



HAL
open science

Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique

Christine Develotte

► **To cite this version:**

Christine Develotte. Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2006, (Juillet 2006), pp.88-100. halshs-00151851

HAL Id: halshs-00151851

<https://shs.hal.science/halshs-00151851>

Submitted on 8 Jun 2007

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.

L'espace d'exposition discursive dans un campus numérique

Christine Develotte, ICAR, UMR 5191, ENS LSH Lyon

Dès son origine, l'École française d'analyse du discours (M. Pêcheux) a cherché à articuler les discours avec les formations sociales qui les produisent. En se situant à ce que j'appelle un niveau méso (intermédiaire entre les niveaux micro et le macro), les chercheurs en analyse du discours, ont, depuis, souvent cherché à rendre compte, de traits généralisables à un ensemble de discours. Ainsi, sous l'influence revendiquée des travaux de M. Bakhtine¹ par le biais de l'intérêt que certains d'entre eux continuent à porter à la notion de genre (Beacco/Moirand, 1995, Maingueneau/Cossutta, 1995, Maingueneau 2004).

Mais chercher, dès aujourd'hui, à décrire le genre de discours auquel renvoie l'enseignement/apprentissage en ligne se heurte à deux difficultés : d'une part, le corpus restreint de forums pédagogiques sur lesquels asseoir des analyses sérieuses, d'autre part, l'instabilité de ces forums pédagogiques. Le campus numérique *Canufle*, par exemple, a connu des modifications structurelles² chacune des trois années de sa courte existence ; Or, (même si certaines des variables restent les mêmes, par exemple le caractère public des messages, cf. Celik, Mangenot, 2004), nous faisons l'hypothèse que les discours produits en ligne sont dépendants de l'espace discursif qui leur est offert, qu'ils varient en même temps que lui. D'où l'intérêt que l'on peut voir à adopter une démarche empirique et à essayer de décrire les discours produits par l'enseignement en ligne en relation avec *l'espace d'exposition discursive*³ qui est offert aux étudiants et enseignants.

L'espace d'exposition discursive

« Nous appelons *espace d'exposition discursive* l'environnement d'énoncés auquel sont exposés tels ou tels acteurs du système éducatif considéré. C'est en fonction de cet espace d'exposition que chaque agent du système éducatif configure à un moment donné ce que nous appelons son *espace de production discursive*, c'est à dire les discours qu'il peut tenir dans l'institution, en fonction de son espace d'exposition discursive »⁴. C'est ainsi qu'en 1996, je définissais ce concept par rapport à l'étude que j'effectuais d'une situation d'enseignement à l'étranger. Il me semble qu'il peut être utilement revisité par rapport au dispositif d'enseignement en ligne si tant est que l'on inclue précisément les énoncés en ligne dans les discours auxquels sont exposés dans leur vie sociale, historiquement située, apprenants et enseignants des campus numériques. Bien entendu, ces discours sont innombrables ce qui les rend proprement intraitables dans leur globalité. Mais on peut choisir de n'étudier qu'une portion de cet environnement discursif en s'attachant à décrire certains aspects du dispositif en ligne sur lequel ils vont communiquer. L'exposition discursive à un forum pédagogique « conditionne » la production discursive : c'est en effet en fonction d'un espace d'exposition discursive spécifique que s'effectue la production d'un nouveau discours de la part d'un

¹ « Le vouloir-dire du locuteur se réalise avant tout dans le *choix d'un genre de discours*. Ce choix se détermine en fonction de la spécificité de la sphère de l'échange verbal, des besoins d'une thématique (de l'objet du sens), de l'ensemble constitué des partenaires, etc. Après quoi, le dessein discursif du locuteur, sans que celui-ci se départisse de son individualité et de sa subjectivité, s'adapte et s'ajuste au genre choisi, se compose et se développe dans la *forme* du genre donné. [...] nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d'une forme type et relativement stable, de *structuration d'un tout*. » M. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, p. 284.

² La plupart dans la configuration du logiciel Quickplace utilisé pour les TD.

³ Cf. cette entrée du *Dictionnaire d'analyse du discours*, p. 258.

⁴ Develotte, C., 1996, p. 143.

locuteur, sujet psychologique et acteur socialement situé. Enfin, le fait de s'intéresser à l'espace discursif auquel enseignants et apprenants sont exposés en ligne, comporte l'avantage de ne pas anticiper sur le nombre de lieux discursifs susceptibles de se trouver dans un forum pédagogique. En effet, C'est à partir des caractéristiques des différentes rubriques que les locuteurs vont ajuster leurs productions, c'est sur ce « déjà là » qu'ils vont s'appuyer.

Ma perspective de recherche sera donc de partir de la matérialité de l'objet discursif pour en tirer des éléments distinctifs qui ont fait d'ores et déjà l'hypothèse qu'ils sont multiples et que l'hétérogénéité des rubriques contenues dans le forum pédagogique renvoie à celle des discours qu'elles accueillent pourront, par la suite, être mis en regard d'autres analyses de forums pédagogiques, en amont donc d'une interrogation plus générale sur le *genre* « discours pédagogique en ligne ».

