Colloque international pluridisciplinaire de jeunes chercheur·e·s

ICODOC 2019

Émotion, empathie, affectivité

Les sujets et leur subjectivité à travers les pratiques langagières et éducatives

Livret des résumés
Book of abstracts

7 – 9 octobre 2019

ENS de Lyon, Bâtiment Buisson

Table des matières

La rhétorique de l'émotion et sa sémio-narrativité dans le discours médiatique français ; le traitement de l'affaire Aquarius, Munaf Abbas 5
La circulation et la gestion des émotions en interaction : étude du rire dans un débat informel sur le féminisme, à Medellin, Colombie, Luisa Fernanda Acosta Córdoba 7
L'entretien de recherche en terrain « sensible », une triple « épreuve » dialectique d'éthique, Edwige Bombaron, ... 9
Usage des traducteurs en ligne et confiance en soi : analyse des émotions des apprenants à travers l'observation de traces du processus cognitif, Aurélie Bourdais 12
Implication et subjectivité moteurs de recherche ? Atouts et enjeux, Christine Campini 14
La culpabilité de l'ethnographe : caution éthique ou écueil scientifique ? Du complexe du « sujet en porcelaine » à la recherche d'une réflexivité émotionnelle, Laurence Delpérié 16
English language learners' emotions analysis through self-reported accounts and observable classroom practices, Irati Diert-Boté 18
Putting Feelings into Words : Do Moroccan EFL Learners Describe Others' Feelings Using the Same Emotion Terms as English Native Speakers ?, Khalid El Asri 20
L'heptagone des incidents émotionnels – un modèle multidimensionnel pour l'analyse comparative de la verbalisation des émotions dans l'accueil bi-plurilingue de la petite enfance, Eva Feig 21
Identifier et analyser les manifestations linguistiques de l'émotion en contexte spécifique d'interactions médiatisées : Le cas du commentaire sportif télévisuel en direct, Carolyn Fontagnol . . 24
Les apports de l'embarras, David Galli, ... 26
Vers une approche écologique de la volonté de communiquer dans la classe de FLE en Chine, Yigong Guo, Tingting Li 28
L' « indisciplinarité » dans l'étude des émotions littéraires, Pauline Hachette 30
L'usage de la question dans la gestion des émotions dans une émission phone-in : cas de *L'antenne est à vous* d'Alger-Chaîne III, Hamza Kernou, ... 32

L'influence des émotions sur la prise de parole en classe des enseignants d'anglais novices de l'académie de Créteil, Marie-Claire Lemarchand-Chauvin 34
La visée de faire ressentir dans la diffusion des savoirs non formels inhérents aux images des campagnes présidentielles françaises (2007 et 2012) de la presse écrite française, Marie Sophie Madiba, Nadja Maria Acioly-Régnier, ... 36
Discours rapporté et mimétique de l'émotion vécue : le cas des soignants en psychiatrie rapportant le discours de leurs patients, Louis Maritaud 38
Quand le discours de savoir s'ouvre au pathos : Formes discursives et enjeux des émotions dans les pratiques de blogging scientifique en SHS, Ingrid Mayeur 40
La perception de l'erreur d'orthographe chez l'élève : indices lors du recueil et de l'analyse d'un corpus scolaire, Sara Mazziotti . 42
Les psycho-collocations en hmong noir (hmong-mien, Vietnam), Léa Mouton 44
Perspective interactionnelle de la dimension affective dans la supervision à la psychothérapie, Alexandra Nguyen, ... 47
L'intentionnalité des émotions dans l'analyse du discours radiophonique, Natalia Marcela Osorio Ruiz 50
Sémiotique des émotions : Le cas de la médiatisation de l'attentat contre *Charlie Hebdo*, Imene Oumessad 53
Display of emotions during a guessing game, Franco Pauletto, Silvia Kunitz 55
Le vécu du geste intracorporel dans la relation infirmière-malade, Cécile Pouteau 59
L'appropriation, les affects et les ruses de l'intelligence, Julien Thiburce 65
L'expression des émotions dans les discours médiatiques en français et en chinois : le cas des mouvements sociaux "Occupy Central" et "Nuit Debout", Lai Wei 68
Prise en compte de la dimension affective chez des étudiants non-francophones en situation d'apprentissage coopératif interculturel durant leur apprentissage du français, Zhang Xin . . . 70
L'émotion argumentée et sa traduction dans le discours narratif, Rahma Zeggada 73
L'oral en classe de FLE à l'université algérienne entre blocage et anxiété : Quelle stratégie de remédiation pour une prise en charge affective ?, Dalal Ziani, ... 75

Index des auteurs **77**

La rhétorique de l'émotion et sa sémio-narrativité dans le discours médiatique français ; le traitement de l'affaire Aquarius

8 oct.
16h30
FR

Munaf Abbas

Centre interdisciplinaire des recherches en communication de Lyon, Université Lumière Lyon 2

Nous nous proposons dans cette communication d'étudier le discours de plusieurs médias français autour de la thématique de la migration. Notre approche dans l'analyse est une approche pluridimensionnelle puisque nous nous intéressons aux dimensions sémantico-lexicale et discursive d'un côté, et sémio-narrative de l'autre côté.

Nous allons présenter dans un premier temps la sphère lexicale dans laquelle baigne l'émotion dans le discours médiatique. Pour cela, nous proposerons un inventaire des lexies exprimant l'émotion dans le discours au sujet des migrants. Nous pencherons également sur la nature sémantique de ce lexique apportant une valeur positive, négative ou neutre. Nous dégagerons ainsi le paradigme désignationnel de cette topique dans le discours étudié.

Nous prendrons en compte le caractère stimulus/réaction immanent dans les émotions, ce qui se traduira par notre intérêt à analyser la dimension pragmatique des discours en question. Cette partie de la communication essayera de donner des éléments de réflexion sur la rhétorique argumentative propre au discours des différents médias. Nous nous poserons ainsi le postulat suivant, que l'étude se propose d'élucider et de vérifier : Est-ce que l'émotion est une notion omniprésente dans le discours médiatique sur les migrants ? Se présente-t-elle dans cette rhétorique en tant que valeur éthique ou pathémique, ou les deux en même temps ? Quelle est la force pragmatique de ce genre de discours émotionnelle dans l'interaction implicite apportée par ce dernier ?

La deuxième partie de cette communication se fonde sur l'analyse de l'apparition de l'émotion, dans ses différentes formes, dans le récit reproduit par les médias au sujet de l'événement central. Cette narration porte sur la forte présence d'une sémiotique de l'émotion dans le contexte extralinguistique de l'événement. A ce stade de l'analyse, nous nous arrêterons d'une part sur la présence de l'émotion dans les témoignages des migrants concernant leur propre expérience, et sur le récit des médias racontant les différentes situations de vulnérabilités d'autre part. La vulnérabilité serait ainsi quelque-chose de transmissible et extensible physiquement et moralement, se cachant derrière l'usage de l'émotion dans le discours.

La rhétorique traitant la question migratoire, est fondée sur une stratégie discursive englobant les arguments logiques, éthiques et pathémiques. Nous soulignons ainsi, dans les différents arguments utilisés, la forte fréquence des thématiques comme l'urgence, le don, le partage, la dimension humanitaire transnationale, le risque, l'évolution de l'action, les résultats réels, les soutiens notoires, les personnalités engagées, la représentation des corps, la souffrance et la violence.

