



Quelles normes de politesse dans un environnement d'apprentissage interactif multimodal ?

Tatiana Codreanu, Christelle Combe Celik

► To cite this version:

Tatiana Codreanu, Christelle Combe Celik. Quelles normes de politesse dans un environnement d'apprentissage interactif multimodal ?. Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en réseau (JOCAIR), Sep 2012, Amiens, France. pp.73-83. <hal-01510669>

HAL Id: hal-01510669

<https://hal.science/hal-01510669v1>

Submitted on 28 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Quelles normes de politesse dans un environnement d'apprentissage interactif multimodal ?

Tatiana Codreanu* — Christelle Combe Celik**

* ICAR, ENS
UMR 5191 ICAR
Ecole Normale Supérieure de
Lyon 15 parvis René Descartes -
BP 7000 69342 LYON Cedex 07
tatiawa@gmail.com

** Lidilem, Université Stendhal – Grenoble 3
UFR des Sciences du Langage
BP 25
38040 Grenoble cedex 9
christellecelik@hotmail.com

RÉSUMÉ. Cette publication s'ancre dans le champ des recherches qui explore l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère sur plateforme multimodale et particulièrement par visioconférence poste à poste. A partir de l'analyse interactionnelle et pluri-sémiotique d'échanges en ligne recueillis écologiquement, il s'interroge sur l'influence de l'expression de l(im)politesse par les différents outils de communication.

MOTS-CLÉS : analyse de discours médié par ordinateur, communication médiée par ordinateur, interactions pédagogiques en ligne, impolitesse, politesse, visioconférence poste à poste.

ABSTRACT. This paper describes the multimodal pedagogical communication between online tutors who all taught French as a Foreign Language to a group of students from UC Berkeley in 2010. The study focuses on plurisemiotic and interaction analysis and tries to address the following question: how (im) politeness is influenced by communication tools ?

KEY-WORDS : computer-mediated discourse analysis, computer-mediated communication, online pedagogical interactions, politeness, desktop videoconferencing.

1. Introduction

Depuis plusieurs années déjà, les chercheurs s'intéressent aux interactions en ligne et leurs recherches s'organisent désormais dans un champ d'étude qui leur est consacré : la communication médiée par ordinateur (Panckhurst, 1997). Dans le contexte pédagogique, des plateformes d'apprentissage de plus en plus interactives offrent différents espaces de communication – forum, tchat, audio ou visioconférence – au travers desquels les acteurs de la formation interagissent. Cependant, bien que ces pratiques fassent désormais partie de notre quotidien, communiquer par outil technologique interposé ne va pas de soi et la difficulté s'accroît encore dans un contexte pédagogique. En effet, dans les interactions en ligne, les usages ne sont pas encore stabilisés. Notre recherche s'ancre dans un champ qui constitue un sous domaine de la communication médiée par ordinateur : la communication pédagogique médiée par ordinateur et explore un concept scientifique désormais bien défini : l'(im)politesse, mais encore peu traité dans le champ de la CMO. Aussi, dans cette publication, tenterons-nous de répondre à l'interrogation suivante : Dans quelle mesure les différents outils de communication influencent-ils l'expression de l'(im)politesse dans un environnement d'apprentissage interactif ? Dans un premier temps, nous exposerons notre cadre théorique, le contexte de la recherche ainsi que la démarche méthodologique, puis nous présenterons l'analyse que nous avons conduite.

2. Le cadre théorique

Le cadre théorique des interactions pédagogiques médiées par ordinateur est encore en train de se définir. Compte tenu de son objet, le cadre théorique de cette recherche prend appui sur les théories de l'analyse de discours médié par ordinateur et compte tenu de son questionnement, sur les théories de l'(im)politesse.

2.1. *L'analyse de discours médié par ordinateur*

Herring (2004-2007) est la première à avoir développé un cadre théorique détaillé pour ce qu'elle nomme *Computer-Mediated Discourse Analysis (CMDA)* et que nous traduisons par Analyse de Discours Médié par Ordinateur (désormais ADMO).

L'ADMO est donc un cadre tout à fait pertinent pour le chercheur en CMO, toutefois comme Develotte, Kern et Lamy le soulignent, si l'ADMO « est prête à prendre en compte certaines réalités fortement multimodales, elle continue à s'occuper principalement du langage, notamment de l'écrit » (2011 : 20). Le chercheur qui s'intéresse aux environnements multimodaux doit donc s'intéresser également aux travaux concernant plus précisément la communication médiée par vidéoconférence.