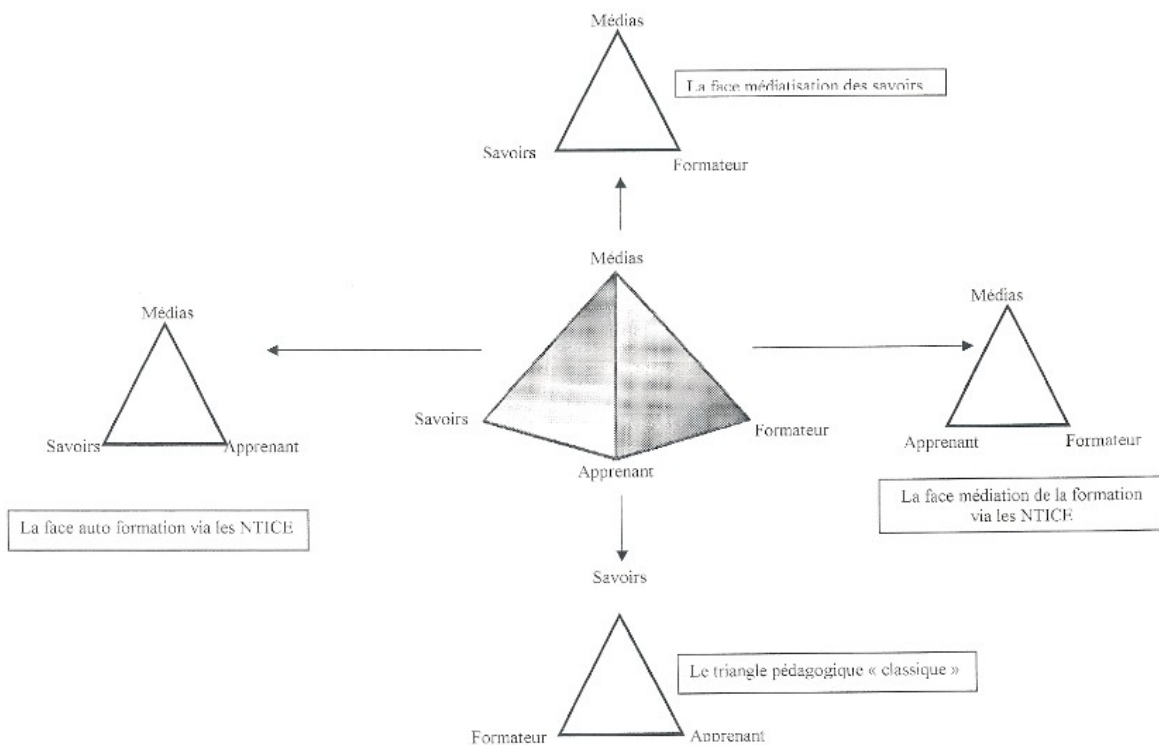
Au départ, l'ingénierie multimédia

Daniel Peraya a proposé le concept de « dispositif techno-sémio-pragmatique » pour rendre compte des campus virtuels alors en pleine émergence. Il veut, par ce terme, pointer l'articulation entre « le sémiotique, le social et le technique » spécifique à ces nouvelles formations. Cette articulation renvoie aux conditions socio-technico-historiques de production des campus numériques et donc à la nécessaire dimension médiologique⁵ de leur étude. Je rappelle que pour Régis Debray « Dans *médiologie*, « médio » ne dit pas média ni médium mais *médiations*, soit l'ensemble dynamique des procédures et corps intermédiaires qui s'interposent entre une production de signes et une production d'événements. Ces entre-deux s'apparentent à des « hybrides » (Bruno Latour), médiations à la fois et en même temps techniques, culturelles et sociales. »⁶.

Ce qu'il faut étudier lorsque l'on passe de l'enseignement « classique » à l'enseignement en ligne, c'est le produit du déplié de la pyramide de l'ingénierie multimédia telle que la dessine Daniel Poisson :

⁵ « Comme l'écologie étudie les relations de dépendance et d'interaction entre les êtres vivants et le milieu non vivant, la médiologie voudrait étudier les rapports d'interaction unissant les faits symboliques et un milieu matériel technique. » R. Debray, 1991, p. 234.

⁶R. Debray, 1994, p. 29.



La pyramide de l'ingénierie multimédia

BEA 2004
Ludon - RAZFORCE

sous l'effet du passage au multimédia le fameux triangle pédagogique s'est comme dilaté dans l'espace et démultiplie les gestes impliqués par l'acte d'enseigner (faire et dire).

Si l'on s'arrête un instant sur les deux faces, nord et est de cette pyramide, on constate que la première qui gère la transformation des savoirs classiques en savoirs multimédias, autrement dit la médiatisation, nécessite de recourir à des spécialistes en informatique (et autres soutiens techniques). De même, la face est, c'est à dire la face « médiation de la formation via les TICE » s'effectuera d'autant mieux qu'un soutien logistique (en informatique surtout) sera aisément accessible.

Ces deux dimensions de médiation et de médiatisation modifient en profondeur la scène énonciative. D'une part, par le fait que l'aspect technique non seulement « pré-formate » comme on va le voir, le format et le contenu des échanges, mais également par le fait qu'il met en scène des locuteurs spécifiques à la communication pédagogique en ligne, chargés des aspects médiation-médiatisation.

Nous nous appuyons, pour illustrer les grandes lignes de nos propositions de cadre méthodologique, sur l'enseignement en ligne offert par le campus numérique Canufle.

Cet enseignement, qui en est à sa troisième année d'existence, se déroule à partir de deux sites Internet :

- <http://www.canufle.org> destiné aux étudiants et sur lequel se trouvent à la fois les contenus de cours sous la forme de fichiers Pdf et différentes informations d'ordre administratifs plus un forum réservé aux étudiants
- <http://agora2.grenet.fr/tdcanufle/>, destiné aux TD et plus largement à la communication apprenants-enseignants. L'espace de partage de travail qui a été utilisé pour cette formation est *Quickplace* un logiciel de travail collaboratif et de gestion de contenu édité par IBM Lotus.

Dans notre analyse, nous allons dissocier deux niveaux : le niveau des potentialités du dispositif énonciatif (la structuration du forum, les fonctionnalités offertes au scripteur...) et celui des productions discursives qui prennent place dans les différentes rubriques, en utilisant ou non les fonctions mises à disposition.

