

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

La construction interactionnelle de l'identité d'expert :

Une étude d'un débat télévisé

par

Israël Fortin

Département de communication

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'Obtention du grade de

Maître ès sciences (M.Sc.)

en Sciences de la communication

Avril 2008

© Israël Fortin, 2008



Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

La construction interactionnelle de l'identité d'expert : Une étude d'un débat télévisé

présenté par :

Israël Fortin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Dr. François Cooren, président-rapporteur

Dr. Boris H. J. M. Brummans, directeur de recherche

Dr. Nicole Giroux, membre du jury

## Résumé

---

Ce mémoire traite de la coconstruction de l'identité d'expert dans le contexte d'un débat télévisé. Plus spécifiquement, utilisant l'analyse de conversation (Schegloff, 1996), il s'intéresse aux façons par lesquelles cette coconstruction s'effectue à travers la communication verbale et non-verbale utilisée dans les interactions entre différents acteurs dans un débat au sujet des jeux vidéo, à partir d'un cadre théorique inspiré des écrits d'Erving Goffman (1973,1981). L'analyse montre que des pratiques verbales et non-verbales contribuent à la coconstruction de l'identité d'expert, ce qui a permis de classer les participants au débat en tant qu'experts, non-experts ou semi-experts. De plus, deux processus distincts furent identifiés dans la construction de l'identité d'expert : une forte motivation à intervenir chez l'expert et une reconnaissance sociale de l'identité d'expert. Des manifestations émotives verbales et non-verbales, et une forte motivation à s'exprimer, furent observées chez les experts dont la pertinence de l'expertise pour la définition de l'enjeu était remise en question dans le débat.

**Mots clés :** Expert, identité, Goffman, analyse de conversation, débat télévisé, coconstruction, non-verbal.

## **Abstract**

---

This thesis examines the co-construction of expert identity in the context of a television debate. Specifically, using conversation analysis (Schegloff, 1996), it focuses on the ways in which this co-construction happens through verbal and non-verbal communication used in interactions between various actors engaged in a debate on video games, drawing on a theoretical framework derived from Erving Goffman work (1973, 1981). The analysis shows verbal and non-verbal practices that contribute to the co-construction of expert identity, which permits the classification of actors in the debate as experts, non-experts or semi-experts. Moreover, two distinct processes were found that contribute to the co-construction of expert identity: a strong motivation to speak out among experts and the social recognition of expert identity. Verbal and non-verbal emotional expressions and strong motivations to intervene were observed when the relevance of the expert's expertise was questioned regarding their definition of the issues at hand within the debate.

**Key words :** Expert identity, Goffman, conversation analysis, television debate, coconstruction, non-verbal communication.

## Remerciements

---

Dans un premier temps, je suis redevable au corps professoral compétent et inspirateur du département de communication de l'Université de Montréal, en particulier Dr. Nicole Giroux et Dr. André-A. Lafrance. Je remercie Dr. François Cooren et Dr. Julianne Pidduck pour leurs suggestions et commentaires lors de la proposition initiale de ce projet, ainsi que les membres du centre de recherche Langage, Organisation et Gouvernance, pour leur contribution à la réflexion lors de l'analyse.

Je remercie ma mère et mes nombreux amis pour leur soutien, spécialement Caroline Druet.

Pour couronner le tout, je remercie mon directeur de mémoire, Dr. Boris H. J. M. Brummans pour son implication exemplaire, sa patience, son écoute et sa délicatesse.

## Table des matières

---

**Résumé iii**

**Abstract iv**

**Remerciements v**

**Liste des tableaux vi**

**Chapitre 1 : Introduction 1**

**Chapitre 2 : Revue de littérature 5**

2.1 Introduction 5

2.2 L'identité 5

2.3 L'expert 8

2.4 La construction interactionnelle de l'identité d'expert 10

2.4.1 L'identité professionnelle 12

2.4.2 L'identité d'expert 13

2.4.3 Les experts à la télévision 18

2.5 Problématique de recherche 23

**Chapitre 3 : Cadre théorique 27**

3.1 Introduction 27

3.2 Quatre perspectives, trois niveaux d'analyse 28

3.3 Les ruptures de représentation et la maîtrise des impressions 30

3.4 Le narrateur dans l'équipe, l'auditeur dans le public 31

3.5 La position 34

3.6 La conférence 36

3.7 Questions de recherche 37

**Chapitre 4 : Méthodologie 40**

4.1 Introduction 40

4.2 Présentation et justification de l'objet empirique 40

4.3 Collecte des données 42

4.4 L'analyse de conversation et de discours 43

4.5 Convention de transcription 49

4.6 Conclusion 51

**Chapitre 5 : Analyse 52**

5.1 Introduction 52

5.2 Analyse globale 52

---

5.2.1 Classement des participants	52
5.2.2 Deux processus	56
5.2.3 De la reconnaissance au rejet de l'expertise	57
5.2.4 Développement des thèmes	58
5.2.5 Quatre principaux interactants	60
5.2.6 Le déroulement imprévu	61
5.2.7 La communication non-verbale	63
5.3 Analyse spécifique 1	67
5.3.1 Transcription	67
5.3.2 Analyse	70
5.3.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert	71
5.3.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise	73
5.4 Analyse spécifique 2	74
5.4.1 Transcription	74
5.4.2 Analyse	77
5.4.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert	78
5.4.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise	80
5.5 Analyse spécifique 3	81
5.5.1 Transcription	81
5.5.2 Analyse	83
5.5.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert	84
5.5.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise	87
5.6 Analyse spécifique 4	88
5.6.1 Transcription	88
5.6.2 Analyse	90
5.6.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert	93

---

#### 5.6.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise 96

### 5.7 Analyse spécifique 5 97

#### 5.7.1 Transcription 97

#### 5.7.2 Analyse 99

#### 5.7.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert 100

#### 5.7.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise 100

### 5.8 Analyse spécifique 6 101

#### 5.8.1 Transcription 101

#### 5.8.2 Analyse 103

#### 5.8.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert 104

#### 5.8.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise 107

### 5.9 Analyse spécifique 7 108

#### 5.9.1 Transcription 108

#### 5.9.2 Analyse 109

#### 5.9.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert 110

#### 5.9.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise 110

### 5.10 Conclusion des analyses 112

## **Chapitre 6 : Conclusions et discussion 117**

### 6.1 Introduction 117

### 6.2 Conclusions 117

### 6.3 Discussion 120

#### 6.3.1 Problèmes d'observation 120

#### 6.3.2 Position de téléspectateur 122

#### 6.3.3 L'animateur 123

#### 6.3.4 La motivation des experts 124

#### 6.3.5 L'expert 'objectif' et l'expert subjectif 127

#### 6.3.6 Explorations futures 131

**Références 134**

---

**Annexe 1. Transcription x**

## Chapitre 1 : Introduction

Pour résumer en une phrase l'essentiel de l'ouvrage récapitulatif *L'identité* de Mucchielli (1986), l'identité réfère à un sens donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs. Symétriquement, l'identité est également la perception de cet acteur par autrui, perception éventuellement communiquée à l'acteur en question. Toujours selon Mucchielli (1986), « [c]haque identité est, à chaque instant, une émergence de sens, résultant d'un ensemble de négociations circulaires des identités de chacun. Chaque identité trouve donc son fondement dans l'ensemble des autres identités s'exprimant à travers le système des relations » (p.36). L'identité serait donc un processus actif de coconstruction, permettant à un individu de donner un sens à son expérience et d'inférer un sens à l'expérience d'autrui. La force de l'identité des individus face à leur parcours professionnel (savoir-faire, expériences, formations, diplômes, position hiérarchique), s'intensifiera avec la montée d'une économie basée sur le savoir dans plusieurs sociétés postindustrielles. Les différents professionnels, formés et socialisés dans des champs disciplinaires découpés par le marché du travail, sont d'ors et déjà appelés à travailler au sein d'équipes multidisciplinaires. C'est une des raisons pour laquelle les études sur la communication entre professionnels s'imposent en sciences des organisations.

Une meilleure compréhension des règles interactionnelles implicites, régissant le comportement dans nos activités quotidiennes, permet d'écarter les caractéristiques individuelles liées à la personnalité, à la culture et aux classes sociales, pour mieux explorer des identités basées sur la construction de savoirs, la démonstration publique de ce savoir et son acceptation sociale, peu importe l'individu qui occupe le rôle

individuellement et socialement assigné. Plus spécifiquement, il est important de jeter la lumière sur les différents moyens de communiquer des niveaux organisés de connaissance, dans l'action et l'interaction au quotidien. Le langage oral et écrit étant un outil incontournable de plusieurs professions (conférences, meetings, procédures), l'habileté à communiquer, non seulement à l'intérieur de son groupe d'appartenance mais au sein de différents groupes de spécialistes, s'avère vitale au fonctionnement de plusieurs organisations. Simultanément, le développement des technologies de communication produit de nouvelles formes d'interactions professionnelles (Gunnarson, 1997, p.285). De plus, la communication avec un public générique, particulièrement lors de controverses, forme le cœur des activités de plusieurs professionnels.

Callon, Lascoumes et Barthes (2001) se sont penchés sur les situations de controverses, en tant que processus d'exploration social. « Parce qu'elles mettent en forme un triple inventaire, celui des acteurs, des problèmes et des solutions, les controverses constituent un très efficace dispositif d'exploration des états du monde possibles lorsque, du fait des incertitudes, ceux-ci ne sont pas connus » (p.55). Particulièrement complexes et d'actualité sont les controverses environnementales et sociotechniques, nécessitant plusieurs niveaux d'analyse (politique, économique, éthique, scientifique, démographique, géographique, social, etc.). Ces polémiques rassemblent rapidement des intérêts divers, impliqués ou simplement concernés par l'enjeu, à court et à long terme. À titre d'exemple, j'évoque les controverses nationales sur les sources d'énergie électrique les mieux adaptées (nucléaire, éolienne, hydroélectrique, thermoélectrique, solaire), les controverses internationales sur les

organismes génétiquement modifiés, ou encore les solutions controversées à apporter au réchauffement climatique mondial. Les processus de décision se complexifient alors avec la durée et le nombre des points de vue divergents, mais aussi avec les incertitudes face à l'avenir, face aux conséquences encore inconnues. À l'origine même, le choix de ceux qui seront les mieux placés pour trancher les débats, fait rarement consensus. Toutefois, les différents partis qui se positionnent dans le débat afin d'influencer le choix des décideurs, font souvent appel à une même catégorie d'acteurs : les experts.

Généralement de nos jours, les experts n'ont pas une position de décideur, mais se présentent à titre de consultant et sur commande. Les débats deviennent donc rapidement des processions d'experts mandatés par les intérêts opposés, venant promulguer leur avis tout autant divergents. Ce faisant, assistons-nous à une simplification ou une complexification du processus de décision ? Plus souvent qu'autrement, la complexification l'emporte. L'exploration de la figure de l'expert semble un sujet englobant l'ensemble de mes préoccupations. Le statut d'expert est socialement reconnu comme le sommet hiérarchique du savoir à l'intérieur d'une occupation professionnelle. L'expert bénéficie d'une reconnaissance sociale et est appelé à se prononcer publiquement sur des enjeux controversés, souvent en concurrence avec d'autres points de vue, ce qui n'est pas le cas de tous les spécialistes. Par conséquent, la démonstration d'expertise est fortement liée à l'influence et à la notoriété des acteurs invités à se prononcer, et à l'enjeu sur lequel ils se prononcent dans l'espace public. Un aspect intrigant de ce processus se retrouve dans la motivation de départ, poussant les experts à donner leur avis, défendre leur opinion et

prescrire une solution, souvent avec conviction et ardeur. Je soupçonne que l'identité d'expert en soi est un vecteur motivationnel important de l'expert.

Le deuxième chapitre du présent mémoire constitue une présentation sommaire qui répertorie l'état de la littérature portant sur la définition des termes identité et expert, en plus d'explorer la construction interactionnelle de l'expertise, qui englobe l'identité professionnelle et l'identité d'expert. Ce survol débouche sur les contributions tirées des études sur l'expertise. Le troisième chapitre propose un cadre théorique reposant sur plusieurs écrits d'Erving Goffman, ce qui dessine une problématique à l'étude. Le quatrième chapitre identifie une situation sociale, propice à l'étude empirique du phénomène, un débat télévisé, accompagnée d'une méthodologie et de techniques d'analyse. Une analyse globale du débat et sept analyses de segments spécifiques composent le cinquième chapitre, qui se termine par une conclusion réunissant les apports des huit analyses (incluant l'analyse globale). Pour terminer, le sixième chapitre conclut en apportant des réponses aux questions de recherche, discute des différents problèmes rencontrés, des limites du terrain et des cadres théorique et méthodologique. Ce dernier chapitre s'achève avec des suggestions de recherches futures.

## Chapitre 2 : Revue de littérature

### 2.1 Introduction

Cette revue de littérature brosse un tableau sommaire des prises de positions possibles dans l'étude de l'identité et des significations possibles du terme « expert ». Ensuite, je résume les contributions de récentes études portant sur la construction interactionnelle de l'expertise, l'identité professionnelle, l'identité d'expert et les experts à la télévision. À la fin de cette section, je suis en mesure de formuler une problématique de recherche. Les autres chapitres du mémoire s'efforceront de répondre à cette problématique.

### 2.2 L'identité

L'identité est le sujet de prédilection d'une panoplie d'auteurs, c'est pourquoi j'ai recouru à des monographies rassemblant et comparant différentes conceptions de l'identité, tel l'ouvrage de Chris Barker (2000). Barker retrace les débats majeurs qui ont façonné les définitions actuelles de l'identité. L'identité fait intervenir une variable de perception et d'évaluation de soi et des autres en tant que sujets. Elle se divise donc en deux concepts distincts : l'identité pour soi et l'identité sociale. Ainsi les conceptions et les évaluations de soi, émotionnellement chargées, constituent l'identité pour soi, tandis que les attentes et les perceptions que les autres ont de soi forment l'identité sociale. L'identité s'exprime à travers des formes de représentations reconnaissables par soi et par les autres, ce qui implique la discrimination de la ressemblance et de la différence. Les plus récentes théories font exister l'identité exclusivement en tant que constructions discursives, ce qui les désigne d'anti-

essentialistes, c'est-à-dire que leurs significations changent avec le temps, l'espace et l'usage. Le langage est une construction sociale, conséquemment l'identité est construction sociale.

Avant même d'étudier comment une personne se perçoit ou est perçue par autrui, c'est-à-dire, avant d'adresser la question de l'identité, il est nécessaire de se demander à la base ce qu'est une personne, ce qui adresse la question de la subjectivité. Les concepts d'identité et de subjectivité sont inséparables, néanmoins distincts. La subjectivité réfère à la condition d'être d'un sujet (d'une personne) et le processus par lequel il le devient. Les théories de la subjectivité sont intimement liées aux théories de l'identité, c'est pourquoi j'effectue un détour du côté des conceptions de la subjectivité sous-entendues dans les conceptions de l'identité, lesquelles changent avec les époques. Barker cite Hall (1992) qui a identifié trois sujets différents dans les théories de l'identité : le sujet des Lumières (moderne), le sujet sociologique et le sujet postmoderne. Le sujet des Lumières est unifié, conscient, rationnel, responsable de ses actions, capable de donner un sens à son expérience et de s'organiser par lui-même. De son côté, le sujet sociologique se constitue un centre unifié au contact des autres, sans que ce processus d'unification ne soit jamais finalisé. L'internalisation des rôles sociaux stabilise l'individu et assure son intégration dans la structure sociale, ce qui implique toutefois que le soi interactif ainsi formé continue d'avoir besoin du système social qui l'a engendré pour donner un sens à son expérience. Finalement, le sujet postmoderne s'appréhende comme détenteur d'un soi noyau (*core self*) capable de s'unifier de façon réflexive, mais est décentré et fragmenté en de multiples identités alternantes. Ces identités attachées à un même individu sont parfois contradictoires, ce

qui le prive d'un centre cohérent comme dans les deux autres cas (le sujet des Lumières et le sujet sociologique). Tel que décrit par Hall (1992), "if we feel that we have a coherent identity from birth to death, it is only because we construct a comforting story or 'narrative of the self' about ourselves". La position anti-essentialiste ne signifie pas que le concept d'identité est désuet ou inutile : "[r]ather, it points us to the political nature of identity as a 'production' and the possibility of multiple, shifting and fragmented identities which can be articulated together in a variety of ways" (Barker, 2000, p.177).

La position que j'adopte, concernant la conceptualisation de l'identité dans ce présent travail, est une position anti-essentialiste postmoderne, où les identités multiples attachées à un même sujet peuvent être contradictoires et alterner. Hall (1992) est d'avis que cinq ruptures majeures ont conduit les discours contemporains à concevoir le sujet comme étant décentré et fragmenté, selon une position anti-essentialiste. Il s'agit du Marxisme, de la psychanalyse, du féminisme, de la centralité du langage et de Foucault. Sans entrer dans le détail des apports de chacune de ces ruptures, on se retrouve devant une conception des identités se fixant momentanément dans le langage, l'espace et le temps. Les identités alternent en accord avec la façon dont les sujets sont adressés et représentés.

Deux questions de base orientent la poursuite de cette revue de littérature. D'abord, dans quelle mesure peut-on parler d'identité d'expert ? Ensuite, comment peut-on l'étudier ? Ce chapitre vise à articuler deux concepts centraux : l'expert et l'identité. Il se déploie suivant le questionnement progressif qui s'est élaboré pour conduire à ma problématique. Tel que prévu, je poursuis dans un autre ordre d'idées

avec des définitions de ce qu'est un expert pour progressivement articuler l'identité d'expert.

### **2.3 L'expert**

L'étude des experts et de leurs expertises est une préoccupation relativement récente. Chaque nouvelle tentative de catégorisation des experts s'ajoute à la panoplie déjà existante, mais cette abondance ne simplifie pas la définition du terme. C'est ce que démontrent les ouvrages récapitulatifs de Cadiou (2006) et Trépos (1996) auxquels je m'attarde. Mais d'abord, Callon, Lascoumes et Barthe (2001) : « Qu'est-ce qu'un expert ? Réponse : quelqu'un qui maîtrise des compétences dont la qualité est reconnue (voire certifiée) et qu'il mobilise (soit de sa propre initiative, soit en réponse à des demandes qui lui sont formulées) dans un processus de prise de décision » (p.313). Malheureusement, Callon, Lascoumes et Barthe s'attardent très peu aux experts qui se présentent de leur propre initiative. Par conséquent, la suite de leur livre concerne les experts qui répondent à une demande.

Fritsch (1985) définit l'expertise comme étant la rencontre objectivée par une commande, d'un savoir spécialisé et d'une situation problématique (tel que cité par Cadiou, 2006, p.3). À commencer par l'expertise juridique et les experts-comptables du 19<sup>e</sup> siècle, les experts sont progressivement devenus monnaie courante par l'institutionnalisation du recours à l'expertise scientifique et l'émergence de procédures spécialisées tels les comités, conseils ou commissions d'experts. Aujourd'hui, un champ d'étude sociologique est dédié à ce phénomène. La sociologie de l'expertise (Trépos, 1996) s'efforce de classifier les experts selon des modalités diverses : par

sujets, pratiques, effets, causes, etc. Ces classifications engendrent diverses appellations telles : expertise conseil, expertise scientifique, expertise technique, expertise de négociation, expertise de prospection, expertise de décision, expertise de planification, expertise de validation, expertise en participation, expertise extérieure, expertise professionnelle, etc. Ces appellations englobent elles-mêmes une variété d'experts.

Comme le remarque Cadiou (2006) :

Or, force est de reconnaître la difficulté à distinguer clairement entre activité scientifique et expertise, entre la fabrique d'une connaissance et d'un jugement. [...] Enfin, parler d'expertise c'est évoquer des positions, des savoirs, des compétences, des procédures et des dispositifs organisationnels. (p.4)

Le texte de Cadiou parcourt les conditions d'usages de l'expertise et non ce qui délimite sa forme idéale. Selon ce dernier, l'ambiguïté du qualificatif d'expert en fait un enjeu de luttes entre professionnels. Ce qui caractérise l'expert aujourd'hui, est son autonomie à l'égard de la fonction d'autorité et le pluralisme des savoirs mobilisés. La montée de l'expertise provient entre autres de la redéfinition des formes d'action publique et de l'évolution des représentations de l'action politique, exigeant diagnostics, pronostics et évaluations. Les décideurs, politiciens ou autres, doivent rendre des verdicts qui dépassent leur domaine de compétence, c'est pourquoi ils font appel aux experts pour porter des jugements et évaluer les différents risques attachés aux possibles options. De même, les groupes d'intérêts concernés par les décisions et leurs possibles conséquences commanderont leurs propres experts pour influencer le jugement des décideurs. Bref, comme le remarque Trépos (1996) « c'est surtout par rapport au professionnel, au profane et au politique que l'on peut caractériser l'expert »

(p. 47). Dans le même ordre d'idées, Cadiou (2006, p. 4) précise que « l'expertise s'appréhende plus efficacement comme un continuum de rapports entre savoir et action publique définissant autant de conceptions du savoir 'utile' à l'activité politique ». Cette définition introduit l'idée que l'expert occupe une fonction relative, et non un statut définitivement acquis. Elle consiste en une position médiatrice entre les espaces savant et politico-administratif, en plus d'une fonction d'interface entre le monde scientifique et le public. Ces deux mondes comportent des contraintes et des exigences distinctes, destinant la position à demeurer incertaine. Ces acteurs impliqués dans un processus de décision se confrontent dans une sphère politique plus large, qui devient souvent plus complexe à mesure que les acteurs s'organisent et se multiplient suivant la durée de la controverse.

Les textes dont il est question montrent que l'incertitude entourant la position d'expert en fait une position politique et une coconstruction sociale délicate. Par conséquent, il n'est peut-être pas tant nécessaire de circonscrire une définition exacte ou idéale de l'expert que d'explorer sa construction dans l'action, plus précisément dans l'interaction. Le présent questionnement porte sur le « comment ? » et non sur la légitimité des définitions déjà existantes. C'est pourquoi la prochaine section répertorie des articles traitant spécifiquement de différentes interactions prenant place dans différents contextes, faisant intervenir des experts. Le but de ce détour est d'éviter les débats de définitions, tout en générant des pistes de réponse.

## **2.4 La construction interactionnelle de l'identité d'expert**

Si une définition de l'expert est inséparable de son contexte, c'est que chaque expert appelé à se prononcer doit justifier la pertinence de son savoir pour l'enjeu et répondre des solutions qu'il a proposées *a posteriori*. C'est ce qui arrive lorsque l'expert est amené à interagir avec les décideurs et les différents partis impliqués dans un débat. Si l'expert est une position sociale à ce point incertaine et destinée à le rester, comme Cadiou (2006) le propose, l'identité d'expert demeure incertaine et se présente comme un sujet d'étude privilégié pour l'identité selon une conception postmoderne, telle que dépeinte par Hall (1992). L'identité d'un expert se fixe momentanément dans le langage, l'espace et le temps, ce qui rend l'interaction constitutive de l'existence de l'identité d'expert. L'interaction est considérée centrale dans les articles soigneusement sélectionnés de cette section. Celle-ci se divise en trois sous-sections, débutant avec des études touchant l'identité professionnelle, ensuite concernant l'identité d'expert, pour se terminer avec les manifestations des experts dans le média particulier qu'est la télévision. Les études de l'identité professionnelle diffèrent des études portant sur l'identité d'expert en ce sens qu'elles ne font pas intervenir une différence de statut liée à un niveau de connaissance. Cette division demeure relativement perméable puisque différents professionnels peuvent tenter d'établir des relations d'autorité entre les professions. L'exploration d'un média en particulier s'est effectuée de façon naturelle, constatant l'engouement de la communauté scientifique pour la télévision et les particularités qu'elle offre, ce que je ne manquerai pas de souligner le moment venu. Quelques chercheurs (Boyer, 2005 ; Wodak et Vetter, 1999) concentrent leurs efforts sur des situations où des professionnels entrent en compétition pour valider leur expertise comme étant la meilleure. Malgré le fait que ces professionnels ne soient pas

présentés comme des experts, ces études procurent des pistes de réflexion pour introduire la construction de l'expertise, ce qui nous rapproche de la construction de l'identité d'expert.

#### **2.4.1 L'identité professionnelle**

Boyer (2005) note des manifestations corporelles (“gestures of recoil and docility, physical trembling, and shifting postures” [p.259]) exprimant l'autocensure de l'expertise chez plusieurs journalistes allemands de l'Est en interaction avec des journalistes allemands de l'Ouest, ce qui lui permet d'affirmer qu'il existe une relation entre la ‘corporéalité’ et l'expertise. Wodak et Vetter (1999) se sont penchés sur la construction discursive de l'identité professionnelle dans un débat télévisé autrichien, prenant place entre un journaliste, un diplomate et un politicien, faisant intervenir un animateur. La démonstration d'expertise prend ici toute son importance puisque la niche professionnelle du politicien menace celle du diplomate dans le marché du travail national. En effet, les politiciens prennent de plus en plus en charge les relations diplomatiques, travail traditionnellement accompli par les diplomates, spécialistes des politiques étrangères.

Ces études demeurent pertinentes puisque le choix d'étudier les experts provient du fait qu'ils sont, bien souvent et entre autres, les porte-étendards d'une profession. On présume qu'ils s'identifient fortement à leur profession, dans laquelle ils ont été socialisés, au même titre que les autres professionnels. De plus Boyer est un des rares auteurs à aborder les dimensions non-verbales de la construction de l'identité entre professionnels en interaction. Dans ce mémoire j'approche donc l'identité d'expert

comme un cas particulier de l'identité professionnelle, ce qui me permet de bénéficier de la richesse des études sur la construction de l'identité professionnelle.

#### 2.4.2 L'identité d'expert

D'autres auteurs étudient les types de professions, mais font intervenir un écart important entre des niveaux de savoir, ce qui change les dynamiques d'interactions. Ils parlent alors d'expertise et certains font explicitement référence à l'identité d'expert, sans toutefois clairement définir la constitution de cette identité.

Mateosian (1999) s'intéresse spécifiquement à la coconstruction de l'identité d'expert dans la « grammaticalisation » (*stylistic repetition, reported speech, epistemic modality, evidentials, sequential positioning, conditionals and tokens of the medical register*) des rôles de participant qu'adopte un médecin à son procès, en Floride. Cette coconstruction prend place entre un médecin accusé d'agression sexuelle et un procureur de la couronne. Selon Mateosian nos identités sociales ne sont pas statiques ou structurellement déterminées, mais contextuellement et interactionnellement émergentes. Toutefois, il note que les chercheurs "have rarely scrutinized the linguistic and interactional processes of constructing an expert identity – of performing expert knowledge" (p.492).

Gulich (2003) explore les techniques de transfert du savoir médical entre des médecins (*medical experts*) et leurs patients à travers l'analyse de conversations, ainsi que les obstacles à la communication entre experts et non-experts. Le transfert du savoir est particulièrement important dans les cas où le succès du traitement dépend de la compréhension qu'a le patient de sa maladie. Parallèlement, la communication de la

subjectivité du patient, faisant de celui-ci un expert de sa maladie, est essentielle aux diagnostics et aux recommandations du médecin qui possède habituellement uniquement une connaissance objective de la maladie. Gülich identifie quatre types d'illustrations facilitant le transfert des connaissances : le langage métaphorique, l'exemplification, les scénarios et la concrétisation (p.241). L'auteur apporte un point de vue poststructuraliste en posant les termes « expert » et « non-expert » comme uniquement relationnels oppositionnels, liés à un contexte social. L'expert n'est seulement expert qu'en interaction avec un non-expert, et vice versa. L'expertise est toujours en fonction d'un contexte et de participants particuliers. Elle s'avère pertinente à l'intérieur de ce contexte, sa pertinence étant déterminée par les participants et couvrant un certain domaine de connaissance. L'attribution du statut d'expert ou de non expert, s'effectue donc interactionnellement. Or, "experts are not just experts through acquired certain competences for all time but mainly because they present themselves as such in communication and are accepted and addressed as such by their communication partners" (p.254). Dialectiquement, le non-expert construit sa position de non-expert dans l'interaction. Il s'agit de la coconstruction d'une relation de codépendance. Les exemples analysés par Gülich montrent que cette relation n'est pas automatiquement ou obligatoirement une relation d'autorité de l'expert sur le non-expert. Dans le cas d'un médecin et de son patient, il s'agit d'expériences différentes d'une maladie ('objective' et 'subjective'). Cependant, dans bien des cas "what prevents communication from being as successful as it could be is not the expert's superior technical knowledge but his/her tendency to over emphasise his/her role in the partnership" (Gülich, 2003, p.258).

En utilisant le concept de genre discursif, Cook, Pieri et Robbins (2004) traitent des perceptions qu'entretiennent les experts et les non-experts dans les controverses sur les organismes génétiquement modifiés, dans une institution académique au Royaume-Uni. Il en ressort de forts préjugés, entretenus par les experts envers les non-experts. Les scientifiques (experts) jugent le public (non-experts) vulnérable à la manipulation des politiciens, de la presse ainsi que des différents intérêts impliqués (lobbyistes). Les scientifiques croient que l'opposition que leur adressent les non-experts dans les débats est entièrement attribuable à leur ignorance, provenant entre autre de l'utopie du risque zéro. Par conséquent, les scientifiques perçoivent la relation expert/non-expert comme une relation à sens unique, où ils ont le mandat d'éduquer le public. Qui plus est, l'implication du public dans les controverses scientifiques est considérée comme un exercice de vulgarisation, mais surtout de simplification de l'enjeu, ce qui révèle des contradictions importantes. Par exemple, quand une demande est formulée aux experts de considérer des facettes étrangères à leur optique scientifique-objective pour définir un problème, comme celles soulevées dans la citation qui suit, ceux-ci se sentent souvent confrontés :

Like other technologies, it can be viewed morally (Is it justifiable?), economically (What does it cost?), socially (Who benefits?), politically (Who controls it?), aesthetically (Does it make the food more pleasing to the senses?) and scientifically (Is it safe?). Non scientists tend to see a number of these frames as valid and triangulate different storylines when making decision about GM. (Cook, Pieri et Robbins, 2004, p.441)

Les auteurs remarquent l'ironie et l'aspect contradictoire des situations où des experts utilisent un langage hautement émotif pour critiquer la nature irrationnelle de leurs opposants non-scientifiques. Cook, Pieri et Robbins soulignent également l'utilisation d'exemples soigneusement sélectionnés. En théorie, ces deux comportements vont à l'encontre des bases du jugement scientifique. Les cadres autres qu'objectifs empiriques sont automatiquement jugés illégitimes par les scientifiques et dangereusement anti-science, ce qui constitue une raison importante de ne pas les valider.

Dyer et Keller-Cohen, (2000) traitent de la construction discursive d'un soi professionnel à travers les narratifs de l'expérience personnelle, et de l'acceptation de l'expertise chez le public en contexte nord-américain. Les experts, ici deux enseignants, tentent de construire une distance entre eux et les non-experts ou de s'aligner avec d'autres experts dans leur discours, à l'aide de pronoms inclusifs ou exclusifs, construisant la solidarité ou l'autorité. On constate alors que les deux professeurs utilisent des stratégies adaptées différentes, aux mêmes fins de faire accepter leur expertise socialement. Ainsi, ils dépeignent l'autre "powerlessness in face of such technical expertise" (p.292) ou alors "helpless and without knowledge" (p.289) ce qui sert à construire leur propre identité d'expert, par contraste.

Or, font remarquer les auteurs, ces mêmes experts se présentent dans les mêmes narratifs comme des personnes ordinaires, acceptant d'obéir à des ordres, soulignent qu'ils font des erreurs, s'autocritiquent, se moquent d'eux-mêmes ou se déprécient en se montrant sous un éclairage peu flatteur ou de façon humoristique. En fait, il s'agit de stratégies visant à se présenter de façon plus juste et égalitaire. Les auteurs expliquent

la coexistence de ces deux discours de façon macrosociale, par l'observation banale de "figures of authority attempting to construct selves both by displaying their authority and at the same time downplaying it, because of the democratic nature of the society they live in" (Dyer et Keller-Cohen, 2000, p.300).

En soulignant les sois contradictoires que présentent les experts, les auteurs concluent que dans les sociétés démocratiques et particulièrement en contexte nord-américain, les experts doivent performer un équilibre délicat entre l'agrandissement de soi et l'effacement de soi, ce qui les positionne face à un dilemme idéologique, encodé dans leur discours :

Referring to the hunched-shouldered authority, they describe the ideological dilemma faced by experts in a democratic society where everyone is equal but expertise naturally elevates some above others in particular situations, with experts having to maintain their expert status for the sake of the very society that believes in democratic ideas. (Dyer et Keller-Cohen, 2000, p.298)

Explorons à présent la construction de l'identité d'expert s'effectuant à travers un médium plus précis. La télévision semble d'un intérêt particulier pour plusieurs chercheurs, en particulier les émissions diffusées en direct. Il s'agit d'un moyen simple d'obtenir un matériel enregistré, contenant la voix et l'image en mouvement des experts, ce qui n'est évidemment pas le cas des médias véhiculant exclusivement le discours, la voix ou des images statiques. En effet, les programmes télévisés exposent les experts à un large public dont certains individus sont présents sur place, en studio. Cette section parcourt les possibles régularités rencontrées lorsque la communication utilise les téléviseurs.

### 2.4.3 Les experts à la télévision

Après la lecture de Wodak et Vetter (1999) cités plus haut, étudiant des professionnels dans un débat télévisé, je me suis concentré sur des recherches portant sur les experts à la télévision, en situation de débat. J'ai vite constaté que je n'étais pas seul à considérer les avantages de cette mise en scène publique. Cette concentration des auteurs sur un médium et une situation en particulier est attribuable à des préoccupations méthodologiques, abordées dans ce chapitre après la présentation des articles et développées dans la partie méthodologique avec la justification de l'objet empirique. Suite aux trois articles traitant d'experts à la télévision, j'ajoute un article traitant d'experts à la radio et une dernière étude portant sur les experts dans l'édition.

La première étude de Livingstone et Lunt (1992), *Expert and lay participation in television debate: An analysis of audience discussion programmes*, discute de l'effet du genre télévisuel sur les interactions entre experts et non-experts aux États-Unis et au Royaume-Uni. Elle souligne l'importance de considérer les caractéristiques des acteurs et leurs différentes motivations, leur distribution spatiale, les caractéristiques du médium (la télévision) et de la mise en scène publique. De plus, les auteurs mettent en contexte les interactions dans une sphère sociopolitique plus large.

