

## Analyse communicationnelle de vidéos de Moocs : quelle magistralité les choix discursifs construisent-ils ?

CAMPION, Baptiste, PELTIER, Claire, PERAYA, Daniel

### Abstract

Les MOOC occupent aujourd'hui une place importante dans les préoccupations des enseignants, des chercheurs et des institutions engagées dans la conception et la mise en œuvre de ces dispositifs de formation et de communication médiatisées entièrement à distance. Cette contribution propose d'aborder les MOOC et, plus particulièrement, leurs capsules vidéo, sous un angle peu exploité jusqu'alors : le point de vue linguistique et communicationnel. Si, parce qu'elles occupent une place centrale dans le dispositif pédagogique, les capsules vidéo font l'objet de nombreux travaux portant essentiellement sur leurs caractéristiques formelles (choix des plans, durée, etc.), leurs aspects communicationnels (symboliques, discursifs, relationnels) sont rarement abordés. Au départ de l'approche sémio-pragmatique, du modèle général de fonctionnement des discours (Bronckart, 1985, 1987) et des mondes de référence identifiés par Jacquinet (1977) dans le film pédagogique, l'article questionne sur les différentes formes de discours magistraux dans les MOOC en proposant un cadre conceptuel permettant de rendre compte [...]

### Reference

CAMPION, Baptiste, PELTIER, Claire, PERAYA, Daniel. Analyse communicationnelle de vidéos de Moocs : quelle magistralité les choix discursifs construisent-ils ? *Revue éducation et formation*, 2019, no. e-313

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:124309>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE

---

# Analyse communicationnelle de vidéos de Moocs

## Analyse communicationnelle de vidéos de Moocs : quelle magistralité les choix discursifs construisent-ils ?

**Baptiste Champion\*, Claire Peltier\*\* & Daniel Peraya\*\***

\* Institut des Hautes Études des Communications Sociales (IHECS)

58-60 Rue de l'Étuve

B-1000 Bruxelles, Belgique

baptiste.campion@galilee.be

\*\* Université de Genève

40 Boulevard du Pont-d'Arve

CH-1211 Genève 4, Suisse

claire.peltier@unige.ch

daniel.peraya@unige.ch

---

*RÉSUMÉ. Les MOOC occupent aujourd'hui une place importante dans les préoccupations des enseignants, des chercheurs et des institutions engagées dans la conception et la mise en œuvre de ces dispositifs de formation et de communication médiatisées entièrement à distance. Cette contribution propose d'aborder les MOOC et, plus particulièrement, leurs capsules vidéo, sous un angle peu exploité jusqu'alors : le point de vue linguistique et communicationnel. Si, parce qu'elles occupent une place centrale dans le dispositif pédagogique, les capsules vidéo font l'objet de nombreux travaux portant essentiellement sur leurs caractéristiques formelles (choix des plans, durée, etc.), leurs aspects communicationnels (symboliques, discursifs, relationnels) sont rarement abordés. Au départ de l'approche sémio-pragmatique, du modèle général de fonctionnement des discours (Bronckart, 1985, 1987) et des mondes de référence identifiés par Jacquinet (1977) dans le film pédagogique, l'article questionne sur les différentes formes de discours magistraux dans les MOOC en proposant un cadre conceptuel permettant de rendre compte des relations que les capsules vidéos créent avec le récepteur ainsi que des opérations cognitives suscitées. Ce cadre conceptuel est illustré et mis à l'épreuve dans l'analyse d'un MOOC interuniversitaire dont les capsules vidéo présentent des configurations différentes.*

*MOTS-CLÉS : MOOC, enseignement à distance, magistralité, énonciation, relation, discursivité, sémio-pragmatique*

*ABSTRACT. MOOCs now occupy an important place in the concerns of teachers, researchers and institutions involved in the design and implementation of fully distant media-based training. This contribution proposes to approach the MOOCs (and specifically their video capsules) from a little exploited perspective: the linguistic and communicational point of view. Due to their central place in higher education, there's a lot of literature on formal characteristics of the video capsules (scale of plans, duration, etc.), their communicative aspects (symbolic, discursive, relational) are rarely discussed. Starting from the semio-pragmatic approach, from the general model of discourse functioning (Bronckart, 1985, 1987) and from "reference worlds" identified by Jacquinet (1977) in educational movies, the current paper questions the various forms of speech in the MOOCs by proposing a conceptual framework to account for the relationships that video capsules create with the receiver as well as cognitive operations. This conceptual framework is illustrated and experimented with the analysis of an interuniversity MOOC whose video capsules have different configurations.*

*KEY WORDS : MOOC, distant learning, magisterial, enunciation, relation, discursivity, semiotics and pragmatics*

---

## 1. Introduction

Les capsules vidéo se sont récemment imposées comme un archétype de ressource pédagogique pour la formation en ligne et comme média dominant à partir desquels se construisent les nouveaux dispositifs de formation et d'apprentissage médiatisés (Peraya, 2017). À titre d'exemple, citons les productions de la Khan Academy, les xMoocs, les cMoocs, les Spocs, les innombrables tutoriels et séquences de formation diffusés sur YouTube ou encore les classes inversées. L'utilisation actuelle de la vidéo en contexte éducatif rappelle d'anciennes pratiques d'apprentissage désignées par les termes de « *video lecture* », de « *video learning* » (utilisé pour les Moocs par Gajos, Jiho, Shang-Wen, Carrie et Miller, 2014 ; voir aussi Karsenti, 2013, p. 27) ou encore d'apprentissage assisté par la vidéo, *video-assisted learning* (Giannakos, 2015) reposant sur l'utilisation de cassettes vidéo VHS ou de CD-Rom éducatifs.

Il existe une importante littérature consacrée au retour de la vidéo à vocation éducative, comme le montrent les états de l'art notamment de Giannakos (2015) ou de Peltier (2016a). À cet égard, Charlier et Henri (2016) relèvent une certaine « dispersion » des recherches actuellement menées en soulignant que celles-ci sont peu convergentes, car elles portent sur des aspects très diversifiés des caractéristiques et des usages des vidéos à des fins d'apprentissage. L'étude de la littérature permet toutefois d'identifier chez certains chercheurs un regain d'intérêt pour une question déjà ancienne : celle du double statut, communicationnel et pédagogique de ces dispositifs médiatiques. Comme le mentionnent Guedes da Silva, Moura Santos, Albuquerque Costa et Viana (2016, cités par Peraya, 2017, § 4) : « *A deep analysis on the process of designing and producing these courses, in particular of Mooc videos, became fundamental to achieve cost-effective production contents that are simultaneously significant from both pedagogical and communicational point of views* ». Pour ces auteurs, porter plus d'attention aux caractéristiques communicationnelles des vidéos permettrait d'agir notamment sur la persistance et la motivation des apprenants.

Si les aspects psychopédagogiques de cette question commencent à être bien documentés, les analyses actuelles de la dimension communicationnelle manquent d'un cadre théorique solidement adossé aux sciences de l'information et de la communication ainsi qu'à une modélisation de son objet. Par conséquent, elles « ressemblent à un catalogue de quelques composantes de l'objet empirique dont le choix n'est guère argumenté et offrent de leur objet de recherche une vue extrêmement partielle et fragmentaire ». (Peraya, 2017 § 32). Aussi Peraya recommandait-il (Peraya, 2017, § 4) d'« examiner plus finement la question du statut médiatique des capsules vidéo à la lueur : a) du concept général de dispositif ; b) des spécificités d'un « dispositif d'énonciation médiatique » (Verón, 1983) ; c) des particularités sémio-pragmatiques d'un média [mettant en œuvre plusieurs registres de représentation (et leurs implications du point de vue de la réception)] ; d) des caractéristiques d'un genre particulier, le genre télévisuel didactique (Jacquinot 1977/2012 et Jacquinot et Leblanc, 1996) ».

## 2. Objectifs de la recherche

Nous pensons que la prise en compte de la dimension médiatique et communicationnelle de telles ressources, qui partagent avec les pratiques télévisuelles et cinématographiques des caractéristiques importantes, constitue une condition essentielle à l'amélioration de leur qualité qu'il s'agisse des processus de conception et de production par les équipes enseignantes (pôle émetteur) comme de celui d'appropriation et d'usage par les apprenants (pôle de réception). Nos travaux s'adosent premièrement au cadre de la sémio-pragmatique qui considère tout média comme un dispositif producteur de sens et de significations, mais aussi comme un des moyens de créer et de construire du lien social (Meunier et Peraya, 1993/2010). Ils s'appuient ensuite sur les travaux de la sémiotique cognitive qui considère les langages, les systèmes de représentations « externes », matérielles comme les supports d'opérations cognitives (notamment Langacker, 1987 ; Klinkenberg, 2001 ; Fastrez, 2003<sup>1</sup>). Il s'agit d'utiliser au mieux les caractéristiques symboliques des différents langages mobilisés par ces dispositifs médiatiques (langage verbal, gestuelle, langage de l'image et du cinéma, musique et sons, etc.) afin de :

1. créer une relation socio-affective médiatisée entre l'enseignant et les apprenants distants, sachant que celle-ci peut avoir un impact sur la motivation de ces derniers et sur leur persistance dans le parcours de formation ;
2. construire un discours centré sur les destinataires, les apprenants, notamment par des processus d'interpellation, d'interaction intentionnelle (Barchechath et Pouts-Lajus, 1990 ; Château, 1990) dont on sait qu'ils favorisent l'émergence de la réflexivité (Meunier, 2014) et, par voie de conséquence, la mobilisation cognitive. Le dispositif d'énonciation pourrait donc rendre l'étudiant « cognitivement présent » bien qu'il soit absent de

<sup>1</sup> Dans un registre connexe, citons Salomon (1979/1994) dont les travaux autour du concept de suppléance ont permis d'éclairer les opérations cognitives rendues possibles par le dispositif médiatique, lequel se « substitue » au processus mental strictement interne.

l'espace-temps conventionnel du cours. Cette situation serait l'antipode de celle que nous rencontrons souvent dans nos amphithéâtres : avoir des étudiants physiquement présents, mais parfois « absents cognitivement ».

