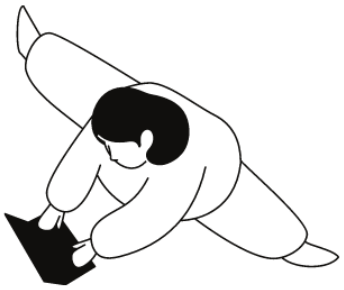
colloque international
pluridisciplinaire
de jeunes chercheur·e·s

ICODOC 2021



6-8 OCTOBRE 2021
ENS DE LYON BÂTIMENT BUISSON

LIVRET DES RÉSUMÉS
BOOK OF ABSTRACTS

LE SAVOIR AU PRISME DU LANGAGE
KNOWLEDGE AND LANGUAGE
ACQUISITION, TRANSMISSION, MANIFESTATIONS

icodoc.sciencesconf.org/

com doc icar — commission des doctorant·e·s du laboratoire ICAR — icar — cnrs — Université de Lyon — ENS de Lyon — Université Lumière Lyon 2 — École Doctorale 484 3LA Lettres Langues Linguistique Arts Université de Lyon — École Doctorale 485 EPIC Éducation Psychologie Information Communication Université de Lyon

TABLE DES MATIERES // TABLE OF CONTENTS

PLÉNIÈRES // PLENARY TALKS 6

DE STEFANI, ELWYS: Lexical semantics in interaction: Meaning as an intersubjective achievement ... 6

FUCHS, JULIA: Overcoming language barriers on the way to knowledge. Linguistic reflections on German Easy Language ("Leichte Sprache") as a tool for barrier-free information and participation ... 7

MARTIN ROJO, LUISA: Speaking subjects. How to respond to inequality and lack of recognition. 8

PELE-PEYCELON, MARINE: « Sur le tas » ? Rôle des interactions et des « configurations » dans la construction d'une pratique tutorale 9

SESSIONS PARALLELES // PARALLEL SESSIONS 11

BACCI, SIMONE: Transmission de savoirs, transmédialité et obsessions linguistiques. Le cas de Roberto Saviano. 11

BATTAGLIA, ELENA: Sources d'information et savoir en interaction en italien parlé 13

BECERRA, LIZANDRO: Conception d'un scénario ludo-éducatif pour l'apprentissage des langues étrangères : vers une architecture didactique pertinente 16

BENYAGOUB, AMANI: Prise en compte des représentations des apprenants de première année lycée en contexte algérien et l'intégration en classe d'un support plurilingue (élément facilitateur de la transmission du savoir) 18

BOLDT, MAREIKE: La fabrication d'un « bon apprenti » en interaction : l'orientation professionnelle de jeunes migrantes et migrants non-accompagné·es 20

BOUCHARECHAS, MANON: Enjeux relationnels de la transmission du savoir dans les interactions didactiques 22

BOUHAMIDI, LOU: Négociation et distribution des savoirs expérientiels et théoriques lors des audiences pour l'asile 24

BRUNET, MAREVA: Co-construction du terrain commun et circulation de l'information dans l'interaction : étude sur un corpus d'escape game anglais. 26

BUNTINX, NATACHA: Sélection des sources dans le discours de savoir : Quels sont les obstacles à une approche plurilingue de la recherche ? 28

COUSINARD, CLARA: Le rôle des corpus oraux multimodaux dans l'apprentissage de compétences interactionnelles orales. 30

DE BEAUMONT, ÉLEONORE: Apprendre le français lorsque sa langue première n'a pas de genre grammatical : l'impact des attitudes linguistiques sur l'apprentissage 32

DIVOUX, ANOUCHKA: La question comme outil de négociation du savoir en réunion de travail 34

DRESSEL, DENNIS: La co-construction des savoirs et des expériences à travers la co-narration 36

FARINI, CLAUDIA: La transmission du savoir linguistique et (inter)culturel dans l'apprentissage d'une langue seconde : les textes simplifiés comme forme de facilitation pour l'accès au savoir institutionnalisé. Une approche comparative France – Italie. 38

FREYTAG LAUER, AUDREY: Les traitements intégrés des documents dans des îlots immersifs. Quelles mobilisations lors de l'élaboration des savoirs ? 40

GRAF, SANDRINE: Les savoirs sur le langage dans les métiers du conseil : théories, pratiques et pouvoirs. 42

GUO, LUYAO: Qu'est-ce qui se cache derrière l'autocorrection ? 44

HARO-GUERRERO, CAROLINA: Repérage et analyse des contextualisations dans les grammaires et manuels destinés à un public hispanophone 46

HOCINI, SIHAM: Le déséquilibre épistémique dans les consultations médicales algériennes : une force motrice de l'interaction ou une menace pour la face de l'interactant ? 48

KECK, ANA: Comment l'incertitude est-elle traitée en français dans un corpus d'interactions sociales ? 50

KINALZIK, NOELLE: 'That looks something like this + gaze + gesture' – children using multimodal practices of depiction for transferring knowledge in game explanations 53

KONG, FANGUANG & WANG, LUYAO: Les rôles du groupe de travail et de l'atelier de conversation dans l'amélioration de l'expression orale des étudiants chinois en France – vers une analyse interactionnelle et comparative..... 55

KRAEBER, SOPHIE: Transmission de savoirs dans les streams pédagogiques de *LEAGUE OF LEGENDS* 57

LE COQ, RUBIS: Beaucoup de bruit pour rien ? Propositions méthodologiques à partir d'une ethnographie dans le silence post-ebola en République de Guinée. 59

LEE, CHAEYOUNG: Quelques observations phraséologiques sur la co-construction des savoirs dans le discours scientifique oral en français 61

MARITAUD, LOUIS: Les asymétries épistémiques en confrontation dans les relèves infirmières en psychiatrie 64

MITTAG, ROMY: Manifestation of group specific knowledge: Exemplary analyses of interviews with young adults 66

MUNDORF, MARGRET: 'Best interests of the child' and 'child's will' in contentious custody proceedings. How to communicate understandable and responsible writing to child custody law professionals? 68

ROBIN, CLOTILDE: Marquer la source de l'information : approches interactionnelle, énonciative et multimodale de l'évidentialité en français 70

ROH, SABRINA: Les potentielles fonctions pragmatiques de la réduction du clitique JE dans les expressions épistémiques JE PENSE, JE CROIS et JE TROUVE : résultats d'une analyse quantitative faisant le pont entre linguistique interactionnelle et phonologie 72

SCHÖNFELDER, NORA: Displaying Mutual Epistemic Responsibility in Conversational Argumentation by Gesture 74

URSI, BIAGIO & PAULETTO, FRANCO: Des ressources séquentielles pour négocier son positionnement épistémique. « Eh ciò » comme préface conversationnelle dans le dialecte et l'italien régional parlés à Trévise 76

VAN DE POEL, BERT & PAQUOT, MAGALI: How do non-native speakers discuss, engage and learn in MOOC forums: a corpus linguistic approach 78

VERET, THOMAS: La bibliographie comme droit d'entrée. L'évaluation des références bibliographiques dans un monde académique globalisé. 80

WAKKE, DENISE: Being the helper and being the help recipient – manifesting (a) knowledge (deficit) in learning-related help interactions in educational peer talk 82

ZHOU, LING: L'intégration des outils TICE à l'enseignement-apprentissage de l'expression orale dans les programmes universitaires de FLE en Chine : le cas pour les étudiants au premier cycle qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère 84

PLÉNIÈRES // PLENARY TALKS

Wed 6 Oct, 14h00, D8.001

Elwys De Stefani
(KU Leuven, Belgique)

Elwys de Stefani est professeur associé à l'Université Catholique de Louvain, dans le département de linguistique. Il se situe dans le champ de l'analyse conversationnelle et interactionnelle, et analyse les conversations sous un aspect multimodal. Il s'intéresse plus particulièrement aux considérations liées à la séquentialité et la temporalité en interaction, aux objets en tant que ressources interactionnelles, aux pratiques de référence et de réorientation spatiale ou encore à la récolte et la transcription des données interactionnelles. Il travaille sur l'italien, le français, le néerlandais belge/flamand, l'allemand et l'anglais en abordant ces langues aussi bien individuellement que de manière comparative et dans des contextes multilingues.

Lexical semantics in interaction: Meaning as an intersubjective achievement

Interactionally oriented research has demonstrated that participants in social interaction are continuosly engaged in displaying their understanding of the social encounter at hand. Ethnomethodologists and conversation analysts have described understanding as an intersubjective achievement by which interactants assign accountability to events and state of affairs, thereby treating them as socially meaningful (Garfinkel 1967, Heritage 1990). In this talk, I focus on one related practical problem for interactants, i.e., the establishment of a mutually accepted meaning of a word or phrase that has been brought into play. Based on data from languages such as French, Italian, German, etc., I delve into a traditional topic of linguistic research—lexical semantics—with the methodological instruments offered by interactional linguistics. I show how participants establish situatedly and temporally valid meanings through a variety of resources, comprising specific formats (e.g., Italian *nel senso che* / 'in the sense that', De Stefani 2020 or German *x heißt y* / 'x means y', Helmer 2020) and practices (such as defining, Deppermann & De Stefani 2019). My talk is hence a contribution to the emerging field of Interactional Semantics (Deppermann 2011, 2020, Greco & Traverso 2016).

Thu 7 Oct, 9h00, D8.001

Julia Fuchs
(Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Université de Mayence), Allemagne)

Dr. Julia Fuchs is currently working as a post-doctoral researcher in Mainz, Germany, in the Research Training Group "Easily complex" (Einfach komplex).
After having studied the international course of French and German studies in Bonn (Germany) and Paris, she did her PhD thesis in the domain of German Linguistics which she defended in 2018. Her thesis' topic is the acquisition of information structural knowledge in German speaking children (Title "Erwerb von informationsstrukturellen Fähigkeiten. Produktion und Rezeption von (in)definiten Artikeln bei deutschsprachigen Kindern"). She investigated the acquisition of the ability to introduce a new referent using an indefinite noun phrase and to refer to it later in the discourse by using a definite noun phrase. In particular, she compared this acquisition between healthy children and children and teenagers with an Autism Spectrum Disorder.
Her second main interest lies in the investigation of theoretical and empirical aspects of Easy Language (Leichte Sprache), in particular the expression of causal relations in Easy Language and the processing of the latter by the target group of Easy Language.
The methods she uses are corpus linguistics, eye-tracking and offline methods like recall exercises.

Overcoming language barriers on the way to knowledge. Linguistic reflections on German Easy Language ("Leichte Sprache") as a tool for barrier-free information and participation

It is common practice to read different kinds of texts to acquire knowledge in certain areas. Thus, in many respects, knowledge is mediated by language. However, in these cases, language means 'standard language'. Access to knowledge seems to be limited exclusively to those individuals who are able to read texts written in standard language. Individuals with different forms of communication impairments who have difficulties with regular texts, on the other hand, are facing severe language barriers on the way to knowledge. As a tool for overcoming these barriers, forms of Easy Language in different languages have been developed, for example Leichte Sprache in German or Facile à lire et à comprendre (FALC) in French.

Against this background, the aims of the presentation are twofold: 1.) Firstly, it seeks to shed light on the interplay between standard language, knowledge and participation and, this way, to make aware of the fact that access to (action-enabling) knowledge largely depends on language skills. 2.) Secondly, focusing on its (psycho-)linguistic aspects, it presents the concept of German Easy Language as a tool for barrier-free information and participation for individuals with limited language skills and reflects critically its potentials and problems.

Thu 7 Oct, 14h00, D8.001

Luisa Martín Rojo
(Université Autónoma de Madrid)

Chercheure en sociolinguistique à l'université Autónoma de Madrid, elle s'intéresse à la fabrication des inégalités dans les contextes multilingues, notamment celui de l'école. Elle interroge le discours comme un espace social travaillant sur les représentations des migrantes et migrants dans les médias, au parlement et dans les discours quotidiens. La création du groupe de recherche interdisciplinaire Multilinguisme, identités sociales, relations interculturelles et communication (MICRO) à son université est né grâce à son initiative. Luisa Martin Rojo effectue ses terrains dans divers endroits en Espagne et au Mexique : entre autres à l'école, en prison et dans le milieu *Occupy*.

Speaking subjects. How to respond to inequality and lack of recognition.

This talk begins with a journey through the linguistics of the 20th and 21st century, in which we will reflect on how the focus of this discipline has shifted from the study of language as a code and its structure to the study of situated linguistic practices and, recently, even further to the speaking subject. This last turn in the focus of research is allowing us to capture the process by which people build themselves as speaking subjects on the basis of linguistic ideologies, models and norms, and to analyze the effects of their definition and status as "monolinguals", "bilinguals" or "polyglots", or even "learners", and their (self-)redefinition as "new speakers".

From this starting point, we will be able to examine how social struggles for the distribution of linguistic resources and for the recognition of speakers today are enacted at the sphere of language. We will thus explore how recognition, or lack thereof, works, focusing on processes such as indexicality and linguistic surveillance by which people who deviate from the speaker models (the native speaker, the neo-liberal speaker, for example) are identified and socially marked, and how this lack of recognition affects their self-image and participation in different spheres. Finally, we will address the question of how current sociolinguistic orders can be changed to generate new speaker models and recognition patterns, and how we can incorporate new language activisms and speakers as experts into this transformation.

Fri 8 Oct, 9h00, D8.001

Marine Pelé-Peycelon

Marine Pelé-Peycelon est docteure en sciences de l'éducation. Après une licence en Sciences du langage, elle s'oriente vers les sciences de l'éducation en master. En parallèle de sa thèse soutenue en 2018, intitulée Devenir Maître d'apprentissage : configurations et affordances pour construire sa pratique tutorale en entreprise (sous la direction de Laurent Veillard et Bruno Cuvillier), elle est successivement collaboratrice pédagogique puis chargée de mission chez VGC-Consulting, une entreprise spécialisée dans la professionnalisation des acteurs de l'accompagnement et de la formation. Elle s'intéresse particulièrement aux activités tutorales, à l'apprentissage et à la transmission au travail.

« Sur le tas » ? Rôle des interactions et des « configurations » dans la construction d'une pratique tutorale.

A partir d'une enquête sur les tuteurs débutants (Pelé-Peycelon 2018) nous proposerons une présentation articulée autour de deux axes principaux :

Dans un premier temps, nous reviendrons sur des aspects théoriques et méthodologiques. Notre réflexion est ancrée dans les travaux sur l'apprentissage en situation de travail (Pastré *et al.*, 2006, Mayen 2000, Filliettaz 2012, Billett, 2009). Nous montrerons comment nous articulons ces travaux et notamment l'étude des interactions en formation professionnelle à l'étude des configurations (Elias, 1981) pour étudier la construction d'une pratique professionnelle. La mobilisation de la notion de « configuration » permet de proposer des analyses à plusieurs échelles, allant d'une échelle locale et bornée dans un temps court (interaction, situation) à une échelle globale et dans un temps long (environnement social).

Dans un second temps, en nous appuyant sur les données produites lors d'une enquête de terrain d'une année et d'un corpus caractérisé par une multiplicité de modes de production de données (observations participantes, captations audio et vidéo, entretiens, collecte de documents, etc.), nous montrerons comment des configurations tutorales se sont mises en place. Nous reviendrons sur la façon dont les interactions et relations entre les acteurs du terrain ont contribué à la mise en place de ces configurations. Enfin, nous montrerons que ces configurations créent des affordances (Billett 2011) pour le tuteur débutant, lui permettant de construire sa propre pratique tutorale. Ainsi, à travers ses relations et interactions avec d'autres acteurs, le tuteur trouve des ressources pour construire sa pratique. Ces ressources sont d'autant plus importantes qu'il est encore largement admis que le bon professionnel est un bon transmetteur et qu'ainsi, le rôle de tuteur est peu prescrit, que peu de formations sont proposées.

Références

Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), Travail et formation des adultes. Paris: Presses Universitaires de France

Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work: the didactics of practice. Education & didactique, 2, 2011-06-01, pp.125-146.

Elias, N. (1981). Qu'est-ce que la sociologie? Aix-en-provence: Pandora.

Filliettaz, L. (2012). Chapitre 5. Interactions langagières et apprentissage au travail. In Apprendre au travail(pp. 87–98). Presses Universitaires de France.

Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. Recherche & Formation, 35(1), 59–73. https://doi.org/10.3406/refor.2000.1670

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (154), 145–198.

SESSIONS PARALLÈLES // PARALLEL SESSIONS

Fri 8 Oct, 11h30, D8.001

Transmission de savoirs, transmédialité et obsessions linguistiques. Le cas de Roberto Saviano.

Simone Bacci[1]
1: Laboratoire LiLPa (UR 1339)
Université de Strasbourg

L'écrivain napolitain Roberto Saviano n'a jamais cessé, depuis la publication de son roman non-fiction *Gomorra,* en 2006, d'occuper la scène médiatique internationale. Autoproclamé *témoin - savant* en matière de crime organisé[1], légitimé dans ce rôle par une vie sous escorte policière (son corps directement impliqué dans l'affaire est un gage de véracité), il est constamment interviewé en qualité de *spécialiste* et d'*expert* des mafias[2], notamment de *camorra*, la mafia historiquement originaire de la région de Naples. En considérant les déclarations de Saviano à la presse comme un discours de vulgarisation dans l'espace public, nous nous proposons dans cette contribution d'analyser les formes linguistiques de son énonciation, avec un intérêt particulier aux dimensions sémantico-lexicale et discursive. Notre corpus se compose d'une tribune dans *Le Monde*, de quatre articles de presse au discours direct rapporté et de quatre interviews, deux écrites et deux filmées. Ces dernières correspondent au modèle d'interview d'écrivain, où « la qualité d'écrivain de l'interviewé prime sur le contenu de l'entretien, qui relève du tout-venant propre à une actualité non spécifiquement littéraire » (Wrona 2014). Afin d'effectuer des comparaisons éclairantes, nous avons mis en relation ces énoncés avec notre corpus de thèse[3].

Dans un premier moment, nous tâcherons de montrer sa stratégie énonciative en rapport avec le média sélectionné. En effet, Saviano affirme son éthos d'expert en réitérant son discours sur plusieurs plateformes (YouTube, journaux, télévision, réseaux sociaux) où la captation vidéo joue un rôle essentiel. L'écrivain semble désormais assujetti à un devoir d'apparition médiatisée, et sa présence physique semble être le trait d'union qui authentifie son discours et qui donne une cohérence à l'*Univers Gomorra*, considéré comme une véritable franchise commerciale (Benvenuti 2018). Nous essaierons d'élucider le lien entre la transmission transmédiale de son savoir, les destinataires visés et ses actes énonciatifs. Pour ce faire, nous gardons à l'esprit les mots de Garric et Léglise, lorsqu'ils affirment que « le discours expert se caractérise également

[1] Dans son best-seller il affirme son savoir sans détour : « Je sais et j'ai les preuves. Je sais comment naissent les affaires et d'où vient leur odeur ». Extrait de *Gomorra. Dans l'empire de la camorra*, trad. de l'italien par Vincent Raynaud, Paris, Gallimard, 2007, p. 257.

[2] Comme le qualifient respectivement le *Courrier International* dans sa chaîne Youtube, cf. https://www.youtube.com/watch?v=R8wnQlJQe0o(transmis le 2/03/2020 et consulté le 2 janvier 2021) ou *Le Figaro,* cf. https://www.lefigaro.fr/flash-eco/coronavirus-la-mafia-vient-en-aide-de-maniere-interessee-aux-plus-pauvres-en-italie-previent-saviano-20200409 (publié le 9/04/2020 et consulté le 2 janvier 2021).

[3] Il s'agit d'un corpus de fiction bilingue italien-français, composé - entre autres - de la traduction française du roman *Gomorra* et des sous-titres français de la série télévisée *Gomorra,* dont Roberto Saviano est le créateur. Il comprend 200.000 mots français.

par sa forte dimension polyphonique ou son hétérogénéité énonciative, [...] tout particulièrement lorsqu'il met en œuvre des processus de crédibilisation » (2012).

En même temps, Lacaze nous rappelle que « la construction de l'éthos, qui est façonnée par l'histoire d'une personne, implique la prise en compte de son passé avec l'activation de la notion de mémoire » (2018). Dans le cas de Saviano, nous sommes pourtant confrontés à un paradoxe de la mémoire historique, représentant en même temps la source de son savoir (ses enquêtes napolitaines qui ont fait de lui un connaisseur) et la cause d'éloignement de la réalité de terrain. Nous rappelons que son exil est commencé le 13 octobre 2006, suite aux menaces de mort reçues après avoir défié publiquement les clans de Casal di Principe. Comme le suggère Zanforlini (2020), aux yeux de ses détracteurs son témoignage indirect est source de méfiance, principalement à cause de cet éloignement physique forcé de sa région natale.

La deuxième partie de cette communication essayera de donner des éléments de réflexion sur les stratégies langagières utilisées pour *re*construire son éthos d'expert. Nous pouvons ainsi proposer l'hypothèse selon laquelle Roberto Saviano met en place un processus de crédibilisation influencé par son éthos préverbal et par un souci de cohérence du message ; il le renouvelle à travers une planification d'interactions médiatisées ; l'activation de la mémoire mène inévitablement à des obsessions linguistiques qui hantent l'écrivain (pourrait-on même parler de « toc » ?) et à des marqueurs de subjectivité qui nous révèlent une réaffirmation assertive d'identité : la reconstruction d'un éthos de « Napolitain ».

La proposition s'inscrit ainsi dans le troisième axe du colloque, *Savoirs et sociétés.*

Bibliographie

BENVENUTI, Giuliana, 2018. *Il brand Gomorra: dal romanzo alla serie TV*. e-book. Bologna : Il mulino. Saggi, 863. ISBN 978-88-15-34000-9. HV6453.I83 C4233 2017

GARRIC, Nathalie et LÉGLISE, Isabelle, 2012. Analyser le discours d'expert et d'expertise. In : *Discours d'experts et d'expertise* [en ligne]. Berne : Peter Lang. pp. 1-16. Disponible à l'adresse : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00731499

LACAZE, Grégoire, 2018. La (re-)construction d'un ethos discursif dans les énoncés au discours direct: la subjectivité à l'œuvre. *Etudes de stylistique anglaise* [en ligne]. 2018. N° (Re)contruction(s), 11, pp. 83-112. [Consulté le 19 janvier 2021]. Disponible à l'adresse : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01702673

WRONA, Adeline, 2014. Entre interview littéraire et entretien d'écrivain : Orhan Pamuk dans la presse française. *Argumentation et analyse du discours* [en ligne]. 16 avril 2014. N° 12. [Consulté le 20 janvier 2021]. DOI 10.4000/aad.1655. Disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/aad/1655

ZANFORLINI, Ketty, 2020. Roberto Saviano : la représentation des pouvoirs criminels mafieux et le conflit entre justice et littérature. *TRANS [En ligne]* [en ligne]. 1 mai 2020. [Consulté le 15 janvier 2021]. DOI https://doi.org/10.4000/trans.3044. Disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/trans/3044

Sources d'information et savoir en interaction en italien parlé

Elena Battaglia[1]
1: Universitá della Svizzera Italiana

Cette contribution présente les résultats préliminaires d'une recherche sur les stratégies de gestion interactive du savoir en italien, qui se focalise sur le rôle des sources d'information et de la catégorie linguistique qui les exprime, l'évidentialité.