Présenté dans le Tableau 1 ci-dessous, l'examen du genre des forums de discussion télévisés devant public (*audience discussion programmes*) fait s'opposer experts et non-experts sur une série de points qui dépendent d'un jugement de valeur à l'origine élitiste ou antiélitiste. Les qualificatifs de la position élitiste reflètent les discours des élites traditionnelles politique, intellectuelle et scientifique. À l'opposé, la

position antiélitiste répudie les critiques élitistes, jugeant les gens ordinaires comme incompetents ou ignorants et remet en question la déférence traditionnellement accordée aux experts. Il semble que ces qualificatifs soient édictés par les chercheurs eux-mêmes, adoptant la position du téléspectateur. Malheureusement, aucune explication n'est fournie dans le texte à cet effet.

**Tableau 1 : Oppositions de base entre les savoirs expert et non-expert (Livingstone et Lunt, 1992, p.18-19)**

	<b>Non-expert</b>	<b>Expert</b>
<b>Position élitiste</b>	Subjectif	Objectif
	Sans fondements	Fondé sur des faits
	Émotif	Rationnel
	Unique	Reproductible
	Concret	Abstrait
<b>Position antiélitiste</b>	Authentique	Aliéné
	Narratif	Fragmenté
	Chaleureux	Froid
	Pertinent	Non pertinent
	Profond	Superficiel

Bien qu'un mélange des deux positions – traditionnelle élitiste et antiélitiste – se retrouve aujourd'hui dans la société nonobstant l'appartenance à une élite particulière, il est clair que la position élitiste contient un parti pris pour les experts et que la position antiélitiste défend la subjectivité du non-expert. Les deux positions confondues, l'intérêt du tableau est de contenir des adjectifs autant flatteurs que péjoratifs pour les deux classes d'acteurs, experts ou non-experts. Les auteurs soulignent un effet du genre télévisuel qui s'est développé au fil du temps : "Audience discussion programmes offer a celebration of ordinary experience, mainly achieved through the relationship constructed between lay and expert participants" (p.18).

Une seconde étude, celle de Patrona (2005), *Speaking authoritatively: On the modality and factuality of expert talk in greek television studio discussion programs*.

Patrona étudie l'autorité des discours, qui selon elle se compose de deux éléments : la factuelité et la modalité. La factuelité réfère au degré de confiance en l'objectivité de ce qu'un locuteur énonce. La modalité est l'évaluation personnelle de son statut en tant que locuteur, c'est-à-dire le degré d'autorité qu'il croit avoir face à ce qu'il avance. La factuelité et la modalité se retracent dans le langage par la force de mots indicateurs. "Thus, they convey a high truth value for their utterances and claim a high discourse status for themselves. Moreover, experts display power through the use of particular types of nonfactual statements; namely, predictions and necessity statements" (Patrona, 2005, p.257). Un expert n'hésitera pas à prédire ce qui adviendra dans un avenir plus ou moins éloigné si rien ne change (énoncés conditionnels de type « si... alors... ») et fournira éventuellement les modifications nécessaires. De tels énoncés débutent par les expressions : « il faut/il faudrait », « on doit/on devrait », « nous devons, nous devrions », « il est nécessaire/impératif », etc.

Les points de mire étant les stratégies de persuasion dans le langage, l'analyse nous transporte beaucoup plus loin que le discours d'un expert à la télévision, vers les mécanismes de la parole publique en général. En somme, "the present paper argues that expertise is made relevant (displayed, enacted, or even downplayed) in the intraturn design of expert talk as it is delivered." (p.259)

Une troisième étude de Thornborrow (2001) dans *Authenticating talk: Building public identities in audience participation broadcasting* montre comment les participants sans contribution préalablement déterminée, justifie naturellement leur

intervention publique en se fabriquant, dès les premiers tours de parole, une identité de participant minimale, contextuellement pertinente. Habituellement, dans ce genre télévisuel, certains participants bénéficient d'une présentation sommaire de la part d'un présentateur, qui leur construit une identité pertinente, basée sur un savoir préalable et la contribution potentielle à la discussion.

Aux trois articles traitant des experts à la télévision, j'ajoute un quatrième texte, de Ciapuscio (2003), *Formulation and reformulation procedures in verbal interactions between experts and (semi-)laypersons*, prenant pour terrain d'étude l'édition. Il présente un intérêt particulier en explorant une position intermédiaire entre l'expert et le non-expert : le journaliste, nommé semi-expert. Ce dernier a une fonction de vulgarisation et sert d'interface entre les scientifiques et le public. De plus, Ciapuscio offre une analyse linguistique de structure de texte : "My thesis is that reformulation procedures – in their form and function – are a resource for the construction and assertion of identities, both the expert's and the lay person's" (p. 228). Ce texte se questionne donc sur la communication dans les interactions asymétriques, c'est-à-dire, entre interlocuteurs ayant des degrés d'expertise variables dans un même domaine. Ciapuscio dégage deux types de procédures de formulation facilitant la communication d'un savoir spécialisé à des interlocuteurs moins compétents dans un domaine donné : l'illustration et les procédures de reformulation (ou paraphrases). L'illustration consiste en une version simplifiée d'un savoir abstrait ou complexe, qui facilite la compréhension par l'interlocuteur. Les procédures de reformulation sont des traitements administrés à des élocutions qui s'avèrent problématiques durant

l'interaction. Selon ces définitions, les deux procédures peuvent se combiner et se chevaucher.

Pour terminer, je juge pertinente au projet l'étude de Tulloch et Chapman (1992), dans *Experts in crisis: The framing of radio debate about the risk of AIDS to heterosexuals*, puisqu'elle étudie des interactions par procuration, dans ce cas-ci, par l'intermédiaire de présentateurs radio. Bien qu'ils n'aient jamais été confrontés directement face à face, les deux experts voient leurs discours présentés en adversaires dans les tribunes radiophoniques, où un seul expert à la fois est parfois présent. Cette mise en scène dans l'espace public va jusqu'à accorder un droit de réplique en ondes et en direct à un expert, après une présentation de son rival, sans toutefois redonner la tribune au premier. Les contraintes imposées par ceux qui contrôlent le médium (ici la radio) sont donc également présentes dans cette étude. Entre autres, le rôle de reconstruction de la controverse des différents animateurs de radio, au moyen de "standard professional textual practices" (p.448) que je nommerai seulement : *linking, framing, focusing, nominating, summing-up*. Les usages variés de ces pratiques dictent le déroulement de l'entrevue, dirigent l'attention de l'audimat et influence l'opinion publique.

À la lumière des études les plus récentes sur le sujet, il est maintenant possible de mieux définir des questions de recherche, s'articulant autour de la construction interactionnelle de l'identité d'expert, c'est-à-dire, autour de la construction d'une identité basée sur la reconnaissance sociale d'un niveau de connaissance et une évaluation personnelle de ce niveau de connaissance. Il s'agirait d'une identité d'appartenance à une élite, procurant un statut et imposant une autorité sur les 'non-

experts'. Je retiens le terrain d'étude qu'offrent les débats télévisés, qui imposent un cadre temporel et une mise en scène aux interactions, ce qui augmente la probabilité d'apparition de certains comportements et facilite la cueillette de données, tel que justifié dans les articles ayant sélectionné ce contexte d'étude.

## **2.5 Problématique de recherche**

La formulation de ma problématique se base principalement sur deux éléments intrigants et peu explorés, rencontrés dans la littérature et décrits plus haut. D'abord un dilemme identificatoire chez les experts dans les démocraties nord-américaines, identifié par Cook, Pieri et Robbins (2004) chez deux professeurs d'université. Ensuite, l'émotivité ironique et contradictoire que mentionnent brièvement Dyer et Keller-Cohen (2000), sans toutefois s'attarder sur le sujet. Ces aspects m'intéressent puisqu'il n'est presque jamais question d'émotions dans les travaux sur l'identité d'expert, bien que les théoriciens de l'identité s'accordent pour en faire des éléments centraux de l'identité. En effet, il est difficile d'aborder d'autres identités en faisant abstraction des émotions qui y sont attachées (pensons seulement à l'identité sexuelle, l'identité nationale, l'identité culturelle ou ethnique). La coconstruction d'identités étant un sujet de prédilection pour les sciences de la communication, les émotions semblent étonnamment considérées hors sujet et destinées à d'autres disciplines (notamment la psychologie). Si l'identité d'expert est bien une identité au même titre que les autres, des manifestations d'émotions liées à cette identité sont possiblement observables. Je compte axer mon travail sur l'observation d'émotions chez les experts afin de montrer l'attachement émotif qui accompagne une identité d'expert chez un individu.

De plus, il serait pertinent de réunir dans une seule recherche les forces que comportent les exemples d'études fournis dans la revue de littérature. Cela permettrait de départager les conditions qui favorisent certains discours d'experts au dépend des autres, que ce soit en lien avec une sorte d'expertise ou une façon de livrer le discours. Un cas spécifique supplémentaire offre toujours la possibilité de confirmer certaines observations effectuées dans d'autres situations, ce qui augmente la 'transférabilité' des conclusions. Un cas supplémentaire augmente également l'opportunité d'observer un élément ignoré ou ne s'étant pas manifesté jusqu'alors dans d'autre cas et vient enrichir l'éventail des situations.

Ainsi, à l'exemple de Boyer (2005), j'accorde une attention particulière aux dimensions non-verbales qui accompagnent la démonstration d'expertise ou la constitution de l'identité d'expert. L'étude de Boyer illustre remarquablement que l'observation de la communication non-verbale doit demeurer la plus ouverte et sensible possible. Wodak et Vetter (1999) démontrent la dimension compétitive et politique de la démonstration publique d'expertise entre différents professionnels, en la connectant à une sphère sociopolitique plus large. Ce faisant, ils justifient les situations de forum de discussions publiques comme terrains privilégiés concernant la richesse et la diversité possibles des interactions. Livingstone et Lunt (1992) choisissent également les forums de discussion publics comme lieu d'étude, et positionnent la démonstration d'expertise en contexte et en interaction avec des acteurs présentant les niveaux asymétriques de savoir prédéterminés par les chercheurs : experts et non-experts. Trépos (1996), de son côté, suggérait des divisions plus qualitatives du savoir : professionnel, politique et profane. Enfin l'ouvrage de Tulloch et Chapman (1992)

amène une position médiatrice entre expert et non-expert, le semi-expert, et alimente un questionnement nécessaire en ce qui concerne les interactions indirectes entre experts, en situation de débat public (interactions entre différents discours).

Toujours est-il que très peu de ces recherches étudient spécifiquement la construction interactionnelle de l'expert comme identité, incluant le non-verbal, à l'intérieur d'un forum de discussion. Plus précisément, la recherche que je propose d'effectuer se concentre sur la construction interactionnelle de l'identité d'expert dans un forum de discussion, c'est-à-dire :

- (1) dans la communication verbale entre acteurs différents. Ici je vise en particulier des composantes discursives révélatrices des structures de communication dans les conversations (tours de parole, ouvertures et fermetures, développement des thèmes, inclusions et exclusions à des groupes de références, etc.).
- (2) dans la communication non verbale. Subtiles et tacites, ou au contraire volontairement explicites, les régularités non verbales restent tout aussi importantes dans la 'structuration' de l'interaction que le verbal. Elles organisent, viennent préciser ou nuancer le propos verbal, comme support ou convention sociale (habillement, maintien, regards, gestes, etc.).

À ce sujet, l'analyse s'appliquera à visiter des pistes déjà explorées. Néanmoins, quelques indices orientent le choix d'un forum en particulier. D'abord, plus il y a d'acteurs diversifiés en interaction, plus il y aura d'occasions d'observer des stratégies différentes et personnalisées de validation de l'expertise. Ensuite, plus les prises de

positions opposées sont encouragées (par exemple pour ou contre un enjeu) plus certains comportements compétitifs, de confrontation ou d'alliance seront saillants. Ces caractéristiques du forum, additionnées au stress de la mise en scène d'une performance publique, devraient constituer des facteurs déclenchant les éléments de ma problématique. Un forum présentant différents panélistes invités et permettant l'intervention des participants de l'audience serait un terrain d'observation approprié.

À mon avis, il est pertinent de développer un cadre théorique qui permette d'étudier les comportements des experts et l'expression de ces comportements, afin de départager les pratiques qui invalident un pouvoir de définition de la réalité ou valident une élite dans l'interaction. Mon but n'est donc pas d'offrir une définition idéale de la position de l'expert, ni même de juger de la légitimité des différentes expertises. Aborder l'expert comme une identité sans cesse à renégocier dans l'interaction a plutôt une visée éducative face aux motivations des différents acteurs à défendre des points de vue publiquement.

Pour terminer, les ouvrages de la revue de littérature démontrent bien l'importance d'éléments de mise en scène et leurs conséquences sur les interactions. Toutes ces pistes promettent une analyse riche, ne serait-ce que par le processus de retracer et d'identifier dans une nouvelle étude et un nouveau cas, les différents éléments composant l'identité d'expert rencontrés par les chercheurs avant moi. Je tiens tout de même à cadrer ma démarche à l'aide d'une théorie relativement populaire.

## Chapitre 3 : Cadre théorique

### 3.1 Introduction

Les régularités rencontrées dans les études sur la construction de l'expertise consistent à circonscrire une situation dans la pratique, ainsi qu'un comportement préalablement ciblé. De plus, il est souvent pertinent d'étudier un acteur en interaction avec un acteur autre, exhibant des comportements contrastant de façon récurrente. En somme, après un survol de la littérature portant sur la construction de l'identité d'expert, on se retrouve devant un manque d'exploration des émotions et des motivations, parfois contradictoires, exprimées par les experts en public. La formulation de ma problématique se base principalement sur les forces que comportent onze exemples d'études jugés pertinents, portant sur la construction interactionnelle de l'expertise. Six des onze études mentionnées dans la revue de littérature font référence à Erving Goffman dont cinq réfèrent spécifiquement à l'ouvrage de 1981 *Façons de parler (Forms of Talk)*. Dans cette section, je dégage quelques concepts tirés de ce livre, ce qui procure un vocabulaire de base précieux, utile dans la conceptualisation de mon objet d'étude : la construction de l'identité d'expert dans un débat télévisé. Ces concepts s'intègrent à d'autres plus anciens, tirés de *La présentation de soi* (1973) qui développe l'approche dramaturgique, les concepts d'équipes, de rupture de représentation et de maîtrise des impressions.

Dans chacun de ses livres, Goffman délimite ses propres éléments d'analyse et développe un vocabulaire distinctif, souvent emprunté au monde du théâtre. La métaphore théâtrale rend possible une compréhension intuitive de certains concepts

quand ils entrent en relation, tels les termes acteur, rôle, représentation, public. Sans étaler un glossaire d'introduction des éléments que je compte privilégier, chaque terme est défini dans une ou l'autre des parties du cadre théorique qui suit, présenté en texte continu. J'implore donc la patience du lecteur pour les définitions qui tardent à venir.

### **3.2 Quatre perspectives, trois niveaux d'analyse**

Dans *La présentation de soi* (1973), Goffman distingue d'abord quatre perspectives couramment utilisées dans l'étude de l'organisation sociale. Ensuite, il explique l'apport de son approche dramaturgique. La perspective technique touche l'efficacité des organisations à atteindre des buts définis préalablement. La perspective politique aborde le sujet en fonction des actions que chaque participant (ou catégorie de participants) peut exiger des autres, ainsi qu'en fonction des sanctions ou des gratifications dont ils disposent pour faire respecter leurs exigences. On peut considérer une organisation également d'un point de vue structural, c'est-à-dire en fonction de la différenciation horizontale et de la hiérarchisation des statuts, et en fonction des types de rapports sociaux qui relient entre elles les catégories constituées. Enfin il y a le point de vue culturel, étudiant les valeurs morales qui influencent l'activité. Goffman remarque que tous les faits établis attribués à une organisation relèvent des quatre perspectives simultanément. Le fait de privilégier une approche au dépend d'une autre entraîne une hiérarchie différente des faits. Goffman considère que la perspective qu'il décrit dans ses livres s'inscrit dans une cinquième approche : l'approche dramaturgique.

L'approche dramaturgique utilise comme métaphore le théâtre. Elle se concentre sur les techniques de maîtrise des impressions propres à une organisation, les problèmes posés par la maîtrise de ces impressions, ainsi que la nature des rapports des différentes équipes de représentation. À son tour, la perspective dramaturgique cible des faits qui interfèrent avec les quatre autres perspectives énumérées précédemment, c'est pourquoi Goffman prend soin de décrire les possibles chevauchements entre les approches :

Quand une personne se présente aux autres, elle projette, en partie sciemment et en partie involontairement, une définition de la situation dont l'idée qu'elle se fait d'elle-même constitue un élément important. Lorsque survient un événement dont l'expression est incompatible avec l'impression produite, il en découle d'importantes conséquences qui se manifestent simultanément à trois niveaux différents de la réalité sociale correspondant, chacun, à un point de vue différent et à un ordre de réalité différent. (p.229)

Les ruptures de représentation sont ces événements incompatibles avec l'impression produite et sont un exemple de faits qui intéressent l'approche dramaturgique. Les trois niveaux de la réalité sociale sur lesquelles les ruptures de représentation ont des conséquences sont la personnalité, l'interaction sociale, et la structure sociale. D'après Goffman, s'intéresser aux ruptures de représentation est donc "un moyen simple d'articuler trois objets d'analyse et trois perspectives à partir desquelles peut être appréhendée la vie sociale" (Goffman, 1973, p.230). L'influence des ruptures de représentation sur ces trois niveaux mérite qu'on s'y attarde plus amplement.

### 3.3 Les ruptures de représentation et la maîtrise des impressions

Il est possible d'étudier avec profit toute organisation sociale du point de vue de la maîtrise des impressions. À l'intérieur d'une organisation sociale, on trouve une équipe d'acteurs qui coopèrent pour présenter à un public une définition donnée de la situation. Cette définition englobe une certaine idée de l'équipe et du public ainsi que des hypothèses relatives au climat que les règles de politesse et la bienséance doivent maintenir. (Goffman, 1973, p.225)

Cette citation comporte plusieurs éléments. Tout d'abord, « dans la mesure où des individus coopèrent au maintien d'une impression donnée et usent de ce procédé pour atteindre leur buts, ils constituent ce qu'on a appelé ici une équipe » (Goffman, 1973, p.86). Ensuite, nous communiquons sur la base d'hypothèses. Nous faisons l'hypothèse que l'autre n'est ni sourd ni muet, qu'il s'exprime dans la même langue que soi, qu'il nous répondra si on lui adresse la parole, etc. Ces hypothèses émergent suivant les plus fortes probabilités d'apparition d'un comportement, en excluant les possibilités infinies de conduites marginales ou comportant une probabilité infinitésimale. Plus une hypothèse est forte dans l'esprit du public, plus la rupture sera forte dans la représentation si cette hypothèse ne se vérifie pas. Ce qui m'amène à la représentation en tant que coconstruction entre l'acteur et le public à travers les ruptures qui touchent les trois niveaux d'analyse. Comme l'écrit Goffman (1973) :

Chaque fois que l'acteur joue son rôle, il engage ces ensembles sociaux plus vastes que sont les équipes, les organisations, etc. Chaque nouvelle

représentation, donne lieu à une nouvelle mise à l'épreuve de la légitimité de ces ensembles et à une remise en question de leur réputation. (p.229)

Cette mise à l'épreuve touche la définition de la situation, qui peut subir une rupture au niveau de la structure sociale. Les ruptures ont aussi des conséquences au niveau de la personnalité de l'acteur : « l'acteur est souvent profondément impliqué dans un rôle, une organisation et un groupe déterminé auxquels il s'identifie [...] lorsqu'une rupture se produit, il arrive qu'elle détruise l'image de soi autour de laquelle la personnalité de l'acteur s'est édifiée » (p.230). Finalement, il y a des ruptures qui touchent l'interaction. Quand l'acteur perd le rôle qu'il a mis de l'avant depuis le début de l'interaction, celle-ci ne peut se poursuivre sans une remise en contexte parvenant à reconstruire un sens à l'interaction.

C'est ainsi que les ruptures de représentation ont des conséquences à trois niveaux différents. On constate à présent que l'étude des ruptures coïncide avec l'étude de la maîtrise des impressions qui échoue. Mais, plus souvent qu'autrement, la maîtrise des impressions s'effectue avec succès.

### **3.4 Le narrateur dans l'équipe, l'auditeur dans le public**

Dans *La présentation de soi* (1973), Goffman se concentre sur les 'équipes' dont l'acteur est membre –une équipe pouvant ne compter qu'un seul représentant– et le 'public' devant lequel l'acteur donne sa représentation, pouvant lui-même être conceptualisé comme une équipe. Dans *Façons de parler* (1981), l'analyse se centre sur les différentes instances retracées dans le discours du 'narrateur' et les différents 'auditeurs' qui constituent le public. Il est clair après la lecture de ces deux ouvrages

que le besoin d'un public et le besoin d'équipiers sont des besoins fondamentaux pour l'humain qui vit en société. L'objectif permanent d'un acteur et d'une équipe d'acteurs est de maintenir une définition de la situation que propose sa représentation, qu'il affirme être la réalité. L'acteur pouvant faire partie de plusieurs équipes à la fois selon le contexte, il est possible que le maintien simultané de plusieurs définitions génère des contradictions chez l'équipier, chez une des équipes ou chez autrui. À titre d'exemple, une façon efficace de procéder, s'instaurant d'elle-même, est d'entretenir des secrets d'initiés. Quand la représentation porte sur des connaissances inconnues du public, il lui est impossible de discréditer les informations. D'où la création objective d'une distance sociale subjective. Notons que certaines informations demeurent irréfutables, peu importe le niveau de connaissances, comme dans le cas des discours religieux.

Un acteur ne fait jamais partie d'une équipe une fois pour toute, sauf peut-être en regard d'attributs physiques visibles tel le sexe ou l'ethnie. L'appartenance d'un acteur à une équipe de représentation est contextuelle et déterminée par l'interaction avec d'autres acteurs, membres de la même équipe ou d'autres équipes. Tel que Goffman (1973) l'affirme, « on peut, en fait, considérer le déroulement d'une conversation spontanée comme un processus de constitution et de re-constitution d'équipes et de création et de re-création d'intermédiaires » (p.146). Gardant en tête cette dernière observation de Goffman, quittons momentanément les interactions entre équipes et transportons-nous au niveau du narrateur et du locuteur. Toutefois, rappelons-nous qu'un individu peut se concevoir comme une équipe comportant un seul membre.

Pour commencer, dans l'analyse des interactions, il est important à mon sens de déterminer à qui s'adressent les locuteurs dans la panoplie d'auditeurs potentiels. Par exemple, dans un débat télévisé, un locuteur peut s'adresser à l'animateur seulement, à un ou des participants en studio (incluant ou excluant l'animateur), à un ou des téléspectateurs, ou encore à tous ces auditeurs. Ces simples distinctions soulèvent déjà quelques questions : S'adresser à tout le monde équivaut-il à ne s'adresser à personne ? Est-ce comparable à s'adresser à soi-même, tel un soliloque ? Quels groupes représentent les différents acteurs auxquels s'adresse le locuteur ? S'adresser à un téléspectateur 'conceptuel' équivaut-il à s'adresser à tous les téléspectateurs ? Si un locuteur modèle son discours sur l'idée qu'il se fait de l'auditeur, ces questions sont de prime importance. Bref, le besoin d'un cadre théorique se fit sentir très tôt dans mon questionnement et Goffman vient apporter quelques nuances pertinentes.

Goffman identifie trois sortes d'auditeurs (1981, p.15). Il les nomme : les participants non-ratifiés, les participants ratifiés non-adressés (auxquels le locuteur ne s'adresse pas spécialement) et les participants ratifiés adressés (auxquels le locuteur s'adresse). Ainsi, s'adresser à un participant ratifié n'empêche pas les autres participants d'entendre le locuteur. Dans un débat télévisé, les participants non-ratifiés se divisent en deux catégories. Les participants en studio, qui peuvent participer à l'interaction, et les téléspectateurs, qui participent à l'interaction de façon conceptuelle, c'est-à-dire dans les représentations que s'en font les participants en studio. Ensuite, Goffman distingue trois sortes de « narrateurs » dans un texte, écrit ou parlé (Goffman, 1981, p.154) : L'animateur, l'auteur et le responsable. Ainsi, l'animateur peut

prononcer les paroles de quelqu'un d'autre (l'auteur) mais une tierce personne peut être responsable, au sens juridique, des paroles prononcées (le responsable) :

Il va de soi aussi que le même individu peut modifier très vite le rôle social dans lequel il agit, alors même que demeure constante sa qualité d'animateur et d'auteur. [...] Présentant ainsi le nom ou la qualité en laquelle il parle, le locuteur commence d'une certaine façon à jeter les bases d'une identification mutuelle correspondante de la part de ceux à qui sa prise de position s'adresse. Choisir la qualité en laquelle on va agir, c'est donc, jusqu'à un certain point, choisir (ou tenter de choisir) la qualité en laquelle sont présents les récipiendaires de l'action. (Goffman, 1981, p.154)

Bien entendu, les auteurs et les responsables sont multiples et l'animateur permute de l'un à l'autre dans un même discours. Comme le terme « animateur » porte à confusion dans le présent travail, à compter de maintenant, j'utiliserai simplement le terme « locuteur » pour désigner une personne qui parle et le terme « animateur » pour le présentateur du débat télévisé. Cependant, il existe aussi des changements de rôles sociaux. Ceux-ci sont mieux saisis à travers le concept de position et de changements de position tel que décrit dans la prochaine section.

### **3.5 La position**

Le concept de position (*footing*) est largement utilisé dans les études sur la construction de l'identité. Les changements de position sont naturels, constants et fréquents ; ils sont en fait l'intérêt principal des analyses. Goffman identifie cinq

principes (1981, p.137) qui permettent de déterminer une position par rapport à une autre dans le discours d'un acteur. Ils sont grossièrement résumés ci-dessous :

- (1) La posture, l'attitude, la disposition, le moi projeté des participants est d'une certaine façon en cause.
- (2) Cette projection peut être maintenue tout au long d'une séquence comportementale de durée inférieure ou supérieure à celle d'une phrase grammaticale, en sorte que la grammaire de phrase n'est guère utile ici, même s'il est clair qu'une certaine unité cognitive est en jeu, à savoir, peut-être, au minimum, une « proposition phonologique ». Ce sont des segments prosodiques et non pas syntaxiques qui comptent.
- (3) Il existe un continuum depuis les changements de posture les plus visibles jusqu'aux changements de ton les plus subtils.
- (4) S'il y a parole, une alternance de codes est d'ordinaire observable, ou à tout le moins une modification des marques que les linguistes étudient : hauteur, volume, rythme, accentuation, qualité tonale.
- (5) On a communément affaire à la mise entre parenthèses d'une phase ou d'un épisode d'un « niveau supérieur », telle que la nouvelle position joue le rôle d'une limite, d'un tampon entre deux séquences plus substantielles.

L'utilité pour les chercheurs de l'identité de conceptualiser les discours quotidiens selon les positions adoptées (Patrona, 2005 ; Gülich, 2003 ; Dyer et Keller-Cohen, 2000 ; Mateosian, 1999 ; Livingstone et Lunt, 1992) n'est pas étonnante, puisqu'elle permet d'opérationnaliser différentes identités dans un même discours tel que synthétisé dans cette citation :

Un changement de position implique donc un changement dans l'attitude que nous prenons à l'égard de nous-mêmes et des autres présents, telle qu'elle s'exprime dans la manière dont nous traitons la production ou la réception d'une énonciation. C'est une autre façon de désigner un changement du cadre que nous appliquons aux événements. (Goffman, 1981, p.138)

Pour résumer, un locuteur peut changer de position ou non, en citant des auteurs différents ou non dont les discours sont parfois attribuables à des responsables. Par contre, le changement de position réfère à des indicateurs beaucoup plus flous qu'un simple changement d'auteur ou de responsable. Des changements subtils dans l'expression verbale et non verbale peuvent trahir un changement de position.

### **3.6 La conférence**

Plusieurs tours de parole d'experts s'exprimant en public ressemblent fortement, soit à des passages de conférence, soit à des mini-conférences ou encore à la séance de questions qui survient habituellement à la fin d'une conférence. Le parallèle est particulièrement facile à établir lors des tours de parole d'experts qui, selon toutes probabilités, empruntent des extraits de conférences antérieures où ils étaient présents en qualité de conférenciers-auteurs. C'est pourquoi plusieurs passages du chapitre *La conférence* (Goffman, 1981) ont une résonance pertinente à l'analyse : « Par son évidente érudition et son éloquence, le conférencier-auteur démontre la justesse des prétentions à l'autorité qu'implique sa position, sa réputation et les présents auspices. Il se forme ainsi un lien entre le statut institutionnel, la réputation et l'occasion du moment » (p.200).

Il est de plus en plus évident que les acteurs qui prennent la parole devant un large public se positionnent selon un contexte différent de leurs interactions quotidiennes. La parole publique comporte une large part de justifications de ce qui pousse l'acteur ordinaire à devenir un acteur public. Naturellement, l'identité du « conférencier-auteur » fait surface dès les premières paroles, si ce n'est même avant d'ouvrir la bouche, par des éléments non-verbaux (l'habillement, le maintien dans la posture, etc.) ou par la seule mise en scène, faisant intervenir un décor et d'autres acteurs. Le conférencier-auteur communique de façon différente dans ses interactions en public et observer les experts selon cette optique paraît spécialement approprié pour le travail proposé :

L'énonciateur du discours est ainsi obligé d'être son propre intermédiaire, de détacher de lui-même un moi animateur capable de parler avec la voix de l'auditoire, lequel ne s'en voit lui-même accordée qu'une très rudimentaire. (En réalité, il se révèle souvent que la seule chose que certains membres de l'auditoire comprennent vraiment – pour ne pas parler d'intérêt – est cette attitude prise à leur intention à l'égard de ce qui s'énonce.) (Goffman, 1981, p.201)

Cette dernière citation met en parallèle le conférencier et le public et suggère un ajustement nécessaire dans l'interaction des deux. Ce qui se retrouve entre parenthèse mentionne un enjeu intrigant, celui de l' « attitude prise à leur intention », qui s'inscrit dans le présent projet.

### **3.7 Questions de recherche**

J'ai précisé plus haut que le sujet choisi, la coconstruction de l'identité d'expert s'abordait mieux en adoptant une conception postmoderne de l'identité. Bien que Goffman ne soit aucunement classé comme auteur postmoderne, je considère appropriée l'utilisation d'un cadre théorique inspiré de ces écrits pour définir ma problématique pour les raisons suivantes : D'abord la centralité du langage et de l'interaction dans l'œuvre de Goffman est commune aux auteurs postmodernes, de même que l'importance incontournable du contexte d'interaction des acteurs. Ensuite, la possibilité d'alterner d'une position à l'autre dans le langage, à même le discours, mais aussi de façon non-verbale, permet de rendre compte de la multiplicité des identités qu'un individu peut adopter au sein d'une même interaction et la possibilité de ruptures de représentation dans les cas de contradiction entre ces discours ou comportements. À mon avis, ces points forts des travaux de Goffman conviennent à une recherche traitant d'identité, où l'identité est conçue évolutive, multiple, alternante, parfois incohérente et problématique.

Dans l'étude que je propose d'effectuer, je veux identifier certains comportements communicationnels qui révèlent comment les identités d'experts sont coconstruites dans l'interaction. La question de recherche (QR) générale suivante guidera cette étude :

*QR1 : Dans une perspective communicationnelle, comment des interactants coconstruisent-ils des identités d'expert dans l'espace et le temps ?*

Plus précisément, l'étude se concentrera sur les questions suivantes, grandement inspirées du cadre théorique composé d'éléments proposés par Goffman :

- QR1a : Quelles pratiques verbales et non-verbales les interactants d'un débat télévisé utilisent-ils pour effectuer les changements de position liés à l'identité d'expert dans les interactions ?*
- QR1b : Comment les ruptures de représentation liées à l'identité d'expert sont-elles coconstruites par les pratiques verbales et non-verbales, utilisées par les interactants dans un débat télévisé ?*
- QR1c : Quels sont les effets ou les conséquences de ces ruptures de représentation pour la coconstruction des identités d'expert de chacun ?*

## **Chapitre 4 : Méthodologie**

### **4.1 Introduction**

Un cadre méthodologique s'avère nécessaire afin de répondre à mes questions de recherche. Ces trois questions font intervenir comme principaux éléments les changements de positions de l'identité, les ruptures de représentation et la maîtrise des impressions, tirés des écrits de Goffman qui ont formé le cadre théorique. Ce cadre théorique découle lui-même de la constitution d'une revue de littérature portant sur la construction interactionnelle de l'identité d'expert, qui avait déclenché un questionnement sur les émotions et motivations liées à l'identité d'expert. Le présent cadre méthodologique sélectionne un terrain d'analyse duquel seront collectées les données, selon une méthode préétablie et se termine par un cadre d'analyse des données.

### **4.2 Présentation et justification de l'objet empirique**

Dans la littérature étudiant la construction interactionnelle de l'expertise, le choix d'une situation à l'étude se fait avec la plus grande minutie, question de s'assurer que les éléments de la problématique se manifesteront. Dans le cas qui nous intéresse, des comportements communiquent une identité, celle de l'expert. Il est prévisible que les experts dans un débat télévisé soient fortement identifiés à leur statut d'expert en tant que tel et le manifestent pour deux raisons. D'abord, de par l'investissement en temps et en énergie chez la personne que nécessitent généralement les formations et les reconnaissances sociales desquelles découlent l'appellation d'expert. Ensuite, les

experts dans les débats télévisés sont reconnus socialement comme les spécialistes d'un sujet ou d'un domaine professionnel. Par conséquent, un débat télévisé constitue un terrain d'étude privilégié, surtout en tant que performance publique où, non seulement est mentionné le nom de l'expert, mais où on y associe une voix et une image. L'image corporelle de l'expert ajoute une dimension non-verbale à la voix qui porte le discours. À partir du moment où ce n'est plus le discours seul qui est présenté, les éléments de communication visuelle ajoutés deviennent nécessaires à la cohérence de l'analyse, tout comme les intonations de la voix suffisent à elles seules à changer le sens de la communication verbale. J'en viens donc à choisir le même terrain que Patrona (2005), Wodak et Vetter (1999), et Livingstone et Lunt (1992).

De prime abord, l'invitation même à se présenter à titre d'expert, ajoutée à l'artificialité du plateau de tournage et la mise en scène publique restreinte dans le temps, créent un stress pour l'invité. Cette situation rend propice la manifestation de prise de positions expertes et les tentatives de valider une expertise en adoptant les comportements socialement associés à la crédibilité d'un expert, en particulier lorsque ce dernier est confronté à des points de vue concurrents. Comme le font remarquer Wodak et Vetter (1999): "In these talk-shows the protagonists compete with each other in front of the TV audience. This leads to a maximization of the differences between each person. Everybody wants to win in these discussions" (p.218).

