



Open Research Online

Citation

Lamy, Marie-Noëlle (2008). Ce que cyber-parler veut dire: quels cadres théoriques pour l'analyse des conversations multimodales en réseau? In: Gerbault, Jeannine ed. La Langue du Cyberspace: de la diversité aux normes. Paris, France: L'Harmattan, pp. 91–104.

URL

<https://oro.open.ac.uk/10358/>

License

(CC-BY-NC-ND 4.0)Creative Commons: Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 4.0

Policy

This document has been downloaded from Open Research Online, The Open University's repository of research publications. This version is being made available in accordance with Open Research Online policies available from [Open Research Online \(ORO\) Policies](#)

Versions

If this document is identified as the Author Accepted Manuscript it is the version after peer review but before type setting, copy editing or publisher branding

Ce que cyber-parler veut dire : quels cadres théoriques pour l'analyse des conversations multimodales en réseau?

Marie-Noëlle Lamy m.n.lamy@open.ac.uk

Résumé Le descriptif du colloque de Bordeaux 2006 spécifie qu'en CMT 'jusqu'ici on a surtout travaillé sur les aspects sociaux et culturels des technologies de l'information et de la communication et sur leur utilisation en contexte pédagogique [et qu'] il faut aussi s'intéresser aux aspects proprement langagiers'. Spécifiquement, le colloque s'intéresse aux 'rôles de l'interactivité, de la synchronicité, de l'association de différents médias'. Notre article se focalise sur ces aspects (langage et multimodalité). Les études des comportements d'utilisateurs dans la téléphonie peer-to-peer Internet ou les téléconférences multipoints sont rares, et se limitent à des approches comparatives (avec la communication en présentiel). Or comprendre la nature des comportements langagiers – par exemple des conversations – dans les environnements multimodaux en réseau, c'est comprendre comment s'opère la médiatisation spécifique aux modes disponibles dans le média électronique. La littérature de la CMT pour l'écrit connaît maintenant bien les différences entre conversations présentesielles et conversations en forum ou en 'chat'. L'oral y est moins bien balisé, ce qui nous amène à chercher une méthodologie d'analyse. Pour contribuer à la construire, nous interrogeons des données conversationnelles multimodales collectées lors d'une formation pour adultes. A partir de ces données nous proposons trois cadres théoriques capables de prendre en compte la spécificité du discours multimodal. Leurs apports principaux concernent le passage d'un mode à l'autre, la matérialité de l'environnement électronique et la perception de l'espace virtuel par l'utilisateur. Nous examinons ces apports dans leur relation avec la fabrication du sens dans les échanges oraux en ligne.

1. Introduction

Utilisés à des fins d'apprentissage, les réseaux électroniques peuvent soutenir ou au contraire freiner les élans des enseignants selon les pédagogies adoptées. La recherche en Communication Médiatisée par la Technologie (CMT) appliquée aux apprenants de langue sait depuis Beauvois (1992) recueillir et analyser du discours écrit provenant de forums asynchrones. Depuis Garcia et Jacobs (1999) elle sait aussi analyser les 'chats' (dorénavant 'clavardage') synchrones. Le discours oral est moins présent dans la littérature. Par exemple un récent numéro de *Language Learning & Technology* consacré aux compétences orales (volume 9, numéro 3, 2005) n'offre que peu de matière à réflexion sur le discours oral médiatisé par de nouveaux outils comme la téléphonie par Internet, ou les téléconférences assistées par des fonctionnalités textuelles et graphiques. Naguère encore on pouvait s'expliquer ce silence par leur faible pénétration dans les établissements, et universitaires et *a fortiori* scolaires. Mais en FOAD (Formation Ouverte et A Distance) cette situation est en train de changer, notamment en langues, où il est difficile de se satisfaire de communication écrite.

C'est donc en nous appuyant sur notre récente expérience de ce type d'environnement (dorénavant 'multimodal synchrone') que nous explorons à l'occasion d'une expérimentation avec des apprenants de langue une question méthodologique exprimée ainsi : comment analyser les conversations d'apprenants en environnement multimodal synchrone de telle façon que soit rendue visible, à des fins de préconisation didactique, la relation qualitative entre l'outil, les apprenants et la pédagogie qui leur est proposée ?

Dans la suite de cet article nous présentons d'abord le type de discours concerné et la méthodologie analytique qui lui est traditionnellement réservée. (Sections 2 et 3). Ensuite (Section 4) nous problématisons cette méthodologie dans son application aux situations de CMT multimodale en réseau, avant d'analyser une sélection de données empiriques (Section 5) qui vont nous servir à démontrer la pertinence du cadrage théorique envisagé (Section 6).