Nous essayerons donc de présenter quelques éléments de réponse sur cette sémiotique de l'émotion créant une forte ambiance émotionnelle sans que cela ne soit nécessairement exprimé dans le discours.

Notre corpus provient par conséquent de la presse écrite numérique française, extrait plus précisément des sites internet des trois plus grands quotidiens, à savoir : le Monde, Libération et le Figaro. L'événement que nous aimerions ainsi présenter au colloque est celui de la crise humanitaire et politique qui a accompagné l'arrivée en Europe de l'Aquarius, un bateau envoyé en Libye par SOS Méditerranée pour sauver des migrants. La durée étudiée commence le 8 juin 2018 la date de l'arrivée de ce bateau dans les eaux européennes, et le 18 juin 2018 la date de son arrivée en Espagne marquant la fin de cette crise.

La proposition s'inscrit ainsi dans le deuxième axe du colloque : émotions, données, indices.

Références :

— Cosnier, Jacques (1994). Psychologie des émotions et des sentiments, Paris : Retz.

— Gaille, Marie, Laugier, Sandra, 2013, « Grammaires de la vulnérabilité », Raison publique [site], http ://www.raison-publique.fr/article435.html

— Greimas, Algirdas J., Fontanille, Jacques (1991). Sémiotique des passions. Des états de choses aux états d'âme, Paris : Seuils.

— Payet, Jean-Paul, 2011, « L'enquête sociologique et les acteurs faibles », SociologieS [En ligne], http ://journals.openedition.org/sociologies/3629

— Plantin, Christian (2011). Les bonnes raisons des émotions, Berne : Peter Lang.

— Rabatel, Alain, Michèle, Monte, Soares Rodrigues, Maria das Graças (2015). Comment les médias parlent des émotions. L'affaire Nafissatou Diallo contre Dominique Strauss-Kahn. Limoges : Lambert-Lucas.

La circulation et la gestion des émotions en interaction : étude du rire dans un débat informel sur le féminisme, à Medellin, Colombie

8 oct.
11h30
FR

Luisa Fernanda Acosta Córdoba

Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), Université Lumière Lyon 2

Dans le cadre d'un projet de terrain pour la constitution d'un corpus d'espagnol parlé, nous avons enregistré, en 2018, un débat d'une heure et demie à Medellin sur le féminisme, intitulé ¿Será que soy feminista ? (« Suis-je féministe ? »). Ce débat est le premier d'une série d'évènements organisés par un nouveau collectif féministe, Hiedras, qui souhaite créer des espaces de discussion sur les questions du genre en Amérique Latine, la région du monde la plus violente envers les femmes en dehors d'un contexte de guerre, selon l'ONU.

Malgré les acquis récents en matière du droit des femmes en Colombie (la légalisation partielle de l'IVG ; la typification des crimes de genre : le féminicide – loi Rosa Elvira Cely – et l'attaque à l'acide – loi Natalia Ponce –) et la nomination de femmes à des postes politiques notables (dans le gouvernement actuel, neuf ministères sur seize sont occupés par des femmes), la vie quotidienne des Colombiennes est loin d'être facile. Trois indices statistiques le révèlent : le taux de grossesse chez les adolescentes (près de 20% des jeunes filles de 19 ans et moins ont déjà eu au moins une grossesse), le chômage (les femmes connaissent des taux de chômage plus élevés, avec 10.9%, 15.6% et 6.8% respectivement pour les niveaux Bac+5, Bac et sans études, contre 8.5%, 9.4% et 3.5% pour les hommes) et la violence domestique (entre 2002 et 2009, 11976 femmes ont été assassinées dans un contexte domestique). La ville de Medellin est particulièrement affectée par ce phénomène avec 70 féminicides dans les cinq premiers mois de 2018. Face à cette réalité, se réunir pour parler de féminisme à Medellin relève d'enjeux sociétaux graves, voire tragiques.

Notre corpus présente des caractéristiques particulières qui en font, à nos yeux, un objet d'étude pertinent pour l'analyse conversationnelle. En effet, bien qu'elle soit organisée sous la forme de débat, notamment avec la gestion des tours de parole par une modératrice, l'interaction ne correspond pas au cadre traditionnel du débat politique ou académique, et cela principalement pour deux raisons. Premièrement, le public qui suit cet évènement est familiarisé en amont avec la thématique féministe ; en conséquence, les intervenantes ne sont pas soumises aux contraintes de la dissuasion politique. Il ne s'agit pas, pour autant, du regroupement d'une communauté déjà établie : les débats de ce type sont rares à Medellin et la question du genre en Colombie, plutôt restreinte aux milieux académiques, est peu repandue dans la population (Estrada, 1997). De plus, s'agissant du premier évènement de Hiedras, il n'existe pas une routinisation au préalable pour ce type d'interaction. Deuxièmement, l'évènement a lieu le soir dans un bar qui sert habituellement à des concerts de tango et de salsa ; ainsi, les intervenantes et le public consomment de l'alcool pendant la présentation. Dans ce contexte, les intervenantes se permettent d'utiliser un langage

hybride entre, d'une part, des expressions techniques dont l'usage confirme leur statut épistémique en tant qu'expertes, et, d'autre part, des formules d'adresse informelles, visant directement le public. Celui-ci devient un autre interactant dans la communication, qui se réaffirme au fur et à mesure que le débat avance.

Dans cette communication, nous nous intéresserons principalement au public, dont le rire est la manifestation la plus saisissable du point de vue de l'analyse de données. Les études sur le rire en analyse conversationnelle ont démontré son rôle à part entière dans l'interaction (Jefferson, Sacks & Schegloff, 1987). Ici, le rire est une manifestation collective qui porte des caractéristiques particulières dues à la nature même de l'interaction. L'analyse séquentielle des moments suscitant le rire du public nous montre que ce rire n'obéit pas à une manifestation fortuite, bien au contraire : les intervenantes cherchent à placer certaines émotions dans leur discours dans le but de le susciter. Ainsi, plusieurs ressources multimodales sont mobilisées, qui vont de la grimace à la dérision. Cette analyse nous demande donc une vision multidimensionnelle du débat (Martel, 2000). En somme, nous voulons analyser les mécanismes par lesquels les intervenantes cherchent à provoquer cette réaction, tout en gardant les codes qu'exigent une activité communicative comme le débat et, surtout, la discussion sur un sujet aussi sensible en Colombie.

Enfin, nous ne nous contenterons pas de l'analyse de séquences isolées. Nous porterons aussi un regard longitudinal sur l'émergence d'un espace de partage, voire de confidence, qui se crée entre les intervenantes et le public tout au long de l'interaction et qui se traduit par l'apparition, vers la fin, de récits intimes et personnels (Traverso, 2000). Nous voulons montrer que le rire est l'un des mécanismes privilégiés dans la création de cet espace de confidence, en prenant en compte l'identité de genre (Greco, 2014) comme un facteur décisif pour l'analyse de cette interaction.

Références :

— Estrada, A. M. (1997, Mars). Los estudios de género en Colombia : Entre los límites y las posibilidades. Nómadas(6). Récupéré sur http ://www.redalyc.org/articulo.oa ?id=105118999004

— Glenn, P. J., Holt, E. (eds.) (2014). Studies of laughter in interaction. London : Bloomsbury.