Les travaux en typologie (à partir de Chafe et Nichols 1986) et en analyse du discours (par exemple Mushin 2001) dans le champ de l'évidentialité se sont penchées sur l'encodage grammatical et lexical des sources d'information et ont étudié ses relations avec le degré de certitude du locuteur par rapport à sa proposition. Sur le plan interactionnel, l'Analyse de la Conversation a analysé les stratégies évidentielles comme des marqueurs de l'autorité épistémique (Sidnell 2012), en éclairant l'importance de la distribution différentielle des connaissances aux fins de la progression de la conversation (Heritage 2012). La question des modalités d'acquisition de ces connaissances par des sources évidentielles est moins considérée, alors qu'elle peut faire l'objet de l'orientation des participants et devenir une pratique interactionnelle, notamment dans les cas où la validé d'une proposition est en cause (Pomerantz 1984). Notre travail se propose d'explorer ultérieurement cette piste, en discutant l'hypothèse que la possession, la mise à disposition et le traitement des sources d'information en discours est une composante constitutive du processus de co-construction d'un savoir partagé.

Les données sont tirées d'une section du corpus Kiparla d'italien parlé (conversation spontanée, 16h). Dans une démarche *corpus-driven*, nous avons parcouru les transcriptions pour collectionner des séquences où (i) un contenu propositionnel *p* asserté ou supposé par un participant est sujet à réparation, réfutation ou remise en question et (ii) des indications relatives à la source de *p* sont repérables.

Une analyse d'ordre qualitatif a pour l'instant décelé deux effets de la (ré)catégorisation des sources d'information dans ces contextes d'interaction, qui éclaircissent leur rôle dans les routines de négociation de l'accord sur un contenu en jeu.

Un premier effet est le réalignement de la *stance* affichée à l'effectif état des connaissances d'un participant, pour restaurer l'équilibre dans la « machinerie épistémique » de la conversation (Heritage 2012). Nous présentons des séquences où, par la réparation auto- ou hétéro-initiée des aspects évidentiels, les participants défont des possibles implicatures relatives à la source générée par le contenu de *p* et clarifient la nature de leur accès aux connaissances, en revendiquant un accès épistémique moins direct ou vice-versa plus direct.

(en parlant d'un boulanger)
(1) BO152: *e' buonissimo*P

c'est superbe
BO151: *e' molto buono*

c'est très bon

---> BO152: *cioe' io non ci ho mai preso niente ho solo visto gli altri mangiare le cose da li' e sembravano buonissime*

je veux dire, je n'ai jamais rien acheté j'ai juste vu les autres manger ses produits et ils semblaient superbes

Un deuxième effet est la production de justifications de nature argumentative dans des situations d'incertitude ou de désaccord où *p* est débattu. Nous présentons des séquences où les participants rendent leurs sources plus explicites dans la séquence, à savoir ils reconstruisent et affichent comment ils savent que *p*, dans l'objectif de rendre ce contenu plus acceptable et inviter les interlocuteurs à le partager. À cet effet, ils peuvent faire référence à leur expérience personnelle, à leurs souvenirs, au discours des autres, aux données de la situation d'interaction, ou expliciter les prémisses de leur raisonnement.

(2) BO046: *ma infatti scusate, maretta quando torna?*

mais à propos excusez-moi, maretta elle revient quand?
BO021: *eh mi sa a inizio mese*P

à la fin du mois on dirait
BO046: *ah proprio?*

ah bon?
---> BO021: *eh perche' lei il ritorno non l'aveva preso*

c'est parce qu'elle n'avait pas encore acheté le retour
---> BO047: *lei aveva (detto) che si faceva due settimane tipo*

elle avait dit qu'elle allait rester deux semaines genre

À travers ces données, nous suggérons que les sources du savoir ne sont pas seulement rapportées et encodées par un locuteur de façon univoque, mais peuvent se déployer instant par instant dans la conversation et même se construire de façon collaborative, par la contribution de plusieurs participants.

Cette étude exploratoire fait donc apparaître trois aspects à approfondir, c'est à dire que l'évidentialité en interaction a une dimension (i) pragmatique, (ii) intersubjective et (iii) émergeante, liée à la production d'un savoir bien-fondé et partagé.

Bibliographie

Chafe, W., Nichols, J. (1986). Evidentiality: The Linguistic Coding Of Epistemology. Norwood : Nj: Ablex.

Heritage, J. (2012). The Epistemic Engine: Action Formation, Sequence Organization And Territories Of Knowledge. Research On Language And Social Interaction, 45(1), Pp. 30–52.

Mushin, I. (2001). Discourse Analysis: Evidentiality And Epistemological Stance: Narrative Retelling. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Pomerantz, A. (1984). Giving A Source Or Basis: The Practice In Conversation Of Telling ‘How I Know'. Journal Of Pragmatics, 8(5), Pp. 607-625.

Sidnell, J. (2012). 'Who Knows Best?': Evidentiality And Epistemic Asymmetry In Conversation. Pragmatics And Society, 3(2), Pp. 294-320.

Conception d'un scénario ludo-éducatif pour l'apprentissage des langues étrangères : vers une architecture didactique pertinente

Lizandro Becerra[1]
1: LInguistique et DIdactique des Langues Étrangères et Maternelles
Université Grenoble Alpes : EA609

Au cours des dernières décennies, les enseignants et les apprenants ont progressivement remplacé les supports d'apprentissage sur papier par des ressources numérisées et automatisées (Prensky, M. 2001). Cette question a transformé l'expérience des processus d'apprentissage dans l'enseignement des langues étrangères. De ce fait, les problématiques de la didactique des langues, l'informatique, la linguistique et le traitement du langage de langues se rejoignent pour fournir aux apprenants en langues des solutions didactiques opérationnelles. Ces systèmes sont capables d'offrir une valeur ajoutée didactique par rapport aux systèmes conventionnels (Antoniadis, G. 2008). Notre objectif principal dans ce travail est de concevoir un système didactique qui soit pertinent pour l'apprentissage de l'espagnol en milieu scolaire en lien avec les axes du programme de seconde (lycée général).

Afin de le concevoir, nous avons centré notre intérêt sur le potentiel du *serious game* ou jeu vidéo d'apprentissage. Cet oxymoron a le potentiel de fournir un contenu sérieux de manière ludique (Alvarez, J. & Djaouti, D. 2012 ; Fenouillet, F. 2016). Ainsi, notre problématique se trouve également dans le domaine des jeux numériques pour l'apprentissage des langues *DGBLL*. L'utilisation des jeux vidéo pour l'apprentissage des langues a fait l'objet de plusieurs études de recherche telles que : (Chen, H. & Yang, T. 2013 ; Schmoll, L. 2016 ; Loiseau, M., & et al 2016 ; Alyaz, Y. & al 2017) pour n'en citer que quelques-uns. L'impact positif des outils de *DGBLL* a été signalé en ce qui concerne l'amélioration des capacités d'écoute et d'écriture des apprenants (Bernert, Rehaber & Schlemminger, 2013 ; Levy). Sur la base de la littérature disponible, il semble y avoir un consensus scientifique sur le fait qu'un jeu seul ne permet pas d'apprendre s'il n'est pas accompagné de mesures pédagogiques (O'Neil et al., 2005). D'autres, des jeux bien conçus sont capables de motiver et d'engager les joueurs en les initiant à des récits captivants et à une complexibilité communicative au-delà de ce que de nombreuses activités d'apprentissage traditionnelles sont capables de réaliser (Reinhardt, J., et al). D'ailleurs, certains critères se révèlent importants afin de concevoir un *serious game*, notamment ce qui visent une expérience optimale (Csikszentmihalyi, 1990 ; Chen, J. 2007).

Par conséquent, nous avons conçu et développé un système didactique qui intègre un *serious game* au sein d'une séquence pédagogique. La logique de conception d'un jeu vidéo d'apprentissage nous a incités à partir des objectifs d'apprentissage sur lesquels on va greffer un gameplay plus ou moins adapté aux besoins d'apprentissage (Brougère, 2005). Nous nous sommes intéressés, de ce fait, au scénario ludo-éducatif (Alvarez, 2008). Celui-ci commencerait dans la réalité écologique et permettrait de préparer les notions langagières, culturelles et scénaristiques nécessaires à une bonne compréhension linguistique et ludique lors de la seconde étape se déroulant en immersion (Schmoll, L., 216). D'une part, notre choix d'adopter ce modèle est justifié, car nous considérons le temps d'utilisation du *serious game* comme une étape de performance langagière et de restitution des connaissances et, d'autre part, parce que nous cherchons à prioriser le rôle de l'enseignant comme médiateur et élément indissociable d'un tel dispositif. L'enseignant conserve une place déterminante, car dans une visée pédagogique en

relation avec le curriculum, le jeu n'est pas une fin en soi (Musset, Marie., & Thibert, Rémi., 2009).

Pour notre premier test, nous souhaitons adopter une méthode mixte combinant une approche quantitative et qualitative. L'analyse portera sur l'expérimentation d'un nouveau système (objectif pédagogique) et la discussion à ce sujet (objectif de recherche). Afin d'évaluer notre système, nous souhaitons adopter une approche interactionniste de l'apprentissage des langues étrangères, qui se concentrerait sur cinq critères : le potentiel d'apprentissage de la langue, l'adaptation à l'apprenant, l'accent mis sur le sens, l'impact, l'authenticité et le côté pratique (Chapelle, 2001). Ainsi, évaluer un *serious game*, (All, A. & al., 2014), c'est également évaluer les instructions préliminaires données par le professeur, l'aide qu'il apporte en classe et la clarté de la restitution suivant la session de jeu.

Nous nous interrogeons ainsi, pour cette communication, sur les savoirs et apprentissages : Dans quelles conditions un scenario ludo-éducatif facilite-t-il ou empêchent l'accès aux savoirs ? Mais aussi sur les savoir en interaction : Quel est le moyen d'interaction entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et la machine ?

Bibliographie

Alvarez, J. & Djaouti, D. (2012). Introduction au serious game. 2e Revue et augmentée. Questions Théoriques, Paris.

Antoniadis, G. (2008). Du TAL et son apport aux systèmes d'apprentissage des langues. Contributions. Spécialité : Industries de la langue. Habilitation à diriger des recherches, laboratoire LIDILEM. Université Stendhal - Grenoble 3.

Brougère, G. (2005). Jouer / Apprendre, Paris, Economica, Coll. Éducation. p,.125.

Chapelle, C. A. (2001). Computer applications in second language acquisition. New York : Cambridge.

Chen, J. (2007). Flow in games (and everything else). In Communications of the ACM, vol. 50, n°4. 31-34.

Prise en compte des représentations des apprenants de première année lycée en contexte algérien et l'intégration en classe d'un support plurilingue (élément facilitateur de la transmission du savoir)

Amani Benyagoub[1]
1: Faculté des langues étrangères Université d'Alger 2 Didactique des langues et sociodidactique

Souvent, les apprentissages reçus dans le cadre institutionnel se différencient du savoir transmis dans le cadre familial ou social. Dans le contexte linguistique algérien « complexe », puisqu'incontestablement plurilingue: un *« plurilinguisme de fait »* (Asselah-Rahal, Méfidène, Zaboot, 2007 : 11) manifesté par l'usage en société de trois langues (l'arabe, le tamazight et le français), le français entretient une position plus ou moins particulière, un statut ambigu (oscillant entre le statut de « langue seconde » et « de langue étrangère ») qui diffère d'une région à une autre : *« la prégnance de cette langue dans la société civile algérienne varie considérablement d'une région à une autre, d'un locuteur à un autre »* (Asselah-Rahal, Méfidène, Zaboot, 2007 : 11). En effet, les familles de la société algérienne ne sont pas forcément toutes identiques et leurs rapports au français sont encore moins similaires. Certaines familles ayant un usage fréquent de la langue française, facilitent l'accès au savoir (le français « normé ») à leurs enfants, dans la mesure où l'écart entre savoir transmis au sein même de la famille et savoir visé dans le cadre de la classe de langue (cours de français) est considérablement réduit. En revanche, les apprenants issus de familles au contact limité en langue française, peinent à accéder au savoir, ce qui marque davantage les discriminations et les inégalités sociales pouvant aller à des cas de décrochage ou d'échec scolaires.

L'apprentissage des langues ayant donc souvent lieu dans un contexte où se trouvent les rapports *« majorité/minorité »* (Cuq, 2003), l'identité culturelle et sociale, les comportements à l'égard d'une langue et les représentations que l'on peut en avoir influent sur le bon déroulement des activités d'enseignement-apprentissage de cette même langue. Il s'avère nécessaire alors une prévention utile traduite par l'utilisation *« d'outils méthodologiques assurant la prise en compte du contexte sociolinguistique dans lequel évoluent les usages de cette langue étrangère ou seconde »* (Cuq, 2003 :123).

Lors de cette intervention, tirée de notre travail de recherche, il est question d'interroger, par le biais d'un questionnaire, la posture de nos apprenants de première année lycée[4] quant aux langues qui se présentent à eux dont le français. Nous explicitons ainsi comment le rapport à la langue française se traduit chez nos apprenants en un ensemble de représentations négatives et en postures réservées, voire en un « complexe », construisant un obstacle aux apprentissages du français : *« ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, contrario inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même [...]. Les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir »* (Castellotti, Moore, 2002 :10).

Nous procéderons, inévitablement alors, à la proposition, puis à la mise en œuvre, d'une suggestion d'actions didactiques facilitatrices de l'apprentissage, permettant justement d'agir sur les représentations réticentes que portent les apprenants par rapport à la langue française. Ainsi,

[4] Situé à « Djelfa » wilaya (département) à 300 Km plus au Centre-Sud de la capitale Alger (le Nord)

passant par l'expérimentation, nous intégrerons, sur le plan situations pratiques de classe, un support authentique porteur de variation « la caricature bi-plurilingue » comme entrée (tremplin) permettant d'aboutir à l'éveil de réactions favorables à l'apprentissage et au développement d'une compétence visée « la compréhension de l'écrit »: *« L'enjeu de l'alternance raisonnée des langues repose ainsi sur la mise en œuvre d'activités susceptibles de favoriser le passage vers la conceptualisation de savoirs qui sont déjà-là chez l'apprenant, de les sortir de l'ombre en les rendant objet de la réflexion, et d'éventuellement apprendre à s'appuyer sur eux pour l'appréhension d'autres contextes linguistiques »* (Moore, 2001 :75)

Nous détaillons, finalement, la manière avec laquelle il s'est avéré possible d'intervenir et d'accorder (reconnaitre), au sein même de la classe, une place prépondérante, voire légitime, à la pluralité linguistique présente dans l'environnement social des apprenants. Appréhender la pluralité linguistique comme source de richesse, prendre la classe comme partie prenante de sa société s'envisage ainsi comme une tentative effectivement réalisable, permettant non seulement de « prétendre » réduire les inégalités mais également de surmonter les obstacles dus à des perceptions stéréotypées et à des idéologies « figées » et parfois « fossilisées » que porte la société et donc ses apprenants et leurs familles.

Bibliographie

Asselah Rahal, S., Méfidènne, S. et Zaboot, T. (2007), Le contexte sociolinguistique en Algérie. Dans : Asselah Rahal, S. et Blanchet, Ph. (2007). Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôle du français en contexte didactique, Fernelmont Belgique : Editions Modulaires Européennes.

Castellotti, V., Moore, D. (2002), Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Etude de référence, DGIV, Strasbourg.

Cuq, J-P. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Cle International, coll. Asdifle.

Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, les situations plurilingues, Paris : Hachette.

Moore, D. (2001), Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? Lyon : Etude de linguistique appliquée, 121, 71-78.

La fabrication d'un « bon apprenti » en interaction : l'orientation professionnelle de jeunes migrantes et migrants non-accompagné·es

Mareike Boldt[1]
1: ENS de Lyon
Université de Lyon, ENS de Lyon

Cette communication porte sur les catégorisations, en discours et en interaction, de jeunes migrant·es scolarisé·es dans un dispositif de « préparation duale à la formation professionnelle pour les migrantes et migrants » à Hambourg (Allemagne).

Ce dispositif de formation prévoit des cours d'allemand, des cours disciplinaires et des stages en alternance dans différents domaines professionnels afin d'intégrer des jeunes dans la société (HIBB 2016). Ces élèves se trouvent donc à un moment de transition entre l'école et le monde du travail, où les questions concernant leur orientation deviennent d'autant plus primordiales qu'ils et elles sont confronté.es à un double défi : trouver une place dans le monde professionnel et dans la société. Pour cela, ils et elles sont obligés d'acquérir non-seulement un savoir sur le fonctionnement du système allemand de la formation professionnelle, mais aussi sur la langue et sur les attentes au travail (Thomas et al. 2018). Les jeunes doivent donc correspondre à une certaine image, une certaine catégorie afin de trouver leur place.

Les différent.es acteur·rices (enseignant·es, tuteur·rices, assistant·es sociaux·ales, pair·es etc.) créent, en fonction de leur conviction et idéologie professionnelle et linguistique, des catégories concernant les compétences linguistiques et professionnelles attendues sur le marché du travail. Ces catégories qui émergent dans les interactions en classe jouent un rôle important dans la fabrication du savoir et dans l'orientation des élèves puisque c'est à partir de celles-ci que les acteur·rices négocient quel savoir est important pour avoir l'accès à un emploi.

Fondée sur une approche sociolinguistique ethnographique et interactionnelle, mon corpus comporte des entretiens, des observations, la prise des notes, des documents, des photos et des enregistrements audio-visuels.

Pour cette communication, je me concentrerai sur un sous-corpus d'interactions entre des élèves et des acteurs institutionnels lors des cycles de réflexion hebdomadaires pour montrer comment les différentes catégories émergent (Stokoe 2012 ; van de Weerd 2020). L'objectif de ce cours est de parler de l'expérience faite dans l'entreprise, y compris la procédure d'un entretien d'embauche. Je me concentrai alors sur la construction de la catégorie du « bon apprenti ». Comment cette catégorie émerge-t-elle ? Quelles compétences linguistiques et professionnelles sont considérées comme nécessaires par les différent·es participant·es pour être un « bon apprenti » ?

En lien avec l'axe deux, cette communication souhaite contribuer à mieux comprendre la manifestation du savoir et la fabrication des catégories en interaction afin d'appréhender leur influence sur la socialisation langagière et professionnelle des jeunes migrantes et migrants.

Bibliographie

Hamburger Institut für berufliche Bildung (HIBB) (2016), « Ausbildungsvorbereitung für Migranten (AvM-Dual) », https://hibb.hamburg.de/bildungsangebote/berufsvorbereitung/berufsvorbereitungsschule/bildungsangebote-fuer-migrantinnen-und-migranten, consulté le 06 février 2021.

STOKOE Elizabeth (2012), "Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis", *Discourse Studies*, 14 n°3, p.277-303.

THOMAS Stefan, Madeleine SAUER et Ingmar ZALEWSKI (2018), *Unbegleitete minderjährige Geflüchtete: ihre Lebenssituationen und Perspektiven in Deutschland*, Bielefeld, transcript.

VAN DE WEERD Pomme (2020), "Categorization in the classroom: a comparison of teachers' and students' use of ethnic categories", *Journal of Multicultural Discourses*, 15 n°4, p.354- 369.

Enjeux relationnels de la transmission du savoir dans les interactions didactiques

Manon Boucharechas[1]
1: LInguistique et DIdactique des Langues Étrangères et Maternelles
Université Grenoble Alpes : EA609

À travers cette proposition de communication, nous souhaitons interroger les liens entre les négociations de la relation interpersonnelle et les mécanismes de transmission du savoir dans le cadre des interactions didactiques. Cette réflexion s'inscrit dans l'axe 2 « Les savoirs en interaction » du Colloque Jeunes Chercheurs ICODOC 2021. Nous avons choisi d'adopter une approche relationnelle des interactions en classe de langue. Nous appuierons notre réflexion sur les données récoltées dans le cadre de notre mémoire de Master 2, durant lequel nous avions filmé puis transcrit quatre heures de cours dans une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A).

Dans les interactions, trois niveaux de contenus peuvent être sujets à interprétation – le contenu référentiel ; le contenu illocutoire (l'intention) ; le contenu relationnel – et s'influencent mutuellement (Vion, 1992). Nous considérons que le contenu relationnel de l'interaction peut agir sur le contenu référentiel et sa transmission.

En effet, le positionnement identitaire revendiqué par les interactants est constitutif de la relation interpersonnelle. Cette prise de position correspond aux différents statuts et rôles que chacun insère dans l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1995). La relation didactique est spécifique, car elle se construit au sein d'une interaction institutionnalisée et, dans le cas de nos données, exolingue. L'enseignant, expert de la langue cible, a pour but de transmettre des connaissances aux apprenants, dont le niveau se situe à un niveau moindre que le sien (Cicurel, 1994).

Parallèlement à cette asymétrie épistémique, nous constatons une asymétrie relationnelle, à travers les actes de langage associés aux rôles de chacun des interactants : l'enseignant sera tour à tour animateur, évaluateur et informateur (Dabène, 1984). L'apprenant est censé remplir les demandes de l'enseignant. Cette distribution des actes de langage est l'élément constitutif de l'orientation hiérarchique de la relation : ceux qui reviennent de droit à l'enseignant correspondent à des marqueurs de position haute (Bigot, 2005). Les asymétries épistémique et relationnelle semblent s'identifier en interrelation (Heritage & Raymond, 2005).

La relation interpersonnelle est cependant révocable : elle s'actualise à chaque instant à travers les interventions des interactants, qui ont la possibilité de l'accepter telle qu'elle est ou de la refuser. Les apprenants sont susceptibles de refuser la place qui leur a été attribuée par l'enseignant. Bien que potentiellement difficiles à gérer pour l'enseignant, ces moments de déritualisations sont souvent intéressants en termes d'apprentissages (Moore & Simon, 2002).

La problématique de la diffusion du savoir en lien avec les enjeux relationnels dans les interactions didactiques nous semble donc être tout à fait pertinente. Nos objectifs sont d'identifier les liens entre les stratégies de négociation de la relation interpersonnelle et les positions épistémiques revendiquées par les interactants, ainsi que leurs impacts sur les mécanismes de transmission du savoir dans le cadre d'une interaction didactique.

Afin de répondre à cette problématique, nous nous appuierons sur l'analyse réalisée dans le cadre de notre mémoire de Master 2, dans laquelle nous avions défini la structure de la relation didactique construite entre l'enseignante et les apprenants. Pour cela, nous avions observé et filmé durant quatre heures de cours un dispositif UPE2A d'un lycée polyvalent, et réalisé deux entretiens avec l'enseignante (un avant le cours observé, l'autre après). Nous avions par la suite transcrit l'intégralité de ces entretiens ainsi que de nombreux moments significatifs en termes de positionnement interpersonnel ayant eu lieu pendant le cours. En nous appuyant sur un faisceau global d'indices (et notamment la distribution et l'enchaînement des actes de langage entre les interactants, les moyens para-verbaux et non verbaux comme le ton, les mimiques, la proxémie), nous identifierons l'image d'eux-mêmes par rapport au savoir que revendiquent les interactants. Nous tenterons de repérer les changements structurels de la relation interpersonnelle induits par cette prise de position par rapport au savoir, dans le contexte spécifique des interactions didactiques.

La gestion des enjeux relationnels semble participer à redéfinir, en plus de la structure de la relation entre l'enseignante et les apprenants, leur rapport au savoir. Dans un premier temps, nous nous concentrerons sur les possibilités qu'ont les apprenants de faire sortir l'interaction didactique de son cours habituel par des tentatives de déritualisation, qui sont des occasions de revendiquer un autre statut par rapport au savoir mais aussi et surtout à l'enseignante. Nous décrirons ensuite les réactions de l'enseignante face à ces revendications et les différentes stratégies à sa disposition pour restaurer et faire accepter ses positionnements relationnel et épistémique. Nous pensons que la compréhension de ces enjeux relationnels inhérents aux interactions didactiques, bien que reliés à contexte spécifique dans le cadre de cette étude, est une piste intéressante pour enrichir la formation des enseignants en les sensibilisant à ces aspects.