2. Les conversations et leur analyse

Les activités conversationnelles soutiennent l'apprentissage des langues à plusieurs titres. Elles font partie des pédagogies communicatives depuis un demi-siècle, via les traditionnels 'cours de conversation', où elles sont censées servir de répétition entre quatre murs, de préférence avec l'aide d'un locuteur natif, avant la confrontation avec la communauté des locuteurs natifs dans sa totalité. Pour le courant dit 'interactionniste' de la communauté cognitive (*Second Language Acquisition* ou *SLA*) prédominante dans le monde anglo-américain, les conversations sont en outre le véhicule de la négociation du sens, reconnue depuis les années 70 comme indispensable à l'acquisition linguistique. Enfin pour les didacticiens qui, depuis le milieu des années 90 tentent de bâtir une théorie de l'apprentissage interculturel dans le cadre de projets télécollaboratifs internationaux, les conversations sont à la fois le moyen par lequel les étudiants gèrent leur projet et le but de leur apprentissage des mécanismes conversationnels.

3. L'analyse conversationnelle : du mode écrit au mode téléphonique

La méthode d'analyse traditionnellement réservée aux conversations est l'analyse conversationnelle (AC). Elle tire ses origines de la sociologie de Goffman (1967), prend pour unité d'analyse le 'tour de parole'. Wagner (1996) résume ainsi les buts de l'AC : elle 's'intéresse – de par son héritage ethnométhodologique – à la description de l'ordre social en tant que produit de l'interaction' (p. 232, notre traduction¹). Autrement dit, l'AC veut savoir comment les interactants résolvent leurs problèmes conversationnels, considérés comme composantes d'une activité sociale qui, dans le cas qui nous intéresse, est une activité d'apprentissage d'une langue seconde pratiquée par des locuteurs s'exprimant dans cette langue.

L'AC s'est vue appliquée dès 1974 à une situation de CMT devenue aujourd'hui banale : la communication par téléphone (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) puis un peu plus tard aux interactions enseignants-élèves en présentiel (Wegerif, Mercer & Dawe, 1998). Nous nous intéresserons donc à une application de l'AC qui s'apparente à ces deux antécédents à la fois, puisque les conversations analysées ici sont médiatisées, comme celles de Sacks *et alii*, et qu'elles appartiennent à un contexte éducatif, comme chez Wegerif *et alii*.

Parmi les principes de base de l'AC, deux sont pertinents pour notre étude. Il est important de garder à l'esprit que le respect, au même titre que le viol, des principes ci-dessous induit des effets sensibles dans la dynamique de la conversation, que l'AC cherche à identifier.

1. Les tours de parole obéissent à une séquentialité : par exemple à une question correspondra une réponse ; à une excuse correspondra une acceptation ; pour un thème donné on s'attendra à ce qu'il soit poursuivi. Il existe un moment idéal pour briser ces séquences et inaugurer un nouveau tour de parole sans attenter aux exigences de politesse que sous-entend toute conversation.
2. Tout interlocuteur adopte une position par rapport à la notion de 'face'. Il peut chercher à 'sauver sa face' (s'éviter une humiliation), à protéger celle d'autrui, ou au contraire à la menacer. Il peut aussi feindre de 'menacer sa propre face' par stratégie, pour s'attirer l'indulgence d'autrui. Les acteurs d'une conversation étant en situation de perpétuelle convergence et divergence d'intérêts avec leur co-conversationnalistes, la gestion de la 'face' est nécessaire à tout moment.

Méthode originellement conçue pour les conversations orales (présentielles ou téléphoniques) en langue maternelle, l'AC peut-elle se justifier dans notre cadre, qui s'en éloigne à la fois par la médiatisation² (électronique), par la langue (seconde et non plus maternelle), et par les modes d'expression (l'oral n'est plus le seul concerné puisque les sont simultanément l'écrit et d'autres modes que nous décrirons plus bas) ? Les deux premiers volets de cette question trouvent, comme nous le montrons dans les deux paragraphes ci-dessous, une réponse dans la littérature. Le troisième, à notre connaissance encore inexploré, fait l'objet de la réflexion qui nourrit le corps du présent article.

Pour commencer par le volet médiatisation, autrement dit les capacités de l'AC à prendre en charge les conversations électroniques, nous savons qu'elles sont abordées dès 1999 par Garcia et Jacobs dans un travail sur le discours écrit synchrone chez des apprenants s'exprimant en langue maternelle. Ils concluent que l'AC est applicable aux données linguistiques issues des clavardages à condition de lui intégrer certaines modifications visant spécifiquement ce type de données, ce qui dans leur étude consiste à enrichir leur corpus par des informations tirées de captures d'écran dynamiques que les chercheurs ont 'filmées' sur les ordinateurs des participants.

