

MADELEINE ALLARD

**L'INTERACTION DIDACTIQUE
TRANSMISE PAR VIDÉOCONFÉRENCE**

Thèse présentée
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de doctorat en linguistique
pour l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

DÉPARTEMENT DE LANGUES, LINGUISTIQUE ET TRADUCTION
FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2009

© Madeleine Allard, 2009

Résumé

La vidéoconférence est une technologie qui permet à des participants répartis dans plusieurs sites de prendre part à une activité commune comme s'ils étaient en face à face. Bien que la vidéoconférence représente une solution aux inconvénients inhérents aux déplacements et à la conciliation travail-famille, elle modifie les conditions d'interaction, l'illusion du face à face étant souvent imparfaite. Ce constat est d'autant plus vrai qu'en contexte multisites (trois sites ou plus), seuls les participants dans les sites liés par la dyade se voient et s'entendent. Autrement dit, la transmission du son et de l'image ne concerne que les participants dans les deux sites en interaction effective. Les participants dans les autres sites sont virtuellement présents, mais physiquement absents. On peut donc se demander comment les participants s'adaptent à la situation d'interaction dans un tel contexte, considérant de plus que les études sur le sujet sont rares et parcellaires. Quelles sont donc les capacités et les limites de cette technologie et quel est leur impact sur les mécanismes conversationnels et les pratiques interactionnelles des participants ? Pour examiner ces questions, nous avons constitué un corpus de données relatives à deux cours universitaires. Le premier est offert à des apprenants qui sont répartis dans cinq sites et le second est transmis à six apprenants répartis dans trois sites. Pour chaque cours, le corpus comprend l'enregistrement vidéo du cours transmis dans chaque site et sa transcription correspondante, ainsi que les réponses à un questionnaire rempli par les participants sur leur perception de la vidéoconférence. Le champ de recherche transdisciplinaire autour de l'interaction verbale sert de fondement théorique et méthodologique à la présente étude. Les résultats montrent que le système des tours de parole connaît des ratés. De plus, le double statut interlocutif des apprenants par rapport à l'interaction principale (en ondes) et à l'interaction intrasite (hors-ondes) aurait un impact sur l'attention que les apprenants accordent à l'interaction principale. Cette recherche vise à proposer une meilleure appréciation des défis que représente la communication à distance en contexte multisites.

Abstract

Videoconferencing allows participants distributed in several locations to take part in the same activity as if they were in a face-to-face interaction. Even though videoconferencing is an alternative to inconveniences associated with travel and the balance between work and family, it affects the conditions under which the interaction is achieved since the illusion of face-to-face interaction is often imperfect. This is especially true when videoconferencing is used to connect 3 locations or more. In such a case, only the participants who are part of the dyad, thus interacting, see and hear one another, while the participants in the other locations are virtually present, but physically absent. One may ask how the participants cope in such a context considering that the studies on this topic are scarce and limited in scope. What are the capabilities and limits of videoconferencing and what are its impact on the conversation mechanisms and interactional practises displayed by the participants? To discuss these issues, a corpus based on two university classes was made. The first class is given to some twenty learners who are distributed in five locations while the second class is offered to six learners in three different locations. For each class, a video recording of the class transmitted in each location was made along with a transcription of each recording. The corpus also includes the answers to a questionnaire based on the perception of videoconferencing as seen by the participants. This study is based on the theoretical and methodological foundations of verbal interaction. Results show that the speech-turn system is affected by problems that impact on participation. Furthermore, the learners are simultaneously connected to two interactions, the main interaction (on air) and the local interaction (off air). This type of participation framework may have an impact on the attention demonstrated by the learners for the main interaction. This study should contribute to a better understanding of the challenges faced by the participants who take part in an activity transmitted in several locations.

Avant-Propos

Je dois l'aboutissement de mon travail à ma directrice de recherche Diane Vincent à qui j'exprime toute ma gratitude pour son aide et son soutien. Elle a joué un rôle de premier plan dans l'acquisition de connaissances liées à mon domaine de recherche, mais plus encore, elle m'a communiqué sa passion pour la parole comme puissant liant dans les échanges de tous les jours.

Je voudrais aussi souligner le rôle important joué par Denise Deshaies et Marty Laforest dans ma découverte de l'interaction verbale comme champ de recherche. Je leur en suis profondément reconnaissante.

J'exprime aussi ma reconnaissance à ceux qui font partie de mon quotidien et qui comme moi passent beaucoup de temps au De Koninck. Leur présence et leur encouragement m'ont permis de terminer ma recherche. Je remercie en particulier Gynette Tremblay et Guylaine Martel.

Je voudrais aussi remercier mes soeurs et mon frère ainsi que leurs conjoints, mes neveux et mes amis pour leur soutien, leur générosité et leur gentillesse à mon égard dans cette aventure. Sans eux, je n'aurais pas tenu le coup. Je leur exprime toute ma gratitude.

Je remercie les instances de l'Université de Moncton et de Dalhousie University qui ont participé à mon projet de recherche. Je remercie également les professeurs et les apprenants qui ont accepté d'être les informateurs. Sans eux, il n'y aurait pas eu de données.

Merci à Andy Van Drom pour la mise en forme ainsi qu'à Sophie Marais et Claudine Caouette pour leur aide à la transcription.

Merci à la Province du Nouveau-Brunswick, à la Fondation de l'Université Laval et au Département de langues, linguistique et traduction pour leur soutien financier.

À mes parents

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Avant-Propos	iii
Table des matières	v
Liste des figures et tableaux.....	vii
Introduction.....	1
0.1. Problématique, questions de recherche et objectifs	7
0.2. Organisation de la thèse.....	9
Chapitre 1. La vidéoconférence : historique et description technique.....	11
1.1. Historique de la vidéoconférence et domaines d'utilisation.....	11
1.2. Aspects techniques et problèmes de communication	14
1.2.1. Trajectoire des signaux	15
1.2.2. Le délai	19
1.2.3. Aménagement de la pièce	23
1.2.4. Pratiques relatives à l'utilisation de l'équipement.....	24
1.2.5. Description du signal audio et vidéo spécifique au corpus à l'étude.....	25
Chapitre 2. Cadre d'analyse.....	28
2.1. L'interaction comme domaine d'analyse.....	28
2.1.1. Interaction et conversation.....	29
2.1.2. L'interactionnisme et les approches avoisinantes.....	30
2.1.2.1. Approches ethno-sociolinguistiques	30
2.1.2.2. Approche philosophique	34
2.1.2.3. Approches linguistiques.....	35
2.2. La participation	35
2.2.1. Cadre de participation.....	37
2.2.2. Formats de production et de réception.....	37
2.2.3. Indices pour établir la distinction entre les formats de production et de réception	40
2.2.4. Identification des tiers.....	42
2.2.5. Cadre de participation en contexte plurilocuteurs	43
2.3. Système des tours de parole.....	44
2.4. Organisation structurale de la conversation.....	46
2.5. Négociation.....	48
2.6. Matérialité interactionnelle	49
2.7. Espace perceptif.....	53
2.8. Interaction didactique médiatisée	58
2.9. Historique de la formation à distance	59
Chapitre 3. Méthodologie	62
3.1. La collecte des données	63
3.2. Description des données	64
3.3. Problèmes relatifs à la collecte des données.....	65
3.4. Corpus de référence et aménagement fonctionnel des données	67
3.5. Protocole de transcription	67
3.6. La préanalyse	72

3.7. Questionnaire	74
3.8. Description du cours	75
3.8.1. Cours UdM	75
3.8.2. Cours DalU	82
Chapitre 4. La participation aux activités d'enseignement par vidéoconférence	88
4.1. Le cadre de participation.....	88
4.1.1. L'interaction principale.....	89
4.1.2. L'interaction parallèle locale ou intrasite	91
4.2. Le système des tours de parole	92
4.2.1. Description du système des tours de parole.....	93
4.2.1.2. Le cours UdM.....	94
4.2.1.3. Le cours DalU.....	96
4.3. La matérialité de l'interaction.....	97
4.4. La conduite des participants	101
4.4.1. La conduite des apprenants du cours UdM.....	101
4.4.2. Conduite des apprenants du cours DalU.....	107
4.4.3. La conduite du professeur.....	113
4.4.3.1. Mise en contexte	114
4.4.3.2. Conditions d'enseignement.....	114
4.5. Les appellatifs	123
4.5.1. L'analyse des appellatifs.....	130
4.5.2. Les formes des appellatifs.....	132
4.5.3. Les motifs liés à l'usage des appellatifs.....	134
Chapitre 5. Les études de cas.....	140
5.1. Procédure de contact.....	140
5.1.1. Première étude de cas : un problème lors du contact initial	143
5.2 Deuxième étude de cas : la négociation d'un problème technique.....	150
5.2.1. Présentation du cas.....	153
5.3. Troisième étude de cas : Un problème d'autosélection	156
5.3.1. Présentation du cas.....	158
5.3.2. Causes des échecs d'autosélection.....	159
Conclusion	164
Bibliographie	170
Annexe I.....	178
Annexe II	183
Annexe III.....	188

Liste des figures et tableaux

Figure 1.1. Chaîne audio.....	15
Figure 1.2. Chaîne codec	16
Figure 1.3. Chaîne vidéo.....	17
Figure 1.4. Bande passante	18
Figure 1.5. Table trapézoïde	23
Figure 1.6. Pupitres.....	23
Figure 1.7. Table rectangulaire.....	23
Figure 2.1. Format de réception.....	38
Figure 2.2. Propriétés interactionnelles de la conversation	52
Figure 3.1. Carte du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse.....	76
Figure 3.2. Aménagement proxémique dans les salles de cours (UdM)	77
Figure 3.3. Aménagement proxémique des salles de cours (DalU).....	82
Tableau 4.1. Sélection et autosélection UdM	95
Tableau 4.2. Sélection et autosélection DalU	97
Figure 4.3. Propriétés interactionnelles du cours UdM	98
Tableau 4.4. Conduites verbales des apprenants UdM.....	105
Tableau 4.5. Conduites non verbales UdM.....	107
Tableau 4.6. Conduites verbales et non verbales des apprenants DalU	108
Tableau 4.7. Présentation des propositions UdM	117
Tableau 4.8. Distribution des appellatifs	131
Tableau 4.9. Distribution des types d'appellatif.....	134
Tableau 4.10. Usagers des appellatifs.....	134
Tableau 4.11. Motifs liés à l'usage des appellatifs	135
Tableau 4.12. Locuteur et motif.....	136
Tableau 4.13. Distribution des appellatifs selon le mode interlocutif	137

Introduction

Le point de départ de la présente recherche est un intérêt marqué pour l'interaction verbale, c'est-à-dire tout ce qui caractérise la rencontre d'individus qui s'influenceront mutuellement le temps que durera leur échange (Goffman [1959] 1973). Que l'on considère que l'interaction verbale est inhérente à toute situation sociale (Gumperz, 1982) ou qu'elle représente la réalité fondamentale du langage (Bakhtine, [1929] 1977), elle occupe la quasi-totalité des activités qui se déroulent en société. Il en résulte un champ notionnel si étendu qu'il est difficile, sinon vain, d'en tracer des contours précis, uniformément opératoires (Trognon, Dausendschön-Gay, Krafft et Riboni, 1994).

L'interaction, définie comme l'influence réciproque qu'exercent les participants les uns sur les autres (Goffman, [1959] 1973 : 23), requiert des conditions¹ adéquates pour être menée à son aboutissement, notamment le partage d'un même cadre spatiotemporel, contexte habituel et agent facilitateur de la communication. L'émergence de nouvelles technologies de communication et leur intégration dans des interactions de types professionnel et institutionnel est à l'origine de notre intérêt pour l'interaction médiatisée. On peut se demander comment s'exerce l'influence réciproque dans un contexte où les participants sont répartis dans plusieurs lieux ou sites*² et dépendent entièrement d'une technologie pour se parler et s'entendre.

La communication à distance, et plus spécifiquement la vidéoconférence* est au cœur de la présente recherche. Cette technologie permet à des participants répartis dans plusieurs sites de prendre part simultanément à la même activité. En effet, la vidéoconférence tente de recréer les conditions d'une rencontre en face à face entre des personnes physiquement éloignées au moyen d'une technologie qui transmet le son et l'image*.

1. Ces conditions correspondent à ce que Burger (2001) a regroupé sous l'appellation *matérialité interactionnelle*. Ce concept renvoie à la matière dont l'interaction est faite au sens physique (Burger, 2001 : 139). Trois paramètres servent à décrire la matérialité : le canal d'interaction (oral ou visuel), le mode d'interaction (espace et temps) et le lien d'interaction (réciprocité ou non réciprocité). Les termes *matérialité d'interaction*, *matérialité interactionnelle* et *paramètres interactionnels* sont interchangeable. Pour plus de détails, voir la partie 2.6.

2. Les mots suivis d'un astérisque sont définis dans le lexique sur les dispositifs et procédés spécifiques à la vidéoconférence (annexe I).

Entrer en contact avec des individus qui ne sont pas à proximité a longtemps représenté un défi technologique qui, lorsqu'il a été surmonté, a pu répondre à un besoin effectif : des individus pouvaient rapidement satisfaire à leurs obligations de communication tout en minimisant divers inconvénients inhérents aux déplacements, comme les coûts et la difficile conciliation des responsabilités familiales et professionnelles. Outre les considérations liées aux frais de déplacement, le recours à la vidéoconférence est souvent justifié par des considérations sociales comme la prestation de services de première nécessité aux communautés éloignées (par exemple, la consultation médicale) ou la sécurité accrue pour le public lorsqu'un inculpé comparaît. Cette technologie est aussi vue comme une solution au problème de l'enseignement spécialisé à des populations ou des groupes restreints en régions éloignées, dans un effort de démocratisation de l'accès aux connaissances.

Parallèlement au développement de la vidéoconférence, des recherches ont été entreprises sur l'utilisation de cette technologie, son efficacité et ses limites, notamment dans les secteurs de l'éducation et de la gestion. Technologie lourde et coûteuse, elle devait faire la preuve de son efficacité pour devenir une alternative acceptable aux problèmes de la communication à distance. Les chercheurs (Sproull et Kiesler, [1991] 1992; Storck et Sproull, 1995; Hart, Svenning et Ruchinskas, 1995) ont alors eu tendance à examiner l'interaction transmise par vidéoconférence de l'extérieur, c'est-à-dire au moyen de données obtenues par questionnaires ou lors d'entretiens réalisés auprès des usagers. Ils ont aussi examiné les résultats scolaires et le rapport coût / bénéfice, les bons résultats devenant la garantie de l'efficacité de la technologie. Bien que des observations de nature interactionnelle aient été signalées, par exemple l'existence d'un délai* entre la transmission* d'un énoncé et sa réception ou encore la suppression de mots ou de gestes, ces chercheurs comme les usagers ont eu tendance à considérer ces problèmes comme secondaires, les avantages primant sur les inconvénients.

Bien que cela fasse partie de leur champ de compétence, les spécialistes de l'interaction verbale ont tardé à manifester un intérêt pour les activités langagières faisant appel à la vidéoconférence (Périn et Gensollen, 1992 : de Fornel, 1994; Mondada 2001 et 2004). De plus, leurs recherches sont souvent parcellaires, ne couvrant qu'un phénomène ponctuel des

interactions observées. Ainsi, de Fornel (1994) décrit les caractéristiques de la conversation visiophonique (appareil téléphonique jumelé à un écran), notamment les négociations lors de l'établissement du contact et le partage de l'image. Pour sa part, Mondada (2001 et 2004) décrit les procédés relatifs à la création des espaces visuel et participatif lors d'une chirurgie transmise par vidéoconférence. Ces travaux sont pertinents puisqu'ils font appel à des outils descriptifs du courant interactionniste que les chercheurs en éducation ou en gestion n'utilisent pas. Par contre, nous avons peu de détails concernant la communication entre les participants. Ainsi, les difficultés pour prendre la parole ne sont pas abordées et nous ignorons quelle conduite adoptent les participants qui sont confinés à un rôle passif lors de la transmission des échanges entre le locuteur et le destinataire privilégié. Bref, les capacités et les limites du médium ne sont pas présentées bien qu'elles affectent les échanges, ne serait-ce qu'en raison du délai et des problèmes techniques qui sont susceptibles de surgir. Enfin, les chercheurs privilégient l'étude d'interactions bidirectionnelles, c'est-à-dire celles où les participants sont répartis dans deux sites. Ce contexte s'apparente au face à face puisque les participants dans un site ont accès à ceux qui sont dans l'autre site et inversement. On peut se demander ce qu'il advient de la communication lorsque les participants sont répartis dans plusieurs sites puisque le système de vidéoconférence ne peut pas offrir à chaque participant la possibilité de voir et d'entendre tous les autres participants. Autrement dit, la transmission du son et de l'image ne concerne que les participants dans les deux sites en interaction effective; les participants dans les autres sites sont virtuellement présents, mais physiquement absents.

Cette recherche procède du désir de rendre compte des mécanismes en jeu lorsque les participants sont répartis dans plusieurs sites, et de les décrire dans les moindres détails. Ce parti pris épistémologique relève de la perspective ethnométhodologique, courant fondateur de l'analyse conversationnelle qui a tenté, depuis les années 1960, de mettre au jour les phénomènes microscopiques qui contribuent à faire de chaque événement de communication, un événement spécifique.

Lors de la séance inaugurale de son cours de l'automne 1967, Sacks déclare : « Alors, le travail que je fais porte sur le langage. Sur les détails du langage. Dans un sens, il porte sur le fonctionnement de la conversation »³ ([Automne 1967] 1992 : 622).

Ce que je vais faire maintenant, c'est prendre des petits morceaux d'une chose et les isoler, parce que les petits morceaux peuvent être identifiés et fonctionner indépendamment du plus grand morceau dont ils font partie. Et ils peuvent fonctionner dans une variété de grands morceaux, et non seulement dans celui dans lequel on les a observés. Je ne fais pas cela uniquement pour simplifier. (...) L'image que j'ai est une machinerie dans laquelle on aurait quelques gadgets de base que l'on pourrait placer ici et là dans différentes machines. (...) Alors, ces plus petits composants doivent être identifiés en premier parce qu'ils sont peut-être des composants de plusieurs autres tâches que celles où on les retrouve. ([Automne 1965, lecture 5] 1992 : 159)

Ce principe de procéder à la décomposition des unités de discours puis à leur recombinaison n'est pas exclusif à Sacks; il a généré tout un ensemble de modèles, dont l'approche modulaire développée à Genève par Eddy Roulet et qui sera présentée au chapitre portant sur le cadre d'analyse. Cependant, ce qui caractérise les travaux des conversationnalistes qui ont suivi Sacks, c'est l'importance accordée à chacun des détails, comme un révélateur d'une conduite particulière.

Chaque conversation est unique; chaque fois, on doit négocier les places et les rôles, protéger son image et celle de l'autre, anticiper les mésinterprétations, prévenir les gaffes ou les réparer, ménager les susceptibilités. Tout comme les propos, l'écoute doit être pertinente. Il faut sembler sincère, intéressé, impliqué. Si nous savons à peu près comment cela se manifeste dans les conversations entre pairs ou entre familiers, nos connaissances sont plus limitées lorsque les relations sont inégales et finalisées. Que signifient alors protéger l'image de l'autre ou anticiper les mésinterprétations, etc., dans une conversation qui a pour but l'établissement d'un diagnostic, la médiation familiale, la négociation d'un contrat d'affaires ou de divorce, ou l'explication du fonctionnement du dernier gadget électronique ? (Vincent 2001 : 195)

3. Cité et traduit par Vincent (1997). Ces traductions respectent l'oralité des cours de Sacks, au détriment de la forme.

La recherche que nous avons entreprise s'inscrit dans ce courant qui vise à décrire le caractère unique de chaque interaction et à montrer la conduite particulière de chaque participant. De la spécificité des conduites observées, il devient possible de proposer des généralisations selon le postulat que la superposition de détails agissant dans un sens particulier donne à l'interaction son caractère, sa tonalité. Ainsi, lors d'un autre événement de communication se déroulant dans un contexte similaire, l'émergence des conduites apparentées à celles observées précédemment pourrait être interprétée comme une ethnométhode que les participants exploitent pour satisfaire aux règles interactionnelles récurrentes.

À cause du caractère microscopique de l'étude, nous avons restreint notre champ d'observation de manière à nous concentrer sur l'interaction didactique transmise par vidéoconférence. Ainsi, la situation de communication sous observation est soumise aux règles de l'interaction didactique comme genre interactionnel et également à celles qui sont spécifiques au médium, la vidéoconférence.

L'interaction didactique ou le *learning encounter* (Pridham, 2001 : 73) est une activité institutionnelle (Drew et Heritage, 1992) axée sur l'enseignement et l'apprentissage qui réunit un professeur et des apprenants. Pour simplifier, disons que le professeur possède un savoir qu'il transmet aux apprenants lors d'activités langagières et ceux-ci font l'acquisition de connaissances qui sont validées par le professeur. De plus, l'organisation des séquences didactiques reflète l'approche pédagogique privilégiée par ce dernier.

En outre, l'identité sociale des participants détermine leur rôle et la nature de leur participation. De façon générale, le professeur prévoit la structuration du cours et les règles de circulation de la parole qui permettent aux apprenants d'intervenir. C'est lui qui initie les séquences et il est en mode émission, alors que les apprenants sont davantage en mode réception. En contexte didactique, on parle habituellement d'une focalisation collective, mais le format de réception a le potentiel de se fragmenter en sous-groupes en raison du nombre élevé d'apprenants.

Traditionnellement, l'interaction didactique se déroule dans un cadre spatiotemporel fermé et partagé. Cet arrangement proxémique permet aux participants de se voir et de s'entendre

et, par conséquent, de repérer les problèmes inhérents à la transmission et à la réception du savoir. L'émergence de nouvelles technologies de communication comme la vidéoconférence a profondément transformé le contexte dans lequel se déroule l'interaction didactique. Les participants sont répartis dans plusieurs sites et la communication est marquée par un délai perceptible qui découle de la compression des données, ce qui affecte la réciprocité. De plus, la vidéoconférence est une technologie complexe qui nécessite la présence d'un technicien dans chaque site, dont le travail consiste à établir les connexions et de résoudre les problèmes qui se posent.

En outre, aux séquences didactiques (Sinclair et Coulthard, 1992) s'ajoutent des séquences de type logistique et technique qui seront décrites plus loin. Étant donné que le professeur ne voit pas les apprenants dans les sites éloignés, il doit initier une procédure pour établir le contact avec ceux-ci. Le succès de cette procédure est essentiel à la création de l'espace perceptif qui rend la communication possible. Le professeur doit aussi participer à la résolution des problèmes techniques.

Finalement, la vidéoconférence apporte une configuration particulière à la dyade formée par le professeur et le groupe d'apprenants qui collaborent à la construction de l'interaction. Cette dyade n'inclut qu'indirectement les apprenants qui ne font pas partie de ce noyau. En effet, les apprenants non désignés constituent un auditoire absent et fragmenté en sous-groupes qui sont focalisés sur des foyers d'attention différents. Ces apprenants sont à la fois branchés sur l'interaction principale mettant en scène la dyade professeur-groupe d'apprenants et sur l'interaction locale ou intrasite qui est hors-ondes et qui met en scène les participants physiquement présents de leur site.

Notre corpus est constitué de deux interactions didactiques qui se déroulent dans l'environnement médiatisé de la vidéoconférence. Afin de pouvoir concentrer l'étude sur l'interaction sans être envahie par des considérations d'ordre pédagogique, disciplinaire ou psycho-pédagogique, nous avons limité la recherche à l'enseignement par vidéoconférence aux adultes. Les données proviennent de deux cours universitaires dont le contenu est axé sur les sciences de la santé. Le premier est un cours offert à des apprenants inscrits en

sciences infirmières (Université de Moncton⁴, Nouveau-Brunswick) et le second à des médecins inscrits à l'éducation médicale (Dalhousie University⁵, Nouvelle-Écosse). Le cours de l'Université de Moncton est transmis par vidéoconférence à une vingtaine d'apprenants répartis dans cinq villes ou sites. Le professeur partage le même cadre spatiotemporel qu'un groupe d'apprenants. Le cours de Dalhousie University réunit six apprenants répartis dans trois sites. La professeure enseigne dans un espace sans apprenant. Pour chacun des deux cours, les données comprennent l'enregistrement vidéo de l'interaction didactique transmise dans chaque site. Les données vidéo constituent un moyen privilégié d'observer et d'analyser l'interaction médiatisée entre les deux sites liés par l'échange principal et, dans une moindre mesure, d'analyser l'interaction qui se déroule dans chacun des sites.

Les données comprennent également les réponses à un questionnaire (annexes II et III) conçu à l'intention des apprenants et du professeur dans le but de connaître leur perception de la vidéoconférence en contexte didactique. Des précisions méthodologiques seront apportées au chapitre 3.

0.1. Problématique, questions de recherche et objectifs

La communication par vidéoconférence repose sur une technologie lourde, complexe et fragile qui risque de flancher à tout moment. Et même lorsque tout se passe bien, les participants dans chaque site doivent simultanément composer avec deux types de matérialité interactionnelle, soit celle de l'interaction intrasite (ou locale) et celle de l'interaction intersites (principale). Dans le cas de l'interaction intrasite, les participants partagent le même cadre spatiotemporel. Ils se voient et s'entendent, et leurs actions verbales et non verbales ne dépendent pas de la technologie pour être captées par les autres participants du même site; cependant ils sont en circuit fermé, c'est-à-dire coupés des participants qui sont à l'extérieur de ce cadre. Dans le cas de l'interaction principale, les participants voient ceux qui sont en ondes, soit le locuteur en titre et les participants qui l'entourent, et ils entendent les interventions énoncées par ceux-ci. Les participants dans les

4. Désormais, nous utilisons le sigle UdM.

5. Désormais, nous utilisons le sigle DalU.

sites hors-ondes demeurent visuellement absents et leurs interventions ne sont pas transmises. De tels paramètres interactionnels ont un impact considérable sur la nature de la prise de contact, le système des tours de parole et la participation des apprenants à l'activité.

Avant même d'entreprendre des études systématiques, il est déjà aisé de comprendre que, bien que pratique, utile et fonctionnelle, la vidéoconférence entraîne des distorsions qui ont un impact sur la communication entre les participants. Peut-on mesurer cet impact et évaluer les conséquences de la complexité de l'interaction sur la participation effective des interactants ? Telle est la question de recherche qui a gouverné notre démarche.

Notre objectif est de mettre au jour les mécanismes conversationnels en jeu lors des cours transmis par vidéoconférence ainsi que les pratiques interactionnelles des participants selon le statut de leur site respectif, soit en ondes ou hors-ondes.

Pour répondre à notre question de recherche et atteindre notre objectif, nous décrirons les capacités et les limites du système de vidéoconférence ainsi que leur impact sur les mécanismes conversationnels et les pratiques interactionnelles des participants répartis dans l'espace et le temps. Plus précisément, nous examinerons les mécanismes conversationnels qui sont exploités par le professeur pour désigner le locuteur suivant ainsi que ceux qui sont mis en oeuvre par les apprenants qui veulent obtenir le droit de parole. Nous examinerons aussi la conduite des apprenants en fonction du statut interlocutif de leur site (en ondes ou hors-ondes) et nous ferons le lien entre nos observations et leur évaluation des conduites qu'ils adoptent pendant le cours (évaluation obtenue par des réponses à un questionnaire. Voir les annexes II et III). Les résultats soulèvent la question du désengagement des apprenants en contexte médiatisé.

En ce qui concerne les retombées de notre travail, nous souhaitons améliorer la communication en contexte médiatisé en proposant des suggestions et une réflexion sur les pratiques observées. Nous discuterons notamment de la formation qui devrait être offerte aux participants et des stratégies qu'ils pourraient adopter pour atténuer les effets de la vidéoconférence.

0.2. Organisation de la thèse

Dans le chapitre 1, nous présenterons l'historique de la vidéoconférence et ses composants techniques, notamment la trajectoire des signaux et leur transmission dans les sites.

Les considérations théoriques seront discutées au chapitre 2. Établi dans les années 1970, le champ de recherche transdisciplinaire autour de l'interaction verbale sert de fondement théorique et méthodologique à la présente étude. Nous insisterons sur les travaux issus du courant social, c'est-à-dire ceux d'orientation ethnographique, ethnométhodologique et conversationnelle parce qu'ils nous permettent d'analyser les pratiques conversationnelles des participants en contexte médiatisé. Ce cadre particulier nous amènera à discuter des travaux d'orientation interactionniste axés sur la situation sociale et l'espace perceptif ainsi que sur la matérialité interactionnelle. Le statut interlocutif des apprenants qui occupent les ondes en alternance avec des périodes hors-ondes sera discuté. Les travaux linguistiques sur l'appellation et ceux issus du courant philosophique sur les actes de langage en contexte didactique seront également présentés. Les caractéristiques de l'interaction didactique et l'historique de la formation à distance compléteront le volet théorique.

Le chapitre 3 sera consacré aux questions méthodologiques : collecte des données et questionnaire, description du corpus, aménagements relatifs à la transcription fonctionnelle des enregistrements, description des cours à l'étude et critères d'analyse.

Le chapitre 4 est consacré à l'examen du cadre de participation, du système des tours de parole, de la matérialité interactionnelle du cours médiatisé et des appellatifs en usage. Ces éléments constituent la trame sur laquelle se fixent les pratiques interactionnelles des participants. Nous examinerons la conduite des apprenants lorsqu'ils sont en ondes et hors-ondes pour cerner la nature de leur engagement à partir de l'observation des enregistrements vidéo. Ces résultats seront comparés au questionnaire qui traite entre autres de la perception qu'ont les apprenants de leur conduite pendant le cours. La conduite du professeur sera également examinée, mais sous un angle différent. Nous discuterons en effet de la présence physique du professeur dans les sites et de son impact sur les conditions d'enseignement.

Le chapitre 5 rassemble trois études de cas qui révèlent des problèmes interactionnels que l'on peut qualifier de graves dans la mesure où ils entraînent une impossibilité de communiquer. Ces problèmes interviennent respectivement 1) au moment du contact que le professeur tente d'établir avec chaque groupe d'apprenants; 2) lors d'une négociation soulevée par une apprenante pour résoudre un problème technique; 3) lorsque trois apprenantes veulent obtenir le droit de parole. Ces problèmes surgissant dans un laps de temps relativement restreint montreront, avec l'effet cumulatif, à quel point la communication à distance est fragile.

L'ensemble des présentations générales et des études de cas montreront les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement à distance multisites et permettra de conclure sur l'effet de la complexité interactionnelle sur la communication.

Chapitre 1. La vidéoconférence : historique et description technique

1.1. Historique de la vidéoconférence et domaines d'utilisation

« Depuis l'invention de la télévision, le rêve des compagnies de téléphone était d'allier l'image au son » (Rens, 1993 : 426), ce qui devient une réalité avec le *Picturephone* ou vidéophone, un appareil alliant l'image télévisée à la parole téléphonique (Rens, 1993 : 402; Hart, Svenning et Ruchinskis 1995 : 396). Cet appareil a été présenté par l'entreprise de téléphonie American Telephone and Telegraph (AT&T) lors de l'Exposition universelle de New York en 1964. Selon Rens, les visiteurs faisaient la queue pendant des heures pour parler à ceux qui se trouvaient à Disneyland en Californie. « L'engouement fut immense : tout le monde rêvait de ce nouveau téléphone qui permettait aux interlocuteurs de se voir, et l'on en rêvait d'autant mieux que le *Picturephone* de la Foire mondiale était gratuit! » (Rens, 1993 : 402). En 1970, l'appareil est offert dans des villes américaines (Chicago, Pittsburgh et Washington), mais la mise en marché du produit s'avère un échec (Rens, 1993 : 426). De l'avis de l'auteur, l'abonnement mensuel (160 dollars) était à lui seul suffisant pour expliquer la désaffection du public. Le coût de l'équipement était également en cause. De plus, la technologie était inadaptée à la transmission vidéo : la faiblesse de la bande passante* a obligé AT&T à réduire l'affichage à 2 images/seconde, alors que la norme télévisuelle est de 30 images/seconde (Rens, 1993 : 404). Des motifs d'ordre psychosocial sont également évoqués, dont « la gêne que certaines personnes éprouvaient à se voir de près [...] et la distraction que l'image apportait à la conversation [...] » (Rens, 1993 : 404). AT&T retire l'appareil en 1973.

Au Canada, le *Picturephone* connaît un sort semblable. L'entreprise de téléphonie Bell présente l'appareil lors de l'Exposition universelle de Montréal en 1967 et quelques années plus tard, elle aménage des salles équipées de vidéophones dans quelques villes (Montréal, Toronto, Ottawa et Québec). Cette initiative s'avère un échec. Outre les coûts élevés, « les chocs pétroliers de 1973 et de 1979 ne suffirent pas à rendre la vidéoconférence plus

attrayante que les voyages »¹ (Rens, 1993 : 426). Sur le plan technique, la transmission était souvent interrompue parce que « les canaux vidéo entre les villes canadiennes étaient le plus souvent des canaux de secours pour les grandes chaînes de télévision. En cas de défaillance du canal principal, il fallait interrompre la vidéoconférence » (Rens, 1993 : 426). En rétrospective, « les échecs successifs du *Picturephone* ou du *Displayphone*² attestent de la pesanteur technologique du téléphone qui ne peut pas être transformé impunément » (Rens, 1993 : 408-409)³. L'échec du vidéophone contribue néanmoins au développement de la vidéoconférence. D'une part, les besoins se précisent; des « études de marché avaient fait ressortir l'intérêt qu'il pouvait y avoir pour certains créneaux spécialisés : rayons X à distance, témoignages judiciaires et, surtout, conférences d'affaires » (Rens, 1993 : 405). D'autre part, depuis 1985, des progrès technologiques concernant les techniques de compression*, les logiciels et la capacité des microprocesseurs ont contribué à réduire les coûts de l'équipement et les frais de transmission (Moeller, 1990; Ramirez, 1992). À ces économies s'ajoutent les restrictions relatives aux voyages. Dès lors, les entreprises investissent dans l'équipement et encouragent une utilisation accrue de la vidéoconférence (McDowell, 1993).

En rétrospective, les débuts de la vidéoconférence sont secoués par des défis d'ordre économique et technique. Les frais liés à la location ou à l'achat de l'équipement, conjugués à ceux de la transmission et de la location de locaux s'avèrent prohibitifs (Rens, 1993 : 403). Cependant, l'évolution de la technologie fait en sorte que la vidéoconférence devient un système opérationnel dès le début des années 1990.

1. Les travaux sur les organisations montrent que les employés apprécient les déplacements, ceux-ci étant perçus comme une forme de récompense. Outre le fait que les déplacements permettent des échanges avec des collègues, ils sont une occasion de côtoyer les dirigeants et de se faire valoir (Hart, Svenning et Ruchinkas, 1995).

2. Il s'agit d'un dispositif qui permet à un abonné d'accéder à un serveur assurant la gestion de ses affaires personnelles.

3. La réflexion sur la transformation du téléphone à des fins initialement non prévues s'applique également à la nature dyadique de l'appareil, « Telephone talk is constrained by the medium's channel capacities in at least three ways. First, telephone talk highlights dyadic exchange. The phone is a medium built for two » (Hopper, 1991 : 217). Or, malgré le fait que le téléphone demeure un appareil conçu pour l'échange dyadique, les entreprises de téléphonie proposent des usages non dyadiques (Rens, 1993), dont l'appel conférence ou la vidéoconférence réunissant plusieurs interlocuteurs.

En ce qui concerne l'usage de la vidéoconférence, il faut préciser que cette technologie est réservée aux interactions de type institutionnel. Les activités qui font appel à la vidéoconférence⁴ peuvent être répartis en trois grandes catégories. La première regroupe les activités de formation (transmission et acquisition d'un savoir quelconque), qu'il s'agisse d'un cours de niveau universitaire, d'une activité axée sur le développement professionnel ou d'une conférence donnée par un spécialiste. L'activité est offerte par des établissements d'enseignement, des entreprises ou des organismes des secteurs public et privé. La deuxième catégorie comprend les activités de type réunion. Celle-ci désigne le regroupement de participants qui veulent accomplir des tâches collaboratives comme l'échange d'idées ou d'opinions, la prise de décision et la formulation de recommandations (Schwartzman, 1986). Les activités regroupées dans la troisième catégorie sont disparates : comparution d'un prévenu, consultation thérapeutique, entrevue d'embauche, etc. Le but de l'activité est variable tout comme les normes interactionnelles et les enjeux.

Les activités relevant de ces trois catégories sont fort différentes les unes des autres, notamment en ce qui concerne le degré d'interactivité et les enjeux de l'interaction. Par exemple, une conférence transmise aux délégués d'un congrès requiert un degré d'interactivité faible étant donné que le conférencier détient habituellement le droit de parole pendant une longue période et que les échanges avec les membres de l'auditoire sont rares. En revanche, la comparution d'un détenu exige un degré d'interactivité élevé à cause la fréquence des échanges entre les différentes parties. De plus, les enjeux autour d'une comparution sont importants pour le détenu qui veut obtenir une remise en liberté et le procureur qui peut s'y opposer en invoquant la sécurité du public.

En ce qui concerne le degré d'utilisation de la vidéoconférence, les impressions abondent, mais les données sont plus rares. Le recours à la vidéoconférence serait en progression : « À l'heure actuelle, un nombre croissant de formateurs en éducation et dans le milieu du travail utilisent la vidéoconférence comme moyen de formation » (Lamy, 1998 : ix).

4. Les cours transmis par vidéoconférence ont tendance à être remplacés par des cours offerts en ligne. C'est notamment le cas à l'Université Laval. Toutefois, cette pratique varie selon l'université. Ainsi, les cours offerts par Télunq (Université du Québec) sont transmis par vidéoconférence.

Des chercheurs américains confirment également l'utilisation croissante de cette technologie : « The rather dramatic increase in the diffusion of video teleconferencing technology since the late 1980s [...] » (Hart, Svenning et Ruchinskas, 1995 : 395). Or, ces assertions ne sont jamais étayées par des données, d'où l'impossibilité d'évaluer la pénétration de cette technologie dans les secteurs public et privé.

Par ailleurs, la perception de la popularité de la vidéoconférence n'est pas unanime. Malgré les projections optimistes de Lamy (1998), il semble que les ventes de systèmes de vidéoconférence n'aient pas atteint les objectifs visés⁵ : « However, an examination of the history of video conferencing and video phone reveals a lack of success. Despite promising market forecasts, video technology has not gained widespread acceptance » (O'Conaill, Whittaker et Wilbur, 1993 : 391). Les facteurs les plus souvent évoqués pour expliquer l'échec commercial de la vidéoconférence sont les coûts élevés de l'équipement et les frais téléphoniques. De plus, la qualité du son et des images est soulevée de même que la fréquence des bris. Cependant, depuis les années 1990, des progrès techniques remarquables ont eu lieu. Il existe des systèmes de vidéoconférence haut de gamme qui transmettent des données peu altérées par la technologie. Par ailleurs, la qualité des données dépend du système de vidéoconférence, mais aussi du nombre de lignes téléphoniques utilisées. On peut penser que l'équipe d'une chirurgie à distance a accès à de l'équipement à la fine pointe de la technologie et des conditions de transmission exceptionnelles. Mais tous les organismes ne disposent pas des mêmes moyens et n'accordent pas la même importance aux considérations techniques de la transmission d'une interaction.

1.2. Aspects techniques et problèmes de communication

Demers (1996 : 13) affirme que la vidéoconférence constitue « un outil de communication qui recrée les conditions d'une véritable rencontre entre des participants dispersés géographiquement dans deux ou plusieurs emplacements ».

5. Les fournisseurs d'équipement et les entreprises de téléphonie ne diffusent pas de données sur les ventes de biens et de services.

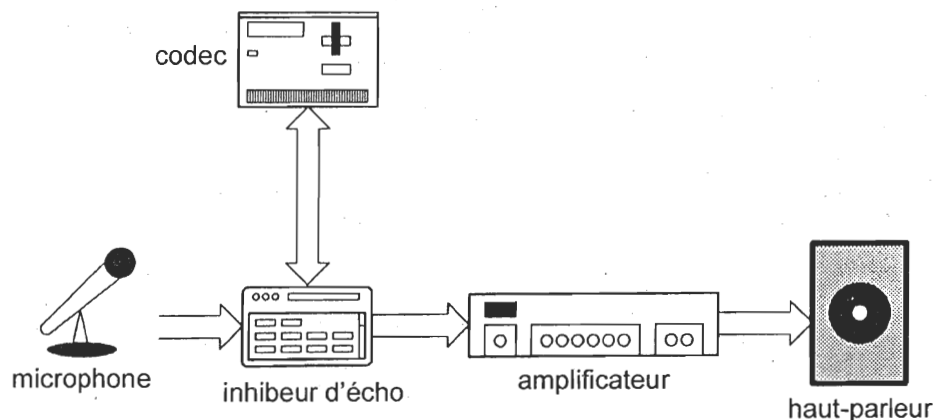
Pour recréer cette rencontre, la vidéoconférence combine « l'image, la voix et la transmission de résultats » (Rollin 1996 : 1), ce qui requiert une technologie complexe. La prochaine section présente la trajectoire des signaux audio et vidéo depuis le site d'origine jusqu'aux sites éloignés, ainsi que le temps nécessaire au transit des signaux, la configuration et la gestion du système de vidéoconférence et la description du signal audio et vidéo. Nous spécifierons au besoin les caractéristiques de notre corpus. Puis, nous présenterons différents types d'arrangement proxémique. Enfin, nous donnerons des exemples de consignes présentées aux participants en ce qui a trait à l'utilisation de l'équipement.

1.2.1. Trajectoire des signaux

La trajectoire du signal audio comprend plusieurs étapes qui sont regroupées en deux catégories. La captation et la réception de ce signal relèvent de la chaîne audio, alors que le traitement et la transmission du signal relève de la chaîne codec*.

La chaîne audio est constituée des composants suivants que l'on trouve dans chaque site : le microphone*, l'inhibiteur d'écho*, l'amplificateur* et le haut-parleur* (figure 1.1.).

Figure 1.1. Chaîne audio

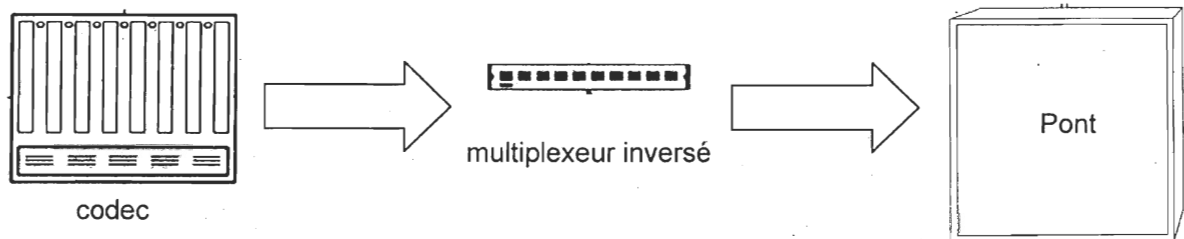


Source : Demers, Prigent, Rollin et Sénéchal (1996)

Le microphone capte les données verbales; installé sur une surface plane ou suspendu, le microphone est activé par la voix ou de façon manuelle⁶. L'inhibiteur d'écho filtre les bruits ambiants, par exemple ceux de la ventilation. Puis le signal audio est acheminé à la chaîne codec.

Les composants de la chaîne codec qui sont associés au traitement et à la transmission du signal sont le codec, le multiplexeur inversé* et le pont* (figure 1.2.).

Figure 1.2. Chaîne codec



Source : Demers, Prigent, Rollin et Sénéchal (1996) et Lamy (1998)

Le codec comprime et numérise le signal audio avant que ce dernier soit acheminé par le multiplexeur inversé jusqu'au pont. Ce dispositif, qui est à l'extérieur des sites, reçoit le signal audio et le transmet dans les sites reliés par la vidéoconférence. Une fois que le signal est reçu localement, il emprunte le parcours inverse, soit le multiplexeur inversé et le codec. Le signal est décomprimé avant de réintégrer la chaîne audio. L'inhibiteur d'écho achemine le signal à l'amplificateur qui le transmet aux haut-parleurs pour la diffusion.

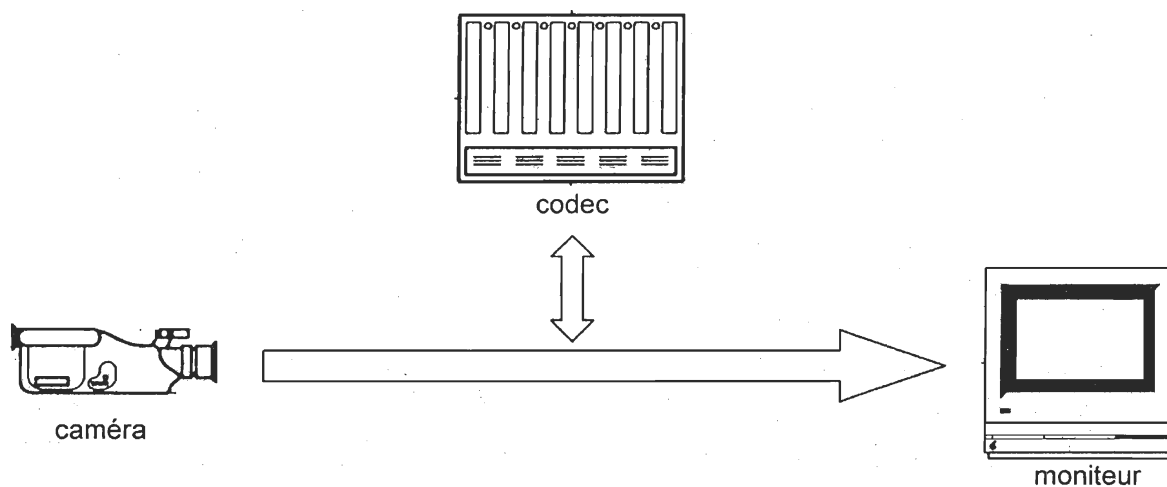
Il existe deux protocoles de communication* : le duplex intégral* et le semi-duplex*. Le duplex intégral « permet la transmission et la réception de signaux audio dans les deux sens à la fois » (Demers, Prigent, Rollin et Sénéchal, 1996 : 80). Le téléphone fonctionne selon ce protocole. Les signaux verbaux émis par les deux interlocuteurs peuvent simultanément occuper le canal de communication. De plus, les signaux verbaux sont transmis de façon intégrale. Le cours DalU est transmis en mode duplex intégral.

6. Nos données montrent que le professeur dispose d'un micro personnel, alors que les apprenants dans chaque site se partagent un seul micro.

Le semi-duplex permet la transmission et la réception des signaux audio dans un seul sens à la fois. Ainsi, seul le message qui occupe le canal de communication est transmis : « the half-duplex line means either (a) the backchannel is suppressed altogether, or (b) it takes the audio channel from the remote speaker so information from that location is not received locally » (O'Conaill, Whittaker et Wilbur, 1993 : 401). L'émetteur récepteur portatif (*walkie talkie*) fonctionne selon ce principe, ce qui renvoie à une conception télégraphique de la communication. Le cours UdM est transmis en mode semi-duplex.

La trajectoire du signal vidéo est comparable à celle du signal audio, mais elle relève de la chaîne vidéo (figure 1.3.).

Figure 1.3. Chaîne vidéo

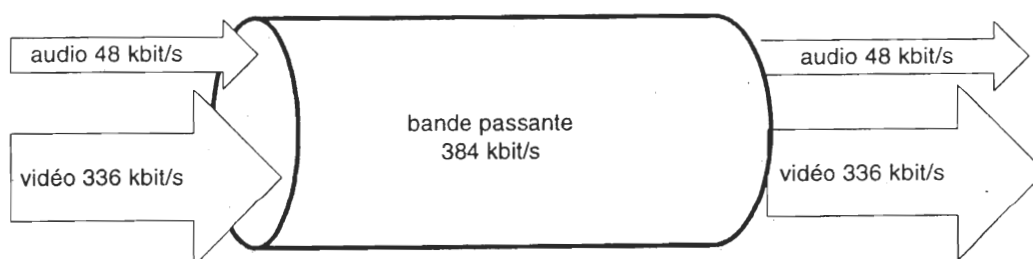


Source : Demers, Prigent, Rollin et Sénéchal (1996)

La chaîne vidéo est constituée de la caméra* et du moniteur*, deux composants qui sont présents dans chaque site. Capté par la caméra du présentateur, le signal vidéo est acheminé à la chaîne codec (codec, multiplexeur inversé et pont). Le signal est comprimé et numérisé par le codec puis acheminé par le multiplexeur inversé jusqu'au pont. Ce dispositif transmet le signal dans les sites reliés par vidéoconférence. Localement, le signal vidéo emprunte le parcours inverse, c'est-à-dire le multiplexeur inversé et le codec qui décomprime et dénumérise le signal vidéo. Enfin, le signal vidéo est transmis au moniteur de réception.

Les signaux audio et vidéo circulent dans la bande passante. La figure 1.4. montre la répartition de ces signaux, le signal vidéo occupant un espace considérable par rapport au signal audio.

Figure 1.4. Bande passante



Source : Demers, Prigent, Rollin et Sénéchal (1996)

Lors de la captation, les signaux audio et vidéo empruntent deux parcours distincts avant d'être temporairement réunis dans la chaîne codec (traitement et transmission). Par la suite, les signaux sont séparés et acheminés par leur chaîne respective. Dans l'idéal, le temps nécessaire entre la captation locale des signaux et leur réception dans les autres sites représente environ un quart de seconde (Rens, 1993 : 346). Ce délai* doit être multiplié par deux pour tenir compte du procédé inverse. Dans les faits, les données du corpus UDM révèlent des délais variant de 5 à 10 secondes entre deux tours de parole énoncés dans des sites distincts. À titre comparatif, lors d'une interaction en face à face réunissant des interlocuteurs américains, le délai entre deux tours de parole est d'environ 0,3 seconde (Ragsdale et Sisterhern, 1984)⁷.

Le pont est un dispositif intégré au réseau téléphonique qui est nécessaire lorsque trois sites ou plus sont reliés par vidéoconférence. Ce dispositif assure la transmission simultanée du son et des images dans tous les sites afin de permettre une interactivité globale (Rollin, 1996 : 5). Plus important, le pont détermine quel site apparaît à l'écran sur la base de l'intensité sonore (Demers 1996 : 15). Autrement dit, le pont est activé par le niveau de décibels le plus élevé. Ainsi, le participant qui veut obtenir le droit de parole n'a qu'à parler

7. L'effet du délai est discuté plus longuement à la section suivante.

d'une voix forte pour que le pont affiche l'image en provenance de son site. Le pont a donc le potentiel de déterminer la répartition des tours de parole. Par conséquent, les règles du système des tours de parole (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974) ne s'appliquent pas de la même façon en vidéoconférence que lors des interactions en face à face.