C'est dans cette perspective que Peltier et Campion ont réalisé une étude exploratoire (2017 et 2018) dans laquelle ils proposent à la fois un cadre conceptuel de référence et une analyse empirique de dix-neuf capsules à vocation pédagogique conçues et produites dans le cadre de Moocs élaborés par l'Université de Genève. Ils ouvrent enfin des pistes de réflexion à l'intention des concepteurs de ces ressources pédagogiques. La contribution que nous présentons dans ce numéro spécial poursuit et développe les travaux engagés. Nous y poursuivons plusieurs objectifs. Le premier vise à préciser et à développer les cadres de référence ébauchés dans les articles précédents. Ce travail d'approfondissement nous permet de définir les capsules vidéo comme un objet de recherche et d'en modéliser les discours verbal et visuel ainsi que leurs interactions. Deuxièmement, et cet objectif est central dans la présente contribution, nous avons cherché à opérationnaliser ces dimensions dans une grille d'analyse mise à l'épreuve par l'analyse d'un corpus de capsules vidéo issues d'un MOOC interuniversitaire. L'objectif de cette analyse est de pouvoir formuler des hypothèses sur leur potentiel d'effets relationnels autant que cognitifs sur les destinataires. Enfin, sur cette base, nous tenterons, à la suite d'Aïm et Depoux (2015), d'amener quelques éléments de réflexion relatifs à la nature de la magistralité<sup>2</sup> sous-jacente et, plus particulièrement, des postures de l'enseignant et de l'apprenant révélées par les choix discursifs opérés.

Le lecteur l'aura compris, le travail présenté ici constitue à ce stade une étude exploratoire, essentiellement descriptive, qui se conçoit comme étape intermédiaire vers une étude beaucoup plus vaste qui devra apporter, nous l'espérons, des résultats plus détaillés. En particulier, les résultats des analyses devront ultérieurement être confrontés aux effets perçus par les destinataires et ceux, réels, que l'on pourrait éventuellement observer dans une étude de réception systématique. Toutefois, ces constats peuvent déjà constituer un cadre de réflexion pour les équipes pédagogiques en charge de la création de tels dispositifs.

### 3. Cadre théorique et opérationnalisation des dimensions du modèle

Sur le plan de la construction sémiotique et langagière (au sens large), les capsules vidéo des Moocs peuvent être considérées comme une combinaison entre au moins deux discours se déroulant en parallèle et articulés l'un à l'autre, empruntant des substances sémiotiques différentes. D'une part, le discours verbal, plus ou moins assimilable à la bande-son (dans les Moocs, du moins) ; d'autre part, le discours visuel, c'est-à-dire l'ensemble des éléments montrés à l'écran (personnages, illustrations, images, etc.) et la manière de les montrer (cadrage, montage, etc.). Chacun de ces deux discours peut être caractérisé par ses régularités, ses éléments constitutifs et ses règles d'articulation. Le cadre que nous proposons se veut capable, d'une part, de décrire l'agencement spécifique de ces deux discours et, d'autre part, de montrer comment ils s'articulent.

#### 3.1. Approche du discours verbal : les architypes discursifs

Pour aborder le discours verbal des capsules vidéo des Moocs, nous avons pris comme référence les architypes discursifs de Bronckart (1985, 1997). Dans une perspective psycholinguistique, celui-ci envisage les discours comme des productions langagières socio-historiquement indexées. Elles peuvent, d'une part, être caractérisées en tant que productions remplissant des fonctions sociales spécifiques dont elles sont le produit, et auxquelles correspondent des genres de textes (caractérisés par des normes, tout en étant dans une certaine mesure variables autour d'un principe d'identité commun à chaque genre). D'autre part, on peut les envisager en tant que constructions langagières particulières obéissant à ce que l'auteur appelle des formes spécifiques de sémiotisation (Bronckart, 1997, p. 137-139), garantes de l'organisation, de la cohérence thématique et de la cohérence pragmatique des textes. L'enjeu de l'analyse du discours verbal revient, dans cette perspective, à parvenir à caractériser ce qui détermine ces formes. Partant du constat que tout discours convoque nécessairement différents « mondes » — qu'il s'agisse de celui des producteurs du discours (monde ordinaire) ou de mondes qui sont propres à l'échange langagier et créés par lui (mondes discursifs) — Bronckart envisage les types de discours croisant deux dimensions correspondant à des opérations différentes de construction du texte :

- le rapport entre le monde des locuteurs et les mondes discursifs ; ces derniers pouvant se situer dans une situation de conjonction avec le monde ordinaire (opérations de l'ordre de l'exposer, dans le cas où le monde discursif est créé dans la continuité du monde ordinaire, et s'interprète à l'aune de celui-ci), ou dans

<sup>2</sup> Selon Billouet (2009, p. 11), « ce mot désignerait l'essence du maître (*magister*) ou l'essence de ce qui est magistral. Le latin *magister* désigne le maître au sens de celui qui dirige (exemple : le capitaine est un *magister navis*) et aussi de celui qui enseigne ».

une situation de disjonction (opérations de l'ordre du raconter, dans le cas où il est posé comme un « ailleurs », nécessitant des critères d'interprétation spécifiques) ;

- le rapport entre l'énoncé et la situation d'énonciation, qui peut être impliqué (l'énoncé renvoie à la situation d'énonciation et/ou à ses acteurs<sup>3</sup>), ou, au contraire, autonome (l'énoncé n'entretient pas de lien avec la situation d'énonciation et/ou ses acteurs<sup>4</sup>).

Le croisement de ces deux dimensions permet de définir quatre configurations langagières, que Bronckart nomme archétypes discursifs, c'est-à-dire quatre manières spécifiques de sémiotiser (mettre en texte) les mondes discursifs créés par le discours et caractérisées par des marqueurs linguistiques particuliers, tels les temps et modes verbaux dominants, le type de pronoms et marques de personnes les plus importants, ainsi que le rôle qu'ils jouent dans l'énoncé (en particulier, s'ils font ou non fonction d'embrayeurs ou de déictiques<sup>5</sup>). Ces quatre archétypes ainsi que leurs indicateurs linguistiques principaux peuvent être synthétisés dans le tableau I ci-dessous.

		Rapport au monde	
		Conjonction ( <i>Exposer</i> )	Disjonction ( <i>Raconter</i> )
Rapport interactif à la situation	<b>Implication</b> ( <i>Embrayage</i> )	Discours interactif  <i>Organisation spatio-temporelle : présent de l'indicatif, passé composé, futur périphrastique, déictiques temporels</i>  <i>Organisation actorielle : noms propres, pronoms, adjectifs de première, deuxième personne singulier/pluriel</i>  Exemple : « Vous reprendrez bien un peu de dessert ? »	Récit (interactif)  <i>Organisation spatio-temporelle : temps verbaux dominants : passé composé et imparfait. Présence du passé simple, plus-que-parfait, futur, conditionnel, organisateurs temporels</i>  <i>Organisation actorielle : pronoms et adjectifs de premières, deuxième personne du singulier/pluriel</i>  Exemple : « Tu le connais, lecteur, ce monstre délicat » (Baudelaire, « Au lecteur »)
	<b>Autonomie</b> ( <i>Désebrayage</i> )	Discours théorique  <i>Organisation spatio-temporelle : présent de l'indicatif, passé composé, conditionnel (pas de futur)</i>  <i>Organisation actorielle : absence de déictiques renvoyant aux actants de la situation d'énonciation (pronoms personnels), possible présence du pronom « on »</i>  Exemple : « La terre tourne autour du soleil en 365 jours $\frac{1}{4}$ »	Récit théorique (narration)  <i>Organisation spatio-temporelle : passé simple, imparfait, passé antérieur, plus-que-parfait, conditionnel, organisateur temporels</i>  <i>Organisation actorielle : absence d'unités renvoyant aux actants</i>  Exemple : « Il était une fois, dans un pays lointain, un beau prince qui cherchait à se marier. »

**Tableau 1 :** Archétypes discursifs et leurs indicateurs essentiels, d'après Bronckart (1997) et Gonçalves et Leal (2012)

### 3.2. Approche du discours visuel : les mondes de référence

L'analyse du discours visuel est plus complexe, car elle n'est pas réductible aux catégories d'analyse de la langue. En effet, comme l'a montré la sémiotique des années 1960-70, le discours visuel n'est pas construit comme la langue sur une double articulation (unités distinctives/unités signifiantes) et des règles de combinaison d'unités discrètes. Il y a nécessairement une interprétation de la part du lecteur, source d'incertitude quant à la correspondance entre message émis et message reçu, sur laquelle nous reviendrons. Pour donner un exemple simple, la signification d'une photo n'est pas réductible à la combinaison de la signification de chacun des éléments qui la constituent, à l'inverse du discours verbal dont le sens émerge du choix et de la combinaison des mots de la

<sup>3</sup> Ce qui correspond à ce que Benveniste appelle un discours embrayé : l'énoncé comporte des références nécessaires à la situation d'énonciation dont la connaissance est nécessaire à l'interprétation complète.