Pour cela, il nous faut nous appuyer sur un cadre descriptif méthodologiquement adapté à l'objet discursif qui nous intéresse.

Sur le chemin de la création d'outils d'analyse du discours multimédia

Dans la mesure où un forum pédagogique en ligne détient potentiellement les mêmes spécificités que les supports multimédias numérisés classiques, en particulier la multicanalité et l'hypertextualité, les outils traditionnellement employés pour l'analyse du discours textuel s'avèrent insuffisants. Depuis une dizaine d'années, l'équipe *Plurilinguisme et Multimédias*, consacre l'un de ses axes de recherche à la description de ces supports à partir de descripteurs qui font l'objet d'une élaboration souvent remaniée afin de donner un cadre méthodologique à leur description. Je vais donc ici présenter les entrées que j'utilise et je les illustrerai à partir d'exemples tirés du corpus *Canufle*.

Mais tout d'abord je voudrais dire quelques mots de deux notions qui ont été développées par Y. Jeanneret et qui s'articulent avec les entrées que je présenterais ensuite.

Depuis une dizaine d'années, Yves Jeanneret et les chercheurs qui l'entourent, travaillent à l'élaboration de notions propres à décrire précisément cette production d'écrit en ligne, que l'un d'entre eux, E. Souchier, a appelé en 1996, « l'écrit d'écran » et qu'Yves Jeanneret a nommé plus récemment le « *textiel* »⁷ : dans l'organisation de ce textiel deux éléments retiennent plus spécifiquement leur attention, les « signes passeurs » (icônes, boutons, mots hypertextualisés...) et l'« *architexte* ».

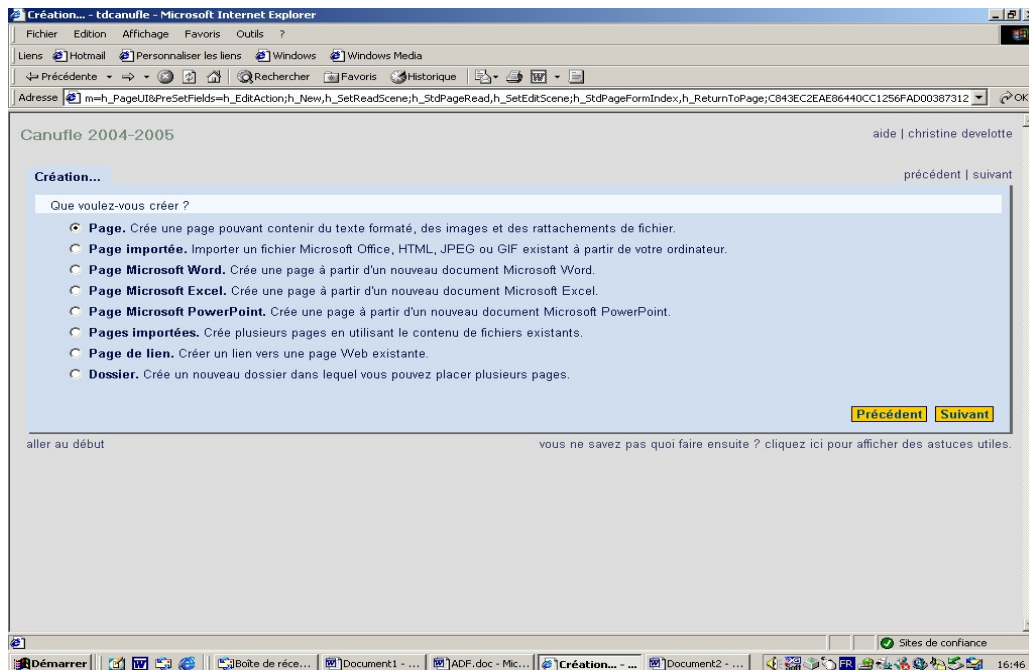
Nous nous arrêterons un instant sur ce dernier terme : « Du banal traitement de texte au logiciel d'écriture multimédia, on ne peut produire un texte à l'écran sans outils d'écriture situés en amont. Ainsi le texte est-il placé en abîme dans une autre structure textuelle, un « *architexte* » qui le régit et lui permet d'exister. Nous nommons *architextes* (de *arkhè*, origine et commandement), les outils qui permettent l'existence de l'écrit à l'écran et qui, non contents de représenter la structure du texte, en commande l'exécution et la réalisation. Autrement dit, le texte naît de l'*architexte* qui en balise l'écriture. [...] Structure hybride, héritée tout à la fois de l'informatique de la logique et de la linguistique, l'*architexte* est un outil d'ingénierie textuelle qui jette un pont nécessaire entre la technique et les langages symboliques».⁸

Etudier la dimension architextuelle du forum pédagogique revient à analyser le feuilleté des médiations qui « contraignent » la forme et le contenu de ce qui est écrit.

Dans ce sens, on peut, par exemple, examiner certaines caractéristiques de la communication proposée par ce système technologique, qui constituent un des éléments de l'exposition discursive des étudiants et des enseignants. Ainsi, concernant le forum utilisé pour *Canufle*, il y a dissociation entre des pages de production de l'écrit, et une page de publication de cet écrit (sur le forum). Lorsqu'il veut écrire un message, le scripteur passe par le truchement de l'écran suivant :

⁷ « Le *textiel* est un état émergent de la « forme-texte » entendue comme ensemble matériel et organisé de signes à l'écran. Cette notion permet d'éviter l'effet de « brouillage » auquel exposerait la nécessité paradoxale d'exprimer qu'il n'y a pas de clivage entre le *texte* et la *technique*, tout en mobilisant ces deux notions pour ce faire. » E. Souchier, Y. Jeanneret, J. Le Marec, 2003, p.314.