La sourdine* qui est liée au pont est un dispositif intégré à la console de commande*. Activée, elle supprime la transmission d'une discussion locale ou intrasite vers les autres sites sans compromettre la réception de l'interaction principale. Autrement dit, la sourdine court-circuite l'affichage de l'image du site d'où provient le niveau sonore le plus élevé. Pour éviter la cacophonie et les changements fréquents d'images en raison des discussions intrasites, « il importe que les participants se disciplinent et utilisent la touche sourdine de leur console de commande lorsqu'ils ne veulent pas réellement prendre la parole » (Demers, 1996 : 16). Force est de constater que sous le couvert d'un dispositif technique utile, la sourdine permet aux participants d'adopter une conduite qui va à l'encontre d'un principe fondamental de la conversation, à savoir l'obligation de rester silencieux pendant le tour du locuteur.

La configuration des principales fonctions du système de vidéoconférence, dont la compression et la numérisation, est du ressort du fabricant. Localement, les participants disposent d'une console de commande qui sert à « gérer les fonctions de base du système de vidéoconférence » (Demers, Prigent, Rollin et Sénéchal, 1996 : 80). Ces fonctions incluent la composition de l'image, la programmation des caméras, le réglage du son, la fonction sourdine, etc. À notre connaissance, le système de vidéoconférence ne comporte aucun dispositif indiquant la présence d'un problème technique.

1.2.2. Le délai

Les participants doivent coordonner à distance leurs actions alors qu'ils sont répartis dans plusieurs sites et qu'ils ne se voient pas nécessairement. À ce défi d'ordre spatial, s'ajoute le fait que les participants ne partagent pas tout à fait le même espace temporel.

Le délai⁸ (*delay* ou *lag* en anglais) est un phénomène inhérent à la vidéoconférence qui prend la forme d'un retard de la transmission des données verbales. Il est dû à la compression et à la numérisation des données et au procédé inverse (décompression et dénumérisation). La largeur de la bande et la quantité de données en circulation dans le réseau téléphonique sont aussi en cause. Ainsi, le tour de parole énoncé par le locuteur n'est pas transmis et capté sur-le-champ par les participants dans les autres sites, et le moment entre l'énonciation d'un tour de parole et sa transmission est occupé par le silence. Le délai affecte aussi les images qui sont transmises en différé, mais le délai vidéo serait moins perceptible et il est mieux toléré que le délai audio.

Comme nous venons de le mentionner, en face à face, un délai inférieur à 0,2 ou 0,3 secondes (Ragsdale et Sisterhern, 1984; Ruhleder et Jordan, 2001) est considéré comme étant normal. Au-delà de ce seuil, le délai est perceptible.

L'impact du délai est marginal lors d'une activité où la parole est monopolisée par un seul locuteur, par exemple, celui qui donne une conférence transmise à distance. Il faut aussi reconnaître qu'il existe des systèmes de vidéoconférence performants ayant pour caractéristique un délai peu perceptible. Règle générale, ces systèmes sont des prototypes réservés aux laboratoires de recherche ou utilisés lors d'activités aux enjeux élevés comme la chirurgie à distance (Mondada, 2001). Autrement, les systèmes de vidéoconférence entraînent des délais supérieurs au seuil de perception.

Pour atténuer les effets du délai, une solution courante est proposée. Ainsi, dans un document rédigé par Rasmussen et Allen (2002) à l'intention des usagers, les auteurs recommandent de ménager une pause de 10 secondes après un tour de parole afin de

8. Les remarques sur le délai s'appliquent à notre corpus et aux deux systèmes de vidéoconférence en usage (PictureTel 4000 et Zidacron). Le délai est perceptible et inhérent aux technologies plus récentes, en fonction des caractéristiques du système de vidéoconférence (traitement des données par compression et numérisation), mais aussi de la largeur de la bande passante et de la quantité de données en circulation dans le réseau (Ruhleder et Jordan, 2001 : 114). Sauf exception, le délai ne pourrait être entièrement éliminé comme nous l'a confirmé l'ingénieur qui travaille avec l'équipe de la formation continue DaU. Ruhleder et Jordan (2001 : 114) fournissent des exemples reposant sur différentes technologies qui abondent dans le même sens. : « Some computer conferencing systems generate a delay of one second or more [...]. In one on-line distance education program we have studied, class chatroom comments suffered from up to 14 second delay. Regarding satellite communication, theorists tell us there is a lower limit below which the best design can't carry us. Increasingly important for long-distance transmission, the minimal satellite circuit takes at least .5 seconds for the single round trip ».

permettre la transmission de ce tour et la transmission de la réaction à ce tour de parole. Lochte (1993) fait une suggestion semblable. En adhérant à ce protocole, le chevauchement ou la suppression des signaux audio provenant simultanément de deux sites sont éliminés (Lamy, 1998 : 52), mais en contrepartie, ce protocole restreint la conversation : « At first, this protocol will inhibit conversation, wherein people normally talk simultaneously, but do not let it discourage you from engaging the students » (Lochte, 1993 : 51). La pause demeure une solution simpliste à un problème complexe dont les participants ne peuvent pas mesurer l'ampleur.

Le délai est reconnu par les chercheurs, mais ils en tiennent rarement compte dans leurs analyses. Or, Ruhleder et Jordan (2001) montrent que le délai a une incidence sur la communication à distance. Leur démarche scientifique s'appuie sur les fondements théoriques interactionnistes. Selon ces chercheuses, une fois la nouveauté face à la vidéoconférence estompée, les participants ont tendance à exprimer un certain malaise et une insatisfaction par rapport à cette technologie. Ces impressions seraient attribuables au délai puisqu'il affecte le système des tours de parole, l'organisation séquentielle et la réparation. Prenons le cas du locuteur qui énonce un premier tour de parole. À cause du délai (à l'aller et au retour), le deuxième tour de parole est transmis en retard. Le locuteur du premier tour de parole suppose que la lenteur du second locuteur à prendre la parole est due à une hésitation ou à un refus de prendre la parole, ce qui pourrait alors être interprété comme une réponse non préférentielle⁹. Pour remédier au retard, le locuteur du premier tour reformule son tour de parole, le justifie, introduit un nouveau sujet, etc. Entre-temps, le deuxième tour de parole est transmis. Celui qui a répondu pense qu'il l'a fait sur-le-champ, mais il perçoit un délai entre sa réponse et le prochain tour de parole. À l'opposé, celui qui a énoncé le premier tour de parole trouve que la réaction de l'autre est marquée par le retard. La pertinence de la réponse n'est pas remise en cause, mais la perception de la

9. La réponse non préférentielle renvoie au concept de préférence élaboré par les conversationnalistes américains. Selon le principe de la paire adjacente, au premier élément doit succéder le second. Plusieurs possibilités s'offrent au locuteur du second élément. Ainsi, une invitation peut être suivie d'une acceptation ou d'un refus. Les deux possibilités ne sont pas équivalentes « car un système de préférence existe. Par 'préférence', on désigne le fait que certaines actions sont plus fréquentes, structurellement plus simples et produites plus rapidement (actions préférées), alors que d'autres sont produites à plus grand frais, souvent après un court silence, accompagnées d'hésitations et de justifications du choix effectué [...] » (Traverso [1999] 2005 : 34).

rapidité à répondre l'est. Dans ce cas, la différence de perception est due au fait que les participants ne partagent pas le même espace temporel.

What is said and heard by users on each side of the communication link is thus different, but in such a way that neither side is aware of the discrepancy. To put it another way, communicants are not co-present to the communication in the same way. This has, as we shall see, far-reaching consequences (Ruhdeler et Jordan, 2001 : 115).

À cause du non-alignement des tours, les interlocuteurs reçoivent et produisent des énoncés qui ne sont pas synchronisés les uns par rapport aux autres. Ainsi, les ratés dus au délai peuvent entraîner un *pile-up* (ou carambolage) lorsque les chevauchements se multiplient et que les interlocuteurs ne savent plus appairer leur énoncé avec le précédent tour.

Le signal back-channel voco-verbal (rire, énoncé comme ok, humhum) qui contribue à l'alignement est aussi affecté par le délai. Ainsi, le signal back-channel ponctue le mauvais tour de parole, ce qui peut déstabiliser le locuteur ou l'amener à percevoir que l'allocutaire n'a pas compris.

Les chevauchements et les silences qui découlent du délai produisent sur le récepteur un effet de contre-performance. En raison de leur ancrage respectif dans deux cadres spatiotemporels différents, les participants entendent des conversations différentes et ils agissent en conséquence.

En somme, en vidéoconférence, les participants ne reconnaissent pas les mêmes ratés et ils ne sont pas en mesure de coordonner les réparations : « they cannot recognize the same troubles or coordinate repair activities » (Ruhdeler et Jordan, 2001 : 124). Et lorsque le besoin d'une réparation n'est pas reconnu, la réparation n'est pas reconnue comme telle. Celui qui fait la réparation est le seul à percevoir le raté, d'où la confusion chez les autres participants. Ainsi, les ratés attribuables au délai sont insidieux puisqu'ils ne donnent pas toujours lieu à un signalement même s'ils sont à l'origine d'un malaise¹⁰ ressenti par les usagers.

10. Nous traduisons le terme *discomfort* contenu dans la citation par *malaise*.

The phenomenon of delay engenders unnecessary additions and unintended interruptions from the perspective of only one side of the link at each occurrence. What is the impact on the broader interaction when these events occur repeatedly over the course of a conversation ? Each time, one person thinks they have behaved appropriately while the other perceives the behavior as inappropriate or disruptive. We speculate that these situations in which multiple problematic exchanges pile trouble upon trouble on both sides of the link, are at the root of the feelings of discomfort and mistrust reported by users of communication technologies characterized by delay (Ruhdeler et Jordan, 2001 : 127).

1.2.3. Aménagement de la pièce

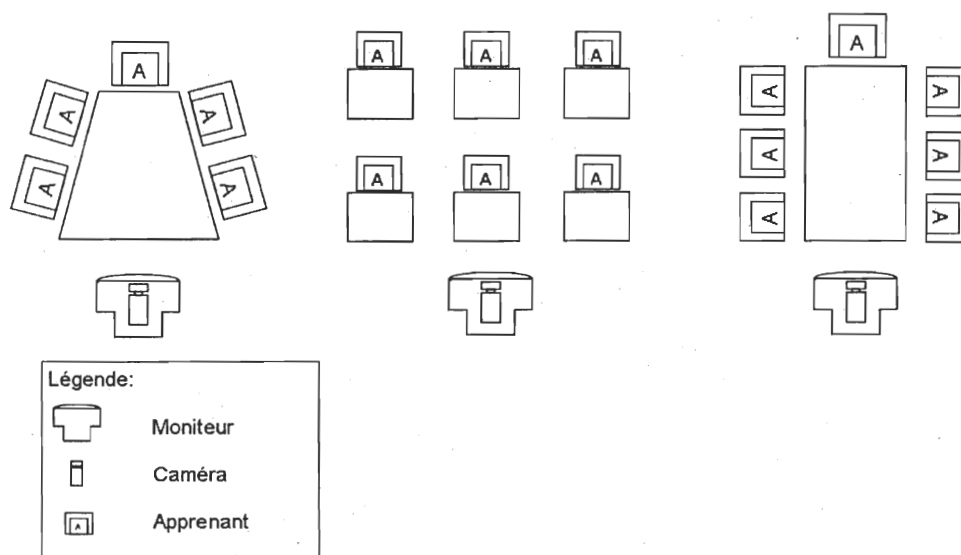
Dans l'idéal, l'activité transmise par vidéoconférence se déroule dans une pièce conçue et aménagée à cette fin. La pièce est suffisamment spacieuse pour contenir l'équipement et les participants en plus de répondre aux besoins spécifiques du genre interactionnel (réunion, cours, etc.) et des participants.

L'aménagement proxémique doit reposer sur le principe de 'voir et être vu'. Pour y parvenir, les apprenants occupent une des trois faces d'une table trapézoïdale (figure 1.5.) ou des pupitres (figure 1.6.) disposés à l'horizontale afin d'être assis en face du moniteur de réception et de la caméra.

Figure 1.5. Table trapézoïde

Figure 1.6. Pupitres

Figure 1.7. Table rectangulaire



Il n'est pas rare que la pièce réservée à la vidéoconférence soit multifonctionnelle, c'est-à-dire utilisée pour des activités variées. Par conséquent, la pièce est souvent mal adaptée aux besoins d'une activité médiatisée par la vidéoconférence. Prenons l'exemple d'une table rectangulaire qui occupe le centre de la pièce (figure 1.7.). Le moniteur de réception et la caméra sont à une extrémité de la table. Les participants sont assis les uns en face des autres plutôt qu'en face du moniteur de réception et de la caméra, ce qui contribue à l'émergence de discussions locales. Les participants qui veulent suivre le discours transmis par vidéoconférence sont obligés de s'asseoir de biais par rapport à la table afin de s'aligner sur le moniteur de réception et la caméra. Cet alignement est inconfortable et de plus, il ne favorise pas la prise de notes.

1.2.4. Pratiques relatives à l'utilisation de l'équipement

Lors d'interactions par vidéoconférence, les participants doivent s'adapter aux contraintes de la médiatisation, non seulement en ce qui a trait aux capacités et aux limites de la technologie, mais également en ce qui concerne la façon dont la technologie est intégrée dans les pratiques relatives à l'échange d'information (Hart, Svenning et Ruchinskas, 1995 : 399) :

Thus the use and effect of a new technology, such as video teleconferencing, are not solely determined by the capacities and restrictions of the technology, but also by how the technology is incorporated into the practices of exchanging information.

De Fornel (1994) abonde dans le même sens en affirmant que le dispositif technique doit être intégré à la communication comme un artefact interactionnel. Les consignes suivantes qui sont régulièrement données aux participants illustrent les contraintes qui pèsent sur eux en plus de constituer des entraves au processus de communication.

- On demande aux participants de ménager un silence variant de 10 à 15 secondes après un tour de parole afin d'atténuer les effets du délai. Cette consigne est censée éliminer le chevauchement (Lamy, 1998 : 52; Rasmussen et Allen, 2002 : 3).

- On recommande aux participants de ne pas se déplacer dans la salle et d'éliminer la gestuelle puisque les mouvements ralentissent le traitement des signaux. Le respect de cette consigne assure un traitement plus rapide du signal vidéo (Rasmussen et Allen, 2002 : 4).
- Le participant qui veut prendre la parole doit éviter de déplacer le micro ou de manipuler des documents à proximité du micro (Rasmussen et Allen, 2002 : 4).

Soulignons que les problèmes techniques sont imputés aux usagers. Ainsi, dans l'étude de cas concernant un problème de son (chapitre 5), le technicien l'impute aux participants à Edmundston qui n'ont pas activé la sourdine.

1.2.5. Description du signal audio et vidéo spécifique au corpus à l'étude

La présente section décrit de façon sommaire ce que les participants des cours UdM et DalU entendent et voient pendant l'interaction didactique multisites, ce qui permet de mieux apprécier les défis de la communication par vidéoconférence. Dans l'exemple suivant¹¹, le professeur désigne les apprenantes à Bathurst. À peu près au même moment, une apprenante à Moncton interpelle le professeur afin d'obtenir le droit de parole.

Exemple 1.1

Corpus Bathurst	Corpus Moncton
1. Professeur : Heu Bathurst ça serait à votre tour.	1. Professeur : Heu Bathurst ça serait à votre tour.
2. Apprenante M1 : Paul est-ce que je peux interv:	2. Apprenante M1 : Paul est-ce que je peux intervenir ici à Moncton? Oui ok mais j'aimerais juste a: jouter
3. Apprenante B1 : Paul? On a des problèmes	3. Apprenante B1 : Paul? () des problèmes techniques un petit peu. Ok. Alors nous autres on a écouté les autres groupes et c'est pas mal toute la même chose. Est-ce que tu veux qu'on répète?
4. Apprenante B2 : On entend rien.	4. Professeur : Ressortez des points principaux oui que vous: peut-être que vous allez apporter des vous avez peut-être une autre vision là de: qu'est-ce qui est a apporté même si c'est peut-être pareil.
3'. Apprenante B1 : un petit peu. Ok. Alors nous autres on a écouté les autres groupes et c'est pas mal toute la même chose. Est-ce que tu veux qu'on répète?	
5. Professeur : Ressortez des points principaux oui que vous: peut-être que vous allez apporter des vous avez peut-être une autre vision là de: qu'est-ce qui est a apporté même si c'est peut-être pareil.	

L'exemple présente un extrait du cours. La colonne de gauche est réservée aux données transmises à Bathurst, la colonne de droite aux données transmises à Moncton.

¹¹. Le protocole de transcription est décrit au chapitre 3.

La juxtaposition des données permet de mettre en évidence le fait que la transmission du cours diffère d'un site à l'autre. Le tour de parole 2 du corpus Bathurst est incomplet par rapport au tour de parole 2 du corpus Moncton. Le tour de parole 4 (corpus B) n'est tout simplement pas transmis à Moncton. Enfin, le tour de parole 3 (corpus B) est entrecoupé par le tour de parole 4, d'où la numérotation 3'. À Moncton, le début du tour de parole (3) n'est pas transmis, alors qu'il l'est à Bathurst. Cet exemple montre que les tours de parole énoncés dans un site sont transmis de façon plus ou moins complète selon le site. De plus, le début d'un tour de parole est particulièrement affecté par le problème de la transmission incomplète.

La qualité du signal audio et du signal vidéo dépend de plusieurs facteurs dont les caractéristiques du système de vidéoconférence, le nombre de lignes téléphoniques, la vitesse de transmission et la compression.

En plus de la transmission incomplète, la qualité du son pendant les deux cours laisse à désirer, entre autres à cause d'un bourdonnement persistant. Les pannes de son et le volume inadéquat sont attestés dans les deux corpus.

Sur le plan visuel, les participants dans chaque site ont accès à trois images, soit celles du locuteur en titre, de l'avant-dernier locuteur et d'eux-mêmes. Le moniteur de réception diffuse l'image du locuteur en titre, sauf dans le site où se trouve ce dernier. Dans ce cas, le moniteur de réception transmet l'image de l'avant-dernier locuteur.

L'image en médaillon, qui est facultative, montre l'avant-dernier locuteur. Un participant nous a indiqué qu'il n'apprécie pas de se voir à l'écran et de se sentir observé.

Localement, les participants peuvent se voir par l'intermédiaire du moniteur de transmission. La fonction miroir de ce moniteur permet aux participants de modifier leur apparence. Là encore, le moniteur de transmission ne serait pas apprécié par les participants qui éprouvent un sentiment d'inconfort du fait de se voir. De plus, l'image distrait les participants.

En comparaison, lors d'une interaction bidirectionnelle, le moniteur de réception diffuse l'image en continu des participants qui sont dans l'autre site. Par conséquent, il y a toujours un accès visuel réciproque.

La qualité de l'image¹² est médiocre. Le taux d'affichage des images en vidéoconférence est deux fois inférieur à celui de la télévision (15 images/seconde au lieu de 30), la caméra est fixe et on demande aux participants de limiter leurs mouvements et leurs déplacements, d'où l'impression qu'ils sont immobiles. De plus, l'image est floue et saccadée, « Data compression of video signals make movements blurry and jerky » (Storck et Sproull, 1995 : 199). Ces caractéristiques de l'image rendent difficiles le décodage d'une expression faciale et la direction du regard, ainsi que l'identification de celui qui parle, tellement le mouvement des lèvres est imperceptible.

Cela étant, la qualité du son et de l'image, le phénomène du délai ainsi que les problèmes techniques sont rarement discutés par les auteurs, ce qui est étonnant compte tenu de l'impact de ces problèmes sur la dynamique interactionnelle. À eux seuls, ces paramètres justifient la présente recherche.

12. À nouveau, nos remarques concernant la qualité de l'image sont fondées sur nos données. Ruhleder et Jordan (2001 : 116) font un constat semblable au nôtre concernant les données vidéo transmises par PictureTel : « We also collected video tapes of what people saw on the monitors in their respective meetings rooms. The video transmission was also delayed, and was of such poor quality that it was difficult to make out facial expressions and even gestures. For these reasons, we found it more useful to focus exclusively on the audio channel in our analysis ». Nous ne savons pas si les technologies plus récentes offrent une meilleure qualité des données visuelles.

Chapitre 2. Cadre d'analyse

Notre recherche s'inscrit dans la lignée des études sur l'interaction verbale, ce qui a déterminé le cadre conceptuel de l'analyse et les considérations méthodologiques pour parvenir aux meilleurs résultats. Le présent chapitre présente en premier lieu le champ de l'interaction et de la conversation et par la suite sur les concepts les plus pertinents pour rendre compte de la spécificité de l'interaction didactique par vidéoconférence.

2. 1. L'interaction comme domaine d'analyse

On attribue à Goffman la reconnaissance de l'interaction comme domaine d'observation à part entière et surtout digne d'intérêt. Dans son sens étroit, Goffman définit l'interaction comme « à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Goffman [1959] 1973 : 23). Par la suite, il revoit sa définition qui s'énonce comme suit : « toute occasion où un individu parvient à la portée de la réponse d'un autre, que ce soit par co-présence physique, par connexion téléphonique ou par échange épistolaire » ([1983] 1988 : 202-203). En supprimant l'obligation d'une rencontre en face à face, Goffman ([1981] 1987 : 139) englobe des situations d'échange où les individus ne sont pas en présence physique, par exemple lors de conversations téléphoniques :

Quant au fait qu'on puisse se téléphoner sans canal visuel et que la transmission de la parole, semble-t-il, fonctionne, il faut y voir un signe non pas de ce que seule compte la transmission des mots, mais de la puissance des processus de reconstruction et de transformation.

Goffman conçoit l'interaction verbale comme un ordre social maintenu par un ensemble d'éléments, dont la convergence des messages individuels, la gestion de l'information et la démonstration de l'accord (Winkin, 1988 : 59-60), et qui possède ses propres mécanismes de régulation. Or, tout le dispositif est aussi fragile que l'ordre qu'il protège.

2.1.1. Interaction et conversation

Le terme *interaction verbale* désigne un genre interactionnel, alors que la *conversation* est entendue comme « l'échange verbal le plus libre et le plus informel » (Laforest, 1992 : 52) qui réunit au moins deux individus. Cependant, ces termes couvrent des champs similaires qui varient selon le sens qu'on leur donne. Au sens large, les termes *interaction verbale* et *conversation* réfèrent à l'unité linguistique de rang supérieur, l'incursion, pour Roulet *et al.* ([1985] 1987), où des individus se rencontrent lors d'une activité. Le terme *conversation* possède un sens générique lorsqu'il sert à décrire toute activité faisant appel à la parole : parler à un ami, s'entretenir avec son comptable, etc. Selon le contexte, les échanges verbaux sont alors plus ou moins organisés, ils tendent ou non vers un but prédéterminé et les thèmes abordés dépendent plus ou moins de l'activité en cours.

Le terme *conversation* a un sens restreint lorsqu'il fait référence à

la parole qui se manifeste quand un petit nombre de participants se rassemblent et s'installent dans ce qu'ils perçoivent comme étant une courte période coupée des (ou parallèle aux) tâches matérielles; un moment de loisir ressenti comme une fin en soi, durant lequel chacun se voit accorder le droit de parler aussi bien que celui d'écouter, sans programme prédéterminé (Goffman, [1981] 1987 : 20)¹.

Avant de devenir un objet d'étude, la conversation, de la Renaissance jusqu'au milieu du 20^e siècle, est appréhendée dans une perspective éthique ou esthétique, ou encore sous l'angle normatif, ce qui explique la multitude de traités sur l'art de la conversation (Kerbrat-Orecchioni, 1996). À partir des années 1950, les psychologues posent un regard scientifique sur le discours énoncé en contexte expérimental. En parallèle se développe le courant interactionniste, sous l'influence de Goffman qui s'astreint à isoler et à décrire les pratiques régulières de l'interaction en face en face (Winkin, 1988 : 57). Publiée en 1953, sa thèse de doctorat, qui porte sur les interactions observées dans une communauté des îles Shetland, fait école et dès les années 1960, Goffman défend l'idée que l'interaction constitue un champ de recherche autonome. En parallèle aux travaux de Goffman, des chercheurs issus de traditions variées s'attèlent à définir les fondements théoriques et

1. L'interaction didactique représente une forme de conversation spécifique qui sera définie à la section 2.6.

méthodologiques de la recherche sur le discours oral et la communication ordinaire, ce qui assure l'essor de l'interaction comme objet d'étude.

2.1.2. L'interactionnisme et les approches avoisinantes

Les travaux sur l'interaction verbale se situent aux confins de plusieurs disciplines relevant des sciences humaines et sociales dont la psychologie, l'anthropologie, la sociologie, la philosophie et la linguistique. Malgré la diversité des points de vue sur le plan épistémologique et méthodologique, les disciplines qui s'intéressent à l'interaction partagent un point de vue sur le discours, à savoir qu'il résulte de la collaboration des participants. Les paragraphes qui suivent sont consacrés à une brève présentation des approches ethnosociologique, philosophique et linguistique qui ont grandement contribué à l'avancement des connaissances sur l'interaction verbale. Nous insisterons sur les approches sociales. Les notions empruntées aux différentes approches qui sont, ici, secondaires, sont présentées succinctement et celles qui sont présentées plus longuement ont guidé la présente recherche.

2.1.2.1. Approches ethno-sociolinguistiques

Ces approches englobent plusieurs courants de l'analyse de l'interaction verbale et les différences entre l'ethnographie de la communication, l'ethnométhodologie, l'analyse conversationnelle et la sociologie interactionniste sont parfois ténues.

L'ethnographie de la communication voit le jour dans les années 1960 sous l'impulsion de deux anthropologues américains, John Gumperz et Dell Hymes. L'ethnographie de la communication a pour tâche la description des pratiques discursives de différentes sociétés dans une perspective transculturelle et comparative (Bachmann, Lindenfeld et Simonin, 1981 : 72). À la notion de compétence grammaticale proposée par Chomsky², Hymes (1972) oppose la notion de compétence communicative. Outre des compétences grammaticales, le locuteur acquiert au contact des membres de sa communauté des

2. La compétence grammaticale « désigne l'ensemble des règles qui sous-tendent la fabrication des énoncés, conçu en termes d'aptitudes du sujet parlant à produire et interpréter des énoncés » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 29).

compétences qui lui permettent de communiquer de façon adéquate dans des situations sociales variées.

L'ethnographie de la communication se démarque des autres champs de recherche associés à la sociolinguistique par l'importance qu'elle accorde à la dimension socioculturelle de la communication et à l'écologie communicative, d'où le modèle descriptif SPEAKING³ (Hymes, 1972). Ce modèle fait référence au cadre physique et psychologique de l'interaction ainsi qu'aux attributs sociaux et interactionnels des participants. Il est aussi pertinent pour la mise en contexte des phénomènes langagiers en général.

La méthodologie est une particularité de l'approche ethnographique parce qu'elle repose sur un travail d'observation *in situ*. Le travail sur le terrain est valorisé puisqu'il permet de mieux comprendre le contexte dans lequel évoluent les participants (Heath et Luff, 2000 : 22). La démarche, qui peut être adaptée à tous les secteurs d'activité et à toutes les situations de communication, est qualitative et inductive. On reconnaît à l'ethnographie de la communication le potentiel d'expliquer les phénomènes langagiers observés – ou le *why* (Sarangi et Roberts, 1999).

L'ethnométhodologie doit ses origines à la sociologie. Harold Garfinkel (1967), le fondateur de cette approche, avance que les membres d'une communauté gèrent leur vie quotidienne au moyen de pratiques sociales localisées dans l'interaction. Par ces pratiques, ils construisent le sens, l'ordre et la rationalité de ce qu'ils sont en train de faire. Ces pratiques sont issues de l'activité des membres et non d'un objet préexistant, ce qui constitue une proposition en rupture avec celle du déterminisme social. L'actualisation des pratiques relève d'un ensemble de procédures, de savoir-faire et de règles de conduite, bref d'une 'méthodologie profane' que les membres connaissent et appliquent (Coulon, 1987 : 20). Ces pratiques sont donc des ethnométhodes, terme calqué par Garfinkel sur celui de *l'ethnobotanique*, soit la mise au jour du savoir des membres d'une communauté concernant la botanique.

3. SPEAKING est un anagramme qui énumère les aspects à considérer pour rendre compte de la communication : *Setting, Participants, Ends, Acts, Key, Instrument, Norms* et *Genres*.

L'approche ethnométhodologique repose sur deux principes, l'indexicalité et l'intelligibilité. L'indexicalité est un concept emprunté à la linguistique : on reconnaît au discours la propriété d'être indexicalisé, c'est-à-dire que le sens des énoncés n'est pas pré-déterminé ou extérieur à la situation, mais dépendant du contexte dans lequel évoluent les participants. L'indexicalité doit son existence à l'incomplétude naturelle des mots : « ceux-ci ne prennent leur sens 'complet' ou véritable que s'ils sont 'indexés' ou examinés à la lumière d'une situation d'échange linguistique » (Coulon, 1987 : 20).

Le contexte rend les pratiques des membres intelligibles (ou descriptibles). Cette propriété, l'*accountability*, signifie que la description d'une activité est un élément constitutif de sa construction, d'où son caractère réflexif. En effet, les activités par lesquelles les membres produisent et gèrent les situations de leur vie de tous les jours sont identiques aux procédures utilisées pour décrire ces situations (Coulon, 1987 : 38).

L'ethnométhodologie cherche à définir et à théoriser en quoi les *accounts* sont structurants de la situation d'énonciation (Coulon, 1987 : 40). La démarche est empirique, inductive et descriptive. Le corpus est constitué d'observations de la gestion des affaires quotidiennes et ordinaires des participants.

L'ethnométhodologie, qui est applicable à tous les domaines de l'activité sociale, comprend deux grandes trajectoires. La première examine les objets traditionnellement associés à la sociologie comme la justice et l'éducation (Goffman, 1961 : 7). La seconde trajectoire est, depuis les années 1970, celle de la conversation comme objet de recherche. Les chercheurs tentent de comprendre comment les participants construisent le sens de la conversation et font en sorte qu'elle se poursuive.

L'analyse conversationnelle qui est issue de l'ethnométhodologie repose plus spécifiquement sur des données langagières. Les débuts de cette approche remontent aux années 1970 et les instigateurs en sont Harvey Sacks et ses collaborateurs, Emanuel Schegloff et Gail Jefferson (Schegloff et Sacks, 1973; Sacks [1964-1972] 1992; Schegloff, 1972; Jefferson, 1972 et 1979; Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974).

Selon Kallmeyer et Schütze (cité dans Bange, 1983 : 4), l'analyse conversationnelle se définit comme une

recherche empirique sur des discours produits dans des situations de communication naturelle, recueillis et stockés par des moyens électroniques, transcrits et analysés du point de vue des structures de déroulement de la communication, des activités des participants à l'interaction et/ou de présuppositions ou attributions de significations mises en oeuvre par eux.

La démarche est empirique, descriptive et inductive.

Analysée dans cette perspective, la conversation est le « terrain exemplaire des principes ethnométhodologiques » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 237) « qui pénètre toutes les relations sociales » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 38). L'analyse conversationnelle a pour objectif la description des procédures d'organisation par lesquelles les participants contribuent à la coconstruction de l'ordre, de l'action et du sens. Ces procédures comprennent la gestion du système des tours de parole, la réparation des ratés conversationnels (interruption, chevauchement, etc.), la séquentialisation fondée sur la paire adjacente et la négociation. L'analyse conversationnelle permet une meilleure compréhension des institutions fondées sur les échanges verbaux.

La dépendance de l'analyse conversationnelle au matériau verbal en fait sa force tout autant que sa faiblesse. Du côté positif, cette approche montre que l'organisation interactionnelle est fondée sur les efforts concertés des participants et sur l'organisation séquentielle des tours de parole. Du côté négatif, les règles de coordination des tours de parole et la production verbale sont mises en évidence au détriment du volet situationnel. Cela étant, le legs de l'analyse conversationnelle est considérable. Une façon de bonifier les travaux en analyse conversationnelle est d'intégrer des concepts empruntés à la sociolinguistique interactionniste.

La sociologie interactionniste aborde les activités conversationnelles sous l'angle de la situation. Lors d'une interaction, chaque participant tient compte d'un ensemble de données (statut, attitudes, dispositions, etc.) spécifiques à la situation. Ces données constituent le canevas à partir duquel chaque participant détermine ce qui peut être dit, évalue les attentes

de l'autre et interprète ce qui est dit. La sociologie interactionniste propose un cadre interprétatif fondé sur trois disciplines, l'anthropologie, la sociologie et la linguistique. John Gumperz et Erving Goffman sont les précurseurs de cette approche; le premier propose la notion de contextualisation et le second, celle de cadre pour rendre compte du processus interprétatif.

Gumperz (1982), qui traite de la diversité linguistique et culturelle, postule que le processus interprétatif est lié non seulement au savoir lexical et grammatical, mais aussi à des indices de contextualisation. Ces traits guident le participant dans son interprétation d'un énoncé puisqu'ils conduisent à des inférences conversationnelles fondées sur la séquentialisation et l'organisation préférentielle. La contextualisation génère la catégorisation qui s'opère par rapport aux activités, aux savoirs et à l'identité professionnelle.

Les indices de contextualisation sont spécifiques à une communauté, ce qui explique que les intentions communicatives des membres d'une communauté ne sont pas toujours partagées par les membres d'une autre communauté. Par conséquent, des jugements erronés s'ensuivent et ces jugements ont des conséquences sur la valeur accordée à un individu, qu'il s'agisse de son intégrité, de sa crédibilité, de son mérite ou de son intelligence.

L'oeuvre de Goffman est éclatée, mais foisonnante. De sa sociologie interactionniste, nous retenons principalement les concepts relatifs à la situation sociale ([1964] 1988) et à la rencontre ([1974] 1991), parce qu'ils sont indispensables à la compréhension du cadre de participation ([1981] 1987). Ce concept nous permet de déterminer le statut interlocutif des participants en fonction des événements de communication et d'expliquer l'émergence de phénomènes comme l'engagement et le désengagement. Goffman montre également l'importance des rituels sur la gestion des faces sociales ([1967] 1974), à savoir la sauvegarde de la face de l'autre et conséquemment, la sienne.

2.1.2.2. Approche philosophique

Proposée par Austin (1962) pour qui parler c'est agir, la notion d'acte de langage s'est enrichie des travaux de Searle (1969). L'acte de langage sert à accomplir une action qui modifie la situation des interlocuteurs (Maingueneau, 1996 : 10). Cette action s'inscrit dans

un contexte qui détermine les droits et les obligations des participants. La réussite d'un acte de langage dépend de plusieurs conditions décrites par Searle (1969), dont le statut des participants et l'effet recherché. Par exemple, un ordre est réussi dans la mesure où l'énonciateur de cet acte directif a le pouvoir d'énoncer un tel acte et de le destiner à quelqu'un qui est apte à l'exécuter. L'acte de langage est une notion qui est reprise par les analystes des interactions, quelle que soit leur orientation théorique.

2.1.2.3. Approches linguistiques

Avant les années 1960, la linguistique privilégie l'étude du système abstrait de la langue et les exemples sont fabriqués pour les besoins de la démonstration. Les travaux sur le discours sont axés sur les textes écrits et monologiques. Bien que la linguistique reconnaisse la fonction communicative du langage, les linguistes adoptent essentiellement une approche taxinomique où ils codifient les règles combinatoires entre les formes (Vion, [1992] 2000 : 14). L'intérêt de la linguistique pour la conversation se développe à partir des années 1960 dans le sillage des travaux menés en ethnosociolinguistique. Les travaux de Sinclair et Coulthard (1975; 1992) combinent avec pertinence linguistique et interaction. Ces chercheurs proposent un modèle linguistique générique de l'interaction didactique reposant sur l'échange ternaire constitué de la question, de la réponse et de l'évaluation. Ils décrivent les stratégies illocutoires et la cohérence des patterns linguistiques, et leur modèle sera pris en compte dans la présente recherche. Deux approches, la pragmatique et les théories de l'énonciation, sont aussi associées au courant linguistique de cette époque. Enfin, depuis les années 1980, l'école de Genève dirigée par Eddy Roulet mène des travaux d'envergure sur l'élaboration d'un modèle d'analyse du discours qui intègre la pragmatique et la théorie des actes de langage; nous y ferons référence ultérieurement.

Nous ferons aussi référence aux travaux sur l'adressage (Braun, 1988; Kerbrat-Orecchioni, 1992) dans notre étude sur les appellatifs (chapitre 4).

2.2. La participation

Les premiers travaux d'orientation interactionniste retiennent le modèle dyadique qui est fondé sur un locuteur et un auditeur, et sur leur rôle interlocutif : quelqu'un parle et

quelqu'un écoute. Celui qui parle se soucie de sa propre parole et de sa réception, et celui qui écoute se concentre sur ce qui est dit. Le discours constitue leur engagement principal. Dans une conversation entendue au sens restreint, ils ont les mêmes capacités et les mêmes privilèges. Ils s'échangent les rôles de locuteur et d'auditeur sur la base de la séquence déclaration et réplique.

Goffman ([1981] 1987) considère le modèle dyadique inadéquat pour rendre compte de la relation que les membres entretiennent par rapport à l'émission d'un énoncé et à son audition lors d'une activité réunissant plusieurs participants, et propose un modèle de participation pour remédier à l'hégémonie dyadique (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Selon ce nouveau modèle, les participants ne sont pas systématiquement interpellés du fait de leur présence et les participants ne sont pas tous concernés de la même façon par les paroles du locuteur.

La notion de participation est problématique et les points de vue sur la question sont variés. Levinson (1988) s'attarde aux procédés de ratification⁴ qu'il estime aussi diversifiés que les événements de communication. Celui qui n'est pas attentif a tout de même le statut de participant. Le phénomène de l'inattention est également considéré par des auteurs qui l'inscrivent sur un continuum dont les pôles sont le désengagement et l'engagement. Ainsi, Goodwin (1981 : 107) considère qu'un individu désengagé de façon temporaire demeure malgré tout un participant. Kendon (1978 : 312) abonde dans le même sens en proposant une transition entre les deux pôles. Ainsi, un individu peut passer du statut de spectateur extérieur à celui de participant à part entière. Pour sa part, Speier (1972 : 408) propose une conception mondaine de la notion de participation : un individu serait capable de participer en alternance à deux conversations ou d'être simultanément branché sur deux conversations.

Ces auteurs adoptent une position souple en ce qui concerne la nature de la participation et la conduite des participants qui sont à portée d'un événement⁵. Par contre, le statut de ceux

4. Il s'agit des moyens que les participants exploitent pour s'afficher comme participants à une activité. La posture, l'orientation du corps, le regard sont des indices qui confirment la ratification.

5. Cette condition fait référence aux possibilités mutuelles de contrôle qui existent dès lors qu'un individu se trouve accessible aux perceptions de ceux qui sont présents et qui lui sont similairement accessibles (Goffman, [1964] 1988 : 146).

qui sont exclus et l'inattention des participants qui rend l'identification interlocutive difficile ne sont pas discutés.

2.2.1. Cadre de participation

Le cadre de participation a comme point de départ l'individu qui parle, ce qui permet la description du rôle interlocutif des individus à portée de l'événement (Goffman, [1981] 1987 : 145). Cette proposition constitue une avancée majeure par rapport au modèle dyadique puisqu'elle intègre les individus directement concernés par la parole, ceux qui le sont moins, ainsi que ceux qui ne sont absolument pas concernés, soit les tiers ou les exclus.

Au sens large, le cadre de participation concerne l'ensemble des individus qui se trouvent à portée d'un énoncé. Le cadre de participation est influencé par plusieurs facteurs, dont le type d'interaction et les événements de communication qui le constituent. Ces facteurs déterminent qui prend la parole, qui est concerné par tel énoncé et à quel titre. Le nombre de participants ainsi que leur identité interlocutive sont aussi des facteurs à prendre en compte. Enfin, l'arrangement proxémique affecte le cadre de participation, d'où la nécessité d'examiner le cadre physique dans lequel évoluent ces individus. Au sens courant, le cadre de participation fait référence aux participants ratifiés. Pour notre part, nous distinguons les individus qui relèvent du format de production et du format de réception.

2.2.2. Formats de production et de réception

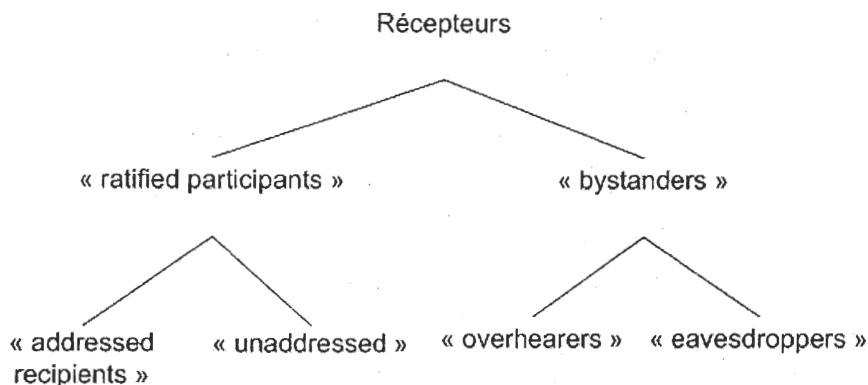
Le format de production est celui du locuteur, mais la position émettrice peut être partagée avec d'autres participants. Le locuteur est facilement identifiable étant donné que son statut s'établit sur la base du discours qu'il énonce. Le mouvement labial accompagné de gestes faciaux et corporels met le locuteur en évidence⁶. Le rôle du locuteur est complexe dans la mesure où il varie. Ainsi, le locuteur est animateur lorsqu'il est la caisse de résonance ou la machine parlante et il est auteur lorsque les paroles qu'il énonce sont l'expression de son point de vue (Goffman, [1981] 1987 : 173).

6. En vidéoconférence, le mouvement labial et l'expression faciale sont peu perceptibles.

Le locuteur est le point de référence à partir duquel se constituent les rôles interlocutifs assumés par les autres participants. Autrement dit, la façon d'agir du locuteur affecte la façon dont les participants se voient et agissent : « Choisir la qualité en laquelle on [le locuteur] va agir, c'est donc, jusqu'à un certain point, choisir (ou tenter de choisir) la qualité en laquelle sont présents les récipiendaires de l'action » (Weinstein et Deutschberger, 1963 : 454-466, cité dans Goffman, [1981] 198 : 154-155).

Le format de réception est occupé par les participants ratifiés et les tiers qui se répartissent à leur tour, tel qu'illustré à la figure 2.1.

Figure 2.1. Format de réception⁷



Source : Kerbrat-Orecchioni (1990)

Les participants ratifiés font officiellement partie du groupe conversationnel. Ils ont l'obligation d'écouter et de manifester leur intérêt par une conduite appropriée au contexte situationnel. Lorsqu'ils sont en état de parole,

les participants sont dans l'obligation de maintenir une certaine absorption dans ce qui est dit et de veiller à ce qu'il n'arrive jamais trop longtemps que personne (ou plus d'une personne à la fois) n'occupe la scène. Il peut donc se faire qu'ils ne se parlent pas à un moment donné, mais que les participants soient néanmoins en 'état de parole' (Goffman, [1981] 1987 : 140)

L'état de parole signifie que les participants sont branchés sur le circuit de la parole en attendant que le locuteur leur accorde son attention. Pour maintenir cet état de parole, il faut être disponible et ouvert à l'autre et ce, même dans le silence (Goffman 1987 : 140). Conséquemment, l'état de parole requiert une forme de responsabilité interactionnelle : « Each is responsible at all times for keeping track of what is being said, and for enabling everyone else to keep track of what is being said » (Clark et Carlson, 1982 : 334).

Lors d'une conversation réunissant deux participants, celui qui est désigné par le locuteur est le destinataire direct selon la terminologie proposée par Goffman⁸. La situation est plus complexe lorsqu'une conversation réunit trois participants ou plus. Les participants ratifiés ne sont peut-être pas tous explicitement adressés, tout en étant concernés à un degré quelconque par le message : le locuteur a le choix de s'adresser à un participant, à un nombre indéterminé de participants, etc. Dès lors, il faut distinguer le destinataire principal et le(s) destinataire(s) secondaire(s). La présence de tiers doit aussi être envisagée.

Les tiers sont les témoins d'une activité conversationnelle et, à ce titre, ils en sont exclus. Qu'ils soient des *overhearers* ou des *eavesdroppers*⁹, ils surprennent, par inadvertance ou non, des paroles qui ne leur sont pas destinées. La présence d'un *overhearer* est perceptible par les participants ratifiés puisque ces deux catégories de participants partagent le même espace perceptif. Les échanges dans les lieux publics relèvent d'un tel scénario. Quant au *eavesdropper*, il épie les participants à une activité conversationnelle. Cet intrus profite subrepticement de l'accessibilité à l'activité en se cachant derrière une cloison, un exemple classique au théâtre. Les participants ratifiés ignorent que leurs propos font l'objet d'une écoute. L'existence du tiers dépend entièrement de la présence des participants ratifiés.

Le système des tours de parole contribue à définir le cadre de participation, mais il demeure difficile à cerner étant donné le fort degré d'instabilité, le nombre de participants et les frontières floues entre les différentes catégories de participants. Dans la partie suivante, nous présentons les indices qui contribuent à identifier le statut interlocutif de ces derniers.

7. Nous avons respecté les termes choisis par Kerbrat-Orecchioni (1990).

8. Nous préférons la terminologie proposée par Kerbrat-Orecchioni (1990). Ainsi, le destinataire direct est appelé le destinataire principal ou privilégié. De même, le destinataire indirect est appelé le destinataire secondaire.

9. Ces termes sont proposés par Goffman (1981).

2.2.3. Indices pour établir la distinction entre les formats de production et de réception

La première étape consiste à établir la distinction entre le format de production et le format de réception. Règle générale, cette distinction est facile à faire, le format de production étant occupé par le locuteur qui est l'émetteur. On le reconnaît à sa production verbale et aux indices non verbaux dont le mouvement labial, l'expression faciale et la gestuelle. Ceci dit, il y a lieu de considérer la possibilité qu'un autre participant soit aussi en train de parler. Dans un tel cas, il faut distinguer le locuteur en titre de celui qui n'est pas reconnu comme tel.

En ce qui a trait au format de réception, il faut distinguer le destinataire privilégié et le destinataire secondaire. Dans un échange canonique, celui qui n'est pas le locuteur est le destinataire désigné. Dans une conversation réunissant trois participants ou plus, le locuteur a plusieurs choix de destinataires. Il peut s'adresser à l'ensemble des participants, favoriser un destinataire ou toute autre configuration. Dans un tel contexte, l'identification du destinataire privilégié par rapport au destinataire secondaire est problématique, mais les indices fournis par le locuteur constitue une piste d'interprétation.

La distinction socialement importante entre le destinataire principal et le destinataire secondaire repose sur des indices discrets et non discrets. Règle générale, les indices discrets sont de nature verbale alors que les indices non discrets sont verbaux ou non verbaux. Les indices discrets comprennent des éléments spécifiques à l'interpellation, soit les termes d'adresse et le pronom *tu* en français, la séquence métacommunicative de type, « C'est à vous que je parle ma soeur » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 87) et le contenu propositionnel ou l'acte de langage. Par exemple, le contenu d'une question est tel que le destinataire se reconnaît malgré l'absence d'un terme d'adresse. Les indices discrets sont probants dans l'identification du destinataire, mais ils sont rares. Les indices non discrets comprennent le contenu propositionnel trop flou pour être associé à un destinataire précis, mais surtout des indices non verbaux comme le positionnement du corps, la direction du regard ou l'attention visuelle. Ces indices sont plus nombreux, mais ils sont aussi moins opérants sur le plan de l'identification. Règle générale, les indices fonctionnent en réseau;

par exemple, le locuteur a recours à un appellatif et il se positionne pour diriger son regard sur le destinataire privilégié.

Kerbrat-Orecchioni (1990 : 90; 1996 : 19) propose de déterminer le statut des destinataires sur la base d'une hiérarchie mobile plutôt que sur la base de la dichotomie destinataire principal/destinataire secondaire. Cette solution, particulièrement adaptée à un auditoire collectif, repose sur le fait que le locuteur s'adresse momentanément à un participant sans pour autant délaisser les autres participants ou leur donner l'impression qu'ils sont exclus.

Jusqu'à présent, nous avons vu que la distinction entre le destinataire principal et le destinataire secondaire repose sur la conduite du locuteur. Selon Goffman ([1981] 1987 : 156), l'énoncé n'est pas le bon point de départ pour déterminer qui sont le locuteur et l'auditeur. La notion de locuteur dissimule « des différences complexes quant aux statuts participationnels, et la notion d'auditeur des questions non moins complexes quant au format de production ». On doit donc considérer d'autres paramètres, dont le système des tours de parole et le principe de responsabilité.

Les règles d'attribution des tours de parole constituent un moyen de déterminer qui est le destinataire principal. Règle générale, le participant qui fait l'objet d'une attention visuelle de la part du locuteur est aussi celui qui est désigné le locuteur suivant. Il s'adressera alors à celui qui a énoncé l'intervention précédente. Autrement dit, le destinataire principal devenu locuteur s'adresse de façon privilégiée à ce dernier devenu le destinataire principal. Le principe d'alternance des tours de parole entre deux locuteurs explique pourquoi les appellatifs sont rares une fois l'échange établi.

L'examen de la conduite du locuteur constitue un autre paramètre à prendre en compte (Clark et Carlson, 1982). Comme nous l'avons vu, le destinataire privilégié est soumis au principe de responsabilité, d'où l'obligation de suivre la conversation et de manifester son attention, notamment par des marques d'écoute. Celui qui ne se perçoit pas comme le destinataire privilégié adopterait un autre type de conduite. Cette question est discutée au chapitre 4 dans la section sur la conduite des participants. La partie suivante traite du cas des tiers et de leur identification.

2.2.4. Identification des tiers

Goffman ([1981] 1987) inclut les tiers dans son modèle, ce qui constitue une avancée par rapport au modèle dyadique traditionnel qui n'en tenait pas compte. Cependant, les caractéristiques des tiers, leur impact sur le cadre de participation et les indices pour les reconnaître ne sont pas discutés par Goffman et les chercheurs qui s'inscrivent dans son sillage, du moins à notre connaissance. Deux raisons expliquent ce vide autour des tiers : ceux-ci évoluent dans un espace aux propriétés floues qui n'est pas toujours partagé par les participants ratifiés. De plus, les tiers adoptent un *modus operandi* fondé sur la discrétion. Dans un tel contexte, les indices associés à la présence des tiers sont à peu près inaccessibles au chercheur.