<sup>4</sup> Que Benveniste qualifierait de discours non-embrayé (ou désebrayé).

<sup>5</sup> C'est-à-dire des termes qui contribuent à ancrer l'énoncé dans la situation d'énonciation, soit en désignant des interlocuteurs parties prenantes de l'échange (embrayeurs), soit en faisant référence à la situation spatio-temporelle (déictique).

langue : si elle comporte nécessairement des éléments qu'on peut distinguer analytiquement (éléments figuratifs, plans, couleurs, etc.), une image fonctionne nécessairement comme un tout dont la signification finale résulte de l'interprétation individuelle.

Sur le plan du rapport au monde, si l'image peut, comme le discours verbal, créer des mondes par des actions langagières (produire une image, c'est nécessairement donner à voir un monde), ceux-ci auront nécessairement des caractéristiques et limites spécifiques en fonction des possibilités et impossibilités du matériau sémiotique. En particulier, les opérations de l'ordre de l'exposer ou du raconter qui, chez Bronckart, permettent de caractériser le rapport au monde n'a pas d'équivalent visuel : toute image figurative expose (une situation qu'elle donne pour ressembler au réel, donc en continuité avec celui-ci et appréhendable dans les termes du monde ordinaire) autant qu'elle raconte (au sens où, en tant que représentation, elle ne sera jamais le monde ordinaire et implique des critères d'évaluation distincts). Il n'est dès lors pas possible de procéder par un simple décalque de l'approche linguistique appliquée à la bande image et permettant de rendre compte du type de rapport au monde construit par la bande-image des capsules vidéo. En revanche, une image véhicule en même temps deux niveaux de sens : d'une part son sens dénoté ou purement descriptif (ce qu'elle montre) et, d'autre part, les significations complémentaires convoquées dans un contexte d'énonciation et de réception donné (jouant par exemple sur les registres d'interprétation partagés par les récepteurs).

Pour essayer de rendre compte de cette dynamique particulière, nous avons pris appui sur l'approche développée par Jacquinot (1977) du film pédagogique, dans laquelle elle envisage le discours imagé en tant que mode d'écriture spécifique :

« (...) quand ils sont « repris » par l'image cinématographique et organisés en un récit filmique, les éléments du monde ne fonctionnent plus comme dans le monde : ils sont soumis à un processus de signification et fonctionnent selon d'autres codes. Ce qui est raconté dans un film constitue ce qu'on appelle la diégèse du film, c'est-à-dire tout ce qui appartient « au monde supposé ou proposé par la fiction ». La diégèse est l'opération par laquelle l'image structure la réalité à laquelle elle renvoie : elle est le résultat du travail du film et de la construction mentale élaborée par le spectateur à partir du travail du film. » (Jacquinot, 1977, p. 60)

Le film pédagogique envisagé par Jacquinot présente la particularité de mêler plusieurs univers différents, à l'inverse de la plupart des films de fiction : « ce monde supposé ou présupposé par le message filmique didactique diffère essentiellement à la fois de celui dans lequel nous vivons et de celui que présentent les films spectacles » (Jacquinot reprenant Egly, 1977, p. 61). Elle distingue trois grands univers de référence qui, de notre point de vue, renvoient à des modalités différentes du rapport au monde créé par l'image, entre lesquelles le film pédagogique effectue des ruptures diégétiques (« sauts » d'un univers référentiel à l'autre). C'est l'articulation entre ces univers référentiels différents, et non pas chaque univers individuellement qui construit le propos, et soutient la mise en œuvre de processus cognitifs spécifiques. Ces trois univers sont :

- le « monde de la classe » est pour elle l'univers de référence habituel du film pédagogique (Jacquinot parle également de « monde du spectateur », les films pédagogiques des années 1970 étant avant tout conçus pour une exploitation en classe), de par sa visée didactique. Il se manifeste à travers l'emploi de codes particuliers renvoyant à une situation didactique, comme le professeur, le tableau, la flèche ou la baguette, et le soulignement de ces éléments par les cadrages ou les mouvements de caméra, ou encore l'établissement d'un dialogue (ou simulacre de dialogue) entre le professeur et l'apprenant ;
- le « monde de tout le monde » (qu'elle appelle également « monde mondain ») est le monde extérieur (à la classe) dont un simulacre perceptif est introduit dans la classe par l'entremise du film (une représentation du monde, un « ersatz », tenu pour vrai) ;
- le « monde du spécialiste » est le monde particulier de la science, caractérisé par ses notions et méthodes. À l'image, celui-ci se marque à travers l'emploi de codes particuliers renvoyant à la science (comme une imagerie spécifique ou des marqueurs propres au monde du savant, comme le laboratoire et sa blouse blanche, le champ de fouilles pour les archéologues ou autres).

Cherchant à appliquer cette distinction au cadre particulier des capsules vidéos de Moocs, ainsi qu'à la richesse et à la complexité des configurations que nous avons relevées au cours des observations de capsules vidéo lors d'une étude précédente (Peltier et Campion, 2017, 2018), nous proposons de nous inspirer des univers référentiels de Jacquinot, et de leurs indicateurs spécifiques, pour étudier le discours visuel. Dans cette perspective, chaque discours imagé peut être considéré en conjonction ou en disjonction avec différents mondes de référence potentiellement convoqués dans une capsule vidéo de Mooc, et identifiables à travers différents indices présents dans le cadre ou de construction de l'image :

- le monde de tout le monde : le monde présenté à l'image a pour référent principal le monde commun, celui de la vie quotidienne et appelle à être évalué comme tel ;

- le monde de la classe/de l'amphithéâtre : le monde présenté à l'image a pour référent principal la situation d'enseignement (soit par sa mise en scène, soit par le recours à des métonymies visuelles d'éléments caractéristiques comme le tableau, le conférencier face à la classe, etc.) ;
- le monde du spécialiste : le monde présenté à l'image a pour référent principal le monde tel qu'envisagé par le spécialiste, le scientifique (soit par la mise en scène du laboratoire ou d'une instrumentation spécifique, soit par le recours à des métonymies visuelles d'éléments caractéristiques comme la blouse blanche, etc.), et doit être évalué dans des termes empruntés à la spécialité ;
- le monde de la production : le monde présenté à l'image a pour référent principal la situation de production de la capsule (par la monstration de sa production), donnant à ce propos une dimension méta (discours sur le discours que regarde l'apprenant).

À ces quatre mondes s'ajoute une configuration particulière que nous qualifierons de « hors-monde » : dans les cas où ce qui est représenté à l'écran ne comporte aucun élément identifiable susceptible d'être rattaché à un monde de référence précis (ce qui se traduit généralement par des conférenciers filmés devant des fonds de couleurs unis sans aucun élément caractéristique d'un quelconque référent), et dont on peut postuler qu'ils visent à rendre compte d'une forme d'universalité incarnant la science, le savoir vu d'une position surplombante. Il en est de même pour la voix off d'un document audio-visuel qui se pose comme extérieure à la situation montrée à l'écran et sur laquelle elle semble porter un méta-regard (Meunier et Peraya, 1993/2010). Ce hors-monde, par son caractère désincarné, renforcerait l'idée d'une voix supérieure n'appartenant pas aux mondes communs et, par conséquent, l'idée d'un discours magistral immanent.

Les rapports de conjonction au regard de chacun de ces mondes de référence sont relativement aisés à mettre en évidence, car les indicateurs renvoyant à tel ou tel monde de référence sont – ou non – présents dans la bande-image. Le cas de la disjonction, par contre, est plus complexe en raison des spécificités propres à l'image. Par nature, une image seule, nécessairement en conjonction avec un ou plusieurs univers référentiels (elle représente quelque chose qui renvoie à un des mondes de référence identifiés), ne peut être considérée comme étant automatiquement en disjonction par rapport à d'autres (l'absence d'indicateurs propre à un monde de référence ne suffit pas à établir un rapport de disjonction avec celui-ci). Le rapport de conjonction/disjonction est donc quelque chose qui est construit dans la bande-image, et qui appelle nécessairement une interprétation du récepteur : l'image met à sa disposition un certain nombre d'éléments qui seront interprétés dans une dynamique de co-production du sens. Par exemple, un plan pourra montrer un élément que le récepteur considérera comme indicateur, par connotation ou évocation, d'un univers donné.