En ciblant les multiples façons et diverses pratiques par lesquelles les individus construisent, comprennent et contestent discursivement les phénomènes sociaux (l'identité est avant tout un phénomène social), on comprend qu'elles constituent des sites de luttes entre différentes formes d'expression, de savoir et

d'existence. Ainsi, plusieurs situations sociales tel un forum de discussion, émergent d'interactions cadrées par des postulats de départ incontournables liés à la mise en scène et à la technologie audiovisuelle. L'analyse interactionnelle d'une organisation régie par des règles explicites et tacites de départ mais comportant une large part d'autonomie, exige d'accorder une place cruciale aux éléments contextuels. L'importance que revêt le contexte s'avère une limite à la 'transférabilité' des propositions amenées. Par contre, la justification de la pertinence méthodologique du choix d'un tel terrain permet de transposer en partie les conclusions. Je crois qu'il est possible d'identifier un débat télévisé comme déclencheur de la démonstration ou la validation d'une expertise et, simultanément, d'une construction collective correspondant à la définition d'un enjeu.

#### **4.3 Collecte de données**

Comme il a été précisé plus haut, le principal élément qui justifie le choix du débat télévisé comme terrain d'étude est d'en retirer la plus grande richesse d'analyse possible. De préférence, il doit faire intervenir une diversité d'acteurs, montrer une diversité d'interactions et présenter certains participants comme 'expert'. Ceci ne survient pas automatiquement même si la situation le permet.

J'ai mis la main sur un débat télévisé qui prit place en 1991. La formule du programme télévisé en direct rendait possible les interactions entre des experts de plusieurs disciplines, se prononçant pour ou contre un enjeu d'actualité. Ces experts interagissent au sein même d'une audience, composée de gens qui se prévalent, eux

aussi, de leur droit de parole. C'est d'ailleurs le nom du programme *Droit de Parole*. En bref, monsieur et madame tout-le-monde sont invités à s'exprimer sur un sujet prédéterminé et donnent leur point de vue à partir de leur expérience personnelle en compagnie d'experts variés. Le débat en question s'intitule « Les jeux vidéo sont-ils nuisibles pour les enfants ? » ce qui désigne une controverse sociotechnique, débattue au sein d'un forum hybride, au sens de Callon, Lascoumes et Barthe (2001). La discussion est dirigée par un animateur qui sollicite l'opinion d'enfants, de parents, de différents professionnels en majorité des enseignants (maternelle, primaire, secondaire et collégial) et de spécialistes scientifiques.

Comme les données sont enregistrées audio et vidéo, l'analyse de conversation, possiblement couplée avec quelques éléments de l'analyse de discours plus générale, semble un choix approprié comme l'explique la prochaine section.

#### **4.4 L'analyse de conversation et de discours**

Afin de répondre à mes questions de recherche, je fus interpellé par les développements dans l'analyse de conversation. Je privilégie cette méthodologie, tout en restant ouvert à différents éléments de l'analyse discursive générale, pouvant opérationnaliser la construction interactionnelle de l'identité d'expert. À titre d'exemple, des régularités dans la communication non-verbale et paraverbale pourraient être incluses dans l'analyse de conversation, concernant surtout le verbal, ce qui ajouterait une contribution. La cible de l'analyse de conversation n'est pas directement les narrations, ni même l'argumentation, mais plutôt les éléments de communication paraverbale dans les interactions prises dans leur ensemble. L'analyse

conversationnelle se révèle utile pour opérationnaliser les relations de pouvoir dans les interactions selon une dynamique globale qui présente des régularités systématiques, porteuses de conventions et de sens tacites, mises en lumière par l'analyse. Par exemple, dans les rencontres de comité, les superviseurs masculins parlent plus longtemps et coupent la parole aux superviseurs féminins, sensiblement plus souvent que le contraire, de manière systématique (James et Clarke, 1993 ; Woods, 1988 ; Zimmerman et West, 1975 ; tel que cité par Putnam & Fairhurst, 2001). L'analyse de la dynamique globale des conversations aide aussi à relever les différentes appartenances à des groupes de référence (réels ou imaginaires, institutionnels ou relationnels), à l'intérieur même des interactions. Par exemple, l'utilisation de pronoms personnels référant à nous, vous, eux, devient vite confuse dans le langage parlé et laisse place à des glissements à l'égard des groupes auxquels ils réfèrent. L'analyse du jeu des pronoms personnels, servant à catégoriser les individus par rapport aux groupes dans les conversations, aide à cerner certaines identités et parfois les relations qu'elles entretiennent entre elles.

Heritage (1984) classe l'analyse de conversation comme une branche de l'ethnométhodologie au même titre que l'analyse de discours : "Conversation analysis – like the other research streams of ethnomethodology – is concerned with the analysis of the competences which underlie ordinary social activities" (p.241). L'accent placé sur la compétence rencontrée dans les activités sociales ordinaires est attribuable à la fois à l'ethnométhodologie et à l'analyse de conversation. Heritage résume les postulats de l'analyse conversationnelle en trois principaux éléments :

(1) interaction is structurally organized; (2) contributions to interaction are contextually oriented; and (3) these two properties inhere in the details of interaction so that no order of detail can be dismissed, *a priori*, as disorderly, accidental or irrelevant. (p.241)

Ici ce sont la contextualité et la quotidienneté, précisément attribuées à l'interaction sociale, qui sont repérables dans l'analyse de conversation. Par exemple, les thèmes amenés dans une conversation par les interactants seront développés ou abandonnés de manières très différentes selon la nature de la relation entre les interactants et la situation dans laquelle ils se trouvent.

La connaissance de ces structures, consciente ou inconsciente, est constitutive de la compétence que démontre chacun dans ses activités communicatives de tous les jours. Ce savoir influence la conduite et l'interprétation des comportements des autres. Selon le point de vue de Putnam et Fairhurst (2001), l'analyse de conversation se positionne plutôt comme une branche de l'analyse de discours et s'agglomère en cinq divisions principales:

(1) the opening and closing of interactions; (2) turn taking, including hesitations, interruptions, silences, and takeovers; (3) adjacency pairs, such as question/answer; (4) the initiation and management of topics; and (5) patterns for handling conversational problems, such as disclaimers, alignments, accounts, and repairs. (p.84)

Considérer l'analyse de conversation comme une branche de l'analyse de discours, à l'instar de Putnam et Fairhurst (2001), me laisse libre de recourir à certains

éléments pertinents d'analyse discursive. Les cinq cibles d'analyse majeures identifiées seront maintenant brièvement discutées, en lien avec mon sujet.

Putnam et Fairhurst (2001) s'appuient sur deux exemples d'études (Pomerantz, Fehr et Ende, 1997 ; Ragan, 1983) qui démontrent que les ouvertures et fermetures des conversations jouent un rôle critique dans la définition d'identités et la gestion des impressions dans les institutions – et les situations sociales plus généralement. Ils ajoutent que les tours de parole de même que les paires adjacentes (question/réponse, requête/acceptation) et la séquence des messages sont étroitement liés au pouvoir et au contrôle ainsi qu'au concept même d'organisation. La problématique de l'identité porte un intérêt particulier aux formulations d'inclusions ou d'exclusions à des groupes de référence (*membership categorisation*) et aux différences qui augmentent ou diminuent la puissance des discours et les indexent : “These studies indicate that disclaimers maintain role and status boundaries, foster efforts to include or empower subordinates, and influence judgments of credibility and persuasiveness among colleagues” (Baker, 1991, p.86 ; tel que cité par Putnam et Fairhurst, 2001). De plus, Pomerantz et Fehr (1997) indiquent que

conversation analysts and ethnomethodologists maintain not only that the identifications of who, what, where, etc., are part of producing and understanding conduct but that the conduct helps to constitute the identities of the participants, the type of occasion, etc., as they are. That is, the context is in part brought into being by the actions people produce. (p.70)

Cette citation lie Goffman à l'analyse de conversation et à l'ethnométhodologie, montrant leur familiarité. Les identités dictent les comportements quotidiens des

individus, les comportements des individus étant eux-mêmes constitutifs des contextes d'expression des identités. Suivant cette logique, les identités et leurs contextes d'expression sont inséparables et se constituent l'un l'autre.

Dans leur chapitre, Pomerantz et Fehr (1997) commencent par énumérer les points communs à l'analyse de conversation et l'ethnométhodologie de laquelle elle découle, pour finalement en spécifier une différence méthodologique importante.

Premièrement, l'analyse conversationnelle dépend souvent de conduites enregistrées :

Certain features of the details of actions in interaction are not recoverable in any other way. Second, a recording makes it possible to play and replay the interaction, which is important both for transcribing and for developing an analysis. Third, a recording makes it possible to check a particular analysis against the materials, in all their detail, that were use to produce the analysis. Finally, a recording makes it possible to return to an interaction with new analytic interests. (p.70)

Pomerantz et Fehr (1997) soulignent avec Putnam et Fairhurst (2001) et comme l'avait fait Heritage (1984) avant eux, la nécessité de travailler à partir de matériel audio vidéo enregistré afin d'aboutir à une analyse fine. De plus, le chapitre de Pomerantz et Fehr (1997, p.71-74) procure cinq procédures pour l'analyse conversationnelle :

- (1) sélectionner une séquence.
- (2) caractériser les actions dans la séquence ;
- (3) considérer de quelle façon l'agencement des actions du locuteur (*the speaker's packaging of actions*), incluant la sélection de termes de

référence, procure une compréhension des actions performées et des sujets discutés c'est-à-dire, considérer les options présentées au récipiendaire par cet agencement (packaging) ;

- (4) considérer de quelle façon la synchronie et les tours de parole contribuent à une certaine compréhension des actions et des sujets discutés ; et
- (5) considérer de quelles façons l'accomplissement des actions implique certaines identités, rôles et/ou relations chez les interactants.

Surtout motivé par un souci de clarté, je privilégie les étapes identifiées par Schegloff (1996, p.172) dans mon analyse. Celles-ci semblent mieux convenir aux données, à la problématique et aux questions de recherche, en plus d'être en lien avec les concepts prélevés des œuvres de Goffman. Ainsi, selon Schlegoff, l'analyse doit inclure :

- (1) une formulation de quelle action ou quelles actions sont accomplies ;
- (2) un arrimage de cette formulation dans la « réalité » des participants ; et
- (3) une explication de la façon par laquelle une pratique particulière, i.e. une énonciation ou une conduite, peut indiquer une action particulière, identifiable.

Toutefois, les éléments identifiés par Pomerantz et Fehr dans leurs étapes, tels la synchronie, l'agencement et les tours de paroles, demeurent d'une grande pertinence dans certaines séquences sélectionnées et referont surface dans l'analyse. De plus, les analystes conversationnels demeurant généralement puristes et axés uniquement sur le langage sonore (verbal et para-verbal) et non le langage visible (non-verbal), je dois spécifier que je considère dans mon analyse la communication non-verbale visible,

élément admis dans l'analyse de discours. Conséquemment, la méthodologie que j'utilise correspond à l'analyse de conversation, mais est additionnée de certains éléments non-verbaux. Par conséquent et à l'intention des puristes, elle demeure une analyse de discours.

#### 4.5 Conventions de transcription

Les conventions de transcription établies par Atkinson et Heritage (1984, p.ix-xiii) seront utilisées pour la transcription du débat télévisé auxquelles seront intégrés les indices non-verbaux utiles à l'analyse. Ces lignes directrices sont typiquement utilisées dans les analyses de conversation. À l'origine développées par Jefferson, elles ont évolué en réponse aux intérêts de recherche courant. Tirées de ce système, je cite ci-dessous les conventions que j'utilise :

- . A period indicates a stopping fall in tone, not necessarily the end of a sentence.
- , A coma indicates a continuing intonation, not necessarily between clauses of sentences.
- ? A question mark indicates a rising inflection, not necessarily a question.
- ! An exclamation point indicates an animated tone, not necessarily an exclamation.
- (.) Period encased in parentheses indicates a tiny 'gap' within or between utterances.
- \_ Emphasis is indicated by underlining.
- :: Colons indicate an extension of the sound or syllable it follows.

- ↑↓ Marked rising and falling shifts in intonation are indicated by upward and downward pointing arrows immediately prior to the rise or fall.
- < A pre-positioned left carat indicates a hurried start.
- >< When part of an utterance is delivered at a pace quicker than the surrounding talk, it is indicated by being enclosed between carats.
- [ When overlapping utterances do not start simultaneously, the point at which an ongoing utterance is joined by another is marked with a single left-hand bracket, linking an ongoing with an overlapping utterance at the point where overlap begins.
- ] The point where overlapping utterances stop overlapping is marked with a single right-hand bracket.
- = When there is no interval between adjacent utterances, the second being latched immediately to the first (without overlapping it), the utterances are linked together with equal signs.
- ° A degree sign is used to indicate a passage of talk which is quieter than the surrounding talk.
- hhh Audible aspirations (hhh) and inhalations (´hhh) are inserted in the speech where they occur.
- gh A ‘gh’ placed within a word indicates gutturalness.
- (( )) Double parentheses are used to enclose a description of some phenomenon with which the transcriptionist does not want to wrestle [dans le cas présent, les double parenthèses apparaissent dans la transcription, de

manière à noter les communications non-verbales visibles, au moment où elles apparaissent dans le discours, incluant l'expression d'émotions].

#### **4.6 Conclusion**

En résumé, l'analyse de conversation est une méthodologie qui se couple harmonieusement avec le terrain d'étude sélectionné et les postulats théoriques de Goffman, en plus d'avoir fait ses preuves pour opérationnaliser les relations de pouvoir et l'identité à des groupes de référence. Par exemple, un individu qui ne prétend à rien d'autre que son expérience personnelle ne cherchera pas à s'associer à des institutions sociales prestigieuses et puissantes pour appuyer ses dires. Au contraire, probablement qu'un individu se présentant comme expert, aspirant aborder la réalité de façon plus objective, ressentira le besoin de le faire pour appuyer ses paroles et ajouter du poids à son argumentation. On augmente la probabilité d'apparition de ces comportements quand ces deux catégories d'acteurs conversent dans le but de définir un enjeu controversé. Il est attendu que les interactants soient en accord sur certains points de discussion, pour mieux replonger dans les problématiques permettant une discrimination de point de vue. De même, le simple fait de couper la parole de façon régulière et souvent inconsciente face à certains interactants exclusivement, peut s'interpréter comme le signe d'une discrimination hiérarchique. D'après les analystes conversationnels et les ethnométhodologues, et rejoignant Goffman, l'action des acteurs est créatrice de sens pour ces mêmes acteurs et est une partie intégrante du contexte même des actions.

## **Chapitre 5 : Analyse**

### **5.1 Introduction**

Cette section débute par une analyse globale des interactions du débat télévisé dans son entièreté, en tant que tout cohérent. Ce départ est obligé puisque tous prélèvements d'échanges, en plus de leur transcription, décontextualisent les interactions. La durée du débat est délimitée dans le temps, mais il n'est pas possible de faire abstraction des interactions qui ont précédé les segments prélevés. De plus, même s'il s'agit d'abord d'une analyse des interactions, celles-ci sont sans cesse sous la contrainte d'éléments de construction médiatique qu'il est impossible d'ignorer. Suivra ensuite sept analyses de conversation, reposant sur sept segments spécifiquement sélectionnés à l'intérieur du débat, qui servent à illustrer certains propos de l'analyse globale, tout en procurant une analyse plus pointue. Enfin, une discussion et une conclusion portent sur les huit analyses, c'est-à-dire incluant l'analyse globale.

### **5.2 Analyse globale**

#### **5.2.1 Classement des participants**

En premier lieu, j'ai voulu classer les participants d'après leur opinion à la question de départ délimitée dans le cadre du débat : les jeux vidéo sont-ils nuisibles pour les enfants ? Les interactions qui démarrent le débat laissent clairement transparaître que les participants ont pris position au départ et que les opinions de quelques participants sont identifiables aux réponses « oui, les jeux vidéo sont nuisibles pour les enfants » ou « non, les jeux vidéo ne sont pas nuisibles pour les enfants ». Le

scénario le plus probable est que les concepteurs du débat ont pris soin de prévoir autant de défenseurs des jeux vidéo que d'opposants, dans la configuration initiale. Si les participants ont bel et bien été sélectionnés, initialement, pour leurs opinions divergentes, à la fin du débat ils expriment des opinions plus nuancées et diversifiées, plutôt attribuables aux opinions : « les jeux vidéo peuvent être nuisibles (ou sont plutôt négatifs) pour les enfants » ou « les jeux vidéo peuvent être utiles (ou sont plutôt positifs) pour les enfants », ou encore, « les jeux vidéo comportent des points positifs et négatifs pour les enfants ».

Du fait de ces glissements vers des opinions plus nuancées ou floues, il n'est pas analytiquement utile de classer tous les participants d'après leur opinion (au début ou à la fin du débat), d'autant plus que certains participants ne s'expriment qu'au début ou qu'à la fin. Certains participants font peu de commentaires, les commentaires portent à interprétation, sont neutres ou se contredisent. Certains participants discutent de certains jeux spécifiques, d'autres des jeux en général. Ils les jugent nuisibles, neutres ou positifs, alors que d'autres s'entretiennent seulement sur certains aspects jugés nuisibles, neutres ou positifs. Il émerge tout de même, au cours du débat, deux clans identifiables se partageant la majorité du temps d'antenne. On peut résumer les opinions des deux clans principaux comme étant : « les jeux vidéo sont nuisibles pour les enfants » défendu par M. Surbeck et M. Guitouni et « les jeux vidéo ont des aspects positifs pour les enfants » défendu par M. de Lorimier et M. Lajoie. Malgré l'évolution des arguments au fil de la discussion, ces experts semblent conserver leur opinion de départ, possiblement pour les seules fins du débat (ce qui présenterait un souci particulier « des règles du jeu »).

Subséquemment, j'ai voulu classer les participants d'après leur niveau de connaissance du sujet à débattre, soit les niveaux expert, semi-expert et non-expert, afin de m'outiller en prévision de l'analyse. Je dus tout de suite m'interrompre du fait que ce classement aurait constitué une contradiction dans mon cheminement, ayant préalablement spécifié que mon travail ne visait pas à ajouter des définitions supplémentaires de ce qu'est un expert ou une expertise. Bien qu'il soit possible de constituer un tel tableau, en justifiant chaque dénomination d'après la situation à l'étude, les niveaux de connaissance restent indissociables des niveaux de connaissance effectifs en tant que tel. Reformulé autrement, l'ampleur des connaissances a peu d'importance si l'expert n'a pas l'occasion de le communiquer efficacement et de faire la démonstration de son savoir. Ce classement aurait donc dû intégrer un niveau de connaissance, attaché à la façon de communiquer ce niveau de connaissance, le second au moins aussi important que le premier. Bref, il est crucial de garder à l'esprit, que les trois différents niveaux de connaissance ont seulement un sens mis en contexte, c'est-à-dire en interaction les uns avec les autres. Qu'il soit possible ou non de quantifier des connaissances avec précision n'est pas une préoccupation du présent travail.

Par contre, il existe bel et bien des niveaux asymétriques de connaissances de l'enjeu parmi les participants au débat et il est analytiquement pertinent de les identifier, ne serait-ce que grossièrement. C'est la raison pour laquelle j'ai tout de même classé les 25 participants au débat selon des niveaux de connaissances qui m'ont semblé déterminant dans la situation, basé sur ce qui est présenté en bas de l'écran de télévision avec l'image du participant. Ainsi, seul le prénom et le nom apparaissent quand un enfant s'exprime, sauf dans le cas de Charles Gagliano. Le prénom, le nom et

le terme ‘parent’ apparaissent quand certains participants sont filmés. Par contre, le prénom, le nom et la profession sont présents pour d’autres participants. De ce nombre, plusieurs enseignants et spécialistes d’un domaine ou d’un sujet. Voici donc un classement des participants en studio selon cinq catégories de « savoirs » ou d’expériences des jeux vidéo :

**Tableau 2 : Classement des participants du débat télévisé**

<b>Catégorie</b>	<b>Nom</b>	<b>Accompagnant l’image à l’écran</b>
<b>Enfants (8)</b>	Benoît Lemieux Guillaume Poirier Geoffroy Faribault Alexandra Bacopoulos Olivier Steve Maxime Charles Gagliano	--- --- --- --- --- --- --- --- Champion de Nintendo
<b>Parents (3)</b>	Pierre Vincent Pierre Viault André Lachance	Parent Parent Parent
<b>Enseignants (4)</b>	Francine Godin Martine Châtelain * Lucie Gagnon Luc Constantineau	Professeur en technique de garderie Enseignante à la maternelle Enseignante à l’école primaire Enseignant au secondaire
<b>Autres professionnel s (4)</b>	Nicole Lemire Jean Leboeuf Laurent Lachance Jean Bourque *	Association des consommateurs du Québec Boutique Maxi-Mario Émission Passe-Partout Association des téléspectateurs
<b>Spécialistes (5)</b>	Moncef Guitouni Jacques Surbeck * Jacques Lajoie Jacques de Lorimier Dr. Anne-Marie Mathieu	Psychosociologue Responsable recherche, Société SEIC Professeur de psychologie, UQAM Spécialiste en sciences de l’éducation  Ophtalmologiste
<b>Non déterminé (1)</b>	Mme Carier	---

\* Mme Châtelain, M. Bourque et M. Surbeck spécifient qu’ils sont aussi parents. M. Surbeck spécifie qu’il est en plus grand-père.

### 5.2.2 Deux processus

Basé sur les travaux de Dyer et Keller-Cohen (2000), de Gülich (2003), de Cook, Pieri et Robbins (2004), de Thornborrow (2001), de Patrona (2005) et de Livingstone et Lunt (1992), j'ai pris conscience de deux processus distincts dans la construction interactionnelle de l'identité d'expert. D'abord, une tendance forte chez les experts, une motivation particulière à définir, défendre et positionner leur expertise et sa pertinence, accompagnée de pratiques particulières déployées à cette fin, créant des façons de communiquer variées. Ensuite, l'acceptation sociale de l'expertise, c'est-à-dire la reconnaissance par autrui d'un savoir exclusif, de connaissances utiles à la définition d'un sujet. Cette acceptation sociale communiquée chez l'ensemble des participants, ou seulement chez quelques-uns, dépend des procédés déployés par l'expert, d'une ouverture chez l'auditeur à une façon de communiquer un savoir supérieur, et l'acceptation de l'autorité qui en découle. Je défends l'idée que l'expertise est contextuelle et interactionnellement construite, mais l'identité d'expert réside d'abord dans la motivation et les procédés employés pour valider l'expertise et, dans un deuxième temps, dans la validation rétroactive comme telle, c'est-à-dire, l'acceptation de l'expertise par autrui, tout autant contextuelle. Ainsi, l'acceptabilité sociale de l'expertise dépend des pratiques utilisées par l'expert, motivées par la force de l'identité de cet expert. Toutefois, la composante de l'interaction la plus déterminante demeure le contexte au cœur duquel celle-ci prend place. La force de l'identité n'est pas garante à elle seule de l'acceptation sociale d'un expert en tant que telle. Suivant ce raisonnement, si l'expert en question présente une forte identité d'expert, des émotions

devraient s'exprimer, chez cet expert, suivant l'acceptation, l'indifférence ou le rejet de l'identité par autrui. Aucune pratique en particulier ne garantit non plus la reconnaissance de l'expert, ce qui est particulièrement mis en évidence dans le débat sélectionné.

Les oppositions de base du tableau de Livingstone et Lunt (1992), présentées dans la revue de littérature, ont été dégagées de plusieurs programmes télévisés britanniques et américains du même genre télévisuel. Il n'est pas étonnant qu'elles ne se vérifient pas dans tous les programmes télévisés, à chaque émission et chez chaque participant expert ou non-expert. Il semble que les positions pro élitiste ou antiélitiste proviennent de la subjectivité des chercheurs qui prennent la position du téléspectateur. À mon avis, ceci constitue une limite importante de cette étude et me restreint à utiliser ce tableau que d'un point de vue exploratoire et non substantiellement analytique. La façon avec laquelle les experts se présentent eux-mêmes s'effectue de façon élitiste ou non, et influence le jugement du téléspectateur et des participants en studio. Les élites (politiques, intellectuelles, financières) sont essentiellement des prétentions à l'autorité. Le discours du non-expert se démarque surtout, et entre autres, par la description de l'expérience personnelle, alors que le discours de l'expert se caractérise par le fait que ce dernier représente des institutions, parle au nom d'autrui et non en son propre nom (contrairement au non-expert). D'autres régularités, plus subtiles, sont identifiées et décrites dans les différentes analyses de segments sélectionnés.

### **5.2.3 De la reconnaissance au rejet de l'expertise**

Une pratique verbale ou non-verbale est jugée efficace ou non efficace seulement si elle est imputable à une réponse d'acceptation ou de rejet de l'expertise chez un ou plusieurs participants. Il reste tout de même à vérifier si une catégorie de participants répond différemment aux mêmes pratiques, peut-être en concordance avec leur opinion. Si aucune réponse n'est assignable à une pratique, on ne peut la qualifier d'efficace ou non. Une réponse ressemblant à de l'indifférence pourrait peut-être indiquer une pratique neutre mais l'intérêt pour les pratiques neutres ne semble pas pertinent pour étayer l'analyse ; cela ne ferait qu'alourdir l'analyse.

Les participants à une interaction peuvent interagir de façon efficace ou non aux yeux d'un observateur extérieur (en studio ou à la maison), concernant la défense de son discours. Il est important de rappeler que le terrain fut sélectionné au départ pour sa capacité à générer des prises de positions divergentes appelées à être débattues. Dans les exemples analysés, les interactions présentées s'avèrent efficaces pour un expert et inefficaces pour l'autre, en ce qui a trait à la pertinence de leur expertise pour définir l'enjeu (les thèmes de la controverse), aux yeux des autres participants et aux yeux des téléspectateurs à la maison. Le jugement de la pertinence utilise comme critère la reprise des éléments apportés à la discussion dans les interventions des autres participants en studio. Pour ce qui est des téléspectateurs, ceux-ci ne participent à l'interaction qu'à travers les représentations que s'en font les participants en studio, ce qui est loin d'être négligeable d'un point de vue analytique. Par contre, ces informations sont inaccessibles et dépassent largement le cadre de ce travail.

#### **5.2.4 Le développement des thèmes**

Face à l'animateur, certains participants doivent lutter pour avoir la parole ou la conserver, alors que d'autres n'ont qu'à attendre d'être sollicités sans inquiétude.

Goffman (1973) fait référence au rôle de président dans les rencontres officielles qui, à mon avis, est directement transférable au rôle d'animateur dans un débat télévisé :

Les orateurs ont tendance à accepter de prendre la parole sur l'hypothèse que le président 's'occupera d'eux' [...]. La représentation du président de séance est efficace en partie parce que les auditeurs ont une obligation envers lui, celle de confirmer la définition de la situation qu'il cautionne, bref, l'obligation d'adopter sa façon d'écouter l'orateur." (p.145)

Il est difficile de savoir sur quoi se base l'animateur pour distribuer le temps entre les participants. À l'écoute du débat, il semble évident que l'animateur n'essaie pas d'allouer un temps de parole égal à chacun, puisque le temps d'antenne est clairement inégal entre les participants. Mais l'écart serait peut-être encore plus important si certains participants ne prenaient pas la parole de leur propre chef. Les participants qui parlent le plus longtemps et le plus souvent (M. de Lorimier entre autre) sont ceux spécifiquement sollicités par l'animateur, bien que d'autres participants revendiquent ou s'accordent la parole sans être sollicités par l'animateur, parfois en coupant la parole à d'autres.

À mesure que la discussion évolue, les thèmes discutés s'éloignent des domaines de compétence de certains panélistes et se rapprochent du domaine de compétence d'autres participants. Ceci écarte certains participants de la discussion, en même temps qu'elle s'ouvre à d'autres, à leurs compétences et à leurs discours. Il est évident que l'animateur joue un rôle de définition de premier plan dans le flux des

thèmes couverts par la discussion, ce qui se traduit par la mise à l'écart de thèmes déjà traités et des personnes qui étaient les mieux placées pour en discuter, notamment certains spécialistes. Ceci me permet d'affirmer que l'animateur distribue le temps de parole entre les participant d'après les thèmes qu'il avait prévus couvrir ultérieurement. Que certains thèmes nécessitent plus de temps à développer que d'autres dépend en grande partie de ce que les professionnels en la matière ont à apporter à la discussion. Par contre, si l'animateur considère qu'un thème est épuisé, il demeure le mieux placé pour en lancer un nouveau et désigner quelqu'un pour le développer, généralement en posant une question.

La distribution du temps entre les participants suit donc le développement des thèmes soumis au débat, et l'animateur juge du moment où suffisamment d'attention ou de temps fut alloué à un thème.

#### **5.2.5 Quatre principaux interactants**

Quatre principaux protagonistes spécialistes ont particulièrement suscité mon intérêt dans ce débat, à tel point que j'axe mon analyse sur eux. Il s'agit de M. Surbeck, M. Guitouni, M. de Lorimier et de M. Lajoie, les mêmes dont il a été question plus haut. Ces quatre interactants se démarquent selon plusieurs critères que j'énumère sans plus attendre. Le premier critère est la durée du temps alloué à chacun de ces locuteurs, dépassant celle des autres participants. Deuxièmement, ces spécialistes jouent un rôle de premier plan dans la définition et le développement des thèmes de la discussion, même s'il s'agit de définition par la négative. Troisièmement, ils utilisent les autres participants de façon stratégique, ce qui s'avère efficace ou non. Quatrièmement,

l'animateur invite trois de ces quatre panélistes à résumer et conclure le débat à la toute fin. Finalement, il semble spécialement motivant pour ces quatre participants de défendre leur opinion et ils s'y appliquent avec conviction et énergie (coupent la parole, prennent la parole, etc.), ce qui à mon avis constitue la plus forte démonstration identificatoire.

Il est indispensable de réaliser que les interactions qui ont pris place au sein de ce débat n'invalident aucunement l'expertise d'un des interactants à un autre moment, dans une autre situation, en interaction avec d'autres individus ou à propos d'un autre sujet.

#### **5.2.6 Le déroulement imprévu**

A l'instar des quatre interactants que je viens de mentionner, l'importance de Madame Carrier pour mon analyse est inversement proportionnelle à son importance dans la définition des thèmes du débat. C'est aussi la raison pour laquelle l'intérêt pour cette actrice ne m'est venu que tardivement. Madame Carrier n'intervient qu'une seule fois dans le débat, très brièvement, lorsqu'elle coupe la parole à un autre participant. Elle n'est jamais identifiée par une note au bas de l'écran comme les autres participants. Seul l'animateur l'interpelle par son nom de famille au moment de conclure la discussion, à la toute fin, en compagnie de seulement trois autres spécialistes et d'un professionnel. Intuitivement, je la classerais parmi les spécialistes d'après quelques éléments qui sont communiqués.

Madame Carrier a le débit de voix le plus rapide de tous les participants et son langage laisse transparaître une spécialisation et une aisance. Elle pourrait constituer

une exception à ma règle qui veut qu'un expert éprouve le besoin, ou soit motivé à s'exprimer en public, à se prononcer, porter un jugement et positionner son domaine d'expertise. La raison motivant qu'elle ne soit pas clairement identifiée est possiblement justifiable, mais un doute persiste, pour une raison organisationnelle inhérente au débat.

Le traitement accordé à Mme Carrier nous ramène à l'accord tacite entre le président et les orateurs, énoncé par Goffman (1981), cité plus haut. J'aurais tendance à croire en un accord sous-entendu entre Mme Carrier et l'animateur, le même qu'avec les autres spécialistes et participants. En effet, les premiers tours de parole de chaque spécialiste (et de la plupart des participants par ailleurs) sont d'abord commandés par l'animateur. Par contre, après un moment, les participants lèvent la main pour que l'animateur leur accorde la parole, prennent la parole de leur propre chef, coupent la parole aux autres participants et font référence aux propos précédents. L'animateur se voit donc dans l'obligation d'accorder certains droits de répliques. Il ne serait pas étonnant que dans la mêlée, l'animateur ne soit pas parvenu à faire participer tout le monde ou qu'il ait simplement oublié un participant. Selon moi, il est possible que Mme Carrier ait attendu patiemment son premier tour de parole, qui aurait dû être initié par l'animateur, comme ce fut le cas pour les autres experts. Ce premier tour de parole n'est venu que dans les dernières minutes de l'émission, en retrait du débat comme tel. Elle n'a donc pas eu l'occasion de jouer un rôle important dans la définition de l'enjeu.

Les interactions limitées de Mme Carrier laissent transparaître une organisation de départ et un déroulement prévu, que l'animateur est en charge de gérer et faire respecter. Cette organisation peut être retracée dans la séquence des actions accomplies

par celui-ci. Dans le cas de Mme Carrier, spécialiste invitée non-identifiée, n'ayant pas vraiment eu la chance de contribuer à la discussion, l'animateur aurait plutôt failli à sa tâche et doit remédier à la situation avant la fin du débat.

Un autre indice de cet agenda de départ tenu par l'animateur est la contribution de M. Lajoie. M. Lajoie est interpellé pour se prononcer sur l'incitation à la violence des jeux vidéo, en tant que psychologue, mais veut clairement dépasser ce rôle pour discuter de ce qui semble être son expérience personnelle des jeux et de leur apport pédagogique. Il semble qu'il doive se poser en défenseur des jeux vidéo, ardemment critiqués dans le cadre du débat. Il part donc d'un point de vue nuancé, mais finit par renforcer les aspects positifs des jeux vidéo dans cette situation, ce qui est le processus contraire des autres participants.

### **5.2.7 La communication non-verbale**

Plusieurs obstacles à l'observation de la communication non-verbale sont relatés dans la discussion qui suit l'analyse de ce présent travail. Ces obstacles sont majoritairement attribuables à des éléments de construction médiatique tels que la configuration du studio de tournage et la distribution spatiale des participants (estrade faisant face à l'animateur, à l'équipe de tournage et à l'équipement télévisuel). Les caméras, projecteurs et microphones forment un environnement non familier pour les interactants et attirent leur attention. Ces obstacles sont aussi présents dans le matériel audio, puisque le preneur de son doit déplacer une perche munie d'un micro, d'un participant à l'autre.

Malgré tout, j'ai relevé des indices relatifs à l'expression non-verbale. D'abord, tout le monde s'avère plus expressif quand il n'a pas la parole (les enfants ont beaucoup moins de retenue que les adultes). Ceci s'explique soit parce qu'ils sollicitent un tour de parole à l'animateur (surtout en levant la main) ou parce qu'ils réagissent aux propos de la personne qui parle (secoient la tête, froncent les sourcils, lèvent les yeux au ciel, soupirent, sourient, rient).