Les *overhearers* et les participants ratifiés partagent le même environnement perceptif, mais les *overhearers* sont exclus. Seuls les participants ratifiés sont liés par la focalisation autour d'un objet d'attention cognitif et visuel. Pour qu'il y ait focalisation, les participants ratifiés s'isolent des *overhearers* en se tournant les uns vers les autres de manière à créer une configuration fermée. Ce repli consolide leur engagement mutuel et favorise l'émergence d'autres conduites, dont la tendance à parler à voix basse et à éviter les sujets sensibles ou de nature privée. Pour leur part, les *overhearers* ont l'obligation interactionnelle de feindre le désintérêt par rapport aux conversations avoisinantes. La formation d'une niche écologique, la conversation à voix basse ou le fait d'éviter certains sujets ainsi que la feinte du désintérêt sont des indices qui échappent malheureusement fréquemment à l'observation.

Le cas des *eavesdroppers* est plus complexe parce qu'ils évoluent délibérément à l'extérieur de l'environnement perceptif commun occupé par les participants ratifiés et les *overhearers*. Outre la barrière physique (cloison, porte, etc.) que les *eavesdroppers* exploitent à leur avantage, ils adoptent un *modus operandi* fondé sur la discrétion absolue. Les *eavesdroppers* cherchent à supprimer tous les indices qui rendraient leur présence perceptible. Ce *modus operandi* leur permet ainsi d'observer les participants ratifiés en toute impunité, tout en échappant à l'observation de ces derniers et du chercheur. Le cas des *eavesdroppers* demeure insoluble pour le moment. La partie suivante porte sur le contexte plurilocuteurs.

2.2.5. Cadre de participation en contexte plurilocuteurs

L'identification des différentes catégories de participants est problématique lorsque le nombre de participants est élevé et leurs rôles sociaux diversifiés. Ceci relève de l'interaction plurilocuteurs, qui réunit au moins quatre participants. À partir de ce nombre, la probabilité de scission du groupe en sous-groupes augmente ainsi que la probabilité d'un nombre infini de configurations interlocutives et des frontières mal définies entre les différentes catégories de participants. En contexte plurilocuteurs, le locuteur peut s'adresser à un seul destinataire, d'où la relation dyadique, ou il peut s'adresser à « tout le monde et à personne », ce qui correspond à une relation globale. Ceux qui ne sont pas adressés sont des tiers.

La notion de configuration triadique sert à décrire le polylogue. Elle repose sur deux instances individuelles liées par une relation dyadique et une instance collective dont la composition varie en fonction de l'épisode. Witko-Commeau (1995) propose d'examiner la logique triadique sur la base des relations sociales entre les participants et sur celles qu'ils entretiennent par rapport à l'arrangement proxémique.

En contexte institutionnel, les participants qui sont membres de l'auditoire occupent une zone commune, alors que les participants assumant des rôles sociaux liés à la prise de parole fréquente occupent des zones prédéterminées. Par exemple, le professeur occupe un espace et il fait usage d'objets (tableau, etc.) qui sont les lieux de convergence des regards, ce qui explique que l'arrangement proxémique concrétise le fonctionnement trilogique (Witko-Commeau, 1995 : 287). L'organisation proxémique demeure stable pendant une activité interactionnelle, alors que le schéma interlocutif est mouvant, ce qui accentue la difficulté à le décrire.

Une façon de repérer la configuration interlocutive est de cerner les dyades préférentielles, c'est-à-dire les interlocuteurs qui sont le plus souvent liés par un échange. Une fois la configuration triangulaire établie, il devient possible de décrire la structuration de l'interaction plurilocuteurs.

Il est difficile de décrire le format de participation dans un contexte où il y a scission en sous-groupes. Les chercheurs ont tendance à privilégier la description de l'interaction

principale car l'accès aux interactions parallèles et aux sous-groupes qui les animent leur échappe. L'inaccessibilité se traduit par l'absence de travaux qui permettrait de mieux comprendre le cadre interlocutif qui a cours en contexte multipartites et les facteurs qui contribuent à l'adhésion ou à la non-adhésion à l'interaction principale.

Finalement, le principe discuté plus tôt selon lequel le destinataire qui fait l'objet d'une attention visuelle du locuteur est aussi le locuteur suivant doit être nuancé. Ce principe peut en effet être court-circuité par le procédé de l'adressage indirect. En apparence, le locuteur s'adresse à un destinataire, alors qu'en réalité, son énoncé est destiné à un autre destinataire, ce qui illustre que l'énoncé ne constitue pas l'unique point de départ pour examiner la notion de destinataire (Goffman, [1981] 1987 : 156).

2.3. Système des tours de parole

Malgré l'apparent désordre qui semble régner lors d'une activité conversationnelle, celle-ci est ordonnée puisque chacun des participants prend la parole à tour de rôle. Les conversationnalistes américains, en particulier Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), l'ont montré en observant l'unité conversationnelle qu'est le tour de parole, lequel est défini comme le laps de temps pendant lequel le locuteur détient la parole. Le tour de parole, qui est constitué d'un nombre variable d'unités (un mot, un énoncé, un ensemble d'énoncés), est régi par un ensemble de règles de base qui assurent l'alternance des locuteurs. Ce système repose sur trois principes : les tours de parole sont répartis entre les participants, il n'y a qu'un seul participant qui parle à la fois et celui qui ne parle pas a le devoir d'écouter. Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) montrent comment celui qui était silencieux devient le locuteur et comment celui qui parlait devient silencieux. Ils décrivent également les indices qui assurent la transition entre les locuteurs ainsi que les ratés conversationnels et les mécanismes de réparation.

Le modèle proposé comprend trois règles qui rendent compte de l'attribution des tours de parole, à une place transitionnelle ou à un point d'achèvement quelconque, c'est-à-dire un moment où les règles s'appliquent :

1. le locuteur choisit de conserver son tour de parole;
2. le locuteur désigne le locuteur suivant ou;
3. l'allocataire s'autosélectionne comme le locuteur suivant.

Ces modalités d'attribution des tours dépendent de la situation de communication : plus une activité est ritualisée, plus l'attribution des tours de parole est prévisible.

La place transitionnelle est mise en évidence par un ensemble d'indices qui laissent supposer que le locuteur s'apprête à céder son tour de parole. Les indices, qui sont lexicaux, syntaxiques, prosodiques et non verbaux, sont convergents et fonctionnent en réseau (Duncan et Fiske, 1977). Celui qui veut conserver son tour de parole exploite des indices prosodiques ou métalinguistiques comme l'accélération du débit, l'intonation montante à la fin d'un énoncé (qui montre qu'il n'a pas l'intention de céder son tour de parole) ou encore l'émission d'un énoncé explicite comme « je n'ai pas terminé ».

Lorsque les règles ne sont pas respectées, des ratés conversationnels émergent, prenant la forme du chevauchement ou du silence. Il y a chevauchement lorsqu'un participant entame un tour de parole alors que le locuteur n'a pas terminé le sien ou encore lorsque deux participants prennent simultanément la parole. Dans le cas des interactions non conflictuelles, le chevauchement, qui n'est pas nécessairement synonyme de lutte pour la parole, est généralement bref. Le silence est un raté conversationnel qui provient de l'absence injustifiée (discursivement, culturellement, situationnellement) de prise de parole. Des mécanismes de réparation permettent de résoudre les ratés : dans le cas du chevauchement, un des locuteurs en cause cédera son tour de parole, alors que dans le cas du silence, un participant s'autosélectionnera locuteur.

Tout échange verbal repose sur ce système d'alternance des tours régi par les participants et dont les caractéristiques sont récurrentes (Drew et Heritage, 1992 : 25). Étant donné que le modèle proposé par les conversationnalistes américains ne relève ni du contexte ni du contenu, il suppose des adaptations spécifiques à chaque situation de communication.

2.4. Organisation structurale de la conversation

La conversation est une activité constituée d'un nombre fini de tours de parole soumis à des règles internes qui en assurent la cohérence. Ces règles relèvent de la grammaire de la conversation, grammaire constituée d'unités ou de constituants dont la description a fait l'objet de travaux associés à plusieurs courants (voir l'introduction, Roulet *et al.*, [1985] 1987). L'équipe genevoise dirigée par Eddy Roulet s'est inspirée de ces travaux pour proposer un modèle structural dont les constituants sont liés par des relations hiérarchiques qui s'inscrivent dans une architecture complexe.

Le modèle hiérarchique comprend quatre constituants¹⁰ : l'incursion, l'échange, l'intervention et l'acte de langage. L'incursion et l'échange sont des constituants dialogiques alors que l'intervention et l'acte sont monologiques.

L'incursion est l'unité de rang supérieur. Indépendamment du genre interactionnel (cours, conversation, débat, etc.), l'incursion se définit par la stabilité des participants, du cadre spatiotemporel et des activités ou thèmes. L'incursion correspond à la période entre la rencontre des participants à leur dispersion. Les bornes de l'incursion sont l'ouverture et la clôture et les échanges qui découlent de ces bornes sont de nature rituelle (salutations et vœux) (Goffman, [1981] 1987 : 139-140).

L'échange, qui joue un rôle prépondérant dans le modèle hiérarchique, est constitué d'au moins deux interventions qui sont liées par des fonctions illocutoires. Le modèle hiérarchique reconnaît trois types d'échanges : l'échange à fonction d'ouverture de l'incursion, l'échange à fonction de clôture de l'incursion et l'échange à fonction de transaction. Les deux premiers échanges ont une fonction subordonnée, alors que la transaction constitue l'échange principal.

La conception de l'échange proposée par l'école de Genève est fondée sur les propositions de Goffman qui reconnaît l'existence de l'échange confirmatif et de l'échange réparateur.

10. Le modèle hiérarchique n'inclut pas la séquence. Il s'agit d'un constituant défini par Kerbrat-Orecchioni (1990 : 218-224) qui se situe entre l'incursion et l'échange. La séquence est constituée d'un nombre variable d'échanges qui sont liés par un fort degré de cohérence thématique ou pragmatique. Ce constituant est un concept pertinent lorsque le corpus est volumineux. Dans la présente recherche, nous privilégions le terme

L'échange confirmatif illustre la relation entre les interlocuteurs qui s'établit au moyen d'actes rituels comme les salutations ou les remerciements. Il marque l'ouverture et la clôture d'une incursion. Tous les autres échanges sont considérés comme des échanges réparateurs dans la mesure où ils servent à neutraliser la menace potentielle sur les faces sociales de l'interlocuteur.

L'intervention est le constituant à fonction illocutoire (initiative, réactive ou évaluative) qu'il ne faut pas confondre avec le tour de parole qui est l'unité de base de la conversation. Un tour de parole peut contenir des interventions aux fonctions illocutoires distinctes. Par exemple, le professeur évalue la réponse d'un apprenant et il formule une autre question. Une intervention est généralement formée d'un acte principal (acte directeur) qui précède ou suit un acte subordonné. Ces actes sont liés par des fonctions interactives. Dans le cas où une question est combinée à une justification et à une désignation, la question correspond à l'acte directeur, alors que la justification et la désignation sont des actes subordonnés.

L'acte de langage est la plus petite unité monologique et le concept est emprunté à la philosophie du langage (Austin, 1962; Searle, 1969). Il correspond à l'action qui est accomplie en disant quelque chose (Trognon et Larrue, 1994 : 74). En prenant la parole, le locuteur entend agir sur l'autre. L'action recherchée est cognitive (par exemple, convaincre), verbale (par exemple, fournir une réponse) ou non verbale (par exemple, exécuter un ordre).

En appairant les constituants du modèle hiérarchique à nos données, le découpage du corpus se présente comme suit. L'incursion, qui correspond au cours transmis par vidéoconférence, est délimitée par l'ouverture du cours et les salutations marquant la fin de l'activité. L'épisode comprend « un ensemble d'échanges associé à une activité ou à une unité thématique » (Vincent, 1995 : 58). En contexte didactique médiatisé, l'épisode est associé à la focalisation des participants autour d'une activité, par exemple la période de questions sur le diagnostic et une configuration participative stable. L'échange typique en contexte didactique comprend trois interventions qui ont respectivement une fonction

épisode (Vincent, 1995) pour désigner les échanges qui sont associés à une activité, par exemple la période de questions sur le diagnostic.

illocutoire initiative, réactive et évaluative. Ces fonctions illocutoires correspondent aux actes de langage que sont la question, la réponse et l'évaluation.

2.5 Négociation

L'analyse des échanges s'appuie sur une conception du discours comme lieu de négociation : « toute intervention langagière (salut, requête, assertion, etc.) constitue une PROPOSITION, qui déclenche un processus de négociation entre les interactants » (Roulet, 2001 : 57). Deux types de contraintes régissent le processus de négociation, soit la complétude monologique et la complétude dialogique¹¹.

La complétude monologique porte sur la qualité d'un constituant d'être suffisamment clair et justifié pour permettre à l'interlocuteur de prendre position (Roulet, 2001 : 57). Cette condition renvoie aux contraintes systémiques et rituelles décrites par Goffman ([1981] 1987). Advenant que le constituant ne respecte pas cette condition, l'interlocuteur entame une négociation secondaire afin de clarifier le point jugé défectueux. L'analyste peut tenter de déterminer ce qui constitue un constituant clair mais, en dernier ressort, la complétude monologique ne peut être définie que par l'interlocuteur dans une situation de communication donnée (Roulet *et al.*, [1985] 1987 : 17). Ceci dit, la complétude monologique concerne chacune des phases de la négociation (proposition, réaction ou ratification) (Ouellet, 1993 : 15-16).

La complétude dialogique se définit par la contrainte du double accord (Roulet *et al.*, [1985] 1987 : 15) et celle-ci conditionne la clôture de toute négociation (Roulet, 2001 : 58). Advenant qu'un constituant soit perçu négativement, il fait l'objet d'une relance, d'où la prolongation de la négociation jusqu'à ce que les interlocuteurs marquent leur accord par rapport au dénouement. Le double accord ne signifie pas que les interlocuteurs partagent un point de vue, mais bien qu'ils s'entendent sur le dénouement, fût-il marqué par le désaccord entre les interlocuteurs. Advenant l'absence du double accord, il y a impasse et la complétude dialogique n'est pas atteinte.

11. Initialement, l'équipe genevoise utilisait complétude interactive plutôt que monologique de même que complétude interactionnelle plutôt que dialogique (Roulet, 2001 : 57).

La satisfaction de la complétude monologique et dialogique se reflète dans la structuration des échanges. Une proposition suscitant une réaction favorable selon le point de vue du locuteur entraîne une ratification, d'où un échange simple à trois constituants. Advenant que la proposition suscite une réaction non favorable selon le point de vue du locuteur, celui-ci ouvre une négociation secondaire, ce qui entraîne un échange complexe formé d'un nombre variable de constituants.

En bref, la négociation permet aux participants d'élaborer conjointement une solution à un problème. Les participants créent ainsi un espace d'intercompréhension suffisant pour assurer le déroulement conversationnel.

2.6. Matérialité interactionnelle

Précédemment, nous avons présenté les travaux de Hymes (1972) sur les facteurs qui influencent la communication. Un de ces facteurs, le cadre physique de l'interaction, sert de toile de fond à la description de la matérialité interactionnelle. Nous verrons comment les travaux de Burger (2001) bonifient les propositions de Hymes et permettent d'examiner une interaction complexe comme le cours transmis par vidéoconférence.

Les travaux de Burger s'inscrivent dans un ambitieux projet de modélisation entrepris dans les années 1980 par les membres de l'École de Genève, lesquels avaient comme objectif la description de l'organisation du discours fondée sur des modules, indépendants, tout en étant interreliés. Selon ces membres :

un objet complexe peut être décomposé en un certain nombre de systèmes d'informations simples et notionnellement indépendants, qui déterminent différentes formes d'organisation; nous entendons par notionnellement indépendant le fait que chaque système peut être décrit dans un premier temps pour lui-même, sans référence à d'autres systèmes d'informations [...] (Roulet 2001 : 42).

Cette indépendance n'est pertinente que si les différents systèmes se combinent « dans la production et dans l'interprétation du discours » (Roulet, 2001 : 42). L'approche modulaire de l'organisation du discours comporte deux objectifs : décomposer cette organisation en un

nombre limité de systèmes réduits à des informations simples et décrire comment ces informations se combinent en différentes formes d'organisation (Roulet, 2001 : 42).

À l'instar de Charaudeau (1989), les chercheurs genevois sont d'avis que la construction et l'interprétation du discours sont soumises à différents types de contraintes dont celles qui découlent de la situation. Ces contraintes situationnelles, qui sont regroupées dans le module interactionnel, servent à définir

les propriétés matérielles de la situation d'interaction du discours et des situations d'interaction qu'il représente à différents niveaux : canal écrit ou oral, alternance des tours de parole ou d'écriture, nombre d'interactants, co-présence ou distance spatio-temporelle entre ceux-ci, réciprocité ou non de la communication (Roulet, 2001 : 46).

Le module interactionnel examine les « informations relatives à la matérialité d'une interaction » qui sont « clairement distinctes des autres informations situationnelles [...] constitutives du discours » (Burger, 2001 : 141). La matérialité interactionnelle, qui est un aspect important et autonome de la description du discours, marque son organisation (Burger, 2001 : 139). Par exemple, le temps de réaction associé aux échanges épistolaires diffère considérablement de celui associé au clavardage. Il est considéré comme une « conversation en temps réel » (Draelants, 2004 : 9).

Selon Burger (2001 : 139), « toute interaction s'établit en effet via un canal, dispose les interactants les uns par rapport aux autres dans le temps et dans l'espace, et définit leurs possibilités d'agir et de rétro-agir ». Ces conditions relèvent de trois paramètres : le canal de communication (oral, visuel ou écrit)¹², le mode d'interaction (degré de coprésence spatiale et temporelle) et le lien d'interaction (réciprocité ou non-réciprocité). Bien que les trois paramètres (canal, mode et lien) s'agencent selon des combinaisons préférentielles, ils sont pour l'essentiel indépendants les uns des autres (Burger, 2001 : 142).

Le canal d'interaction est le support physique (oral, écrit ou visuel) qui assure la transmission du message. L'oral est associé à une interaction à dominante verbale. Elle est

12. Burger (2001 : 141) fait une distinction entre le canal visuel et écrit que nous ne faisons pas. Le canal écrit relève plutôt du canal visuel.

constituée du matériau verbal, paraverbal et non verbal. Le support écrit est associé à l'imprimé, donc aux documents, alors que le support visuel correspond aux images.

Toute communication fait appel à au moins un support, mais elle peut recourir aux trois supports, ce qui confirme le caractère pluri-canal de nombreuses interactions (Burger, 2001 : 141). Dans un tel cas, il faut déterminer quel support possède une valeur dominante. Par exemple, le paramètre dominant du discours d'un professeur est oral, mais l'usage de transparents, qui sont « des indices transversaux pour la compréhension » (Burger, 2001 : 141) fait aussi intervenir le pluri-canal visuel-écrit.

Le mode d'interaction réfère à la dimension spatiotemporelle et à la disposition des interactants les uns par rapport aux autres dans l'espace et dans le temps. Il y a coprésence spatiale lorsque les interactants partagent le même cadre physique, ce qui est le cas de toute interaction en face à face. De la coprésence spatiale découle la coprésence temporelle puisque les interactants évoluent dans le même environnement temporel. Autrement dit, les interactants partagent le même « ici » et le même « maintenant ». Il en résulte une communication synchrone. La distance spatiale est associée à une interaction où les participants sont physiquement séparés, par exemple une conversation téléphonique.

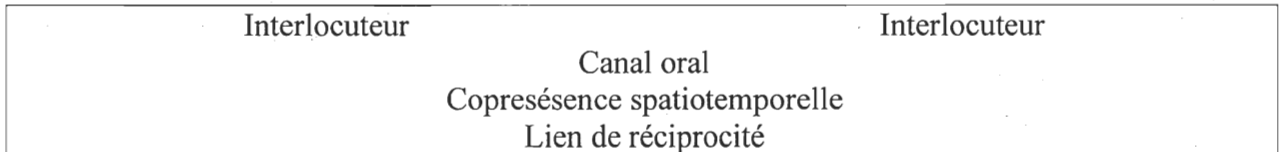
Le lien d'interaction définit la nature de la rétroaction, c'est-à-dire la possibilité de réagir du fait d'être à la portée des propos de l'autre. Ce lien comporte deux valeurs, la réciprocité ou la non-réciprocité (Burger, 2001 : 142). En principe, toute interaction fondée sur la coprésence temporelle (conversation en face à face ou au téléphone) suppose un lien de réciprocité. À l'inverse, la distance spatiale peut dans certains cas favoriser le lien unidirectionnel, c'est-à-dire « un contact où seule une des parties communique en l'absence physique d'une réaction de l'autre » (Burger, 2001 : 142).

Les trois paramètres (canal, mode et lien) servent à décrire la matérialité de l'interaction. Examinons maintenant de quelle manière la matérialité déterminent la participation de l'interactant (ou du pôle) à l'interaction et au discours.

L'interaction « suppose minimalement deux pôles qui interagissent » (Burger, 2001 : 143). Dans le cas de la conversation (figure 2.2.), chaque pôle est occupé par un interlocuteur.

Étant donné que les deux interlocuteurs partagent les mêmes propriétés interactionnelles, il n'y a qu'une seule position d'interaction. Les interlocuteurs relèvent du même niveau d'interaction.

Figure 2.2. Propriétés interactionnelles de la conversation



Source : Burger, 2001

Les paramètres interactionnelles de chaque position peuvent avoir des valeurs différentes. Dans le cas d'une conversation téléphonique réunissant un interlocuteur qui parle et un interlocuteur qui écrit au moyen d'un appareil de télécommunications pour sourds, il y a deux positions puisque chaque interlocuteur fait appel à un canal de communication distinct, soit oral pour l'un, soit l'écrit pour l'autre. Ces deux interlocuteurs relèvent du même niveau parce qu'ils sont des 'conversants' qui partagent mode et lien d'interaction. Il faut donc y voir que le nombre de positions n'a pas d'incidence sur le nombre de niveaux d'interaction.

Les travaux de Burger permettent de décrire des activités complexes comme les interactions médiatiques. Prenons le cas de l'entretien télédiffusé qui comprend deux niveaux. Le premier niveau est occupé par les interactants (animateur, invités, techniciens, public, etc.) qui sont dans le studio. Ils partagent les mêmes paramètres interactionnels (canal oral, coprésence spatiotemporelle et lien de réciprocité). Le second niveau est occupé par les téléspectateurs qui suivent l'entretien à distance par le truchement de leur téléviseur. Pour les téléspectateurs, les paramètres interactionnels par rapport à l'entretien sont la distance spatiotemporelle et l'unidirectionnalité. Les téléspectateurs sont des observateurs qui n'exercent aucune influence sur le cours de l'entretien télédiffusé parce que la frontière entre les deux niveaux est étanche. Le lien entre les deux niveaux s'appuie sur une relation d'englobant à englobé, l'interaction médiatique enchâssant l'entretien dans le studio (Burger, 2001 : 146).

Les travaux de Burger sont d'un grand intérêt pour décrire la matérialité d'une interaction complexe comme le cours transmis par vidéoconférence. Ils vont nous permettre de montrer que le cours est constitué de plusieurs niveaux d'interaction et que les caractéristiques spécifiques à un niveau ont un impact sur les conditions de participation.

2.7. Espace perceptif

Toute interaction est ancrée dans un espace. Pour Hymes (1972), l'espace correspond au cadre physique ou psychologique et cet élément est constitutif du modèle SPEAKING. Ce positionnement constitue une avancée importante puisque Hymes établit un lien entre deux variables extralinguistiques, le cadre spatial et la conduite des participants. Ainsi, l'activité qui se déroule dans une pièce de grande dimension oblige les participants à élaborer un ensemble de stratégies (parler d'une voix forte, recourir à de l'équipement technique, aménager les lieux en conséquence) afin que les participants puissent se parler et s'entendre.

L'espace occupe aussi une place prépondérante dans la réflexion de Goffman même s'il ne fait pas nécessairement référence à ce terme pour décrire l'environnement dans lequel se trouvent des individus. Dans un article publié en 1964, il observe que les deux grands courants axés sur l'étude du discours passent à côté de l'essentiel, étant donné que la parole ne représente qu'une partie du langage. Le courant corrélationniste montre que les variables sociales (sexe, âge, classe, etc.) influencent la production verbale, alors que le courant structuraliste décrit les propriétés internes du discours. Plutôt que d'examiner le discours de l'extérieur ou de l'intérieur, Goffman propose la situation sociale comme point de départ. Il la conçoit comme une forme d'organisation inhérente à un rassemblement (*gathering*) d'individus, c'est-à-dire une « réalité sui generis » qui n'existe pas en dehors de ce rassemblement. La situation sociale est donc une réalité qui suppose la présence mutuelle et immédiate d'au moins deux personnes, et elle est fondée sur :

un environnement fait de possibilités mutuelles de contrôle, au sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont 'présents' et qui lui sont similairement accessibles (Goffman, [1964] 1988 : 146).

La situation sociale constitue une organisation souple qui peut se métamorphoser en rencontre à condition que les participants s'orientent vers un même objet d'attention.

Ainsi, il est possible pour deux ou plusieurs personnes engagées dans une situation sociale de se ratifier mutuellement comme soutiens autorisés d'un objet particulier d'attention visuelle et cognitive, même s'il s'agit d'un objet mouvant. Ces tentatives d'orientation conjuguée pourraient être appelées des rencontres ou engagements en face à face (Goffman, [1964] 1988 : 147).

Prenons l'exemple d'un groupe d'usagers du transport en commun qui attendent l'autobus à un arrêt. Il est possible qu'aucun usager n'engage la conversation avec autrui, qu'une partie des usagers le fassent pendant une période au cours de laquelle la formation du groupe des conversants variera ou encore, qu'il y ait formation de plusieurs sous-groupes de conversants. Le scénario importe peu. Les usagers sont ancrés dans une situation sociale, c'est-à-dire un espace perceptif partagé où chacun est à portée de la réponse de l'autre (Goffman, [1981] 1987 : 146), et c'est sur la base de la réciprocité que la rencontre est possible.

Ce qu'il faut retenir des travaux de Goffman, c'est qu'il ne peut y avoir de rencontre fondée sur l'orientation conjuguée autour d'un même objet d'attention sans que les participants ne partagent un espace perceptif commun. En principe, la rencontre est plausible aussi bien en face à face qu'à distance à condition que l'accès à l'autre soit réciproque. On doit cependant s'interroger sur les moyens mis en oeuvre par les participants pour créer un espace commun lorsqu'ils sont physiquement séparés.

Déjà dans les années 1970, le concept d'espace commun est examiné par Thompson¹³ qui dénonce le simplisme du visiophone : « The 'I-see-you, you-see-me' videophone kind of service does not create a shared visual space, for I am looking at you while you are looking at me » (Thompson, 1977 : 31). Le fait de voir l'autre n'est pas suffisant; la communication doit plus fondamentalement s'appuyer sur l'existence d'un espace commun d'information. Ce concept renvoie à un environnement fait d'une multitude de données dont l'usage d'une langue en partage, l'adhésion à une terminologie fondée sur des expériences communes et

la gestuelle. Au-delà de ces données, les participants doivent être à portée de la réponse de l'autre (Thompson, 1977 : 30), ce qui n'est pas sans évoquer la conception goffmanienne de l'interaction. La réflexion de Thompson est fondée sur l'orientation conjuguée des participants autour d'un objet commun d'attention cognitive et visuelle qui est illustré par sa référence au *Scribblephone*. Il s'agit d'un prototype expérimental combinant téléphone et tableau électronique qui permettait aux participants de tenir une réunion à distance et de modifier des graphiques (Thompson et Westelman, 1974, cité dans Rens, 1993).

À l'époque où Thompson montre l'importance d'intégrer le concept d'espace commun aux nouvelles technologies de communication, des chercheurs associés au courant interactionniste décrivent comment les participants construisent l'espace commun (Kendon : 1977; Ciolek et Kendon : 1980).

Toute interaction en face à face suppose un ancrage dans un espace qui n'existe pas au préalable, d'où la nécessité pour les participants de le créer. Les participants s'isolent de leur environnement immédiat en se positionnant les uns vis-à-vis des autres de manière à faire face à une même région de l'espace. Chaque participant crée ainsi un segment transactionnel fondé sur l'orientation corporelle. L'espace commun, qui est formé par le chevauchement continu de ces segments, représente une sorte d'îlot fermé sur lequel les participants exercent un contrôle. Selon l'orientation corporelle qu'ils adoptent, les participants maintiennent l'îlot fermé à ceux qui sont à l'extérieur de cette configuration ou ils l'ouvrent afin d'intégrer de nouveaux venus. Les participants doivent aussi être vigilants par rapport aux mouvements corporels des uns et des autres qui cohabitent dans cet îlot. Ainsi, ils modifient leur positionnement afin de demeurer dans le champ de vision périphérique de ceux qui les entourent, l'accès visuel permettant aux participants de maximiser les possibilités mutuelles de contrôle.

L'espace commun permet aux participants de mener des transactions communicatives qui s'appuient sur l'échange de regards, de gestes et de mots dans des proportions variables

13. Thompson est ingénieur et théoricien des communications et il a travaillé dans un centre de recherche canadien.

selon la matérialité interactionnelle¹⁴. De plus, l'espace commun permet aux participants de surveiller ce que l'un et l'autre sont en train de percevoir mutuellement. Les possibilités mutuelles de contrôle sont garantes du succès de l'interaction (Goffman [1964] 1988).

Thompson a pressenti l'importance d'intégrer le concept d'espace commun aux nouvelles technologies de communication et les interactionnistes ont décrit la démarche des participants en face à face pour créer un tel espace. Il reste à savoir s'il est possible de transposer les travaux des interactionnistes à une activité où les participants sont physiquement séparés. De Fornel (1994) en fait la démonstration en examinant l'interaction fondée sur le visiophone¹⁵.

Lors d'une activité transmise par visiophone, les participants ne peuvent pas exercer de contrôle sur l'ouverture ou la fermeture de l'îlot comme ils le font en face à face. Chacun exerce plutôt un contrôle sur son environnement local en s'isolant de celui-ci et en maintenant la frontière entre cet environnement et l'espace interactionnel en devenir (de Fornel, 1994 : 113). En plus de s'isoler, chaque participant doit se positionner face à l'écran et orienter son regard vers l'image de l'autre. Cette image qui assure une forme de coprésence virtuelle suffisante joue un rôle essentiel dans l'orientation conjuguée des regards. C'est sur la base de cette orientation qu'il y a chevauchement des segments interactionnels. Il en résulte un espace interactionnel commun qui sert d'ancrage aux transactions communicatives et à la surveillance de ce que chacun est en train de percevoir (de Fornel, 1994 : 110).

Pour assurer le maintien de l'espace interactionnel, l'accès visuel à l'autre participant ne doit pas être compromis. Le moindre mouvement de la part d'un participant le fait sortir de l'écran, ce qui signifie qu'il n'y a plus de chevauchement des segments transactionnels (de Fornel, 1994 : 113). Chacun doit donc veiller à maintenir son positionnement par rapport au champ de la caméra. Autrement dit, le participant doit être sensible à la nécessité de sa propre visibilité, ce qu'il oublie souvent de faire parce que dès qu'il voit l'autre, il est

14. La conversation en face à face repose sur l'échange d'éléments verbaux et non verbaux, alors que la conversation téléphonique est fondée sur l'échange d'éléments verbaux.

15. Cet appareil est la version moderne du *Picturephone* conçu dans les années 1960. À ce jour, le visiophone est peu répandu au Canada, mais des essais sont en cours (printemps 2008) sur des appareils de type cellulaire qui intègrent son et image.

persuadé d'être vu en retour. Le visiophone introduit donc un niveau supplémentaire de réflexivité; il faut non seulement se positionner pour voir, mais aussi pour être vu (de Fornel, 1994 : 114).

La capacité de contrôle réflexif donne lieu à une forme de coprésence telle que les participants « se sentent suffisamment proches pour que tout ce qu'ils font soit perçu, ce qui inclut la réaction à l'autre » (de Fornel, 1994 : 115). Les pratiques interactionnelles relatives au contrôle de son environnement immédiat et le positionnement face à l'écran sans oublier l'usage manuel du visiophone montrent que pour créer une interaction comparable au face à face, les interlocuteurs doivent mobiliser et exploiter les contraintes du visiophone. Ce dispositif n'est pas un simple outil, « en relation avec le corps du fait d'une manipulation et d'une prise en main, mais un artefact interactionnel » (de Fornel, 1994 : 111) qui « restructure l'activité interactionnelle elle-même, et, par voie de conséquence, la nature des tâches pratiques auxquelles doivent faire face les interlocuteurs » (de Fornel, 1994 : 126).

Nous avons vu que la conduite corporelle et visuelle des participants contribue à la création de l'espace transactionnel commun. Or, l'émergence et le maintien de cet espace dépend aussi des interventions sur la visibilité de l'image, le cadrage, etc., car celles-ci permettent aux participants de surmonter le fait qu'ils sont dans des espaces disjoints. Mondada (2001 et 2004) discute de l'importance des échanges verbaux dans une étude sur une intervention chirurgicale transmise par vidéoconférence. Cette technologie lie deux sites : la salle d'opération où est réunie l'équipe chirurgicale et l'amphithéâtre où se trouvent un modérateur et un auditoire constitué de médecins.

Contrairement à de Fornel (1994) qui fait référence à l'espace transactionnel commun, Mondada (2001 et 2004) parle plutôt de l'espace visuel commun. Dans son étude, la vidéoconférence ne transmet pas l'image des participants, mais celle de la chirurgie endoscopique. Cette image¹⁶ est le point de convergence de l'attention et c'est ce qui relie

16. Le format de l'image varie selon les modes d'action et de participation dans chaque site. Le chirurgien a accès à une image de taille réduite qui est transmise sur un écran personnalisé à proximité, alors que les participants dans l'amphithéâtre observent la chirurgie sur écran géant.

les participants répartis dans des lieux distincts. L'orientation commune autour de l'image représente la première condition pour que l'événement ait lieu (Mondada, 2001 : 56).

Les participants contribuent à la création de l'espace visuel commun en négociant le partage de l'image et sa production, la visibilité des phénomènes et l'orientation du regard. Ces facettes sont étroitement liées à l'organisation de l'activité (Mondada, 2001 et 2004). Le partage de l'image est un accomplissement collectif assuré par des procédés récurrents comme les vérifications de bonne transmission de l'image. La production de l'image requiert plusieurs participants (caméraman, techniciens et chirurgien) qui manipulent l'équipement vidéo et les instruments de manière à rendre visible la pathologie et la procédure chirurgicale, ce qui est attesté par des échanges sur le positionnement de la caméra et la recherche du meilleur angle. Enfin, le caractère distribué de l'image et de la visibilité des phénomènes est accompli par l'orientation du regard des participants. Les participants sont en mesure de créer et de maintenir un centre d'activités cognitives et visuelles assez proche du face à face (de Fornel, 1994 : 109) en raison de l'accès réciproque aux images de la chirurgie que leur procure la vidéoconférence.

L'espace visuel commun est l'ancrage de l'interaction par vidéoconférence. La connexion entre les sites permet aux participants de prendre la parole selon leur identité sociale et les modalités spécifiques à l'activité. Ils sont alors en mesure de collaborer à la construction de l'interaction, ce qui signifie entre autres, la prise de décisions, la justification et la négociation du sens des énoncés. Dans la partie consacrée aux études de cas, nous verrons comment l'interaction multisites repousse les limites du modèle proposé par Mondada (2001, 2005).

2.8. Interaction didactique médiatisée

L'interaction didactique est une activité institutionnelle (Drew et Heritage, 1992) axée sur l'enseignement et l'apprentissage qui rassemble un professeur et des apprenants. Pour simplifier, le professeur possède un savoir qu'il transmet aux apprenants lors d'activités

langagières et ceux-ci font l'acquisition de connaissances qui sont validées par le professeur. Les épisodes didactiques reflètent les finalités de l'interaction.

Traditionnellement, l'interaction didactique se déroule dans un cadre spatiotemporel fermé et partagé. Cet arrangement proxémique permet aux participants de se voir et de s'entendre et par conséquent, de repérer les problèmes inhérents à la transmission et à la réception du savoir.

L'identité sociale des participants détermine leur rôle et la nature de leur participation. Le professeur prévoit l'organisation du cours et les règles de circulation de la parole qui assurent la participation des apprenants. De façon générale, le professeur initie les épisodes, alors que les apprenants sont davantage en mode réception. En contexte didactique, on parle habituellement d'une focalisation collective, mais le format de réception a le potentiel de se fragmenter en sous-groupes en raison du nombre élevé d'apprenants.

L'émergence de nouvelles technologies de communication telles que la vidéoconférence a transformé le contexte dans lequel se déroule l'interaction didactique. Ainsi, les apprenants sont répartis dans au moins deux sites et ils n'ont pas nécessairement la possibilité de se rencontrer en face à face. Pour sa part, le professeur est généralement affecté à son lieu habituel d'enseignement, ce qui réduit la possibilité d'enseigner en face à face aux différents groupes d'apprenants. La communication entre les participants dépend d'une technologie fragile et d'un système des tours de parole adapté au contexte médiatisé.

2.9. Historique de la formation à distance

Dans la présente section, nous présentons un bref historique de la formation à distance en Amérique du Nord. L'essor de la formation à distance est lié à l'émergence des moyens de communication (chemin de fer, services postaux, radio, télévision, Internet) et à la motivation d'éducateurs qui voulaient rendre les études accessibles à ceux qui ne pouvaient fréquenter un établissement d'enseignement.

L'évolution de la formation à distance comprend cinq grandes périodes (Moore et Kearsley, 2005). La première période est marquée par le cours par correspondance offert à partir de la fin du 18^e siècle. À cause du développement du chemin de fer, les services postaux sont

plus fiables, ce qui permet à un étudiant et à un enseignant de s'échanger des documents et des travaux. La deuxième période qui s'échelonne sur la première moitié du 20^e siècle, est associée à deux médiums, la radio et la télévision, qui envahissent progressivement les foyers. Les années 1960 marquent la naissance des chaînes spécialisées dans les cours télédiffusés.

La troisième période qui se situe entre la fin des années 1960 et les années 1970 est cruciale en raison des réflexions théoriques en éducation et des nouvelles formes d'organisation axées sur l'université ouverte. Cette période charnière est aussi associée à l'enseignement offert à un groupe d'étudiants, ce qui contraste avec la formation individuelle offerte jusqu'à lors. Deux projets sont emblématiques de cette période, le AIM (Articulated Instructional Media Project) de la University of Wisconsin et la Open University au Royaume-Uni. Les cours offerts par AIM font appel à différents moyens de communication (documents, radio, etc.) et les étudiants ont accès à des services de soutien et aux laboratoires pendant la saison estivale. Bien que le projet s'essoufle faute d'autonomie (embauche des professeurs, cursus et financement), il est à l'origine de la Open University. Cet établissement utilise une panoplie de technologies de communication et les programmes mènent à la diplomation (Moore et Kearsley, 2005 : 37). Il est toujours possible de s'inscrire à cette université et elle demeure une référence incontournable en matière de formation à distance.

La quatrième période correspond aux années 1980 et aux cours offerts par téléconférence (audioconférence et vidéoconférence). Jusqu'alors, la formation à distance était destinée à des étudiants isolés les uns des autres. La téléconférence permet le regroupement dans un même lieu d'un grand nombre d'étudiants qui ont la capacité de réagir sur-le-champ (Moore et Kearsley, 2005 : 38). La vidéoconférence telle que nous la connaissons aujourd'hui émerge dans les années 1990. Les signaux sont comprimés et diffusés par fibre optique, d'où la possibilité de transmettre de grande quantité de données.

La fin du 20^e siècle est celle de l'ère numérique et des cours diffusés sur Internet. Cette technologie permet aux universités d'offrir une formation bimodale, soit sur le campus et à distance (Moore et Kearsley, 2005 : 44).

Au Canada, des réseaux de formation offrent des cours en français pour contrer les effets des productions en langue anglaise (Marchand et Loisier, 2004). Le Réseau d'enseignement francophone à distance (Réfad) joue un rôle de premier plan à cet égard. Au Québec, la référence en matière de formation à distance est la Télé-université (Téluq) créée en 1972. L'Université Laval offre également des cours à distance depuis les années 1980. Entre l'an 2000 et 2008, le nombre de cours offerts est passé de 74 à 356 en 2008 et les cours accessibles sur Internet¹⁷ sont de plus en plus nombreux.

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre conceptuel de l'analyse et les principaux concepts théoriques qui ont guidé notre recherche sur les problèmes de communication qui émergent lors de deux cours transmis par vidéoconférence. Ce type d'interaction fondée sur la transmission de connaissances et l'apprentissage donne lieu à la récurrence de l'échange ternaire (question, réponse et évaluation). Le système des tours de parole est relativement rigide et le temps de parole principalement occupé par le professeur. En contexte médiatisé, les participants sont confrontés à des conditions d'interaction qui affectent leur prise de parole et leur participation. La répartition des participants dans plusieurs sites et l'accès visuel limité ou inexistant qui en découle sont en cause.

Cette recherche s'inscrit dans la lignée des travaux menés en analyse conversationnelle. À ceux-ci, se greffent les propositions de Goffman sur la situation sociale ou l'espace perceptif dans lequel évoluent des individus. C'est dans un tel contexte que la situation sociale peut se transformer en rencontre, les individus se reconnaissant alors comme participants ratifiés d'une même activité. En vidéoconférence, il n'existe pas d'espace perceptif commun, d'où la nécessité pour les participants de le créer. Cet espace devient alors l'ancrage de l'interaction. La répartition des participants dans plusieurs sites et la matérialité interactionnelle spécifique à l'interaction médiatisée par vidéoconférence ont une incidence sur le statut interlocutif des participants et la conduite qu'ils adoptent.

17. Nous avons obtenu ces données du Bureau de la formation à distance, Université Laval.

Chapitre 3. Méthodologie

Comme nous l'avons déjà mentionné, les chercheurs s'intéressent au degré de satisfaction des usagers de la vidéoconférence. Pour le mesurer, les chercheurs examinent des données recueillies au moyen de questionnaires et d'entrevues. Bien que ces outils de recherche soient valides, ils présentent un désavantage. Les données ne proviennent pas du contexte médiatisé, mais de la perception, par définition subjective, des usagers. Par conséquent, l'analyse des productions verbales effectivement énoncées par les participants en contexte médiatisé demeure marginale malgré le fait que de telles données offrent la possibilité de décrire les caractéristiques de l'interaction médiatisée, dont les problèmes associés à la communication à distance et les stratégies élaborées par les participants pour les résoudre.

Les formules d'enseignement adaptées en partie ou en tout aux technologies de l'information comme la vidéoconférence sont de plus en plus présentes dans le cursus universitaire. Pour les individus qui vivent région, cette technologie¹ représente une solution leur permettant de poursuivre des études tout en cumulant des responsabilités familiales et professionnelles. Les universités y trouvent aussi leur compte; dans un contexte financier difficile et la vive concurrence entre les universités pour attirer de nouveaux étudiants, il devient impératif d'accroître le nombre d'inscriptions. L'offre de cours par vidéoconférence fait partie des stratégies pour y parvenir.

C'est pourquoi nous avons choisi de concentrer nos efforts sur des activités didactiques transmises par vidéoconférence². Dans ce chapitre, nous décrirons la démarche de collecte des données, les moyens pour y parvenir (enregistrement vidéo et questionnaire) ainsi que les principes qui ont guidé nos choix. Nous décrirons aussi le corpus de référence ainsi que l'aménagement fonctionnel des données. Nous présenterons finalement les caractéristiques des cours, soit son organisation, les participants et leur répartition dans les différents sites.

1. De façon générale, les cours transmis par vidéoconférence auraient tendance à être remplacés par des cours en ligne, mais nous n'avons pas de données pour corroborer ce constat.

2. Rappelons que nous avons limité notre recherche à des activités qui réunissent des apprenants adultes afin d'éviter la prise en compte de considérations d'ordre pédagogique, disciplinaire ou psycho-pédagogique.

3.1. La collecte des données

Nous avons obtenu l'autorisation d'enregistrer un cours en vidéoconférence offert par l'Université de Moncton (Nouveau-Brunswick) ainsi qu'un cours en vidéoconférence donné par Dalhousie University (Nouvelle-Écosse). La collaboration de ces universités confirme leur intérêt pour la présente recherche et leur préoccupation quant à la qualité de la formation à distance³.

La collecte des données a nécessité l'approbation de trois comités d'éthique (Université Laval, Université de Moncton et Dalhousie University). Cette dernière université a imposé une condition, à savoir que les apprenants seraient libres d'assister au cours sans pour autant participer à la recherche. Les apprenants qui préféraient cette formule devaient s'asseoir à l'extérieur du champ de la caméra plutôt que devant la caméra comme l'ont fait les participants ratifiés.

Les deux cours qui sont à l'origine de notre recherche étaient prévus au moment où nous avons entrepris des démarches pour obtenir des données. Nous avons informé les participants (professeur, apprenants et techniciens) plusieurs semaines à l'avance par écrit de la collecte des données (enregistrement vidéo et questionnaire). Nous étions présente lors des deux cours afin d'expliquer le projet de recherche et de transmettre les consignes de vive voix.

Le professeur et les apprenants avaient pour consigne d'adopter la même conduite pendant l'enregistrement du cours que celle des cours précédents⁴. Cependant, ils devaient remplir un questionnaire et le remettre au technicien local. Celui-ci devait distribuer des documents destinés aux participants (description du projet de recherche, consignes, formulaire de consentement et questionnaire), effectuer la collecte des documents et assurer leur expédition. Le technicien devait aussi enregistrer l'activité didactique sur support vidéo.

3. Nous avons tenté d'obtenir des données provenant de situations de communication variées, mais nos démarches se sont soldées par des échecs. Les principales réticences soulevées par les entreprises et les organismes avec lesquels nous avons communiqué étaient la nature confidentielle de l'activité, la protection de l'anonymat des participants et l'impossibilité d'exercer un droit de regard sur les données et les analyses. De plus, le fait qu'une activité soit enregistrée sur support vidéo présentait un caractère jugé intimidant et invasif.

4. Les participants d'un cours transmis par vidéoconférence ont l'habitude d'être entourés d'équipement et la présence d'un technicien dans chaque site va de soi.

Les consignes techniques étaient simples. Le technicien devait brancher le magnétoscope dans le système de vidéoconférence, régler l'angle de la caméra de manière à englober tous les participants et régler le système de vidéoconférence de manière à éviter de se trouver derrière la caméra pendant le cours⁵. Aucun prétest n'a été fait faute de moyens financiers et techniques.

Orchestrer une dizaine⁶ de collectes de données à distance a représenté un défi de taille qui n'aurait pu être relevé sans la collaboration des coordonnateurs et des techniciens dans chaque site ainsi que des responsables concernés par notre projet dans les deux universités. Ceux-ci ont généreusement accepté d'assumer des tâches en sus de leur charge habituelle de travail et ce, sans dédommagement.

3.2. Description des données

Règle générale, les chercheurs qui analysent une activité transmise par vidéoconférence choisissent celle qui relie les participants dans deux sites (interaction bidirectionnelle) et ils recueillent les données dans un seul des deux sites, habituellement celui où se trouve le locuteur-pivot. Dans notre recherche, les deux cours (UdM et DalU) ont été enregistrés de façon intégrale et il existe autant d'enregistrements du même cours que de sites reliés par vidéoconférence, à une exception près⁷. L'enregistrement vidéo contient les données verbales qui sont transmises dans le site, c'est-à-dire celles de l'interaction principale ainsi que l'image (tête et torse) du locuteur en titre et parfois celle des participants qui l'entourent. En ayant plusieurs enregistrements du même cours, il est possible de déterminer si les données verbales sont transmises de façon intégrale dans chaque site, de même que les différences entre les enregistrements. Les discussions locales ou intrasites n'ont pas été enregistrées.

5. Nos données n'ont pas fait l'objet d'un montage des données (split-screen). Voir Mondada (2007) pour une discussion sur les pratiques associées aux données vidéo.

6. Ce chiffre correspond à l'ensemble des sites où un enregistrement vidéo a été réalisé.

7. Il manque un enregistrement vidéo, celui de Silvan. La technicienne n'a pas enregistré le cours transmis dans ce site, puisque aucun apprenant n'était présent, du moins à titre de participant. De plus, certains enregistrements (UdM et DalU) sont incomplets parce que le technicien n'a pas activé le magnétophone au bon moment ou à cause d'un problème technique.

Le cours UdM, d'une durée de 2 heures 40, est transmis par la technologie PictureTel 4000. Les enregistrements vidéo ont été faits en juin 1997. Le corpus UdM comprend cinq enregistrements vidéo, ce qui représente 12,5 heures. Chaque enregistrement vidéo a fait l'objet d'une transcription. Dans le cas du corpus UdM, une transcription représente environ 30 pages (interligne 1,5) par site; multiplié par 5 sites, le corpus équivaut à environ 150 pages de transcription. À ce corpus de données internes s'ajoutent les questionnaires remplis par les apprenants (n=22) et le professeur.

Le cours DalU, d'une durée d'une heure, est transmis par la technologie Zidacron⁸. Les enregistrements vidéo ont été faits en avril 1999. Le cours DalU comprend quatre enregistrements vidéo, ce qui représente 4 heures. Une transcription équivaut à 20 pages (interligne 1,5) par site; multiplié par 4 sites, le corpus est constitué d'environ 80 pages. À ce corpus de données internes s'ajoutent les questionnaires remplis par les apprenants (n=6) et la professeure.

3.3. Problèmes relatifs à la collecte des données

La collecte des données s'est avérée beaucoup plus ardue que prévue. Les universités de Moncton et de Dalhousie sont les seules qui ont accepté de collaborer à notre recherche.

Le fait que la présente recherche repose sur l'enregistrement vidéo n'a pas contribué à susciter l'intérêt. Les interlocuteurs éprouvaient un malaise à l'idée d'être enregistrés. Il faut reconnaître que leur réticence est légitime parce que le médium présente un caractère intimidant et intrusif, comme le soulignent Jordan et Henderson (1995 : 93) : « video recording is still, at least potentially, a substantial invasion of privacy ». La vidéo constituerait aussi une menace pour les participants. Bien que cette objection n'ait pas été explicitement soulevée, le comité d'éthique DalU a autorisé l'enregistrement vidéo à la condition expresse que les apprenants puissent suivre le cours à l'extérieur du champ de la caméra. Cette condition témoigne d'un malaise face à l'enregistrement vidéo et à l'usage ultérieur des données malgré notre engagement moral et un encadrement éthique rigoureux. À l'avenir, il faudra davantage insister sur la protection des données vidéo, en particulier à

8. Une entreprise de la Nouvelle-Écosse a conçu ce système de vidéoconférence et il respecte les normes de l'industrie.

ce qui a trait à leur diffusion lors d'activités scientifiques : « it is incumbent upon the researcher to be much more careful in the use of video records than is customary for other data » (Jordan et Henderson, 1995 : 92). Mais, plus important, il faudra réaffirmer la primauté de l'informateur : « Anthropologists have traditionally adhered to the principle that our first responsibility is to those we study » (Jordan et Henderson, 1995 : 92).

