indicateur évalués. Les variables quantitatives étudiées étaient continues car elles étaient représentées par des fréquences. Tandis que les variables qualitatives sont à la fois nominales car elles présentent les points de vue et ordonnées parce qu'elles font ressortir des échelles de valeur.

Pour ce travail de recherche, nous exploitons des outils informatiques pour l'interprétation, l'analyse et la représentation des données. C'est ainsi que nous exploitons l'outil Iramuteq (Chaves, Santos, Santosa, & Larocca, 2017) pour une visualisation des données textuelles et une analyse des réseaux de mots. Il vient approfondir les différentes approches d'analyse déductive des corpus qui permettent de vérifier l'hypothèse de recherche. Pour ces différents transmédia, nous établissons à la fois une analyse par phénoménologie, une analyse de discours et/ou de contenu. Nous employons également l'outil R (Millot, 2018) pour la mesure d'indépendance entre les unités statistiques. Bien que l'échantillon soit petit, cet indicateur permet d'identifier si les résultats obtenus sont liés au hasard ou à d'autres raisons. Nous mesurons aussi l'affect grâce au moteur d'analyse Grytics (Seidel, Jalilvand, Kunjummen, Gilliland, & Duszak, 2018). Il s'agit d'un outil statistique pour les groupes Facebook. Il permettra de compléter l'analyse qualitative et quantitative de la classe socio numérique. Nous l'exploitons pour :

- Présenter les interactions,
- Faire ressortir les sujets les plus engageants,
- Les relations interpersonnelles au sein d'un groupe.

Ces outils finalisent la collecte par observations directe et indirecte de notre objet de recherche.

4.2 L'observation : directe et indirecte

Nous procédons par observation directe (Arborio & Fournier, 2015) des attitudes des apprenants en présentiel sur des cours magistraux classiques pour débuter, et par observation indirecte intégrée dans la recherche-action par la suite. L'observation directe consiste à décrire les pratiques sociales en temps réel (Arborio, 2007). Pour ce faire, nous appliquons l'auto-ethnographie. Il s'agit d'une méthode de recherche qualitative émergente qui permet à l'auteur d'écrire dans un style très personnalisé en s'appuyant sur son expérience pour approfondir la compréhension d'un phénomène de société (Wall, 2006).

L'observation indirecte quant à elle autorise des intermédiaires entre les réponses et les problématiques. Dans notre cas, cette dernière observation intègre le questionnaire précédé d'un prétest. Nous avons également prévu un entretien semi-directif dans notre démarche. Notre observation indirecte s'est faite en trois (3) temps. Un entretien semi-directif et une grille d'évaluation pour les méthodes qualitatives et un questionnaire pour les méthodes quantitatives. La technique d'entretien utilisée s'est inspirée de la méthode du *focus group* (Moreau, Dedianne, Letrilliart et al., 2 004). Cette technique permet d'évaluer des besoins, des attentes ou de mieux comprendre des opinions, des motivations et des comportements collectifs. Nous y joignons l'observation par API[14] pour recenser les données qualitatives sous forme statistique.

L'anthropologie « de terrain » nous inspire dans la restitution précise des faits observés (Duday, Courtaud, Crubezy, Sellier, & Tillier, 1990). Autrement dit, notre observation des participants se fera sous forme d'interaction (la doctorante est co autrice). Chaque séance contribue à enrichir nos compétences de chercheuse. En ce qui concerne les observations, nous nous sommes laissés tenter par l'observation analytique d'origine nord-américaine. L'objectif de cette observation analytique est de permettre au lecteur de vivre l'expérience d'observateur à travers des écrits comme s'il y était.

L'observation diffuse qui consiste à relater les faits sans s'attarder sur le mode de rédaction des comptes rendus est la plus répandue. Elle a été critiquée car elle ne permet pas de prouver le sens des interprétations. Elle est d'ailleurs stéréotypée à l'approche française (Chapoulie, 2000). C'est pour cette raison que nous ne l'appliquons pas.

4.2.1 Auto-ethnographie

Le choix de présentation des expériences sous la forme d'une auto-ethnographie, permet de présenter l'expérience de recherche sous une autre façade. Elle marque l'authenticité de l'expérience par la mesure de la subjectivité dans la transcription de son auteur. Le chercheur étant perçu par les non-chercheurs comme un « rat de laboratoire » qui applique machinalement les méthodes et les théories, il s'agissait également de montrer l'envers du décor. Il s'agissait aussi de faire ressortir l'évolution de l'engagement de la doctorante dans son expérience de recherche. Ce qui permettra non seulement de comparer les observations mais de présenter la contagion de l'engagement de l'actrice chercheuse vers les participants (Berger, 2013; Dumas & Martin-Juchat, 2016). Par ailleurs, la transcription de cette expérience permet également

[14] API pour application programming interface, traduit interface de programmation applicative

d'évaluer notre maîtrise d'une autre approche de collecte de données. Celle-ci traduit une forme de narration qui nécessite de connaître les bases du *storytelling* (Jenkins, 2013).

L'auto-ethnographie semble être appropriée pour relater les faits dans diverses disciplines telles que l'Anthropologie, la Sociologie, la Communication, l'Éducation dans la performance ou la gestion des apprentissages (Chang, 2016; McIlveen, 2008). Nous exploitons à la fois l'auto-ethnographie analytique qui fait un lien avec les recommandations théoriques et l'auto-ethnographie évocatrice qui permet de présenter une narration des faits. Nous apprécions cette méthode car elle considère le chercheur au même titre que la population étudiée dans la recherche. En suivant la méthode *grounded theory* (Corbin & Strauss, 2016), le chercheur fait partie intégrante de son terrain. Avec l'auto-ethnographie il n'est pas juste un intermédiaire entre la recherche et un terrain. De plus, l'auto-ethnographie peut s'aligner sur le constructivisme-interprétivisme ou sur les paradigmes idéologiques critiques (McIlveen, 2008). Elle permet d'engendrer une réflexivité, une remise en question qui améliore les processus, les modèles, les approches.

4.2.2 Retour d'expérience des participants

L'observation participante se limite à une observation suivant un seul point de vue, celui de l'observateur (Diaz, 2005). C'est la raison pour laquelle nous la complétons à d'autres méthodes qui permettront de confronter également le point de vue des observés. Il s'agit pour nous de faire ressortir toutes les notes ou images permettant de retracer l'expérience des participants au sens où ils prétendent l'avoir vécu. Ce sera une occasion de croiser avec nos observations pour comprendre et expliquer le phénomène d'engagement dans cette recherche.

4.2.3 Groupe centré

Il s'agit d'un entretien de groupe que nous avons intégré dans une de nos pratiques de cours pour compléter les observations directes d'un point de vue qualitatif. Il est issu d'un débat mené sous la forme d'entretien enregistré que nous retranscrirons afin d'en faire une analyse de contenu. Ces entretiens sont associés à notre étude car une observation sans entretien semble être aveugle. Ils sont considérés comme étant très pertinents dans l'observation des représentations sociales puisque ces théories sont historiquement liées (Negura, 2006).

Dans le cadre de ces entretiens, nous interviewons les apprenants à titre consultatif en ce qui concerne leur avis sur l'apprentissage par le jeu ou la formation via les outils numériques. Il ne s'agissait pas de tester une pratique rarement employée. Nous voyions dans ce projet, une

opportunité de collecter le maximum d'information, en peu de temps et de façon naturelle. Nous ferons une retranscription plus ou moins « nettoyée » des différents entretiens. Cependant nous ne présenterons que les plus pertinents. Le choix de l'entretien sied aux travaux menés dans le champ de l'Éducation (Imbert, 2010). Le débat est bâti autour d'un canevas d'entretien semi-directif que les participants ont ajusté selon leur sensibilité. Nous avons suivi la démarche du questionnement indirect de Karl Marx cité par (Kuniavsky, 2003) qui permet d'obtenir des informations sur l'expérience sans aucun filtre.

L'échange avant l'enregistrement est prévu pour structurer le débat et non pour déformer ou influencer les propos des intervenants. Les participants présenteront les arguments avec leur propre vocabulaire et de la manière dont ils souhaitent s'exprimer.

4.2.4 Questionnaires

Les questionnaires n'étaient pas initialement prévus dans la recherche. C'est au fil des observations et des échanges entre le chercheur et les participants que l'idée de recueil de données individuelles et anonymes est survenue. L'objectif de ces questionnaires est de mesurer la satisfaction observée, vérifier la cohérence entre les faits observés et les faits dénoncés et, trouver des pistes d'amélioration potentielle qui n'avaient pas encore été évoquées. L'analyse des résultats se fera par description statistique et par présentation des indépendances.

L'administration des questions s'est effectuée par voie directe. Ainsi, nous avons remis au répondant le document sur lequel il devait cocher leur réponse. Nous avons également administré certains questionnaires par voie indirecte. Il s'agissait pour les groupes exposés à tous les dispositifs, de recevoir les questionnaires sur la classe virtuelle compte tenu de leur nombre. Cela a d'ailleurs valu la perte de quelques réponses.

Chaque questionnaire était constitué à la fois de question ouverte, fermée ou semi-fermée et nous avons également intégré des échelles de Likert allant de 1 à 10. Cette étude quantitative est considérée comme étant longitudinale car elle s'effectue sur des échantillons différents et à des époques différentes.

Conclusion du chapitre IV

Nous considérons l'école comme un laboratoire d'expérimentation, comme le déclarait (Lange, 2015). Cette déclaration est dans le prolongement d'analyses d'autres chercheurs. C'est ainsi que pour Dewey (1916), l'école ne se réduit pas à adapter l'apprenant à l'actuelle société des adultes, mais elle devance et anticipe toujours pour faire vivre au présent les enjeux d'une action collective et collégiale nécessaire. C'est pourquoi à travers (Lange, 2015), Dewey revendique la « nécessité de modes d'enseignement plus fondamentaux et plus durables » prenant en compte leur lien avec les notions de communauté et de communication. Nous nous inscrivons dans cette dynamique pour notre recherche.

La formation est un terrain qu'il est possible d'exploiter pour observer l'engagement. Elle joue un rôle majeur dans notre démonstration mais n'est pas l'unique terrain à associer à l'engagement. Kaddouri (2011:75) a fait ressortir quelques définitions qui confortent cette idée :

Ainsi, la formation est perçue par Tanguy (1986, p. 100) « comme un des aspects des processus de socialisation des individus et plus précisément comme un processus orienté vers l'intégration progressive aux rapports du salariat ». Dans le dépouillement de la littérature, Kaddouri rajoute une perception de Ferry (1983, p. 29). Pour lui, la formation constitue également un « travail sur soi-même, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent ou que l'on se procure ». Autrement dit, il existe une intentionnalité dans le processus de formation qui favorise l'adhésion, une ouverture à la créativité sachant que « la créativité repose dans la pratique la plus vulgaire de l'environnement » (Merzeau, 2010:12).

Comme nous l'avons vu, ce terrain de recherche permet d'exprimer la créativité du chercheur du point de vue de la conception de transmédia hybrides. Par la même occasion, il donne la possibilité d'observer des phénomènes sociaux dans des situations autres que celles dans lesquelles ils sont généralement observés ou initialement conçus. Il offre l'opportunité de pratiques d'enseignement suivant des approches récentes et fait intervenir l'usager dans la coréalisation. Il permet également de vulgariser les compétences antérieures mais aussi d'en approfondir par l'exploitation d'outils et de méthodes de collecte diverses. La formation est elle-même pensée suivant les acceptations du transmédia. Cette recherche, proposant des approches différentes, permet donc d'observer plusieurs détournements d'usages.

L'observation se fera à la fois par voie directe et indirecte. Il s'agit pour nous de présenter les résultats d'analyses statistiques et les résultats d'analyses de contenus et/ou de récits suivant

une triangulation. Ce chapitre avait pour but de présenter le terrain de recherche et la situation avant notre intervention. Il fait également ressortir les outils et les méthodes de collecte que nous appliquons suivant une approche spécifique fortement mûrie. Le chapitre suivant en dévoilera les résultats. Au préalable, nous présentons un récapitulatif du planning de collecte dans le tableau 19 ci-après.

Tableau 19 : rétroplanning du projet de recherche

Période	Activités principales	Principales observations
1er semestre 2016-2017	- Enseignement d'1 groupe d'apprentis en DUT (octobre 2016-Janvier 2017) - Enseignement d'1 groupe d'auditeurs en CCE003 (janvier 2017) - Veille informationnelle sur les dispositifs à proposer et définition du plan d'action (janvier février 2017). - Préparation des enseignements du semestre 2	Novembre 2016-Janvier 2017 - Échanges informels - Prises de notes - Observation de l'expérience de formation
2e semestre 2 016 – 2 017	- Enseignement d'1 groupe d'auditeurs en CCE003 (février-juin 2017) - Enseignement d'1 groupe d'apprentis en DUT (janvier-mai 2017) - Préparation et animation de l'expérience projet webradio (mars 2017) - Analyse des 1ers retours et ajustements - Veille informationnelle sur les dispositifs exploitables (Été 2017)	Mars 2017- juin 2017 Observation de l'expérience de formation et des appréciations des transmédia proposés Mai 2017 Questionnaire d'appréciation de l'expérience de formation Brève analyse des 1ers résultats

1er semestre 2017-2018	- Animation des classes virtuelles APEL-f 171 et 172 (octobre 2017-janvier 2018) - Enseignement d'1 groupe de CCE003 en présentiel (septembre 2017-novembre 2017) - Enseignement d'1 groupe de DUT (octobre 2017-Décembre 2017) - Préparation des 2 jeux d'évasion et activation (octobre-novembre 2017) - Animation et dépouillement d'évaluation par les pairs des apprentis en DUT (décembre 2017) - Animation d'évaluation EMV pour les auditeurs en CCE003 - Animation du projet webradio avec les auditeurs en CCE003 - Définition des modèles conceptuels	Octobre 2017-Janvier 2018 Observation des interactions sur la classe socio numérique sur les 2 groupes (CCE003 et DUT) Novembre 2017 Questionnaire de l'expérience de projet webradio Questionnaire sur l'expérience d'escape room Décembre 2017 Questionnaire sur la classe socio numérique pour les auditeurs en CCE003 Janvier 2018 Questionnaire sur la formation et l'expérience d'évaluation multipoints de vue pour les auditeurs en CCE003.
2e semestre 2017-2018	- Enseignement d'1 groupe de CCE003 (février-mai 2018) - Enseignement du groupe de DUT du 1er semestre (mai 2018) - Animation de la classe socio numérique pour le groupe de DUT (avril-juin 2018)	Mai 2018 - Observation de l'expérience de projet webradio - Entretien de groupe autour de la classe socio numérique - Questionnaire ressortant l'expérience de simulation web radio pour les apprentis en DUT - Questionnaire de satisfaction concernant

	- Préparation de la simulation web radio pour les apprentis en DUT (avril 2018) - Dépouillement des évaluations pour les apprentis en DUT (juin 2018)	l'apprentissage des apprentis en DUT exposés à tous les dispositifs - Questionnaire de satisfaction des auditeurs en CCE003 uniquement exposés à l'évaluation multipoints de vue

Source : nos soins

5. Démarche de recherche-action : approche mixte, interprétations et analyse

Tableau 20 : rappel des dispositifs, des formes d'engagement associées et des méthodes de collecte

Expérience proposée	Transmédia hybride				
Spécificité de l'expérience	Praxéologique	Relationnelle	Épistémique	Réflexive	Expérience transmédia (englobante : PRER)
Formes d'engagement potentiel	En moyen situé	En relation située	En moyen	En finalité	À travers les récits
Genre de médiation	Simulation projet web radio	Classe socio numérique	L'escape room	L'évaluation multipoints de vue	La formation
Méthodes de collecte	Entretien de groupe ; Questionnaire	Entretien de groupe ; Questionnaire ; Data visualisation	Auto ethnographie ; Questionnaire	Retour d'expériences ; Questionnaire	Auto ethnographie ; Questionnaire
Indicateurs d'engagement	- Paradigme sociologique - Paradigme interactionniste - Paradigme d'innovation				

Source : nos soins

Le tableau ci-dessous présente la répartition de la collecte de données par expérience transmédia co construite. Il présente également la catégorisation des indicateurs d'engagement relevés pour cette étude. Nous rappelons dans cette partie, les différents paradigmes représentatifs de l'engagement. Il s'agit des paradigmes sociologiques, interactionnistes et innovants. Pour rappel l'objectif était de montrer que l'engagement par l'expérience transmédia sur une durée longue, se traduit par une succession d'engagements sur une durée relativement courte. L'approche adoptée étant centrée sur les utilisateurs (apprenants et formateurs), nous relevons des réactions qui font sens pour eux quand ils participent au dispositif lors des différentes séquences. Nous l'avons vu dans la littérature, chaque situation crée un effet d'engagement spécifique. Nous conditionnons la validation de notre hypothèse de recherche à la mise en évidence des formes d'engagement qui peuvent découler d'expériences transmédia. Ce sont les résultats de la collecte de données qui permettront de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse dans son ensemble.

Autrement dit, les résultats nous diront si cette association transmédia-engagement tient la route. À ce stade de la recherche il nous a été difficile de catégoriser les indicateurs qui ressortent de chaque forme d'engagement de manière isolée. Il aurait fallu approfondir l'exploration des différentes formes d'engagement pour établir cette catégorisation. Nous reprenons donc les paradigmes sociologiques, interactionnistes et d'innovation qui ressortent de nos propositions. Ils interviennent dans chaque expérience comme indicateurs de relation, de performance sociale (satisfaction, évolution, mémorisation) et/ou de responsabilisation (prise de conscience, acteur de l'apprentissage) dans le contexte de la formation pour adultes.

Introduction du chapitre V

Ce chapitre présente les résultats des unités statistiques, l'expérience du formateur dans l'observation de l'engagement des apprenants et l'expérience des apprenants suivant leur autoévaluation ou l'entretien de groupe. Autrement dit, il dévoile les résultats de la collecte de données et leur analyse.

L'analyse des informations permet de présenter les résultats obtenus. L'incomplétude de notre représentation du terrain rend déjà notre analyse partiellement limitée comme dirait (Payet, 2011). La posture de jeune chercheuse que nous sommes forcés de prendre dans cette recherche limite davantage notre analyse. Cependant les résultats de cette analyse suivent une démarche scientifique qui permet néanmoins de reconnaître cette représentation. Il faudrait également noter que notre implication personnelle a favorablement contribué à l'analyse approfondie de ce terrain. C'est une façon de faire ressortir à la fois notre positionnement par rapport à ce phénomène et par rapport à la construction de sens issue de la recherche (Morelle & Ripoll, 2009).

Nous observons également des affinités qui se créent au fur et à mesure du travail de groupe, en plus du fait que certains partageaient d'autres UE ensemble. Les liens se sont créés par culture (les Guadeloupéens, les Maghrébins, les Africains, les Européens, etc.), par centres d'intérêt (problématique liée au handicap), lieu de résidence (RER D, province), activités partagées. Les auditeurs se soutenaient mutuellement. Nous avons proposé plusieurs scénarios mais la simulation projet webradio est le 1er à rentrer dans un style fédérateur et original. Nous identifions les mêmes indicateurs d'expérience vécue par les parties prenantes lorsqu'ils étaient exposés aux dispositifs proposés. L'expérience et les formes d'engagement sont différentes car

nous employons des modèles distincts et suscitons des formes d'attention et de participation renouvelées sur un long terme.

Il se crée une tension interne entre la posture du chercheur et celle d'un membre d'un groupe social qui doit dévoiler une partie de sa communauté, une sorte de culpabilité comme le dirait (D'arripe, 2015). Qu'à cela ne tienne cette étude empirique permet de mesurer l'hypothèse concernant l'engagement associé aux transmédia hybrides. Pour rappel,

Il s'agissait de vérifier qu'un transmédia à valeur expérientielle permet d'accroitre la participation des sujets pour consolider l'engagement en formation sur la durée.

Il convient désormais d'exposer les différentes interprétations qui découlent de la collecte de données. Nous avons procédé par auto-ethnographie, recueil d'observation des participants, entretiens de groupe et par description statistique. L'auto-ethnographie permet de présenter l'engagement à travers les récits. Dans cette partie, nous prendrons la parole à la 1re personne du singulier. La restitution des faits représente notre expérience d'acteur dans cette recherche. Compte tenu de toutes les observations menées (confer tableau représentant les étapes de recherche), nous présenterons uniquement une formation dans son ensemble et les expériences transmédia vécues en tant qu'accompagnatrice.

La formation dont il est question s'est tenue au 2e semestre de l'année 2016-2017 durant 40 heures en présentiel. Elle a été effectuée dans le cadre de l'unité d'enseignement CCE003. Quant aux expériences transmédia qui seront présentées, il s'agira d'exposer les émotions et les observations survenues à ces différentes temporalités. L'élaboration de ces récits a été réalisée après chaque expérience. Nous prenions néanmoins des notes pour pouvoir réveiller les souvenirs. Comme nous l'avons annoncé, l'objectif est de donner un aperçu de ces expériences au lecteur pour une meilleure compréhension de notre démarche. Au sens des notes de recherche, nous présentons l'évolution de notre stratégie concernant la résolution des problèmes d'engagement associés aux transmédia hybrides co construits.

L'observation des participants et des résultats statistiques donnent la mesure du transmédia évaluation multipoints de vue. L'entretien de groupe et la description statistique ont contribué à mesurer l'engagement avec les dispositifs classe socio numérique, simulation webradio et *escape room*. Les études empiriques qui associent le qualitatif et le qualitatif choisissent généralement 1 dispositif par technique. Pour profiter au maximum de cet échantillon (Guillemette, Luckerhoff, & Baribeau, 2010), nous avons décidé d'ajouter à l'observation participante et l'observation des participants, un entretien peu commun, complémentaire à cette

observation mais sans lien direct. L'entretien de groupe est réputé comme peu produisant en termes de données par rapport à sa durée. Son usage nous permet néanmoins d'obtenir des pistes par rapport à nos réflexions. Il ne s'agit pas de bâtir la suite de la recherche sur les seuls résultats de ces dispositifs mais de faire émerger une ou plusieurs représentations sociales intéressantes (Beaud, 1996; Guillemette et al., 2010). D'un point de vue scientifique, l'entretien sied à la démarche de recherche-action. Son enregistrement ne remplace pas l'observation directe de l'entretien (Weber, 1987). Les méthodes de collecte sont complémentaires.

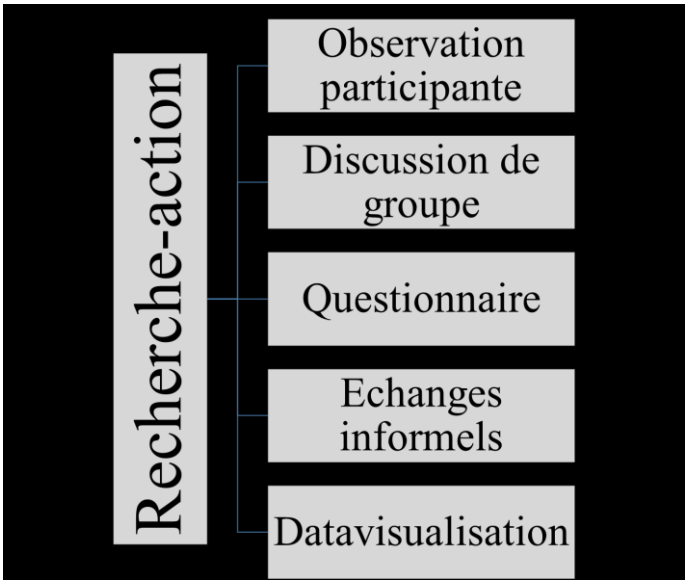
Dans le cadre de notre recherche sur l'engagement observé sur des transmédia hybrides à valeur expérientielle, nous avons effectué quatre (4) entretiens de groupe dont la durée varie en fonction des groupes. C'est ainsi que nous avons enregistré deux (2) entretiens sur la thématique autour du jeu et deux (2) entretiens pour la classe socio numérique. Concernant les différentes thématiques, nous avons sollicité à chaque fois nos deux unités d'observation (CCE003 et DUT). Pour la restitution, nous nous limiterons à la présentation d'un seul entretien par thématique.

Les questionnaires ont été administrés à des périodes distinctes, néanmoins nous avons jumelé les réponses pour pouvoir les exploiter. Ils ont été majoritairement administrés par voie indirecte. Ce qui fait que certains apprenants n'ont pas souhaité répondre. Nous parvenons toutefois à obtenir des résultats exploitables pour la recherche. Un exemple de questionnaires est placé en annexe pour se faire une idée du type de questions posées. Nous choisissons de présenter en même temps les différentes questions et les résultats issus de l'outil Google Forms. Cette représentation donne directement un aperçu du nombre de répondants, leurs réponses sous la forme d'unité statistique et les questions associées à chaque représentation.

Par la suite, nous exploitons également un outil statistique pour la matérialisation des interactions au sein de la classe socio numérique. Les résultats sont également présentés sous la forme de capture d'écran. Après chaque figure, nous établissons un commentaire. Les participants de ces questionnaires ont été exposés à au moins 1 transmédia hybride modélisé. Ils sont donc en mesure de partager leurs différents retours d'expérience. Nous présenterons les résultats obtenus via des outils statistiques. Ils complètent la collecte et permettent d'obtenir d'autres informations sur l'expérience de formation.

Les méthodes intervenant dans notre démarche de recherche-action sont mises avant suivant la figure 27 ci-après.

Figure 27 : méthodes de collecte de données appliquées à notre recherche-action



Source : nos soins

5.1 L'EMV, un transmédia hybride de type réflexif pour un engagement en finalité

Pour rappel, il s'agit d'un dispositif de médiation transmédia qui est orienté vers le sujet lui-même et qui suscite un engagement en valeur ou en finalité. Autrement dit, c'est un engagement à la fois ancré, dans la relation à une expérience associée à sa consommation, dans la planification des caractéristiques de l'expérience produite et dans des principes relatifs à la valeur de l'expérience du sujet.

Observations des participants : expérience EMV

Cette partie permet de visualiser les dispositifs d'évaluation multipoints de vue suivant la perception des participants. Il s'agira de présenter les points de vue des apprentis, des auditeurs et d'un formateur différent de nous mais intervenant dans le dispositif EMV. Pour chaque catégorie d'apprenants, nous présenterons un exemple d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. Les parties prenantes du dispositif possédaient les mêmes grilles d'évaluation pour les deux (2) catégories. La seule différence se trouvait au niveau de l'outil de restitution qui était au choix.

5.1.1 Apprentis

Figure 28 : exemple d'autoévaluation prospective effectuée par un apprenti

Antony [redacted] GEII L2

Etapes de progression

Niveau actuel : J'arrive à m'exprimer à l'écrit mais je me complique la vie car je fais des phrases compliquées. A l'oral, je préfère et j'arrive à mieux m'exprimer lorsque je suis avec une ou deux personnes maximum.

Niveau de finalité ou intermédiaire : Je peux m'améliorer dans la communication écrite car je dois me faire comprendre dans la classe virtuelle.
Par l'oral, je vais faire le maximum pour communiquer devant l'ensemble de la classe lors du projet final
Culture personnel : savoir et mieux gérer mon stress durant un entretien et pouvoir me vendre.

Compétences valorisables développées.

Je préfère apprendre dans des cours non pédagogique c'est-à-dire des cours réaliser dans des débats avec des échange afin de m'améliorer dans le domaine oral.

Ressource mobilisées.

L'intervenante nous donnera les bases à avoir puis c'est-à-nous de faire nos recherches avec [redacted] nos collègue de classe et de faire des recherches dans les média, internet et les livres.

Difficulté rencontrées.

Peut-être le temps des séances (9 séances dans l'année) [redacted] et cour pour voir [redacted] tous les sujets.

Résolution des problèmes.
Travailler en groupe.
Le cours de l'intervenante

NOTE : 14 / 20

et si j'améliore tous les points évoqués auparavant je pourrai être dans une note de 16/20.

Source : un apprenti en DUT (Antony)

Au début du cours, cet apprenant comme la plupart de ces camarades, s'attendait à ce que l'enseignante soit la seule à produire l'information. Il avait conscience de ses lacunes et souhaitait s'améliorer à l'oral à travers des débats. Cette méthode d'apprentissage semblait lui convenir. Il admet apprendre davantage dans des expériences « non pédagogiques ». Il évoque également une démarche de recherche d'information en parallèle et un travail de groupe pour compléter sa formation. Dans ce document il apparaît quelques fautes de grammaire que nous prenons le soin de corriger avant de le remettre à cet apprenant.

Figure 29 : exemple d'autoévaluation finale effectuée par ce même apprenti

Antony GEII L2

Niveau fin d'UE :

Je me sens plus à l'aise à l'écrit et pareil à l'oral. Le débat que l'on a fait m'a permis de m'exprimer sans stress. Chez moi, j'ai réécouté le débat et j'ai beaucoup aimé ma manière d'expression.

J'ai fais mon maximum et je suis fière de mon évolution et de mon niveau final.

Pour l'écriture, je vais encore tout donner sur le projet final.

Amélioration :

* Travail de groupe.
* Oral et échange sans discrimination.
  - ↳ On peut faire des erreurs et personne se moque
  - ↳ Cela permet l'amélioration de l'oral.

Difficulté :

* Grève SNCF, du coup on a perdu une séance.
  - ↳ On ne pourra pas présenter le projet final.
  - ↳ Tant pis, on évaluera l'écrit.
  - ↳ Et de plus, il y aura de l'échange oral car c'est un travail de groupe.

PPt 13

Note : 15/20

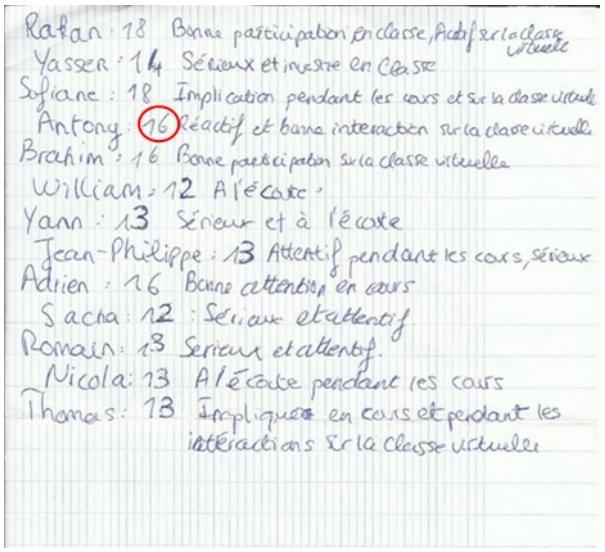
Car il y a une amélioration sur cette année.

Source : un apprenant (Antony)

Si nous nous souvenons de sa 1re fiche, l'apprenant se donnait une note comprise entre 14 et 16. En définitive, il s'est attribué la note de 15/20. Il dit avoir fait « son maximum » pour

s'améliorer. Il affirme également avoir « beaucoup aimé » l'expérience autour du débat et ressent une fierté.

Figure 30 : capture d'écran d'une évaluation par les pairs


Rafan : 18 Bonne participation en classe, Actif sur la classe virtuelle
Yasser : 14 Sérieux et investie en classe
Sofiane : 18 Implication pendant les cours et sur la classe virtuelle
Antony : 16 Réactif et bonne interaction sur la classe virtuelle
Brahim : 16 Bonne participation sur la classe virtuelle
William : 12 A l'écoute
Yann : 13 Sérieux et à l'écoute
Jean-Philippe : 13 Attentif pendant les cours, sérieux
Adrien : 16 Bonne attention en cours
Sacha : 12 : Sérieux et attentif
Romain : 13 Sérieux et attentif.
Nicola : 13 A l'écoute pendant les cours
Thomas : 13 Impliqué en cours et pendant les interactions sur la classe virtuelle

Source : un apprenant

Chaque apprenant évaluait ses camarades tout en s'excluant dans la restitution. L'autoévaluation lui donnerait l'occasion d'analyser son apprentissage. Nous avons donc dépouillé les documents en double pour observer l'évolution, comparer les perceptions avant et après la formation.

Comme nous pouvons le constater, l'évaluation par les pairs était accompagnée d'une justification que certains pouvaient développer selon leur inspiration. Sur ce document l'apprenant Antony pour lequel nous avons dépouillé l'autoévaluation a reçu la note de 16/20 pour le motif suivant : « réactif et bonne interaction sur la classe virtuelle ». En définitive, concernant la note moyenne des pairs, il a obtenu 14/20. La note finale obtenue par cet apprenant a été de 14,5/20. Pour ne citer que cet exemple, il existe une cohérence entre les appréciations.

5.1.2 Auditeurs

Tableau 21 : grille d'autoévaluation d'un auditeur

Autoévaluation finale du 05/2018 : ma note 3,5/5

CRITÈRES	DESCRIPTION (évaluation de départ)	Autoévaluation finale
Étapes de progression	Niveau de départ : J'aime les échanges oraux mais j'ai beaucoup de mal à les structurer, à être claire et brève à la fois Niveau intermédiaire : faire un plan, structurer ma communication. Finalité : savoir argumenter, être brève et claire, dans une situation professionnelle.	J'ai progressé pour la structuration de mes écrits et oraux. J'essaie d'aller à l'essentiel et de donner les informations importantes quand il faut être bref. Je me suis sentie de plus en plus à l'aise et moins stressée à l'oral au fur et à mesure des présentations faites en cours et de l'observation de celles de
Compétences Valorisables développées	Patience, esprit d'équipe.	Le cours m'a permis de m'améliorer sur la Présentation PowerPoint. J'ai l'impression de m'exprimer avec moins d'angoisse qu'au début devant un public et moins de difficulté à gérer la contrainte de temps lors des présentations orales. Je pense qu'avec
Ressources	Cours, internet	Cours, retours et conseils du professeur.
Difficultés rencontrées	Le stress, la timidité, l'émotivité, le manque de temps pour se préparer, s'informer. Le manque de formation.	Je me suis sentie beaucoup plus à l'aise quand j'ai fait les dernières interventions. Le manque de temps
Résolution des problèmes	Vidéos sur le problème et / ou demande de conseil à l'enseignant.	Vidéos, enseignant, collègues

Source : une auditrice

Nous avons eu à tester plusieurs formes de notation. Une évaluation sommative des notes sur 5 et une moyenne des notes sur 20. L'évaluation sommative sur 5 était plus facile à gérer et portait des critères spécifiques pour chaque partie prenante.

Nous établissons un commentaire sur l'évaluation d'une auditrice en CCE003. Dans sa restitution, nous pouvons clairement voir son appréciation au début de la formation et la situation effective à la fin. Cette apprenante affirme qu'elle sollicitera ou a l'habitude de solliciter l'enseignant pour la résolution des problèmes liés à sa formation. Elle mentionne également des vidéos en option. En définitive, en plus de l'enseignante, sont intervenus dans la résolution des problèmes, des outils multimédias et des ressources humaines : « les collègues » pour parler des pairs. Elle sous-entend une interaction bénéfique pour son apprentissage tant avec ses pairs qu'avec l'enseignante. Elle affirme avoir évolué à plusieurs niveaux. Vu les éléments à améliorer, elle s'est attribué la note de 3,5/5. Cependant l'appréciation des autres évaluateurs en plus de la sienne, lui a valu la note finale de 16,5/20.

Figure 31 : encadré représentant une Autoévaluation

Autoévaluation de l'UE CCE 003 destinée à l'enseignante Me Danielle Bebey

Pratique de négociation de l'accueil et de la communication

ÉTAPES DE PROGRESSION : 1 point

J'avais une connaissance très limitée en matière de négociation et de la communication. Cette formation m'a permis de connaître les astuces d'un bon négociateur, chercher à connaître son interlocuteur, l'emploi des expressions correctes…

COMPÉTENCES VALORISABLES DÉVELOPPÉES : 1 point

L'écoute

L'expression correcte

Construire une confiance sans surjouer

Céder pour faire plaisir à l'autre sans céder à n'importe quoi

Prendre le temps d'écouter avant d'approuver ou de réfuter une idée…

RESSOURCES MOBILISÉES : 1 point

Les enseignants ont été d'un apport indescriptible

La classe virtuelle a été une innovation

Bien se préparer avant toute négociation

Mon entourage sans oublier l'internet…

DIFFICULTÉS RENCONTRES : 1 point

J'ai beaucoup progressé pour la prise de parole et j'ai eu la certitude lors du dernier exposé. Comme ne cessait de le répéter pendant les cours l'enseignante ; il faut une bonne préparation pour faire une bonne présentation ou pour une bonne négociation

RÉSOLUTION DES PROBLÈMES : 1 point

Éviter tout contentieux

Pouvoir faire face aux difficultés qu'on rencontre par la diplomatie

Donner de la valeur à son interlocuteur

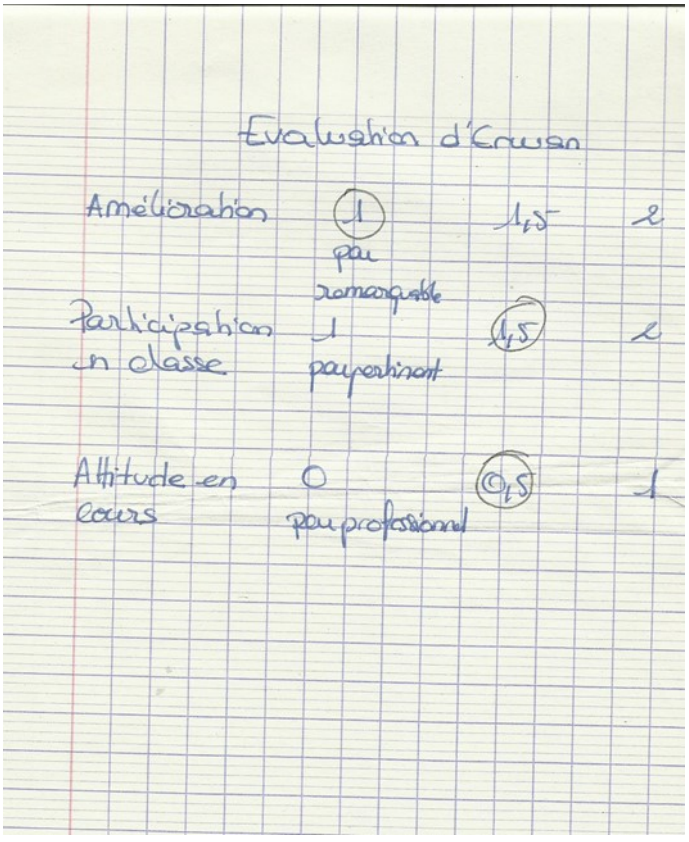
Pas de rapports de force…

TOTAL POINTS : 5/5

Source : un auditeur

Dans l'ensemble cet apprenant semble très satisfait de son expérience de formation et plus particulièrement celle faisant intervenir la pratique par l'exposé. Il mentionne la classe socio numérique comme étant une « innovation » et une des ressources mobilisées pour améliorer son expérience. Cet apprenant souligne également la présence de différents intervenants comme étant une ressource. À cet effet, il s'attribue la note maximale qui est de 5/5. Ce qui sous-entendrait que sa satisfaction est maximale car de nombreux objectifs ont été atteints à son niveau. Cependant la moyenne d'évaluation par les pairs lui a valu la note de 3,5/5 parce que peu présent dans les activités, bien qu'une évolution ait été remarquée. À la fin, l'apprenant a obtenu la moyenne de 15,5/20 pour cette UE.

Figure 32 : exemple d'évaluation par les pairs (mai 2018)



Source : une auditrice

Les apprenants ne respectaient pas toujours les consignes. Certains ont avoué ne pas les comprendre. Cependant ils parvenaient à restituer une évaluation exploitable. Cette difficulté

nous amène à nous interroger sur une potentielle grille prédéfinie avec une définition des indicateurs. Une telle proposition rendrait probablement l'exercice d'évaluation plus rigoureuse.

Sur ce document, nous pouvons voir une appréciation de la participation de l'apprenant Herwan. Il a obtenu sur cette évaluation, une note de 2/5 ; cependant la moyenne de ses évaluations par les pairs a donné un résultat de 3/5. Cet apprenant a débuté le cours à la moitié de la formation. Les pairs ont donc évalué sur la base de ce qu'ils avaient vécu. Ainsi, ils ont trouvé que son amélioration était peu perceptible, sa participation était pertinente et son attitude peu ou pas professionnelle. Nous partagions le même avis que les apprenants à la seule différence que nos critères d'évaluation étaient portés sur la compréhension du cours. En autoévaluation, il s'est attribué une note de 4,5/5 tout en justifiant cette note. En définitive, il a obtenu la moyenne de 14,5/20 pour cette UE.

5.1.3 Autre intervenant

Tableau 22 : note d'examen pratique de négociation de l'enseignante n° 2

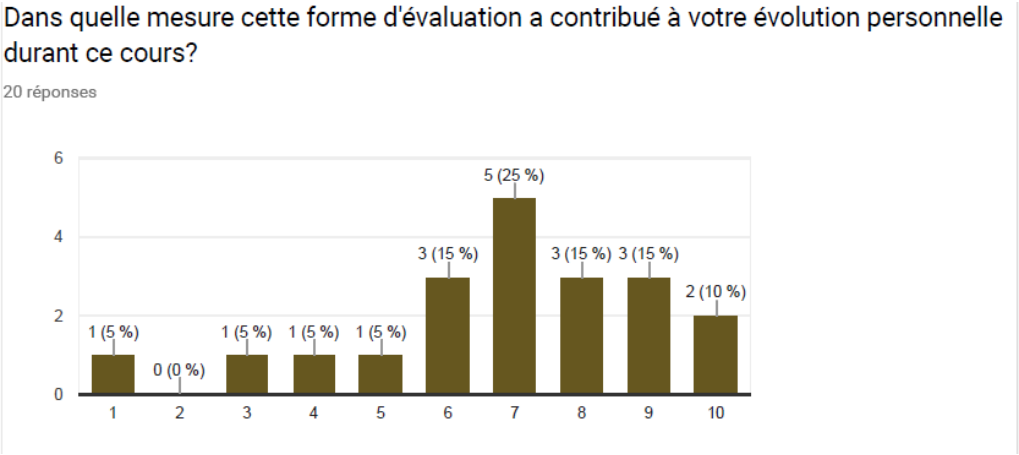
Critère évaluation	**A. Véronique**	**C. Karamoko**	**P. Sarah**	**R. Rocio**	**S. Semia**	**G. Anaïs**
Pertinences des idées	1	1	1	1	1	1
Organisation des connaissances	1	0.75	1	1	1	1
Présentation écrite et orale	0.75	0.5	1	1	1	1
Présentation et respect des délais	1	1	1	1	1	1
Prise de risque dans la pratique	0.5	0.75	0.5	0.5	0.5	0.5
Total	4.25	4	4.5	4.5	4.5	4.5

Source : enseignante n° 2 (janvier 2018)

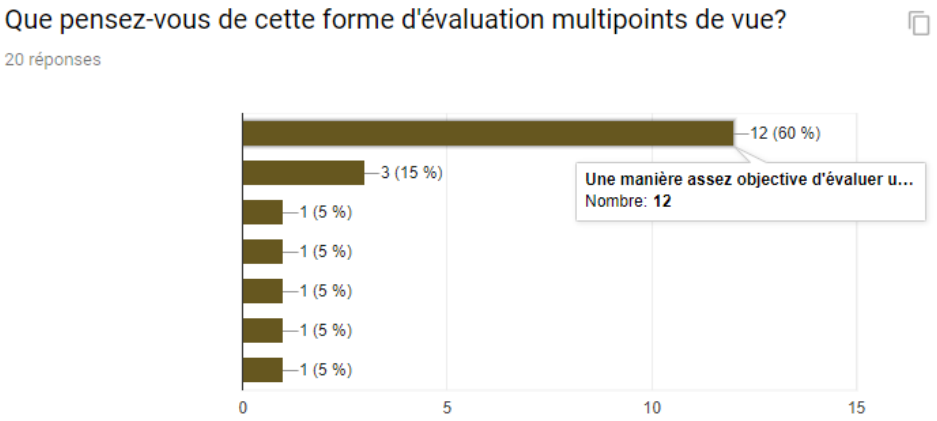
L'intervenante qui a évalué les auditeurs (CCE003) en janvier 2018, les a d'abord encadrés entre décembre 2017 et janvier 2018. Ainsi, les apprenants la connaissaient. Ils étaient à l'aise avec le fait d'être évalué par quelqu'un d'autre en plus. Cette même intervenante a eu à encadrer les apprentis (DUT) que nous avons tenus sur l'année 2017-2018. Cependant il s'agissait de la période où ils étaient en 1re année. Cette partie n'intervient pas dans notre recherche. Nous mentionnons juste cette information pour marquer l'implication d'un intervenant externe dans l'évaluation multipoints de vue.

Pour revenir à cette grille de notation, nous pouvons constater que tous les apprenants évalués sur la période ont obtenu selon elle, une note > 4 sur 5. L'intervenante s'est basée sur les 5 critères d'évaluation que nous lui avons communiqués pour attribuer des points suivant sa perception. Il a fallu comptabiliser toutes ces notes en plus des nôtres pour l'évaluation finale de l'UE.

Résultats du questionnaire sur l'évaluation multipoints de vue



<u>Commentaire</u> : en cherchant si l'expérience d'évaluation multipoints de vue a eu des influences sur l'évolution personnelle des apprenants, nous avons obtenu les résultats ci-dessus. Nous remarquons une dispersion des réponses. Cependant près de 85 % des répondants ont pensé que cette forme d'évaluation a contribué à leur évolution personnelle durant ce cours. Les appréciations sont comprises entre 5 et 10/10. Certains participants ont néanmoins pensé que la contribution est moindre. C'est ainsi que 15 % l'ont signalé. Il importe de noter qu'une seule personne attribue la note de 1/10.



Commentaire : à la suite de cette expérience, les répondants ont jugé que l'EMV est une « manière assez objective d'évaluer ». 60 % des participants le pensent. 25 % la jugent objective avec des précisions : « pour tous les cours », « évaluation pas comme les autres ». Les 15 % restant ont jugé qu'il s'agissait d'une évaluation comme une autre. Nous notons donc qu'une bonne partie a été interpellée par cette expérience.

5.1.4 Analyse

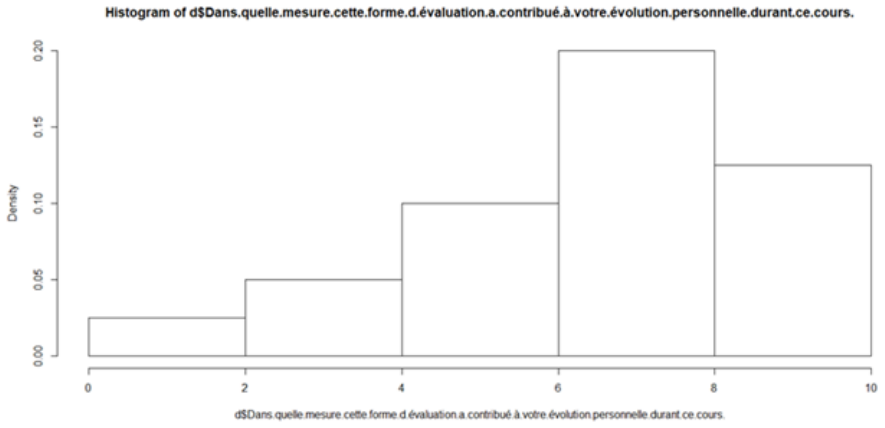
Avant d'appliquer l'évaluation multipoints de vue, nous avions tendance à évaluer les apprenants suivant un niveau d'exigence qui dépassait leur niveau de formation. C'est ainsi que les notes étaient réparties entre 10 et 17 avec une moyenne de notes concentrées autour de 13,6/20. La dispersion était significative avec l'unique jugement du formateur principal. L'on pourrait s'attendre à ce que l'intervention des évalués aboutisse à de meilleurs intervalles. Après l'évaluation multipoints de vue, les notes sont restées entre 10 et 17,5 et la moyenne est restée concentrée autour de 13,9/20. Le résultat est quasi le même ; à la seule différence que les dispersions sont moins significatives et les critères d'évaluation plus qualitatifs et signifiants pour l'apprenant. Nous avons observé des apprenants qui, au début de la formation, s'attribuaient des notes élevées en autoévaluation. Par la suite, beaucoup ont revu cette note à la baisse avec une différence de 1 voire 2 points. Le résultat donnait des notes correctes et validées par toutes les parties prenantes.