Concernant le volet linguistique de notre questionnement, c'est-à-dire le travail de l'AC sur des données en langue seconde, bien que Wagner (1996) en critique l'emploi dans ces contextes, on trouvera une réfutation empiriquement fondée de sa position dans Seedhouse (1998), pour qui c'est l'opérationnalisation de l'AC (complexité accrue de l'analyse lorsque la communication est en langue seconde) qui pourrait justifier les hésitations des chercheurs, et non son applicabilité.

Reste donc à examiner le troisième volet de notre questionnement, qui concerne la multimodalité du discours d'apprenant en CMT.

4. L'AC et la multimodalité synchrone

En CMT multimodale synchrone, les interlocuteurs ont à leur disposition plusieurs systèmes sémiotiques (linguistique écrit ou oral, iconique, symbolique). Par exemple un usager peut quitter l'environnement en tapant 'Salut !', en cliquant sur le bouton

‘Quitter’, sur une icône ou, dans la téléphonie par Internet, en annonçant vocalement son départ. Le décodage du message participe également de diverses sémiotiques: par exemple si l’usager ‘MN’ signale son départ, les participants entendront son ‘au revoir’, ou bien selon les dispositifs, verront s’afficher ce qu’elle a tapé (par exemple : ‘Bon, il faut que je m’en aille, au revoir tout le monde !’) ou un message généré automatiquement (‘MN est partie’) ou encore un symbole (par exemple l’image qui matérialise MN passant de la couleur au gris pour représenter son statut d’absente). Dans les environnements multimodaux qui intègrent le son et toutes les possibilités de l’interfaçage graphique (icônes, animations, translucence de certains cadres de l’écran etc.), la combinatoire sémiotique peut considérablement se complexifier. Pour comprendre la nature des échanges multimodaux synchrones en ligne il faut donc des cadres théoriques adaptés à ces conditions de communication. Ce sont ces cadres que nous chercherons à spécifier dans la section suivante, à travers trois conversations d’apprentissage multimodales, précédées d’une brève description de l’environnement choisi pour les y conduire, le logiciel de téléconférence Lyceum³.

5. Trois exemples de conversations multimodales

5.1 Le dispositif

Lyceum est un logiciel audiographique synchrone, accessible sur Internet, dédié au tutorat de groupe à distance. Les participants (réunis en groupes de 12 personnes maximum) utilisent un micro-casque pour communiquer à partir de leur ordinateur. Ils créent et partagent des ressources visuelles (par exemple un tableau blanc sur lequel chacun peut mettre ou effacer des objets à tout moment), un traitement de texte pour la production collaborative d’écrits, et une fenêtre de clavardage. En cliquant sur des icônes représentant des « salles », l’utilisateur peut « changer de salle » quasi-instantanément, permettant la reconfiguration rapide d’une plénière en sous-groupes et vice-versa.

Un dispositif de gestion des tours de parole facilite les interventions. Sur l’écran s’affiche la liste des noms des personnes connectées. Des icônes apparaissent devant tel nom, matérialisant les prises de parole ou les demandes d’intervention : pour intervenir l’usager clique sur un bouton représentant une petite main levée, qui apparaît alors devant son nom, signalant au groupe son désir de parler. Pour se faire entendre de tous, il clique sur un bouton, ce qui ouvre son micro. Une icône en forme de « haut-parleur » apparaît devant son nom afin que chacun sache qui parle.

L’expérimentation d’où proviennent les extraits ci-dessous a été réalisée dans le cadre d’un partenariat entre l’Université de Franche-Comté et l’Open University⁴. Seize étudiants de Franche-Comté, inscrits en Master professionnel de FOAD, répartis en deux groupes de huit, et se connectant via Lyceum depuis leur domicile, assistés de deux enseignants de langue maternelle anglaise travaillant à partir du Royaume-Uni, se sont rencontrés virtuellement pour 10 sessions d’environ une heure chacune au printemps 2005. La formation répondait à un double objectif, linguistique et professionnel : travail

de l'anglais et développement des compétences en FOAD. Leurs compétences en langue anglaise ont été auto-évaluées sur la base du référentiel européen (pour plus de détails voir Chanier et Vetter, 2006), ce qui a permis une répartition en deux groupes de niveau dont le moins avancé a fourni les extraits présentés ici. Les deux premiers extraits (Tableaux 1 et 2 plus bas) sont tirés d'une transcription tabulaire effectuée à partir de vidéos d'écran réalisées lors des sessions de la formation. La transcription restitue toutes les interventions des participants par tour de parole (1^{ère} colonne en partant de la gauche), chronologiquement seconde par seconde (2^{ème} colonne) et mode par mode (les quatre colonnes de droite).