— Greco, L. (2014). Les recherches linguistiques sur le genre : un état de l'art. Langage et société, 2(148), 11-29.

— Martel, G. (2000). Le débat politique télévisé en trois dimensions : textuelle, interactionnelle et émotionnelle. Dans C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (éds), Les émotions dans les interactions (pp. 239-248). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

— Traverso, V. (2000). Les émotions dans la confidence. Dans C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (éds), Les émotions dans les interactions (pp. 203-221). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

L'entretien de recherche en terrain « sensible », une triple « épreuve » dialectique d'éthique

7 oct.
15h30
FR

Edwige Bombaron[1],[2]

[1] Formation et apprentissages professionnels : Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM] : EA7529, ENSTA Bretagne : EA7529, AgroSup Dijon - Institut National Supérieur des Sciences Agronomiques, de lÁlimentation et de lÉnvironnement : EA7529, AgroSup Dijon - Institut National Supérieur des Sciences Agronomiques, de lÁlimentation et de lÉnvironnement : EA7529 ; [2] FAP, Le Cnam, ENSTA Bretagne

Cette communication vise à questionner le positionnement et la démarche d'un chercheur engagé dans une recherche doctorale et soumis, tout comme son « sujet-objet » d'étude, à « l'épreuve » de la formation (Fabre, 2003), à travers l'écriture d'un écrit universitaire prescrit, le mémoire d'ingénieur pour le « sujet-observé », la thèse de doctorat pour le « sujet-chercheur ». Cette « mise en abyme » autour de l'objet « rapport à l'écriture » et « rapport à l'écrit prescrit » des sujets impliqués et engagés comporte un caractère « sensible ». Les données construites de plusieurs entretiens compréhensifs à dimension phénoménologique, recueillis « au long cours » (16 à 31 mois) avec cinq sujets repérés à partir de moments (Lefebvre, 1961) de transformation identitaire, nous nous interrogeons sur la place du chercheur, traversé par des émotions surgissant en interaction avec le sujet observé et à même d'affecter les significations du « sujet-chercheur », des phénomènes de résonnance pouvant alors s'y jouer (Pham-Quang, 2017). Nous identifions ces émotions occurrentes comme des ruptures dans le cours des entretiens (Livet, 2009), dirigées vers l'objet activité d'écriture, se manifestant à son propos (Dewey, 2010) et liées avec un « moi impliqué dans la progression » de moments désirés ou craints (Ibid.). Ces manifestations émotionnelles ont été identifiées à travers des inflexions de voix, des silences (Masson & Haas, 2010) et illustrés par des gestes expressifs (Calbris, 2003). Le sujet-chercheur, souvent réticent à intégrer ses émotions à son raisonnement de recherche, engage son travail scientifique dans une double éthique, entre subjectivité(s) et objectivité (Rabatel, 2013). Le sujet observé, comme il a été vu, ressent, vit, verbalise des moments de tension, associés à des émotions plus ou moins intenses. De quelle manière, sur quels principes et selon quelles règles communes pourrait alors se comporter le chercheur ? Sans prétendre pouvoir répondre à toutes ces questions, nous tentons d'en former une question possible à ce sujet. Nous avons également vécu ces temps d'observation comme des temps de rencontres intersubjectives, pris tous deux dans leur singularité réciproque, tramée dans leur histoire incarnée et personnelle. Nous souhaitons ouvrir une perspective face à cette préoccupation constituée progressivement, à savoir sur la manière dont pouvait être caractérisée cette rencontre en termes d'altérité et de responsabilité. Dans cette perspective, les travaux du philosophe Levinas peuvent éclairer de façon pertinente cette rencontre en termes d'altérité et de responsabilité, identifier ce qui se présente hic et nunc, tant au niveau de la corporéité et des verbalisations, que ce qui ne se présente pas physiquement mais pas moins présent : c'est le cas du concept de visage comme instance éthique

tel que développé par cet auteur, à savoir avant tout expérience immédiate, ni réflexive ni déductive mais qui s'éprouve. Nous serions ainsi saisis et requis, de manière immédiate, par la perception de l'autre, par sa présence corporelle qui s'impose sur un mode qui n'est pas celui de la présence des choses, corps alors vulnérable et inviolable. L'irruption de l'autre ou « l'épiphanie du visage » (Levinas, 1990) suffit donc à elle seule pour fonder l'éthique et la responsabilité pour autrui ne signifiant pas aliénation mais au contraire inspiration et élection. En tant que chercheur, et confronté à la fragilité et à la vulnérabilité exprimées par les sujets rencontrés, Levinas nous invite ainsi à se situer dans la responsabilité définie comme extrême intrication entre visage et discours. La responsabilité du chercheur pourrait être entendue comme une écoute du sujet, pris dans son infini, c'est-à-dire jamais complètement maitrisable, catégorisable. Or le chercheur engagé dans une éthique d'objectivité doit recueillir des données mais en même temps, dans une éthique de subjectivité, il a à accueillir le sujet dans la singularité. Comment résoudre cette rencontre impossible, répondre à cette injonction contradictoire ? Une piste semble se dessiner, non pas pour résoudre l'aporie ainsi identifiée, mais pour poser les premiers jalons d'une réflexion susceptible d'articuler la perception, par le chercheur, du visage du sujet dans deux dimensions : à la fois comme instance éthique et à la fois comme structure matérielle faite de chair et d'os. Nous pouvons ainsi proposer l'hypothèse selon laquelle le sujet rencontré présente bien ces deux types de visage et bien que distingués ne constituent pas moins les deux facettes d'une même médaille. L'éthique de responsabilité du chercheur lui impose de ne jamais dissocier celles-ci et d'affronter les dilemmes : non d'évacuer à tout prix les émotions mais de s'engager à les intégrer dans l'analyse. Le chercheur est ainsi garant du maintien de la « saillance du dire dans le dit » (Prairat, 2012), s'approchant de l'autre par le « dire » plutôt que par le « dit », le dire antérieur aux mots, tel un langage muet et fulgurant portant le dit.

Références :

- Calbris, G. (2003). L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique. Paris : CNRS Éditions, coll. CNRS Communication.
- Dewey, J. (2010). L'art comme expérience. Paris : Gallimard.
- Fabre, M. (2003). Le problème et l'épreuve. Formation et modernité chez Jules Verne. Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et Formation.
- Lebrument, N. (2012). Une éthique en creux du chercheur qualitatif : une lecture merleau-pontienne. Recherches qualitatives, hors-série n° 12.
- Lefebvre, H. (1961). Critique de la vie quotidienne, fondements d'une sociologie de la quotidienneté, tome 2. Paris : l'Arche.
- Levinas, E. (1990). Totalité et infini : essai sur l'extériorité. Paris : Le livre de poche, collection biblio essais.
- Livet, P. (2009). Émotions, rationalité, densité temporelle et manifestations de valeurs, Revue européenne des sciences sociales (pp. 7-23), n° 144.
- Masson, E., Haas, V. (2010). Dire et taire : l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche, Bulletin de psychologie, 2010/1, n° 505, pp. 5-13.

— Pham-Quang, L. (2017). Émotions et apprentissages. Paris : L'Harmattan, coll. Action & Savoir.

— Rabatel, A. (2013). L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité », Argumentation et Analyse du Discours, 11 | 2013.