L'EMV vient remédier à une certaine disparité en mesurant les risques tout en proposant une expérience transmédia hybride aux parties prenantes. En effet, la littérature présente le processus d'engagement sous la forme d'un cycle comprenant la motivation, la participation, l'attention et l'engagement dans une ambiguïté entre l'individu et sa collectivité. Les formes de

participation proposées sont présentées comme des expériences transmédia qui sont composées d'indicateurs sociologiques, innovants et interactionnistes. En ce qui concerne l'évaluation multipoints de vue, l'expérience se traduit à travers des dispositions qui mêlent attitudes et habitudes.

Pour les habitudes, les apprenants ont découvert une nouvelle forme d'évaluation à laquelle ils ont pris part avec enthousiasme. Ils déclarent avoir été motivés par cette approche. Leur implication durant le cours et leur évolution personnelle a été majoritairement boostée par ce dispositif réflexif. En effet, la réflexivité s'est manifestée à travers l'exploitation des retours d'expérience des parties prenantes présentés suivant une notation spécifique. Chaque intervenant impliqué a donné la perception de sa démarche et quelques fois sa prise de conscience.

Le dépouillement des différents points de vue permet d'identifier la progression et l'amélioration individuelles. L'intervention des pairs est perçue comme étant de la « bienveillance », facilitant ainsi l'adhésion des apprenants.



L'histogramme ci-dessus regroupe la mesure de la contribution de l'EMV dans l'évolution personnelle des apprenants durant le cours. Ce graphique vient confirmer les différents points de vue. Nous notons une appréciation positive dans son ensemble.

En ce qui concerne les attitudes, nous pouvons dire que les apprenants ont « joué le jeu ». En effet, les notes attribuées étaient objectives la plupart du temps et étaient quelquefois revues à la baisse lors de l'évaluation finale malgré la déclaration suivante : « je pense avoir fait des progrès significatifs par rapport au début de l'année ». Ils avouent également avoir rencontré

des difficultés personnelles telles que : « le stress », la « prise de parole », la « prise de parole en public », la « prise de parole en ligne », la « timidité », « concentration », « organisation ».

Les perceptions des apprenants concernant le déroulement de leur formation ont également évolué de manière à développer des individus « fier », « satisfaits » de leur choix de formation. Du point de vue de la formation, ils prennent conscience des connaissances exploitées et des compétences développées :

« Je laisse de plus en plus les camarades prendre la parole en évitant de les interrompre » ; « les moyens mis en place par l'enseignante m'ont permis de m'améliorer sur la prise de parole au sein d'un groupe » ; « j'ai progressé pour la structuration de mes écrits et oraux. J'essaie d'aller à l'essentiel et de donner les informations importantes quand il faut être bref » ; « mes idées sont plus structurées » ; « gestion de stress » ; « ma volonté et mon sérieux m'ont permis de m'améliorer » ; « esprit de synthèse » ; « demande de conseil » ; « esprit critique » ; « aisance à l'oral ».

De la même manière, nous sommes passées des ressources mobilisées pour l'apprentissage limité à l'enseignant avec accessoirement la recherche sur internet, à une recherche d'information qui implique à la fois « les collègues », les « camarades », l « entourage », l « enseignante (cours), Facebook class et internet », « les livres ». Il apparaît que les participants ont vécu diverses émotions telles que la peur face à leurs difficultés ou l'appréhension de ne pas pouvoir les surmonter. Grâce aux ressources mobilisées et à la motivation personnelle (désir d'apprendre, de s'améliorer), des sentiments tels que la fierté, la satisfaction ont apparu lors de la rétroaction. Ainsi l'attitude de présentation d'une rétroaction conforte l'engagement sur la période de formation tout en garantissant une continuité d'utilisation du dispositif si l'occasion leur était donnée. Il s'est développé de nouvelles croyances et de nouveaux comportements qui caractérisent l'engagement dans un contexte de soumission librement consentie.

Les indicateurs de mesure de l'implication ont été étudiés suivant d'autres critères. Nous avons essayé d'évaluer l'indépendance entre certaines variables pour identifier si les réponses étaient influencées par l'âge, les récompenses ou le hasard. Ainsi, nous avons mesuré l'indépendance entre la variable âge et la variable mémorisation. Nous obtenons le résultat suivant :

```
X-squared = 21.077, df = 21, p-value = 0.4543
```

X-squared représente le CHI2, df le degré de fiabilité et p-value la probabilité que la dépendance soit due au hasard. Pour une probabilité > 0,05, il n'existe pas de lien significatif entre les variables explorées. Rapproché du tableau de CHI2 observé, nous nous apercevons que le résultat demeure le même. Autrement dit, nous ne possédons pas les éléments pour affirmer que l'âge des participants n'a rien à voir avec leur mémorisation.

De la même manière, nous ne pouvons affirmer que l'âge n'a aucun lien significatif avec leur implication durant les différentes activités, comme le montrent les résultats de CHI2 calculé ci-après :

```
X-squared = 19.679, df = 18, p-value = 0.3512
```

Avec une p-value de 35 %, le risque d'erreur est important.

Par contre, la variable meilleure mémorisation est liée à celle concernant l'évolution personnelle.

```
X-squared = 75.644, df = 56, p-value = 0.04125
```

De la même manière, l'évolution personnelle des apprenants est liée à leur implication.

```
X-squared = 64.222, df = 48, p-value = 0.05874
```

De plus, il existe un lien significatif entre leurs attentes et leur évolution personnelle due au dispositif EMV.

```
X-squared = 68.724, df = 48, p-value = 0.02644
```

Nous établissons toutes ces mesures d'indépendance pour vérifier que les réponses ne sont pas dues au fait du hasard ou sont effectivement en rapport avec les expériences transmédia

proposées. Il en résulte que les liens entre l'évolution, les attentes, les implications et le dispositif EMV sont significatifs. Autrement dit, le transmédia hybride EMV a été déterminant dans l'engagement en finalité de cette formation. Notre hypothèse se vérifie à travers ce dispositif.

Nous nous inspirons de recherches sur l'expérience utilisateur (Giles, 1987; Karapanos, 2013; Kuniavsky, 2003) pour proposer une analyse cohérente des données. Ainsi, pour engager les participants il faut qu'ils vivent une expérience positive à travers ces dispositifs qui conditionne leur implication. De plus, les conséquences de leur implication étant importantes, leur engagement était également manifeste.

Dans ce dispositif, le formateur était chargé d'harmoniser les résultats. Pour une extension potentielle d'une proposition encore plus objective, nous suggérons que l'administration se charge de cette harmonisation (notes, justifications, format de restitution). Dans le cas de la France, ce serait une initiative à considérer sur le long terme car des actions ont déjà été menées dans d'autres pays pour développer l'apprentissage en profondeur (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). Lorsque nous observons les rivalités entre les écoles de commerce, nous imaginons qu'il est difficile d'évaluer les programmes au même niveau. De plus les attentes des parties prenantes ne sont pas toujours les mêmes. Ce dispositif d'évaluation détaillé qui s'inspire du modèle des quatre (4) niveaux de Kirkpatrick vient remédier à certains manques, tout en intégrant les problématiques actuelles telles que l'engagement ou l'adéquation avec les exigences professionnelles. Rentrant dans le processus d'évaluation finale des performances de l'apprenant, nous conseillons d'établir un retour uniquement sur les pistes d'amélioration partagées par les évaluateurs. La divulgation des notes intermédiaires pourrait engendrer une baisse de motivation (observée dans notre exploration) ou un règlement de compte comme identifiés par (Bégin & Véniard, 2013). En effet, ces chercheurs ont observé l'implémentation d'une forme de ce modèle en pédagogie pour une évaluation de l'expérience professionnelle associée au management où il est appliqué. Ce transmédia hybride pourrait donc se déployer sur tout type de formation tout en mesurant certains risques.

L'évaluation multipoints de vue au niveau du formateur permet une autoévaluation de sa prestation en parallèle. Il évalue par la même occasion sa capacité de transmission comme d'autres avant lui (Perrault et al., 2010). C'est à travers cet ensemble réflexif sur la durée, qu'il est possible d'observer l'engagement des bénéficiaires de la formation sur un long terme de même que l'équipe formatrice.

5.2 La simulation de projet webradio, un transmédia hybride de type praxéologique pour un engagement en moyen situé.

Pour rappel, c'est un dispositif de médiation transmédia qui est orienté vers l'action et qui peut susciter un engagement en moyen situé. Autrement dit, il s'agit d'un engagement ancré dans la mise en place des procédures et des méthodes validées avec les bénéficiaires mais planifiées par les réalisateurs.

5.2.1 Entretien de groupe

Cet entretien a eu lieu dans les locaux du CNAM à Paris le 25 mars 2017 pendant 26 min 15 s.

Tableau 23 : récapitulatif des participants et leurs rôles (projet sur les jeux)

Prénoms	**Rôles**
Carole bis	Chef de projet
Danielle (enseignante)	Assistant chef de projet, observatrice, transcriptrice
Christelle, Aminata, Roland	Régie : enregistrement, images
Murielle, Frédéric	Animateurs
Stéphane, Carole, Aurélie	Arguments pour
Rachida, Véronique, Farida	Arguments contre

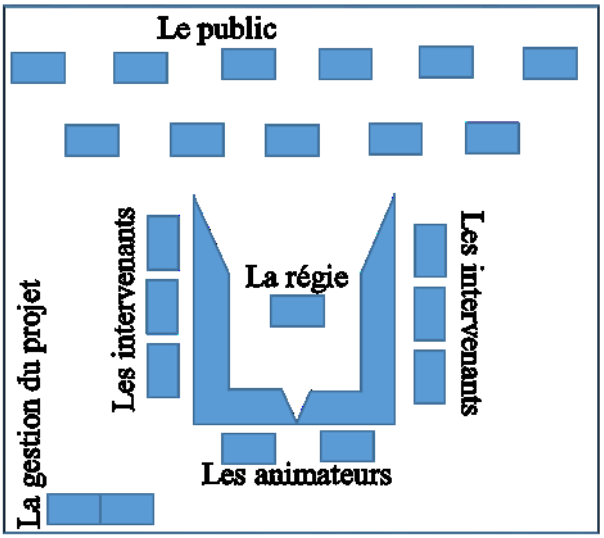
Source : nos soins

Nous tenions à respecter les règles d'un entretien de groupe dans la disposition de la salle, la présence d'animateurs et d'outils d'enregistrement. Cet entretien a ceci de particulier qu'il est mené par les participants. Le chercheur et formateur dans le rôle d'assistant chef de projet, observe au fond de la salle pour donner une impression d'invisibilité de l'enseignant, de manière à ne pas influencer les pratiques et obtenir plus d'authenticité dans les réponses et les réactions.

Pour obtenir ce résultat il nous a fallu écouter l'enregistrement à plusieurs reprises. Le dénombrement des réécoutes n'a pas été jugé nécessaire. Le traitement des données audios a été effectué grâce à l'outil (« Audacity (audio editor) », 2018). Il a permis de réduire le débit de

parole pour pouvoir transcrire les corpus d'entretiens à l'aide du logiciel libre Google Docs. La saisie vocale a été facilitée grâce à cette application.

Figure 33 : disposition de salle pour le groupe-centré



Source : nos soins

<u>Retranscription</u>

La retranscription permet de se concentrer sur les éléments analysables (Negura, 2006). En général, elle n'intègre ni les redondances, ni les tics de langage ou autre faute (Mouchet et al., 2012). Nous présentons une forme lissée de la transcription fidèle, en reprenant quelques tics de langage et identifiant les omissions. L'objectif de cette démarche est de partager l'expérience transmédia des apprenants sous une forme qui non seulement n'alourdira pas la compréhension mais ne l'altérera pas.

Nous employons la méthode systématique d'analyse au sens de Moscovici et Henry (1968) car les situations expérimentales ont été construites par nos soins. Dans le cadre des interprétations liées à nos conditions de départ, nous nous attardons sur les grands constituants des échanges (Blanche-Benveniste, 1989). Ce qui veut dire que ces corpus peuvent faire l'objet de plusieurs orientations. Cependant, celles qui nous concernent sont liées à l'engagement sur la durée.

Cette retranscription se limite à la restitution du *focus group*. Dans le but de pouvoir effectuer une triangulation des données efficace, nous faisons ce choix délibéré. Cependant, d'autres informations issues des réalités d'apprentissages peuvent transparaître dans notre interprétation en dehors des données traitées ; comme ce fut le cas dans d'autres recherches (Hall, CCCS, Albaret, & Gamberini, 1994).

Début de la retranscription]

[**00-07 secondes**] : jingle d'introduction

[**08-10 secondes**] : …

[**11-57 secondes**] : introduction des animateurs

Frédéric : bonjour à tous et bienvenus sur radio social FM ! Cette semaine avec Murielle nous avons choisi un thème de débat qui concerne toute la société civile. Vu l'essor de la formation continue des adultes, et plus particulièrement le développement de l'activité ludique pour l'apprentissage des adultes, d'où le thème de notre débat d'aujourd'hui, est-il possible pour un adulte d'apprendre tout en s'amusant ? Donc avec Murielle nous allons animer et encadrer ce débat avec 6 intervenants de différents horizons et d'opinion.

Murielle : en effet, est ce que le jeu peut être une façon de tout apprendre ou alors est ce qu'il y a un moment propice pour intégrer le jeu dans l'apprentissage. Donc ce débat il s'articule d'abord sous l'intervention des invités, puis selon le temps qui nous restera le public pourra participer et poser des questions à nos invités.

[**58 - 1' 02"**] :

[**1min03 - 1' 09"**] Frédéric : euh bien pour commencer ce débat quelqu'un veut-il commencer parmi les intervenants ?

[**1min10-1min12 sec**] : [bref instant de silence]

- Farida : je commence !
- Frédéric : ouais vas-y Farida !
- Farida : bonjour à tous !

[**1min13- 2 minutes**] Farida : hum ! Sur ce sujet moi ce que je pense c'est qu'on ne peut pas tout apprendre [Plus fort] ON [ne] PEUT PAS TOUT APPRENDRE ! PAR LE JEU. Parce qu'une formation pour adultes avoir un statut d'apprenant où, où on choisit une formation, bah le programme et la méthode pédagogique nous est imposée… À partir de cela donc il y a une contrainte, il y a une finalité aussi à ça où il y a l'examen, il y a le diplôme. Pour moi ça ne produit pas de plaisir donc euh ça devient, euh une source euh autre que s'amuser. Donc euh pour moi on ne s'amuse pas, on n'apprend pas tout en s'amusant.

[**2min01-2min45 sec**] Stéphane : excusez-moi ! moi je vais répondre à ce que vous venez de dire, en fait pour moi je pense qu'il y a certaines formes d'apprentissages qui peuvent se faire par le biais du jeu ou de l'amusement. Y a beaucoup de programmes pédagogiques, vous en parliez à l'instant, qui axent leurs séquences autour d'activités ludiques et parfois il y a certains apprentissages qui permettent justement, fin qui… J'ai un peu de mal, on peut refaire ? [Rires] certains apprentissages qui peuvent se faire via ces activités ludiques. Donc je pense que le jeu peut être une source d'apprentissage pour certaines personnes.

[**2min46-2min47 sec**] Murielle : quelqu'un d'autre ?

[**2min48-3min40sec**] Rachida : pour rebondir à ce que vous venez de proposer ; hum alors, je vous rejoins ; cependant, pour pouvoir justement maîtriser l'apprentissage, il y a des moments où on a besoin peut-être de arrêter le jeu ou qu'il n'y ait pas de jeu, qu'on se retrouve avec soi-même et qu'on puisse justement prendre le temps d'apprendre, pouvoir mémoriser une règle, un exercice, pour pouvoir mettre en pratique et pour pouvoir à nouveau répéter justement le savoir acquis, qu'on a reçu par la suite ; et là malheureusement à ce moment-là quand on se retrouve avec soi-même ou devant un travail, y a plus de jeu possible signe de la tête pour dire : voilà !

[**3min41-3min53 sec**] Murielle : et vous Aurélie qui avez créé un DVD justement sur l'interactivité entre le jeu et l'apprentissage, qu'est-ce que vous avez à répondre à Rachida ?

[Gémissements]

[**3min54-4min36 sec**] : [d'une voix qui porte Aurélie réagit]

Aurélie : euh alors ! Le principe il est au départ donc quand tu apprends, le visuel va t'aider à apprendre, à regarder, à observer et après peut-être que dans ta propre méthode tu vas pouvoir aussi t'amuser, retrouver le jeu. Le fait que ça soit ludique même si le support il y est plus. Il est sur le DVD, une fois que le DVD est terminé, le support, y a plus l'amusement, mais dans ta réflexion personnelle, le DVD reviendra donc y aura une forme d'amusement même si c'est très protocolaire.

[**4min37-4min43 sec**] Frédéric : alors il y a des pour et des contres parmi les auditeurs, parmi les intervenants. Qu'en pensez-vous, Carole ?

[**4min44-4min57 sec**] Carole : eh bien moi je pense qu'on a tous une âme d'enfant et qu'il faut juste un petit peu retravailler bah tout ça et qu'on peut tout apprendre en s'amusant et sous forme de jeu.

[**4min58-5min03 sec**] Frédéric : on peut tout apprendre sous toutes les formes…

Carole : ouais

Frédéric : sous différents jeux, quel que soit le jeu

[**5min04-5min15 sec**] : [Balbutiement de Carole qui cherche ses mots]

Carole : ouais je pense ! Faut juste être, faut juste pouvoir être comment dire…

[**5min16-6min00 sec**] Farida : alors je ne suis pas d'accord parce que, c'est vrai qu'on a tous une partie d'enfance en nous, mais on parle de la population adulte. Il doit y avoir un groupe dans cette population qui, le jeu pour eux signifie, ne signifie pas de la rigueur…

Carole : [bruit d'acquiescement]

Farida : euh du sérieux…

Carole : [bruit d'acquiescement] c'est vrai !

Farida : euh voilà donc je reviens sur le côté un peu théorique…

Carole : ouais !

Stéphane : [bruits d'acquiescement]

Farida : qui n'est pas pratique…

[**6min01-6min11 sec**] : [Rebondissement de Carole qui engloutit la fin de phrase de Farida]

Farida : et c'est très important pour certains… [elle continue de parler]

Carole : ouais mais c'est parce qu'on est trop sérieux et qu'on prend la vie au sérieux ; on est des adultes et malheureusement…

Farida : et malheureusement ça existe ! Ça existe !

Carole : bah ouais ! Mais euh…

[Stéphane et Carole en même temps]

Stéphane : par contre moi, moi je…

Carole : c'est ça qui est dommage !

[Farida poursuit]

Farida : alors il y a des adultes qui ne jouent pas, mais qui apprennent.

Carole : ouais c'est dommage !

[**6min12-6min48sec**] Murielle : ce ceci dit !

Stéphane : excusez-moi ! Je reviens juste sur ce que vous venez de dire Farida effectivement lors d'un apprentissage, il y a des phases théoriques où effectivement il y a des moments où on est obligé d'être un peu sérieux et d'apprendre sérieusement les choses. En revanche je pense que le jeu et l'amusement peut être un complément et peuvent permettre justement de mettre en application les apprentissages théoriques ; et on apprend aussi au travers du jeu. Notamment, ça dépend aussi de la façon dont vous venez dans une activité.

[**6min49-7min08 sec**] Murielle : oui mais, justement ! Justement ! Parce que là du coup ça nous fait rentrer dans un autre débat…

Stéphane : oui !

Murielle : donc la question qu'on pourrait se poser ; effectivement est ce qu'il y a un moment précis où on peut se dire là je vais jouer et là c'est trop sérieux, je [ne] peux pas jouer. Ou alors est ce qu'il y a certaines, on va dire matières, certains éléments, certains contextes dans lesquels on peut jouer ou pas ou en tout cas on peut développer quelque chose pour pouvoir apprendre et jouer en même temps.

[**7min09-7min41sec**] Stéphane : ça dépend des enjeux effectivement si vous êtes à un entretien d'embauche vous allez plutôt être sérieux. Si vous allez dans une activité avec la 1re idée c'est de vous amuser, d'avoir un loisir, une activité théâtrale par exemple, vous allez dans une activité vous amuser mais pas on peut apprendre au travers de cette activité. Donc on peut apprendre en s'amusant ; ça ne veut pas dire qu'on s'amuse à chaque fois qu'on apprend.

[**7min42-7min47sec**] Rachida : Finalement est ce que ça ne dépend pas des enseignements ?

Carole : ou des individus ?

[**7min48-7min49 sec**] : [Bruits d'acquiescement de Stéphane]

[**7min50-9min03 sec**] Aurélie : oui ça dépend des personnes qui éduquent ; sur la façon dont on va transmettre l'information ou que ça soit, il y a des cas beaucoup dans les entreprises, ils font des séminaires ; les séminaires sont ludiques pour aider à s'intégrer dans le groupe, à travailler ensemble donc qu'il y a quand même un apprentissage au sein du séminaire.

Personnellement je connais un séminaire qui est pratiqué où on propose des équipes chaque côté et ils doivent construire et déconstruire ensemble ; donc ça leur permet de travailler ensemble, tous ensemble. Et ça, c'est quelque chose qu'ils développent après au sein de l'entreprise ; même s'ils pouvaient le gérer déjà avant, mais là il y a plus aussi le cadre hiérarchique, [elle fait un rot rapide] pardon qui passe en 1er plan ; puisque c'est une équipe et dans une équipe, il y a moins ce rôle qu'il peut y avoir au sein de l'entreprise ; les mêmes personnes qui sont hiérarchiques dans l'entreprise le sont moins dans ce séminaire.

[**9min04-9min12 sec**] Frédéric : alors nous allons faire, nous allons faire donc une pause au cœur de ce débat ; nous allons reprendre juste après une page de pub

Stéphane : [éclats de rire]

Murielle : on se retrouve dans quelques secondes.

[**9min13-9min20 sec**] : [Jingle de pause (identique à celui du début) mélangés aux rires de la salle]

[**9min21-9min35 sec**] Frédéric : Re bonjour à tous, nous sommes de retour justement au cœur de ce débat dont le thème : était est-il possible pour un adulte d'apprendre tout en s'amusant…

Farida : alors !

Frédéric : Pour reprendre justement Farida !

[**9min36-10min16 sec**] Farida : alors, je rebondis juste sur ce qu'elle dit Aurélie sur les séminaires ; euh effectivement, bon ! On peut créer une cohésion, une sorte de, de lien social, avec le groupe dans une entreprise à travers ces journées. Moi-même déjà j'ai pratiqué ça ; mais, ce qui ressort euh de ce groupe c'est que euh, il y a quand même une hiérarchie qui a imposé ces moments-là. Donc c'est le ressenti qui ressort ce n'est pas tout le monde qui est adhérent… [bruit d'acquiescement de Stéphane] et impliqué, donc…

[**10min17-10min37 sec**] Aurélie : bien sûr tout le monde n'adhère pas à la position [Farida continue : donc, la notion de jeu reste un peu] du sujet qu'on va mettre en place mais après, est-ce que le fait de le faire de façon ludique, de le faire sous un jeu pardon ! Est-ce que ce n'est pas ça qui va au fur et à mesure intéresser les gens ? !

[**10min38-10min39 sec**] Farida : pas tous ! Pas tous ! Peut-être certains mais pas tout le monde.

[**10min40-10min45 sec**] Murielle : euh, [essayant de relancer vers quelqu'un d'autre] euh, Véronique, on ne vous a pas encore entendues depuis le début de l'émission [pendant ce temps Stéphane : ah, je suis d'accord avec vous, mais inversement…

[Rires]

[**10min46-11min57 sec**] Véronique [enchaîne] : oui je voudrais rajouter que vous faites peut-être abstraction du fait que nous vivons dans une société ultra-compétitive où les gens sont entraînés, disons par des concours, cherchent des emplois, donc ils sont dans une situation du mode combat entre guillemets ; donc je pense qu'on ne peut pas utiliser le jeu dans tous les contextes. Il y a toute sorte de situation dans la vie professionnelle et d'apprentissage [bruit d'acquiescement de Stéphane] où on ne peut pas utiliser le jeu. Donc par exemple (Carole : un exemple), par exemple lorsque l'on prépare un concours, on se prépare quelque part à tuer, c'est un terme un peu fort, se battre pour être dans les meilleurs. Donc dans ce cas-là, le jeu pour moi n'a pas sa place… De même chez les sportifs de haut niveau, il y a une préparation mentale, il y a une répétition des gestes techniques, encore, encore, encore, là de la même façon le jeu pour moi n'a pas sa place dans l'apprentissage.

[**10min58-12min39sec**] Stéphane : mais là vous êtes sur des critères de performance [Véronique confirme : oui], nous, on vous parle d'apprentissage donc effectivement la personne va acquérir des connaissances après elle va parfaire ces connaissances. Et là il y a un travail effectivement, mais parce qu'il y a un objectif, mais ça, on est d'accord ; donc tout ne peut pas s'apprendre par le jeu ou par l'activité ludique, [Véronique conclut : voilà, donc] bien sûr mais il y a aussi beaucoup de choses qui peuvent s'acquérir au travers de l'amusement ; après ça peut se parfaire [Carole : bruit d'acquiescement]. Vous parliez du sport tout à l'heure, la 1re chose qui fait que les personnes veulent faire du sport c'est le plaisir qu'elles en retirent, après [Rachida essaye de rebondir : je pense que], elles travaillent…

[**12min40-13min07sec**] Rachida : excusez-moi ! Je pense que vous vous trompez parce qu'effectivement pour reprendre, pour rejoindre ma collègue, nous sommes dans un monde de compétition et ça commence dès le plus jeune âge. [Carole et Stéphane murmurent en même temps, inaudible] Aujourd'hui certes effectivement on peut dire que le sport permet de s'amuser, de prendre du plaisir, mais la plupart des associations de sport cherchent des petites graines et ça commence dès le plus jeune âge.

[**13min08-13min47 sec**] Aurélie : on est d'accord au départ, [Carole soutient ces propos : au départ oui] Quand on propose aux enfants de rentrer dans une activité physique quelle qu'elle

soit, c'est d'abord un jeu [Carole acquiesce par un son]. Et après, après ça devient un apprentissage qui devient… Et les compétences techniques qui sont mises en avant parce que, il a les capacités mais ça les capacités c'est au sein de la personne ; c'est la personne qui a ces capacités et on va les mettre en valeur au travers du sport et donc dans la compétition. Mais sinon, au départ, à la base, à la base, c'était pour un jeu !

[**13min48-14min25 sec**] Murielle : alors il me vient, il me vient une question, du coup moi je me demande quelles seraient les qualités ou ce qu'il faudrait mettre en place, pour que tel jeu ou que tel support pédagogique ou autre soit agréable, dynamique, suscite l'intérêt de l'adulte qui apprend parce que bon, il y a des adultes qui ont certains parcours scolaires ou pas, ils ont un certain âge et cetera, ils ont certains goûts pour telle ou telle chose aussi ; donc qu'est ce qui pourrait susciter l'intérêt d'un adulte à travers ce jeu ou cette activité ludique à apprendre, [Aurélie commence à répondre : après je pense que c'est une activité de masse] découvrir une matière ou quelque chose…

[**14min26-14min56 sec**] Aurélie : le fait que le foot masculin est {sic} autant plébiscité que le foot féminin parce que dans notre société, et là on en revient à la société on met en avant le foot masculin. Donc on développe depuis le plus jeune âge un apprentissage, une performance, un dépassement de soi mais au sein du jeu ; on reste toujours [Rachida au même moment : je ne pense pas qu'é] dans le jeu.

[**14min57-15min16 sec**] Rachida : je ne pense pas qu'effectivement au travers du jeu, les gens du jeune âge détectent si oui ou non il y a de petites graines de champion ; je ne {sic} pense que le jeu pour l'enfant finalement est perçu comme un jeu puisque le jeu suscite du plaisir [Stéphane : mais oui ! Et presqu'au même moment Carole : eh beh justement] et de euh, oui

[**15min17-16min16 sec**] Carole : moi je vous coupe parce que justement je pense que les gens qui prennent la vie avec légèreté, avec amusement et avec jeu, n'ont pas de *Burn out* au bout de 20 ans de carrière. Et je pense que c'est là justement une différence entre les personnes c'est que bah soit-on la vie avec, amusement, légèreté sous forme de jeu plus ou moins, évidemment il faut garder un sérieux, et puis bah l'autre qui va rentrer dans sa rigueur, dans {sic} avec des œillères et qui sera hypersérieux, bah je pense qu'il est beaucoup plus difficile de, d'avoir une retraite ou une fin de vie tranquille quoi ! Sans avoir déclenché une maladie [Frédéric essaye d'intervenir : ce] ou on parle du *Burn out* en ce moment dans le travail, dans le milieu du travail mais moi je pense que ça fait partie du fait qu'on ne prend plus assez de plaisir à s'amuser ou à jouer pour prendre la vie avec un peu plus de légèreté ou avec un peu plus d'amusement

[**16min17-16min28 sec**] Rachida : je pense que c'est très difficile quand même d'avoir une certaine légèreté quand il y a des enjeux et qu'on ne peut pas forcément faire quelque chose en s'amusant [Carole en même temps : et les enjeux c'est clairement par semaine].

[Murmure de dialogue inaudible ; on peut reconnaître la voix de Rachida puis celle de Carole].

[**16min29-16min58 sec**] Stéphane : l'apprentissage par le jeu ne veut pas dire légèreté ; on peut apprendre des choses très sérieuses par le biais d'une activité amusante et d'une activité ludique ; on est en train de parler d'apprentissage au travers d'un jeu, je peux acquérir des acquis qui après peuvent me servir dans mes activités très sérieuses ; c'est plus par rapport à ça que je voulais intervenir

[**16min59-17min03 sec]** Carole : je pense que le jeu en fait développe beaucoup de qualité en plus.

[**17min04-17min26 sec**] Farida : oui mais il y a certaines disciplines où on n'a pas besoin de jeu pour apprendre, ça existe déjà ! Donc le jeu n'est pas partout il y a des espaces [Carole : alors un exemple de là où il n'y a pas du tout de jeu] beh, je reviens sur les cours magistraux [Carole : mais ça dépend du professeur].

[**17min27-17min40 sec**] Aurélie : ce n'est pas forcément vrai ! Excuse-moi de t'interrompre, dans les cours magistraux, ils font du théâtre euh [Stéphane : oui ! Puis Carole : ouais] un magistrat est théâtral, donc forcément il est obligé de jouer de ça [Carole : elle a raison ! Tout à fait] il attire…

[**17min41-17min45 sec**] Carole : il y a aussi la vision…

- Frédéric : alors notre émission, commence à s'approcher de la fin.
- Carole : ah, déjà !
- Frédéric : déjà, oui effectivement !
- Murielle : en bonne compagnie on ne s'ennuie jamais !
- Frédéric : effectivement !

[Rires de l'assemblée]

[**17min46-18min01 sec**] Frédéric : c'était très intéressant avec des sujets qui étaient pour, des sujets qui étaient contre, nous allons faire un bref tour de table des intervenants, un mot rapide après justement…

[Murmure inaudible]

[18min02-18min19 sec] Farida : alors moi je pense que la question elle est très ambiguë et très profonde en soi pour l'aborder en quelques minutes ; donc je reviens en disant que le jeu est très important mais pour moi ça reste quand même une partie de l'apprentissage.

[**18min20-18min21 sec**] Murielle : Merci Farida ! Bien, Véronique !

[**18min21-19min04 sec**] Véronique : oui moi je reste sur l'idée selon laquelle c'est très bien de favoriser le jeu mais dans la réalité c'est pas vraiment ce qui s'passe et on met plus en valeur en fait, les situations plus classiques où l'intervenant n'est pas très actif certes ; mais on reste toujours dans le modèle d'un apprenant et de quelqu'un qui reçoit, voilà donc je pense que le jeu n'est pas forcément adapté à la société dans laquelle on vit.

[**19min05-19min06 sec**] Frédéric : Parfait ! Merci Véronique, Rachida !

[**19min07-19min24 sec**] Rachida : pour ma part je pense que, vraiment qu'il y a des moments où on a besoin de pouvoir être au calme… De pouvoir mieux apprendre et mémoriser ; donc le jeu pour moi n'a plus sa place à ce moment-là.

[**19min25-19min25 sec**] Frédéric : Carole !

[**19min26-19min41 sec**] Carole : beh écoutez euh, euh déjà j'espère qu'on refera une autre émission, sur ce sujet et puis je trouve quand même qu'on a été plus rigolo et vous avez été trop sérieux pendant le débat ; voyez [Aurélie en rigolant s'exprime : la critique] vous avez besoin de vous amuser dans la vie, Monsieur et dames.

[Rires de l'assemblée]

[**19min42-19min48sec**] Murielle : c'est quand même une question et un enjeu importants !

Frédéric : Stéphane !

[**19min49-20min05sec**] Stéphane : moi je pense que le jeu peut être un bon outil d'apprentissage et j'en reste convaincu ; je ne dis pas qu'il n'y a pas d'autres formes d'apprentissages ; mais le jeu est un élément essentiel dans l'apprentissage et ça permet de développer des bonnes connaissances et de les parfaire par la suite.

[**20min06-20min07sec**] Frédéric : pour terminer avec Aurélie !

[**20min08-20min24sec**] Aurélie : moi je trouve que c'est très important puisque cela permet de communiquer plus facilement en s'amusant et en restant dans une dynamique positive et non dans la dynamique où on doit être les uns contre les autres en compétition.

[**20min25-20min29sec**] Frédéric : bien ! nous…

- Carole : et surtout, attendez !

[Rires de l'assemblée en fond sonore]

- Frédéric qui répète : attendez !
- Carole : l'amusement déclenche le rire et le rire c'est la santé !

[**20min30-20min45sec**] Murielle : alors ceci dit Carole, tout ça c'est vrai qu'on pourrait en discuter pendant des heures et des jours, alors bon, on a la chance d'avoir encore un peu de temps, donc du coup, on va devoir laisser la parole à notre public ; s'ils ont quelques questions ou des interrogations.

[**20min46-21min39sec**] Christophe [public masculin] : alors c'est pas forcément une question ; mais tout d'abord Carole nous a parlé, [plus fort] CAROLE NOUS A PARLE TOUT À L'HEURE DE *BURN-OUT* ET C'EST QUELQUE CHOSE DONT J'AURAIS BIEN VOULU EN SAVOIR UN PETIT PEU PLUS PARCE QUE C'EST VRAI QUE, IL Y A DE EN PLUS DE *BURN-OUT* AU TRAVAIL ET ÇA REJOINT AUSSI JUSTEMENT LA QUESTION QUI EST AUJOURD'HUI D'APPRENDRE PARDON, DE S'AMUSER TOUT EN APPRENANT, ET LE *BURN-OUT* PREND TELLEMENT DE PLACE MAINTENANT AU SEIN DES ENTREPRISES ; IL N'EST PAS PRIS EN CHARGE PAR LA Sécurité sociale [bruits d'acquiescement dans la salle] et il y a aussi les politiques qui s'en emparent maintenant de plus en plus.

[Bruits d'acquiescement dans la salle]

Carole : ouais !

[**21min40-22min33sec**] Frédéric : alors, pour Carole !

Carole : oui c'est vrai que le *Burn out* est de plus en plus répandu dans les entreprises ; peut-être parce que, on prend trop les choses au sérieux et que veut justement la compétitivité, la bagarre avec son voisin, fin ça déclenche un {sic espèce de, de, de mimétisme comme ça où on ne voit plus rien d'un côté, on s'amuse plus, on prend trop les choses au sérieux et puis à un

moment donné, on pète un câble et pis là tout explose et donc euh, du coup euh ça revient justement à ce que je disais c'est que le rire, l'amusement permettrait justement de pouvoir évacuer un peu ce stress, la pression qu'on nous met au quotidien et du coup prendre les choses avec un peu plus de légèreté et peut-être qu'il y aura moins de maladies et même de cancers parfois.

[**22min34-22min41sec**] Frédéric : bien, merci Carole !

[**22min42-22min53sec**] Public féminin : vous dites qu'il ne faut pas prendre au sérieux au niveau du travail mais qu'est-ce que vous pouvez apporter au sein de l'entreprise pour que les gens ne puissent pas péter les câbles ou faire un *Burn out* ; qu'est-ce que vous pouvez apporter ?

[**22min54-23min25sec**] Carole : je pense que la pression, il y a trop de pression dans la société ; dans la vie de tous les jours et donc on va essayer de, d'arrêter de se prendre la tête avec les chiffres ; tous les soirs avant de partir vous devez rentrer vos chiffres parce que vous avez fait dans la journée ou fin c'est une pression constante ; les gens, il y a des tout dépend du statut mais il y a des gens qui le soir reçoivent encore des coups de fils, des mails ; fin, laissez les gens tranquilles ! Après une fois la sortie du travail qui prenne des activités.

[**23min26-23min38sec**] Frédéric : alors justement Carole, le *Burn out* est quand même une question qui dérive un petit peu de notre débat ; cela fera le sujet d'un autre débat.

[**23min39-23min40sec**] Murielle : quelqu'un d'autre du public ?

[**23min41-23min57sec**] Public féminin : je voudrais savoir, un enfant qui a eu une éducation d'apprentissage un peu stricte, c'est-à-dire un apprentissage classique, comment adulte, il peut en fait apprendre en s'amusant ?

[**23min58-25min14sec**] Carole : ça n'a pas été développé !

Frédéric : est-il capable de se reconvertir un petit peu de, de s'alléger dans son éducation ?

[La question est développée] : en fait ces personnes-là dans le plus jeune âge dans un apprentissage strict, qu'est-ce que vous proposez pour ces personnes-là ?

Stéphane : si l'apprentissage a fonctionné et que cette personne elle apprend [gestuelle pour dire pourquoi pas] ; là on est, on est autour de, d'apprendre en s'amusant d'autres personnes peuvent apprendre dans d'autres contextes et le principal est de pouvoir acquérir des connaissances qu'on va pouvoir mettre à profit par la suite ; y a pas de, y a pas de recette miracle pour l'apprentissage ; nous, on est en train de dire que le jeu peut être un élément important dans

l'apprentissage après d'autres personnes peuvent être dans des registres beaucoup plus, qu'on va dire classiques [en imageant les guillemets avec les mains] entre guillemets et apprendre, avoir des bons résultats et acquérir des compétences qui leur sont très utiles ; après peut-être que si ça peut, ces personnes elles apprennent, elles arrivent à s'amuser en apprenant, [Carole : ouais mais est-ce que c'est développé adulte aussi] ça peut-être un petit plus aussi [Carole : cça question peut-être que lorsqu'on est enfant on s'amuse pas trop] ; oui c'est ce que je dis peut-être mais après voilà !

[**25min15-25min22sec**] Carole : est-ce que cette personne est perdue à tout jamais euh ? Stéphane : bah, j'espère que non, ma chère Carole !

[Rires de l'assemblée]

[**25min23-25min56sec**] Frédéric : parfait ! Merci pour vos interventions, merci au public d'avoir participé et d'avoir posé également des questions ; notre émission touche à sa fin [Carole : déjà], oui, effectivement déjà tout à fait ; donc nous remercions tous nos invités ainsi que le public, Murielle et moi nous nous retrouvons la semaine prochaine avec un nouveau débat…

Murielle : oui, Frédéric donc on se retrouve la semaine prochaine ; donc avec un autre débat encore sur la vie quotidienne des handicapés, c'est-à-dire est ce que c'est un enjeu ou une nécessité dans l'insertion en fait des handicapés dans leur vie, voilà !

[**25min57-26min00sec**] : [applaudissements de la salle]

Murielle : merci à tous ! Bonne journée merci beaucoup de nous écouter sur radio social FM à la semaine prochaine.

[**26min01-26min11sec**] Jingle de fin (le même que celui du début)

[Fin de la transcription]

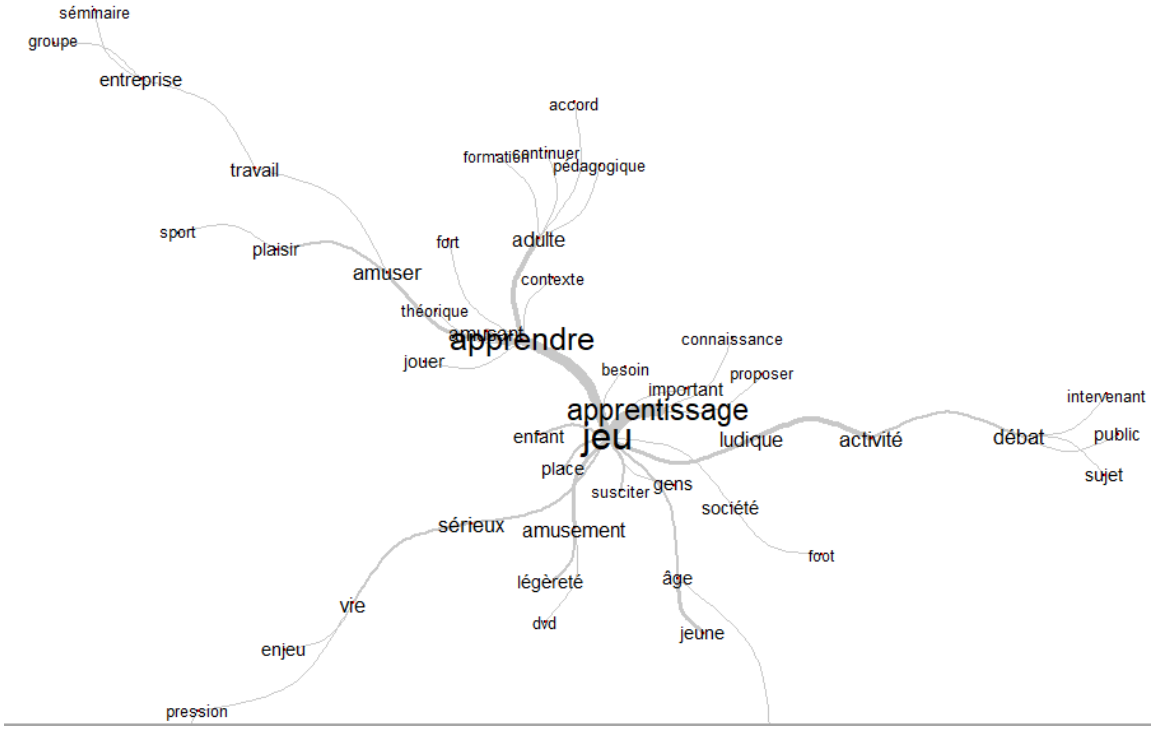
Pour pouvoir effectuer le traitement de données en toute subjectivité, il s'est tenu une phase réflexive d'environ deux (2) semaines à chaque fois. Nous exploitons un outil par la suite pour matérialiser les résultats et vérifier nos interprétations. Autrement dit, il permettra la révision et le raffinement des catégories. Les variables catégorielles que nous retenons sont les suivantes :

Tableau 24 : présentation des variables catégorielles issues des entretiens sur le jeu

Catégories	**Variables**	**Description**

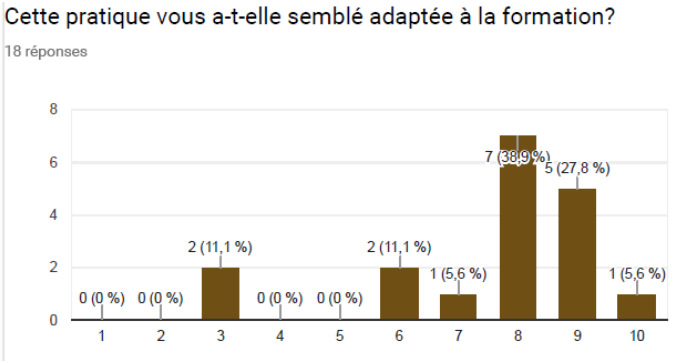
Les vertus du jeu	Apports	Apports du jeu pour la formation, pour l'adulte, pour son activité
Les limites du jeu	Inconvénients	Inconvénients en termes de finalité, en termes de processus
Les domaines d'application	Territoire	Domaine dans lesquels le jeu peut ou pas être appliqué d'après eux
L'état d'esprit des participants	Humeur	Humeur manifeste durant les échanges

Source : nos soins

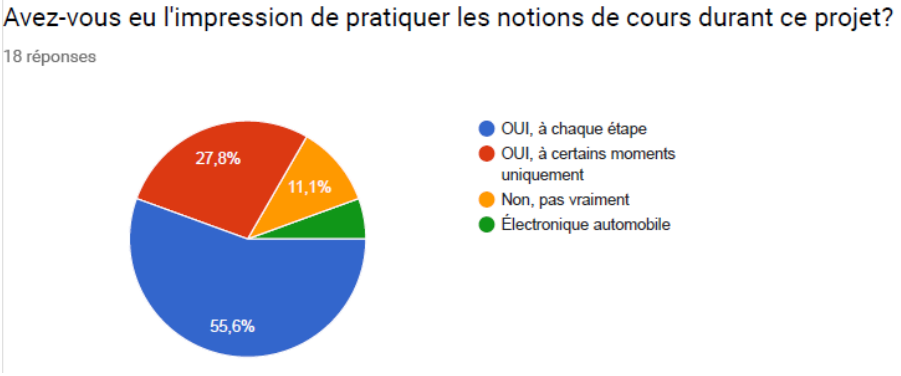


Commentaire : nous employons l'outil Iramuteq pour simplifier l'interprétation. Il permet de représenter les interactions entre les mots en rapports avec le jeu. Cette démarche permet de circonscrire notre récit lors de l'analyse du corpus textuel. L'arborescence traduit les associations qui ont été effectuées lors du récit. La marque de chaque branche est fonction de la fréquence d'utilisation des mots associés.