Bibliographie

Bigot, V. (2005). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 22*, 17-43. Disponible en ligne : http://journals.openedition.org/aile/1716 [consulté le 15/01/2021].

Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscors, 2*, 93-104. Disponible en ligne : http://journals.openedition.org/cediscor/582 [consulté le 15/01/2021].

Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistique appliquée, 55*, 39-46.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue, *Cahiers de Linguistique Française, 16*(1), 69-88.

Heritage, J. & Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly, 68(1)*, 15-38. Disponible en ligne : DOI: 10.1177/019027250506800103 [consulté le 20/01/21].

Négociation et distribution des savoirs expérientiels et théoriques lors des audiences pour l'asile

Lou Bouhamidi[1]
1: Laboratoire ICAR
École Normale Supérieure - Lyon

Pour demander l'asile en France, tout requérant doit transmettre à l'OFPRA (Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides) un récit de vie rédigé en français. Ce récit doit être cohérent, factuel, précis et détaillé au maximum, car c'est sur cette base narrative que la sentence sera prononcée. Si la demande est rejetée en première instance, le demandeur peut effectuer un recours auprès de la CNDA (Cour Nationale du Droit d'Asile). Se conformer aux normes juridiques et administratives françaises implique donc, pour le requérant, d'acquérir et de maîtriser non seulement un savoir théorique sur son pays d'origine ((géo)politique, géographique) tel que se le représentent les décideurs, mais encore expérientiel (les conventions françaises de bienséance) – la maîtrise du français étant prépondérante et transversale à ces savoirs. Plus que de produire un récit explicitant des causes et des motifs, il s'agit surtout de produire un récit en conformité avec des attentes institutionnelles, tant à l'oral qu'à l'écrit. Or, cela suppose l'acquisition de compétences dont disposent rarement les étrangers demandant l'asile.

C'est dire qu'en entretien ou en audience vont se jouer, voire se performer une négociation des savoirs entre demandeur (censé avoir vécu ce qu'il raconte) et instance décisionnaire (appliquant le doute méthodique pour évaluer la véracité du récit). L'enjeu en est d'abord la crédibilité de l'histoire, mais surtout les conséquences effectives de la décision prise par les autorités dites « compétentes », pouvant mettre en jeu la vie du requérant en cas de refus. Qualifiée par E. D'Halluin de « politique du soupçon » (D'Halluin 2012), la posture institutionnelle de suspicion de mensonge *a priori* dans l'examen des dossiers est déterminante pour la répartition des savoirs *légitimes*.

En effet, il s'agira de montrer que les savoirs légitimes sont inégalement répartis et reconnus lors des auditions pour l'asile, en analysant les places et rôles de différents acteurs de la procédure dans la (re)distribution des savoirs : agents de l'État, requérants et tiers-aidants à la demande. Pour ce faire, je me propose d'étudier, sur la base d'entretiens menés avec des tiers-aidants, les séances de préparation qu'ils prodiguent aux demandeurs en vue de leur convocation. Ces séances constituent en effet des moments particuliers de transmission de savoirs expérientiels qui tendent vers les *soft skills* (au sens d'une compétence comportementale nécessaire à la mise en scène du bon étranger). J'examinerai également des extraits de rapports de refus émis par l'OFPRA, à la lumière des textes de lois qui régissent le droit d'asile en France, afin d'éclairer les inégalités langagières et discursives qui émaillent l'application de la procédure. À l'issue de ce parcours, j'en viendrai à redéfinir plus avant le rôle que jouent les tiers et pairs-aidants au récit d'asile en tant que vecteurs de connaissances pratiques, et son impact sur le pouvoir d'agir des requérants (Le Bossé, Bilodeau et Vandette 2006).

Cette communication orale privilégiera une approche sociolinguistique critique. Le droit d'asile en vigueur témoigne d'un tournant libéral de l'institution : c'est désormais aux individus de faire valoir leurs droits (Boutet & Heller 2007). Si l'État français a mis en place un dispositif d'accueil des étrangers, il est insuffisant et ne couvre pas l'ensemble de leurs besoins ni de la formation nécessaire pour mener à bien leurs démarches. Le requérant a à sa charge le soin d'être en

mesure de répondre adéquatement aux attentes institutionnelles, que ce soin relève de compétences linguistiques ou d'une culture administrative. Plus précisément, mon intervention entend s'inscrire dans un cadre épistémologique bourdieusien : la notion de « rite d'institution » (Bourdieu 1982) permet de comprendre les enjeux de la demande d'asile au sein d'un marché de capitaux culturels, linguistiques et symboliques cruciaux pour accéder au statut de réfugié. Envisager les rapports de pouvoir à l'œuvre dans la configuration et les modalités d'audition des demandeurs me semble indispensable pour cerner la façon dont l'autorité des savoirs est répartie en fonction du statut des acteurs de la procédure.

Bibliographie

Blommaert, J., « Investigating Narrative Inequality: African Asylum Seekers' Stories in Belgium », *Discourse & Society*, vol. 12, n°4, 2001, p. 413-449.

Bourdieu, P., *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Le Seuil, Points, coll. « Essais », 2001 [*Ce que parler veut dire*, 1982].

Boutet, J., & Heller, M., « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », *Langage et société*, Maison des sciences de l'homme, vol. 121-122, n°3, 2007, p. 305-318.

D'Halluin, E., *Les Épreuves de l'asile : associations et réfugiés face aux politiques du soupçon*, Paris, EHESS, coll. « En temps & lieux », 2012.

Le Bossé, Y., Bilodeau, A. & Vandette, L., « Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n°1, 2006, p. 183-204.

Thu 7 Oct, 15h30, D8.006

Co-construction du terrain commun et circulation de l'information dans l'interaction : étude sur un corpus d'escape game anglais.

Mareva Brunet[1]
1: Formes et représentations en linguistique, littérature et dans les arts de l'image et de la scène
Université de Poitiers : EA3816

Notre présentation propose d'analyser la répartition des savoirs et des informations dans le cadre d'une interaction finalisée. Au fur et à mesure de l'interaction, les interlocuteur.trice.s apportent et échangent des savoirs afin de co-construire un ensemble de savoirs partagés : le terrain commun (Clark, 1996). Ces savoirs, qu'ils soient contextuels ou non, vont permettre à chaque interlocuteur.trice.s de contribuer à la constitution de ce terrain commun, et ce processus de contribution va pouvoir différer en fonction des types de savoirs et des interlocuteur.trice.s.

L'interaction collaborative entre les joueur.se.s d'*escape game* au cours de la partie illustre cette co-construction du terrain commun. En effet, le jeu en lui-même est conceptualisé de telle sorte que la collaboration et la communication soient primordiales pour que l'équipe puisse gagner. Les règles du jeu son simple : une équipe de joueur.se.s est enfermée dans une salle et a pour objectif de résoudre des énigmes afin d'en sortir dans un temps imparti. Si le principe de *l'escape game* est simple, sa réalisation demeure plus complexe pour les candidat.es : le partage des connaissances étant gage de réussite, plusieurs types de savoirs entrent alors en compte. Chaque membre de l'équipe peut apporter des savoirs liés à ses précédentes expériences de jeu, ses compétences extraludiques, mais également les savoirs qu'il.elle aura acquis pendant le temps de jeu.

Notre étude s'appuiera sur une analyse qualitative des transcriptions et des extraits vidéo de deux parties d'*escape game* anglophone de l'émission *Escape!* diffusées sur la chaîne *Geek and Sundry* sur la plateforme YouTube. Quatre différentes célébrités sont invitées dans chaque épisode pour résoudre toutes les énigmes d'un *escape game* en 30 minutes. Néanmoins, le format vidéo d'une vingtaine de minutes choisi par la chaîne impose un séquençage de l'interaction. Dans un but divertissant, les séquences d'interaction jugées moins intenses ou non essentielles à la progression du jeu et de l'interaction sont retirées. Cela ne change en rien la possibilité d'observer la transmission des informations qui reste essentielle dans le jeu, mais la dimension divertissante du format YouTube ne doit pas être mise de côté. À travers cette analyse, nous avons pour objectif de relever les outils linguistiques utilisés par les joueur.se.s pour partager leurs savoirs aux autres membres de l'équipe et ainsi contribuer à la co-construction de leur terrain commun. Nous complèterons cette analyse par les « témoignages » des joueur.se.s réalisés dans les interviews hors du cadre ludique et qui ont été insérées dans la partie. Ces interviews nous permettent de comprendre les stratégies employées et les objectifs de chaque membre de l'équipe.

À partir de l'étude du processus de contribution au terrain commun défini par Clark & Brennan (1991) et qui comprend une phase de présentation de l'information puis une phase d'acceptation, nous pourrons observer cette co-construction. Le locuteur doit dans un premier temps interpeller et orienter l'attention de ses partenaires afin de pouvoir introduire son information (Mondada, 2011). Grâce à une analyse linguistique et multimodale, il s'agira d'observer l'utilisation du vocatif, le volume sonore ainsi que le langage gestuel (pointage, regards, position

au sein du groupe). Pour la phase de partage des savoirs aux autres joueur.se.s, nous étudierons l'utilisation de structures syntaxiques présentatives (*there is a X, I found a X, I have a X there, oh a X...*), des démonstratifs ainsi que l'introduction d'un nouveau référent. Une fois cette phase de présentation réalisée, la phase d'acceptation (ou de remise en cause de l'information) pourra être étudiée grâce à l'analyse sémantique de l'utilisation de *feedback* et également d'interrogatives directes ou indirectes (*How do you know this ? Are you sure ?*).

De plus, nous pourrons observer qu'au-delà du processus de contribution, se produit également un processus de réactivation des savoirs partagés. Les joueur.se.s vont, à tout moment du jeu, effectuer une pause dans l'avancement de celui-ci afin de faire un point et de s'assurer que tous les joueur.se.s sont en possession des informations nécessaires. Plusieurs indices linguistiques sont alors utilisés : marqueurs de conclusion, marqueurs de pause, mais également des bilans informationnels (*We have X and Y, We are going to have X here and Y there*).

Cette co-construction du terrain commun dans le contexte d'*escape game* nous amène également à réfléchir sur la manière dont les joueur.se.s vont invoquer le savoir des autres. En effet, au cours d'une énigme un.e interlocuteur.trice va pouvoir, grâce à sa mémoire transactive (Wegner, 1986), demander à un.e autre membre de l'équipe d'intervenir et de partager ses savoirs. Il s'agira alors d'observer comment, à travers le langage, les participant.e.s intègrent les autres à l'activité ou l'énigme en cours.

Bibliographie

Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge University Press.

Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). “Grounding in communication”. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 127–149). Washington, DC: American Psychological Association.

Mondada, L. (2011). « Projections, organisation syntaxique, séquentielle et multimodale : le tour comme construction émergente dans l'interaction », *Du système linguistique aux actions langagières* G. Corminboeuf *et al*. pp. 191-208. éd Boeck Supérieur. ISBN 9782801116470

Mondada, L. (2013). “Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits.” *Discourse Studies, 15*(5), pp. 597-626.

Wegner, M. D. (1986). “Transactive Memory: A Contemporary Analysis of the Group Mind.” *Theories of Group Behavior,* pp. 185–208.

Sélection des sources dans le discours de savoir : Quels sont les obstacles à une approche plurilingue de la recherche ?

Natacha Buntinx[1]
1: Université catholique de Louvain (UC Louvain)

Dans cette communication, nous nous proposons d'analyser les motivations des étudiants inscrits au master en langues modernes en Belgique francophone à citer leurs sources dans une langue plutôt que dans une autre dans leur mémoire de maitrise. Au moyen d'entretiens groupés et individuels avec des étudiants et des enseignants, nous explorons les représentations qu'ont ces acteurs du rapport entre langue et savoir et des facteurs influant sur leur recherche de sources. La rédaction du mémoire de maîtrise constitue une entrée dans l'écriture de recherche, pratique typique du travail des chercheurs. S'inscrivant dans une démarche réflexive, cette communication interroge, au travers des expériences d'étudiants, les pratiques et les représentations sociales susceptibles d'être partagées par les jeunes chercheurs.

Si des recherches sont régulièrement menées sur les motivations des chercheurs à rédiger dans une langue donnée (par exemple, Lillis & Curry, 2010), elles se font plus rares au sujet des langues dans lesquelles les chercheurs choisissent de lire et de citer. Néanmoins, ce choix offre un pouvoir d'action et participe à la qualité de la recherche, notamment parce qu'une démarche plurilingue permet l'élargissement des perspectives et des connaissances sur le sujet traité. Dès lors apparaît la nécessité de conscientiser les chercheurs à leur responsabilité au regard des sources et des langues auxquelles ils sont disposés à donner de la visibilité, dispositions qui structurent et sont structurées par le champ scientifique dans lequel une langue donnée est associée à un certain capital scientifique (Bourdieu, 1994 ; 1975). Dans les sciences humaines et sociales particulièrement, l'hégémonie grandissante de l'anglais mène à l'invisibilisation de traditions de recherche développées dans d'autres contextes et, donc, à un appauvrissement de la diversité des connaissances produites et disséminées (Larivière, 2018).

Les données sur lesquelles est basée l'étude dont il est question sont composées de transcriptions de cinq entretiens groupés avec 28 étudiants et d'entretiens semi-directifs individuels avec 16 de ces étudiants. Les entretiens groupés donnent accès aux perspectives émiques sur la sélection des sources, sur leur évaluation et sur la place des langues dans ces processus. Les entretiens individuels, quant à eux, permettent de vérifier la validité de l'interprétation des données précédemment collectées et d'approfondir certains aspects ayant émergé de celles-ci, plus spécifiquement, sur le rôle des enseignants et sur la perception des fonctions des sources dans la rédaction scientifique. Les données récoltées auprès des étudiants sont croisées aux données collectées parmi les enseignants du même département pour s'assurer de la validité des données et pour comparer les perspectives des différents acteurs. Une analyse de contenu est appliquée aux données pour coder les facteurs pris en compte dans la sélection et dans l'évaluation des sources, les problèmes rencontrés par les étudiants, ainsi que les ressources et les stratégies sur lesquelles ces derniers s'appuient.

Dans un premier temps, la communication met en lumière les facteurs susceptibles de jouer un rôle dans l'attitude des étudiants vis-à-vis des langues de leurs sources. Ces facteurs incluent des croyances et des idéologies, notamment au sujet de la légitimité de langues données dans le discours de savoir, qui circulent implicitement et explicitement dans le milieu universitaire. Ces idéologies sont nourries par des pratiques enseignantes, telles que l'exclusion de sources dans d'autres langues que la langue d'enseignement des bibliographies des cours, et par les

discours enseignants, qui découragent parfois l'utilisation de sources dans des langues données. Des facteurs pragmatiques influencent également la sélection des sources, tels que la langue de rédaction et la disponibilité de références dans cette langue dans le domaine. Ces facteurs pragmatiques sont eux-mêmes l'objet de croyances, par exemple sur l'absence de publications de qualité dans d'autres langues que l'anglais. L'influence de ces facteurs permet de mieux comprendre ce qui fait obstacle à une démarche de recherche plurilingue.

Dans un second temps, cette communication vise à sensibiliser les jeunes chercheurs aux bénéfices d'une démarche plurilingue et à déconstruire les facteurs qui pourraient en décourager l'adoption. Les résultats de ce projet participent à l'ensemble des travaux remettant en question les discours sur la production de connaissances encourageant un biais monolingue et renforçant l'hégémonie anglophone. Mieux comprendre comment l'initiation des étudiants à la recherche par le biais du mémoire de maitrise met en œuvre et reproduit ces discours permet de s'engager dans une réflexion quant à nos propres pratiques de recherche, à leurs conséquences, et aux stratégies de résistance qui s'offrent à nous.

Bibliographie

Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Sociology of Science / Sociologie de La Science*, *14*(6), 19–47.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons Pratiques. Sur la Théorie de l'Action*. Éditions du Seuil.

Gentil, G. (2019). D'une langue à l'autre : Pour une didactique plurilingue et translangagière de l'écrit. *Canadian Modern Language Review*, 75(1), 65–83.

Grossmann, F. (2017). Vingt ans de travaux sur l'écriture de recherche : Quel bilan pour préparer l'avenir ? In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Eds.), *Théories-Didactiques de la Lecture et de l'Écriture* (pp. 111–134). Presses universitaires du Septentrion.

Larivière, V. (2018). Le français, langue seconde ? De l'évolution des lieux et langues de publications des chercheurs au Québec, en France et en Allemagne. *Recherches Sociographiques*, *59*(3), 339–363.

Liddicoat, A. J. (2018). Language teaching and learning as a transdisciplinary endeavour: Multilingualism and epistemological diversity. *AILA Review*, *31*, 14–28.

Lillis, T. M., & Curry, M. J. (2010). *Academic Writing in Global Context: The Politics and Practices of Publishing in English*. Routledge.

Le rôle des corpus oraux multimodaux dans l'apprentissage de compétences interactionnelles orales.

Clara Cousinard[1]
1: Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française
Université de Lorraine, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118

Quelle est la place et le rôle des TIC dans l'accès et la diffusion des savoirs ?

Notre travail de thèse vise à déterminer le rôle que peuvent jouer les corpus oraux multimodaux dans l'accès aux savoirs sur la langue, en particulier dans l'apprentissage de compétences interactionnelles orales en français langue étrangère (FLE). Plus précisément, nous nous appuyons sur les principes du *data-driven learning* (Johns 1991), traduit en français par « apprentissage sur corpus », en exploitant un corpus intégré à un environnement numérique. L'exploitation didactique de corpus se situe dans le prolongement de l'utilisation des documents authentiques, et de la nécessité d'exposer les apprenants de langue à la langue cible, indispensable à son acquisition. Des expérimentations sont actuellement menées par des enseignants et apprenants de FLE selon différentes modalités (Etienne, Jouin 2019) dans le but d'enseigner et d'apprendre à interagir. Nous pouvons par exemple citer les recherches dans le cadre du projet FLEURON (https://fleuron.atilf.fr/), qui propose un corpus multimodal interrogeable par un concordancier intégré (André 2016), et qui est au coeur de nos expérimentations.

Nous proposons de présenter comment les apprenants peuvent tirer profit des corpus pour apprendre à comprendre et à s'exprimer en interaction. Nous présenterons les premiers résultats de nos expérimentations menées avec le dispositif FLEURON, comment les apprenants utilisent leurs observations des interactions pour en comprendre les mécanismes, et comment ils s'approprient certaines pratiques langagières telles que les marques d'accord et de désaccord. Nous avons observé et analysé les activités et les interactions de 5 trios d'apprenants de niveau intermédiaire et avancé utilisant le dispositif FLEURON pendant 12 semaines (seuls face à un ordinateur, en parallèle de séances collectives menées par l'enseignant). Leurs compétences interactionnelles ont été évaluées au début, au milieu, et à la fin des expérimentations.

Ces expérimentations préliminaires sont très encourageantes dans la mesure où elles montrent que les apprenants mettent en oeuvre des activités métalangagières et des stratégies métacognitives qui leur permettent d'accéder aux savoirs sur la langue et de s'approprier plus facilement et de façon plus pertinente les règles de fonctionnement de la langue parce qu'ils les dégagent eux-mêmes, tout en étant accompagnés ou guidés par un enseignant. En effet, les apprenants, par des recherches avec le concordancier, réalisent un travail métacognitif en émettant leurs propres hypothèses sur l'utilisation de la langue. Ils analysent les résultats des lignes de concordances et formulent des hypothèses qu'ils peuvent vérifier grâce à la multimodalité du concordancier et du corpus. Ce dernier présentant les locuteurs filmés, il permet d'accéder aux moyens à la fois langagiers et corporels mobilisés par les interactants en situation. Ces indices permettent aux apprenants de prendre en compte le contexte et les paramètres sociolinguistiques qui conditionnent la production de certaines pratiques langagières, pour aboutir à des hypothèses sur l'utilisation de langue, puis dégager des règles linguistiques et sociales. L'apprentissage sur corpus permet un apprentissage situé d'une langue réelle et actuelle, là où les méthodes de langue ont tendance à présenter une langue construite, décontextualisée, parfois un peu datée et très normative.

En plus de cet apprentissage situé, l'exploitation des corpus permet une individualisation des apprentissages. Chaque apprenant peut effectuer des recherches dans le concordancier en fonction de ses besoins et ses envies, et devient ainsi acteur de son apprentissage. Cette démarche le mène ainsi parfois à des apprentissages par sérendipité (André, Ciekanski 2018), au gré de ses découvertes. Cela favorise de ce fait l'autonomie d'apprentissage. Cette autonomie d'apprentissage a pour effet une redistribution du rôle de l'apprenant et de l'enseignant. Le premier n'est plus simple « récepteur » des connaissances de son enseignant mais désormais actif dans son apprentissage. Le second n'est plus envisagé comme source principale de connaissances, là pour transmettre son savoir bien qu'il puisse tout de même avoir un rôle de médiateur.

Enfin, l'exploitation des corpus permet de prendre en compte la variation de la langue (Candea, Véron 2019), quasiment absente des manuels, notamment en présentant différentes réalisations d'activités interactionnelles. Ainsi, à la question « Quelle variété enseigner ? », les corpus offrent un début de réponse en proposant d'observer différentes variétés de la langue, préparant ainsi au mieux les apprenants à interagir dans différents genres de discours et différentes situations de communication.

Bibliographie

André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Etrangère Universitaire, Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. Mélanges CRAPEL, 37, 69-92.

André, V., Ciekanski, M. (2018). Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif FLEURON. EPAL – Echange Pour Apprendre en Ligne.

Candea, M., & Véron, L. (2019). *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*. Paris, La Découverte, 239 p.

Etienne C., Jouin E. 2019. Constituer des ressources pédagogiques pour enseigner le français oral à partir des recherches menées en interaction. In Gajo L., Luscher J.-M., Racine I., Zay F. (eds), Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère. Bern: Peter Lang, p.225-240.

Johns T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. In Johns T., King P. (dir.). Classroom Concordancing, English Language Research Jounral, 4, p.1-16.

Apprendre le français lorsque sa langue première n'a pas de genre grammatical : l'impact des attitudes linguistiques sur l'apprentissage (axe « Savoirs et apprentissages »)

Éléonore De Beaumont[1]
1: Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française
Université de Lorraine, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118

« La langue française est sexiste » : c'est une phrase que j'ai souvent entendue lorsque j'étais lectrice à l'Université Galatasaray (Istanbul). En psychologie sociale du langage, cela relève de l'attitude linguistique, c'est-à-dire de l'expression de sentiments (ici, négatifs) concernant une langue. Selon Maio & Haddock (2015), cette évaluation s'appuie sur des informations cognitives, affectives et comportementales. La langue turque n'ayant pas de genre grammatical, il pourrait y avoir un lien entre le fonctionnement du genre grammatical en français et cette attitude : le genre grammatical semble perçu comme discriminatoire envers les femmes. Cette évaluation négative n'est pas seulement une opinion d'apprenant·e, elle est par ailleurs partagée par de nombreux linguistes dans différentes régions de la francophonie (Rabatel & Rosier, 2019).

Ce constat soulève un enjeu didactique de taille, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE à un public dont la langue première ne comporte pas de genre grammatical. Apprendre une langue genrée touche en effet de près à la négociation identitaire (Pavlenko et Blackledge, 2004), qui consiste à reconstruire son identité dans la langue cible. Moore souligne ainsi que les attitudes linguistiques « ont à voir avec l'appartenance, l'identité propre, le positionnement distinctif par rapport à l'autre et à l'étranger » (2004 : 9). L'apprentissage d'une langue étrangère implique à chaque fois de modifier sa manière d'être pour se situer et s'intégrer dans une nouvelle communauté linguistique, mobilisant des aspects tant individuels que collectifs. Dans le cas des apprenant·es turcophones, parler français implique notamment de se positionner par rapport à un genre grammatical pour parler de soi, pour rentrer dans une catégorie qui n'est pas seulement linguistique.