Nous avons identifié dans la bande-image différentes opérations et éléments de nature à guider ce travail interprétatif du récepteur :

- les éléments propres à la construction de l'image : le choix du cadre et du décor, qui peut être (ou non) reconnaissable, signifiant, et renvoyer à des univers référentiels différents : devant un tableau noir il renverra au monde de la classe, dans un laboratoire au monde du spécialiste, dans un studio mis en scène comme telle (visibilité de caméras, projecteurs, etc.) au monde de la production ; les cadrages et l'échelle des plans ; la mise en scène (c'est-à-dire la disposition et les mouvements des protagonistes face à la caméra).
- En continuité directe avec l'opération précédente, les significations supplémentaires, culturellement construites et mobilisées par les récepteurs : les éléments visibles à l'image servent potentiellement de points d'ancrage pour la convocation de significations supplémentaires implicites dans le contexte spécifique de l'énonciation (par exemple, une couleur noire pourra renvoyer au deuil, une tenue vestimentaire à un statut social, le tableau noir à l'exposé scolaire, etc.).
- Les éléments propres à la mise en discours visuel, c'est-à-dire relatifs à la séquenciation du propos et au montage : la combinaison de plans et ce qu'ils permettent de montrer (ou non) de la situation représentée ; l'ajout d'éléments de titraille, de bruitages ou de musiques extra-diégétiques (non « produits » dans le cadre de l'image).
- Les éléments propres aux aspects stylistiques et rhétoriques suscitant un travail cognitif spécifique du récepteur : les figures de style de comparaison ou évocation, que ce soit par des métaphores visuelles (comparer un objet d'étude à un objet usuel), le recours à des connotations (la blouse blanche de laboratoire connotant par exemple une position d'expertise), etc.

L'autre opération centrale considérée par Bronckart concerne le rapport interactif à la situation d'énonciation, c'est-à-dire la manière dont le texte explicite (ou non) les rapports entre les agents du discours, et en particulier les interlocuteurs construits par celui-ci, et la situation d'énonciation. Transposer cette opération à la bande-image est plus aisé dans la mesure où la sémio-pragmatique a, de longue date, envisagé la question en identifiant et caractérisant des équivalents « imagés » de l'embranchement (au sens de Benveniste, 1966), notamment par l'entremise

de toute une série d'éléments propres au discours télévisuel permettant de créer un simulacre de relation entre des instances construites par le dispositif communicationnel et ses récepteurs (voir notamment Verón, 1983). La pragmatique visuelle permet ainsi de définir l'autonomie (le discours visuel ne renvoie pas à la situation d'énonciation) par un regard et une posture non dirigés vers le spectateur (par exemple postures de  $\frac{3}{4}$ , de profil voire de dos, des plans éloignés), une mise en scène de l'autonomie par rapport à la situation de la situation du récepteur par le recours au champ/contrechamp, des personnages multiples en interactions entre eux, la mise en scène de saynètes, etc. (l'action se déroule indépendamment du récepteur). Inversement, l'implication (le discours visuel renvoie à la situation d'énonciation) se caractérise par des postures dites « de contact » (face-caméra), des plans rapprochés (pour simuler une proximité) et un regard adressé au récepteur (regard « Y-Y », les yeux dans les yeux), les gestes accompagnant le discours d'un locuteur (qui peuvent souligner son discours, lui servir à désigner, exprimer son rapport à son environnement, etc.) des plans construisant une caméra signifiante (sous forme de caméra subjective, par exemple), ou encore des éléments remplissant une fonction déictique dans l'image (comme des gestes, des flèches, des références à la temporalité de l'énonciation).

#### 4. Analyse

Nous avons mis cette grille d'analyse descriptive à l'épreuve de trois capsules vidéo extraites d'un Mooc intitulé « Neurosciences : audition, langage et musique », coproduit par trois universités<sup>6</sup> et diffusé sur la plateforme France université numérique (FUN) depuis octobre 2017<sup>7</sup>. Chaque université partenaire a réalisé ses séquences vidéo de manière autonome et nous avons analysé une capsule produite par chacune d'entre elles. Il semblait intéressant, dans ce cadre commun défini par un même cours, de décrire et de comparer des choix médiatiques différents, et de voir en quoi ces choix sont susceptibles, d'une part, d'encourager des modalités relationnelles et cognitives différentes et, d'autre part, de témoigner d'un éventuel renouvellement du discours magistral.

##### 4.1. Capsule 1 : une magistralité « conative<sup>8</sup> »

La première capsule, d'une durée de 6'40'', est tournée en studio et met en scène une intervenante face à une caméra. La séquence se déroule en un unique plan fixe, entrecoupé de plusieurs pages-écrans soulignant, par des intertitres, la structure des différentes parties de l'exposé. Trois pages d'animations textuelles en plein écran (voir illustration 1), assorties d'une voix off masculine, viennent ponctuer le propos.

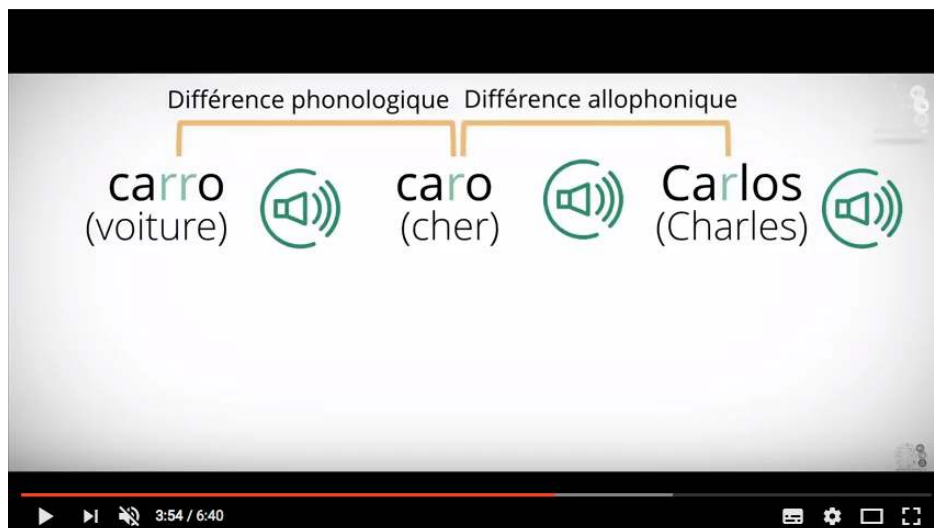


Illustration 1 : Exemple d'animation textuelle en plein écran

<sup>6</sup> Il s'agit de l'Université de Genève, de l'Université Libre de Bruxelles, ainsi que de l'Université de Montréal. Nous remercions les enseignants auteurs et acteurs de ces capsules d'avoir accepté que nous utilisions ce Mooc pour élaborer et tester ce cadre d'analyse dans le but de mieux cerner les questions qu'il nous permet de poser sur ce type de dispositif pédagogique.

<sup>7</sup> <https://www.fun-Mooc.fr/courses/course-v1:ulb+44010+session01/about>

<sup>8</sup> Ce qualificatif renvoie à la fonction conative laquelle est, parmi les six fonctions langagières (référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique, poétique) décrites par Jakobson (1963), celle qui vise à encourager un certain comportement chez le destinataire (visée performative).



Sur le plan verbal, le monde convoqué par le discours de l'intervenante est de l'ordre de l'« exposer », caractérisé notamment par l'usage du présent de l'indicatif. On observe une alternance (sept fois dans le déroulement de la capsule) entre le discours interactif – par exemple au début de la capsule lorsque l'intervenante interpelle l'apprenant<sup>9</sup>, mais aussi lorsqu'elle les encourage à produire des sons<sup>10</sup> – et le discours théorique, caractérisé par l'absence d'indicateurs linguistiques renvoyant à la situation d'énonciation<sup>11</sup>. Ce que l'on pourrait qualifier de rupture discursive se matérialise par le passage d'un rapport à la situation d'énonciation impliqué à un rapport autonome et inversement.

Cette première étape de l'analyse peut être synthétisée de la façon suivante :

		<b>Rapport au monde</b>	
		<b>Conjonction (Exposer)</b>	
<b>Rapport interactif à la situation</b>	<b>Implication (Embrayage)</b>	↓	Discours interactif
	<b>Autonomie (Désebrayage)</b>	↑	Discours théorique

**Tableau 2 :** Types de discours verbaux en alternance dans la capsule n°1

Sur le plan visuel, il est difficile de rattacher les éléments présentés à l'écran à l'un des mondes énoncés précédemment, voire à un monde quelconque : nous sommes ici dans le cas de figure que nous avons qualifié de « hors-monde ». L'intervenante est filmée en plan rapproché sur un fond neutre de couleur noire. De temps en temps (huit fois sur les 6'40'' que constituent l'ensemble ; voir un exemple dans l'illustration 2), ponctuant ce qui est dit verbalement, un cadre gris comportant du texte est incrusté durant une à deux secondes à la partie gauche de l'écran. Ces apparitions extra-diégétiques, comme extérieures à la réalité physique de la locutrice renforcent, selon nous, cette impression d'absence de monde de référence.