Cela étant, les questions d'ordre éthique autour de la vidéo demeurent :

We have only begun to explore the ethical issues around working with video. They are clearly complex, and furthermore, highly variable between projects. As we look for ways of dealing with them we might find guidance in the Hippocratic injunction : « At least do no harm; and if possible, do some good » (Jordan et Henderson, 1995 : 96).

Par ailleurs, il y a une différence entre les données souhaitées et les données obtenues. La qualité des enregistrements vidéo est médiocre. Faute de moyens financiers, la location d'équipement garantissant des enregistrements de meilleure qualité et l'embauche de techniciens chevronnés étaient hors de question. De plus, les consignes concernant l'enregistrement n'ont pas toujours été respectées. Il a fallu se satisfaire de l'équipement disponible dans chaque site et s'en remettre à la bonne volonté des techniciens sur place. Devant la charge de travail assumée par ceux-ci et le contexte, des compromis étaient de rigueur, ce que nous avons accepté, tout comme Jordan et Henderson (1995 : 88) ont dû le faire.

Dans l'idéal, les données vidéo auraient été accompagnées du minutage comme le sont les compétitions sportives télédiffusées. Le minutage aurait permis de connaître le moment exact où un tour de parole est énoncé dans un site par rapport au moment où ce tour de parole est transmis dans les autres sites. De plus, le minutage nous aurait renseignée sur l'ordre réel des tours de parole et les comparaisons en auraient été bonifiées. Il aurait aussi été souhaitable de rencontrer les usagers de la vidéoconférence, de réaliser des entrevues auprès de ceux-ci et de faire des observations sur place. Mais cela n'a pas été possible pour des raisons logistiques et financières.

Malgré tout, les enregistrements vidéo nous fournissent des données inestimables sur l'interaction didactique multisites, données qui soulèvent des questions de recherche insoupçonnées. Ainsi, la conduite des apprenants dans les sites hors-ondes est susceptible de nous renseigner sur le phénomène du désengagement en vidéoconférence et d'enrichir le modèle du cadre de participation.

3.4. Corpus de référence et aménagement fonctionnel des données

Les analyses sont fondées sur les données audio et celles-ci ont été repiquées à partir de l'enregistrement vidéo. Nous avons aussi fait des observations fondées sur le visionnement des enregistrements vidéo. Pour les deux cours, le corpus de référence est constitué des données recueillies dans le site où se trouve le professeur, soit à Edmundston pour le cours UdM et Hartford pour le cours DaU. Les données recueillies dans les autres sites sont cependant examinées à des fins comparatives.

Nous avons réaménagé le corpus de référence en fonction du phénomène à l'étude. Ainsi, les éléments du corpus qui ne contribuent pas à la démonstration ont été élagués temporairement afin de montrer l'essentiel et de faciliter la lisibilité. De plus, le corpus de référence à partir duquel ont été établies l'organisation structurale de la conversation et la succession chronologique des tours de parole a parfois été reformaté de façon à montrer la fonction d'une intervention et le changement de destinataire par exemple.

3.5. Protocole de transcription

La transcription est un outil d'analyse visant à refléter les paroles énoncées par les participants ainsi que les phénomènes interactionnels (chevauchement, rire) et techniques jugés pertinents. Dans la présente étude, chaque cours enregistré sur support vidéo a été repiqué sur cassette audio. Nous avons utilisé un casque d'écoute lors de la transcription, ce qui nous a permis de capter les paroles les moins audibles⁹ et de réaliser un travail plus détaillé et soigné. Avant de présenter le protocole de transcription, quelques remarques s'imposent.

9. Le port du casque d'écoute nous a même permis de capter des paroles qui ne sont pas toujours audibles pour les participants.

La transcription est une activité exigeante en ce qui concerne le nombre d'heures de travail qu'il faut y consacrer. Dans l'idéal, le transcripteur dispose d'un enregistrement de qualité, l'interaction réunit peu de participants et les phénomènes interactionnels comme les chevauchements sont rares. Dans de telles conditions, il faut compter entre 15 et 20 heures de travail pour chaque heure d'enregistrement afin d'établir la transcription de base. Dans le cas de la présente recherche, chaque heure d'enregistrement a nécessité environ 40 heures de travail. Plusieurs facteurs sont en cause : la qualité médiocre des enregistrements vidéo, la conception d'un protocole de transcription adapté à l'activité transmise par vidéoconférence, la difficulté à identifier les participants, les chevauchements et les recherches terminologiques concernant le vocabulaire médical énoncé en anglais par les participants du cours DalU.

La transcription est subordonnée à trois principes : exactitude, clarté et économie. La transcription doit reproduire le plus fidèlement possible les paroles énoncées par les participants et respecter l'ordre séquentiel des tours de parole. De plus, la transcription doit se lire avec une relative aisance¹⁰. Enfin, il est souhaitable de faire un usage limité de symboles, codes et conventions, ce qui favorise une bonne cadence de travail, réduit les risques d'erreurs et contribue à l'intelligibilité.

Nous avons adopté les propositions formulées par Thibault et Vincent (1990) concernant la transcription du français parlé de Montréal. Ainsi, nous avons privilégié l'orthographe standard plutôt que l'orthographe phonétique, ce qui facilite la lisibilité et élimine la stigmatisation associée au parler des participants. La ponctuation est alignée sur le système prosodique plutôt que sur les règles du code écrit.

Nous avons fait un usage parcimonieux des signes de ponctuation et seuls les signes suivants ont été utilisés : le point pour marquer l'intonème final, le point d'interrogation pour montrer l'intonème montant ou la question, la virgule pour signaler une rupture majeure (incidentes et parenthétiques) et les deux-points pour indiquer l'allongement vocalique. L'exemple 3.1 (voir p. 72) reprend les principes et les codes que nous avons utilisés pour réaliser la transcription.

L'unité de base de la transcription est le tour de parole et il est numéroté dans la colonne de gauche. La seconde colonne identifie le locuteur en titre, soit le professeur (Prof), un apprenant (A) ou tout autre participant qui tente de prendre la parole. Pour protéger l'anonymat des participants et réduire les manipulations de clavier, nous avons créé un code constitué de deux éléments, une lettre et un chiffre pour chacun des participants. La lettre correspond à la ville où se trouve le participant, alors que le chiffre renvoie à un participant spécifique.

Dans le cas du corpus Udm, nous avons conservé le nom réel des villes reliées par vidéoconférence. Les lettres suivantes sont utilisées :

E correspond à Edmundston
 C correspond à Campbellton
 B correspond à Bathurst
 S correspond à Shippagan
 M correspond à Moncton

Dans le cas du corpus DalU, les villes reliées par vidéoconférence sont identifiées par un nom fictif à la demande du comité d'éthique de cette université. Les lettres suivantes sont utilisées :

H correspond à Hartford
 S correspond à Silvan
 T correspond à Taylor
 N correspond à Newmark
 G correspond à Gracetown

Les chiffres de 1 à 9 désignent les participants. Nous avons attribué le chiffre 1 au professeur ou à la professeure, le chiffre 3 au directeur de la formation continue et le chiffre 9 au technicien local. Les autres chiffres servent à identifier les apprenants.

L'identification du locuteur n'a posé aucun problème lorsque celui qui parle est un des participants suivants : professeur ou professeure, directeur de la formation continue, technicien et porte-parole d'un groupe d'apprenants. Le temps de parole suffisamment long et la prise de parole fréquente ont facilité l'identification du locuteur. L'identification des

10. La lecture d'une transcription est exigeante pour celui qui n'en a pas l'habitude. Le fait que « la parole soit un brouillon qui s'exhibe » (Laforest, 1998 : 187) n'est pas étranger à ce constat.

apprenants du cours DalU s'est cependant avérée problématique. Comme il n'y a pas de porte-parole dans un site, n'importe quel apprenant parmi ceux du site désigné pouvait prendre la parole. Lorsque l'identité du locuteur est incertaine, nous avons utilisé le point d'interrogation.

La troisième colonne est réservée à la transcription du tour de parole. Chaque fois qu'un nouveau locuteur prend la parole, il y a retour à la ligne. La transcription du tour de parole audible se fait sans difficulté, mais il en va autrement du tour de parole qui est plus ou moins inaudible. Dans un tel cas, le passage est représenté par des parenthèses vides () (exemple 3.1, ligne 10). D'autres phénomènes ont été signalés selon le protocole qui suit.

Le back-channel ou signal d'écoute de nature voco-verbale (*humhum*, rires, etc.) est indiqué entre chevrons au point où il est perçu dans l'énoncé. Autrement dit, ces signaux n'ont pas le statut de tour (Laforest, 1992). Dans la mesure du possible, l'identité du participant qui a émis le signal d'écoute est précisé. Dans l'exemple 3.1, au 2^e tour de parole, les rires insérés entre les chevrons <S. rire> sont émis par le groupe des apprenantes à Shippagan. Toujours à partir du même exemple (11^e tour de parole), le rire est émis par un apprenant, soit AM3.

Le silence (Jefferson, 1979) est un phénomène interactionnel bien attesté lors de la transmission d'un cours en vidéoconférence à cause du délai. Lorsque le silence est observé au sein d'un tour de parole, il est considéré comme une pause. Lorsque le silence est observé entre deux tours de parole, il est considéré comme une brèche. Nous avons noté la pause et la brèche à l'emplacement où le phénomène est observé, ainsi que leur durée mesurée au moyen d'un chronomètre; la durée est indiquée lorsqu'elle est supérieure à deux dixièmes de seconde. Dans l'exemple 3.1, au 1^{er} tour de parole, le contenu de la parenthèse (9 s) signifie que la durée de la pause est de 9 secondes.

Le chevauchement est un phénomène interactionnel qui se produit lorsqu'au moins deux participants prennent simultanément la parole. Nous avons indiqué les paroles énoncées simultanément au moyen du trait continu en souligné.

Nous avons transcrit l'hésitation, qui est la « pause oralisée bien caractérisée » (Laforest, 1998 : 187) par la graphie *heu* (exemple 3.1, ligne 19).

Les enregistrements vidéo contiennent des gestes singuliers ou inhabituels. Par exemple, le professeur a recours au signal *time-out*¹¹ pour annoncer l'interruption du cours afin de résoudre un problème technique. Nous avons noté ces gestes au point où ils sont observés dans l'énoncé.

L'interaction transmise par vidéoconférence est marquée par des ratés techniques (panne de son, bruit, etc.) qui sont annotés dans la transcription.

Le cours UdM est affecté par des bruits, c'est-à-dire des signaux sonores plus ou moins descriptibles qui affectent la qualité de la transmission et incommode les participants. Nous distinguons deux sortes de bruit : le grésillement qui s'apparente à un bruit de friture et l'interférence qui est un bruit sourd. Le trait pointillé indique l'extrait qui est affecté par le bruit.

Signalons en dernier lieu que, peu importe le protocole adopté et la rigueur dans l'exécution de la tâche, la transcription ne reflète jamais la richesse des données recueillies, les émotions des participants et la complexité des activités qu'ils mènent.

11. Ce signal, qui est le propre de l'arbitre, est courant lors d'activités sportives.

Exemple 3.1

1.	Prof	Campbellton? (9 s) On semble avoir un problème vers Campbellton. Je vais aller à : Shippagan. (3 s)
2.	AS2	On est ici. (1,4 s) <S. rire> (2,2 s)
3.	Prof	OK Shippagan est là au moins eux autres (rire). Vous êtes trois des quatre c'est ça? (2,5 s)
4.	AS2	Oui c'est ça. (0,8 s)
5.	Prof	OK. (0,9 s)
6.	AS1	Jusque (0,9 s)
7.	Prof	OK on va aller à Moncton. Est: (0,5 s)
8.	AS2	Comment ça se fait que t'es pas venu à Shippagan Paul? <Prof. rire> <S. rire> (4 s)
9.	Prof	C'est trop loin. Heu Moncton? (0,4 s)
10.	AS2	Ah ah () <AS. rire> < Prof. rire> trop loin. (6,3 s)
11.	Prof	Moncton est-ce que: on est là? (11 s) <AM3. rire>
12.	AM2	Allô? <M. rire>
13.	AM3	() j'entends rien.
14.	Prof	(rire) J'ai eu peur pour deux minutes là que vous m'ayez quitté complètement (1,5 s) <M. rire>
15.	AM3	On es-tu là ou qu'on est pas là? (1,6 s)
16.	Prof	OK. (hochement) (N:) vous êtes trois des: cinq c'est ça? Trois des quatre? (1,2 s)
17.	AM3	Oui. (0,7 s)
18.	Prof	OK. (0,6 s)
19.	AM3	Heu trois des quatre oui. (0,3 s)

3.6. La préanalyse

Nos analyses sont fondées sur l'interaction principale, c'est-à-dire celle qui est transmise dans l'ensemble des sites, sauf exception. De plus, les cas examinés mettent en scène le professeur et un groupe d'apprenants. Sur la base du corpus de référence rendu fonctionnel, nous avons, dans un premier temps, caractérisé différents paramètres du corpus pour rendre compte des particularités de l'interaction observée. Cette étape de caractérisation – ou préanalyse – a permis d'identifier les phénomènes les plus significatifs du corpus et de déterminer les objets devant être approfondis. Les paramètres de la préanalyse sont décrits ci-dessous. Ils seront repris dans les chapitres d'analyse en fonction de leur pertinence.

1. Nature de l'épisode

Le corpus a été divisé en épisodes qui correspondent à des parties du cours fondées sur le même thème ou le même mode de fonctionnement interactionnel. Les épisodes logistiques regroupent les échanges qui sont associés à l'ouverture du cours, soit l'établissement du contact initial, la description du déroulement du cours et les consignes concernant le questionnaire sur la vidéoconférence. Les épisodes techniques regroupent les échanges qui sont liés au signalement d'un problème technique et à sa résolution. Les épisodes didactiques comprennent les échanges spécifiques au contenu du cours.

2. Mode de prise de parole

Les critères liés à la prise de parole sont la sélection du locuteur suivant lorsque le locuteur cède la parole à un participant spécifique et l'autosélection lorsqu'un participant cherche à s'imposer comme locuteur en titre.

3. Marques d'allocution et de délocution

Les marques d'allocution sont les appellatifs¹² (prénom, titre, nom géographique ou localisateur, par exemple Moncton) qui désignent le destinataire du message. Les marques de délocution font référence à un participant ou un groupe de participants dont on parle (prénom, nom géographique et pronom de 3^e personne).

4. Configuration participative

La configuration participative fait référence au format de production et de réception. Le format de production est celui du locuteur, alors que le format de réception est celui des participants ratifiés (destinataire principal et secondaire) et des tiers (récepteur).

12. Nous discuterons des appellatifs au chapitre 4.

5. Actes de langage

Les actes de langage sont regroupés selon leur fonction. Les actes rituels sont associés à l'ouverture et à la clôture du cours, ainsi qu'aux remerciements. Les actes de langage liés au système des tours de parole sont l'auto-identification, la désignation du locuteur suivant et la demande d'autorisation pour obtenir le droit de parole. L'établissement du contact initial requiert des actes de langage visant la vérification de la présence des apprenants dans un site. Les actes de langage associés à l'échange didactique de base sont la sollicitation, la réaction et l'évaluation. Les actes de langage associés à un problème technique sont le signalement du problème, accompagné ou non d'une justification, et la formulation d'une solution. Le rire ou la farce sont des actes de langage qui contribuent à neutraliser la charge négative d'un échange.

6. Procédé de répétition

Le procédé de répétition est pris en compte pour vérifier s'il joue un rôle stylistique de mise en évidence ou s'il sert à signaler un problème communicationnel.

7. Signaux non verbaux

Les signaux non verbaux pris en compte sont l'orientation du corps, la direction du regard et la prise de notes.

Nous avons examiné ces critères d'analyse de façon indépendante et en combinaison. Ils ont servi à identifier des configurations interactionnelles représentatives de problèmes spécifiques qui sont présentés en détail dans la partie consacrée aux études de cas.

3.7. Questionnaire

Le questionnaire présente des limites parce qu'il repose sur la perception des participants face aux phénomènes faisant l'objet de l'étude, mais il constitue néanmoins un complément d'information sur les participants (renseignements personnels) et leur perception de la vidéoconférence. Chaque participant (professeur ou apprenant) a rempli un questionnaire au début ou à la fin du cours.

Le questionnaire comprend trois parties : 1) renseignements de base (âge, sexe, scolarité, etc.), 2) expérience de la vidéoconférence et 3) perception de la vidéoconférence. Cette dernière partie traite des similitudes et des différences entre l'activité didactique en face à face et celle qui est transmise par vidéoconférence. Des questions portent sur la prise de parole dans les deux contextes ainsi que sur la conduite des participants (activités parallèles de lecture, de discussion, etc.). Les résultats du questionnaire sont intégrés à l'analyse en fonction des besoins de la démonstration. Les questionnaires, légèrement différents selon le cours, sont en annexe (II et III).

3.8. Description du cours

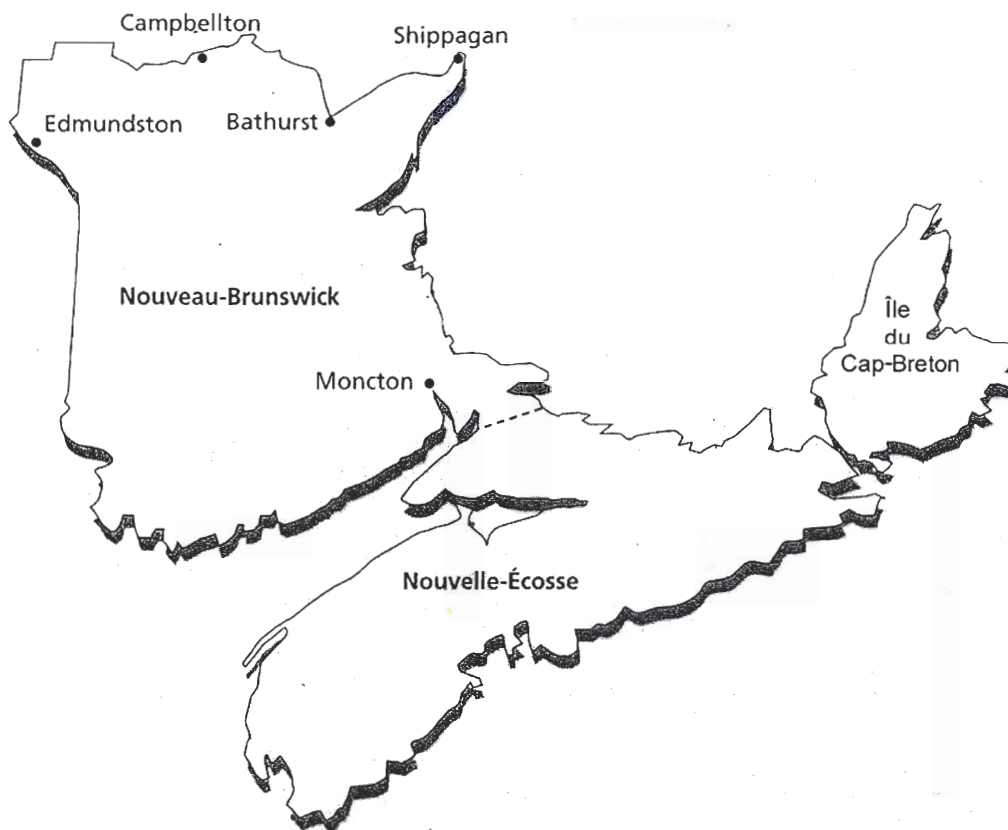
Dans cette partie, nous décrivons les caractéristiques de chaque cours (université, programme, participants du cours UdM en premier lieu et DalU en second lieu). Nous y présenterons l'organisation générale du cours ainsi que la thématique et les actes de langage qui sous-tendent ces activités.

3.8.1. Cours UdM

Le cours que nous avons examiné porte sur les pratiques de l'infirmière en intervention communautaire. Il est offert par l'Université de Moncton (Nouveau-Brunswick) qui regroupe trois centres universitaires : Moncton, Edmundston et Shippagan. Le campus de Moncton est le plus important en raison du nombre d'étudiants inscrits ainsi que du choix de cours et de programmes aux trois cycles d'études. Le rectorat est situé sur le campus de Moncton.

Pendant le cours, le système de vidéoconférence relie les participants qui sont répartis dans cinq villes (ou sites) : Edmundston, Campbellton, Bathurst, Shippagan et Moncton (figure 3.1.).

Figure 3.1. Carte du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse



Source : Lamy (1998)

Le site officiel du cours, c'est-à-dire celui où le professeur est affecté à l'enseignement, est Moncton. Lors du cours à l'étude, le professeur est à Edmundston où il enseigne en face à face aux apprenantes présentes dans ce site et à distance aux apprenants réunis dans les autres sites¹³.

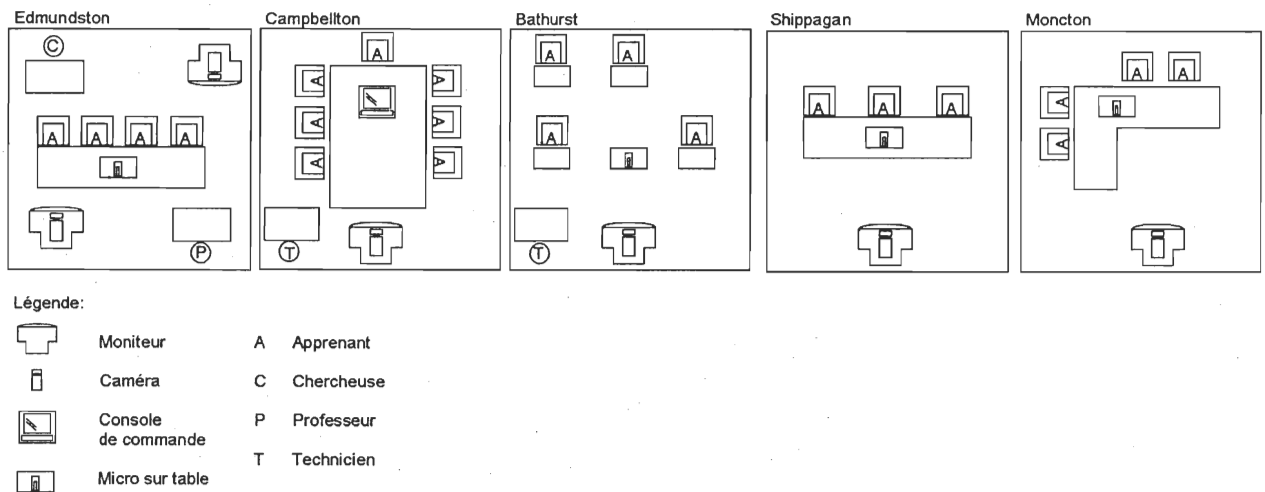
Le cours réunit 28 participants : le professeur, les 22 apprenants et les 5 techniciens. Le nombre d'apprenants par site varie de 3 à 7 selon la liste suivante : Edmundston (n=4), Campbellton (n=7), Bathurst (n=4), Shippagan (n=3) et Moncton (n=4). Nous utilisons le

13. À Edmundston, Bathurst et Shippagan, les apprenants sont des femmes, alors que dans les autres sites, il y a des femmes et des hommes.

terme *groupe d'apprenants* pour faire référence à l'ensemble des apprenants réunis dans un site donné.

La figure 3.2. illustre l'aménagement proxémique de chaque salle.

Figure 3.2. Aménagement proxémique dans les salles de cours (UdM)



Le professeur, qui est membre du corps professoral de l'université, assume des responsabilités pédagogiques ainsi que des responsabilités logistiques et techniques (ouverture et clôture, contact initial, résolution des problèmes techniques, etc.). De plus, le professeur régit le système des tours de parole.

La vaste majorité des apprenants (n=17) sont des infirmières et infirmiers inscrits au baccalauréat en sciences infirmières. Ils doivent obtenir ce diplôme afin de continuer à pratiquer leur métier au Nouveau-Brunswick. Les autres apprenantes (n=5) sont des enseignantes qui veulent obtenir des crédits en vue d'une reconnaissance professionnelle plus élevée. Ces apprenantes-enseignantes sont à Campbellton.

Le professeur et les apprenants partagent une histoire interactionnelle qui remonte au moins au premier des cinq cours qui porte sur la primauté de la santé. Les interventions du professeur (allusions aux cours précédents, reformulation des interventions de certains apprenants, etc.) y font référence. Le fait que le professeur et les apprenants se retrouvent

régulièrement ne serait pas étranger à la complicité et aux blagues qui sont observées pendant le cours à l'étude.

Il y a un technicien dans chaque site; il est responsable de la transmission du cours et de la résolution des problèmes techniques dans les limites de ses compétences et des moyens dont il dispose. Le technicien local a participé activement à la présente recherche : enregistrement du cours, distribution des formulaires de consentement, etc.

Le cours que nous avons enregistré constitue le dernier d'une série de cinq cours. Ce cours, d'une durée de deux heures quarante, est divisé en 4 parties :

- 1^e partie : ouverture (30 minutes)
- 2^e partie : travail d'équipe (60 minutes)
- 3^e partie : plénière (60 minutes)
- 4^e partie : synthèse, consignes et clôture (10 minutes)

1. Ouverture

L'ouverture du cours regroupe les activités de nature logistique suivantes :

- a. établissement du contact initial avec chaque groupe
- b. description du déroulement du cours
- c. réponse à un questionnaire

Au moment où le cours débute, le professeur ne sait pas si les apprenants dans les différents sites sont présents et si le système de vidéoconférence fonctionne. Le professeur tente d'établir le contact initial avec chaque groupe d'apprenants au moyen d'un appellatif géographique comme « Campbellton ? » Si le système de vidéoconférence fonctionne, un apprenant dans le site désigné confirme la présence de son groupe. Puis, le professeur vérifie le nombre d'apprenants présents. Des actes de langage de nature rituelle comme les salutations sont observés lors de l'ouverture. Advenant que le système de vidéoconférence ne fonctionne pas, le professeur tente d'établir le contact ultérieurement. Ce point est discuté dans la première étude de cas (chapitre 5). Une fois la démarche autour du contact

terminée, le professeur explique le déroulement du cours¹⁴. Par la suite, les participants remplissent le questionnaire sur la vidéoconférence.

2. Travail d'équipe

La deuxième partie du cours est consacrée à un travail que chaque groupe d'apprenants exécute de façon autonome. La consigne du professeur est la suivante :

Extrait 3.2

Professeur : [...] vous allez vraiment: sortir les éléments d'un: système de santé qui serait idéal pour travailler sur les problèmes de santé selon les déterminants de la santé qu'on a vu et cetera et cetera puis là vous avez libre cours à votre imagination et surtout ressortez les aspects qui: vous paraissent: les plus: pertinents selon les lectures que vous avez faites [...]

Pendant cette période, les apprenants dans chaque site, incluant celui où se trouve le professeur, élaborent des propositions visant à améliorer le système de santé. Pour sa part, le professeur lit ses notes et il discute avec les apprenantes qui partagent son site (Edmundston). Bien que le système de vidéoconférence soit activé pendant cette période, les discussions intrasites ne sont pas enregistrées, ce qui veut dire que nous ne possédons pas de données vidéo. Le travail d'équipe d'une durée de 60 minutes est le prélude à la plénière.

3. Plénière

La plénière est constituée de cinq présentations selon l'ordre des groupes suivant :

- a. Shippagan
- b. Moncton
- c. Campbellton
- d. Bathurst
- e. Edmundston

14. Nous avons pris la parole à titre de chercheuse après les explications du professeur afin de décrire la recherche sur la vidéoconférence et les consignes relatives à l'enregistrement vidéo et au questionnaire. Le même scénario s'applique au cours DalU.

Le porte-parole de chaque groupe d'apprenants présente les propositions élaborées pendant l'activité précédente (travail d'équipe). Les propositions qui portent sur le système de santé sont succinctes (moins d'une ligne de transcription) et le nombre de propositions formulées par chaque groupe d'apprenants varie entre 3 et 10. Une proposition est parfois accompagnée d'un exemple ou d'une explication. L'extrait suivant est tiré du début de la présentation faite par la porte-parole à Shippagan. La première proposition porte sur la santé primaire, un concept qui fait appel à la promotion et à la prévention.

Extrait 3.3

Apprenante S2 : [...] c'est d'orienter les services de santé vers la santé primaire. C'est mettre plus d'argent en communauté afin de faire: plus de promotion puis faire plus de: prévention. C'est sensibiliser aussi là c'est vraiment important de sensibiliser les gens aux avantages de s'intéresser à l'information prodiguée en communauté [...]

Une fois la présentation terminée, plusieurs possibilités s'offrent au professeur. Ainsi, il peut faire une évaluation générale comme celle destinée au groupe à Shippagan : « Oui vous avez: sorti des: points assez intéressants ». Il peut aussi s'attarder sur les propositions qui ont retenu son attention en suggérant la lecture d'un texte ou en faisant référence à un chercheur ou à un événement. Le professeur peut en outre formuler une demande de précision ou de confirmation, ce qui est présenté dans l'extrait suivant.

Extrait 3.4

1. Professeur : Heu juste regarder rapidement un peu: la synthèse que vous avez faite là vous dites OK qu'est-ce que vous autres vous entendez par: : santé primaire là j'ai l'impression que vous faites un peu allusion: aux soins de santé primaire. Heu qu'est-ce que: vous voyez là dedans vous autres là qu'est- ce que le gros d'après vos lectures un peu là ? Ou comment est-ce que vous autres vous le conceptualisez ?

2. Apprenante S2 : Bien la: santé primaire n'est-ce pas au niveau plus: le: vraiment de la prévention puis de la promotion là comme tel. <Prof. Humhum> C'est prévenir la maladie c'est vraiment renforcer l'information pour qu'il reste en santé ou qu'il soit en santé. <Prof. Humhum>

3. Apprenante S3 : C'est de l'auto-soin.

4. Apprenante S1 : Dans la communauté.

5. Apprenante S2 : C'est de l'auto-soin.

6. Professeur : Oui vous avez parlé de ça puis vous avez parlé aussi d'établir des partenariats là. Mais: c'est juste un indice que je donne si vous lisez un peu la philosophie des soins de santé primaire là les SSP là vous allez voir ça souvent mentionné dans les: articles. C'est: rapprocher un peu le système de santé vers: les gens le plus proche où les gens vivent et habitent tu sais puis avoir un niveau qui est premier le premier contact si vous voulez. Alors que: ce que vous avez ressorti c'est effectivement il faut les quatre grands domaines de soins de santé primaire promotion prévention mais aussi il y a les soins curatifs les soins de réadaptation et les soins de soutien. Oui vous avez parlé de ça et vous avez parlé aussi un: un élément d'établir des partenariats là [...].

Dans l'extrait 3.4, la réponse élaborée en 2 et complétée en 3, 4, 5 est suivie d'une évaluation et d'un commentaire (6) qui sert à étoffer la réponse de la porte-parole. Le professeur met un terme à l'épisode en désignant un nouveau groupe d'apprenants (extrait 3.5).

Extrait 3.5

Professeur : OK très bien: Shippagan on va: le deuxième que je j'avais mis sur la liste : mes amis de: de Moncton là qui vont: qui pensent que je les ai: je les néglige ça fait deux semaines que je les vois plus. Ça fait que là on va je vais passer à eux autres.

4. Synthèse et consignes

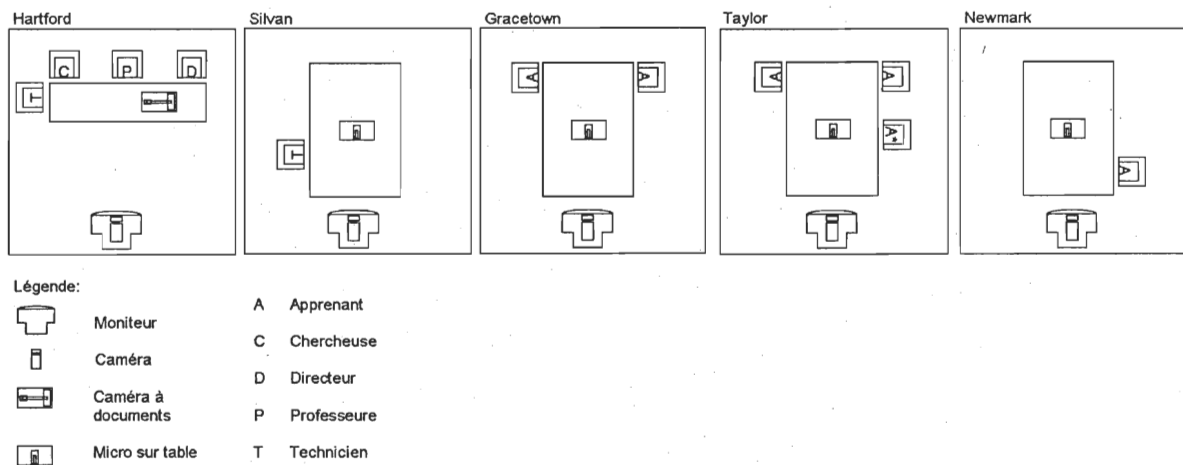
Lors de la dernière partie du cours, le professeur, qui est le seul participant à prendre la parole, fait la synthèse des propositions jugées importantes et des principaux points discutés lors des cours précédents. Il établit des liens entre ces éléments et il complète par l'ajout de commentaires (suggestions de lecture, démarches entreprises par des professionnels de la santé, etc.). De plus, le professeur précise les consignes relatives à un travail que chaque apprenant doit rédiger et il met un terme au cours par des salutations.

3.8.2. Cours DalU

L'université Dalhousie est située à Halifax (Nouvelle-Écosse) (figure 3.1.) et elle offre des programmes aux trois cycles d'étude. Le cours porte sur l'arthrite rhumatoïde et il relie les participants qui sont dans quatre villes en Nouvelle-Écosse, soit Silvan, Taylor, Newmark et Gracetown. Ces villes font partie de la même région (île du Cap-Breton). La professeure est à Hartford, où il n'y a aucun apprenant.

Le cours réunit 14 participants : la professeure, le directeur de la formation continue, six apprenants¹⁵ et six techniciens. Le nombre d'apprenants par site varie de un à trois selon la liste suivante : Silvan (n=0), Taylor (n=2), Newmark (n=1) et Gracetown (n=2). Voir la figure 3.3.

Figure 3.3. Aménagement proxémique des salles de cours (DalU)



La professeure est membre du corps professoral de Dalhousie University et elle pratique aussi la médecine. Pendant le cours, elle assume uniquement des responsabilités pédagogiques puisque la présence du directeur de la formation continue la libère des tâches logistiques et techniques¹⁶.

15. Nous avons indiqué le nombre d'apprenants visibles. Il est possible que d'autres apprenants soient présents et si tel est le cas, ils sont à l'extérieur du champ de la caméra.

16. La professeure n'a pas l'habitude d'enseigner par vidéoconférence.

Le directeur de la formation continue voit à l'élaboration de cours de formation continue destinés aux médecins. Pendant le cours, il établit le contact avec les apprenants et il régit les problèmes techniques.

Le directeur de la formation continue et les apprenants partagent une histoire interactionnelle qui est fondée sur des contacts professionnels¹⁷. L'usage réciproque du prénom, autant de la part du directeur que des apprenants, atteste de liens sociaux antérieurs au cours. La professeure et les apprenants ne partagent pas ce degré de familiarité. Les salutations à fin de cours signalent la distance sociale, les apprenants utilisant le terme d'adresse professionnel pour remercier la professeure « Thank you Dr. Mosher ».

Les apprenants sont des médecins généralistes. Leur présence au cours est facultative et elle dépend de l'intérêt pour le sujet, de la pertinence du sujet pour leur pratique et de leur disponibilité¹⁸.

Il y a un technicien dans chaque site¹⁹, et il assume les mêmes fonctions que les techniciens du cours UdM. De plus, un technicien est affecté au pont (dispositif qui assure la liaison entre les sites).

Le cours²⁰ enregistré porte sur les examens sérologiques liés à l'arthrite rhumatoïde. Conçu à l'intention de médecins généralistes, le cours est donné en anglais et il relève d'un vaste programme de télémédecine en Nouvelle-Écosse. Outre la formation à distance, le programme comprend la consultation thérapeutique (psychiatrie et dermatologie) et la transmission de données médicales (radiographies, imagerie par résonance magnétique, etc.).

Le cours, d'une durée d'une heure comprend les parties suivantes :

1^e partie : ouverture (10 minutes)

2^e partie : exposé magistral (5 minutes)

17. La même remarque s'applique au directeur et aux techniciens.

18. Les cours débutent vers 7 h 30 et ils sont transmis dans les hôpitaux où travaillent les médecins.

19. Bien qu'il y ait un technicien dans chaque site, il n'est pas représenté dans trois sites (figure 3.3) parce que nous ignorons la place qu'il occupe.

20. Chaque cours est autonome par rapport à l'ensemble des cours offerts en formation à distance.

3^e partie : études de cas (35 minutes)

4^e partie : période de questions (9 minutes)

5^e partie : clôture (1 minute)

1. Ouverture

L'ouverture²¹ comprend les activités de nature logistique suivantes :

- a. établissement du contact initial avec chaque site
- b. explications du directeur sur le déroulement du cours et explications de la chercheuse sur la vidéoconférence.

Le directeur de la formation continue (et non la professeure) tente d'établir le contact initial avec chaque groupe d'apprenants et, si c'est possible, il vérifie le nombre d'apprenants présents dans chaque site. Une fois cette activité terminée, le directeur explique le déroulement du cours et il cède la parole à la chercheuse.

2. Exposé magistral

La deuxième partie est consacrée à la présentation magistrale par la professeure qui décrit les examens sérologiques associés aux pathologies de l'arthrite rhumatoïde. L'exposé est accompagné de transparents. L'extrait suivant porte sur le début de cet exposé.

Extrait 3.6

Professeure : Ok I guess we'll get started this morning and I was asked to talk about serology in rheumatology practice that I was just going to review basically what the antinuclear antibody was the DNA for a few minutes and then I was going to move on to do several cases. (pause) So we'll start first. The first slide. (pause) The antinuclear antibodies are a family of circulatory antibodies directed against components of the nucleus the DNA RNA histone or nonhistone proteins.

21. Les activités qui relèvent de l'ouverture du cours DalU sont comparables à celles de l'ouverture du cours UdM.

3. Études de cas

Cette partie du cours est consacrée à l'étude de trois cas qui portent respectivement sur le lupus, l'hépatite et la vasculite. La professeure décrit sommairement le cas (données sociales sur le patient et symptômes) avant d'initier une série d'épisodes qui portent sur les examens, le diagnostic, les conseils à prodiguer au patient, etc. La professeure désigne à tour de rôle les différents groupes d'apprenants afin qu'ils répondent à des questions. Elle évalue leurs réponses.

Dans l'extrait suivant, la professeure présente la première étude de cas puis elle demande au groupe d'apprenants à Taylor d'établir le diagnostic différentiel.

Extrait 3.7

1. Professeure : So our first case is on the screen. So this is a 31 year old woman who presents with tear and she's 3 month postpartum and this is her first baby. And she's complaining of fatigue and of joint pain. The baby is colicky she's not sleeping and as I said it's her first baby and her husband is working hard and not available to help which is always the (rire) always the case. (rire) That on further questioning you find out that her mother actually has rheumatoid arthritis as well. And on exam you have a tearful 31 year old woman who looks her stated age she is mild erythematosus rash on her face. Her chest cardiovascular exams are normal. Her abdominal exam is normal. She has tender second third MCPs tender wrist shoulders and toes. None of them have effusions none of them are swollen. They're just tender. So basically you have a 31 year old woman who is tearful she has sore joints and fatigue and a new baby. What would be your differential diagnosis of this patient ? Maybe we'd start with Taylor.

2. Apprenant T1 : Huh there's three here in Taylor.

3. Professeure : Yes. Hi. Good morning. (rire)

4. Apprenant T1 : Hello. (rire) Just figured out how to use the equipment.

5. Professeure : Oh good. (rire)

6. Apprenant T1 : She could be depressed I supposed.

7. Professeure : Right. So postpartum depression.

Les apprenants fournissent des réponses succinctes qui sont évaluées par la professeure.

L'extrait suivant présente la continuité de l'étude de cas entamée dans l'extrait précédent. Le diagnostic différentiel doit être corroboré par des examens sanguins. La professeure demande aux apprenants à Newmark de préciser les examens à prescrire.

Extrait 3.8

1. Professeure : The second question I had was what blood work would you want to see in a patient in this patient ? And maybe we could go to Newmark and see if they had any suggestions of what blood work they'd like to see.
2. Apprenant N1 : Hi. Newmark is here.
3. Professeure : Hi. (rire)
4. Apprenant N1 : I'd like to do an RA factor.
5. Professeure : Ok.

Une fois les différentes facettes (diagnostic, examens sanguins, etc.) du cas discutées, la professeure incite les apprenants à lui poser des questions

Les extraits précédents (3.7 et 3.8) sont représentatifs des études des cas et le pattern (présentation de données, sollicitation, réponse, suivi) est itératif.

4. Période de questions et clôture

Une fois les trois études de cas terminées, la professeure initie une période de questions qui portent sur le contenu du cours.

Le cours se termine par une intervention du directeur de la formation continue qui rappelle aux apprenants de remplir le questionnaire sur la vidéoconférence avant de conclure par des salutations.

Comme nous le verrons, les données vidéo représentent un moyen privilégié d'examiner l'interaction médiatisée de l'intérieur afin de mettre au jour les mécanismes conversationnels, les problèmes de communication et les solutions adoptées par les

participants pour les résoudre. De plus, le fait d'avoir obtenu l'autorisation de faire des enregistrements vidéo dans chacun des sites liés par vidéoconférence nous permettra de constater les différences dans la transmission des données destinées à chacun des sites et les problèmes d'alternance qui en résultent. Les réponses des apprenants confirmeront des conduites observées.

Chapitre 4. La participation aux activités d'enseignement par vidéoconférence

Le contexte de la recherche et le cadre d'analyse ayant été posés, nous abordons maintenant l'analyse des données, analyse qui ne peut se décliner qu'en plusieurs temps, plusieurs niveaux qui reflètent à la fois la complexité des interactions médiatisées et les problèmes qui surgissent au cours des deux activités sous étude. Le présent chapitre sera consacré à la description du cadre de participation dans lequel évoluent les participants, au système des tours de parole et à la matérialité interactionnelle. Nous discuterons de la conduite des participants et des appellatifs en usage pendant les deux cours.

4.1. Le cadre de participation

La présente partie porte sur le cadre de participation et, à moins d'une mention contraire, la description s'applique aux deux cours. Elle est fondée sur les travaux de Goffman ([1981] 1987), notamment en ce qui a trait à la typologie des participants qui établit la distinction entre les participants ratifiés et ceux qui ne le sont pas. L'ancrage social des participants dans la rencontre et le système des tours de parole qui en découle sont au centre de nos observations.

L'étude du cadre de participation repose principalement sur les interventions du professeur et des apprenants, étant donné qu'ils constituent les deux catégories de participants les plus importantes en contexte didactique. Ceci dit, le rôle des autres participants (directeur de la formation continue, techniciens et chercheuse) seront inclus dans l'analyse lorsqu'ils présenteront des particularités dignes de mention.

Comme il a été mentionné plus tôt, la description du cadre de participation doit tenir compte de deux types d'interaction qui se déroulent simultanément. Premièrement, l'interaction principale qui est transmise par le système de vidéoconférence, réunit les participants liés par la dyade, soit le professeur (ou le directeur de la formation continue) et le groupe d'apprenants désigné. Ces participants sont en ondes en alternance selon leur statut interlocutif. Le professeur et le groupe d'apprenants désigné sont dans des sites

distincts, sauf dans un cas, celui d'Edmundston où le professeur et les apprenants partagent le même site.

Deuxièmement, les interactions parallèles, qui sont locales ou intrasites, se déroulent dans les sites qui n'ont pas été désignés par le professeur. Les discussions locales sont inaudibles, mais nous avons accès aux images des participants qui sont liés par ces interactions parallèles.

4.1.1. L'interaction principale

Le cadre de participation de l'interaction principale a comme point de référence le locuteur-pivot qui est le professeur (ou plus rarement, le directeur lors de l'ouverture du cours DaU). Le professeur désigne un groupe d'apprenants à titre de partenaire d'échange et ces deux catégories de participants se partagent en alternance les tours de parole et le statut de locuteur en titre et de destinataire privilégié.

Lorsque le destinataire privilégié est le groupe d'apprenants, une distinction interlocutive s'impose. Étant donné que le groupe d'apprenants est une entité collective, un apprenant agit à titre de porte-parole¹. Ainsi, les apprenants du groupe désigné ne forment pas un ensemble homogène sur le plan interlocutif puisque l'un des apprenants a la responsabilité de prendre la parole au nom de ses pairs et qu'inversement, les autres apprenants de ce site n'agissent pas comme locuteur en titre.

L'observation des enregistrements vidéo confirme que la conduite des apprenants qui sont dans le site désigné n'est pas uniforme. Le porte-parole fixe l'écran qui transmet l'image du professeur et il émet des signaux back-channel (sourire, hochements de tête ou signaux voco-verbaux comme le rire ou *ok*). Ces manifestations montrent que le porte-parole confirme son écoute et son attention, d'où le statut de destinataire privilégié. Il est aussi potentiellement le locuteur suivant, d'où la nécessité d'être attentif aux propos du professeur. Signalons que la conduite du porte-parole a tendance à se maintenir même lorsque son groupe n'a plus le statut de destinataire privilégié.

1. Nous ignorons comment un apprenant devient le porte-parole de son groupe.

Dans le groupe désigné, la conduite des apprenants qui ne prennent pas la parole diffère de celle de leur porte-parole. Ces apprenants ont tendance à manifester un degré d'écoute et d'attention moindre que le porte-parole. Ils ne fixent pas l'écran de façon aussi soutenue que ce dernier et ils ne semblent pas émettre de signaux back-channel (selon notre perception visuelle). Ceci dit, ces apprenants sont concernés par la discussion entre leur porte-parole et le professeur puisqu'elle porte sur les propositions qu'ils ont formulées. De plus, ils sont assis à proximité de leur porte-parole, ce qui signifie que leur image est transmise aux participants dans les autres sites. Ces apprenants, qui adoptent une conduite compatible avec le statut interlocutif de leur groupe tout en se distinguant du porte-parole, ont un statut de destinataire ambigu que l'on pourrait considérer comme celui de 'supporters'.

De son côté, le professeur ne fait pas de distinction entre le porte-parole et les autres apprenants dans le site désigné. Il s'adresse collectivement au groupe au moyen du localisateur géographique spécifique au site ou par le pronom de 2^e personne pluriel (*vous* ou *you*) et il ne déroge pas à cette forme d'adressage pendant l'épisode. Il regarde l'écran qui lui transmet l'image du groupe désigné et l'orientation de son corps est adaptée à sa conduite visuelle. Le professeur prend des notes de façon continue.

Par ailleurs, les données vidéo montrent que les apprenants dans les sites non désignés et hors-ondes ont une conduite distincte de celle des apprenants dans le site désigné. Ces apprenants ne sont pas toujours physiquement orientés pour suivre l'interaction à l'écran. Ils ont tendance à s'orienter les uns par rapport aux autres plutôt que par rapport à l'écran. Cette orientation physique contribue à la création d'une niche écologique² (Goffman, [1964] 1988 : 145) qui leur permet de se voir plutôt que de voir l'écran. Signalons que la formation d'une niche écologique (Goffman [1964] 1988 : 145) centrée sur les apprenants favorise les discussions intrasites qui se déroulent en parallèle à l'interaction principale (les interactions parallèles seront traitées à la section suivante). Ces observations sur la conduite des apprenants non désignés nous amènent à les considérer comme des récepteurs.

2. À titre de rappel, la niche écologique renvoie à la disposition des individus les uns par rapport aux autres et à l'appropriation du lieu. La niche écologique détermine des possibilités mutuelles de contrôle.

En contexte didactique, le récepteur est un participant dont la présence est connue mais qui est peu contraint par l'obligation de suivre l'interaction principale (Léglise, 1999). L'apprenant qui a le statut de récepteur sait qu'il est visuellement absent et que son groupe a un droit de parole limité. Ainsi, l'obligation d'adopter une conduite compatible avec l'interaction didactique, à savoir écouter, n'existe pas pour les apprenants hors-ondes, d'autant plus que le professeur n'a pas accès à leur conduite³.

Outre l'interaction entre le professeur et un groupe d'apprenants, l'interaction principale est parfois constituée d'une longue intervention du professeur. Par exemple, au début du cours, le professeur (UdM) s'adresse à l'ensemble des apprenants pour leur expliquer le déroulement du cours et il fait de même à la fin du cours, lorsqu'il présente une synthèse des présentations et qu'il décrit les consignes relatives à un travail long. Ce type d'intervention est aussi attesté pendant le cours DalU, qu'il s'agisse de l'exposé magistral au début du cours et de la présentation des études de cas. Lors de ces interventions, les apprenants ont le statut de destinataire collectif. Il n'y a pas d'obligation d'écouter et d'être attentif.

4.1.2. L'interaction parallèle locale ou intrasite

Nous avons vu que les apprenants qui sont dans les sites non désignés ont tendance à être plus ou moins attentifs par rapport à l'interaction principale, ce qui soulève la question de leur statut interlocutif par rapport à cette interaction. Ces apprenants ont tendance à discuter entre eux malgré la diffusion de l'interaction principale⁴. Ils ont le statut de participant ratifié par rapport à l'interaction locale et ils occupent en alternance les différents rôles interlocutifs (locuteur, destinataire privilégié et destinataire secondaire) selon des configurations mouvantes. De plus, il faut envisager la formation de sous-groupes dans les sites où le nombre de participants est supérieur à quatre.

3. Une nuance s'impose par rapport aux apprenantes à Edmundston qui sont dans le même site que le professeur. Ces apprenantes auraient l'obligation de manifester un certain intérêt, ce qui correspond à une conduite qui oscille entre celle du destinataire privilégié et du destinataire secondaire.

4. L'observation de la conduite des apprenants hors-ondes repose sur des enregistrements vidéo. Nous observons que les apprenants participent à une conversation locale. On peut se demander s'ils écoutent la transmission de l'interaction principale.

Les participants dans les sites non désignés ont un double statut interlocutif, soit celui de récepteur par rapport à l'interaction principale et de participant ratifié par rapport à l'interaction parallèle. En ce qui concerne les participants qui sont dans le site désigné, ils ont le statut de participant ratifié par rapport à l'interaction principale et leur statut par rapport à l'interaction locale ou intrasite serait temporairement suspendu.

