



HAL
open science

Séquences de guidage dans des sessions de jeux vidéo : comment co-construire la programmation d'une action dans l'interaction ?

Heike Baldauf-Quilliatre, Isabel Colón de Carvajal

► To cite this version:

Heike Baldauf-Quilliatre, Isabel Colón de Carvajal. Séquences de guidage dans des sessions de jeux vidéo : comment co-construire la programmation d'une action dans l'interaction ?. *Langages*, 2021, 221 (1), pp.107-121. 10.3917/lang.221.0107. halshs-03934548

HAL Id: halshs-03934548

<https://shs.hal.science/halshs-03934548v1>

Submitted on 11 Jan 2023

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.

SÉQUENCES DE GUIDAGE DANS DES SESSIONS DE JEUX VIDÉO : COMMENT CO-CONSTRUIRE LA PROGRAMMATION D'UNE ACTION DANS L'INTERACTION ?

[Heike Baldauf-Quilliatre](#), [Isabel Colón De Carvajal](#)

Armand Colin | « [Langages](#) »

2021/1 N° 221 | pages 107 à 121

ISSN 0458-726X

ISBN 9782200933555

DOI 10.3917/lang.221.0107

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-langages-2021-1-page-107.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Séquences de guidage dans des sessions de jeux vidéo : comment co-construire la programmation d'une action dans l'interaction ?

1. INTRODUCTION

Les discours programmeurs sont définis comme « les textes qui disent de et comment faire » (Adam 2001) :

[...] la base commune de la catégorie est la représentation discursive (plus ou moins complète) d'une transformation d'un état de départ opérée, sur injonction, recommandation ou conseil d'un scripteur, par le lecteur-destinataire sur un objet du monde (recette, notice de montage) ou sur lui-même (suivre un conseil ou un guide pour « faire » le Mont Blanc, la Sicile ou Florence. (Adam, 2001 : 12)

Si l'on tente d'utiliser ce concept non pas pour une classification des types de textes mais pour identifier un certain type d'actions, réalisées par des participants dans une interaction (écrite ou orale), se pose la question de l'interprétation de ces actions : sur quelle base peut-on les qualifier comme programmatrices ?

Nous tentons d'apporter une réponse à cette question en nous basant sur l'approche de l'analyse interactionnelle (Sidnell & Stivers 2012 ; Couper-Kuhlen & Selting 2017), partant de l'idée que seule la réponse d'un co-participant peut montrer si une action a été comprise comme programmatrice ou non. Que le co-participant accepte ou rejette de suivre le « guidage », sa réponse nous permet de montrer qu'il réagit à une action programmée à partir d'un discours à caractère

programmeur (conseiller, instruire, recommander ou prescrire¹). L'accent dans cet article n'est donc pas mis sur l'identification d'une action programmée mais sur son développement collaboratif au sein d'une séquence². Autrement dit, ce qui constitue l'instruction, par exemple, ce n'est pas l'action isolée d'une seule personne qui instruit quelqu'un. Il s'agit d'une séquence composée au minimum d'une action produite par une personne A, identifiée comme instruction par une personne B et d'une action-réponse de cette personne B accomplissant l'instruction ou la rejetant (voir p. ex. Garfinkel 2002). Cette approche séquentielle nécessite une considération de toute action comme intersubjective et interactionnelle. Elle ne permet pas de classer une action telle quelle comme faisant partie d'une catégorie mais elle peut être complémentaire à une approche discursive, se basant sur le dialogisme immanent du langage. Nous proposons de développer cette idée en nous appuyant sur un corpus d'interactions en situation de jeux vidéo et d'analyser les séquences à caractère programmeurs par rapport au discours programmeur des règles de jeu (voir à ce propos Halté & Goux 2020).

Si les règles de jeu sont censées guider le joueur avant ou pendant le jeu actuel sur la base d'explications, d'instructions, d'exemplifications, etc., les joueurs, dans nos données, proposent eux-mêmes, dans la session de jeu vidéo en cours, différents types de guidages. Dans une perspective interactionnelle, les chercheurs ont analysé le plus souvent la séquence d'instruction : il s'agit pour la plupart des *NOW-directives* (Vine 2009) qui demandent l'accomplissement immédiat d'une action par un co-participant et qui sont placés juste avant l'action instruite (Mondada 2013, 2017). Le co-participant tente par la suite d'accomplir cette action, la rejette ou explique pourquoi il ne l'a pas faite. À travers cette séquence d'instruction, les participants négocient responsabilités, expertises ou *agency* (Mondada 2012).

L'instruction diffère d'une proposition (*proposal*) qui a un caractère moins obligatoire et plus égalitaire (p. ex. Goodwin 1993), bien que les participants s'orientent plus facilement vers l'acceptation de l'instruction (Pomerantz 1984)³. Dans notre corpus, ces séquences de «guidage» au sens large sont utilisées dans d'autres types de jeu (jeux d'aventure *vs* jeux d'action) et d'autres phases de jeu (temporalité rapide *vs* temporalité plus lente) ; elles montrent également une négociation de responsabilité et d'expertise et sont fréquemment suivies

1. « Il s'agit de faire-faire quelque chose à quelqu'un, de l'y inciter plus ou moins fortement, de lui garantir la vérité des informations fournies et [...] de lui garantir que s'il se conforme aux consignes-instructions, s'il respecte les procédures indiquées, il parviendra au but visé. » (Adam, 2001 : 26)

2. Nous employons le terme de *séquence* dans une approche interactionnelle du terme à savoir l'organisation séquentielle de la conversation qui rend compte de l'ordre des actions en interaction (Sacks & Schegloff 1973). La paire adjacente, composée de deux énoncés, constitue l'unité minimale de la séquence interactionnelle/séquence qui peut être bien sûr plus complexe.