Usage des traducteurs en ligne et confiance en soi : analyse des émotions des apprenants à travers l'observation de traces du processus cognitif

9 oct.
10h00
FR

Aurélie Bourdais

Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), Université Lumière Lyon 2

La dimension subjective de l'apprentissage est aujourd'hui largement reconnue (Skehan, 1991) : chaque apprenant possède des motivations, des aptitudes, un style d'apprentissage qui en font non seulement un sujet pensant, mais également un sujet ressentant. Les émotions jouent un rôle non négligeable dans le processus d'apprentissage (Del Olmo, 2016). Pourtant, les études menées en didactique des langues semblent avoir davantage porté sur les aspects cognitifs de l'apprentissage que sur sa dimension affective. Cela peut s'expliquer par la difficulté pour les chercheurs à déterminer les moyens pour examiner la dimension émotionnelle des apprentissages. La présente communication aura pour but de démontrer dans quelle mesure les émotions des lycéens ont un impact sur leurs usages du traducteur en ligne. Elle s'appuiera sur une étude dont l'enjeu était d'observer le rôle des traducteurs en ligne dans le cadre d'activités de production écrite proposées à des lycéens en cours d'anglais. Les traces du processus d'écriture ont non seulement fourni des indices sur la dimension affective de l'apprentissage, mais également joué un rôle de révélateur en constituant un objet de discussion pour les apprenants dans le cadre d'entretiens.

L'étude dont il sera question s'intéresse aux traducteurs en ligne, que les lycéens semblent utiliser fréquemment. Le recueil des données pour cette étude s'est déroulé en deux étapes : après avoir réalisé des captures d'écran de l'activité rédactionnelle des apprenants, 5 entretiens individuels à usage complémentaire ont été conduits. Il a d'abord été demandé aux 17 participants de rédiger un texte en français puis de le traduire à l'aide d'un traducteur en ligne. La rédaction a été réalisée sur traitement de texte et le processus d'écriture enregistré à l'aide d'un logiciel de captures d'écran dynamiques. Les vidéos obtenues ont donné à voir le processus de rédaction et plus particulièrement les recherches effectuées par les élèves. Il est apparu que les lycéens ont souvent recours aux traducteurs en ligne pour vérifier des éléments lexicaux déjà connus. La vérification fait partie du processus rédactionnel tel qu'il a été décrit par Flowers & Hayes (1980), mais ne peut pas être réduite à sa dimension cognitive. Elle a également une valeur affective très forte : l'analyse de contenu réalisée à la suite des entretiens démontre que les élèves vérifient ce qu'ils savent déjà car ils n'osent pas s'appuyer uniquement sur leurs connaissances et redoutent l'erreur. Le processus de vérification renvoie alors à un manque de confiance et à une difficulté à prendre des risques.

Les entretiens individuels effectués à la suite de cette séance de production écrite ont permis à 5 participants de visualiser la capture d'écran réalisée et de la commenter. Les vidéos ont en quelque sorte objectivé les processus affectifs en jeu en les mettant en images, en leur attribuant une certaine matérialité. Elles ont

permis de mettre à distance les émotions ressenties par les participants et leur en ont facilité la verbalisation. Ces entretiens ont donné lieu à une analyse de discours qui a révélé un manque de confiance chez l'ensemble des participants. Ainsi, les données recueillies, qu'il s'agisse des captures d'écran dynamiques ou des entretiens, ont démontré l'importance de la dimension affective dans le recours des lycéens aux traducteurs en ligne.

Ces résultats sont en adéquation avec ceux d'autres études portant également sur les usages de ressources numériques par les apprenants (Bahri & Sepora, 2016 ; Yoon, 2016 ; Niño, 2009). Malgré des approches méthodologiques différentes, on peut noter que chacune de ces études ménageait un espace d'expression libre aux participants et la possibilité de mettre en mots leurs émotions. Mais cela ne suffit pas toujours pour accéder aux émotions qui influencent les pratiques de l'apprenant, parfois à son insu. L'objet sur lequel on peut demander à l'apprenant de porter son discours, ici les captures d'écran dynamiques, peut jouer un rôle de révélateur des émotions : il offre au regard du chercheur des indices sur l'état émotionnel du sujet, mais aide également ce dernier à prendre conscience des émotions qui ont un impact sur le processus d'apprentissage. L'analyse du processus d'écriture doublée par celle du discours du sujet peut ainsi aider le chercheur à comprendre les mécanismes émotionnels qui entrent en jeu dans le processus d'apprentissage et permettre aux enseignants de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les lycéens semblent avoir fréquemment recours aux traducteurs en ligne.

Références :

— Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. Recherche Et Pratiques Pédagogiques En Langues De Spécialité, 35(1). Consulté le 17 août 2018. http ://www.aect.org/edtech/ed1/

— Flower, L.S. & Hayes, J.R. (1980). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, v32, pp. 365-387.

— Niño, A. (2009). Machine translation in foreign language learning : language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. ReCALL, 21(2), 241-258.

— Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. Studies in Second Language Acquisition, 13(2), 275-298.

— Yoon, C. (2016). Concordancers and dictionaries as problem-solving tools for ESL academic writing. Language Learning & Technology, vol.20. http ://llt.msu.edu/issues/february2016/yoon.pdf

7 oct.
17h00
FR

Implication et subjectivité moteurs de recherche ? Atouts et enjeux

Christine Campini

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES), Université Paris-Est, EA7313

Inscrite dans le domaine de l'éducation familiale, et plus spécialement dans le champ de la Home Education, ma recherche (Campini, 2016) qualitative et impliquée, a exploré le quotidien de huit familles (dont la mienne) dans un questionnement anthropologique associant observations et récits de formations. Les parents concernés s'inspirent de leurs pratiques (aïkido, katsugen undo) et de la philosophie du Japonais I. Tsuda pour élever leurs enfants, considérés comme des « maitres » sur le plan sensible. La recherche a observé comment l'accordage corporel parent enfant ainsi constitué favorise une relation de fusion de sensibilité, proche de l'empathie (au sens rogerien), ainsi que l'apprentissage transformateur (cf. Mezirow) des parents, et en quoi le dialogue sensible parent-enfant favorise le potentiel autorégulateur de l'enfant.

Nous verrons ici comment cette recherche a dû relever plusieurs défis concernant l'engagement du chercheur, en en faisant un dispositif même de recherche, l'implication se jouant sur plusieurs plans : j'étais à la fois membre de l'association où sont inscrites les personnes ayant participé à cette recherche, mère et chercheuse. Si cette immersion pose d'emblée la question du jeu dialectique distanciation-engagement (Elias, 1983) la posture adoptée ne cherchera pas tant à résoudre une subjectivité de fait incontournable, qu'à accompagner ce que suppose l'intrication chercheur-terrain. Cette démarche suppose un processus spiralaire entre réflexivité, subjectivité, objectivité. Elle s'inscrit dans une posture de « partenaire » (cf. F. Ferrarotti), similaire à celle de P. Dibie quand il réalise une étude sur son village natal, dans une posture de « chercheure de l'intérieur » (Dibie, 1979).

Je fonderai mon exposé sur les questions éthiques et épistémologiques qui se posèrent pour cette recherche. Citons parmi elles : quels outils mettre en œuvre dans cette « participation observante » (Soulé, 2007) pour faire de mon implication un atout pour la recherche ; puis-je être témoin de mes témoins sans les « disqualifier » (Chauvier, 2011) ?