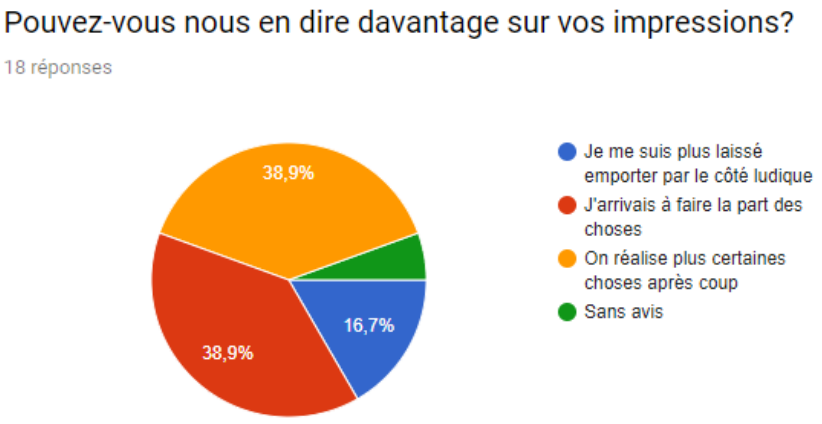
5.2.2 Résultats du questionnaire sur la simulation de projet webradio



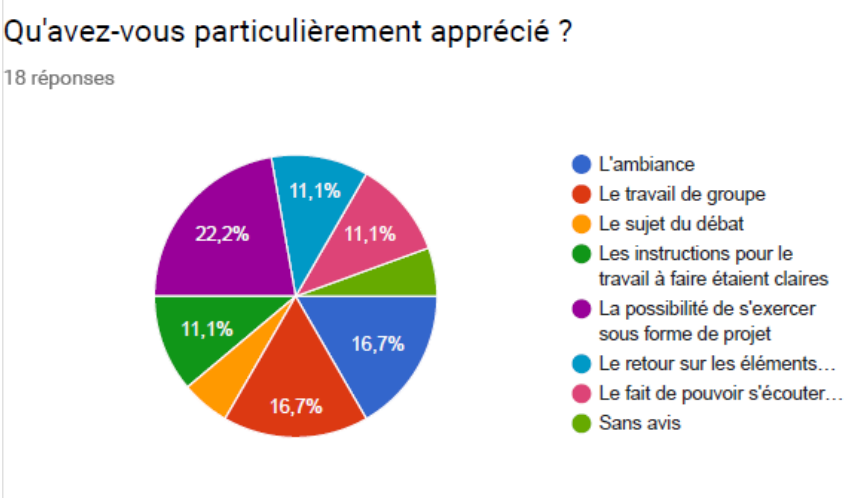
Commentaire : à la question de savoir si les apprenants ont trouvé une cohérence entre la proposition simulation webradio et leur formation, les participants ont répondu favorablement. 88,9 % ont donné une note supérieure à 5/10. Nous notons 2 (11,1 %) réponses en dessous de la moyenne (3/10) et l'appréciation de 10/10. Une bonne majorité a perçu une cohérence entre 8 et 9/10. Ils ont donc cerné la pertinence de cette pratique dans leur apprentissage.



Commentaire : nous souhaitions savoir à quel niveau cette cohérence était manifeste. Nous leur avons donc demandé s'ils avaient l'impression de pratiquer les notions de cours. Une grande majorité (55,6 %) a répondu « oui, à chaque étape » du projet. Nous retenons une majorité de « oui » (83,4 %) bien que certains n'eussent cette impression qu'à certains moments. Nous relevons également une réponse marquante « électronique automobile ». La réponse fait certainement référence aux cours d'électronique pourtant le questionnaire évaluait un projet dans un cours de communication. Nous concluons donc que des notions d'un autre cours ont été interpellées dans ce projet.



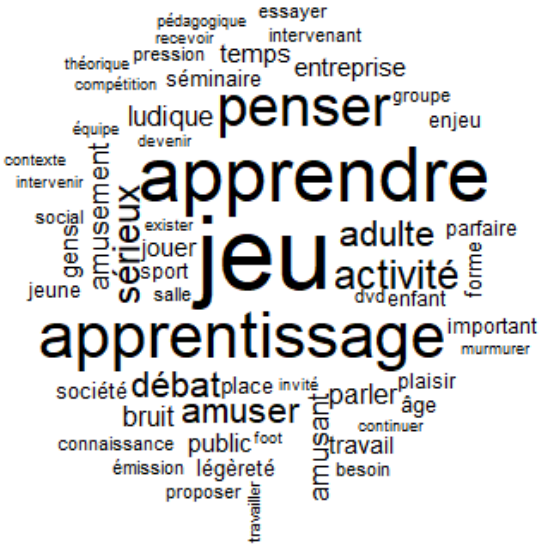
Commentaire : nous avons essayé de comprendre davantage les différentes perceptions des répondants. Il s'agissait de saisir comment ils ont vécu l'expérience transmédia. Nous notons à travers ce camembert que certains n'ont pas su décrire l'expérience. D'autres ont admis avoir pu faire la part des choses. Autrement dit, lors de cette expérience, ils ont su différencier la formation du jeu. Dans la même proportion (38,9 %), certains ont admis réaliser après coup. Les réponses sont davantage réparties entre ces 2 aspects. Quelques-uns (16, 7 %) se sont laissés par contre porter par le jeu.



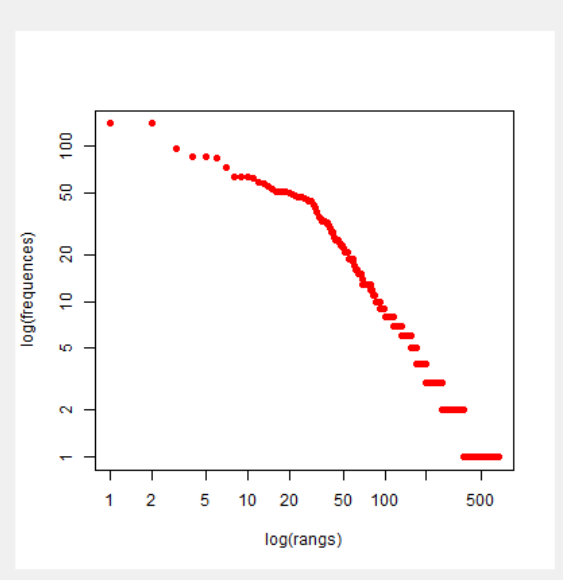
Commentaire : dans le prolongement de la question sur la perception de l'expérience, il importait de faire ressortir les éléments qu'ils ont particulièrement appréciés. C'est ainsi qu'ils ont majoritairement (22,2 %) mentionné « la possibilité de s'exercer sous forme de projet ». Autrement dit ils apprécient le fait que cette pratique soit menée sous la forme d'expérience transmédia. En plus, dans une évaluation équivalente (16,7 %), les répondants ont déclaré avoir

également apprécié l'ambiance et le travail en groupe. Dans ce questionnaire de satisfaction, les répondants considèrent la séquence de *débriefing* et la réécoutent pour leur amélioration comme déterminante (22,2 %) dans ce projet. Mais ils le mentionnent peu (11,1 % par proposition).

5.2.3 Visualisation des données spécifiques au jeu



<u>Commentaire</u> : il s'agit des formes les plus fréquentes dans le corpus concernant l'entretien de groupe sur la thématique des jeux. La taille de caractère et la distance au centre du nuage sont relatives à la fréquence de la forme dans le corpus ; le sens d'affichage du mot importe peu. Le nombre maximum de formes est de 667. Nous avons essayé de faire ressortir le champ lexical du jeu et de l'apprentissage à travers ce nuage de mots.



Commentaire : les rangs les plus élevés contiennent les mots les plus présents. Ce qui permet de visualiser leur emploi lors des interactions. Les paramètres du texte sont résumés dans l'encadré suivant :

Résumé
Nombre de textes : 1
Nombre d'occurrences : 4404
Nombre de formes : 667
Nombre d'hapax : 294 (6.68%des occurrences - 44.08% des formes)
Moyenne d'occurrences par texte : 4404.00

5.2.4 Analyse

L'analyse de l'entretien sur la thématique du jeu, nous donne quelques orientations concernant l'observation de ce dispositif. En effet, le transmédia hybride de type praxéologique propose un jeu de rôle aux participants. Ainsi, l'efficacité de cette activité dépendait non seulement de la compatibilité du type de connaissances partagées avec le domaine d'application, mais également de la facilité de transmission du message par le jeu de rôle. Il importait de faire ressortir leurs avis sur l'apport du jeu dans l'apprentissage d'un adulte (en l'occurrence eux). C'est ainsi que nous ressortons trois (3) formes d'analyse du contenu de cet entretien :

- L'analyse thématique qui permet d'identifier les unités sémantiques ;
- L'analyse sociologique qui fait ressortir d'autres variables sociales ;
- L'analyse des relations entre les éléments qui mesure l'importance des catégories.

Les thématiques associées au jeu sont donc le plaisir, l'épanouissement, la santé. Les relations établies présentent le jeu comme une thérapie ou l'assimilent à l'enfance. Nous percevons néanmoins quelques réticences quant à l'application du jeu dans l'apprentissage d'un adulte. L'analyse sociologique nous amène à nous interroger sur la variable culturelle. En effet, les personnes qui semblaient réticentes étaient d'origine africaine (Maghreb, Afrique de l'ouest). Il semblerait que l'éducation inculquée ait une influence sur la perception de cette démarche. Il s'agissait d'une hypothèse qui peut donner lieu à d'autres enquêtes.

```
  sd(h$ Cette.pratique.vous.a.t.elle.semblé.adaptée.à.la.formation. )
[1] 1.94701
> sd(g$Comment.évaluerez.vous.la.pertinence.de.cette.classe.virtuelle.dans.votre.formation.
+
+
Erreur : unexpected end of input
> sd(g$Comment.évaluerez.vous.la.pertinence.de.cette.classe.virtuelle.dans.votre.formation.
+ )
[1] 2.181088
> sd(f$Cette.pratique.vous.a.t.elle.semblé.adaptée.à.la.formation.)
[1] 1.94701
> sd(d$ En.termes.d.apports.ces.pratiques.ont..elles.contribué.à.une.meilleure.mémorisation.du.cours.)
[1] 2.230766
> sd (d$ Dans.quelle.mesure.votre.implication.durant.ce.cours.a.été.conditionnée.par.ces.modes.d.apprentissage..)
[1] 2.115109
> sd (d$ Dans.quelle.mesure.cette.forme.d.évaluation.a.contribué.à.votre.évolution.personnelle.durant.ce.cours.)
[1] 2.300458
> sd (d$Cette.formation.a.t.elle.répondu.à.vos.attentes.
+ )
[1] 1.609184
>
```

La majeure partie des écarts-types calculés avec les valeurs des questionnaires, est < 10 ; ce qui signifie que la dispersion des notes attribuées est réduite. Par conséquent, la moyenne identifiée dans les résultats statistiques, est représentative des avis de l'échantillon. En d'autres termes, tous les participants s'accordent dans le même sens.

Les apprenants ont cerné la pertinence de cette pratique dans leur formation. La simulation de projet webradio a permis aux apprenants de pratiquer non seulement le cours de communication à travers son élaboration, mais il a également donné l'opportunité à certains de pratiquer d'autres cours. D'un point de vue interactionniste, il s'établit une relation entre les unités d'enseignement à travers ce projet. Concernant leur perception du projet, 38,9 % des répondants ont admis avoir réalisé le lien avec le cours après coup. Ce qui sous-entend que l'immersion était totale à ce moment. Le retour d'expérience permet de se rendre compte d'un certain nombre de choses. À côté de cela 16, 7 % des répondants ont admis s'être laissés porter par le jeu, ce qui confirme la condition d'immersion pour eux.

Pour ce projet, les apprenants ont particulièrement apprécié le fait de s'exercer en cours sous la forme de projet. Ils ont également apprécié l'ambiance et le travail de groupe. Autrement dit, ils ont vécu cette expérience transmédia d'un point de vue sociologique.

En fonction des motivations personnelles, l'expérience était plus appréciée par certains que par d'autres. Nous le voyons à travers leur implication dans la réalisation de ce projet. Certains le mentionnent dans leur autoévaluation. L'expérience transmédia autour de la simulation web radio, a non seulement été bénéfique pour leur formation mais aussi au-delà.

C'est ainsi que certains déclarent : « l'expression de mes idées est plus structurée je trouve, j'ai pu le remarquer lors des débats mais aussi en dehors de la classe » ; « ce semestre j'ai plutôt échangé avec mes camarades de classe… J'ai beaucoup apprécié l'exercice web radio, nous avons pu discuter et échanger même avec des opinions différentes » ; « le débat que l'on a fait m'a permis de m'exprimer sans stress. Chez moi, j'ai réécouté le débat et j'ai beaucoup aimé ma manière d'expression ».

Ce projet est élaboré comme un jeu de rôle auquel certains ont pris une part active en s'impliquant dans l'organisation ou en facilitant la mise en œuvre de manière spontanée. Lors des échanges, certains ont déclaré qu'il s'agissait d'un format auquel ils n'étaient pas habitués. Cependant ils l'ont trouvé « intéressant ». Un apprenant a d'ailleurs déclaré « plusieurs compétences en un projet c'est pas mal ». Certains ont avoué s'être impliqués pour le côté technique du projet et ceux qui avaient un problème de concentration ont été canalisés à ce moment.

Lors de l'entretien de groupe, les participants ont affirmé que l'appréciation du jeu en apprentissage dépendait de plusieurs critères qui se retrouvent dans ce projet. Ainsi, ils déclarent : « Finalement est ce que ça ne dépend pas des enseignements ? » ; « ou des individus ? » ; « oui ça dépend des personnes qui éduquent » ; « Ça dépend des enjeux effectivement » ; « le côté ludique est un plus » car « l'apprentissage obligatoire est nécessaire » bien que « l'apprentissage par amusement » soit le meilleur pour eux, il peut engendrer des dérives.

Nous retrouvons le même discours concernant le jeu dans les 2 entretiens. Nous aurions tendance à penser que la perception du jeu dans la formation pouvait changer d'une génération à une autre. Nous nous apercevons que le discours reste le même. Nous en concluons que l'engagement est ponctuel avec ce type de proposition et ne sera pas toujours garanti si ce dernier ne suscite pas l'attention des parties prenantes à travers des formes de participation tournée vers l'action. Certains apprenants ne percevaient pas l'intérêt d'un jeu dans l'apprentissage car ils nourrissaient des préjugés probablement liés à leur éducation ou leurs

expériences antérieures. À la suite de cette proposition, nous avons obtenu des avis positifs comme le montrent les statistiques.

Le fait d'avoir proposé ce dispositif en 1er lieu, a favorisé les échanges dans le groupe, débloqué les réticences d'interaction entre inconnus sur la classe socio numérique et ainsi contribué à l'engagement en formation sur la durée. L'intelligence collective sollicitée au début de l'observation de l'engagement développe le contexte engageant. De plus, la modalité concernant le cadrage du projet est un tremplin pour les apprenants encore habitués à une relation descendante. La conduite du changement s'est effectuée progressivement.

Compte tenu de tous ces éléments, nous pouvons donc dire que le transmédia hybride de type simulation webradio a contribué à l'engagement en moyen situé de ces apprenants. Au sens de Zacklad (2012), il se présente 2 formes d'engagement qui sont l'engagement en moyen et l'engagement à travers des situations. Ces deux formes se matérialisent ensemble dans ce dispositif, c'est pour cette raison que nous parlons d'engagement en moyen situé. L'hypothèse est donc validée.

5.3 La classe socio numérique, un transmédia hybride de type relationnel pour un engagement en relation située

Pour rappel, c'est un dispositif de médiation transmédia qui est orienté vers la relation entre les parties prenantes et qui peut susciter un engagement en relation située. Autrement dit, il s'agit d'un engagement ancré dans les relations interpersonnelles liées au programme transactionnel.

5.3.1 Entretien sur la classe socio numérique (16 novembre 2017)

Pour cet entretien, vu le nombre de participants, les rôles étaient répartis comme dans le tableau suivant :

Tableau 25 : récapitulatif des participants et leurs rôles (projet sur la classe virtuelle)

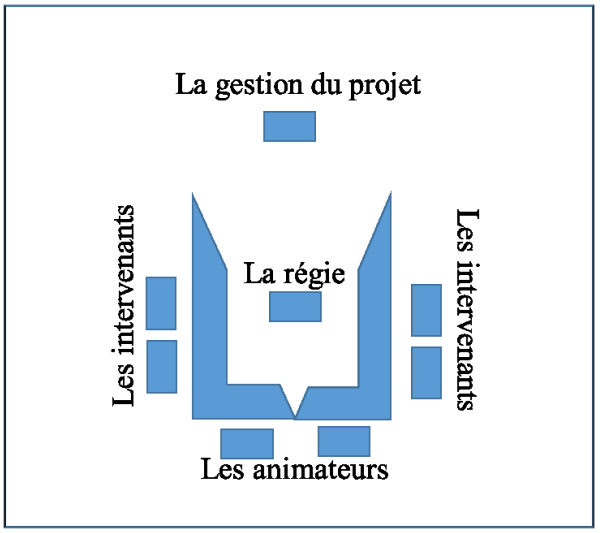
Prénoms	**Rôles**
Danielle (enseignante)	Chef de projet, observatrice, transcriptrice
Rocio, Semia	Régie : enregistrement et diffusion
Sarah, Khadidja	Animateurs

Véronique, Coulibaly	Arguments pour
Anaïs, Rocio	Arguments contre

Source : nos soins

La salle pour cette expérience était disposée suivant la figure ci-après :

Figure 34 : disposition de salle pour le groupe-centré



Source : nos soins

Cet enregistrement audio dure environ 16 minutes.

[0-10 secondes] jingle de début

[11 secondes - 1min10]

Sarah avec un ton journalistique : bonjour chères auditrices et chers auditeurs, et bienvenus dans notre émission hebdomadaire. C'est Sarah et Khadidja et nous allons aborder aujourd'hui un sujet d'actualités.

Khadidja : en effet, nous allons débattre du numérique et de son apprentissage par les adultes dans le cadre d'une formation, en exposant les freins et les avantages de cette nouvelle méthode. Nous accueillons ici pour cela 4 intervenants élèves au CNAM de paris ; ils sont ainsi particulièrement concernés par ce sujet étant donné qu'il fait nouvellement partie de leur pratique d'étude et d'apprentissage via le réseau Facebook.

Sarah : n'hésitez donc pas tout au long du débat, à réagir en nous faisant part de vos opinions sur la page Facebook de la radio, technologie sociale. FM. Nous vous présentons donc aujourd'hui Anaïs [Anaïs répond : bonjour], Véronique [Véronique répond : bonjour], Rocio [Rocio répond : bonjour], Coulibaly [Coulibaly répond : bonjour] ; je vous en prie, c'est à vous, place au débat !

[1min11 - 2min44]

Véronique : alors ! nous allons commencer avec Coulibaly ! Donc nous allons vous parler des avantages. Il est vrai que pour Véronique, pour moi-même et Coulibaly c'est une découverte pour Facebook parce que nous n'avions pas du tout l'habitude d'aller dans cette classe virtuelle ; donc nous l'avons créée récemment et nous en sommes très contents parce que ça nous a permis, pour nous c'est un outil très important qui nous permet de travailler, d'aller sur différents sites, de travailler sur différents canaux ; n'est-ce pas Coulibaly !

Coulibaly : oui ! Effectivement le numérique est un outil indispensable qui s'adresse à nous tous [son d'acquiescement de Véronique] aussi bien du milieu privé que du milieu professionnel. Les jeunes sont les plus concernés aussi que les personnes âgées cela permet d'éviter l'isolement. L'isolement dans quel sens, on peut être seul mais être ouvert au monde [oui ! De véronique] à travers ces réseaux sociaux là et la communication à travers les réseaux sociaux toujours… [balbutiement, recherche d'idées].

Véronique reprend la parole pour compléter l'idée de Coulibaly : elle peut aussi enrichir nos connaissances ; c'est ce qu'on a remarqué aussi depuis un certain temps.

[2min45 2min48]

Khadidja : on va maintenant laisser place à Anaïs et Rocio qui vont nous parler des inconvénients de cette méthode. [On peut entendre quelqu'un dire : Merci de] Je vous en prie !

[2min49- 3min32]

Anaïs : vous avez parlé d'enrichir les connaissances.

Véronique : oui tout à fait !

Anaïs : nous, on avait l'impression aussi que c'était un peu tout fait, de pouvoir réfléchir à un sujet, d'avoir directement accès à une information toute préparée. Ne plus se retrouver devant la feuille blanche où justement on stimule ses souvenirs, sa réflexion, nos connaissances, pouvoir réfléchir sans un outil qui donne peut-être déjà une réponse.

Véronique : ça permet de pouvoir rebondir sur ces réponses justement. On peut toujours rebondir même si on a déjà la réponse et avoir sa propre opinion et ça c'est très important. Aussi, on n'est pas obligé justement de prendre à la lettre toutes les réponses qui sont sur les sites.

[3min33 3min36]

Sarah : qu'est-ce que vous en pensez Rocio ?

[3min37 4min57]

Rocio : on a notre propre opinion ; on peut être influencé pour la quantité de personnes qui disent moi je pense ça et je suis contre par exemple l'alcool dont on a parlé aujourd'hui avec Anaïs ; il y a plusieurs débats sur Facebook.

Anaïs enchaîne comme pour prolonger l'idée de Rocio : des formes d'influence qu'on peut retrouver sur Facebook ou des sources [Rocio : oui ! Oui !] sur internet.

Véronique : on peut se baser sur de très bonnes références et ça peut être important ; ça peut nous permettre aussi d'aller voir sur des liens et puis de pouvoir justement ensuite pouvoir lire, acheter des livres qui nous permettent de nous faire nous aussi nos propres opinions aussi ; c'est très important. Voilà ! Et puis non seulement ça, nous pouvons nous faire des relations amicales aussi ; sur Facebook on peut aussi avoir une relation amicale ; c'est un moyen de s'exprimer, de s'affirmer et d'exister aussi en allant sur Facebook, en allant sur la classe virtuelle c'est une valorisation aussi ; ça peut être une valorisation pour.

[4min48- 5min50]

Khadidja : vous avez quelque chose à…

Anaïs : quant aux amis sur la classe virtuelle, tout dépend peut-être de la relation amitié numérique. Il y a des personnes peut-être qui ne souhaitent pas s'inscrire sur ce genre de réseaux et veulent vraiment limiter l'utilité ; vraiment juste pour le travail au sein du projet.

Rocio : et aussi le temps que l'on met dans la classe virtuelle, parce que la majorité a des téléphones avec internet et tout ça et on peut voir les publications dans le métro mais il y a plusieurs personnes qui [n'] ont pas ; donc après le boulot, après les cours ils doivent se mettre dans, devant l'ordinateur et de {sic} donner un temps important pour ça.

[5min51- 6min04]

Khadidja : et vous faites partie des gens qui avaient Facebook avant la création de cette classe virtuelle ou euh ?

Rocio : oui !

Anaïs : nous, on avait Facebook par contre on n'avait pas d'outils pour travailler dessus en permanence.

Khadidja : d'accord ! Et de votre côté [en s'adressant à Véronique et Coulibaly] vous aviez Facebook également ?

[6min05- 6min20]

Véronique : ah non ! J'avais pas du tout Facebook !

Coulibaly : moi je l'avais déjà mais l'utilisation était limitée ; mais avec la classe virtuelle, vraiment ça me donne une ouverture je dirai [véronique acquiesce]. Une grande ouverture au monde.

[6min21-6min42]

Sarah : donc vous avez tous les quatre le même avis sur Facebook avant l'utilisation virtuelle et ensuite vous en avez une utilisation différente.

[6min43-7min27]

Rocio : est-ce que vous pouvez poser la question ?

Sarah : je pense que vos propos du coup, vous avez une utilisation différente avant la classe virtuelle mais par la suite vous en avez découvert une fonction qui est complémentaire.

Khadidja : c'est marrant que véronique qui [ne] connaissait pas avant…

Coulibaly : l'usage c'était beaucoup pour des relations amicales ; on se partageait les photos, [véronique dit à ce moment : il faut être très sélectif.] oui les salutations ! Avoir de ses nouvelles, donner ses nouvelles, pouvoir donner ses nouvelles.

Véronique débute en même temps : mais moi je pense que…

Khadidja : oui, Véronique !

Véronique : il faut être très sélectif sur Facebook par contre, pour choisir ses amis, mettre des photos, il faut être très sélectif. Parce que je pense qu'il faut quand même rester dans la

discrétion et il faut garder son petit jardin secret c'est très important. Moi c'est ce que j'ai appris en utilisant Facebook.

[7min28-8min12]

Sarah : et de votre côté mesdames [pour s'adresser à Anaïs et Rocio] !

Rocio : on trouve que ce groupe avec la classe virtuelle peut être ou devenir une addiction pour la personne qui ne le connaît pas. Parce que ce nouveau réseau qui a plusieurs personnes et qui partage beaucoup de choses, des images, des vidéos etc. donc ça peut devenir une addiction aussi ou on peut avoir un problème avec nos opinions sur les réseaux ou spécifiquement sur Facebook ; il y a plusieurs personnes…

Khadidja : partagez-vous ce sentiment ? [S'adressant à véronique]

Véronique : je [n'] ai pas compris !

Khadidja : vous qui ne connaissiez pas, vous avez remarqué que vous y alliez de plus en plus souvent ? Il y avait une espèce d'addiction ou ?

[8min13-9min02]

Véronique : bah non ! Moi ce [ne] sera jamais une addiction ! Pour moi ; parce que dès lors que, je pense que dès lors que la classe sera terminée, je fermerai mon compte Facebook je pense [Khadidja répond : d'accord ! [Comme pour dire comme ça, c'est dit] ; je le fermerai d'ici quelques mois. Mais par contre, je voulais dire une chose c'est que quand même Facebook, quand on a ouvert un compte c'est vrai qu'on peut faire des achats en ligne, faire beaucoup de choses en ligne ; ça, c'est un avantage. Pour des personnes qui [ne] peuvent pas se déplacer par exemple c'est un avantage de pouvoir faire des achats en ligne, de pouvoir envoyer des papiers, de pouvoir scanner des papiers dans les différentes administrations parce que tout est dématérialisé. Ça peut être un avantage. C'est un avantage aussi que nous nous envoyons aussi des cours. Il y a beaucoup d'avantages quand même ; ça, je ne le nie pas.

[9min03-9min40]

Sarah : faciliter au niveau des démarches administratives ;

Véronique : exactement !

Khadidja : mais du coup on est plus tenté à faire autre chose sur Facebook. Vous qui allez sur cette classe virtuelle Anaïs et Rocio, qu'en pensez-vous ?

Anaïs : oui ! Alors, je pense que c'est vraiment au cas par cas ; ça peut être une possibilité à prendre en compte, après on peut aussi penser à une inégalité au sein de la classe ; la peur d'un multi-étranger, la peur de l'inconnu pour le refus un peu de cette utilisation qui peut, du coup peut être créé une différence entre les élèves au sein de la classe.

[9min41-10min02]

Khadidja : est-ce que vous avez une formation avec votre professeur sur Facebook que vous ne connaissez pas ? Elle vous a expliqué ?

Véronique : moi c'est ma fille !

Khadidja : ah c'est votre fille !

Véronique : oui c'est ma fille qui m'a appris comment utiliser Facebook. [Rires]

Sarah : donc ça va être une utilisation avec des proches par des proches.

Véronique : Voilà ! Elle m'a expliqué !

Khadidja qui finit la phrase de Sarah : pour des proches !

Véronique : ça y est je maîtrise ! Je maîtrise le sujet. [Rire] oui !

[10min03-11min48]

Khadidja : est-ce que vous souhaitez aborder un autre point ?

Rocio : peut-être c'est pas Facebook, mais sur le numérique en général avec le téléphone et internet, on fait moins d'efforts pour nous exprimer. Normalement on parle simplement, on écrit simple sur WhatsApp : oui/non, je suis là, bon ! Et quand on cherche dans Google, on met les mots-clés, on sort d'une éducation primaire et secondaire qui nous a dit de nous exprimer de manière propre avec certaines règles et le numérique nous dit autre chose.

Sarah : vous avez l'impression d'une surconsommation de l'information directement plutôt que des échanges ?

Rocio : oui !

Anaïs : la baisse de l'écriture manuscrite ; on n'écrit de moins en moins avec un stylo ; on a tendance à le faire dans le quotidien, de plus en plus avec internet ou n'importe quel outil numérique. L'école c'est encore l'occasion de se servir de son stylo et une feuille blanche ; du

coup de peut-être le faire le plus souvent possible et, pas remplacer par trop d'outils petit à petit, de plus en plus par ces outils-là ; même si on a conscience qu'ils sont utiles et professionnels…

[11min49-12min37]

Sarah : qu'en pensez-vous Véronique et Rocio ?

Véronique : maintenant on a tendance à utiliser trop facilement les tablettes, c'est vrai qu'on a tendance à utiliser trop les textos, les MMS et donc c'est vrai qu'au niveau de l'orthographe il y a des personnes qui ont perdu un petit peu cette méthodologie pour écrire, pour s'exprimer, parce que maintenant on essaye d'envoyer des SMS ou tout un tas de régime ; et ça [ne] permet pas justement de réfléchir ; voilà ! Ça permet juste d'envoyer un SMS, on sent bien qu'il y a des lacunes en orthographe et ça [ne] permet pas…

Sarah : si je comprends bien, ça doit seulement être un support mais ça [ne] doit pas remplacer la communication dite manuscrite.

Véronique : voilà, c'est ça ! Parce qu'elle est meilleure que la communication manuscrite c'est sûr.

[12min38-14min30]

Sarah : et vous Monsieur !

Coulibaly : je dirai que ces instruments ont leur importance, si on veut on peut apprendre davantage ; que ça soit là, les fautes d'orthographe ou autre. Et si on veut, on l'utilise à notre souhait.

Véronique : c'est un outil !

Coulibaly : oui ! C'est un outil ! Ça veut dire que ça peut être un avantage comme un désavantage. Ça dépend de comment on l'utilise.

Véronique : et si on a envie d'écrire correctement, on peut aussi ; quand on va envoyer ses sms, on peut faire un effort d'écrire correctement.

Khadidja : maintenant on a des correcteurs automatiques.

Véronique : c'est ça !

Anaïs : justement par rapport aux correcteurs automatiques, le correcteur automatique corrige toujours tout pour nous. On n'est plus capable sans cet outil de retrouver la faute d'orthographe.

Khadidja : ça, véronique au niveau de votre fille, vous trouvez que son orthographe par rapport à vous quand vous étiez plus jeune était…

Véronique : c'est vrai que les jeunes de maintenant ! Parfois elle me demande, un petit mot, comment s'écrit tel ou tel mot, elle ne fait pas beaucoup de fautes, mais j'ai l'impression des fois comme elle envoie beaucoup de sms à ses amis, la famille forcément, elle perd un petit peu cette sensation d'écrire ; parce qu'elle doit quand même faire attention. Elle doit quand même faire attention, être obligée de…

Coulibaly : je dirai que les deux vont ensemble ! Ça dépend de comment on l'utilise !

[14min31-15min52] : [Jingle]

Sarah : excusez-nous pour ce petit incident technique, nous sommes en direct, c'est les aléas du direct ; nous allons donc poursuivre ce débat.

Khadidja : en concluant avec les avantages, donc de cette classe dans le numérique ce serait donc de pouvoir être connecté et de pouvoir s'entraîner à la maison sur le cours et interagir de façon un peu plus facile.

Sarah : et pour les inconvénients, la perte de valeur de l'écrit et de la communication en général les liens qu'on peut créer lorsqu'on communique verbalement.

Khadidja : voilà merci à tous ! [Merci collectif] nous vous remercions tous !

Sarah qui poursuit : pour vos interventions, vraiment et on remercie les auditeurs qui sont nombreux à avoir réagi sur nos réseaux également ; excusez-nous encore à nouveau pour ce petit problème technique ; en tout cas j'espère que vous avez passé un beau moment avec nous ; merci à tous, bonne soirée et à la semaine prochaine pour un nouveau débat.

[Applaudissement]

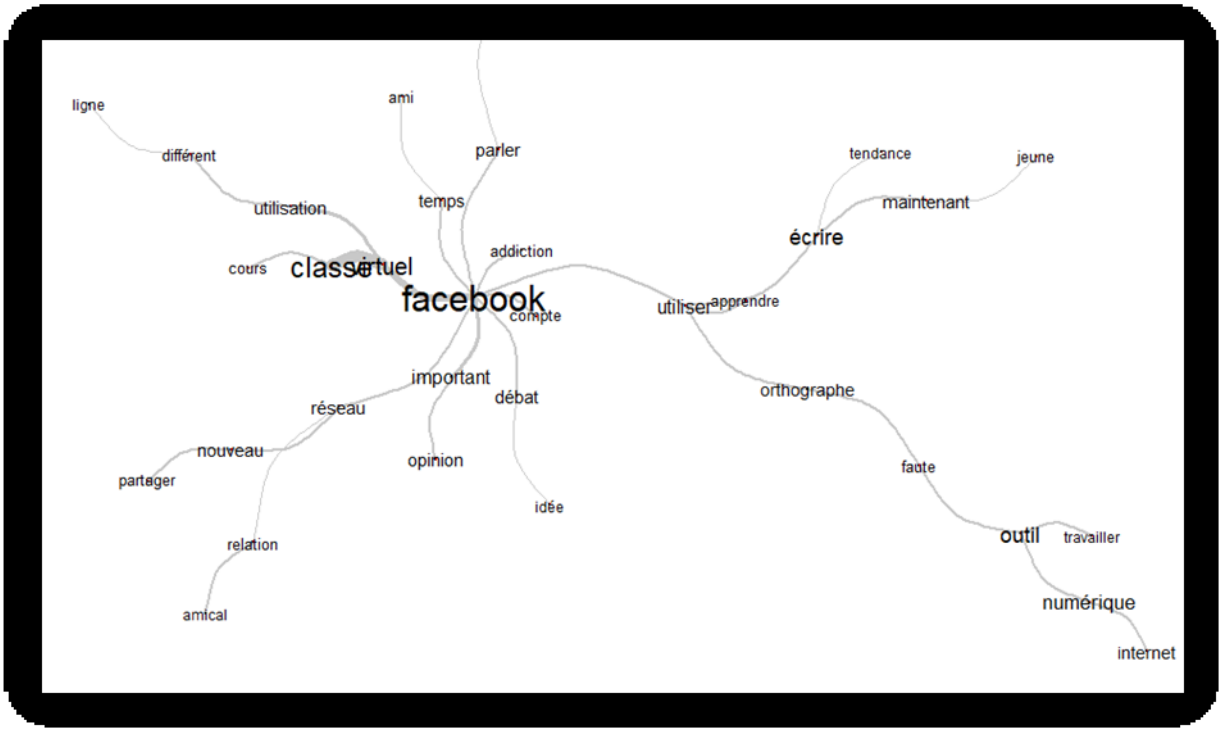
[Jingle de fin]

Nous avons également effectué la démarche d'identification des variables catégorielles avec les entretiens autour de la thématique de la classe socio numérique. Nous obtenons les catégories suivantes :

Tableau 26: présentation des variables catégorielles issues des entretiens sur la classe socio numérique

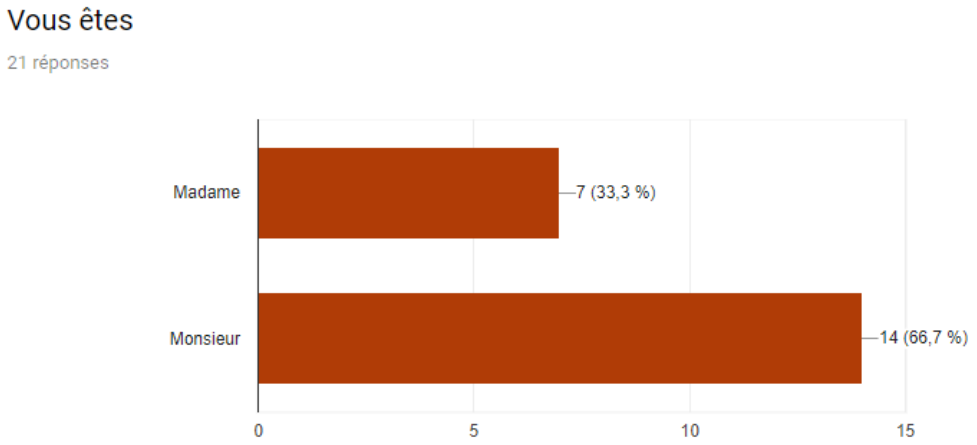
Catégories	Variables	Description
Les apports de la classe	Apports	Apports de la classe pour la formation…
Les freins	Inconvénients	Inconvénients concernant les processus, l'ingénierie…
Les ressources mobilisées	Ressources Application	Ressources et domaines d'application
Expérience du transmédia	Perception Émotions	Identifier les différentes perceptions des répondants

Source : nos soins

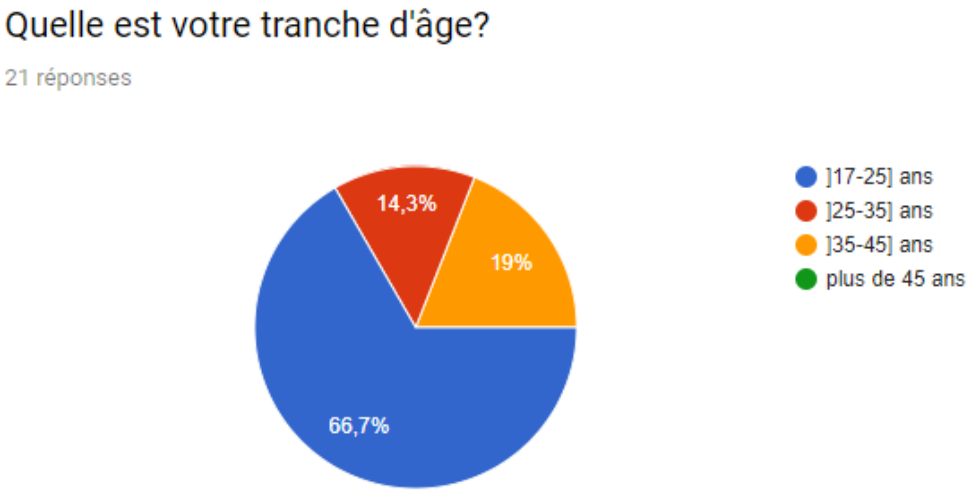


Commentaire : cette figure permet d'identifier les réseaux de mots employés dans cet entretien. Ils permettront au lecteur de mieux comprendre nos interprétations. Les mots avec une police importante sont les plus usités. De la même manière, les branches les plus imposantes matérialisent la liaison forte. L'arborescence traduit les associations qui ont été effectuées lors du discours. Le nombre de formes est de 642.

5.3.2 Résultats du questionnaire sur la classe socio numérique



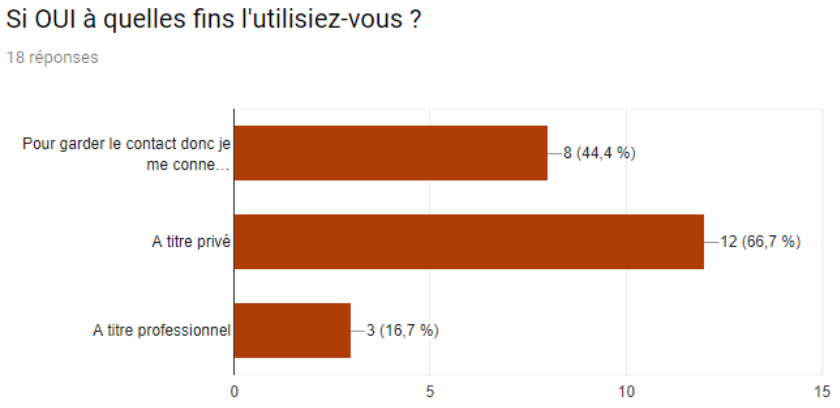
Commentaire : il importait de spécifier le genre dans l'appréciation de la classe socio numérique. La littérature (Seidel et al., 2018) a désigné les femmes comme étant les plus actives sur les plateformes numériques. Cette affirmation allait être vérifiée par la même occasion. De plus, nous pouvions définir si les interactions, les perceptions ou les émotions étaient spécifiques à un genre ou ne possédaient aucun lien. Nous notons déjà que dans nos différentes classes virtuelles, nous avions une majorité du genre masculin (66,6 %). Le genre féminin constituait le tiers de l'échantillon. Un approfondissement des commentaires partagés sur l'interface peut répondre à cette interrogation.



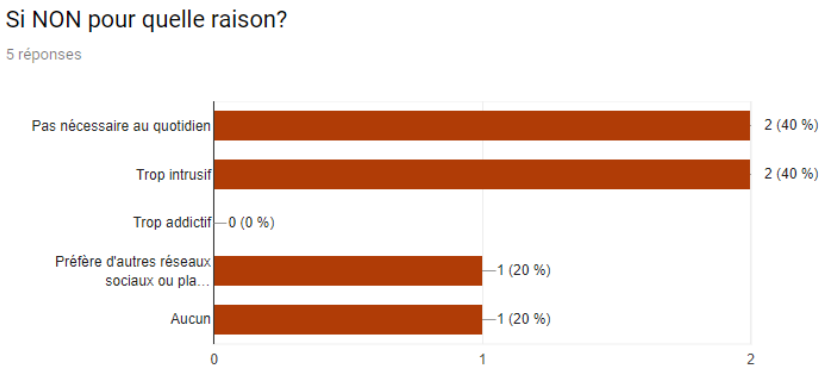
Commentaire : la littérature identifiait également les jeunes d'un âge compris entre 18 et 25 ans comme étant les plus actifs sur les interfaces numériques. Dans un cadre comme celui de

l'Éducation, il était intéressant de vérifier si cette déclaration est maintenue dans notre cas. Nous avons donc cherché à relever la tranche d'âge des répondants. Nous nous apercevons que les apprenants de la classe virtuelle possèdent un âge compris entre 18 et 45 ans. Ils sont donc tous des adultes bien qu'une majorité ait moins de 26 ans (66,7 %). Nous notons une petite part de l'échantillon dans la tranche d'âge de 26 à 35 ans (14,3 %).

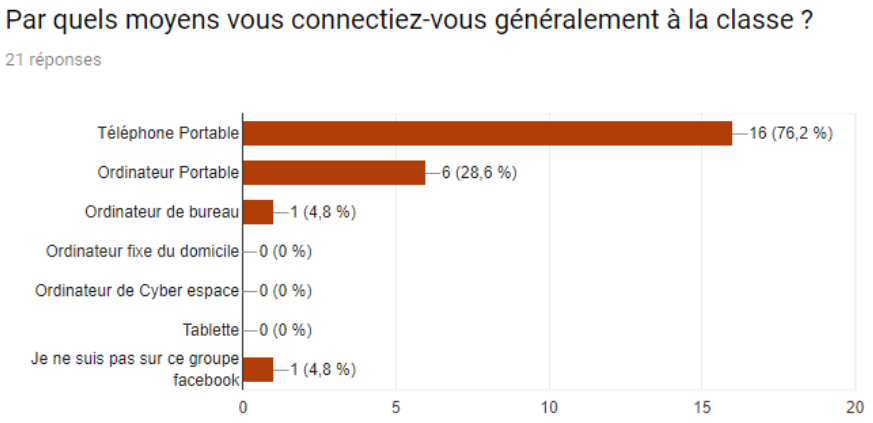
Commentaire : les répondants possédaient pour la plupart (85,7 %) un compte Facebook avant la classe socio numérique. Ce qui voudrait dire qu'une bonne majorité ne découvrait pas les fonctionnalités et savait plus ou moins s'en servir.



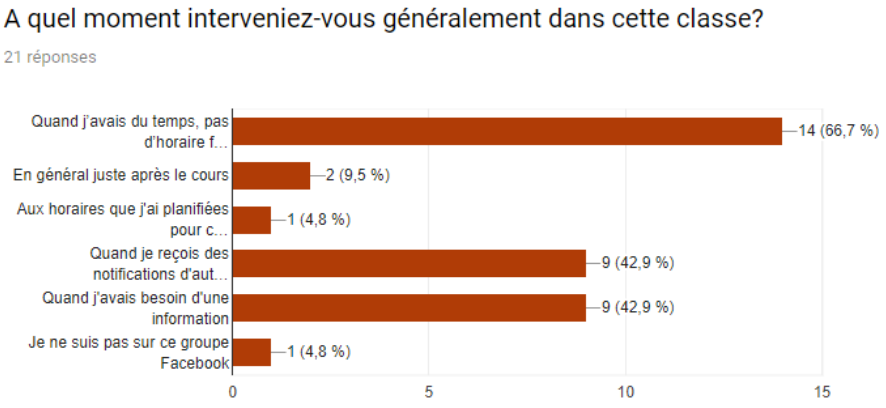
Commentaire : avant la classe virtuelle, l'utilisation du réseau social Facebook pour cet échantillon se limitait à un usage privé et réduit. L'interface leur permettait juste de « garder le contact ». Quelques-uns l'exploitaient à titre professionnel (16,7 %).



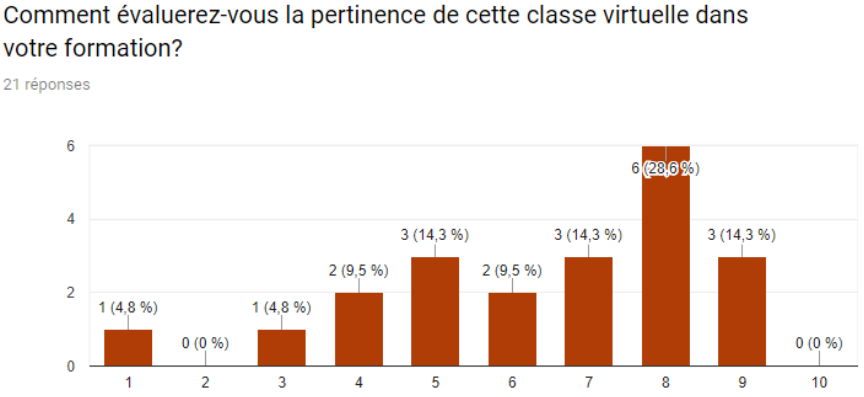
Commentaire : ceux qui n'étaient pas présents sur la Facebook classe étaient 6. La question posée concernant leur absence sur ce type de plateforme permettait de cerner leur perception de l'outil avant qu'il ne leur soit imposé ou recommandé pour la formation. Les apprenants jugeaient donc Facebook trop intrusif et pas nécessaire au quotidien. Une réponse renvoie vers un autre réseau social numérique. Ce qui sous-entendrait que ce répondant n'aime pas particulièrement Facebook.



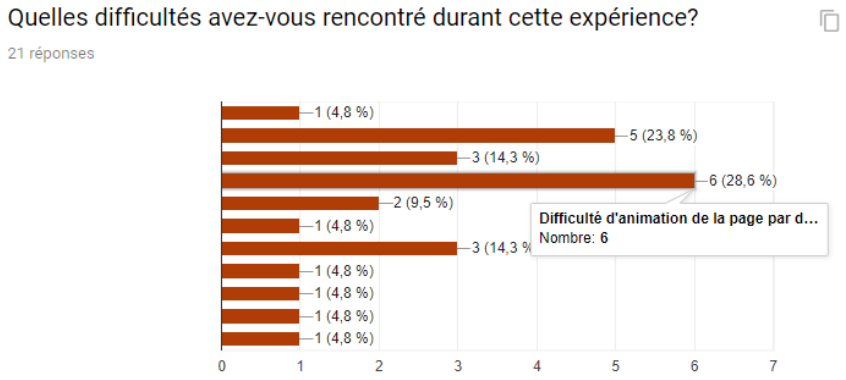
Commentaire : la question concernant le mode de connexion à la classe virtuelle permet également d'appréhender le parcours d'utilisation et la typologie de contenus spécifiques au support employés. Nous nous sommes aperçus qu'il manquait souvent des réponses lorsque le questionnaire était partagé sur la classe virtuelle. Nous avons sollicité les répondants par le biais d'autres utilisateurs pour recueillir leur information. C'est ainsi que nous avons la réponse « je ne suis pas sur ce groupe… ». Néanmoins ceux qui y étaient, y accédaient par l'intermédiaire d'un téléphone portable ou d'un ordinateur portable. Nous notons cependant un usage prononcé du téléphone portable (76,2 %).