3. Certaines actions responsables sont considérées comme préférées par rapport à d'autres puisque qu'elles closent la séquence et permettent de progresser dans l'interaction (Pomerantz & Heritage 2012). Ainsi, il est préféré de répondre à une question ou de suivre l'instruction au lieu de réagir avec une question, un refus, une demande d'explication, etc.

d'un « display of uncertainty » (Stevanovic, 2015 : 84). La proposition est parfois suivie ou précédée d'une explication qui donne l'arrière-plan, met en parallèle l'objectif du jeu et des stratégies à adopter, etc. Dans d'autres cas, l'explication est produite sans être accompagnée d'une proposition explicite. Elle est alors actualisée par le co-participant, c.-à-d. liée au moment actuel du jeu qui, par sa réponse, la traite comme suggestion de stratégie.

D'autres séquences, particulièrement fréquentes, sont les évaluations. Par l'évaluation positive, un participant valide et reconnaît *a posteriori* une « bonne » action dans le jeu et consolide donc une manière de jouer ou une tactique. L'évaluation est à la fois rétrospective (elle rend pertinent un élément particulier dans le jeu) et projective (elle participe à la négociation locale d'expertise). Récemment, un autre type de séquence a été étudié dans ce contexte : les encouragements. Ils sont basés sur une analyse du jeu ou d'un moment du jeu et projettent une (re-)motivation du joueur destinataire. Celui-ci répond par une poursuite de l'action en cours ou en affichant un nouvel effort. Autant que les séquences évaluatives, les encouragements ne sont à caractère programmeurs que par la réponse du co-participant qui les traite comme validant et consolidant une manière de jouer.

Après une brève mise en perspective des recherches actuelles menées sur les interactions en situation de jeux vidéo, nous proposerons l'analyse interactionnelle et multimodale de cinq extraits dessinant un panorama varié de séquences à caractère programmatrices à travers cinq actions : encourager, évaluer, instruire, conseiller et expliquer. Notre article traitera ainsi l'action programmée comme co-construite dans l'interaction. Nous viserons à montrer l'apport d'une analyse interactionnelle, séquentielle et multimodale pour la compréhension du discours programmeur.

2. JOUER AUX JEUX VIDÉO EN INTERACTION : APPROCHES ETHNOMÉTHODOLOGIQUES ET INTERACTIONNELLES

Jouer aux jeux vidéo constitue une activité sociale populaire. On joue dans différents endroits, sur différents supports, dans différentes situations, seul ou avec des partenaires, en ligne ou non. Ce n'est donc pas étonnant que l'analyse des jeux, de leurs utilisateurs ainsi que de leurs fonctions et rôles dans la société prenne de plus en plus d'ampleur. Nous ne pouvons pas dresser ici un panorama des études menées dans ce domaine (Tavinor 2009 ; Rufat & Ter Minassian 2011 ; Meunier 2017) ; nous nous contenterons uniquement de mettre en lumière les résultats des analyses liées directement aux interactions en situation de jeux vidéo, en nous basant essentiellement sur les travaux issus de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle.

Si les jeux vidéo sont parfois considérés comme « antisociaux », différentes études ont montré que l'on peut, au contraire, les considérer comme « lieu

de rencontre » (Voida & Greenberg 2009). Les joueurs interagissent et s'aident mutuellement afin d'avancer dans le jeu. Depuis une dizaine d'années, les jeux vidéo sont relativement bien analysés dans le cadre de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle. S. Reeves, C. Greiffenhagen et E. Laurier (2017) distinguent deux types d'études : celles s'intéressant aux jeux vidéo comme ressources, notamment dans le cadre de l'apprentissage (Piirainen-Marsh 2010 & 2014 ; Piirainen-Marsh & Tainio 2009), et celles focalisant sur l'organisation des différentes actions (Keating & Sunakawa 2010 ; Mondada 2011, 2012 & 2013 ; Baldauf-Quilliatre & Colón de Carvajal 2015, 2019 & 2020). S'ajoute ici un troisième aspect qui est encore peu pris en compte : il s'agit des observations concernant le rôle des spectateurs (cf. *infra*). Ces recherches ont notamment attiré l'attention sur la fine organisation temporelle des différentes actions et séquences, sur la manière dont les joueurs négocient la responsabilité de ce qui se passe dans le jeu et sur la manière dynamique par laquelle les participants construisent les cadres dans lesquels ils interagissent (dans ou en dehors du jeu, lié à l'écran ou non, etc.). L'activité de jouer en tant qu'interaction est ainsi considérée comme un accomplissement commun et progressif.