**Illustration 2 :** Intégration d'un élément extra-diégétique

Comme nous le mentionnions précédemment, l'identification formelle des différents mondes de référence peut être délicate, car les indicateurs sont parfois ténus. Dans ce cas précis toutefois, d'un point de vue strictement

<sup>9</sup> « **Bonjour à tous. Nous** venons de voir une définition du phone. **Nous** allons maintenant examiner la différence entre la notion de phonèmes et les notions d'allophone et de phone. **Rappelez-vous** que les phonèmes sont des unités phonologiques abstraites qui réalisent des oppositions produisant un changement de sens... »

<sup>10</sup> « **Essayez** de prononcer **vous-même** les mots « cri » et « gris ». **Écoutez** et **faites** aussi bien attention à ce qui se passe dans **votre** gorge et **votre** bouche. **Vous entendrez** et **sentirez** une différence. »

<sup>11</sup> « (...) au sein d'une langue donnée, un phonème peut toutefois accepter une certaine tolérance de prononciation (...) »

descriptif (le dénoté), l'absence de tout élément de décor relève clairement du cas de figure que nous avons qualifié de « hors-monde ». En revanche, si l'on considère les connotations possibles, nous pouvons considérer que le positionnement de la locutrice dans un hors-monde où, par définition, il n'y a rien à voir renforce le caractère avant tout relationnel de la mise en scène. L'apprenant n'a, en effet, qu'à regarder et à écouter l'intervenante qui impose, de ce fait, de façon quasi réifiée, une situation d'enseignement/apprentissage transmissive prototypique, centrée sur le discours de l'enseignante.

S'agissant du rapport à la situation d'énonciation, la séquence se caractérise par un rapport d'implication (embrayage) visuelle forte dans la mesure où l'ensemble des plans est constitué de plans fixes rapprochés, face caméra, avec un maintien constant de l'axe Y-Y (« les yeux dans les yeux » ; Verón, 1983), sauf lors de l'insertion plein écran d'animations textuelles. Cette volonté de maintenir le contact se renforce encore dans la façon dont s'articulent, par moments, le discours verbal et le discours visuel. Nous pouvons par exemple relever un cas de convergence entre ces deux formes de discours lorsque l'intervenante invite les spectateurs à une activité de découverte (tactile) et de comparaison (cognitive) : produire un son, tout en mimant le geste à effectuer, afin de ressentir les différences de vibration des mots prononcés (voir illustration 3).



**Illustration 3** : Exemple de convergence verbale et visuelle

Dans le déroulement de la capsule, il s'agit de l'unique moment où l'intervenante produit des gestes. En effet, la posture physique adoptée par l'enseignante tout au long de l'enregistrement présente la particularité d'être assez figée. La modulation de la voix de la locutrice présente par ailleurs relativement peu de nuances. L'utilisation d'un prompteur, très probable ici, peut produire un tel résultat. Le recours à la gestuelle renforce l'interpellation verbale de l'apprenant et l'encourage à prononcer et à comparer des sons. L'activité proposée est toutefois limitée et de courte durée puisque la « solution » est directement donnée à l'apprenant qui n'est pas mis en position de devoir la trouver seul<sup>12</sup>. Dans ce contexte, le rôle dévolu par le dispositif médiatique à l'apprenant est celui d'un récepteur qui ne peut que constater que l'enseignante dit vrai, ce qui renforce encore cette posture transmissive, centrée sur l'enseignante, incarnant un savoir incontestable.

Un autre moment intéressant de la capsule est caractérisé par l'intervention d'une voix off masculine et manifestement générée par un ordinateur (par opposition à un locuteur bien réel), chargée de prononcer les mots affichés en portugais. L'enseignante commente alors, en off également, le son produit en donnant les explications que l'apprenant doit accepter comme telles<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> « [...] Vous sentirez une différence dans la façon dont vous prononcez le r ». En lieu et place d'une réponse immédiate telle que celle-ci, on aurait pu imaginer des questions visant à mettre l'apprenant en recherche de solution. Par exemple : « En quoi est-ce différent ? » ; « Qu'est-ce qui change ? » « Est-ce la même chose avec [tel autre terme] ? », etc.

<sup>13</sup> L'apprenant est appelé à comparer les sons des mots portugais « carro » (voiture) et « caro » (cher) mais l'enseignante n'indique pas ce qu'il doit trouver comme différence.

Cette première capsule est donc dominée, sur le plan verbal, par un rapport de conjonction au monde de référence (« exposer »). Sur le plan visuel, il n'est pas possible d'identifier un monde de référence, donc un rapport au monde, la capsule relevant du « hors-monde ». S'agissant du rapport à la situation d'énonciation cette capsule présente des formes d'implication forte du récepteur, construit comme destinataire, c'est-à-dire symboliquement inclus au contexte de l'énonciation, que ce soit dans le discours verbal par l'utilisation fréquente (douze fois sur l'ensemble de la capsule) de marques d'interpellation (« vous », « nous », etc.) ou dans le discours visuel par la présence quasi permanente de la locutrice dans une posture Y-Y. Toutefois, et ce malgré une implication visuelle et verbale forte, les choix effectués dans le cadre de cette capsule (décor neutre, utilisation du prompteur, scénario) suggèrent une vision réifiée de la transmission du savoir, ainsi qu'une certaine passivité de l'apprenant, malgré un petit encouragement à produire des gestes et des sons.

#### 4.2. Capsule 2 : une magistralité « adoucie »

La deuxième capsule, d'une durée de 6'24'' a été tournée sur la coursive intérieure d'un bâtiment contemporain. Comme pour la précédente, l'essentiel de la capsule présente l'enseignant s'adressant au récepteur, mais en alternant deux cadrages différents (passant toutes les dix à vingt secondes d'un plan rapproché face caméra à un cadrage moyen de trois quarts face, et inversement). À six reprises, l'enseignant est remplacé par des pages en plein écran comprenant des éléments textuels et/ou des schémas dynamiques qui s'affichent progressivement, rappelant un support de type PowerPoint qui serait utilisé par l'enseignant et venant soutenir et compléter ses propos.

Le discours verbal est dominé par un rapport de conjonction, caractéristique de l'exposé et du discours théorique. On observe au début de la capsule, mais aussi très ponctuellement à certains moments (trois fois au cours de la capsule) où l'enseignant évoque des exemples, la présence de marques d'implication (embrayeurs verbaux)<sup>14</sup>. L'ensemble est toutefois globalement assez homogène – et caractéristique d'un discours de type théorique qui reste dominant malgré la présence ponctuelle d'embrayages verbaux. Ce que nous pouvons relever en revanche c'est que les embrayeurs utilisés (« je », « vous », « on ») le sont de manière plus incarnée, moins mécanique que dans la capsule précédente. L'absence de prompteur en est sans doute la cause ; nous y reviendrons plus bas.

Les caractéristiques verbales de la deuxième capsule peuvent ainsi être résumées comme suit :

		<b>Rapport au monde</b>
		<b>Conjonction</b> <i>(Exposer)</i>
<b>Rapport interactif à la situation</b>	<b>Implication</b> <i>(Embrayage)</i>	Discours interactif <i>(très ponctuel ; 3 épisodes au cours de la capsule)</i>
	<b>Autonomie</b> <i>(Désembrayage)</i>	Discours théorique <i>(dominant)</i>

**Tableau 3 :** Types de discours verbaux caractéristiques de la capsule n°2

Sur le plan visuel, nous pouvons associer cette capsule au monde de tout le monde, même si la profondeur de champ implique un flou d'arrière-plan qui permet à peine de distinguer quelques fenêtres et bâtiments situés dans une ville. Cette caractéristique de prise de vue permet difficilement d'accorder au décor un caractère signifiant, mais donne à l'ensemble une certaine valeur esthétique (voir illustration 4). Les plans moyens, quant à eux, laissent entrevoir des éléments supplémentaires (une coursive, des parois vitrées) donnant un ancrage plus concret au décor (voir illustration 5). Cela ne rend toutefois pas le décor beaucoup plus signifiant pour qui ne connaîtrait pas les lieux (s'agit-il du hall d'un laboratoire, d'une université ? Face à l'indétermination, le récepteur en est réduit à élaborer des hypothèses, mais les éléments visibles (la table, les fiches, etc.) rendent plausible leur association au monde de la classe/de l'amphithéâtre. Ces quelques indicateurs renvoient donc à deux mondes de référence : le monde de tout le monde et le monde de la classe, mais de façon plutôt pointilliste voire abstraite.

<sup>14</sup> « Je vais vous parler » ; « Nous allons discuter » ; « Je vais juste définir ce qu'on entend par... ».



**Illustration 4 :** *Plan de face et flou d'arrière-plan*



**Illustration 5 :** *Plan moyen de trois quarts et identification des mondes de référence*

S'agissant de la situation d'énonciation, on observe un rapport d'implication relativement fort (embrayage visuel par le regard Y-Y, la posture de face, le cadrage poitrine, l'absence de mouvements de caméra, la présence de gestes accompagnant le discours<sup>15</sup>, etc.). Le passage du plan rapproché face caméra au plan moyen de trois quarts face engendre toutefois une rupture de l'axe Y-Y et un désembrayage relatif de l'ensemble. On pourrait se questionner sur la pertinence de proposer un plan de trois quarts face impliquant une rupture de l'axe Y-Y et du mode de relation précédemment nouée (c'est à vous et rien qu'à vous que je parle). Sans doute la volonté de rompre avec une certaine monotonie est-elle à l'origine de cette alternance de plans, mais ce choix, en apparence anodin, pourrait avoir un impact sur le sentiment de présence à distance.