Ma connaissance intérieure du terrain favorisa son explicitation (cf. Vermersch), plus qu'interprétation, du fait de nos pratiques partagées (aikido, katsugen undo) qui contribuent à une écoute sensible des phénomènes éprouvées – semblable à cette forme d'écoute, caractérisée par C. Petitmengin, qui « oriente notre attention sur les différentes dimensions de notre expérience » (Petitmengin, 2012).

En contrepoint de cette forme d'empathie ou de conscientisation partagée sur ce qui émane de chacun, la distanciation fut mise au travail selon trois axes principaux – l'interaction avec les collectifs de destinataires (l'universitaire, par ses lecteurs critiques, les personnes interrogées et la restitution que je leur fis) ; l'introspection et la médiation de l'écriture ; la biographisation de mon parcours –

lesquels axes furent pris dans des temporalités constitutives même du travail de recherche et de distanciation.

Parallèlement se jouait la mise en œuvre de différents niveaux d'écriture à valeur heuristiques. L'écriture diaristique, analytique, personnelle (journaux de recherche et autobiographie raisonnée) principalement, participent de l'implexité ou « automaïeutique implicationnelle » (Le Grand, 1987) révélateur de la profondeur et de la complexité de l'implication. L'écriture personnelle, fictionnelle, parallèle à la recherche, via un roman, sera tout autant l'exutoire que le révélateur d'analyses.

Il en résulte que l'activité de « chercheur écrivain » ou « écrivain chercheur » engage-t-elle dans « l'aventure du langage » et la création de récits et d'interprétations, lesquels « dessinent les chemins de la connaissance » (Laplantine, 2015).

Références :

— Campini, C. (2016) Un mode alternatif d'éducation familiale : formations réciproques et dialogue sensible inspirés de la philosophie pratique d'Itsuo Tsuda. Etude de sept familles en recherche, thèse ss la dir. de Hélène. Bézille, Lirtes, Paris XII, déc. 2016.

— Chauvier E. (2011), Anthropologie de l'ordinaire, Toulouse, Anacharsis Editions.

— Dibie P. (1979), Le village retrouvé, Paris, Grasset.

— Elias N. (1983, réed. 1993), Engagement et Distanciation, Paris, Fayard.

— Laplantine F (2015), « Légitimité du récit dans les sciences sociales », Vie sociale, Enjeux contemporains d'écriture, n° 9, Paris, Erès.

— Le Grand J.-L. (1987), Étude d'une expérience communautaire à orientation thérapeutique : histoire de vie de groupe - perspectives sociologiques, Thèse en Sciences de l'Éducation, Paris VIII.

— Petitmengin C. (2012), « De l'activité cérébrale à l'expérience vécue », in Dortier, J.-F. (ss la dir.), Le cerveau et la pensée, Auxerre, Ed. Sciences humaines, p. 63.

— Soulé B. (2007), « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », Recherches qualitatives, Vol. 27 (1), pp. 127-140.

La culpabilité de l'ethnographe : caution éthique ou écueil scientifique ? Du complexe du « sujet en porcelaine » à la recherche d'une réflexivité émotionnelle

7 oct.
16h00
FR

Laurence Delpérié[1,2]

[1] Laboratoire LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles), Université Grenoble Alpes ; [2] École d'études sociologiques et anthropologiques, Université d'Ottawa

La question de la subjectivité de l'ethnographe et de son impact sur la production des connaissances sur le terrain a fait l'objet d'une littérature foisonnante en sciences sociales, et plus particulièrement dans les travaux anthropologiques et ethnographiques contemporains mobilisant le concept de réflexivité. Traditionnellement, les enjeux de la subjectivité de l'ethnographe ont été abordés sous l'angle des diverses « mises à défis » qu'il ou elle rencontre au cours de ses recherches de terrain - qu'il s'agisse des dilemmes éthiques liés au recueil ou à la restitution des données (Sardan, 2014), aux difficultés relationnelles entretenues avec les collaborateurs et collaboratrices de la recherche (Fassin, 2008), jusqu'aux retombées de la recherche elle-même sur les personnes étudiées (Ramognino, 2009) - qui sont le lieu d'une mise en perspective de ses pratiques et de sa posture.

Marques de subjectivité par excellence, les émotions ressenties par l'ethnographe sur son terrain – peur, colère, désarroi, sentiment d'illégitimité, etc. – demeurent toutefois souvent occultées des récits ethnographiques au profit d'une réflexion conventionnelle sur la nécessité d'une réflexivité épistémique et subjective, malgré leur intérêt pour la compréhension des différentes dimensions de l'expérience ethnographique. La question de la culpabilité de l'ethnographe face à son terrain et à ses sujets, en particulier, à jusqu'à ce jour été peu explorée.

En me penchant sur le contexte ethnographique canadien, et plus spécifiquement le contexte de la recherche autochtone, je souhaite proposer une réflexion sur l'intérêt de problématiser le sentiment de culpabilité de l'ethnographe pour en interroger les enjeux scientifiques et les implications éthiques.

À cet effet, j'examinerai les fondements de cette culpabilité, que je situerai à la fois dans les conditions de recherche propres au terrain lui-même que dans le contexte culturel et académique plus large au sein duquel la recherche ethnographique évolue. Je discuterai en particulier du rôle des chartes et comités éthiques dans la reproduction de discours institutionnels de codification de l'engagement de l'ethnographe (Cefaï, 2010) et de sur-conscientisation des effets de sa recherche sur autrui. J'argumenterai que ces discours, fortement imprégnés des valeurs néolibérales de responsabilisation et d'autonomisation des sujets, construisent des « régimes affectifs » qui orientent notre recherche et notre manière de voir l'autre en amont du terrain. Je discuterai ensuite des conséquences de cette culpabilité pour l'ethnographe travaillant en milieu minoritaire, à partir de ce que je nommerai le « complexe du sujet en porcelaine » : une peur paralysante d'abuser les individus et d'exploiter leurs savoirs, qui se traduit en des comportements de retenue voire d'autocensure sur le terrain qui impactent directement

les possibilités de la recherche et l'engagement auprès des personnes avec lesquelles l'ethnographe travaille, qui se voient paradoxalement extériorisées d'une relation collaborative réciproque.

En me basant sur ma propre expérience de terrain où mes moments de culpabilité ont été tout autant des moments de rupture avec l'autre et ma pratique ethnographique que des moments de reconnaissance par autrui d'une posture « décoloniale », je me poserai les questions suivantes : nos complexes éthiques peuvent-ils nous rendre plus « réflexifs » dans l'exercice de notre recherche ? Qu'est-ce que réfléchir à nos émotions sur le terrain peut nous apprendre sur notre vision de l'autre - et de nous-mêmes -, et quels enjeux cela peut-il avoir, particulièrement dans un contexte (post)colonial ? Comment conceptualiser une réflexivité émotionnelle qui, dans l'extension d'une réflexivité institutionnelle et épistémologique (Laplante, 2004), peut nous permettre de préserver l'intégrité de notre pratique et de nos relations sur le terrain ?