⁸ *ibid.*p.23.



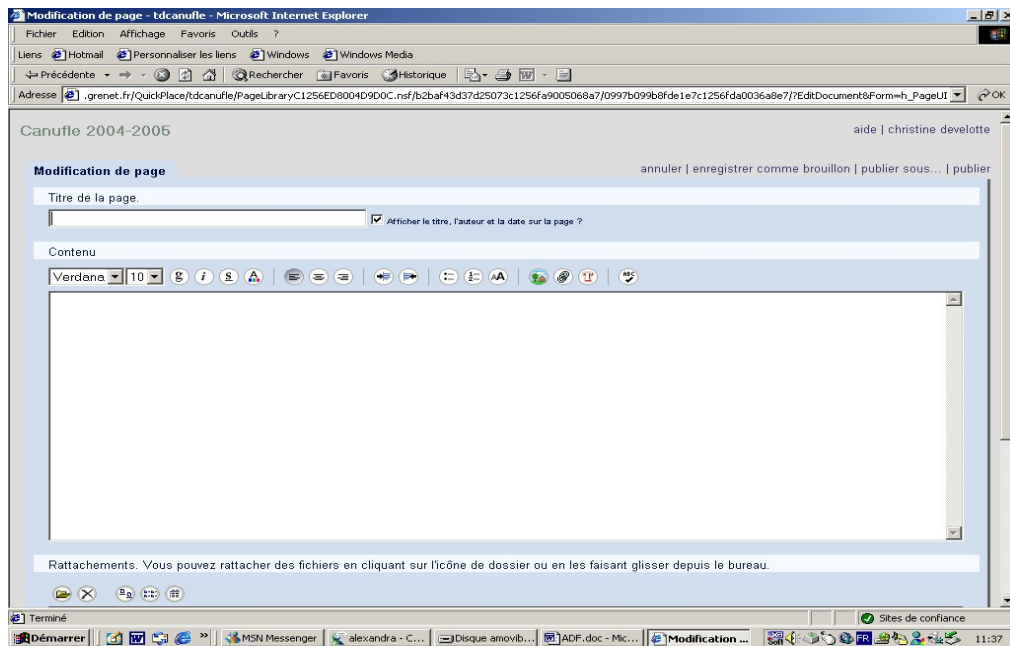
Dès le premier écran on prend la mesure de la dimension multi-formatage prévue par ce dispositif : l'édition d'une « page », autrement dit d'un texte « classique » ne constitue qu'une des huit possibilités offertes. Pourtant, tant enseignants qu'étudiants choisissent, quasi-uniquement, la page⁹. La formulation même : « que voulez-vous créer ? » s'inscrit davantage dans une logique d'informaticien se situant en termes de solution technique à apporter que dans une logique d'utilisateur. Dans cette situation de communication, en effet, l'enseignant ou l'apprenant se place habituellement en position de réponse à apporter, de message à écrire, ou d'exercice à réaliser ou à corriger, bref le geste graphique est modalisé pédagogiquement et non technologiquement. On voit donc comment l'architecte construit discursivement l'identité socio-technique de l'utilisateur en l'amenant à ne pas pouvoir se concevoir en dehors de cette dimension technique qu'il intègre au fur et à mesure de son affiliation au métier d'enseignant/apprenant en ligne. De même, l'énoncé qui figure en bas d'écran : « vous ne savez pas quoi faire ensuite ? Cliquez ici pour afficher des "astuces utiles"¹⁰ paraîtrait incongru si l'utilisateur n'inférait pas que les concepteurs de l'interface s'adressent ici à sa curiosité, à son intérêt supposé pour les astuces technologiques (personne n'imaginera qu'il puisse s'agir d'astuces pédagogiques...)

Si l'on cherche à analyser ces choix discursifs au niveau idéologique, on peut constater une certaine prévalence de la logique technique sur celle de l'utilisateur : s'adressant à des novices au niveau de l'enseignement en ligne, on aurait pu concevoir que l'interface parte du plus simple (une page « traitement de texte ») pour aller progressivement, au fur et à mesure des besoins exprimés par les apprenants et les enseignants, vers d'autres possibilités d'expression. Ici, c'est l'horizon d'attente d'un utilisateur déjà compétent au niveau technologique qui a été choisi.

⁹ On peut remarquer que le sens de ce terme varie selon sa caractérisation : une page « Excel » est différente d'une page « Word ». L'élément de stabilité dans ces différentes entrées se marque par la présence répétée du fournisseur de logiciel (« Microsoft » employé sept fois).

¹⁰ la présence de la technologie passe aussi par le biais de discours d'accompagnement destinés à faciliter la "prise en main" du dispositif par les acteurs auxquels il s'adresse : ainsi dans la rubrique "trucs et astuces" trouve-t-on un didacticiel rédigé par l'administrateur des TD de Canufle qui explique, écran après écran, comment procéder pour utiliser le système d'envoi des contributions.

Puis s'il choisit de créer une « page », en activant la case « suivant », l'utilisateur débouche sur cette deuxième page-écran :



Deux remarques :

- Dans ce deuxième écran, le dispositif technique crée une sorte de script de rédaction d'un message (titre + corps du message).
- Parmi les diverses fonctionnalités prévues pour assister le scripteur, on peut joindre d'autres types de fichiers (sons, images par exemple) et diverses mises en forme du texte sont possibles. On dispose également de deux possibilités de publication d'une contribution : soit directement dans le cadre blanc supérieur, soit en fichier joint, en passant par le cadre blanc inférieur.