Si, dans certaines situations, *spectateur* et *joueur* sont distinctement séparés (sur *Twitch TV* (Recktenwald 2018) ou *Let's play vidéos* (Marx & Schmidt 2019)), la distribution des rôles est moins nette dans d'autres. Dans leur étude exploratoire, B. Tekin et S. Reeves (2017) ont distingué différentes manières de « regarder jouer » : structurer le jeu (*scaffolding*), critiquer des techniques de jeu et apporter des réflexions. H. Baldauf-Quilliatre et I. Colón de Carvajal (soumis) décrivent des pratiques multimodales correspondant à « *doing being a couple* », « *doing being friends* » et « *doing being a supporter* ». Il semble qu'une grande partie des actions qui nous intéressent ici est plutôt accomplie par des spectateurs. Les spectateurs peuvent intervenir de différentes manières dans l'interaction. Celle qui nous intéresse ici est l'activité de *coacher*. Par ces actions, le coach, qu'il soit coach sportif ou *spectateur-coach*, tente de guider un joueur.

Si les manuels ont leur importance dans certaines phases en dehors de la phase du jeu, les actions de guidage que nous avons observées durant l'interaction de jeu apparaissent dans certains moments du jeu et s'appuient sur des observations concrètes. Deux aspects nous paraissent particulièrement intéressants du point de vue de discours programmeur : d'une part, ce qui est considéré comme « programmation » est négocié dans l'interaction, c.-à-d. qu'il ne s'agit pas d'un « acte programmeur » d'un seul locuteur mais d'une séquence dans laquelle un co-participant attribue à l'action d'un premier locuteur une fonction de programmation. D'autre part, une telle perspective amène à considérer d'autres types d'action qui, *a priori*, ne relèvent pas d'un discours programmeur mais par lesquelles le spectateur apporte également de l'aide et démontre sa propre expertise. Ces séquences participent au guidage du joueur et permettent ainsi d'intégrer un discours programmeur dans une interaction sociale.

3. PANORAMA DE SÉQUENCES PROGRAMMATRICES

Dans cette section, nous analysons cinq extraits issus d'interactions en situation de jeux vidéo. Le corpus global contient plus de 20 heures d'interactions en français, enregistrées au sein du laboratoire ICAR entre 2007 et 2012 au sein de plusieurs projets. Il s'agit de différents types de jeux (jeux d'action, jeux d'aventure, jeux de sport, etc.) sur différents types de consoles (*Wii*, *Playstation*, *Kinect*) et impliquant un nombre différent de joueurs et spectateurs (du joueur solo sans spectateur au jeu avec huit participants) (Colón de Carvajal 2013). Par ces cinq extraits, nous montrerons cinq types de séquences qui participent au guidage des joueurs.

3.1. Encourager

Dans le premier extrait, Véro essaye de récupérer une pièce dans une des briques du jeu. Elle guide son avatar sur la brique et le fait sauter deux fois dessus (l. 01). Son action va susciter deux types d'actions auxquelles elle réagit différemment : une évaluation et une instruction de la part de Dom et un encouragement de la part de Lucas. Ayant perdu une vie de leur avatar, ces derniers ne jouent pas à ce moment-là. Nous allons décrire tout particulièrement le tour d'encouragement de Lucas.

- (1) « la pièce la pièce la pièce »
- | | | | |
|----|------|---|-------------------------------|
| 01 | DOM | @ouh ça sent l' piège \ vas-y tape | %(0.2) tape@ |
| | Aver | @saute 2 fois sur la brique pour récupérer la pièce | @ |
| | Adom | | %revient dans le jeu en bulle |
| 02 | | (0.4) | |
| 03 | VER | [ben oui/] | |
| 04 | DOM | [tape] | |
| 05 | LUC | la [pièce/ @la pièce/ la |]@[pièce/] |
| 06 | DOM | [saute/ et libère la pièce vers le bas/] | |
| | Aver | @saute 1 fois sur la brique | @ |
| 07 | VER | | [ben c'est] |
| | Aver | | @saute 1 fois -> |
| 08 | | c' que j' @fais/ @ | |
| | | ->@fait une vrille@ | |
| 09 | LEA | @doudou t' es rev'nu dans l' jeu hein\ | |
| | Aver | @retombe sur la brique en gagnant la pièce | |
- Image 1



Pendant que l'avatar de Véro est engagé dans l'action de sauter, Dom produit une évaluation de la situation « *ouh ça sent l' piège* » suivie d'une instruction « *vas-y tape tape* » (l.01) adressée à Véro et son avatar. À ce moment, l'avatar de Véro est justement en train de « taper » sur la brique. Aux lignes 5 et 6, Lucas et Dom, en

chevauchement, font référence à cette action réalisée par l'avatar de Véro : Lucas se focalise sur l'objet qu'elle essaye de gagner « *la pièce la pièce la pièce* » (l. 05) alors que Dom se concentre sur les actions qu'elle doit accomplir « *saute/ et libère la pièce vers le bas/* » (l. 06). Ces deux tours sont produits à un moment où l'avatar de Véro a déjà sauté deux fois sur la brique et où il se prépare pour un troisième saut. Si Dom instruit Véro (et ne tient ainsi pas compte de l'action qu'elle est en train d'accomplir), le tour de Lucas (l. 05) montre une autre séquentialité et un *turn design* particulier propre à l'« encouragement à continuer » (Baldauf-Quilliatre & Colón de Carvajal 2020). Dans le tour suivant, Véro ne répond pas verbalement à l'encouragement de Lucas. Elle continue son action en cours et améliore ses sauts, ce qui lui permet de finalement récupérer la pièce.