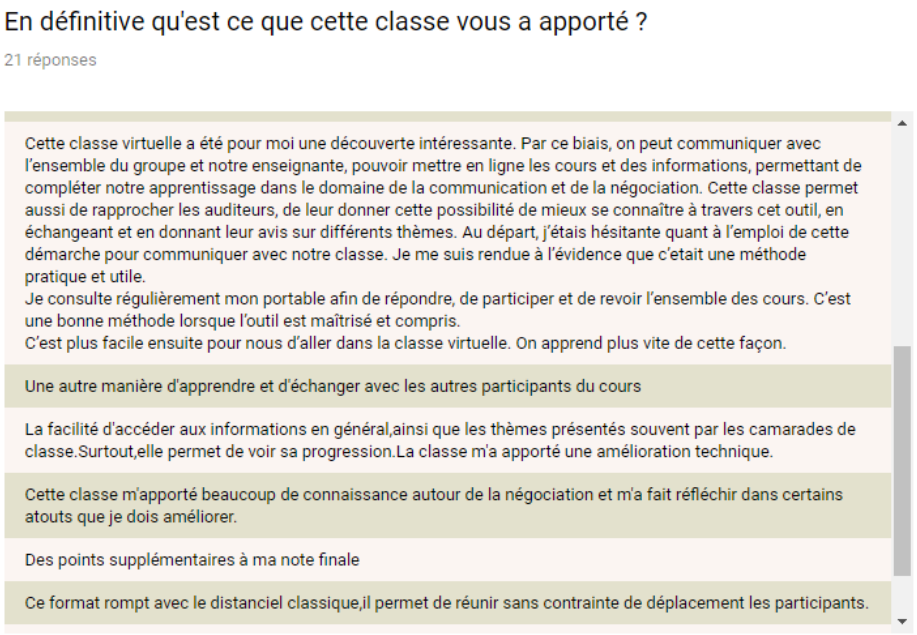
Commentaire : Nous avions affirmé que la classe socio numérique était libre d'intervention. Il s'agissait d'un apprentissage principalement asynchrone. La question sur le moment de l'intervention en donne un aperçu et permet de définir l'expérience d'utilisation suivant la temporalité. C'est ainsi que n = 14 répondants ont admis intervenir dans la classe lors de leur temps libre. Certains (n = 9) avaient paramétré leur application pour recevoir des notifications et ainsi interagir à ce moment. D'autres, s'intéressaient à la classe uniquement lorsqu'ils avaient besoin d'information (n = 9). Chacun suivant la période d'apprentissage qui lui convenait, a défini un usage spécifique de l'expérience transmédia.



Commentaire : à la question de savoir si l'expérience transmédia proposée était en adéquation avec la formation, de nombreux apprenants ont répondu favorablement (n = 17). 79 % de l'échantillon a perçu une pertinence supérieure ou égale à la moyenne. Nous notons néanmoins n = 4 qui n'ont pas cerné la pertinence dans leur formation. Autrement dit, ces derniers n'ont pas distingué l'apport de cette classe socio numérique dans leur formation. Aucun répondant n'a attribué la note de 10/10 à cette question.

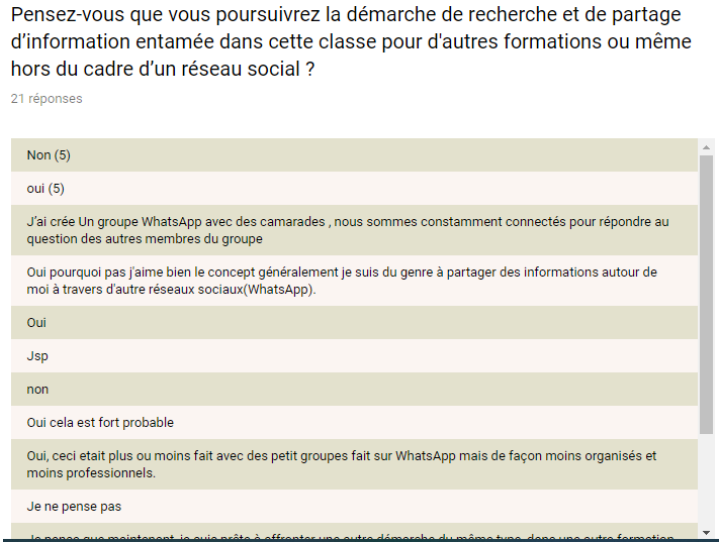


Commentaire : la question concernant les difficultés rencontrées durant l'expérience permet d'enrichir les informations sur les avis des participants. Ainsi la difficulté principale des apprenants de cette classe virtuelle a été l'animation de la page. Ils semblaient avoir du mal à interagir. La 2e difficulté portait sur la compréhension des exigences. En effet, les apprenants avaient du mal à définir les indicateurs de mesure de la participation en classe socio numérique. La difficulté technique a été mentionnée en 3e position (14,3 %). Certains ont quand même admis n'avoir rencontré aucune difficulté (4/21).



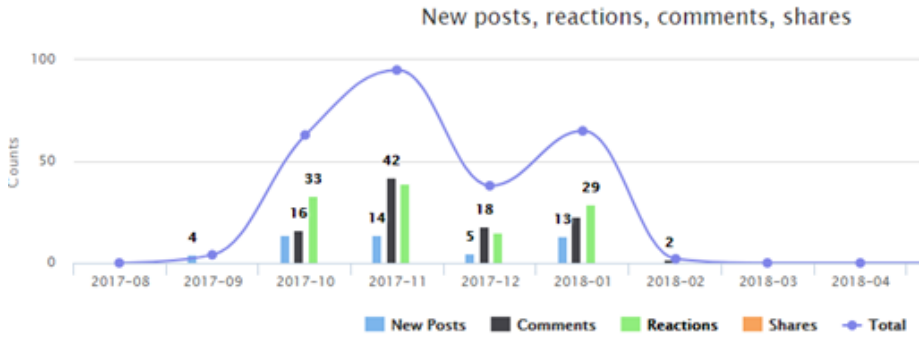
Commentaire : en posant cette question, nous souhaitions obtenir des informations plus qualitatives quant à l'apport de la classe virtuelle dans l'engagement des apprenants. Nous récoltons donc plusieurs avis. Certains ont avoué que leur implication leur permettait d'obtenir des « points supplémentaires », « pas grand-chose », « rien ». Nous dénombrons 5 réponses

allant dans ce sens. Une bonne majorité a porté un jugement de valeur sur l'expérience de la classe socio numérique. Pour eux, il s'agissait d'une « autre manière d'apprendre », de rompre avec le format « distanciel classique », d'apprendre « plus vite », de « voir sa progression », de « rapprocher les auditeurs », une « découverte intéressante ». En définitive, cette classe comporte plus d'aspects positifs que négatifs pour les répondants.

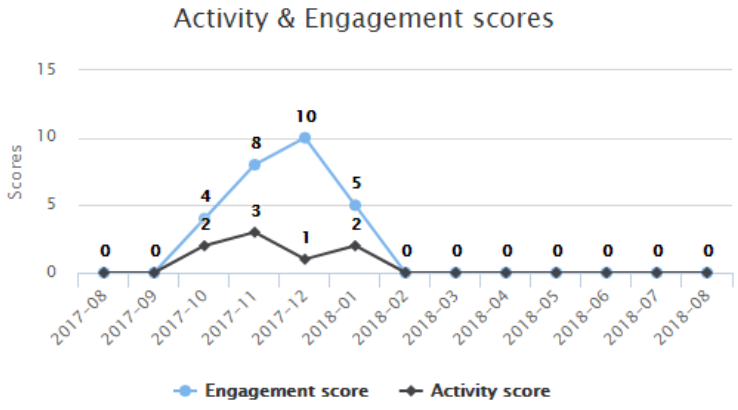


Commentaire : dans l'esprit de la continuité, nous avons demandé aux répondants s'ils poursuivront l'expérience de classe virtuelle pour d'autres formations. Nous obtenons 7 réponses négatives sur 21 soit environ 33,33 %. Le reste n'est pas contre l'idée de poursuivre l'expérience. Certaines réponses ont même été argumentées : « pourquoi pas j'aime bien le concept », « cette méthode permet de mieux appréhender les cours, et d'aller au-devant de ses craintes quant à l'utilisation des différentes technologies ».

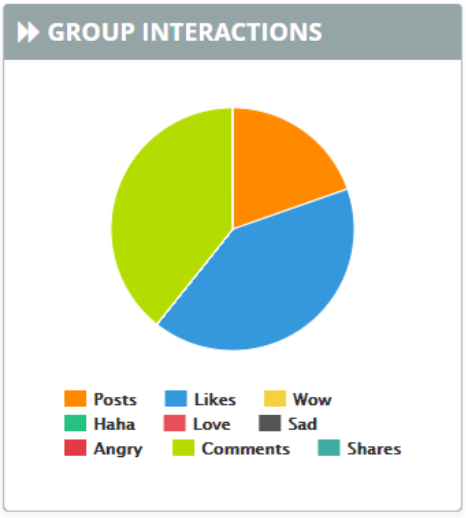
5.3.3 Visualisation des données spécifiques à la classe socio numérique

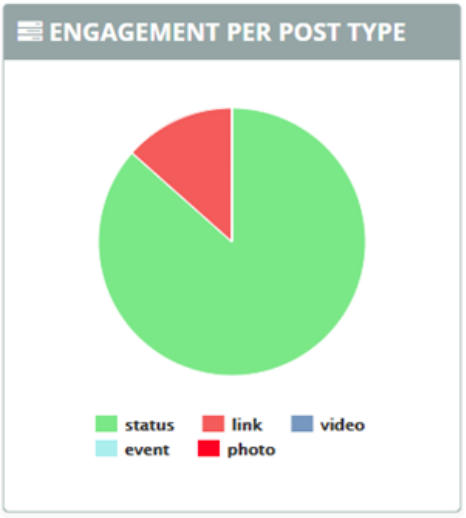


Commentaire : Nous pouvons voir à travers ce graphique, une fluctuation des interactions au sein de la classe virtuelle. La classe socio numérique pour les apprenants en CCE003, a été créée en fin septembre 2017. Nous notons une évolution progressive de l'activité à travers les commentaires, les réactions, les *posts*. La classe étant inactive durant les fêtes de fin d'année, nous observons une chute du trafic qui reprend timidement jusqu'à la fin de la formation en début février 2018.

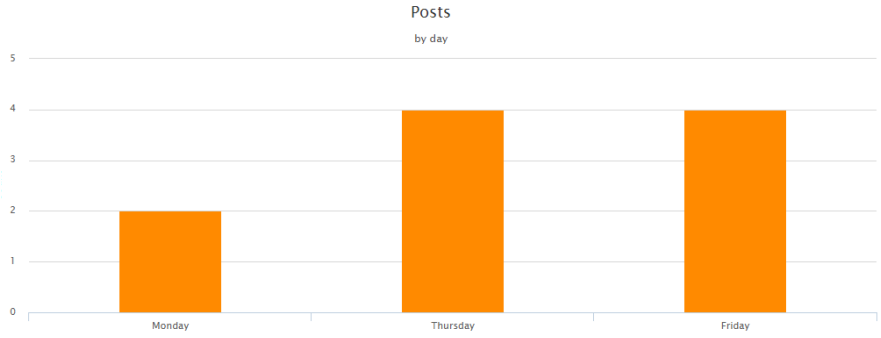


Commentaire : ce graphique permet de mesurer l'engagement dans ce groupe d'apprenants. Nous notons également une évolution au fil du temps avec un pic en décembre 2017. Malheureusement l'inactivité durant les fêtes de fin d'année, a contribué à baisser le score d'engagement.

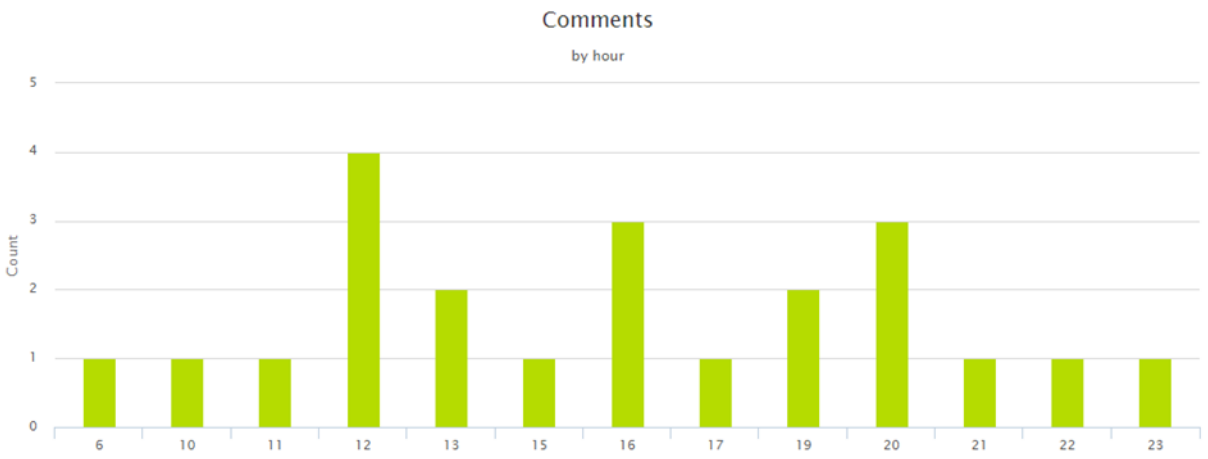




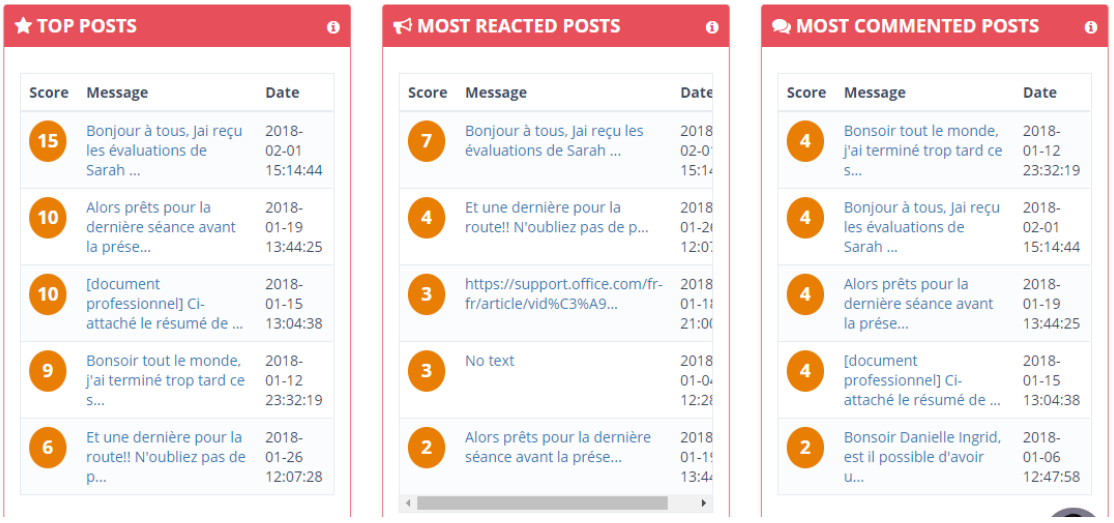
Commentaire : en termes de réactions, les participants interagissaient majoritairement à travers les *likes*, les commentaires et les *posts* sur la période. Nous constatons également que les participants intervenaient généralement par le biais de statuts Facebook ou de partage de liens de blog.



Commentaire : concernant la période d'interaction, nous voyons sur ce graphique que la majeure partie de l'activité avait lieu les lundis, jeudis et vendredis. Les apprenants avaient néanmoins une préférence pour le jeudi et le vendredi sachant que le jeudi était le jour des séances présentielles.



Commentaire : ce graphe donne un avis sur la temporalité des interactions (commentaires). Les parties prenantes contribuaient la plupart du temps à 12 heures, à 16 heures et à 20 heures. Le pic des commentaires se situait durant la pause de midi.



TOP POSTS

Score	Message	Date
15	Bonjour à tous, Jai reçu les évaluations de Sarah ...	2018-02-01 15:14:44
10	Alors prêts pour la dernière séance avant la prése...	2018-01-19 13:44:25
10	[document professionnel] Ci-attaché le résumé de ...	2018-01-15 13:04:38
9	Bonsoir tout le monde, j'ai terminé trop tard ce s...	2018-01-12 23:32:19
6	Et une dernière pour la route!! N'oubliez pas de p...	2018-01-26 12:07:28

MOST REACTED POSTS

Score	Message	Date
7	Bonjour à tous, Jai reçu les évaluations de Sarah ...	2018 02-0 15:14
4	Et une dernière pour la route!! N'oubliez pas de p...	2018 01-2 12:0
3	https://support.office.com/fr-fr/article/vid%C3%A9...	2018 01-1 21:0
3	No text	2018 01-0 12:2
2	Alors prêts pour la dernière séance avant la prése...	2018 01-1 13:4

MOST COMMENTED POSTS

Score	Message	Date
4	Bonsoir tout le monde, j'ai terminé trop tard ce s...	2018-01-12 23:32:19
4	Bonjour à tous, Jai reçu les évaluations de Sarah ...	2018-02-01 15:14:44
4	Alors prêts pour la dernière séance avant la prése...	2018-01-19 13:44:25
4	[document professionnel] Ci-attaché le résumé de ...	2018-01-15 13:04:38
2	Bonsoir Danielle Ingrid, est il possible d'avoir u...	2018-01-06 12:47:58

Commentaire : nous remarquons sur ces résultats que les apprenants réagissaient davantage aux messages de leurs pairs ou aux messages sans lien direct avec le cours. Nous notons un fort engagement concernant ces messages.

Commentaire : entre septembre 2017 et février 2018, nous dénombrons dans ce groupe, 50 posts, 101 commentaires, 116 réactions et un engagement supérieur à 6/10 apprenants en moyenne.

Le tableau ci-après permet de donner plus de détails sur le trafic à des périodes intermédiaires.

Comparaison de statistiques

	2017-09-02 to 2017-12-31	2018-01-01 to 2018-02-02	Evolution
Général			
Activité	1.65	2.03	23.03%
Engagement	6.46	6.08	-5.88%
Posts créés	37	13	-64.86%
Commentaires	76	25	-67.11%
Réactions	87	29	-66.67%
Posts			
Posts avec réactions	29	10	-65.52%
Posts commentés	20	9	-55%
De publications avec réactions, commentaires ou partages	30	12	-60%

Commentaire : nous pouvons remarquer une activité plus dense avec le temps. Néanmoins l'évolution de l'engagement a diminué de 5,88 % entre septembre et décembre 2017 puis janvier et février 2018. Le tableau ci-après permet de donner la visibilité sur la période à fort trafic.

Comparaison de statistiques

	2017-09-30 to 2017-10-31	2017-11-01 to 2017-12-31	Evolution
Général			
Activité	1.5	2.43	62%
Engagement	4.82	8.45	75.31%
Posts créés	11	22	100%
Commentaires	16	60	275%
Réactions	21	66	214.29%
Posts			
Posts avec réactions	9	20	122.22%
Posts commentés	3	17	466.67%
De publications avec réactions, commentaires ou partages	9	21	133.33%

Commentaire : nous observons un engagement de 8,45 points avec une évolution de 75,31 %. Les réactions des apprenants ont évolué de plus de 200 % et les posts commentés de plus de 400 %. Nul n'était l'interruption des fêtes de fin d'année, l'activité aurait certainement continué de croître. Nous avons néanmoins pu observer un score d'engagement qui s'est pratiquement doublé dans cette classe socio numérique.

Les formules issues de ces calculs sont les suivantes :

- Engagement moyen = ((2*nombre de commentaires) + nombre de réactions + nombre de partages) /nombre de posts
- Activité du groupe = (nombre de posts + nombre de commentaires + nombre de réactions + nombre de partages) /nombre de jours écoulés sur la période d'observation.
- Engagement des membres = (2*le nombre de pots publiés par le membre) + nombre de commentaires publiés par le membre + nombre de réactions effectuées par le membre.
- Score d'engagement d'un post = (2*le nombre de commentaires reçus sur le post) + le nombre de réactions reçues par le post.

5.3.4 Analyse

Le parcours des différentes méthodes d'observation nous amène à confirmer qu'il s'est établi une approche transmédia à une macro-échelle de l'échantillon. En effet, l'évaluation multipoints de vue permet d'apprécier la participation des apprenants qui, elle-même intègre la classe socio numérique. Nous interpréterons toutes les informations en mettant en avant celles qui concernent ce dispositif.

Avant cette proposition de classe socio numérique, les apprenants pour la plupart, possédaient déjà un compte Facebook. Tout âge confondu, ils l'exploitaient principalement à titre privé sur des supports divers. Pour des raisons d'intrusion ou d'autres « formes d'influence », certains ne possédaient pas de compte sur ce réseau en particulier ou les plateformes sociales en général. La classe socio numérique apporte donc une nouvelle forme d'utilisation qui fait ressortir le caractère novateur d'une expérience. Nous notons une expression d'un des répondants allant dans ce sens : « La classe virtuelle a été une innovation », « c'est une découverte ». Cependant cette expérience a été confrontée à quelques difficultés, notamment la difficulté d'interaction ou la difficulté de compréhension des exigences.

Compte tenu des résultats obtenus quant à la pertinence de cette proposition, nous pensons que l'expérience était majoritairement positive pour la plupart. Cet avis se confirme à travers d'autres indicateurs tels que la continuité d'exploitation du réseau Facebook sous la forme de ce transmédia hybride. Ainsi, dans une dynamique de continuité d'utilisation de ce dispositif, environ 66,67 % des répondants ont répondu favorablement. Autrement dit, plus de la moitié en a décelé un potentiel qui va au-delà de cette formation. Certaines recherches en communication organisationnelle (Colombier, 2007) ont identifié l'emploi des supports tels que le téléphone portable comme facteur de satisfaction dans l'exploitation d'un outil. Le fait que les apprenants l'utilisent majoritairement lors de la participation à la classe virtuelle, nous permet également d'associer l'indicateur de la satisfaction.

Faisant partie des transmédia hybrides que nous avons proposés aux apprenants, ce dispositif a été jugé déterminant dans la mémorisation des cours et l'implication des apprenants. En effet, la participation en Facebook classe n'étaient pas obligatoire, certains ne s'y sont jamais inscrits, d'autres tardivement. En définitive, ils l'ont apprécié en attribuant des scores élevés. Ainsi, 79 % de l'échantillon a perçu une pertinence supérieure ou égale à la moyenne. Nous nous apercevons en mesurant le lien entre le jugement de la pertinence de la classe socio numérique et l'âge, que le lien est significatif avec un risque de se tromper faible.

```
X-squared = 24.75, df = 14, p-value = 0.03712
```

Cette liaison avec l'âge revient à plusieurs reprises dans nos observations. Vu les appréciations des apprenants, il se pourrait que la spécificité de la note attribuée ait un rapport avec l'âge et donc la perception de l'outil numérique. Qu'à cela ne tienne, les apprenants ont manifesté une

satisfaction générale pour cet outil. Il régnait une certaine liberté au niveau de la contribution que les répondants ont exploitée. Cette forme de participation devait certainement convenir à leur emploi du temps car la visualisation des horaires et des jours de participation présentait une dispersion significative dans la semaine et dans la journée.

Il nous est difficile d'approfondir certains points pour des raisons de temps. Nous ouvrons néanmoins les perspectives pour d'autres recherches à ce sujet. Il importait de comprendre s'il existait également une indépendance entre l'apport de la classe et le jugement de la pertinence à la suite de l'utilisation de la Facebook classe. Le résultat suivant ne nous donne pas les éléments pour vérifier cette condition :

```
X-squared = 101.5, df = 119, p-value = 0.8752
```

Néanmoins, les observations recueillies permettent d'identifier si le transmédia hybride de type classe socio numérique contribue à l'engagement en relation située des participants. En effet, une bonne majorité a porté un jugement de valeur sur l'expérience de la classe socio numérique. Pour eux, il s'agissait d'une « autre manière d'apprendre » ; de rompre avec le format « distanciel classique » ; de développer « une grande ouverture au monde » ; de « voir sa progression » ; de « rapprocher les auditeurs » ; en bref, une « découverte intéressante ». L'évaluation des pairs signale une participation « active » dans l'ensemble. De la même manière nous notons à travers l'application Grytics, un score d'engagement qui croît avec le temps dans un rythme d'apprentissage régulier. Nous observons également une évolution des interactions entre les individus. Ainsi, en à peine 4 mois, nous sommes passés de 0 à 105 commentaires et de 0 à 116 réactions, soit 91 likes de commentaires dans un groupe d'une dizaine d'apprenants. La situation d'apprentissage développée pour consolider les relations, nous permet d'obtenir les effets escomptés.

En termes d'apports, les apprenants l'ont précisé dans les entretiens, la classe socio numérique est un outil qu'il est possible d'exploiter à son avantage. Nous reprenons des citations qui détaillent cette idée : « je dirai que ces instruments ont leur importance, si on veut on peut apprendre davantage ; que ça soit {sic} les fautes d'orthographe ou autre. Et si on veut, on l'utilise à notre souhait » ; « c'est un outil ! » ; « oui ! C'est un outil ! Ça veut dire que ça peut

être un avantage comme un désavantage. Ça dépend de comment on l'utilise » ; « et si on a envie d'écrire correctement, on peut aussi ».

Les participants ont considéré cet outil comme peu « intuitifs » pour certaines générations. Ce sera l'occasion avec la classe virtuelle de les accompagner. Comme tout instrument, la classe socio numérique possède quelques freins que les apprenants ont également relevés. Il s'agit entre autres du problème d'« addiction », le fait que certains « tombent dans la facilité » car ils attendent passivement que d'autres réagissent.

La gestion du groupe sous la forme communautaire représente l'aspect sociologique de l'expérience. Au vu de toutes ces informations, nous pouvons affirmer que le transmédia hybride de type relationnel a contribué à l'engagement en relation située dans cette formation. L'aspect relationnel s'est manifesté à travers les échanges d'information, la manifestation d'affect (commentaires, réactions) entre les parties prenantes. Les apprenants et le formateur sont restés en contact sur une période qui allait au-delà de la durée du cours dans un espace physique à travers ce dispositif. Au sens de Zacklad (2012), il se présente 2 formes d'engagement qui sont l'engagement en relation et l'engagement à travers des situations de communication. Ces deux formes se matérialisent ensemble dans ce dispositif, c'est pour cette raison que nous parlons d'engagement en relation située. Dans une situation d'apprentissage informel à distance, les interactions entre les parties prenantes contribuent à consolider les liens entre les individus et participent à l'enrichissement des connaissances. Les impacts de ces interactions sont plus perceptibles en présentiel car les apprenants passent beaucoup de temps ensemble après les cours, ramènent des confiseries. Cette consolidation des liens est également perceptible grâce à l'outil Grytics qui a permis d'imager l'évolution des échanges.

La visualisation des donnés spécifiques à la classe socio numérique présentent une baisse de l'engagement durant les fêtes de fin d'année et une remontée à la reprise des cours. Ce qui confirme la théorie selon laquelle l'engagement se matérialise par la situation d'effet mais également par une attention constamment sollicitée. Les opportunités qui émanent de ce dispositif, laissent la possibilité d'envisager un apprentissage formel. Ce dernier nécessitera probablement des négociations avec les organismes concernés. De plus, étant plus accessible, ce transmédia peut constituer une passerelle pour les environnements immersifs encore au stade expérimental. Un tel dispositif procure une implication plus marquée des RSN en Sciences Humaines, sachant que certains s'investissent déjà dans la recherche appliquée via des intelligences artificielles. Notre hypothèse se vérifie également à travers ce dispositif.

5.4 L'escape room, un transmédia hybride de type épistémique pour un engagement en moyen

Pour rappel, c'est un dispositif de médiation transmédia qui est orienté vers la connaissance de l'objet et qui peut susciter un engagement en moyen. Autrement dit, il s'agit d'un engagement ancré à la fois dans la mise en place, la planification et les principes associés à des procédures et des méthodes instrumentales.

5.4.1 Focus sur une expérience transmédiatique : point de vue de l'enseignante

Cette partie présente les observables issues de notre expérience *d'escape room* en plus de celle d'enseignante. Les autres dispositifs (EMV et classe socio numérique) ne sont pas présentés dans cette section car les modèles de conception exposent suffisamment les processus et permettent d'appréhender notre positionnement.

À la suite du 1er questionnaire administré aux apprenants, l'autoévaluation de nos propositions était plus stricte et plus réaliste. Finalement, notre jugement de valeur se rapprochait des appréciations des apprenants. La confiance s'est installée progressivement grâce aux méthodes de scénarisation parcourues dans la littérature que nous avons appliquées sur le terrain. L'approche pédagogique, de même que les transmédia hybrides adoptés par la suite, le confirme. Le style d'écriture adopté dans cette partie permet d'apprécier un autre genre narratif.

Figure 35 : capture d'écran de la diapositive de notre nouvelle approche pédagogique

Source : nos soins

<u>Nouvelle expérience de formation</u> : éveil de l'apprentie chercheuse

J'ai pu constater à mes dépens qu'il existe une différence entre les observations des comportements liés à l'appréciation des scénarios et les réponses données par les participants. De même, le discours diffère selon que je discute avec le groupe ou avec les apprenants de manière individuelle.

Avec du recul, je m'aperçois que certains problèmes rencontrés dans l'enseignement (Vanpee et al., 2008) sont intervenus dans cette 1re expérience du second semestre 2017. Ainsi :

- En dehors du cours, les apprenants n'avaient pas suffisamment de moments d'échanges avec l'accompagnateur concernant sa pédagogie ; le seul moment était lors de l'évaluation finale ;
- Les apprenants n'avaient pas de moyens de savoir si leur investissement et évolution étaient suffisants en dehors du cours ;
- Ils n'avaient pour seul repère les diapositives du formateur pourtant il a été prouvé que les apprenants exposés à une forte densité d'informations retenaient peu ;
- Les pistes d'améliorations au cas par cas étaient traitées de manière superficielle pour des contraintes de temps, sans aucun suivi ;
- Les échanges se faisaient davantage avec les participants les plus actifs au niveau des questions et des pratiques ; ce qui ne permettait pas de discuter avec les autres.

Au niveau des propositions de contenus j'ai pu valider les hypothèses sur la participation et la scénarisation, mais le bilan des enseignements a été obstrué par la pédagogie. La notion de charge cognitive empruntée à Tricot cité par (Toffoli & Sockett, 2010) se vérifiait. Une activité a été supplantée par l'autre. Ces manquements s'expliquaient plus par un manque d'expérience que par une difficulté de gestion des rôles et de la didactique. Lorsque je le réalise, je suis obligée de m'accorder à l'idée de (Jaillet, 1997:9) selon laquelle « *c'est par… L'erreur qu'on apprend* ». Je connaissais désormais les menaces de mon initiative, de même que mes faiblesses. Il fallait à l'avenir que je valorise mes forces en fonction des opportunités qui s'offraient à moi.

La durée des échanges individuels aurait dû attirer mon attention sur le désir de discussion entre formateur et apprenant en dehors du cours pour un approfondissement. Finalement, c'est la pluri disciplinarité qui permet de sauver la mise en termes de conceptions des contenus sachant que le domaine des Sciences de l'Éducation est tout à fait nouveau pour moi. Autrement dit, la littérature en Sciences de l'Éducation permet de comprendre l'univers d'apprentissage, les Sciences de Gestion contribuent à l'améliorer et les SIC autorisent cette architecture d'information ou d'approches.

C’est ainsi que j’aboutis à ces propositions de transmédia hybrides.

J’adopte ainsi ces dispositifs car je souhaite proposer des formes de participation autour du jeu. Le but est de créer de l’émotion étant donné que les émotions sont considérées par (Chollet, Rodhain, & Bourdon, 2014), entre autres, comme étant déterminantes dans le processus d’apprentissage. Ils contribuent à résoudre le problème d’attention et par la même occasion celui de mémorisation de l’apprenant. Il importait de connaître l’avis des concernés sur la question. Le débat soumis par le biais du projet webradio était donc à tendance sociologique (Van Campenhoudt, Franssen, & Cantelli, 2009). L'implication intime de l’apprentie chercheuse dans la vie du groupe d’apprenants a eu des incidences sur l’attitude de l’accompagnatrice (bienveillant, plus patient) que j’incarnais. Ainsi, l’observation permet de saisir d’autres comportements ou événements que la parole et l’écrit auront oubliés.

Escape room : 30 novembre 2017

Je perçois à travers l’expérience *d’escape room* une opportunité à la fois pour ma recherche et pour le développement commercial associé à la pédagogie. J’avais moi-même expérimenté ce jeu dans les centres de loisirs quelques mois plus tôt. Le fait de retrouver dans la littérature des approches pédagogiques adjointes à ce dispositif, m’enchantait. Son élaboration ne semblait pas être évidente. La motivation, la curiosité intellectuelle et le souci de dépassement de soi ont conduit à une proposition.

L’expérience *d’escape room* que j’ai préparée devait se dérouler le même jour pour tous les groupes d’apprenants. Ainsi, 21 apprenants ont été exposés aux différents scénarios le même jour et à des intervalles de temps différents. J’ai moi-même effectué les diverses mises en place. Selon les objets (volumineux ou papiers), la répartition des indices était éclatée dans l’espace de jeu. C’est ainsi que certains ont été placés sous les sièges, les tables, les meubles. D’autres étaient affichés sur le tableau, le mur ou à l’intérieur d’objets comme on peut le voir dans la figure ci-après.

Figure 36 : capture d’écran d’un coffret ayant servi d’indice pour l’escape room

Source : nos soins

J'ai observé une dynamique différente en fonction des groupes. Les deux premiers étaient constitués d'apprenants en DUT que j'ai pris le soin de regrouper. Ainsi les plus actifs étaient dans le 1er groupe et les moins actifs et parfois retardataires passaient en 2e position. Cette configuration leur permettait d'arriver un peu plus tard pour la séance.

La plupart de ces participants découvraient l'expérience d'*escape room* pour la 1re fois. Ils se sont néanmoins prêtés au jeu. Ainsi, à la suite des instructions et de la trame parcourue, le 1er groupe s'est lancé à la recherche des indices. Certains s'occupaient de la quête, d'autres de leur analyse en suivant les directives d'un leader naturel, qui lui s'attelait à motiver les camarades, rappeler les consignes et réunir les énigmes. Ce groupe m'a semblé très organisé. La communication était fluide. Ceux qui avaient réalisé leur tâche se rapprochaient spontanément de ceux qui avaient besoin d'aide. Les membres de ce groupe prenaient d'ailleurs la peine d'employer un langage assez maîtrisé. En définitive, ils ont résolu 3 énigmes sur 4. À la suite des 45 minutes prévues pour le jeu, il fallait laisser place au second groupe pour cette même expérience. Les membres du groupe 1 semblaient apprécier l'expérience. L'un d'eux a d'ailleurs déclaré qu'il s'agissait du « meilleur cours jamais eu en 2 ans ».

J'ai bénéficié de leur aide concernant la préparation de l'espace de jeu pour le groupe suivant. Malheureusement le groupe 1 a essayé de compliquer la tâche au second, rendant ainsi leur expérience moins intéressante. 2 apprenants du groupe 1 s'en sont rendu compte et ont d'ailleurs exprimé ce constat. Ils ont compris que l'objectif n'était pas tant de retrouver les indices, mais de résoudre les énigmes tout en pratiquant le cours. Il n'était plus possible d'intervenir dans

cette expérience. Cependant, il restait un 3e groupe pour lequel il était encore possible de se rattraper.

Le groupe 2 a donc connu quelques interférences notamment une difficulté de repérage des indices, une perte de temps dans les interprétations de certains indices qui ne faisaient pas partie du scénario. En effet, il se trouvait dans la salle des documents en lien avec la comptabilité. Ils avaient probablement été oubliés la veille par d'autres apprenants. C'est ainsi que le groupe 2 a élucidé 2 énigmes sur les 4 du jeu. Les participants étaient moins organisés que ceux du groupe précédent et échangeaient peu.

À la suite des 2 séances, une séquence de retour d'expériences a été exploitée. C'était l'occasion pour les participants de revenir sur la trame, les énigmes, les points positifs et négatifs. Ce sont les éléments d'information qu'ils ont donnés qui ont servi à constituer le questionnaire pour cette expérience. Malgré la difficulté vécue par certains d'entre eux, ils ont apprécié l'effort de leur enseignante. Lors du *débriefing* j'ai pu leur faire part de la charge de travail et des objectifs souhaités à travers une telle pratique. Lorsque la séance s'achevait, les apprenants partageaient leurs différentes expériences.

Après ces échanges, je devais tenir compte des réactions précédentes pour préparer un nouvel espace de jeu pour la séance du soir. Cette fois, la salle serait plus petite.

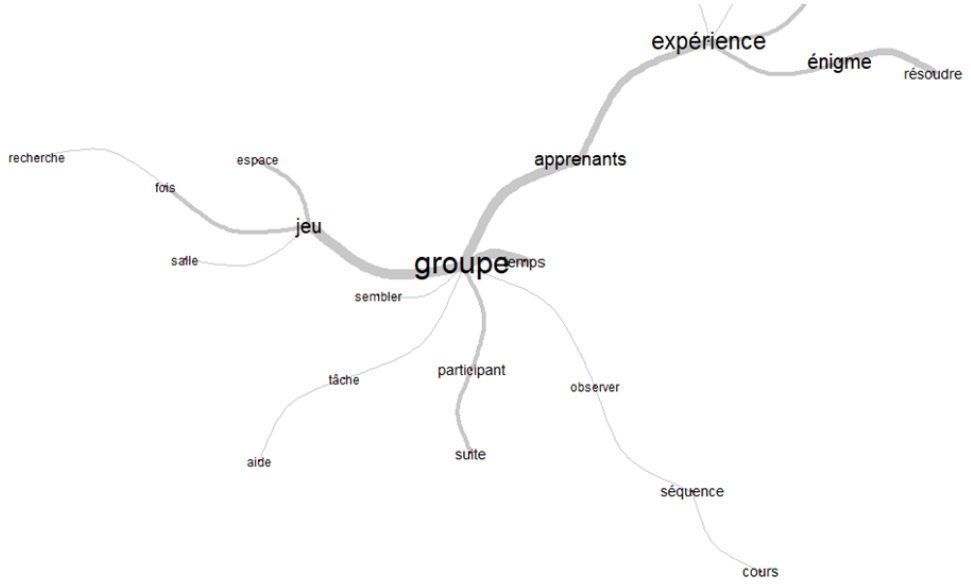
Figure 37 : image de l'espace de jeu exploité avec le groupe 3

Source : (Bebey, 2018)

La séquence *d'escape room* du groupe 3, était prévue à la suite du cours durant la dernière heure. Les participants du groupe CCE003 ont mis du temps avant l'immersion. J'ai perçu une

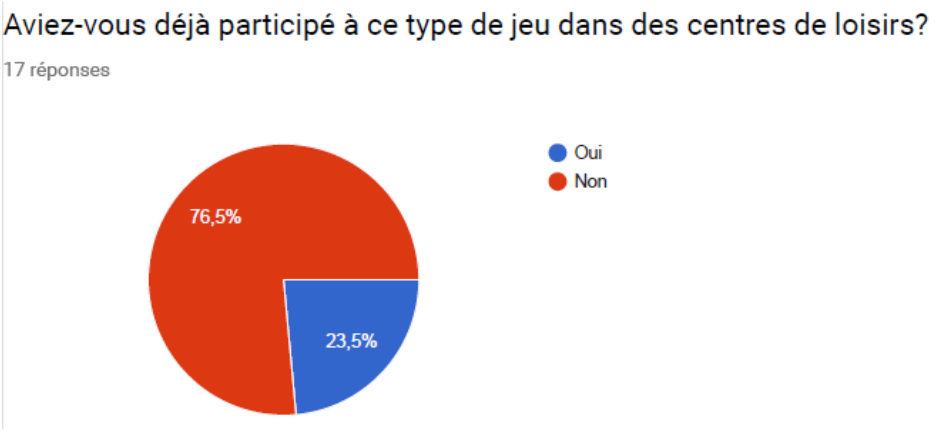
phase de tâtonnement au début. Ils ne communiquaient pas entre eux et cherchaient les indices sans aucune stratégie. La démarche s'est mise en place progressivement. Les tâches ont été réparties. Lorsque certains avaient du mal à résoudre une énigme, ils sollicitaient l'aide des autres. J'étais dans la salle comme un observateur car je ne pouvais échanger avec les apprenants et ils le savaient. Par contre, je leur présentais des petites affiches pour orienter leur recherche comme c'était le cas avec les autres groupes. La séquence s'est tenue pendant 45 minutes. Avec ce groupe, j'avais l'impression que le temps était élastique à telle enseigne que j'ai pu observer une dispute entre binôme. Le problème est survenu lors d'une mésentente pendant le traitement d'une énigme. Ce binôme a eu le temps de résoudre le problème et d'évoluer dans le jeu. Finalement le groupe n'a résolu que 2 énigmes sur 4.

Il s'est également tenu une séquence de *débriefing* qui permettait de revenir sur les points observés, les énigmes et le lien avec le cours. Après avoir réalisé tous les manquements et les points d'amélioration individuels, le lendemain les apprenants ont eu également à répondre au questionnaire d'appréciation de leur expérience transmédia.

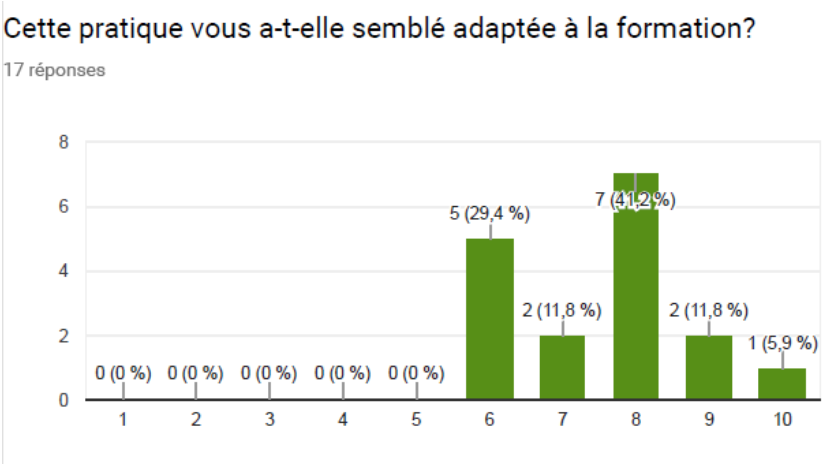


<u>Commentaire</u> : nous employons l'outil Iramuteq pour simplifier l'interprétation de ce récit. Il permet de représenter les interactions entre les mots dans cet entretien autour de la thématique concernant le jeu des adultes. Cette démarche permet de circonscrire notre discours lors de l'analyse du corpus textuel. L'arborescence traduit les associations qui ont été effectuées lors du récit. La marque de chaque branche est fonction de la fréquence d'utilisation des mots associés. Le nombre de formes est de 345.

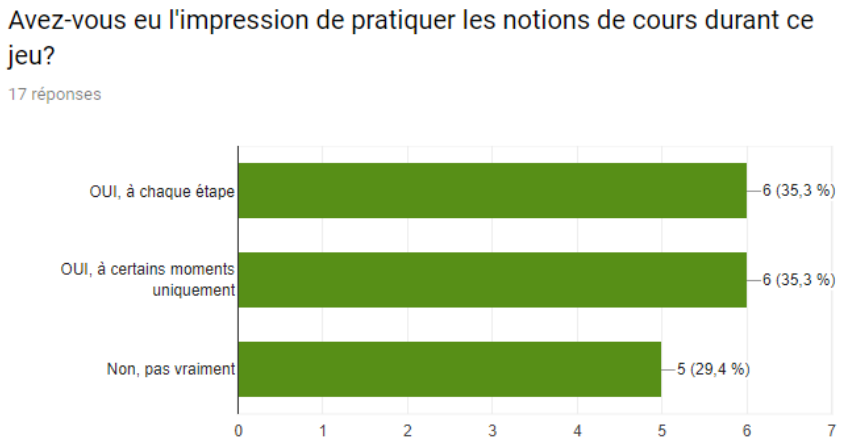
5.4.2 Résultats du questionnaire sur le jeu d'évasion



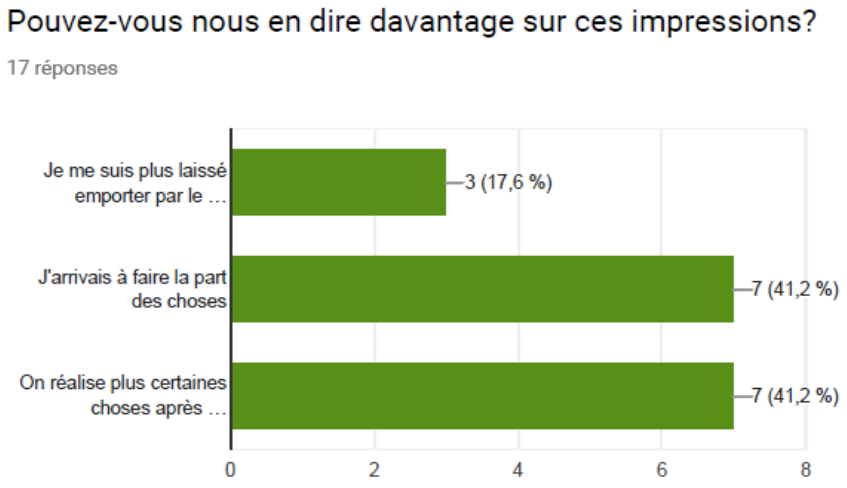
Commentaire : cette question permet d'identifier la part des participants qui découvraient l'expérience *d'escape room* grâce à notre proposition. Nous nous apercevons que 76,5 % des répondants n'avaient pas encore participé à ce type de jeu dans les centres de loisirs, autrement dit, plus de la moitié.



Commentaire : en ce qui concerne la pertinence de cette proposition, les répondants ont donné uniquement des notes au-dessus de la moyenne. Les notes sont ainsi comprises entre 6 et 10. Bien qu'une seule personne ait attribué la note maximale, une bonne majorité a donné la note de 8/10 soit 41,2 %. Autrement dit, tous les participants ont jugé l'expérience adaptée à la formation.