Deuxièmement, au moment de prendre la parole, les spécialistes sont plus expressifs, en accord avec les comportements du conférencier-auteur du chapitre *La conférence* de Goffman (1981). Selon toutes probabilités, les spécialistes ont l'habitude de parler en public, en plus d'être habitués aux caméras, ce qui les montre plus à l'aise que les autres participants. De plus, il y a fort à parier qu'ils ont conscience de cet avantage, ce qui accroît leur confiance en eux et leur procure une assurance dans la façon de présenter leur propos. Suite à plusieurs communications réussies dans le passé, leurs propos mêmes s'en trouvent renforcés. Même les professeurs semblent moins confortables que les experts. Les enseignants parlent fréquemment en public mais sont habitués à des audiences restreintes d'enfants ou d'adolescents, parfois de jeunes adultes et de parents. De plus, ils n'ont possiblement pas l'habitude d'être filmés, en direct, dans ces occasions. Il est possible qu'ils soient conscients de cette situation et la perçoivent comme un handicap. Ce présumé handicap diminue leur confiance en eux et l'assurance en leur propos (lié au niveau de connaissance de l'enjeu), mais aussi en la façon de livrer ce propos, en public, en direct, enregistré par des caméras. Bien qu'il y ait énormément de marqueurs de communication non-verbale réguliers individuels, révélateurs de préférences envers certaines pratiques de communications, il n'a pas été

possible d'identifier des régularités dans la communication non-verbale pour un des groupes (enfants, parents, enseignants, spécialistes).

Troisièmement, j'ai pu observer à plusieurs reprises un geste de la main dirigé vers un destinataire qui se situait, soit derrière, soit devant celui qui parle. Ce geste ajoute une précision, soit pour le destinataire, soit pour l'animateur, en regard de qui est ratifié pour répondre. L'animateur ayant l'autorité d'inciter un participant à intervenir, ce geste puise sa légitimité du fait que tous les participants font face à l'animateur et qu'il ne s'agit pas d'interactions face à face avec les potentiels destinataires ratifiés et non ratifiés. Ils doivent donc recourir à des moyens palliatifs à la parole et au regard, afin de préciser à qui s'adresse la réplique. Ce geste de la main est donc plutôt à l'adresse de l'animateur, puisque celui qui s'exprime ignore si un potentiel destinataire derrière ou à côté de lui (qui peut voir ou non le geste) en a pris connaissance. Il va sans dire qu'un potentiel destinataire devant lui, donc dos à lui, ne peut voir le geste. Celui qui pose le geste de la main n'a donc pas la rétroaction non-verbale typique des interactions face à face. J'affirme donc qu'une grande majorité du non-verbal en studio s'adresse et sert à communiquer quelque chose à l'animateur, dans un premier temps, et s'adresse et sert à communiquer quelque chose au public en studio et à la maison dans un deuxième temps.

Quatrièmement, j'ai pu observer des moments, où le niveau d'émotions collectives monte et s'exprime simultanément (énervement, malaise, humour). Ces moments sont importants puisque certains commentaires sont perceptibles dans la cohue, sans toutefois être assignables à un participant en particulier. Ceci permet à certaines répliques, qui n'auraient jamais été formulées autrement, d'être affirmées de

façon informelle (blagues, insultes) quelquefois sans ambiguïtés, autrement, porteuses de multiples interprétations. De plus, la confusion ou les rires spontanés donnent un effet de solidarité ou de consensus face à ces propos anonymes qui émergent. Ces manifestations d'intersubjectivité entreraient à mon avis dans la catégorie des pratiques discursives de groupe, collectives. Sans assigner ces manifestations à un contexte de groupe, Goffman (1981) fait référence à ces moments où un locuteur non-ratifié s'exprime sans occuper la scène :

Il apparaît que cette possibilité que l'on a de parler sans occuper la scène ni chercher à l'occuper peut à son tour être délibérément utilisée pour transmettre des apartés, des remarques, voire des sarcasmes, dont le statut dépend tout entier de ce qu'ils ne se voient attribuer aucun espace apparent dans la séquence des évènements. (p.35)

Cinquièmement, j'ai observé une manifestation non-verbale qui s'avère être au cœur de mon questionnement de départ et un élément central dans les réponses à mes questions de recherche. Comme Boyer (2005) l'avait observé avant moi, j'ai distingué un état de stress (parfois très léger), présent chez plusieurs participants, mais surtout chez deux spécialistes dont les propos sont les plus controversés et critiqués dans le débat. Ceux-ci doivent défendre leur expertise confrontée (Surbeck et Guitouni). Bien que les signes soient variés et à la limite du perceptible, ils sont observables et témoignent selon moi du même état de contrariété. Il s'agit de signes subtils mais sensibles de nervosité retenue, une fébrilité, de légers tremblements ou une raideur. Alors, les gestes deviennent plus rigides et le discours perd en fluidité. Les mouvements des yeux, des mains et de la tête deviennent plus saccadés, les changements de postures

sont plus fréquents et plus brusques. De façon généralisée, la gestuelle s'intensifie mais perd de l'amplitude, les phrases deviennent plus courtes et s'énoncent plus rapidement. Ces signes ne sont pas décrits en détail dans les transcriptions pour alléger le texte mais sont en termes vagues tels « visiblement contrarié », « énervement perceptible ».

Je propose de suspendre l'analyse globale pour faire place à sept analyses de segments spécifiques, venant illustrer mes propos. Ces analyses se basent sur l'approche dramaturgique de Goffman (1981), où il incombe entre autres de brosser un portrait des possibilités de réponses induisant buts et de ce qu'implique le choix d'une réplique par rapport à une autre. Tel que justifié dans une section de l'analyse globale, les segments furent sélectionnés de façon à axer l'analyse sur quatre interactants experts principaux : M Surbeck, M. Guitouni, M. Lajoie et M. de Lorimier. Chacune des ces analyses présente des pratiques interactionnelles qui peuvent être uniques à un participant, uniques à une catégorie de participants ou encore communes à tous les participants. Chaque pratique est discutée dans le cadre d'un seul segment, même si elle se répète d'un segment à l'autre, sauf si des différences notables viennent enrichir la discussion. Les cas où une pratique a déjà été discutée dans un segment précédent, renvoient à ce segment au lieu de répéter intégralement l'analyse. Toutefois, plusieurs éléments des sept analyses, ajoutés à l'analyse globale, seront repris et développés dans la discussion et la conclusion.

### **5.3 Analyse spécifique 1**

#### **5.3.1 Transcription (lignes 56 à 94 de la transcription totale)**

**Animateur, Pierre Vincent (parent), Moncef Guitouni (psychosociologue)**

- 1 **A :** Monsieur Vincent avez-vous l'impression que vos jeunes  
2 >s'autodétruisent< quand vous les laissez jouer avec ces jouets-là ? =
- 3 **PV :** =j'trouv' ça, j'trouve monsieur très dur là ((regarde l'animateur en  
4 souriant)). J'me j'aurais une question à lui poser en partant °ce serait° est-  
5 ce que vous avez essayez de jouer ? ((regarde Guitouni et s'adresse à lui  
6 avec un geste de la main)).
- 7 **MG :** ((regarde M. Vincent)) Ben vous savez c'est sûr et certain que j'ai  
8 regardé, [j'ai observé (hhh)
- 9 **PV :** [Vous avez essayé vous-même ?] ((souriant))
- 10 **MG :** ] mais j'ai ((rire très léger))  
11 lorsqu'on essaye (.) euh on regarde ça, il faut aimer pour jouer, mais  
12 lorsqu'on regarde l'observation, <parce qu'on observe les jeunes (.) et les  
13 jeunes on les a (.) c'est que (.) la même chose que j'ai vu les dizaines de  
14 jeunes qu'on a travaillé ensemble, ils ont (.) y'aiment ça.↑ [Ils  
15 s'impliquent.
- 16 **PV :** [Mais personnellement  
17 vous est-ce que vous avez joué à un certain jeu avec ça ? =
- 18 **MG :** =Non (.) je n'ai pas joué [personnellement, j'ai observé.
- 19 **PV :** [C'est ça que je trouve regrettable là.]
- 20 **MG :** ] C'est sûr et  
21 certain vous vous défendez l'idée (.) parce que vous transformez un peu  
22 une projection personnelle avec les enfants parce que vous aimez jouer.  
23 ((M. Vincent essaie de couper la parole en disant doucement °non°,

24 ‘°ouais°’, ‘°gh°’))

25 **PV** : [Sauf que moi]

26 **MG** : [Nous nous ] sommes des scientifiques monsieur. Lorsqu’on analyse les  
 27 données (.) on analyse sur la capacité du jeune, comment le jeune va vivre  
 28 et comment le jeune va avoir une capacité émotionnelle pour résister dans  
 29 sa vie de tous les jours. ((M.Vincent ‘°ouais mais°’, ‘°ouais°’ timide))=

30 **PV** : = <Je trouve ça regrettable que vous avez pas essayé au moins un jeu vous-  
 31 même personnellement là. Moi j’ai essayé personnellement un jeu [

32 **MG** : [Vous

33 [savez le chercheur ]

34 **A** : [Mr.

35 faudrait permettre à] monsieur Vincent [de s’exprimer quand même. On  
 36 reviendra à vous après. ]

37 **PV** : ((regarde l’animateur)) et puis (.) je (.) j’a (.) J’avoue que] moi, j’ai pas la  
 38 patience. Y’a un seul jeu que j’aimais, c’est Arcanoïde, c’est un jeu  
 39 d’adresse seulement, y’a pas de petits bonhommes, c’est de l’adresse,  
 40 d’l’adresse, d’l’adresse. C’est un peu comme jouer machine à boule disons  
 41 mais c’pas ça là. Alors personnellement moi j’ai remarqué que ça prenait  
 42 énormément de patience et j’aurais pas la patience de jouer à Mario Bros  
 43 moi. Effectivement c’était très difficile, parce que moi mourir j’aime pas  
 44 ça. Tandis que d’autres jeux c’est juste de l’adresse, c’est plus facile donc  
 45 c’est vraiment un moment donné tu poignes le tour pis ça va bien. Mais je  
 46 trouvais que (.) en tout cas je savais bien que moi je n’avais pas la

47 patience. =

48 **MG** : = Je crois que monsieur m'a pas compris [dans quel sens ]

49 **A** : [ >Mais<, sur le contenu]

50 >justement parlons un peu du contenu< de ces cassettes avec lesquelles

51 s'amuse les enfants pendant des heures et des heures bien souvent. Est-

52 ce que effectivement vous avez cru déceler vous dans ces jouets, des

53 scènes de violence, ou encore des scènes où on colporte des stéréotypes

54 sexistes ?

*Note : l'animateur prononce très clairement chaque syllabe.*

### 5.3.2 Analyse

Ce segment est un exemple d'interaction entre un spécialiste, un parent et l'animateur, dans lequel le spécialiste se sent confronté et où il y a une grande utilisation de pronoms personnels par les deux interactants principaux. Les pronoms personnels témoignent du processus actif de constitution des équipes de représentation par les locuteurs. Un parent (Pierre Vincent) commence par répondre à la question de l'animateur à la ligne 3, qualifiant les propos de M. Guitouni de « très dur ». Aux lignes 4 et 5, M. Vincent pose une question toute simple au psychosociologue (Moncef Guitouni) : « est-ce que vous avez essayé de jouer ? ». Ce dernier réplique sans répondre à la question. M. Vincent l'interrompt rapidement à la ligne 9, pour relancer sa question : « vous avez essayé vous-même ? ». De nouveau M. Guitouni réplique sans répondre à la question. M. Vincent lui coupe la parole de nouveau aux lignes 16 et 17 pour reformuler la même question : « Mais personnellement vous est-ce que vous avez

joué à un certain jeu avec ça ? ». Finalement M. Guitouni répond clairement à la ligne 18 : « non (.) je n'ai pas joué personnellement, j'ai observé ». C'est à ce moment que M. Vincent qualifie la situation de M. Guitouni de « regrettable » due à la non expérience d' « au moins un jeu » (ligne 30). Ceci suggère que le jugement de M. Guitouni n'est pas valable. C'est apparemment de cette façon que M. Guitouni interprète ce commentaire puisqu'il s'engage dans une défense de l'objectivité obligatoire du chercheur versus la subjectivité de M. Vincent. Sans même laisser le tour de parole à M. Vincent, M. Guitouni s'emporte immédiatement dans ce qui a toutes les allures d'une justification de son objectivité en tant que scientifique (ligne 20 à 22). Il coupe M. Vincent à la ligne 26 : « nous nous sommes des scientifiques monsieur ». Ce faisant, il tente de contraster son objectivité de chercheur avec la subjectivité de M. Vincent, qu'il compare à celle d'un enfant : « c'est sûr et certain vous vous défendez l'idée parce que vous transformez un peu une projection personnelle avec les enfants parce que vous aimez jouer » (lignes 20 à 22).

Aux lignes 34 à 36 l'animateur intervient pour que M. Guitouni cède la parole à M. Vincent. Lorsque M. Guitouni tente de reprendre la parole à la ligne 48, l'animateur l'ignore, bien qu'il lui ait indiqué « on reviendra à vous après » (ligne 35 et 36).

### **5.3.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert**

*Pratiques 1, 2 et 3 – prendre la parole, couper la parole, ne pas céder la parole.*

Ces pratiques apparaissent dans plusieurs segments sélectionnés, mais j'ai choisi de les décrire seulement dans celui-ci car elles prennent des allures plus extrêmes. À mon

avis, cette pratique montre surtout la motivation de M. Guitouni à défendre son point de vue et à faire accepter son expertise par les autres participants (incluant l'animateur) et le public devant les téléviseurs. En prenant la parole de son propre chef (lignes 20, 26 et 32) et en ne laissant pas le tour de parole au participant à qui il s'adresse, M. Guitouni force l'animateur à intervenir pour l'obliger à céder la parole à M. Vincent. Ce segment est un indicateur de la motivation de M. Guitouni à faire accepter son expertise à M. Vincent et, par extension, au reste du public et peut contribuer à construire une identité d'expert.

*Pratique 4 – Utilisation de pronoms personnels.* Dans cette séquence, les pronoms personnels sont utilisés par M. Vincent pour mettre de l'avant sa subjectivité et sont utilisés par M. Guitouni pour s'associer à des équipes de représentation.

Dans l'ensemble de la séquence, M. Vincent utilise l'adverbe « personnellement » (3 fois), les pronoms personnels « moi » (6 fois) et « je » (16 fois) pour parler de lui-même ; les pronoms personnels « vous » (4 fois), « vous-même » (2 fois) et l'expression « vous personnellement » (une fois) pour parler à M. Guitouni. Ces pronoms indiquent bien que M. Vincent met l'expérience personnelle de l'avant et qu'il questionne M. Guitouni sur la sienne. Ceci est clarifié par l'ajout d'adverbes au pronom « vous », qui convient à la deuxième personne du singulier et du pluriel. M. Vincent y ajoute « vous personnellement » et « vous-même » pour spécifier qu'il parle de l'expérience personnelle de M. Guitouni (donc de la deuxième personne du singulier), et non de l'expérience de tous les scientifiques. Aux lignes 30 et 31, M. Vincent met de l'avant son expérience personnelle de façon évidente, ce qui ferait dire à Linvingstone et Lunt (1992) qu'il construit son authenticité : « Je trouve ça regrettable que vous avez

pas essayé au moins un jeu vous-même personnellement là. Moi j'ai essayé personnellement un jeu ». Ce faisant, il montre sa connaissance du jeu et la compare à la non-connaissance du jeu de M. Guitouni. De cette façon, lui aussi s'efforce de mettre de l'avant son expertise, qui diffère de celle de M. Guitouni. Il n'est donc pas étonnant que M. Guitouni lui coupe la parole pour répliquer, afin de justifier son objectivité face au jeu, défendre son expertise et disqualifier l'expérience personnelle comme étant pertinente pour juger de la nuisance des jeux vidéo.

L'utilisation des pronoms est tout aussi intéressante chez M. Guitouni, qui commence en utilisant le « je » (7 fois), puis utilise le « on » (8 fois) et il glisse une nouvelle fois au « nous » (2 fois). Le « on » demeure moins clair que le « nous », puisqu'il peut tantôt inclure la personne qui parle, tantôt l'exclure, selon le contexte. Le 'nous' est toujours inclusif. Les deux « nous » de la ligne 26, signifient « les scientifiques ».

#### **5.3.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise**

À mon avis, la réaction défensive de M. Guitouni face aux propos de M. Vincent, bien qu'elle montre sa motivation, ne confirme pas son expertise aux yeux des autres participants. En effet, et en lien avec les conclusions de Cook, Pieri et Robbins (2004), en ne validant pas l'expérience de M. Vincent comme pertinente à la discussion, en la percevant comme une confrontation et une remise en question de son expertise, M. Guitouni démontre seulement qu'il ne peut adopter un autre point de vue que le sien, ce qui constitue un jugement biaisé, même d'un point de vue objectif scientifique, point de vue qu'il défend lui-même. On retrouve donc l'ironie de défendre

avec émotion un point de vue objectif, mentionné par Cook, Pieri et Robbins (2004) : “[P]articularly ironic is the highly emotive language often used to criticize the irrational nature of the opposition, and the highly selective use of examples – both markedly at odds with the scientific principles invoked as the proper basis for judgement” (p.445).

Le fait que M. Guitouni s’inclue dans l’équipe des scientifiques, précise l’identité qu’il souhaite projeter et son appartenance à ce groupe n’est pas remise en question dans le débat. Jusqu’à très récemment, la science était une source d’autorité légitime très peu contestée : “[I]n the first half of the 20th century, the frame of empirical objectivity was the authoritative storyline about nature and technology” (Cook, Pieri et Robbins, 2004, p.442). Les termes scientifiques et experts étaient alors équivalents et restent encore fortement associés. Il ne serait pas étonnant qu’encore aujourd’hui, plusieurs personnes, au contraire de M. Vincent, acceptent l’avis d’un scientifique sans ressentir le besoin d’explorer d’autres perspectives, ce qui suffirait à construire une identité d’expert.

## 5.4 Analyse spécifique 2

### 5.4.1 Transcription (lignes 340 à 377 de la transcription totale)

**Animateur, Jean Bourque (Association des Téléspectateurs), Jacques de Lorimier (spécialiste en sciences de l’éducation), Geoffroy Faribault (enfant)**

- 1 **A :** Monsieur Bourque.
- 2 **JB :** ((regarde un peu tout le monde)) °Oui euh° pour faire suite à Guillaume on
- 3 a axé beaucoup sur la violence sur le contenu. Mais euh :: ce produit-là est
- 4 un:: produit de consommation comme n’importe quel autre produit. À ce

5 moment-là moi je me questionne aussi euh j'aimerais ça qu'on qu'on  
 6 regarde l'aspect relationnel. L'enfant les adultes (.) tout le monde se  
 7 développe dans :: (.) dans un contexte de relation. Est-ce que c'est un  
 8 produit de consommation qui m'aide à garder le contact avec les autres  
 9 autour de moi ? Si oui ben, pourquoi pas. Comme euh je peux jouer au  
 10 Monopoly avec mes enfants. Ou est-ce que c't'un produit qui va plutôt  
 11 m'isoler, ou isoler mon enfant. Ou le couper d'activités aussi euh  
 12 primordiales pour son développement comme des activités motrices, des  
 13 activités langagières ou euh des activités d'apprentissage commec les  
 14 devoirs les leçons ou la lecture euh.

15 **A :** Monsieur de Lorimier nous disait un peu plus tôt ce soir, ça peut à la limite  
 16 être un outil de rapprochement entre :: les parents et les enfants ? =

17 **JdL :** = Ben oui↑ euh j'vois des enfants là qui ont l'goût de parler là. En tout cas  
 18 moi ce que< j'j'ai vu >en tout cas< ((bredouille)) c'c'est ça ils l'diront  
 19 (.) c'est que gh (.) ç (.) entre eux ça fait un :: moyen de communiquer. Il  
 20 faut faire attention nous comme adultes parce que si on entre pas>° dans ce  
 21 moyen de communication là°<, si on ne le saisit pas (.) on se met à  
 22 l'extérieur:: (.) et là on devient niaiseux. >C'est-à-dire qu'on< est plus  
 23 capable de parler le lan::gage que ces enfants-là sont en train hhh  
 24 d'instaurer les uns avec les autres↓.

25 **JB :** Mais est-ce que c'est la réalité ? Est-ce qui a pas des enfants qui  
 26 s'isolent ? Hein par une surconsommation d'un produit, qui est  
 27 poussé par un marché extraordinaire °vous le savez très bien°.

- 28 **JdL** : >C't'à dire qu'c'est possible aussi. [Là j'ai pas< ]
- 29 **A** : ((Goeffroy tente de prendre la parole)) [Bon, Guillaume] voulait répondre  
30 à la question. Vas-y Guillaume. Pardon pas Guillaume, Goeffroy.=
- 31 **GF** : ((regarde uniquement Bourque)) =Tu parles de la surconsommation de::  
32 des des produits euh (.) des ben des produits =
- 33 **JB** : ((regarde uniquement Geoffrey)) = Est-ce qui en a de la  
34 surconsommation ?
- 35 **GF** : Oui mais peut-être qui en a de la surconsommation. Mais la télé (.)  
36 j'prends exemple sur la télévision. La télévision c't'un (.) c'est c'est la  
37 même chose.
- 38 **JB** : [C'est la même chose]
- 39 **GF** [C'est c'est vendu ] (.) au (.) plus que le Nintendo (.) alors (.) j'vois pas  
40 pourquoi euh vous dites que c't'un produit de surconsommation puisque la  
41 télévision [c'est]
- 42 **JB** : [C'que j'demande], est-ce qui en a dans de la surconsommation  
43 ou est-ce que, toi tu l'utilises de façon euh euh (.) [intelligente ou euh  
44 raisonnable mais] .
- 45 **GF** : [Ben oui ::↑ >mais t'sais<]
- 46 **JB** : En connais-tu des amis qui l'utilisent pis y s'empêchent de vivre d'autres  
47 activités [ou d'aller]
- 48 **GF** : [Oui].
- 49 **JB** : jouer dehors ? ((signe de la main))
- 50 **GF** : Oui.

*Il est rare que M. de Lorimier se fasse couper la parole, il articule clairement chaque syllabe. M. Bourque parle au ralenti et regarde ses notes.*

#### **5.4.2 Analyse**

Cet extrait constitue un exemple d'interaction entre un spécialiste, un professionnel, un enfant et l'animateur, quoique cette distinction semble moins pertinente que de parler d'une simple interaction entre un enfant, un parent et un spécialiste. De plus, ce segment présente plusieurs participants citant les paroles d'autres participants. M. Bourque (professionnel) tente de mettre des mots dans la bouche des deux autres participants principaux, les forçant à dire ce que lui-même pense. M. Bourque débute la séquence en référant aux propos de Guillaume (ligne 2), ce qui démontre un pouvoir de définition de l'enjeu par un enfant. Il est clair que M. Bourque fait un effort dans sa façon de s'exprimer, pour se mettre au niveau de l'enfant (langage accompagné de non-verbal) : « en connais-tu des amis ». Le terme « amis » a une signification différente chez l'adulte et l'enfant. Pour l'enfant il signifie « pairs », ce qui réfère aux autres enfants autour de lui, alors que pour l'adulte il s'agit d'une relation plus exclusive. Les pairs chez l'adulte sont distribués en plusieurs groupes d'adultes dont les « amis » (collègues de travail, voisins, connaissances, etc.), ce qui n'est pas le cas chez l'enfant. Pour l'enfant, tout le monde qui n'est pas de la famille est un « ami ». M. Bourque utiliserait plutôt les termes « quelqu'un », « personnes », « gens », « individus » ou « monde » s'il s'adressait à un adulte.

Aux lignes 15 et 16, l'animateur fait explicitement référence aux propos d'un spécialiste, M. de Lorimier, dans le but de nuancer les propos de M. Bourque, ce qui

montre qu'il accorde de l'importance aux propos de M. de Lorimier dans la discussion, ou dit autrement, dans la définition des thèmes de l'enjeu. Cette intervention est suivie d'une prise de parole par M. de Lorimier, conséquente à une perte de la tribune par M. Bourque. À la ligne 25, M. Bourque reprend la parole de son propre chef pour réintroduire la position qu'il défendait plus tôt et remet en question les propos de M. de Lorimier, référant au savoir que celui-ci devrait connaître concernant le marché des jeux vidéo, qu'il qualifie d'extraordinaire : « vous le savez très bien ». Cette intervention est loin d'être banale puisqu'elle fait intervenir le savoir attendu chez un spécialiste et, qui plus est, l'utilisation de ce savoir pour nuancer les propos du spécialiste. M. Bourque apporte un nouveau thème à la discussion, le possible isolement des enfants. Par contre, l'ampleur du marché avait été soulignée par l'animateur et M. Guitouni avant lui. Cette déclaration n'attendait pas nécessairement de réponse de la part du spécialiste, mais M. de Lorimier avoue tout de même : « c't'à dire qu'c'est possible aussi ». Ceci démontre une plasticité du jugement et une ouverture à d'autres points de vue qu'il n'avait pas considérés, ce qui est l'attitude contraire au spécialiste de l'analyse 1 (M. Guitouni). À la ligne 31, c'est au tour de Geoffroy de citer M. Bourque pour nuancer ses propos : « Tu parles de la surconsommation de :: des des produits euh des ben des produits ».

#### **5.4.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert**

*Pratique 5 – Forte expressivité.* M. de Lorimier est le participant le plus expressif du débat, attribuable autant à des éléments verbaux que non-verbaux.

L'expressivité verbale est visible dans la transcription par l'usage d'une variété d'indicateurs, parfois combinés, qui ne se limitent pas à ce simple segment (↑, ↓, °, ><, \_, ::, gh, (.), <). Cette expressivité témoigne de l'aisance avec laquelle M. de Lorimier s'exprime en tant que spécialiste en public, probablement par la force de l'habitude. Cette pratique contribue à construire une identité d'expert chez M. de Lorimier, qui exprime l'assurance de ses propos, une aisance et une habitude de la démonstration publique, communiquées par sa forte expressivité.

*Pratique 6 – Inférer les connaissances d'un autre participant.* À la ligne 27, M. Bourque précise qu'il prend pour acquis que M. de Lorimier connaît ce que lui-même connaît : « vous le savez très bien ». Cette pratique se retrouvera dans le segment 4. Elle trahit la logique qu'un niveau de connaissance supérieur doit automatiquement savoir ce que les niveaux de connaissance inférieurs savent. Un spécialiste doit avoir un minimum de connaissances, supérieur aux connaissances d'un non-expert. Retrouver cette pratique chez M. Bourque confirme qu'il considère M. de Lorimier comme un expert du sujet, ce qui contribue à construire l'identité d'expert de M. de Lorimier. Du coup, il s'inclut avec M. de Lorimier dans une équipe large, l'équipe de ceux qui connaissent un minimum quelconque.

*Pratique 7 – Se mettre au niveau de l'interlocuteur.* Il semble évident pour plusieurs qu'un adulte doit adapter son langage quand il s'adresse à un enfant, de manière à s'ajuster au niveau d'expérience de l'enfant. Plusieurs adultes font la transition de façon naturelle pour minimiser les problèmes de communication. Pourtant, comme je le présente dans l'analyse 5, cette pratique ne semble pas aller de soi pour

tout le monde et peut avoir des conséquences fâcheuses sur la démonstration d'expertise.

*Pratiques 8 et 9– Citer un autre participant/nuancer les propos d'un autre participant.* M. Bourque reprend les paroles de Geoffroy (qu'il appelle Guillaume de façon erronée) pour amener un nouveau thème dans la discussion, ce qui démontre un pouvoir de définition chez un enfant (Geoffroy) et une motivation à défendre son point de vue, à positionner la pertinence de son propos dans la définition des thèmes du débat par un professionnel (M. Bourque). Ensuite, M. Bourque pose deux questions à M. de Lorimier et trois questions à Geoffroy dans le but de les forcer à nuancer leurs propos. L'animateur de son côté cite M. de Lorimier pour nuancer les paroles de M. Bourque. Comme pour suivre l'exemple de ses deux aînés avant lui, Geoffroy cite aussi M. Bourque dans le but de nuancer ses paroles. De cette façon, M. Bourque montre que les propos d'un enfant sont aussi utiles que les propos d'un spécialiste pour définir l'enjeu, ce qui construit l'expertise des deux, tout comme la citation de l'animateur construit l'expertise de M. de Lorimier. Le fait que M. Bourque réussisse à amener un enfant à dire ce que lui-même pense est plutôt facile et considéré normal pour un adulte. Toutefois, qu'il arrive au même résultat avec un spécialiste, me force à lui concéder une certaine expertise, mais qui n'est peut-être pas en lien avec l'enjeu. Je dirais que M. Bourque, par son talent à 'faire dire', démontre des habiletés métacommunicationnelles qui lui procurent un certain pouvoir de définition de l'enjeu dans ce segment. Cette pratique contribue à la construction de l'identité d'expert de M. Bourque puisqu'elle le présente sur le même pied d'égalité avec un spécialiste (M. de Lorimier) dans une discussion argumentative.

#### **5.4.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise**

L'animateur ne poursuit pas sur le sujet apporté par M. Bourque, cite M. de Lorimier et lui redonne la parole. En ramenant la discussion au domaine d'expertise de M. de Lorimier, l'animateur peut donner l'impression qu'il accorde plus d'importance aux propos de M. de Lorimier. Il ne semble pas que le questionnement, les nuances apportées et l'acceptation du point de vue de M. Bourque nuisent à l'expertise de M. de Lorimier. À mon avis, ce segment démontre la plasticité du jugement de M. de Lorimier, sa capacité à valider la contribution d'un autre participant sans nuire à son expertise. Au contraire, je dirais que cela ajoute à l'aisance qu'il projette à s'exprimer en tant que spécialiste, sans se trouver déstabilisé par un aspect qu'il n'aurait pas encore considéré, malgré son expertise. Le jeu des citations (M. Bourque cite Geoffroy, Geoffroy cite M. Bourque, l'animateur cite M. de Lorimier) montre encore une fois qu'une pratique n'est pas attachée à un groupe d'interactants en particulier et que chaque participant a la possibilité de contribuer à la définition des thèmes du débat, en voyant ses propos repris dans la discussion. Ce segment participe, à mon avis, à la construction de l'identité d'expert de M. de Lorimier en le présentant avec l'assurance en ses propos, fort de l'appui de l'animateur, et une ouverture à d'autres points de vue, sans réactions défensives liées à son identité.

### **5.5 Analyse spécifique 3**

#### **5.5.1 Transcription (lignes 378 à 406 de la transcription totale)**

**Animateur, Jacques Surbeck (responsable, Société SEIC)**

- 1   **A :**   Monsieur Surbeck j'voulais vous poser une question sur euh l'aspect (.)  
2           physique (.) de cet appareil, <est-ce que ça peut véritablement ça peut  
3           avoir des conséquences par exemple au niveau visuel pour des enfants qui  
4           vont y consacrer des heures et des heures ?
- 5   **JS :**   ((regarde uniquement l'animateur)) Pas seulement au niveau visuel. Moi  
6           en tant que père et grand-père, donc de consommateur de jeux  
7           électroniques. Hhh Euh j'me suis attaché à travers le laboratoire que je  
8           dirige↓, à déterminer quels étaient les effets nocifs du rayonnement de ces  
9           écrans cathodiques↓. Et là on entre dans un domaine beaucoup plus sérieux  
10          et beaucoup plus grave↓. Si vous placez une portée de jeunes rats (.),  
11          devant un écran cathodique, à deux diagonales de distance, en période néo-  
12          natale↓. Seulement pendant 15 jours↓. Qu'ensuite vous les retirez de la  
13          radiation de l'écran, vous les laissez grandir à l'abri↓. Quand ils arrivent à  
14          la puberté il y a un signal rémanent, (.) qui vient de l'axe hypothalamo-  
15          limbique [et qui vient]
- 16   **A :**                 [Vous allez ] nous expliquer ça lentement là ?
- 17   **JS :**   Pardonnez-moi. J'essaie d'être rapide pour ne pas prendre trop de temps  
18          dans les [notions ]. ((sourit))
- 19   **A :**                 [Essayez] de nous expliquer pour qu'on comprenne un peu. ((rit et  
20          sourit accompagné de plusieurs participants))
- 21   **JS :**   Alors il y a une imprégnation euh du système euh du cerveau. (.) Qui vient  
22          bloquer le signal rémanent, c'est-à-dire que il est en sommeil pendant la  
23          croissance. Donc pendant la mise à l'abri des radiations. Et moment de la

24 puberté il vient bloquer le développement neuroendocrinien c'est-à-dire  
 25 qu'il va perturber le développement glandulaire (.) du mammifère↓. On a  
 26 évidemment pas fait d'expérience sur les bébés humains. ((Geoffrey prend  
 27 un air impressionné et amusé puis perplexe et sérieux)) Mais actuellement  
 28 aucune étude sérieuse ne permet de dire que le bébé humain est plus  
 29 résistant que le bébé rat. Et ça c'est beaucoup plus sérieux, c'est beaucoup  
 30 plus grave parce qu'on ne connaît pas (.) les conséquences (.) qui pourront  
 31 advenir dans 10 ans, (.) devant toute une génération (.) qui a été mise  
 32 devant des écrans cathodiques, plusieurs heures par jour, (.) avant la  
 33 puberté.

32 A : Madame Mathieu ce sont là des données qui vous surprennent ?

### 5.5.2 Analyse

Cet extrait est un exemple d'interaction entre un spécialiste et l'animateur. Aux lignes 6 et 7, M. Surbeck emploie les catégories d'appartenance père, grand-père et consommateur de jeux électroniques. Par contre, son discours se poursuivra sans qu'il ne fasse jamais référence à son expérience en tant que membre de ces catégories sociales (équipes). Au contraire, dès la ligne 7 il se qualifie de directeur de laboratoire (« le laboratoire que je dirige ») auquel le reste de son propos est attaché, de manière à construire sa crédibilité en tant que chercheur. De nouveau, ce choix est en accord avec les observations de Livingstone et Lunt (1992), qui concluent que les discours d'experts visent à construire leur crédibilité, alors que les non-experts tentent de construire leur authenticité.

M. Surbeck qualifie son domaine de recherche de « beaucoup plus sérieux et beaucoup plus grave ». Il utilise ce qu'il convient d'appeler un jargon scientifique, avec des termes tels que : « écrans cathodiques », « diagonales de distance », « période néonatale », « signal rémanent », « axe hypothalamo-limbique », jusqu'à ce que l'animateur intervienne à la ligne 16 pour lui signaler gentiment la nécessité de vulgariser ses propos : « vous allez nous expliquer ça lentement là ? ». Pour le reste du débat M. Surbeck s'exprimera encore plus lentement, en mettant encore plus d'emphasis sur sa prononciation, reformulant ses paroles, ce qui peut être perçu comme un effort de vulgarisation mais n'exclut pas la condescendance.