2.2. Définir l'(im)politesse dans les interactions en ligne

Certes, un système de règles conventionnelles a été mis en place par les utilisateurs d'Internet, « un code de bonne conduite, de "savoir communiquer" » (Marcocchia, 2000 : 252) appelé la nétiquette (*Netiquette*) afin de réguler la communication sur Internet et de tenter de résoudre les problèmes de politesse. Cependant, aucune étude véritable n'a été faite sur l'expression volontaire ou involontaire de l'(im)politesse dans le contexte d'un environnement d'apprentissage interactif multimodal. Pour répondre plus précisément à notre question, nous nous appuyons donc sur les théories de la politesse dans le discours-en-interaction (Brown et Levinson, 1978 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005) et sur les recherches, plus rares, consacrées à l'impolitesse (Bousfield, 2008 ; Jobert 2010, Kerbrat-Orecchioni, 2010).

3. Le contexte

Le projet international *Le français en (première) ligne*¹ (désormais F1L), initié en 2002, permet aux futurs enseignants de FLE d'avoir une pratique réelle des TICE et aux étudiants étrangers d'entrer en contact avec les experts de la langue enseignée. En 2009-2010, la communication entre les tuteurs en ligne et les apprenants s'est effectuée *via VISU*, une plateforme de visioconférence poste à poste².

VISU offre trois fonctionnalités : un espace de préparation des séances pédagogiques, un salon de communication synchrone et un salon de rétrospection qui permet de visualiser l'enregistrement des séances. Parmi

1. <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html>

2. *Visu* est une plateforme développée dans le cadre du projet ITHACA (université de Lyon 1, Lyon 2 et TECFA de Genève).

les nombreux outils à la disposition des tuteurs et des apprenants, nous avons concentré notre attention sur le module de *visioconférence* et l'espace de *clavardage*, espaces de la communication synchrone. Nous nous sommes aussi intéressées à l'outil *marqueur* qui permet de prendre de brèves notes personnelles au cours de l'interaction.

Nous distinguons trois configurations différentes de tutorat : 1 tuteur/2 apprenants, 2 tuteurs/1 apprenant, 1 tuteur/1 apprenant.

4. La démarche méthodologique

4.1. Les données

Notre méthodologie s'appuie sur une analyse croisée de trois types de données qualitatives qui sont à la fois multimodales, textuelles et audio (Van der Maren, 2003) :

- des données invoquées : dix captures d'écran dynamiques, réalisées entre janvier et mars 2010, soit sept séances de 45 min qui ont été enregistrées automatiquement par VISU à l'aide d'un logiciel de capture d'écran vidéo dynamique ; ces données empiriques ont été recueillies de manière écologique dans le cadre du cours donné à l'Université de Lyon 2 ;
- des données provoquées : un questionnaire d'entrée renseigné par les enseignants ;
- des données suscitées : après la dernière séance, des entretiens semi-dirigés avec les tuteurs et les apprenants.

Sur l'ensemble de ce corpus existant, toutes les données ne sont pas exploitables et nous avons défini un corpus d'étude lié à notre question de recherche.

4.2. Hypothèse et méthode

Partant de l'hypothèse que dans un environnement d'apprentissage interactif multimodal, l'expression de l'(im)politesse est contrainte et modifiée par le contexte environnemental et les outils de la communication, nous avons tenté d'observer comment cette (im)politesse s'exprimait et

comment les différents acteurs la géraient. Pour répondre à la question posée, nous avons, dans le cadre de cet article, sélectionné la cinquième séance³ (soit 7 heures 7 minutes 47 secondes d'interactions en visioconférence poste à poste – désormais VPP) pour étudier des pratiques stabilisées (ou en voie de stabilisation) par rapport à l'utilisation de la plateforme et de ses outils. Suivant une démarche qualitative, nous avons ensuite procédé à une micro-analyse des interactions en ligne nous appuyant sur le cadre théorique développé précédemment.

5. Analyse

5.1. *Ouverture et clôture*

5.1.1. *Ouverture*

Tout d'abord, nous observons, dans le cadre du corpus étudié, que la plupart des interactions ne commencent pas par les salutations rituelles auxquelles nous pourrions nous attendre, mais que la plupart des tuteurs entrent directement dans le vif du sujet. Nous relevons ainsi des formules comme : « C'est parti », « Aujourd'hui on va travailler sur ... ». Nous constatons que sur dix ouvertures d'interactions, seuls quatre tuteurs commencent par une formule de salutation comme « Bonjour, bonjour [Prénom] ». Cette formule de salutation est d'ailleurs rapidement suivie d'une introduction à la tâche. Ces séquences d'ouverture peuvent être parfois liées aux exigences organisationnelles de la plateforme. Le tuteur commence en effet l'enregistrement de la séance une fois tous les participants connectés.