Dans cet extrait, Lucas guide ainsi Véro, il l'encourage à poursuivre et participe ainsi à la validation des actions accomplies comme « bonnes actions ». Véro, de son côté, montre ses efforts et continue à essayer de récupérer la pièce. Par ses actions, elle valide ainsi le guidage de Lucas.

3.2. Évaluer

Dans un second extrait, nous sommes dans une situation de jeu en équipe à deux joueurs : Luc et Raph jouent contre des adversaires en ligne sur playstation à *Fifa 1998*. En ligne 3, l'avatar contrôlé par Raph est en train de contrer l'adversaire et choisit de sortir le ballon en touche. Luc ne dirige aucun avatar à ce moment-là et se trouve donc dans une position de spectateur qui évalue en ligne 4 l'action accomplie par Raph (« *belle belle\ bien joué* »).

(2)	« belle belle »	
01		(4.1)
02	LUC	allez allez allez on lui met la pression/
03		(0.4) #(0.2)
	ecr	#!'avatar de RAP contre l'adversaire et sors le ballon en touche
04	LUC	belle belle\ bien joué\
05		(0.6)
06	RAP	euh c'était soit j' la mettais en touche/ soit c'était mal pour nous\
07		(0.3)

Image 2



Le tour de Luc est, d'une part, tourné vers l'arrière, vers un événement qui vient de se passer, ce qui est différent des séquences d'encouragement et d'instruction qui sont généralement tournées vers l'avant, vers un événement, une action à venir ou en cours. D'autre part, il projette une réponse,

le co-participant doit d'une manière ou d'une autre réagir à cette évaluation (Goodwin & Goodwin 1992).

Néanmoins, à la ligne 6, Raph réagit à cette évaluation par un tour qui vient argumenter son choix « *c'était soit j' la mettais en touche/ soit c'était mal pour nous* ». Ainsi, le tour précédent de Luc initie une négociation d'expertise au niveau local : d'une part, le positionnement de Luc en tant qu'expert qui évalue l'action ; d'autre part, le positionnement de Raph en tant que joueur responsable et expérimenté qui n'a fait que ce qu'il fallait (voir aussi Mondada 2012). Raph rejette d'une certaine manière l'évaluation positive partagée par Luc ainsi que le droit de celui-ci de juger sa manière de jouer.

Comme l'encouragement dans (1), l'évaluation de Luc valide et reconnaît – *a posteriori* – une « bonne » façon de jouer. Cette validation guide le joueur en consolidant « des (bonnes) manières de faire » ou des bons choix tactiques pour la suite du jeu. Si cette configuration de jeu se représente par la suite, l'un ou l'autre des joueurs pourra de nouveau réaliser cette « belle » action dans le jeu. Comme pour les textes, nous considérons ainsi que l'évaluation de Luc « assiste la réalisation » (Adam, 2001 : 12) de la tâche accomplie par Raph.

3.3. Instruire (*NOW-instructions*)

Dans un troisième extrait, nous rencontrons une nouvelle configuration : Rod, Cél et leurs amis jouent à cinq à un jeu de combat (*Dragon Ball Z*). Dans cette séquence, Ben joue contre Cél, Rod et Xav sont spectateurs. Les deux joueurs sont engagés dans un combat mais, au début de la partie, Ben a choisi le personnage du Gorille qui semble être moins performant. Très rapidement, il « rôle » donc contre son avatar et perd des points dans le match. La situation plutôt difficile de Ben fait émerger deux actions de la part des deux spectateurs : d'une part, un encouragement de Rod (« nan mais vas-y Benoît », l. 04) et, d'autre part, une instruction de la part de Xav (l.05) qui nous intéresse plus particulièrement ici.

- (3) « **fais carré enfoncé** »
- | | | |
|----|------|---|
| 01 | | * (1.3) |
| | ecrC | *8 coups, 8640 points |
| 02 | BEN | \$+je déteste ce gorille |
| | benG | \$fronce les sourcils |
| | Aben | +se plie sous les coups de l'adversaire |
| 03 | | +*(0.6) |
| | Aben | +saute sur place et boxe dans le vide →7 |
| | ecrC | *6 coups, 3170 points |
| 04 | ROD | *non mais vas-Y benoit |
| | ecrC | *nombre de coups porté monte rapidement de 1 à 5 |
| 05 | XAV | +*[fais carré=enfoncé] fais carré=enfoncé |
| 06 | BEN | [xxxx] |
| | ben | +mouvement du buste en arrière |
| | ecrC | *6 coups, 3170 points |
| 07 | | %(0.2) |
| | Acel | %attaque avatar Aben |
| 08 | BEN | *moi/ |
| | ecrC | *nombre de coups porté monte rapidement de 1 à 5 |

Image 3



Les séquences d’instruction ont été abondamment décrites en analyse conversationnelle (Sorjonen, Raevaara & Couper-Kuhlen 2017). Nous nous référons ici plus particulièrement aux instructions et à leurs réponses dans une temporalité très rapide – comme on les trouve également lors des leçons de conduite (De Stefani & Gazin 2014 ; Deppermann 2018), des courses de voiture (Mondada 2018) ou des cours de sport (Broth & Keevallik 2014).