Aux lignes 29 à 33, M. Surbeck répète l'importance de son domaine de recherche en terminant sur une note alarmiste qui ouvre une incertitude scientifique « et ça c'est beaucoup plus sérieux, c'est beaucoup plus grave parce qu'on ne connaît pas les conséquences qui pourront advenir dans 10 ans, devant toute une génération qui a été mise devant des écrans cathodiques, plusieurs heures par jour, avant la puberté ».

### **5.5.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert**

*Pratique 10 – Faible expressivité.* M. Surbeck parle d'un ton monocorde et très posé. Ceci transparaît dans la transcription par l'emploi de plusieurs « (.) » aux endroits où apparaissent des virgules et de plusieurs « ↓ » également suivis de « (.) » là où il y aurait habituellement simplement des points. Le langage qu'emploie M. Surbeck est très proche de la langue rédigée, le français parlé différant naturellement beaucoup du français écrit chez une même personne en temps normal. De plus, il présente une

diction irréprochable, se manifestant par l'élocution de chaque syllabe, en plus de la prononciation parfaite des liaisons entre les mots (ce qui n'apparaît pas dans la transcription). Il semble que le style locutoire de M. Surbeck vise à laisser une impression de neutralité et d'objectivité, mais communique par le fait même une certaine froideur et rigidité. Il est possible que cette attitude à elle seule suffise pour que certaines personnes considèrent M. Surbeck comme un expert. Pour ma part, je juge cette pratique problématique, considérant qu'elle comporte des avantages et des inconvénients, tel que discuté par Livingstone et Lunt (1992). Me basant sur le tableau 1 présenté dans la revue de littérature, cette attitude sera interprétée différemment suivant un jugement de base élitiste ou antiélitiste. Selon un jugement élitiste, le discours de M. Surbeck sera perçu objectif, fondé sur des faits, rationnel, reproductible et abstrait. Par contre, selon un jugement antiélitiste, ce même discours sera perçu aliéné, fragmenté, froid, non-pertinent et superficiel.

*Pratique 11 – Discours alarmiste.* M. Surbeck tente d'intéresser les participants en studio et les gens à la maison à son domaine d'expertise en tenant un discours alarmiste, pratique sensationnaliste observée également chez Patrona (2005) : “[I]n such programs, experts must go extremes in order to secure optimal persuasiveness for their statements” (p.258). Pour ce faire, M. Surbeck soulève des incertitudes face à l'avenir, défendant l'opinion que ce qui est encore inconnu des scientifiques est « grave ». En évoquant la notion de danger potentiel, M. Surbeck insinue que ses paroles sont beaucoup plus importantes dans la discussion, ce qui collabore à son identité d'expert. Il serait en effet éthiquement inacceptable qu'un spécialiste, ayant accès à des connaissances exclusives, n'avertisse pas la population d'un danger qu'elle

ignore. M. Surbeck se positionne implicitement comme faisant son devoir, en tant que personne privilégiée, rendant ces informations accessibles à tous. Par contre, rien ne l'empêche de semer la panique dans les foules et de se rétracter par la suite.

Généralement, il est attendu des experts qu'ils aillent « au fond des choses », ce qui inclut certaines prédictions face à l'avenir. Notons que les prédictions alarmistes de M. Surbeck ne se sont toujours pas confirmées de nos jours, 17 ans plus tard.

*Pratique 12 – Utilisation d'un vocabulaire spécialisé.* M. Surbek utilise un vocabulaire scientifique spécialisé. Il aurait été très peu probable que même une minorité de gens en studio soit familière avec ce jargon et encore moins probable que la majorité des auditeurs à la maison le soit. Que M. Surbeck ait cru même un instant que tel était le cas est ahurissant. Je crois que de ne pas vulgariser son langage avant qu'on le lui fasse la demande était un choix calculé (délibéré, inconscient ou non) de la part de M. Surbeck. Cette pratique lui permet de créer un écart entre son savoir et le savoir non-expert et possiblement d'intimider les autres participants de par son savoir, si exclusif qu'il demande un effort supplémentaire à vulgariser. Je cite ici Goffman (1973) sur les secrets d'initiés : « Les secrets d'initiés donnent un contenu intellectuel objectif au sentiment subjectif de distance sociale. Presque toutes les informations dans une organisation sociale ont plus ou moins cette fonction d'exclusion » (p.138). Les secrets d'initiés marquent l'appartenance d'un individu à un groupe et contribuent à ce que le groupe se sente distinct de ceux qui ne sont pas « dans le secret ». Je termine avec l'opinion de Cook, Pieri et Robbins (2004) sur cette pratique :

The inevitable corollary of the attempt to remain rigorously scientific  
and to use language only in a scientific manner even when engaging

other types of discourse is an inability to notice – let alone to engage with – other dimensions of the debate. (p.444)

Pour ma part, je crois encore une fois que cette pratique est problématique, comportant autant d'avantages que d'inconvénients pour la construction d'une identité d'expert. D'un côté M. Surbeck prouve sa connaissance d'un vocabulaire hautement spécialisé. D'un autre côté, il montre une incapacité à rendre compréhensible ses connaissances pour les partager avec des non-spécialistes. Il est tout autant possible que cette attitude découle d'un refus (peut-être inconscient) de communiquer avec des non-spécialistes. Un vocabulaire spécialisé interfère avec les habiletés communicationnelles de base, ce qui est un signe de mésadaptation sociale plus que d'expertise, un n'excluant pas l'autre.

#### **5.5.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise**

Le fait que M. Surbeck abandonne son vocabulaire spécialisé qu'une fois que l'animateur lui en fait la demande, donne l'impression d'un effort supplémentaire à vulgariser et lui attribue un air encore plus arrogant que lorsqu'il parlait en jargon scientifique. Cette séquence était la première intervention de M. Surbeck. Elle arrive tardivement dans le débat, faisant de M. Surbeck le dernier expert à être sollicité par l'animateur pour s'exprimer. Il ne semble donc pas que cet expert soit motivé outre mesure à s'exprimer à ce moment-ci du débat, mais la suite du déroulement montrera le contraire. Je reviens de nouveau sur les accords implicites entre le « président » et les « orateurs » mentionnés par Goffman (1981), dont il fut question plus tôt au sujet de



13 **JS :** ((regarde Mathieu)) [Vous savez ]  
 14 comme moi↓. Et vraisemblablement vous avez eu communication (.) des  
 15 travaux scientifiques qui ont été publiés↑. Que devant un champ  
 16 électromagnétique faible, (.) il y a blocage de la sécrétion de la  
 17 mélatonine↑ c'est l'hormone qui commande l'activité du système  
 18 immunitaire.

19 **AMM :** ((sérieuse et contrariée, regarde Surbeck)) [Ce n'est pas prouvé]

20 **JS :** ((regarde Mme Mathieu)) [Ce qui veut dire ] que  
 21 quand vous mettez (.) des jeunes (.) devant un écran cathodique, qui émet  
 22 du rayonnement dont ils sont victimes. Il y a blocage↓ (.) de (.) la  
 23 stimulation de leur système immunitaire. <Et c'est la raison pour laquelle  
 24 on trouve chez les fabricants, <chez les utilisateurs d'ordinateur par  
 25 exemple, (.) deux fois plus:: de (.) pathogènes, de hmm, <d'agressions  
 26 pathogènes (.) parce que leur système immunitaire est diminué↓.

*Note : Mme Mathieu laisse M. Surbeck s'exprimer sans lui couper la parole mais demeure très expressive. Elle passe d'un air perplexe à agacé, exaspéré, elle secoue la tête par moment. Pour le reste du débat, on la filme adoptant un air amusé chaque fois que M. Surbeck prend la parole.*

27 **AMM :** Ah non je suis pas d'accord parce que faut voir les jeunes c'est des  
 28 périodes où ils ont [quand même des infections.]

29 **JS :** [Je (.) je (.) Ce que, ce que je] dis je l'appuie sur des travaux  
 30 scientifiques qui ont été publiés.

31 **Ind. :** [long soupir ]

- 32 **JS :** [J'ai participé] à plusieurs congrès scientifiques et je tiens à votre  
 33 disposition les tirés à part (.) euh de (.) ce que j'affirme↓. ((AMM air  
 34 exaspérée))
- 35 **A :** Bon un temps de réplique à madame Mathieu et monsieur Lajoie veut  
 36 intervenir aussi.
- 37 **AMM :** ((regarde Surbeck)) Non mais j'aimerais bien voir ces répliques-là >dans  
 38 ce cas-là< si vous dites ça (.) il faut supprimer complètement la télévision.  
 39 (.) [Il faut tout supprimer.]
- 40 **JS :** ((regarde Mathieu l'air nerveux)) [Non madame c'est un problème de  
 41 distance.] =
- 42 **AMM :** = [Non non non non, tous les journalistes,  
 43 (inaudible)]
- 44 **JdL :** [Les journalistes qui font du traitement  
 45 de texte, les secrétaires qui font du traitement de texte à mon sens là on est  
 46 en train de déborder le gros bon sens là moi.]
- 47 **MG :** [On a un problème de santé dans la  
 48 société actuellement. ((rire))]
- 49 **JS :** [C'est un problème de distance.]  
 50 ((tout le monde parle ensemble))
- 51 **A :** [Monsieur Monsieur vous voulez intervenir oui. Un instant je vous prie un  
 52 instant Monsieur Lajoie.]

### 5.6.2 Analyse

Cet extrait est un exemple d'interaction entre deux spécialistes et l'animateur, au cœur duquel les interactions prennent la forme d'une confrontation, ce qui interpelle d'autres interactants. Il est particulièrement délicat à analyser pour la variété d'interprétations possibles des comportements émis par les interactants. Il est difficile de déterminer quels éléments du contexte influencent le plus le déroulement de l'interaction. D'abord il s'agit d'une interaction entre un homme et une femme de générations différentes, tous deux considérés spécialistes dans leur domaine respectif. Ensuite les deux participants présentent des accents différents, ce qui n'apparaît pas dans la transcription et n'exclut pas une dimension interculturelle. Pour terminer, les deux protagonistes sont en désaccord dans la controverse sujette à débat. Dans cette analyse, je discute seulement du désaccord entre experts. Bien que les autres éléments contextuels (de genre, de génération et de culture) qualifiant les interactants aient une importance certaine, ils constituent des limites à mon analyse et il serait beaucoup trop spéculatif de ma part de m'y aventurer.

À la ligne 7, M. Surbeck parle par-dessus les paroles de Mme Mathieu pour faire un commentaire plutôt confrontant : « on a aucune preuve ». Aux lignes 10 et 11, M. Surbeck intervient pour faire une seconde objection aux propos de Mme Mathieu : « je ne parle pas d'user les yeux ». En effet, M. Surbeck n'a jamais utilisé le terme « usé ». Mme Mathieu répondait directement à la question de l'animateur contenant le mot « usé », question qui donnait suite aux propos de M. Guitouni. Malgré tout, le trouble général (occasionné possiblement par le doute semé par son intervention) permet à M. Surbeck de couper la parole à Mme Mathieu et de poursuivre le développement de son argumentaire.

C'est à ce moment (lignes 13 à 15) qu'une autre réplique vient suggérer un talent de stratège chez M. Surbek. Je cite : « Vous savez comme moi. Et vraisemblablement vous avez eu communication des travaux scientifiques qui ont été publiés ». Dans cet extrait, M. Surbeck inclut Mme Mathieu dans une catégorie d'appartenance supposée les contenir tous deux : la catégorie de ceux qui ont la connaissance des travaux scientifiques qui ont été publiés. M. Surbeck continue son intervention avec un jargon scientifique qui semble, cette fois-ci, destiné à Mme Mathieu, ce qui lui permet de contourner la demande de vulgarisation exigée par l'animateur plus tôt (analyse 3). M. Surbeck renchérit donc avec des expressions spécialisées telles : « champ électromagnétique », « sécrétion de la mélatonine » « système immunitaire ». Il termine avec une phrase forte, destinée à valider son expertise avec des indicateurs comportementaux et institutionnels : « ce que je dis, je l'appuie sur des travaux scientifiques, qui ont été publiés. J'ai participé à plusieurs congrès scientifiques, et je tiens à votre disposition, les tirés à part, euh de ce que j'affirme » (lignes 29 à 33).

À la ligne 19, Mme Mathieu essaie de s'objecter aux paroles de M. Surbeck pour possiblement reprendre la parole : « ce n'est pas prouvé ». Mais c'est à la ligne 42 qu'elle s'oppose clairement à M. Surbeck en répétant quatre fois plutôt qu'une « non » : « non, non, non, non ». S'ensuivent des interactions des plus intéressantes entre quatre spécialistes, pouvant facilement passer inaperçues. M. de Lorimier (lignes 44 à 46) vient appuyer les propos de Mme Mathieu « à mon sens là on est en train de déborder le gros bon sens » et M. Guitouni (lignes 47 et 48) fait un commentaire qui vient défendre M. Surbeck « on a un problème de santé dans la société actuellement ». Ceci rejoint les

propos toujours alarmistes de M. Surbeck, qui qualifiait les jeunes de « victimes » à la ligne 22.

### **5.6.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert**

*Pratique 13 – Inclure un autre participant dans son équipe.* M. Surbeck tente d'inclure Mme Mathieu dans son équipe de représentation, l'équipe de « ceux qui ont eu communication des travaux scientifiques qui ont été publiés ». À mon avis, M. Surbeck tente plutôt d'intimider Mme Mathieu ou de disculper ses paroles en insinuant, à l'intention des autres participants, que si celle-ci est en désaccord avec ses dires, c'est qu'elle n'a pas lu les travaux scientifiques qui ont été publiés, comme doit le faire tout bon spécialiste. De cette façon, il invite Mme Mathieu à se rallier à son discours, en nuancant ses propos, en avouant qu'elle n'a pas lu les travaux scientifiques auxquels il fait référence, qu'elle les a oubliés, etc. Dans tous les cas, l'effet recherché par M. Surbeck est d'amoindrir l'opinion experte de Mme Mathieu et de démontrer sa propre expertise plus pertinente, plus compétente ou plus érudite dans l'opinion des participants en studio et chez le public à la maison. Mme Mathieu pourrait rejeter les conclusions de ces travaux, mais avoue simplement à la ligne 37 : « non mais j'aimerais bien voir ces répliques-là ». Ceci signifie qu'elle n'a pas lu les travaux scientifiques, ce qui peut soulever un doute sur sa compétence. Cela dit, si elle avait corroboré les conclusions de M. Surbeck, celles-ci auraient bénéficié du soutien de deux spécialistes plutôt qu'un, ce qui explique l'utilisation de cette pratique chez M. Surbeck. Comme Mme Mathieu refuse l'invitation de joindre l'équipe de M. Surbeck, leurs expertises

entrent en compétition au lieu de se confirmer l'une et l'autre. Une possibilité additionnelle aurait été que les deux expertises se complètent sans entrer en contradiction, ce qui n'est pas le cas ici. L'opposition est évidente, une expertise réfute l'autre, ce qui rend la confrontation obligatoire afin de déterminer laquelle des deux expertises est la meilleure.

Selon toutes probabilités, M. Surbeck bénéficie de subventions en tant que directeur de laboratoire et doit justifier la pertinence de ses recherches à ses commanditaires. Présentant les résultats de ses recherches à travers un média de masse (la télévision) il ne peut laisser une autre spécialiste contredire ses recherches en public sans les défendre. La force de sa défense sera proportionnelle au risque encouru face à la menace. Cette considération est davantage politique mais menace néanmoins l'identité d'expert de M. Surbeck. Par contre, le fait que Mme Mathieu n'hésite pas à entrer en confrontation avec M. Surbeck et à se dissocier de ses propos, semble viser directement la construction de sa propre identité d'expert. Le refus de Mme Mathieu de s'inclure dans l'équipe de représentation de M. Surbeck (le refus de l'invitation en l'occurrence) aurait pu constituer un risque pour son expertise à elle. Le déroulement de l'interaction lui donne plutôt raison d'avoir effectué ce choix puisqu'à la fin de l'interaction elle a fait la démonstration de la pertinence de son expertise pour la définition de l'enjeu, de façon simple et logique. Ceci s'est accompli en rejetant les propos de M. Surbeck, ce qui a nui à la construction de l'identité d'expert de celui-ci.

*Pratique 6 – Inférer les connaissances d'un autre participant.* Comme dans l'analyse 2, un participant infère les connaissances de l'autre, mais le but en est beaucoup moins clair ici. En disant « vous savez comme moi », on doute que M.

Surbeck croie réellement que Mme Mathieu partage le même savoir que lui, mais qu'il tenterait plutôt de procurer l'opportunité à Mme Mathieu de se rallier à sa cause, avec un aplomb qui laisse transparaître l'autorité qu'il aspire instiguer. Ici M. Surbeck donne l'impression qu'il sait davantage sur le sujet et que c'est plutôt Mme Mathieu qui a des lacunes par rapport à ses connaissances. Cette pratique peut contribuer à faire accepter une expertise.

*Pratique 14 – Recourir à des indices comportementaux et institutionnels.* Quand M. Surbeck affirme « j'ai participé à plusieurs congrès scientifiques », il s'agit d'une tentative d'ancrer son expertise dans un marqueur comportemental. Du même coup il s'associe à l'équipe des scientifiques, grandement associée aux experts chez le public large.

*Pratique 15 – Se poser comme non-auteur.* Quand M. Surbeck dit aux lignes 32 et 33 : « je tiens à votre disposition les tirés à part de ce que j'affirme », il spécifie qu'il n'est pas auteur de ce qu'il énonce, même s'il ne peut citer avec exactitude la provenance des informations qu'il répète. Cette pratique prouve à elle seule la volonté qu'entretient M. Surbeck depuis le début du débat, de se poser comme un acteur objectif. Dans la mesure où l'objectivité prouve l'expertise d'un spécialiste chez un participant, M. Surbeck construit son identité d'expert, autrement, ce n'est peut-être qu'un élément parmi tant d'autres.

*Pratique 16 – Appuyer les propos d'un autre participant.* Dans l'extrait, M de Lorimier prend la parole de façon enflammée pour appuyer les propos de Mme Mathieu ou s'opposer aux conclusions de M. Surbeck : « à mon sens là on est en train de déborder le gros bon sens là moi » (lignes 45 et 46). Comme pour venir équilibrer la

situation, M. Guitouni appuie les propos de M. Surbeck, ce qui revient à s'opposer implicitement à l'expertise de Mme Mathieu : « on a un problème de santé dans la société actuellement » (lignes 47 et 48). Le but de cette pratique semble vraiment de définir l'enjeu et de donner du poids ou voter pour une des deux opinions. Il semble que deux équipes sont formées à partir de ce moment, deux clans opposés concernant la nuisibilité des écrans cathodiques pour les enfants. Notez qu'on s'éloigne de la question de départ du débat, qui elle concerne la nuisibilité des jeux vidéo, ce qui a déjà été souligné par un autre spécialiste (M. Lajoie).

#### **5.6.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise**

L'effet sur le public de plusieurs spécialistes qui se confrontent ne peut se produire sans conséquences pour l'avis spécialisé en général. Selon moi, l'opposition totale des spécialistes induit une diminution de l'importance de leur contribution, car s'ils ne peuvent arriver à un consensus, comment peut-on en espérer un chez la population générale ? Mais il y a clairement une polarisation de l'opinion à partir de ce moment-clé du débat où la pertinence autant que les pratiques de M. Surbeck sont rejetées.

Cette interaction demeure intéressante puisqu'elle montre la particularité de M. Surbeck à croire que Mme Mathieu réagit à ses commentaires (à lui), alors qu'il n'en est rien. Il est possible que M. Surbeck n'ait pas porté une attention soutenue au débat pendant quelques instants, d'où la confusion. Or, à mon avis, que M. Surbeck ait cru ou non que Mme Mathieu s'adressait à lui ne change en rien l'effet de son intervention sur un observateur extérieur. Cette intervention donne l'impression que M. Surbeck

accorde plus d'importance à ses propos chez un autre participant (donc à son pouvoir de définition de l'enjeu) qu'elle n'en a en réalité. Ce passage est extrêmement révélateur d'une motivation très forte chez M. Surbeck à valider son expertise en public. Je soutiens que cette motivation est intimement liée à une identification au statut d'expert. Le fait qu'un spécialiste essaie de rallier un autre spécialiste à sa cause, comme dans ce cas, alors que les deux spécialistes sont de disciplines différentes et en désaccord, laisse sous-tendre une variable intermédiaire dans l'interaction. Comme M. Surbeck invite Mme Mathieu dans sa catégorie d'appartenance, il est bien question d'identité, ici liée à un statut, une autorité, une élite : l'identité d'expert. M. Surbeck semble si persuadé que son expertise est la meilleure, que son discours en interaction avec celui de Mme Mathieu fait figure d'attaque, suite au refus de Mme Mathieu de corroborer ses propos. Il est intéressant de constater que cette confrontation aurait peut-être pu être évitée, si Mme Mathieu avait simplement accepté l'offre de s'inclure dans la catégorie de "ceux qui ont eu communication des travaux scientifiques qui ont été publiés".

Encore une fois, je ne crois pas que les pratiques employées par M. Surbeck et son discours aient aidé à faire accepter son expertise ou invalider l'expertise de Mme Mathieu, mais tout le contraire. Par son entêtement à exclure d'autres points de vue dans la discussion et son attitude offensive, M. Surbeck a subi des attaques à sa propre pertinence dans la définition de l'enjeu. Malgré une forte motivation à construire son objectivité de chercheur, son expertise ne semble pas acceptée par les autres participants dans cette situation.

## 5.7 Analyse spécifique 5

### 5.7.1 Transcription (lignes 484 à 504 de la transcription totale)

**Animateur, Jacques Surbeck (responsable, Société SEIC), Benoît Lemieux**

**(enfant)**

- 1 **JS :** Il y a eu des expériences à Leningrad qui ont été faites sur des embryons  
 2 de poulets qui ne jouent pas avec un Nintendo (.) vous les mettez 45  
 3 minutes devant un écran d'ordinateur ils entrent en en en en épilepsie =
- 4 **Ind. :** =Parce qu'ils ne jouent pas au Nintendo=  
 5 **Ind. :** = Oui c'pas=  
 6 **JS :** =Donc ça n'a rien à voir avec le=  
 7 **A :** =Ça ça dépasse le cadre les jeux visuels dont on parle là=  
 8 = [((confusion, plusieurs parle en même temps))]
- 9 **JS :** [Oui mais c'est le (.) c'est le vecteur (.) ((confusion tout le monde parle en  
 10 même temps)) pardonnez-moi c'est le vecteur (.) c'est l'a (.) c'est  
 11 l'appareil]
- 12 **A :** Bon Benoît voulait intervenir là-dessus aussi.
- 13 **BL :** Non mais t'sais c'est des animaux c'est des poulets ça qui (.) qui r'gardent  
 14 (.) [un écran là ((plusieurs rient))]
- 15 **JS :** ((regarde Benoît et se penche vers lui)) [Je préfère faire des expériences  
 16 sur des poulets que sur des bébés humains.
- 17 **BL :** ((essai de regarder Surbeck en vain car celui-ci est situé derrière lui)) Parce  
 18 que (.) <Ben c'est sûr ça mais juste aussi (.)]
- 19 **JS :** Je sais que ça été fait mais c'est plus de ta génération.]

- 20 **BL** : c'est comme vous dites les enfants les enfants qui jouent au Nintendo (.)  
 21 ma mère des fois a peut p (.) a peut passer toute sa soirée jusqu'à (.) de (.)  
 22 toute la journée devant un Macintosh devant un Macintosh qui va (.) t'sais  
 23 a va travailler au Macintosh pendant toute la journée c'est rendu ça (.) tout  
 24 les ordinateurs dans les bureaux maintenant alors hhh c'est pas juste les  
 25 enfants avec le Nintendo y a toutes les sortes d'ordinateurs alors je  
 26 comprends pas vraiment pourquoi [vous dites]
- 27 **A** : [Bon]
- 28 **BL** : les enfants avec le Nintendo↓.
- 29 **A** : Y a Alexandra qui veut intervenir aussi qui a levé la main depuis un bon  
 30 bout de temps déjà. Ça t'inquiète un peu aussi pour ta vue ou quoi ?

### 5.7.2 Analyse

L'extrait constitue un exemple d'interaction entre un spécialiste et un enfant. Le segment débute par une intervention de M. Surbeck (lignes 1 à 3), qui tente une nouvelle fois d'établir une relation entre le commentaire d'un participant et une étude qu'il cite avec précision. Son intervention est tournée en dérision par un autre participant à la ligne 4, ignoré par M. Surbeck qui poursuit son explication (ligne 6) en coupant la parole à un second participant qui semblait vouloir endosser le premier (ligne 5). M. Surbeck est à son tour coupé par l'animateur, qui lui indique sèchement que son commentaire est encore une fois hors propos. Ensuite survient un moment de confusion où plusieurs personnes parlent en même temps, au sujet des propos controversés que M. Surbeck vient d'énoncer (lignes 1 et 2). Les participants se calment

quand l'animateur désigne un enfant, Benoît, afin qu'il s'exprime sur le sujet, ce qui se produit en coupant la parole à M. Surbeck qui tentait de se justifier en parlant plus fort que tous les autres (lignes 9 à 11). Benoît poursuit la discussion sur le même sujet, remettant en question la pertinence des expériences sur des animaux (en l'occurrence des poulets) apportées par M. Surbeck dans la discussion (lignes 13 et 14). M. Surbeck ne peut laisser Benoît invalider son travail aussi facilement sans intervenir (lignes 15 à 19), et c'est sous les rires à peine étouffés des autres participants (qui ont débuté à la ligne 14) qu'il tente de rétablir la situation à son avantage, en vain. Sans le couper, Benoît répond fermement à la ligne 18 : « ben c'est sûr ça ».

### **5.7.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert**

*Pratique 17 – S'exprimer en groupe.* Le fait que Benoît questionne les propos de M. Surbeck –et c'est probablement justement parce qu'il a conscience de sa position en tant qu'enfant qu'il le fait – ouvre une porte qui permet aux autres participants de le supporter, de l'encourager, et ainsi de dénigrer les propos de M. Surbeck avec leurs rires. Cette pratique de groupe, permet de communiquer un message sous le couvert d'un semi-anonymat, message qui n'aurait probablement pas pu s'exprimer aussi aisément par un autre procédé.

### **5.7.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise**

Le fait qu'un enfant rabroue les propos d'un spécialiste montre bien que M. Surbeck, n'a pas démontré la pertinence de son expertise dans le cadre de ce débat, au

contraire. Cet extrait montre que même lorsque ses propos sont confrontés à ceux d'un enfant, M. Surbeck conserve une attitude 'objective-scientifique' ce qui, à mon avis, en fait l'expert le plus motivé (et controversé) du débat. D'après les rires engendrés par cette interaction, il est difficile de croire que l'attitude entretenue par M. Surbeck dans le débat ait donné du poids à son avis de spécialiste. Cette attitude ne convient pas à une interaction avec un enfant et M. Surbeck n'utilise pas de pratiques communicationnelles visant à se mettre au niveau de son jeune interlocuteur, comme le fait M. Bourque dans l'analyse 2. Bref M. Surbeck présente un problème de communication, ici avec un enfant.

## 5.8 Analyse spécifique 6

### 5.8.1 Transcription (lignes 534 à 571 de la transcription totale)

**Animateur, Jacques Surbeck (responsable, Société SEIC), Jacques Lajoie (professeur de psychologie, UQAM), Luc Constantineau (enseignant au secondaire)**

1    **JS :** Je voudrais donner une explication à ce comportement↓. L'OMS a publié  
 2            en 87, (.) un document (.) qui vient de Suède, (.) au terme duquel il est  
 3            démontré que les gens qui ont passé plus de quatre heures devant un écran  
 4            cathodique, (.) ont une inversion de leur courbe d'excrétion d'adrénaline  
 5            ((articulé lentement en insistant sur chaque syllabe)) ↓. Ce qui veut dire  
 6            que l'hormone de stress que représente l'adrénaline, (.) reste et est  
 7            conservée par l'organisme ((on filme Mme Mathieu qui rit)) qui a été  
 8            exposé au rayonnement cathodique↓.

- 9     **A :** Les enfants ça vous inquiètent ça ? ((les enfants répondent que non,  
10            plusieurs adultes rient dont Mme Mathieu)) Avez-vous compris un peu  
11            que'chose non ? Pas vraiment non ? ((l'animateur rit))
- 12     **JS :** Non mais à ce moment-là c'est beaucoup plus grave parce que l'é  
13            l'énervement et l'agressivité que monsieur vient de décrire, (.) s'explique  
14            de façon biochimique.
- 15     **A :** D'accord.↓ Monsieur Lajoie oui↓.
- 16     **JL :** Pour revenir aux jeux euh vidéo comme tel. J'pense que c'est vrai quand  
17            on dit c'est le Japon qui fait euh, qui fait nos jeux. Ils le font euh à partir de  
18            ce qui devinent qui va t'être rentable pour eux, de, de ce qui va t'être  
19            payant. (.)Alors moi j'me dis, (.) pourquoi qu'on en fait pas ? On est pas  
20            instrumenté pour ça. On est très en retard au Québec euh le système  
21            éducatif euh est vraiment aussi très en retard. On le voit actuellement y a  
22            plein de demande d' d'emplois dans des secteurs de haute technologie.  
23            Euh (.) les étudiants du secondaire sont pas formés pour aller là. (.) On (.)  
24            Et là on veut changer ces ces choses-là <on sait pas comment. Et pendant  
25            ce temps-là les euh les ordinateurs à l'école. On:: (.) tout ce qu'on a c'est  
26            de la *scrap*. Euh (.) qui date d'y a à peu près euh dix ans. Euh on trouve  
27            très peu de bons ordinateurs. Des des des ordinateurs graphiques des *work*  
28            *station* comme on dit en anglais. Euh euh de haut niveau, pour les  
29            étudiants du secondaire, (.) pour les intéresser à des vraies simulations. Les  
30            simulations dans le domaine médical. Les simulations dans le domaine de  
31            l'aéronautique. Hhh y a des jeux vidéo extraordinaires là-dedans. Et on les

32 utilise pas du tout en en éducation alors qu'on le fait en Californie,  
 33 ((Surbeck acquiesce en hochant la tête)) on le fait à Boston. Et et et ça  
 34 fonctionne très bien. Les adolescents peuvent apprendre toutes sortes de  
 35 choses avec ça.

36 **LC :** Moi j'pense que plutôt que d'essayer de combattre quelque chose qu'y  
 37 existe pis qui va toujours exister parce que c'est présent dans le milieu,  
 38 c'est présent dans la société, c'est présent partout. Il faut essayer d'en  
 39 prendre le contrôle. Et il faut essayer de créer, d'être créatif. De pas se  
 40 faire créer des choses par les japonais, par les américains mais de l'créer  
 41 nous autres mêmes. Pis j'pense qu'on (.) si on a pas les ressources ben  
 42 qu'on se les donne finalement. Plutôt que d'combattre...

### 5.8.2 Analyse

Ici, il s'agit d'une interaction entre deux spécialistes, un enseignant et l'animateur. Pour commencer, à la ligne 1, M. Surbeck prend la parole de son propre chef pour donner une explication scientifique à un comportement que le participant avant lui vient de décrire. Les commentaires de l'animateur qui suivent (lignes 9 à 11) viennent tourner en dérision l'intervention de M. Surbeck, ajoutés aux rires des autres participants dont des enfants : « les enfants ça vous inquiètent ça ? Avez-vous compris un peu que'chose non ? Pas vraiment non ? ». Voyant que M. Surbeck tente vainement de justifier la pertinence de ces propos de façon alarmiste (comme dans le reste du débat), l'animateur acquiesce indifféremment d'un « d'accord » poli à la ligne 15 et s'empresse de donner la parole à M. Lajoie.

M. Lajoie spécifie au début de son intervention (ligne 16) qu'il revient au sujet de discussion, sous-entendant que l'intervention de M. Subeck s'éloignait du sujet : « pour revenir aux jeux vidéo comme tel ». Cette phrase trahit une motivation à démontrer que ses propos sont plus appropriés que ceux de M. Surbeck. Ensuite il poursuit (ligne 16 et 17) : « quand on dit c'est le Japon qui fait nos jeux ». Il s'agit d'un nouveau sujet qui n'a été mentionné par personne jusqu'alors. Pourtant, le pronom personnel (inclusif ou exclusif) « on » peut suggérer qu'il en a été question précédemment dans le débat. Son discours devient alors alarmiste (exagérations sur l'âge et la qualité des ordinateurs dans les écoles et du retard de l'éducation au Québec) mais va complètement à l'encontre du discours de M. Surbeck. Fait surprenant, malgré qu'il ait défendu la position contraire depuis le début du débat, M. Surbeck acquiesce de la tête aux propos de M. Lajoie. Ce geste est doublement étonnant si on se rappelle que M. Lajoie vient de dénigrer subtilement la contribution à la discussion des paroles de M. Surbeck.

On peut observer à plusieurs occasions des spécialistes amenant des sujets de discussion, qui seront repris par les autres participants. C'est ce que fait le prochain participant à intervenir, M. Constantineau aux lignes 36 à 42, en fournissant son opinion personnelle sur le sujet que M. Lajoie vient d'amener (les japonais créer nos jeux vidéo). Sa prise de position est claire à la ligne 36 « moi j' pense que plutôt que d'essayer de combattre », ce qui rejette l'opinion de plusieurs participants jusqu'alors.

### **5.8.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l'identité d'expert**

*Pratique 18 – Citer des ouvrages avec précision.* Ici, M. Surbeck va encore plus loin dans son vocabulaire scientifique en utilisant une pratique scientifique, celle de citer un ouvrage avec précision, c'est-à-dire l'année de publication, l'éditeur et le pays de provenance. À cet endroit du débat, M. Surbeck en est toujours à faire accepter son expertise, c'est peut-être ce qui explique l'escalade de ses pratiques en des versions plus extrêmes et rigides mais d'efficacité très discutable.