Il semble que l'aspect didactique de l'interaction prédomine après le démarrage de l'enregistrement de la séance et que le rituel de la salutation soit éclipsé au profit de l'introduction du contenu de la tâche. Les rares tuteurs qui sacrifient à ce rituel se reprennent ainsi rapidement comme nous le montre l'exemple suivant :

³ Avant-dernière séance au cours de laquelle onze différents tuteurs ont été enregistrés.

T : Bonjour [Prénom]
A : Bonjour
T : Ça va ?
A : Oui [...]
T : Ça va les études tout se passe bien ?
A : Euh non, c'est difficile.[...]
T : Allo, oui, bon on va en reparler à la fin, là on va parler un peu, allo ?
A : Hum, hum.
T : Pour la séance d'aujourd'hui on va parler un peu ...

Ce tuteur, en effet, dépasse le simple cadre de la salutation rituelle et fait montre d'une certaine sollicitude s'enquérant plus avant des études de l'apprenante. Toutefois, il est déstabilisé par la réponse de celle-ci qui s'avère être négative. Il se voit donc obligé d'interrompre la conversation et d'introduire le thème de la tâche. Ainsi, ce qui au départ était un acte de politesse, destiné à gratifier la face de son interlocutrice, se retrouve être un acte menaçant pour celle-ci. Le changement brutal de sujet, alors que l'apprenante s'apprêtait à s'épancher, génère de l'incompréhension signifiée par son silence. Le tuteur lance alors un « allo » phatique afin de relancer la conversation.

Un problème technique peut également venir perturber le rituel d'ouverture de l'interaction. C'est le cas notamment lorsque, lors de l'enregistrement, la vidéo de l'une des apprenantes ne s'enclenche pas correctement. Une des tutrices, qui s'était trompée de prénom lors de la précédente séance, adresse une excuse à l'apprenante d'origine japonaise. Cette même apprenante transposant l'erreur initiale de la tutrice, appelle elle aussi la deuxième apprenante d'un prénom erroné. Il apparaît ainsi, qu'en situation de visioconférence poste à poste, les difficultés techniques inhérentes à la plateforme, associées aux situations délicates pour les interlocuteurs, comme se tromper de nom, peuvent venir perturber le rituel d'ouverture.

5.1.2. *La clôture*

En ce qui concerne le rituel de clôture, nous observons qu'à la formule rituelle « au revoir », un sourire est généralement associé, renforcé parfois par un geste de la main pas toujours très visible en fonction du positionnement de la caméra qui cadre le visage ou le buste des acteurs de l'interaction en gros plan. Le tuteur qui souhaite donc que son geste soit vu doit se positionner face à la caméra et a souvent recours à une mimo-

gestuelle exagérée (gestes amples de la main, sourire prolongé). Une tutrice ajoute même à la clôture orale et gestuelle de l'interaction un émoticône souriant.

5.2. *Excuses et remerciements*

Kerbrat-Orecchioni (2005) souligne au sujet de l'excuse qu'elle n'a pas sa place dans le déroulement basique de l'interaction, car elle implique une « offense » préalable et note à propos du remerciement sa fréquence dans toutes les situations communicatives. Nous nous sommes intéressées à ces deux rituels dans le contexte d'un environnement multimodal et avons constaté que l'un comme l'autre étaient peu nombreux.

5.2.1. *L'excuse*

Nous n'avons relevé qu'une excuse *via* le clavardage. Alors que la tutrice corrige par écrit une erreur commise à l'oral par une apprenante, elle fait elle-même une erreur de frappe et s'en excuse donc immédiatement par le même canal. Un autre tuteur prévient par l'outil de clavardage que la conversation doit s'arrêter : « Je crois qu'il faut arrêter » et s'excuse à l'oral et à l'écrit des éventuels problèmes au cours de l'interaction : « Désolé pour les problèmes ». Une tutrice confondant deux symboles américains (le Capitole et le Pentagone), se trouve alors en difficulté de mener les échanges à leur terme et s'en excuse. Le fait de s'être trompée, induit un moment de dévalorisation personnelle de la part de la tutrice qui peut être perçu comme un acte menaçant pour la face.

5.2.2. *Le remerciement*

Quant aux remerciements, ils sont encore plus rares. Une tutrice remercie l'apprenante à la fin de l'interaction : « On a fini donc, merci ... ».

5.3. *Actes valorisants pour la face*

5.3.1. *Prosodie et sourires*

En ce qui concerne les actes flatteurs pour la face, nous avons observé que « les indices rétroactifs sous forme d'émissions voco-verbales »

(Cosnier, 2008) semblaient être destinés à encourager l'interaction et la participation des apprenants. Ces actes proches de l'hyperpolitesse semblent représenter en réalité une attitude volontaire de renforcement du sentiment de présence du tuteur que nous nommons politesse accentuée.