5.2 Extrait 1

Au moment où commence le premier extrait nous sommes dans une conversation de type 'bilan de fin de session'. Le trinôme H, C et A se concertent oralement avant de reporter sur le 'document partagé' (visible par chacun au centre de son écran), une phrase qui résumerait l'atout principal de la formation qu'ils viennent de suivre.

Dans l'extrait (Tableau 1), l'apprenant H tente par deux fois (tp1 et tp7) de prononcer la phrase 'technical vocabulary' mais ne parvient pas à éviter le bafouillement. Sollicité oralement par C (tp5) qui souhaite lui faire entériner la formulation 'vocabulary learning' et l'afficher sur le document partagé, H se résout finalement à taper ce syntagme dans la fenêtre de clavardage (tp6). Au tp9, H se sert d'une icône pour approuver la reformulation proposée par C dans le document partagé.

Tableau 1. Extrait 1

Tours de parole	Chrono	Transcription de l'oral	Contenu du clavardage	Vote (√ ou X)	Contenu du document affiché
tp1	28 :17	H : <i>vocal euh bulaire euh technical vocabulaire je ne sais pas comment on dit</i>			
tp2	28 :25	C: <i>vocabula vocabulary <rires></i>			
tp3	28 :28				C écrit : 2. <i>vocabulary learning</i>
tp4	28 :33	A : <i>euh ah yes maybe euh</i>			
tp5	28:46	C : <i>do you think it's euh ok, H ?</i>			
tp6	28:50		H: <i>technical vocabulary</i>		
tp7	29:02	H: <i>euh technical euh vocabulary euh technical vocabulary</i>			

tp8	29:07				C efface l'inscription du tour de parole 3 puis insère: : <i>to learn technical vocabulary</i>
tp9				H: √	

Ainsi, pour pallier son imparfaite maîtrise de l'oral, H déploie une stratégie conversationnelle alternative, tirant avantage de la multimodalité de l'environnement. Une AC classique ne peut rendre compte de ce fonctionnement, puisqu'elle repose sur le principe de séquentialité des conversations. En ne lisant la colonne 'oral' que verticalement, on constate une rupture de séquentialité, qui, dans cette hypothétique AC classique, défie l'interprétation. Or la séquentialité est pourtant bien présente, à condition que l'analyste se préoccupe de ce qui se passe dans les trois colonnes de droite, autrement dit dans les modes autres que l'audio.

5.3 Extrait 2

Avant le début du second extrait, le tuteur a institué une conversation orale en demandant aux membres du groupe (A, P, G et C) de faire leur auto-présentation. L'extrait met en scène deux apprenants, A et P, qui poursuivent dans la fenêtre de clavardage une tout autre conversation.

Tableau 2. Extrait 2

Tour de parole	Transcription de l'oral	Contenu du clavardage
tp1	A: <i>Euh I do my presentation euh my name is euh A donc I come from euh I live euh at Sète euh a town near Montpellier and euh I come from euh west [inaudible] but I euh I was born in Toulon euh in a town euh south euh of France</i>	
tp2		P: <i>Euh, A, I don't read you</i>
	Tuteur : <i>ok er thanks A, so C is ... C ...if C is there, would you like to talk a bit about yourself, C?</i>	
tp3		A: <i>P, I don't write</i>
tp4		P: <i>No, A , you need to put the volume of your microphone more height</i>
tp5	G: <i>Euh yes <rires></i>	
tp6		P: <i>I think</i>

	Tuteur : <i>ok and do they install ... they install motors as well in er in houses or that kind of thing?</i>	
tp7		G: <i>I don't understand</i>
tp8	C: <i>can you repeat your question please?</i>	
tp9		P: <i>me too</i>
tp10		A: <i>sorry P but I can't</i>
tp11	Tuteur: <i>sorry did I did you say fourteen to seventeen years old?</i>	
tp12		P: <i>ok, ok</i>