Le tour de parole de Xav (l. 05) porte ainsi « sur l’objet et sa représentation iconique » au sens de J.-M. Adam (2001 : 12). Il est composé de la forme impérative d’un verbe qui indique une action très précise à réaliser (« *fais carré enfoncé* »). Contrairement à (1), ce tour est produit avant l’action demandée et montre une asymétrie des connaissances : Xav indique qu’il sait ce que Benoît doit faire et il place son tour directement avant le moment opportun pour réaliser l’action dans le jeu. L’utilisation de l’impératif, alors proscrite dans de nombreuses situations, s’intègre dans la temporalité rapide du jeu (Mondada 2011, 2013) et marque, conjointement avec l’auto-répétition, l’urgence de l’action. Cependant, Ben n’appuie pas sur la touche demandée, il arrête la progression de la séquence d’instruction en ouvrant une nouvelle séquence, interrogative (l. 08). Celle-ci montre néanmoins qu’il a reconnu l’instruction de Xav en tant que telle. Ben n’obtient pas de réponse et les deux séquences sont abandonnées ; l’avancement du jeu rend l’instruction obsolète.

Si l’instruction peut être considérée comme étant au centre des actions de guidage, elle doit pourtant être validée par l’autre participant. L’instruction peut ainsi entraîner une négociation d’expertise. La réalisation de l’action repose sur l’idée que le joueur agissant reconnaisse l’expertise du spectateur et la pertinence de son guidage, ce qui ne va pas obligatoirement de soi.

3.4. Proposer

Dans un quatrième extrait, nous sommes dans une session de jeu à deux participants dont l'un est joueur (Greg) et l'autre est spectateur (Lucie). Greg est en train de jouer à *Tomb Raider* sur *Wii*, pendant que sa compagne commente et guide régulièrement les actions à faire dans le jeu. Dans cet extrait, le joueur est bloqué dans la progression du jeu et Lucie va proposer un conseil pour aider son compagnon à passer l'obstacle. L'aide qu'elle apporte est à la fois verbale et non verbale car elle accompagne ses énoncés par des gestes qui indiquent la bonne action à réaliser par le joueur avec sa manette.

- (4) « **rapide je pense** »
- | | | | | | |
|----|------|-------------------------------------|--------------|-------------------------|---------------|
| 01 | greG | @(0.8) | @(5.2) | @*(0.6) | * |
| | lucR | @monte mains/manette à l'horizontal | @stroke | @descend main-manette-> | *regarde GRE* |
| 02 | LUC | *rapide @j' pense | * | | |
| | lucG | *main droite descend vite* | | | |
| | greG | ->@mains en bas-> | | | |
| 03 | | *(1.0) | | | |
| | lucG | *main droite descend vite-> | | | |
| 04 | LUC | faut* qu'@ t' ailles plus | @rapidement/ | | |
| | lucG | ->* | | | |
| | greG | ->@monte mains/manette @stroke | | | |
| 05 | | @(0.2) | @(1.1) | | |
| | greG | @mains descend vite @mains en bas | | | |
| | | #(0.7) | | | |
| | ecr | #la porte s'ouvre | | | |

Image 4



Contrairement à la séquence d'instruction dans l'extrait (3), Lucie énonce ici une proposition qui invite plutôt le joueur à suivre ce guidage.

La correction qu'elle apporte (l'action doit être réalisée de manière « *rapide* », l. 02) est présentée comme un point de vue personnel (« *je pense* »). Il s'agit d'une pratique interactionnelle permettant de diminuer la pression exercée sur le co-participant et lui permettant ainsi de joindre volontairement la réflexion (Stevanovic 2013). La pause qui suit (l. 03) est interprétée comme une non-acceptation et amène à une reformulation : cette fois-ci dans une forme moins directe (« *faut que* »), plus longue, moins « intense », plus « construite » syntaxiquement. Lucie se permet de prendre le temps de reformuler sa proposition, de la préciser et de la compléter par le geste. Le geste de Lucie peut être comparé aux « composantes iconiques photographiques et/ou info-graphiques » (Adam, 2001 : 25) présentes dans les textes et qui, selon lui,

[...] peuvent compléter ou totalement remplacer l'énumération verbale des actions dans les notices de montage. Dans ce dernier cas, il ne s'agit plus de dire mais de montrer comment faire [...]. (Adam, 2001 : 25)

Comme dans le cas de l'instruction, le tour de parole est produit directement avant l'action conseillée, la temporalité du jeu, en revanche, est ici moins rapide, moins « urgente ». Bien que les tours de Lucie reposent également sur une asymétrie des connaissances, celle-ci est minimisée par le recours à différents moyens de modalisation. Lucie propose un guidage qui est reconnu en tant que tel par le joueur. Greg finalement l'accepte et accomplit l'action proposée.