5.3.2. *Le cadrage*

La gestion tutorale du cadrage en VPP (Codreanu et Combe Celik, à paraître 2012) prend parfois une forme d'adresse corporelle qui peut être considérée comme un acte valorisant pour la face de l'apprenant concerné. C'est le cas pour l'un des tuteurs qui adapte le cadrage de son image par rapport à son interlocuteur et change de position, s'orientant clairement vers celui à qui il s'adresse.

5.3.3. *Bravo*

Enfin, alors que la tâche consiste en un jeu de devinette entre le tuteur et les apprenants, nous observons que plusieurs tuteurs valorisent la face de l'apprenant qui trouve la réponse par un « braaaaavoooo » parfois renforcé par le geste amplifié que la tutrice vient positionner au niveau de la caméra.

5.4. *Actes menaçants pour la face*

En ce qui concerne les actes menaçants pour la face de l'apprenant comme du tuteur, nous avons observé qu'ils étaient relativement nombreux.

5.4.1. *Les marques d'ennui*

Les marques d'ennui de la part des apprenants sont particulièrement menaçantes pour la face des tuteurs. Nous avons principalement relevé des bâillements de la part d'apprenantes. Une des tutrices change d'activité, visiblement perturbée par la baisse d'attention de l'apprenante, tandis qu'un autre tuteur fait une remarque à son apprenante sur le ton humoristique (« t'as sommeil un peu » (*rires*)).

Ces actes semblent dus en partie à l'oubli de la caméra de la part de l'apprenante. Dans une situation en présentiel, les raisons de bâillement peuvent être variées et parfois liées aux phénomènes physiologiques (manque d'air, fatigue). En général l'interlocuteur a recours à des actes discursifs qui permettent d'écarter l'hypothèse de l'ennui. En situation de

VPP, qui place les interlocuteurs dans un face à face constant et en absence d'une explication, cela pourrait avoir tendance à être perçu comme un sentiment d'ennui.

5.4.2. *L'intervention d'un tiers*

Nous avons constaté qu'en situation de VPP, les précautions rituelles présentes dans les conversations téléphoniques par exemple (« excuse-moi une seconde ») s'effacent lors de l'intervention d'une personne extérieure à l'interaction en cours. Les tuteurs quittent parfois la conversation et le champ de la caméra brutalement en s'orientant dans l'espace proche vers autrui et en rompant l'équilibre interactionnel en cours. Ces situations d'apolitesse se trouvent transformées en système de fonctionnement récurrent lors de l'intervention d'un tiers.

5.4.3. *Le regard*

Comme nous l'avons vu plus haut, quitter physiquement l'espace interactionnel en ligne est une situation assez fréquente en VPP. Quitter du regard l'écran constituerait-il également un acte menaçant pour la face des apprenants ? Par exemple, une des tutrices regarde en souriant avec complicité une personne présente dans le salon de sa maison⁴. Nous avons remarqué également que, lors des interactions et en situation d'écoute passive, le regard peut être amené à fuir l'écran et, les tuteurs, comme les apprenants, adoptent parfois une position proche du *Penseur* de Rodin. Tout se passe comme si, ce geste, qui serait perçu comme un manque d'attention en présentiel, venait renforcer l'attitude d'écoute de l'interlocuteur.

5.4.4. *La polyfocalisation de l'attention*

La polyfocalisation de l'attention du locuteur (Jones, 2004) peut être considérée comme un acte menaçant pour la face lorsque l'interlocuteur quitte l'espace conversationnel pour focaliser son attention sur un outil, comme le montre l'exemple suivant. La tutrice pose une question à l'une des apprenantes et se détache par la suite de l'interaction en cours pour concentrer son attention sur la pose d'un marqueur portant sur la

4. Certains enseignants effectuent leur tutorat à domicile.

prononciation d'un mot. En reprenant la parole, elle montre aux deux apprenantes qu'elle n'avait pas écouté la réponse de l'une d'entre elle. En cas de polyfocalisation de l'attention lors d'une séance en VPP, le traitement de l'information peut se révéler lacunaire.

5.4.5. *Double tutorat et déséquilibre des forces*

La configuration deux tuteurs/une apprenante peut provoquer une dissymétrie interactionnelle menaçante pour la face de l'apprenant. En effet, nous avons observé des échanges confidentiels et des regards complices de la part des deux tuteurs en présence de l'apprenante qui a ou aurait pu se sentir exclue de la communication. Par ailleurs, les deux tuteurs adoptent un positionnement devant la caméra, pendant lequel on ne peut voir que la moitié de leurs corps, ce qui accentue le déséquilibre du cadrage.