Les attitudes linguistiques peuvent s'appuyer sur la comparaison des langues entre elles, ce qui est particulièrement intéressant en didactique des langues : les systèmes linguistiques du turc et du français étant très différents, on peut se demander comment les professeur·es enseignent le genre grammatical et comment les apprenant·es le reçoivent pour construire leur savoir. Une pré-enquête réalisée auprès d'apprenant·es de l'Institut français d'Istanbul et de l'Université Galatasaray, a mis en évidence des enjeux acquisitionnels, notamment concernant la maitrise du féminin, mais surtout identitaires. Les entretiens avec leurs enseignant·es ont mis en lumière des questionnements et des difficultés, en particulier au sujet de l'enseignement de la règle du masculin pluriel à valeur générique, traditionnellement appelée la « règle du masculin qui l'emporte sur le féminin ».

La question du rôle de l'enseignant·e de FLE mériterait alors sans doute d'être posée : comme le souligne Moore (2004 : 9), les attitudes linguistiques peuvent être modifiées ; il s'agit alors de se demander comment. Dans ce contexte, on peut se demander si un enseignement plus inclusif du FLE, qui utiliserait notamment différentes modalités du langage inclusif et

accorderait une importance particulière au ressenti des élèves, pourrait modifier les attitudes linguistiques des apprenant·es turcophones et avoir une incidence sur leur négociation identitaire.

Pour cela, l'approche de la recherche féministe collaborative (Maguire, 1987) dans l'optique de transformer les pratiques enseignant·es semble particulièrement intéressante. Féministe, car elle s'appuie sur l'analyse des rapports sociaux entre les sexes, et vise une transformation des savoirs. Collaborative, car ayant pour objectif de s'émanciper du rapport hiérarchique induit par la recherche *sur* les enseignant·es et de produire, *avec* elles et eux, des connaissances spécifiques qui intéresseront à la fois la communauté scientifique et la communauté éducative.

Bibliographie

MAGUIRE P., (1987) : *Doing Participatory Research: A Feminist Approach*, Amherst: Massachusetts, Center for International Education, University of Massachusetts.

MAIO G. R. et HADDOCK G., (2015[2]) : *The Psychology of Attitudes & Attitude Change*, Londres: Sage Publications (1ère édition 2010), 276 p.

MOORE D., (2004) : *Les Représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, in Castellotti V., Mochet M.-A. (dir), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, coll. « C.R.E.D.I.F. Essais », pp. 7-22.

PAVLENKO A. et BLACKLEDGE A., (2004) : *Negociation of identities in multilingual contexts*, Clevedon (Royaume-Uni), Multilingual Matters, 312 p.

RABATEL A. et ROSIER L. (dir), (2019) : « Les défis de l'écriture inclusive », in *Le discours et la langue*, n°11/1, 187 p.

La question comme outil de négociation du savoir en réunion de travail

Anouchka Divoux[1]
1: Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française
Université de Lorraine, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118

Introduction

Cette proposition de communication s'appuie sur une étude portant sur la question comme outil de construction de l'intercompréhension en réunion de travail. Basée sur un corpus écologique (de Stefani *et al,* 2000) de quatorze réunions représentant 240 000 mots transcrits, cette étude visait à comprendre les rapports entre la production de questions et les différents éléments extralinguistiques du contexte. Nous nous sommes particulièrement intéressée au statut des locuteurs, à leur rôle interactionnel ainsi qu'au contexte économique et social de l'entreprise. En analysant les processus de co-construction de l'intercompréhension, nous avons ainsi été amenée à appréhender les ressources permettant la négociation du savoir en interaction[5]. En effet, l'hétérogénéité des locuteurs (de leurs métiers, statuts et rôles interactionnels) inhérente aux situations de travail induit nécessairement des moments d'ajustement, sans quoi les travailleurs ne peuvent se comprendre et donc coopérer. Notre communication cherchera à présenter différents types de questions utilisées comme ressources pour la négociation du savoir en réunion de travail, tout en montrant l'influence de la situation de communication sur cette pratique interactionnelle spécifique. Nous nous intéresserons plus spécifiquement à différents types de questions peu décrites dans la littérature scientifique.

1. La réunion de travail : une situation propice à la négociation du savoir

En situation de travail, il apparait que la cognition est socialement distribuée, tout en étant inégalement répartie (Longchamp, 2003). En d'autres termes, aucun travailleur ne possède l'intégralité des informations relatives au fonctionnement de l'entreprise. Des moments d'échanges permettant la mise en lien et l'ajustement des savoirs sont donc nécessaires pour appréhender une situation dans sa globalité. Les réunions de travail représentent donc d'importants moments de construction du savoir par un collectif qui module et réajuste le sens selon les informations partagées. La négociation est ainsi au centre des processus interactionnels en réunion. En ce sens, la question apparait comme un outil important dans la diffusion du savoir en permettant le partage d'informations et la négociation du sens.

2. La question en interaction

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour une définition pragmatique et interactionnelle des questions en nous basant principalement sur les travaux de Kerbrat-Orecchioni (2008). De cette manière « nous considérerons comme une question tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information » (*ibid,* p.86). Cette définition permet à la fois d'inclure des énoncés ne présentant pas de structure interrogative, mais qui visent toutefois un apport d'information, tout

[5] A l'instar de Kerbrat-Orecchioni (2005, p.103), nous entendons la *négociation* comme : « tout processus interactionnel susceptible d'apparaitre dès lors qu'un différend surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce différend ».

en excluant des formes interrogatives qui ne cherchent pas cet apport (par exemple, les *questions rhétoriques*). L'analyse sociolinguistique des interactions (André, 2015) de notre corpus nous a permis de mettre en lumière un type particulier de questions à l'oeuvre dans la co-construction et la négociation du savoir : les questions suspensives. Ce type de questions se manifeste sous la forme d'énoncés syntaxiquement inachevées, mais qui atteignent toutefois leur objectif pragmatique : un apport informatif. Si nous nous intéressons ici aux questions, suspensives, notre communication nous permettra de présenter d'autres types de questions. L'extrait suivant présente une question suspensive visant à l'étayage du discours de l'interlocuteur :

Exemple 1 – réunion 6 : *L1 (responsable d'atelier) et L4 (son supérieur hiérarchique) évoquent la fabrication et la pose d'éléments du chantier C2.*

L4 il avait prévu le sous-traitant quand +
L1 **pour**
L4 pour les cadres il y a du tissu à mettre dessus
L1 ouais il y a du tissu à mettre sur place + je sais pas quand est-ce qu'il l'a prévu euh /// bah du coup là quoi mais euh /// puis c'est pas rien hein c'est des cadres de cinq mètres de large euh un de haut

La question suspensive (en gras) se présente sous la forme de ce que nous désignons comme *mot-tour*, soit un mot unique permettant de réaliser une question. Dans cet exemple, la préposition « pour » se situe dans la continuité discursive du tour précédent et fonctionne ainsi comme un appel à la collaboration envers L4 qui est, de cette façon, sommé de fournir des précisions supplémentaires. L'analyse des questions suspensives de notre corpus nous a permis de constater que la visée d'étayage est particulièrement dévolue à ce type de questions. Par ailleurs, ces mots-tour présentent un fonctionnement interactionnel particulier, les interlocuteurs prenant appui sur le mot-tour pour débuter leur propre tour et apporter les éléments manquants. Tout en soulignant l'aspect hautement collaboratif des questions suspensives, cet exemple nous permet de montrer le rôle d'un type de question particulier dans la négociation des savoirs en réunion de travail.

Bibliographie

André, V. (2015). Sociolinguistique des interactions verbales : de l'analyse des situations de travail aux implications sociales. *Langage, Travail et Formation, numéro zéro,* 1-10. En ligne : https://reseaultf.atilf.fr/?p=585

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

Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.

Longchamp, J. (2003). *Le travail coopératif et ses technologies*. Paris : Lavoiser.

Stefani, E. de, Miecznikowski, J., Mondada, L. (2000). Les activités de traduction dans des réunions de travails plurilingues : Können Sie vielleicht kurz übersetzen ?. *Revue française de linguistique appliquée, 5*, 25-42.

La co-construction des savoirs et des expériences à travers la co-narration

Dennis Dressel[1]
1: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

La co-narration constitue une forme particulière de la narration conversationnelle, dans laquelle deux ou plusieurs participant.e.s partagent leurs connaissances des événements contés (Lerner, 1992). L'asymétrie épistémique entre les co-narrateurs.trices et leur public crée un cadre de participation qui rend pertinentes des formes d'alignement caractéristiques de cette activité. D'une part, les co-narrateurs.trices doivent négocier qui raconte quelle partie de l'histoire ainsi que leurs positions à l'égard des événements. D'autre part, ils.elles doivent formater leur récit à la fois *pour* et *avec* ses destinataires en créant des places reconnaissables pour des réponses potentielles des destinataires. Parmi ces formes d'alignement, l'organisation des tours de parole produits par les co-narrateurs.trices a fait l'objet des études conversationnelles, qui suggèrent que la participation *consociée* (‘consociate participation', Lerner, 1992) est un accomplissement systématique qui se fonde sur la base des savoirs partagés et qui est facilité par la coordination de ressources multimodales.

Cette contribution met l'accent sur les pratiques multimodales au moyen desquelles les co-narrateurs.trices affichent et négocient des connaissances partagées au niveau "micro”. Plus précisément, elle examine les séquences collaboratives (Lerner, 1996; Oloff, 2014) comme lieu de la co-construction publique des savoirs. En analysant une collection de 120 séquences collaboratives enregistrées sur vidéo, cette contribution étudie comment l'incomplétude syntaxique d'un énoncé fournit aux coparticipant.e.s des opportunités d'entrée (conditionnelle) dans le tour de parole en cours. En fonction de leur formatage multimodal et de leur position séquentielle, les séquences collaboratives permettent aux co-narrateurs.trices d'accomplir deux tâches fondamentales au sein de l'activité de la co-narration : a) l'affichage public et situé des savoirs et des positions partagés et b) l'organisation des tours et l'attribution du rôle du.de la narrateur.trice principal.e.

Par une analyse multimodale minutieuse, deux pratiques sont distinguées au moyen desquelles les co-narrateurs.trices peuvent accomplir ces tâches :

- Les *recherches de mot* peuvent rendre pertinentes la complétion collaborative par le.la coparticipant.e (Auteur, XXXX). Le.la narrateur.trice peut mobiliser une telle réponse par le formatage syntaxique de son tour, ainsi que par les indices prosodiques et corporels (gestes, regard, mimiques faciales). L'ensemble de ces ressources fournit un espace systématique pour une coparticipation restreinte (‘limited entry', Lerner 1992).
- Les *recherches de continuation* regroupent des pratiques par lesquelles les narrateurs.trices peuvent offrir le tour de parole à leur co-narrateur.trice et les inviter à assumer de rôle de narrateur.trice principal.e. Le formatage multimodal de ces tours *intentionnellement incomplets* (‘designedly incomplete utterances', Persson, 2017) ainsi que leur placement séquentiel dans le récit indiquent au.à la co-narrateur.trice comment poursuivre la narration.

Ce travail propose donc un pont entre la grammaire et le corps au sein de l'activité de la co-narration. En co-construisant des événements vécus ensemble, les co-narrateurs.tries mettent leurs savoirs partagés en scène pour leur public. À travers cette forme d'interaction quotidienne, les participant.e.s affichent et négocient leurs positions, leurs valeurs et leurs relations.

Bibliographie

Référence de l'auteur anonymisée par le CO

Lerner, Gene H. (1992). Assisted storytelling: Deploying shared knowledge as a practical matter. Qualitative Sociology 15(3), 247-271.

Lerner, Gene H. (1996). On the “semi-permeable” character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker. Dans: Ochs, Elinor / Schegloff, Emanuel A. / Thompson, Sandra A. (eds.), Interaction and Grammar. Cambridge: Cambridge University Press, 238-276.

Oloff, Florence (2014). L'évaluation des complétions collaboratives: analyse séquentielle et multimodale de tours de parole co-construits. CMLF 2014 - 4ème Congrès Mondial de Linguistique Française, 2125-2145.

Persson, Rasmus (2017). Fill-in-the-Blank Questions in Interaction: Incomplete Utterances as a Resource for Doing Inquiries. Research on Language and Social Interaction 50(3), 227-248.

La transmission du savoir linguistique et (inter)culturel dans l'apprentissage d'une langue seconde : les textes simplifiés comme forme de facilitation pour l'accès au savoir institutionnalisé. Une approche comparative France – Italie.

Claudia Farini[1 *]
1: Centre de Recherche sur les Médiations (Crem)
Université de Lorraine : EA3476, Béatrice Fracchiolla
*: Auteur correspondant

Dans le domaine de l'enseignement d'une langue étrangère, voire d'une langue seconde, on risque souvent de restreindre l'idée de transmission et d'acquisition du savoir de la part de l'apprenant seulement au savoir linguistique, mesuré sur la base de la performance des compétences du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), alors que plusieurs études sur la didactique des langues (Porcher 1988, Zarate 1994, Cuq 1991, Louis 2006) ont déjà démontré comment l'apprentissage d'une langue est indissociable de l'accès à la culture véhiculée par cette langue, surtout en perspective interculturelle (Abdellah-Pretceille 1986). Les travaux de Cummins (2008) sur l'acquisition d'une langue étrangère ont mis en relief que le temps nécessaire à l'acquisition de compétences interpersonnelles de base - BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills)* est de 1 à 2 ans, variable selon la langue d'origine, alors que pour atteindre le niveau d'un natif dans la langue de l'étude - CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency)*, il faut de 5 à 7 ans.

Dans le contexte scolaire actuel, les élèves étrangers intégrés dans les classes sont désormais des adolescents du secondaire, ayant déjà été scolarisés dans leur pays d'origine, et non plus, comme auparavant, des enfants qui commençaient leur scolarisation en langue seconde dans le pays d'accueil dès le primaire. Dans ce cadre, où l'apprentissage d'une langue seconde est de plus en plus sollicité dans tous les pays européens en général et notamment dans le cas de notre étude comparative, en France et en Italie, on demande aux élèves l'acquisition la plus rapide possible d'une compétence linguistique en langue seconde pour l'étude des disciplines spécifiques, en ignorant les difficultés évidentes de cette demande et les étapes nécessaires et contraignantes pour l'acquisition d'une langue étrangère. À l'heure actuelle, les élèves allophones sont donc sollicités, malgré leur niveau en langue seconde, qui n'est pas le même que celui des locuteurs natifs, à utiliser les mêmes manuels que leurs copains, sans tenir compte des difficultés linguistiques auxquelles ils doivent se confronter lors de l'utilisation de ces textes. Le langage employé dans ces manuels à l'usage des natifs contribue dans ce cas à la fabrication des inégalités. En effet, ces instruments, conçus comme des supports facilitant l'apprentissage pour les natifs, sont parfois incompréhensibles aux élèves allophones et les empêchent ainsi d'avoir accès aux savoirs.

Depuis quelques années les maisons d'éditions scolaires italiennes proposent, à côté des manuels publiés pour les natifs, des versions linguistiquement simplifiées, afin de donner aux élèves allophones l'accès aux mêmes connaissances, aux mêmes savoirs disciplinaires et culturels que les élèves natifs.

Dans cette étude on analysera les caractéristiques de quelques-uns de ces manuels scolaires simplifiés et on s'interrogera sur la possibilité d'avoir recours à ces types de textes comme moyen pour transmettre un savoir disciplinaire et culturel par le biais d'un langage simplifié qui

ne serait pas pour autant moins efficace en termes de transmission de contenu, dans le but de mettre les élèves allophones dans les mêmes conditions d'apprentissage et, leur garantir ainsi l'accès au savoir.

Si cette hypothèse est valide, on pourrait envisager de fixer les critères de simplification des publications scolaires, afin de donner l'accès aux connaissances culturelles et disciplinaires même aux élèves allophones en condition bien sûr de désavantage linguistique mais qui n'ont pas de déficit cognitif, comme on conclut souvent erronément. Les difficultés de ces élèves sont interprétées maintes fois comme difficultés cognitives, alors que, dans la plupart des cas, étant déjà scolarisés dans leur langue maternelle, ces apprenants sont porteurs d'un capital linguistique et culturel qui, en perspective interculturelle, devrait être considéré une base sur laquelle construire un savoir ultérieur.

Le langage peut être alors considéré comme un moyen de transmission du savoir, mais aussi un moyen de transformation du savoir qui va dans le sens d'une facilitation à l'accès des connaissances.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne.

Chnane-Davin F. & Cuq J.-P. (dirs.) (2015), *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactiques*, Editions Riveneuve,

Cummins, J. (2008). “BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction”, dans B. Street & N. Hornberger, (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2ème édition), (pp. 487-499), Spriger, New York

Cuq J.-P. (1991), *Le Français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.

Louis V. (2006), *Former les professeurs de langues à l'interculturel : à la rencontre des publics*, Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes.

Porcher L. (1988) *La Civilisation*, Paris, CLE International.

Zarate G. (1994), *Représentations de l'autre et didactique des langues*, Paris, Didier, coll. CREDIF.

Fri 8 Oct, 11h00, D8.001

Les traitements intégrés des documents dans des îlots immersifs. Quelles mobilisations lors de l'élaboration des savoirs ?

Audrey Freytag Lauer[1]
1: Université de Genève

Les îlots immersifs peuvent être considérés comme un format minimal d'enseignement bilingue. Ils se caractérisent par une forte modularité, notamment en fonction des objectifs pédagogiques de l'‘enseignant et des potentialités linguistiques de la classe. Ils coïncident avec une approche intégrée (Gajo et al. 2020) et transcurriculaire (Dausend 2014, 2018) et avec les principes de la didactique du plurilinguisme. Ce format d'enseignement se distingue donc d'un enseignement immersif/bilingue classique en raison du temps d'exposition à la L2 et de leurs insertions variables.

En classe bilingue, le document peut se montrer résistant, voire faire obstacle à la transmission des savoirs en L2, du fait de son *opacité* linguistique et de sa *densité* disciplinaire (Gajo 2006, 2007). Ce défi se pose avec plus d'acuité encore lorsque l'îlot concerne l'histoire, une discipline dite non-linguistique (DdNL), qui fonde ses connaissances sur l'étude des documents alors appelés les sources. L'histoire, qui les confronte et qui questionne leur authenticité, intègre le document dans un processus visant à la contextualisation du document et à la conceptualisation (Auteur, XXXX). Les documents fournissent également les ressources linguistiques mais aussi visuels utiles à la communication et, de ce fait, peuvent venir soutenir les interactions et la construction intégrée des savoirs. Comment sont-ils alors mobilisés au cours de l'interaction ?

Les interactions transcrites et les supports d'enseignement analysés sont issus de notre travail de thèse et du projet *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu : séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire* (financé par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme à Fribourg et dirigé par L. Gajo). Les îlots observés au primaire (2015) et au secondaire (2018) ont été recueillis dans une école obligatoire germanophone en Suisse. Ils sont insérés soit dans l'enseignement de français (primaire) soit dans l'enseignement d'histoire (secondaire). Après une présentation du cadre théorique et méthodologique, nous mettrons en lumière et en contraste deux procédures de rappel - la première issue du primaire et la seconde du secondaire - mobilisant des documents dans la réactivation des savoirs. Notre analyse des pratiques discursives et interactionnelles en classe s'appuie sur un cadre ancré dans une sociolinguistique interactionnelle et mobilise l'analyse du discours et de l'interaction.

Bibliographie

Freytag Lauer, Audrey ; Meier, Duri & Le Pape Racine, Christine (2015). “Le développement du plurilinguisme dans la formation initiale et continue – les îlots immersifs comme modèle d’enseignement interdisciplinaire”, in : Vanotti, M. & Weil, M. : Weiterbildung und Mehrsprachigkeit. Didaktische und konzeptionelle Annäherungen, HEP-Verlag, 80-96.

Freytag Lauer Audrey (2018). “Les îlots immersifs au primaire : une pratique pédagogique transcurriculaire”, dans : F. Caspani, V. Manna, V. Todisco, & M. Trezzini (éds), Mehrsprachiger Unterricht im Fokus. Atti del Convegno sui modelli d’insegnamento veicolare delle lingue straniere Collona Pädagogische Hochschule Graubünden, 184-195.

Freytag Lauer, Audrey (2019). “Les documents dans les îlots immersifs : authenticité et authentification”, Revue TDFLE, n°74, **http://revue-tdfle.fr/revue-74-56/211-les-documents-dans-les-ilots-immersifs-authenticite-et-authentification** (08.07.2021).

Steffen, Gabriela, Freytag Lauer, Audrey (à paraître). “Ilots bilingues et méso-alternances: une approche plurilingue des DNL? ”. Recherches en didactique des langues et des cultures. Actes du Colloque international Didactiques des langues et plurilinguisme(s) 30 ans de recherche. Grenoble.

Steffen, Gabriela (2013). Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques, Frankfurt-am-Main : Peter Lang.

Les savoirs sur le langage dans les métiers du conseil : théories, pratiques et pouvoirs.

Sandrine Graf[1]
1: CLESTHIA - Langage, systèmes, discours - EA 7345
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Depuis le début des années 2000, les professionnels du conseil revendiquent explicitement des savoirs et des compétences en ce qui concerne le « langage », quand ils parlaient, précédemment, davantage de « rédaction » ou de « récit ». Un tournant qui se produit à la croisée des transformations profondes de ces métiers (concurrence accrue, nécessité de couvrir l'ensemble de la prestation de conseil, essor des usages du numériques, ...) et du paysage économique en général (tertiarisation de l'économie, développement de l'économie des connaissances, collaborations de plus en plus fréquentes entre les entreprises et les SHS, ...), mais aussi au regard de la préoccupation grandissante au sein des entreprises leurs clientes de faire vivre leur « culture » à travers un « langage commun » (voir Mariscal 2016).

Les modalités de mon contrat doctoral, financé par le dispositif CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la Recherche en Entreprise) au sein d'une agence de conseil, m'ont amenée à considérer de près ces savoirs et croyances, mis en discours principalement dans la presse spécialisée, les revues scientifiques (SIC, gestion, management) — la frontière, dans ces discplines, entre recherche et applications est parfois mince —, sur les sites des agences, et en cours de mission. Ce fut, d'abord, une obligation pour penser les applications de mon travail sur le terrain. Mais, bientôt, ils se sont révélés également essentiels à la compréhension des discours d'entreprise, objets de mes recherches en Analyse du discours.

Les métadiscours qui portent ces savoirs et croyances, en effet, participent pleinement du contexte dans lequel les discours d'entreprise sont élaborés, en ce qu'ils déterminent en partie leurs conditions de production. Ils permettent d'identifier une idéologie langagière que je définirai, en suivant les recherches en ethnographie du langage (par exemple Silverstein 1979), comme un système de croyances relatives au langage, à sa « bonne » forme, sa nature et ses fonctions, qui articule un certain rapport au réel en tant que fait social et discursif. Dans les métiers du conseil, cette idéologie est caractérisée par un logocentrisme[6] qui essentialise les rapports de pouvoir inhérents aux pratiques et aux formes langagières.

Dans cette communication, qui s'inscrirait dans l'axe 3 du colloque, je me propose de revenir sur ces métadiscours pour expliquer 1) ce que sont ces savoirs et croyances et en quoi ils s'organisent en système, en idéologie, 2) comment ils influencent les pratiques professionnelles des prestataires de conseil, aussi bien au moment de la prospection (recherche de nouveaux clients, stratégies marketing et d'influence) qu'au cours de la mission et 3) comment cela contribue à faire valoir l'expertise des professionnels du conseil. Il s'agit, ce faisant, de montrer comment s'articulent théories du langage, pratiques professionnelles de l'écriture et statut de l'expert, et comment cela contribue aux structures socioprofessionnelles.