3.5. Expliquer

Dans un cinquième extrait, nous retrouvons nos cinq joueurs en train de jouer au jeu de combat *Dragon Ball Z*. Cette fois-ci, le combat a lieu entre Rod et Max. Les autres amis sont spectateurs. Rod a gagné le combat précédent (l. 08) et les joueurs s'orientent vers le combat suivant qui commencera en ligne 10. Dès le début de ce nouveau combat, les deux joueurs essaient d'augmenter leur force (visible au niveau de la barre de puissance en haut de l'écran). Une fois cette jauge remplie au maximum, les joueurs peuvent alors activer une option du jeu : « le kamehameha solaire » pour le personnage de *Cell* contrôlé par Rod ; « le super madan » pour le personnage de *Gohan* contrôlé par Max. Ces modalités de jeu vont être commentées par Xav et Ben par des échanges d'instructions dont le format est plus développé, nuancé d'explications.

- (5) « **ce qu'il vaut mieux faire** »
- | | | | |
|----|------|--|-----------------------------------|
| 08 | XAV | #+[allez allez/ vas-y\] (..) vas-y | #vas-y\ |
| 09 | BEN | [xxx] | |
| | ecrM | #nombre de coups augmente rapidement #2300 points | |
| | ben | +léger mouvement du buste en arrière | |
| 10 | BEN | #appuies sur +[croix/ mais mais des] fois | |
| 11 | XX? | [xxx] | |
| | ecrM | #duel recommence avec 0 point | |
| | ben | +regarde vers la droite | |
| 12 | BEN | +laisses/ (.) *laisses appuyer #bien sur rec\ +[xxx/] | |
| 13 | ROD? | | [sur rec/] |
| | ben | +lève le poing puis regarde vers l'écran | +lève le poing |
| | Amax | *s'illumine | |
| | ecrR | | #barre de puissance augmente |
| 14 | | (0,4) | |
| 15 | BEN | comme ça ça fait un +gros taquet quoi\ ça fait un gros s- | |
| | ben | +lève le poing | |
| 16 | | une grosse patate/ | |
| 17 | | (0,9) | |
| 18 | XAV | c' qu'i' vaut mieux faire quand \$tu veux faire ton super | |
| | xav | | \$lève avant-bras croisés, paumes |
| 19 | | madan// \$*# tu (mets) deux trois droites/ \$et hop// tu fais\ | |
| | xav | \$boxe en l'air | \$lève avant-bras et main droite |
| | Amax | *s'illumine | |
| | ecrM | #barre de puissance augmente→ | |
| 20 | MAX | £#ouais mais j'arrive pas à: faire vite | |
| | Arod | £s'illumine | |
| | ecrR | #barre de puissance augmente→ | |

Image 5



Aux lignes 10 et 12, Ben produit des instructions adressées à Max. Ces instructions sont différentes des *NOW-instructions* analysées précédemment : elles ne montrent pas d'urgence dans l'action à réaliser et elles sont suivies d'une explication complémentaire (l. 15-16). Ensuite, c'est autour de Xav de proposer à Max une manière de procéder dans une situation donnée : « *c' qu'i' vaut mieux faire quand tu veux faire ton super madan// tu (mets) deux trois droites/ et hop// tu fais* » (l. 18-19). Mais cette proposition est différente de celles analysées dans la section précédente : elle ne met pas en avant la subjectivité de l'interprétation et le caractère hypothétique de l'action qui doit être réalisée pour avancer dans le jeu mais accentue l'apprentissage par l'indication des conséquences, des raisons ou des enjeux. Nous parlons dans ce cas d'instructions-explications. Il s'agit généralement de tours long (« large projects », Selting 2000) qui ne sont pas directement liés à une action à réaliser immédiatement (bien qu'ils soient couramment en lien avec les actions en cours). Le tour est également « plus construit » au niveau syntaxique. La temporalité plus lente dans le jeu permet d'utiliser plusieurs modalités pour assurer la compréhension, ce qui est très rarement le cas pour les *NOW-instructions* (le tour est accompagné de gestes de la main qui illustrent les « *deux trois droites* » (l. 19) à mettre à l'adversaire). Les instructions-explications reposent également sur une asymétrie des connaissances qui ici n'est pas minimisée.

Comme dans les cas précédents, il ne s'agit pas d'un tour seul qui est interprété d'une manière spécifique par les chercheurs, mais ce sont les tours responsifs des joueurs qui permettent de le comprendre ainsi. Max répond (l. 20) à une instruction : il explique pourquoi il n'a pas accompli l'action demandée toute de suite. Ce n'est donc pas l'aspect plus général du jeu (règles, stratégies,

bonnes pratiques), l'arrière-plan permettant de prendre les « bonnes décisions » qui est pris en considération, mais le lien avec la situation actuelle et les actions à accomplir immédiatement.