M. Surbeck fournit plusieurs détails sur les études qu'il cite. Non seulement les probabilités qu'un non-expert cite une étude est faible, mais qu'il en fournisse l'année et le pays de publication, l'éditeur et la grandeur de l'échantillon serait extrêmement inhabituel. M. Surbeck prend la peine de le faire, et il est important de se questionner sur ses motifs de détails et les conséquences espérées. Un participant en studio pourrait discuter de la généralisabilité des résultats obtenus dans un autre pays ou encore du trop grand laps de temps écoulé depuis l'étude citée par M. Surbeck. Il pourrait de plus argumenter sur les possibles intérêts des éditeurs et de la taille insuffisante de l'échantillon, qui ne serait pas convenablement représentatif. Ce n'est vraisemblablement pas pour cette raison que M. Surbeck fournit ces informations, mais au contraire pour prouver la précision de son expertise et possiblement impressionner les autres par sa mémoire des détails. Divulguer l'éditeur équivaut à nommer des organisations impliquées dans les résultats, ce qui vise à s'associer à la notoriété de ces organisations plutôt que l'ouverture à une possible critique.

*Pratique 19 – Allusion de non-pertinence d'un autre participant.* M. Lajoie, pour dénigrer les propos de M. Surbeck et pour positionner son expertise comme étant plus pertinente à la discussion, précise qu'il revient au sujet. Ceci est une allusion à la

non-pertinence de l'intervention de M. Surbeck, qui suit une remarque similaire énoncée plus tôt dans le débat à l'endroit de M. Surbeck : « c'est pas le bon sujet ». M. Lajoie essaie ici de construire sa propre identité d'expert.

*Pratique 11 – Discours alarmiste.* M. Surbeck n'est pas le seul à soutenir un discours alarmiste dans cet extrait. M. Lajoie défend une position qui s'oppose à celle de M. Surbeck, mais recourt au même procédé sensationnaliste, pour intéresser les autres participants et le public à son domaine d'expertise, sensé soulever des enjeux plus importants et persuader. Ce discours porte cependant sur une situation présente, potentiellement vérifiable et non sur des prédictions contrairement aux insinuations de M. Surbeck.

*Pratiques 8 et 15 – Citer les propos d'un autre participant/appuyer les propos d'un autre participant.* M. Constantineau appuie M. Lajoie et prend position. Cet extrait illustre bien comment des thèmes accrochés à une opinion, sont amenés par un spécialiste et repris dans le discours d'un autre participant. Ceci constitue en quelque sorte un vote pour la pertinence de l'expertise d'un participant dans la définition d'un enjeu.

*Pratique 20 – Ici vs ailleurs.* À plusieurs moments du débat, des participants dénoncent des situations malheureuses à l'étranger, qu'on ne souhaite pas ici, au Québec. M. Lajoie, lui, est le premier à faire référence à l'expertise développée ailleurs comme modèle (le Japon et la Californie) puisque selon lui, le Québec accuse un retard. De toute évidence il cherche à éveiller la fibre patriotique du public, puisqu'il est préférable pour un pays d'être à l'avant-garde et d'exporter les innovations qu'être en

retard ou à la remorque. La connaissance de situations alternatives à l'étranger et la comparaison des contextes démontre une certaine expertise.

#### **5.8.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise**

À cet endroit du débat, M. Surbeck en est toujours à sensibiliser le public à l'objectivité du chercheur et tente toujours d'intéresser les autres participants à son domaine d'expertise. Il ne suscite plus d'opposition mais indifférence et amusement. Encore une fois, basé sur l'intervention dénigrante de l'animateur et les rires en studio, M. Surbeck démontre sa motivation à faire accepter son expertise comme étant pertinente dans la discussion, mais n'y parvient pas.

Étrangement, en utilisant le même procédé que M. Surbeck, le discours alarmiste, M. Lajoie parvient à définir plusieurs thèmes de la problématique. À mon avis, sa motivation se situe davantage dans la défense des jeux vidéo que dans la défense de son expertise en tant que psychologue. Il parle de son expérience personnelle des jeux, de l'avantage économique d'être producteur de ces jeux au lieu d'en être uniquement consommateur. Ceci s'éloigne des discours des autres spécialistes qui sont sur la défensive face aux producteurs de jeux. J'ajouterais que le moment où M. Lajoie amène ce nouveau thème tombe à point. Le temps de l'émission est presque écoulé et c'est un peu comme si M. Lajoie se saisissait du mot de la fin. Bien que M. Lajoie soit psychologue, je doute qu'il ait calculé cet effet au moment de faire son intervention. Un effet de synchronie est tout de même à considérer dans le déroulement des interactions, puisqu'il n'est pas le seul instant du débat où une dimension

supplémentaire s'ajoute à une intervention, d'après le moment où cette intervention prend place. Un autre effet de synchronie sera décrit dans l'analyse 7.

## 5.9 Analyse spécifique 7

### 5.9.1 Transcription (lignes 592 à 610 de la transcription totale)

**Animateur, Moncef Guitouni (psychosociologue), Pierre Viault (parent), Martine Châtelain (enseignante à la maternelle)**

- 1     **A :**   Monsieur Viault vous dites c'pas d'même que ça marche. Pourquoi c'est  
2           pas comme ça que ça marche ?
- 3     **MG :**   S'il vous plaît, moi je je trouve que monsieur là, parce qu'il parle de son  
4           droit (.) d'avoir (.) une vi, vision sur les choses ou un support. Monsieur de  
5           Lorimier il dit ben il va faire son son son programme. Comment il peut  
6           faire son programme ? Le programme est déjà fait. (.) Est déjà fait par  
7           d'autres. (.) Soyons...
- 8     **A :**    On parle pas du programme d'ordinateur d'après ce que j'ai compris on  
9           parlait du programme du jeu là, de son agenda.  
10          ((confusion))
- 11    **MG :**   Nous nous parlons du programme de l'ordinateur et de l'influence.
- 12    **PV :**   J'me demande même jusqu'à quel point si c'est pas la machine qui joue (.)  
13           sur le dos de l'enfant. (.) On se demande : c'est tu la machine là qui joue  
14           sur le dos de l'enfant ?
- 15    **MC :**   Quand on parlait d'imagination aussi tantôt. Moi j'trouve qui en a aucune  
16           imagination c'est déjà tout fait il l'a dit tantôt. Y a une carte, les trésors

17 c'est déjà déterminé, les personnages sont déjà déterminés. C'est du tout  
 18 cuit, c'est du tout fait, pis j'trouve qu'avec la télévision, plus le Nintendo.  
 19 Y passent mille trois cent heures par année, devant leur télévision plus  
 20 j'sais pas combien d'heures devant le Nintendo, contre mille heures à  
 21 l'école donc y en reste plus du tout pour le dialogue parents/enfants.  
 22 J'pense c'est ça qui m'fait peur.

### 5.9.2 Analyse

Ce segment est un exemple d'interaction entre un spécialiste et l'animateur, mais aussi une illustration de la définition d'un même thème par plusieurs participants. Dans cet extrait, M. Guitouni prend la parole (ligne 3) même si la question de l'animateur s'adressait à M. Viault. De plus, l'intervention de M. Guitouni ignore la question de l'animateur et continue sur ce qui fut discuté auparavant. C'est alors que l'animateur réplique fermement à M. Guitouni, lui expliquant que son propos origine d'un malentendu (lignes 8 et 9), ce qui est suivi d'une confusion générale dans les répliques de tout le monde en studio (ligne 10). À la ligne 11, M. Guitouni réplique une dernière fois pour préciser ce qu'il vient de dire, visiblement contrarié. C'est à ce moment que M. Viault répond à la question qui lui avait été posée au départ, comme si M. Guitouni n'était jamais intervenu (ligne 12).

Or, et fait intéressant, cela n'empêche pas Mme Châtelain de reprendre un thème initié par les propos de M. Guitouni pour le remettre dans la discussion (ligne 15 à 22), tout de suite après, et en lien avec, les propos de M. Viault. « Il l'a dit tantôt » (ligne 16) prononcé par Mme Châtelain réfère à M. Guitouni. Elle ajoute son opinion

personnelle, qui semble avoir été influencée par le discours alarmiste de M. Guitouni : « j’ pense c’est ça qui m’ fait peur » (ligne 22). M. Guitouni sera un des cinq participants invités à conclure le débat. Il est toutefois nécessaire de noter que Mme Châtelain, M. Viault et M. Guitouni sont tous les trois identifiables au camp du « oui les jeux vidéo sont nuisibles pour les enfants ».

### **5.9.3 Pratiques verbales et non-verbales observées contribuant à la construction de l’identité d’expert**

*Pratique 21 – Ramener la discussion à son domaine de compétence.*

Consciemment ou non, M. Guitouni tente de ramener la discussion à son domaine de compétence de façon évidente ici. Cependant, cette pratique est commune à presque tous les participants, spécialiste ou non.

*Pratiques 8 et 15– Citer un autre participant/appuyer les propos d’un autre participant.* Ici, une pratique prend une dimension supplémentaire à cause du moment où elle se manifeste. Ces deux pratiques furent mentionnées dans d’autres analyses, mais un effet synchronique est important. Mme Châtelain reprend les paroles de M. Guitouni au moment où l’animateur s’efforce de l’écarter de la discussion, ce qui permet au thème de M. Guitouni de revenir en force. Elle laisse d’abord M. Viault s’exprimer, puis semble se porter à la défense de la pertinence des propos de M. Guitouni en les ramenant dans la discussion, y ajoutant son opinion personnelle. Ce faisant, elle aide M. Guitouni à justifier la pertinence de son expertise et à construire son identité d’expert. Si le commentaire de Mme Châtelain s’était présenté plus tard,

après que plusieurs interactions aient pris place, il n'aurait pas eu cet effet de défense. Le lien se fait d'autant plus facilement que les répliques sont rapprochées.

#### **5.9.4 Effets des pratiques sur l'acceptation sociale de l'expertise**

Ce passage du débat est important bien qu'il y ait plusieurs interprétations possibles aux comportements des interactants. Le rejet spontané des propos de M. Guitouni semble être motivé par autre chose que la pertinence des propos, mais témoigne aussi à mon avis d'une impatience face aux propos et aux pratiques de M. Guitouni. Cette impatience s'expliquerait au sein même de cet extrait, sans même la nécessité de considérer le débat dans son entier. L'intervention de M. Guitouni va à l'encontre de certaines règles implicites du débat télévisé. En prenant la parole de son propre chef, sans l'invitation de l'animateur, et au moment où un autre participant est invité à le faire par l'animateur (donc à sa place), en continuant sur le même sujet alors que l'animateur s'efforce de le changer pour un autre, M. Guitouni contrecarre le pouvoir d'orchestration du jeu de l'animateur. Ce pouvoir est le plus grand puisque l'animateur est porteur, entre autres, des buts poursuivis par les diffuseurs. Le fait que son propos soit non-pertinent, permet à l'animateur de le rejeter avec fermeté. L'intervention de M. Guitouni est en effet non-pertinente puisqu'elle tire son origine d'une mauvaise compréhension (ou du moins d'une mauvaise interprétation) des propos qui viennent d'être tenus par un autre participant (M. de Lorimier). De plus, cette intervention tente de ramener le propos au domaine de compétence de M. Guitouni. La confusion générale qui suit indique qu'une intolérance générale s'est progressivement installée face au propos de M. Guitouni, peut-être en lien avec le

temps qu'il lui a déjà été accordé et sa contribution au débat, sans oublier l'effet de déclenchement ou d'encouragement occasionné par le rejet de l'animateur.

On croirait qu'il y a peu de chances que M. Guitouni réussisse à récupérer la situation à son avantage. Or, Mme Châtelain reprend ses paroles, ce qui constitue en quelque sorte un vote pour l'expertise de M. Guitouni et vient le construire l'identité d'expert de celui-ci.

### **5.10 Conclusion des analyses**

Suite à l'analyse globale et aux analyses spécifiques, il est clair que quiconque peut revendiquer une identité d'expert, basée sur n'importe quelle expertise, peu importe le niveau de connaissances effectif. Cette prétention à l'expertise doit cependant recevoir une rétroaction qui exprime l'acceptation de cette identité venant des interlocuteurs, experts au même titre ou non-experts. Le cas échéant, l'expert n'est expert que pour lui seul. Les sept analyses de conversation tirées de segments spécifiques ont permis de dégager 21 pratiques communicationnelles, employées dans le cadre de ce débat pour construire interactionnellement l'identité d'expert. Ces pratiques sont toutefois utilisées par plusieurs participants, expert ou non, servant à positionner leur expertise, à l'exception des pratiques de construction de l'objectivité, employées uniquement par les scientifiques. Plusieurs de ces pratiques expriment une motivation à se positionner parmi les autres locuteurs, à communiquer des connaissances et des opinions. Je n'ai pas considéré les émotions exprimées de façon involontaire comme des pratiques, mais comme des éléments qui échappent à la volonté – et à la conscience – des interactants. Je reviendrai sur les émotions liées à l'identité

d'expert, beaucoup plus subtiles que les pratiques et s'observant de façon non verbale.

Je résume ici les 21 pratiques, regroupées selon quatre modalités non exclusives. Les numéros font référence à l'ordre d'apparition de la pratique dans les analyses.

**Tableau 3 : Classement des pratiques verbales et non-verbales employées par les participants qui contribuent à la construction de l'identité d'expert**

<p><b>Pratiques relatives aux tours de parole</b>            Pratique 1 – Prendre la parole            Pratique 2 – Couper la parole            Pratique 3 – Ne pas céder la parole</p>
<p><b>Pratiques relatives aux équipes de représentation</b>            Pratique 4 – Utilisation de pronoms personnels            Pratique 6 – Inférer les connaissances d'un autre participant            Pratique 7 – Se mettre au niveau de l'interlocuteur            Pratique 8 – Citer un autre participant            Pratique 9 – Nuancer les propos d'un autre participant            Pratique 13 – Inclure un autre participant dans son équipe            Pratique 16 – Appuyer les propos d'un autre participant            Pratique 19 – Allusion de non-pertinence d'un autre participant            Pratique 20 – Ici vs ailleurs            Pratique 21 – Ramener la discussion à son domaine de compétence</p>
<p><b>Pratiques relatives à l'expressivité</b>            Pratique 5 – Forte expressivité            Pratique 10 – Faible expressivité            Pratique 11 – Discours alarmiste            Pratique 17 – S'exprimer en groupe</p>
<p><b>Pratiques visant la construction de l'objectivité</b>            Pratique 10 – Faible expressivité            Pratique 12 – Utilisation d'un vocabulaire spécialisé            Pratique 14 – Recourir à des indices comportementaux et institutionnels            Pratique 15 – Se poser comme non-auteur            Pratique 18 – Citer des ouvrages avec précision</p>

Suite à l'analyse, il est maintenant possible de classer les participants au débat selon leur niveau d'expertise, dans le cadre de cette situation spécifique, limitée dans le temps et l'espace. Pour m'aider dans cette tâche délicate, je me base sur plusieurs articles de la revue de littérature (Boyer, 2005 ; Patrona, 2005 ; Cook, Pieri et Robbins,

2004 ; Ciapuscio, 2003 ; Gülich, 2003 ; Thornborrow, 2001 ; Livingstone et Lunt, 1992). Ce classement tient compte (1) du niveau effectif des connaissances du participant, exprimées dans le débat ; (2) des façons par lesquelles le participant communique ses connaissances dans le débat ; (3) de la motivation du participant à communiquer ses connaissances dans le débat ; (4) des émotions exprimées par le participant face à la réception de ses connaissances dans le débat.

**Tableau 4 : Classement des participants du débat télévisé selon leur niveau d'expertise**

<b>Catégorie</b>	<b>Nom</b>	<b>Accompagnant l'image à l'écran</b>	<b>Niveau d'expertise</b>
<b>Enfants (8)</b>	Benoît Lemieux Guillaume Poirier Geoffroy Faribault Alexandra Bacopoulos Olivier Steve Maxime Charles Gagliano	--- --- --- --- --- --- --- Champion de Nintendo	<b>Non-expert (11)</b>
<b>Parents (3)</b>	Pierre Vincent Pierre Viault André Lachance	Parent Parent Parent	
<b>Enseignants (4)</b>	Francine Godin Martine Châtelain * Lucie Gagnon Luc Constantineau	Professeur en technique de garderie Enseignante à la maternelle Enseignante à l'école primaire Enseignant au secondaire	<b>Semi-expert (8)</b>
<b>Autres professionnels (4)</b>	Nicole Lemire Jean Leboeuf Laurent Lachance Jean Bourque *	Association des consommateurs du Québec Boutique Maxi-Mario Émission Passe-Partout Association des téléspectateurs	
<b>Spécialistes (5)</b>	Moncef Guitouni Jacques Surbeck * Jacques Lajoie Jacques de Lorimier Dr. Anne-Marie Mathieu	Psychosociologue Responsable recherche, Société SEIC Professeur de psychologie, UQAM Spécialiste en sciences de l'éducation  Ophtalmologiste	<b>Expert (6)</b>
<b>Non déterminé (1)</b>	Mme Carier	---	

\* Mme Châtelain, M. Bourque et M. Surbeck spécifient qu'ils sont aussi parents. M. Surbeck spécifie qu'il est en plus grand-père.

Le niveau non-expert est caractérisé par un discours faisant presque uniquement intervenir l'expérience personnelle des jeux vidéo. C'est le cas des enfants, incluant Charles Gagliano même s'il est champion de Nintendo. Les connaissances des jeux vidéo exprimées par les parents sont basées sur l'observation et la discussion avec un nombre limité d'enfants, souvent uniquement les leurs. Pour cette raison il s'agit d'une expérience familiale des jeux vidéo, ce qui demeure dans la catégorie non-experte, que les parents aient l'expérience personnelle ou non des jeux.

À mon avis, le niveau semi-expert est nécessaire dans ce classement et s'inspire de l'étude de Ciapuscio (2003). Le fait que les enseignants interagissent avec plusieurs enfants au quotidien les écarte grandement de la réalité que vit la majorité de la population. Les enseignants ont une situation privilégiée puisque leurs propos portent sur un échantillon important d'enfants et ne sont pas limités au cercle familial. Ils possèdent aussi une connaissance plus étendue des techniques d'éducation et du développement des enfants. Les autres professionnels bénéficient également d'une compréhension élargie de certains aspects relatifs à la question, de par leur situation sociale privilégiée.

Finalement, le niveau expert fait intervenir un niveau de connaissances objectives, c'est-à-dire que les connaissances communiquées sont basées sur des échantillons importants d'individus, mais n'exclue pas obligatoirement l'expérience personnelle des jeux vidéo. Il fait intervenir une motivation particulière à exprimer une expertise et des émotions sont exprimées face à la réception de cette expertise. Ce niveau est aussi

caractérisé par une aisance à communiquer en public découlant de l'habitude.

Toutefois, des problèmes de communication peuvent survenir si l'expert n'a pas l'habitude de communiquer ses connaissances à des non-experts.

Il me reste à discuter des limites du processus qui a produit les 21 pratiques et les trois niveaux de connaissances, afin de déterminer dans quelle mesure ces éléments répondent à mes trois questions de recherche spécifiques.

## Chapitre 6 : Conclusions et Discussion

### 6.1 Introduction

Je débute le sixième et dernier chapitre de ce mémoire par les conclusions à tirer de l'analyse, passant en revue les quatre questions de recherche spécifiques une à une. Pour terminer, une discussion clôturera cet ouvrage, relatant les nuances à apporter aux conclusions, mais également des considérations supplémentaires qui ont émergées et qui incitent à de plus amples explorations.

### 6.2 Conclusions

Un cadre théorique basé sur les écrits de Goffman montre bien qu'une identité n'émane pas uniquement de son possesseur de façon magique, mais qu'elle s'édifie par les activités de tous les acteurs dans la totalité du spectacle. Bref, le moi est une construction collective : « un spectacle correctement mis en scène et joué conduit le public à attribuer un moi à un personnage représenté, mais cette attribution est le *produit* et non la *cause* d'un spectacle » (Goffman, 1973, p.238). En conservant le vocabulaire du théâtre, donc les expressions propres à Goffman, on peut affirmer qu'une identité est confirmée ou validée chez l'acteur par une mise en scène réussie, ce qui lui a permis ou non de fabriquer le personnage qu'il voulait communiquer. Ce personnage est une figure fictive mais les techniques employées pour le fabriquer sont réelles, les positions sociales créées et les situations sont réelles. La conception du soi de Goffman, émanant d'une scène dans sa totalité et non d'un possesseur, n'entre pas en contradiction avec une vision postmoderne de l'identité et l'analyse montre que cette

prise de position convient adéquatement au sujet de la coconstruction de l'identité d'expert.

Mine de rien, l'analyse à permis de répondre à mes questions de recherche, malgré les limites des données. À présent, je procède à un retour sur mes trois questions de recherche spécifiques, déterminant dans quelle mesure mes analyses permettent d'y répondre.

*QR1a : Quelles pratiques verbales et non-verbales les interactants d'un débat télévisé utilisent-ils, pour effectuer les changements de position liés à l'identité d'expert ?*

Tel qu'élaboré dans l'analyse globale et dans la section portant sur la motivation des experts dans la discussion, les changements de positions les plus pertinents à mon sujet se sont exprimés principalement de façon subtile, non-verbale et probablement à l'insu des experts qui les opéraient. Il s'agissait de signes contenus de stress laissant deviner une élévation du niveau de nervosité et d'irritation, signalant la contrariété, l'énervement ou l'agacement. Bref, un changement notable d'une attitude globale d'assurance et d'aisance, vers une attitude défensive inconfortable. Ces changements de positions chez des interactants concernent surtout les experts dont la pertinence de l'expertise, pour définir la question à débattre, fut remise en question au fil des interactions du débat. Ces situations d'oppositions impliquaient deux experts s'efforçant de construire leur objectivité de chercheur, ce qui a rendu l'expression d'une réaction défensive émotive problématique et contradictoire avec le reste du discours.

*QR1b : Comment les ruptures de représentation liées à l'identité d'expert sont-elles coconstruites par les pratiques verbales et non-verbales, utilisées par les interactants dans un débat télévisé ?*

La maîtrise des impressions dans la construction de l'identité d'expert, chez les experts du débat, s'observe par des pratiques interactionnelles qui impliquent une motivation à communiquer son identité d'expert. Les ruptures de représentation s'observent quand des émotions contradictoires sont exprimées par les experts, ce qui augmente les pratiques visant à communiquer et construire l'identité d'expert. Je rappelle que dans le cadre de cette étude, les émotions contradictoires se sont exprimées surtout de façon non-verbale, qu'elles touchaient les experts qui tentaient de conserver un discours « objectif », par conséquent elles ont interféré avec ce discours objectif.

*QR1c : Quels sont les effets ou les conséquences de ces ruptures de représentation, pour la coconstruction des identités d'expert de chacun ?*

La réponse à cette question est délicate à formuler. Les données de cette étude laissent transparaître qu'une attitude défensive chez un expert, communiquée par des combinaisons de signes de stress verbaux et non-verbaux, coïncident avec une acceptation de l'identité d'expert par autrui en péril. Ceci a pour effet d'augmenter ou d'amplifier les pratiques visant à faire accepter cette identité d'expert, chez l'expert, et accroît ou intensifie les pratiques pour rejeter l'identité d'expert chez autrui. Il n'est pas clair qu'une identité menacée chez un individu perde de sa force, à court ou à long

terme, et à mon avis, mes données ne donnent pas accès à cette information. De plus, ces résultats concernent les experts « objectifs » seulement, ce qui implique un élément supplémentaire dans l'interaction, à savoir, la volonté chez l'expert de construire son objectivité ou non. Cet élément sera discuté plus en profondeur dans une section à part.

*QR1 : D'une perspective communicationnelle, comment des interactants coconstruisent-ils des identités d'expert dans l'espace et le temps ?*

Selon les données recueillies, l'identité d'expert est coconstruite par des pratiques interactionnelles verbales et non-verbales présentant 1) une aisance chez l'expert à communiquer en public ; 2) une motivation chez l'expert à positionner ses connaissances de façon qualitative et quantitative parmi les autres interactants ; 3) une motivation chez l'expert à exprimer son avis ; et par deux autres processus résultant de l'emploi de ces pratiques 4) des émotions exprimées de façon verbale et non-verbale, bien qu'involontaires chez plusieurs experts ; et 5) l'acceptation de l'identité d'expert chez les autres interactants.

Dans cette la section finale, j'identifie des problèmes apparus au fil des observations et de l'analyse, pour ensuite mieux discuter des motivations et des émotions montrées par les experts sur le terrain. Je termine avec des distinctions importantes d'un point de vue communicationnel, entre les experts subjectifs et objectifs et en quoi ces distinctions affectent les résultats.

## **6.3 Discussion**

### **6.3.1 Problèmes d'observation**

*La communication non-verbale.* J'ai relevé une série de complications dans mon observation des interactions. Les plus importantes concernent les regards des interactants, suspectés d'être un outil de communication non-verbale majeure au départ. D'abord, les cadrages des caméras et le montage qui en est tiré sont des limites incontournables. Deuxièmement, la distribution spatiale des participants s'est avérée problématique. Ceux-ci prennent place dans une estrade en forme de demi-lune. Ceci implique que les participants assis dans les sièges au bas de l'estrade ne se retournent pas pour regarder les participants assis en haut, même s'ils s'adressent à eux ou les écoutent parler. Ces participants faisant dos aux participants plus haut dans l'estrade, ces derniers ne les regardent pas non plus. Troisièmement, de chaque côté, au centre en bas, deux enfants jouent avec des Nintendo faisant face à l'estrade, ce qui attire les regards des participants. Quatrièmement, les participants semblent distraits par l'équipe de tournage ou l'équipement du plateau, ce qui pourrait être la cause d'un regard évasif observé. Cinquièmement, l'animateur est le seul participant à faire face à tous les autres. Celui-ci accordant la parole et posant les questions, il bénéficie du pouvoir de définition de la discussion le plus important. Par conséquent, les participants regardent d'abord l'animateur, même s'ils s'adressent à un autre participant, ou l'écoute parler.

Ensuite, bien que le son soit enregistré, sa qualité dépend largement du preneur de son. Celui-ci, à l'aide d'une perche munie d'un microphone, s'approche de chaque participant afin d'avoir la qualité de son la plus claire. Plus un participant est éloigné du microphone, moins ses paroles sont audibles.

*On/nous.* L'inclusion ou l'exclusion à des groupes de références dans le discours, fut complexifiée par l'utilisation du pronom personnel « on », inclusif ou

exclusif de la personne qui parle. Ce pronom est particulièrement utilisé comme équivalent à « nous » dans le français parlé au Québec. Ainsi, le pronom « on » inclut ou exclut la personne qui parle, le tout dépendant du contexte. Conséquemment, il y a davantage d'interprétations possibles liées à l'utilisation du « on » qu'à l'emploi du « nous », ce qui peut être exploité de façon délibérée chez un interactant.

### **6.3.2 Position de téléspectateur**

En tant que chercheur, j'adopte une position de téléspectateur et j'essaie d'inférer les perceptions des participants en studio, ce qui s'effectue naturellement chez les téléspectateurs, à un niveau d'implication moindre. Cette position demeure une limite à mon étude puisqu'il est impossible d'identifier un téléspectateur-type dans l'immense variété des individus regardant un débat télévisé. Même si des types de téléspectateurs étaient identifiables, il demeurerait malaisé d'inférer exactement leurs réactions au visionnement du débat télévisé, même en regard d'individus d'une même culture. Je suis donc limité à ma position subjective de chercheur-téléspectateur. Pour ce qui est des participants en studio, la plupart sont au moins identifiables comme québécois francophones et les autres semblent assimilés à la société québécoise francophone. Il est donc prévisible que les participants en studio communiquent selon les normes et les règles implicites et explicites de la société dans laquelle ils évoluent, dont je fais moi-même partie en tant que chercheur, ce qui me permet de comprendre minimalement la cohérence de leur comportement. Par contre, une limite supplémentaire subsiste quant à la distance qu'il m'est possible de prendre à l'égard de ma propre culture. La subjectivité du chercheur est considérée comme une richesse

dans les études quantitatives, à condition bien sûr que ce dernier adopte une posture réflexive, attitude lui permettant de se distancier face à sa propre subjectivité.

L'objectivité complète étant utopique, la réflexivité totale du chercheur demeure également un idéal à atteindre. Seule la vigilance constante du chercheur face aux interprétations hâtives permet d'éviter certains jugements naturels, liés à sa culture, son époque, sa classe sociale, etc.

### **6.3.3 L'animateur**

Les segments montrent bien le rôle central de l'animateur dans le déroulement du débat. Il est l'interactant détenant l'autorité la plus importante, c'est-à-dire le plus grand pouvoir de définition des thématiques de l'enjeu, de par sa position privilégiée. Si l'animateur préfère les propos d'un participant, lui accorde la parole, l'incite à parler et lui procure des signes d'approbation (comme c'est le cas pour M. Lajoie), celui-ci est avantagé aux yeux des autres participants et devant le téléspectateur. L'effet inverse sera provoqué si l'animateur censure un participant en l'ignorant, en lui coupant la parole ou en le ridiculisant (comme c'est le cas pour M. Surbeck). Comme je l'ai précisé, les interactions fournies en exemples résultent d'une construction sociale qui s'est produite au sein même des interactions du débat et qui s'exprime à ce moment précis dans le temps. Les interactions prenant place avant et après ce segment me permettent de décrire les deux participants de façon plus globale.

Le rôle tenu par l'animateur du débat, s'apparente au rôle de président décrit par Goffman (1981). Le président rappelle l'ordre du jour, présente l'orateur et donne l'exemple quant à la façon d'écouter cet orateur. De façon généralisée, les émissions de

ce genre télévisuel valorisent l'expérience personnelle des non-experts (Livingstone et Lunt, 1992). Logiquement, si les témoignages des non-experts étaient découragés, notamment par l'animateur, bien peu seraient motivés à s'exprimer en public.

Cependant, une demande implicite est formulée aux non-experts, celle de démontrer leur authenticité. Ce but est contraire à celui des experts qui parlent au nom d'autrui. Ceux-ci défendent leur crédibilité et non l'authenticité de leur expérience personnelle.

#### **6.3.4 La motivation des experts**

Là où l'analyse aide à répondre à ma question de recherche, c'est au moment de se questionner sur la motivation des experts à être proactifs dans la défense de leurs opinions, en comparaison avec les autres participants. Pourquoi est-il si important pour un individu d'exprimer et de protéger son avis lorsqu'il se considère et est considéré expert ? La motivation de la plupart des participants au débat s'observe lorsqu'ils suscitent l'attention de l'animateur afin qu'il leur accorde la parole. La motivation des experts s'observe plus précisément lorsque ces derniers prennent la parole avant qu'on leur accorde, ou de façon plus évidente quand ils coupent la parole aux autres participants et refuse de la céder. On l'observe aussi lorsqu'ils justifient la pertinence de leur propos et discutent la pertinence des propos des autres participants, s'efforçant de ramener la discussion à leur domaine d'expertise. Finalement, il est important pour les experts de s'inclure dans des groupes de référence qui jouissent d'une certaine notoriété, assumés socialement prestigieux et de s'exprimer en leurs noms. Dans certains cas, tout se passe comme s'ils se prenaient au jeu pour être à part entière dans le moment présent, défendant leur perspective et tout ce qui l'entoure (profession,

domaine, formation, pratiques, etc.) sans aucun recul concernant les visées des interactions. Ou comme le formule si bien Goffman (1973), quand l'acteur

se laisse prendre à son propre jeu et parvient à se convaincre, sur le moment, que l'impression de réalité qu'il donne est la seule et unique réalité. Si, dans ce cas, l'acteur en arrive à être son propre public, à être tout à la fois acteur et spectateur du même spectacle, c'est sans doute qu'il intériorise et assimile les normes qu'il s'efforce de maintenir en présence d'autrui, à tel point que sa conscience l'oblige à agir d'une façon socialement acceptable. (p.82)

Ce qui me semble le plus saillant dans mon analyse, dont il est à peine question dans la littérature, c'est la dimension motivationnelle et émotive reliée à l'identité d'expert. Ces dimensions allant de soi dans le cas des identités culturelles ou nationales, elles ont d'abord surpris dans d'autres cas, notamment dans l'identité organisationnelle. L'attachement, le sentiment d'appartenance à un groupe identitaire, accompagnés de la motivation à communiquer ou valider cette identité, étonnent venant d'experts. Traditionnellement, on attend des experts qu'ils s'expriment avec objectivité et détachement, à la manière scientifique, ce qu'ils font en effet la plupart du temps. Par contre, lorsque leur expertise est ignorée, rejetée, défiée ou contestée en public, la motivation à justifier et défendre cette expertise, accompagnée d'émotions ressenties et observables refont surface, ce qui est tout à fait normal et compréhensible. C'est dans la motivation à exprimer l'appartenance à une identité, qu'elle existe n'importe quelle identité. C'est aussi la démonstration que l'expert, en tant qu'identité, existe bel et bien, étant identifiable et communicable.