<sup>15</sup> Les gestes produits ne sont pas de simples mouvements des mains. Ceux-ci sont souvent en rapport avec le discours verbal. Sur cette question spécifique, nous renvoyons le lecteur aux travaux sur la sémiologie du geste (notamment Calbris, 2001).

Malgré l'absence d'un monde de référence précis, l'ensemble se présente comme étant beaucoup plus incarné que la précédente capsule. Une attitude corporelle et vocale moins figée (liée sans doute à l'absence de prompteur ; les quelques imperfections ou accroc dans la formulation des phrases, mais aussi la variation vocale en attestent) libère la production de gestes qui ponctuent, appuient, le propos. On retrouve toutefois dans cette capsule des indicateurs de la cristallisation de l'enseignant dans sa posture transmissive<sup>16</sup> occupant un espace relativement abstrait, mais néanmoins plus « naturel » que celui identifié dans la première capsule. En revanche, l'attitude corporelle et la gestuelle plus naturelle que dans la précédente capsule, confère à l'ensemble une dimension moins verticale et plus incarnée. Aïm et Depoux (2017, § 40) évoquaient la « verticalité discrète » et une magistralité repensée, au ton adouci. Cette caractéristique correspond bien, nous semble-t-il, à cette deuxième capsule vidéo, même si la posture passive dans laquelle est placé l'apprenant reste identique à celle qui prévalait dans la première capsule.

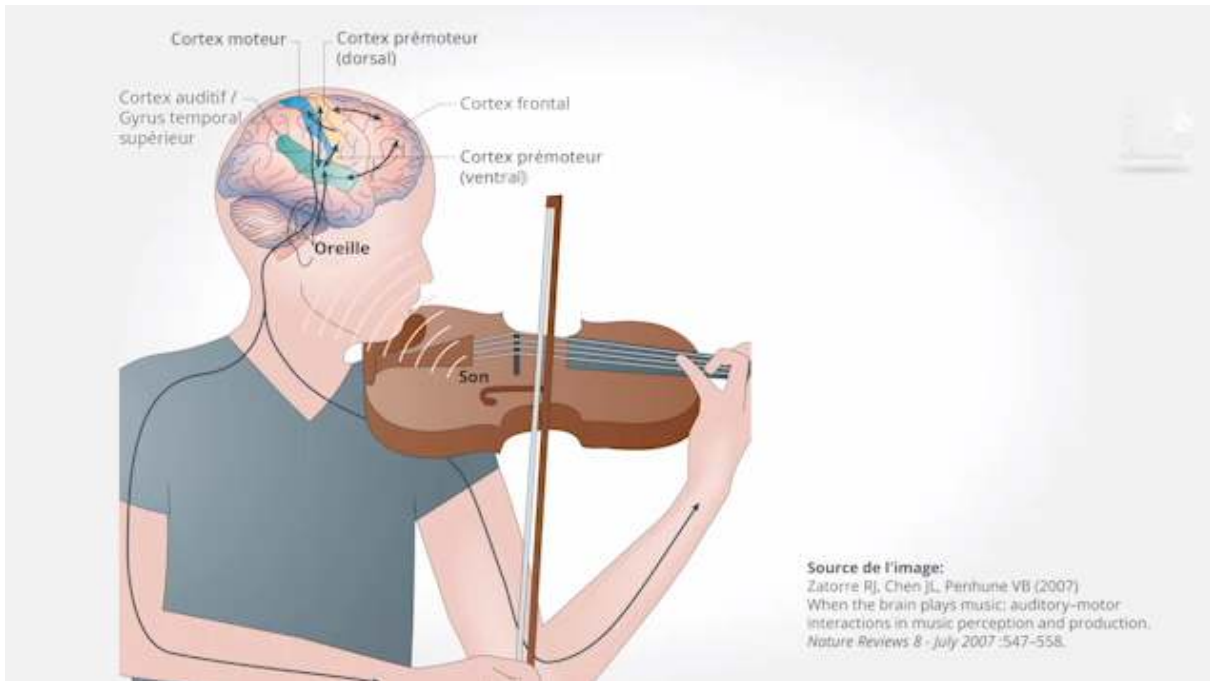
#### 4.3. Capsule 3 : une magistralité « narrative »

La troisième capsule d'une durée de 7'34'' peut se décomposer en trois parties. Une première partie, d'une durée de 4'27'', s'ouvre sur une discussion entre deux interlocuteurs, deux experts, dont l'un pose les questions à l'autre qui lui répond. L'échange est tourné en un unique plan large, dans un cadre que l'on parvient à identifier comme étant une salle de cours ou un amphithéâtre (voir illustration 6). Deux inserts, une image fixe et un schéma dynamique en plein écran, viennent s'ajouter au dialogue entre les deux experts (voir illustration 7). La deuxième partie (20'') se déroule dans un institut de recherche spécialisé en neuro-imagerie (voir illustration 8). Il s'agit d'un extrait d'une autre capsule vidéo, tournée par une autre université, intégrée à celle-ci sans doute à des fins d'illustration, sans que cela ne soit précisé. La troisième et dernière partie (un peu moins de trois minutes) est identique à la première, mais ne présente pas d'inserts de schémas. L'enregistrement se termine de façon assez abrupte alors que la conversation entre les deux interlocuteurs est encore en cours.



**Illustration 6 :** *Les deux interlocuteurs et le monde de référence*

<sup>16</sup> L'alternance de plans dans lesquels apparaissent l'enseignant et de schémas Power Point en plein écran renvoie, de façon mimétique, au scénario canonique du cours magistral.



**Illustration 7 :** Intégration d'un schéma en plein écran



**Illustration 8 :** visite d'un laboratoire d'imagerie cérébrale

Du point de vue verbal, cette séquence vidéo se situe dans le registre du discours narratif (« raconter ») et plus précisément du récit interactif (voir tableau IV ci-dessous). Si le discours employé comprend de nombreux marqueurs relationnels (« tu », « ton », « tes », etc.), il demeure, de manière dominante, fortement désembrayé, à la fois sur le plan verbal et sur le plan visuel, dans la mesure où le dialogue se déroule en vase clos, uniquement entre les deux interlocuteurs. Les deux experts échangent de manière très naturelle, dans une apparente familiarité et proximité, mais dont les apprenants sont exclus<sup>17</sup>. Ce désembrayage verbal est renforcé par un désembrayage

<sup>17</sup> « A ton avis quelles sont les modifications que tu as observées, par nécessairement par ton équipe, parce qu'il y a beaucoup de travaux qui ont été faits, et tu as fait des revues de littérature là-dessus sur c'est quoi les changements les plus importants à tes yeux au niveau structural. Il y a beaucoup de choses qui changent ».

visuel puisqu'à aucun moment les intervenants ne sont filmés de face et ne nous regardent : ils ne semblent pas se préoccuper de la caméra.

		<b>Rapport au monde</b>
		<b>Disjonction</b> <i>(Raconter)</i>
<b>Rapport interactif à la situation</b>	<b>Implication</b> <i>(Embrayage)</i> + <b>Autonomie</b> <i>(Désembrayage)</i>	Récit interactif

**Tableau 4 :** *Type de discours verbal caractéristique de la capsule n°3*

Le cadre dans lequel est tournée la capsule est assez aisément identifiable. On y entrevoit des travées, des rangées de chaises, une structure en hémicycle ; autant d'éléments que l'on peut rapprocher du monde de l'amphithéâtre. Nous relevons ici un paradoxe quant à l'ancrage choisi : en effet, dans le monde de l'amphithéâtre, l'enseignant se trouve face à son auditoire. Or ici nous avons affaire à un auditoire vide à deux intervenants qui ne regardent jamais vers l'hémicycle. Ce choix nous semble révélateur d'une méconnaissance des modes d'écritures filmiques et de leur impact sur les processus d'apprentissage<sup>18</sup>. Il témoigne également de la volonté possible de renforcer la posture des intervenants : des experts dans un milieu d'experts.

Globalement, l'ensemble de la capsule se présente comme étant fortement désembrayé. Sur le plan verbal, nous l'avons dit, aucune interpellation, ni verbale ni visuelle, de l'apprenant n'est effectuée. Seules les illustrations (image fixe, schéma) sont clairement destinées à l'apprenant, sans toutefois que cela lui soit signifié explicitement. La discussion qui se déroule entre les deux experts continue d'ailleurs en parallèle, de manière pas toujours synchronisée avec ce qui est présenté à l'écran. Ces représentations extra-diégétiques constituent la manifestation d'une instance d'énonciation qui surplombe les deux protagonistes (les experts) et articule les deux types de discours (celui des experts et celui des représentations visuelles proposées). Ce qui frappe également dans cette capsule, c'est son aspect composite avec l'articulation de ces trois parties, dont la deuxième qui constitue une mise en abyme puisqu'il s'agit de l'intégration d'un extrait d'une autre capsule vidéo. Si cette dernière présente également un caractère désembrayé (personne ne s'adresse à nous, personne ne nous regarde), elle offre des particularités narratives plus spécifiques puisqu'elle nous entraîne dans l'univers du spécialiste (le laboratoire) et nous propose d'assister à une expérience, sans toutefois nous y inviter verbalement. La rupture diégétique se fait sans transition. Cette partie intermédiaire ponctue, effectue une sorte de point de passage entre les deux parties qui s'appuient sur un contenu pour délivrer un message.