Eléments concernant la production discursive

Nous allons mettre en regard ces fonctionnalités prévues par le dispositif énonciatif, avec leur utilisation effective en 2004-2005 par les usagers :

1/ Le script "titre + corps de message" ne correspond pas vraiment au format de présentation des devoirs par les étudiants ni à celui des corrections à apporter de la part des enseignants : en réponse à une tâche précise, l'étudiant attend de voir sa contribution venir se ranger dans la rubrique chargée de recueillir les réponses à cette tâche, seul son patronyme est un élément informatif. Du côté des enseignants la nécessité d'un titre n'apparaît pas nettement non plus¹¹, surtout lorsque l'on répond individuellement à un étudiant. Ce cadre formel édité/édicte par le logiciel se voit ré-interprété aux différents niveaux de la médiation : ainsi, d'une part, dans le didacticiel, les consignes données par l'administrateur stipule que "Ce titre est important, car il indique aux autres ce dont vous parlez. Essayez de proposer un nom court, mais « lisible intuitivement »". D'autre part, un enseignant (appelons le "A") a érigé ses propres règles d'usage de ce cadre pour son cours : " (donnez) à votre fichier un nom selon les normes suivantes: TD(+N°) NOM (capitales) P(initiale prénom)". Les dix autres enseignants n'ont formulé aucune préférence sur ce point. Or, un rapide sondage sur les différents cours en 2004-2005 montre que la quasi totalité des contributions des étudiants sont intitulés "TD

¹¹ Point de vue qui n'engage, pour l'instant, que l'auteur de l'article qui enseigne dans deux matières de Canufile.

janvier" ou "activité 1", en redondance donc avec la rubrique où elles figurent. En ce qui concerne les usages du titre par les enseignants, on constate que :

- six d'entre eux ne modifient pas le titre donné par l'étudiant et se contentent de répondre ce qui donne à leur message la forme du type "Ref.: TD février"
- un seul emploie comme titre unique "commentaire" (qui vient se placer sous la contribution de l'étudiant).
- l'enseignant A utilise la formule "commentaires individuels TD1, TD2..", sans utiliser le corps du message qui reste vide et en renvoyant à des fichiers joints corrigés .
- trois autres enseignants cherchent à exprimer dans l'espace titre un rapport avec le contenu de ce qu'ils ont lu dans les devoirs envoyés par les étudiants : pour deux d'entre eux cette tentative s'exprime dans le cadre de réponse globales ("communication et normes", "sens critique"), pour le dernier, cet usage très régulier vient en réponse à une contribution ("déjà ?", "la tête ou la queue ?").

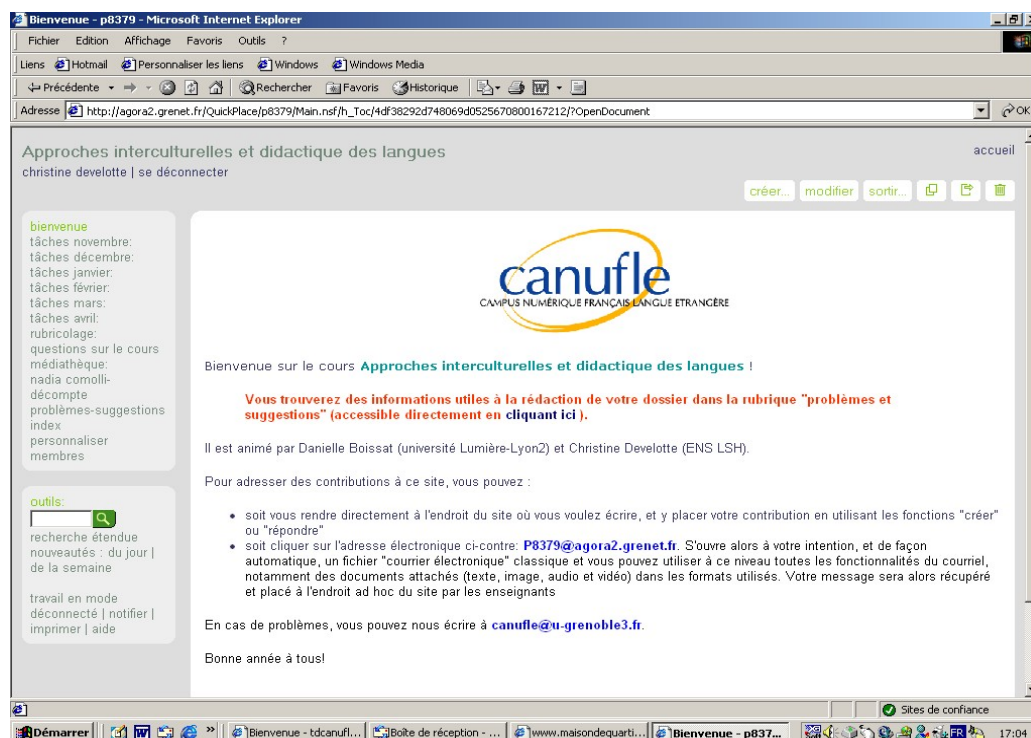
2/ La potentialité de multicanalité du support n'est pas, à l'heure actuelle, très exploitée. Nous reviendrons sur ce point dans l'analyse de la "mise en média. La double possibilité de publication a également fait l'objet de consignes contradictoires données d'une part par l'administrateur (conseillant de ne pas utiliser les fichiers joints dans la mesure du possible) et d'autre part d'un enseignant pour lequel la préférence allait vers le téléchargement de fichiers rtf. Un aperçu sur les contributions publiées sur le forum cette année mettent en évidence que la plupart des contributions ont été postées sous forme de fichiers attachés (à la différence de ce qui se passait les deux années précédentes). On peut voir ici l'effet contagieux de règles qui ont été fixées pour un cours et se sont généralisées à l'ensemble des cours du forum.