5.4.6. *Intrinsèques à l'outil*

Les particularités de la communication par VPP modifient le fonctionnement de la politesse tel que nous le connaissons en présentiel. Tout d'abord, les décalages de vidéo et de son rendent parfois difficile le fait de savoir qui a parlé en premier et en s'adressant à qui. Se couper la parole devient, dans ce cas, inévitable. L'une des tutrices, experte dans le tutorat par téléphone, donne les consignes qu'elle se donne pour elle-même dans ce type d'interaction : « Ne jamais rajouter le petit mot après la question, être très concis une fois qu'on a fini la phrase ». Enfin, l'utilisation des émoticônes en clavardage peut atténuer l'acte menaçant pour la face (Marcoccia, 2000) de son interlocuteur

6. Conclusion

La communication par visioconférence voit apparaître de nouveaux rituels de politesse.

Dans bien des situations, comme nous l'avons vu, ces rituels sont soumis à la contrainte des outils. L'interaction médiée par ordinateur ne facilite pas le regard direct (Develotte, Guichon & Vincent, 2010). Le regard fuit l'écran, en recherche d'un repère contextuel plus proche, ce qui induit parfois des gestes similaires au *Penseur* de Rodin.

Nous avons présenté des cas d'actes flatteurs pour la face, souvent accompagnés de gestes exagérés, qui peuvent venir renforcer le sentiment de présence à distance. En revanche, les actes considérés comme menaçants pour la face en présentiel (bâillements) semblent moins régulés dans l'interaction à distance. Le locuteur derrière l'écran de son ordinateur oublierait-il la caméra ?

En conclusion, l'espace communicationnel apparaît occupé par une gestuelle qui paraît partagée par un groupe culturellement hétérogène, à l'instar de ce que peut être la « netiquette » pour l'écrit : gestes d'ouverture et de clôture, gestes descriptifs, gestes symboles sont effectués par tous les participants. Nous dirigerions-nous vers une websémiotique propre au discours en interaction par VPP ?

7. Bibliographie

- Bousfield, D., *Impoliteness in Interaction*, Amsterdam : John Benjamins, 2008.
- Brown, P. & Levinson, S., *Politeness*, Cambridge : Cambridge University Press, 1978.
- Codreanu, T. & Combe Celik, C., « Effects of webcams on multimodal interactive learning », *ReCALL*, à paraître 2012.
- Cosnier J., « Les gestes du dialogue », in P. Cabin, J.-F., Dortier, *La communication, Etats des savoirs*, Editions Sciences Humaines, 2008, pp.119-128.
- Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N., *Décrire la conversation en ligne*. Lyon : ENS EDITIONS, 2011.
- Develotte, C., Guichon, N. & Vincent, C., « The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment », *ReCALL* 23 (3), 2010, pp.293-312.
- Herring, S.-C., « Computer-Mediated Discourse Analysis : An Approach to Researching Online Behavior », in S.-A. Barab, R. Kling & J.-H Gray (éds.), *Designing for Virtual Communities in*

the Service of Learning, p.338-376. New York : Cambridge University Press, 2004.

Jamet, D. et Jobert, M. (dir.), *Lexis special 2 Theoretical Approaches to Linguistic (Im)politeness / (Im)politesse linguistique : enjeux théoriques*, disponible en ligne : http://lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis_special_2.pdf, 2010.

Jobert, M., « L'impolitesse linguistique : vers un nouveau paradigme de recherche ? », in D. Jamet et M. Jobert (dir.), 2010.

Jones, R.H., "The problem of context in computer-mediated communication", in P. Levine and R. Scollon ed., *Washington Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis*, Georgetown University Press, 2004, pp. 20-33.

Kerbrat-Orecchioni, C., *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin, 2005.

Kerbrat-Orecchioni, C., *L'impolitesse en interaction : Aperçus théoriques et étude de cas*, in D. Jamet et M. Jobert, M. (dir), 2010.

Lamy, M.-N. & Hampel, R., *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Grande-Bretagne : Palgrave Macmillan, 2007.

Marcoccia, M., « Les Smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur », in C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (éds), *Les émotions dans les interactions communicatives*. Lyon : ARCI - Presses Universitaires de Lyon, pp.249-263, 2000.

Panckhurst, R., « La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur ? », *Terminologies nouvelles*, n°17, pp.56-58, 1997.

Van der Maren, J.-M., *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck, 2003, 2e édition.