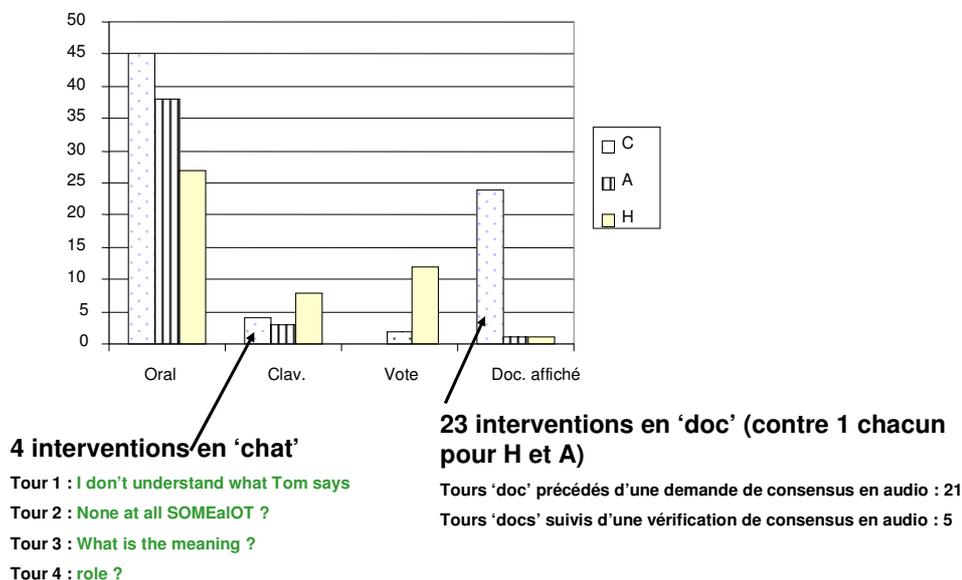
Nous sommes redevables à Vetter (communication personnelle) de l'interprétation de cet exemple : 'Ici, A et P s'auto-légitiment dans une conversation parallèle à la conversation principale initiée par le formateur (se présenter). Les deux apprenants manifestent leur contrôle d'une autre modalité (en l'occurrence, le clavardage) pour construire leur échange sur un autre thème. Le fait qu'ils aient cette conversation ne semble pas perturber la conversation principale à l'audio. Aussi, on peut considérer que leur attitude n'est pas transgressive (pour la face du tuteur) alors qu'en présentiel, elle le serait nécessairement s'ils parlaient 'en messe basse'. Le principe de l'AC concernant la gestion de la face serait – pour reprendre l'observation de Vetter – à ré-interpréter différemment dans un contexte présentiel et dans un contexte médiatisé multimodal.

5.4 Extrait 3

Le dernier exemple concerne l'apprenant C et son utilisation idiosyncratique des quatre modes à sa disposition : l'oral, le clavardage, l'icône de vote et l'inscription de textes sur le document partagé. Le trinôme H, C et A présente de grandes dissimilarités dans l'utilisation de ces divers modes, comme on le voit en regardant les colonnes en abscisse dans le Tableau 3.

Tableau 3. Extrait 3

Apprenant C: spécialisation des modes



L'apprenant C intervient majoritairement à l'oral (44 tours de parole dans la colonne 'oral', contre 4 en clavardage). Du trinôme, c'est lui qui a la plus grande maîtrise linguistique. Son maniement des structures-cibles le prouve. Il produit sans difficulté apparente des structures telles que les modaux 'would you repeat?', 'we must choose', 'we can't answer', 'do you want to add something?' ou les formes idiomatiques du questionnement : 'don't you think so?' et 'are you ok with what I write?'. En analysant le contenu de ses interventions, on s'aperçoit que dans plus de la moitié de ses interventions orales (28 sur 44), il sollicite une réaction de la part d'autrui. Mais des 4 interventions qu'il fait en clavardage, 3 sont des vérifications sur la justesse de termes (et la 4^{ème} est une traduction). Aucun de ses tours de parole à l'oral ne comporte ce type de vérification. Notre hypothèse est que C utilise le clavardage lorsqu'il est moins sûr de lui, et le canal audio lorsqu'il contrôle mieux ce qu'il veut dire.

Le mode clavardage faciliterait la gestion de la 'face', grâce à sa moindre 'saillance', c'est-à-dire au fait que la fenêtre de clavardage occupe un espace discret au bas de l'écran alors que les interventions vocales sont captatrices d'attention, et que les inscriptions sur le document partagé s'affichent en plein cadre central de l'écran.

En outre si on analyse ce qui se passe dans le document partagé dans le reste de la session dont fait partie l'Extrait 3, on voit que 90% des interventions de l'apprenant C sur ce document sont précédées d'une intervention dans un autre mode (le plus souvent, oral). Nous formons donc une hypothèse complémentaire, selon laquelle l'apprenant C spécialise son utilisation du document partagé pour des interventions dont il est absolument sûr (car il en a préalablement testé la validité auprès de ses condisciples). Le

document partagé serait dans cette hypothèse considéré comme un espace particulier, dans lequel on affiche les contenus considérés comme importants de par leur centralité dans la tâche. Pour C, intervenir dans cet espace (auto-)représenté comme important, officiel, public, ne semblerait pouvoir se faire que si le reste du groupe a sanctionné l'intervention.