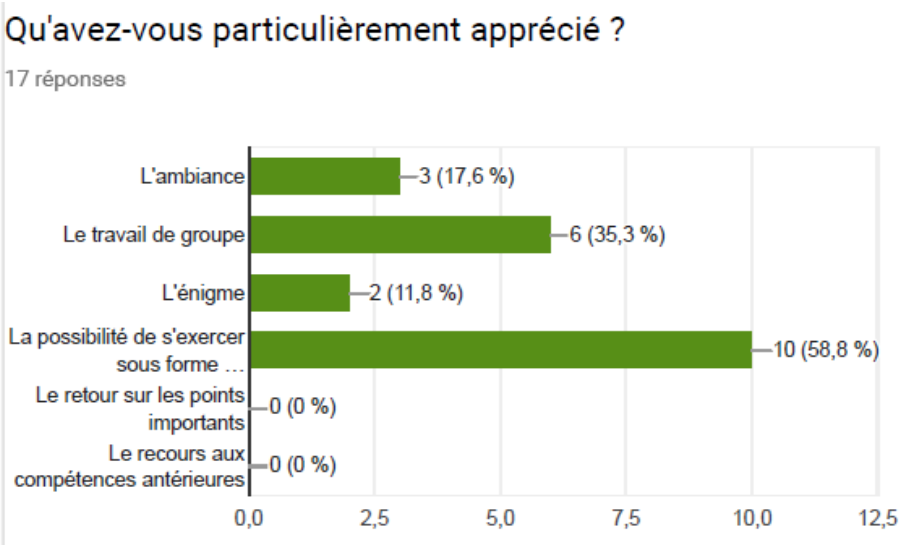


Commentaire : les avis concernant le lien entre les notions de cours et ce jeu semblent être mitigés. Nous avons 6 répondants qui ont perçu la différence entre le jeu d'évasion et le cours. 6 autres établissaient la distinction à certains moments uniquement et 5 n'ont pas eu l'impression de pratiquer le cours durant le jeu. Ce qui voudrait dire qu'ils se sont certainement laissé emporter par l'expérience ludique.

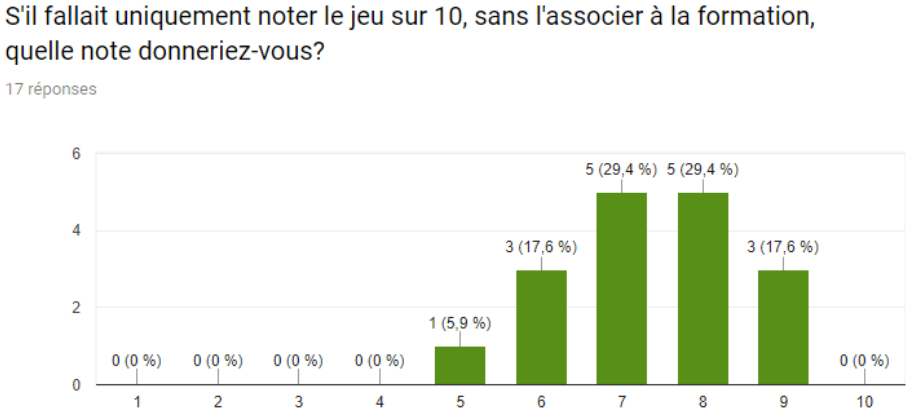


Commentaire : pour plus de précisions sur l'expérience *d'escape room*, nous avons cherché à connaître les impressions des répondants. C'est ainsi que 41,2 % des apprenants ont déclaré arriver à faire la part des choses. 41,2 % ont également affirmé qu'on « réalise plus certaines choses après coup ».

Contrairement à ce que nous pensions à la question précédente sur le lien entre le cours et le jeu, peu de répondants se sont laissés porter par le jeu 17,6 %.



Commentaire : dans cette expérience de jeu d'évasion, les répondants ont particulièrement apprécié la possibilité de s'exercer sous forme de jeu. Plus de la moitié (58,8 %) des participants partage cet avis. Pour cette pratique, ils ont également apprécié le travail de groupe qui vient en 2e lieu dans leurs choix avec 35,3 %. L'ambiance vient en 3e position avec 17,6 %. Nous relevons qu'aucune réponse ne mentionnait le *débriefing* effectué.



Commentaire : en excluant le jeu de la formation, les apprenants ont été plus critiques dans leur appréciation. Nous notons cette fois-ci qu'aucun répondant n'a attribué la note de 10/10. Néanmoins cette proposition *d'escape room* conserve une appréciation au-dessus de la moyenne. Les notes sont donc comprises entre 5 et 9/10. Une bonne majorité penche plus entre 7 et 8 (58,8 %).

5.4.3 Analyse

Nous n'exploiterons pas les interprétations des entretiens sur le jeu dans ce sous chapitre. Il s'agira de s'attarder sur les nouvelles informations. La variable socio culturelle nous a interpellés lors de l'analyse sociologique des entretiens sur le jeu avec le dispositif projet webradio. Nous nous apercevons à travers le calcul de CHI2, qu'il existe une liaison significative entre l'âge et l'appréciation du jeu. Nous aurons tendance à penser que ces propositions sont davantage appréciées par les jeunes. Vu notre échantillon et les différentes périodes d'observation, ce raisonnement est quelque peu limité.

```
X-squared = 24.75, df = 14, p-value = 0.03712
```

La variable socioculturelle n'est pas à négliger dans l'appréciation. Nous ne possédons pas les éléments pour approfondir cette information. Cependant nous l'identifions comme étant une piste de réflexion. En ce qui concerne les autres observations, il en découle que le jeu d'évasion a également interpellé les participants. Avec un seuil de signification < 5 %, il y a peu de chances de se tromper dans cette observation.

D'un point de vue expérientiel, nous avons offert aux apprenants une expérience qu'ils n'avaient pas encore vécue. Ainsi, 76,5 % des participants découvraient le jeu pour la 1re fois. Le caractère novateur de l'expérience intervient également dans ce transmédia hybride. Par ailleurs l'esprit du jeu définit une certaine interaction entre les individus, les objets, les énigmes. Ce qui traduit en plus, l'aspect interactionniste de l'expérience d'*escape room*. La résolution des différentes énigmes nécessitait de définir une certaine stratégie que les apprenants n'ont pas toujours su mettre en place dans les délais impartis. La variable sociologique de l'expérience, ressort derrière cette démarche. Le transmédia hybride *escape room* est donc une expérience plus ou moins positive vécue par les apprenants.

Nous aurons tendance à penser que cette expérience était positive car une bonne majorité a attribué la note de 8/10 soit 41,2 % sur la pertinence de cette proposition dans leur formation. Une telle perception, en plus de l'implication et la présence physique de tous les apprenants de la période, traduit un certain engagement en moyen lié à ce dispositif. Nous les avons occupés durant 45 minutes pendant lesquelles ils devaient s'organiser pour reconstituer les énigmes. Le temps de compréhension de la trame, ajouté à la mise en place de la stratégie et la découverte

des indices nécessitaient une attention permanente sur une courte période. Nous dirons que l'immersion était intense car la durée du jeu est plus réduite que la normale et l'histoire est bâtie autour de la quête d'indices. Les participants sont obligés d'échanger, de partager, d'interagir pour évoluer facilement dans le jeu selon des codes spécifiques au groupe. Ce qui rend leur expérience unique.

Ce dispositif est choisi pour ajouter la spécificité épistémique du transmédia dans l'observation de l'engagement en formation. Il constitue la 3e proposition de transmédia hybride à valeur expérientielle. L'objectif était de solliciter une autre attention à travers un format différent qui, cette fois, laisse libre cours aux apprenants d'opérer selon leur perception, tout en offrant plus d'immersion.

De ce qu'il ressort des statistiques descriptives, les participants du transmédia *escape room* prétendent avoir su faire la part des choses durant cette expérience. Certains au moment de l'expérience, d'autres après. Ils gardaient en tête qu'il s'agissait d'une expérience pratique du cours et ont pris conscience de certaines choses après coup. Ils ont apprécié le fait de pouvoir s'exercer sous la forme d'un jeu. Ils ont également apprécié le travail de groupe. Le jeu demeure une force dans nos propositions transmédia et trouve finalement des adhérents peu importe l'âge. Cette forme de participation est donc consciente pour la majorité des participants.

Nous concluons que le transmédia hybride de type épistémique, a effectivement contribué à l'engagement en moyen des apprenants de la période. Le caractère cognitif de l'expérience de jeu d'évasion est manifeste dans cette proposition. L'immersion par le jeu d'évasion était un prétexte pour contextualiser les connaissances apprises et développer un certain raisonnement, une prise de décision collective qui tient compte des perceptions individuelles. Ainsi, le jeu d'évasion grandeur nature soumis aux apprenants a contribué à une meilleure mémorisation du cours et une meilleure implication durant la formation. Il a d'ailleurs constitué 40 % des préférences pour les raisons suivantes :

« L'exercice avait le plus de liens et permettait le plus de mettre en pratique le cours », « pour l'interaction avec les élèves et le travail en groupe », « cette pratique a permis de communiquer avec les collègues pour aboutir à un but précis tout en revoyant ce qu'on a appris ». Les échanges informels ont permis d'identifier d'autres raisons telles que le fait de « travailler sans le vivre comme un effort », « d'amener l'élève à contribuer au cours », de se « mettre en situation ».

Il s'agit d'indicateurs de perception, de rétroaction, d'implication et d'interaction qui interviennent dans la restitution de l'observation d'un engagement sur une période spécifique.

En plus de ces indicateurs, nous identifions également la motivation dans l'évaluation par les pairs. Les participants disent avoir perçu de la motivation (moyenne ou avérée) de la part de certains camarades de leur groupe durant ce jeu, soit environ 80 %.

Les variables de chaque transmédia ne sont pas mesurées de la même manière. Les indicateurs dépendent de l'apport du dispositif, de même que les possibilités d'observation. Néanmoins notre hypothèse se vérifie avec ce dispositif.

5.5 L'expérience transmédia, un engagement à travers le récit sur la durée de la formation

Il s'agit d'un engagement ancré à la fois sur des principes, relatifs à la valeur de l'expérience du sujet et des principes associés aux procédés, aux méthodes instrumentales et aux relations.

5.5.1 Description d'une matinée de cours

Séance introductive : samedi 25 février 2017

7h du matin [heure sur l'ordinateur], les dernières modifications du PowerPoint de présentation faites, ordinateur en veille, feuille de présence imprimée… La robe bleue des entretiens professionnels bien repassée et le collier en perle jaune, offert par un parent proche, pour traduire la bonne humeur et le courage sont en place. J'ai récemment parcouru une thèse (Roullet, 2004) sur l'association des couleurs. Je savais que le bleu représentait ainsi la confiance, la sympathie et la paix et le jaune symbolisait l'optimisme, la créativité et la motivation. De plus, j'avais en tête le conseil (du directeur de thèse) de faire attention le premier jour car il était très déterminant pour la suite… Ça y est je peux prendre la route pour affronter ce nouveau challenge.

Durant le trajet, je réfléchissais sur la règle des 4 X 20 qui constituait une étape de la prise de contact. Plus particulièrement mes interrogations portaient sur :

Mes premiers mots, une blague sur la jeunesse du formateur pour déconstruire les préjugés d'entrée de jeu, une salutation classique pour éviter de laisser place à une quelconque familiarité… Comment allaient-ils être amenés (rythme, ton, etc.) ? J'étais dans une dynamique de mise en confiance dès le départ. J'aurai en face de moi des personnes plus âgées qui devront croire en ma capacité à pouvoir les former. La première impression était décisive d'autant plus qu'il s'agissait de la 2e promotion que j'encadrais pour cette UE. Les remarques faites sur ma pédagogie devaient être prises en compte pour un souci d'évolution personnelle continue.

Le trajet dure 1 h 30 et les appréhensions sont interminables. J'ai même eu le temps de remarquer une différence de cadence de mon cœur, comme quoi j'appréhendais sérieusement cette 1re impression. Une dernière révision des diapositives phare de la séance et je laissais place au feeling.

9 h 15 [heure sur le téléphone portable] la tension baisse. Au fur et à mesure que je me rapproche de la salle de cours j'essaie de me calmer. Un dernier coup d'œil sur la montre car j'accusais un retard de 15 minutes A ce moment, un sourire s'est esquissé. Je comprenais que j'étais désormais dans le rôle de l'enseignant, sachant qu'il n'y a pas si longtemps j'étais encore apprenante. Le formateur a le droit de se faire attendre, de se faire désirer ; un privilège que je savoure toute seule dans le couloir jusque devant la porte de la salle.

Du bruit de l'autre côté ! Finalement j'ai opté pour la blague sur le formateur comme introduction.

- Moi : Bonjour à tous, [un silence d'environ 3 secondes s'est fait sentir ; quelques-uns ont répondu par politesse sans savoir à qui ils s'adressaient] votre enseignant n'est pas encore arrivé ?
- Réponse : pas encore, nous l'attendons.
- Et moi de répliquer : ne faites pas cette tête, on ne dirait pas comme ça mais je suis votre enseignante.

Quelques visages ébahis pendant un laps de temps, des sourires par là et les hostilités étaient lancés. Certes la feuille de présence laissait imaginer le nombre d'apprenants de ce semestre (n = 25). Mais le fait de les voir en face m'a intimidé pendant un moment. Bien évidemment ce jour ils n'étaient pas tous présents mais c'était suffisant pour avoir son effet ; contrairement au premier semestre où ils étaient peu nombreux (n = 10). Une chose commune aux deux groupes était qu'il y avait une majorité de femme (environ 80 %). Les apprenants semblaient tout aussi surpris que moi, une situation assez drôle. J'ai le souvenir d'avoir même entendu : « c'est elle le prof ? ». Il fallait donc assurer ce premier cours.

Malheureusement la technologie n'était pas de cet avis, l'ordinateur qui contenait la présentation ne s'allumait plus. Celui que je manipulais, pas plus tard que ce matin encore, me lâchait au moment le plus important. Après plusieurs tentatives, il a fallu se résigner et chercher une alternative. Je n'avais pas eu la présence d'esprit d'enregistrer sous une clé USB. Le stress a repris de plus belle. Bien évidemment il ne fallait rien laisser transparaître devant les apprenants. La recherche de solution s'est rapidement effectuée dans ma tête. Par chance,

j'avais au moins enregistré une version du document la veille sur Google Drive. Une bonne partie de la présentation était donc disponible. Un soulagement ! Le seul problème était que la salle de cours dans laquelle nous étions, ne possédait pas d'ordinateur de bureau… Quelques échanges avec les appariteurs et ce problème était résolu. Entre-temps j'ai envisagé l'annulation de quelques diapositives pour respecter le planning de la formation. Les séances étant complémentaires, cela posait un réel problème de restructuration. L'incident a duré environ une demi-heure. Malgré le retard accusé, ce cours pouvait enfin commencer [9 h 50, heure du nouvel ordinateur].

Plus tard, lorsque je suis revenue sur cet incident à titre d'exemple de mauvaise préparation de sa présentation, j'ai déclaré avoir ressenti du stress. Cet exemple permettait une fois de plus de rassurer les apprenants et de leur montrer qu'il existe des émotions naturelles (la colère, le stress) auxquelles nous sommes confrontés au quotidien mais nous arrivons à gérer malgré tout. La négociation ou les présentations importantes devaient également rentrer dans cette case. Certains semblaient bluffés car cette émotion ne s'est apparemment pas laissé transparaître.

Tel que j'avais séquencé la séance introductive, il y avait une phase de prise de contact qui favoriserait l'échange et donnerait la parole à tous les intervenants. Il s'agissait de présenter brièvement son parcours et ses attentes pour cette UE (unité d'enseignement). C'est donc à ce moment que j'ai annoncé oralement que j'intervenais en tant que doctorante du CNAM. Cette information n'a pas suscité de commentaires. C'est bien après, que je me suis aperçue qu'elle a été jugée sans importance. Certains ne savaient pas de toute façon à quoi cela renvoyait. À la différence du groupe précédent, peu de questions ont été posées autour de ce statut.

Ce tour de table m'a permis de spécifier les caractéristiques de mes interlocuteurs et de circonscrire les besoins actuels. Ainsi, la plupart étaient salariés à temps plein et dans des secteurs divers (informatique, administration d'entreprise, la vente en gros, la publicité, le social, le conseil). Certains étaient en pleine réflexion sur leur potentielle reconversion, d'autres désiraient approfondir leurs connaissances ou compléter leur profil de compétences. Il y en avait également qui recherchait une reconnaissance professionnelle à travers cette formation. Quelques-uns ont déclaré s'être inscrits pour capitaliser leur diplôme, notamment ceux qui suivaient une formation en Finance.

À ce moment-là, j'ai pensé à noter les débouchés envisagés à la suite du cours et leurs occurrences. L'idée était d'adapter les exemples en fonction des finalités individuelles. Avec du recul, je me suis aperçu que j'aurai également dû relever les attentes par rapport au contenu

du cours avec plus de précision, notamment en fonction du statut socioprofessionnel. Cet indicateur aurait certainement eu de l'importance dans les analyses. Finalement je n'ai pas jugé nécessaire de les inscrire car les mots-clés de la formation revenaient dans les énonciations. Donc littéralement cela donnait à peu près ça : « j'aurai besoin de savoir comment argumenter dans mon métier », « j'attends de ce cours qu'il me donne des bases pour l'accompagnement social », « j'ai des notions techniques mais aucune en relationnel ». De plus, les détails sur le statut socioprofessionnel ne contribuaient pas à la compréhension du phénomène d'engagement dans son ensemble.

À la suite de cela, j'ai exposé le programme de formation et les formats d'apprentissage. Il était prévu une répartition horaire avec environ 18 heures de pratique et 22 heures de formation théorique pour le cours de négociation. Cette planification découlait des appréciations du groupe du semestre 1 qui avait jugé qu'il n'y avait pas suffisamment de pratiques. Mon excuse à cette période était que je prenais les 5 dernières séances (sur les 13 du programme) de 3 h 30. Cette fois le cours était entièrement à ma charge, il fallait s'adapter aux besoins des apprenants.

Cet objectif ne se limitait pas au simple cadre de la recherche. Mon image et celle de l'établissement étaient en jeu. Ainsi, après les questions pour mesurer l'adéquation entre les attentes et le contenu, je suis rentrée dans le vif du sujet. Ayant présenté le programme après l'énumération des attentes, il apparaissait plutôt comme une providence. C'est ce que j'allais d'ailleurs confirmer à travers le diagnostic des forces et faiblesses proposées en exercice. Il s'agissait pour chacun d'établir un diagnostic personnel et de le partager, toujours en suivant la méthode du tour de table. Comme dans le cadre d'un coaching, les objectifs de cette pratique étaient de :

- Faire prendre conscience du travail personnel à abattre en ce qui concerne la négociation ;
- Montrer que les difficultés rencontrées de manière individuelle, sont des problématiques de société ;
- Créer un esprit de groupe en dévoilant ses faiblesses aux inconnus ;
- Et montrer comment sortir de sa zone de confort dans une démarche de responsabilisation.

Cette étape était suivie par des recommandations collectives. Les autres membres du groupe essayaient d'apporter des solutions ponctuelles aux difficultés évoquées pour compléter mes propos. Je me suis attardée sur les éléments d'amélioration que constituaient les faiblesses. Il a été mentionné : le manque de confiance en soi, le problème de cohérence entre l'image renvoyée

et l'image voulue, la gestion de stress, le problème de discours en public, l'organisation de ses idées, l'organisation du travail, le sens de l'écoute, le complexe par rapport à l'âge, le complexe par rapport au handicap.

Face à des préoccupations plus sensibles telles que le complexe ou l'image de soi, des questions qui permettaient d'approfondir sans pour autant heurter la sensibilité ont été posées afin de proposer des solutions temporaires. Ces dernières devaient jouer le rôle de déclencheur dans ma démarche d'engagement… Avec du recul, je comprenais que le rôle de conseiller me passionnait. Je l'avais tellement bien mené qu'il m'a été demandé si j'avais fait de la psychologie. Ce qui était plutôt flatteur vu que c'était la 2e fois que je me prêtais à cet exercice sans aucune expérience en psychanalyse.

La formation a été présentée comme une des premières solutions à ces maux. Au sens du marketing, l'on pourrait dire que je vendais mes scénarios. Il s'agissait là de critères de personnalité qu'il importait d'améliorer pour prétendre être un bon négociateur. Il ne suffisait pas seulement de pratiques favorisant la promotion sociale mais également de conseil contribuant à une rupture dans les habitudes. Ce qui devait normalement constituer un motif d'engagement à l'apprentissage.

Cette séance ne s'est pas limitée à une prise de contact classique, j'en ai profité pour maximiser la collecte des données. Sur les 4 heures imparties, j'ai pu présenter la négociation, les caractéristiques d'une négociation et je me suis attardé sur le négociateur lui-même (diagnostic, analyse transactionnelle). À ce moment, il était facile d'observer ceux qui prenaient des notes, ceux qui n'en prenaient pas mais semblaient particulièrement attentifs et ceux comme d'habitude qui faisaient autre chose. Ce dernier groupe de personne n'avait pas beaucoup d'adeptes pour ma grande satisfaction.

Par ailleurs, les apprenants ont été soumis à un test de tendance intellectuelle dans l'objectif de leur donner des outils pour se connaître en tant que négociateur potentiel. Cela nous a permis de constater que le groupe était majoritairement à tendance analytique. Ce qui veut dire que ces apprenants ont du mal à synthétiser l'information et attachent plus d'importance aux illustrations et aux anecdotes. Un résultat que j'ai pu vérifier tout au long des séances.

La suite du cours prévoyait de développer les autres aspects de la négociation (argumentation, présentation orale, types de négociation, etc.). Il n'y avait donc plus d'occasion manifeste pour cerner le profil des apprenants. C'est pour cette raison que les séquences pratiques de cette matinée étaient plutôt centrées autour de la collecte d'information sur l'apprenant.

Après le récapitulatif de la séance, je finis juste à temps (13 h 05) pour que chacun vaque à ses occupations. À la fin de la séance, le pari était relevé. L'atmosphère était différente dans la salle et je commençais à gagner la confiance des apprenants pour la suite des échanges. La pression redescendue, je me suis promenée pendant quelques heures à Paris avant de rentrer faire le point sur cette matinée riche en émotion.

Séance 2 : samedi 4 mars 2017

Deuxième samedi ! Cette fois j'ai du mal à me lever du lit. Il était quand même indispensable de préparer un sandwich et une bouteille d'eau. J'ai compris à mes dépens que 4 heures de discours en stress et face à un public inconnu étaient épuisantes. Malgré tout, la 2e séance était moins contraignante et cette fois, la clé USB possédait le bon document.

Le 1er contact établi, le cours allait devenir une routine. Durant le trajet, comme à chaque fois, j'essaie de visualiser ma présentation en tenant compte du temps de parole de l'apprenant et du contenu prévu. Le contenu étant différent à chaque fois et les apprenants ayant émis des besoins spécifiques, il importait de prendre du temps pour la préparation. L'humeur n'était pas au beau fixe cette fois. Vêtue d'une autre robe avec un style un peu plus décontracté, c'est dans cette ambiance que j'ai abordé la séance 2.

Vu que le cours avait déjà été préparé au semestre 1 et mis à jour avant la séance introductive, la base était disponible. Cependant, la séquence de formation concernant la présentation orale, intègre le cours après le semestre 1. Je me suis aperçue que les apprenants n'avaient pas des attitudes professionnelles lors des exercices d'évaluation sous forme de présentation. Cela se justifiait plus par la méconnaissance que par le manque de volonté. L'expression orale faisant partie de la négociation, c'était donc naturellement que je l'ai intégrée dans mon cours. Une marge de manœuvre au niveau des heures m'a permis d'éclater les séances pour laisser place à la pratique et avoir le temps de parcourir les notions importantes. Pour cette formation mon objectif était d'améliorer la transmission.

Les perspectives d'avenir prévoyaient déjà un autre style de diaporama, des références scientifiques plus riches et des stratégies de scénarios nécessitant des supports matériels plus dynamiques.

Figure 38 : visualisation de la diapositive de l'ancienne présentation

Source : nos soins

Pour cette fois, il y avait déjà du travail avec la mise en place des scénarios centrés sur les apprenants. La nouveauté résiderait donc dans l'application des méthodes pédagogiques relevées dans la littérature. Il fallait observer une forme d'apprentissage originale qui faisait fortement participer les apprenants. L'attention était l'élément déclencheur de l'engagement qui se concrétise en présence puis participation chez l'individu. La littérature mentionnait également le problème d'inégalité entre la technologie employée et le contenu ; soit l'effort était concentré sur l'outil, soit sur le contenu. Il fallait donc trouver un compromis entre ces éléments pour prétendre à une bonne transmission des savoirs.

Étant novice, je me suis naturellement tournée vers des stratégies simples à mettre en place. La méthode d'apprentissage par le jeu m'a séduite. La documentation sur cette pratique laissait croire qu'il s'agissait d'un bon parti. Malheureusement les technologies pour élaborer ce type de scénarios ne m'étaient pas accessibles. Il a fallu ajuster en fonction des moyens de bord. L'inspiration sur la base d'actions déjà menées, permettait d'assurer la faisabilité.

Ainsi pour cette seconde séance, l'exposé a porté sur la présentation orale en négociation. En arrivant dans la salle, je comprends qu'il y a des nouveaux. Une petite déception m'a envahi car j'avais le sentiment que ma précédente collecte était incomplète. Mais, la chercheuse devait laisser place à l'enseignante en poursuivant le cours.

Mon intervention du jour portait sur la gestuelle, l'apparence et les supports audiovisuels de présentation orale. De nombreuses questions ont été posées sur l'apparence. Ce qui me semblait normal vu le genre majoritaire de la salle. Les personnes aux cheveux frisés feignaient d'être discréditées. Une discussion a débuté autour des contraintes sociales liées à l'apparence. Cette notion a interpellé plus d'un dans la salle. Les hommes intervenaient également. D'autres n'arrivaient pas à comprendre comment adapter la tenue au contexte. C'est à ce moment que j'ai réalisé que ce qui semblait évident pour moi en tant qu'enseignant, ne l'était pas forcément

pour eux. C'est une situation qui me surprenait à chaque fois vu leur âge. Mes réalités culturelles m'ont rattrapé dans cette expérience…

Le programme suivait son cours et une réaction générale au changement de *slide* a attiré mon attention. « Ils n'avaient pas eu le temps de tout noter ! ». Il fallait revenir sur des passages, non pas parce qu'ils n'avaient pas compris mais parce qu'ils n'avaient pas tout « pris ». Certains ont revendiqué le support de cours (une requête qui avait également été faite au semestre dernier). D'autres ont adopté l'alternative de la photo. Considérant que le cours n'était pas suffisamment au point pour le partager, à cette requête j'ai répondu négativement à cette période.

D'autant plus que mon expérience récente en tant qu'apprenant m'amenait à penser que la disponibilité du support de cours à l'université contribue à l'absentéisme. Cette réponse n'enchanta pas une bonne partie qui disait avoir du mal à suivre : « vous allez vite madame ! On n'arrive pas à vous suivre ! ». Il a fallu leur expliquer que l'objectif à la fin du cours n'était pas de leur donner des recettes miracles, mais de les aider à trouver des méthodes qui correspondent à leur métier et à leur personnalité en fonction de mon expérience. De plus, l'examen final n'allait pas porter sur les questions de cours. Ils n'avaient donc aucun souci à se faire. À ce moment, il s'est établi un conflit interne entre le chercheur, anciennement apprenant qui voulait enlever certaines diapositives pour en faciliter le suivi sans forcément le partager. D'un autre côté l'enseignante que je suis devenue était persuadée que ses diaporamas contenaient des éléments dont on ne pouvait se passer en négociation.

Cette situation s'est calmée au moment de la pratique. C'était une nouvelle occasion de relever des détails concernant l'étude. Durant le cours magistral, il n'était pas évident de se concentrer à la fois sur les explications, le diaporama et l'attitude des apprenants. De plus, je n'étais pas certaine de pouvoir détecter les bons signaux après deux (2) séances. Pour les apprenants, la pratique constituait une pause à l'écriture forcée. L'exercice consistait à choisir un sujet à présenter en cinq (5) minutes devant la salle après une période de préparation. Il était question d'évaluer la gestuelle. Ainsi, la liberté de choix laisse généralement place à la créativité d'un groupe.

Pour le 1er passage, j'ai sollicité un volontaire pour apaiser le problème manifeste de stress. Par la suite, j'ai désigné les nouveaux et les moins bavards pour mieux faire connaissance. C'est ainsi que mon échantillon s'est précisé à travers :

- Des personnes à la recherche d'emploi,
- Des Tunisiens et polonais qui étaient complexés par la barrière de la langue,

- Des personnes handicapées qui cherchaient à défendre cette cause dans les organisations.

Nous avons échangé sur les points d'amélioration de chacun ; une approche très appréciée, puis nous avons fait un *break*. Après une pause de dix (10) minutes que certains ont décidé de prolonger, le cours se poursuit. L'exercice sur la gestuelle a pris beaucoup plus de temps. Au départ, le scénario prévoyait de sélectionner quelques personnes. Finalement, j'ai compris qu'il était important que tout le monde se prête au jeu. Pour moi cet exercice s'apparentait un peu au coaching de groupe. Certains ont déclaré vouloir établir une rupture dans leurs habitudes. Ils n'avaient pas encore cette facilité à se mettre spontanément à l'épreuve face à certaines situations. Le cours leur en donnait donc la possibilité.

Comme un rituel, le récapitulatif de la séance est présenté, le sujet de la prochaine séance annoncé et les remerciements sont prononcés. Cette séance s'achevait avec son lot de difficultés. Cette fois je suis directement rentrée pour réfléchir sur ma nouvelle stratégie de scénarisation. Sur le trajet du retour, je repensais à ce problème de support. La culpabilité m'a quelque peu envahi. Je me suis demandé si ce refus n'allait pas influer sur l'implication à observer.

<u>Séance 3</u> : samedi 11 mars 2017

Ce jour, nous allions parler d'argumentation. C'était une continuité de la présentation orale. Les supports de négociation évoqués à la séance 2, pouvaient être exploités. Malheureusement ceux qui avaient manifesté un intérêt pour cette partie n'étaient pas présents. Par contre de nouvelles têtes étaient parmi nous. Cette phrase qui me faisait tant sourire avait encore été prononcée : « c'est la prof ? ». Il importait de les accueillir et les mettre en condition. Le discours avait débuté différemment cette fois. Le programme a été présenté en énumérant ce qui avait déjà été parcouru. Puis, j'ai évoqué la prise de notes et la non-disponibilité du support de cours. Cependant ma disponibilité durant et en dehors du cours (échanges par mail) leur était assurée jusqu'à la fin de l'UE.

À la suite de tous ces éclaircissements, nous pouvions commencer la séance. Des séquences de questions-réponses se sont alternées entre les diapositives. J'ai relevé des informations sur les apprenants pour pouvoir donner des exemples contextuels mais je n'y parvenais pas. Ayant un parcours commercial, la plupart des exemples allaient dans ce sens. J'ai préféré que les apprenants me présentent des situations spécifiques pour faciliter les exemples. Ce qui m'a quelques fois déstabilisé car certains contextes m'étaient étrangers.

C'est ainsi que nous avons pratiqué le phoning. Les apprenants désignés devaient à leur tour choisir une personne au hasard avec qui chacun allait réaliser une prospection téléphonique. L'idée était d'arriver à négocier à l'oral dans une situation où l'on ne voit pas son interlocuteur. Pour la simulation, ils étaient libres de se placer dos à dos ou face à face. Hormis un seul binôme, le reste a choisi le face-à-face. L'objectif était de les amener à être à l'aise à l'oral à partir des éléments du quotidien pour après transposer sur des dimensions plus complexes comme celles de la négociation. Pour des contraintes de temps, tous les apprenants n'ont pas pu s'exercer. Ce qui pouvait afficher chez certains un sentiment de soulagement ; car ils redoutaient les simulations en public par peur de se « planter ».

À cet effet, j'ai dû les rassurer sur la situation d'apprentissage : « L'école est le seul endroit où on a droit à l'erreur ; si vous êtes là c'est parce que vous ne savez pas comment faire ; donc vous devez apprendre et pour intégrer, il faut pratiquer ». Ce dernier conseil a permis aux plus réticents et aux complexés de se détendre pour mieux affronter leurs faiblesses. Les graines d'automotivation semées depuis la dernière fois, allaient peut-être commencer à germer. Ce qui était une bonne introduction à la pause de dix (10) minutes.

De retour de pause, j'ai annoncé un projet que je souhaitais mener avec la salle. Elle leur a été présentée comme étant une pratique exclusive que je souhaitais réaliser avec leur aide. Celle-ci en revanche pour eux, serait un moyen de pratiquer l'argumentation vue en cours. Pour ce faire, j'ai consacré le reste du temps à exposer sur la gestion de projet et le rapport d'activité. Cette séquence avait été élaborée au départ dans le cadre d'une proposition de scénarios originaux. Avec du recul je me suis aperçue que cette thématique correspond parfaitement au contexte du cours. Certains sont venus me voir après pour des conseils sur leurs projets personnels ou professionnels. D'autres s'excusaient de ne pouvoir être présents à cette séance en pensant que c'était la fois suivante. Ils exposaient l'état d'avancement de leur projet, les difficultés rencontrées et les appréhensions. Les réponses apportées tenaient compte des informations dont nous disposions à savoir :

- Un projet entrepreneurial autour du FENG CHUI à domicile,
- Un projet de développement d'activités pour handicapés.

Cette séquence semblait avoir été intéressante et les avait énormément interpellés, plus que l'argumentation en elle-même, point d'interrogation. Sur le coup, j'étais satisfaite d'avoir pu susciter autant d'intérêt. D'autant plus que la gestion de projet ne faisait pas partie du

programme initial. C'était une occasion d'introduire le projet simulation webradio personnalisée.

Les chantiers à mobiliser et les compétences à valoriser ont été mis en avant pour une adhésion facile. C'était l'occasion pour eux :

- Non seulement de mettre en place une webradio,
- Mais de pratiquer une fois de plus des éléments vus en cours comme le discours oral ;
- D'autres éléments comme la gestion du stress et la formulation de jugement, allaient être mis en pratique une fois de plus. Ce qui donnait des opportunités d'amélioration ;
- En plus, des compétences telles que l'esprit d'équipe, la gestion de projet peuvent être valorisées sur un CV si on y a effectivement participé ;
- Sans oublier les compétences techniques pour ceux qui allaient prendre l'enregistrement en charge.

En effet, pour ce qui était des chantiers, ce projet nécessitait un chef de projet, un binôme de présentateurs, trois personnes pour l'enregistrement (bruitage, jingle, audio et images souvenirs) et quelques intervenants du débat, de préférence 8. Le reste allait constituer le public. Le rôle de chef de projet a été présenté comme celui que j'étais la seule à pouvoir occuper. Ce qui a suscité quelques grincements et mécontentements, cependant aucune réaction. C'était une évidence pour moi d'être le chef de projet pour avoir une mainmise sur son déroulement. Il s'agissait d'une séquence que je venais de découvrir et qui semblait être un bon exemple de participation à ajuster et observer.

L'initiative était certes bonne mais je ne possédais aucune compétence dans le domaine informatique lié à l'enregistrement audio. D'autant plus que je souhaitais absolument rattacher la pratique à un outil numérique qui faisait l'objet de ma curiosité scientifique depuis un moment : le réseau social numérique Facebook.

Une alternative d'enregistrement à travers l'outil VLC[15] que je ne maîtrisais pas non plus était envisageable. Mais les deux outils semblaient être simples d'utilisation, contrairement aux instruments coûteux exploités pour des émissions à but commercial. Le projet a été présenté comme une proposition qui ne pouvait s'apprécier que par son authenticité. L'introduction de ce dispositif donnait l'opportunité de récolter les avis des apprenants. Sans hésitation, ils ont

[15] VLC : type de lecteur multimédia

adhéré et semblaient même avoir hâte. Cette adhésion a constitué un grand soulagement car je n'avais encore aucune pratique en réserve pour ma recherche.

La séance s'achève avec le récapitulatif. Il fait généralement beau le samedi pendant le printemps. C'était l'occasion de s'aérer l'esprit avant d'établir le bilan de la matinée.

Séance 4 : samedi 18 mars 2017

Plus les jours avançaient et plus je m'interrogeais quant aux motifs d'absence des apprenants. Depuis le 1er jour je pouvais compter une moyenne de quinze (15) apprenants. Il y avait un ou deux nouveaux et des absents qui cette fois se sont excusés ; l'un des nouveaux a souhaité s'entretenir avec moi concernant le programme pendant la pause. Il hésitait entre deux (2) formations qui n'avaient pas lieu dans les mêmes régions. Son absence la fois d'après, montrait clairement vers quoi s'est porté son choix. Pour les absents, apparemment il y avait une séance de rattrapage d'un autre cours programmé à la même heure. Qu'à cela ne tienne ce n'était pas suffisant pour me plomber le moral.

En termes de contenu, cette séquence était ma préférée. J'abordais la négociation commerciale, une des formes de négociations où l'argument fait partie du quotidien des professionnels. Il y avait tellement d'information à partager qu'aucune pratique n'a été prévue dans le scénario. Ce qui permettait à l'observateur de se reposer et à l'enseignant de reprendre pleinement son job. Il était plus évident de multiplier les exemples dans ce domaine. Certains ont essayé d'assimiler les notions à des contextes spécifiques pour mieux comprendre. La justification autour des choix de séquence pour rassurer les apprenants était préconisée par la littérature. Il importait de les mettre en adéquation avec les objectifs du cours. Cette justification permanente ne m'enchantait pas mais elle s'était avérée être bénéfique tant dans la littérature (Bachy et al., 2010) que dans les séances précédentes.

L'objectif du cours pour ceux qui travaillaient dans le domaine commercial, était d'apprendre des techniques commerciales académiques et professionnelles actuelles. Pour les autres, il s'agissait de prendre conscience de la méthodologie à définir lors d'une argumentation. En fonction des contextes, toutes les étapes n'étaient pas nécessaires, mais la préparation était la même. Le cours s'est déroulé comme à l'accoutumée, avec une pause de dix (10) minutes à 11 heures. Des rebondissements sur ce qui est évoqué, des retours d'expériences s'il y en a et le récapitulatif de la séance qui annonce celle d'après.

Cette matinée était plutôt « cool ». Mais la journée continuait. J'avais l'habitude d'emprunter la ligne 11. Ce jour, j'ai décidé de changer en expérimentant la ligne 4 pour le retour. C'est de cette manière que je rencontre deux (2) apprenantes du groupe actuel avec qui je chemine. Quelques arrêts plus loin, l'une d'elles descend et l'autre continue avec moi. Il s'avérait que nous avions le même trajet et résidions dans des communes voisines.

Cette apprenante était particulièrement active en cours et posait énormément de questions. Assise au 1er rang, il lui arrivait même d'intervenir lors des exposés des autres pour comprendre les situations. Était-ce juste de la curiosité ? Ou attachait-elle simplement de l'importance aux expériences des autres parce qu'elles se rapprochaient des siennes ? Dans tous les cas ses agissements avaient suffi pour que je la remarque. Elle semblait être quelqu'un d'assez ouvert. J'en ai profité pour essayer d'obtenir son ressenti sur le cours.

Tout d'abord, elle avoue apprécier la pédagogie qui allie théorie et pratique. Elle s'est plainte du fait d'avoir uniquement des exemples liés à la vente. C'était encore plus flagrant ce jour à cause de la thématique abordée. En fin de compte, elle semblait satisfaite d'avoir choisi cette UE. Apparemment elle n'avait pris que deux (2) de peur de ne pas pouvoir « suivre ». Elle a avoué ne pas être déçue jusque-là. C'était une petite satisfaction pour cette fin d'après-midi.

Séance 5 : le jeu des adultes (samedi 25 mars 2017)

Nous sommes déjà à la 5e séance, des affinités se sont créées dans le groupe. Certains se distinguent des autres à travers leur implication plus prononcée, d'autre part leur absentéisme. Certes ils avaient annoncé les couleurs en déclarant être dispersés, ou inscrits pour la validation. Mais je me suis posé la question de savoir si le problème ne venait pas aussi du fait de connaître le programme à l'avance. L'effectif de la salle variait tel un oscillogramme. Était-ce aussi lié aux horaires de cours ? (Il avait lieu le samedi matin et certains venaient apparemment de province). C'était une interrogation que j'ai d'ailleurs portée jusqu'à la fin au moment du bilan. Pour ce qui était prévu, il importait que l'effectif soit conséquent. La pratique était certes destinée aux apprenants, mais elle était déterminante pour notre recherche. J'appréhendais donc doublement.

J'ai alterné théorie et pratique durant les séances précédentes. Il était temps de casser la cadence. C'est pour cette raison que j'ai décidé de consacrer une séance entière à la pratique. Elle avait déjà été annoncée sans détails pour pouvoir obtenir des données primaires. Ce jour, le stress de la séance 1 était au rendez-vous, j'avais 4 heures à rentabiliser en termes de pratique pour une

séance dont le déroulement ne dépendrait pas de moi. Il n'était plus possible de faire marche arrière. J'étais conditionnée pour que l'observatrice prenne le dessus.

Le dispositif proposé était une simulation de projet pour s'exercer sur l'argumentation vue en cours. Il s'agissait d'une webradio autour d'un débat. Malheureusement aucune partie prenante de ce projet n'avait testé le « Facebook live ». Certains disaient même ne pas avoir de compte Facebook. Toute une discussion s'est faite autour de cette phase d'enregistrement au point de me décourager quant à la réussite de cette expérience.

Des modifications ont donc été apportées. Ainsi j'ai rajouté le poste d'adjoint au chef de projet pour faciliter mon observation et déléguer les tâches. La littérature avait souligné l'influence apparente du formateur comme un inhibiteur d'engagement. Il importait donc de se mettre en retrait. Par chance, les auditeurs étaient nombreux ce jour. La scénarisation pédagogique était la suivante : la 1re partie était consacrée à la réflexion sur le sujet du débat. Ainsi la question du jour était : est-il possible pour un adulte d'apprendre tout en s'amusant ?

Les missions des équipes projet ont été bien explicitées. Les apprenants ont eu 20 minutes pour construire leur argumentation. Une heure s'était déjà écoulée depuis le début du cours. Comme un maître d'orchestre, j'étais pointilleuse sur le temps. Pour des raisons pédagogiques, il importait que la réflexion soit individuelle dans un premier temps. Les participants, comme des petits enfants, étaient tellement excités que certains discutaient entre eux, d'autres cherchaient déjà des bruitages sur internet. Il a fallu canaliser cette énergie.

J'ai dû revenir sur les principes de l'argumentation vus en cours. Il s'agissait d'une forme de participation qui offrait quelques libertés aux bénéficiaires. Il était néanmoins important qu'ils suivent un canevas pour une meilleure organisation. Nous dépassions largement les 20 minutes de réflexion et tendions vers 45. Cela laissait moins de marge mais restait jouable pour la pratique.

À la suite des échanges, j'ai dû répartir la salle par équipes projet. Chacun choisissait le poste qui correspondait à ses attentes personnelles. Certains ont déclaré avoir toujours voulu animer. D'autres avaient besoin de créer des ambiances dans leur métier (projet de FENG CHUI). Certains porteurs de projets voulaient profiter de cet exercice de management. D'autres désiraient tout simplement se divertir et tenaient à expérimenter cette nouvelle forme d'apprentissage.

La participation était volontaire et spontanée. Le scénario prévoyait 8 intervenants. Malheureusement, 6 volontaires se sont désignés pour mettre en place « notre émission ». L'étape de préparation de l'émission durait environ 45 minutes. Étaient assignés à noter pour construire leur développement, uniquement ceux qui jouaient le rôle d'intervenants. Par précaution, j'ai également relevé les réponses car à ce moment, j'avais la possibilité de poser toutes mes questions aux apprenants.

Le groupe de participants volontaires de cette pratique était exclusivement constitué par les apprenants les plus actifs (ceux qui posent généralement les questions, ceux qui ont des retours d'expérience à partager, etc.).

Durant cette période d'échanges des suggestions ont été soumises concernant l'ingénierie du projet, notamment sur :

- La conclusion de l'émission,
- Le minutage du temps de parole à l'image des primaires d'élection présidentielle.

Il s'agissait de bonnes idées qu'il était impossible de mettre en place dans l'immédiat. Concernant le sujet, il en ressort les réponses suivantes présentées dans le tableau 20 :

Tableau 27 : arguments sur la place du jeu dans l'apprentissage

Pour	Contre
- Le jeu apporte un caractère ludique et divertissant à l'apprentissage - Le jeu viendrait en complément d'un support sérieux - Tous les jeux ne sont pas intéressants - Le jeu associé à l'apprentissage doit être valorisé par l'enseignant - L'appréciation du jeu va dépendre de l'appréciation des rapports avec l'enseignant	- Le jeu apporte de nouvelles règles à apprendre, ce qui oblige à les contourner - Le jeu nécessite des aptitudes techniques qui peuvent freiner la participation - Le jeu détourne de l'objectif - Jouer n'est pas compatible avec le sérieux de l'apprentissage - L'apprentissage est imposé et ne suppose pas une ludification

- Le jeu doit tenir compte des traits de caractère différents des apprenants - L'appréciation du jeu va aussi dépendre de son support de diffusion	

Source : nos soins

À la suite de cet échange, la salle a été disposée en U. Les équipes se sont installées pour se mettre en condition. Intervenants et animateurs prenaient place sur le U, la régie a placé sa table au milieu pour pouvoir capter les voix sans micro. Pour cet exercice, nous disposions uniquement de téléphone portable pour les images et d'ordinateur portable pour l'enregistrement en format VLC ou internet selon la régie. L'un des membres de cette équipe était informaticien de métier. Nous les avons donc laissés décider du mode d'enregistrement qui les arrangeait sans toutefois chercher à savoir avant l'enregistrement. Le reste du groupe qui constituait le public, devait poser des questions et applaudir. Les animateurs constitués en binôme mixte, préparaient leur texte ensemble. Les intervenants, disposés selon les arguments (pour ou contre), discutaient entre eux en attendant que tout débute.

L'on pouvait entendre des fous rires dans la salle. On aurait dit que les apprenants se déchaînaient. Il était temps d'endosser le rôle d'adjoint au chef de projet pour l'accompagner dans ses missions. Le chef de projet était la « voisine » de la dernière fois. Elle était assise à mes côtés pour visualiser la posture du leader dans la gestion de projet. Il fallait gérer la prise de parole dans cette ambiance, s'assurer que chaque équipe a compris ses missions et l'exécute correctement. Il fallait également intervenir lors de blocages ou des éventuels conflits et gérer le temps de préparation qui avoisinait déjà 30 minutes.

Nous amorcions la dernière heure et il nous fallait lancer les tests. Le chef de projet s'est assuré que tous les groupes sont prêts. Des petits problèmes techniques à régler une dernière fois et l'émission pouvait enfin commencer. En définitive, nous avons eu 30 minutes d'enregistrement VLC avec 3 questions du public. Les auditeurs ont finalement préféré, l'outil Google Hangouts. N'ayant pas de compte Facebook, certains étaient réticents à l'idée d'enregistrer là-dessus. Par contre ils possédaient au moins une adresse Gmail. C'était donc plus facile d'exploiter cet outil.

Par ailleurs l'idée de capture des souvenirs, initialement rejetée, bien que proposée en vue de dos ou en garantissant le floutage, a été finalement validée dans un cadre privé. Des images venant d'un des téléphones de notre régie ont été partagées à toute la salle. L'on pouvait voir

certains membres du public prendre des photos avec leur propre téléphone. L'enregistrement s'est bien déroulé et tout le monde était satisfait… La salle rangée, il restait encore dix (10) minutes de débriefing.

Pour faire davantage participer le public, je leur ai demandé leur avis en tant que spectateur du projet. Ils n'ont relaté que des points positifs dans les actions. Certains ont même avoué regretter le fait d'être « figurant ». D'autres ont demandé une autre édition. Dans le rôle de formatrice, j'ai apporté des critiques constructives et félicité les participants pour leur investissement. Pour la prochaine séance, je leur ai promis une estimation budgétaire de ce type de projet pour qu'ils réalisent leurs œuvres et dans quelle mesure valoriser cette expérience.