En somme, bien que les apprenants partagent la même identité sociale, le modèle de participation classique qui consiste à les considérer comme un groupe homogène sur le plan interlocutif ne s'applique pas au cours transmis par vidéoconférence ou à celui où le professeur et les apprenants sont en face à face. Le format de participation dans un cours à distance ou en face à face est dynamique; les participants se partagent les rôles de locuteur, de destinataire ou de récepteur selon des configurations variables.

4.2. Le système des tours de parole

Le système des tours de parole spécifique à une activité reflète les droits et les devoirs des différentes catégories de participants en ce qui concerne la prise de parole et l'écoute. Le système doit aussi être compatible avec les buts de l'activité. Ainsi, le professeur doit avoir le contrôle de la parole et de l'attribution des tours, mais les apprenants devraient aussi pouvoir intervenir au besoin, en satisfaisant à certaines conditions bien sûr. Pour ce qui nous occupe, le professeur tente, en principe, de répartir équitablement le temps de parole entre les différents groupes d'apprenants, du moins dans la partie interactive du cours. Il doit aussi tenir compte du fait que l'activité didactique est fondée sur la transmission de la parole et de l'image dans plusieurs sites par une technologie qui n'est pas infaillible. Dans cette partie, nous décrivons les principales caractéristiques du système des tours de parole en vigueur pendant les deux cours. La description sert d'amorce aux études de cas qui suivront au chapitre 5.

4.2.1. Description du système des tours de parole

C'est le professeur⁵ qui régit le système des tours de parole pendant le cours. La plupart du temps, c'est lui qui sélectionne le locuteur suivant, alors que l'autosélection, principalement initiée par une apprenante qui cherche à être reconnue comme la locutrice suivante, est plus rare. Ces deux modalités de prise de parole se côtoient, chacune se réalisant pour répondre à des impératifs différents, comme nous le verrons.

Pendant le cours UdM, le professeur a prévu de sélectionner chaque groupe d'apprenants une fois pendant la partie logistique et une fois pendant la partie didactique. En ce qui concerne le cours DalU, le directeur a prévu de sélectionner chaque groupe d'apprenants une fois pendant la partie logistique. Pendant la partie didactique, la professeure a prévu de sélectionner chaque groupe d'apprenants à plusieurs reprises.

La sélection du locuteur suivant marque le début d'un épisode. Une fois l'épisode engagé, le professeur et l'apprenant qui est le porte-parole de son groupe coordonnent leurs tours de parole de manière à assurer l'alternance la plus fluide possible, c'est-à-dire sans silence perceptible ni chevauchement. Le professeur met un terme à l'épisode et il enchaîne sur la sélection d'un nouveau groupe d'apprenants.

Le professeur bénéficie de conditions techniques favorables pour régir le système de tours de parole : il est le seul participant à qui un micro personnel est attribué et il est dans un site qui est toujours en ondes en alternance avec le site du destinataire.

Le professeur sélectionne un groupe d'apprenants afin que celui-ci accomplisse une action verbale de nature logistique (confirmer le contact), de nature technique (résoudre un problème) ou didactique (répondre à une question). La sélection réussie assure la progression du cours alors que l'échec de la sélection a un effet sur la suite. Ce point est discuté dans la première étude de cas (chapitre 5).

On peut facilement concevoir qu'un apprenant ou tout autre catégorie de participant veuille prendre la parole pendant le cours alors qu'il n'a pas le statut de destinataire désigné. Pour

5. Lors de l'ouverture du cours DalU, c'est le directeur de la formation continue qui régit le système des tours de parole.

obtenir le titre de locuteur, l'apprenant doit recourir à l'autosélection. Il interpelle le professeur au moyen d'une stratégie décrite en détail dans le chapitre 5. Soulignons simplement que la prise de parole par autosélection n'est pas prévue lors du cours. De plus, l'apprenant ne jouit pas de conditions favorables pour obtenir le droit de parole. L'autosélection est réussie lorsque l'apprenant est reconnu comme locuteur en titre et il y a échec lorsque l'apprenant qui s'autosélectionne ne l'est pas. En cas d'échec, l'apprenant peut faire une nouvelle tentative d'autosélection.

La cause d'un échec relatif à la sélection ou à l'autosélection est difficile à déterminer. La matérialité interactionnelle est en cause tout comme les problèmes techniques. Par exemple, le professeur évoque un problème indéterminé pour expliquer que le groupe sélectionné n'a pas pris la parole : « On semble avoir un problème vers Campbellton ». La compétence technique des participants peut aussi être en cause étant donné que les participants n'ont pas reçu de formation concernant l'usage de l'équipement. Enfin, le facteur interactionnel joue un rôle dans l'échec. Les participants ont de la difficulté à reconnaître la place transitionnelle, d'où la coordination bancale entre les tours de parole. De plus, les apprenants qui tentent d'obtenir le droit de parole adoptent parfois une stratégie timide (voix faible, énoncé succinct, etc.). La combinaison de ces facteurs doit aussi être envisagée pour expliquer un échec, par exemple, un problème de transmission (qualité médiocre du son) jumelé à une stratégie timide.

Dans la partie suivante, nous présenterons les résultats concernant le taux de réussite des prises de parole par sélection et par autosélection pour chacun des deux cours.

4.2.1.2. Le cours UdM

Le cours UdM compte 26 épisodes. Les règles d'allocation des tours de parole sont réparties de la façon suivante :

Sélection du locuteur suivant : 17 épisodes (65,3 %)

Autosélection : 9 épisodes (34,6 %)

La sélection est la modalité de prise de parole la plus fréquente et, dans tous les cas, c'est le professeur qui en est responsable. Il désigne un groupe d'apprenants au moyen d'un localisateur comme Bathurst (n=13) et plus rarement un participant par son prénom ou par un appellatif de type indéterminé dans un énoncé comme « est-ce que quelqu'un a crié ? » (n=1).

Sur les 17 cas de sélection, 10 (58,8 %) sont réussis lors de la première tentative du professeur, 2 (11,7 %) sont des échecs parce que le contact n'est pas établi ou que la prise de parole du groupe sélectionné n'est pas transmise à cause d'un problème technique, et 5 cas de sélection (29,4 %) sont dûs à un problème indéterminé qui retarde la transmission de la réaction. Autrement dit, les résultats révèlent que 40 % des cas de sélection sont affectés par un problème quelconque.

Trois apprenantes font 9 tentatives pour obtenir le droit de parole par autosélection. Il y a 4 cas de réussite (44,4 %) et 5 échecs (55,5 %). Ce résultat montre que l'autosélection est un mode de prise de parole qui limite la participation de ces apprenantes qui tentent d'être reconnues comme locutrice en titre.

En combinant les cas de sélection et d'autosélection, le taux de réussite est un peu supérieur à 50 %. Ce résultat est élevé par rapport au nombre de ratés que l'on peut observer lors d'une interaction face à face non médiatisée.

Tableau 4.1. Sélection et autosélection UdM

RÉSULTATS	SÉLECTION	AUTOSÉLECTION	TOTAL
RÉUSSITE	10 (58,8 %)	4 (44,4 %)	14 (53,8 %)
ÉCHEC	2 (11,7 %)	5 (55,5 %)	7 (26,9 %)
AUTRE	5 (29,4 %)	-	5 (19,2 %)
TOTAL	17	9	26

4.2.1.3. Le cours DalU

Le cours compte 45 épisodes⁶ répartis selon les modalités de prise de parole suivantes :

Sélection du locuteur suivant : 38 épisodes (84,4 %)

Autosélection : 7 épisodes (15,5 %)

La sélection est la modalité la plus fréquente pendant le cours avec 38 cas (84,4 %). Le directeur et la professeure se partagent la responsabilité de sélectionner le locuteur suivant qui est un groupe d'apprenants (n=29) ou un apprenant indéterminé (n=5) et plus rarement un autre participant, dont le technicien (n=4). Sept cas d'autosélection ont été recensés. Contrairement au cours UdM où l'autosélection est toujours initiée par une apprenante, pendant le cours DalU, l'autosélection est pratiquée par d'autres catégories de participants. Le technicien est celui qui l'utilise le plus souvent (n=4), alors que la professeure, le directeur et un apprenant y ont recours une fois chacun.

Sur les 38 cas de sélection, 23 (60,5 %) sont réussis et 8 (21 %) sont un échec à cause d'un problème technique, le contact n'ayant pas été établi. Sept cas de sélection offrent différents cas de figures. Deux cas concernent le locuteur désigné qui tarde à répondre à cause d'un problème de son ou qui ne sait pas comment utiliser l'équipement. Cette catégorie comprend aussi 5 cas où l'adressage flou par la professeure lors d'une vérification (« Does anyone have any question? ») ne suscite aucune réaction.

Tous les cas d'autosélection (n=7) sont réussis. Le cours est transmis en mode duplex, ce qui expliquerait une meilleure transmission de la tentative d'autosélection. De plus, le degré d'insistance du participant qui demande la parole est élevé : la voix est forte et il occupe le canal de communication le temps jugé nécessaire.

6. Nous avons éliminé un épisode incompréhensible.

Tableau 4.2. Sélection et autosélection DalU

RÉSULTATS	SÉLECTION	AUTOSÉLECTION	TOTAL
RÉUSSITE	23 (60,5 %)	7 (100 %)	30 (66,6 %)
ÉCHEC	8 (21 %)	-	8 (17,7 %)
AUTRE	7 (18,4 %)	-	7 (15,5 %)
TOTAL	38	7	45

Le taux de réussite concernant la sélection du locuteur suivant (60,5 %) est comparable à celui du cours UdM (58,8 %). Cependant, malgré un bilan plus positif pour le cours DalU, il n'en demeure pas moins que 40 % des cas de sélection sont marqués par un échec ou un problème qui retarde la prise de parole du participant désigné.

En combinant les cas de sélection et d'autosélection, 30 cas (66,6 %) sont réussis et le tiers des cas sont un échec ou ils entraînent un problème quelconque. Même si les résultats du cours DalU sont meilleurs que ceux du cours UdM, ils signalent que le système des tours de parole est marqué par des ratés. Leur nombre est supérieur à ce qu'on observe dans une interaction face à face.

L'échec autour de la sélection du locuteur suivant ou de l'autosélection remet en cause la fiabilité du système de vidéoconférence. Le déroulement du cours est entravé lorsque le locuteur désigné ne prend pas la parole ou que son intervention est inaudible parce que la sélection est associée à l'accomplissement d'un autre acte de langage (par exemple confirmer le contact). L'activité ne se déroule donc pas comme prévu. Le problème affecte le locuteur et celui qui est désigné, ainsi que les autres participants qui sont les témoins de l'échec.

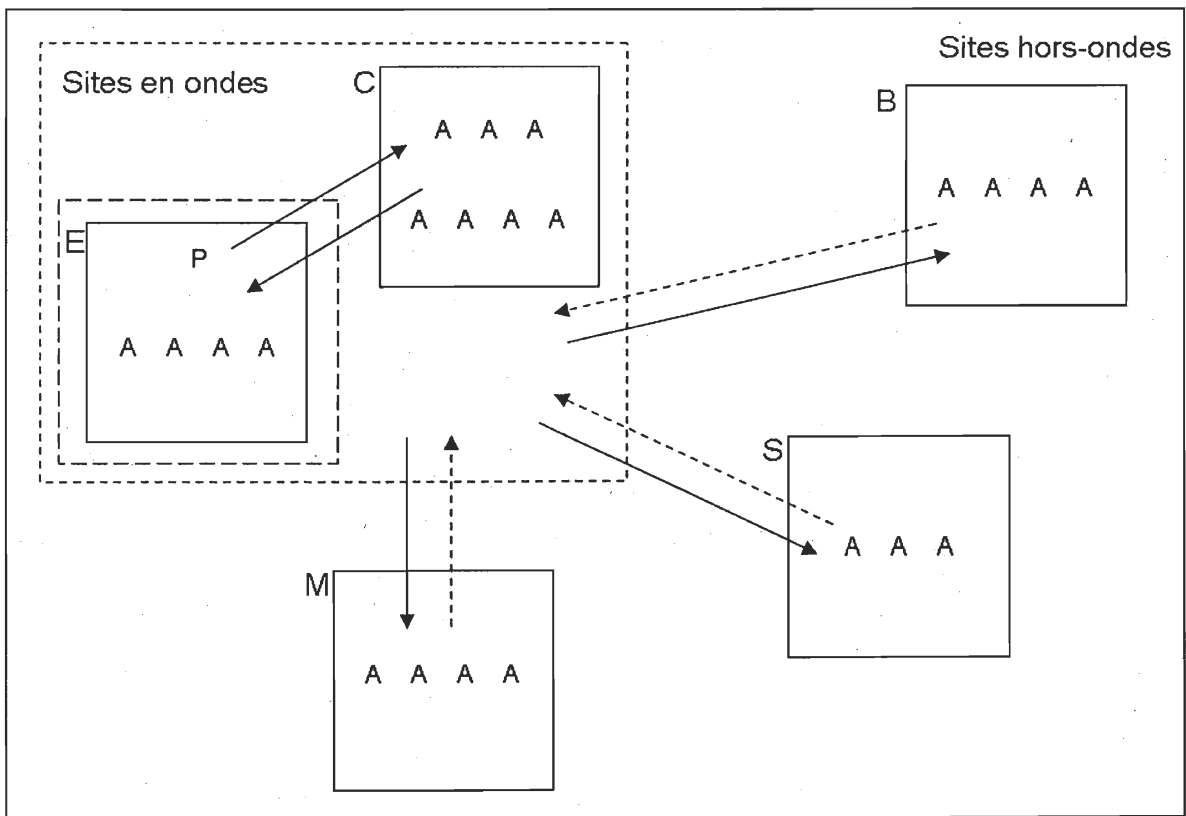
4.3. La matérialité de l'interaction

Les problèmes, voire les échecs liés à la prise de parole, dont nous avons déjà fait état et qui seront explicités dans les études de cas, montrent la difficulté de créer un espace de communication où le cours pourrait se dérouler à peu près correctement, c'est-à-dire en une succession des tours de parole visant la coconstruction de l'interaction principale (didactique). Dans cette partie, nous examinerons les propriétés interactionnelles du cours

transmise par vidéoconférence et leur impact sur la création de l'espace médiatique, considérant que tout discours conserve les traces de la matérialité qui le contraint.

Le cours transmis par vidéoconférence est fondé sur l'enchâssement de deux niveaux. Chacune des interactions locales ou intrasites qui est hors-ondes relève d'un niveau d'interaction et l'interaction principale qui est diffusée relève de l'autre niveau d'interaction. À la différence de l'entretien télédiffusé, les participants du cours transmis par vidéoconférence ne sont pas confinés à un niveau d'interaction. Ils occupent en alternance l'un ou l'autre niveau d'interaction en fonction de leur statut interlocutif. Toutefois, les propriétés interactionnelles de l'interaction locale et de l'interaction principale peuvent entraver le passage d'un niveau à l'autre. La figure 4.3. illustre les propriétés interactionnelles.

Figure 4.3. Propriétés interactionnelles du cours UdM



Chacun des sites est représenté par un carré et il est identifié par la lettre correspondante (par exemple C pour Campbellton). Les participants présents dans chaque site sont aussi identifiés.

Le schéma illustre l'interaction principale réunissant le professeur à Edmundston et les apprenants à Campbellton (sites en ondes). Les deux sites sont encadrés par un petit trait en pointillé⁷. Les flèches en trait plein entre ces deux sites indiquent la réciprocité, ce qui veut dire que les participants se voient et s'entendent. Les tours de parole énoncés dans un site sont transmis dans l'autre site et vice versa.

Les sites à l'extérieur de l'encadré en petit trait pointillé sont hors-ondes. La flèche en trait plein indique que les participants dans ces sites voient et entendent les participants liés par l'interaction principale. Quant à la flèche en trait en pointillé, elle indique que la communication orale en provenance d'un site hors-ondes est possible, à condition que les participants dans ce site franchissent la frontière qui les sépare de l'interaction principale.

Enfin, la figure 4.3. montre l'absence de contacts entre les apprenants qui sont dans les sites hors-ondes.

Cela étant, examinons les propriétés interactionnelles de chaque niveau d'interaction, des niveaux les mieux adaptés à l'interaction principale à ceux qui le sont le moins.

Les participants dans chaque site partagent les mêmes paramètres interactionnels, soit le canal oral, la coprésence spatiotemporelle et le lien de réciprocité. Ils se voient, ils s'entendent et ils peuvent se parler sans dépendre de la technologie et sans en subir les effets. Les conditions d'interaction sont optimales. Cependant, cette interaction locale n'est pas en lien avec le pivot du cours, à savoir le professeur et son enseignement.

Exceptionnellement, les interlocuteurs de l'interaction principale (professeur et apprenants) sont réunis dans le même site. Dans l'encadré au trait pointillé long, l'interaction principale réunit le professeur qui est à Edmundston et les apprenantes qui sont également présentes dans ce site. Ils partagent les mêmes propriétés interactionnelles soit le canal de

7. L'encadré autour du site d'Edmundston au moyen d'un trait pointillé long représente l'interaction principale lorsque le professeur est en dyade avec les apprenantes dans ce site.

communication orale, la coprésence spatiotemporelle et le lien de réciprocité. Il n'y a aucune frontière à franchir pour interagir, ce qui signifie que les conditions d'interaction sont optimales.

Pour le professeur et les apprenants à Campbellton qui sont en dyade (notre encadré au petit trait pointillé), les propriétés interactionnelles sont la distance spatiotemporelle et un lien de réciprocité supérieur à celui qui existe entre le professeur et les apprenants hors-ondes puisque le canal de communication entre les deux sites (Edmundston et Campbellton) est ouvert. La frontière entre ces deux sites est perméable. Dans l'idéal, les participants dans un site ont accès aux réactions des participants dans l'autre site, mais cette réaction est ici altérée (transmission partielle d'un tour de parole, délai). Malgré tout, les conditions d'interaction sont relativement bonnes compte tenu que les interlocuteurs interagissent à distance.

Pour les participants dans les sites hors-ondes, les paramètres interactionnels par rapport à l'interaction principale sont la distance spatiotemporelle et une forme de réciprocité que nous qualifions d'"hybride" parce que les réactions des participants hors-ondes (prise de parole, signal back-channel) ne sont pas transmises aux participants de l'interaction principale. Bien que la frontière entre l'interaction locale et l'interaction principale soit perméable, les participants hors-ondes doivent déployer des efforts pour franchir cette frontière. Les conditions de participation à l'interaction principale ne sont pas favorables aux participants hors-ondes.

En soi, la répartition des participants dans plusieurs sites et les propriétés interactionnelles qui sont associées à une telle configuration constituent des obstacles à l'émergence de la rencontre. C'est sur la base de cette configuration immuable que les participants doivent trouver les meilleurs moyens de communiquer à distance. Le professeur conçoit un système des tours de parole fondé sur l'équité de la participation des différents groupes d'apprenants, mais les modalités autour de la sélection sont marquées par des ratés, tout comme les tentatives des apprenantes qui veulent obtenir le droit de parole. Ce cumul de facteurs se reflète dans le format de participation qui est fragmenté en plusieurs types de configurations participatives. Dans la section suivante, nous discuterons de la conduite des

participants et nous verrons qu'elle est en partie attribuable aux facteurs discutés précédemment.

4.4. La conduite des participants

Dans la présente partie, nous examinerons successivement la conduite des apprenants puis celle du professeur et nous établirons un parallèle entre la conduite d'un groupe spécifique d'apprenants et celle du professeur à l'égard de ces apprenants. L'analyse s'appuie sur l'observation des enregistrements vidéo et sur les questionnaires remplis par les participants (annexes II et III). Nous insisterons sur la conduite des participants du cours UdM parce que les données s'y prêtent mieux.

La conduite des apprenants correspond à un ensemble de manifestations verbales et non verbales comme les signaux d'écoute back-channel (hochement de tête, sourire, ok), la prise de notes (qui est une caractéristique de l'interaction didactique), la discussion entre les apprenants qui partagent le même cadre spatiotemporel, le positionnement corporel, la direction du regard et la posture. Ces manifestations témoignent de leur attention ou de leur inattention.

4.4.1. La conduite des apprenants du cours UdM

Nous avons observé la conduite des apprenants du cours UdM dans trois sites, soit Moncton, Bathurst et Campbellton à partir des enregistrements vidéo réalisés dans chacun de ces sites⁸.

Nous avons examiné la conduite des apprenants pendant la plénière et la synthèse qui durent un peu plus d'une heure. Plus spécifiquement, pour chacun des trois sites, nous avons examiné la conduite des apprenants lorsque leur site est désigné (en ondes), lorsqu'un autre site est désigné (le site examiné est hors-ondes) et lorsque aucun site n'est

8. Nous n'avons pas observé la conduite des apprenantes à Shippagan et à Edmundston parce que nous ne disposons pas des données vidéo nécessaires. Les données enregistrées à Shippagan montrent l'image du locuteur en titre plutôt que celles des apprenantes qui suivent la transmission du cours. Dans le cas d'Edmundston, le professeur partage le même espace qu'un groupe d'apprenantes. L'unique caméra a été utilisée pour le filmer. Les seules données vidéo des apprenantes à Edmundston sont celles où elles présentent leurs propositions.

désigné⁹. Dans ce cas, le professeur est le seul participant à prendre la parole. De plus, nous avons tenu compte de la conduite des apprenants dans chaque site selon leur statut interlocutif (destinataire privilégié, destinataire secondaire ou récepteur). Enfin, pour chacun des sites, nous présentons le contexte (problème technique) et la réaction du professeur concernant les propositions du groupe.

Le groupe de Moncton est le deuxième à prendre la parole lors de la plénière. Un problème technique marque le début de la présentation de ce groupe; ce problème fait l'objet d'un signalement par une apprenante à Shippagan, ce qui est discuté au chapitre 5. Le professeur évalue favorablement les propositions de ce groupe et il ne pose pas de questions, par exemple une demande de précision ou de confirmation.

En ce qui concerne la conduite des apprenants à Moncton lorsque leur site est désigné, nous observons que le porte-parole est attentif pendant le suivi du professeur. Il regarde l'écran, il hoche la tête et il sourit. Pendant la même période, deux apprenantes discutent de façon plus ou moins continue et elles regardent l'écran de façon sporadique. Une apprenante consulte un document; il nous est impossible de déterminer si l'apprenante est attentive ou non. Enfin, nous avons aussi examiné la conduite des apprenants à Moncton lorsque le site désigné est Campbellton. Pendant cette période, le porte-parole des apprenants à Moncton a posé sa tête sur la table. Les autres apprenants à Moncton sont généralement attentifs et les discussions intrasites sont sporadiques. Enfin, lorsqu'aucun site n'est désigné, les apprenants à Moncton sont attentifs et les discussions intrasites sont rares. Aucun apprenant n'a pris de notes, selon nos observations.

Le groupe d'apprenantes à Bathurst est le quatrième à prendre la parole lors de la plénière. Les conditions techniques et interactionnelles ne leur sont pas favorables; un problème de son nécessite une négociation d'une dizaine de tours de parole. De plus, une apprenante à Moncton tente d'obtenir le droit de parole à deux reprises pendant la période où le site de Bathurst est désigné. Le professeur accorde le droit de parole à l'apprenante à Moncton, ce qui empiète sur le temps de parole accordé aux apprenantes à Bathurst.

9. Le professeur fait alors la synthèse des propositions et il revient sur des points discutés lors des cours précédents. Le professeur rappelle aussi les consignes relatives à un travail.

En ce qui concerne la conduite des apprenantes à Bathurst lorsque leur site est désigné, la porte-parole est la plus attentive pendant les interventions du professeur. Une apprenante, assise un peu à l'écart des autres apprenantes, occupe deux chaises, la deuxième lui permettant d'étendre ses jambes. Son orientation corporelle lui permet de discuter avec deux autres apprenantes, mais non de regarder l'écran. Les deux autres apprenantes sont engagées dans une discussion et elles rient pendant le suivi du professeur. Nous avons aussi examiné la conduite des apprenantes à Bathurst lorsque le site désigné est celui de Moncton. Pendant cette période, la porte-parole à Bathurst consulte des documents. Il est possible qu'elle se prépare à présenter les propositions de son groupe, ce qu'elle fera ultérieurement. Les trois autres apprenantes à Bathurst discutent et rient. Enfin, lorsque aucun site n'est désigné, la porte-parole à Bathurst est la seule à manifester son attention en écoutant et en prenant des notes (la seule apprenante à le faire pendant le cours selon nos observations). Sa participation aux discussions intrasites est sporadique. Les autres apprenantes discutent de façon plus ou moins continue. En résumé, la porte-parole est l'apprenante qui manifeste le plus grand degré d'écoute, alors que les autres apprenantes écoutent au mieux de façon intermittente.

Le groupe de Campbellton est le troisième à prendre la parole pendant la plénière. Pendant cette période, les apprenants à Campbellton sont confrontés à des bruits persistants qui nuisent à l'écoute. Exceptionnellement, deux apprenants se partagent le rôle de porte-parole dans ce site. Un apprenant présente les propositions et une apprenante prend la relève lorsque vient le temps de répondre aux questions du professeur. Ces deux apprenants sont attentifs dans la mesure où ils regardent l'écran. Les autres apprenantes sont assises de manière à regarder les porte-parole plutôt que l'écran¹⁰. Ces apprenantes sont liées par une discussion locale malgré le fait que leur site soit désigné. Parmi celles-ci, une apprenante manipule la console de commande à des fins ludiques en faisant des gros plans et des changements de cadrage, ce qui suscite des rires.

10. Voir le schéma d'aménagement de la salle, figure 3.2.

Nous avons aussi examiné la conduite des apprenants à Campbellton lorsque le site désigné est celui de Moncton. Les deux porte-parole regardent l'écran de façon relativement soutenue, trois apprenantes quittent la pièce et les autres apprenantes discutent entre elles. Lorsque aucun site n'est désigné, les discussions intrasites sont généralisées et les deux porte-parole y participent tout en regardant l'écran de façon sporadique. Contrairement aux porte-parole à Moncton et à Bathurst qui sont généralement attentifs peu importe le statut interlocutif de leur site, les deux porte-parole à Campbellton manifestent leur attention lorsque leur site est désigné, alors qu'ils semblent moins attentifs lorsque leur site n'est pas désigné. À la lumière de nos observations, les apprenants à Campbellton semblent les moins attentifs des trois groupes d'apprenants.

À partir de nos observations, il est possible de déceler quelques tendances. De façon générale, la qualité d'écoute du porte-parole est supérieure à celle des apprenants qui n'ont pas ce statut et ce constat s'applique aux trois sites. Le porte-parole a l'obligation d'être en mode écoute pendant toute la durée du cours parce qu'il est le participant local chargé d'interagir avec le professeur. En étant en mode écoute, le porte-parole réduit les probabilités de perdre la face (Goffman [1967] 1974). Nous avons aussi observé que l'attention des apprenants qui n'ont pas la responsabilité de parler au nom de leur groupe est variable dans chaque site et que l'attention est variable d'un site à l'autre. L'inattention est plus manifeste lorsqu'aucun site n'est désigné. Enfin, le groupe d'apprenants à Moncton se distingue par la qualité de son attention peu importe le statut interlocutif de leur site (désigné, autre site désigné ou pas de site désigné). Dans la partie consacrée à la conduite du professeur, nous verrons qu'il était présent à Moncton 3 fois sur 5 cours. La fréquence des contacts en face à face entre le professeur et les apprenants à Moncton pourrait se refléter dans la conduite de ces apprenants.

Nous avons établi un 'palmarès de l'attention' fondé sur l'observation de la conduite des apprenants. Le groupe qui semble le plus attentif est celui de Moncton, suivi des groupes à Bathurst et à Campbellton. La valeur de ce palmarès est discutable dans la mesure où nos observations reposent sur l'interprétation d'un échantillon réduit d'images et l'absence de données verbales intrasites. Pour contrebalancer l'effet de cette limite, nous avons compilé

les réponses des apprenants concernant leurs conduites verbales et non verbales pendant le cours (voir questionnaire, annexe II).

La question 30 porte sur la conduite verbale des apprenants pendant le cours peu importe que leur site soit en ondes ou hors-ondes. Chaque apprenant devait identifier la ou les conduites verbales qu'il adoptait. Le libellé de la question 30 se lit comme suit :

Comparativement à un cours où tous les participants sont dans le même site, les participants d'un cours par vidéoconférence ont davantage tendance à :

- a. discuter localement
- b. faire des commentaires à voix haute
- c. faire des blagues¹¹.

Les résultats concernant la conduite verbale sont présentés au tableau 4.4¹². Les calculs sont fondés sur la multiplication du nombre d'apprenants dans un site par le nombre de conduites possibles. Prenons l'exemple de Bathurst. Chacune des quatre apprenantes pouvait confirmer trois conduites (discussion, commentaire et blague), ce qui donne un maximum de 12 conduites. Les apprenantes ont mentionné six conduites, ce qui représente 50 % des possibilités.

Tableau 4.4. Conduites verbales des apprenants Udm

Conduites verbales	B 4 app.	C 7 app.	M 4 app.	S 3 app.	E 4 app	Total 22 app.
Discussion	3	7	2	2	4	18/22 81,8 %
Commentaire	1	6	-	2	1	10/22 45,4 %
Blague	2	6	2	1	1	12/22 54,5 %
Total	6/12 50 %	19/21 90,4 %	4/12 33,3 %	5/9 55,5 %	6/12 50 %	40/66 60,6 %

B : Bathurst, C : Campbellton, M : Moncton, S : Shippagan et E : Edmundston

11. Le questionnaire n'inclut pas la définition des termes *discussion*, *commentaire* et *blague* parce que ces termes renvoient au sens commun. Aucun apprenant n'a signalé un problème de compréhension par rapport à ces termes.

12. La fréquence d'une conduite par apprenant n'est pas mesurée; ainsi un apprenant peut énoncer un seul commentaire ou en faire plusieurs pendant le cours.

Au total, 40 conduites verbales sur une possibilité de 66 (60,6 %) sont confirmées par les apprenants du cours UdM. La discussion est la conduite verbale la plus fréquente pendant le cours; elle est confirmée 18 fois sur une possibilité de 22 (81,8 %). En ce qui concerne le nombre de conduites confirmées dans chaque site, la fréquence la plus élevée est attribuée aux apprenants de Campbellton avec 19 conduites verbales sur une possibilité de 21 (90,4 %). À l'opposé, les conduites verbales sont rares à Moncton, soit 4 conduites sur une possibilité de 12 (33 %). L'écart entre ces deux résultats est important, les conduites verbales étant trois fois plus élevées à Campbellton qu'à Moncton. Ces résultats sont pertinents dans la mesure où ils sont en phase avec le palmarès d'attention que nous avons établi précédemment.

La question 31 porte sur la conduite non verbale des apprenants. Le libellé se lit comme suit :

Comparativement à un cours où tous les participants sont dans le même site, les participants d'un cours par vidéoconférence ont davantage tendance à :

- a. manger ou boire
- b. lire un journal
- c. être inattentif
- d. étirer la pause
- e. sortir de la classe
- f. se promener dans la classe
- g. arriver en retard au cours
- h. partir avant la fin du cours
- i. négliger la préparation du cours (travaux, lectures)
- j. autres (précisez).

Sur les dix conduites énumérées, deux conduites (lecture du journal et autres) n'ont pas été confirmées par les apprenants. Les calculs sont donc fondés sur 8 conduites multipliées par le nombre d'apprenants dans chaque site. Par exemple à Bathurst, le nombre maximal de conduites est 32 (4 apprenants x 8 conduites). Étant donné le petit nombre de conduites confirmées, nous les avons regroupées dans une seule catégorie comme le montre le tableau 4.5.

Tableau 4.5. Conduites non verbales Udm

	B 4 app.	C 7 app.	M 4 app.	S 3 app.	E 4 app.	Total 22 app.
Conduites non verbales (n=8)	9/32 28,1 %	28/56 50 %	3/32 9,3 %	6/24 25 %	6/32 18,7 %	52/176 29,5 %

B : Bathurst, C : Campbellton, M : Moncton, S : Shippagan et E : Edmundston

Au total, 52 conduites non verbales sont confirmées sur une possibilité de 176 (8 conduites x 22 apprenants). L'inattention est la conduite non verbale de prédilection (n=10; 19,2 %). D'autres conduites qui ne sont pas observables sont confirmées par les apprenants, soit négliger la préparation du cours (n=9; 17,3 %), arriver en retard (n=8; 15,3 %) et partir avant la fin du cours (n=7; 13,4 %).

En ce qui concerne la fréquence des conduites non verbales par groupe d'apprenants, les apprenants de Campbellton occupent la première place avec 28 conduites (50 %) et les apprenants à Moncton occupent la dernière place avec 3 conduites (9,3 %). Ces résultats sont comparables à ceux concernant les conduites verbales. Ces résultats sont aussi en phase avec le palmarès d'attention que nous établi sur la base de l'observation des enregistrements vidéo, le groupe le plus attentif étant celui de Moncton et le groupe le moins attentif, celui de Campbellton.

4.4.2. Conduite des apprenants du cours DalU

Nous n'avons pas été en mesure d'observer la conduite des apprenants du cours DalU¹³. Par conséquent, notre analyse repose uniquement sur le questionnaire (annexe III). Le libellé de la question 22 se lit comme suit :

13. Le corpus DalU ne se prêtait pas à l'observation pour des raisons d'ordre technique et interactionnel. Les consignes prévoyaient que l'angle de la caméra serait réglé de manière à voir l'ensemble des apprenants dans un site. Or, la caméra est fixée sur l'apprenant qui est le locuteur en titre ou qui l'était précédemment, ce qui nous empêche d'observer la conduite des autres apprenants dans le site. De plus, aucun enregistrement vidéo n'a été réalisé à Silvan étant donné qu'il n'y avait pas d'apprenants dans ce site, du moins officiellement. Comme nous l'avons déjà indiqué, pendant la partie didactique d'une durée d'environ 50 minutes, la professeure désigne chacun des trois groupes d'apprenants de 6 à 8 fois. Dans un tel contexte, la période où un groupe d'apprenants est désigné (en ondes) ou non désigné (hors-ondes) est trop courte pour nous

Compared to a program where all participants are in the same site, participants in a videoconference tend to _____. (Circle the item or items that seem most appropriate).

- a. Talk more with those in the same site even though a speaker is addressing all participants
- b. make outloud comments more often
- c. make jokes more often
- d. make background noise, thus making listening difficult
- e. drink and eat more frequently
- f. read unrelated material
- g. leave the room more often
- h. walk around the room more often
- i. be late more often
- j. leave before the end of the program
- k. other. Please specify.

Six apprenants ont rempli le questionnaire et, de ce nombre, 2 apprenants ont indiqué qu'ils ne pratiquaient aucune des conduites verbales et non verbales énumérées. De plus, aucun apprenant n'a rapporté de conduite de la catégorie autre. Nos calculs sont donc fondés sur 4 apprenants, 3 conduites verbales (a à c) et 7 conduites non verbales (d à j). À cause du nombre peu élevé de cas, nous avons regroupé les conduites verbales dans une seule catégorie et nous avons adopté la même méthodologie pour les conduites non verbales (tableau 4.6.).

Tableau 4.6. Conduites verbales et non verbales des apprenants DalU

	T 2 app.	NW 1 app.	G 1 app.	Total 4 app.
Conduites verbales (3)	4/6 (66,6 %)	1/3 (33,3 %)	3/3 (100 %)	8/12 (66,6 %)
Conduites non verbales (7)	3/14 (21,4 %)	1/7 (14,2 %)	3/7 (42,8 %)	7/28 (25 %)

T : Taylor, NW : New Waterford, G : Gracetown

Les apprenants indiquent qu'ils ont tendance à adopter davantage de conduites verbales et non verbales lors d'un cours transmis par vidéoconférence comparativement au cours en face à face. Les apprenants privilégient les conduites verbales 2,6 fois plus souvent que les

permettre d'observer la conduite des apprenants. Ajoutons que dans un des sites, il n'y a qu'un seul apprenant, ce qui élimine toute possibilité de conduites verbales intrasites (discuter, faire des blagues, etc.).

conduites non verbales. Un dispositif technique pourrait être en cause. Chaque salle de cours est équipée d'une sourdine et elle permet aux apprenants de discuter sans que la discussion ne soit transmise dans les autres sites. Encore faut-il que la sourdine soit activée, ce qui n'était pas le cas dans l'extrait suivant. Des apprenants dans un site indéterminé¹⁴ discutent entre eux, alors que la professeure fournit des explications sur le lupus.

La discussion locale est inaudible et elle est illustrée par le trait en pointillé qui montre le chevauchement avec les explications de la professeure. La transmission de cette discussion dérangerait suffisamment la professeure pour expliquer les hésitations et les répétitions qui marquent son intervention. Le technicien qui accompagne la professeure juge la discussion inintelligible perturbatrice au point où il prend l'initiative d'interrompre la professeure et de demander aux apprenants d'activer la sourdine.

Extrait 4.1

1. Professeure : [...] That huh the lu the baby itself doesn't have lupus it's the mum's antibodies that have caused this and huh this goes away the congenital heart block doesn't go away but the rash the liver and the spleen go away with huh over the ensuing weeks. The the pregnancy is not contraindicated
2. Technicien H9 : Excuse me huh could you put your microphone on mute make sure all sites are on mute (pause) there. Thank you.

Le technicien ne perçoit pas le chevauchement comme un raté conversationnel, mais plutôt comme un problème technique (sourdine non activée) et il prend l'initiative de le résoudre, libérant ainsi la professeure de cette obligation.

À l'instar des apprenants du cours UdM, les apprenants du cours DalU rapportent qu'ils ont tendance à moins respecter l'horaire d'un cours transmis par vidéoconférence.

14. Nous avons écouté l'enregistrement vidéo réalisé dans chaque site et il n'existe aucune trace de la discussion intrasite illustrée par le trait en pointillé dans l'extrait 4.1. Il est possible que les apprenants qui discutent soient à Silvan où officiellement, il n'y a aucun apprenant.

Les apprenants ont indiqué qu'ils adoptaient davantage de conduites verbales et non verbales lors d'un cours en vidéoconférence par rapport à un cours en face à face.

L'observation de la conduite des apprenants au moyen des enregistrements vidéo et l'analyse des réponses qu'ils ont fournies concernant leurs conduites verbales et non verbales pendant un cours transmis par vidéoconférence (comparativement à un cours en face à face) soulèvent la question de l'inattention, un phénomène associé au désengagement des participants.

À notre connaissance, le phénomène du désengagement n'a pas fait l'objet de travaux spécifiques dans le contexte de la vidéoconférence et pour cause. Le phénomène est difficile à circonscrire et les chercheurs ont rarement accès à des données compatibles avec un tel objet de recherche. Faute d'une définition précise de ce phénomène, nous proposons comme point de départ la réflexion de Traverso sur l'engagement. Dans des situations où les individus coopèrent volontairement à une activité commune, « le maintien de l'interaction les oblige à signaler continuellement qu'ils sont bien parties prenantes de ce qui se passe : ils doivent manifester leur engagement dans l'interaction. *Etre engagé* dans une interaction signifie que l'on maintient une certaine attention intellectuelle et affective » (Traverso, [1999] 2005 : 16). Elle poursuit en précisant que malgré un désintérêt profond, l'obligation d'être engagé l'emporterait sur le désengagement. Advenant le désengagement, des remontrances sont possibles, à condition que le désengagement soit manifeste.

Ce qu'il faut retenir de cette définition, c'est que les individus qui participent à une activité ont l'obligation de maintenir un degré d'attention qui est attendu d'eux sinon ils s'exposent à des sanctions. La façon de manifester son engagement diffère selon l'activité. Ainsi, la prise de notes lors d'un cours constitue une marque d'attention, alors que l'immobilité et le silence sont courants dans un tribunal.

Si nous transposons par la négative la définition de Traverso, le désengagement se manifeste par l'inattention des participants, c'est-à-dire un relâchement de l'attention visuelle et cognitive.

En vidéoconférence, les conduites associées à l'engagement comprennent l'attention lors de l'interaction principale, ce qui se manifeste entre autres par le fait de fixer le moniteur ou le locuteur en titre, lorsque celui-ci se trouve dans son site. L'émission des signaux d'écoute tels le sourire, les hochements de tête et les signaux verbaux (*ok* ou *huh huh*) est un autre indice d'attention¹⁵ ou d'engagement tout comme la prise de notes.

Inversement, parmi les marques d'inattention observées dans un site, mentionnons le fait que les apprenants se positionnent les uns par rapport aux autres de manière à créer une niche écologique qui exclut le moniteur.

L'observation des enregistrements vidéo nous a permis d'établir un lien entre le type d'engagement et le statut interlocutif d'un site et de ses apprenants. Lorsque le site est désigné (en ondes), les apprenants ont tendance à suivre l'interaction principale (celle qui est transmise dans l'ensemble des sites) et, à l'inverse, lorsque le site n'est pas désigné (hors-ondes), les apprenants semblent davantage branchés sur l'interaction locale ou intrasite. La conduite des apprenants branchés sur l'interaction locale pourrait être considérée comme hors-norme dans la mesure où elle se produit pendant la plénière. Or, les discussions transmises pendant cette activité concernent tous les apprenants puisqu'elles portent sur la matière du cours qui doit être intégrée dans un travail que chaque apprenant devra remettre au professeur.

Plusieurs facteurs favoriseraient le désintérêt des apprenants par rapport à l'interaction principale, soit la sourdine, les problèmes de transmission, la matérialité interactionnelle, le système des tours de parole et l'organisation du cours ainsi que l'organisation proxémique.

La sourdine est un dispositif qui facilite les discussions locales. Activée, elle supprime la transmission de ces discussions dans les autres sites sans compromettre la réception de l'interaction principale. Sous le couvert d'un dispositif technique avantageux pour les usagers de la vidéoconférence (parler localement sans 'déranger' les participants dans les autres sites), la sourdine autorise implicitement les usagers à se soustraire à l'obligation d'écouter celui qui parle. La sourdine permet ainsi aux apprenants d'adopter une conduite

15. Ces signaux d'écoute sont observés lors de la dyade entre le professeur et le porte-parole.

qui, en face à face, serait considérée comme une violation des normes interactionnelles. Bien sûr, la conversation en parallèle n'est pas spécifique à la vidéoconférence. La différence réside dans le fait qu'en vidéoconférence, le professeur n'exerce aucun contrôle sur la conduite des apprenants qu'ils ne voient pas.

Les failles du système de communication seraient également en cause dans le désengagement des apprenants. Les problèmes techniques récurrents (impossibilité d'établir le contact et problèmes de son) interfèrent sur la capacité du système de vidéoconférence à transmettre des messages adéquats (Goffman, 1981). La négociation pour résoudre un problème technique peut être ardue et le temps consacré à cette tâche a le potentiel de susciter le désintérêt chez des apprenants.

L'impact de la sourdine et les failles du système de vidéoconférence sont des facteurs associés au volet technique de la vidéoconférence. Qu'en est-il des facteurs humains qui ont un impact sur le désengagement, soit le système des tours de parole, l'organisation du cours et l'arrangement proxémique?

Les modalités autour de la prise de parole sont restrictives et semées d'embûches. Pendant la plénière (UdM), chaque groupe d'apprenants a droit à une seule période d'échanges avec le professeur dont la durée varie de 2 à 13 minutes. Sauf pendant cette période, le groupe d'apprenants est hors-ondes, donc à l'abri du regard du professeur et des apprenants dans les autres sites. L'apprenant hors-ondes qui veut prendre la parole doit déployer des efforts considérables pour y parvenir. Étant donné les restrictions du système des tours de parole, les incitatifs à être attentifs sont rares. De plus, la technologie assure mal la coordination des tours de parole et des locuteurs; l'origine d'un raté conversationnel est difficile à détecter et la réparation complexe, étant donné que les participants coordonnent leurs efforts dans un contexte virtuel où ils ne partagent pas les mêmes données contextuelles.

Finalement, il faut se demander si l'arrangement proxémique est propice à l'engagement des apprenants par rapport à l'interaction principale. À Campbellton, les apprenants sont assis les uns en face des autres. Pour voir le moniteur, ils doivent se positionner de biais par rapport à la table, ce qui est inconfortable.

En somme, pour les apprenants, l'interaction locale présente autant d'avantages que la participation à l'interaction principale ne comporte d'obstacles. Localement, les apprenants se voient et s'entendent parce qu'ils partagent le même cadre spatiotemporel; leurs échanges ne sont pas entravés par la technologie et ils régissent à leur guise le système des tours de parole intrasite et l'aménagement de la pièce. La participation à l'interaction principale est difficile pour l'apprenant hors-ondes compte tenu qu'il n'est ni vu ni entendu par les interlocuteurs. Il ne faut pas s'étonner que les apprenants dans les sites non désignés adoptent une conduite qui s'apparente au désengagement par rapport à l'interaction principale. On peut se demander si le phénomène du désengagement qui est courant lors d'un cours en face à face ne serait pas exacerbé lors d'un cours transmis par vidéoconférence.

4.4.3. La conduite du professeur

Nous allons maintenant examiner la conduite du professeur lorsqu'il évalue les propositions élaborées par les différents groupes d'apprenants. Puis, nous établirons un lien entre la conduite du professeur et celle des apprenants à Moncton.

En théorie, tous les apprenants d'un cours devraient pouvoir compter sur les mêmes égards de la part du professeur, quelles que soient les conditions d'enseignement. Compte tenu de l'éloignement des apprenants, de la lourdeur de la technologie et des bris qui y sont associés, nous avons voulu vérifier si la vidéoconférence pouvait apporter des distorsions à ce principe de base. Pour aborder ce problème, nous avons examiné les données du cours UdM, les conditions d'enseignement n'étant pas les mêmes pour tous les apprenants : la présence plus fréquente du professeur à Moncton modifie les règles interactionnelles qui prévalent pour les groupes à distance et ce, sur plusieurs plans observables. Ce groupe jouirait donc d'un statut privilégié par rapport aux apprenants dans les autres sites. En ce qui concerne le cours DalU, les conditions d'enseignement sont les mêmes pour tous les apprenants, puisque la professeure enseigne dans un studio sans apprenants. Ceci dit, cette université offre des conditions d'enseignement distinctes pour les apprenants qui suivent des cours de formation continue à Hartford. Dans cette ville, les cours sont toujours donnés par un professeur qui partage le même espace physique que les apprenants.

4.4.3.1. Mise en contexte

Rappelons que l'Université de Moncton offre des programmes d'étude en français aux trois cycles avec une prédominance de programmes au premier cycle. Elle comprend trois constituantes ou campus qui sont situés dans trois régions francophones du Nouveau-Brunswick : Moncton (sud-est), Shippagan (nord-est) et Edmundston (nord-ouest). L'administration de l'université est concentrée sur le campus de Moncton où se trouvent le rectorat, le secrétariat général, le vice-rectorat à l'administration et aux ressources humaines ainsi que le vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche. Au cours des années 1950 et 1960, des luttes ont été menées dans différentes régions de la province (Edmundston, Bathurst et Shippagan) pour conserver l'autonomie de leurs établissements d'enseignement supérieur face à l'essor de l'Université de Moncton. L'organisation structurelle actuelle, soit une université à trois constituantes, représente le compromis imposé dans les années 1970 par la province et l'Université de Moncton.

En parallèle à l'essor du campus de Moncton, signalons que la région de Moncton est le lieu de destination des Acadiens et des francophones qui vivent en région. Ils se rendent à Moncton afin de poursuivre des études universitaires, d'obtenir des soins médicaux spécialisés, d'avoir accès à des services et à un grand choix de commerces : « la région de Moncton, principal pôle de croissance et de développement du Nouveau-Brunswick, continue d'attirer des francophones de partout dans la province et représente, pour bien des francophones, 'le Centre', la capitale » (LeBlanc, 2006 : 121).

4.4.3.2. Conditions d'enseignement

Le professeur du cours à l'étude enseigne sur le campus de Moncton, ce qui explique qu'officiellement le site principal du cours soit Moncton. L'université n'oblige pas le professeur à se déplacer dans les différents sites reliés par vidéoconférence. De plus, l'université n'a pas prévu de rencontre initiale en face à face réunissant tous les participants du cours¹⁶. Les apprenants qui n'ont pas la possibilité de rencontrer le professeur en face à face peuvent communiquer avec lui par téléphone ou par courriel.

16. L'absence de rencontre n'est pas conforme à la recommandation formulée par Marchand, Loisier et Bernatchez (1999: 3) : « Il est recommandé d'organiser, en début de session, une première rencontre en face à face pour tous les étudiants afin de briser l'anonymat que crée le seul contact télévisuel ».

Le professeur a pris l'initiative de donner deux cours à l'extérieur de Moncton, mais nous ne savons pas pourquoi il a choisi d'agir ainsi. Sur cinq cours, le professeur enseigne donc trois fois à Moncton, une fois à Bathurst et une fois à Edmundston ; il se trouve dans ce site lors du cours à l'étude. Les apprenants à Shippagan et à Campbellton n'ont pas reçu la visite du professeur¹⁷.

Ce simple décompte montre que les apprenants à Moncton sont nettement favorisés puisqu'ils ont eu la possibilité d'interagir en face à face avec le professeur plus souvent que les apprenants dans les autres sites. Les apprenants à Moncton profitent non seulement de la présence du professeur pendant le cours, mais aussi avant et après le cours de même que pendant les périodes où le cours n'est pas transmis, par exemple lors du travail en équipe et des pauses. Ces moments en face à face sont propices aux discussions qui ne sont jamais affectées par des problèmes techniques.

L'absence du professeur est mise en évidence dans les extraits 4.2 et 4.3. Dans le premier extrait, le professeur désigne les apprenants à Moncton (1), mais il est interrompu par une apprenante à Shippagan qui lui demande pourquoi il ne s'est pas rendu dans cette ville (2). La question de l'apprenante est interprétée comme un reproche (Laforest, 2002) par le professeur qui justifie son absence en évoquant la distance (3) puis il met un terme à l'échange en désignant les apprenants à Moncton (3). La justification du professeur est rejetée par l'apprenante (4), mais les rires combinés du professeur et des apprenantes à Shippagan neutralisent la charge négative de cet épisode.

Extrait 4.2

1. Professeur : OK on va aller à Moncton. Est:
2. Apprenante S2 : Comment ça se fait que t'as pas venu à Shippagan Paul?
<E1. rire> <S. rire>
3. Professeur : C'est trop loin. Heu Moncton?
4. Apprenante S2 : Ah ah () <S. rire> < E1. rire> trop loin.

17. Bathurst est située à mi-chemin entre Shippagan et Campbellton. Le professeur espérait que les apprenants dans ces deux villes se rendraient à Bathurst, mais ce ne fut pas le cas. Cette information est tirée de l'enregistrement vidéo d'un cours précédent qui n'est pas inclus dans la présente recherche.