6. Discussion

Si l'AC ne peut à elle seule rendre compte des conversations multimodales synchrones en contexte éducatif quels cadres théoriques convoquer pour la renforcer sans sacrifier les apports qu'elle est susceptible de fournir ?

6.1 La communication du sens et la multimodalité

Notre lecture des données montre que les principes de séquentialité (Extrait 1) et de protection de la face (Extrait 2) proposés par l'AC peuvent être considérés comme opérant dans les conversations électroniques multimodales, sous réserve de les redéfinir : dès lors que plusieurs modalités sont disponibles simultanément, la séquentialité et la gestion de la face fonctionnent trans-modalement. Le cadre théorique recherché doit donc pouvoir conceptualiser la nouvelle logique de ces conversations. Le travail de Hutchby (2001) ouvre une double perspective, sur les usages et sur les structures discursives, qui nous semble pertinente à ce sujet.

D'une part, retraçant l'historique du téléphone et de son marketing par les premières organisations commerciales à l'exploiter, Hutchby rappelle que celles-ci prévoyaient des usages principalement fonctionnels, au point de conseiller aux usagers d'attendre une heure tardive pour engager des conversations personnelles avec leurs proches. Mais les usagers, ne l'entendant si l'on peut dire pas de cette oreille, ont rapidement démontré par leurs comportements l'impopularité de cette vision. Leur appropriation du téléphone comme véhicule de discours intime plutôt que fonctionnel a forcé les commerciaux à changer de stratégie en encourageant leurs abonnés à 'bavarder' longuement au téléphone. Hutchby en tire l'enseignement suivant :

«Autrement dit, si l'on peut dire que les concepteurs contrôlent dans une certaine mesure les composantes du design qu'ils impriment à un artefact, et bien qu'ils aient une certaine conception de la gamme des usages possibles pour cet artefact, ils n'ont qu'une influence minimale sur ses affordances communicatives – sur les multiples possibilités actionnelles que l'artefact s'avère capable d'ouvrir à l'utilisateur ». (Hutchy, 2001 : 123, notre traduction⁵).

Par l'expression 'affordance communicative' Hutchby renvoie à une relation de réciprocité qui peut se décrire ainsi : l'utilisateur et la technologie sont, en regard des besoins communicatifs et discursifs qui sont en jeu, dans un rapport d'influence mutuelle. L'utilisateur 'adapte' la technologie (au sens où il cherche toujours à la mettre au service de ses besoins) et la technologie contraint/libère l'utilisateur, qui répond par de nouvelles adaptations. Nous avons vu ce mécanisme fonctionner dans les transcriptions présentées plus haut, où les apprenants s'approprient diversement les modes. Par exemple la fonctionnalité de clavardage se trouve ré-appropriée pour la maîtrise du contenu (Extrait 1), le dépannage technique (Extrait 2) et la gestion de la face (Extrait 3). Bien que la

technologie qui transmet les conversations existe dans un contexte social animé par des structures invariantes (celles qui sont décrites par l'AC, par exemple les normes de prise de parole) l'impact de la médiatisation suppose une lecture nouvelle des stratégies communicatives des apprenants.

6.2 Le sens et la matérialité de l'environnement

L'Extrait 2 montre aussi que le devenir de la conversation est contraint (ou facilité) par la matérialité de l'environnement, notamment dans la conception formelle qui sous-tend son organisation, que nous appellerons son 'design'⁶. Pour illuminer cette question, la sémiotique sociale peut être convoquée dans deux de ses interprétations : celle de Kress et van Leeuwen (2001) pour ce qui concerne la structuration formelle de l'écran (par son concepteur), et celle de Scollon et Scollon (2003) pour la lecture sémiotique (par les usagers) des 'espaces' ménagés par cette structuration. Nous abordons la première ci-dessous et la seconde à la Section 6.3.

Pour Kress et van Leeuwen le discours n'est qu'une des quatre dimensions de la médiatisation, qui comprend également la production et la diffusion de l'artefact ainsi que son 'design'. La connaissance de la grammaire et de l'esthétique sous-tendant les décisions des concepteurs d'un artefact (comme une page de journal) est l'une de quatre clés pour comprendre comment le sens y circule. Kress et van Leeuwen relie discours et design en donnant un exemple architectural : "Par exemple un architecte conçoit un design pour une maison ou un immeuble (mais ne les construit pas). Le discours propose une certaine représentation de ce que c'est que vivre dans telle ou telle maison, et des arguments soutenant ou critiquant tel ou tel style de vie. Le design de la maison incarne alors la conceptualisation de ce discours, sous la forme de tel type de maison ou d'immeuble » (Kress and van Leeuwen, 2001 : 6, notre traduction⁷).