Les émotions liées à l'identité d'expert posent un problème, puisqu'elles peuvent aller à l'encontre de la position objective et de l'impression de contrôle que cherchent à afficher certains experts (Cook, Pieri et Robbins, 2004). Les signes émotifs chez les experts peuvent être problématiques dans l'acceptation de leurs expertises chez le public. Les traces d'un dilemme identificatoire sont observables dans le discours, spécialement saillant dans les démocraties nord-américaines (Dyer et Keller-Cohen, 2000). J'ai pu observer des manifestations physiques chez des experts, apparaissant lorsqu'ils défendent la pertinence menacée de leur expertise pour définir l'enjeu du débat. Cette expression d'excitation retenue fut également observée par Boyer (2005) dans un autre contexte. À mon avis, le dilemme identificatoire relié à l'identité d'expert et les émotions contradictoires que les experts expriment dans certains contextes sont les deux cotés de la même médaille contenant un problème de représentation. En accord avec Dyer et Keller-Cohen (2000), Mucchielli (1986) explique :

Il y a contradiction entre la valeur égalité revendiquée et la valeur différenciation sociale nécessitée par les exigences scientifiques et par la complexité des organisations. Il y a contradiction entre la valeur de participation à la répartition du pouvoir et l'individualisme. (p.99)

Par conséquent, en plus d'ajuster leur discours afin qu'il soit acceptable d'un point de vue égalitaire, en concordance avec les valeurs démocratiques, les experts doivent contrôler l'expression de leurs émotions, y compris celles liées à leur identité d'expert, à leur statut et à leur savoir durement acquis. Les signes d'agitation et d'énervement que j'ai observés, et que Boyer (2005) a reportés trouvent plusieurs écho chez Goffman :

Quand cette agitation ou ces manifestations de gêne deviennent perceptibles, la réalité soutenue par la représentation risque de s'en trouver encore plus compromise et affaiblie, car ces signes de nervosité se réfèrent dans la plupart des cas à l'acteur qui joue un personnage et non pas au personnage qu'il joue ; l'acteur révèle ainsi au public une image de l'homme qui se cache derrière le masque. (Goffman, 1973, p.200)

En effet, il semble qu'un expert exprimant un stress associé à la défense de son expertise, constitue une rupture de représentation dans l'impression qu'il cherche à maîtriser. Les experts vont chercher à contenir leurs émotions défensives puisqu'ils montrent une forte retenue dans l'expression de ces émotions, à tel point qu'il est difficile d'identifier de quelles émotions il est précisément question. C'est ainsi que l'aisance en public et la neutralité envers l'objet discuté, font place à l'inconfort et aux partis pris. Cette maîtrise des impressions n'est pas le propre des experts et ne s'arrête pas aux démonstrations publiques, mais elle ne présente pas toujours cet aspect contradictoire comme dans le cas de la démonstration d'une expertise. Certains acteurs doivent faire preuve d'une plus grande discipline dramaturgique. Comme Goffman (1973) l'a noté,

Peut-être faut-il voir dans la façon de composer son visage et sa voix la question centrale de la discipline dramaturgique. C'est là le critère décisif des aptitudes d'un acteur. On doit cacher la réaction affective réelle pour en laisser voir une autre mieux appropriée. (p.205)

### **6.3.5 L'expert « objectif » et l'expert subjectif**

Je me penche à présent sur les représentations de quatre experts en particulier, M. Surbeck, M. Guitouni, M. Lajoie et M. de Lorimier, ceux-là mêmes autour desquels j'ai axé mon analyse. Deux de ces experts, M. Surbeck et M. Guitouni, présentent leur discours comme étant « objectifs » (scientifiques, standardisés, rigoureux). M. de Lorimier n'affiche pas cette prétention à l'objectivité et M. Lajoie s'exprime clairement de façon subjective. La motivation que manifeste les experts et les émotions qui transparaissent lorsque leurs propos indifférent ou sont rejetés, laissent planer un doute sur leur objectivité. En particulier, les experts scientifiques sont tenus, en principe, de faire abstraction de tout ce qui entrave leur jugement. Or, les émotions liées à l'identité menacée sont difficilement camouflables. M. Surbeck et M. Guitouni s'exposent dès le départ, et jusqu'à la fin du débat, comme des experts 'objectifs'. M. Surbeck s'acharne jusqu'à la fin du débat à démontrer son objectivité face aux écrans cathodiques, bien que la discussion porte sur les jeux vidéo. Par contre, ni l'un ni l'autre ne parvient à cacher les émotions qu'il ressent lorsque son expertise est contestée, et que la pertinence de ses propos est remise en cause. Les propos de M. Guitouni sont pertinents à la discussion, par contre il semble que c'est sa façon de communiquer son expertise qui soit rejetée. Lui non plus ne parvient pas à contenir ses émotions lorsqu'on ignore sa contribution à la discussion (à la définition des thèmes de l'enjeu) ou simplement quand on lui demande de prendre un autre point de vue que le sien. Il demeure spéculatif de ma part d'interpréter quelles sont ces émotions avec précision. Je défends l'idée qu'il s'agit d'émotions reliées à des réactions défensives face à une menace ou une dissonance identitaire.

M. Surbeck est très peu expressif, ce qui donne de lui une impression de neutralité, de rationalité et d'objectivité. D'un autre côté, les mêmes comportements le font paraître arrogant, condescendant, rigide, figé et froid. Il est mauvais vulgarisateur et trop alarmiste, ce qui fait rire les autres participants. Il ne parle pas de son expérience personnelle et défend plusieurs idées rejetées par les autres participants, incluant l'animateur. Par conséquent, il ne construit ni sa crédibilité, ni son authenticité chez les participants en studio et le public à la maison (Livingstone et Lunt, 1992). Le jargon utilisé par M. Surbeck semble avoir l'effet contraire escompté par ce dernier, considérant que certains participants rejettent explicitement la pertinence de son expertise dans le débat (M. Lajoie, Mme Mathieu et un enfant, Benoît Lemieux). Goffman (1973) amène peut-être une explication à ce comportement.

L'étude de l'interaction entre deux équipes dans la vie quotidienne montre que souvent on attend de l'équipe supérieure qu'elle sorte un peu de sa réserve. D'abord, ce relâchement de la façade fournit une base à l'échange [...]. Ensuite, cette atténuation de la distance fournit un moyen de susciter dans l'interaction un climat de spontanéité et de participation. (p.190)

M. de Lorimier et M. Lajoie, de leur côté, ne mettent pas de l'avant leur objectivité. Ils n'ont donc pas le problème de cacher leurs émotions. Par contre, la comparaison de ces deux experts avec M. Surbeck et M. Guitouni est délicate puisque les expertises de M. de Lorimier et M. Lajoie ne sont pas confrontées à l'intérieur du débat, au contraire. Il est vrai que M. Bourque force M. de Lorimier à nuancer ses propos, mais on est loin du rejet que subit M. Surbeck. De plus, il semble que les motivations qui poussent M. de Lorimier et M. Lajoie à s'exprimer, viennent davantage

du désir de définir l'enjeu collectivement, que de défendre leur expertise personnelle. Ceci est observable par la validation d'autres points de vue comme autant de contributions à la discussion, et par le dépassement de leur domaine d'expertise, qui a justifié leur convocation initiale. Il est donc paradoxal que les deux experts les plus motivés à démontrer leur expertise, M. Surbeck et M. Guitouni, soient aussi les plus contestés du débat. Il existe peut-être un lien entre la prétention à l'objectivité et le rejet de l'expertise par un public. Des études supplémentaires sont nécessaires.

En comparant les observations de M. Surbeck, M. Guitouni et M. Lajoie, il ne s'avère pas qu'une pratique en particulier garantisse ou mette en péril la construction de l'identité d'expert, mais que des agencements différents de plusieurs pratiques rendent possible et servent à produire une impression d'expert. M. Lajoie semble intervenir au bon moment. Contrairement à M. de Lorimier et comme M. Guitouni, M. Lajoie a le regard fuyant, bafouille et son discours manque de fluidité, mais cela ne le désavantage pas outre mesure. Comme M. Guitouni et M. Surbeck, M. Lajoie est alarmiste, mais son discours s'oppose aux discours de ces deux experts. M. Lajoie n'hésite pas à parler de son expérience personnelle des jeux vidéo, ce qui lui donne une impression d'authenticité le rapprochant des non-experts. Plusieurs idées qu'il avance sont accueillies favorablement et se voient reprises dans le discours des autres participants, incluant l'animateur. Par conséquent, à la fin des interactions, M. Lajoie est parvenu à construire sa crédibilité et même une certaine authenticité aux yeux des téléspectateurs et aux yeux des autres participants, experts et non-experts.

La représentation d'expert de M. de Lorimier est facilitée dès le départ, par le fait qu'il gagne l'appui de l'animateur très tôt dans le débat et qu'une participante

mentionne qu'elle a apprécié la lecture de son livre. Il est bon vulgarisateur, quoiqu'on puisse prévoir que le public soit plutôt familier avec le langage de l'éducation et de la pédagogie. La particularité de M. de Lorimier reste sa forte expressivité, qui témoigne d'une grande aisance en public.

### **6.3.6 Explorations futures**

L'expression d'émotions chez les experts dans les données de ce travail était à ce point subtile qu'il ne fut pas possible de déterminer quelles étaient ces émotions. Dans de futures études, il reste à explorer quelles émotions sont les plus dommageables ou les plus souhaitables pour la défense d'une expertise en public (la colère, la tristesse, le mépris, l'indifférence, la confusion, le stress, le doute, la joie, l'empathie, à titre de pistes). Il existe probablement des situations où la rage, la colère ou le mépris serviront le message de l'expert et son talent d'orateur, mais intuitivement, il est peu probable qu'ils servent directement son expertise. Il reste à explorer dans quelle mesure l'acceptation d'une expertise varie selon différents publics, selon des contextes culturels et des situations variées. Il serait pertinent de s'intéresser à la construction de l'identité d'expert communiquée par l'entremise de différents médias (radio, télévision, édition) et les comparer entre eux. En conservant les mêmes terrains d'analyse que sont les débats télévisés, il reste à investiguer en quoi les différentes configurations en studio influencent les interactions entre participants hétérogènes (ayant des niveaux de connaissances asymétriques notamment) et comment s'ajuste la construction de l'identité d'expert dans chaque cas.

L'exploration qui présente le plus d'intérêts à mon avis concerne un aspect qui n'a pas été directement abordée dans l'analyse : l'établissement ou le maintien de relation d'autorité dans l'interaction. Les données recueillies permettent d'identifier quelques pratiques visant la coconstruction de l'autorité mais un cadre théorique alternatif complet aurait été nécessaire à l'analyse. Les interactions entre experts (d'un même sujet ou de sujets différents) sont court-circuitées, du fait qu'elles s'effectuent entre experts de disciplines distinctes, faisant d'eux des non-experts dans la discipline de l'autre, et du fait qu'elles prennent place devant un public non-expert à convaincre, persuader, séduire. De même, il est possible de considérer une « expertise des non-experts » (Gülich, 2003), notamment l'expertise des enfants. Ceux-ci ont l'expérience personnelle des jeux vidéo, connaissances que les experts ignorent souvent, par souci d'objectivité scientifique. Par contre, les enfants sont aussi l'objet de la discussion et des études. Ces considérations entrent dans le domaine de la construction des savoirs utiles à la société (utiles à l'action sociale) et de la hiérarchisation de ces savoirs, ce qui dépasse largement mon questionnement concernant des niveaux de connaissance dans l'interaction.

Les pratiques relatives aux équipes de représentation, mais surtout celles concernant les tours de parole, sont révélatrices de relations d'autorité que tentent de maintenir ou d'établir ou certains participants. Par ailleurs, et comme l'illustre la situation à l'étude, elles peuvent être utilisées comme moyens pour contester l'autorité. Il est frappant de constater à quel point les experts coupent fréquemment la parole aux autres participants, incluant l'animateur, alors que les non-experts et les semi-experts se coupent à peine la parole entre eux. Notons, toutefois que les paroles des experts sont

plus souvent reprises par les autres participants et qu'elles initient la grande majorité des thèmes du débat.

### Références

- Atkison, J. M. & Heritage, J. (Dir.). (1984). Structures in social action: Studies in conversation analysis. Cambridge : Cambridge University Press.
- Barker, C. (1999). *Television, globalization and cultural identities*. Buckingham: Open University Press.
- Barker, C. (2000). *Cultural Studies : Theory and practice* (pp. 165-192). London : Sage.
- Baker, M.A. (1991). Gender and verbal communication in professional settings. *Management Communication Quarterly*, 5, 36-63.
- Boyer, D. (2005). The corporeality of expertise. *Ethnos*, 70(2), 243-266.
- Broadfoot, K., Deetz, S., & Anderson, D. (2004). Multi-levelled, multi-method approaches to organizational discourses. In D. Grant, C. Hardy, C. Oswick & L. L. Putnam (Dir.), *The Sage handbook of organizational discourse* (pp.193-211). London: Sage.
- Cadiou, S. (2006). Savoirs et action publique : un mariage de raison ? L'expertise en chantier. *Horizons stratégiques*, 1, 1-14.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : Essai sur la démocratie technique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ciapuscio, G. E. (2003). Formulation and reformulation procedures in verbal interactions between experts and (semi-)laypersons. *Discourse Studies*, 5(2), 207-233.

- Cook, G., Pieri, E., & Robbins, P. T. (2004). 'The scientists think and the public feels' : Expert perception of the discourse of GM food. *Discourse Studies*, 15(4), 433-449.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (ed.). Paris: Armand Colin.
- Dyer, J., & Keller-Cohen, D. (2000). The discursive construction of professional self through narratives of personal experience. *Discourse Studies*, 2(3), 283-304.
- Fritsch, P. (1985). Situations d'expertise et expert-système, in CRESAL, *Situations d'expertise et socialisation des savoirs*, Actes de la table-ronde, Saint-Étienne, 14-15 mars.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1981). *Façons de parler*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Gülich, E. (2003). Conversational techniques used in transferring knowledge between medical experts and non-experts. *Discourse Studies*, 5(2), 235-263.
- Gunnarsson, B.-L. (1997). Applied discourse analysis. In T. A. V. Dijk (Dir.), *Discourse as Social Interaction* (pp.285-312). London: Sage.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held & T. McGrew (Dir.), *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- James, D., & Clarke, S. (1993). Women, men and interruptions: A critical review. In D.Tannen (Dir.), *Gender and conversational interaction* (pp.231-280) Oxford : Oxford University Press.

- Jefferson, G. (1984). On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Dir.), *Structures of social action: Studies of conversation analysis* (pp. 191-222). Cambridge : Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Livingstone, S. M., & Lunt, P. K. (1992). Expert and lay participation in television debate: An analysis of audience discussion programs. *European Journal of Communication*, 7, 9-35.
- Matoesian, G. M. (1999). The grammaticalization of participant roles in the constitution of expert identity. *Language in Society*, 28, 491-521.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Patrona, M. (2005). Speaking authoritatively: On the modality and factuality of expert talk in greek television studio discussion programs. *Text*, 25(2), 233-267.
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (1997). Conversation analysis: An approach to the study of social action sense making practices. In T. A. V. Dijk (Dir.), *Discourse as Social Interaction* (pp. 64-91): Sage Publications.
- Pomerantz, A., Fehr, B.J. et Ende, J. (1997). When supervising physicians see patients. *Human Communication Research*, 23, 589-615.
- Putnam, L. L., & Fairhurst, G. T. (2001). Discourse analysis in organizations: Issues and concerns. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Dir.), *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, reseach, and methods* (pp.78-136). Thousand Oaks: Sage.

- Radio-Québec (producteur), et Gaëtan Lavoie (réalisateur). (1991). Les jeux vidéo sont-ils nuisibles pour les enfants? , émission de la série *Droit de Parole* [vidéocassette vhs]. Montréal : Radio-Québec.
- Ragan, S.L. (1983). A conversational analysis of alignment talk in job interviews. In R. Bostrum (Dir.), *Communication Yearbook 7* (pp.502-516). Beverly Hills, CA : Sage.
- Schegloff, E. A. (1996). Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 102, 161-216.
- Thornborrow, J. (2001). Authenticating talk: Building public identities in audience participation broadcasting. *Discourse Studies*, 3(4), 459-479.
- Trépos, J.-Y. (1996). *La sociologie de l'expertise*. Paris: PUF.
- Tulloch, J., & Chapman, S. (1992). Experts in crisis: the framing of radio debate about the risk of AIDS to heterosexuals. *Discourse & Society*, 3(4), 437-467.
- Van Dijk, T. A. (Dir.). (1997). *Discourse as social interaction*. London : Sage.
- Wodak, R., & Vetter, E. (1999). Competing professions in times of change : The discursive construction of professional identities in TV Talk-Shows. In R. Wodak & C. Ludwig (Dir.), *Challenges in a changing world: Issues in critical discourse analysis* (pp. 209-237). Vienne: Passagem Verlag.
- Woods, N. (1988). Talking shop: Sex and status as determinants of floor apportionment in a work setting. In J. Coates & D. Cameron (Dir.), *Women in their speech communities* (pp.141-157). London: Longman.

Zimmerman, D.H., & West, C. (1975). Sex roles, interruptions and silences in conversation. In B. Thorne N. Henley (Dir.), *Language and sex: Differences and dominance* (pp.105-129). Rowley, MA: Newbury House.

## Transcription

Droit de Parole

Radio-Québec, 1991

« Les jeux vidéo sont-ils nuisibles pour les enfants ? »

- A** : Animateur (Michel Viens)  
**AL** : André Lachance (parent)  
**AMM** : Dr Anne-Marie Mathieu (ophtalmologiste)  
**BL** : Benoît Lemieux (enfant)  
**FG** : Francine Godin (professeur en technique de garderie)  
**GF** : Geoffroy Faribault (enfant)  
**GP** : Guillaume Poirier (enfant)  
**Ind.** : Indéterminé  
**JB** : Jean Bourque (Association des téléspectateurs)  
**JdL** : Jacques de Lorimier (spécialiste en sciences de l'éducation)  
**JL<sup>1</sup>** : Jacques Lajoie (professeur de psychologie, UQAM)  
**JL<sup>2</sup>** : Jean Leboeuf (boutique Maxi-Mario)  
**JS** : Jacques Surbeck (responsable recherche, Société SEIC)  
**LC** : Luc Constantineau (enseignant au secondaire)  
**LG** : Lucie Gagnon (enseignante à l'école primaire)  
**LL** : Laurent Lachance (émission Passe-Partout)  
**MC<sup>1</sup>** : Madame Carrier  
**MC<sup>2</sup>** : Martine Châtelain (enseignante à la maternelle)  
**MG** : Moncef Guitouni (psychosociologue)  
**NL** : Nicole Lemire (Association consommateurs du Québec)  
**PV<sup>1</sup>** : Pierre Vincent (parent)  
**PV<sup>2</sup>** : Pierre Viault (parent)

- 1 **A** : Mario. C'est un prénom qui vous dit probablement quelque chose. Quoique  
 2 j'aurais peut-être dû vous parler de Super Mario. Alors je suis persuadé que  
 3 vous commencez à piger. Sinon ben je vous conseille fortement de vérifier  
 4 dans votre entourage auprès des jeunes. Et vous allez voir rapidement que les  
 5 jeunes connaissent très bien Super Mario, il est devenu en quelque sorte une  
 6 nouvelle idole. C'est le nouveau héros. Super Mario c'est en quelque sorte le  
 7 Batman ou le Robin des Bois de notre jeunesse à nous. Super Mario c'est  
 8 d'abord et avant tout un jeu vidéo, un jeu qui a été mis sur le marché par la  
 9 compagnie Nintendo. Une entreprise qui a vite compris que les jeunes étaient  
 10 follement épris des jeux visuels. Ils en consomment à profusion, ils y  
 11 consacrent des heures et des heures. C'est de leur génération vous allez me dire  
 12 (?) sauf que dans certains cas les parents, les enseignants, les psychologues, les  
 13 intellectuels, se questionnent là-dessus. Est-ce que véritablement ça peut les  
 14 aider ou si au contraire certains jeux peuvent leur nuire ? Parce que plusieurs  
 15 prétendent que ces jeux colportent des stéréotypes sexistes et guerriers. On va  
 16 donc en discuter ce soir avec des amateurs. On a même un champion de  
 17 Nintendo avec nous qui va nous expliquer combien d'heures par semaine il  
 18 consacrait par exemple à ce jeu, à ce loisir. On va voir aussi comment les  
 19 parents, les enseignants, comment, les gens qui se questionnent là-dessus  
 20 réagissent par rapport à cette question qu'on vous pose ce soir : les jeux vidéo

21 sont-ils nuisibles pour les enfants ? On y revient (...)

[...] *Montre des exemples de jeux, on questionne les enfants en studio.*

22 **A :** Monsieur Guitouni vous observez vous aussi ces jeunes depuis euh bien des  
23 années probablement, vous observez leurs comportements. Est-ce que ça  
24 reflète un peu ce que, ce que vous entendez monsieur ?

25 **MG :** Oui lorsqu'on regarde les jeunes jouer, parce que j'ai observé pendant des mois  
26 les jeunes euh jouer. Y'aiment ça. Et ils deviennent presque obsédés des fois.  
27 On a remarqué aussi des agressivités entre eux lorsque les choses ne marchent  
28 pas à leur goût. Et ce qui est dangereux dans tout cela ce n'est pas le jeu en soi.  
29 Le jeu il développe des aptitudes, il développe des capacités au niveau euh  
30 cognitif, mais ce qui est dangereux c'est que le contenu de ces jeux-là est de  
31 plus que 50% de violence. Il n'est pas éducationnel. Du tout parce qu'y a que  
32 4% d'éducationnel. Et, au niveau de la luminosité de l'écran, qui est  
33 dangereuse, parce que ça crée de la somnolence au niveau du psychologique de  
34 l'enfant. Qui enlève toutes les défensives chez l'enfant, et à ce moment-là, il  
35 devient comme sous influence directe pour recevoir le conditionnement du  
36 message. Et la réalité, elle devient comme l'imaginaire pis il n'y a plus de  
37 différence pour le jeune avec le temps. Et c'est ça qui est dangereux et c'est ça  
38 qui est grave, parce que ça peut nous amener à cette somnolence-là, à créer une  
39 forme d'hypnose, semi-hypnose, et le jeune n'est plus capable en sortant de ce  
40 jeu-là à ce concentrer ailleurs parce qu'il s'épuise au niveau de l'émotionnel et  
41 il laisse ses énergies, il laisse ses capacités de contrôle, ses capacités... et on a  
42 remarqué les jeunes très très stressés, et en plus on a vu que lorsqu'ils  
43 terminent leur jeu ils ont des douleurs au niveau du cou, des douleurs au niveau  
44 des bras, des douleurs même des fois au niveau du plexus solaire parce qu'ils  
45 ont des... un stress assez fort. Et ça c'est des choses-là qu'on remarque. Et  
46 qu'on est contre parce que ça n'aide pas le jeune à développer son identité avec  
47 force et avec capacité d'analyse et réflexion.

48 **A :** De la façon dont vous en parlez on a l'impression véritablement que c'est un  
49 jouet dangereux à la limite.

50 **MG :** Il est dangereux par la qualité de tout ce qui s'appelle, la machine elle-même.  
51 Ce n'est pas juste le contenu qu'on nous présente au jeune. C'est ça qui faut  
52 faire attention parce que c'est un appareil qui est fabriqué et un appareil où il y  
53 a des ordres qui sortent de cet appareil-là, il y a une luminosité de l'écran, il y a  
54 aussi un message avec ça. Pis est-ce que le système humain est développé assez  
55 pour digérer tout ça ?

56 **A :** Monsieur Vincent avez-vous l'impression que vos jeunes s'autodétruisent  
57 lorsque vous les laissez jouer avec ces jouets-là ?

58 **PV<sup>1</sup> :** Moi je trouve monsieur très dur là. J'aurais une question à lui poser en partant :  
59 est-ce que vous avez essayez de jouer ?

60 **MG :** Vous savez c'est sûr et certain que j'ai regardé, j'ai observé mais lorsqu'on  
61 essaye, on regarde ça, il faut aimer pour jouer, mais lorsqu'on regarde

- 62 l'observation, parce qu'on observe les jeunes et les jeunes on les a... c'est  
63 que... la même chose que j'ai vu les dizaines de jeunes qu'on a travaillé  
64 ensemble, ils ont... y'aiment ça. Ils s'impliquent.
- 65 **PV<sup>1</sup>** : Mais personnellement vous est-ce que vous avez joué à un certain jeu avec ça.
- 66 **MG** : Non je n'ai pas joué personnellement, j'ai observé.
- 67 **PV<sup>1</sup>** : C'est ça que je trouve regrettable là.
- 68 **MG** : C'est sûr et certain vous vous défendez l'idée... parce que vous transformez un  
69 peu une projection personnelle avec les enfants parce que vous aimez jouer.
- 70 **PV<sup>1</sup>** : Sauf que moi...
- 71 **MG** : Nous nous sommes des scientifiques monsieur. Lorsqu'on analyse les  
72 données... on analyse sur la capacité du jeune, comment le jeune va vivre et  
73 comment le jeune va avoir une capacité émotionnelle pour résister dans sa vie  
74 de tous les jours.
- 75 **PV<sup>1</sup>** : Je trouve ça regrettable que vous ayez pas essayer au moins un jeu vous-même  
76 personnellement là. Moi j'ai essayé personnellement un jeu...
- 77 **MG** : Vous savez le chercheur...
- 78 **A** : Faudra permettre à monsieur Vincent de s'exprimer quand même. On reviendra  
79 à vous après.
- 80 **PV<sup>1</sup>** : J'avoue que je n'ai pas la patience. Y'a un seul jeu que j'aimais, c'est  
81 Arcanoïde, c'est un jeu d'adresse seulement, y'a pas de petits bonhommes,  
82 c'est de l'adresse, d'l'adresse, d'l'adresse. C'est un peu comme jouer machine  
83 à boule disons mais c'pas ça là. Alors personnellement moi j'ai remarqué que  
84 ça prenait énormément de patience et j'aurais pas la patience de jouer à Mario  
85 Bros moi. Effectivement c'était très difficile, parce que moi mourir j'aime pas  
86 ça. Tandis que d'autres jeux c'est juste de l'adresse, c'est plus facile donc c'est  
87 vraiment un moment donné tu pognes le tour pis ça va bien. Mais je trouvais  
88 que... en tout cas je savais bien que moi je n'avais pas la patience.
- 89 **MG** : Je crois que monsieur m'a pas compris dans quel sens
- 90 **A** : Sur le contenu justement parlons un peu du contenu de ces cassettes avec  
91 lesquelles s'amuse les enfants pendant des heures et des heures bien souvent.  
92 Est-ce que effectivement vous avez cru déceler vous dans ces jouets, des  
93 scènes de violence, ou encore des scènes où on colporte des stéréotypes  
94 sexistes ?
- 95 **PV<sup>1</sup>** : Disons que moi j'ai j'ai vu des choses comme un peu macho ça c'est sûr. Parce  
96 que c'est toujours le gars qui fini vers la fille, qui délivre la princesse pis  
97 finalement y embrasse la princesse. C't'un peu macho t'sais ? Mais un p'tit peu  
98 t'sais ? Mais c'est pas si pire que ça. Au niveau de la violence j'ai remarqué

- 99 qui avait certaines cassettes genre Kung Fu tout le temps coup de poing lutte  
100 mais ça j'ai pas acheté ça à mes enfants, j'ai choisi mes cassettes.
- 101 **A :** Ça madame Lemire on en retrouve des stéréotypes comme ceux-là ?
- 102 **NL :** Oui certainement nous on a testé des cassettes et puis euh y a des stéréotypes  
103 comme ça qui se qui se retrouvent comme y a présentement là sur le marché  
104 cette année une nouveauté de Nintendo pour le Gameboy. C'est une... un jeu  
105 de course et puis euh lorsque le le gagnant arrive, y a une demoiselle en bikini  
106 qui arrive qui lui donne des fleurs pis le perdant lui ben peut lui pincer les  
107 fesses. T'sais euh...
- 108 **Ind. :** C'comme dans la vraie vie
- 109 **NL :** C'est ça ! Alors y a des stéréotypes comme ça, y a beaucoup de violence, mais  
110 il reste que, il faut dire qu'y a quand même des bonnes cassettes sur le marché  
111 là c'est pas tout toutes les cassettes qui sont...
- 112 **PV<sup>2</sup> :** Moi quand je vois qui font des jeux vidéo là à partir de la Guerre du Golfe, où  
113 l'enfant est dans un avion pis qui bombarde, comme on a vu au téléjournal.  
114 J'me pose des sérieuses questions là. Parce ça c'est c'est la réalité là. Ou basé  
115 sur de films de violence comme Terminator, j'me pose de sérieuses questions.  
116 Qu'est-ce qu'on montre aux enfants là-dedans là. La Guerre du Golfe là qu'est-  
117 ce qu'on montre on voit le désert ici là. C'est-tu la fraternité qu'on enseigne  
118 là ?
- 119 **Ind. :** C'est aux parents à choisir la bonne cassette
- 120 **A :** Monsieur Lajoie est-ce que les enfants selon vous peuvent être tentés à force  
121 d'utiliser ces appareils-là de reproduire ces scènes, avec lesquelles ils vont  
122 s'amuser ?
- 123 **JL<sup>1</sup> :** Euh ça oui. Ça euh je dois dire que oui. C'qu'on... en...psychologie en fait on  
124 dit euh que euh ça peut être une compensation euh lorsqu'on est frustré de faire  
125 un truc qui est qui est qui est un peu violent comme fesser sur un un punching  
126 bag. D'autres disent que c'est que c'est pas vraiment une compensation que  
127 c'est pas vraiment bon de faire ça. Généralement, il est prouvé maintenant que  
128 plus on émet de comportements violents, euh plus euh la probabilité est grande  
129 qu'on on va encore en émettre. Alors c'est pas vraiment vrai qu'on peut  
130 compenser, qu'on peut se satisfaire d'être violent pis que par la suite on va être  
131 plus doux. C't'à dire que plus on va être violent, plus on va l'être encore. Ceci  
132 dit, j'pense que c'est vrai qu'y a des jeux très très violent que ce soit sur le  
133 Nintendo ou dans les jeux d'arcade. Mais on a le choix. Ça c'est ce que les  
134 vendeurs veulent veulent nous vendre. Et si on laisse faire nos enfants, ben y  
135 vont peut-être aller vers ça parce que c'est plus excitant pour pour toutes sortes  
136 de raisons. Mais c'est là qui faut qui faut intervenir pis qui faut faut quand  
137 même choisir, leur dire, des limiter. Parce qu'il y a d'autres jeux vidéo d'autres  
138 jeux Nintendo qui sont très bons qui sont très bien fait, qui sont vraiment  
139 extraordinaires. En tout cas moi vraiment j'ai aucune limites là-dessus sauf que  
140 quand même y faut pas passer trop de temps, trop de temps de suite là. T'sais

- 141 rester là plus qu'une heure, une heure et demi, deux heures. J'pense qui faut un  
142 moment donné sortir, aller voir ses chums, jouer au hockey...
- 143 **A :** Tout-à-fait oui.
- 144 **JL :** ...faire des vraies choses aussi là qui sont pas juste des simulations.
- 145 **A :** Madame Godin, vous reconnaissez qu'il y a des cartouches qui sont  
146 effectivement positives j'imagine pour les enfants.
- 147 **FG :** Oui. On dit on a le choix comme parent. On peut faire le choix d'acheter euh  
148 cette cassette-là. Et on sait les cassettes sont quand même assez chères alors on  
149 on se pose quelques questions. Mais je pense aussi que les les enfants on  
150 accès à la location euh vidéo. C'est pas cher, c'est 2\$. Y on des allocations  
151 familiales, y y vont y avertissent pas toujours les parents. Et l'attrait de la  
152 curiosité c'est d'essayer la nouvelle cassette et tout ça. Je crois pas qu'on peut  
153 avoir un contrôle et je ne pense pas que les parents on un parfait contrôle sur ce  
154 que tout les enfants écoutent. Et c'est pour ça que je trouve ça euh pis je crois  
155 pas qui doivent l'avoir non plus je pense qu'on doit pas chercher à contrôler  
156 nos enfants mais essayer de les influencer au niveau de valeurs intéressantes.  
157 Et ce que je trouve dangereux c'est la désensibilisation à la violence que les  
158 enfants ont à force d'écouter et de regarder et de jouer à ces jeux là. J'ai rien  
159 contre les enfants, je comprends que ce soit attirant, si j'étais née à cette  
160 époque-là probablement que ça m'aurait attiré, parce que c'est un jeu  
161 stimulant, c'est un jeu où l'enfant développe sa compétence. Il résous des  
162 problèmes. Y pratique y pratique y pratique et y fini par être bon, à être  
163 meilleur que son parent. C'est très valorisant pour des enfants de jouer à un jeu  
164 comme ça.
- 165 **A :** Monsieur de Lorimier madame nous dit que les enfants sont en train de se  
166 désensibiliser face à la violence. Vous partagez ce point de vue là ?
- 167 **JdL :** C'est-à-dire ce que je pense là c'est que, faut pas s'hypnotiser non plus sur la  
168 seule violence et sur les seuls jeux qui la colportent. Bon parce que dans le  
169 Nintendo ou dans dans d'autres jeux vidéo y a bien autre chose hein bon. Y a y  
170 a des jeux de sports, pis y a aussi de jeux d rôles. DE RÔLES. Drôle aussi bon  
171 un jeu comme celui-là Super Mario Bros. Ben c't'un jeu qui est plein d'humour  
172 bon. C'pas pour rien que les jeunes l'aime.
- 173 **A :** Ben pourtant y en a qui prétende que c'est violent ça.
- 174 **JdL :** Ben là j'pense qui faut se forcer là.
- 175 **A :** Est-ce qui en aurait parmi vous qui... est-ce qui en a parmi vous qui allez  
176 jusqu'à dire que c'est violent ?
- 177 **JdL :** Écoutez, à ce moment-là j'pense que ça serait nier exactement notre enfance.  
178 Là moi. Une chose qui est importante me semble-t-il dans la discussion que  
179 nous avons. C'est de regarder des enfants vivre leur enfance et leur  
180 adolescence. Et de se rappeler aussi quand nous avons vécu notre enfance et

181 notre adolescence. Et se rendre compte que y a là, des choses qui sont très  
 182 semblable de ce qu'on a pu vivre quand on a par exemple lu là des romans  
 183 d'aventures comme des Bob Morane etc. Avez-vous déjà lu des romans  
 184 d'aventures où il se passe rien ? C'est pu des romans d'aventures.

185 **A :** 'Y en a pas beaucoup.

186 **JdL :** Bon. Alors quand vous entrez dans un bon nombre de jeux. Des jeux qui sont  
 187 sont vraiment euh splendides. Prenez tous les jeux d'rôles, prenez Zelda. Bon  
 188 vous êtes capable d'en sortir toute une série. Bon les les jeunes vous en  
 189 parleront. Ils entrent... quand ils embarquent dans ces jeux là, d'abord c'est pas  
 190 des jeux niaisieux. D'abord ils ont une carte, ils ont un plan, y savent où y s'en  
 191 vont, y ont des niveaux de complexité pis y savent qui vont les avoir à part ça.  
 192 Y savent qui vont rencontrer là des des des difficultés de plus en plus grandes.  
 193 Quand qui vont se r'trouver par exemple dans un un château, bon où y a des  
 194 portes, y a des y a des y a des portes cachées, ben y faut qui les trouvent. Alors  
 195 ça veut dire ça que j'pense qui faut les regarder jouer, beaucoup, et et là parler.  
 196 Aussi savoir qu'est-ce qui se passe là pourquoi ça les passionne tant. Moi ce  
 197 qui m'a intéressé en tout cas dans les jeux Nintendo c'est qu'est-ce qui les  
 198 passionne, qu'est-ce qui se passe quand y jouent ? Le rapport qu'ils établissent  
 199 avec leur jeu avec la machine. Et entre eux.

200 **A :** Benoît qu'est-ce qui se passe quand on joue pendant des heures avec ça ?

201 **BL :** Ben c'parce que moi j'ai joué avec plusieurs cassettes de Nintendo pis je  
 202 crois... Ben ceux qui disent que les jeux les jeux sont violents y en a pas un  
 203 j'trouve que j'ai trouvé qui était violent. J'trouve que c'est tout des jeux  
 204 d'adresse moi. Même les coups de poing, les coups de pied tout ça. J'trouve  
 205 que c'est juste des jeux d'adresse, qui faut que t'es donne à la bonne place, y  
 206 faut que tu pèses sur les bons boutons pis. T'sais y faut beaucoup de patience  
 207 aussi pendant les jeux. Pis euh c'est ça, moi je crois que c'est...

208 **MG :** Mais c'est la preuve formelle de la désensibilisation à la violence.