Références :

— Cefaï, Daniel, (2010). « Introduction. L'engagement ethnographique », in D. Cefaï (dir), L'engagement ethnographique, éditions EHESS, p. 7-21

— Fassin, Didier, 2008. « Répondre de sa recherche. L'anthropologue face à ses « autres » », in D. Fassin et A. Bensa, Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques, La Découverte, p.299-232

— Laplante, Julie, (2004). « La réflexivité et l'anthropologie appliquée », in J. Laplante, Pouvoir guérir. Médecines autochtones et humanitaires, Les presses de l'Université Laval, p. 263-296

— Olivier de Sardan, Jean-Pierre, (2014). « Des restitutions : pour quoi faire ? », in C. Dayer. M-N Schurmans et M. Charmillot, La restitution des savoirs. Un impensé des sciences sociales ? L'Harmattan, p. 37-50

— Ramognino, Nicole (2009). « Pratiques de la recherche sociologique et éthique », Cahiers de recherche sociologique, 48 : 45-64

English language learners' emotions analysis through self-reported accounts and observable classroom practices

8 oct.
16h30
EN

Irati Diert-Boté

Universitat de Lleida

The general aim of my doctoral thesis is to analyse English language learners emotions and beliefs with regards to their English language experiences in a Catalan context. My research is qualitative in nature and draws on positive psychology theories (Fredrickson, 1998, 2013) in the field of Second Language Acquisition. Positive psychology takes into consideration the learner's well-being and the encouragement of positive emotions and experiences in class with a supportive classroom environment. The research questions that guide my study are : (1) which emotions do the participants experience throughout their English language learning trajectories and which beliefs do they hold about English language learning ? ; (2) what is influence of positive emotion in the English language learning process ? ; and (3) what is the role of the teacher and the type of tasks on triggering positive (or negative) emotions ?.

The first data collection consisted of 1st-year students from Audiovisual Communication and Journalism who were group-interviewed in order to unveil English learners' beliefs and emotions regarding the English language education received in Catalan schools. Data from 5 focus groups with 31 university students was analyzed through Membership Categorization Analysis (MCA) and narrative positioning analysis in small stories. This analysis revealed one of the fundamental factors, according to students, in English learning : the role of the teacher. The students show their dissatisfaction with the methodology used by most of their English teachers (a lot of grammar and little oral practice), which made them experience negative emotions in class like boredom, insecurity, frustration and demotivation. Additionally, participants also demonstrate the need for the teacher to establish an emotional bond with their students.

Following the findings in the first phase, research was carried out with 1st-year students from Business Administration and Management to analyse teacher-student relationships and their impact on the language learner through (1) students' self-reported accounts of their experiences in English learning contexts with four interviews and three focus groups ; and (2) observable classroom practices through audio/video recordings of seven class sessions. Data were analyzed through teacher-student moments of contact (Korthagen et al., 2014). Findings reveal that the practices adopted by teachers have either a positive or negative immediate effect on the learner at an emotional, behavioral, motivational and cognitive level, and that positive emotion acts as facilitator and trigger of students' subsequent behavioral, motivational and cognitive responses.

The next phase of analysis (which I am currently working on) explores the impact of the oral task on the students' emotions, and also draws on data from the Business Administration and Management students. Through the analysis

of students' English Foreign Language self-concept, it can be seen how at the beginning of the course, many students struggle with speaking tasks due to embarrassment and low EFL self-concept issues. Nevertheless, by the end of the course, students show a much higher self-concept and even enjoyment of the oral tasks, essentially due to guided and extensive practice of oral activities (videos, self-recordings, presenting in class) ; additionally, other factors like a positive and healthy classroom atmosphere during oral presentations, a supportive teacher-student relationships and speaking activities in small groups have also contributed towards empowering students EFL self-concepts and changing their emotions towards oral tasks.

The findings of my study at the time of writing demonstrate that Catalan students tend to experience negative emotions during their English language learning trajectories, that the role of the teacher and the tasks is crucial, and that positive emotion in the classroom is a key element with a significant effect on students and their learning process. However, capturing and analyzing emotion is fraught with difficulty. In my research, two data collection methods are employed : students' self-reported accounts (interviews, focus groups and questionnaire) and classroom observable practices (class video/audio-recordings). I believe that both are valid and useful methods to obtain information from participants' emotions, although both have advantages and limitations. In self-reported accounts, the researcher does not have access to the actual experience that the participants are narrating but perhaps finds it easier to identify explicit statements where participants talk about emotions. Observable practices are apparently more reliable because the researcher can observe the reality with his/her own eyes ; yet, it is unlikely that the participants mention their own feelings and emotions in situ, so the researcher has to infer them through other non-verbal means. The analytical tools employed in my research (MCA, narrative positioning and moments of contact) aid the researcher to have a close read of emotions and other abstract concepts such as beliefs, not only verbally, but also non-verbally.

References :

— Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions ? Review of General Psychology, 2(3), 300-319.

— Fredrickson, B. (2013). Love 2.0. New York : Hudson Street Press.

— Korthagen, F. A., Attema-Noordewier, S., and Zwart, R. C. (2014). Teacher–student contact : Exploring a basic but complicated concept. Teaching and Teacher Education, 40, 22–32.

Putting Feelings into Words : Do Moroccan EFL Learners Describe Others' Feelings Using the Same Emotion Terms as English Native Speakers ?

8 oct.
16h00
EN

Khalid El Asri

Université Mohammed V

Cross-linguistic research on emotion shows that there are similarities and differences in the conceptualization of emotions across languages (Wierzbicka, 1992 ; 1999 ; Russel, 1991a). According to Wierzbicka (1999), "Every language...has lexically encoded some scenarios involving both thoughts and feelings and serving as a reference point for the identification of what speakers of this language see as distinct kinds of feelings" (p. 15). This difference in encoding emotions across languages is the result of distinct cultural norms that shape their expression in different societies (Mesquita & Frijda, 1992).

A contrastive analysis of fifty English emotion terms and their Moroccan Arabic (non)-equivalents shows that Moroccan Arabic has near, partial, and no equivalents of these terms (El asri, forthcoming). This semantic analysis is carried out through the natural semantic metalanguage, which is based on empirically established semantic primes (e.g., feel, want, say, think) that are shared by all human languages (Wierzbicka, 1999 ; Goddard, 2010a). The use of this metalanguage would make it possible to identify the precise semantic and conceptual differences between emotion concepts in English and Moroccan Arabic.

Accordingly, it was hypothesized that Moroccan learners' description of feelings in English would be facilitated by similarities between L1 and L2, but it would be hindered by differences. In other words, in the scenes that involve the use of near equivalent terms, L2 learners would use emotion terms as native speakers since they need only to link the target terms with already existing concepts in their L1 ; but it would be difficult for them to perform as native speakers in scenes that involve emotion terms with partial or no equivalents in their L1.

To test this hypothesis, two footages were used as visual stimuli. Responses were collected from a total of 180 participants : 60 native speakers, 60 advanced EFL learners, and 60 intermediate EFL learners. Participants in each group were asked to watch the footages and describe how actors feel using by English emotion terms. The results revealed that advanced Moroccan learners of English had rich emotion vocabularies and many of their lexical choices approximated those of native speakers. They nevertheless continued experiencing difficulties in describing the emotions of others and, consequently, differed from native speakers in some of their lexical choices. These difficulties are manifested, as we hypothesized, in the use of emotion terms that have partial or no equivalents in learners' L1.