Dans notre présent contexte le design reflète les choix qui ont déterminé ce que voient les utilisateurs sur leur écran, par exemple l'architecture de l'environnement, l'agencement des formes et des couleurs, les phénomènes de 'saillance' et l'ergonomie (harmonieuse ou non) du dispositif spatial des icônes et boutons.

Appliqué à l'environnement qui nous intéresse, ce principe autorise un retour sur l'Extrait 2 : si les 'messes basses' de A et P s'affichaient en plein centre de l'écran, comme on peut le voir avec certains outils de clavardage, et non pas dans un étroit rectangle discrètement hébergé au bas de l'écran, ces apprenants se seraient-ils représenté différemment leur devoir de gestion de face et leur discours en aurait-il été modifié ? Pour prêter substance à cette spéculation, citons Lamy (2006) qui explore les disparités de telles représentations en comparant des commentaires d'utilisateurs dans Lyceum, dont le design rappelle un campus universitaire, et dans Traveler, un environnement au design ludique. Dans cette étude, Lamy contraste le discours 'scolaire' relevé chez les utilisateurs de Lyceum, qui parlent du 'prof', des 'salles' et du 'présentiel', et un discours de l'émotion chez ceux de Traveler, qui évoquent l' 'excitation' et l' 'adrénaline' et de l'impression d' 'immersion' que leur procure cet 'habitat' virtuel.

6.3 Le sens et la perception de l'espace virtuel

Dans la théorie élaborée par Scollon et Scollon, l'accent est mis sur la présence de l'utilisateur dans les espaces de son environnement et sur le décodage qu'il fait des signifiants qu'il y rencontre. Le système susceptible de fournir des clés pour ce décodage est appelé 'géosémiotique' par les auteurs, qui définissent ce terme comme « l'étude du sens social à donner aux signes, aux discours et à nos actions dans le monde matériel, en tant qu'ils entretiennent un rapport avec l'emplacement matériel qui leur sert de cadre » (Scollon and Scollon, 2003 : 211, notre traduction⁸). L'emplacement d'une action signifiante lui confère en effet toujours un sens, comme on s'en aperçoit si l'on compare par exemple l'affichage d'une image de Che Guevara dans un commissariat bolivien en 1967, dans une chambre d'étudiant en 1980 ou au fronton d'un cinéma parisien à la sortie du film 'Carnets de voyage' en 2004.

Cette théorie de l'emplacement des signes est au centre de la géosémiotique, où elle s'articule avec une sémiotique de l'interaction (qui spécifie comment nous interagissons avec autrui) et une sémiotique visuelle dérivée de celle de Kress et van Leeuwen. Elle a aussi, selon nous, sa place dans l'analyse de l'élaboration du sens par les usagers des environnements multimodaux synchrones, étant susceptible d'expliquer des observations comme celles que nous avons formulées dans notre analyse de l'Extrait 3, où l'apprenant C crée des discours différenciés dans trois modes distincts. Certains modes (document partagé) seraient-ils associés à des pratiques culturelles plus valorisantes que d'autres (clavardage) ? Comment les espaces (cadres, vignettes, fenêtres, espace privé du lieu de travail, espace public de l'écran partagé par tous, espace semi-public des échanges visibles uniquement par certains) structurent-ils l'écran et comment sont-ils perçus, exploités et transformés par l'utilisateur pour créer du sens, notamment des représentations liées à la valorisation sociale ? Quel est l'impact de ces représentations sur la dynamique cognitive et socio-affective des conversations ?

7. Conclusion

La présence encore trop discrète de la CMT multimodale synchrone dans la littérature explique que nous manquions de repères pour répondre à ces questions et construire les cadres susceptibles de structurer une méthodologie d'analyse des discours multimodaux d'apprenants en réseau. Cependant nous pouvons énoncer les conditions que de tels cadres auront à remplir. Par exemple, ils devront être compatibles avec une conceptualisation de l'interrelation entre les composantes du discours et la matérialité de l'environnement, qui en appelle à une notion comme l'affordance communicative, par laquelle Hutchby spécifie l'impact réciproque du contenu et de la technologie qui le véhicule. Ces cadres devront également accueillir une théorie du discours qui ne se contente pas d'attribuer les effets de sens à la seule linguistique mais prévoit aussi un rôle dans la sémosis pour ce que Kress et van Leeuwen appellent les conditions de production, de distribution et surtout de 'design' de l'environnement électronique qui médiatise la communication. Enfin comme le montrent Scollon et Scollon pour les espaces où nous évoluons quotidiennement, ces cadres devront intégrer une théorisation des actes des usagers qui puisse rendre compte des valeurs et représentations à travers lesquels ils vivent l'espace virtuel. Les conversations multimodales en ligne se multiplient dans la société (et plus seulement celle des adolescents rivaux à leur ordinateur)

ainsi que dans les contextes éducatifs. Les outils électroniques existent, qui permettent de les recueillir à moindre effort pour les analyser. Il est urgent d'asseoir l'analyse sur des bases théoriques forgées dans le débat. Nous espérons avoir ouvert ce débat.