Dans l'extrait suivant le professeur soulève lui-même la question de son absence à Moncton.

Extrait 4.3

1. Professeur : [...] on va: le deuxième que j'avais mis sur la liste: mes amis de: Moncton là qui pensent que je les néglige ça fait deux semaines que je les vois plus. Ça fait que là on va je vais passer à eux autres.

Quelle interprétation peut-on faire de cet extrait pour le moins problématique? Le professeur perçoit-il que les apprenants à Moncton se sentent négligés parce qu'il a donné deux cours à l'extérieur¹⁸? Ou encore, le professeur fait-il un reproche voilé aux apprenants à Moncton qui se plaignent de l'absence du professeur, alors qu'ils sont privilégiés par rapport aux apprenants dans les autres sites?

Les deux extraits montrent que le professeur adopte une attitude diamétralement opposée par rapport à son absence physique dans deux sites. En interagissant avec les apprenants à Moncton, le professeur soulève la question de son absence, leur reconnaissant peut-être le droit de se sentir négligés. Dans le cas de Shippagan, le professeur justifie son absence en évoquant le fait que Shippagan soit « trop loin ». Or, la distance entre Moncton et Edmundston (480 km) où se trouve le professeur lors du cours à l'étude est supérieure à la distance entre Moncton et Shippagan (280 km). L'argument de la distance ne tient donc pas la route.

Les deux extraits soulèvent la question du droit à la présence du professeur. Dans le cas de Shippagan, le professeur rejette le reproche de l'apprenante, alors que dans le cas de Moncton, c'est le professeur qui soulève la question de son absence. L'attitude paradoxale du professeur laisse supposer que les apprenantes à Shippagan n'ont pas le droit de revendiquer sa présence.

Le fait que l'université n'oblige pas le professeur à se déplacer dans les sites reliés par vidéoconférence favorise les apprenants à Moncton, ne serait-ce qu'en raison de la présence plus fréquente du professeur dans ce site. Quant à la question formulée par l'apprenante à

18. Le corpus ne contient pas de données qui expliquent pourquoi le professeur a le sentiment que les apprenants à Moncton se sentent négligés.

Shippagan, elle montre l'importance accordée à la présence physique du professeur dans ce site.

Il semble que le statut privilégié des apprenants à Moncton se manifeste sous d'autres formes pendant la plénière. À titre de rappel, la présentation de chaque groupe d'apprenants comprend un nombre variable de propositions. La formulation des propositions est succincte et elle est parfois accompagnée d'une explication ou d'un exemple. Une fois la présentation terminée, le professeur¹⁹ revient sur les propositions qui ont retenu son attention au moyen de la répétition.

Trois motifs justifient le retour sur une proposition. Le professeur veut négocier le sens d'une proposition jugée incomplète ou ambiguë, ce qu'il fait en demandant une précision ou une confirmation. La répétition permet aussi au professeur de manifester son accord et, exceptionnellement, son désaccord relatif à une proposition. Enfin, le professeur a recours à la répétition afin de bonifier une proposition au moyen d'un commentaire, par exemple suggérer la lecture d'un article sur le sujet.

Le tableau suivant nous permet de comparer la présentation de chaque groupe d'apprenants et le suivi de chaque présentation par le professeur selon les facteurs suivants : le nombre de propositions, le nombre de tours de parole (Tdp) correspondant et le nombre de lignes de transcription.

Tableau 4.7. Présentation des propositions Udm

Groupe ²⁰	Présentation d'un groupe d'apprenants		Suivi de la présentation			
	Propositions	Lignes	Suivi du professeur		Réaction du groupe	
			Tdp	Lignes	Tdp	Lignes
Shippagan	8	11	6	62	5	22
Moncton	7	45	1	54	-	-
Campbellton	10	24	3	109	2	15
Bathurst	5	25	1	39	-	-
Edmundston	3	14	1	3	-	-

19. Le professeur n'interrompt jamais le porte-parole lors de la présentation. Il prend des notes.

20. L'ordre dans lequel chaque groupe présente son travail est respecté dans le tableau.

Ce tableau montre des différences concernant le nombre de propositions élaborées par chaque groupe (3 à 10) et le nombre de lignes de transcription associées à chaque présentation (11 à 45). Le suivi du professeur est aussi marqué par des différences. En interaction avec Moncton, avec Bathurst et Edmundston, le professeur réagit aux présentations sans qu'il n'y ait de réplique en retour. À la suite des présentations des groupes de Shippagan et de Campbellton, de véritables échanges seront enclenchés.

Plus le cours avance, plus le temps accordé aux échanges entre le professeur et un groupe d'apprenants diminue parce que les propositions ont tendance à se recouper et le professeur doit se réserver du temps pour faire une synthèse des points importants et décrire les consignes d'un travail.

Les données du tableau 4.7 montrent le partage asymétrique du temps de parole reflété par le nombre de lignes entre le professeur et chaque groupe d'apprenants. Ainsi, lors de l'épisode entre le professeur et les apprenants à Campbellton, le temps de parole du professeur représente 109 lignes de transcription par rapport à 15 pour les apprenants.

Les groupes à Bathurst et à Edmundston sont les derniers à prendre la parole. En raison de l'ordre de présentation, les propositions formulées par ces groupes s'apparentent à celles présentées plus tôt. La porte-parole à Bathurst en est consciente.

Extrait 4.4

1. Apprenante B1 : [...] Alors nous autres on a écouté les autres groupes et c'est pas mal toute la même chose. Est-ce que tu veux qu'on répète ?
2. Professeur : Ressortez des points principaux oui peut-être que vous allez apporter une autre vision là de: qu'est-ce qui est apporté même si c'est peut-être pareil.

Même si le professeur reconnaît le caractère répétitif des propositions, il demande aux apprenants à Bathurst de faire leur présentation.

Dans le cas d'Edmundston, le professeur confirme la redondance des propositions.

Extrait 4.5

1. Professeur : Ça fait que vous autres vous avez pas mal sorti les: les mêmes points.

L'épisode qui réunit le professeur et les apprenants à Moncton présente une tout autre dynamique. Le tableau 4.7 montre que la présentation des apprenants à Moncton est la plus longue (45 lignes de transcription). Le professeur initie un long suivi (54 lignes) et celui-ci ne contient aucune question destinée au groupe. Le professeur revient sur certaines propositions afin de les étoffer. Par exemple, il établit un lien entre une proposition et un programme en vigueur dans une collectivité.

À cette étape du cours (2^e présentation sur 5), les contraintes temporelles et le fait que les différents groupes d'apprenants aient tendance à formuler des propositions semblables ne peuvent pas être évoquées pour expliquer l'absence de questions à l'intention du groupe de Moncton. Les propositions de ce groupe ne font pas l'objet d'une négociation (demande de précision ou de confirmation, etc.), ce qui signale que le professeur les juge satisfaisantes. La double production des propositions, une première fois par le groupe d'apprenants et la seconde fois par le professeur sous forme de répétition et sans questions apporte un poids supplémentaire à la valeur des propositions. En mettant en évidence les propositions du groupe de Moncton, le professeur fait du travail de ce groupe la référence en matière de présentation.

Pendant le suivi, le professeur désigne le groupe d'apprenants (locuteur suivant) à qui il veut poser des questions. La désignation est fondée sur l'appellatif (localisateur géographique), le pronom *tu* ou *vous* et le temps de verbe correspondant. Sauf une exception, les extraits confirment que la stratégie énonciative du professeur repose sur la désignation. Les données montrent également que le professeur s'adresse aux groupes à qui il ne pose pas de questions, soit ceux qui sont Bathurst et à Edmundston. Les extraits suivants le confirment.

Extrait 4.6

Professeur : OK merci: beaucoup Bathurst. C'est intéressant : (pause) quand vous avez parlé: un point que j'aimerais soulever deux points en fait que vous avez soulevés.

Extrait 4.7

Professeur : En maison de convalescence tu [porte-parole à Edmundston] veux dire s'il y a un retour au lieu d'utiliser l'hôpital là comme alternative ce qui est plus coûteux: ok coûteux ok. Heu re:ssources communautaires prévention (). Ok. Ça fait que vous autres vous avez pas mal sorti les: les mêmes points.

La stratégie énonciative du professeur qui est fondée sur la discussion avec le groupe d'apprenants désigné ne s'applique pas au groupe à Moncton. Dans ce cas, le professeur ne parle pas au groupe, mais bien du groupe. En agissant ainsi, il lui attribue le statut de délocuté comme le montre l'extrait suivant qui correspond au début du suivi.

Extrait 4.8

Professeur : OK Moncton a beaucoup : insisté sur: le: rôle accru là de l'infirmière. Je crois que c'est ça que Benoît²¹: [porte-parole à Moncton] et le groupe de Moncton ont ressorti beaucoup plus. Heu ils ont parlé par exemple : un peu comme Shippagan de la nécessité de l'information l'enseignement : et c'est un rôle de: le faire dans la communauté mais l'aspect intéressant qu'ils [apprenants à Moncton] ont amené c'est que ils ont parlé beaucoup que ça peut passer par les hôpitaux aussi parce que on a: on a tendance à oublier que les hôpitaux font partie de la communauté [...].

Le professeur réserve le statut de délocuté au groupe à Moncton lorsque répète les propositions de ce groupe. Ce n'est qu'à la fin du suivi que le professeur s'adresse au groupe de Moncton.

21. Signalons que l'usage du prénom d'un apprenant est rare pendant le cours et pour ainsi dire toujours réservé aux apprenants qui sont à Moncton. Le prénom est un indice linguistique qui montre le degré de connaissance qui existe entre le professeur et l'apprenant ainsi identifié. Le fait que ces deux participants aient souvent partagé le même espace expliquerait l'usage du prénom.

Extrait 4.9

Professeur : [...] Un point par contre que vous avez sorti que: je trouve intéressant je l'ai pas vu dans les autres années les: médecines alternatives là dont vous avez parlé d'acuponcture puis tout ça c'est tout un débat en soi [...] OK merci beaucoup Moncton.

La stratégie du professeur fondée sur l'absence de questions destinées au groupe à Moncton et le recours à la délocution pour parler du travail de ce groupe nous indiqueraient que le professeur met leur travail en valeur au point d'en faire une référence.

Un autre indice linguistique montre que les apprenants à Moncton ont droit à un traitement énonciatif distinct par rapport aux autres groupes. Lors de la synthèse, le professeur revient sur les points importants et il décrit les consignes du travail long. À deux reprises, il fait référence aux actions d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants comme le montrent les extraits suivants.

Extrait 4.10

Professeur : [...] Si votre problème se réglerait mieux à l'hôpital bien signalez-le peut-être que ça serait un programme particulier à l'hôpital comme Moncton avait souligné [...].

Extrait 4.11

Professeur : [...] je pense que c'est Benoît à Moncton qui le premier cours signalait [...]

Bien que le phénomène de la mention soit marginal pendant la synthèse, Benoît et les autres apprenants à Moncton sont les seuls à faire l'objet de tels mentions. Dans un cas (extrait 4.10), le professeur attribue à Moncton une action (proposition concernant les médicaments) initialement mise de l'avant et défendue par les apprenants à Campbellton. L'omission du professeur est étonnante dans la mesure où il s'était opposé à cette proposition.

Le suivi du professeur est marqué par des stratégies qu'ils réservent aux seuls apprenants de Moncton. Le professeur ne négocie pas le sens des propositions formulées par ce

groupe, il leur attribue le statut de délocuté et il mentionne uniquement des actions accomplies par ce groupe lors de la synthèse. Il n'est pas de notre ressort de déterminer si le travail des apprenants à Moncton est supérieur à celui des autres groupes. Ceci dit, le fait que les apprenants à Moncton aient des contacts plus fréquents et soutenus avec le professeur pourrait contribuer à bonifier leur travail ne serait-ce qu'en raison de l'encadrement dont ils bénéficient. On peut se demander si le professeur n'évaluerait pas de façon plus favorable le travail des apprenants qu'il cotoie et encadre régulièrement par rapport au travail des apprenants qu'il n'a jamais rencontrés. Dans une étude menée par Storck et Sproull (1995), les chercheurs examinent les notes que les apprenants inscrits à un cours transmis par vidéoconférence attribuent à leurs pairs lors d'une présentation orale. Les chercheurs observent que les apprenants accordent des notes supérieures à ceux qui sont dans leur site. Les chercheurs suggèrent que la présence physique entraîne une meilleure connaissance des autres, ce qui influencerait l'évaluation de leur présentation.

Selon nos observations des enregistrements vidéo et la compilation des réponses au questionnaire, la conduite des apprenants à Moncton se démarque de celle des apprenants dans les autres sites. Les résultats suggèrent que les apprenants à Moncton sont plus attentifs comparativement aux autres groupes. Nous observons maintenant que le professeur adopte une conduite distincte par rapport au travail des apprenants à Moncton. On peut se demander si la fréquence des rencontres entre les apprenants à Moncton et le professeur n'aurait pas un impact sur leurs conduites respectives. D'autres travaux sont à envisager pour vérifier cette hypothèse.

La question du statut privilégié d'un groupe d'apprenants ne se pose pas de la même façon en ce qui concerne le cours DalU. Chaque cours à distance est autonome par rapport aux cours précédents ou ultérieurs et les apprenants susceptibles de suivre un cours le font par intérêt professionnel et selon leur disponibilité²², ce qui veut dire que les membres d'un groupe varient d'un cours à l'autre.

De plus, chaque cours est donné par un professeur différent en fonction de son expertise. Ces conditions ne favorisent donc pas de lien privilégié entre un groupe d'apprenants et le

22. Le cours débute tôt le matin et il est transmis dans les hôpitaux où les apprenants pratiquent la médecine.

professeur. Autre différence par rapport au cours UdM, la professeure qui enseigne à Hartford est dans un studio qui n'est pas conçu pour accueillir les apprenants. C'est donc dire que tous les apprenants qui suivent le cours DalU partagent les mêmes conditions d'enseignement, c'est-à-dire qu'aucun groupe n'a un accès privilégié au professeur. Cela dit, les apprenants à Hartford qui veulent suivre un cours ont des conditions d'apprentissage privilégiées par rapport aux apprenants en région, car ils suivent des cours en face à face et leur site n'est pas lié par la vidéoconférence.

4.5. Les appellatifs

La présente section traite du phénomène de l'adressage en général et des appellatifs en particulier, c'est-à-dire des formes exploitées par le locuteur lorsqu'il s'adresse directement à l'interlocuteur.

Les formes d'adresse représentent l'ensemble des mots et des expressions disponibles à chaque locuteur pour désigner son interlocuteur ou son destinataire privilégié. Chaque langue possède un système d'adresse complexe, où les procédés d'interpellation sont spécifiques à chaque communauté et indiquent certaines caractéristiques de l'organisation sociale qui régit ses membres. Ces formes d'adresse sont toujours des indicateurs des rapports sociaux et relationnels (Traverso, [1999] 2005 : 96). Par conséquent, la forme privilégiée par le locuteur signale la nature des rapports qu'il entretient avec l'interlocuteur : « The selection of a particular mode of address expresses the degree to which the relationship is role-governed and the degree of intimacy or social distance in the relationship » (Alford, 1988 : 168).

En contexte didactique, le choix des formes d'adresse est du ressort de celui qui régit le système des tours de parole, en l'occurrence le professeur. Choisir la forme d'adresse la plus appropriée ne va pas de soi, en particulier si le locuteur ne connaît pas celui qu'il souhaite interpeller, ce qui est le cas du professeur devant les apprenants en contexte de vidéoconférence.

Le phénomène de l'adressage est fréquemment abordé selon une perspective culturelle où les similitudes et les différences entre des systèmes d'adresse sont mises en évidence. Dans

la plupart des langues, les formes d'adresse appartiennent à deux grandes catégories : les pronoms et les noms d'adresse (Kerbrat-Orecchioni, 1992; Braun, 1988). Parce qu'ils sont caractéristiques de notre corpus – communication par vidéoconférence en situation didactique – nous nous concentrerons sur les noms d'adresse.

Le locuteur a recours aux noms d'adresses ou appellatifs pour désigner celui qui a le statut de destinataire privilégié. Kerbrat-Orecchioni (1992) emploie le terme vocatif pour référer aux noms d'adresse qui ont une fonction appellative tout comme Perret (1968 : 3) :

Si l'on veut parler à une personne éloignée ou distraite par une occupation, on l'appelle (on attire son attention) pour ne pas risquer de parler dans le vide. L'existence du vocatif est donc l'un des fondements de la communication. Il lui permet de s'établir en déterminant le premier contact avec l'autre.

Le classement des appellatifs est mal délimité et il varie selon les auteurs (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 21). Traverso ([1999] 2005 : 96-97) et Kerbrat-Orecchioni (1992 : 22) proposent les catégories suivantes :

1. noms personnels (ou anthroponymes) : nom de famille, prénom, diminutif et surnom
2. noms de parenté : maman, grand-papa
3. titres de civilité : Madame, Monsieur
4. titres nobiliaires : Docteur, Maître, Duc
5. titres abstraits : Votre Grâce, Votre Honneur
6. titres de profession : professeur, garçon, chauffeur
7. termes précisant la nature de la relation : camarade, collègue
8. termes affectifs : chéri, mon petit
9. expressions d'injure : espèce de salaud

André-Larochebouvy (1980 : 709) retient ce classement (à l'exception des injures qu'elle élimine) et propose un regroupement comportant trois catégories :

1. noms personnels : il s'agit des éléments contenus dans la première catégorie
2. termes en rapport avec un rôle social : catégories 2 à 7
3. termes affectifs : catégorie 8

Comme le fait remarquer Perret (1968 : 5), certains noms d'adresse sont plus efficaces que d'autres. Par exemple, la désignation spécifique au moyen d'un nom propre permet à celui qui le porte de se reconnaître plus facilement que par un appellatif générique comme le titre de civilité qui accroît le risque de confusion.

L'intérêt de ces typologies réside moins dans le classement proposé que dans leur adéquation à représenter l'ensemble des situations de communication auxquelles un individu est appelé à participer. Parmi les appellatifs proposés, le terme affectif *chéri* est le propre d'une interaction où le degré d'intimité est élevé. Par contre, cet appellatif serait inapproprié dans le cadre d'une interaction en milieu de travail, alors qu'un titre de profession comme *Maître* est approprié en contexte juridique. Ceci dit, les travaux sur les appellatifs en milieu de travail sont, à notre connaissance, peu nombreux. À la rareté des travaux s'ajoute le fait que la matérialité interactionnelle en situation de travail peut présenter des défis de communication particuliers.

En contexte de travail, les formules d'adresse peuvent être inusitées par rapport à celles que nous avons décrites précédemment. Par exemple, le destinataire est désigné au moyen d'un terme d'adresse qui fait référence à la fonction qu'il occupe. Parmi les appellatifs recensés par Léglise dans son ouvrage sur la Patrouille Maritime, il y a *Tacco*, terme d'adresse pour désigner l'opérateur chargé de la tactique. Léglise (1999 : 105) relève aussi les localisateurs, une forme d'adresse employée par le supérieur pour s'adresser à un opérateur acousticien. Ainsi, le supérieur utilise les déictiques *avant* ou *derrière* pour désigner celui qui occupe un tel espace dans l'avion, par exemple *Toi à l'avant*. Étant donné que le pronom *toi* est insuffisant pour désigner le destinataire privilégié en contexte plurilocuteurs, le supérieur a

recours au localisateur *avant* pour préciser qui est visé par l'interpellation. Les localisateurs sont aussi attestés dans *Callback* (2002), une publication consacrée à la sécurité aérienne. Le pilote désigne le destinataire en référant à son lieu de travail, par exemple *Tower* et *Departure*. En vidéoconférence, le localisateur correspond au nom d'une ville reliée par cette technologie. L'exemple suivant illustre que le professeur a recours à un localisateur (en caractères gras).

Extrait 4.12

Professeur : **Bathurst** ça serait à votre tour.

Plutôt que de désigner un apprenant par son prénom, ce qui constitue une forme d'adresse courante en contexte didactique (Sinclair et Coulthard, 1992), le professeur interpelle les apprenants au moyen du localisateur approprié. Le localisateur *Bathurst* est une forme d'adresse collective ou à valeur plurielle²³.

L'appellatif qui fait référence à la fonction du destinataire (*Tacco*) ou à l'espace que celui-ci occupe (*avant*, *Bathurst*) est une forme d'adresse par métonymie. Il s'agit, selon Fontanier ([1821] 1977 : 79), d'un trope par correspondance qui désigne

un objet par le nom d'un autre objet qui fait comme lui un tout absolument à part, mais qui lui doit ou à qui il doit lui-même plus ou moins, ou pour son existence, ou pour sa manière d'être. On les appelle métonymies, c'est-à-dire changements de noms ou noms pour d'autres noms.

Toujours selon Fontanier ([1821] 1977 : 79), ces deux objets entretiennent un lien

de la cause pour l'effet; de l'instrument pour la cause active ou morale; de l'effet pour la cause; du contenant pour le contenu; du lieu de la chose pour la chose même; du signe pour la chose signifiée; du physique pour le moral; du maître ou patron de la chose pour la chose même; enfin, de la chose pour le maître ou pour le patron.

23. Signalons que le pronom *tu* est couramment utilisé par le professeur lorsqu'il s'adresse à un participant et aussi par les apprenants qui tutoient le professeur.

La relation qui correspond à l'usage du localisateur est celle où « on donne à une chose le nom du lieu d'où elle vient ou auquel elle est propre » (Fontanier, [1821]1979 : 83). Le nom de lieu *Bathurst* désigne par substitution les apprenants qui s'y trouvent.

Les indices qui contribuent à l'identification du destinataire privilégié de façon plus ou moins décisive sont regroupés en deux catégories : les indices discrets et les indices non discrets (Kerbrat-Orecchioni et Plantin, 1995). Les premiers sont constitués d'éléments verbaux comme l'appellatif et la séquence métacommunicative du type, *c'est à vous que je parle*. Bien qu'ils soient sans équivoque, ces indices sont rares en conversation. En ce qui concerne les indices non discrets exploités par le locuteur pour désigner le destinataire privilégié, il y a la question directe et le *tagging* (le locuteur recherche la confirmation d'une information auprès de son interlocuteur), ainsi que le contenu propositionnel (O'Conaill, Whittaker et Wilbur, 1993; Faïta 1989 : 445; Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 87). Dans l'extrait suivant, la question sans appellatif de l'apprenant T1 est destinée à la professeure dont le mandat est de répondre aux questions.

Extrait 4.13

1. Professeure : [...] I would start to be concerned and probably then you know send them on to the hepatitis C lab Dr. Kennedy the clinic I mean.
Gracetown any question
2. Apprenant T1 : Question from Taylor.
3. Professeure : Yes.
4. Apprenant T1 : Am I to understand you in saying [...]

Les indices non discrets incluent ceux de nature non verbale. Selon Kerbrat-Orecchioni et Plantin (1995), ces indices sont utilisés de façon plus systématique que les indices discrets, mais ils sont plus problématiques sur le plan interprétatif. L'orientation du corps et les gestes d'ostension, par exemple la désignation au moyen d'un stylo, contribuent à la désignation du destinataire privilégié, mais la direction du regard demeure l'indice le plus probant (Goffman, [1981] 1987).

Le locuteur exploite simultanément plusieurs indices discrets et non discrets qui fonctionnent en réseau (Kerbrat-Orecchioni et Plantin, 1995 : 4), d'où leur convergence et,

par le fait même, leur redondance. Par exemple, la question directe est accompagnée d'indices comme le regard et le positionnement du corps de telle sorte que le destinataire privilégié est dans la mire du locuteur.

En contexte plurilocuteurs, il est possible que les indices, peu nombreux ou non concluants, ne contribuent pas à l'identification catégorique du destinataire privilégié. Une piste de solution consiste à examiner les signaux d'écoute. À la différence des indices discrets et non discrets, les signaux d'écoute ne désignent pas le destinataire privilégié, mais confirment plutôt qu'il se reconnaît comme tel. Le corpus UdM contient des exemples illustrant que le comportement d'écoute est lié au statut de participation des participants (Allard, 1998). Par exemple, la porte-parole du groupe d'apprenantes qui a le statut de destinataire privilégié émet des signaux d'écoute (hochement de tête, prise de notes) pendant l'échange avec le professeur, ce qui confirme son statut interlocutif. Le professeur adopte la même conduite lorsqu'il est le destinataire privilégié.

Par ailleurs, bien que peu documentée, la fréquence des appellatifs doit être examinée par rapport à l'activité et à la matérialité interactionnelle. Dans le cas de la conversation familière, la nomination explicite du locuteur suivant est un procédé exceptionnel (Kerbrat-Orecchioni et Plantin, 1995 : 3; Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 169-170). En revanche, la nomination explicite est de rigueur dans certains types d'interactions institutionnelles dont le cours (Sinclair et Coulthard, 1992).

Plusieurs travaux confirment l'usage des appellatifs lors d'interactions transmises par vidéoconférence. Comparativement à une interaction en face à face, les appellatifs seraient plus nombreux en contexte médiatisé étant donné qu'ils compensent les indices filtrés par la médiatisation (O'Conaill, Whittaker et Wilbur, 1993). Ceci dit, les travaux d'orientation quantitative sur les appellatifs sont rares.

Parmi les cas recensés en milieu de travail, signalons ceux de la Patrouille Maritime (Léglise, 1999) et d'une gare de triage SNCF (DOT) examiné par Faïta (1989 : 445) qui observe que :

l'absence fréquente des marques formelles d'adressage dans les énoncés produits; non pas que celles-ci soient inutiles, bien au contraire, mais parce que l'identification instantanée du locuteur suffit aux autres habitants de la DOT pour la détermination de l'allocutaire. [...] La personnalité du locuteur, que l'allocutaire identifie sans doute aux caractéristiques phoniques de sa parole, la nature et le sens de l'énoncé excluent apparemment toute ambiguïté. Du fait des fonctions respectives de l'un et de l'autre, *tu* réfères sans doute possible à un opérateur et à un seul.

Le lien entre l'appellatif et la structuration de l'échange est peu documenté. La fonction interactive de l'appellatif est la désignation (*nomination*); cet acte de langage est davantage exploité par le professeur qui régit le système des tours de parole. L'apprenant a aussi recours à l'appellatif pour désigner le destinataire privilégié.

Extrait 4.14

Apprenante M1 : Est-ce que je peux intervenir ici à Moncton **Paul** [le professeur]?

L'apprenante interpelle le professeur par son prénom et cet appellatif suit une demande d'autorisation (*bid*) (Sinclair et Coulthard, 1992).

En contexte didactique, les exemples fournis par Sinclair et Coulthard (1992) montrent que l'appellatif accompagne des interventions initiatives comme l'acte de sollicitation.

Extrait 4.15

Professeure : So what is your diagnosis **Taylor** what do you think is going on?

L'apprenante interpelle le professeur par son prénom et cet appellatif suit une demande d'autorisation.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1992 : 23-24), les appellatifs auraient, en principe, une valeur sémantique plus précise que les indications de distance et de hiérarchie propres aux pronoms d'adresse. Pour sa part, Parkinson (1985), qui a constitué un volumineux corpus d'expressions d'adresse en arabe égyptien, affirme que les appellatifs ont trois fonctions pragmatiques essentielles :

1. ils accompagnent certains actes de langage (salutations, clôture, remerciements), d'où leur valeur rituelle;
2. ils jouent un rôle important dans le fonctionnement des tours de parole;
3. ils contribuent à la négociation des identités et des relations interpersonnelles.

L'appellatif accompagnateur (première catégorie) possède une fonction relationnelle (phatique) qui contribue à la mise en place, au maintien ou à la rupture du contact. Perret (1968 : 56) est d'avis que l'appellatif accompagnateur constitue à un degré quelconque l'objet du message ou le support déictique.

Apparemment quand le vocatif sert à appeler (attirer l'attention), il n'est pas l'objet du message mais le fondement de son efficacité, il sert à le faire passer. J'énonce un nom *pour* dire quelque chose : « Dupont ! récitez-moi la fable du corbeau et du renard ». Mais quand il n'a plus cette fonction, et qu'il apparaît dans le message, c'est qu'il en constitue à quelque degré l'*objet*. En énonçant un nom, je dis quelque chose, « Bonjour Dupont » : le locuteur ici dit bonjour, mais il ajoute quelque chose en prononçant « Dupont » et non pas un autre terme d'adresse. Ce qui fait ressortir cette nouvelle fonction du terme d'adresse, c'est qu'utilisé ainsi il perd son intonation spécifique de l'appel pour prendre une intonation 'neutre'. L'intonation est donc la seule marque de l'appel, le terme n'étant qu'un support déictique.

La distinction entre l'appellatif accompagnateur et l'appellatif support est que ce dernier sert à préciser le statut du destinataire privilégié et par conséquent ces obligations (Lacoste 1992 : 52-53). L'appellatif accompagnateur vise le simple destinataire et celui-ci n'a pas l'obligation de répondre. Quant à l'appellatif support, c'est-à-dire celui qui est lié au système des tours de parole, il fait du destinataire privilégié le locuteur suivant et il a l'obligation de prendre la parole. Chose certaine, indépendamment de la fonction de l'appellatif (accompagnateur ou support), le terme d'adresse rend compte du rôle social que le locuteur attribue au destinataire privilégié et de sa représentation des rapports qui les unit.

4.5.1. L'analyse des appellatifs

La désignation est un acte de langage qui accompagne un autre acte de langage visant à amener le destinataire à accomplir une action verbale (répondre à une question), non verbale (écouter) ou cognitive (adopter un nouveau point de vue). L'acte de désignation est

accompli au moyen de divers signaux vocaux, verbaux ou gestuels, dont l'appellatif est le plus explicite : interpellé personnellement par le locuteur, le destinataire devient contraint de réagir à ses propos.

Dans cette section, le terme *désignation* est un terme générique qui couvre l'ensemble des fonctions de l'appellatif, dont la sélection et l'interpellation. Il y a sélection lorsque le locuteur désigne le locuteur suivant et il y a interpellation lorsque le locuteur attire l'attention de son interlocuteur ou qu'un interlocuteur tente de devenir le locuteur en titre. Les appellatifs peuvent aussi remplir des fonctions inattendues ou hors-norme, comme l'a montré Robert (2006). Par exemple, l'appellatif est utilisé malgré le fait que l'interlocuteur est attentif et que le locuteur ne signale pas son intention de céder la parole. Dans ces contextes, l'appellatif ne joue pas le rôle traditionnel qu'on lui attribue. En vidéoconférence, l'appellatif à fonction hors-norme désigne le destinataire qui est déjà en dyade avec le locuteur. Dans un tel contexte, la suppression de l'appellatif ne devrait pas entraver l'identification explicite du destinataire.

Pendant les deux cours, 88 appellatifs ont été utilisés.

Tableau 4.8. Distribution des appellatifs

Cours	Nombre	Durée (en minutes)	Appellatif / minute
UdM	44	100 ²⁴	0,44
DalU	44	60	0,73

La moyenne des appellatifs énoncés par minute pendant le cours UdM est de 0,44, alors qu'elle est de 0,73 pendant le cours DalU. La fréquence des appellatifs est donc 1,7 fois plus élevée pendant le cours DalU. Cette différence est due à l'organisation de chaque cours : la professeure (DalU) désigne chaque groupe d'apprenants à plusieurs reprises pendant la partie didactique du cours, alors que le professeur (UdM) désigne chaque groupe d'apprenants une seule fois.

24. Rappelons que seuls les épisodes transmis par vidéoconférence font partie du corpus.

4.5.2. Les formes des appellatifs

Les participants qui assistent au cours transmis par vidéoconférence ont recours à l'un ou l'autre des trois types d'appellatifs suivants pour désigner explicitement un destinataire : le localisateur géographique, le nom du destinataire ou l'appellatif générique qui est une forme d'appel à tous.

Le localisateur géographique correspond au nom du lieu où se trouve le groupe d'apprenants désigné. Le professeur est le principal usager du localisateur, bien que le directeur et les techniciens y aient aussi recours – en fait, seuls les apprenants ne l'utilisent pas. Dans l'énoncé « Bathurst ça serait votre tour », le professeur désigne les apprenantes qui sont dans cette ville. Cet énoncé correspond à un acte de sélection du locuteur suivant qu'il est possible de paraphraser de la façon suivante : « c'est votre tour de faire la présentation concernant les propositions sur le système de santé ». En utilisant un localisateur géographique, le locuteur attire l'attention de tous les apprenants du groupe et il interpelle le porte-parole. Ceci dit, tout le groupe est partie prenante de l'interaction.

Dans les exemples précédents, le professeur se sert du localisateur pour désigner un groupe d'apprenants. Autrement dit, le localisateur est utilisé en allocution. Les deux corpus comptent plusieurs cas où le localisateur géographique est utilisé en délocution, c'est-à-dire que le professeur parle d'un groupe d'apprenants à la 3^e personne plutôt que de parler au groupe, comme dans l'extrait suivant :

Extrait 4.16

Professeur : Puisque Shippagan était prêt il y a longtemps puis elles [apprenantes dans ce site] voulaient commencer tout de suite je vais les faire commencer en premier. Allez-y mes amies.

Dans un premier temps, le professeur transmet des informations concernant le groupe de Shippagan, puis il leur donne la parole : « allez-y mes amies ». Bien que le localisateur relève d'un énoncé en délocution, il demeure le seul indice explicite pour désigner le groupe. C'est pourquoi nous considérons que les localisateurs en délocution sont des appellatifs²⁵.

Les appellatifs regroupés sous le terme *nom* désignent un participant spécifique par une dénomination qui lui est propre, qu'il s'agisse du titre (Dr. Moscher), du nom, du prénom ou du statut interlocutif de la personne visée, comme dans l'exemple suivant énoncé par un technicien : « I wonder if the speaker [chercheuse] could talk a little louder ? » Dans le prochain exemple, le professeur désigne le technicien par un énoncé en délocution, « Ok on va s'adresser à Julien [technicien] ». La suite de ces deux énoncés montre que la délocution est efficace puisque le destinataire réagit à l'énoncé du locuteur.

L'appellatif générique (l'appel à tous), quant à lui, est utilisé pour interpeller le destinataire qui s'estime visé par l'énoncé. Dans l'exemple, « ok anybody else have anything to add ? », la vérification formulée par la professeure est destinée à l'éventuel apprenant qui voudrait ajouter quelque chose.

Les 88 appellatifs recensés dans les deux corpus se répartissent ainsi :

25. Les énoncés en délocution qui contiennent un localisateur peuvent être formulés comme un circonstanciel de lieu « Est-ce que ça serait possible à Edmundston de mettre votre mute ? », mais il peut aussi être considéré comme un sujet, sans égard à ses propriétés géographiques « Puisque Shippagan était prêt », « Je crois que Shippagan essayait de rentrer en ondes ». Dans ce dernier cas, l'effet métonymique est accru.

Tableau 4.9. Distribution des types d'appellatif

Appellatifs	Nombre
Localisateurs	52 (59 %)
Noms	29 (32,9 %)
Appellatifs génériques	7 (7,9 %)
Total	88

La somme des localisateurs (n=52) est deux fois supérieure aux noms (n=29) et les appellatifs génériques (n=7) sont peu nombreux. Les localisateurs sont donc utilisés de façon privilégiée pour désigner l'interlocuteur.

Le tableau suivant montre le lien entre le locuteur et le choix de l'appellatif.

Tableau 4.10. Usagers des appellatifs

Appellatifs	P / D	A	Autre	Total
Localisateurs	50	-	2	52
Noms	7	17	5	29
Appellatifs génériques	6	-	1	7
Total	63 (71,5 %)	17 (19,3 %)	8 (9 %)	88

P / D : professeur ou directeur, A : Apprenant, Autre : techniciens

Le professeur ou le directeur a recours aux localisateurs de façon quasi exclusive et la même remarque s'applique aux appellatifs génériques. Les apprenants ont uniquement recours aux noms.

4.5.3. Les motifs liés à l'usage des appellatifs

Nous avons regroupé les appellatifs selon les motifs suivants : didactique, logistique, technique et les cas variés.

Le motif didactique regroupe les énoncés qui sont associés au contenu du cours, par exemple la vérification, « Gracetown any question », la question et la réponse, ainsi que la requête, « Heu Bathurst ça serait votre tour », la demande d'information, « vous avez à

Edmundston vous avez le docteur »²⁶ et l'évaluation, « Ok très bien Shippagan » et les remerciements « Ok merci beaucoup Moncton ».

Le motif technique regroupe les énoncés associés au signalement d'un problème technique, « Paul, on l'entend pas » ou à sa résolution, et la requête du technicien, « Est-ce que ça serait possible à Edmundston de mettre votre mute? ».

Nous avons regroupé les appellatifs associés à un motif logistique ou technique parce qu'ils accompagnent des actes de langage qui découlent de la technologie, par exemple la vérification de la présence par le professeur ou le directeur, « Anybody in Gracetown ? », le signalement d'un motif technique, « Paul on l'entend pas » ou sa résolution, « Est-ce que ça serait possible à Edmundston de mettre votre mute ? ».

Les autres cas sont variés. Parmi ceux-ci, un énoncé, « Puis Shippagan vous » formulé par le professeur est interrompu à cause d'un problème technique. Cette catégorie comprend aussi des remerciements, « Ok merci beaucoup Moncton » et la désignation de la chercheuse par le professeur, « so I'm going to turn this over to Madeleine now just so she can thank you ».

Les 88 appellatifs sont regroupés selon la nature de l'épisode où ils apparaissent :

Tableau 4.11. Motifs liés à l'usage des appellatifs

Appellatifs	Nombre
Didactique	55 (62,5 %)
Logistique / technique	26 (29,5%)
Autres	7 (7,9 %)
Total	88

Les appellatifs associés à un motif didactique (n=55) sont les plus nombreux, ce qui est attendu dans un contexte didactique. Vingt-six appellatifs (29,5 %) sont associés à un motif logistique ou technique. La technologie et la matérialité interactionnelle sont en cause.

26. Le professeur a oublié le nom d'un médecin qui pratique la médecine naturelle. Il demande aux apprenantes à Edmundston de lui rappeler son nom.

La vérification de la présence des apprenants est une tâche courante en contexte didactique peu importe que le cours soit en face à face ou à distance, surtout dans les classes de jeunes apprenants. Ce qui est problématique lors d'un cours transmis en vidéoconférence, c'est que le professeur ou le directeur doit faire plusieurs vérifications de présence auprès du même groupe à cause d'un problème technique. Si on tient compte du nombre de sites qui doivent faire l'objet d'une vérification (7 sites sur un total de 9, 2 vérifications étant omises par le professeur du cours UdM parce qu'il sait que les apprenants sont présents dans 2 sites), il y a 11 désignations qui sont produites lors d'une deuxième voire d'une troisième vérification.

Le fait que le professeur ou le directeur ne voit pas l'ensemble des groupes d'apprenants l'oblige à faire des vérifications verbales, alors qu'en face à face, il saurait si les apprenants sont présents ou s'ils ont terminé leur travail. Non seulement le professeur ou le directeur est-il obligé d'initier des vérifications verbales faute de ressources visuelles, mais il se heurte à des problèmes techniques qui l'empêchent d'obtenir une réponse.

Nous avons aussi examiné quelle catégorie de participants a recours à quelle forme d'appellatifs.

Tableau 4.12. Locuteur et motif

Appellatifs	P / D	A	Autre	Total
Didactique	44	11	-	55 (62,5 %)
Logistique / technique	15	3	8	26 (29,5 %)
Autres	4	3	-	7 (7,9 %)
Total	63 (71,5 %)	17 (19,3%)	8 (9 %)	88 (100 %)

P / D : professeur ou directeur, A : Apprenant, Autre : techniciens et chercheuse

Le principal usager des appellatifs est le professeur ou le directeur, ce qui s'explique par son rôle de gestionnaire du système des tours de parole. Il a surtout recours à l'appellatif en lien avec un motif didactique. Les apprenants ont aussi surtout recours à l'appellatif lorsque l'énoncé est associé à un motif didactique. Enfin, les techniciens et la chercheuse utilisent l'appellatif pour un motif technique exclusivement.

Le participant qui a recours à un appellatif est le locuteur en titre ou il aspire à le devenir. Autrement dit, le participant utilise l'appellatif pour désigner son interlocuteur ou pour signaler qu'il veut prendre la parole. Son statut interlocutif est étroitement associé à son statut social ou professionnel. Le professeur est le locuteur-pivot de l'interaction didactique; il a la responsabilité de régir le système des tours de parole et de voir au déroulement du cours. Par conséquent, dès que le professeur prend la parole, il est reconnu comme locuteur en titre. Bien que le technicien local n'ait pas le statut de locuteur pivot, il est reconnu comme locuteur en titre dès qu'il prend la parole de sa propre initiative parce qu'il participe à la résolution d'un problème technique.

L'apprenant qui veut être reconnu comme locuteur en titre doit, pour sa part, faire valoir son droit à la parole. Il interpelle le professeur au moyen d'une demande d'autorisation qui comprend un appellatif.

Pour analyser le rôle des appellatifs en rapport avec le statut interlocutif de l'énonciateur, nous avons regroupé les appellatifs en deux catégories : la désignation obligatoire et la désignation facultative (tableau 4.13). Les appellatifs obligatoires sont utilisés dans le contexte de la sélection ou de l'autosélection. Les appellatifs facultatifs ou hors-norme ne sont pas nécessaires puisque les interlocuteurs sont déjà liés par dyade. Par exemple, le professeur remercie un groupe d'apprenants pour sa présentation en le désignant au moyen du localisateur : « Ok merci beaucoup Moncton ».

Tableau 4.13. Distribution des appellatifs selon le mode interlocutif

		Localisateur	Nom	Générique	Total
Désignation obligatoire	Sélection	47	10	7	64
	Autosélection	-	11	-	11
	Sous-total	47	21	7	75 (85,2 %)
Désignation facultative		5	8	-	13
	Sous-total	5	8	7	13 (14,7 %)
	Total	52 (59 %)	29 (32,9 %)	7 (7,9 %)	88

Les appellatifs obligatoires (n=75) représentent 85,2 % des cas recensés. Ils sont majoritairement associés à la sélection du locuteur suivant (64 cas sur 75; 85,3 %). Les

appellatifs facultatifs (n=13) représentent 14,7 % des cas et ils sont énoncés pendant des épisodes où le locuteur et le destinataire sont déjà liés par dyade.

Le localisateur est presque toujours associé à la gestion du tour de parole (47 cas sur 52; 90,3 %). Les noms servent un peu plus fréquemment à céder la parole qu'à obtenir le statut de locuteur auprès du professeur (21 cas sur 29; 72,4 %).

La comparaison des deux corpus montre que les participants exploitent les mêmes catégories d'appellatifs. Nous avons aussi observé que le localisateur qui désigne un groupe d'apprenants est réservé à l'usage quasi exclusif du professeur (ou le directeur), alors que l'apprenant désigne le professeur par son nom. L'usage des appellatifs est donc asymétrique. Le localisateur est un appellatif inusité, sauf dans des contextes spécifiques comme la vidéoconférence, qui facilite la désignation du groupe d'apprenants qui occupera les ondes. Le recours au localisateur signifie que les apprenants ne sont jamais reconnus comme des individus, mais comme une entité collective. Signalons que Marchand, Loisier et Bernatchez (1999) suggèrent aux professeurs de désigner un apprenant par son nom. Par ailleurs, aucun apprenant ne désigne un apprenant qui est dans un autre site.

Dans ce chapitre, nous avons vu que la répartition des participants dans plusieurs sites affecte leur conduite et la nature de leur participation. Dans l'idéal, il y a un accès réciproque suffisant entre les partenaires de l'interaction principale pour mener à terme leurs échanges. Les conditions d'interaction sont cependant nettement moins favorables lorsqu'un apprenant hors ondes tente d'obtenir le droit de parole.

C'est dans un contexte fondé sur la distance spatiotemporelle que le professeur doit régir le système des tours de parole. Il a recours au localisateur pour désigner le groupe d'apprenants qui deviendra son partenaire d'échange. Le localisateur est un appellatif inusité, mais efficace lors d'un cours en vidéoconférence. En ce qui a trait aux apprenants (UdM), ils désignent le professeur par son prénom.

L'étude des cas de sélection et d'autosélection indique que le système des tours de parole, tant celui du cours UdM que celui du DalU, est marqué par des ratés qui soulignent les failles du système de vidéoconférence. Le déroulement du cours est alors entravé puisque le locuteur désigné ne prend pas la parole ou que son tour de parole est inaudible. Outre les ratés, le professeur (UdM) a conçu un système des tours de parole qui limite la prise de parole de chaque d'apprenants à une seule période pendant la partie didactique. C'est donc dire que les apprenants sont plus souvent hors ondes qu'en ondes.

Le fait d'être visuellement absent expliquerait pourquoi les apprenants adoptent davantage de conduites verbales et non verbales lors d'un cours transmis par vidéoconférence comparativement à un cours en face à face. Les données nous ont permis d'établir que les apprenants à Moncton adoptent moins de conduites verbales et non verbales que les autres groupes d'apprenants. En agissant ainsi, les apprenants à Moncton occupent le premier rang du palmarès d'attention que nous avons établi.

Le professeur adopte une conduite distincte lorsqu'il évalue les propositions formulées par les apprenants à Moncton. Le professeur ne pose aucune question concernant ces propositions, il leur attribue le statut de délocuté et à la fin du cours, le professeur ne mentionne que les propositions de ce groupe. Étant donné la conduite du professeur à l'égard des apprenants à Moncton et le degré d'attention de ceux-ci, on doit se demander si les contacts plus fréquents en face à face entre ces deux catégories de participants n'auraient pas une incidence sur leurs conduites respectives.

Bien que les apprenants partagent la même identité sociale, il ne faut pas les considérer comme un groupe homogène sur le plan interlocutif. Les apprenants dans les sites non désignés ont un double statut interlocutif, soit celui de récepteur par rapport à l'interaction principale et de participant ratifié par rapport à l'interaction parallèle. En ce qui concerne les apprenants qui sont dans le site désigné, ils ont le statut de participant ratifié par rapport à l'interaction principale, alors que leur statut par rapport à l'interaction locale ou intrasite serait temporairement suspendu.

Chapitre 5. Les études de cas

Pour rendre compte des problèmes de communication et leurs éventuelles conséquences sur l'activité didactique, nous présenterons dans le présent chapitre trois études de cas associées au système des tours de parole.

5.1. Procédure de contact

Au moment de la mise en ondes du système de vidéoconférence, le professeur ne sait pas s'il peut établir le contact avec chaque site et il ne connaît pas le nombre d'apprenants présents. Le seul moyen de le savoir est d'établir le contact initial en désignant à tour de rôle chaque groupe d'apprenants. La procédure est réussie lorsqu'un apprenant dans le site désigné confirme l'établissement du contact.

L'extrait suivant montre la procédure de contact initiée par le professeur avec les apprenants à Campbellton et Shippagan.

Extrait 5.1

1. Professeur : Campbellton?

[Absence de réponse (9 secondes)]

2. Professeur : On semble avoir un problème vers Campbellton. Je vais aller à Shippagan.

3. Apprenante S2 : On est ici. <S. rire>

4. Professeur : OK Shippagan est là au moins eux autres (rire). Vous êtes trois des quatre c'est ça?

5. Apprenante S2 : Oui c'est ça.

6. Professeur : OK.

[...] Passage élagué¹

7. Professeur : Heu Campbellton oui?

1. Les passages élagués correspondent à des tours de parole qui ne sont pas liés à la procédure de contact.

[Absence de réponse (1,5 s)]

8. Professeur : Oui je crois que j'ai vu leur: (10 s) je crois que Campbellton est en ondes mais on les a pas encore captés.

9. Apprenante C5 : On est ici. (pause) On est ici.

10. Professeur : (rire) Je suis bien content (rire). Est-ce que: est-ce que pas mal toute: est-ce est ce que pas mal toute la gang est là?

11. Apprenante C5 : Hein?

12. Professeur : Est-ce que pas mal toute la gang est là?

13. Apprenante C5 : Non il en manque plusieurs.

14. Professeur : C'est ça. C'est les abandonneux du dernier cours là <C. rire>

15. Apprenante C5 : C'est vrai.

Le cours débute par la tentative de prise de contact avec les apprenants à Campbellton (1). La tentative du professeur demeure sans réponse, ce qui l'amène à fournir une explication pour justifier le silence (2). Le professeur contourne l'absence de réponse par une tentative de contact avec les apprenantes à Shippagan (2). La porte-parole du groupe désigné confirme l'établissement du contact (3) et le professeur montre sa satisfaction en évoquant implicitement l'échec du contact avec Campbellton (4). Une fois le contact établi, le professeur initie un échange sur le nombre d'apprenantes présentes (4 à 6). L'échec autour du contact initial avec Campbellton (1) oblige le professeur à faire une deuxième tentative (7), ce qui montre l'importance que le professeur accorde à l'établissement du contact avec chaque groupe d'apprenants. La tentative du professeur est marquée par un silence de 1,5 secondes et une pause de 10 secondes, ce qui est considérable. Une apprenante confirme l'établissement du contact (9) et le professeur marque sa satisfaction (10). Il initie alors un échange sur le nombre d'apprenants présents (11 à 15). Cet extrait met en lumière plusieurs phénomènes récurrents lors de la procédure de contact qui sont attestés dans les deux corpus.

La procédure de contact est itérative, c'est-à-dire que le professeur la répète aussi souvent qu'il le faut pour établir le contact avec chaque groupe d'apprenants. Elle n'est pas sans

rappeller l'appel nominal qui est davantage associé à la vérification de la présence en contexte scolaire. Mais à la différence de la vérification de la présence en salle de classe, en vidéoconférence, le professeur interpelle un groupe d'apprenants qu'il ne voit pas. L'interpellation est donc associée à une fonction logistique obligatoire.

L'extrait 5.1 montre que la procédure de contact réussie comprend deux parties : l'établissement du contact et la vérification du nombre d'apprenants présents. La procédure marque l'ouverture du cours; il s'agit du signal sommant les participants, jusqu'à lors occupés par des tâches variées, de les délaisser pour s'investir dans le cours. Dans l'idéal, la transition correspond à l'abandon de conduites non liées au cours (discuter, lire, etc.) vers l'adoption de conduites axées sur la participation (se taire, écouter, prendre des notes, etc.).

Le silence qui résulte de l'échec du contact constitue un raté conversationnel récurrent en vidéoconférence et il nécessite une réparation. Ainsi, le professeur justifie le silence en l'attribuant à un problème (2). En agissant de la sorte, il propose une mise en contexte qui aurait pu échapper aux apprenants. Dans le même ordre d'idée, le professeur rend explicite² son intention d'établir le contact avec Shippagan (3).