4. CONCLUSION

L'analyse des cinq extraits a permis de décrire et d'analyser différents formats de guidage comme action multimodale « dans le jeu » (Mondada 2012), en relation avec les actions multimodales « à l'écran » (Reeves, Greiffenhagen & Laurier 2017). Cependant, bien que le mode linguistique soit essentiel pour ces guidages, il apparaît que l'action encouragée-évaluée-instruite-proposée-expliquée doit avant tout être réalisée comme une action de jeu. Les analyses ont montré une séquentialité différente selon le type de guidage. Nous proposons de schématiser ces différences de séquentialité de la façon suivante :

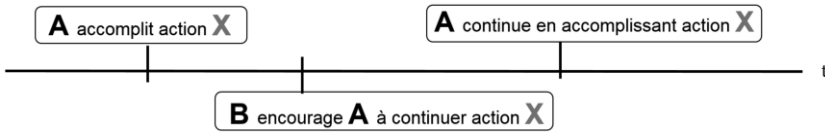


Figure 1 : Encourager



Figure 2 : Évaluer

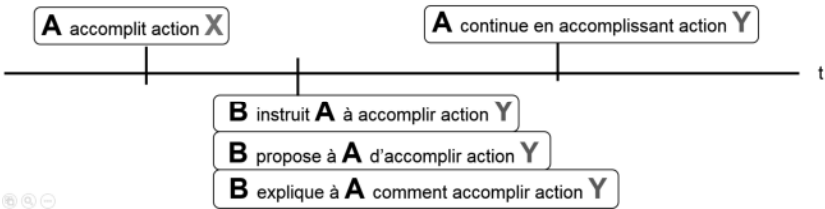


Figure 3 : Instruire – Proposer – Expliquer

Chaque action se situe toujours dans un contexte, une séquence qui la construit. Autrement dit, l'action se définit par rapport à ce qui suit et ce qui précède dans le jeu et dans l'analyse continue et mutuelle des participants. Le discours programmeur se construit ainsi non seulement par les actions (langagières ou non langagières) d'un locuteur mais conjointement par tous les participants. Ainsi, nous avons pu montrer que certains discours, qui *a priori* ne semblent pas programmer quelque chose, participent au guidage des joueurs parce que ceux-ci les interprètent en tant que telles. L'évaluation par exemple permet de faire avancer le jeu par la validation d'une bonne action, l'encouragement par l'incitation à poursuivre une bonne action.

ANNEXES

Convention de transcription des phénomènes vocaux-verbaux

[]	parole en chevauchement
/ \	intonation montante ou descendante
° °	voix murmurée, plus basse
:::	allongement du son ou de la syllabe
p'tit	élision
trouv-	troncation
xxx	syllabe incompréhensible
=	enchaînement immédiat
()	transcription incertaine
(())	commentaires
&	tour du même locuteur intercalé par un chevauchement
(.)	micro-pause
(0.6)	pause quantifiée

Convention de transcription des phénomènes multimodaux

Arod	actions de l'avatar de ROD
ecrR	événements visibles sur l'écran de ROD
rod	gestes, regards et d'autres actions corporelles de ROD
+, #, \$, *	indiquent la personne qui réalise l'action ou une action visible à l'écran
+fait x+	début et fin de l'action réalisée par le joueur

Références

- ADAM J.-M. (2001), « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui *disent de et comment faire ?* », *Langages* 141, 10-27.
- BALDAUF-QUILLIATRE H. & COLÓN DE CARVAJAL I. (2015), "Is the avatar considered as a participant by the players? A conversational analysis of multi-player videogames interactions", *PsychNology Journal* 13 (2-3), 127-147.

- BALDAUF-QUILLIATRE H. & COLÓN DE CARVAJAL I. (2019), "Interaktionen bei Videospiele-Sessions. Interagieren in einem hybriden Raum", in K. Marx & A. Schmidt (eds.), *Interaktion und Medien : Interaktionsanalytische Zugänge zu medienvermittelter Kommunikation*, Heidelberg, Winter, 219-256.
- BALDAUF-QUILLIATRE H. & COLÓN DE CARVAJAL I. (2020), "Encouraging in videogame interactions", *Social Interactions: Video-Based Studies on Human Sociality* 2 (2). [online]
- BALDAUF-QUILLIATRE H. & COLÓN DE CARVAJAL I. (soumis), "Doing participation: Non-players participating in videogaming", *Journal of Media Linguistics*.
- BROTH M. & KEEVALLIK L. (2014), "Getting ready to move as a couple: Accomplishing mobile formations in a dance class", *Space and Culture* 17 (2), 107-121.
- COLÓN DE CARVAJAL I. (2013), « Choix méthodologiques pour une analyse de conversation en situation de jeu vidéo », *Actes du COLDOC 2012 (Traitement de corpus linguistiques : outils et méthodes)*, Laboratoire MoDyCo, Paris (France), 20-35.
- COUPER-KUHLEN E. & SELTING M. (2017), *Interactional Linguistics: Studying Language in Social Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DE STEFANI E. & GAZIN A. D. (2014), "Instructional sequences in driving lessons: Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions", *Journal of Pragmatics* 65, 63-79.
- DEPPERMAN A. (2018), "Instruction practices in German driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives", *International Journal of Applied Linguistics* 28 (2), 265-282.
- GARFINKEL H. (2002), "Instructions and instructed actions", *Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheim's Aphorism*, Lanham (MD), Rowman & Littlefield, 197-218.
- GOODWIN C. & GOODWIN M. H. (1992), "Assessments and the construction of context", in A. Duranti & C. Goodwin (eds.), *Rethinking context*, Cambridge, Cambridge University Press, 147-190.
- GOODWIN M. H. (1993), "Accomplishing social organization in girls' play: Patterns of competition and cooperation in African-American working-class girls' group", in S. T. Hollis, L. Pershing & M. J. Young (eds.), *Feminist Theory and the Study of Folklore*, Urbana, University of Illinois Press, 149-165.
- HALTÉ P. & GOUX M. (2020), « Qu'est-ce que programmer par un mode d'emploi de jeu vidéo ? », *Langue française* 206, 111-126.
- KEATING E. & SUNAKAWA C. (2010), "Participation cues: Coordinating activity and collaboration in complex online gaming worlds", *Language in Society* 39 (3), 331-356.
- MARX K. & SCHMIDT A. (2019), "Making let's plays watchable. Praktiken des stellvertretenden Erlebar-Machens von Interaktivität in vorgeführten Videospiele", in K. Marx & A. Schmidt (eds.), *Interaktion und Medien : Interaktionsanalytische Zugänge zu medienvermittelter Kommunikation*, Heidelberg, Winter, 319-352.
- MEUNIER S. (2017), « Les recherches sur le jeu vidéo en France : émergence et enjeux », *Revue d'anthropologie des connaissances* 11 (3), 379-396.
- MONDADA L. (2011), "The situated organisation of directives in French: Imperatives and action coordination in video games", *Nottingham French Studies* 50 (2), 19-50.
- MONDADA L. (2012), "Coordinating action and talk-in-interaction in and out of video games", in R. Ayass & C. Gerhardt (eds.), *The Appropriation of Media in Everyday Life*, Amsterdam, Benjamins, 231-270.
- MONDADA L. (2013), "Coordinating mobile action in real time: The timely organization of directives in video games", in P. Haddington, L. Mondada & M. Nevile (eds.), *Interaction and Mobility*, Berlin/New York, de Gruyter, 300-341.