L'analyse rapide que nous venons d'effectuer autour d'un point spécifique de l'architexte, amène à mettre au jour le feuilleté des médiations à l'œuvre dans le discours produit à l'écran. Du logiciel en passant par l'administrateur puis par les enseignants, la multiplication des locuteurs démultiplie d'autant les possibilités d'énoncés contradictoires à défaut d'une organisation méta-discursive discutée en amont entre l'équipe d'enseignants et l'administrateur. Par ailleurs, on voit de quelle façon le script proposé par le dispositif est susceptible d'appropriations diversifiées par les acteurs et pour ne prendre que le cas des enseignants, parmi la minorité d'entre eux qui ont personnalisé cet espace discursif, la fonction pragmatique des énoncés produits va de la gestion des fichiers (enseignant A) à la recherche d'une personnalisation de la réponse par l'utilisation de modalisations socio-affectives, humour... Il serait intéressant de mettre en regard ces usages avec les représentations auxquelles elles renvoient pour chaque enseignant, de même qu'il serait intéressant de connaître les effets des différents types d'usages des titres sur les étudiants. Quel usage va se stabiliser comme étant le plus pertinent dans la visée communicative de l'enseignement/apprentissage en ligne ?

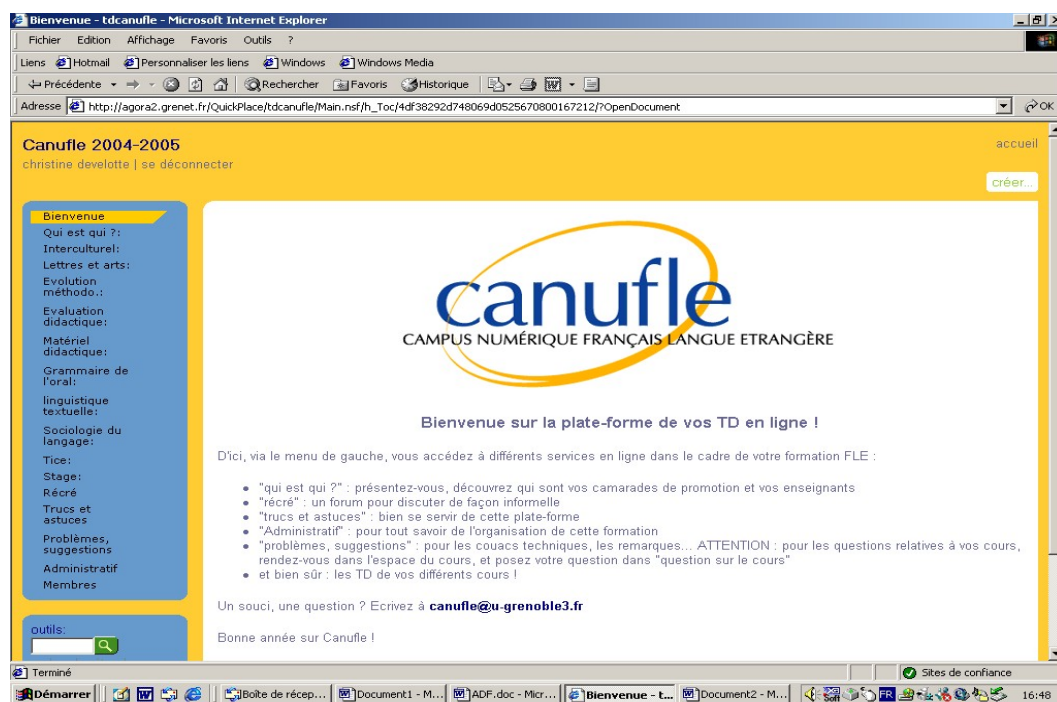
Venons-en maintenant aux entrées qu'au sein de notre équipe de recherches, Thierry Lancien et moi-même avons proposées pour décrire des supports multimédias (à l'époque il s'agissait de cédéroms). Il s'agit d'une description sémio-linguistique qui s'opère selon différents niveaux : la mise en écran, la mise en texte, la mise en discours. Ces trois entrées ont été appliquées sur un corpus de journaux en ligne (Blondel/Develotte, 2002). Ici, en fonction du corpus spécifique que constitue le forum pédagogique, je proposerai d'ajouter une entrée concernant la mise en rubriques.

1/ La mise en écran

Cette dimension concerne le nombre d'écrans et leur structure en pages déroulables ou non. Ici, le choix qui a été fait consiste à partir d'un seul écran d'accueil, non déroulable. Cependant la recherche d'une amélioration du dispositif a amené les administrateurs de la plate-forme à changer leur mode de présentation du cours cette année. C'est sur cette modification que l'on va s'arrêter. Lors des deux premières années, le cours disposait d'une adresse particulière avec mot de passe particulier, et les étudiants allaient à l'adresse du cours qu'ils souhaitaient, par exemple, comme ci-dessous « Approches interculturelles et didactique des langues » pour y effectuer les tâches indiquées suivant le mois, en colonne à gauche.



La modification intervenue cette année fait que tous les cours de la maîtrise en ligne se trouvent accessibles à partir du même écran d'accueil.



Parmi les questions que l'on peut se poser concernant cette fluidité plus grande donnée à la navigation entre les différents cours, :

- a-t-elle conduit les enseignants à s'intéresser davantage qu'auparavant à ce que faisaient leurs collègues ? Si oui, avec quels effets sur leurs comportements d'enseignants en ligne ?
- a-t-elle eu une incidence sur l'organisation du travail des étudiants ? Sont-ils allés plus fréquemment regarder les contributions de leurs collègues ?
- les étudiants n'ont-ils pas été plus amenés à « standardiser » leurs modes d'interaction avec les différents enseignants ?