Le dispositif énonciatif tel que nous l'avons décrit ne favorise donc pas l'établissement d'une relation socio-affective, laquelle devrait contribuer à l'apprentissage (sa motivation et son maintien dans le temps). En revanche, sur le plan cognitif, la diversité des registres de représentation (paroles, sons, représentations visuelles fixes et animées), ainsi que l'invitation à pénétrer dans un lieu habituellement non accessible aux non-initiés, constitue sans nul doute des formes de stimuli intéressantes pour favoriser l'activité cognitive.

## 5. Discussion

Dans le chapitre qui précède la conclusion de son étude d'un ensemble de documents pédagogiques audiovisuels, Jacquinet (1977/2012, p. 113) souligne que celle-ci révèle « une certaine conception du discours didactique, donc de l'acte d'apprendre, l'existence d'un modèle didactique qui reproduit le schéma classique de la communication pédagogique : il fait de l'acte didactique un acte de transmission d'un savoir constitué (le message) de quelqu'un qui sait (l'émetteur-professeur) vers quelqu'un qui ne sait pas (le récepteur-élève) selon un itinéraire étroitement balisé ». Jacquinet poursuit en relevant que « ce modèle n'est pas propre aux produits audio-visuels : il est commun à la plupart des manuels, cours, leçons, conférences... et autres méthodes dites « traditionnelles » fondées sur l'épistémologie de la transmission, par opposition aux méthodes dites « modernes » fondées sur l'épistémologie constructiviste : ce qui prouve assez, s'il en était encore besoin, que la modernité des supports d'apprentissage n'est en aucun cas un gage de rénovation des méthodes d'apprentissage. » (Jacquinet, 1977/2012,

<sup>18</sup> Pour approfondir, voir l'ouvrage de Geneviève Jacquinet (1977/2012) déjà cité.

p. 114). Nous pourrions, plus de quarante ans après, reprendre mot pour mot les propos de Jacquinet pour qualifier le « modèle didactique » des trois capsules que nous venons d'analyser. En effet, si conditions de production (studio ou milieu « naturel » ; plan fixe ou alternance de plans rapproché et moyen ; intervenant unique ou dialogue entre deux intervenants ; prompteur ou fiches) sont différentes d'une capsule à l'autre, le modèle de magistralité qui s'en dégage est relativement similaire. Notre analyse nous a toutefois permis de dégager quelques singularités. En effet, chacune de ces trois capsules exploite une facette des multiples potentiels offerts par les capsules vidéo (voir Peltier et Campion, 2018). Dans la première capsule, l'enseignante invite l'apprenant à expérimenter lui-même les vibrations provoquées par l'émission d'un son, ce qui serait difficile dans les conditions ordinaires d'un cours en amphithéâtre. La deuxième capsule présente, tout comme la première capsule d'ailleurs, des caractéristiques similaires à celles d'un cours magistral (discours théorique, interpellations verbales limitées, étayage du propos à l'aide d'un dispositif de présentation de type Power Point), mais dans une tonalité plus « douce », selon la terminologie adoptée par Aïm et Depoux (2015), (déroulement dans un lieu proche du monde ordinaire, attitude moins formelle, posture de l'homme-tronc qui offre une vision plus « rapprochée » de l'enseignant), susceptible d'inciter à une perception « désacralisée » de la parole magistrale<sup>19</sup>.

Dans la troisième capsule, l'apprenant est invité à découvrir un lieu d'ordinaire non accessible ; le laboratoire. Dans cette capsule, l'apprenant est également convié à assister à un échange entre deux experts, lui accordant par là même une place privilégiée : celle du spectateur extérieur à l'action qui y assiste sans en être partie prenante. Malgré ces quelques différences, l'ensemble repose sur une vision de l'enseignement et de l'apprentissage plutôt transmissive et confère à l'enseignant un rôle central et « surplombant », tandis que l'apprenant est voué à adopter la posture plutôt passive de celui qui reçoit. Loin de la révolution annoncée (voir à ce sujet Collin et Saffari, 2015), les Moocs peuvent aussi, nous l'avons vu, contribuer à cristalliser une posture enseignante transmissive dans ce qu'elle a de plus traditionnel. Nous en avons identifié plusieurs déclinaisons qui pourraient constituer les prémices d'une typologie : 1) une posture plutôt « surplombante », mais incitant à l'action et qui renverrait à une forme de « magistralité conative », en référence à l'une des fonctions langagières identifiées par Jakobson (1963) ; 2) une posture plutôt « incarnée », volontairement porteuse des petites imperfections de la communication spontanée et que l'on pourrait qualifier de « magistralité adoucie » en référence à la proposition d'Aïm et Depoux (2015) ; enfin 3) une posture proche de celle qui prévaut dans les émissions documentaires et qui renverrait à une forme de « magistralité narrative ».

La question centrale qui se pose à l'issue de ce travail d'identification de différentes modalités du discours transmissif dans trois capsules vidéo destinée à un Mooc est celle de leur réception. Les apprenants perçoivent-ils les différentes économies discursives ? Quels effets produisent-elles ? Sur quelles dimensions du comportement humain ? Cela correspond-il aux effets recherchés par les concepteurs ? De manière plus générale, quels seraient les meilleurs choix discursifs et médiatiques à opérer pour favoriser l'engagement, la persistance et l'apprentissage dans les Moocs ? Ces questions sont loin être anodines. Y répondre permettrait de mieux documenter les effets propres aux conditions de production particulières (studio, équipe mobile, enregistrement en autonomie ou encadré par une équipe de professionnels) et, par extension, de mieux guider la conception de capsules vidéo à vocation pédagogique.

## 6. Conclusion

Cette contribution s'inscrit dans la continuité de l'étude plus large menée précédemment par Peltier et Campion (2018). Les analyses de ce type permettent de souligner que beaucoup de vidéos de Moocs produites aujourd'hui semblent se caractériser, malgré quelques singularités, par une forme de magistralité plutôt traditionnelle et par une exploitation relativement limitée du potentiel relationnel et cognitif de ces dispositifs médiatiques. Sans doute la méconnaissance des cadres communicationnels de la sémiotique cognitive et de la sémio-pragmatique souvent constatée dans les milieux éducatifs peut-elle expliquer partiellement ce constat<sup>20</sup>. Notre démarche de recherche entend notamment contribuer à un meilleur dialogue entre sciences de l'éducation et sciences de la communication, mais vise surtout à mieux comprendre les effets potentiels des choix discursifs et médiatiques dans la production de capsules vidéo, sur la relation pédagogique et l'apprentissage.

Si l'ensemble des capsules vidéo de Moocs ne peut bien entendu être réduit aux quelques exemples que nous venons d'évoquer<sup>21</sup>, le cadre d'analyse que nous avons proposé et mis à l'épreuve dans cette étude a toutefois

<sup>19</sup> On pourrait se demander si cette forme de désacralisation ne serait pas due à l'adoption d'une posture plus proche des modèles relationnels hérités des médias de masse (celui de l'homme-tronc à la télévision par exemple) ou, actuellement, des plateformes d'échange vidéo telles que YouTube, que celle des canons académiques.

<sup>20</sup> A ce sujet, voir Peltier (2016).

<sup>21</sup> Pour une vision un peu plus diversifiée, nous renvoyons le lecteur à la description du corpus analysé par Peltier et Campion (2018).



permis de mettre en évidence des logiques différentes de construction de capsules vidéo que l'on retrouve fréquemment dans les productions actuelles. Ce cadre d'analyse a également permis de pointer les implications différenciées que ces choix peuvent avoir, tant sur le maintien de la relation pédagogique que sur l'activité cognitive des apprenants.

Sur les plans théorique et méthodologique, notre contribution a montré tout d'abord la pertinence d'articuler des cadres multiples issus de la psycholinguistique, des sciences de l'éducation et des sciences de la communication. À cet égard, la mise en correspondance des travaux de Bronckart pour l'étude du discours verbal, ceux de Jacquinot pour les mondes de référence et ceux de Verón pour l'implication visuelle s'est avérée adéquate pour le traitement des deux formes de discours. Cette étude exploratoire a de plus permis d'éprouver le caractère opérationnel du cadre d'analyse proposé, ainsi que sa pertinence dans la mise en évidence des logiques langagières dominantes dans les capsules retenues, en plus de proposer une ébauche de typologie de différentes formes de magistralité sous-jacentes. Néanmoins, la validation de cet outil d'analyse reste soumise à l'épreuve d'un corpus plus large dans un processus de recherche complet intégrant les modes de réception. Cette démarche pourra également être l'occasion d'y associer de nouveaux indicateurs tels que la gestuelle et son rapport au discours verbal.

Du point de vue pédagogique, les apports de notre étude sont, à ce stade, plus limités. Toutefois, les constats dégagés permettent déjà de souligner les quelques éléments suivants.