[6] Le terme vient de J. Derrida (1967) et peut être défini comme une logique tautologique dans laquelle le discours se prend pour seule référence. C'est, en d'autres termes, une idéologie langagière qui suppose qu'il y a une Raison universelle et qu'à celle-ci correspond un « bon » langage, clair, synchrone au réel et, partant forcément Vrai.

Ma démarche allie ethnographie des pratiques d'écriture et Analyse du discours. Dans le cadre de ma thèse, l'étape présentée ci-dessus vient éclairer l'analyse des discours d'entreprise pour expliquer d'où ils tirent la performativité qui en font des outils de gestion et de management. La prise en compte l'idéologie langagière des agences de conseil comme l'une des conditions de production de ces discours permet de montrer comment ces derniers signalent l'origine du pouvoir au sein de l'entreprise et y renforcent les structures existantes. De l'élaboration des théories linguistiques profanes à leur mise en oeuvre dans des discours dominants ou, pour le dire autrement, de la définition de ce qui fait sens à celle de la manière la plus adéquate pour l'exprimer, les professionnels du conseil érigent la norme langagière à l'aune de laquelle leur expertise sera évaluée. Les savoirs sur le langage sont ici au coeur des rapports de pouvoir entre experts et novices, entre ceux qui définissent les stratégies et ceux qui sont chargés de les appliquer.

Bibliographie

Bhatia V. (2017), Critical Genre Analysis: Investigating interdiscursive performance in professional practice, Routledge: New York.

Grignon T. (2016), « L'expertise communicationnelle au prisme de ses instruments. L'exemple de Google Analytics » in Les Cahiers du RESIPROC, Presses Universitaires de Louvain : Bruxelles, pp. 23-47.

Mariscal V. (2016), « Le paradoxe du « langage commun » dans les entreprises : entre horizontalisation et contrôle social des pratiques langagières au travail » in Langage et société n°156, pp. 13-34.

Paveau M.-A. (2014), « Les diseurs de vérité ou de l'éthique énonciative » in Pratiques n°163-164 [En ligne, consulté le 30.01.2021 : http:// journals.openedition.org/pratiques/2267].

Silverstein M. (1979), « Language structure and linguistic ideology » in The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels, R. Cline, W. Hanks & C. Hofbauer, pp. 193-247, Chicago Linguistic Society: Chicago.

Qu'est-ce qui se cache derrière l'autocorrection ?

Luyao Guo[1]
1: Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations
Université Lumière - Lyon 2

La correction (la reformulation/ la réparation) orale est une activité interactionnelle pour améliorer un énoncé réparable par ajout, substitution ou élision d'un élément. (Gülich et Kotschi, 1987 ; Schegloff et al., 1977 ; Levelt, 1983). De même, l'autocorrection est faite par le locuteur lui-même, comme dans cet énoncé « *il y avait des gens qui coucher ::: qui couchent dans la rue* » .

Différents travaux en linguistique de l'acquisition se sont déjà emparés de cet objet. Par exemple, Gülich et Kotschi (1987) étudie la reformulation par les marqueurs reformulateurs paraphrastiques dans les interactions entre le natif et le non natif. Martinot (2004) relève que la reformulation correspond à la capacité de transformation de données linguistiques et à la capacité définitoire dans l'acquisition de la langue par l'enfant. De même, Cappeau (2008) travaille sur la différence syntaxique de la reformulation entre les adultes et les enfants dans le contexte monolingue. Néanmoins, on trouve moins de travaux concernant l'autocorrection dans les situations d'enseignement des langues, comme le français langue étrangère. Dans ce contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, l'autocorrection peut donc aussi jouer un rôle important.

Corder (1980 : 13) suggère que " (logiquement), les apprenants ne sont pas capables de corriger leurs erreurs" par manque de connaissance systématique. Dans ce cas, la partie de l'autocorrection de l'apprenant ne serait pas théoriquement une erreur, comme s'il y avait une zone grise où existent à la fois le "savoir" et le "non savoir". L'autocorrection témoigne justement de ce combat entre "savoir" et "non savoir". Le modèle de traitement de l'acquisition langagière propose par Van Patten et Sanz (1995 : 170) explique le processus de transformation de l'input à l'output, en termes de théorie de l'acquisition. Ce modèle présente trois caractéristiques : premièrement, les données linguistiques d'input doivent être reçues par l'apprenant ; deuxièmement, le contenu reçu n'entre pas automatiquement dans le système d'interlangue, mais doit être digéré et traité afin que le système d'interlangue de l'apprenant converge progressivement vers la langue cible ; et troisièmement, la langue acquise doit être ajustée avant et pendant l'output afin de rendre la sortie correcte. L'autocorrection est donc un processus explicit de cette transformation depuis l'intake à l'output. Boulouffe (1987) considère l'intake comme un processus d'assimilation, cela veut dire que le processus de rendre l'input à des connaissances de l'apprennat lui-même. Elle pense que, dans la situation où un apprenant reçoit un feedback quand il fait une erreur dans la rédaction d'une phrase, les fréquences d'essai représentent le processus d'assimilation d'intake. La partie autocorrigée par l'apprenant reflète une partie de connaissances qui appartient à l'intake, ce que l'apprenant a appris, car il peut s'autocorriger, mais cette partie n'appartient pas à l'output, parce qu'il ne peut pas produire directement la bonne phrase. Nous nous demanderons ainsi quel est le processus acquisitionnel sous-jacent à l'autocorrection ? Par exemple, la spécificité de la langue entraîne-t-elle une autocorrection spécifique ?

Suivant les méthodologies de l'analyse conversationnelle d'une part et de la description syntaxique des interactions verbales (Cappeau, 2008 : 71.), d'autre part, cette recherche, constituée d'un corpus en vidéo filmé dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère

(le français ou le chinois), proposera d'analyser une corrélation entre la spécificité de l'autocorrection faite par l'apprenant et la spécificité structurelle de la langue française et de la langue chinoise. Nous poserons l'hypothèse que, idéalement, cette corrélation serait utile pour l'enseignement et l'apprentissage : la spécificité structurelle de la langue amènerait l'apprenant à prononcer une autocorrection particulière, et lorsque l'apprenant prononce l'autocorrection particulière, cela indique que son apprentissage ou sa compréhension de cette structure de la langue se trouve au milieu de la zone grise, et que les lacunes dans l'apprentissage de la structure de la langue découverte par l'autocorrection doivent être renforcées par l'intervention de l'enseignant.

Cette communication peut être rattachée à l'axe 2 dans les « savoirs en interaction » dans une visée applicative de l'analyse d'un acte langagier particulier dans l'apprentissage.

Bibliographie

Boulouffe, J. (1987). « Intake as the locus of equilibration in language learning ». *Language Learning*, 36(3), 245-276.

Cappeau, P. (2008). « La recherche du mot juste à l'oral » dans Grossmann, Francis & Plane, Sylvie (dir) *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Lille. Presses Universitaires du Septentrion. 71-84.

Corder, S. Pit. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages*, 57 : 13.

Gülich, E., & Kotschi, T., (1987), « Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire » in Bange, P., (Ed) *L'analyse des interactions verbales, La dame de Caluire*, Berne, Peter Lang, 15-81.

Levelt, W. J. M. (1983). « Monitoring and self-repair in speech ». *Cognition*.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). « The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation ». *Language*, 53(2), 361 382.

Van Patten, B. et Sanz, C. (1977).« From input to output: processing instruction and communicative tasks ». In Eckman, F. , editor, *Second language acquisition: theory and pedagogy*.170.

Repérage et analyse des contextualisations dans les grammaires et manuels destinés à un public hispanophone

Carolina Haro-Guerrero[1 *]
1: UR 1339 LiLPa, Université de Strasbourg, France & Département d'études romanes de l'Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie
Fabrice Marsac et Katarina Chovancová
*: Auteur correspondant

De manière à faciliter l'appropriation de la langue et de rendre la présentation grammaticale du français plus accessible à un groupe d'apprenants spécifique, les grammaires de français comme langue étrangère conçues hors de France peuvent faire l'objet de « contextualisations » au niveau de leurs descriptions. La contextualisation est comprise comme l'adaptation du discours grammatical de référence lié à une langue et à un contexte communicatif spécifique, marqué par la présence d'un apprenant (récepteur) non natif. Ces adaptations de la description du français, issues des savoirs d'expertise professionnelle des enseignants, à savoir des savoirs personnels ou empiriques provenant de la pratique d'enseignement, constituent essentiellement des réactions aux difficultés potentielles des apprentissages. Elles prennent en considération la culture éducative et métalinguistique des apprenants d'une communauté linguistique donnée. La culture éducative est définie comme des savoirs non savants partagés dans une communauté linguistique disposant d'un même système éducatif. Quant à la culture métalinguistique, il s'agit du savoir grammatical que possèdent les apprenants portant sur leur langue première, sur la langue étrangère en cours d'acquisition et sur d'autres langues étrangères apprises auparavant. Ces descriptions contextualisées peuvent prendre différentes formes : des expressions décrivant les différences entre les systèmes linguistiques de la langue de départ et de la langue d'arrivée ; des formulations faisant état des similitudes entre les deux systèmes ; des modifications de la description ou de la catégorie grammaticale (redescription/recatégorisation) observables sous différentes formes, le changement s'opérant au niveau de l'appellation et/ou au niveau du contenu ; des regroupements inhabituels de deux ou plusieurs faits linguistiques ; des traductions et des équivalences.

Dans ce cadre, nous présenterons un projet de recherche portant sur le phénomène de contextualisation dans le discours grammatical en relation à la construction des compétences communicatives des apprenants. Cette recherche concerne un public d'apprenants du FLE dont la langue maternelle est l'espagnol et qui ont différents niveaux de français. Elle prend appui sur les travaux autour du concept de « contextualisation » de Beacco (2009, 2010), Beacco, Kalmbach & Suso López (2014), Bruley C. & Meszaros B. (2014) et autres, et vise à analyser les effets des contextualisations sur les interlangues des apprenants hispanophones. Notre étude part de l'hypothèse, à confirmer, selon laquelle la contextualisation discursive des faits de la langue cible du processus d'apprentissage de L2 (voire L3), par rapport à leur L1 (voire à leur L1 ou L2) influe sur la qualité de l'interlangue des apprenants de cette langue. L'interlangue, dont la paternité du terme est attribuée à Selinker (1972), est un système linguistique provisoire et approximatif, créé par l'apprenant au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il évolue sans cesse, intégrant d'une manière progressive la langue étrangère. Cette « langue de l'apprenant » (Corder 1980) est un système séparé, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue maternelle ou celui de la langue cible mais qui en comporte certaines composantes (Rosen et Porquier, 2003).La communication proposée sera centrée sur l'exposé des éléments clé du cadre théorique et méthodologique de la recherche envisagée. Cette dernière sera organisée en trois volets : analyse documentaire, enquête de terrain et expérience didactique.

Bibliographie

Beacco J.-C. (2009). La question de la grammaire dans l'enseignement du français comme langue étrangère : nouveaux contextes, nouvelles perspectives. In Galatanu O. (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE,* 41-54. Berne : Peter Lang.

Beacco J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Beacco J.-C., Kalmbach J.-M. & Suso López J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation. *Langue française, 181,* 3-17.

Bruley C. & Meszaros B. (2014). Grammaire du français et discours grammatical contextualisé : le cas des grammaires éditées en Slovaquie. *Philologia ,* XXIV(2), 7-20.

Bruley C., Fouillet R., Stratilaki S. & Weber C. (2014). Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés. In Aguilar Rio, J., Brudermann, C. & Leclère, M., *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*, 10-23.

Corder, S. P. (1980). La sollicitation des données d'interlangue, *Langages*, 57, 29-38.

Rosen, É. et Porquier, R. (2003). Présentation. L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 49, 7-17.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL -International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.

Le déséquilibre épistémique dans les consultations médicales algériennes : une force motrice de l'interaction ou une menace pour la face de l'interactant ?

Siham Hocini[1]
1: Université de tizi ouzou

La présente étude, qui s'inscrit dans le domaine de l'analyse des interactions verbales, traite de la question du savoir à travers un type d'interaction verbale sociale, à savoir les consultations médicales. Elle s'inscrit ainsi dans le deuxième axe de l'argument de ce colloque (*les savoirs en interaction*).

Nous focalisons notre attention sur cinq consultations médicales qui se produisent dans un hôpital algérien privé se situant dans la ville de Tizi-Ouzou, à savoir l'*Hôpital Chahid Mahmoudi* (HCM), un établissement qui prend en charge toutes les spécialités médico-chirurgicales. Ces interactions sont conduites en langue française et se composent de deux participants : un médecin et un patient. En effet, les études sur ce type d'interaction dans ce contexte se révèlent rares. C'est ce qui a d'ailleurs motivé leur choix. L'objectif de ce travail est donc de combler les lacunes scientifiques ressenties dans le champ de la recherche sur les interactions verbales médicales dans le contexte algérien.

Une observation générale de ces interactions verbales nous a permis de constater deux moments principaux de déséquilibre du savoir. Au début de la consultation médicale, le médecin ne possède aucune information sur le cas de son patient, il doit donc pallier ce déséquilibre pour pouvoir l'examiner. Dans un deuxième temps, après l'auscultation du patient, ce déséquilibre épistémique s'inverse. C'est le médecin qui détient plus d'informations que son patient. Il doit donc lui expliquer son cas en recourant à quelques stratégies linguistiques.

- Comment le fait de savoir ou de ne pas savoir se manifeste-t-il dans ce type d'interaction ?
- Quelles sont les ressources linguistiques mobilisées par les interactants pour pallier le déséquilibre épistémique dans ce contexte ?
- Dans quelle mesure ce déséquilibre épistémique devient la force motrice de ce type d'interaction ?

Par ailleurs, Boudon (1990) affirme qu'il est systématiquement douloureux pour l'image de l'interactant de se sentir en déficit du savoir face à ses partenaires d'interaction. Kerbrat-Orecchioni (2005) parle de menace pour la face positive de l'interactant ; autrement dit, pour son narcissisme et pour l'image valorisante qu'il construit et tente d'imposer de lui-même dans l'interaction.

- Les moments de déséquilibre du savoir se sentent-ils comme une menace pour la face de l'interactant (qui détient moins de savoir) dans ce contexte ?

Pour répondre à ces questions de recherche, nous nous sommes basée sur une analyse qualitative qui repose sur la description des faits saillants et récurrents dans un corpus qui se compose des enregistrements transcrits des consultations médicales susmentionnées, et comme le dit Traverso (2007 : 22), en interactionnisme, « la démarche est résolument

descriptive ». Pour ce faire, nous avons fait appel aux travaux de Ten Have (2001) sur les consultations médicales, de Traverso (2007) sur la structuration et le développement de l'interaction verbale, et de Kerbrat-Orecchioni (2005) sur la notion de « face ».

L'analyse du corpus montre que le déséquilibre du savoir se manifeste par de multiples procédés qui servent du même coup à pallier ce dernier. L'un des moyens principaux auxquels recourt le médecin pour comprendre le problème de santé dont souffre son patient est celui de la question. Dans un second temps, le médecin use de l'analogie pour transmettre les informations au malade. Les traces du dialogisme interlocutif (Bres, 2005) ne manquent pas dans ses tours de parole. Cela lui permet d'anticiper sur les questions éventuelles que pourrait poser son patient de sorte à organiser un développement discursif lui facilitant l'explication.

Le déséquilibre épistémique constitue une force motrice des interactions verbales médicales analysées dans ce travail, dans la mesure où il engendre une succession de paires adjacentes (Sacks, Schegloff et Jefferson, cités par Traverso, 2007) de type « question/réponse ». En effet, c'est la succession de ces unités dialogales de base sur lesquelles s'échafaude toute interaction verbale, qui permet le développement de ces interactions médicales.

Par ailleurs, dans ce type d'interaction verbale, ces moments de déséquilibre épistémique ne se sentent pas comme une offense pour celui qui est en déficit du savoir. En effet, dans ce contexte médical, le médecin est consulté pour ses connaissances dans son domaine par un patient qui en détient moins (c'est d'ailleurs la raison pour laquelle il est venu le consulter). Ces moments, considérés par Boudon (1990) comme étant vexant dans certaines situations, correspondent, tels qu'ils se présentent dans ces interactions, à ce que Kerbrat-Orecchioni (2005) appelle les moments attendus dans un contexte donné.

Bibliographie

Boudon, R. (1990), L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses, Paris : Fayard.

Bres, J. (2005), « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie », in Bres, J., Haillet, P. P., Mellet, S., Nolke, H. et Rosier, L. (éds.), Dialogisme et polyphonie : Approches linguistiques, Bruxelles : De Boeck, pp. 47-61.

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

Ten Have, P. (2001), « Lay Diagnosis in Interaction », Text, n 21(1-2), pp. 251-260.

Traverso, V. (2007a), L'analyse des conversations, Paris : Armand Colin.

Comment l'incertitude est-elle traitée en français dans un corpus d'interactions sociales ?

Ana Keck[1]
1: Université de Lausanne

En tant que locuteur·trice·s, nous sommes constamment confronté·e·s au fait de devoir moduler notre certitude à propos d'une information, d'un évènement, d'un fait... D'un point de vue linguistique, l'expression du degré de certitude est étudiée sous de multiples aspects et est désignée sous le terme de modalité épistémique (Boye 2012). Toutefois, la majorité des études sur corpus consacrées à la modalité épistémique concernent des données écrites, alors que celles qui portent sur des données orales sélectionnent quelques formes particulières dans l'interaction (voir notamment Pekarek Doehler 2016, 2019). Entamée récemment, ma recherche doctorale pose dès lors les questions très générales suivantes : Comment l'incertitude se représente-t-elle en français ? Comment le degré de certitude se manifeste-t-il et se traite-t-il au sein des différentes dynamiques interactionnelles ?

Pour répondre à ces questions, ma thèse explore les marqueurs épistémiques du français tels qu'ils émergent dans un corpus de 28h d'interactions naturelles vidéo-enregistrées relevant de débats politiques publics et télévisés et de réunions professionnelles. Cette étude, qu'il s'agirait de résumer à grands traits et d'exemplifier à l'occasion d'ICODOC 2021, s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche en cours visant une analyse systématique des marqueurs épistémiques et évidentiels du français dans une approche énonciative, interactionnelle et multimodale.

Au niveau méthodologique, cette recherche procède d'abord à l'identification et l'annotation d'une liste de marqueurs qui s'établit progressivement à partir des formes plus classiques traitées dans la littérature francophone et allophone comme *je pense*, *probablement* et *peut-être*, et s'élargit grâce aux formes du degré de certitude sémantiquement similaires trouvées dans le corpus. L'originalité de cette étude est ainsi d'appliquer une analyse systématique aux différents marqueurs épistémiques tels qu'ils émergent dans notre corpus, et de les analyser en tant que l'expression linguistique qui marque le degré de certitude et en tant que ressource interactionnelle pour l'ensemble des participant·e·s.

La catégorisation du degré de certitude dans l'interaction reste néanmoins une question à la fois importante et difficile dans ma recherche. Plusieurs travaux proposent des échelles du degré de certitude, toutefois, l'évidence de la polysémie et de la polyfonctionnalité des marqueurs épistémiques empêche de leur attribuer une valeur décontextualisée. L'étude doit néanmoins s'appuyer sur une définition critériée de la modalité épistémique, de manière à mettre en évidence les décalages et les apports éventuels d'une approche interactionnelle.

À l'occasion d'ICODOC (axe 2), j'exemplifierai ma démarche grâce au marqueur *je ne suis pas certain*. Les exemples ci-dessous nous montrent brièvement que le marqueur [*je ne suis pas certain*] constitue une ressource qui permet aux locuteur·trice·s de se positionner vis-à-vis du sujet d'une information et peut émerger dans différents contextes linguistiques et interactionnels.

Dans un débat public à propos de l'introduction possible d'un salaire minimum (extrait 1), DOLI, conférencier invité, se sert de l'expression épistémique en tant que ressource de pour

marquer une incertitude, renforcée grâce à l'adverbe « du tout », vis-à-vis d'une question précédente par le public (hors transcription).

Extrait 1 DPU_SAL
1 DOL **moi je suis (.) pas certain du tout** hein de de
2 de ces échéances\ (..) euh cette idée du
3 salaire minimum euh : : : j'entends est combattue
4 par les syndicats depuis de nombreuses années/
5 il y a eu un changement/

Dans un débat télévisé sur le même (extrait 2), l'invité WEI recourt au marqueur épistémique d'incertitude pour décrédibiliser voire attaquer son opposant par un euphémisme.

Extrait 2 DTV_SM1
1 WEI la la le le stress qui va PEser sur ces
2 collaborateurs
3 WEI sera plus fort\ je n` [pense] PAS que l'on doive
4 LEV [c'est]
5 WEI se diriger dans cette direction
6 WEI précisément parce que l'u:ne des valeurs aussi
7 WEI à laquelle on doit penser
8 WEI c'est au BIEN-être du collaborateur **je n` suis**
9 **pas certain** que [vous y contribuiez

Finalement, dans l'extrait 3 tiré d'une réunion de travail, MIC, architecte associé, mobilise l'incertitude comme atténuateur de son évaluation face à ses collaborateurs.

Extrait 3 REU_BM1
1 MIC °bon i` [faut tes]ter mais : euh : :°
2 OSC [°ouais°\]
3 MIC °j` suis pas° **j` suis pas certain** qu` ça
4 soit très [glamour] tout ça hein/

En conclusion, ce marquage de l'incertitude semble pouvoir opérer dans deux contextes conversationnels différents : dans le premier cas (extrait 1), il exprime la position de la personne vis-à-vis d'elle-même et dans le deuxième (extrait 2 et 3), il sert plutôt à dévaloriser la position de l'autre.

Bibliographie

Boye, K. (2012). *Epistemic meaning: A crosslinguistic and functional-cognitive study*. De Gruyter Mouton.

Gosselin, L. (2015). L'expression de l'opinion personnelle « Je crois / pense / trouve / considère / estime que p », *L'information grammaticale*, 144.

Pekarek Doehler, S. (2016). More than an epistemic hedge: French *je sais pas* 'I don't know' as a resource for the sequential organization of turn and actions. *Journal of Pragmatics, 106,* 148-162.

Pekarek Doehler, S. (2019). At the Interface of Grammar and the Body: Chais pas ("dunno") as a Resource for Dealing with Lack of Recipient Response. *Research on Language and Social Interaction, 52*(4), 365-387.

Pietrandrea, P. (2018). Epistemicity constructions at work. A corpus study on spoken Italian dialogues. *Journal of Pragmatics, 128,* 171-191.

'That looks something like this + gaze + gesture' – children using multimodal practices of depiction for transferring knowledge in game explanations

Noelle Kinalzik[1]
1: Bergische Universität Wuppertal

Practices of depiction, such as giving examples, scenarios, or multimodal illustration procedures (for an overview: Ehmer, 2013), are an essential part of many discursive activities in which knowledge is transferred (such as instructions and explanations). The primary function of these practices is to make a content or abstract concept vivid, concrete, or imaginable in the process of knowledge transfer. However, in order to create a depiction or an image of a concept in conversational contexts, multiple modalities - verbal and bodily-visual means such as hand gestures and gaze - are temporally coordinated to create multimodal gestalts (Mondada, 2014).