Références

Beauvois, M. H. (1992). 'Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversations in slow motion'. *Foreign Language Annals*. Vol 25 (5): 455 - 464.

Chanier, T. and A. Vetter (2006). "Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plateforme audio-synchrone." *Revue ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information de de Communication) Vol 9*. Consulté en septembre 2006 : <http://alsic.u-strasbg.fr/>

Garcia, A. C. & Jacobs J. B. (1999). 'The Eyes of the Beholder: Understanding the Turn Taking System in Quasi Synchronous Computer Mediated Communication'. *Research on Language and Social Interaction*. Vol 32 (4): 337-367.

Goffmann, E. (1967) *Interaction rituals: Essays on face-to-face behavior*. New York: Random House.

Hutchby, I. (2001). *Conversation and technology: from the telephone to the Internet*. Cambridge, Polity.

Jacquinet-Delaunay, G.(2003) 'Médiation, médiatisation et apprentissages'. In Barbot, M-J. & Lancien, T. *Notions en Question : Médiation, médiatisation et apprentissages*. ENS Editions. Volume 7 : 127-136.

Kress, G. & Van Leeuwen T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London, Edward Arnold.

Lamy, M-N. (2006) 'Usages, contre-usages : nouvelles cultures des formations virtuelles' In Barbot, M-J., Debon, C. and Glikman, V. *Les logiques pédagogiques au regard des enjeux du numérique* Numéro spécial de *Education permanente* 169 (4). 79-88.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, J. (1974). 'A simplex systematics for the organisation of turn-taking for conversation'. *Language*. 50: 696-735.

Scollon, R. and S. Scollon (2003). *Discourses in place: language in the material world*. London, Routledge.

Seedhouse, P. (1998). 'CA and the Analysis of Foreign Language Interaction: A Reply to Wagner'. *Journal of Pragmatics*. 30: 85-102.

Wagner, J. (1996) 'Language acquisition through foreign language interaction - a critical review of studies in second language acquisition'. *Journal of Pragmatics* 26: 215-35.

Wegerif, R., Mercer N., & Dawe, L. (1998). 'Software design to support discussion in the primary curriculum'. *Journal of Computer-Assisted Learning* 14: 199-211.

Technology and Oral Language Development. Numéro spécial de *Language Learning & Technology*. Volume 9, numéro 3. Consulté en septembre 2006 : <http://lt.msu.edu/vol9num3/default.html>.

¹ "It is – as part of its ethnomethodological heritage – interested in describing how social order is produced in interaction".

² En suivant Jacquinet-Delaunay (2003) nous définissons la médiatisation comme 'l'étude des effets de la médiation par un média', en la distinguant de la 'médiation', terme plutôt utilisé pour désigner la médiation humaine.

³ Plusieurs articles sur cet outil, y compris une description détaillée de ses fonctionnalités, sont consultables dans le numéro spécial du *Français dans le Monde, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, N° 40, juillet 2006, dirigé par C. Dejean-Thircuir et F. Mangenot.

⁴ Projet ODIL, réalisé avec le soutien financier du Ministère délégué à la Recherche et aux Nouvelles Technologies dans le cadre de l' ACI " Education et formation "

⁵ « That is, while designers may be said to have some control over the features they design into an artefact, and while they may have some idea about the range of uses to which the artefact should be put, they have little control over the artefact's communicative affordances – over the range of things it turns out to enable people to do. »

⁶ Ce terme est utilisé couramment en français pour renvoyer à la formalisation d'un artefact incarnant la réflexion de son concepteur sur les plans ergonomique et esthétique. Nous l'utiliserons sans guillemets dans le reste de cet article.

⁷ « An architect, for instance, designs (but does not build) a house or a block of apartments. The discourse provides a certain view of how houses are lived in the way they do, and arguments which critique or defend this way of life. The design of the house then conceptualises how to give shape to this discourse in the form of a house, or a type of apartment »

⁸ « the study of the social meaning of the material placement of signs and discourses and of our actions in the material world »