2/ La mise en média

Ce niveau répond au caractère polysémiotique du textiel. Puisqu'il y a possibilité de jouer sur la multicanalité du support, quels sont les canaux utilisés ? Le texte ? Les images ? Le son ? Il ne fait pas de doute que le texte représente le mode d'expression le plus répandu sur ce forum pédagogique. Néanmoins, on peut également repérer l'usage de dessins et plus encore de photos. Cependant, les modes d'expression autres que textuels ne figurent pas dans n'importe quelle rubrique : ainsi les photos se trouvent soit dans la partie de présentation « qui est qui ? », soit dans la partie « Récéré ».

Quels sont les utilisateurs qui exploitent la multicanalité du support ? Dans quels buts ? Pourquoi les autres ne le font-ils pas ? Quelle est la part de la maîtrise technologique dans le mode d'expression choisi ? Peut-on/pourra-t-on noter une évolution d'année en année dans les modalités d'expression ?

3/ La mise en rubriques

L'existence de rubriques déterminées à l'avance par l'administration de Canufle confère un statut différent aux espaces dans lesquels il est possible de s'exprimer. Avant de préciser plus avant quelles sont ces rubriques, signalons que ce dispositif d'énonciation a subi des modifications chaque année, ainsi :

En 2002-2003 : chaque module du cours disposait d'un site de travaux pratiques qui lui est propre (chacun à une adresse). La présentation des étudiants se fait (ou non) à l'intérieur de chaque cours.

En 2003-2004 : idem mais ajout d'un forum pour les étudiants sur le site général de Canufle canufle.org.

En 2004-2005 : tous les travaux pratiques ont lieu sur le même site, une rubrique « récré » a été ajoutée (par ailleurs, le forum réservé aux étudiants existe toujours sur Canufle.org.), la rubrique « Qui est qui ? » figure sur le site de TD général.

Le statut des participants diffèrent selon les rubriques : ainsi le forum des étudiants sur Canufle.org est ouvert à la lecture pour les enseignants mais il leur est demandé de ne pas participer. Sur la plate-forme de TD, la rubrique "qui est qui ?" comporte une partie « enseignants » (y figurent 6 présentations d'enseignants sur 11) et une partie « étudiants » (y figurent 20 sur 40, c'est à dire la moitié des étudiants inscrits). La rubrique "Trucs et astuces" ne comporte que six messages de l'administrateur et la rubrique "administratif" (25 messages) des interactions étudiants/administrateurs de même que "problèmes/suggestions"¹² (28 messages) Les forums pédagogiques et la « récré » sont ouverts à tous.

On verra que ces règles du jeu, édictées par l'administration du campus numérique (ici le CNED) ont un effet direct sur la mise en discours dans les différents lieux.

4/la mise en discours

Ce niveau renvoie aux caractéristiques énonciatives et pragmatiques des contributions publiées par les uns et les autres. Nous avons eu, ailleurs, l'occasion d'analyser les efforts de la part des tuteurs pour personnaliser la relation pédagogique (Develotte, 2004) et la création discursive du lien social (Develotte, Mangenot, 2004) dans ce même forum pédagogique, nous n'y reviendrons pas ici. Nous nous contenterons de pointer deux exemples illustrant l'écart avec la communication pédagogique présenteielle. Le premier est tiré de la rubrique "Récré" et le second de la rubrique "qui est qui ?".

Parmi les spécificités souvent citées de la communication en ligne figure l'aspect désinhibé de la relation que Walthers a nommé en anglais « Hyperpersonal communication » (Walthers, 1999). On peut relever des énoncés relevant de cette liberté de ton dans les propos d'une étudiante qui, au cours d'une joute poético-ludique autour du patronyme des enseignants écrit ceci :

"-ette",

"-ard",

quel régal ! [...]

"-otte" de Madame Develotte demande un approfondissement de quelques minutes, les deux premiers qui me viennent étant "bigotte" et "dévote", ce qui cataloguerait très vite notre enseignante dans une catégorie pas... rigolote.

Dans une cour de récré "virtuelle" où l'on ne peut pas jouer avec les personnes en chair et en os, il reste le langage comme "accroche" d'une relation autre que strictement pédagogique. Il est, en tout cas, difficile d'imaginer que ces mêmes jeux de rimes associés aux noms puissent être faits dans une situation de classe, l'absence de corps dés-inhibant, semble t-il, la communication.

Le deuxième exemple est la présentation d'un enseignant¹³ :

¹² A l'exception près d'un commentaire d'un enseignant félicitant un étudiant d'en avoir "dépanné"techniquement un autre.

¹³ Cette présentation a été anonymisée.



Non, n'ayez crainte ce n'est pas moi !

La technologie ne nous affecte pas encore au point de modifier notre apparence. Simplement un tableau que j'aime bien, travail d'un peintre argentin (voilà qui rejoint le thème des voyages qui serpente entre les présentations de chacun de nous [...]) Pour me connaître un peu plus, vous pouvez accéder à ma page web [...]

N'oubliez pas de lire ou d'écouter "*L'angoisse du bal masqué*" (fichiers ci-dessous)

On a ici un exemple d'utilisation de la multicanalité du support et des formes d'expression libre auxquelles peuvent donner lieu la présentation de soi. Les jeux sur le je et les masques multiples que le support en ligne permet sont sans doute encore loin d'être exploités.