How practices of depiction are realized multimodally in children's (game) explanations has not yet been described in detail. However, previous studies on children's game explanations show that deictic and iconic gestures are used (Mazur-Palandre et al., 2014). They are resorted to when knowledge about game material, the main idea of the game, game actions or rules, and game objective is to be conveyed, but the game material is not present during the explanation (e. g. Hausendorf, 1995; Quasthoff et al., 2019). Overall, only few studies on (game) explanations have even considered multimodal means and their importance for knowledge transfer.

Addressing this gap, this contribution investigates how children's multimodal practices of depiction are constituted when explaining a board game in face-to-face interaction and what function these practices have for resolving the knowledge asymmetry among participants. The study is based on a corpus of video-recorded game explanations elicited in an adult-child setting. The children (n=75; 7 to 13 years old) did not have access to the game material during their explanations. Drawing on multimodal conversation analysis, the description of the multimodal practices (of interest) will consider verbal action, gesture, gaze, and material objects available in the setting.

Findings indicate that the children make increased use of two multimodal gestalts in the context of different practices of depiction to compensate for the absence of game material while explaining a game. On the one hand, multimodal gestalts of the type "deictic verbal expression (e. g. 'here') + deictic gesture + gaze" occur when establishing a scenario, when rules of the game are explained and an imaginary game board is brought into the participants' actual space of perception. On the other hand, there are multimodal gestalts of the format "German manner adverbial *so* ('like this') + gesture + gaze", which are used to give the recipient a concrete idea when describing absent game material. This way, the interlocutor can develop a virtual image of the game board. This is necessary when transferring knowledge in a game explanation, since only in this way can the recipient anchor further referents such as particular fields, game pieces, or game actions.

In the presentation, the focus will be on the latter multimodal gestalt, taking into account its illustrative function and interactive relevance for the transfer of knowledge when explaining a game.

Bibliographie

Ehmer, O. (2013). Veranschaulichungsverfahren im Gespräch. In K. Birkner, & O. Ehmer (Eds.), Veranschaulichungsverfahren im Gespräch (pp. 2-17). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Hausendorf, H.(1995). Deixis and Orality: Explaining Games in Face-to-Face Interaction. In U. M. Quasthoff (Ed.), Aspects of Oral Communication (pp. 181-197). Berlin/New York: de Gruyter.

Mazur-Palandre, A., Colletta, J.-M., Lund, K. (2014). Context sensitive ‚how' explanation in children's multimodal behavior. Journal of multimodal Communication Studies (JMCS), 1-17.

Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. Journal of Pragmatics, 65, 137-156.

Quasthoff, U., Kern, F., Ohlhus, S., & Stude, J. (2019). Diskurse und Texte von Kindern. Praktiken - Fähigkeiten- Ressourcen: Erwerb. Tübingen: Stauffenburg.

Les rôles du groupe de travail et de l'atelier de conversation dans l'amélioration de l'expression orale des étudiants chinois en France – vers une analyse interactionnelle et comparative

Fanguang Kong[1], Luyao Wang[2 *]
1: Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations
École Normale Supérieure - Lyon, Université Lumière - Lyon 2, INRP, Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5191
2: Université Lumière - Lyon 2
Université Lumière - Lyon II
*: Auteur correspondant

Après l'arrivée en France et l'inscription dans une université française, le premier défi important que les étudiants chinois doivent relever consiste dans l'apprentissage et l'emploi de la langue de leur pays d'accueil, et l'expression orale étant souvent leur point faible et la plus difficile pour eux (Wang 2012). Afin de s'adapter au système universitaire français, aux méthodes d'enseignement des professeurs et aux modes de travail parmi des collègues, ils sont obligés de surmonter toutes sortes d'obstacles, de manière à réussir la communication interpersonnelle et à atteindre leurs objectifs d'études.

En tant que membres faisant partie de cette communauté, nous sommes particulièrement intéressés par la participation des étudiants chinois dans deux situations d'interaction – le groupe de travail et l'atelier de conversation, dont les manières de déroulement se distinguent l'une de de l'autre. Pour préciser, le groupe de travail est un regroupement d'un petit nombre d'individus dont l'objet est la réalisation d'un travail commun, et est construit avec un équilibre entre l'expertise de chaque personne sur le projet et leur rôle au sein du collectif ; alors que l'atelier de conversation, organisé en général par un tuteur-animateur natif, vise à mobiliser les apprenants d'une langue étrangère pour participer à l'interaction verbale, qui leur donne la possibilité de tester leurs compétences sans être évalués, de développer des stratégies d'interaction, et de s'approprier des formes linguistiques et des savoir-faire communicationnels (Mondada & Pekarek 2000). Malgré la différence de modes de déroulement, le point commun entre le groupe de travail et l'atelier de conversation réside au fait qu'ils relèvent tous de l'interaction face-à-face parmi plusieurs participants.

A travers l'analyse d'un enregistrement vidéo d'un groupe de travail (parmi deux étudiants français natifs et une étudiante chinoise) et d'un enregistrement audio d'un atelier de conversation (parmi une tutrice-animatrice native et trois apprenantes étrangères du français, dont l'une chinoise), nous verrons d'abord que l'identité socioculturelle et l'hétérogénéité linguistique (Rojo 2010 ; Wang 2012) sont les premiers facteurs qui influencent l'expression orale du français des étudiants chinois, qui se manifeste souvent par des traits verbaux (quantité de parole, vocabulaire et syntaxe) et non verbaux (mouvement, geste, regard) venant d'eux-mêmes et de leurs interlocuteurs au cours de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni 1990). L'inégalité et la hiérarchisation des pouvoirs linguistiques (Bemporad 2016) constituent également un autre élément qui pose un impact sur leur expression orale, que l'on peut constater à partir de ces traits verbaux et non verbaux pendant l'interaction.

En nous basant sur l'approche communicative de Michael Long (1983 ; 1996) qui prône que l'interaction est un fondement contextuel pour l'acquisition des langues étrangères, nous allons comparer en deuxième temps les trois conditions nécessaires que le processus d'interaction doit

satisfaire pour favoriser l'expression orale du français des étudiants chinois dans le groupe de travail et l'atelier de conversation : 1) la compréhension de l'input, 2) la négociation du sens et 3) l'attention sélective envers la langue elle-même. Cette étude comparative montre que, malgré la divergence d'objectifs, de modes de déroulement, et de conditions nécessaires de ces deux situations d'interaction, le groupe de travail et l'atelier de conversation jouent respectivement un rôle important et irremplaçable dans l'amélioration de l'expression orale des étudiants chinois, sous des aspects diversifiés et spécifiques à elles.

Bibliographie

Bemporad, C. (éd.). (2016). Apprendre les langues. Jeux de pouvoir et enjeux identitaires. *Langage et société*. *157*(3).

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) : *Les interactions verbales*, tome 1. Paris : A. Colin.

Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2), p. 126-141.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (éd.), *Handbook of second language acquisition.* New York: Academic Press, p. 413–468.

Martín Rojo, L. (2010). *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Mondada, L. et Simona Pekarek, D. (2000). « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12, aile.revues.org/947. Dernier accès le 14 mai 2021.

Wang, J. J. (2012). *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France : étude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires*. Université de Lorraine : thèse de doctorat.

Transmission de savoirs dans les streams pédagogiques de *League of Legends*

Sophie Kraeber[1]
1: Formes et représentations en linguistique, littérature et dans les arts de l'image et de la scène
Université de Poitiers : EA3816

Dans le cadre des jeux vidéo, le nom « streaming » fait référence à la diffusion en direct de contenu vidéoludique animé par un *streamer* qui joue et commente sa propre partie ou bien qui diffuse la partie d'un autre et qu'il commente. Phénomène de société majeur caractéristique d'un processus de « plateformisation culturelle » (Coavoux et Roques, 2020), la plateforme de *streaming Twitch.tv* rassemble 1,4 million de visiteurs uniques chaque semaine et a comptabilisé 4 millions de chaines actives en 2020[7].

L'un des enjeux pour le *streamer* est de construire et d'entretenir sa communauté de spectateurs notamment par le biais d'un « travail de proximisation » visant à établir des contacts étroits avec les spectateurs (Choquet et Osorio Ruiz, 2020). Pour ce faire, il développe un certain nombre de stratégies conscientes comme la valorisation des spectateurs et la construction d'un lien de confiance et d'une relation d'amitié avec eux. Enfin, la fidélisation et le « faire communauté » passe par le partage d'une « culture locale » partagée par le *streamer* et les spectateurs, fondée sur « des rituels, un vocabulaire propre, mais également sur des blagues d'initiés, reprises et diffusées par les spectateurs fidélisés » (Coavoux et Roques, 2020 : 15).

On peut distinguer les *streams* dont la fonction principale relève du divertissement des *streams* animés par des experts dont l'enjeu principal relève de la transmission des savoirs. Une des formes que peut prendre le *stream* pédagogique relève de l'analyse par le *streamer* d'une partie de jeu d'un de ses spectateurs réguliers (*game review*). L'enjeu pour le *streamer* expert est alors de transmettre ses savoirs au joueur dont il visionne la partie, mais également de transmettre ses savoirs aux spectateurs pour lesquels il diffuse la partie.

Pour notre communication, nous utiliserons un corpus de trois vidéos de revues de partie de spectateurs récurrents commentées par trois des *streamers* français les plus populaires du jeu vidéo *League of Legends*, originellement diffusées sur la plateforme de *streaming Twitch.tv* (26 500 mots, 2h d'audio) que nous avons transcrites et alignées sous le logiciel *Praat* afin de pouvoir procéder à une analyse acoustique des marqueurs en contexte. A travers cette communication, nous proposons une étude qualitative des stratégies employées par le *streamer* pour transmettre ses savoirs au joueur et aux spectateurs et d'en identifier les marques linguistiques, inscrivant notre communication dans l'axe 1 « Savoirs et apprentissages » et l'axe 2 « Les savoirs en interaction » du colloque. Ainsi, notre communication s'insère dans le paradigme des études portant sur les discours programmateurs et procéduraux définis comme « textes qui disent de et comment faire » (Adam, 2001 : 12) qui ont fait l'objet d'un intérêt croissant depuis les années 80 en analyse interactionnelle et en linguistique textuelle, telle que la récente étude de Baldauf-Quilliatre & Colón de Carvajal (2021) portant sur les séquences de guidage dans des sessions de jeux vidéo.

[7] Source : https://twitchtracker.com/statistics

Il pourra s'agir, par exemple :

- du lexique évaluatif employé par le *streamer* pour caractériser les actions positives et négatives du joueur : « Chapeau ultime ça me paraît **pas dégueu** sur Ekko **en vrai** », « **ça va il s'en sort pas trop mal** 25 CS » ; « **mouais bof** », « bon là **y'a une grosse erreur** » ;
- de l'alternance entre énoncés descriptifs et énoncés directifs et la structure de ces énoncés : « Là son job c'est... c'est de décale hein. Il a la pression au mid... il faut qu'il aille sur le Udyr là. Limite il finit la wave, mais là en termes de prise décision faut aller sur Udyr dans la jungle. » ;
- de l'alternance des pronoms de 2e personne (tu/vous) et de 3e personne ;
- des marqueurs discursifs, particulièrement nombreux : « **Ok, ok, alors...** Euh... Là y'a un truc qui est important [...] **en gros... bon**. Quand tu gank comme ça... », [au sujet d'un objet acheté par le joueur] « **Mais**... **ouais, bon, ok**. On va voir... on va voir si vraiment il arrive à s'en servir. » ;
- des analogies : « Alors ça c'est un truc que j'dis limite chaque semaine. C'est de prévoir, en fait. [...] Typiquement, imaginons que tu dois aller en cours. [...] Du coup il faut que je sois habillé... j'ai peut-être ma carte de cantine, ou je ne sais quoi. J'ai des cahiers. Tu vois, t'es en mode... T'as un objectif. [...] Bah dans League of Legends, c'est pareil. ».

Nous étudierons également l'impact de la « culture locale » et de l'éthos du *streamer* sur les stratégies qu'il emploie, mettant en relation le rapport construit entre chaque *streamer* de notre corpus et sa communauté et la popularité de ces *streamers*. Par exemple, nous parlerons de la manière dont le *streamer* le plus populaire de notre corpus, connu pour son côté « trash », n'hésite pas à insulter le joueur dont il visionne la partie, n'empêchant pas, paradoxalement, une foule de spectateurs récurrents de s'inscrire pour ces revues de partie.

Bibliographie

Adam J.-M., 2001, « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? », *Langages*, n° 141, 10-27.

Baldauf-Quilliatre, H. & Colón de Carvajal, I., 2021, « Séquences de guidage dans des sessions de jeux vidéo : comment co-construire la programmation d'une action dans l'interaction ? », Langages, n°221, 107-121.

Choquet, E. et Osorio Ruiz, N. M., 2020, « Proximisation discursive et co-construction de communauté sur *Twitch* », *Congrès Mondial de Linguistique Française 2020*.

Coavoux, S. et Roques, N., 2020, « Une profession de l'authenticité. Le régime de proximité des intermédiaires du jeu vidéo sur Twitch et YouTube », *Réseaux*, volume 6, n°224, 169-196.

Taylor, T. L., 2018, *Watch Me Play: Twitch and the Rise of Game Live Streaming*, Princeton University Press.

Beaucoup de bruit pour rien ? Propositions méthodologiques à partir d'une ethnographie dans le silence post-ebola en République de Guinée.

Rubis Le Coq[1]
1: Triangle : action, discours, pensée politique et économique
École Normale Supérieure - Lyon, Université Lumière - Lyon 2, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5206

Entre 2014 et 2016, alors que l'épidémie d'Ebola dans les pays de la Mano River est en cours, la Guinée se voit mise au-devant de la scène médiatique. Cela a pour conséquences la production en nombre d'articles de presse tout comme la multiplication des fonds de recherche alloués et des publications scientifiques ayant pour objet d'étude Ebola. L'épidémie se fait bruyante dans la communauté internationale. Pourtant, alors que j'arrive à Conakry à la fin de l'année 2016, soit quelques mois seulement après la déclaration de la fin de l'épidémie, Ebola semble n'avoir jamais existé dans le discours des personnes que j'y rencontre. Ici, on ne parle pas d'Ebola. Ce silence quasi unanime se révèle être d'une intensité telle qu'il ne peut être ignoré. Et si finalement, l'épidémie n'avait pas été telle que l'avaient décrit les médias ? Ce silence s'avère d'autant plus intriguant que je constate rapidement une importante dissonance entre cette absence de discours sur la maladie et les traces omniprésentes de celle-ci dans la ville. Une autre forme de silence est propre à ce terrain post-épidémique : celui des absents. Parce qu'ils sont décédés, parce qu'ils ont fui ou parce qu'on a perdu leur trace, leur expérience de l'épidémie et de la riposte fait défaut. Face à ce silence assourdissant, comment rendre compte du vécu des individus durant l'épidémie et des logiques qui les muent ? Comment produire du savoir là où il y a absence de langage ? A quoi ce silence peut-il être imputé ? D'ailleurs, s'agit-il de rompre ce silence à tout prix ou plutôt d'en comprendre le sens ?

Cette communication, par son caractère réflexif, en interrogeant les conditions de production du savoir dans l'interaction entre chercheur et enquêté, s'intègre dans les axes 2 et 4 de ce colloque. Il entend en effet, proposer d'une part un outil ethnographique utilisé au cours d'enquêtes de terrain effectuées en Guinée entre 2016 et 2019. D'autre part nous invitons à comprendre les origines de ce silence ainsi que le risque lié au fait d'investiguer en quête de *son* plutôt qu'en quête de *sens* (Le Breton, 1997).

D'abord nous verrons que, au-delà de la résilience à laquelle il a parfois été associé, le silence prend racine en Guinée dans un climat de violence ancien, quotidien et institutionnalisé, qui affecte plusieurs dimensions de la vie des Guinéens et qui doit être replacé dans son contexte culturel, politique et historique pour être appréhendé. Cette violence, même si elle n'est pas dite en tant que telle, transparait dans les récits biographiques (Le Marcis, 2004). Dans ce contexte de « violence généralisée » (Farmer et al., 1996) et « ordinaire » (Das, 2007), l'anthropologue doit veiller à ne pas contribuer à un redoublement de cette dernière en imposant la mise en mots de l'indicible.

Dans un second temps, nous verrons que la mise en place d'un outil que je nomme « balades commentées » a permis de contribuer à rendre ce silence audible. Il s'agissait, au cours de balades répétées avec certains enquêtés, d'échanger autour de ce que leur évoquaient les différents lieux que nous traversions. Ils ont ainsi pu s'appuyer sur les traces matérielles de l'épidémie ou avoir recours à leur mémoire visuelle pour associer à des lieux et des images des évènements vécus au cours de l'épidémie. Le récit est ainsi produit au fur et à mesure des

promenades. De manière générale, les déambulations et l'observation de la ville, des habitats et des institutions donnent à voir ce qui ne peut être entendu. Ebola est bien passé là et les traces de son passage sont omniprésentes dans la ville, nous pouvons en rendre compte à travers des photos qui viendront illustrer les récits.

Finalement, cet outil d'enquête a permis d'accéder aux récits de vie relatant des faits constitutifs du choix inconscient du silence comme réaction à un tel évènement tout en permettant, grâce à la création d'une relation de confiance, la mise en son de ces non-dits. Pour finir, c'est également dans la longue durée et le respect du temps des individus que le langage fait surface. Les données de terrain ayant été recueillies sur une période de 3 ans, nous avons pu constater qu'avec l'éloignement de l'épidémie, du stigmate et du traumatisme associé, le bruit d'Ebola a recommencé à se faire entendre.

Bibliographie

Das, V. (2007). *Life and words : Violence and the descent into the ordinary*. University of California Press.

Farmer, P., Héritier, F., & Hewlett, C. (1996). *Sida en Haïti : La victime accusée*. Ed. Karthala.

Le Breton, D. (1997). *Du silence : Essai*. Editions Métailié.

Le Marcis, F. (2004). L'empire de la violence. Un récit de vie aux marges d'un townnship. In D. Fassin, *Afflictions. L'Afrique du Sud de l'apartheid au sida* (p. pp.235-271). Editions Karthala.

Quelques observations phraséologiques sur la co-construction des savoirs dans le discours scientifique oral en français

Chaeyoung Lee[1]
1 : LInguistique et DIdactique des Langues Étrangères et Maternelles
Université Grenoble Alpes : EA609

Introduction

Plus les connaissances humaines se diversifient, plus les situations de communication se particularisent les unes des autres par divers éléments syntaxiques, lexicaux et pragmatiques. Parmi différents types de discours, le discours scientifique, quel que soit le mode de transmission (écrit ou oral), est un véritable lieu d'échange, c'est-à-dire de construction et de diffusion, des savoirs acquis par les chercheurs au cours de leurs recherches académiques (Rinck, 2010). Par conséquent, dans un article de revue ou dans une présentation de colloque, le locuteur mobilise plusieurs ressources lingusitiques ou multimodales pour atténuer le déséquilibre des savoirs entre les interlocuteurs (lecteurs à l'écrit ou auditoire à l'oral) et lui-même, pour négocier la construction et réception des savoirs chez eux et enfin pour développer une meilleure interaction sociale.

Approche théorique et objectif de l'étude

Le discours scientifique se considère comme un propre genre discursif puisque les locuteurs ont recours aux traits communs, dont un des plus marquants est le stock d'unités phraséologiques codé par la communauté scientifique pour la présentation de leur activité académique (Swales, 1990 ; Tutin & Grossmann, 2014 ; Jacques & Tutin, 2018). Partant de ce principe, on distingue nettement le discours scientifique oral de celui de l'écrit dans la mesure où les communications orales se caractérisent par la présence directe des interlocuteurs pendant la production du discours, l'interaction simultanée entre les participants du discours, l'utilisation du support visuel, qui est souvent la projection de diapositives sur l'écran, et les contraintes de temps (Jacques, 2017).

Dans cette perspective, nous pouvons faire l'hypothèse que ces caractéristiques spécifiques au discours scientifique oral pourraient avoir une influence déterminante sur les moyens linguistiques avec lesquels le locuteur s'exprime, et plus précisément la manière dont il construit et diffuse les savoirs à présenter à travers son expression orale. Se situant dans la lignée de la linguistique de corpus outillée, cette étude exploratoire vise à décrire et analyser quelles formules préfabriquées les chercheurs mobilisent dans une communication scientifique orale pour inviter et/ou engager l'auditoire au processus de la co-construction des savoirs qu'ils tentent de partager pendant leur présentation.

Démarche méthodologique

Nous avons construit un corpus de transcription de 60 communications orales dans trois disciplines différentes, que sont la linguistique (dont une partie doit au sous-corpus oral Français-Linguistique du corpus EIIDA), la didactique des langues et les sciences de l'information et de la communication. Les enregistrements audio ont été transcrits

manuellement et les transcriptions ont été vérifiées par des chercheurs natifs afin d'en garantir la validité. Ce corpus de taille modeste nous permet d'analyser les données par le recours à une méthode d'exploration semi-automatique en faisant manuellement la relecture du corpus et l'annotation des expressions repérées.

Résultats

Notre première analyse montre que dans une communication scientifique orale les chercheurs se servent souvent des formules préfabriquées à fonction conative ou phatique en s'adressant directement aux interlocuteurs en pronom personnel VOUS et en leur donnant un rôle de « co-constructeurs des savoirs » au cours du discours. Et cela se manifeste principalement de deux façons différentes.

D'abord, le locuteur invite les auditeurs à co-constater avec lui les savoirs acquis pendant ses recherches, avec l'objectif de faciliter la réception de ces savoirs qui pourraient être nouveaux chez eux et d'y mettre l'accent. Par exemple, nous observons facilement les formules préfabriquées comme *vous voyez ?* avant ou après la présentation de certains éléments, ou une routine à fonction de co-constat qui est [(Lieu de constat) + VOUS + Verbe de Constat + Complétive QUE / Argument nominal] comme *là vous voyez que* ... ou *vous voyez ici* ... etc.

Ensuite, par manque de temps de présentation, le locuteur s'appuye sur les connaissances de l'auditoire, souvent déjà largement partagées au sein de la communauté scientifique. Par exemple, nous trouvons une routine [VOUS + Verbe de Savoir + Complétive QUE / Argument nominal] dans une construction subordonnée comme *je suppose que vous connaissez* ... ou avec un modalisateur comme *vous le savez peut-être* etc. En effet, cela permet au locuteur de rendre sa présentation plus efficace en se restreignant sur certains savoirs et surtout de faire activement participer l'auditoire à la co-construction des savoirs pendant son discours.

En se proposant de poser les premiers jalons des travaux sur le discours scientifique oral en français, cette étude contribue à démontrer la particularité des communications scientifiques orales en tant que genre discursif à part entière, notamment du point de vue phraséologique. Elle révèle ainsi l'importance d'y jeter un nouveau regard.

Bibliographie

Jacques, M.P. (2017). La structuration textuelle en discours scientifique : comparaison oral/écrit. *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies* 1. pp. 89-115.

Jacques, M.P. & Tutin, A. (2018). *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. Londres : ISTE Editions.

Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances* 4(3). pp. 427-450.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tutin, A. & Grossmann, F. (2014). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour du Scientext*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Les asymétries épistémiques en confrontation dans les relèves infirmières en psychiatrie

Louis Maritaud[1]
1: Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations
École Normale Supérieure - Lyon, Université Lumière - Lyon 2, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5191

L'évolution du système de soin, tournée vers de nouveaux modes de coopération et l'augmentation des intervenants auprès des patients, implique la nécessité pour les soignants de mutualiser l'information concernant le dossier du patient, notamment lors de réunions de relèves. Ce sont 19 enregistrements de réunions de relèves infirmières qui constituent notre corpus d'étude, que nous avons filmées durant 5 semaines dans un hôpital psychiatrique de la région lyonnaise.