L'heptagone des incidents émotionnels – un modèle multidimensionnel pour l'analyse comparative de la verbalisation des émotions dans l'accueil bi-plurilingue de la petite enfance

7 oct.
15h30
FR

Eva Feig

Laboratoire LiLPa, Université de Strasbourg

Si on veut comparer comment les acteurs professionnels de l'accueil de la petite enfance corégulent les émotions du jeune enfant dans un environnement bi- ou plurilingue, ainsi que les termes qu'ils leur apprennent pour nommer ce qu'ils ressentent, il faut savoir

- comment on peut identifier et décrire, en général, un évènement émotionnel chez le jeune enfant,

pour ensuite pouvoir comparer

a) comment les éducatrices/éducateurs nomment, c'est-à-dire interprètent ces événements (quels mots est-ce qu'on met dessus dans une langue et dans l'autre ?) et

b) comment les éducatrices/éducateurs gèrent ces situations concrètement (p.ex., est-ce qu'on verbalise du tout ou est-ce qu'on se contente avec des stratégies non-verbales ?).

Ce questionnement s'ancre, d'un côté, dans le champ de la psychologie du jeune enfant, respectivement du soin et de l'éducation du jeune enfant et, d'autre côté, dans le champ de l'ethnolinguistique.

C'est ainsi et en vue de l'âge précoce des enfants impliqués (de 10 semaines à 3 ans) que la présente communication part d'une définition empruntée des études psychologiques physio-comportementales de l'émotion comme celle de Lajante/ Droulers (2013 : 174, 176), en déterminant l'émotion (primaire) comme un

« épisode dynamique qui implique un processus de changement continu dans tous les sous-systèmes (cognition, motivation, réactions physiologiques, expressions motrices) pour s'adapter avec flexibilité aux évènements pertinents et aux conséquences potentiellement importantes pour un individu » (Grandjean et al. 2008 : 485, traduit et cité par Lajante/ Droulers 2013 : 173).

Pour majeure précision, on devrait y ajouter en plus la dimension vocale, étudiée en détail, entre autres, par Devillers et al. (2014 : 129). « Les émotions » sont alors l'hypéronyme pour toute une série des phénomènes visibles, audibles, palpables et qu'on peut parfois même flairer si on est assez proche de la personne qui expérimente l'émotion, selon nous apprend E.T. Hall. Étant donné la perspective ethnographique de la présente communication, ce point de départ théorique s'avère autant plus approprié qu'il se prête à expliquer l'identification de ces indices, tantôt du côté du chercheur, tantôt du côté des acteurs professionnels, comme perception d'une déviation d'apparence et de comportement

relativement à ce qu'on perçoit ou définit comme « ligne de base » dans un micro-contexte donné (concept de « figure-fond »).

Bien que cette solution méthodologique promette d'échapper aux stéréotypes d'une des cultures étudiées (pour l'ancrage profondément culturel des expressions des émotions cf., p.ex., Kwapisz-Osadnik 2017) , la problématique d'une approche vraiment interculturelle continue au travers la question de comment on peut évaluer et comparer les catégorisations verbales faites – ou proposées – par des acteurs professionnels dans des situations émotionnelles – apparemment – équivalentes. Le défi d'y intégrer, en plus, les stratégies non-verbales, qui demandent également une description verbale de la part du chercheur, est un autre casse-tête à résoudre.

C'est ici que les modèles dimensionnels (Berthelon 2014 : 27 s.) ou componentiels (cf. l'hexagone des émotions d'Ekman/Friesen, les axes du modèle circomplexe de l'affect de Russel ou les components de l'émotion déterminés par Scherer) peuvent servir, de nouveau, d'inspiration. Cette communication s'inspirera alors de cette idée d'une description abstractive et elle prendra en considération les différents facteurs qui déterminent l'interaction corégulative entre pédagogue et jeune enfant. Ces paramètres comme, par exemple, la valence et l'intensité (arousal) visibles/audibles/palpables de l'émotion vécue du côté de l'enfant, le dégrée de verbalisation du ressenti du côté de l'adulte ou le dégrée de la focalisation sur l'enfant (child-centredness) pendant cette intervention se combineront sous forme d'un modèle à toile d'araignée, l'« heptagone des incidents émotionnels ». Cette visualisation multi-dimensionnelle des évènements émotionnels et de leur traitement s'avère un point de départ prometteur pour toute étude qui se propose comparer la verbalisation des émotions dans des différentes langues car elle s'abstient d'une catégorisation verbale a priori.

Références :

— Berthelon, Franck (2014). « Modélisation et détection des émotions à partir de données expressives et contextuelles ». HAL.
https ://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00917416v2 [consulté le 12.12.2018].

— Devillers, Laurence, Tahon, Marie, Sehili, Mohamed A. et Agnes DELABORDE (2014). « Détection des états affectifs lors d'interactions parlées : robustesse des indices non verbaux ». TAL 55 : 2 : 123-149.

— Grandjean, Didier, Sander, David et Scherer, Klaus R. (2008). « Conscious emotional experience emerges as a function of multilevel, appraisal-driven response synchronization ». Consciousness and Cognition 17 :2 : 484-495.

— Kwapisz-Osadnik, Katarzyna (2017) : « Entre universalisme cognitif et relativisme culturel : expression des émotions en polonais et en français dans un cadre de la linguistique cognitive/ Between cognitive universalism and cultural relativism : expressing emotions in Polish and French ». Baider, Fabienne & Cislaru, Georgeta (Eds.). Cartographie des émotions : propositions linguistiques et sociolinguistiques, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 151-163.
https ://books.openedition.org/psn/2460 [consulté le 29.12.2018].

— Lajante, Mathieu et Droulers, Olivier (2013). « Importation de la théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels : illustration par la mesure de l'activité du système nerveux autonome ». Management & Avenir 62(4) : 171-187.

Identifier et analyser les manifestations linguistiques de l'émotion en contexte spécifique d'interactions médiatisées : Le cas du commentaire sportif télévisuel en direct

8 oct.
14h45
FR

Carolyn Fontagnol

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

Traditionnellement, les émotions sont étudiées sur le plan cognitif, comportemental et physiologique. On peut interroger sur le plan cognitif, « les changements d'état mental liés à l'émotion » (Gil, 2009), sur le plan comportemental et physiologique, l'expression faciale ou bien les modifications de la voix, le rythme cardiaque, la respiration, etc. Toutefois, l'analyse menée par le chercheur est contrainte par la nature de l'objet de sa recherche ; il est souvent difficile – voire impossible – de s'intéresser à tous les plans à la fois.

Dans le cadre de cette communication, nous proposons de nous interroger sur les méthodes d'analyse des manifestations linguistiques de l'émotion appliquées au commentaire sportif télévisuel en direct (CSTD). Grâce à la présentation d'outils adaptés aux besoins de la recherche en sciences du langage, nous souhaitons mettre en lumière comment identifier et analyser les indices de l'expression de l'émotion dans le discours oral, en contexte spécifique d'interactions médiatisées par écran.

L'étude des manifestations linguistiques de l'émotion suppose une réflexion préalable sur la spécificité des interactions susceptibles d'être rencontrées dans le corpus et sur la nature de l'émotion que ces interactions peuvent induire. Dans le cas du CSTD, il s'agit d'une interaction médiatisée (le discours est destiné à un tiers et il existe une volonté de faire vivre le match). L'interaction médiatisée s'inscrit dans ce que Plantin (2011) désigne comme appartenant à la communication « émotive ». Il est donc nécessaire de tenir compte de la nature de l'émotion présente dans ce type de discours : une « émotion publique » ayant un « public destinataire ». Par ailleurs, il s'agit dans le CSTD d'une interaction médiée par écran à un double niveau (d'abord le discours des commentateurs porte sur les images du match proposées par le cadreur, ensuite le discours est reçu par le destinataire à travers un écran de télévision). Le commentaire porte donc sur les images du match et la vidéo offre accès à la voix, mais non aux pratiques mimo-gestuelles des commentateurs.