- S'agissant de la construction de la relation avec l'apprenant, nous avons montré l'importance d'un embrayage fort afin d'éviter que l'apprenant soit positionné comme un « étranger » au dispositif dont il est pourtant censé être partie prenante (voir capsule 3 et, dans une moindre mesure, capsule 2). La mise en œuvre conjointe d'un discours visuel et verbal fortement embrayé contribue ainsi, de notre point de vue, à l'instauration d'une relation pédagogique propice à l'engagement de l'apprenant.
- L'utilisation du prompteur tend à figer la posture et à inhiber la gestuelle, donnant à l'ensemble une tonalité (y compris vocale) souvent mécanique et peu spontanée susceptible d'entraver une relation asynchrone déjà difficile à établir. Nous manquons encore d'éléments autres qu'empiriques pour pouvoir affirmer que son usage devrait être limité à certaines circonstances, mais nos premiers constats et notre expérience personnelle nous y invitent fortement.
- Notre analyse a également mis en lumière l'intérêt d'articuler conjointement les dimensions relationnelle et cognitive pour encourager l'apprenant à effectuer des opérations mentales élaborées telles que des inférences (voir capsule 1 et l'invitation à produire des sons). Le recours à des registres de représentation diversifiés (voir capsule 3) présente un indéniable intérêt, mais n'est sans doute pas suffisant pour engager l'apprenant et maintenir son activité cognitive.
- S'agissant plus spécifiquement des processus cognitifs, notre étude a souligné que les mondes de référence représentés à l'écran, de même que les éléments d'ancrage visuel (accessoires, etc.) demandent à être choisis avec soin pour ne pas constituer un obstacle potentiel à l'émergence d'un travail intellectuel. Ainsi, dans certains cas, il vaudra mieux avoir recours à une situation hors-monde plutôt qu'à un ancrage dans un monde de référence identifiable, mais non signifiant, ceci afin d'éviter le phénomène de détournement de l'attention ou de surcharge cognitive. Un monde de référence signifiant gagnerait, quant à lui, à être pleinement exploité non comme simple décor, mais comme point d'ancrage des opérations à mener. Ainsi le monde du spécialiste devient-il intéressant pour amener à réfléchir sur les questions de méthodes par exemple.

Ces quelques observations ne peuvent pour l'instant être considérées comme de véritables recommandations formelles et généralisantes en matière de conception de capsules vidéo à des fins d'apprentissage<sup>22</sup>. Il convient, en effet, de confronter ceux-ci à une analyse des effets observés de ces dispositifs, de même qu'à une réflexion sur les savoirs que l'on cherche à enseigner par ce biais. Ainsi, la prise en compte de la nature des apprentissages visés et, sans doute, des spécificités disciplinaires, dont certaines peuvent se montrer plus ou moins propices à une mise en image, est sans doute incontournable dans cette perspective.

Il nous paraît, dès lors, nécessaire de poursuivre le travail exploratoire engagé de sorte à identifier et à décrire de façon plus exhaustive et systématique les différentes configurations médiatiques et discursives que l'on peut

---

<sup>22</sup> Notons toutefois que certaines des recommandations émises par Kumi (2016), sur une base essentiellement empirique, rejoignent ces premiers constats. Il s'agit, pour l'auteur, d'exploiter au maximum les différentes façons de faciliter l'apprentissage et le développement de compétences au sein de dispositifs multimédia en s'appuyant sur l'intégration d'animations, de métaphores visuelles, d'éléments narratifs, mais aussi de promouvoir des expériences vicariantes en tirant profit des possibilités offertes par le média en matière de séquençage, d'accélération temporelle, etc. Enfin, de stimuler l'engagement des apprenants en les incitant à l'action, en les encourageant et en stimulant le sentiment de présence.

retrouver dans les capsules vidéo de Moocs et d'en établir une typologie. Le croisement de ces caractéristiques et de leurs effets potentiels sur la relation pédagogique et la construction des connaissances pourrait être abordé sous l'angle de certaines des variables du modèle d'analyse proposé par Paquelin (2009) relatif à l'étude de l'appropriation des dispositifs numériques de formation. Il s'agirait de considérer le processus d'appropriation des capsules vidéo d'une part dans son état prescrit (c'est-à-dire les caractéristiques médiatiques et les effets potentiels) et, d'autre part, dans son état perçu et vécu (la perception, par l'apprenant, de ces caractéristiques et la réception, c'est-à-dire les effets perçus). La mise en œuvre de ce cadre d'analyse dans un dispositif de recherche mixte (quantitatif et qualitatif) permettrait de vérifier l'adéquation des configurations identifiées aux modes de réception (effets) envisagés et ainsi envisager la formulation de recommandations fondées sur l'ensemble du processus communicationnel.

## 7. Références bibliographiques

- Barchechath, E. et Pouts-Lajus, S. (1990). Sur l'interactivité. Dans K. Crossley et L. Green (1990). *Le design des didacticiels* (p. 156-167). Paris : ACL.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Billouet, P. (2009). *Figures de la magistralité: maître, élève et culture*. Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement du discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Calbris, G. (2001). Principes méthodologiques pour une analyse du geste accompagnant la parole. *Mots*, 67, p. 129-148.
- Charlier, B. et Henri, F. (2016). Rechercher, comprendre et concevoir l'apprentissage avec la vidéo dans les xMOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3). Récupéré le 16 septembre 2018 de : <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2016-v13-n2-3-ritpu02997/1039243ar.pdf>
- Château, D. (1990). L'effet zapping. *Communications*, 51, p. 45-55.
- Collin, S. et Saffari, H. (2015). Le MOOC et le « hype » : analyse critique des discours médiatiques sur les MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 12(1-2). Récupéré de : <http://id.erudit.org/iderudit/1038844ar>
- Fastrez, P. (2003). Sémiotique cognitive. *Recherches en communication*, 19, p. 7-20.
- Gajos, K.Z., Juho K., Shang-Wen D.L., Carrie J.C. et Miller R.C. (2014). Leveraging video interaction data and content analysis to improve video learning. *Proceedings of the CHI 2014 Learning Innovation at Scale workshop*. Toronto. Récupéré de : <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:22719144>
- Giannakos, M.N., (2015). Exploring the video-based learning research: A review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 91-95. Récupéré de : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjjet.12070/full>
- Gonçalves, M. et Leal, A. (2012). La question des types de discours. *Arts et savoirs*, 2 récupéré de : <https://journals.openedition.org/aes/472>
- Guedes da Silva, A., Moura Santos, A., Albuquerque Costa, F. et Viana, J. (2016). Enhancing Mooc Videos: Design and Productions Strategies. Dans M. Kalil et M. Ebner, *Proceedings of the European Stakeholder Summit on experiences and best practices in and around Moocs (EMoocS 2016)*, p. 107-122. Graz : University of Graz (Autriche). Récupéré de : <http://eMoocs2016.eu/wp-content/uploads/2016/02/proceedings-eMoocs2016.pdf>
- Karsenti, T. (2013). MOOC. Révolution ou simple effet de mode ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 10(2), p. 6-76. Récupéré le 25 septembre 2018 de : <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2013-v10-n2-ritpu02400/1035519ar.pdf>
- Klinkenberg, J.-M. (2001). Pour une sémiotique cognitive. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 44, p. 133-148. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/linx/1056>
- Kumi, J. (2016). *Designing Video and Multimedia for Open and Flexible Learning*. Abingdon : Routledge.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford : Stanford University Press.
- Meunier, J.-P. (2014). *Des images et des mots. Cognition et réflexivité dans la communication*. Louvain-la-Neuve : Academia-l'Harmattan.
- Meunier, J.-P. et Peraya, D. (1993/2010). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles : De Boeck.
- Jacquinet, G. (1977/2012). *Image et pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.

- Jacquinet, G. et Leblanc, G. (dir.) (1996). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris : Hachette.
- Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale. Tome 1 : les fondations du langage*. Paris : Éd. de Minuit.
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.
- Peltier, C. (2016). *Représentation des médias et appropriation des dispositifs médiatiques chez des enseignants du supérieur* (thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse). Récupéré de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:85010>
- Peltier, C. (2016a). Usage des podcasts en milieu universitaire : une revue de la littérature. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 13(2-3), p. 17-33. Récupéré de : <http://www.ritpu.ca/fr/articles/view/284>
- Peltier, C. et Campion, B. (2017). Regards pédagogique et communicationnel sur les capsules vidéo dans les Mooc. *Distances et médiations des savoirs*, 18. Récupéré de : <https://dms.revues.org/1827>
- Peltier, C. et Campion, B. (2018). Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéo des Mooc. Pour une revisitation des possibilités éducatives de la vidéo. *Distances et médiations des savoirs*. 21. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/2125>
- Peraya, D. (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? *Distances et médiations des savoirs*. 17. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/1738>
- Salomon, G. (1979/1994). *Interaction of Media, Cognition and Learning. An Exploration on How Symbolic Forms Cultivate Mental Skills and Affect Knowledge Acquisition*. Hillsdale (NJ) : L. Erlbaum.
- Verón, E. (1983). Il est là, je le vois, il me parle. *Communications*, 38(1), p. 98-120. Récupéré de : [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1983\\_num\\_38\\_1\\_1570](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1983_num_38_1_1570)