En ce qui concerne la procédure de contact, le professeur initie la vérification et un apprenant dans le site désigné confirme la présence du groupe. Les énoncés sont prévisibles et la procédure pour établir le contact est semblable dans les deux cours, ce qui indiquerait une ritualisation de la séquence d'ouverture lors d'un cours transmis par vidéoconférence. Pendant la procédure, le ton est léger en raison des blagues, des rires et des énoncés de type *small talk* spécifiques au cours médiatisé qui accompagnent la vérification, par exemple l'expression du plaisir de se retrouver.

La première étude de cas tirée du cours DalU fera état d'une série d'échecs relatives à la procédure de contact.

2. Le fait de rendre explicite une situation relève de l'espace de publicisation selon Mondada (2004).

5.1.1. Première étude de cas : un problème lors du contact initial

Le directeur tente d'établir le contact avec les apprenants à Gracetown, mais il ne réussit pas, ce qui entraîne une série d'épisodes découlant de cet échec initial. Nous examinerons les actions du directeur et des autres participants pour établir le contact, les effets de l'échec initial sur les apprenants dans le site concerné, ainsi que l'impact de l'échec sur l'organisation du cours et sa structuration. L'étude de cas est schématisée au moyen des épisodes qui sont contenus dans l'exemple 5.2. Les épisodes³ sont présentés en ordre chronologique. Le moment où débute chaque épisode est indiqué ainsi que l'identité des interlocuteurs. La mise en contexte est présentée dans la quatrième colonne et l'extrait pertinent est inclus dans la cinquième colonne.

Exemple 5.2

No	Temps	Interloc.	Mise en contexte	Extrait
3	1:40	D→G	1^e tentative de contact	D : Anybody in Gracetown?
5	1:54	D→G	2^e tentative de contact	D : Gracetown are you on the bridge?
7	2:14	D→P	Discussion suspension du cours	D : So should we wait till ten to? P : Ya why don't we wait til ten to. D : Ok. And then start so there's six people ok? P : Ya. D : Ok
8	2:37	D→tous	Annonce suspension du cours	D : we're going to wait until ten to eight and then we'll start.
9	2:45	D→G	3^e tentative de contact	D : I'd like to see if anybody if Gracetown is on the bridge though we didn't they didn't respond when we toured the sites a minute ago.
	2:48		Suspension du cours	
10	2:53	T→T	1^e discussion technique	T : Huh Jim this is John here at the MT&T bridge they're having some problems in Gracetown and Liz and myself are working with them at the moment. D : Ok will you let us know if they come on? T : Yes we will. D : Thank you.
	2:59		Suspension du cours	
11	5:22	T→T	2^e discussion technique	T : it's John here. Hi Jim John here at the bridge I was just speaking with Liz apparently they got somebody new at Gracetown there she can't get a hold of them they don't have their phone plugged in and she hasn't called at the help desk so she's basically saying not to wait for them.

3. Les épisodes 3 à 26 sont associés à des activités logistiques ou techniques, alors que les épisodes 29 et 46 sont didactiques. Ces derniers sont entrecoupés par des épisodes logistiques.

				D : Ok thanks thanks very much T : Ok.
15	16:00		Connexion de Gracetown	? : Ok we're connected somewhere. There. We're there now. P : Where's the site? This is where? T : It's just someone coming on.
26	22:08	P→G	4^e tentative de contact	P : Did Gracetown ever get on? G : Ya Gracetown is here.
29	28:15	P→G	Gracetown désigné	P : So I'll pick on Gracetown again since (rire) you came in later. Huh what investigations do you want in this man?
46	50:36	P→G	Gracetown désigné	P : Gracetown do you have any questions? G : Huh sorry we missed the first fifteen minutes and you may have already covered it but I was wondering do you have any sort of an algorithm as to how you use these tests <right> cause [...].

D= directeur, P= professeure, G= apprenant à Gracetown et T= technicien

Au début du cours, le directeur tente sans succès d'établir le contact avec les apprenants à Gracetown (épisodes 3 et 5). Ces échecs incitent le directeur à proposer la suspension provisoire du cours et la professeure accepte (épisode 7), espérant probablement la résolution du problème de contact pendant la suspension. Il annonce la suspension (épisode 8) et il fait une troisième tentative pour établir le contact avec Gracetown (épisode 9) qui se solde par un autre échec.

Pendant la suspension, John, un technicien affecté au pont, informe Jim, le technicien qui partage le site du directeur, de sa démarche pour résoudre le problème affectant la communication avec Gracetown (épisode 10). Le directeur, qui n'est pas le destinataire, réagit en discutant avec le technicien affecté au pont. Celui-ci revient en ondes quelques minutes plus tard (épisode 11) pour confirmer que le problème à Gracetown n'est pas résolu et qu'il est préférable de commencer sans la connexion avec ce site. Le directeur décide de poursuivre sans les apprenants de Gracetown parce que le temps file, « our time is ticking ». La partie didactique du cours débute six minutes après la mise en ondes.

Le cours débute par un exposé magistral sur les examens sérologiques nécessaires pour diagnostiquer l'arthrite rhumatoïde puis la professeure enchaîne avec la première étude de cas (lupus), mais elle est interrompue par une sonnerie et des énoncés obscurs qui la déconcertent (épisode 15). Le technicien qui l'accompagne lui explique qu'il s'agit de la

connexion d'un site au système de vidéoconférence, « It's just someone coming on ». Quelques minutes plus tard, la professeure vérifie si la connexion avec Gracetown est établie (épisode 26) et un apprenant dans ce site la confirme.

Lors de la deuxième étude de cas présentée par la professeure (épisode 29), cette dernière demande aux apprenants à Gracetown d'énumérer les examens à prescrire : « what investigations do you want in this man ? ». Ce type de question est courant pendant le cours, mais ce qui est inhabituel est la justification : « So I'll pick on Gracetown again since (rire) you came in later ». Les apprenants à Gracetown sont les seuls à faire l'objet d'une justification pour un problème dont ils ne sont pas responsables : ce ne sont pas les apprenants qui sont arrivés 'plus tard', mais la connexion qui a été établie avec un retard de 16 minutes. Le verbe *to pick on* a une connotation négative et il relève, ici, de l'ironie⁴.

Le dernier épisode (46) est associé à la période de questions qui marque la fin du cours. La professeure vérifie si les apprenants à Gracetown ont des questions concernant la matière du cours. Un apprenant dans ce site profite de l'occasion pour poser des questions sur l'exposé magistral et la première étude de cas (lupus), deux activités qui n'ont pas été transmises à Gracetown. La professeure réagit favorablement en répétant de façon à peu près intégrale l'exposé magistral et les données concernant la première étude de cas (antécédents médicaux, symptômes, situation familiale de la patiente) qui sont essentiels pour établir le diagnostic. La répétition prend 5 minutes, ce qui est considérable lorsqu'il s'agit de revenir sur un point présenté plus tôt.

Les participants d'un cours transmis par vidéoconférence sont confrontés au fait qu'il n'y a pas d'espace préexistant à la rencontre. Par conséquent, ils doivent créer un espace de communication qui leur permettra de discuter avec le professeur malgré la distance qui les sépare.

Dans la partie consacrée à l'espace (section 2.7), nous avons vu comment les participants négocient la construction de l'espace visuel lors d'une interaction bidirectionnelle

4. *To pick on* someone signifie s'en prendre à quelqu'un, le harceler, etc.

(Mondada, 2004; de Fornel, 1994). Les données recueillies dans le cadre de la présente recherche ne contiennent aucune mention concernant la négociation de l'image (qualité, recadrage, etc.). Tout au plus, il y a quelques énoncés sur la transmission de l'image lors du contact initial. Par exemple, le directeur s'adresse à une technicienne locale : « Sandra, I saw you there a minute ago » ou encore, le professeur indique qu'il voit « leur image je crois que Campbellton est en ondes mais on l'a pas encore captée ». En revanche, les deux corpus contiennent plusieurs énoncés sur la qualité du son. Le technicien explique qu'il « entend une espèce de bruit de fond tout le temps » et une apprenante signale « un gros bruit technique ». Ces exemples montrent l'importance du canal oral pour assurer la connexion entre les participants.

Les participants d'un cours en vidéoconférence collaborent à la création de l'espace médiatique. Pour ce faire, le professeur initie la procédure de contact avec le groupe désigné qui est hors-ondes. La voix du professeur active la transmission de son image et l'ouverture du canal qui lie le professeur au groupe désigné. Un apprenant dans le site désigné confirme la connexion de son site. Par après, le professeur et le groupe désigné occupent les ondes en alternance jusqu'au moment où le professeur désigne un autre groupe d'apprenants.

L'accès à l'espace médiatique passe par le système des tours de parole. Au moment de la sélection, le groupe d'apprenants qui sera désigné n'est pas en ondes, mais à l'extérieur de l'espace médiatique. Le professeur ouvre le canal de communication au groupe d'apprenants désigné. Le défi de ce groupe est de franchir la frontière qui le sépare de l'espace médiatique. Le contact réussi permet aux interlocuteurs qui occupent l'espace médiatique en alternance de réaliser des actions qui assurent la progression du cours. L'espace médiatique est l'ancrage sur lequel repose le cours, ce qui explique l'insistance du directeur à établir le contact avec les apprenants à Gracetown.

Il est possible d'établir un lien entre la procédure de contact et les lois du système d'interaction qui renvoient aux qualités physiques de la communication. La première contrainte de ce système est la « capacité bidirectionnelle à transmettre et à recevoir des messages acoustiquement adéquats et aussitôt interprétables » (Goffman, [1981] 1987 : 20-21). Le canal de communication doit être exempt de problèmes techniques pour que les

participants puissent se parler et s'écouter. L'extrait sur la procédure de contact montre que les participants ont recours à différents signaux de contact (recherche et ouverture du canal, ratification du canal ouvert, fermeture du canal), des signaux d'identification, des signaux de rotation (indiquer la fin d'un message) et des signaux de préemption⁵.

Les échecs répétés de la procédure de contact montrent la dépendance des participants face à la technologie. Il suffit d'un problème technique pour modifier le déroulement du cours et obliger les participants à élaborer une stratégie de réparation. La cause des échecs demeure inconnue, mais le technicien affecté au pont confirme l'existence d'un problème : « they're having some problems in Gracetown » (épisode 10). Le problème serait en partie attribuable à l'inexpérience de l'équipe technique à Gracetown.

Des techniciens sont affectés à Hartford (site du directeur et de la professeure) et au pont. Dans les autres sites, des employés de bureau assurent le soutien technique lors des cours transmis par vidéoconférence. Nous ne savons pas s'ils ont reçu une formation concernant l'usage de l'équipement, mais l'inexpérience serait en cause dans le problème de connexion selon le technicien au pont : « they got somebody new in Gracetown ». Le technicien au pont ajoute qu'il n'a pas été en mesure de parler à quelqu'un à Gracetown parce que le téléphone n'était pas branché : « they [Gracetown] don't have their phone plugged in » (épisode 11).

Tous les participants sont affectés par les échecs de la procédure de contact, mais de façon différente. Les apprenants à Gracetown sont les plus durement éprouvés. Ils sont présents au cours tout en étant exclus pendant les 16 premières minutes. Pendant cette période, ces apprenants n'ont aucun statut interlocutif par rapport à l'interaction principale parce que le contact avec leur site n'a pu être établi. De plus, en raison de la connexion tardive, les apprenants à Gracetown ratent l'exposé magistral qui constitue la base du cours. La démarche d'apprentissage de ces apprenants est donc perturbée.

Un apprenant à Gracetown attend que la professeure lui donne l'occasion de poser une question à la toute fin du cours (épisode 46) pour revenir sur l'exposé magistral non transmis. La question est précédée d'excuses, ce qui souligne la réticence de l'apprenant à

5. Le signal de préemption sert à interrompre quelqu'un (Goffman, [1981] 1987).

revenir sur l'exposé : « Hum sorry so we missed the first fifteen minutes and you may have already covered it but I was wondering [...] ».

Par ailleurs, les apprenants dans les autres sites ne réagissent pas verbalement au problème de contact pendant l'interaction principale. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas de déterminer ce que font ces apprenants pendant les tentatives de réparation et la suspension du cours. Ils sont par ailleurs confrontés à l'obligation de réentendre les explications de la professeure concernant l'exposé magistral et la première étude de cas.

Les épisodes associés à la résolution du problème de contact (tentatives du directeur, démarche du technicien et suspension provisoire du cours) et la répétition de l'exposé magistral par la professeure sont des ruptures qui perturbent le déroulement prévu du cours en plus de rogner sur le temps qui aurait pu être consacré à des points d'ordre didactique.

L'espace médiatique demeure fragile et provisoire parce qu'il dépend du fonctionnement du système de vidéoconférence et de la récurrence de la procédure du contact. Il dépend aussi de la compétence technique des participants à intégrer le système de vidéoconférence dans leurs pratiques interactionnelles (de Fornel, 1994). Par exemple, le participant doit activer le micro de façon manuelle et parler suffisamment fort pour que sa voix active le mécanisme d'affichage de son image. Il doit aussi tenir compte du cadrage, limiter ses mouvements, tenir compte du délai de transmission, etc. Les participants doivent donc apprendre à conjuguer l'usage des dispositifs techniques à leurs actions verbales et non verbales, mais ils ne possèdent pas *de facto* les compétences techniques nécessaires.

Le questionnaire rempli par les participants indique que la formation technique est minime ou inexistante⁶. La professeure (DaU) est la seule répondante qui confirme avoir suivi une formation d'une durée de 15 minutes et elle la juge suffisante⁷. Les apprenants du cours DaU n'ont pas reçu de formation, mais quatre des six apprenants indiquent qu'elle leur

6. La question concernant la formation technique a été posée aux participants du cours DaU seulement.

7. Dans leur rapport de recherche destiné au Bureau des technologies d'apprentissage (Canada), Marchand, Loisier et Bernatchez (1999) recommandent qu'une formation technique minimale de 3 heures ainsi qu'une formation pédagogique minimale de 6 heures soient offertes aux nouveaux enseignants qui utiliseront la vidéoconférence.

serait utile notamment pour manipuler l'équipement. L'apprenant T1 le mentionne explicitement dans l'extrait suivant.

Extrait 5.3

1. Professeure : What would be your differential diagnosis huh of this patient? Maybe we'd start with Taylor.

[Aucune réaction à Taylor]

2. Professeure : Do we have any volume? I can't hear them they're speaking.

3. Technicien H9 : Is there anyone there in Taylor?

4. Apprenant T1 : Yes ()

5. Professeure : That's them they're speaking.

6. Technicien H9 : Oh is it?

7. Professeure : We don't have any volume.

8. Technicien H9 : It might be on ()

9. Apprenant T1 : Huh there's three here in Taylor.

10. Professeure : Yes. Hi. Good morning. (rire)

11. Apprenant T1 : Hello. (rire) **Just figured out how to use the equipment.**

12. Professeure : Oh good. (rire)

La professeure désigne les apprenants à Taylor (1), mais la prise de parole d'un apprenant demeure inaudible (2, 5, 7) parce qu'il ne sait pas comment utiliser l'équipement (11). Or son incompetence technique, qui est attribuable à l'absence de formation, a des incidences sur le cours (rupture de l'activité didactique, négociation enchassée et reprise de l'activité didactique).

De façon générale, les participants semblent avoir un seuil de tolérance élevé par rapport aux problèmes de contact. Il est plus difficile de déterminer quels en sont les effets psychologiques. Un indice suggère l'irritation chez la professeure lors de la quatrième dernière vérification de présence : « Did Gracetown ever get on ? » (épisode 26). Nous ne

savons pas quelle impression perdure chez les apprenants à Gracetown qui n'ont pu participer pleinement au cours.

5.2 Deuxième étude de cas : la négociation d'un problème technique

Nous avons vu dans l'étude de cas précédente que c'est par la sélection du locuteur suivant que le professeur permet au participant désigné d'occuper l'espace médiatique. Il faut envisager la possibilité qu'un apprenant hors-ondes veuille intervenir pendant le cours. Il peut attendre que son groupe soit désigné si ce n'est pas déjà fait ou recourir à l'autosélection. En vidéoconférence, l'autosélection présente un degré de difficulté certain parce que l'apprenant est hors-ondes (visuellement absent). Il doit par conséquent élaborer une stratégie interactionnelle pour accéder à l'espace médiatique. Nous allons examiner un cas où une apprenante hors-ondes tente d'obtenir le droit de parole par autosélection afin de signaler un problème technique. La première étape consiste à décrire la procédure d'autosélection pratiquée par l'apprenante.

Extrait 5.4⁸

Apprenante S2 : Paul? On l'entend pas : on l'entend pas tellement on voudrait prendre des notes et on comprend pas beaucoup ce qu'il dit.

La procédure comprend deux actes de langage : la désignation et le signalement du problème technique. L'apprenante désigne le professeur au moyen de l'appellatif *Paul* énoncé avec une intonation montante, d'où le point d'interrogation. Puis, elle signale le problème technique à l'origine de l'autosélection (volume insuffisant) et elle explique l'impact de ce problème sur la prise de notes. Le contenu du tour de parole est suffisant pour que le professeur comprenne la situation. De plus, la voix de l'apprenante est assez forte pour être audible du professeur.

La prise de parole de l'apprenante est fondée sur la combinaison des règles du système des tours de parole, soit l'autosélection et la sélection. L'apprenante veut attirer l'attention du professeur sur le fait qu'elle veut obtenir le droit de parole. Elle fait une demande d'autorisation : « its function is to signal a desire to contribute to the discourse » (Sinclair et

8. L'extrait complet de l'étude de cas est présenté à la page 152.

Coulthard, 1992 : 20) afin d'être désignée : « the function of nomination is to [...] give permission to a pupil to contribute to the discourse » (Sinclair et Coulthard, 1992 : 20). Les données montrent que l'apprenante a interrompu le porte-parole à Moncton qui avait le droit de parole. Elle prend la parole dans une place non transitionnelle, transgressant ainsi les règles conversationnelles, mais sa démarche est justifiée dans la mesure où le problème technique a préséance sur le respect des règles du système des tours de parole.

La prise de parole par autosélection a un impact sur la structuration de l'interaction principale parce qu'elle interrompt l'épisode en cours de réalisation (présentation des propositions des apprenants à Moncton). Le signalement du problème technique et la négociation qui suivent sont enchâssés dans l'épisode didactique.

Les données contenues dans l'exemple 5.5 sont présentées en colonnes. La première colonne est réservée aux données transmises à Moncton, la deuxième colonne aux données transmises à Shippagan et la troisième colonne à droite, aux données transmises à Edmundston.

Chaque tour de parole est contenu dans une cellule et numéroté. Nous avons découpé le tour de parole afin de distinguer les interventions aux fonctions illocutoires distinctes et les interventions destinées à des participants différents. Par exemple, dans la 3^e colonne, le 3^e tour de parole comprend 2 interventions, chacune étant identifiée au moyen d'une lettre. La première intervention – réactive (3a) – est formulée par le professeur; elle confirme la réception du signalement par l'apprenante. La seconde intervention (3b) qui a une fonction illocutoire initiative est destinée à Julien, le technicien. Le professeur lui demande de résoudre le problème et le technicien réagit à l'acte directif au 4^e tour de parole.

Chaque tour de parole est transmis de façon intégrale (exemple : 1^{ère} colonne, 2^e tour) ou fragmenté (exemple : 2^e colonne, 2^e tour). Dans cet exemple, le tour de parole énoncé par l'apprenante S2 est entrecoupé par celui de l'apprenant à Moncton (1^{er} tour). Lorsqu'un tour de parole est fragmenté, la même numérotation s'applique aux deux parties du tour de parole.

Exemple 5.5

Corpus Moncton	Corpus Shippagan	Corpus Edmundston
1 Apprenant M3 : Nous autres : un système de: santé idéal c'est que: les infirmières sont plus autonomes dans leurs fonctions c'est-à-dire sans: avoir recours à la médecine traditionnelle et être plus ouvert que les: infirmiers infirmières sont plus ouverts à: des nouvelles techniques de soins comme: la médecine douce : relaxation : tout': acuponcture tout' ce qui est différent de la médecine traditionnelle	1 Apprenant M3 : Nous autres : un système de: santé idéal c'est que les infirmières sont plus autonomes dans leurs fonctions c'est-à-dire sans: avoir recours à la médecine traditionnelle et être plus ouvert que les: infirmiers infirmières sont plus ouverts à: des nouvelles techniques de soins comme: la médecine douce : relaxation : tout' : acuponcture tout'	1 Apprenant M3 : Nous autres : un système de: de santé idéal c'est que: les infirmières sont plus autonomes dans leurs fonctions c'est-à-dire sans: avoir recours à la médecine traditionnelle et être plus ouvert que les: infirmiers infirmières sont plus ouverts à: des nouvelles techniques de soins comme: la médecine douce : relaxation : tout' : acuponcture tout' ce qui est différent de la médecine
2 Apprenante S2 : a Paul?	2 Apprenante S2 : a Paul?	2 Apprenante S2 : a Paul?
b On l'entend pas: on l'entend pas tellement on voudrait prendre des notes et on comprend pas beaucoup ce qu'il dit.	1 Apprenant M3 : ce qui est différent de la médecine	b On l'entend pas: on l'entend pas tellement on voudrait prendre des notes et on comprend pas beaucoup ce qu'il dit.
3 Apprenant M3 : Veux-tu que je change de place?	2 Apprenante S2 : b On l'entend pas: on l'entend pas tellement on voudrait prendre des notes et on comprend pas beaucoup ce qu'il dit.	3 Professeur E1 : a OK b on va s'adresser à: Julien.
4 Technicien M9 : Est-ce que ça serait possible à Ed:	3 Professeur E1 : a OK b on va s'adresser à: Julien	4 Technicien M9 :
5 Professeur E1 : a OK b on va s'adresser à: Julien.	4 Technicien M9 : a Est-ce que ça serait possible à Edmundston de mettre votre mute? On entend un espèce de bruit de fond de votre centre tout le temps là. C'est pour ça que les autres centres on les entend presque pas. b Parfait.	a (à Edmundston) Est-ce que ça serait possible à Edmundston de mettre votre mute? On entend un espèce de bruit de fond de votre centre tout le temps là. C'est pour ça que les autres centres on les entend presque pas. b Parfait.
4 Technicien M9 : a Est-ce que ça serait possible à Edmundston de mettre votre mute? On entend un espèce de bruit de fond de votre centre tout le temps là. C'est pour ça que les autres centres on les entend presque pas. b Parfait.	5 Apprenant M3 : a Là tu as mis mute? b Je commence-tu? c Là m'entendez-vous? d Paul on t'entend pas pantoute.	5 Apprenant M3 : a Là tu as mis mute. b Je commence-tu? c Là m'entendez-vous? d Paul on t'entend pas pantoute.
6 Apprenant M3 : a Là tu as mis mute? b Je commence-tu? c Là m'entendez-vous? d Paul on t'entend pas pantoute.	6 Apprenante S2 : Moi je l'entends là.	6 Apprenante S2 : Moi je l'entends là.
7 Apprenante S2 : Moi je l'entends.	7 Apprenant M3. Toi tu m'entends?	7 Apprenant M3 : Toi tu m'entends?
8 Apprenant M3 : Toi tu m'entends?	8 Professeur E1 : Je t'entends très très bien:	8 Professeur E1 :Je t'entends très très bien :
9 Professeur E1 : Je t'entends très très bien:		

5.2.1. Présentation du cas

Pendant la plénière, le professeur sélectionne le groupe d'apprenants à Moncton comme locuteur suivant et le porte-parole de ce groupe, M3/Benoit, entame la présentation des propositions (1^e colonne, 1^{er} tour). Le professeur et les apprenants à Moncton sont les occupants légitimes de l'espace médiatique et ils sont censés occuper cet espace pendant la durée des échanges.

Si l'interruption est la procédure habituelle pour s'immiscer dans une interaction en cours, ce qui est spécifique à la communication par vidéoconférence, il y a la difficulté de savoir si le statut de locuteur nous est accordé. Ainsi, l'apprenante interrompt le porte-parole à Moncton en interpellant le professeur, cherchant ainsi à obtenir l'autorisation de poursuivre. Bien que cette autorisation ne soit pas explicitement accordée, l'apprenante poursuit en décrivant le problème. La démarche de l'apprenante montre que le porte-parole et le professeur n'étaient pas conscients du problème de son affectant les apprenantes à Shippagan. Une négociation pour résoudre le problème suit. L'épisode technique qui a une fonction réparatrice est marqué par des problèmes qui complexifient la négociation.

La présentation de l'épisode technique en trois colonnes (tableau 5.5) montre comment la transmission du cours diffère d'un site à l'autre. Ainsi, la présentation du porte-parole est plus complète à Moncton (1^e colonne) que dans les autres sites. Le qualificatif *traditionnelle* (1^{er} tour) et la question du porte-parole (3^e tour) ne sont pas transmis dans les deux autres sites, tout comme le début du tour de parole du technicien à Moncton (4^e tour). En raison des éléments non transmis ou transmis différemment, les participants ne partagent pas le même contexte.

L'impossibilité de voir les trois participants engagés dans l'épisode technique et le délai affectent la coordination des tours de parole. Dans le cas du qualificatif *traditionnelle*, la prise de parole de l'apprenante à Shippagan (2^e colonne, 2^e tour) coïncide avec la présentation du porte-parole. En ce qui concerne la question du porte-parole (1^e colonne, 3^e tour), elle est destinée au technicien local. Comme l'échange est intrasite, il est possible que la voix du porte-parole soit moins forte lorsqu'il s'adresse à un participant dans son site.

Enfin, la non-transmission du début du tour de parole du technicien (2^e colonne, 3^e tour) serait due à la prise de parole simultanée du professeur.

La transmission incomplète est problématique en soi, mais l'effet est décuplé étant donné que le contenu de l'épisode diffère d'un site à l'autre. Or, c'est dans ce contexte non partagé que les participants dans les trois sites tentent de coordonner leurs tours de parole pour résoudre le problème signalé par l'apprenante à Shippagan.

La technologie affecte la structuration de l'épisode technique. L'exemple 5.5 montre que l'épisode didactique (1^e colonne, 1^{er} tour et 9^e tour) enchâsse l'épisode technique (2^e au 8^e tour) qui débute par l'interruption de l'apprenante. La fin de l'épisode technique permet au porte-parole de poursuivre sa présentation.

L'échange didactique habituellement constitué de 3 interventions fait place à une série de tours de parole qui ne respectent pas toujours la règle de la séquentialisation et la coordination temporelle des interventions. Ainsi, nous observons un échange canonique à Edmundston (3^e colonne, 2^e au 4^e tour), mais la structure de cet échange n'est pas canonique à Moncton (1^e colonne) et à Shippagan (2^e colonne). L'extrait comprend aussi des échanges qui respectent la règle de séquentialisation mais qui comportent une brèche importante entre l'intervention initiative et l'intervention réactive (1^e colonne, 2^e et 5^e tour). L'échange étalé est dû au délai entre la transmission d'un tour de parole et sa réception dans un autre site.

Plusieurs tours de parole ne sont pas appairés. Le non-appairage donne l'impression d'une activité où l'intervention initiative ne suscite pas de réaction. Le problème est plus sérieux lorsque les tours de parole non appairés sont des questions (2^e colonne, 5^e tour (a, b, c). Étant donné l'absence de réponse, le porte-parole à Moncton ne sait pas si la sourdine est activée (5a), s'il peut reprendre la présentation des propositions (5b) et s'il est entendu (5c). Or, la progression de la négociation est conditionnée par les tours de parole précédents, mais en particulier par le dernier. Par conséquent, le porte-parole n'a pas accès à la réponse censée le guider dans la formulation la plus pertinente et conditionnellement dépendante de son prochain tour de parole. En l'absence de réponses, l'activité didactique demeure suspendue.

L'examen du schéma de communication sert à déterminer qui parle à qui pendant l'épisode technique. Il est possible de dégager les configurations interlocutives privilégiées qui reflètent l'identité sociale des différentes catégories de participants. Ainsi, le professeur est le participant le plus sollicité. C'est le destinataire du signalement du problème technique. Le professeur désigne le technicien affecté à la résolution du problème et il s'adresse aux participants qui s'investissent dans la résolution du problème.

Le porte-parole des apprenants à Moncton occupe une place importante dans le schéma de communication. À titre de locuteur initialement désigné, il participe activement à la résolution du problème en interpellant le professeur et le technicien. Il est possible qu'il s'adresse aussi à l'apprenante à Shippagan (1^e colonne, 8^e tour).

La participation de l'apprenante à Shippagan est marginale; son rôle consiste à signaler le problème au professeur et à confirmer qu'elle entend.

Le technicien qui est à Moncton est chargé de résoudre le problème. Sa participation se limite à demander aux apprenants à Edmundston d'activer leur sourdine. Il est probable que le technicien s'entretienne avec le porte-parole à Moncton, mais il n'existe pas de traces verbales de cet échange.

Le schéma de communication comporte une part de flou puisqu'il n'est pas toujours possible de déterminer l'identité du destinataire privilégié. Le système d'adresse est en cause. Lorsque l'apprenante désigne le professeur par son prénom : « Paul? » (2^e colonne, 2^e tour), l'identité du destinataire est sans équivoque. On ne peut pas en dire autant lorsque le locuteur a recours aux pronoms d'adresse *tu* (1^e colonne, 6a), *toi* (1^e colonne, 8^e tour) et *vous* (1^e colonne, 6c) dont la valeur appellative est faible.

Nous avons examiné les enregistrements vidéo pour déterminer ce que font les apprenants dans les sites qui ne sont pas directement concernés par la résolution du problème, soit ceux qui sont à Bathurst et à Campbellton. À Bathurst, les apprenantes consultent des documents et elles ne semblent pas s'intéresser à la négociation concernant le problème technique. À Campbellton, les apprenants suivent la négociation de façon intermittente. Nous n'avons pas accès à la conduite des apprenants dans les autres sites.

Cette étude de cas montre la difficulté de négocier lorsque les participants en cause sont répartis dans trois sites.

5.3. Troisième étude de cas : Un problème d'autosélection

Dans l'étude de cas précédente, nous avons examiné la négociation pour résoudre un problème technique. L'apprenante à l'origine de cette négociation a eu recours à l'autosélection. Dans la présente section, nous examinerons la démarche de trois apprenantes qui ont également recours à l'autosélection pendant la plénière et qui peineront pour obtenir la parole. Le motif à l'origine de la démarche des apprenantes est la matière du cours⁹. Les points suivants seront examinés : le contexte, la procédure d'autosélection, la stratégie des apprenantes pour obtenir le droit de parole et les motifs qui les animent. L'exemple 5.6 présente le déroulement chronologique des tentatives de prise de parole de ces apprenantes.

La première colonne indique la numérotation des extraits, la deuxième colonne le début (minutes et secondes) du tour de parole. La troisième colonne indique l'identité du locuteur et du destinataire; pour simplifier, l'apprenant est identifié par son site. La quatrième colonne résume le contexte et la cinquième colonne contient l'extrait. Les tentatives des apprenantes sont en gras.

9. Ce n'est qu'en rétrospective qu'il est possible de déterminer que les apprenantes voulaient réagir à une proposition jugée litigieuse par le professeur.

Exemple 5.6

N°	Temps	Interloc.	Mise en contexte	Extrait
1	0:47	C→P	Proposition concernant les médicaments	C : Heu les médicaments dans les hôpitaux devraient être fournis par les clients parce que: lorsque les hôpitaux fournissent les médicaments on trouve que : pour le même client le gouvernement paye deux fois le même médicament là.
2	6:15	P→C	Évaluation et demande de précision	P : [...] Mais le point que: vous avez sorti le plus contentieux que c'est sûr va en faire: sauter quelques-uns de leur siège c'est que vous dites que les: médicaments dans les hôpitaux devraient être fournis par les patients. Qu'est-ce que vous entendiez exactement par ce point là?
3	6:40	C→P	Précision	C : Mais ce qu'on veut dire c'est quand les gens sont chez eux là bien: la: plupart souvent comme les personnes âgées elles ont des programmes qui payent leurs médicaments et il y a aussi : les gens qui se soignent à la maison ils sont obligés de payer leurs médicaments ou une assurance ou quelque chose. Quand ils arrivent à l'hôpital bien on leur fourni des médicaments et je trouve que ça: coûte cher. C'est pas nécessaire. Ils pourraient continuer à prendre les médicaments qu'ils ont chez eux à l'hôpital. [...] L'argent pourrait être utilisé pour la promotion au lieu de doubler des services comme de médicaments. C'est un peu un: doublement de service.
4	7:22	P→C	Évaluation	P : Oui ça marcherait peut-être pour les Tylenols [...] mais: avez-vous déjà vu le coût de certains: médicaments très spécifiques? [...]
5	8:17	C→P	1 ^e tentative C	P : [...] les autres exigeaient que leurs: droits d'exclusivité d'exploiter le médicament soient prolongés de C : Paul? P : dix ans et ils ont gagné [...].
6	11:30	S→P	1 ^e tentative S	P : [...] Heu mais vous [apprenants à C] apportez quand même des très bons points c'est bon à souligner. On va S : Paul? Liane à Shippagan.
7	11:34	C→P	2 ^e tentative C P désigne C	C : Paul? (pause) Paul? P : Humhum. C : Je suis pas sûre que: t'as: exactement compris ce qu'on veut dire là. [...].
8	12:51	M→P	1 ^e tentative M	M : Paul?
9	12:55	P→C	Évaluation	P : Oui juste pour finir sur le point que vous voulez amener c'est: vrai parce que j'ai: peut-être omis cette partie-là [...].
10	13:24	P→S	P désigne S	P : Je crois que Shippagan essayait de rentrer en ondes aussi : aviez-vous une question à: poser au groupe? S : Comme un commentaire: [...]

N°	Temps	Interloc.	Mise en contexte	Extrait
11	13:38	M→P	2 ^e tentative M	M : Paul j'ai une question ici à Moncton S : concernant ça pour les médicaments là. [...] C'est un commentaire pour les médicaments là je serais d'accord avec: Campbellton [...].
12	16:55	P→B	P désigne B	P : OK. Heu Bathurst ça serait à votre tour.
13	17:02	M→P	3 ^e tentative M	M : Paul? C'est Debbie à Moncton.
14	21:47	M→P	4 ^e tentative M	M : Est-ce que: je peux intervenir ici à Moncton Paul?
15	21:49	P→M	P désigne M	P : Oui excuse-moi on t'a oublié hein t'avais mentionné M : C'est que je veux parler. (rire) <M. rire> Regarde non c'est juste que j'aurais aimé souligner le fait : des médicaments à l'hôpital et je trouvais ça intéressant parce que moi à l'hôpital où je travaille l'hôpital de Moncton c'est le programme qui est en effet maintenant [...]
16	24:10	P→ collectif	Évaluation	P : Oui. Bien tu as bien fait d'intervenir. Je suis content de voir que ça existe. [...] Fait que ça c'est l'hôpital de Moncton qui a commencé c'est une bonne chose ça vient un peu à ce que Campbellton disait hein un rappel du gaspillage qui est fait [...].

P= professeure, Apprenante= C (Campbellton), S (Shippagan) et M (Moncton)

5.3.1. Présentation du cas

Lors de la plénière, les apprenants à Campbellton présentent une proposition (1) qui sera remise en question par le professeur et qui génèrera une négociation sur le sens de cette proposition. Pendant l'intervention du professeur, une apprenante à Campbellton tente d'obtenir le droit de parole (5). Le professeur met un terme à l'épisode qui le lie au groupe à Campbellton (6). À sa deuxième tentative, l'apprenante de Campbellton obtient le droit de parole et elle justifie la proposition (7). La négociation au sujet de cette proposition prend fin, l'apprenante et le professeur partageant la même interprétation de la proposition sur les médicaments (9).

Jusqu'à présent, nous avons présenté l'échange entre le professeur et les apprenants à Campbellton, soit les participants liés par l'interaction principale et qui sont en ondes. Mais la situation est plus complexe. Une apprenante à Shippagan a recours à l'autosélection (6), mais sa tentative survient au même moment que celle, réussie, de l'apprenante à Campbellton (7), ce qui signifie que l'apprenante à Shippagan n'obtient pas la parole. Ce n'est que lorsque la négociation avec Campbellton sera conclue que le professeur lui donne

la parole¹⁰ (10). Cette apprenante appuie la proposition de Campbellton et justifie sa position en donnant un exemple tiré de son milieu de travail (11).

Une apprenante à Moncton fait une première tentative pour obtenir le droit de parole au moment où le professeur se range derrière la proposition de Campbellton (8). Elle fait une deuxième tentative (11) au moment où le professeur désigne l'apprenante à Shippagan (10). Puis elle fait une troisième tentative (13), alors que le professeur désigne le groupe d'apprenants à Bathurst (12). Finalement, elle obtient le droit de parole (15) à la suite de sa quatrième tentative (14). Elle indique alors qu'elle est d'accord avec la proposition qui, par ailleurs, est en vigueur dans l'hôpital où elle travaille.

En résumé, l'apprenante à Campbellton a fait deux tentatives pour obtenir le droit de parole, l'apprenante à Shippagan une tentative et l'apprenante à Moncton quatre tentatives. Pour expliquer les échecs, il faut examiner des facteurs d'ordre technique et humain.

5.3.2. Causes des échecs d'autosélection

Le contenu du tour de parole énoncé par chaque apprenante représente moins d'une ligne de transcription. Dans le meilleur des cas, il comprend l'appellatif *Paul?*, l'identification de l'apprenante (prénom ou site) et un préliminaire (Schegloff, 1980) « j'ai une question » ou « est-ce que je peux intervenir ? ». Ces préliminaires sont énoncés par l'apprenante à Moncton qui s'autosélectionne. Elle serait consciente qu'il ne sert à rien d'évoquer le motif de sa prise de parole sachant que la probabilité d'être entendue par le professeur est mince. Ce n'est qu'une fois l'autorisation accordée que l'apprenante explique pourquoi elle voulait obtenir le droit de parole.

En général, la voix de l'apprenante est plus ou moins audible. Il y a une exception, soit la 4^e tentative de l'apprenante à Moncton (14). Elle crie, ce qui retient l'attention du professeur : « est-ce que quelqu'un a crié ? » La démarche de l'apprenante est extrême, mais le contexte d'interaction l'est tout autant.

10. Le professeur aurait capté la tentative de l'apprenante à Shippagan pour obtenir le droit de parole, mais il reporte le moment de la désigner comme locutrice suivante : « Je crois que Shippagan essayait de rentrer en ondes aussi : aviez-vous une question à poser au groupe ? »

L'apprenante doit déterminer le moment propice pour s'autosélectionner. Les tours de parole sont transmis avec un délai et les tentatives d'autosélection n'y échappent pas. Le moment choisi pour intervenir par autosélection a beau correspondre à la place transitionnelle telle que perçue par l'apprenante qui fait la tentative, le délai engendre le chevauchement de sa tentative à un autre tour de parole. C'est ce qui explique que le repérage par les apprenantes de la 'bonne' place transitionnelle échoue. L'occupation simultanée du canal par deux participants cause un problème de succession (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 32) qui rend la tentative d'autosélection plus ou moins audible¹¹ de sorte qu'elle échappe au professeur. En vidéoconférence, le moment propice pour prendre la parole par autosélection se situe entre deux épisodes. Le problème, c'est que cet emplacement est reconnu comme la place transitionnelle par les apprenantes et par le professeur. Dans six des sept cas, l'apprenante qui s'autosélectionne le fait entre deux épisodes, mais la place transitionnelle est déjà occupée par le locuteur ou une apprenante qui tente d'obtenir le droit de parole.

L'autosélection réussie a un impact sur la structuration puisque la tentative pour obtenir le droit de parole entrave le déroulement de l'interaction principale. Dans ce cas, la tentative ainsi que l'autorisation du professeur sont enchassées dans l'épisode en cours de production.

La situation est plus complexe lorsque la tentative pour obtenir le droit de parole n'aboutit pas à l'autorisation par le professeur. La tentative est enchassée dans l'épisode en cours de production, mais elle relève d'une intervention non séquencée.

Nous avons comparé les stratégies des trois apprenantes qui tentent d'obtenir le droit de parole pour réagir à la proposition par rapport à la stratégie de l'apprenante qui signale un problème technique (étude de cas 5.2). Dans ce dernier cas, l'apprenante occupe un temps de parole plus long que celle qui veut réagir à la proposition. Dans le premier cas, le contenu du tour de parole est étoffé, alors qu'il est succinct dans l'autre. La voix de l'apprenante qui veut signaler le problème est forte et celle de l'apprenante qui veut réagir au contenu du cours est faible. En ce qui concerne la place transitionnelle, l'apprenante qui

11. Le port du casque d'écoute nous a permis de capter les tentatives d'autosélection. Il ne faut donc pas

signale un problème technique n'en tient pas compte, alors que six des sept tentatives des apprenantes qui veulent réagir à la proposition en tiennent compte. Pour l'apprenante qui veut signaler le problème technique, la désignation est facultative, alors que l'apprenante qui veut intervenir sur la proposition attend l'autorisation de poursuivre. En résumé, il y a une corrélation entre le motif à l'origine de l'autosélection et la stratégie de l'apprenante. L'apprenante qui veut signaler le problème technique adopte une stratégie musclée où le motif a préséance sur le respect des règles conversationnelles et sa démarche est justifiée dans la mesure où le problème technique nécessite une action immédiate. L'apprenante qui veut réagir à la proposition adopte une stratégie timide fondée sur le respect des règles conversationnelles. On pourrait supposer que le motif didactique est perçu comme étant moins important.

En contexte multisites, la distance spatiotemporelle constitue un obstacle de taille pour l'apprenante qui veut prendre la parole sans avoir été préalablement désignée par le professeur. Dans tous les cas d'autosélection associés à la proposition, l'apprenante se trouve dans un site différent de celui du professeur. Elle se trouve donc à l'extérieur de l'espace médiatique et l'accès à cet espace passe par la reconnaissance de son tour de parole. La distance et la technologie ne sont pas les seuls facteurs qui expliquent les échecs répétés de l'autosélection. Le système des tours de parole et la stratégie des apprenantes sont aussi en cause.

En contexte didactique, le professeur doit assurer l'ordre et l'équité du temps de parole des apprenants. En l'occurrence, le système élaboré par le professeur assure une répartition équitable du droit de parole entre les cinq groupes d'apprenants. Ainsi, pendant la plénière, il désigne à tour de rôle chaque groupe d'apprenants afin qu'ils présentent leurs propositions sur la santé et répondent aux questions. Le problème, c'est que le système fondé sur l'équité est en concurrence avec un autre principe, celui du droit de commenter les propos d'autrui, système qui favorise la cohésion des apprenants dans les différents sites. Ainsi, le professeur doit favoriser son interlocuteur privilégié tout en permettant à des

s'étonner que le professeur capte rarement la prise de parole par autosélection.

participants secondaires d'intervenir. C'est ce qui se passe dans toute interaction. En vidéoconférence, lorsqu'un apprenant veut intervenir en dehors de la période assignée à son groupe, il n'a d'autre choix que de se manifester avec vigueur. L'intrusion (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 32) est le seul moyen dont dispose l'apprenant pour attirer l'attention du professeur sur le fait qu'elle veut en effet intervenir, alors qu'en face à face, il aurait pu lever la main, par exemple, de façon à ne pas interrompre le professeur. Par ailleurs, le principe d'équité et la lourdeur du système de vidéoconférence font en sorte que les apprenants qui ont déjà eu leur tour¹² sont relégués au rang d'auditeurs passifs.

Les participants sont impuissants face à la matérialité interactionnelle et au système de vidéoconférence, mais ils ont le pouvoir de concevoir un système des tours de parole mieux adapté au contexte médiatisé. Ainsi, le professeur pourrait désigner chaque groupe d'apprenants à quelques reprises pour vérifier s'il veut prendre la parole. La désignation plus fréquente de la part du professeur réduirait l'obligation chez les apprenants de recourir à l'autosélection qui est une modalité de parole mal adaptée à l'interaction transmise dans plusieurs sites. À cet égard, le système des tours de parole du cours DalU est plus avantageux pour les apprenants. Pendant la partie didactique, la professeure désigne les apprenants dans les différents sites de 6 à 8 fois chacun, ce qui est considérable par rapport au cours UdM où le professeur a prévu de désigner une fois seulement chaque groupe d'apprenants¹³. D'ailleurs, pendant la partie didactique du cours DalU, il n'y a qu'une seule tentative, réussie d'ailleurs, de la part d'un apprenant pour obtenir le droit de parole, alors que le cours UdM en compte 9 avec les échecs que l'on connaît.

Pour leur part, les apprenants pourraient recourir à des stratégies plus performantes (parler plus fort, persister en occupant le canal de communication). Il n'en demeure pas moins que le professeur et les apprenants ne peuvent adopter de nouvelles stratégies qu'à condition d'être conscients des problèmes qu'engendrent la vidéoconférence sur leur participation, ce qui hélas n'est pas le cas.

12. Les apprenantes à Shippgan et à Moncton font partie des groupes qui ont déjà pris eu le droit de parole au moment où elles font des tentatives.

13. On peut se demander si la stratégie du professeur (UdM) de n'accorder qu'une seule désignation par groupe d'apprenants est une façon de s'adapter à une technologie qui tolère mal l'alternance fréquente des locuteurs répartis dans des sites distincts.

Cette étude de cas montre les ratés autour du système des tours de parole, mais aussi la difficulté des apprenantes à participer à la construction du savoir. Les trois apprenantes qui ont voulu prendre la parole sans y avoir été invitées l'ont fait pour des motifs différents mais tous liés au contenu du cours. Or, c'est le fondement même de toute formule pédagogique que de pouvoir poser des questions, émettre des objections ou apporter des précisions. En l'occurrence, chacune des apprenantes est animée par la volonté de partager des expériences et des savoirs qui découlent de son travail sur le terrain, expériences et savoirs qui ne peuvent que contribuer à l'enrichissement collectif.

Les tentatives des apprenantes pour être reconnues comme locutrice montrent les défis qu'elles doivent surmonter dans un contexte de cours à distance. Les échecs successifs mettent aussi en évidence comment la participation des apprenantes aux discussions est difficile, mais aussi comment elles tiennent à prendre la parole. Pour obtenir le droit de parole, l'apprenante doit faire preuve de ténacité. On peut se demander si les efforts déployés par l'apprenante autour de sa reconnaissance comme locutrice affecte son attention face à l'interaction principale. La même question se pose par rapport aux apprenants qui l'entourent. Bref, la question suivante reste entière : les échecs autour de l'autosélection ont-ils un impact sur le désengagement des apprenants dans les sites concernés ?

Ces trois études de cas complètent notre analyse des données. Pris isolément, les problèmes associés au contact initial, à la négociation autour du signalement d'un problème technique et aux tentatives pour obtenir le droit de parole sont des phénomènes conversationnels récurrents qui sont susceptibles de se produire aussi bien en face à face qu'à distance. Ce qui est spécifique à la vidéoconférence est le cumul des problèmes, parfois dans un laps de temps très court (ainsi, les 7 tentatives d'autosélection qui viennent d'être analysées sur une période de 14 minutes). De plus, un problème peut entraîner d'autres conséquences. Ainsi, les échecs autour du contact initial amènent le directeur à suspendre le cours. Les problèmes auraient aussi le potentiel de susciter le désengagement des apprenants.

Conclusion

Pour comprendre les défis auxquels sont confrontés les participants d'un cours transmis par vidéoconférence, il faut revenir sur les travaux de Goffman concernant la situation sociale. Il s'agit d'une forme d'organisation inhérente à un rassemblement où deux individus ou plus sont en présence physique et immédiate. Un tel contexte leur offre des possibilités mutuelles de contrôle; un individu se trouve toujours accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont présents et qui lui sont similairement accessibles ([1964] 1988 : 146). La situation sociale peut se transformer en rencontre (ou engagement en face à face) à condition que les individus se ratifient comme les soutiens autorisés d'un même objet d'attention cognitif et visuel ([1964] 1988 : 147).

La réciprocité suppose un espace perceptif commun et c'est ce qui fait défaut en vidéoconférence, les participants étant répartis dans plusieurs sites. La réciprocité est limitée aux participants de l'interaction principale qui sont en ondes; ils sont en mesure de se voir et de s'entendre. Les autres participants sont exclus de l'interaction principale et hors ondes; ils doivent se contenter de suivre l'interaction. Rien ne les empêche de réagir, mais leurs réactions demeurent inaccessibles aux participants de l'interaction principale parce que le lien interactionnel entre ces deux catégories de participants est unidirectionnel.

En bref, il existe un écart considérable entre les conditions nécessaires à l'émergence de la rencontre telles que décrites par Goffman et celles qui sont le propre du cours transmis par vidéoconférence.

L'écart est apparent dès l'ouverture du cours où le professeur (ou le directeur) initie la procédure de contact pour vérifier la présence des apprenants dans chaque site et le fonctionnement du système de vidéoconférence. Cette procédure est un moyen d'atténuer les effets de la répartition des apprenants dans plusieurs sites. Elle permet aussi de créer l'espace médiatique qui est essentiel à la participation.

Par ailleurs, la vidéoconférence engendre des distorsions qui affectent la communication entre les participants, la progression du cours et le statut interlocutif des participants. Les

problèmes ont pour cause un facteur technique (la transmission du son et des images est perturbée), les paramètres interactionnels du cours (les participants ne partagent pas le même cadre spatiotemporel et le lien entre eux est unidirectionnel) ou un facteur humain (un participant ne sait pas comment se servir de la console de commande). Un problème peut aussi relever de la combinaison de ces facteurs.

L'activité transmise par vidéoconférence comporte des limites importantes. Le traitement des données (compression et numérisation) facilite leur transmission, mais la qualité de l'image et du son est affectée tout comme le matériau verbal. Ainsi, les tours de parole sont transmis avec un délai, ils sont incomplets ou inaudibles et les signaux back-channel ne ponctuent pas toujours le bon énoncé. La prise de parole par celui qui est désigné et la reconnaissance comme locuteur de celui qui prend la parole sont problématiques et la réparation est compliquée par le fait que les participants dispersés dans l'espace et le temps ne réussissent pas toujours à coordonner leurs actions.

Les problèmes qui affectent la communication entre les participants laissent des traces verbales. Par exemple, lorsque le professeur ne réussit pas à établir le contact avec les apprenants dans un site, il propose une explication, il réitère la procédure ou un technicien intervient. De plus, les résultats concernant la sélection et l'autosélection nous montrent que le système des tours de parole est marqué par des problèmes qui limitent les possibilités de prise de parole. Les tentatives faites par les apprenantes du cours UdM pour obtenir le droit de parole sont souvent vouées à l'échec. Le cumul des échecs ne favorise pas la participation des apprenants aux discussions.

Pendant les deux cours, nous avons observé des périodes exemptes de problèmes techniques ou interactionnels. Ces périodes correspondent à celles où il n'y a pas d'alternance des tours de parole entre deux locuteurs. Dans de tels moments, le professeur explique le déroulement du cours, il fait la synthèse des propositions ou il transmet des consignes dans une intervention non séquencée où nul n'est tenu de répondre (Vincent, 1995 :56).