Lors de ces réunions, des asymétries épistémiques sont manifestées et repérables. Premièrement, nous pouvons considérer les distinctions de savoirs qui relèvent de la fonction des soignants présents aux différentes réunion (un psychiatre, dans sa formation et ses connaissances, se distinguera d'un infirmier). Dans notre corpus, 13 postes différents sont représentées. Nous considérons, dans la lignée de Heritage, qu'il s'agit ici de *statuts épistémiques*, connus par tous les participants, et que chacun doit prendre en compte dans l'action sociale qui se déroule (2012).

Seulement, dans l'exercice du soin en psychiatrie, les psychiatres ne sont pas les plus experts de l'état des patients : s'ils possèdent un savoir technique et médical, ils ne sont en réalité que rarement au contact de ces derniers. Au contraire, les soignants « non-médicaux » (donc non titulaires d'un diplôme de médecine) restent virtuellement à la disposition du patient à toute heure du jour et de la nuit. Ce sont eux vers qui les patients se tournent en cas de besoin, mais également ceux qui dispensent les soins, qu'ils soient de l'ordre de l'hygiène (comme par exemple les toilettes), du psychologique (dans les activités de remédiation), ou même de la distribution du traitement (le psychiatre prescrit le médicament, les infirmiers le donnent aux patient). Dès lors, nous pouvons considérer une deuxième asymétrie, entrant en confrontation avec la première, étant de l'ordre de l'expérientiel : les soignants non-médicaux ont un savoir plus approfondi du patient et de ses problématiques que les soignants médicaux.

Nous pouvons donc considérer deux asymétries entre soignants, selon qu'elle soit pérenne (donc liée aux fonctions), ou ponctuelle (relative à l'expérience du patient et de son état psychologique). Il convient de préciser que cette dernière dépend des horaires de travail des soignants : pour connaître l'actualité clinique d'un patient en détail, il faut l'avoir vécue, ou être présent à une réunion de transmission d'informations. Deux problématiques vont alors nous intéresser : comment les participants gèrent-ils ces asymétries en confrontation dans les relèves, et comment elles peuvent se manifester.

Nous verrons que l'organisation même des réunions est centrée autour de l'asymétrie ponctuelle de savoirs. En effet, au centre de ces dernières se trouve un locuteur occupant une posture particulière : celle de super-locuteur. Il s'agit d'un soignant non médical, présent à l'horaire précédent la réunion, qui est en charge de mutualiser le plus d'informations cliniques possible, patient par patient. En plus de cet aspect, il gère également la bonne continuité de la relève, et il la séquence (c'est-à-dire qu'il ouvre et clôt les différents moments concernant un patient

donné). Nous porterons également un regard sur les distinctions informationnelles entre les relèves avec soignants médicaux, et celles sans représentants de la fonction de psychiatre. La gestion de l'asymétrie étant différente dans ces deux cadres, notamment en ce qui concerne la théorie de la politesse (Brown & Levinson, 1987), les différents soignants non médicaux peuvent avoir un jugement sur cette asymétrie, et organiser conjointement leurs discours afin de transmettre de façon ciblée aux soignants médicaux les besoins des patients, notamment en ce qui concerne leur prescription. Enfin, nous tenterons, au regard des asymétries, de considérer l'existence de différentes voix, relatives aux fonctions des soignants. Puisque les soignants non-médicaux se mobilisent ensemble pour transmettre des informations ciblées, nous considérons qu'une voix commune à leur profession se fait entendre au cours des réunions de transmission d'informations. Vous verrons donc dans quelle mesure elle se manifeste, et comment nous pouvons la lier aux asymétries épistémiques.

Bibliographie

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge university press.

Drew, P. (1991). Asymmetries of knowledge in conversational interactions. *Asymmetries in Dialogue*, 29-48.

Heritage, J. (2012). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction - RES LANG SOC INTERACT*, *45*, 1-29.

Parker, J., Gardner, G., & Wiltshire, J. (1992). Handover: The collective narrative of nursing practice. *The Australian Journal of Advanced Nursing: A Quarterly Publication of the Royal Australian Nursing Federation*, *9*(3), 31-37.

Sidnell, J., & Stivers, T. (2012). *The Handbook of Conversation Analysis*. John Wiley & Sons.

Manifestation of group specific knowledge: Exemplary analyses of interviews with young adults

Romy Mittag[1]
1: University of Hamburg

The planned lecture is based on the interdisciplinary collaborative research project "POMIKU – Post-Migrant Family Cultures" (*Postmigrantische Familienkulturen*) that is being carried out by the Hamburg University of Applied Sciences, the University of Hamburg and the registered association of "Lenzsiedlung". The project aims to investigate the change of family cultures related to migration as well as its impact on social coexistence in a specific district of Hamburg in which the share of migrant residents (70%) as well as the share of family households (30%) is above average (District office Eimsbüttel 2014).

The findings I want to present during the planned lecture come from the linguistic subproject "Linguistic dimensions of family cultures", which aims to find out how linguistic-communicative practices contribute to the constitution and change of family cultures in an environment characterized by migration. Our analyses are based on narrative interviews and follow the question which linguistic practices constitute and design interpersonal and intergenerational relationships among the family members which can be sticked to as 'doing family' (cf. Jurczyk et alii 2014).

The data shows that the interviewees report their experiences of everyday – and family life with the help of narrative formats that offer them a unique opportunity to 'position' themselves and others (cf. Harré & van Langenhove 2007). These dynamics also allow us to make assumptions about the 'agency' (Duranti 2004) of the speaker and other people that appear in the narrations. Peer group specific knowledge plays a crucial role when it comes to the organization and evaluation of these narrative formats in the interactive interview setting.

In the planned lecture, I want to present excerpts of interviews with juvenile residents of the "Lenzsiedlung", which I transcribed following the method of "HIAT" (Rehbein & Ehlich 1976). Because these transcriptions illustrate the simultaneous speaking of the interviewer and the interviewees, the prosodic changes in their speech, the emergence of pauses, self-corrections or para-verbally activities, it allows insights on the co-constructive activities between the interviewer and the interviewees. Furthermore it allows me to analyze, in what way the speakers establish a "common ground", which might be considered as peer group specific knowledge and how this is being manifested into language. I consider the concept ‚cultural apparatus' by Rehbein 2006 as well as publications concerning what in the german linguistic literature is referred to as ‚Topoi' and 'Sentenzen' as very useful for my analysis.

Bibliographie

Duranti, Alessandro (2004): Agency in Language. In: Alessandro Duranti (Hrsg.): A companion to linguistic anthropology. Malden: Blackwell Publishing, 451-473.

Ehlich, K. & Rehbein, J. (1976) Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Berichte 45, 21-41.

Harré, Rom & Van Langenhove, Luk (2007): Varieties of Positioning. In: Journal for the Theory of social Behavior 21/4, 393-407.

Jurczyk, Karin (2014): Familie als Herstellungsleistung. Hintergründe und Konturen einer neuen Perspektive auf Familie. In: Jurczyk, Karin (et alii) (Hrsg.): Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim: Beltz Juventa, 50-71.

Rehbein, Jochen (2006): The cultural apparatus. Thoughts on the relationship between language, culture, and society. In: Kristin Bührig / Jan D. ten Thije (eds) Beyond misunderstanding. The linguistic reconstruction of intercultural discourse. Amsterdam: Benjamins, 43-96.

'Best interests of the child' and 'child's will' in contentious custody proceedings. How to communicate understandable and responsible writing to child custody law professionals?

Margret Mundorf[1]
1: Universität Heidelberg

The undefined legal concept of the best interests of the child and the will of the child are at the centre of decisions made in the context of parents' and children's law. However, the legally relevant facts are first elaborated, the 'Fall' is 'zubereitet' (Jean d'Heur 1998). Prior to the legal decision, legal and non-legal actors or agents of institutions form a "Textgeflecht" consisting of different types of texts (Busse 2000b). "Rechtsarbeit" is thus always also "Textarbeit" (Müller 1994; Felder 2003) as an "institutionalisierte Form der Textarbeit " (Felder/Vogel 2015). In the context of parent and child law, professionals from the educational, psychological and legal (social) professions determine, interpret and communicate the best interests of the child and the child's will and make their assessment heard in court. Written texts thus play a central role in the field of legal action: they can be understood as an 'epistemic genre' (Bergmann 2014) and are constitutive of reality and powerful.

My contribution to the ICODOC 2021 represents an excerpt from my research project in legal linguistics, which combines descriptive textual-linguistic analyses with application-related scholarly communications: A first phase of investigation includes the pilot study with the qualitative analysis of ten texts of psychosocial professionals and experts of custody proceedings from different judicial districts in Germany (reports, statements and expert opinions of psychosocial professionals from different youth welfare offices, procedure assistants, legal advisors and experts) from a textual-linguistic perspective (Brinker/Cölfen/Pappert 2018). Based on the assumption that professionals involved in the care procedure linguistically construct and communicate facts about the well-being and willingness of midwives, the linguistic means are examined: Analysis of a) contextual factors, b) textual function and speech acts, c) thematic and grammatical structure of the text, d) evidence, epistemic modality and perspective in the area of questions and discourse renditions, which in turn are related to issues of power (Köller 2004). This is particularly important with regard to the dual function of experts - on the one hand as investigators in conversations with the children and parents concerned, on the other hand as transmitters of multiple addressed texts - for example with regard to selection processes and strategies, labelling (Seibert 1981), perspectivisation (Köller 2004), modality and evidence.

The methodological results and knowledge gained from the analysis of the texts, as well as the problem areas, are to be used in the second phase of the project to convey and develop the contents, methods and formats of training and further education with the aim of "good practice" in a process of joint knowledge production through research and practice. To this end, online courses that impart legal and specialist knowledge on child welfare and child protection to experts and lay people will be included. The main question is whether or how the epistemological interest, methods and procedures of legal and textual research can be made fruitful for external and internal scientific communication. The main objective is that legal linguistic research should be reflexively addressed to legal and other practitioners and that, conversely, the latter should be seen as active generators of knowledge.

Bibliographie

Felder, E. (2009). Sprachliche Formationen des Wissens: Sachverhaltskonstitution zwischen Fachwelten, Textwelten und Varietäten. In E. Felder & M. Müller (Hg.), Sprache und Wissen: Bd. 3. Wissen durch Sprache: Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes "Sprache und Wissen" (S. 21–77). de Gruyter.

Gardt, A. (2018). Wissenskonstitution im Text. In K. Birkner & N. Janich (Hg.), Handbücher Sprachwissen: Band 5. Handbuch Text und Gespräch (S. 52–79). de Gruyter.

Köller, Wilhelm. 2004. Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsfor-men in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin / New York: de Gruyter.

Mittelstraß, J. (2019). Bildung in einer Wissensgesellschaft. heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung (3), 21-36 Seiten. https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.3.23942

(im Druck) Mundorf, Margret: Recht autobiografisch. Schreibkompetenz, Sprachbewusstheit und (Selbst-)Reflexivität in Aus- und Weiterbildung. In: Behrendt, Renata & Kreitz, David (Hrsg.): Autobiografisches Schreiben in Bildungskontexten. wbv/UTB.

Marquer la source de l'information : approches interactionnelle, énonciative et multimodale de l'évidentialité en français

Clotilde Robin[1]
1: Université de Lausanne

La contribution que nous souhaitons proposer sur le champ notionnel de l'évidentialité s'inscrit dans un projet de recherche collectif consacré aux prises de positions épistémiques (‘epistemic stance' (Heritage, 2012)) en français-en-interaction. L'objectif général du projet est de proposer une étude systématique des marqueurs épistémiques – au sens large – relevant aussi bien de la modalité épistémique (degré de certitude) que de l'évidentialité (source de l'information) du français, et ce dans une triple approche énonciative, interactionnelle et multimodale. Le projet collectif tend à suivre l'idée selon laquelle la modalité épistémique et l'évidentialité se regroupent à l'intérieur d'un domaine conceptuel plus général appelé tantôt *epistemicity* (Boye, 2012), *epistemology* (Chafe & Nichols, 1986) ou encore *dimension épistémique* (Dendale, 1991). Cette prise de position théorique permet alors de rendre compte de manière globale de la façon dont les marqueurs du doute, du savoir et du non-savoir se manifestent en français-en-interaction et comment ceux-ci sont utilisés par les interlocuteurs pour construire et moduler des positionnements épistémiques dans l'interaction.

Si l'évidentialité fait l'objet d'une littérature foisonnante depuis les années huitante, ce ne sont principalement que les aspects sémantique, grammatical et typologique des marqueurs évidentiels qui ont été étudiés, et ce en se basant majoritairement sur des exemples le plus souvent inventés et/ou décontextualisés. En effet, seules quelques études à ce jour se sont concentrées sur les fonctions et les effets pragmatiques de ces marqueurs dans l'interaction. Pourtant, au-delà du simple fait d'indiquer explicitement la source de l'information véhiculée dans un énoncé, il a été montré que les marqueurs évidentiels constituent des ressources pour asseoir/moduler la position épistémique des locuteurs (González et al., 2017 ; Kim, 2020) et que leur utilisation est « to a large degree influenced by how knowledge is distributed between speaker and addressee » (Grzech et al., 2020 : 282).

La démarche adoptée dans ce projet pour l'analyse des marqueurs évidentiels en français-en-interaction est de nature sémasiologique, c'est-à-dire que nous partons d'une liste de mots ou d'expressions qui expriment une source de l'information pour ensuite établir une théorie conceptuelle de l'utilisation de ces marqueurs dans l'interaction (mots > sens). Notre corpus se compose de trois sous-corpus de données naturelles suisses romandes pour un total d'environ 28 heures. Les deux premiers corpus (env. 14h) constituent le pan ou le cadre institutionnel « politique » des données avec neuf heures de débats-conférences publics (2007-2009) et cinq heures de débats télévisés (2007-2013), tandis que le troisième (env. 14h) rassemble, quant à lui, des réunions professionnelles au sein d'entreprises (2017-2018). Toutes les données ont été transcrites dans ELAN selon les conventions de transcription ICOR.

Nous aimerions ainsi, au travers de cette contribution, présenter l'avancée de notre recherche doctorale en nous arrêtant dans un premier temps sur (i) les premiers résultats de l'analyse quantitative des marqueurs évidentiels de notre corpus. Plus précisément, il s'agira de présenter la grille d'analyse du projet qui comporte diverses entrées relatives aux contextes d'identification (date, événement, fonctions des participants, etc.), syntaxique (lemme, étiquetage et expression morphosyntaxique, portée du marqueur, etc.), interactionnel (position dans l'unité de construction du tour (UCT), position de l'UCT dans le tour de parole,

etc.) et multimodal (regard, geste, etc.), mais également de compléter cette grille générale avec des entrées plus spécifiques à la théorie évidentielle (notamment la distinction entre évidentialité directe et indirecte). Cette partie proposera alors des éléments de réponse à notre première question de recherche, à savoir *comment* et *quand* les marqueurs évidentiels sont mobilisés par les interlocuteurs ; dans un second temps, nous aimerions proposer (ii) une approche plus qualitative de quelques séquences isolées dans lesquelles l'utilisation d'un ou plusieurs marqueur(s) évidentiel(s) participe à la construction et/ou l'élaboration de positions épistémiques particulières dans l'interaction. Cette partie permettra de mobiliser des notions importantes pour la recherche doctorale, telles que la responsabilité et la prise en charge énonciative ou encore les arguments d'autorité.

La présente contribution s'inscrit dès lors dans le deuxième axe du colloque : « Les savoirs en interaction ».

Bibliographie

Boye, K. (2012). Epistemic Meaning, A Crosslinguistic and Functional-Cognitive Study. De Gruyter Mouton.

Chafe, W., & Nichols, J. (Éds.). (1986). Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology. Ablex Publishing Corp.

Dendale, P. (1991). Le marquage épistémique de l'énoncé. Esquisse d'une théorie avec applications au français [Thèse]. Université d'Anvers.

González, M., Roseano, P., Borràs-Comes, J., & Prieto, P. (2017). Epistemic and evidential marking in discourse: Effects of register and debatability. Lingua, 186-187, 68-87.

Grzech, K., Schultze-Berndt, E., & Bergqvist, H. (2020). Knowing in interaction: An introduction. Folia Linguistica, 54(2), 281-315.

Heritage, J. (2012). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. Research on Language & Social Interaction, 45(1), 30-52.

Kim, M. S. (2020). Evidential Markers as Interactional Resources in Korean Conversation. In C. Lee & J. Park (Éds.), Evidentials and Modals (p. 214-249). Brill.

Les potentielles fonctions pragmatiques de la réduction du clitique JE dans les expressions épistémiques JE PENSE, JE CROIS et JE TROUVE : résultats d'une analyse quantitative faisant le pont entre linguistique interactionnelle et phonologie

Sabrina Roh[1]
1: Université de Lausanne

L'objectif de cette contribution est de présenter les résultats quantitatifs d'une recherche doctorale en cours, qui se caractérise par son interdisciplinarité. Inscrite principalement en linguistique interactionnelle (e.g. Couper-Kuhlen & Selting, 2018), cette étude fait le pont avec la phonologie en interrogeant les potentielles fonctions pragmatiques de l'alternance entre schwa et zéro dans le clitique JE des expressions épistémiques JE PENSE, JE CROIS, JE SAIS, JE TROUVE et JE VOIS produites dans des débats, des réunions de travail, des conversations ordinaires et des entretiens semi-guidés.

En interaction, les expressions listées ci-dessus peuvent endosser des fonctions de différents types, comme le montre Pekarek Doehler (2016) dans son étude sur « je sais pas ». Si l'expression peut nier un état de connaissance, elle peut aussi soit endosser une fonction interactionnelle (atténuer la force d'une assertion, exprimer une forme d'approximation, etc.) soit endosser une fonction séquentielle (sortir d'un tour de parole (TDP), annoncer le début d'un TDP non préférentiel, etc.).

Jacquin (2017), dans son étude sur JE SAIS dans un corpus de débats, souligne l'importance de la prise en compte du niveau discursif, où l' « on considère la modulation de la prise en charge énonciative des énoncés contenant JE SAIS » (*ibid.*, 110). De fait, les longs TDP produits dans les interactions analysées ainsi que la complexité discursive qui les caractérise l'empêchent de prendre en compte les occurrences de JE SAIS uniquement du point de vue de la linguistique interactionnelle.

Du point de vue de la linguistique énonciative les expressions étudiées dans le cadre de cette recherche doctorale permettent aux locuteurs et aux locutrices d'indiquer le degré de prise en charge de l'énoncé. Ainsi, comme le souligne Gosselin (2015) dans son approche sémantique de la modalité épistémique, trois des expressions qui nous intéressent dans le cadre de cette contribution expriment soit une « croyance avec effet atténuateur » (JE CROIS, JE PENSE), soit ce qui a trait à la « subjectivité individuelle, n'introduisant aucune atténuation » (*ibid.*, 38) (JE TROUVE, JE PENSE).

Afin de définir les fonctions énonciatives, interactionnelles et séquentielles qu'endossent les occurrences de JE PENSE, JE SAIS, JE CROIS, JE VOIS et JE TROUVE dans les corpus susmentionnés[8], j'entends les annoter selon les variables habituellement prises en compte en linguistique interactionnelle : position dans la séquence, le TDP et l'unité de construction du tour (UCT), réalisation syntaxique et réduction morphophonologique. Ce dernier point concerne principalement la réduction du clitique JE, ou autrement dit l'absence du schwa. À propos de ce dernier point, notons que les études en linguistique interactionnelle ne prennent pas en compte le contexte phonologique expliquant la présence ou non d'un schwa. Menant un

[8] J'ai échantillonné mon corpus afin d'avoir environ 1000 occurrences à annoter dans ma grille d'analyse.

projet interdisciplinaire, je complèterai donc l'annotation de mes données selon les variables phonologiques expliquant la distribution du schwa : phonème précédant le clitique, position du marqueur dans l'unité intonative, nombre de syllabes avant/après le clitique dans l'unité intonative, pause avant/après le clitique, durée du clitique et de la consonne initiale du verbe.

Dans le champ de la linguistique interactionnelle, on considère que les marqueurs épistémiques produits sous leur forme réduite ont un contenu sémantique moindre (e. g. Scheibmann, 2000). La grille d'annotation me permettra de creuser ce dialogue entre fonction du marqueur et réalisation morphophonologique en faisant de l'absence/présence du schwa la variable à expliquer à partir de variables explicatives interactionnelles et phonologiques.

Dans le cadre de cette contribution je présenterai essentiellement l'analyse quantitative des expressions JE PENSE, JE CROIS et JE TROUVE dans deux corpus constitués de données filmées : (i) des débats publics ou des débats télévisés sur différents sujets politiques et organisés en Suisse romande (n=13 h=14 ; échantillon : n=7, h=8 ; 2007-2009); (ii) des réunions enregistrées dans différentes entreprises en Suisse romande (n=19 h=23; échantillon: n=8, h=8 ; 2017-2018).

Bibliographie

Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (2018). *Interactional linguistics: studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gosselin, L. (2015). L'expression de l'opinion personnelle : "je crois / pense / trouve / considère / estime que p". *L'information grammaticale*, 144, 34-40.

Jacquin, J. (2017). De la polyfonctionnalité de JE SAIS dans des débats publics et télévisés. *Revue française de linguistique appliquée*, 22(2), 109-126.

Pekarek Doehler, S. (2016). More than an epistemic hedge: French je sais pas "I don't know" as a resource for the sequential organization of turns and actions. *Journal of Pragmatics*, 106, 148-62.

Scheibmann, J. (2000). I dunno: a usage-based account of the phonological reduction of don't in American English conversation. *Journal of Pragmatics*, 32, 105-124.

Displaying Mutual Epistemic Responsibility in Conversational Argumentation by Gesture

Nora Schönfelder[1] *
1: University of Wuppertal
*: Auteur correspondant

From a sociological perspective, knowledge as a part of social interaction is constructed in adaptation to the participants. Within managing the process of knowledge, they can *present themselves* or *address the recipient as epistemically responsible* depending on the particularly displayed epistemic stance (Stivers, Mondada & Steensig, 2011). The present paper focusses on a communicative genre in which knowledge is constantly up for inspection and negotiation: the communicative genre of conversational argumentations. We understand a conversational argumentation as a discursive practice in which participants either negotiate an upcoming dissent or explore a (potential) problem (Quasthoff, Heller & Morek, 2017, p. 97). Regardless of whether it is based on disagreement or questions, participants present, negotiate, and explore the brought in knowledge to solve the communicative problem – and thereby build up mutual knowledge. The paper examines how speakers present current aspects of reasoning as up for further discussion or confirmation and in doing so, coincidentally display the recipient as *epistemically responsible* for constructing mutual knowledge as well (Heller, 2018). The data show that indicating the recipient as co-responsible is not only displayed on the *verbal level*; speakers also contextualize mutual epistemic responsibility through *multimodal resources*, e.g. first by ‘presenting arguments‘ for joint inspection and then by establishing the relevance for further negotiation or confirmation accompanied by gesture (Kendon, 2004).

In present research, ‘epistemic responsibility' is conceptualized as one of three dimensions of knowledge (alongside *epistemic access* and *epistemic primacy*), which enter the process of managing knowledge in the ongoing interaction (Stivers, Mondada & Steensig, 2011, p. 9). While previous studies examine how speakers indicate themselves or others as epistemically responsible in social interaction, we know sparse about the role of *multimodal resources* as displays of *mutual epistemic responsibility* (but see Heller, 2018). The paper addresses this gap and examines the interactive function of speakers' gestures and gazes while presenting and transmitting knowledge to the recipient as up to further negotiation/confirmation and thereby, involve him/her as epistemically co-responsible in collaborative reasoning.