Les arguments évoqués lors de l'émission étaient quelque peu hors sujet vers la fin mais nous retenons tous le plaisir de l'expérience. Les arguments étaient développés comme vu en cours avec des connecteurs logiques, des tournures d'adhésion, de désaccord, le développement de l'idée principale, bien que le vocabulaire ne fût pas toujours adapté. Les prises de paroles étaient maîtrisées… De plus étant persuadée d'avoir pu enregistrer autant d'information, ce hors sujet n'était pas gênant. Il était désormais possible de rattraper ce qui nous manquait, soit par un entretien classique, soit par d'autres formes de participation.

Les suggestions se sont poursuivies :

- Le sujet du débat a limité certains dans leur investissement ;
- La durée de l'émission, jugée courte n'a pas permis aux acteurs de s'adapter à leur rôle (effectivement les échanges étaient timides au départ, puis tout le monde s'est senti à l'aise) ;
- Il n'y a pas eu de séance de répétition générale ; elle s'est limitée à la régie.

Une fois de plus les auditeurs me surprenaient par leurs idées d'amélioration. J'avais remarqué la résistance face à certains points tels que la durée de l'émission et la répétition. Mais leur réflexion sur le sujet m'a aussi interpellé. Pour des débutants, ils ont produit quelque chose de valorisable. C'en était une fierté. Le travail collaboratif a été bien mené. Trop contente de ce résultat, j'ai décidé d'aller en week-end pour faire une rupture afin de mieux réfléchir à d'autres scénarios. Ce tout premier scénario de transmédia hybride à caractère sérieux et expérientiel sortait d'une inspiration. Il fallait maintenir la barre à ce niveau en termes de proposition tout en diversifiant les formes de participation. La suite ne s'annonçait pas évidente mais l'heure était à la détente.

<u>Séance 6</u> : Samedi 01er avril 2017

Pour la séance 6, il était prévu d'aborder la négociation interculturelle avec un point sur les différences culturelles et les spécificités dont il faut tenir compte lors des échanges. L'idée était de présenter différentes cultures en mettant l'accent sur des aspects différents à chaque fois pour qu'ils puissent faire pareil à la séance pratique la semaine suivante. Chaque pays était présenté suivant des caractéristiques culturelles fortes liées à la négociation ou la communication en général. Il s'agit notamment de la convivialité, le rapport au temps, le sens de l'honneur, la manière de véhiculer un message, les techniques de marchandage.

Il s'agira pour eux de présenter différents pays de leur choix et de les exposer sous la forme d'une « *battle* » constituée par continent. Les règles du jeu sont développées en détail lors de la séance 7. Certains commençaient déjà à se concerter sur le choix du pays pour se retrouver dans la même équipe. D'autres ne comprenaient pas l'objet de la pratique et ont réclamé quelques éclaircissements.

Durant cette séance j'ai eu l'occasion de discuter avec les auditeurs sur les modalités d'examens. L'objectif était de leur laisser un temps de réflexion et de préparation du projet sur la base des notions apprises et celles à venir. Cette séance s'est principalement déroulée par exposé de l'enseignant avec quelques questions comme d'habitude. Les auditeurs semblaient être sensibilisés lors de la présentation des cultures. Le cours s'achève par le récapitulatif comme à l'accoutumée.

Les auditeurs qui avaient déjà une idée de leur sujet ou qui s'interrogeaient sur les attentes autour du projet, m'ont consulté à la fin du cours avec une certaine inquiétude. J'ai dû les rassurer quant aux attentes. Il ne s'agissait pas d'examen piège mais une manière de voir comment ils peuvent appliquer les éléments de cours dans la vie réelle ou pour des cas concrets qui se rapprochent de leurs différents secteurs d'activité, leur projet professionnel, personnel actuel comme futur. Cela emmenait vraiment l'apprenant à organiser ses connaissances et à établir un bilan des compétences de manière autonome.

<u>Séance 7</u> : L'interculturalité ou le choc des continents (samedi 22 avril 2017)

J'ai essayé d'associer plusieurs stratégies de scénarios pour construire un modèle d'apprentissage hybride. Autrement dit, le modèle d'apprentissage est à la fois coopératif et collaboratif avec une tendance plus collaborative. Des séquences ludiques étaient intégrées à l'exposé de l'apprenant, de même que le travail en équipe. Dans le cas d'espèces, le document pédagogique grâce à l'outil Xmind8, est employé comme fil conducteur pour permettre à l'apprenant d'être plus actif dans sa formation (Cotte & Després-Lonnet, 2004).

Pour ce scénario, j'ai choisi comme modèle d'enseignement l'interaction sociale et le développement de la personne. Les stratégies sont à la fois indirectes et expérientielles. La méthode d'enseignement adoptée était la voix active qui nécessitait à la fois un apprentissage individuel et un apprentissage coopératif (Baudrit, 2007). Plus concrètement, il s'agit de l'association du jeu et du travail en équipe sous forme d'exposé. La technique est tournée vers l'apprenant qui va contribuer à enrichir le scénario pour un usage ultérieur.

Cette pratique passe d'abord par un apprentissage individuel des pratiques de négociations interculturelles. Chaque apprenant a eu à appliquer la tactique de la classe inversée (Lage, Platt, & Treglia, 2000; Strayer, 2012) qui consistait à se documenter via diverses sources à la maison dans un premier temps. Par la suite, il leur est demandé de restituer les résultats des recherches pour un apprentissage collectif. L'apprentissage individuel permet d'élever le niveau cognitif d'apprentissage, il favorise l'autonomie de l'apprenant et suscite un engagement chez ce dernier. Les besoins et les profils étant différents, cette méthode permet de satisfaire un maximum d'apprenants. C'est également un moment pendant lequel ces derniers approfondissent les connaissances à leur rythme (Basque, 2007).

Tableau 28 : règles du jeu dévoilées aux apprenants

Règles du jeu	**Récompenses**
- Adversaire équivalent - Notation de la présentation /10 - Une seule note équipe	- 1,5 point de plus à l'examen final et choix de présentation orale pour le 1er groupe - 1 point pour le 2e - 0,5 point pour le 3e - 0,25 point pour le 4e

Source : nos soins

Les règles du jeu et les récompenses ont également été développées avec les apprenants ; suscitant chez les participants une satisfaction et chez les non-participants une envie. Certains ont même émis l'idée d'un rattrapage pour cet exercice ; trop tard !

L'encadré suivant permet de mieux appréhender la réflexion faite autour de l'univers de construction du scénario.

Figure 39 : description du jeu éducatif le choc des continents

Titre : le choc des continents

Auteur : le formateur

But du jeu : arriver à convaincre le maximum de personnes par rapport à ses recherches sur le sujet

Objectif de l'apprentissage : développer l'esprit de combativité, l'empathie et la rigueur d'un négociateur

Public : tout non-expert en négociation dans le cadre de la formation, 20 apprenants d'âges et de cultures différentes (entre 25 et 55 ans)

Esprit du jeu : inspiration de téléréalité et émission télévisuelle (constitution des équipes comme dans KOH Lanta ; évaluation comme dans les reines du shopping)

Matière du jeu : pratiques de négociation

Niveau d'études : bac +2 ou équivalent

Matériel de jeu : vidéo projecteur et ordinateur pour une présentation orale en salle de classe

Durée du jeu : 3 h 30

Source : inspiration de la description du jeu proposée par (Sauvé & Kaufman, 2010).

De manière générale, les apprenants ont semblé être satisfaits de cette proposition. Ils étaient en redemande. Certains sont même allés jusqu'aux propositions d'améliorations lors de l'évaluation collective. Des bilans individuels étaient effectués ; ce qui semblait satisfaire les apprenants. Une matinée de plus qui s'achève dans la bonne humeur et le sentiment du devoir accompli.

Séance 8 : samedi 29 avril 2017

Il s'agissait pour cette séance de faire ressortir des formes de négociation sociale. Le cours s'est déroulé comme d'habitude. Ce jour, peu d'apprenants étaient présents. L'effectif était suffisamment motivé pour poser des questions. Nous avons abordé plusieurs points importants liés au caractère social comme le salaire, l'orientation professionnelle, etc. Le sujet sur le salaire a particulièrement retenu l'attention des apprenants. J'appréhendais d'ailleurs cette partie car n'ayant pas moi-même été confronté à ces situations. Je me suis entretenu avec quelques managers pour pouvoir enrichir ce cours. Les apprenants ont semblé particulièrement interpellés par l'exposé. La séquence sur la négociation sociale relevait des problématiques de société telles que le handicap. La relation humaine du négociateur est présentée comme une composante de

son identité en situation de travail. Autrement dit, l'humain prime sur les stratégies et donne l'impression que ce travail ne nécessite pas de méthodes. Il importait donc de prêcher par l'exemple à travers des simulations d'entretiens individuels prévus pour la séance suivante.

Séance 9 : les entretiens individuels (samedi 13 mai 2017)

Une autre séance consacrée à la pratique ! Cette fois-ci il s'agissait pour le formateur de se prêter à l'exercice d'accompagnateur à travers un entretien individuel. L'idée était de montrer l'application de la négociation face à des problématiques de société. C'était également l'occasion d'obtenir des échanges personnalisés et orientés suivants les problématiques spécifiques des apprenants. Les auditeurs avaient la possibilité d'exposer des problèmes divers. C'est ainsi qu'ils ont interrogé l'enseignante sur la recherche d'emploi et la négociation salariale, l'entretien d'embauche, des questions spécifiques de cours…

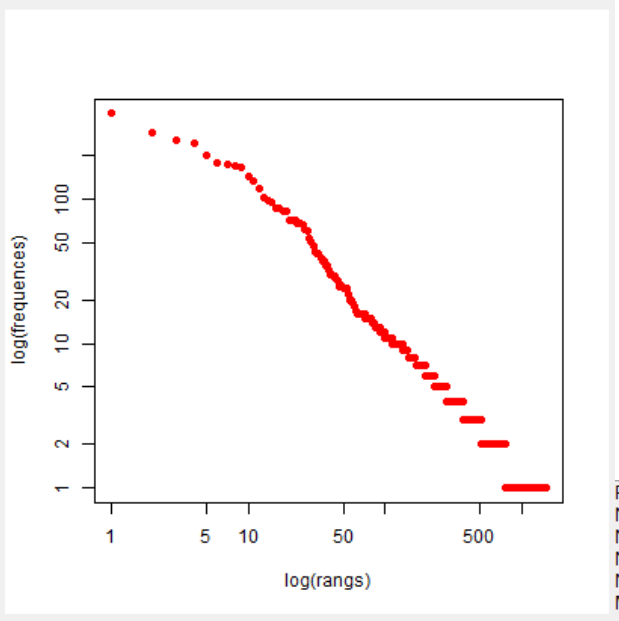
Cette séance a été plus longue que les précédentes. Le temps à consacrer pour chaque échange, était de dix (10) minutes par auditeurs selon le scénario. Il s'est avéré qu'ils étaient en redemande et avaient de nombreuses interrogations. Dans le souci de satisfaction, la scénarisation a été quelque peu contournée. Pendant ce temps, les autres remplissaient le 1er questionnaire de satisfaction élaboré pour ce cours. Pour éviter de pénaliser ceux qui avaient passé l'entretien, je les ai autorisés à rentrer d'autant plus qu'il restait encore 3 auditeurs pour les entretiens à 13 heures.

Séance 10 : les projets d'évaluation (samedi 20 mai 2017)

Les auditeurs devaient présenter des projets spécifiques liés aux thématiques de cours sur la négociation et la communication pour cette dernière séance. Ceux-ci allaient donner la cadence de la scénarisation. La liberté de choix du sujet leur était donnée de même que la structure du document. Au préalable, nous avons validé ensemble chaque sujet et l'évaluation se faisait à 2 niveaux. Les auditeurs envoyaient un document écrit à l'avance pour ensuite présenter via un autre support de communication ce jour. Les critères d'évaluation leur ont été présentés. Le temps imparti était de 15 minutes avec des possibilités de questions-réponses. Cette séance était également une forme de pratique pour les apprenants à la seule différence qu'ils recevront des retours individuels par mail après la séance.

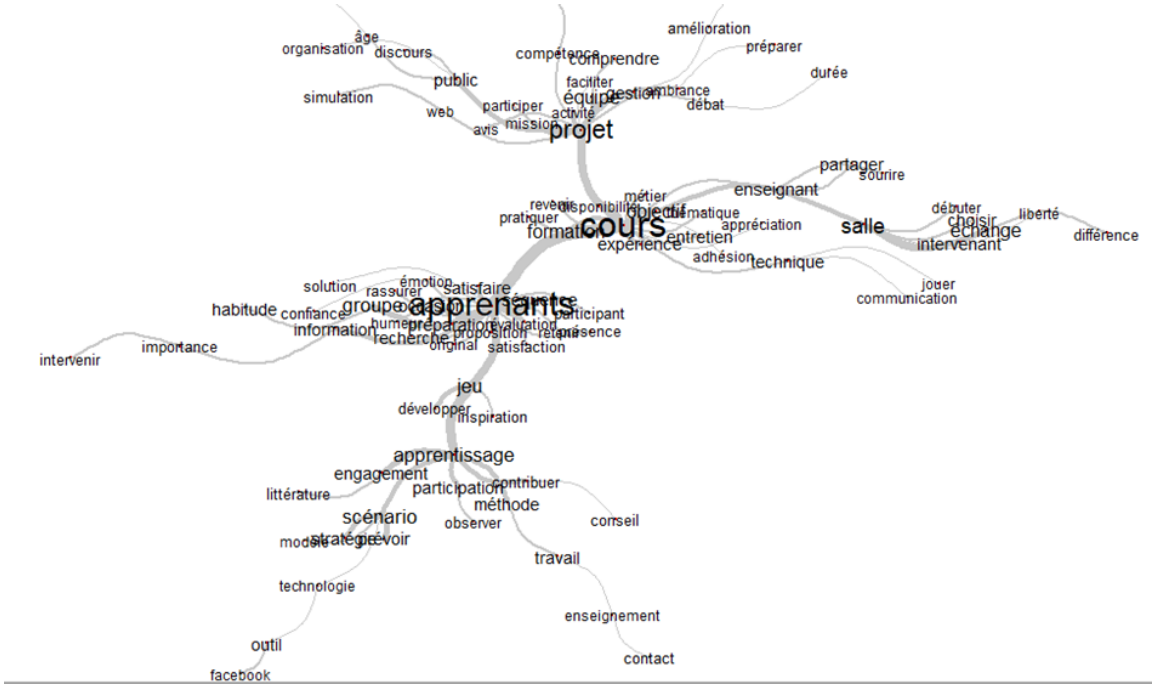
Certains projets originaux ont retenu mon attention notamment la négociation pour le lancement d'un projet autour du handicap (certains apprenants ont d'ailleurs déclaré s'être inspirés lors de

la préparation du projet webradio). D'autres bien construits, ont servi de base pour la construction d'études de cas sur papier.

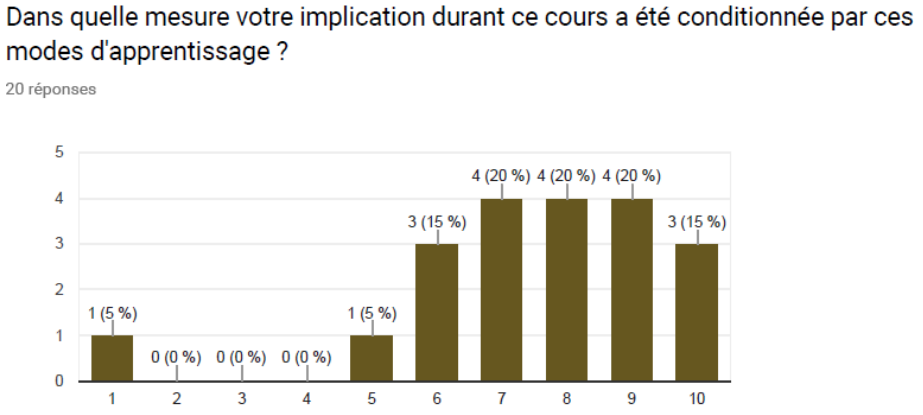


Résumé
Nombre de textes : 10
Nombre d'occurrences : 8548
Nombre de formes : 1512
Nombre d'hapax : 755 (8.83%des occurrences - 49.93% des formes)
Moyenne d'occurrences par texte : 854.80

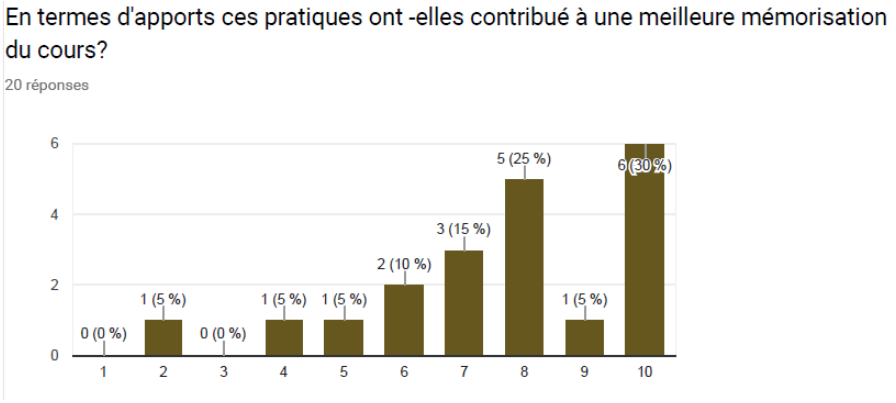
<u>Commentaire</u> : Les rangs les plus élevés contiennent les mots les plus fréquents dans ce document contenant 1 512 formes. Avec la figure ci-contre, nous établissons à la fois une analyse des similitudes et des liaisons entre les mots par indice de cooccurrences. Ces analyses définissent l'articulation des mots entre eux et permettent d'identifier les champs lexicaux de la formation, du transmédia simulation webradio et la perception de la doctorante.



5.5.2 Résultats des questions concernant les dispositifs dans l'ensemble

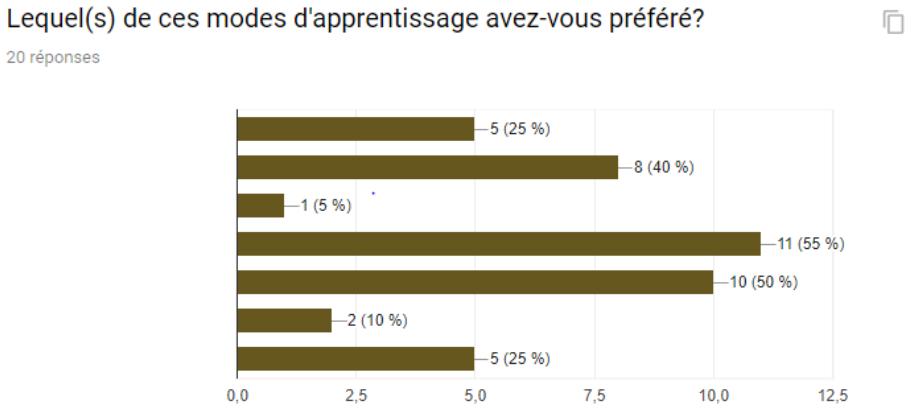


Commentaire : nous pouvons voir à travers ce graphique que l'implication des apprenants a été fortement conditionnée par ces expériences transmédia. Les résultats du questionnaire le prouvent. 95 % des répondants ont attribué une valeur comprise entre 5 et 10 concernant la liaison entre l'implication et les transmédia. Nombreux ont attribué des notes comprises entre 7 et 9. C'est dire que ces propositions ont eu de réels impacts sur leur implication.

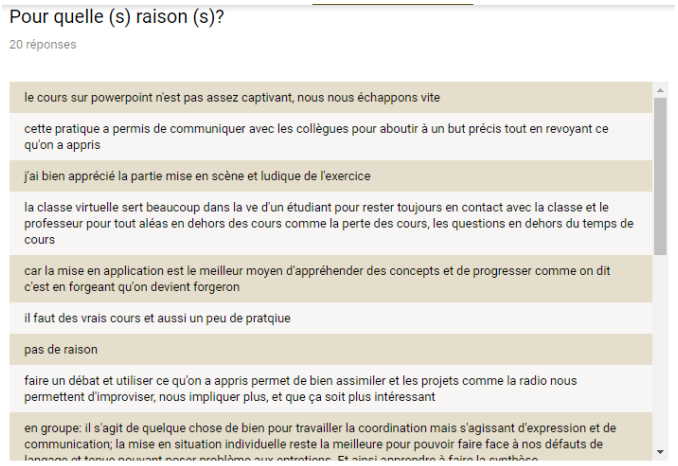


Commentaire : à la question de savoir l'apport des expériences transmédia dans la mémorisation du cours, les apprenants ont répondu de la manière suivante. 90 % des répondants ont affirmé que les dispositifs transmédia proposés ont fortement contribué à la mémorisation du cours. 30 % ont approuvé la situation avec une note de 10/10. 25 % ont attribué une note de 8/10. Ce

qui veut dire que pour cet échantillon, les transmédia hybrides ont constitué un indicateur clé de succès dans leur mémorisation des notions abordées durant les pratiques.

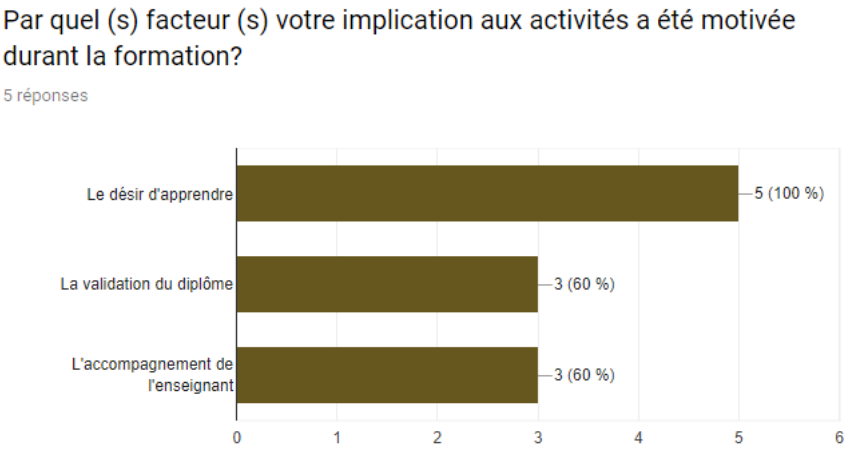


Commentaire : nous avons également cherché à identifier les préférences des apprenants. Il était possible de cocher plusieurs réponses. Ainsi, parmi les dispositifs modélisés, *l'escape room* a constitué 40 % des préférences. Le projet webradio vient en 2e position avec 25 % et la classe socio numérique en 3e. La majorité des répondants a apprécié le fait d'allier théorie et pratique (55 %). Ce qui voudrait dire que les participants sont conscients de leur situation d'apprentissage. En situation d'apprentissage, ils ne priorisent pas le côté ludique mais l'apprécient.

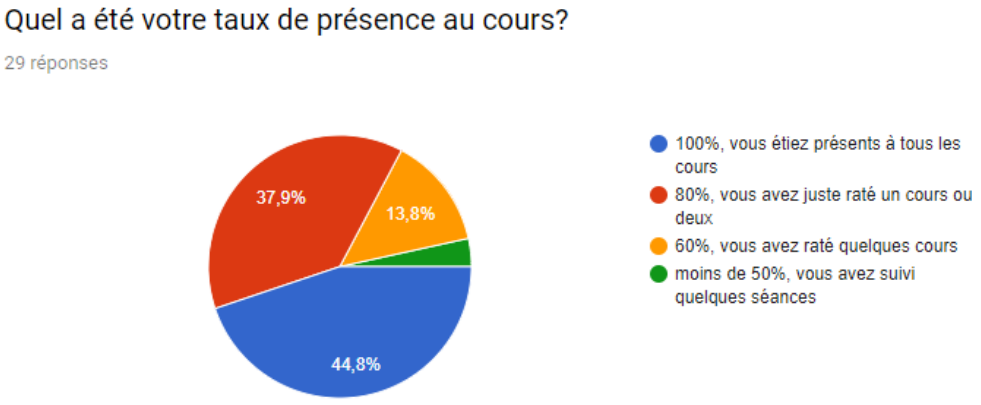


Commentaire : en essayant de recueillir les raisons de cette appréciation nous avons obtenu les résultats suivants, entre autres. « La classe virtuelle sert beaucoup dans la vie d'un étudiant pour rester toujours en contact avec la classe et le professeur pour tous aléas en dehors des cours

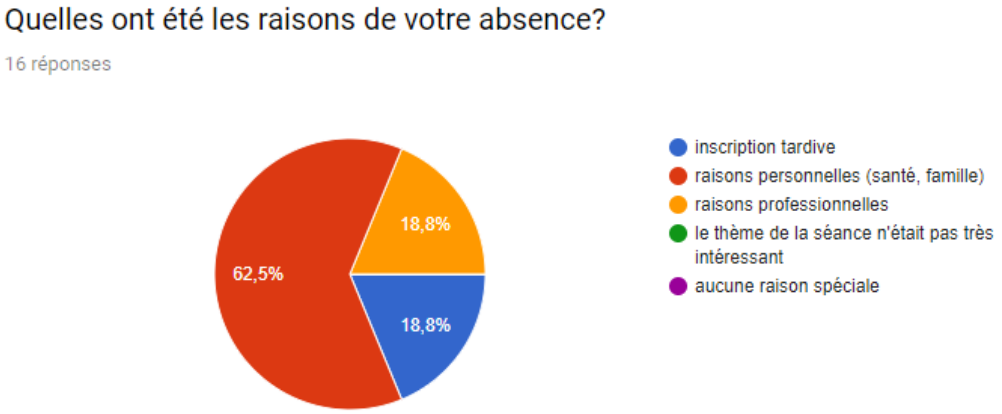
comme la perte des cours, les questions en dehors du temps de cours » ; « faire un débat et utiliser ce qu'on a appris permet de bien assimiler et les projets comme la radio nous permettent d'improviser, nous impliquer plus, et que ça soit plus intéressant », « un exercice nouveau et ludique qui mettait à contribution les qualités de réflexion et d'observation de tous les élèves » ; « les mises en pratique permettent d'aller à l'essentiel du cours et facilitent la mémorisation ».



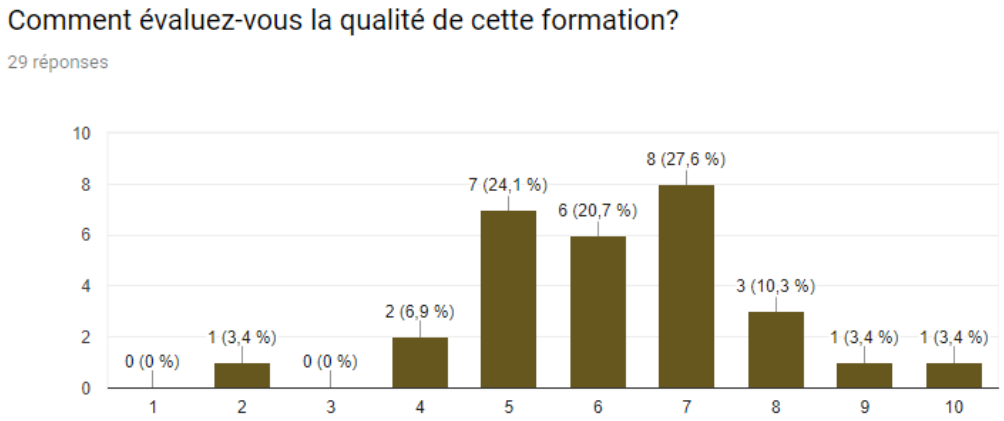
<u>Commentaire</u> : lors de nos interrogations, nous avons soumis un questionnaire à quelques apprenants du groupe CCE003 pour pouvoir identifier les motivations des apprenants hormis les dispositifs transmédia. Nous remarquons que le désir d'apprendre est au-dessus de tout (100 %). Il s'agissait d'une question avec la possibilité de cocher plusieurs cases. Ainsi les apprenants étaient également motivés par la validation du diplôme et l'accompagnement de l'enseignant. Bien que l'effectif soit réduit, il importait d'identifier les motivations potentielles à une implication aux transmédia proposés.



Commentaire : En termes de présence physique, 44,8 % des apprenants de la période ont assisté au cours et 37,9 % ont manqué un ou deux cours.



Commentaire : les raisons qui justifient l'absence sont plus liées à des raisons personnelles qu'au fait de connaître le thème de la séance à l'avance comme nous le pensions. Ainsi nous avons 62,5 % des répondants ayant été absents qui disent avoir manqué le cours pour des raisons de santé ou familiales. Aucune réponse ne mentionnait la thématique du cours. Par ailleurs les raisons étaient soit professionnelles, administratives.



Commentaire : d'un point de vue qualitatif, nous avons évalué la performance de formation. Ainsi, 89,7 % apprenants ont trouvé, dans l'ensemble, qu'il s'agissait d'une formation de qualité. Leurs notes varient entre 5 et 10/10. Une bonne partie attribue la note de 7/10.

5.5.3 Analyse

Nous avons adopté quelques techniques psycho-sociales de l'engagement (Girandola & Roussiau, 2003). En effet, nous avons exploité la technique du pied-à-porte qui consiste à faire participer sur une courte durée comme pour préparer les participants à l'acceptation des dispositifs sur une période plus importante. La technique d'amorçage qui consiste à faire adhérer sans donner toutes les informations dans un 1er temps, a également été appliquée. Les participants se retrouvent face à une prise de décision qui détermine leur vrai choix lorsque toutes les informations sont dévoilées avec l'amorçage. À travers un brassage de techniques, les apprenants ont dû prendre des décisions successives qui permettent d'identifier une quelconque forme d'engagement sur la durée.

Ceux qui ont été exposés aux différents transmédia hybrides nous ont confirmé à travers les observations, qu'il s'agissait d'une expérience qui a contribué à l'engagement de manière ponctuelle. Faisant partie de leur formation sur une période qui va au-delà des propositions ponctuelles des transmédia hybrides, nous considérons que l'association de ces courtes ou moyennes expériences constitue une plus grande qui permet de mesurer l'engagement sur du plus long terme. De plus, l'approche par l'expérience contribue à maintenir l'équilibre entre technique et social du dispositif qui apparaît finalement comme un environnement d'immersion progressive pour tous les bénéficiaires. Au sens de (Bonfils, 2014; Bonfils & Durampart, 2013; Bourdaa, 2013b), il s'agit bien d'une convergence entre espace physique, espace numérique, espace de l'action et espace des possibles.

Selon la temporalité, les démarches diffèrent. Dans cet engrenage transmédiatique, elles permettent néanmoins d'observer l'engagement sur la durée. Nous offrons aux apprenants plusieurs choix en suivant les recommandations de la littérature en pédagogie et dans d'autres disciplines qui ont enrichi notre théorie. Le design de ces dispositifs s'est inspiré de plusieurs auteurs mais aussi de notre engagement. En effet, nous vivons l'expérience de recherche comme une nouveauté, tant au niveau de l'épistémologie qu'au niveau de l'empirie. Nous découvrons l'argumentation et la collecte de données spécifique à la discipline en effectuant cette thèse. De plus, le terrain de recherche en même temps que les modèles transmédia, sont des opportunités que nous découvrons au moment de l'étude. Nous faisons finalement partie intégrante des dispositifs et des dispositions qui en découlent.

Par ailleurs, le travail d'accompagnement, de mise en place des dispositifs et leurs modèles conceptuels ont constitué une expérience d'un point de vue sociologique. Nous avons pu adapter

de nouvelles techniques, de nouveaux usages ou des approches actuelles de management. Dans ce prolongement, il s'est établi de nombreuses interactions entre les apprenants et nous, leur enseignante. Cela s'est traduit à la fin par des mots de remerciement tels que :

« Nous vous remercions pour tous ces conseils et vous souhaitant une bonne poursuite et réussite dans vos projets » ; « Nous vous remercions pour ces critiques qui nous permettront l'amélioration » ; « Merci pour ce retour constructif et intéressant ! » ; « Et merci pour votre enseignement. Les conseils vont nous permettre d'évoluer » ; « En vous remerciant pour votre investissement en cours et de la confiance que vous transmettez à vos élèves. Bonne continuation. ».

L'accompagnement de l'agent réalisateur joue donc un rôle significatif dans l'engagement des bénéficiaires. Il s'est effectivement produit une contagion de l'enseignante vers ses apprenants bien que présente de manière subjective. L'appréciation de la formation est passée de notes éclatées sur une échelle de 1 à 10 à une notation concentrée entre 5 et 10 sur 10. Certes il ne s'agit pas des mêmes apprenants et ils n'ont pas été tous confrontés aux 4 dispositifs, qu'à cela ne tienne, l'expérience de formatrice a également influé dans l'appréciation des dispositifs au fil du temps. Il convient de trouver des indicateurs plus quantitatifs pour consolider cette analyse.

L'accompagnement tenait compte à la fois des exigences individuelles et des exigences collectives. Comme (Barbot & Combès, 2006), nous ne percevons pas leur autonomisation comme une finalité ou un élément qui s'impose complètement à terme. Elle se construit ; nous dirons même qu'elle se négocie entre les parties prenantes. L'agent réalisateur, le formateur, le leader ou le manager selon les projets, doit apprendre à transmettre son engagement s'il désire obtenir en retour un quelconque engagement.

Cet accompagnement a permis aux participants d'évaluer le rapport entre le défi perçu dans les propositions, la formation et leurs propres compétences. La plupart du temps, ils ont jugé la pertinence des transmédia hybrides par des scores élevés. De plus, la qualité de la formation a reçu un score élevé. Ainsi, 89,7 % des apprenants ont trouvé, dans l'ensemble, qu'il s'agissait d'une formation de qualité. Leurs notes varient entre 5 et 10/10. Une bonne partie attribue la note de 7/10. Les dispersions évaluées à travers le calcul des écarts type, permettent de confirmer que les avis se rejoignent.

L'évaluation des apprenants par un tiers formateur confirme la qualité de la formation. Nous en retirons une certaine satisfaction personnelle. Nous tenons compte des points d'amélioration

mentionnés par les apprenants au niveau de la pédagogie. Ils ne sont pas mentionnés de manière détaillée dans ce document car ils interpellent particulièrement la pédagogie. Nous nous intéressions principalement à la notion d'engagement. À ce propos, nous avons vécu une évolution de notre propre engagement que nous traduisons à travers le récit. L'évolution est perceptible au niveau des propositions transmédia, au niveau des compétences mobilisées et au niveau de l'enseignement. Nous identifions des indicateurs qui ont été mis en avant par la littérature comme la satisfaction (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2014). Cette autoanalyse fait également ressortir des indicateurs peu exploités dans la représentation d'une performance. Il s'agit des émotions, de la perception, du retour d'expérience. Il est certain que quelques fausses notes ont été glissées dans la partition. Nous pensons que tout cet ensemble constitue néanmoins notre expérience transmédia, au sens d'une expérience éducative (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001) et par la même occasion l'engagement des apprenants sur la durée de la formation.

Il s'est opéré une amélioration de notre activité cognitive lors de la prise de décision, la résolution des problèmes, la création, l'évaluation en plus du raisonnement comme l'ont identifié (Kearsley & Shneiderman, 1998) à travers des critères similaires. De la même manière que nos apprenants, nous nous engageons dans cette activité. Le contexte engageant a plus d'impacts sur les résultats obtenus.

L'engagement apparaît finalement comme le résultat positif et transformatif d'un processus, une voie de conséquence de la participation à des dispositifs co construits et développés suivant des formes attentionnelles actuelles et les motivations des parties prenantes. Dans notre cas, il s'est manifesté à la fois un engagement en relation située, un engagement en moyen situé, un engagement en moyen et un engagement en finalité suivant des récits sur les relations, les modèles conceptuels et l'expérience. De la même manière les apprenants qui ont été confrontés à ces 4 transmédia ont également manifesté un engagement en relation située, un engagement en moyen situé, un engagement en moyen et un engagement en finalité suivant le récit à travers leur autoévaluation.

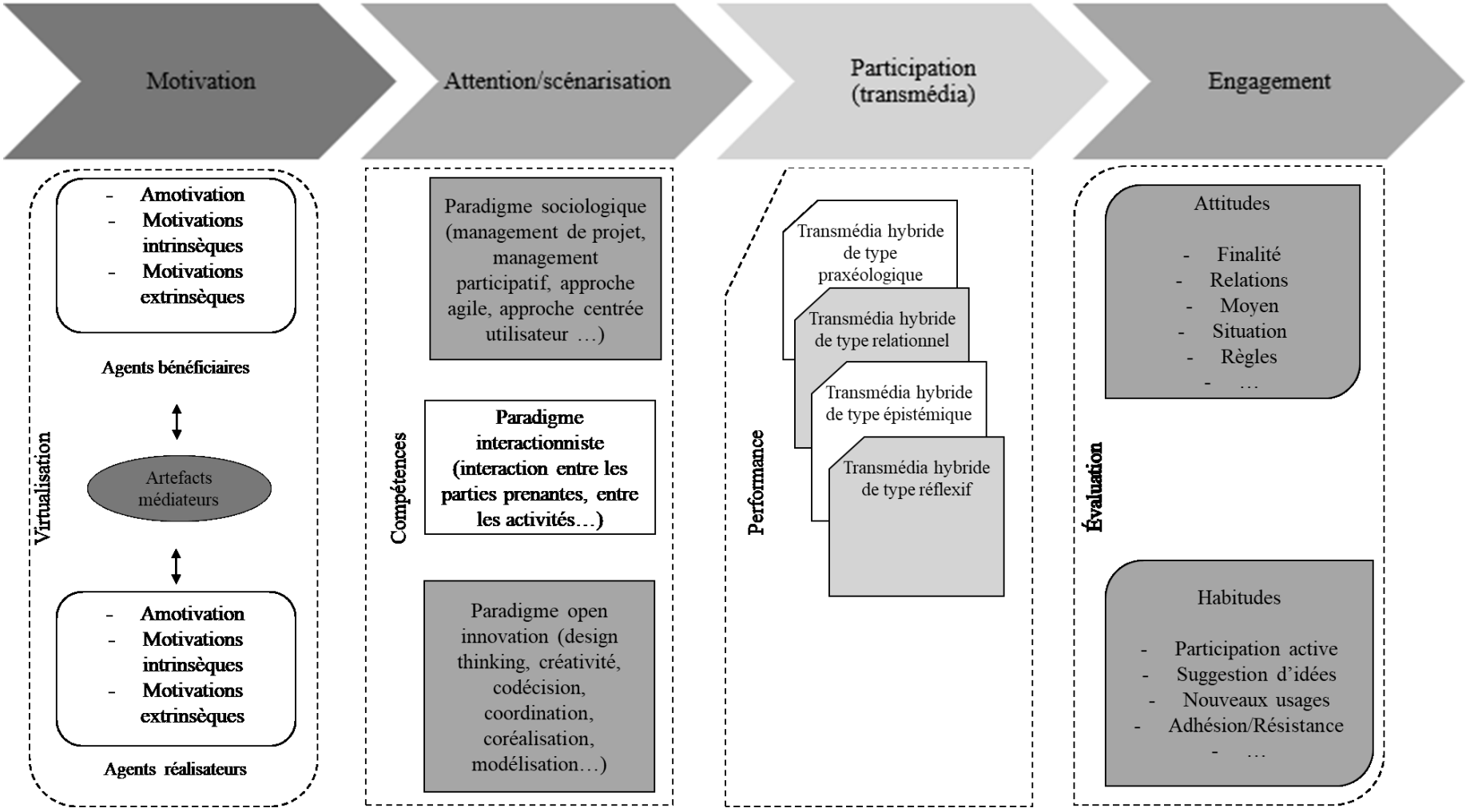
La situation transactionnelle a été développée dans un programme qui laisse libre cours à l'imaginaire social, intègre l'identité individuelle, l'identité collective, la valeur expérientielle et plusieurs niveaux d'entrée. L'ambiguïté de ces identités se manifeste à diverses étapes du programme transactionnel. Elle est principalement établie selon la rationalité des agents. Cependant elle intègre aussi sa réflexivité. Il s'agit finalement d'une considération de la notion d'engagement suivant toutes les théories qui l'ont inspiré tout en s'attardant sur celles qui sont

davantage développées en SIC. Ce choix ne se justifie pas seulement par notre appartenance scientifique mais également parce que ces théories semblent concilier, selon nous plusieurs acceptations.

Chaque forme d'engagement est issue d'un transmédia hybride spécifique à savoir la médiation réflexive, la médiation praxéologique, la médiation relationnelle et la médiation épistémique. Nous appliquons donc la technique *far-out/close-in* de Strauss et Corbin cités par (Garreau & Bandeira-De-Mello, 2010). Elle propose d'observer un phénomène dans ses dimensions macro et micro pour en saisir les nuances. Nous aboutissons à une représentation de l'engagement suivant la figure ci-après :

Figure 40 : modèle d'engagement

Source : nos soins


Motivation
Attention/scénarisation
Participation (transmédia)
Engagement
Virtualisation
- Amotivation
- Motivations intrinsèques
- Motivations extrinsèques
Agents bénéficiaires
Artefacts médiateurs
- Amotivation
- Motivations intrinsèques
- Motivations extrinsèques
Agents réalisateurs
Compétences
Paradigme sociologique (management de projet, management participatif, approche agile, approche centrée utilisateur …)
Paradigme interactionniste (interaction entre les parties prenantes, entre les activités…)
Paradigme open innovation (design thinking, créativité, codécision, coordination, coréalisation, modélisation…)
Performance
Transmédia hybride de type praxéologique
Transmédia hybride de type relationnel
Transmédia hybride de type épistémique
Transmédia hybride de type réflexif
Évaluation
Attitudes
- Finalité
- Relations
- Moyen
- Situation
- Règles
- …
Habitudes
- Participation active
- Suggestion d'idées
- Nouveaux usages
- Adhésion/Résistance
- …

Conclusion du chapitre V

La triangulation des données par la collecte à travers différentes confrontations, issues de croisements d'études qualitatives et quantitatives, favorise la validité de travaux interprétativistes. Cette approche mixte constitue ce que Savall et Zardet (2004) cités par (Brasseur, 2012) appellent la méthode qualimétrique. Cette triangulation, d'après (Goigoux, 2007), permet de comprendre à la fois :

- Les apprenants (savoirs et compétences),
- Leur environnement d'apprentissage, environnement socioprofessionnel, etc.
- Et le formateur.

Le tableau suivant permet de récapituler les méthodes et les ressources adoptées pour la triangulation des données.

Tableau 29 : lien entre méthodes de collecte et questions de recherche

Hypothèse de recherche	**Méthodes d'observation**	**Justification**	**Compétences et ressources mobilisées**	**Éthique et déontologie**
Le transmédia hybride à valeur expérientielle permet d'accroitre la participation des sujets pour consolider l'engagement en formation.	Auto-ethnographie (participation observante et directe)	Authenticité de la description du point de vue de l'acteur chercheur	Narration, autocritique et description scientifique, Logiciel d'analyse	Respect de la confidentialité, Respect de l'image, transcription fidèle, souci d'authenticité, Citation des sources et références des affirmations
	Observation des participants (observation indirecte)	Authenticité de la description du point de vue des bénéficiaires	Jugement de valeur personnel	
	Entretien de groupe	Confrontation du point de vue de la collectivité	Synthèse de l'information, Ressources documentaires et intuition,	

			Logiciel d'analyse (Iramuteq)	
	Questionnaire Data visualisation	Description statistique, Exploitation d'intelligence artificielle	Analyse de l'information et créativité, logiciels d'analyse (R, Google forms, Grytics)	

Source : inspiration du tableau de (Mason, 2017:19).

Les éléments qui interviennent dans notre recherche et qui sont déterminants dans la collecte de données selon Schwartz (1955) cité par (Diaz, 2005) sont :

- La personnalité de l'observateur : la socialisation, la mise en confiance, la patience et le sens du relationnel étaient des qualités à avoir. Les émotions ressenties à chaque nouvelle expérience permettent aussi d'associer la personnalité du chercheur à ses interprétations (Hert, 2005) ;

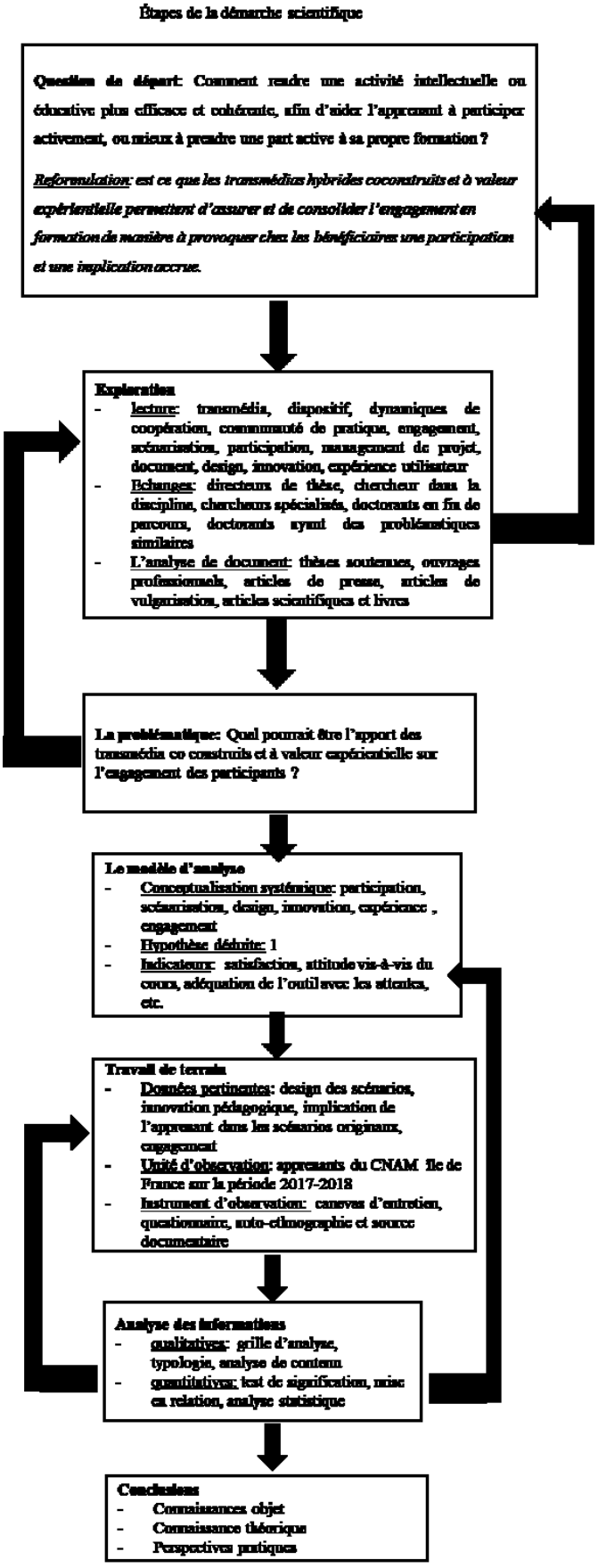
- L'expérience dans la casquette de formateur : nous étions débutants dans l'observation d'un terrain et nous l'étions également en tant que formateur. Il a fallu se documenter sur des notions telles que la pédagogie, la gestion du temps de parole, la présentation d'un document pédagogique, le transfert de connaissances, en plus du contenu des cours et de leur scénarisation. Cette étude empirique apparaît comme une auto-éducation expérientielle (Verrier, 2006). Nous étions dans une démarche de recherche-action au sens de Lewin car notre action sur le terrain a contribué à transformer l'apprentissage de l'apprenant. Elle concourt à montrer à l'apprenant comment devenir un acteur de son apprentissage. Elle permet aussi de donner aux formateurs des astuces pour améliorer l'expérience d'apprentissage.