Les questions que l'on peut se poser relèvent de la fonction perlocutoire de ses discours. Quels effets produisent-ils ? Par exemple, quelles représentations les étudiants se font-ils des enseignants en fonction de leur présentation ? En fonction de leurs interactions pédagogiques ? En fonction des propos plus détendus qu'ils échangent avec eux dans la rubrique étendue récré ?

En conclusion

Lorsque Daniel Peraya propose en 1998, le concept de dispositif techno-sémio-pragmatique à propos des campus virtuels, il englobe dans sa définition « l'ensemble des interactions entre ces trois univers, interactions auxquelles donnent lieu une technologie de l'information, un système de représentation ou plus généralement encore un média pédagogique ou non »¹⁴. J'ai cherché ici à dissocier ce qui relève de l'espace d'exposition discursive de ce qui relève de la production discursive afin de faire apparaître le jeu des contraintes et des libertés qui s'exerce dans ce dispositif énonciatif particulier. On a ainsi pu voir que le dispositif technique classifiait, induisait, par le biais de l'architecte, et de la mise en rubriques par exemple, un certain formatage et l'établissement de règles discursives spécifiques. En sens inverse, on a constaté que les discours produits par les différents acteurs variaient en fonction de la rubrique dans laquelle ils s'inscrivent et qu'ils peuvent mettre en scène des rapports socio-pédagogiques plus empreints de liberté que ceux que l'on peut trouver dans d'autres formes d'enseignement. C'est cet aspect paradoxal de la communication pédagogique en ligne qui me semble intéressant à souligner ici et à étudier plus avant à l'avenir afin de mieux comprendre l'influence que peuvent jouer par exemple, la présence plus ou moins marquée de l'administrateur, le rôle que jouent les premiers messages des enseignants, la présentation des différents acteurs, etc.

Les résultats découlant des analyses qui précèdent ne sont pas généralisables à l'ensemble des situations d'enseignement en ligne. Selon la plate-forme utilisée, le choix ou non de l'*open*

¹⁴ D. Paraya « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels » <http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/agenda/dispositif/resumes/peraya.html>

source, les contraintes imposées par l'architecte peuvent être très différentes. L'intentionnalité didactique vise des interactions étudiants-enseignants qui sont conditionnées par des supports. Ces supports et toutes les médiations qui les accompagnent entrent dans le cadre de ce que P. Moeglin appelle l'"industrialisation de la formation" dont les effets sont à étudier. Nous en sommes à un moment de l'histoire de l'enseignement en ligne où les terrains de recherche ne manquent pas ni les questionnements qui leur sont associés. Cependant la temporalité de la recherche n'est pas la même que celle de la technologie. Les avancées de cette dernière induisent des déstabilisations (changements d'écrans, de rubriques...) qui sont à prendre en compte dans la difficulté d'avancer dans l'étude de ces nouveaux terrains d'enseignement. Sur ce point, les sciences du langage se trouvent dans la même position que celle que décrit Jean Davallon concernant celles de l'information et de la communication « à la fois en symbiose avec leur environnement scientifique et en position de pionnières pour l'exploration de nouveaux secteurs de recherche ».¹⁵

Bibliographie

- Bakhtine, M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Beacco, J.C., Moirand, S., 1995, « Autour des discours de transmission de connaissance », *Langages*, 117, Paris, Larousse, pp.32-53.
- Blondel, E., Develotte, C., 2003, "Du papier à l'écran : approches de la médiatisation des quotidiens Le Monde et Libération ", *Notion En Question*, n°7, Lyon, ENS Editions, pp. 39-58.
- Celik, C., Mangenot, F., « La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives », *Les carnets du CEDISCOR*, 8, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 75-88.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.
- Debray, R, 1991, *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard.
- Debray, R, 1994, *Manifestes médiologiques*, Paris, Gallimard.
- Develotte, C., 1996, « Les interactions discursives en jeu dans un système éducatif », in Moirand, S. (ed.) : *Le Français dans le monde*, numéro spécial, « le discours : enjeux et perspectives », Paris, Hachette, 142-149.
- Develotte, C., Lancien T., 2000, "Propositions pour une analyse des discours multimédias : l'exemple de deux articles encyclopédiques", *Les cahiers du français contemporain*, 6, Paris, E.N.S. éditions/Didier Erudition, ISSN 0765-068X, pp. 119-139.
- Develotte, C., 2004 « L'étudiant en autonomie et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la relation en ligne ? », UNTELE 2004, cédérom édité et diffusé par l'université UTC Compiègne.
- Develotte, C., Mangenot, F., 2004 « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », *Distance et savoirs*, vol. 2 – n°2-3/2004, 309-333.
- Maingueneau, D, Cossutta, F., 1995, « L'analyse des discours constituants », *Langages*, 117, Paris, Larousse, 112-125.
- Maingueneau, D, 2004, « Retour sur une catégorie : le genre » in *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, J.M. Adam, J.B. Grize, M. Ali Bouacha, Editions Universitaires de Dijon, 107-118.
- Maldidier, D., 1990, *L'inquiétude du discours*, *Textes de Michel Pécheux*, Paris, Ed. des cendres.
- Moeglin, P. (ed.), 1998, *L'industrialisation de la formation*, Paris, CNDP.

¹⁵ J. Davallon, « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche », *Hermès*, 38, 2004, p. 31.

Poisson, D., 2003, « Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique », *Médiation, médiatisation et apprentissages*, NEQ n°7, ENS Editions, 89-101.

E. Souchier, Y. Jeanneret, J. Le Marec, 2003, *Lire, écrire, récrire Objets, signes et pratiques des médias informatiques*, BPI/centre Pompidou.

Walther, J., 1999 « Computer-mediated Communication : Impersonal, Interpersonal, and Hyperpersonal Interaction », *Communication Research*, 23 (1), 3-43.