- MONDADA L. (2017), « Freine et braque (.) ›maint'nant‹. Temps interactionnel et deixis temporelle », *Langue française* 193, 39-56.
- MONDADA L. (2018), "Driving instruction at high speed on a race circuit: Issues in action formation and sequence organization", *Journal of Applied Linguistics* 28 (2), 304-325.
- PIIRAINEN-MARSH A. (2010), "Bilingual practices and the social organisation of video gaming activities", *Journal of Pragmatics* 42 (11), 3012-3030.
- PIIRAINEN-MARSH A. (2014), "Asymmetries of knowledge and epistemic change in social gaming interaction", *The Modern Language Journal* 98 (4), 1022-1038.
- PIIRAINEN-MARSH A. & TAINIO L. (2009), "Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game", *The Modern Language Journal* 93 (2), 153-169.
- POMERANTZ A. (1984), "Agreeing and disagreeing with assessment: Some features of preferred/dispreferred turn shape", in M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action*, Cambridge, Cambridge University Press, 57-101.
- POMERANTZ A. & HERITAGE J. (2012), "Preference", in J. Sidnell & T. Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, Oxford, Blackwell, 210-228.
- RECKTENWALD D. (2018), *The Discourse of Online Live Streaming on Twitch: Communication between Conversation and Commentary*, PhD Dissertation, The Hong Kong Polytechnic University, Hongkong.
- REEVES S., GREIFFENHAGEN C. & LAURIER E. (2017), "Video gaming as practical accomplishment: Ethn methodology, conversation analysis, and play", *Topics in Cognitive Sciences* 9 (2), 308-342.
- RUFAT S. & TER MINASSIAN H. (2011), *Les jeux vidéo comme objet de recherche*, Paris, Questions théoriques.
- SACKS H. & SCHEGLOFF E. (1973), "Opening up closings", *Semiotica* 8, 289-327.
- SELTING M. (2000), "The construction of units in conversational talk", *Language in Society* 29 (4), 477-517.
- SIDNELL J. & STIVERS T. (eds.) (2012), *The Handbook of Conversation Analysis*, Oxford, Blackwell.
- SORJONEN M.-L., RAEVAARA L. & COUPER-KUHLEN E. (eds.) (2017), *Imperative Turns at Talk: The Design of Directives in Action*, Amsterdam, John Benjamins.
- STEVANOVIC M. (2013), "Constructing a proposal as a thought: A way to manage problems in the initiation of joint decision-making in finnish workplace interaction", *Pragmatics* 23 (3), 519-544.
- STEVANOVIC M. (2015), "Displays of uncertainty and proximal deontic claims: The case of 'proposal sequences'", *Journal of Pragmatics* 78, 84-97.
- TAVINOR G. (2009), *The Art of Videogames*, Malden (MA), Wiley-Blackwell.
- TEKIN B. & REEVES S. (2017), "Ways of spectating: Unravelling spectator participation in Kinect play", in G. Mark et alii (eds.), *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems – CHI'17*, Denver Colorado, USA, 1558-1570.
- VINE B. (2009), "Directives at work: Exploring the contextual complexity of workplace directives", *Journal of Pragmatics* 41 (7), 1395-1405.
- VOIDA A. & GREENBERG S. (2009), "Wii all play: The console game as a computational meeting place", in D. R. Olsen & R. B. Arthur (eds.), *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems – CHI'09*, Boston (MA), USA, 1559-1568.