- La conscience de l'apprentie chercheuse : au cours de notre mission, nous avons été confrontés à une petite remise à l'ordre dont notre posture de formateur avait besoin. La neutralité du chercheur intervenait au niveau de la collecte d'information et de l'analyse. De plus, notre statut de doctorante vacataire à l'enseignement, nous donnait quelques libertés et une légitimité pour certaines décisions (prise de notes, pratiques de scénarios, entretien de groupe, etc.). Les rapports d'activité auprès des personnes observées n'étaient pas obligatoires. Nous avons néanmoins respecté l'éthique et la déontologie

auxquelles doit se soumettre un chercheur à travers l'auto confrontation et la confidentialité des noms des participants. Le travail de chercheur amenait également à s'interroger sur de nouvelles pratiques qu'un formateur n'aurait pas forcément mises en place avec une telle motivation. L'action du chercheur va au-delà du 1er niveau de réalité puisqu'elle contribue au changement.

La figure suivante permet de récapituler la démarche scientifique de cette recherche-action appliquée sous la forme *Grounded theory*.

Figure 41 : étapes de la démarche scientifique appliquées à notre recherche-action



Source : inspiration de (Campenhoudt, Marquet, & Quivy, 2017)

Conclusion générale

Ce travail de recherche vise à mesurer l'engagement sur la durée à travers des dispositifs co construits et à valeur expérientielle dans le contexte de la formation pour adultes. Ainsi, nous avons pu tester différentes stratégies de scénarios pédagogiques. Elles couvraient à la fois l'apprentissage collectif et l'apprentissage individuel en présentiel comme en distanciel. Nous avions donc le rôle d'observateur interne (Lapassade, 2017), du fait de notre ancienne appartenance au système et du fait de résoudre des problématiques internes à la recherche en Sciences Sociales sans commanditaire manifeste.

En effet, nous l'avons vu dans la littérature, les chercheurs de disciplines différentes ont envisagé plusieurs perspectives à tester concernant l'apprentissage, l'engagement et le transmédia. L'apprentissage en profondeur (Fullan et al., 2018) interpelle les politiques publiques et les Sciences de l'Éducation du monde entier, sur les questions de transformation de l'éducation. Cet apprentissage du fait de sa multimodalité pourrait s'apparenter au transmédia. Cependant les contours de la notion de transmédia généralement rattachée à l'audiovisuel et à la théorie de Jenkins, n'étaient pas encore clairement identifiés. L'exploration de la littérature (Fredricks et al., 2004) nous permet de voir que l'approche de l'engagement par l'expérience semble être pertinente. De plus, l'effet de la situation permet de définir s'il s'applique ou non une forme d'engagement d'après (Girandola & Roussiau, 1970). Cet effet est de type comportemental et/ou cognitif. Ce qui rentre tout à fait dans l'univers transmédia. Par ailleurs l'exploration du transmédia, sous une forme hybride, comme expérience pour mesurer l'engagement, n'avait pas encore été modélisée dans le cadre d'une thèse de doctorat en SIC. Il s'est présenté une opportunité de recherche qui cadrait non seulement avec notre parcours académique, les problématiques actuelles mais également avec notre personnalité et nos projets à venir.

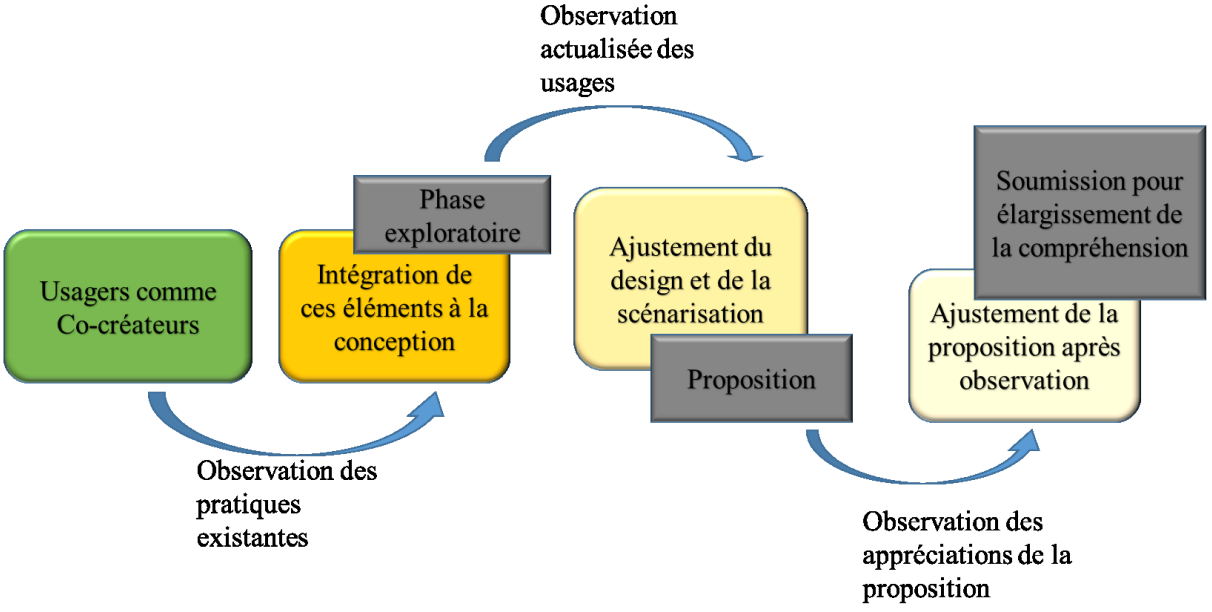
Nous nous sommes accaparés de certains de ces questionnements dans un but de développement durable. Cette position était à la fois une force et une faiblesse dans la mesure où les sentiments étaient partagés, d'où la diversité d'approches et de propositions. La documentation sur des retours d'expérience a contribué à orienter notre jugement de valeur concernant cette démarche. Néanmoins, ce travail s'inscrit en Sciences de l'Information et de la Communication.

Les dispositifs proposés permettent non seulement :

- De proposer des scénarios originaux,
- De montrer le processus d'implémentation en milieu universitaire,
- De vérifier les hypothèses de la littérature sur la scénarisation et la participation en général et sur ces propositions en particulier,
- D'actualiser les études empiriques autour de ces hypothèses,
- D'apporter plus particulièrement, du rafraîchissement aux Sciences de l'Éducation, un recadrage en Sciences de Gestion et un élargissement des débats en Sciences de l'Information et de la Communication.

La figure ci-après facilite la visualisation du trajet parcouru durant l'expérience de recherche-action.

Figure 42 : évolution de la recherche-action



Source : nos soins

Les modèles transmédia exploités représentent finalement la partie émergente de l'iceberg du processus de recherche-action. Ces dispositifs nous ont permis d'appliquer des théories au sens nord-américain de l'étude du terrain dans un contexte français. Ils contribuent à la mise en perspective des transformations qui s'opèrent dans le métier de formateur et dans les méthodes d'apprentissage de l'apprenant. Les transmédia hybrides proposés, montrent à ce dernier

comment il peut être un acteur de son apprentissage. Ils permettent également de mesurer les enjeux pour les organisations où ces techniques peuvent être appliquées. Ils constituent de la sorte un pôle de compétitivité au sens économique. Pour le réalisateur de cette démarche, il se développe généralement des compétences transverses (Bachy et al., 2010). Les apprenants participants développent par ailleurs un savoir-faire qui n'est pas suffisamment mis en exergue dans nos résultats. Tel qu'il a été abordé, ce sujet de recherche pouvait facilement engendrer une dérive de positionnement. Nous avons choisi de nous pencher uniquement sur la question d'engagement à travers l'expérience transmédia sur la durée. Les résultats présentés dans le document se limitent donc à cette problématique.

Nous aboutissons finalement à cinq (5) régimes d'engagement présentés par Zacklad (2012a). Il s'agit de l'engagement en finalité, l'engagement en moyen, l'engagement en moyen situé, l'engagement en relation située et l'engagement à travers les discours. L'engagement en finalité est mesuré sur la finalité de la formation à travers l'évaluation multipoints de vue. L'engagement en moyen mesuré à travers le jeu d'évasion grandeur nature, met en avant les moyens intellectuels exploités par les apprenants pour améliorer la performance de la collectivité dans le cadre de cette activité. L'engagement en relation fait référence aux interactions. Nous l'avons couplé à l'engagement à travers les situations. C'est ainsi que l'engagement en relation située fait ressortir l'affect dans les interactions. Pour ce qui est de l'engagement en moyen situé, il présente une performance dans une situation spécifique d'apprentissage. Les contextes d'observations de ces formes d'engagement sont respectivement la classe socio numérique et la simulation projet webradio.

La théorie d'engagement par les discours est exploitée autrement car les discours développent généralement une relation descendante du producteur selon Bourdaa interviewée par (Bideran, 2017). Ce type de relation ne cadre pas avec la perspective de l'agir ordinaire (participation ordinaire) empruntée à De Certeau mais cité par (Merzeau, 2010). Nous nous inscrivons dans une relation plutôt ascendante dans cette recherche. C'est pour cette raison que nous nous attardons sur le récit, plus précisément la narration de notre expérience. Nous parlerons donc d'engagement à travers le récit suivant une réflexivité de l'agent réalisateur. La convergence entre les relations ascendantes et les relations descendantes pour mesurer l'engagement par le transmédia, pourra faire l'objet d'autres interprétations. En ce qui nous concerne, l'hypothèse d'engagement suivant des transmédia co construits et à valeur expérientielle est validée.

Du point de vue de l'individu, nous considérons donc l'engagement suivant la définition de Joules et Beauvois (1998, p. 60) cités par (Girandola & Roussiau, 1970:2) en Psychologie

sociale. Ainsi, « l'engagement correspond aux conditions de réalisation d'un acte qui, dans une situation donnée, permet à un attributeur d'opposer cet acte à l'individu qui l'a réalisé ». Nous la complétons avec un modèle issu de notre recherche qui tient compte d'une ambiguïté manifeste entre l'identité individuelle et collective, conformément à la situation transactionnelle de la société actuelle. L'engagement sur le long terme sera donc perçu comme un processus qui peut se mesurer dans une situation spécifique et qui se matérialise par une complémentarité de régimes observés sur des termes divers (court, moyen, long). Le résultat de ce processus est généralement positif et a pour but de transformer les transactions coopératives.

La particularité de ce travail réside au niveau des conditions de réalisation du processus d'engagement par l'expérience. Ainsi, le *feedback* a joué un rôle important lors de la participation des apprenants, de même que la réflexivité sur les actions des parties prenantes. Dans ce cas, il s'agissait du formateur (concepteur des expériences transmédia) et de ses apprenants. Cette réflexivité est croisée à la rationalité pour faciliter la compréhension d'une transaction ambigüe. D'autres recherches pourraient également intégrer le système éducatif et/ou l'administration dans les observations. En ce qui nous concerne, la réflexivité et le retour d'expérience ont contribué à développer un contexte engageant dans le programme transactionnel. C'est pour cette raison que les formes d'engagement de Zacklad (2012a) ont été déterminantes dans notre approche. Ainsi, la sollicitation de formes d'engagement complémentaires par le biais de médiations transmédia dans l'ère du temps, a soutenu la consolidation de l'engagement sur la durée. Nous nous limitons à la représentation de l'engagement en formation dans ce document. Cependant, l'analyse des données a soulevé quelques interrogations du point de vue culturel qu'il serait intéressant d'approfondir.

L'expérience de recherche-action que nous avons menée durant ces trois (3) dernières années, a abouti à des résultats qui interpellent plusieurs disciplines. Nous avons souhaité contribuer à la fixation de la notion d'engagement en soumettant un modèle conceptuel qui facilite sa compréhension. Il s'agissait en effet, de démontrer le processus d'engagement sur la durée, à travers l'expérience transmédia, en tenant compte de la littérature scientifique et du terrain de recherche. Nous poursuivons juste les réflexions entamées sous un autre angle. Suivant une coopération intellectuelle, quelques chercheurs ayant travaillé sur le sujet dans diverses disciplines, ont été sollicités. La discipline de recherche dans laquelle nous sommes inscrits (SIC) nous autorise à effectuer ce dialogue transverse qui s'avère être finalement porteur de sens.

Ainsi notre recherche suit une approche majoritairement constructiviste depuis l'état de l'art jusqu'à l'analyse des résultats. Le terrain de recherche qui nous donne l'opportunité d'observer ces théories d'engagement, offre également des possibilités d'enquêtes plurielles et complémentaires. C'est ainsi que nous développons des transmédia hybrides dans une médiation instrumentale (Charlier et al., 2006) pour mesurer l'engagement à des temporalités spécifiques et selon les dispositions actuelles. Ces dispositions traduisent les usages associés aux nouveaux mouvements sociaux. C'est ainsi qu'ont été sollicités le réseau socio numérique Facebook, l'apprentissage par le jeu d'évasion, l'évaluation immersive et l'apprentissage par projet comme une simulation au jeu de rôle. Le jeu demeure très présent dans cette proposition d'expériences car il a été identifié comme un contexte qui permet de renseigner sur des potentialités fortes d'engagement (Bonfils, 2014). Ce qui se justifie par le fait que l'immersion et la ludification caractérisent l'expérience (Laurichesse, 2013). Nous exploitons quatre (4) dispositifs modélisés et de type transmédia pour vérifier l'hypothèse d'une consolidation de l'engagement sur une période plus longue. Les transmédias hybrides (Zacklad, 2015) sollicités tiennent compte finalement des nuances actuelles de la notion du transmédia.

Le projet web radio contribue à rassembler des apprenants comme un premier conditionnement à l'engagement visé. Nous entamons la conduite du changement par un apprentissage par projet qui sert de tremplin dans la démarche d'engagement des apprenants. La classe socio numérique poursuit cette démarche en renforçant les interactions. Elle offre une dimension distancielle de la formation qui prolonge l'expérience des apprenants. Cette expérience autour de la classe socio numérique adoptée de manière informelle ouvre les perspectives vers une proposition formelle qui elle, servira de tremplin pour des technologies plus immersives. L'escape room s'ajoute aux propositions précédentes pour consolider une méthodologie d'apprentissage par le biais du jeu. L'évaluation multipoints de vue intervient pour clôturer les expériences et permettre la visualisation de la prise de conscience et des actions menées par les apprenants du début à la fin de leur formation. Tout comme la classe socio numérique, cette évaluation immersive enclavée ouvre les perspectives vers une forme désenclavée. Ainsi certaines expériences, plus que d'autres, offrent une continuité de réflexion. Les méthodes de collecte adoptées décrivent le caractère social des dispositifs suivant leurs spécificités, comme un complément aux modèles théoriques qui caractérisent le dispositif technique. Toutes les dimensions transmédia de cette recherche sont finalement liées d'où leur consommation sous une forme qui ne peut qu'être multimodale.

Les notions principales sollicitées dans cette thèse sont de vieilles notions qui ont suscité des interrogations pour certaines non résolues. Nous développons une seule hypothèse autour de notre problématique et argumentons par des conditions tenant compte des spécificités du transmédia modélisé et de l'engagement observé. Les caractéristiques de ces transmédia sont épistémiques, praxéologiques, réflexives et relationnelles. Ce qui correspond respectivement au caractère cognitif, actionniste, relatif au retour d'expérience et aux relations, tous mis en avant pour l'engagement dans les différents dispositifs co construits. Certains de ces caractères sont sollicités simultanément et d'autres de manière successive. Ce qui matérialise l'hybridation du transmédia au sens large car elle se manifeste sous divers états dans cette thèse. L'humain est la priorité et finalement le succès de cette expérience.

Pour cette dissertation, nous avons d'abord présenté les différentes théories sur l'engagement et la participation en 1ère partie. Cette partie a également permis de fixer la notion de transmédia. Le dernier chapitre de la première partie a permis de présenter des modèles conceptuels de transmédia hybrides, de même que leurs caractéristiques. Le design dont nous parlons dans la conception de ces modèles, fait ressortir l'intelligence de l'information et crée de nouvelles capacités. Les propositions ne se limitent pas à une mise en forme mais également à une présentation des modèles d'utilisation. La logique d'usages au sens de (Perriault, 2015) suit une pratique raisonnée étudiée à au moins deux (2) reprises sur des publics différents et suivant des variations potentielles. Ce qui permet d'en dégager des modèles généraux.

Le chapitre III est construit suivant une approche pragmatique. Autrement dit, le design des expériences est perçu comme un incubateur pour reprendre le terme de Jehanne Dautrey (2014) citée par (Denoual & Pandelakis, 2017). Chaque dispositif est proposé sous une incarnation qui se consomme uniquement sous l'aspect transmédiatique. Les artefacts sont pensés en même temps que les opportunités d'interactions. Parler de design sous-entend d'établir un certain récit autour de la conception de ces artefacts. Ce qui permet de rendre tangible les fonctions intervenant dans chacun d'eux (Vitalis & Guéna, 2017). Le brassage potentiel entre les différents dispositifs de médiation ne possède aucun continuum (Cailler & Masoni Lacroix, 2017). Ce sont la spatialité et la temporalité qui les structurent.

Les contenus sont pensés pour procurer une expérience modélisable au sens du *design thinking* (Martin, 2009; Péché et al., s. d.). Cette expérience autour des transmédia hybrides permet d'observer des formes distinctives d'engagement suivant des spécificités de médiation instrumentale. À travers eux, le rapport au réel est enrichi par la forme hybride, sans toutefois imposer un univers fictionnel au sens audiovisuel du transmédia. Le *design thinking* repose

donc sur notre capacité intuitive à identifier des modèles pertinents, à construire des idées qui ont une signification émotionnelle tout en étant fonctionnelles, et à nous exprimer dans des médias autrement que par les mots ou les symboles. Il fait référence à trois (3) éléments que Brown (2010) a relevés. Il s'agit de l'inspiration, l'idéation et la mise en œuvre. L'inspiration correspond au problème ou à l'opportunité qui motive la recherche de solutions ; l'idéation est comme le processus de génération, de développement et de test des idées ; et la mise en œuvre s'apparente au chemin parcouru de l'état de projet à l'appréciation des bénéficiaires.

La deuxième partie du rapport de recherche était consacrée à la présentation des résultats. Nous y avons exposé tous les outils exploités pour mener à bien notre étude. Le chapitre IV présente donc le terrain de recherche comme élément déclencheur des propositions transmédia. Nous expliquons dans ce chapitre notre méthode d'approche du terrain de la négociation jusqu'à la collecte de données. Le chapitre V dévoile les orientations de notre recherche-action. Il évoque les résultats des différentes observations suivant les méthodes et les ressources déployées. C'est ainsi que nous abordons le terrain en suivant la *Grounded theory* (Corbin & Strauss, 2016). Il s'agissait d'observer les apprenants de formation dont nous étions en charge, suivant des modèles transmédia construits avec eux. Pour ce faire, nous avons adopté l'approche mixte de recherche (Creswell, 2013). Elle était constituée d'une auto-ethnographie qui relatait les observations directes sous la forme de récits. En plus de l'auto-ethnographie, nous avons appliqué des entretiens de groupe, des questionnaires et des observations des participants en guise d'observation indirecte. Cette triangulation des données marque une certaine objectivité dans nos résultats et permet de vérifier l'hypothèse d'engagement à travers une perception du transmédia qui diffère du transmédia *storytelling* de Jenkins et replace le transmédia dans des situations transactionnelles différentes de celles qui l'ont initié.

Les représentations de l'information et la communication sont mises en avant durant toutes les étapes de recherche. Ainsi, en plus des notions comme la participation, la motivation, l'expérience, le design, l'interaction, l'engagement, la présence et l'attention qui interpellent plusieurs champs, nous associons les notions telles que le territoire (au sens de l'espace), la médiation, les dispositifs, le document, la coopération, l'intelligence collective, l'apprentissage entre autres, qui interpellent particulièrement les SIC. Cette thèse de doctorat révèle finalement une part de notre réalité dans une réalité sociale qui pourrait tout à fait faire écho en Sciences de Gestion, en Sciences de l'Éducation, en Sociologie, en Psychologie, en Philosophie, dans les Humanités numériques et même dans les Sciences cognitives, les Neurosciences ou les Sciences

du design, en plus des SIC. Elle ouvre les perspectives pour la recherche dans ces disciplines en permettant d'approfondir soit :

- À travers la comparaison d'autres unités d'enseignement ;
- À travers un échantillon ou une durée d'observation plus conséquent (e) ;
- À travers des terrains différents de celui de la formation pour adultes comme la production, la création, la communication, les loisirs, la culture, l'industrie ou la santé ;
- À travers l'appréciation culturelle des dispositifs soumis dans cette recherche ou l'appréciation conceptuelle de transmédia constitués d'autres médiations (réalité augmentée, télé conférences, etc.) ;
- À travers d'autres méthodes de collecte (twitnographie, étude de cas, captation, etc.).

Références bibliographiques

Cette bibliographie fait ressortir toutes les disciplines qui sont interpellées dans notre travail de recherche. Il s'agit des Sciences de Gestion, des SIC, de la Sociologie, des Sciences de l'Éducation, de la Psychologie et de la Philosophie. Nous comptons également les Sciences du design, l'Ethnologie, l'Épistémologie et les Humanités numériques. Cette recherche s'est inspirée des théories qui vont au-delà des Sciences Humaines et Sociales.

La sélection s'est opérée en fonction de leur caractère académique, la notoriété de certaines revues ou chercheurs et la pertinence des informations. Ce dernier critère a été déterminant face aux études fraîchement menées dont les indices de citation n'étaient pas significatifs. La bibliographie est constituée de nombreux articles et de quelques livres qui relatent les recherches menées dans des contextes divers (français, américain, canadien, belge, australien, anglais, etc.). Elle compte également des articles tirés des revues sans comité de lecture et des notes de conférences ou des thèses récentes. Mais ces éléments interviennent rarement. Le but était d'obtenir une version universelle dont l'apport est issu de travaux scientifiques variés et situés dans des domaines différents (économie, santé, éducation, etc.).

Sans prétention d'exhaustivité, nous nous sommes basés sur des écrits autour d'une période spécifique et suivant notre perception du sujet de recherche. La majeure partie des références se situe entre 2000 et 2018 dans le but de retracer un état de l'art représentatif. Toutes les sources qui viennent avant 2000 relatent un certain historique des concepts, indispensable pour leur compréhension et pour l'évaluation de notre apport. L'apport théorique s'inscrit néanmoins au XXIe siècle.

Aaen, J., & Dalsgaard, C. (2016). Student Facebook groups as a third space: between social life and schoolwork. *Learning, Media and Technology*, *41*, 160-186. https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1111241

Abidi-Barthe, A., & Kaabachi, S. (1970). La co-creation d'experiences de consommation par le Web2.0. *The Journal of Internet Banking and Commerce*, *15*(2), 1-18.

ACT5 V2 - Population active de 15 ans ou plus ayant un emploi par sexe, âge et catégorie socioprofessionnelle en 2015 − Intercommunalité-Métropole de Métropole du Grand Paris (200054781) −Caractéristiques de l'emploi en 2015 | Insee. (s. d.). Consulté 18 août 2018, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/3568964?sommaire=3569010&geo=EPCI-200054781

Aïm, O. (2013). Le transmédia comme remédiation de la théorie du récit. *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*, (112), 43-55. https://doi.org/10.4000/terminal.558

Akrich, M. (1992). Les formes de la médiation technique. *Réseaux*, (60), 87-98.

Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Éducation permanente*, (134), 79-90.

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept., (3), 47-59.

Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2004). *La recherche-action*. e-thèque. Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00536320

Andonova, Y. (2009). Usage, mésusage et non-utilisation des TIC : repenser la fracture numérique en entreprise. In H. Sciences (Éd.), *Fractures, mutations, fragmentations. De la diversité des cultures numériques* (p. 95-111). Lavoisier. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533217

Antéblian, B., Filser, M., & Roederer, C. (2013). L'expérience du consommateur dans le commerce de détail. Une revue de littérature. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, *28*(3), 84-113. https://doi.org/10.1177/0767370113497868

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 369-386. https://doi.org/10.1002/pits.20303

Arborio, A.-M. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, (90), 26-34.

Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Colin. Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01174856

Aubert, A., & Froissart, P. (2014). Les publics de l'information. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (5). https://doi.org/10.4000/rfsic.1121

Audacity (audio editor). (2018, juillet 2). In *Wikipedia*. Consulté à l'adresse https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Audacity_(audio_editor)&oldid=848567337

Avi Shankar, Hélène Cherrier, & Robin Canniford. (2006). Consumer empowerment: a Foucauldian interpretation. *European Journal of Marketing*, *40*(9/10), 1013-1030. https://doi.org/10.1108/03090560610680989

Bachimont, B. (2000a). Engagement sémantique et engagement ontologique : conception et réalisation d'ontologies en Ingénierie des connaissances. *Ingénierie des connaissances: évolutions récentes et nouveaux défis*.

Bachimont, B. (2000b). L'archive numérique: entre authenticité et interprétabilité. *Archives*, *32*(1).

Bachy, S., Lebrun, M., & Smidts, D. (2010). Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *26*(1). Consulté à l'adresse http://ripes.revues.org/307

Badillo, P.-Y. (2015). Usagers et socio-économie des médias. Usager créatif ou/et usager dominé par les industries de l'information ? *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (6). https://doi.org/10.4000/rfsic.1251

Badillo, P.-Y., & Pélissier, N. (2015). Usages et usagers de l'information numérique. Renouvellement des problématiques et nouveaux enjeux pour les SIC. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (6). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/rfsic/1448

Barbot, M.-J., & Combès, Y. (2006). Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC. *Éducation permanente*, *2006-4*(169), 133-152.

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *40*(1), 115-136.

Baujard, C. (2005). Stratégie d'apprentissage e-learning, Abstract. *Distances et savoirs*, *3*(1), 29-48.

Baujard, C. (2011). Modes d'apprentissage e-learning , E-learning training methods : which organizational coherence ?, Métodos de aprendizaje e-learning : qué coherencia organizativa ? *La Revue des Sciences de Gestion*, (220-221), 189-199.

Beau, F. (2012). L'organisation des connaissances au coeur de la démarche scientifique Organiser une mémoire pour comprendre et savoir, puis agir et décider avec sagesse. *Etudes de Communication*.

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, *9*(35), 226-257. https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966

Bebey, D. (2018). L'« escape room », un outil pour l'engagement en formation. Consulté 22 août 2018, à l'adresse http://theconversation.com/l-escape-room-un-outil-pour-lengagement-en-formation-93808

Béchard, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(2), 257-281. https://doi.org/10.7202/009933ar

Becker, Howard S. (2006). Sur le concept d'engagement. *SociologieS*. Consulté à l'adresse https://sociologies.revues.org/642

Becker, Howard Saul. (2002). *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Transaction Publishers.

Bégin, L., & Véniard, A. (2013). L'évaluation à 360° : le rôle du feedback par les pairs comme outil de développement des compétences comportementales des futurs managers. *Management & Avenir*, (62), 32-51.

Benoit-Moreau, F., Bonnemaizon, A., & Cadenat, S. (2013). La participation ordinaire, Consumers’ perception of ordinary participation. Towards a better understanding. *Revue française de gestion*, (234), 151-166.

Benoît-Moreau, F., Bonnemaizon, A., Cadenat, S., & Renaudin, V. (2011). " Au boulot, cher client ! " Une approche interprétative de la participation ordinaire du consommateur. In *Congrès international de l'Association Française du Marketing* (p. 1-29). Bruxelles, Belgium. Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00673120

Berger, J. (2013). *Contagious: Why Things Catch On*. Simon and Schuster.

Berger, J., & Milkman, K. L. (2012). What Makes Online Content Viral? *Journal of Marketing Research*, *49*(2), 192-205. https://doi.org/10.1509/jmr.10.0353

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. International Society for Technology in Education.

Bernard, F. (2011). Communication engageante, environnement et écocitoyenneté : un exemple des « migrations conceptuelles » entre SIC et psychologie sociale. *Communication & Organisation*, (31), 2-2.

Bernard, F. (2012). Questionner la notion et les processus d'engagement : la proposition de la communication engageante. In *Organisations, performativité et engagement*. canada.

Bessières, D. (2009). La définition de la communication publique : des enjeux disciplinaires aux changements de paradigmes organisationnels. *Communication et organisation*, (35), 14-28. https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.686

Bideran, J. F. (2017). Patrimoine et transmédia storytelling, vers une médiation augmentée… [Billet]. Consulté 2 septembre 2018, à l'adresse https://cehistoire.hypotheses.org/979

Blanche-Benveniste, C. (1989). Les régulations syntaxiques dans les productions de français parlé. *Linx*, *20*(1), 7-20. https://doi.org/10.3406/linx.1989.1118

Bonfils, P. (2014). *L'expérience communicationnelle immersive: Entre engagements, distanciations, corps et présences* (Thèse d'habilitation à diriger les recherches, Université Lille Nord de France (Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis).).

Bonfils, P., & Dumas, P. (2006). Mondes virtuels et enseignement à distance : de nouvelles perspectives ? (p. 1-13). Présenté à TiceMed 2007. Consulté à l'adresse https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00260340/document

Bonfils, P., & Durampart, M. (2013). Environnements immersifs et dispositifs numériques. Etudes expérimentales et approches distanciées. *ESSACHESS – Journal for Communication Studies*, *6*(1(11)), 107-124.

Bonfils, P., & Ghoul Samson, J. (2018). L'expérience communicationnelle immersive dans WoW, entre présence et engagement : Dynamiques d'équilibre entre espaces physique et numérique. *Interfaces numériques*, *7*(1), 94-114.

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons.

Bonnemaizon, A., Cadenat, S., Benoit-Moreau, F., & Renaudin, V. (2012). Client « exécutant », « assistant marketing opérationnel », « relais » ou « apporteur de solutions » : Dis-moi ce que tu fais, je te dirai qui tu es !, Abstract. *Management & Avenir*, (52), 175-193.

Bonnemaizon, A., Debenedetti, A., & Mérigot, P. (2016). La participation du client au sein d'un environnement commercial: exploration des dispositifs et de l'initiative client dans un lieu attachant. *Décisions Marketing*, *82*(avril-juin), 91-107.

Botha, E., & Reyneke, M. (2013). To share or not to share: the role of content and emotion in viral marketing. *Journal of Public Affairs (14723891)*, *13*(2), 160-171. https://doi.org/10.1002/pa.1471

Bourdaa, M. (2013a). Le transmedia storytelling. *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*, (112), 7-10. https://doi.org/10.4000/terminal.447

Bourdaa, M. (2013b, novembre 28). Le transmédia : entre narration augmentée et logiques immersives. Consulté 14 avril 2018, à l'adresse https://www.inaglobal.fr/numerique/article/le-transmedia-entre-narration-augmentee-et-logiques-immersives

Bourgeois, É. (2016). *Motivation et formation des adultes*. Dunod. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DUNOD_CARRE_2009_01_0233

Bourgeon, D., Petr, C., & Jarrier, E. (2015). Le transmédia au service de la médiation dans le domaine des arts et de la culture.

Bourgeon-Renault, D., Derbaix, M., Jarrier, E., & Petr, C. (2016). Transmédia et expérience de consommation. Consulté à l'adresse https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:0Z3IRc4v_nUJ:scholar.google.com/+Transm%C3%A9dia+et+exp%C3%A9rience+de+consommation&hl=fr&as_sdt=0,5

Bouzon, A. (2003). Coopération et communication dans les projets de conception collective. Présenté à X° Colloque bilatéral franco-roumain, CIFSIC, Université de Bucarest.

Boyd, D., Golder, S., & Lotan, G. (2010). Tweet, Tweet, Retweet: Conversational Aspects of Retweeting on Twitter. In *2010 43rd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)* (p. 1-10). https://doi.org/10.1109/HICSS.2010.412

boyd danah m., & Ellison Nicole B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *13*(1), 210-230. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

Brassard, C., & Daele, A. (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC (p. 437-444). Présenté à Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003, ATIEF ; INRP. Consulté à l'adresse https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000159/document

Brasseur, M. (2012). L'interaction Du Chercheur Avec Son Terrain En Recherche-Action: Deux Cas D'accompagnement Individuel Des Managers. *Recherches en Sciences de Gestion*, (89), 103-118. https://doi.org/10.3917/resg.089.0101

Breduillieard, P. (2012). Engagements sociétaux En quoi la performativité des publicités de la Sécurité routière entraîne l'engagement du public ? In *Organisations, performativité et engagement*. Montréal, Canada.

Breyer, T. (2010). Attentivité et responsivité. *Bulletin d'Analyse Phénoménologique*. Consulté à l'adresse http://popups.ulg.ac.be/1782-2041/index.php?id=472

Brodin, E. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *5*(2), 149-181.

Brown, T. W., Jocelyn. (2010). Design Thinking for Social Innovation. *Development Outreach*, *12*(1), 29-43. https://doi.org/10.1596/1020-797X_12_1_29

Brutus, S., & Brassard, N. (2005). Un bilan de l'évaluation multisource, An Overview of Multisource Assessment, Resumen. *Gestion*, *30*(1), 24-30. https://doi.org/10.3917/riges.301.0024

Buckland, M. (1997). What is a Document? *Journal of the American Society for Information Science*, *48*(9), 804-809. https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4571(199709)48:9%3C804::aid-asi5%3E3.0.co;2-v

Cadenat, S., Bonnemaizon, A., Benoit-Moreau, F., & Renaudin, V. (2013). Regards sur la co-production du client : comment les entreprises nous font-elles participer? *Décisions Marketing*, (70), 9-24.

Caillé, A. (2004). Marcel Mauss et le paradigme du don1. *Sociologie et sociétés*, *36*(2), 141-176. https://doi.org/10.7202/011053ar

Cailler, B., & Masoni Lacroix, C. (2017). Temps et espace de l'interactivité, vers une définition de la transmédialité. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (10). https://doi.org/10.4000/rfsic.2694

Campenhoudt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales - 5e éd.* Dunod.

Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales - 4e edition*. Dunod.

Caradec, V. (2001). « Personnes âgées » et « objets technologiques »: Une perspective en termes de logiques d'usage. *Revue française de sociologie*, *42*(1), 117-148. https://doi.org/10.2307/3322806

Cardon, D. (2006). La trajectoire des innovations ascendantes : inventivité, coproduction et collectifs sur Internet. Présenté à Innovations, usages, réseaux, ATILF - CNRS. Consulté à l'adresse https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00134904/document

Cardoso, S., & Bourdaa, M. (2017). Design et Transmedia : projet, expérience usager, worldbuilding au cœur des disciplines SHS. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (10). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/rfsic/2558

Carmes, M., & Galibert, O. (2009). L'enchevêtrement des territoires numériques inter-intranet. *Communication et organisation*, (36), 190-220. https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.996

Carrillo, R., Lavoué, E., & Prié, Y. (2015). Vers l'analyse de l'engagement de l'apprenant : une approche par la visualisation multi-échelle de traces hétérogènes. In *Deuxième journée EIAH & IA*. Rennes, France: l'AFIA et l'ATIEF. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01231811

Catlin, T., Bush, P., & Yankelovich, N. (1989). InterNote: Extending a Hypermedia Framework to Support Annotative Collaboration. In *Proceedings of the Second Annual ACM Conference on Hypertext* (p. 365–378). New York, NY, USA: ACM. https://doi.org/10.1145/74224.74252

Chabin, M.-A. (2004). Document trace et document source. La technologie numérique change-t-elle la notion de document ? *Revue I3 - Information Interaction Intelligence*, *4*(1).

Chachkine, E. (2012). Scénario pédagogique responsabilisant. *Les Langues Modernes*, *3-2012*, PP.12-17.

Chang, H. (2016). *Autoethnography as Method*. Routledge.

Chapoulie, J.-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, *40*(1), 5-27. https://doi.org/10.3406/socco.2000.1811

Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance, Abstract. *Distances et savoirs*, *4*(4), 469-496.

Charmaz, K., & Belgrave, L. L. (2015). Grounded Theory. In *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. American Cancer Society. https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosg070.pub2

Chartron, G., & Moreau, F. (2011). Culture-Médias & Numérique. *ANR*, 1-18.

Chaves, M. M. N., Santos, A. P. R. dos, Santosa, N. P. dos, & Larocca, L. M. (2017). Use of the Software IRAMUTEQ in Qualitative Research: An Experience Report. In *Computer Supported Qualitative Research* (p. 39-48). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43271-7_4

Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *13*(1), 87-104.

Cheng-I Tsai, Chien-Hsu Chen, Taysheng Jeng, & Hung-Lin Hsu. (2010). Interdisciplinary Collaboration for Digital Content Service Design. *International Journal of Organizational Innovation*, *3*(1), 127-155.

Chollet, A., Rodhain, F., & Bourdon, I. (2014). Une étude ethnographique sur le jeu vidéo, les rêves et la qualité du sommeil. In *2ème journée AIM de recherche Serious Games et innovation*.

Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris: Le Seuil.

Colombier, N. (2007). Usage des TIC, conditions de travail et satisfaction des salariés. *Réseaux*, (143), 115-147. https://doi.org/10.3917/res.143.0115

Compte, C., Henri, F., & Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats. Présenté à Colloque « international » Scénario 2007, Designing Learner's Activities : A modeling Activity. Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00267171

Content Marketing Institute. (2015). *History of content: the dawn of a new marketing - YouTube*. Consulté à l'adresse https://www.youtube.com/watch?v=t7Qm0KKR-ug

Cooke, P. (2012). *Unique: Telling Your Story in the Age of Brands and Social Media*. Baker Books.

Corbin, J., & Strauss, A. (2016). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, *19*(6), 418–427. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1990-0602

Cormerais, F., Le Deuff, O., Lakel, A., & Pucheu, D. (2016). Les SIC à l'épreuve du digital et des Humanités : des origines, des concepts, des méthodes et des outils. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (8). https://doi.org/10.4000/rfsic.1820

Cotte, D., & Després-Lonnet, M. (2004). Le document numérique comme « lego »® ou La dialectique peut-elle casser des briques ? Consulté à l'adresse https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001021

Cottier, P., & Person, J. (2018). L'expérience lycéenne des réseaux sociaux numériques. Sociabilité et instrumentalisme en espace protégé. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *2018*(21). https://doi.org/10.4000/dms.2098

Courbières, C. (2012). Virtualité, représentation, signification : approche de la complexité documentaire. *Études de communication*, 103-115.

Courtade, C. (2013). Dans les coulisses du transmedia storytelling en production documentaire, réflexion immersive. *Sciences de l'information et de la communication*. Consulté à l'adresse http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00874090

Cova, B. (2008). Consumer made: Quand le consommateur devient producteur. *Décisions Marketing*, (50), 19-27.

Cova, B., & Ezan, P. (2008). Le consommateur-collaborateur: activités, attentes et impact; le cas du passionné de WARHAMMER. Actes JRMB.

Cova, B., Ezan, P., & Fuschillo, G. (2013). Zoom sur l'autoproduction du consommateur. *Revue française de gestion*, (234), 115-133.

Cova, B., Louyot-Gallicher, M., & Bonnemaizon, A. (2010). *Marketing critique: le consommateur collaborateur en question*. Tec & Doc Lavoisier.

Cova, V. (2004). Le design des services. *Décisions Marketing*, (34), 29-40.

Craig, R. T. (2009). La communication en tant que champ d'études. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (1), 1-42. https://doi.org/10.4000/communiquer.274

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

Dacheux, É. (2008). Étudier le marketing à la lumière de la communication. *L'Année sociologique*, *51*(2), 411-427.

Dacheux, É. (2016). Du consentement à la délibération : une critique communicationnelle du marketing politique. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (16), 85-110. https://doi.org/10.4000/communiquer.1914

Damart, S. (2006). La construction de cartes cognitives collectives pour l'aide à la structuration de formes de coopération hybrides. Présenté à XVème Conférence Internationale de Management Stratégique, Annecy-Genève.

Dameron, S. (2003). Structuration de la coopération au sein d'équipes projet. Présenté à XIIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Les côtes de Carthages.

Dameron, S. (2004). Opportunisme ou besoin d'appartenance ? La dualité coopérative dans le cas d'équipes projet. *M@n@gement*, *7*(3), 137-160.

D'arripe, A. (2015). La posture du chercheur dans l'observation participante : de la trahison à la culpabilité. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/19034788/La_posture_du_chercheur_dans_l_observation_participante_de_la_trahison_%C3%A0_la_culpabilit%C3%A9

de Mozota, B. B. (2006). The Four Powers of Design: A Value Model in Design Management. *Design Management Review*, *17*(2), 44-53. https://doi.org/10.1111/j.1948-7169.2006.tb00038.x

Debary, O., & Turgeon, L. (2007). *Objets & mémoires*. Presses Université Laval.

Dehaene, S. (2016, août 7). 4 piliers de l'apprentissage d'après les neurosciences. Consulté 11 novembre 2018, à l'adresse http://apprendre-reviser-memoriser.fr/apprentissage-dapres-neurosciences/

Deleuze, J. (2018). *Can Internet Gaming Disorder criteria distinguish high engagement from addiction ?* UCL - Université Catholique de Louvain, UCL - Université Catholique de Louvain. Consulté à l'adresse https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:193783

Dena, C. (2009, janvier 1). *Transmedia Practice: Theorising the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments*.

Denoual, F. (2017). La narration transmédiatique : vers un continuum entre fiction et réalité. *Fabula Colloques*. Consulté à l'adresse http://www.fabula.org/colloques/document4421.php

Denoual, F., & Pandelakis, P. (2017). Réécrire le monde : le design face aux fictions consensuelles. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (10). https://doi.org/10.4000/rfsic.2591

Dereze, G. (1995). A propos de « L'empirisme irréductible ». *Recherches en Communication*, *3*(3), 209-224.

Derycke, A. (1991). Hypermédia et apprentissage coopératif (p. 77-87). Présenté à Premier colloque Hypermédias et Apprentissages, INRP - MASI. Consulté à l'adresse https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000781/document

Dessus, P., & Schneider, D. K. (2006). Scénarisation de l'enseignement et contraintes de la situation. In J.-P. Pernin & H. Godinet (Éd.), *Actes du 1er Colloque Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien ?* (p. 19-24). Lyon, France: INRP. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01532739

Dewey, J., & Bentley, A. F. (1946). Transactions as Known and Named. *The Journal of Philosophy*, *43*(20), 533-551. https://doi.org/10.2307/2019334

Di Filippo, L. (2017). Conan entre personnage transmédia, monde transmédial et réalisations locales. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (10). https://doi.org/10.4000/rfsic.2578

Diaz, F. (2005). L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité. *Champ pénal/Penal field*, (Vol. II). https://doi.org/10.4000/champpenal.79

Dickey, M. D. (2005). Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design. *Educational Technology Research and Development*, *53*(2), 67-83. https://doi.org/10.1007/BF02504866

Divard, R. (2010). *Le marketing participatif*. Dunod.

Domenget, J.-C. (2015). Usages professionnels et figures d'usager des médias socionumériques. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (6). https://doi.org/10.4000/rfsic.1325

Donada, C., & Nogatchewsky, G. (2005). Vingt ans de recherches empiriques en marketing sur la performance des relations client-fournisseur. *Recherche et Applications En Marketing (French Edition)*, *20*(4), 71-96. https://doi.org/10.1177/076737010502000404

Du Plessis, C. (2015). Brand storytelling: the case of Coca-Cola's Journey Corporate Website. Consulté à l'adresse http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/19593

Duchesne, C., & Savoie-Zacj, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, *25*(2), 69-95.

Duday, H., Courtaud, P., Crubezy, E., Sellier, P., & Tillier, A.-M. (1990). L'Anthropologie « de terrain » : reconnaissance et interprétation des gestes funéraires. *Bulletins et Mémoires de la Société d'anthropologie de Paris*, *2*(3), 29-49. https://doi.org/10.3406/bmsap.1990.1740

Dujarier, M.-A. (2012). Quand consommer, c'est travailler. *Idées économiques et sociales*, (158), 6-12.

Dujarier, M.-A. (2014). *Le travail du consommateur: De Mac Do à eBay : comment nous coproduisons ce que nous achetons*. LA DECOUVERTE.

Dumas, A., & Martin-Juchat, F. (2016). Approche communicationnelle des émotions dans les organisations : questionnements et implications méthodologiques. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (9). https://doi.org/10.4000/rfsic.2103

Durand, M. (2009). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'enaction. In *Travail et formation des adultes* (p. 191-215). Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/travail-et-formation-des-adultes%20--9782130570431-page-191.htm

Durand, M. (2016). Theureau, J. Le cours d'action. L'enaction et l'expérience. *Activités*, *13*(13-1). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/activites/2769

Edelman, D. C. (2010, décembre 1). Branding in the Digital Age: You're Spending Your Money in All the Wrong Places. Consulté 4 juin 2016, à l'adresse https://hbr.org/2010/12/branding-in-the-digital-age-youre-spending-your-money-in-all-the-wrong-places

Espinosa, R. S. C., & Gómez, J. L. E. (2017). Transmedia Storytelling: exploring its use in education. *Temes de Disseny*, *0*(33), 26-35.

Ezan, P., & Cova, B. (2008). La confusion des rôles de consommateur et de producteur dans les communautés de marque : une complicité dangereuse ? *THE BLURRING OF ROLES BETWEEN CONSUMERS AND PRODUCERS INSIDE BRAND COMMUNITIES. A RISKY COLLUSION?*, (52), 51-60.

Favreau, E., Lemoine, J.-F., & Roth, Y. (2014). Travail ou pas ? L'autonomie des participants au crowdsourcing et ses implications juridiques (PDF Download Available). Consulté 19 mai 2017, à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/265508610_Travail_ou_pas_L'autonomie_des_participants_au_crowdsourcing_et_ses_implications_juridiques

Fendt, J., & Sachs, W. (2007). *Grounded Theory Method in Management Research: Users' Perspectives* (Vol. 11). https://doi.org/10.1177/1094428106297812

Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, (25), 9-46.

Fillieule, O. (2001). Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. *Revue française de science politique*, *51*(1), 199-215.

Fondin, H. (2009). La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, *38*(2), 112-122.

France, L., Heraud, J.-M., Marty, J.-C., & Carron, T. (2007). Visualisation et régulation de l'activité des apprenants dans un EIAH tracé. INRP. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00161498

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *L' apprentissage en profondeur*. Ontario Canada. Consulté à l'adresse https://www.puq.ca/catalogue/livres/apprentissage-profondeur-3610.html?utm_medium=email&utm_campaign=Infolettre%20-%20septembre%202018&utm_content=Infolettre%20-%20septembre%202018+CID_428a0c5676a9d7841e32dcfa9c1b0926&utm_source=Email%20marketing%20software&utm_term=Dtails

Gagné, M., & Bhave, D. (2011). Autonomy in the Workplace: An Essential Ingredient to Employee Engagement and Well-Being in Every Culture (p. 163-187). https://doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8_8

Galibert, O. (2012). Engagement éco-citoyen et participation en ligne : entre agir communicationnel et agir stratégique. In *Colloque International ' Organisations,*

performativité et engagement« 80e Congrès de l »Acfas. Montréal, Canada: ACFAS. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01137965

Galibert, O., & Cordelier, B. (2017). Animation et gestion des communautés en ligne : quelles rationalisations du social ? Une introduction. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (19), 1-8.