Des spécialistes des cours transmis par vidéoconférence insistent sur l'importance des activités qui font appel à l'interaction et à la collaboration en indiquant qu'elles sont mieux

adaptées au médium par opposition à des activités comme l'enseignement magistral (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999 : 4; Lamy, 1998 : 24). Ce qui n'est pas discuté par ces chercheurs, c'est que le médium doit être compatible avec des activités axées sur l'alternance des locuteurs.

Outre les problèmes de communication qui sont signalés, nous avons recensés des problèmes qui sont liés au statut des apprenants. Ces problèmes sont le statut des apprenants en région, le statut interlocutif des différents groupes d'apprenants et l'impact du statut sur leur conduite.

Une apprenante en région (Shippagan) montre l'importance qu'elle accorde à la présence du professeur dans son site en lui demandant pourquoi il n'a pas fait le déplacement. Le professeur lui répond que Shippagan : « c'est trop loin ». L'attitude du professeur est tout autre lorsqu'il s'agit des apprenants à Moncton. Il a le sentiment « de leur avoir négligé » parce qu'il a donné deux cours sur cinq ailleurs qu'à Moncton. Les réactions contradictoires du professeur concernant son absence montrent que les apprenants à Moncton sont privilégiés par rapport à ceux qui sont à Shippagan. Les conditions d'apprentissage des apprenants ne sont donc pas les mêmes selon le site où se trouve un groupe d'apprenants. Par ailleurs, on peut supposer que les contacts fréquents en face à face entre le professeur et les apprenants à Moncton peuvent influencer l'évaluation du professeur. En effet, nous avons vu que les propositions élaborées par les apprenants à Moncton ne soulèvent aucune question de la part du professeur lors de la présentation de leur travail. De plus, le professeur adopte une autre stratégie distincte à l'endroit de ce groupe. Il reformule leurs propositions, ce qui en ferait une référence en matière d'excellence. La question du statut privilégié des apprenants à Moncton dépasse le champ de la linguistique. Bien que les indices linguistiques sont minces, la question de la présence physique du professeur et son impact sur les apprenants devrait préoccuper les instances de l'université.

L'observation des enregistrements vidéo du cours UdM et les réponses au questionnaire nous ont permis de constater que le désengagement est manifeste chez les apprenants qui n'assument pas le rôle de porte-parole et qui sont dans des sites non désignés, par conséquent hors-ondes. Ces apprenants auraient un double statut interlocutif; ils sont les récepteurs de l'interaction principale et les participants ratifiés de l'interaction locale. Leur

conduite montre qu'ils manifestent un intérêt variable pour l'interaction principale, alors qu'ils participent à l'interaction locale.

À cause de la répartition des apprenants dans plusieurs sites, le professeur n'a pas la possibilité d'observer la conduite associée au désengagement. Il ne peut donc intervenir pour rappeler les apprenants à l'ordre comme il le ferait pour un cours en face à face. D'autres facteurs sont aussi en cause dans le désengagement, notamment les modalités de prise de parole. Chaque groupe d'apprenants a un droit de parole qui est limité à quelques minutes sur une période de deux heures trente. Sauf pour cette courte période, le groupe est hors-ondes. L'incitatif à être attentif lorsqu'il est connu qu'il a peu de possibilités de prendre la parole est minime. Le cumul des problèmes techniques (échec à établir le contact, bruits variés et pannes de son) et la difficulté à les résoudre seraient des irritants et des facteurs qui favoriseraient l'inattention. Nous avons vu que la sourdine élimine la transmission d'une discussion locale dans les autres sites. Ce dispositif favorise implicitement les discussions intrasites. L'arrangement proxémique dans un site (les apprenants sont assis les uns en face des autres) favoriserait aussi les discussions locales plutôt que la focalisation autour du cours. De façon plus générale, les conditions d'interaction dans chaque site sont idéales pour les discussions intrasites. Les apprenants ne dépendent pas de la technologie pour se voir et s'entendre, il n'y a pas de délai, les tours de parole ne sont pas affectés par la technologie et les apprenants n'ont pas à obtenir le droit de parole de la part du professeur.

Le phénomène du désengagement qui affecte l'interaction transmise par vidéoconférence est peu exploré, mais il devrait préoccuper le professeur parce que l'indifférence et le retrait sont des facteurs qui menaceraient davantage l'interaction que les incidents de nature conflictuelle (Périn et Gensollen, 1992).

En résumé, les problèmes soulevés dans notre étude montrent que la vidéoconférence affecte le système des tours de parole. On doit se demander si le modèle conversationnel classique qui repose sur la possibilité de parler et l'obligation d'écouter ne doit pas être revu lorsqu'il est question d'une interaction transmise par vidéoconférence. Il faut envisager la possibilité que l'interaction médiatisée transmise dans plusieurs sites donne lieu

à une forme d'interaction hybride, ce qui aurait pour conséquence de modifier les droits et les obligations des participants par rapport au système des échanges.

Depuis la collecte de nos données, des systèmes de vidéoconférences plus performants sont offerts sur le marché. La qualité de la transmission serait supérieure, mais nous ne sommes pas en mesure de porter de jugement puisque nous n'avons pas eu la possibilité d'examiner les données transmises. En parallèle, les établissements d'enseignement seraient de plus en plus nombreux à recourir à Internet pour transmettre des cours. Quelques personnes qui connaissent bien les logiciels en usage pour transmettre des cours m'ont indiqué que la qualité de la transmission serait inférieure à celle des systèmes de vidéoconférence.

Nous formulons quelques propositions pour atténuer les effets de la vidéoconférence sur l'interaction didactique.

Le système de vidéoconférence devrait être compatible avec l'activité qui fait l'objet d'une transmission. Un système de vidéoconférence qui transmet en mode semi-duplex (cours UdM) est mal adapté à une activité où on privilégie les échanges fréquents entre les participants répartis dans des sites distincts. Ceci dit, nous sommes consciente que les participants ne peuvent pas choisir le système de vidéoconférence et déterminer ses caractéristiques techniques, pas plus qu'ils ne peuvent agir sur la répartition des participants dans plusieurs sites. Les instances universitaires peuvent cependant adopter des mesures pour favoriser une amélioration de la qualité de la participation.

L'université devrait prévoir une formation adaptée aux différentes catégories de participants afin qu'ils intègrent des pratiques interactionnelles liées à l'usage de la vidéoconférence. La formation serait plus pointue pour le technicien, alors que le professeur et les apprenants auraient accès à une formation de base sur l'usage de la console de commande. Il faudrait aussi que les participants possèdent des connaissances concernant les caractéristiques du système de vidéoconférence et ses effets sur l'interaction, par exemple que les tours de parole sont transmis avec un délai et que le principe de la réflexivité (je te vois, donc tu me vois) ne s'applique pas en contexte multisites. Ces connaissances leur permettraient d'élaborer des pratiques interactionnelles mieux adaptées à la situation médiatisée. Enfin, un protocole de résolution des problèmes techniques devrait

être élaboré. Par exemple, un technicien devrait être en mesure de communiquer par téléphone avec le technicien dans le site où il y a un problème.

Une politique d'enseignement qui s'appuie sur la présence du professeur dans les différents sites devrait être envisagée. Il faudrait aussi prévoir au moins une rencontre en face à face entre les participants afin de briser l'anonymat (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999 : 3).

Le nombre de sites liés par vidéoconférence et le système des tours de parole ont un impact sur les possibilités de prise de parole des apprenants et sur leur conduite. Plus le nombre de sites est élevé, plus le temps de parole attribué à chaque groupe sera court. Des modifications pourraient être apportées au système des tours de parole afin que les apprenants soient désignés plus souvent et de façon moins prévisible pendant le cours. Ainsi, l'incitatif à être plus attentif serait plus élevé. De plus, un tel système des tours de parole réduirait la nécessité de recourir à l'autosélection, qui nous le savons, est problématique en vidéoconférence. Nous proposons également que le professeur fasse des vérifications régulières auprès des apprenants dans chaque site. En agissant ainsi, le professeur faciliterait la prise de parole des apprenants qui voudraient intervenir sur un point ou poser une question, ce qu'ils ne feraient peut-être pas sans l'intervention du professeur.

Enfin, les responsables de la formation à distance devraient concevoir un arrangement proxémique qui soit plus favorable à l'écoute qu'aux échanges intrasites comme nous l'avons observé à Campbellton. Par exemple, on devrait privilégier un arrangement où les apprenants seraient positionnés devant l'écran et non les uns en face des autres.

La présente recherche demeure exploratoire et les résultats ne sont pas nécessairement applicables à l'ensemble des interactions didactiques ou à d'autres activités transmises par vidéoconférence. Ceci dit, nous avons observé des phénomènes comparables dans les deux cours. Des travaux ultérieurs pourraient déterminer si les tendances sont généralisables ou non. Le défi de communiquer à distance dans un contexte multisites serait plus grand qu'en contexte bidirectionnel, d'où l'importance de mener des travaux de recherche dans des contextes médiatisés où plusieurs sites sont reliés à la vidéoconférence.

Bibliographie

ALFORD, R. D., 1988 : *Naming and identity : A cross-cultural study of personal naming practices*, New Haven (Connecticut), HRAF Press.

ALLARD, M., 1998 : « La vidéoconférence et les marques d'interaction », *Papers in sociolinguistics : N.W.A.V.E.-26 à l'Université Laval*, Québec, Éditions Nota bene, 249-259.

ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, D., 1980 : « La conversation : Jeux et rituels », thèse de doctorat d'état, Université de Paris IV, inédit.

AUSTIN, J., 1962 : *How to do things with words*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.

BACHMANN, C., J. LINDENFELD et J. SIMONIN, 1981 : *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier-Crédif.

BAKHTINE, M., [1929] 1977 : *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Éditions de Minuit.

BANGE, P., 1983 : « Points de vue sur l'analyse conversationnelle », *DRLAV*, 29, 1-28.

BRAUN, F., 1988 : *Terms of address*, Berlin, New York et Amsterdam, Mouton de Gruyter.

BURGER, M., 2001 : « La dimension interactionnelle » dans E. ROULET, L. FILLIETTAZ, A. GROBET avec la collaboration de M. BURGER, *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Berne, Peter Lang, 139-163.

Callback (NASA Aviation Safety Reporting System)
http://asrs.arc.nasa.gov/publications/callback/cb_278.htm

CHARAUDEAU, P., 1989 : « Le dispositif socio-communicatif des échanges langagiers », *Verbum*, 12, 13-25.

CHARAUDEAU, P. et D. MAINGUENEAU (dir.), 2002 : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

CIOLEK, M. et A. KENDON, 1980 : « Environment and the spatial arrangement of conversational encounters », *Sociological Inquiry*, 50, 237-271.

CLARK, H. H. et T. B. CARLSON, 1982 : « Hearers and speech acts », *Language*, 58, 2, 332-373.

COULON, A., 1987 : *L'ethnométhodologie*, Paris, Presses universitaires de France (Collection « Que sais-je ? »).

DEMERS, M.-J., 1996 : « Principes de base de la vidéoconférence », dans M.-J. DEMERS, R. PRÉSENT, A. L. ROLLIN et L.-Y. SÉNÉCHAL (dir.), *Vidéoconférence et formation : Guide pratique*, Montréal, Editions de l'École Polytechnique de Montréal, 13-19.

DEMERS, M.-J., R. PRÉSENT, A. L. ROLLIN et L.-Y. SÉNÉCHAL (dir.), 1996 : *Vidéoconférence et formation : Guide pratique*, Montréal, Editions de l'École Polytechnique de Montréal.

DRAELANTS, H., 2004 : *Bavardages dans les salons du net*, Bruxelles, Labor.

DREW, P. et J. HERITAGE, 1992 : *Talk at work : Interaction in institutional settings*, Cambridge (G.-B.), Cambridge University Press.

DUNCAN, S. et D. F. FISKE, 1977 : *Face-to-face interaction : Research, methods, and theory*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates Publication.

FAÏTA, D., 1989 : « Travailleur collectif et pratiques langagières », *Actes du colloque Travail et Pratiques langagières des 25-26 avril 1989*, Paris, ronéo, 440-455.

FONTANIER, P., [1821] 1977 : *Les figures du discours*, Paris, Flammarion.

FORNEL, M. de, 1994 : « Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique », *Réseaux*, 64, 107-132.

GARFINKEL, H., 1967 : *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall.

GOFFMAN, E., 1953 : « Communication conduct in an island community », thèse de doctorat, University of Chicago, inédit.

GOFFMAN, E., 1959 : *The presentation of self in everyday life*, New York, Doubleday Anchor. Traduction française, 1973 : *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome I, *La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit.

GOFFMAN, E., 1961 : *Encounters : Two studies in the sociology of interaction*, Indianapolis (Indiana), Bobbs-Merill.

GOFFMAN, E., 1964 : « The neglected situation » dans J. J. GUMPERZ et D. HYMES (dir.), *The ethnography of communication*, publication spéciale de *American Anthropologist*, 66, 6, 2, 133-137. Traduction française, 1988 : « La situation négligée », Y. WINKIN, *Les moments et les hommes*, Paris, Seuil et Éditions de Minuit, 143-149.

GOFFMAN, E., 1967 : *Interactional ritual : Essays on face-to-face behavior*, New York, Doubleday Anchor. Traduction française, 1974 : *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit.

GOFFMAN, E., 1974 : *Frame analysis : An essay on the organization of experience*, New York, Harper Colophon. Traduction française, 1991 : *Les cadres de l'expérience*, Paris, Editions de Minuit.

GOFFMAN, E., 1981 : *Forms of talk*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press. Traduction française, 1987 : *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit.

GOFFMAN, E., 1983 : « The interactional order », *American Sociological Review*, 48, 1, 1-17. Traduction française, 1988 : « L'ordre de l'interaction », dans Y. WINKIN, *Les moments et les hommes*, Paris, Seuil, Éditions de Minuit, 186-230.

GOODWIN, C., 1981 : *Conversational organization : Interaction between speakers and hearers*, New York, Academic Press.

GUMPERZ, J. J., 1982 : *Discourse strategies : Studies in interactional sociolinguistics 1*, Cambridge, Cambridge University Press.

HART, P., L. SVENNING et J. RUCHINSKAS, 1995 : « From face-to-face meeting to video teleconference : Potential shifts in the meeting genre », *Management Communication Quarterly*, 8, 4, 395-423.

HEATH, C. et P. LUFF, 2000 : *Technology in action*, Cambridge (G.-B.) et New York, Cambridge University Press et Blackwell.

HYMES, D., 1972 : « Models of the interaction of language and social life » dans J. GUMPERZ et D. HYMES (dir.) *Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 35-71.

JEFFERSON, G., 1972 : « Side sequences » dans D. SUDNOW (dir.), *Studies in social interaction*, New York, Free Press, 294-338.

JEFFERSON, G., 1979 : « A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination » dans G. PSATHAS (dir.), *Everyday language : Studies in ethnomethodology*, New York, Irvington, 79-96.

JORDAN, B. et A. HENDERSON, 1995 : « Interaction analysis : Foundations and practice », *Journal of the Learning Sciences*, 4, 1, 39-103.

KENDON, A., 1977 : « Spatial organization in social encounters : The F-formation system », dans A. KENDON (dir.) *Studies in behaviour of social interaction*, Lisse, Peter De Ridder Press.

KENDON, A., 1978 : « Differential perception and attentional frame in face-to-face interaction : Two problems for investigation », *Semiotica* 24, 3-4, 305-315.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1990 : *Les interactions verbales*, Tome I, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1992 : *Les interactions verbales*, Tome 2, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1996 : *La conversation*, Paris, Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. et C. PLANTIN (dir.), 1995 : *Le trilogue*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

LACOSTE, M., 1992 : « Fonctionnement de la parole en collectif et médiatisation », dans P. PÉRIN et M. GENSOLLEN (dir.), *La communication plurielle : L'interaction dans les téléconférences*, Paris, La documentation française, 43-60.

LAFORÉST, M., 1992 : *Le back-channel en situation d'entrevue*, Québec, Université Laval, CIRAL.

LAFORÉST, M., 1998 : « Hésitation et situation d'interaction : Une étude de la variation intra-individuelle », *Papers in sociolinguistics : N.W.A.V.E.-26 à l'Université Laval*, Québec, Éditions Nota bene, 187-197.

LAFORÉST, M., 2002 : « Scenes of family life : Complaining in everyday conversation », *Journal of Pragmatics*, 34, 1595-1620.

LAMY, T., 1998 : *Apprendre par la vidéo comprimée : Un échange convivial*, Montréal et Toronto, Chenelière/McGraw-Hill.

LEBLANC, M., 2006 : « Pratiques langagières dans un milieu de travail bilingue de Moncton », *Francophonies d'Amérique*, 22, 121-139.

LÉGLISE, I., 1999 : « Contraintes de l'activité de travail et contraintes sémantiques sur l'apparition des unités et l'interprétation des situations : L'exemple de la particule énonciative *hein* dans les dialogues de la Patrouille Maritime », thèse de doctorat, Université Paris 7 - Denis Diderot.

LEVINSON, S. C., 1988 : « Putting linguistics on a proper footing : Explorations of Goffman's concepts of participation » dans P. Drew et A. Wootton (dir.), *Erving Goffman : Exploring the interaction order*, Boston, Northeastern University Press, 161-227.

LOCHTE, R. H., 1993 : *Interactive television and instruction*, Englewood Cliffs (NJ), Educational Technology.

MAINGUENEAU, D., 1996 : *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.

MARCHAND, L. et J. LOISIER, 2004 : *Pratiques d'apprentissage en ligne*, Montréal, Chenelière Éducation.

MARCHAND, L., J. LOISIER et P.-A. BERNATCHEZ, 1999 : *L'enseignement supérieur par vidéoconférence et support télématique en français au Canada : Développement d'une approche pédagogique pour les professeurs*, Bureau des technologies d'apprentissage, rapport de recherche no 69035, Montréal, inédit.

McDOWELL, E., 1993 : « No business trip bedrolls, yet », *New York Times*, 5 novembre, p. C1.

MOELLER, D., 1990 : « Has videoconferencing found its niche? » *Network Management*, 49-55.

MONDADA, L., 2001 : « Intervenir à distance dans une opération chirurgicale : L'organisation interactive d'espaces de participation », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 74, 33-56.

MONDADA, L., 2004 : « Téléchirurgie et nouvelles pratiques professionnelles : Les enjeux interactionnels d'opérations chirurgicales réalisées par visioconférence », *Sciences sociales et Santé*, 22, 1, 95-126.

MONDADA, L., 2007 : « Analyse vidéo en linguistique interactionnelle : Usages du *split screen* dans des émissions TV » dans M. BROTH, M. FORSGREN, M. NORÉN et F. SULLET-NYLANDER (dir.), *Actes du colloque Le français parlé des médias*, Stockholm, 517-536.

MOORE, M. G. et G. KEARSLEY, 2005 : *Distance education : A systems view*, Southbank (Australie) et Belmont (Californie), Thomson / Wadsworth.

O'CONNILL, B., S. WHITTAKER et S. WILBUR, 1993 : « Conversations over video conferences : An evaluation of the spoken aspects of video-mediated communication », *Human-Computer Interaction*, 8, 389-428.

OUELLET, B., 1993 : « Stratégies d'interviews et complétude dans les entrevues sociolinguistiques », mémoire de maîtrise, Université Laval.

PARKINSON, D. B., 1985 : *Constructing a social context of communication : Terms of address in Egyptian Arabic*, Berlin, New York et Amsterdam, Mouton de Gruyter.

PERRET, D., 1968 : « Termes d'adresse et injures : À propos d'un dictionnaire des injures », *Cahiers de lexicologie*, 12, 3-14.

PÉRIN, P. et M. GENSOLLEN (dir.), 1992 : *La communication plurielle : L'interaction dans les téléconférences*, Paris, La documentation française.

- PRIDHAM, F., 2001 : *The language of conversation*, Londres et New York, Routledge.
- RAGSDALE, J. D. et D. H. SISTERHERN, 1984 : « Hesitation phenomena in the spontaneous speech of normal and articulatory-defective children », *Language and Speech*, 27, 3, 235-244.
- RAMIREZ, A., 1992 : « Video meetings get cheaper, and a bit better », *New York Times*, 5 février, p. 9.
- RASMUSSEN, G. et M. ALLEN, 2002 : *Making videoconference work for you*, Dalhousie University, Halifax, inédit.
- RENS, J.-G., 1993 : *L'empire invisible : Histoire des télécommunications au Canada. De 1956 à nos jours*, Volume II, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- ROBERT, J., 2006 : « Le recours aux appellatifs en situation dialogique », mémoire de maîtrise, Université Laval.
- ROLLIN, A. L., 1996 : « Description générale des systèmes de vidéoconférence » dans M.-J. DEMERS, R. PRÉGENT, A. L. ROLLIN et L.-Y. SÉNÉCHAL (dir.), *Vidéoconférence et formation : Guide pratique*, Montréal, Editions de l'École Polytechnique de Montréal, 1-9.
- ROULET, E., 2001 : « Un modèle et un instrument d'analyse », dans E. ROULET, L. FILLIETTAZ, A. GROBET avec la collaboration de M. BURGER, *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Berne, Peter Lang, 27-52.
- ROULET, E. et al., [1985] 1987 : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- RUHDELER, K. et B. JORDAN, 2001 : « Co-constructing non mutual realities : Delay-generated trouble in distributed interaction », *Journal of computer supported cooperative work*, 10 : 1, 113-138.
- SACKS, H., [1964-1992] 1992 : *Lectures on conversation*, volumes 1 et 2, Oxford (G.-B.) et Cambridge (E.-U.), Blackwell.
- SACKS, H., E. A. SCHEGLOFF et G. JEFFERSON, 1974 : « A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation », *Language in Society*, 50, 4, 696-735.
- SARANGI, S. et C. ROBERTS, 1999 : « The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings » dans S. SARANGI et C. ROBERTS (dir.), *Talk, work and institutional order : Discourse in medical, mediation and management settings*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1-57.

SCHEGLOFF, E. A., 1972 : « Sequencing in conversational opening » dans J. GUMPERZ et D. HYMES (dir.), *Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 346-380.

SCHEGLOFF, E. A., 1980 : « Preliminaries to preliminaries : Can I ask you a question ? », *Sociological Inquiry*, 50, 3-4, 104-152.

SCHEGLOFF, E. A. et H. SACKS, 1973 : « Opening up closings », *Semiotica*, 7, 3-4, 289-327.

SCHWARTZMAN, H. B., 1986 : *The meeting : Gathering in organizational communities*, New York, Plenum Press.

SEARLE, J., 1969 : *Speech acts : An essay in the philosophy of language*, Cambridge (G.-B.), Cambridge University Press.

SÉNÉCHAL, L.-Y., 1996 : « Systèmes et équipement » dans M.-J. DEMERS, R. PRÉSENT, A. L. ROLLIN et L.-Y. SÉNÉCHAL (dir.), *Vidéoconférence et formation : Guide pratique*, Montréal, Editions de l'École Polytechnique de Montréal, 21-30.

SINCLAIR, J. et R. M. COULTHARD, 1975 : *Towards an analysis of discourse : The English used by teachers and pupils*, Londres, Oxford University Press.

SINCLAIR, J. et R. M. COULTHARD, 1992 : « Towards an analysis of discourse » dans M. COULTHARD (dir.), *Advances in spoken discourse analysis*, Londres et New York, Routledge, 1-34.

SPEIER, M., 1972 : « Some conversational problems for interactional analysis » dans D. SUDNOW (dir.), *Studies in social interaction*, New York, The Free Press, 397-427.

SPROULL, L. et S. KIESLER, [1991] 1992 : *Connections : New ways of working in the networked organisation*, Cambridge et Londres, MIT Press.

STORCK, J. et L. SPROULL, 1995 : « Through a glass darkly : What do people learn in videoconferences ? », *Human Communication Research*, 22, 2, 197-219.

THIBAUT, P. et D. VINCENT, 1990 : *Un corpus de français parlé*, Québec, Université Laval.

THOMPSON, G. B., 1977 : « Technical and research aspects of communication », *Communications Canada 2000*, 23-49.

TRAVERSO, V., [1999] 2005 : *L'analyse des conversations*, Paris, Armand Colin.

TROGNON, A., U. DAUSENDSCHÖN-GAY, U. KRAFFT et C. RIBONI, 1994 : *La construction interactive du quotidien*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

TROGNON, A. et J. LARRUE, 1994 : « Les débats politiques télévisés » dans A. TROGNON et J. LARRUE, *Pragmatique du discours politique*, Paris, Armand Colin, 55-126.

VINCENT, D., 1995 : « Du dialogue au soliloque : Des interactions plus ou moins conversationnelles », *Cahiers de linguistique française*, 16, 53-68.

VINCENT, D., 1997 : « 'Est-ce que je peux te raconter une histoire ?' » Sur la pertinence de la méthodologie de Harvey Sacks pour l'analyse conversationnelle » dans D. LUZZATI, J.-C. BEACCO, R. MIR-SAMII, M. MURAT et M. VIVET (dir.) *Le dialogique*, Berne, Peter Lang, 207-216.

VINCENT, D., 2001 : « Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation », *Revue québécoise de linguistique*, 30, 1, 177-198.

VION, R., [1992] 2000 : *La communication verbale : Analyse des interactions*, Paris, Hachette Livre.

WINKIN, Y., 1988 : *Les moments et les hommes*, Paris, Seuil et Éditions de Minuit.

WITKO-COMMEAU, A., 1995 : « Du triologue dans le polylogue », dans C. KERBRAT-ORECCHIONI et C. PLANTE (dir.), *Le triologue*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 284-305.

Annexe I

Lexique des dispositifs et procédés spécifiques à la vidéoconférence

Amplificateur : dispositif qui « reçoit les sons du site éloigné par l'intermédiaire de l'inhibiteur d'écho*, les amplifie et les transmet aux haut-parleurs pour la diffusion » (Sénéchal, 1996 : 25).

Bande passante : désigne le « volume d'informations qui peut être acheminé sur une voie de communication à un moment donné » (Demers, Prégent, Rollin et Sénéchal, 1996 : 82). La capacité de débit est déterminé par les technologies de transmission mises en oeuvre à l'aide de l'équipement situé dans chaque site. « Pour passer d'un site à l'autre, le signal vidéo a besoin d'un gros *tuyau* » (Sénéchal, 1996 : 22), c'est-à-dire d'une bande passante¹ à haute capacité. Or, « plus large est le tuyau ou la bande passante, plus le coût est élevé. Pour contrôler les coûts, on compresse le signal vidéo, ce qui requiert une plus petite bande passante » (Sénéchal, 1996 : 22). Voir aussi compression.

Bits : unité d'information.

Caméra : dispositif destiné aux prises de vue. Règle générale, le nombre de caméras par salle varie entre un et trois. En contexte didactique, une caméra² est braquée sur le professeur, alors qu'une caméra de salle capte l'image des apprenants. La caméra de salle est habituellement installée sur le moniteur* de réception ou à côté de celui-ci³. Une troisième caméra, réservée aux documents (transparents, diapositives, etc.), se trouve dans le site du professeur.

Codec : forme abrégée de COdeur/DÉCodeur qui désigne le dispositif central du système de vidéoconférence. Le codec a trois fonctions : convertir « le signal *analogique* (c'est-à-

1. Les signaux vidéo et audio partagent la même bande passante. Dans le cas d'une bande passante de 384 kbit/s (384 000 unités d'information par seconde), 7/8 de la bande est occupé par le signal vidéo et le reste par le signal audio (Sénéchal, 1996 : 25).

2. Cette caméra est aussi nommée caméra du présentateur.

3. Les participants sont tiraillés entre deux centres d'intérêt : la caméra de salle et le moniteur de réception. Ils sont censés fixer la caméra, mais ils doivent aussi regarder le moniteur de réception. Il en découle que les interactants ne fixent pas le bon centre d'attention visuelle.

dire un signal en forme de vague continue) en signal numérique, et vice versa, selon le principe du modem » (Demers, 1996 : 17). « Cette numérisation s'effectue par un échantillonnage régulier de la fréquence sonore (x fois par seconde) et c'est la valeur numérique de cette fréquence qui est transmise » (Sénéchal, 1996 : 23). De plus, le codec « comprime et codifie (à la transmission) et décomprime et décodifie (à la réception) les signaux vidéo numériques et les signaux audio analogiques de façon à réduire la largeur de bande en cours de transmission » (Demers, Prigent, Rollin et Sénéchal, 1996 : 79). Enfin, le codec est l'« interface entre l'équipement de la salle et le réseau de transmission. L'équipement vidéo, sonore et informatique y est raccordé et le codec transmettra un seul signal numérique sur le réseau » (Sénéchal, 1996 : 23). Voir compression.

Compression : il s'agit d'un « ensemble de techniques visant à réduire le nombre de bits nécessaires pour représenter l'information à des fins de transmission ou de stockage » (Demers, Prigent, Rollin et Sénéchal, 1996 : 80). Le signal vidéo est traité par un « algorithme de compression [qui] découpe l'image en microtuiles et seules les portions modifiées de l'image [gestes, etc.] sont transmises. Par conséquent, les parties non modifiées [murs, mobilier, etc.] ne sont transmises qu'une seule fois » (Sénéchal, 1996 : 23). L'ordinateur se concentre sur les éléments mobiles dont les gestes et les déplacements des participants. « Plus il y a du mouvement, plus il y a d'information à transmettre sur le réseau et plus grande devra être la vitesse de transmission pour qu'on puisse maintenir une image claire et un mouvement naturel et continu » (Demers, Prigent, Rollin et Sénéchal, 1996 : 18)⁴. Des algorithmes prévoient les mouvements, par exemple qu'un participant bouge la tête d'une certaine façon. Les autres mouvements, considérés redondants, sont éliminés, ce qui réduit les besoins de transmission. « C'est l'ensemble de ces deux techniques – élimination de la redondance et prédiction du mouvement – que l'on appelle compression de l'image⁵ » (Rens, 1993 : 426-427). La compression permet de réduire la largeur de la bande passante, d'où la réduction des frais de transmission, « toutefois, plus la compression est grande, plus la qualité de l'image est réduite » (Sénéchal, 1996 : 22). Voir codec.

4. Les participants reçoivent la consigne de restreindre leurs déplacements pendant l'activité et de contenir leurs gestes puisque la technologie éprouve de la difficulté à traiter le mouvement. Cette consigne montre que les participants sont obligés de s'adapter à la technologie.

5. La compression du signal vidéo a contribué à réduire les coûts d'exploitation de la vidéoconférence. Par conséquent, un plus grand nombre de consommateurs ont fait l'acquisition d'un système de vidéoconférence (Lamy, 1998 : ix).

Console de commande⁶ : dispositif activé par les participants qui permet de modifier certaines configurations du système de vidéoconférence (composition de l'image, programmation des *caméras*, réglage du son, choix des périphériques, sourdine, etc.) (Demers, Prigent, Rollin et Sénéchal, 1996 : 80).

Délai ou décalage : temps nécessaire pour qu'un signal soit transmis depuis le site d'origine jusqu'à sa réception dans le site d'arrivée. Outre le temps de transmission, le délai s'explique aussi par la compression (et la décompression) des signaux. Rens (1993 : 346) estime que le délai représente environ un quart de seconde, mais « comme la voix de la personne qui répond est retardée dans les mêmes proportions, les conversations sont hachées de temps morts de plus d'une demie seconde. Ces blancs entre les questions et les réponses incitent chacun des interlocuteurs à répéter leur dernière phrase et tout le monde finit par parler en même temps »⁷.

Duplex intégral⁸ : « système qui permet la transmission et la réception des signaux audio dans les deux sens à la fois » (Demers, Prigent, Rollin et Sénéchal, 1996 : 80). Le téléphone est doté d'un tel système. Voir semi-duplex et inhibiteur d'écho.

Haut-parleur : dispositif qui diffuse le son dans le site.

Image : la qualité de l'image est liée à la rapidité de l'affichage (Sénéchal, 1996 : 21). Plus le nombre d'images fixes par seconde est élevé, plus la qualité de l'image est grande. La télévision affiche 30 images par seconde, alors que la norme en vidéoconférence est de 15 images par seconde. Le choix d'un tel protocole s'appuie sur des considérations économiques au détriment de la qualité visuelle.

Inhibiteur d'écho ou supprimeur d'écho : dispositif qui assure le fonctionnement des microphones et des haut-parleurs qui y sont connectés en filtrant l'écho et les bruits de fond, par exemple ceux d'un ventilateur (Sénéchal, 1996 : 25).

6. L'enregistrement vidéo du cours UdM montre que la console de commande est utilisée de façon ludique. Ainsi, une apprenante se sert de la console pour faire des plans variés (gros plan, vue panoramique) des apprenants pendant la présentation faite par leur porte-parole. Ce type d'utilisation suscite le rire dans le site concerné.

7. Signalons que le délai donne l'impression d'une lenteur excessive au déroulement du cours.

8. Le cours DalU est transmis en duplex intégral.

Microphone : dispositif qui capte la voix aux fins de transmission (Sénéchal, 1996 : 25). Le microphone est activé par la voix ou de façon manuelle.

Moniteur ou écran : dispositif présent dans chaque site, le moniteur de réception diffuse l'image de l'interaction principale ou d'un document⁹, sauf dans le site du locuteur en titre. Dans ce cas, le moniteur projette l'image de l'avant-dernier locuteur en titre. L'image du moniteur de réception est donc déterminée par le statut interlocutif du site. Une partie du moniteur de réception peut être occupée par une deuxième image, soit celle de l'avant-dernier locuteur en titre¹⁰.

Multiplexeur inversé : dispositif d'accès au réseau téléphonique à fonction d'interface. Les signaux vidéo et audio sont transmis par des lignes téléphoniques. Chaque ligne représente une bande passante. Le multiplexeur inversé combine la puissance de plusieurs lignes afin de les transmettre sur une bande plus large. Il le fait en séparant les signaux lors de l'émission et en les regroupant lors de la réception (Sénéchal, 1996 : 25). De plus, le multiplexeur compose les numéros de téléphone et il détermine le protocole de communication.

Pont (*bridge*) ou unité de commande multipoints : dispositif intégré au réseau téléphonique qui est indispensable lorsque trois sites ou plus sont liés en vidéoconférence. Le pont reçoit les signaux provenant des sites et il les transmet selon l'image la plus pertinente : « En général, c'est le pont qui détermine le site qui apparaît à l'écran, car il transmet *l'image du site d'où provient la plus grande activité sonore*¹¹. [...] La personne qui parle est donc *vue*¹² dans tous les autres sites. Cependant, la portion audio demeure constamment interactive dans tous les sites » (Demers, 1996 : 15). Une telle configuration établit le lien entre l'intensité du son et le passage à l'écran d'un site¹³. Indépendamment du

9. Des documents (transparents) sont présentés pendant le cours DaU. Ces documents occupent l'écran au complet. La professeure est *off*.

10. Un deuxième moniteur facultatif, celui de la transmission, est affecté à la diffusion de l'image des participants qui se trouvent devant ce moniteur. Celui-ci possède une fonction 'miroir' puisqu'il permet aux participants de se voir, d'où la possibilité de vérifier leur apparence, le cadrage, etc., et d'apporter des modifications si nécessaire. Le moniteur de transmission n'est pas prisé, les interactants éprouvant de la réticence à se voir en plus d'être distraits par la 'concurrence' entre leur image et celle du moniteur de réception (locuteur en titre). Une solution consiste ne pas utiliser ce moniteur.

11. Les italiques sont de l'auteur.

12. Les italiques sont de l'auteur.

13. Le pont empiète sur la responsabilité du professeur de régir le système des tours de parole. Or, le professeur ne serait pas conscient qu'il partage la cogestion du système des tours de parole avec un dispositif technique.

site affiché à l'écran, la production verbale provenant des autres sites sera transmise à moins que la sourdine ne soit activée.

Protocole de communication : « ensemble de conventions qui déterminent le format, la synchronisation et la transmission des messages entre les unités d'un réseau et l'échange entre les réseaux » (Lamy, 1998 : 96).

Semi-duplex¹⁴ : système où la transmission et la réception des signaux audio se fait dans un seul sens à la fois. L'émetteur récepteur portatif (*walkie talkie*) fonctionne selon ce principe. Voir duplex intégral.

Site : il s'agit du cadre spatial où est réuni un groupe de participants.

Sourdine (*mute*) : fonction de la console de commande qui supprime la transmission d'une discussion locale ou intrasite vers l'extérieur sans compromettre la réception de l'interaction principale. Activée, la sourdine 'neutralise' une fonction du pont, à savoir l'affichage de l'image du site d'où provient le niveau sonore le plus élevé. Pour éviter les changements fréquents d'images et la cacophonie, « il importe que les participants se disciplinent et utilisent la touche sourdine de leur console de commande lorsqu'ils ne veulent pas réellement prendre la parole » (Demers, 1996 : 16).

Transmission : la transmission des signaux est assurée par des liens téléphoniques dont le nombre varie de deux à six. La vitesse de transmission des signaux varie de 56 kbit/s (56 000 unités d'information par seconde) à 64 kbit/s (Demers, 1996 : 17). À titre comparatif, la vitesse de transmission de la télévision équivaut à environ 1 400 liens téléphoniques (Demers, 1996 : 17). La vitesse de transmission dépend moins du nombre de liens téléphoniques que de la capacité de transmission, « Vous ne pourrez jamais transmettre plus vite que le plus lent maillon de la chaîne » (Demers, 1996 : 19).

Vidéoconférence : technologie qui 'réunit' des interactants répartis dans au moins deux sites en combinant l'image, la voix et la transmission de données. La vidéoconférence est interactive puisque la communication est en temps réel (Rollin, 1996 : 1). Cette technologie

14. Le cours UdM est transmis en semi-duplex.

comprend plusieurs composants (caméra, codec, équipement d'accès au réseau téléphonique et système audio).

Annexe II

QUESTIONNAIRE SUR LA VIDÉOCONFÉRENCE (UdM)

L'objet de ce questionnaire est d'obtenir **votre**¹ opinion par rapport à la vidéoconférence. **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.** Remplir dans l'espace prévu. Dans le cas d'une réponse à choix multiples, encerclez la ou les réponses qui vous semblent justes. Les données demeurent confidentielles. Merci de votre collaboration.

PARTIE A RENSEIGNEMENTS DE BASE

1. Âge :
2. Sexe :
3. Langue maternelle :
4. Occupation :
5. Scolarité
 - a. Nombre d'années :
 - b. Attestation(s), diplôme(s), certificat(s) obtenu(s) :

PARTIE B DONNÉES RELATIVES À LA VIDÉOCONFÉRENCE

6. Indiquez le site dans lequel vous suivez le cours :
7. Ce cours est-il votre première expérience de la vidéoconférence ?
 - a. Oui
 - b. Non
8. Si non, à quel type d'activités en vidéoconférence avez-vous participé ?
 - a. Cours
 - b. Réunion
 - c. Télécomparution
 - d. Télémédecine
 - e. Autres (précisez) :
9. Depuis combien de temps participez-vous à des activités en vidéoconférence ?
10. Quelle est la moyenne approximative d'heures en vidéoconférence par mois ?
11. Pour quelle raison êtes-vous inscrit à ce cours ?

¹ Les caractères gras sont utilisés à dessein pour mettre un énoncé en évidence.

12. Vos résultats dans le cours se comparent-ils aux résultats moyens que vous obtenez habituellement dans un cours où le professeur et les étudiants sont dans le même site ?

13. Pendant le cours, avez-vous une responsabilité précise ?

- a. Distribuer des documents
- b. Activer une pièce d'équipement
- c. Autres (précisez)

14. Cette responsabilité influe-t-elle sur votre participation au cours ?

- a. Oui
- b. Non

15. Si vous avez répondu oui à la question 14, comment se traduit cette responsabilité par rapport à votre participation au cours ?

- a. Je parle moins que d'habitude
- b. Je parle plus que d'habitude
- c. J'ai de la difficulté à suivre le cours
- d. Autres (précisez).

PARTIE C

COMPORTEMENT ET PERCEPTION DE LA VIDÉOCONFÉRENCE

16. Avez-vous l'impression qu'il existe un sentiment d'appartenance au sein de votre site ?

- a. Oui
- b. Non
- c. Je ne sais pas
- d. Autres (précisez).

17. Avez-vous l'impression qu'il existe un sentiment d'appartenance entre les sites ?

- a. Oui
- b. Non
- c. Je ne sais pas
- d. Autres (précisez).

18. Que faites-vous lorsque vous souhaitez prendre la parole ?

- a. Je la prends
- b. Je fais des signes et j'attends d'être reconnu par le professeur
- c. J'ai tendance à garder le silence même si j'ai quelque chose à dire
- d. J'attends d'être interpellé par le professeur
- e. Autres (précisez).

19. Êtes-vous satisfait de la façon de faire pour prendre la parole ?

- a. Oui
- b. Non
- c. Autres (précisez).

20. Comparativement à un cours où le professeur et les étudiants sont dans le même site, prenez-vous la parole avec plus de facilité pendant un cours en vidéoconférence ?

- a. Oui
- b. Non
- c. Autres (précisez).

21. À qui vous adressez-vous lorsque vous prenez la parole ?

- a. À l'ensemble des participants
- b. À ceux qui sont dans mon site
- c. Au professeur
- d. J'ai l'impression de ne m'adresser à personne
- e. Autres (précisez).

22. Pendant un cours en vidéoconférence, où dirigez-vous habituellement votre regard lorsque vous prenez la parole ?

- a. Je fixe le professeur
- b. Je fixe les étudiants dans mon site
- c. Je fixe le moniteur
- d. Je ne fixe aucun point précis
- e. Autres (précisez).

23. Pendant un cours en vidéoconférence, où dirigez-vous habituellement votre regard lorsque vous écoutez celui qui parle ?

- a. Le moniteur qui transmet les images de celui qui parle
- b. Celui qui parle s'il est dans mon site
- c. Pas de point précis
- d. Autres (précisez).

24. Comparativement à un cours où le professeur et les étudiants sont dans le même site, votre degré d'écoute d'un **cours par vidéoconférence** est :

- a. Inférieur
- b. Semblable
- c. Supérieur
- d. Je ne sais pas

25. Comparativement à un cours où le professeur et les étudiants sont dans le même site, votre **degré de compréhension** d'un **cours par vidéoconférence** est :

- a. Inférieur
- b. Semblable
- c. Supérieur
- d. Je ne sais pas

26. Comparativement à un cours où **celui qui parle est dans votre site**, votre **degré d'écoute de celui qui parle à partir d'un autre site** est :

- a. Inférieur
- b. Semblable
- c. Supérieur
- d. Je ne sais pas

27. Comparativement à un cours où **celui qui parle est dans votre site**, votre **degré de compréhension** de ce qui dit **celui qui parle à partir d'un autre site** est :

- a. Inférieur
- b. Semblable
- c. Supérieur
- d. Je ne sais pas

28. Pendant un cours en vidéoconférence, plusieurs activités s'y déroulent par exemple, la présentation de la matière par le professeur, les échanges entre les participants sur la manière ou sur d'autres sujets comme les exigences du cours et la répartition des notes et les discussions en équipe. Avez-vous remarqué que certaines activités semblent mieux se prêter à la vidéoconférence ?

- a. Oui
- b. Non
- c. Je ne sais pas

29. Quelles activités semblent mieux se prêter à la vidéoconférence ?

30. Comparativement à un cours où tous les participants sont dans le même site, les participants d'un cours par vidéoconférence ont davantage tendance à :

- a. Parler entre eux
- b. Faire des commentaires à voix haute
- c. Faire des blagues
- d. Faire un bruit de fond qui rend l'écoute difficile
- e. Autres (précisez)

31. Comparativement à un cours où tous les participants sont dans le même site, les participants d'un cours par vidéoconférence ont davantage tendance à :

- a. Manger ou boire
- b. Lire un journal
- c. Être inattentif
- d. Étirer la pause
- e. Sortir de la classe
- f. Se promener dans la classe
- g. Arriver en retard au cours
- h. Partir avant la fin du cours
- i. Négliger la préparation du cours (travaux, lectures)
- j. Autres (précisez)

32. Dans un cours par vidéoconférence, quelle stratégie adoptez-vous pour vous faire entendre ?

- a. Je parle plus fort
- b. Je fais des signes avant de parler
- c. J'attends que le silence règne dans mon site
- d. Je répète plusieurs fois la même chose.
- e. J'essaie d'être plus concis
- f. Je choisis mes mots avec plus de soin
- g. Autres (précisez) :

33. Dans un cours par vidéoconférence, quelle stratégie adoptez-vous pour écouter ?

- a. Je demande aux autres de se taire
- b. Je m'assois à l'écart
- c. Je fais un effort supplémentaire pour me concentrer
- d. Je demande au technicien d'augmenter le volume
- e. Autres (précisez) :

Annexe III

QUESTIONNAIRE FOR LEARNERS VERBAL INTERACTION IN CONTINUING MEDICAL EDUCATION VIDEOCONFERENCE PROGRAM

The object of this questionnaire is to collect data on your experience of videoconferencing. **There is no right or wrong answer.** Please fill in the blank or, in the case of a multiple answer, circle the item or items that seem most appropriate unless otherwise specified. Data will remain confidential. Many thanks for your time and cooperation. Your participation is greatly appreciated.

Please note that **participants** refer to those taking part in the CME program either as the instructor or as a learner. **Addressing** others means speaking or taking the floor so as to be heard by participants in all sites.

PART A PERSONAL INFORMATION

1. Age :
2. Gender :
3. Language :
4. Occupation :

PART B DATA RELATIVE TO VIDEOCONFERENCING

1. Your CME site location :
2. How many prior videoconference activities (educational program, meeting, etc.) have you attended before this CME program ? Please specify approximate number of activities **and/or** average monthly hours of videoconferencing ?
3. Circle the type of videoconference activity or activities in which you have take part.
 - a. Educational activity
 - b. Meeting
 - c. Conference
 - d. Court hearing
 - e. Other. Please specify.
4. Why are you attending this CME program ?

5. Do you feel that training about videoconferencing would help you ?

- a. Yes
- b. No

If you answered 'yes', please specify the kind of training you would like.

PART C

PERCEPTION OF VIDEOCONFERENCING

1. Do you feel a videoconference program is similar to one where instructor and learners share the same physical space ?

- a. Yes
- b. No
- c. I don't know.

Please specify why.

2. Do you feel there is a sense of 'belonging' to the group made up of learners in **your** site during the program ?

- a. Yes
- b. No
- c. I don't know.

Please specify why.

3. Do you feel there is a sense of 'belonging' to the group made up of health professionals in your hospital ?

- a. Yes
- b. No
- c. I don't know.

Please specify why.

4. Do you feel there is a sense of 'belonging' to the group made up of participants from **all** the sites during videoconferencing?

- a. Yes
- b. No
- c. I don't know.

Please specify why.

5. What do you do when you want to address participants in all sites. (**Circle the item or items that seem most appropriate**).

- a. I simply do so
- b. I let participants know that I wish to speak by some means such as a hand-signal
- c. I tend to remain silent even though I want to say something
- d. I wait until the instructor provides me with the opportunity to address all participants
- e. Other. Please specify.

6. Are you satisfied with the method you use to address participants in all sites ?

- a. Yes
- b. No

Please specify why.

7. Do you feel that having to 'mute' or 'unmute' the microphone affects your ability to address all participants ?

- a. Yes
- b. No

Please specify why.

8. Compared with a class where participants share the same physical space, how do you address participants in a videoconference program ?

- a. The same way
- b. Differently

Please specify how so.

9. When you are called upon to speak, **whom do you usually address ? (Circle the item or items that seem most appropriate).**

- a. All participants regardless of their site location
- b. No specific person
- c. The person whose point I react to
- d. The instructor
- e. Participants in my site
- f. The monitor or camera
- g. Other. Please specify whom.

10. During a videoconference program, where do you usually look when you address **all participants ? (Circle the item or items that seem most appropriate).**

- a. I look at the participants in my site
- b. I look at the monitor or camera
- c. I don't focus on a specific point
- d. I look at the instructor on the monitor
- e. Other. Please specify.

11. During a videoconference program, where do you usually look when you **listen** to a participant addressing others ? **(Circle the item or items that seem most appropriate).**

- a. I look at the monitor transmitting the images of the speaker
- b. I look at the speaker if he or she is in my site
- c. I don't focus on a specific point
- d. Other. Please specify.

12. During a videoconference program, what do you do when **addressing** participants in all sites ? **(Circle the item or items that seem most appropriate).**

- a. I speak more loudly than usual
- b. I make gestures such as waving before speaking
- c. I tend to repeat myself

- d. I wait until my site is quiet
- e. I try to be more concise than usual
- f. I word my intervention more carefully than usual
- g. Other. Please specify.

13. During a videoconference program, what do you do when you want to **listen** to the speaker? (**Circle the item or items that seem most appropriate**).

- a. I make special efforts to concentrate
- b. I ask the technician to increase the volume
- c. I ask participants in my site to be quiet
- d. I isolate myself from other participants by taking a seat removed from others
- e. Other. Please specify.

14. Compared to a program where the instructor and learners are in the same site, I feel that my ability to **pay attention** in a videoconference is :

- a. Better
- b. Worse
- c. Same
- d. I don't know

15. Compared to a program where the instructor and learners are in the same site, I feel that the abilities of **other participants to pay attention** in a videoconference is :

- a. Better
- b. Worse
- c. Same
- d. I don't know

16. Compared to a program where the instructor and learners are in the same site, I feel that **my understanding** of the subject material in a videoconference is :

- a. Better
- b. Worse
- c. Same
- d. I don't know

17. Compared to a program where the instructor and learners are in the same site, I feel that the **understanding** that **other participants** have of the subject material in a videoconference is :

- a. Better
- b. Worse
- c. Same
- d. I don't know

18. Compared to a program where the instructor and learners are in the same site, I feel that during a videoconference, **I participate** :

- a. More
- b. Less
- c. The same

d. I don't know

19. Compared to a program where the instructor and learners are in the same site, I feel that during a videoconference, **others participate** :

- a. More
- b. Less
- c. The same
- d. I don't know

20. During a videoconference program, several activities take place such as lectures, case presentation, and question and answer period between all participants or between those in the same site. Do you feel that some activities are better adapted to videoconferencing than others ?

- a. Yes
- b. No
- c. I don't know

21. Which activity seems better adapted to videoconferencing ? Please specify why.

22. Compared to a program where all participants are in the same site, participants in a videoconference tend to _____. (**Circle the item or items that seem most appropriate**).

- a. Talk more with those in the same site even though a speaker is addressing all participants
- b. Make outloud comments more often
- c. Make jokes more often
- d. Make background noise, thus making listening difficult
- e. Drink and eat more frequently
- f. Read unrelated material
- g. Leave the room more often
- h. Walk around the room more often
- i. Be late more often
- j. Leave before the end of the program
- k. Other. Please specify.