The data come from a corpus of fifteen videotaped conversational argumentations of a parent and a child in 9th grade. The participants were asked to deal with a fictitious problem involving the last school trip before middle school end. The task was to arrive at a jointly agreed decision on the destination out of four options. Since the scenario allowed for a variety of solutions, it was likely that the positions of the children's and their parents' units would diverge. Drawing on multimodal conversation analysis, the study of our data shows, that one resource that can be involved in the contextualization of mutual epistemic responsibility are gestures of the “Open Hand Supine” family (Kendon, 2004). Within these pragmatic gestures, speakers can present (metonymically spoken) discursive objects on the palm oriented upwards/vertical for inspection in the shared space of perception (Kendon, 2004, p. 264). Apart from that, if a speaker holds the gesture beyond the end of the turn, palm up/palm vertical gestures can also be used for soliciting response (Streeck, 2007). Through holding the gesture in the shared space of perception, the discursive object receives a “transitional status” and “cannot be used for

anything until the transaction of giving or receiving has been completed" (Kendon, 2004, p. 274). A recipient's response to the presented discursive object becomes highly expectable now.

In sum, the analysis shows that shared epistemic responsibility is not only indicated verbally: speakers make use of publicly visible resources as palm up/palm vertical gestures coordinated with gaze to address the recipients as epistemically co-responsible. We could see that speakers' gestures contain interactive function to the extent that they can "present" the discursive object up for further negotiation or ratification. Coincidentally, they enable the recipient to become co-responsible for the ongoing negotiation, so that the mutually constructed knowledge finally becomes the foundation for further arguments.

Bibliographie

Heller, V. (2018). Embodying epistemic responsibility. The interplay of gaze and stance-taking in children's collaborative reasoning. *Research on Children and Social Interaction 2*(2), pp. 262–285.

Kendon, A. (2004). *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Quasthoff, U., Heller, V. & Morek, M. (2017). On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. *Discourse Studies*, 19(1), pp. 84–110.

Stivers T., Mondada, L. & Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In T. Stivers, L. Mondada, & J. Steensig (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation*. New York: Cambridge University Press, pp. 3–24.

Streeck, J. (2007). Geste und verstreichende Zeit: Innehalten und Bedeutungswandel der „bietenden Hand". In H. Hausendorf (Ed.). *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 157–177.

Des ressources séquentielles pour négocier son positionnement épistémique. « Eh ciò » comme préface conversationnelle dans le dialecte et l'italien régional parlés à Trévise

Biagio Ursi[1 *], Franco Pauletto[2 *]
1: Laboratoire Parole et Langage
Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7309, Aix Marseille Université : UMR7309
2: Stockholms universitet
* : Auteur correspondant

Dans cette contribution, nous étudions le marqueur discursif « ciò » (issu de la forme impérative du verbe *ciór* [ʧor] ou *tòr* [tɔr], 'prendre' (cf. lat. *tollĕre*)), précédé du petit mot « eh » dans le dialecte de Trévise (Italie) et dans la variété régionale parlée dans la province homonyme. Le marqueur « ciò » a déjà fait l'objet de quelques études en sociolinguistique italienne (voir, entre autres, Marcato & Ursini 1998 ; Penello & Chinellato 2008), sans que les chercheurs se penchent sur des enregistrements de langue parlée en interaction. De notre côté, nous nous appuyons sur un corpus de 230 enregistrements audio documentant des interactions entre amis et en famille, qui se déroulent par téléphone ou lors de repas ; la durée totale de ce corpus est de 44 heures environ. Le dialecte trévisan et la variété régionale d'italien parlée dans la province de Trévise sont utilisés par tous les participants. De nombreux changements de langues ont lieu dans les interactions étudiées.

Dans nos données, le marqueur « ciò » est majoritairement attesté en début d'unité de construction du tour, plutôt qu'à l'intérieur ou à la fin d'un tour de parole (Schegloff 2007). Dans cette position, il est fréquemment précédé (et jamais suivi) de particules (*ah ciò*, *eh ciò*) ou de conjonctions (*ma ciò*, *però ciò*, etc.). La suite « eh ciò » est de loin la plus attestée dans notre corpus.

Sur le plan méthodologique, nous focalisons notre attention sur l'organisation séquentielle des tours de parole (Schegloff 2007) et sur le caractère émergeant et négocié des positionnements épistémiques dans la parole en interaction (Heritage 2012). D'après nos analyses, les participants utilisent des tours préfacés par « eh ciò » pour réagir aux évaluations proposées par les co-participants à propos d'un topic en cours de discussion. Ils s'insèrent ainsi dans une trajectoire actionnelle en cours et manifestent un accès indépendant quant à l'événement évoqué. En particulier, ils proposent des formulations spécifiques ou de nouveaux éléments, qui sont associés au statut de personne informée ou qui exhibent une expertise dans le domaine épistémique en question (*K+ status*, cf. Heritage 2012). La mobilisation de « eh ciò » permet donc aux participants de s'exprimer à propos d'événements vécus ou de savoirs retenus par leurs interlocuteurs (*B-events*, selon Labov & Fanshel 1977 : 100), de s'aligner à l'action en cours et de manifester leur accord ou leur désaccord quant aux évaluations précédemment produites.

Dans cette contribution, les petits mots « eh » et « ciò » sont considérés comme des ressources conversationnelles qui, dans une position spécifique par rapport à la structuration du tour de parole (notamment, en ouverture du tour) et à l'organisation séquentielle des échanges (notamment, en deuxième partie de paire adjacente), sont mobilisées par les participants pour des fins pratiques. Ces ressources permettent aux participants de manifester, et aux co-participants de reconnaître, leurs domaines de savoirs, leurs accès ainsi que leurs positionnements respectifs sur un topic en cours. L'étude de ces formes linguistiques contribue

également à la description de deux variétés linguistiques bien présentes sur le territoire italien qui sont rarement étudiées dans une perspective conversationnelle, à partir d'enregistrements d'interactions naturelles.

Bibliographie

Heritage, John (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction* (45)1, 1-29.

Labov, William & Fanshel, David (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. Academic Press: New York.

Marcato, Gianna & Ursini, Flavia (1998). *Dialetti veneti. Grammatica e storia*. Padova: Unipress.

Penello, Nicoletta & Chinellato, Paolo (2008). Le dinamiche della distribuzione di ciò in Veneto. Breve saggio di microvariazione". In G. Marcato (a cura di), *L'Italia dei dialetti. Proceedings of the Dialectology meeting of Sappada/Plodn*. Padova: Unipress, 111-118.

Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

How do non-native speakers discuss, engage and learn in MOOC forums: a corpus linguistic approach

Bert Van De Poel[1], Magali Paquot[2 3]
1: Centre for English Corpus Linguistics, Institute for Language and Communication, *UC Louvain*
2: Centre for English Corpus Linguistics, UCL
3: FNRS

The "MOOCresearch2.0: A mixed-method and multidisciplinary approach to socio-cognitive conflicts in online educational platforms" Collective Research Initiative project is a large interdisciplinary project that brings together expertise from psychology and educational studies, economics and management sciences, communication studies, and linguistics to gain insight in how students engage and discuss within MOOC forums and how cognition can be improved through discussion and conflict. The project builds upon the 20 MOOCs of LouvainX available through the edX platform, specifically looking into the communication among students within the forums and the discussion and conflict that may arise. These MOOC forums constitute a growing corpus of 50 million words. Theoretically, our research is embedded within the educational principles that socio-cognitive conflict leads to better comprehension of the material taught, and that debate and other conflicts give rise to consideration of other viewpoints and deeper understanding (Limón 2001, Mugny and Doise 1978).

Within this framework, my PhD project addresses one specific challenge of online education today, i.e. the fact that it is mainly offered in English. Research in bilingual education and content and language integrated learning (CLIL) has shown that new disciplinary concepts are not acquired as well in the foreign language as in the first language. This is especially true for concepts that cannot be directly observed or related to what learners already know, and which comprehension largely relies on linguistic mediation (e.g. Babault & Markey, 2001), as well as for students with lower foreign language proficiency who find it almost impossible to describe disciplinary concepts in English (e.g. Airey, 2009). If we transpose these findings to online education, and MOOCs more particularly (as they aim to increase access to education), it seems particularly important to investigate whether non-native speakers are able to find a place in discussion forums to check comprehension, ask for clarification, and discuss concepts in social interactions.

Given the current state of the art, my PhD project aims to fill a research gap by answering the following set of research questions:

1. To what extent are non-native speakers present on forum discussions? What role do they take? How does this compare with native speakers' presence and assumed roles?
2. To what extent do non-native speakers negotiate meaning with a view to resolve a misunderstanding due to language problems vs. content-related and cognitive problems?
3. To what extent do non-native speakers take part in the richer content-based interactions that can potentially give rise to socio-cognitive conflicts and learning?
4. To what extent does language proficiency impact non-native speakers' online presence, the range of roles they assume, the type of discussions they are involved in, and the types of posts they write?

Throughout these research questions, aspects of cultural differences, L1 influence and course content will further inform the research process as part of the the MOOC context (Schneider and von der Emde 2006).

To answer these research questions, I will rely on the discussion forums of the 8 English-taught MOOCs of LouvainX, combined with data from questionnaires to identify native and non-native speakers, as well as the student's native language and their self-reported English proficiency. With ongoing availability of self-paced MOOCs and the continued teaching of instructor-led MOOCs, forum discussions as well as survey participation will continue to increase. In pursuing answers to my research questions, I will use methods from corpus linguistics as well as NLP to identify forum posts from native and non-native speakers (Jarvis and Paquot 2015) and grade proficiency (Lu 2012, Kyle and Crossley 2015) for those students who do not participate in the surveys or who participated in discussions predating it. Using both quantitative and qualitative linguistic methods, I set out to gain insight in the activity, roles, degree of cognition and the nature of conflict within the MOOC forums (Chiu and Hew 2018). While quantitative methods will make it possible to structure the vast amount of data available and gain general insight, deep qualitative analysis will elaborate on individual instances of socio-cognitive conflict and may further inform and extend prior quantitative results. In my presentation, I will provide a detailed overview of my research project (started in October 2020) and report on preliminary results, with a special focus on RQ1 (presence and roles of non-native speakers as compared to native speakers).

Bibliographie

Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. Learning and Instruction, 11(4), 357-380. doi:10.1016/S0959-4752(00)00037-2

Mugny, G., & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. European Journal of Social Psychology, 8(2), 181-192. doi:10.1002/ejsp.2420080204

Bozkurt, A., Keskin, N. O., & de Waard, I. (2016). Research trends in massive open online course (MOOC) theses and dissertations: Surfing the tsunami wave. Open Praxis, 8(3), 203-221. doi:10.5944/openpraxis.8.3.287

Chiu, T. K. F., & Hew, T. K. F. (2018). Factors influencing peer learning and performance in MOOC asynchronous online discussion forum. Australasian Journal of Educational Technology, 34(4) doi:10.14742/ajet.3240

Schneider, J., & von der Emde, S. (2006). Dialogue, conflict, and intercultural learning in online collaborations between language learners and native speakers. Internet-mediated intercultural foreign language education, 178-206.

La bibliographie comme droit d'entrée. L'évaluation des références bibliographiques dans un monde académique globalisé.

Thomas Veret[1]
1: CLESTHIA - Langage, systèmes, discours - EA 7345
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Parmi les caractéristiques du champ scientifique, l'évaluation par les pair·es est sûrement la plus saillante. C'est du moins celle qui permet au champ de conserver une forte autonomie par rapport aux autres (Bourdieu 2001). Il existe de nombreuses instances d'évaluation par les pair·es, parmi lesquelles les congrès ou les comités de sélection, mais aussi et surtout la production éditoriale, désormais essentielle dans la légitimation des chercheur·ses et de leurs travaux. Les processus d'évaluation qui y ont cours permettent aux instances comme les comités de rédaction de réguler le niveau du « droit d'entrée » dont doivent s'acquitter celles et ceux qui souhaitent publier sous telle ou telle bannière éditoriale. Ils sont en général soumis à des protocoles plus ou moins standardisés. Dans le cas des revues académiques, l'évaluation dite « en double aveugle » symbolise cette institutionnalisation de l'évaluation par les pair·es dans le monde éditorial. Bien qu'elle soit régulièrement soumise à controverse, elle garantit théoriquement une évaluation sans biais à l'égard des auteur·ices et contribue ainsi à la légitimation des revues qui l'adoptent et, par conséquent, des articles qui y sont publiés (Pontille et Torny 2014).

L'évaluation d'articles occupe donc une place cruciale dans les processus de légitimation de la production scientifique ; pour autant, les critères de la « valeur scientifique » restent peu définis même si de plus en plus de revues proposent désormais des grilles de critères aux évaluateur·ices. L'un des critères les plus récurrents, qui compte souvent comme allant de soi, est la maîtrise de la littérature scientifique existante : un bon article se doit de faire état des recherches déjà produites sur le sujet abordé afin de donner le gage de son insertion dans la communauté scientifique et de sa capacité à produire du savoir « nouveau ». Si l'on suit l'approche énonciative de l'écrit scientifique proposée par Boch et Rinck (2010), on peut ainsi considérer que les auteur·ices sont tenu·es de mettre en avant une énonciation intertextuelle ou dialogique. Avec les citations, la bibliographie des propositions d'article permet aux évaluateur·ices de situer l'auteur·ice dans le champ, mais aussi de déterminer s'il ou elle dispose des ressources scientifiques nécessaires pour être publié dans la revue en question. Dans un tel contexte, l'accès matériel à la littérature scientifique est un enjeu de taille, d'autant plus significatif qu'il représente un coût particulièrement élevé. Comme l'a montré Canagarajah (2002), il s'agit donc d'un facteur d'inégalité important, qui freine la participation équitable de tous et de toutes à la conversation scientifique mondiale, à laquelle aspirent pourtant les revues dites « internationales ».

Inscrite dans l'axe n°4 de l'argumentaire, cette communication s'intéresse à la manière dont la question de l'intertextualité est mise en mots dans un corpus d'évaluations recueillies dans le cadre de ma recherche doctorale en sociolinguistique. Dans le sillage de réflexions sur l'importance du « local » dans la production de textes académiques (Lillis & Curry 2010), il s'agira de déterminer à quel point l'accès à la littérature scientifique structure l'accès aux espaces éditoriaux dits « centraux ». Pour ce faire, je prendrai le contrepied des recherches en

bibliométrie, qui privilégient la plupart du temps des articles déjà publiés, pour étudier à la fois des propositions acceptées ou refusées.

Constitué à la fois de propositions d'articles de provenances diverses, des rapports d'évaluation correspondants et d'autres documents faisant partie du processus d'évaluation, le corpus a été constitué en collaboration avec quatre revues scientifiques françaises, pour la plupart pluridisciplinaires mais toutes ancrées sciences humaines et sociales. S'y ajoute un corpus d'entretiens menés auprès de membres des comités de rédaction desdites revues. Les données ainsi recueillies seront analysées de manière quantitative et qualitative. Le pan quantitatif consistera en une analyse comparative des bibliographies en fonction de la provenance des propositions d'article, avec des critères tels que le nombre de références citées, leur date et leur provenance. Il permettra de rendre visibles de fortes asymétries dans l'accès à la littérature scientifique. D'un point de vue qualitatif, il s'agira de saisir comment les évaluateur·ices et les éditeur·ices formulent les remarques ou recommandations liées à la bibliographie ou aux citations. Combinés avec différents extraits d'entretien, leurs propos montreront combien la citation de ressources scientifiques produites dans les espaces éditoriaux centraux permet de filtrer les propositions d'article et de leur attribuer une valeur relative, contribuant ainsi à fixer un droit d'entrée particulièrement élevé pour les chercheuses et chercheurs issus d'espaces périphériques.

Bibliographie

Boch Françoise et Rinck Fanny, 2010, « Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 41, p. 5-14.

Bourdieu Pierre, 2001, *Science de la science et réflexivité : cours du Collège de France, 2000-2001*, Paris, Raisons d'agir (coll. « Cours et travaux »).

Canagarajah A. Suresh, 2002, *A Geopolitics of Academic Writing*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

Lillis Theresa M. et Curry Mary Jane, 2010, *Academic Writing in a Global Context: The politics and practices of publishing in English*, Abingdon, Routledge.

Pontille David et Torny Didier, 2014, « The Blind Shall See! The Question of Anonymity in Journal Peer Review », *Ada: A Journal of Gender, New Media, and Technology*, n° 4.

Being the helper and being the help recipient – manifesting (a) knowledge (deficit) in learning-related help interactions in educational peer talk

Denise Wakke[1]
1: Bergische Universität Wuppertal

In teaching and learning contexts, the negotiation of knowledge is of great relevance and an essential part of educational learning-related help interactions. Students orient to the anticipated knowledge of their fellow students in order to receive or provide help during the processing of task and thus ensure and promote the individual knowledge building and their and their fellow students' learning processes. Within the scope of these peer interactions, an imbalance of knowledge becomes apparent, leading to students being faced with the challenge of manifesting this presence and/or absence of knowledge by taking on the interactive roles of the knowing helper and the unknowing help recipient.

Previous conversation analytical studies that focused on helping processes in teacher/tutor-student- (e.g. Svahn/Bowden, 2019) and student-student-interactions (Melander, 2012) substantiate that a structural and an epistemic asymmetry is constitutive for knowledge transmission and knowledge building within help interactions in various educational settings. Coping with this epistemic gradient is particularly demanding and delicate for students in their interaction with peers, sometimes resulting in the adaption of oppositional stances and thus evoking tensions in the course of interaction (Newman, 2002). However, how the complementary interactive and asymmetric roles of the knowing helper and the unknowing help recipient are temporarily established and what role epistemics play in this context has not yet been investigated.

Addressing this research gap, this contribution examines comparatively the students' *epistemic stances* (Heritage, 2013) in self- and in other-initiated educational help interactions. It focuses on how the interactants position themselves and each other while orienting to and negotiating their and their interlocutor's knowledge and exposes how epistemic stance-taking and positioning unfold in the course of interaction. The data is based on twenty video-taped lessons (German and mathematics) of two fifth grades, one class each from secondary school and comprehensive school. The help interactions of interest were transcribed and analysed using ethnomethodological conversation analysis.

The results confirm existing findings and show that the majority of all successful help interactions are self-initiated by the help recipient through a self-establishment as being in need of help, thus disclosing a knowledge deficit. Beyond that, a contrastive qualitative in-depths analysis of the participants' orientations to their interlocutor's knowledge in self- and in other-initiated help interactions displays that the ascription of an *unknowing epistemic status (K-)* (Heritage, 2013) by the knowing helper may lead to its negotiation and an argumentatively framed help interaction, since at first the help recipient too takes a knowing epistemic stance. Hence, these findings prove a *preference* (Pomerantz, 1984) for self-initiation of learning-related help interactions.

Bibliographie

Heritage, J. (2013). Action formation and its epistemic (and other) backgrounds. *Discourse Studies*, *15*(5), 551–578.

Melander, H. (2012). Transformation of knowledge within a peer group. Knowing and learning in interaction. *Learning, culture and social interaction, 1*(3-4), 232-248.

Newman, R. S. (2002). How Self-Regulated Learners Cope with Academic Difficulty: The Role of Adaptive Help Seeking. *Theory Into Practice*, *41*(2), 132–138.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments. Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: I.M. Atkinson & J. Heritage. *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.

Svahn, J. & Bowden, H. M. (2019). Interactional and epistemic challenges in students' help-seeking in sessions of mathematical homework support: presenting the problem. *Classroom Discourse*, 1–21.

L'intégration des outils TICE à l'enseignement-apprentissage de l'expression orale dans les programmes universitaires de FLE en Chine : le cas pour les étudiants au premier cycle qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère

Ling Zhou[1]
1: Laboratoire Parole et Langage
Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7309, *Aix Marseille Université : UMR7309*

Dans un monde où les nouvelles technologies se développent très rapidement et les réseaux de communication Internet à haut débit s'épanouissent, la didactique des langues envisage de nouvelles chances et de nouveaux défis. Les outils TICE[9] désignent « les instruments, matériaux et logiciels pouvant contribuer avec pertinence et efficacité, à des activités pédagogiques et d'apprentissage variées comme présentiel ou distance » (Gauthier&Colin, 2016). L'intégration des outils TICE, « c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages » (Mangenot, 2000).

Notre étude relève du domaine de la didactique des langues et plus particulièrement sur la focalisation de l'intégration des outils TICE pour mieux enseigner-apprendre la prononciation du français chez les étudiants chinois dont leur spécialité est l'anglais et qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère.

Cette étude se propose comme objectif de résoudre certaines des difficultés chez les étudiants chinois concernant leur prononciation du français – « le voisement, la liaison, l'intonation et l'apprentissage du groupe rythmique » (Chabanal & Trivelatto, 2009) à travers d'un dispositif pédagogique en reliant l'analyse contrastive typologique. L'approche multimodale et l'approche plurilingue seront abordées dans mes recherches. La prononciation du français sera enseignée selon l'approche multimodale en prenant compte différentes modalités : « les mots prononcés, la prosodie, les gestes, les mimiques, les regards… » (Guichon & Tellier, 2017) et de manières différentes : le cours d'oral par visioconférence et la pratique d'oral au profit d'affordances des outils TICE comme les applications mobiles. L'analyse contrastive entre le système phonologique du français standard et celui du mandarin en introduisant en même temps celui de l'anglais américain standard nous permettront de mieux acquérir « de nouvelles langues et à, en retour, un effet positif sur les langues précédemment apprises. » (Zarate, 2009).

Mes recherches se baseront sur une méthodologie éclectique inspirée de l'anthropologie : l'observation participante et la recherche-action. Cette méthodologie sera menée à l'Université Normale de Gannan en Chine pendant deux semestres. Notre étude portera sur l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français dans le cours d'oral par visioconférence via Zoom et la plateforme Duifenyi[10], et la pratique et l'auto-évalutaion de la prononciation du français en utilisant les outils TICE : Wechat[11], Meirifayutingli[12], Xiaodaka[13], en adoptant les méthodes

[9] Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement
[10] Une plateforme pédagogique chinoise accessible par un navigateur Internet, et est également disponible sous forme d'application mobile
[11] Une application mobile de messagerie textuelle et vocale chinoise. Elle permet également les appels audio et vidéo.
[12] Un logiciel chinois a pour objectif de développer la compétence d'expression orale et de compréhension orale chez les apprenants de français.
[13] Une application sociale qui nous fournit un service de gestion des enregistrements et d'enregistrements de données.

d'entraînement intensif. Les corpus de productions orales et du test oral, les entretiens avec les étudiants, les séances filmées et les questionnaires seront recueillis et analysés pour qu'on puisse comprendre les implications de notre dispositif pédagogique et suivre les progrès transversaux de l'apprentissage de l'oral ainsi dans un but d'améliorer notre dispositif pédagogique.

Bibliographie

Chabanal, D., & Trivelatto, E. (2009). " Favoriser l'apprentissage de la phonétique du français pour une meilleure intégration des étudiants sinophones dans les formations universitaires » In : terres de FLE. n° 2, pp. 75-83.

Gauthier, P., & Colin, C. (2016). « Cartographies et guidage interactif pour faciliter l'accès des enseignants aux outils TICE ». en ligne : http:// ressources. algora. org/ frontblocks/ news/ papers. asp? id_papers= 1513

Guichon, N., et Tellier, M. (2017). « Enseigner l'oral en ligne ». Didier : Langues et didactique

Mangenot, F. (2000). « Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateurs appliqués aux langues ». In R.Bouchard, F. Mangenot, Interaction, interactivité et multimédia, Notions en questions N°5, pp. 11-18.

Zarate, G., et al. (2009). « Précis de plurilinguisme et de pluriculturalisme ». Paris : Editions des archives contemporaines.