Gambarato, R. R. (2013). Transmedia Project Design: Theoretical and Analytical Considerations. *Baltic Screen Media Review*, *1*(0), 80-100.

Ganascia, J.-G. (2014). L'écologie de l'attention, alternative à la sollicitation. *L'Observatoire*, (45), 87-88.

Garcia, S. (2009). L'évaluation des enseignements : une révolution invisible. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, (55-4bis), 46-60.

Garfinkel, H. (2010). *Le programme de l'ethnométhodologie*. La Découverte. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/l-ethnomethodologie--9782707133731-page-31.html

Garreau, L., & Bandeira-De-Mello, R. (2010). La théorie enracinée en pratique : vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ? (p. 1-19). Présenté à AIMS 2010. Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00580543/document

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, *7*(2), 95-105. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001

George, S. (2004). Analyse automatique de conversations textuelles synchrones d'apprenants pour la détermination de comportements sociaux. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, *Vol. 10*, 165-193.

Georges, F. (2011). L'identité numérique sous emprise culturelle. *Les Cahiers du numérique*, *7*(1), 31-48.

Giles, D. (1987). Dewey's Theory of Experience: Implications for Service-Learning. *Journal of Cooperative Education*, 87-90.

Gilibert, D., & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, *16*(3), 217-238. https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.03.006

Girandola, F., & Roussiau, N. (1970). L'engagement comme source de modifications à long terme. / Commitment as a source of long-term modification. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 83-101.

Girandola, F., & Roussiau, N. (2003). L'engagement comme source de modifications à long terme. [Commitment as a source of long-term modification.]. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *57*, 83-101.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, *1*(3), 47-69. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232

Gonzalez-Laporte, C. (2014). *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations?* (report). Labex ITEM. Consulté à l'adresse http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01022115/document

Goyette-Côté, M.-O. (2012). Le retraitement automatisé de l'information d'actualité en ligne : analyse des mécanismes socio-techniques mis en place par les infomédiaires. *Communication. Information médias théories pratiques*, (Vol. 29/2). https://doi.org/10.4000/communication.2695

Groff, A. (2004). *Optimisation de l'innovation par l'élaboration d'un processus de créativité industrielle : cas de l'industrie automobile*. Paris, ENSAM. Consulté à l'adresse http://www.theses.fr/2004ENAM0012

Grosjean, S. (2004). L'apprentissage collaboratif à distance : Du scénario pédagogique à la dynamique interactionnelle (p. 229-236). Présenté à Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie, Université de Technologie de Compiègne. Consulté à l'adresse https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000718/document

Groupierre, K. (2017). Le transmédia : un dépassement du médium ? *Appareil*, (18). https://doi.org/10.4000/appareil.2403

Guigon, G., Humeau, J., & Vermeulen, M. (2017). Escape Classroom : un escape game pour l'enseignement. In *9ème Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (QPES 2017)*. Grenoble, France. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01503763

Guillemette, F., Luckerhoff, J., & Baribeau, C. (2010). Entretiens de groupe: concepts, usages et ancrages. *Recherches qualitatives*, *29*(1).

Guillien, catherine. (2016). Participation du consommateur, coproduction, co-création… : typologies, enjeux marketing et implications managériales. Consulté à l'adresse http://www.creg.ac-versailles.fr/participation-du-consommateur-coproduction-co-creation

Guintcheva, G. (2014). Le concept de consumer empowerment dans un contexte participatif et son impact sur les enchères en ligne. Le cas des eBayeurs. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/19468054/Le_concept_de_consumer_empowerment_dans_un_contexte_participatif_et_son_impact_sur_les_ench%C3%A8res_en_ligne._Le_cas_des_eBayeurs

Hajek, I. (2011). Sociologie, cognition et langage : une méthodologie d'observation, Sociology, cognition and language : a methology of observation. *Langage et société*, (135), 67-85. https://doi.org/10.3917/ls.135.0067

Hall, S., CCCS, Albaret, M., & Gamberini, M.-C. (1994). Codage/décodage. *Réseaux*, *12*(68), 27-39. https://doi.org/10.3406/reso.1994.2618

Hassenzahl, M., Diefenbach, S., & Göritz, A. (2010). Needs, affect, and interactive products #x2013; Facets of user experience. *Interacting with Computers*, *22*(5), 353-362. https://doi.org/10.1016/j.intcom.2010.04.002

Hassenzahl, Marc. (2008). User Experience (UX): Towards an Experiential Perspective on Product Quality. In *Proceedings of the 20th Conference on L'Interaction Homme-Machine* (p. 11–15). New York, NY, USA: ACM. https://doi.org/10.1145/1512714.1512717

Heikkinen, O., & Shumeyko, J. (2016). Designing an escape room with the Experience Pyramid model. Consulté à l'adresse http://www.theseus.fi/handle/10024/112798

Henry, P., & Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, (11), 36-60.

Herrmann, R. O. (1993). The Tactics of Consumer Resistance: Group Action and Marketplace Exit. *ACR North American Advances*, *NA-20*. Consulté à l'adresse http://acrwebsite.org/volumes/7425/volumes/v20/NA-20

Hert, P. (2005). Le terrain irréductible. *Questions de communication*, (8), 121-134. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.3928

Hiltz, S. R. (1998). *Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities*. Consulté à l'adresse https://eric.ed.gov/?id=ED427705

Hiltz, S., & Wellman, B. (1997). *Asynchronous Learning Networks as a Virtual Classroom* (Vol. 40). https://doi.org/10.1145/260750.260764

Hocquelet, M. (2013). Travailler avec des clients « déviants ». *Revue française de gestion*, (234), 135-149.

Hoffman, D. L., & Novak, T. P. (1996). Marketing in Hypermedia Computer-Mediated Environments: Conceptual Foundations. *Journal of Marketing*, *60*(3), 50-68. https://doi.org/10.2307/1251841

Holbrook, M. B., & Hirschman, E. C. (1982). The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings, and Fun. *Journal of Consumer Research*, *9*(2), 132-140. https://doi.org/10.1086/208906

Husserl, E. (2009). *Phénoménologie de L'Attention*. Vrin.

Hypermédia. (2016, décembre 7). In *Wikipédia*. Consulté à l'adresse https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Hyperm%C3%A9dia&oldid=132484912

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie, The Semi-structured Interview: at the Border of Public Health and Anthropology. *Recherche en soins infirmiers*, *3*(102), 23-34.

Inie, N., & Dalsgaard, P. (2017). A Typology of Design Ideas (p. 393-406). https://doi.org/10.1145/3059454.3059464

Jaillet, A. (1997). Internet : une pédagogie active ? *Cahiers de la recherche en éducation*, *4*(3), 373-392. https://doi.org/10.7202/1017302ar

Jean-Michel. (2007). L'évaluation à l'université | Anthropiques.org. Consulté 21 octobre 2017, à l'adresse http://www.anthropiques.org/?p=59

Jenkins, H. (2002). Game Design as Narrative Architecture. *Computer*, *44*.

Jenkins, Henry. (2003). Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. Consulté à l'adresse https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/

Jenkins, Henry. (2006). *Convergence Culture: where Old and New Media Collide*. New York University Press.

Jenkins, Henry. (2013). La licorne origami contre-attaque. Réflexions plus poussées sur le transmedia storytelling. *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*, (112), 11-28. https://doi.org/10.4000/terminal.455

Jenkins, Henry, Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. NYU Press.

Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education*, *74*(4), 318-340. https://doi.org/10.2307/2673138

Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, *11*(60), 99-120. https://doi.org/10.3406/reso.1993.2369

Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (1989). Une théorie psychosociale: La théorie de l'engagement. Perspectives commerciales. *Recherche et Applications En Marketing (French Edition)*, *4*(1), 79-90. https://doi.org/10.1177/076737018900400105

Jouquan, J., & Bail, P. (2003). A quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage ? *Pédagogie Médicale*, *4*(3), 163-175. https://doi.org/10.1051/pmed:2003006

Julien, A. (2017). Apprendre à argumenter en cours de français avec une webradio – Ludovia Magazine. Consulté 6 mai 2018, à l'adresse http://www.ludovia.com/2017/01/apprendre-a-argumenter-en-cours-de-francais-avec-une-webradio/

Jullier, L. (2014). Quelques problèmes épistémologiques posés par la notion de transmedia storytelling. *Grial*, 24-31.

Kaabachi, S. (2012). Marketing participatif et intégration du consommateur dans le processus d'innovation des enseignes. *Marché et organisations*, (15), 49-66.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, (25), 69-86.

Kalinov, K. (2017). Transmedia Narratives: Definition and Social Transformations in the Consumption of Media Content in the Globalized World, *7*(1). Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/36377772/Transmedia_Narratives_Definition_and_Social_Transformations_in_the_Consumption_of_Media_Content_in_the_Globalized_World

Karapanos, E. (2013). User Experience Over Time. In *Modeling Users' Experiences with Interactive Systems* (p. 57-83). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-31000-3_4

Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1998). Engagement Theory: A Framework for Technology-Based Teaching and Learning. *Educational Technology*, *38*(5), 20-23.

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2005). *Transferring Learning to Behavior: Using the Four Levels to Improve Performance*. Berrett-Koehler Publishers.

Kirkpatrick, D. L. (2006). Seven keys to unlock the four levels of evaluation. *Performance Improvement*, *45*(7), 5-8. https://doi.org/10.1002/pfi.2006.4930450702

Kozinets, R. V. (2006). Click to Connect: Netnography and Tribal Advertising. *Journal of Advertising Research*, *46*(3), 279-288. https://doi.org/10.2501/S0021849906060338

Kuniavsky, M. (2003). *Observing the User Experience: A Practitioner's Guide to User Research*. Elsevier.

Labrecque, L. I., Markos, E., & Milne, G. R. (2011). Online Personal Branding: Processes, Challenges, and Implications. *Journal of Interactive Marketing*, *25*(1), 37-50. https://doi.org/10.1016/j.intmar.2010.09.002

Lafleur, S. (2015). Foucault, la communication et les dispositifs. *Communication. Information médias théories pratiques*, (vol. 33/2). https://doi.org/10.4000/communication.5727

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, *31*(1), 30-43. https://doi.org/10.1080/00220480009596759

Lainé-Cruzel, S. (2004). Documents, ressources, données : les avatars de l'information numérique. *Revue I3 - Information Interaction Intelligence*, *4*(1).

Landau, R., & Rosenberg, N. (1986). *The Positive Sum Strategy: Harnessing Technology for Economic Growth*. National Academies Press.

Lange, J.-M. (2015). Éducation et engagement : La participation de l'École à relever les défis environnementaux et de développement. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, (Volume 12). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/ere/441

Lapassade, G. (2017). *Observation participante*. ERES. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ERES_BARUS_2016_01_0392

Laplantine, F. (1995). *L'anthropologie*. Consulté à l'adresse https://www.decitre.fr/livres/l-anthropologie-9782228888899.html

Larousse. (2008). Larousse de Poche (dictionnaire de poche).

Larousse, É. (s. d.). Définitions : dispositif - Dictionnaire de français Larousse. Consulté 29 mars 2018, à l'adresse http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960

Larroche, V. (2018). *Le dispositif: Un concept pour les sciences de l'information et de la communication*. ISTE Editions.

Laurichesse, H. (2013). Un marketing générateur de contenus pour l'univers transmédia. *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*, (112), 67-76. https://doi.org/10.4000/terminal.544

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Law, E. L.-C., Roto, V., Hassenzahl, M., Vermeeren, A. P. O. S., & Kort, J. (2009). Understanding, Scoping and Defining User Experience: A Survey Approach. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (p. 719–728). New York, NY, USA: ACM. https://doi.org/10.1145/1518701.1518813

Leclercq, V. (s. d.). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, (11), 87-106.

Les Objectifs de Développement Durable. (s. d.). Consulté 8 janvier 2017, à l'adresse http://www.globalcompact-france.org/p-130-odd

Lévi-Strauss, C. (1983). Histoire et ethnologie. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, *38*(6), 1217-1231. https://doi.org/10.3406/ahess.1983.411017

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, (152), 143-155.

Lugmayr, A., Sutinen, E., Suhonen, J., Sedano, C. I., Hlavacs, H., & Montero, C. S. (2017). Serious storytelling – a first definition and review. *Multimedia Tools and Applications*, *76*(14), 15707-15733. https://doi.org/10.1007/s11042-016-3865-5

Lundqvist, A., Liljander, V., Gummerus, J., & van Riel, A. (2013). The impact of storytelling on the consumer brand experience: The case of a firm-originated story. *The Journal of Brand Management*, *20*(4), 283-297.

Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, *1*(1), 3-30. https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2007.0002.x

Magne, S., & Lemoine, J.-F. (s. d.). Essai de classification des pratiques de co-création de produits et services.

Mahlaoui, S. (2010). L'analyse de scénarisation pédagogique. *Recherche et formation*, (63), 77-90. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.273

Maillet, T. (2009). Les marques ont tout à gagner à la co-création - PagesJaunes. Consulté 2 septembre 2018, à l'adresse http://observatoirepagesjaunes.com/interview_accueil.html

Maillet, T., & Lemoine, P. (2007). *Génération participation: de la société de consommation à la société de participation* (Deuxième édition). Paris: M21 éditions.

Marec, J. L. (2002). Situations de communication dans la pratique de recherche : du terrain aux composites. *Études de communication. langages, information, médiations*, (25), 15-40. https://doi.org/10.4000/edc.831

Marion, G. (2016). *Le consommateur coproducteur de valeur: L'axiologie de la consommation*. Éditions EMS.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications.

Martin, R. L. (2009). *The Design of Business: Why Design Thinking is the Next Competitive Advantage*. Harvard Business Press.

Martinot-Lagarde, P. (2008). De nouvelles formes d'engagement. *Revue Projet*, *n ° 305*(4), 48-54.

Mason, J. (2017). *Qualitative Researching*. SAGE.

Maubant, P. (2016). Biographie de quelques penseurs sur l'éducation et la formation. *Education et formation / Formation permanente – Éducation des adultes*, 263-268.

Maushak, N. J., Chen, H.-H., & Lai, H.-S. (2001). Utilizing Edutainment to Actively Engage K-12 Learners and Promote Students' Learning: An Emergent Phenomenon. Consulté à l'adresse https://eric.ed.gov/?id=ED470100

McIlveen, P. (2008). Autoethnography as a Method for Reflexive Research and Practice in Vocational Psychology ,

Autoethnography as a Method for Reflexive Research and Practice in Vocational

Psychology. *Australian Journal of Career Development*, *17*(2), 13-20. https://doi.org/10.1177/103841620801700204

Mencarelli, R., & Rivière, A. (2014). La participation du client dans un contexte de self-service technologies. *The participation of the customer in a self-service technologies context. An approach by the perceived value.*, *40*(241), 13-30. https://doi.org/10.3166/RFG.241.13-30

Mercanti-Guérin, M. (2005). *La créativité publicitaire perçue : modélisation et impact sur le processus de persuasion publicitaire*. Caen. Consulté à l'adresse http://www.theses.fr/2005CAEN0627

Mercanti-Guérin, M. (2010). Analyse des réseaux sociaux et communautés en ligne : quelles applications en marketing ? *Management & Avenir*, *n° 32*(2), 132-153.

Merindol, J.-Y. (2009). Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, (55-4bis), 7-27.

Merzeau, L. (2010). L'intelligence de l'usager, 9-37.

Merzeau, L. (2013). L'intelligence des traces. *Intellectica*, *59*(1), 115-135.

Meunier, J.-P. (1999). Dispositif Et Théories de la Communication: Deux Concepts En Rapport de Codétermination. *Hermes*, *25*, 83.

Michelle, G. G. L.-H., Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (2014). *La Recherche-Action: Ses Fonctions, Ses Fondements et Son Instrumentation*. PUQ.

Michon, C. (1994). Management et communication interne : les six dimensions qu'il faut considerer. *Communication et organisation*, (5). https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1713

Millot, G. (2018). *Comprendre et réaliser les tests statistiques à l'aide de R: Manuel de biostatistique*. De Boeck Superieur.

Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The Development of Constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(1), 25-35. https://doi.org/10.1177/160940690600500103

Mitchinson, A., & Morris, R. (2014). Learning about Learning Agility. Consulté 20 mai 2018, à l'adresse https://www.ccl.org/articles/white-papers/learning-about-learning-agility/

Morelle, M., & Ripoll, F. (2009). Les chercheur-es face aux injustices : l'enquête de terrain comme épreuve éthique. *Annales de géographie*, (665-666), 157-168. https://doi.org/10.3917/ag.665.0157

Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2012). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo, Methodology of access to subjective experience: composite interview technique and video analysis, Resumen. *Savoirs*, (27), 85-105.

Moutte, S. (2016). Individu et identité sur les réseaux sociaux numériques : vers une forme d'engagement désengagé ? – Ludovia Magazine. Consulté 18 avril 2017, à l'adresse https://www.ludovia.com/2016/06/individu-et-identite-sur-les-reseaux-sociaux-numeriques-vers-une-forme-dengagement-desengage/

Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, *41*(4), 908-916. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. Consulté à l'adresse https://sociologies.revues.org/993

Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*.

Nicholson, S. (2016). *Ask Why: Creating a Better Player Experience Through Environmental Storytelling and Consistency in Escape Room Design*.

Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, *94*(1), 44-49. https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363

Nizet, I. (2016). Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, *44*(2), 109-125. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039024ar

O'Brien, H., & Toms, E. (2008). What is User Engagement? A Conceptual Framework for Defining User Engagement with Technology. *JASIST*, *59*, 938-955. https://doi.org/10.1002/asi.20801

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (1), 71-109. https://doi.org/10.4000/enquete.263

Pagani, M., & Mirabello, A. (2011). The Influence of Personal and Social-Interactive Engagement in Social TV Web Sites. *International Journal of Electronic Commerce*, *16*(2), 41-68.

Paquienséguy, F. (2007). Comment réfléchir à la formation des usages liés aux technologies de l'information et de la communication numériques ? *Les Enjeux de l'information et de la communication*, *me 2007*(1), 63-75.

Paquienséguy, F. (2018). Entre interactivité, dispositif et médiation : que devient l'usage prescrit dans les cours en ligne ?

Parfouru, S., Grassaud, A., Mahe, S., & Zacklad, M. (2006). Document pour l'Action comme media pour la Gestion de Connaissances.

Parrini-Alemanno, S. (2004). La recherche-action en communication des organisations est-elle une méthode qualitative constructiviste? In *Recherches qualitatives* (p. 41-60). UQAM. Consulté à l'adresse http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie/texte%20PAlemanno%20actes.pdf

Payet, J.-P. (2011). L'enquête sociologique et les acteurs faibles. *SociologieS*. Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/sociologies/3629

Péché, J.-P., Mieyeville, F., & Gaultier, R. (s. d.). Design thinking : le design en tant que management de projet. *Entreprendre & Innover*, (28), 83-94.

Pédauque, R. T. (2003). Document : forme, signe et médium, les reformulations du numérique. Consulté à l'adresse http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic 00000511

Pelaccia, T., Delplancq, H., Triby, E., Leman, C., Bartier, J.-C., & Dupeyron, J.-P. (2008). La motivation en formation : une dimension réhabilitée dans un environnement d'apprentissage en mutation. *Pédagogie Médicale*, *9*(2), 103-121. https://doi.org/10.1051/pmed:2008999

Peraya, D. (2000). Le cyberespace : un dispositif de communication et de formation médiatisée, 17-44.

Peraya, D. (2013). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, (25), 153-167.

Peraya, D., & Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *1*(1). https://doi.org/10.4000/dms.126

Peraya, D., & Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue française de pédagogie*, *145*(1), 51-61. https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2984

Perea, F. (2011). L'identité numérique : de la cité à l'écran. Quelques aspects de la représentation de soi dans l'espace numérique, Abstract, Resumen. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, *me 2010*(1), 144-159.

Perrault, B., Brassart, D.-G., & Dubus, A. (2010). LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE COMME INDICATEUR DE L'EFFICACITE D'UNE FORMATION. UNE APPLICATION A L'EVALUATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS. Présenté à congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), université de Genève.

Perriault, J. (2015). Retour sur la logique de l'usage. Entretien avec Alexandre Coutant. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (6). https://doi.org/10.4000/rfsic.1221

Pham, T. D. T. (2013). Co-produire les artefacts pour qu'ils soient médiateurs. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, *XX*(49), 113-131.

Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation, Revue des sciences de l'éducation*, *26*(2), 367-394. https://doi.org/10.7202/000127ar

Pons-Dessoutter, M. (2006). Les adultes en reprise d'études : l'engagement dans une formation universitaire. Dossier URAFF.

Popescu, E. (2014). Providing collaborative learning support with social media in an integrated environment. *World Wide Web*, *17*(2), 199-212. https://doi.org/10.1007/s11280-012-0172-6

Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in Higher Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *22*(3), 215-225. https://doi.org/10.1007/s11092-010-9098-7

Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(3), 515-544. https://doi.org/10.7202/000289ar

Proulx, S. (2000). La construction sociale des objets informationnels : matériaux pour une ethnographie des usages, 4.

Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une « société du savoir ». *Annales Des Télécommunications*, *57*(3-4), 180-189. https://doi.org/10.1007/BF02994632

Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui: enjeux–modèles–tendances. *Lise Vieira et Nathalie Pinède, éds, Enjeux et usages …*. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/1254954/Penser_les_usages_des_technologies_de_linformation_et_de_la_communication_aujourdhui_enjeux_mod%C3%A8les_tendances

Proulx, S., & Couture, S. (2006). Pratiques de coopération et éthique du partage à l'intersection de deux mondes sociaux : militants du logiciel libre et groupes communautaires au Québec. In *Intelligence Collective* (p. 137-152). Paris, France: Les Presses de l'École des Mines de Paris.

Quinton, P. (2002). Le sens du terrain. *Études de communication. langages, information, médiations*, (25), 41-50. https://doi.org/10.4000/edc.649

Quoniam, N., & Bungener, C. (2004). Les théories psychologiques de la motivation. *Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement*, *2*(1), 7-18.

Rabeharisoa, V., & Callon, M. (2002). L'engagement des associations de malades dans la recherche. *Revue internationale des sciences sociales*, (171), 65-73. https://doi.org/10.3917/riss.171.0065

Ramaswamy, V., Gouillart, F. J., & Tomasini, C. (2011). *L'entreprise co-créative: clients, employés, fournisseurs... quand l'organisation s'ouvre à ses partenaires*. Paris: Vuibert.

Rémon, J. (2017). Jeux numériques pour l'apprentissage : jouer avec la langue ou créer par la langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, (Vol.36 N°2). https://doi.org/10.4000/apliut.5675

Renaud, L. (2014). Les figures métaphoriques du transmédia. Analyse sémiotique du discours d'escorte du Transmedia Lab d'Orange, Metaphoric representations of transmedia Semiotic analysis of the discourse in the Transmedia Lab by Orange. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, (15/2), 63-72.

Reniou, F. (2009). *Opérations participatives des marques : pourquoi et comment faire participer les consommateurs ? De la compréhension des opérations participatives et des motivations des consommateurs à s'y engager à l'analyse de leurs effets sur la marque*. Paris Dauphine University. Consulté à l'adresse https://ideas.repec.org/b/dau/thesis/123456789-3773.html

Resmini, A. (2014). Les architectures d'information. *Études de communication*, (41), 32-56.

Roche, C. (2014). L'intelligence collective et l'entreprise: une relecture cognitive de l'histoire récente du management. Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01141402/document

Rolland, S. (2005). [Review of *Review of Idéologie markering, mal du siècle*, par G. Marion]. *Recherche et Applications en Marketing*, *20*(1), 109-111.

Ros, M. Z. (2018, février 22). Comment j'utilise les médias sociaux dans mes cours à l'université [Billet]. Consulté 29 mars 2018, à l'adresse https://red.hypotheses.org/1137

Rouquet, A., Reniou, F., & Goudarzi, K. (2013). Le client « acteur » de l'organisation. *Revue française de gestion*, *N° 234*(5), 85-98.

Roux, D. (2007). La résistance du consommateur: Proposition d'un cadre d'analyse. *Recherche et Applications En Marketing (French Edition)*, *22*(4), 59-80. https://doi.org/10.1177/076737010702200403

Ryan, M.-L. (2017). Le transmedia storytelling comme pratique narrative. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (10). https://doi.org/10.4000/rfsic.2548

Saleh, I. (2018). Internet des Objets (IdO) : Concepts, Enjeux, Défis et Perspectives. *Internet des objets*, *2*. https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2018.0229

Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(1), 89-107. https://doi.org/10.7202/016190ar

Schmitt, L. (2015). Le « transmédia », un « label » promotionnel des industries culturelles toujours en cours d'expérimentation, The « transmedia », a promotional « label » of cultural industries, still under experimentation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, (16/1), 5-17.

Scolari, Carlos A., & Ibrus, I. (2014). Transmedia Critical: Empirical Investigations into Multiplatform and Collaborative Storytelling. *International Journal of Communication*, 2191-2200.

Scolari, Carlos Alberto. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, p. 586-606.

Scroferneker, C. M. A. (2004). Qu'est-ce que la « Communication organisationnelle » dans un pays de contact ? *Sociétés*, *no 83*(1), 79-88. https://doi.org/10.3917/soc.083.0079

Seidel, R. L., Jalilvand, A., Kunjummen, J., Gilliland, L., & Duszak, R. (2018). Radiologists and Social Media: Do Not Forget About Facebook. *Journal of the American College of Radiology*, *15*(1, Part B), 224-228. https://doi.org/10.1016/j.jacr.2017.09.013

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2014). Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. In *Applications of Flow in Human Development and Education* (p. 475-494). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_24

Sidir, M., Lucas, N., & Giguet, E. (2006). De l'analyse des discours à l'analyse structurale des réseaux sociaux : une étude diachronique d'un forum éducatif. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, *13*, 20 pages.

Simons, N. (2014). Audience Reception of Cross- and Transmedia TV Drama in the Age of Convergence. *International Journal of Communication*, 2220-2239.

Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, *43*(6), 51-54.

Smith, A. N., Fischer, E., & Yongjian, C. (2012). How Does Brand-related User-generated Content Differ across YouTube, Facebook, and Twitter? *Journal of Interactive Marketing*, *26*(2), 102-113. https://doi.org/10.1016/j.intmar.2012.01.002

Smith, T. (2009). The social media revolution. *International Journal of Market Research*, *51*(4). https://doi.org/10.2501/S1470785309200773

Sosinska-Kalata, B. (2012). L'efficacité des systèmes d'organisation des connaissances :un point de vue praxiologique. *Etudes de Communication*, 155-171.

St. Pierre, E. A., & Jackson, A. Y. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*, *20*(6), 715-719. https://doi.org/10.1177/1077800414532435

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, *15*(2), 171-193. https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4

Szilas, N., Widmer, S., & Josiane, D. (2009). Mieux comprendre la notion d'intégration entre apprentissage et jeu, 27-39.

Tchuente, D., Canut, M.-F., Baptiste-Jessel, N., Coutant, A., Stenger, T., & Rampnoux, O. (2011). Pour une approche interdisciplinaire des TIC, Abstract. *Document numérique*, *14*(1), 31-57.

Théodore, L. (2017). *Internet Marketing 2017* (12e éd.). ELENBI. Consulté à l'adresse http://www.ebg.net/publication/Internet_Marketing_2017-1251.htm

Thévenot, L. (2000). IX - L'action comme engagement. In *L'Analyse de la singularité de l'action* (p. 213-238). Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/l-analyse-de-la-singularite-de-l-action--9782130501886-p-213.html

Thévenot, L. (2011). Grand résumé de L'Action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement, Paris, Éditions La Découverte, 2006. *SociologieS*. Consulté à l'adresse https://sociologies.revues.org/3572

Tillard, B. (2011). Temps d'observation ethnographique et temps d'écriture, Ethnographic observation time and writing time, Resumen. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *44*(4), 35-50.

Tingry, N. (2013). *De la logique de l'usage à l'apprenance : etude des usages des ressources numériques chez les jeunes de 16 à 25 ans*. Paris 10. Consulté à l'adresse http://www.theses.fr/2013PA100132

Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). Analyse de Apprentissages et documents numériques. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 13). Consulté à l'adresse https://alsic.revues.org/1709

Tremblay, S. (2011). Développement Durable Et Communication: Vers Un Espace Ouvert Fondé Sur La Participation Citoyenne, L'éthique Du Dialogue Et L'interinfluence. *Télescope*, *17*(2), 239-255.

Tricot, A. (2015). Quelques éléments de psychologie cognitive pour aider les professionnels à concevoir des situations d'apprentissages. Consulté 11 novembre 2018, à l'adresse http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/quelques-elements-pour-aider-les-professionnels-a-concevoir-des-situations-dapprentissages-andre-tricot

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH (p. 391-402). Présenté à Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003, ATIEF ; INRP. Consulté à l'adresse https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154/document

Twittclasses .francophones. (s. d.). Consulté 21 mai 2018, à l'adresse http://www.twittclasses.fr/?og=1

Vaast, E. (2002). Les communautés de pratique sont-elles pertinentes ? In *Conférence de l'AIMS*. Paris, France. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00262838

Van Campenhoudt, L., Franssen, A., & Cantelli, F. (2009). La méthode d'analyse en groupe. *SociologieS*. Consulté à l'adresse https://sociologies.revues.org/2968

Vanpee, D., Godin, V., & Lebrun, M. (2008). Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active. *Pédagogie Médicale*, *9*(1), 32-41. https://doi.org/10.1051/pmed:2008032

Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, *68*(1), 1-17. https://doi.org/10.1509/jmkg.68.1.1.24036

Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2007). Service-dominant logic: continuing the evolution. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *36*(1), 1-10. https://doi.org/10.1007/s11747-007-0069-6

Vermersch, P. (2004). L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales. *Intellectica - La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition (ARCo)*, (38), 1-37.

Verrier, C. (2006). Journal de grève à la Gare du Nord - Le Journal des Chercheurs. Consulté 7 août 2017, à l'adresse http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article551

Vial, S. (2016). Le tournant design des humanités numériques. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (8). https://doi.org/10.4000/rfsic.1828

Vitalis, L., & Guéna, F. (2017). Narrer pour concevoir, concevoir pour narrer — enjeux épistémologiques croisés. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (10). https://doi.org/10.4000/rfsic.2603

Vivant, M. (2006). La privatisation de l'information par la propriété intellectuelle. *Revue Internationale de droit économique*, pages 361 à 388.

von Hippel, E. (1978). Successful Industrial Products from Customer Ideas. *Journal of Marketing*, *42*(1), 39-49. https://doi.org/10.2307/1250327

Wall, S. (2006). An Autoethnography on Learning About Autoethnography

, An Autoethnography on Learning About

Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(2), 146-160. https://doi.org/10.1177/160940690600500205

Weber, F. (1987). Une pédagogie collective de l'enquête de terrain. *Études rurales*, *107*(1), 243-249. https://doi.org/10.3406/rural.1987.3214

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Press.

Wheeler, S., Yeomans, P., & Wheeler, D. (2008). The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, *39*(6), 987-995. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00799.x

Willett, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? *Communication et organisation*, (10). https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1873

Williams, J., & Aitken, R. (2011). The Service-Dominant Logic of Marketing and Marketing Ethics. *Journal of Business Ethics*, *102*(3), 439-454. https://doi.org/10.1007/s10551-011-0823-z

Wohlfeil, M., & Whelan, S. (2006). Consumer Motivations to Participate in Event-Marketing Strategies. *Journal of Marketing Management*, *22*(5-6), 643-669. https://doi.org/10.1362/026725706777978677

Woodside, A. G. (2010). Brand-consumer storytelling theory and research: Introduction to a Psychology & Marketing special issue. *Psychology & Marketing*, *27*(6), 531-540.

Zacklad, M. (2000). La théorie des transactions intellectuelles : une approche gestionnaire et cognitive pour le traitement du COS. In *Intellectica* (p. 195-222). Association pour la recherche cognitive. Consulté à l'adresse http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=14444214

Zacklad, Manuel. (2007, avril 21). L'économie de fonctionnalité encastrée dans la socio-économie des transactions coopératives : dynamique servicielle et fidélisation

soutenable. Consulté à l'adresse https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00142759/document

Zacklad, Manuel. (2010a). Evaluation des Systèmes d'Organisation des Connaissances. *Les Cahiers du numérique*, *vol.6*, 133-166.

Zacklad, Manuel. (2010b). *Sémiotique de la création de valeur dans l'économie des transactions coopératives*. Paris: Presses de l'Ecole des Mines. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/6084407/S%C3%A9miotique_de_la_cr%C3%A9ation_de_valeur_dans_l%C3%A9conomie_des_transactions_coop%C3%A9ratives

Zacklad, Manuel. (2012a). Engagement dans les communautés virtuelles et communication transformative. In : Cordelier, B. et Gramaccia, G. In *pratiques et usages numériques: H2PTM'13*.

Zacklad, Manuel. (2012b). Organisation et architecture des connaissances dans un contexte de transmédia documentaire : les enjeux de la pervasivité. *Études de communication*, 41-63.

Zacklad, Manuel. (2013). Le travail de management en tant qu'activité de cadrage et de recadrage du contexte des transactions coopératives. *Activités*, *10*(1), 192-220.

Zacklad, Manuel. (2014). Humanités numériques et digitalisation de la science. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/30823410/Humanit%C3%A9s_num%C3%A9riques_et_digitalisation_de_la_science

Zacklad, Manuel. (2015a). Genre de dispositifs de médiation numérique et régimes de documentalité. *Presses Universitaires du Québec*, 145-183.

Zacklad, Manuel. (2015b). La généralisation des environnements transmédia hybride en contexte spatio-socio-temporel étendu (conférence invitée HTPTM). Consulté à l'adresse

https://www.academia.edu/30823409/La_g%C3%A9n%C3%A9ralisation_des_environnements_transm%C3%A9dia_hybride_en_contexte_spatio-socio-temporel_%C3%A9tendu_conf%C3%A9rence_invit%C3%A9e_HTPTM_

Zacklad, Manuel. (2015c). Régimes de coopération dans les comportements collectifs médiatisés. Consulté 5 juillet 2016, à l'adresse https://www.academia.edu/10404148/R%C3%A9gimes_de_coop%C3%A9ration_dans_les_comportements_collectifs_m%C3%A9diatis%C3%A9s

Zacklad, Manuel. (2016). Diversité des ontologies de la communication et de l'action collective. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (9). https://doi.org/10.4000/rfsic.2419

Zacklad, Manuel, & Chupin, L. (2015). Le crowdsourcing scientifique et patrimonial à la croisée de modèles de coordination et de coopération hétérogènes : le cas des herbiers numérisés. *Canadian Review of Information Science*.

Zaouani-Denoux, S. (2014). La formation générale des adultes non bacheliers à l'université : déterminants de l'engagement et de la persévérance. *Revue des sciences de l’éducation*, *40*(2), 419-438. https://doi.org/10.7202/1028427ar

Zittoun, P. (2013). Dispositif. *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation* (GIS Démocratie et Participation). Paris. Consulté à l'adresse http://www.dicopart.fr/fr/dico/dispositif

Annexes

Annexe 1 : Exemple de trame proposée pour le transmédia escape room

ESCAPE GAME DU 30/11/2017

Votre ami Nolan un très riche héritier qui vit en plein cœur de paris, a été convoqué pour un entretien. Il est en panique parce qu'il ne retrouve plus ses notes sur la préparation d'entretien. Entre-temps, il a effectué quelques recherches sur internet mais il se perd dans toutes ces recommandations. Il lui faut absolument ses notes !

Il se souvient néanmoins que la dernière fois qu'il les avait, c'était à la salle de cinéma de ses parents la semaine dernière après son cours de communication. Ce jour-là, il a tellement fait la fête avec ses amis qu'il ne s'en rappelle plus.

Depuis le coup de fil pour le rendez-vous d'entretien il a cherché ses notes dans son immense appartement du 13e sans succès. Peut-être que vous aurez plus de chance dans la salle de cinéma. Malheureusement, il est pris par le temps. Son entretien est à 14 heures dans les locaux de l'entreprise à la défense. Là actuellement, il est parti se faire coiffer et il sera de retour dans 45 minutes Il compte vraiment sur vous pour le briefer à son retour afin qu'il décroche le poste ou du moins qu'il soit crédible à l'entretien.

ORGANISEZ votre temps et travaillez en groupe pour gérer cette situation. N'oubliez pas que vous pouvez vous répartir les tâches. Le sort de Nolan dépend de vous. Bonne chance !

Annexe 2 : exemples d'activités d'administrateur de groupes

Activité d'administrateur

jeudi 23 novembre

Ajouter une note

Danielle Ingrid a accepté la demande d'adhésion au groupe de Johan
23 nov 2017 à 19:33

Ajouter une note

Danielle Ingrid a accepté la demande d'adhésion au groupe de Samia
23 nov 2017 à 18:24

dimanche 19 novembre

Ajouter une note

Danielle Ingrid a rejeté la demande d'adhésion au groupe de Adjara
19 nov 2017 à 22:29

vendredi 17 novembre

Ajouter une note

Danielle Ingrid a accepté la demande d'adhésion au groupe de Anais
17 nov 2017 à 16:21

samedi 11 novembre

Ajouter une note

Danielle Ingrid changed the group location.

Annexe 3 : visualisation de l'approche transformative

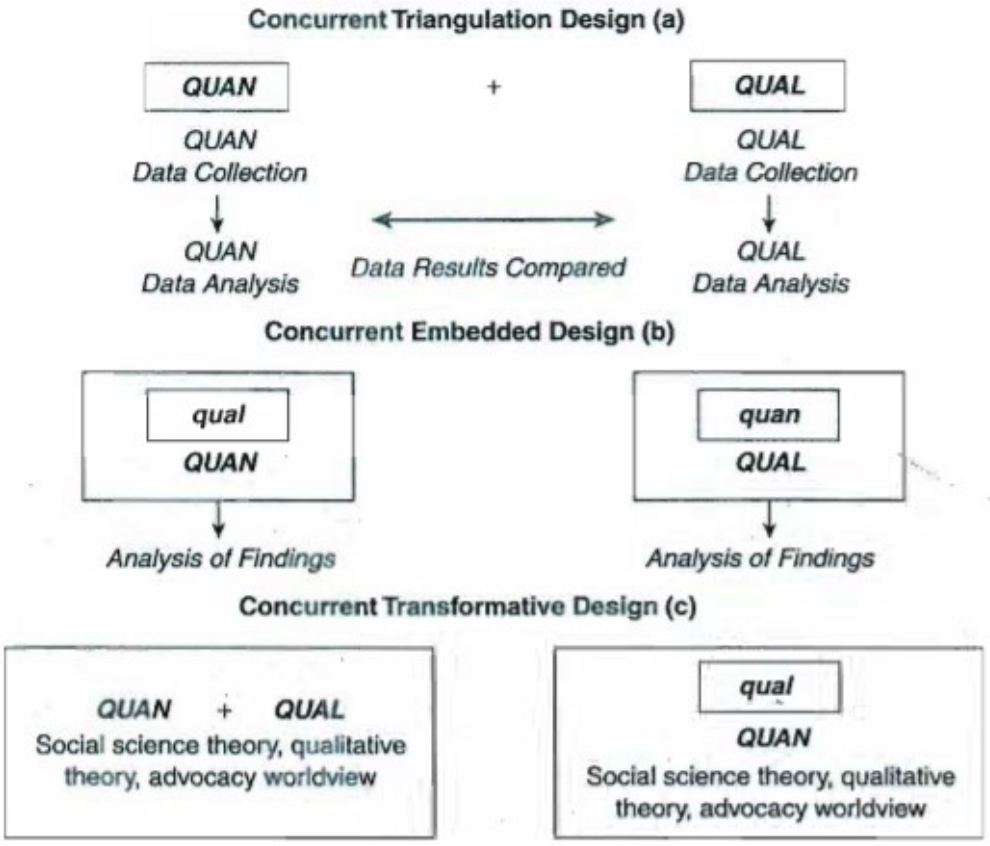


Figure 10.3 Concurrent Designs

SOURCE: Adapted from Creswell et al. (2003).

Source : (Creswell, 2013:11)

Annexe 4 : exemple de questionnaire administré auprès des apprenants

Avis sur le cours de communication

Madame/Monsieur,
À la suite du cours de communication, nous recueillons les avis des apprenants. Les réponses données seront prises en compte à titre confidentiel.
Ce questionnaire vous prendra à peine 10 minutes. Il est possible de cocher plusieurs réponses. Nous vous remercions d'avance pour votre contribution.

*Obligatoire

1. **Vous êtes**

Une seule réponse possible.

- ◯ Un homme
- ◯ Une femme

2. **Vous êtes âgé entre** *

Une seule réponse possible.

- ◯]17-25]ans
- ◯]25-35]ans
- ◯]35-45] ans
- ◯ plus de 45 ans

3. **Cette formation a-t-elle répondu à vos attentes ?** *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Partiellement	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	totalement

4. **Quels en sont les points positifs ?** *

5. **Quels pourraient être les points d'amélioration ?** *

6. **Lequel (s) de ces modes d'apprentissage avez-vous préféré ?** *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ La simulation web radio
- ☐ L'escape room
- ☐ La classe virtuelle (Facebook)
- ☐ Alternance théorie et pratique en cours
- ☐ Les mises en situation individuelle avec piste d'amélioration
- ☐ Les échanges informels avec l'enseignant par mail
- ☐ Le cours magistral via PowerPoint

☐ Autre : _____

7. **Pour quelle (s) raison (s) ?** *

_____

_____

_____

_____

_____

8. **Dans quelle mesure votre implication durant ce cours a été conditionnée par ces modes d'apprentissage ?** *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Liaison faible	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	Liaison forte

9. **En termes d'apports ces pratiques ont -elles contribué à une meilleure mémorisation du cours ?** *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	Tout à fait

10. **Que pensez-vous de cette forme d'évaluation multipoints de vue ?** *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Une manière assez objective d'évaluer un apprenant
- ☐ Une évaluation comme une autre
- ☐ Une évaluation à mettre en place pour tous les cours
- ☐ Autre : _____

11. **Dans quelle mesure cette forme d'évaluation a contribué à votre évolution personnelle durant ce cours ?** *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Faible contribution	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	Forte contribution

Fourni par

Google Forms

Annexe 5 : CV au 31 août 2018

Danielle I. M. BEBEY

Chargée de projets | R & D pour l'innovation

✉: xxx.xx@xx.xx ✆: +33 6 xx : https://lc.cx/mhbT

EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES

Chef de projet Recherche et Innovation, CNAM (éducation), Paris-France, 2015 -2018 (3 ans)

- Gestion (planification, budgétisation, pilotage)
- Événementiel (organisation de manifestations scientifiques, présentations, voyages)
- Rédaction et publication (communication multimédia)
- Analyse de l'information (gestion de base de données, veille, collecte)
- Management de contenus (scénarios, UX)
- Évaluation des risques (approche agile, approche centrée utilisateur)

Assistante Business Developer, L'ÉTUDIANT (média), Paris-France, 2016-2017 (6 mois)

- Suivi des campagnes de promotion, 12 salons
- Référencement des évènements, prospection
- Reporting qualitatif et quantitatif

FORMATION

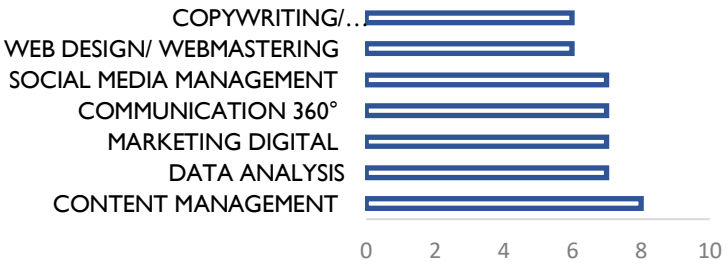
DOCTORAT Information et Communication, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris-France, 2018
Sujet : Design d'expériences transmédia pour l'engagement en formation

MASTER Business Development, 2015
Novancia Business School Paris-France
Programme Grande École
Marketing et transformation digitale

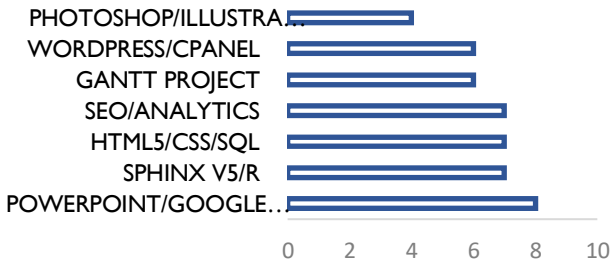
LICENCE Commerce et Distribution, 2012
Université Catholique
Marketing Communication Vente

BACCALAURÉAT Scientifique, 2008
Collège Libermann, Douala-Cameroun

COMPÉTENCES



INFORMATIQUE



RÉALISATIONS

Animation de formation (190 heures)
Gestion de réseaux sociaux différents (8)
Développement de sites internet sous Wordpress (3)
Publications d'articles scientifiques et professionnels (5)
Conception, modélisation et direction de projets UX (4)
Membre de l'équipe (3) gagnante d'un biathlon numérique
Assistante mise en scène d'une comédie musicale

LANGUES & LOISIRS

Anglais, TOEIC (785/990)
Allemand, niveau scolaire
Culture et découverte : pays visités (14)
Afrique-Amérique-Europe
Réseaux sociaux et actualité
Audiovisuel : publicité, aventure, fantastique, scénarisation, expérience

DicenIDF Dispositifs d'Information et de Communication à l'Ère Numérique - Paris Ile de France	**Danielle Ingrid MBAMBE BEBEY** **Design d'expériences transmédia pour l'engagement en formation**	le cnam

Résumé : Nous décrivons le phénomène d'engagement à travers des expériences transmédia co construites avec les bénéficiaires dans le contexte de la formation pour adultes.

Nous abordons ce terrain en faisant l'hypothèse qu'un transmédia à valeur expérientielle permet d'accroitre la participation des sujets pour consolider l'engagement en formation. Cette hypothèse ouvre la perspective d'une médiation de type transmédia capable, d'intégrer des objectifs d'exploitation scientifique de l'engagement et de valorisation de la participation et de l'attention qui pourraient être intéressants pour d'autres corpus.

À partir d'un cadre d'analyse centré sur les bénéficiaires des transactions, notre enquête met en exergue différentes formes d'engagement suivant des transmédia hybrides aux caractéristiques spécifiques. La complémentarité de ces transmédia a favorisé divers régimes d'engagement observés de façon ponctuelle, pour un engagement sur la durée.

Mots-clés : médiation transmédia, coopération hybride, engagement, participation consciente, apprentissage mixte, intelligence collective, théorie ancrée, expérience utilisateur

Abstract: We describe the phenomenon of engagement through co-constructed transmedia experiences with the beneficiaries in the context of adult education.

We approach this ground on the assumption that a transmedia with experiential value makes it possible to increase the participation of subjects to consolidate the commitment in training. This hypothesis opens up the prospect of a transmedia type of mediation capable of integrating the objectives of scientific exploitation for the commitment and enhancement of participation and the attention that could be interesting for other corpuses.

Based on an analysis framework focused on the beneficiaries of transactions, our survey highlighted different forms of hybrid transmedia engagement with specific characteristics. The complementarity of these transmedia has favoured various commitment regimes observed on an ad hoc basis for a long-term commitment.

Keywords: transmedia mediation, hybrid cooperation, engagement, conscious participation, blended learning, grounded theory, collective intelligence, user interaction