((confusion))

209 **A :** Est-ce que c'est pas ? Je reprends l'argumentation de monsieur de Lorimier,  
 210 est-ce que c'est pas un comportement normal à la limite ? Qui parmi nous n'a  
 211 pas joué quand on était tout petit avec euh des armes, avec des mitraillettes en  
 212 plastique, avec des G.I. Joe peu importe ?

213 **PV<sup>2</sup> :** On a joué aux cowboys quand on était jeune pis aujourd'hui ben on a des  
 214 hommes violents qui battent leurs femmes. Pis on a des problèmes de violence.  
 215 On a encore des guerres.

216 **MC<sup>1</sup> :** Oui mais maintenant l'ennemi est identifié. Ce sont des asiatiques, ce sont des  
 217 arabes qui ont des caractéristiques physiques très identifiables. On les a vus  
 218 aux nouvelles. C'est incroyable on se parlait de la Guerre du Golfe. J'ai  
 219 entendu ce soir aux nouvelles qui avait des jeux à à philosophie néo-nazi qui  
 220 étaient en vente ben qui étaient interdits euh en Allemagne et en Autriche

- 221 depuis deux ans. 22% des enfants y jouent, 33% des enfants les connaissent et  
 222 ces enfants-là commencent à penser que ce qu'on leur raconte au cours  
 223 d'histoire n'est pas vrai. Et que durant la guerre Hitler a bien fait. C'est  
 224 incroyable ils en viennent à être incapables et c'est pourquoi on interdit la  
 225 publicité aux moins de 13ans et au Québec. On sait qu'ils n'ont pas la capacité  
 226 de différencier.
- 227 **JdL :** J pense que c'est complètement à proscrire ça. Pour moi c'est presque  
 228 l'évidence. On est dans la frange là extrême. J'ai entendu aussi c't'histoire là.  
 229 Je trouve ça aberrant. Vraiment aberrant. Mais entre cela, et un phénomène là  
 230 jeune qui s'appelle là Nintendo et les autres. Les les les jeux qu'on peut  
 231 aisément [saisir], sur lesquels on a une prise. Y a une maudite différence  
 232 excusé l'expression.
- 233 **A :** Monsieur Leboeuf vous en vendez d'ces cassettes-là du matin jusqu'au soir.  
 234 Est-ce qu'on arrive facilement à les identifier les cassettes qui sont susceptibles  
 235 euh d'inciter les jeunes à la violence par exemple. Est-ce qui a des jeux qi  
 236 véritablement sont plus agressifs que d'autres ?
- 237 **JL<sup>2</sup> :** Premièrement la plupart de ma clientèle, ça peut être surprenant là, mais c'est  
 238 généralement des adultes. Et comme disait monsieur là c'est justement des jeux  
 239 d'rôles, des jeux qui prennent des mois à terminer. Et non pas justement, on  
 240 embarque dessus et puis on se met à tirer à gauche pis à droite. Y a  
 241 évidemment des des intérêts pour les jeunes pour les cassettes violentes mais,  
 242 même là, ça reste un jeu. J'veux dire euh, si on se fie à l'instinct, euh qu'on y  
 243 pense juste deux seconde est-ce que c'est bon c'est pas bon. C'est juste une  
 244 stimulation pour l'enfant. Maintenant est-ce qu'il peut faire la différence ? Ben  
 245 ça c'est une question d'éducation. J'veux dire si euh... si on les laisse jouer  
 246 toute la journée, c'est correct. Mais c'est pas la faute du jeu ça. Ça c'est le parent  
 247 qui qui surveille l'enfant et puis qui qui le laisse jouer, qui le laisse faire c'qui  
 248 veut avec. Mais quand qui a ses devoirs à faire, qui a son repas à prendre pis  
 249 qu'après ça y peut jouer une heure. Ben je vois pas le problème là-dedans. Des  
 250 cassettes violentes, c'est quoi ? C'est un jeu. J'veux dire c'est, y a plus de  
 251 violence dans un match de hockey aujourd'hui que dans un jeu Nintendo.
- 252 **A :** Mais c'est là tout le débat est-ce que l'enfant fait la différence entre ce qu'il  
 253 voit à l'écran et ce qu'il va vivre dans la réalité ? Monsieur Lachance.
- 254 **LL :** Ouin moi j'ai l'impression que bon. Quand on dit insensibilisation j pense  
 255 qu'on peut dire aussi banalisation, dans le fond, d'une sorte de violence  
 256 visuelle, bon. Pour moi ça bon ça m' ça m'gêne pas. Enfin moi moi j'crois pas  
 257 vraiment que. Tout l'as...l'aspect violence dans l'fond ça dépend du substrat  
 258 familial. D'accord ? Peu importe ce que l'enfant va voir, si si son milieu  
 259 familial le pousse à à exprimer son degré d'agressivité pis à en vivre. Ben c'est  
 260 c'est ça qui va décider. C'est pas c'est pas ce qu'il aura vu quand y est jeune. Y  
 261 a tout l'autre aspect qui m'inquiète davantage ce sont les espèces de messages  
 262 subliminaux ou enfin appelons les comme ça parce que l'esprit mental étant  
 263 occupé, il passe beaucoup de messages de valeur effectivement. Et ça à la  
 264 longue j'ai l'impression que c'est que c'est assez agaçant. J'mettrais aussi la  
 265 violence dans ça mais au ça au second degré.

- 266 **A :** C'est voulu ces messages subliminaux dont parle monsieur Lachance ? On le  
267 fait volontairement ?
- 268 **MC<sup>2</sup> :** J'en ai vu un beau dans une cassette où justement comme parent, j'ai  
269 accompagné mon fils, et je me suis dit : tient une cassette de Mickey Mouse ça  
270 pas l'air de guerre là. Parce que moi j'ai vu une recherche qui disait, un  
271 chercheur de Winnipeg, qui disait qu'y a 85% de contenu violent, dans les  
272 cassettes, c'est beaucoup, et 60% de guerre carrément c't'à dire des bateaux,  
273 des avions. Alors c'est beaucoup beaucoup 60%. Ça veut dire qui nous reste  
274 pu, en tant que parent, beaucoup de choix. Y en a pas énormément. Alors dans  
275 le 15% qui reste je me disais Mickey Mouse c'est anodin. Alors je laisse mon  
276 p'tit moineau avec ses copains jouer au Nintendo avec Mickey qui devait  
277 toujours avoir Mini à une certaine distance. Alors Mini c'est la fille, y'en a déjà  
278 pas beaucoup, j'me disais tient ça c'est bien, y a une fille, un gars. Mais y  
279 devait la trainer à une certaine distance. Et si ça fonctionnait pas, si elle était  
280 trop loin, y perdait une vie là ou euh en tous cas c'était pas bon. Alors ce qui se  
281 développe, c'est que les p'tit gars, au bout d'à peu près un quart d'heure  
282 disaient : c'est-tu plate d'être obligé de trainer une fille. Alors ça c'est très  
283 subtil comme message et pis là pour moi c'était une cassette qui était ni sexiste  
284 y a des petits Mickey Mouse, ni violente. Et je me suis rendu compte à l'essai,  
285 que ce que les gars disait au bout d'une demi heure c'est que les filles c'est-tu  
286 plate être obligé de trainer ça tout le temps.
- 287 **A :** Mais ça c'est peut-être une autre cassette à prescrire ça aussi.
- 288 **MC<sup>2</sup> :** Mais c'est qu'y en a beaucoup, à l'usage, qui ont des messages un peu de  
289 ce type-là. Quand on dit que c'est pas nécessairement... Comme dans les les  
290 ... Y a des fiches sportives dans certaines cassettes de sport, où les filles ont des  
291 puissances moins que les gars, y peuvent moins faire de choses alors les  
292 personnages masculins sont choisis, par les enfants en premier, parce que les  
293 filles peuvent rien faire.
- 294 **JdL :** Y en a d'autres vous avez une équipe de baseball qui est extraordinaire. [Les  
295 va] dire attention quand on va rencontrer telle équipe, ça c'est une des  
296 meilleures. C'pour ça que ... J'veux dire... J'trouve ça un p'tit peu tannant de  
297 s'hypnotiser sur certaines affaires pis d'oublier toutes les autres.
- 298 **MG :** J pense que. Il ne faut pas oublier une chose que ce produit-là est sous contrôle  
299 des multinationales. Et ce produit-là il doit rapporter pour les multinationales.  
300 C'est clair. Et nos enfants sont à la merci de ces multinationales-là. Et si on fait  
301 pas attention, et si on regarde pas les choses comme il faut, nos enfants ils vont  
302 devenir des robotisés, parce que j'ai ici un document. Que la France vient de  
303 faire une recherche là-dessus... voilà ! Ce qu'il dit : les enfants sont des  
304 mutants (Le Point). Faut quand même regarder les choses.
- ((rires et commentaires amusés de plusieurs incluant animateur))
- 305 **A :** Dans les milieux scolaires justement je serais curieux de voir monsieur nous dit  
306 les enfants sont en train de devenir des robots à force de jouer avec ces outils-  
307 là. Est-ce que dans les milieux scolaires vous avez l'impression que le

- 308 comportement des enfants s'est transformé depuis quelque temps ?
- 309 **LG :** Moi c'que c'que j'entends en tout cas ça me surprend pis en même temps ça  
 310 m'épate. On a l'air de penser que les cassettes violentes n'existent pas ou en  
 311 tout cas les gens qui sont ici ont pas l'air d'en faire l'utilisation. Contrairement  
 312 à ce qu'on entend dans les écoles. Moi les enfants que j'ai entendu euh leur  
 313 choix de cassettes c'est vraiment des cassettes où y a de la guerre, où y a de la  
 314 violence, où y peuvent choisir leurs armes, pour tuer quelqu'un. C'est devenu  
 315 normal la violence. Lorsque je demande à un groupe d'enfants euh j'espère que  
 316 vous tuez seulement les méchants ? Y ont dit oui. Fait que j'ai dit comme ça  
 317 juste les méchants c'pas grave ? Y ont dit non c'pas grave on tue juste des  
 318 méchants. Alors là a fallu revenir pour leur montrer qui avait d'autres moyens  
 319 de venir à bout d'les méchants peut-être que de les tuer. C'était pas le moyen  
 320 idéal. Puis tant que... Bon y a des bonnes cassettes. Mais encore là. L'enfant  
 321 qui arrive de l'école le midi. Qui dine à la course. Qui a travaillé à l'école, pis  
 322 qui se dépêche. Pis ça c'est courant. Hein. D'aller jouer au Nintendo avant de  
 323 s'en revenir à l'école. Euh je sais pas avec quel esprit y revient à l'école. Est-ce  
 324 que ... y a ce qui faut pour se concentré. Y aurait pas été mieux d'aller jouer  
 325 une petite demi-heure dehors avec ses amis ? Euh en tout cas.
- 326 **A :** Avez-vous l'impression monsieur Constantineau qu'y a des élèves qui  
 327 sacrifient une partie du temps qui devrait être consacré à leurs travaux  
 328 justement, à jouer au Nintendo ?
- 329 **LC :** Ah c'est sûr et certain pis surtout au primaire. Je pense qu'au niveau  
 330 secondaire, c'est comme passé ce trip-là là. Y ont joué 7, 9, 10 ans, 11 ans. Pis  
 331 au niveau secondaire, y sont soit à des jeux de sport ou y sont carrément à...  
 332 sur l'ordinateur mais y sont pus à des jeux Nintendo.
- 333 **A :** Guillaume oui tu voulais intervenir là-dessus ?
- 334 **GP :** Ben moi j'trouve qu'on associe un peu trop le jeu Nintendo avec la violence.  
 335 Mais y en a des mauvais mais, y faut aussi savoir choisir les bons pis euh.  
 336 T'sais y faut pas associer le le jeu avec la réalité pis ça c'est souvent qu'est-ce  
 337 qui se passe. Pis moi je dis que y a y a des choses à la télévision qui sont deux  
 338 fois plus pire comme euh, y a les tortues Mutants pis euh y ont sorti plein de  
 339 choses pis c'est deux fois plus pire.
- 340 **A :** Monsieur Bourque.
- 341 **JB :** Oui euh pour faire suite à Guillaume on a axé beaucoup sur la violence sur le  
 342 contenu. Mais euh ce produit-là est un produit de consommation comme  
 343 n'importe quel autre produit. À ce moment-là moi je me questionne aussi euh  
 344 j'aimerais ça qu'on qu'on regarde l'aspect relationnel. L'enfant les adultes tout  
 345 le monde se développe dans dans un contexte de relation. Est-ce que c'est un  
 346 produit de consommation qui m'aide à garder le contact avec les autres autour  
 347 de moi ? Si oui ben pourquoi pas. Comme euh je peux jouer au Monopoly avec  
 348 mes enfants. Ou est-ce que c't'un produit qui va plutôt m'isoler, ou isoler mon  
 349 enfants. Ou le couper d'activités aussi euh primordiales pour son  
 350 développement comme des activités motrices, des activités langagières ou euh  
 351 des activités d'apprentissage comme les devoir les leçons ou la lecture.

- 352 **A :** Monsieur de Lorimier nous disait un peu plus tôt ce soir, ça peut à la limite être  
353 un outil de rapprochement entre les parents et les enfants ?
- 354 **JdL :** Ben oui euh j'vois des enfants qui ont l'goût de parler là. En tout ca moi ce que  
355 j'j'ai vu en tout ca... c'est ça... ils l'diront... c'est que entre eux ça fait un  
356 moyen de communiquer. Il faut faire attention nous comme adulte parce que si  
357 on entre pas dans ce moyen de communication là, si on ne le saisi pas, on se  
358 met à l'extérieur et là on devient niaiseux. C'est-à-dire qu'on est plus capable  
359 de parler le langage que ces enfants-là sont en train d'instaurer les aux avec les  
360 autres.
- 361 **JB :** Mais est-ce que c'est la réalité ? Est-ce que pas des enfants qui s'isolent ?  
362 Hein par une surconsommation d'un produit, qui est poussé par un marché  
363 extraordinaire vous le savez très bien.
- 364 **JdL :** C't'à dire qu'c'est possible aussi.
- 365 **A :** Guillaume voulait répondre à la question. Vas-y Guillaume. Pardon pas  
366 Guillaume, Goeffroy.
- 367 **GF :** Tu parles de la surconsommation des produits euh... des produits...
- 368 **JB :** Est-ce que en a de la surconsommation ?
- 369 **GF :** Oui mais peut-être que en a de la surconsommation. Mais la télé... j'prends  
370 exemple sur la télévision. La télévision c't'un... c'est c'est la même chose.  
371 C'est vendu plus que le Nintendo alors je vois pas pourquoi euh vous dites  
372 c't'un produit de surconsommation puisque la télévision...
- 373 **JB :** C'que j'demande, est-ce que en a dans de la surconsommation ou est-ce que, toi  
374 tu l'utilises de façon euh euh intelligente ou euh raisonnable mais en connaît-tu  
375 des amis qui l'utilisent pis y s'empêchent de vivre d'autres activités ou d'aller  
376 jouer dehors ?
- 377 **GF :** Oui

[...] *On laisse plusieurs enfants s'exprimer.*

- 378 **A :** Monsieur Surbeck j'aimerais vous poser une question sur l'aspect physique de  
379 cet appareil, est-ce que ça peut véritablement ça peut avoir des conséquences  
380 par exemple au niveau visuel pour des enfants qui vont y consacrer des heures  
381 et des heures ?
- 382 **JS :** Pas seulement au niveau visuel. Moi en tant que père et grand-père, donc de  
383 consommateur de jeux électroniques. Je me suis attaché à travers le laboratoire  
384 que je dirige, à déterminer quels étaient les effets nocifs du rayonnement de ces  
385 écrans cathodiques. Et là on entre dans un domaine beaucoup plus sérieux et  
386 beaucoup plus grave. Si vous placez une portée de jeunes rats, devant un écran  
387 cathodique, à deux diagonales de distance, en période néo-natale. Seulement

- 388 pendant 15 jours. Qu'ensuite vous les retirez de la radiation de l'écran, vous les  
389 laissez grandir à l'abri. Quand ils arrivent à la puberté il y a un signal  
390 rémanent, qui vient de l'axe hypothalamo- limbique...
- 391 **A :** Vous allez nous expliquer ça lentement là ?
- 392 **JS :** Pardonnez-moi. J'essaie d'être rapide pour ne pas prendre trop de temps dans  
393 les notions.
- 394 **A :** Essayez de nous expliquer pour qu'on comprenne un peu.
- 395 **JS :** Alors il y a une imprégnation du système du cerveau. Qui vient bloquer le  
396 signal rémanent, c'est-à-dire que il est en sommeil pendant la croissance. Donc  
397 pendant la mise à l'abri des radiations. Et moment de la puberté il vient bloquer  
398 le développement neuroendocrinien c'est-à-dire qu'il va perturber le  
399 développement glandulaire du mammifère. On a évidemment pas fait  
400 d'expérience sur les bébés humains. Mais actuellement aucune étude sérieuse  
401 ne permet de dire que le bébé humain est plus résistant que le bébé rat. Et ça  
402 c'est beaucoup plus sérieux, c'est beaucoup plus grave parce qu'on ne connaît  
403 pas les conséquences qui pourront advenir dans 10 ans, devant toute une  
404 génération qui a été mise devant des écrans cathodiques, plusieurs heures par  
405 jour avant la puberté.
- 406 **A :** Madame Mathieu ce sont là des données qui vous surprennent ?
- 407 **AMM :** Je les connaissais pas, je les connaissais pas mais je peux vous dire déjà  
408 pourquoi les enfants jouent sur le Nintendo pendant des heures : parce qu'ils  
409 sont jeunes. Ils ont une réserve visuelle qui est sensationnelle, ils ont une  
410 capacité visuelle qui est formidable, ils sont souples, ils acquièrent... ils  
411 peuvent voir des images pendant des heures ça ne les fatigue pas, pourquoi  
412 que nous adultes dès qu'on est devant un écran visuel on fatigue, parce qu'on a  
413 pas la même réserve visuelle. Mais ces enfants-là qui jouent au Nintendo déjà  
414 y'en a pas un seul qui a des lunettes. Donc ça ne donne pas de troubles  
415 visuels. Et ils sont jeunes, ils ont une capacité visuelle qui est sensationnelle !  
416 Ils peuvent lire des heures de près sans avoir aucun problème. Alors pourquoi  
417 qu'ils sont sur un appareil Nintendo comme ça ? Mais parce qu'ils ne fatiguent  
418 pas ! Ils sont relaxés, ça va bien, c'est sûr qu'au bout de trois heures ils sont  
419 fatigués. Mais faites du piano pendant trois heures vous êtes fatigué, faites de  
420 la danse pendant trois heures vous êtes fatigué, c'est la fatigue visuelle, c'est la  
421 fatigue normale.
- 422 **MG :** Là je suis plus d'accord parce que dans la vie humaine lorsqu'on essaye  
423 d'élever un enfant, c'est de l'éduquer et l'aider à vivre. Ce n'est pas juste pour  
424 sa jeunesse. Il faut penser aussi à son adolescence, à son adulte et à son âge de  
425 vieillesse. Et si on l'use très jeune, parce qu'il faut laisser jouer et tout ça il faut  
426 quand même la science est là pour essayer d'aider le jeune d'être en solidité.  
427 Lorsqu'on dit à quelqu'un : on sait que le fruits de mer sont bons mais on sait  
428 que ça donne du cholestérol. À ce moment là et on lui dit de ne pas abuser.  
429 C'est la même chose. Il faut faire attention à ça madame. Parce que si on laisse  
430 les enfants à s'user émotionnellement, à s'user énergétiquement et qu'on ne

431 détruit leur cerveau par l'influence de la somnolence et le message direct pour  
 432 les conditionner. Automatiquement ces enfants-là ils deviennent sous  
 433 l'influence d'un message qui vient de l'autre côté. Et le message qui vient de  
 434 l'autre côté.

435 **A :** Madame Vincent, est-ce qu'on use nos enfants plus rapidement en leur  
 436 permettant de regarder ces écrans qu'en leur permettant de lire par exemple ?

437 **AMM :** Ils ne s'usent pas. Les enfants ne s'usent pas. De regarder un Nintendo, de  
 438 regarder la télévision, de regarder un match de foot. Ça ne n'use pas les yeux.  
 439 Ce qui va user les yeux c'est des spots comme ça, c'est de faire du ski sans  
 440 lunettes protection

441 **JS :** Non pardonnez-moi madame je ne parle pas d'user les yeux mais

442 **AMM :** Non mais j'ai entendu le mot user excusez-moi

443 **JS :** Vous savez comme moi, et vraisemblablement vous avez eu communication  
 444 des travaux scientifiques qui ont été publiés. Que devant un champ  
 445 électromagnétique faible, il y a blocage de la sécrétion de la mélatonine c'est  
 446 l'hormone qui commande l'activité du système immunitaire.

447 **AMM :** Ce n'est pas prouvé

448 **JS :** Ce qui veut dire que quand vous mettez des jeunes devant un écran cathodique  
 449 qui émet du rayonnement dont ils sont victime il y a blocage de la stimulation  
 450 de leur système immunitaire. Et c'est la raison pour laquelle on trouve chez les  
 451 fabricants chez les utilisateurs d'ordinateur par exemple deux fois plus de  
 452 pathogènes de d'agressions pathogènes parce que leur système immunitaire est  
 453 diminué.

454 **AMM :** Ah non je suis pas d'accord parce que faut voir les jeunes c'est des périodes où  
 455 ils ont quand même des infections.

456 **JS :** Ce que je dis je l'appuie sur des travaux scientifiques qui ont été publiés. J'ai  
 457 participé à plusieurs congrès scientifiques et je tiens à votre disposition les  
 458 tirets à part de ce que j'affirme.

459 **A :** Bon un temps de réplique à madame Mathieu et monsieur Lajoie veut  
 460 intervenir aussi.

461 **AMM :** Non mais j'aimerais bien voir ces répliques-là dans ce cas-là si vous dites ça il  
 462 faut supprimer complètement la télévision. Il faut tout supprimer

463 **JS :** Non madame c'est un problème de distance

464 **AMM :** Non non non non

465 **JdL :** Les journalistes qui font du traitement de texte, les secrétaires qui font du  
 466 traitement de texte à mon sens là on est en train de déborder le gros bon sens là moi.

- 467 **MG** : On a un problème de santé dans la société actuellement
- 468 **JS** : C'est un problème de distance
- 469 **A** : Monsieur Monsieur vous voulez intervenir oui. Un instant je vous pris un  
470 instant monsieur Lajoie.
- 471 **JL**<sup>1</sup> : On peut plus aller à la plage maintenant parce que c'est d'l'ozone et on peut  
472 avoir le cancer de la peau. C'est peut-être un peu le même problème. J'pense  
473 qui faut regarder ça sérieusement mais ça va pas à l'encontre des jeux comme  
474 tel. C'est juste pour se dire ben il faut peut-être inventer un autre sorte d'écran.  
475 Et là il faut aller en avant pour ça. Moi j'veux bien. Mais c'est pas le bon sujet.  
476 Finalement on veut savoir si les jeux comme tel sont bons ou mauvais. Mais si  
477 tout les écrans sont mauvais ben qu'on en change pis rapidement.
- 478 **A** : Très bien Monsieur Vincent.
- 479 **PV**<sup>1</sup> : Tout ce que je peux dire moi c'est que lorsqu'on achète un jeu dans le petit  
480 pamphlet ils nous avertissent bien. Que si vous avez des enfants qui ont un côté  
481 épileptique. Ben que c'est pas conseiller parce que c'est un stimulant c'est un  
482 excitant ça. C'est un jeu d'adresse tu viens excité tu viens les mains toutes  
483 moites à jouer. Surtout moi je viens les pieds gelés ben raide.
- 484 **JS** : Des expériences à Leningrad qui ont été faites sur des embryons de poulets qui  
485 ne jouent pas avec un Nintendo vous les mettez 45 minutes devant un écran  
486 d'ordinateur ils entrent en épilepsie.
- 487 **Ind.** : Parce qu'ils ne jouent pas au Nintendo.
- 488 **JS** : Donc ça n'a rien à voir avec le
- 489 **A** : Ça ça dépasse le cadre les jeux visuels dont on parle là.
- 490 **JS** : Oui mais c'est le c'est le vecteur... pardonnez-moi c'est le vecteur c'est  
491 l'appareil.
- 492 **A** : Bon Benoît voulait intervenir là-dessus aussi.
- 493 **BL** Non mais tsé c'est des animaux c'est des poulets ça qui qui regardent un écran  
494 là
- 495 **JS** : Je préfère faire des expériences sur des poulets que sur des bébés humains.
- 496 **BL** : Ben c'est sûr ça mais juste aussi
- 497 **JS** : Je sais que ça été fait mais c'est plus de ta génération.
- 498 **BL** : c'est comme vous dites les enfants les enfants qui jouent au Nintendo ma mère  
499 des fois a peut passer toute sa soirée jusqu'à toute la journée devant un

500 Macintosh devant un Macintosh tsé a va travailler au Macintosh pendant toute  
 501 la journée c'est rendu ça tout les ordinateurs dans les bureaux maintenant alors  
 502 c'est pas juste les enfants avec le Nintendo y a toutes les sortes d'ordinateurs  
 503 alors je comprends pas vraiment pourquoi vous dites les enfants avec le  
 504 Nintendo.

[...]

*Notez que le débat ne se poursuit pas sur ce thème, M. Surbeck devra y revenir plus tard.*

*Réaction à une très longue intervention de M. de Lorimier.*

505 **A :** Ce sont des aspects qui vous semblent effectivement intéressants madame  
 506 Godin ?

507 **FG :** Oui je... j'ai lu d'ailleurs votre livre (s'adresse à M. de Lorimier). Et je suis  
 508 d'accord avec vous pour dire que c'est un principe de jeu très intéressant et très  
 509 efficace hein. Le... la péda... Ça développe la compé... les enfants ont  
 510 l'impression d'être compétent comme je disais tantôt et c'est justement, vous  
 511 avez dit aussi juste avant les enfants s'identifient aux personnages, on a mit le  
 512 paquet pour qui s'identifient avec que bon... y manipulent les les manettes et  
 513 tout ça. Ça c'est vrai ça fonctionne. C'était vrai pour les les euh jeux les  
 514 autres jeux pour les enfants plus jeunes c'est vrai pour ça. Et justement parce  
 515 que c'est vrai, c'est que j'aime pas c'est qu'encore, il faut l'dire, une  
 516 multinationale vienne nous imposer des valeurs. Parce que... c'est pour... c'est  
 517 parce que ça me fait peur un jeu comme ça que j'essaie d'intervenir au niveau  
 518 d'un groupe pacifiste et que je me pose des questions. C'est une multinationale  
 519 qui vient nous dire quoi penser euh comment... euh... qui vient développer  
 520 l'imaginaire de nos enfants et ça, je trouve ça très pernicieux et très dangereux.  
 521 Y a des... y a beaucoup de jeux qui qui sont proaméricains qui sont euh pro  
 522 euh euh pro hégémonie bon.

523 **A :** Monsieur Monsieur Lachance en tant que parent, vous réagissez comment  
 524 devant des propos semblables ?

525 **AL :** Ben disons que je suis d'accord essentiellement avec les propos de madame  
 526 euh. Moi j'ai remarqué ma petite expérience personnelle c'est que quand mes  
 527 enfants à l'époque jouaient avec ces jeux là. Y étaient très malheureux parce  
 528 qu'ils avaient un Sega pis c'était pas compatible, pis c'était le drame de leur  
 529 vie (rire). Disons que cette époque-là commence à passer. Mais disons qui en  
 530 sortaient de... fébriles souvent. Y étaient tout excités, énervés mais surtout y  
 531 apprenaient rien. Y faisaient pas de musique, y apprenaient pas le piano, y  
 532 euh... Plein de choses qui leur échappaient finalement, pour... il leur reste rien  
 533 de des heures qui ont passées à jouer au Nintendo ou au Sega, finalement.

534 **JS :** Je voudrais donner [une] explication à ce comportement. L'OMS a publié en  
 535 87, un document qui vient de Suède, au terme duquel il est démontré que les  
 536 gens qui ont passé plus de quatre heures devant un écran cathodique, ont une  
 537 inversion de leur courbe d'excrétion d'adrénaline. Ce qui veut dire que  
 538 l'hormone de stress que représente l'adrénaline, reste et est conservée par

- 539 l'organisme (on filme Mme Mathieu qui rie) qui a été exposé au rayonnement  
540 cathodique.
- 541 **A :** Les enfants ça vous inquiètent ça ? (on filme encore Mme Mathieu qui rie)  
542 Avez-vous compris un peu que'chose non ? Pas vraiment non ? (l'animateur  
543 rie)
- 544 **JS :** Non mais à ce moment-là c'est beaucoup plus grave parce que l'énervement et  
545 l'agressivité que monsieur vient de décrire, s'explique de façon biochimique.
- 546 **A :** D'accord. Monsieur Lajoie oui.
- 547 **JL' :** Pour revenir aux jeux euh vidéo comme tel. J pense que c'est vrai quand on dit  
548 c'est le Japon qui fait euh, qui fait nos jeux. Ils le font euh à partir de ce qui  
549 devinent qui va t'être rentable pour eux, de ce qui va t'être payant. Alors moi  
550 j'me dis, pourquoi qu'on en fait pas ? On est pas instrumenté pour ça. On est  
551 très en retard au Québec euh le système éducatif est vraiment aussi très en  
552 retard. On le voit actuellement y a plein de demande... d'emplois dans des  
553 secteurs de haute technologie. Euh les étudiants du secondaire ne sont pas  
554 formés pour aller là. On... Et là on veut changer ces ces choses-là on sait pas  
555 comment. Et pendant ce temps-là les euh les ordinateurs à l'école. On... on...  
556 tout ce qu'on a c'est de la *scrap*. Euh... qui date d'y a à peu près euh dix ans.  
557 Euh... on trouve très peu de bons ordinateurs. Des des ordinateurs  
558 graphiques des *work station* comme on dit en anglais. Euh euh de haut niveau,  
559 pour les étudiants du secondaire, pour les intéresser à des vrais simulations. Les  
560 simulations dans le domaine médical. Les simulations dans le domaine de  
561 l'aéronautique. Y a des jeux vidéo extraordinaires là-dedans. Et on les utilise  
562 pas du tout en en éducation alors qu'on le fait en Californie, on le fait à Boston.  
563 Et et ça fonctionne très bien. Les adolescents peuvent apprendre toutes sortes  
564 de choses avec ça.
- 565 **LC :** Moi j pense que plutôt que d'essayer de combattre quelque chose qu'y existe  
566 pis qui va toujours exister parce que c'est présent dans le milieu, c'est présent  
567 dans la société, c'est présent partout. Il faut essayer d'en prendre le contrôle. Et  
568 il faut essayer de créer, d'être créatif. De pas se faire créer des choses par les  
569 japonais, par les américains mais de l'créer nous autres mêmes. Pis j pense  
570 qu'on... si on a pas les ressources ben qu'on se les donne finalement. Plutôt  
571 que d'combattre...
- [...]
- 572 **A :** M. Bourque.
- 573 **JB :** On met... on on parle des parents. Pis on on nous remet encore, pis là j vous  
574 parle comme parent, dans la situation où c'est moi comme parent. Où j'ai à dire  
575 non. Où j'ai à con... à contrôler. Reprendre le contrôle. Mais j'ai pas le support,  
576 des multinationales, j'ai pas le support de la de la pression des produits de  
577 consommation. C'est bien beau on dit ah oui on va vendre on va vendre, la  
578 bonne mère qui vend et qui donne. Et le, le bon parent. Et le parent, le vrai  
579 parent à la maison, est dans la position de dire non. Et encore là passe pour

- 580 l'empêcheur de tourner en rond. Et on perpétue l'image du parent négatif.
- 581 **A :** Monsieur de Lorimier oui.
- 582 **JdL :** Moi je pense qu'on sera pas des empêcheurs de tourner en rond, si on se donne  
583 la peine de tenter de parler le même langage que les enfants. Et à ce moment-là  
584 c'est eux qui vont décider, c'est eux qui vont faire leur programme. En tout cas  
585 moi ce que je dis, aux gars qui viennent là qui jouent, je leur dis écoutez faites  
586 votre programme. Bon alors y disent... y finissent par arriver... deux mères me  
587 dire bon O.K. ça va pendant une couple d'heures on va faire du Nintendo après  
588 ça on va aller faire de la bicyclette ou on va aller faire du *skate*, On r'viendra  
589 jouer un p'tite *game* de Nin comme y disent. Et je pense qui sont capables, à  
590 condition de se faire confiance. Faut aussi se faire confiance comme parent. On  
591 on est on est pas face à une multinationale on est face à nos enfants.
- 592 **A :** Monsieur Viault vous dites c'pas d'même que ça marche. Pourquoi c'est pas  
593 comme ça que ça marche ?
- 594 **MG :** S'il vous plaît, moi je je trouve que monsieur là, parle de son droit d'avoir une  
595 vi... vision sur les choses ou un support. Monsieur de Lorimier il dit ben il va  
596 faire son son programme. Comment il peut faire son programme, le programme  
597 est déjà fait. Est déjà fait par d'autres. Soyons...
- 598 **A :** On parle pas du programme d'ordinateur d'après ce que j'ai compris on parlait  
599 du programme du jeu là, de son agenda.
- 600 **MG :** Nous nous parlons du programme de l'ordinateur et de l'influence.
- 601 **PV<sup>2</sup> :** J'me demandais jusqu'à quel point si c'est pas la machine qui joue sur le dos  
602 de l'enfant. On se demande : c'est tu la machine là qui joue sur le dos de  
603 l'enfant ?
- 604 **MC<sup>2</sup> :** Quand on parlait d'imagination aussi tantôt. Moi j'trouve qui en a aucune  
605 imagination c'est déjà tout fait il l'a dit tantôt. Y a une carte les trésors c'est  
606 déjà déterminé, les personnages sont déjà déterminés. C'est du tout cuit, c'est  
607 du tout fait, pis j'trouve qu'avec la télévision, plus le Nintendo. Y passent mille  
608 trois cent heures par année, devant leur télévision plus j'sais pas combien  
609 d'heures devant le Nintendo, contre mille heures à l'école donc y en reste plus  
610 du tout pour le dialogue parents/enfants. J'pense c'est ça qui m'fait peur.

[...]

**Liste des tableaux**

Tableau 1 : Oppositions de base entre les savoirs expert et non-expert 19

Tableau 2 : Classement des participants du débat télévisé 55

Tableau 3 : Classement des pratiques verbales et non-verbales employées par les participants qui contribuent à la construction de l'identité d'expert 113

Tableau 4 : Classement des participants du débat télévisé selon leur niveau d'expertise  
114