Nous présenterons le protocole de recherche que nous avons mis en place pour repérer, identifier et analyser les manifestations linguistiques de l'émotion dans le CSTD. De la transcription et l'alignement du corpus à l'aide d'outils adaptés (ex : TransICOR, Praat) à l'analyse multi-niveaux des marqueurs lexicaux, syntaxiques et prosodiques de l'émotion dans le discours, il s'agira de présenter notre approche méthodologique et de poursuivre une réflexion sur les ressources mobilisées pour le traitement et l'analyse du corpus. Pourquoi faire le choix d'un outil qui intègre la vidéo alors que les expressions faciales et les gestes des locuteurs n'apparaissent que très peu à l'écran ? Quelles sont les limites de certains

logiciels (ex : mauvaise reconnaissance du pitch de la voix, reconnaissance des locuteurs multiples dans le tracé de F0) pour l'étude des manifestations linguistiques de l'émotion dans le discours spontané ?

Afin d'illustrer le choix des outils mobilisés pour notre recherche, nous nous appuierons, au fil de la présentation, sur un corpus constitué de treize matchs de la Coupe du Monde de Rugby 2015 (matchs, commentés en français par Christian Jean-Pierre (journaliste) et Bernard Laporte (expert) et diffusés sur la chaîne TF1) et envisagerons le CSTD comme un « objet émotionnel » per se, la nature de l'objet favorisant l'apparition de certains indices de manifestations de l'émotion à travers des marqueurs lexicaux (ex : présence d'adjectifs subjectifs (Kerbrat-Orecchioni, 2014) comme « fantastique », « incroyable »), syntaxiques (ex : répétition des segments), et prosodiques (Hanote, 2015) (ex : des marqueurs segmentaux comme des tenues consonantiques et vocaliques, des tenues pré-plausion pour les occlusives, ou encore des marqueurs suprasegmentaux comme la courbe de la fréquence fondamentale, l'intensité, le tempo et les changements de rythme), mais également à travers des aspects discursifs liés à la distribution de la parole.

Références :

— Fontagnol, C., Hanote, S. Mathon, C., « L'émotion dans les commentaires sportifs télévisuels en direct : de la production à la perception », Communication au Colloque international « La palette des émotions », Poitiers, octobre 2018. Parution prévue aux Presses Universitaires de Rennes.

— Gil, S., « Comment étudier les émotions en laboratoire », Revue électronique de Psychologie Sociale, 4, 2009, p.15-24, http ://RePS.psychologie-sociale.org/.

— Hanote, S., « Saillance à l'oral : quels marqueurs ? », dans Maryvonne Boisseau, Albert Hamm (dir.), La saillance en langue et en discours, Presses Universitaires de Franche-Comté, Série Recherches Linguistiques, 2015, p. 31-56.

— Kerbrat-Orecchioni, C., L'énonciation : de la subjectivité dans le langage. Armand Colin, 2014, p 94.

— Plantin, C. Les bonnes raisons des émotions : Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné, Bern, Suisse, Peter Lang, 2011, p. 141.

9 oct.
9h30
FR

Les apports de l'embarras

David Galli[1],[2]

[1]Laboratoire IMSIC, Université de Toulon ; [2]Institut mediterranéen des sciences de l'information et de la communication, Université de Toulon : EA7492, Aix Marseille Université : EA7492

En 1974, Erving Goffman consacrait un chapitre à la question de l'embarras dans Les rites d'interaction, émotion décisive pour « l'organisation sociale ». Il y a une quinzaine d'années, Antonio Damasio envisagea son jaillissement par l'apprentissage et la culture : l'embarras comme « émotion sociale » (Damasio, 2003). Nous souhaitons pour notre part présenter la pertinence de cet émoi souvent absent ou négligé au sein des principaux modèles théoriques du XXème siècle (Tomkins, 1963 ; Izard, 1971 ; Plutchik, 1980 ; Panksepp, 1989) pour l'introduire au sein de la discussion théorique interdisciplinaire de l'axe 1 « Émotions, langages, apprentissages » de ce colloque.

En partant de la notion d'émotion, nous mobilisons dans nos travaux les apports de la biologie, de la psychologie, de la psychanalyse et de la sociologie pour questionner l'impact de la technique sur la communication affective entre les individus. Cet intérêt pour l'émotion - et ici plus particulièrement pour l'embarras - ouvre des perspectives de recherche permettant de faire émerger l'étude de processus et interrogations relatives à l'impact de la disruption [1] sur les structures humaines et sociales. L'émotion est centrale chez le vivant, et ce notamment parce qu'elle le constitue à travers des logiques biologiques dynamiques développées jusqu'à l'homéostasie socioculturelle [2]. D'abord bouillonnement de sensations corporelles non accessibles à la conscience, l'embarras pénètre ensuite dans l'univers symbolique du sujet et peut devenir un sentiment. De cette perception individuelle, l'embarras peut aussi impacter l'autre, au grès de rétroactions impliquant le langage et les corps, dans une « échoïsation corporelle » (Brunel et Cosnier, 2012).

Expérience de déplaisir (Auteur anonymisé, 2018), l'embarras laisse en cela des traces, à la fois mnésiques et neuronales : des marqueurs somatiques (Damasio, 2003) qui s'inscrivent dans l'instant, et impliquent des stratégies d'évitement de situations similaires à venir. Le smartphone, véritable pharmakon [3], propose par ses fonctionnalités d'intervenir sur ce déplaisir en « évitant l'autre » (Auteur anonymisé, 2018) selon la logique des échanges informationnels. Or, nous emprunterons cette formulation à Dominique Wolton : « informer n'est pas communiquer ». La dimension humaine laisse entrevoir le sensible par l'action du non verbal, du coverbal, de la quasi-linguistique ou encore des formes de vitalité (Stern, 2010) en faisant intervenir l'intensité de l'émotion et son mouvement dans l'espace et le temps.

Cette dimension affective de la communication n'est pas sans rappeler les travaux menés par le laboratoire ICAR - et notamment par les publications de Jacques Cosnier qui ponctuent nos propos - dans le domaine des interactions conversationnelles, de l'intersubjectif et de la synchronisation corporelle. Dans la continuité de ces écrits, nous discuterons ici de la place de l'empathie au sein

du phénomène d'embarras. L'empathie est un élément décisif pour la société et les rapports humains : sans empathie, l'embarras reste incertain, car l'embarras implique le regard de l'autre.

Enfin, nous le verrons, l'émotion se partage (Rimé, 2009), c'est pourquoi nous souhaitons articuler nos questionnements théoriques aux premiers résultats de notre démarche inductive impliquant la méthodologie du « récit de vie » (analyse pluridisciplinaire) déployée dans le cadre d'une enquête auprès d'adolescents de la région SUD (projet pédagogique impliquant des collégiens et lycéens et soutenu par l'Académie de Nice).

L'embarras permet d'aborder les relations humaines à travers la sensibilité et la subjectivité, tout en participant à l'élaboration de théories objectives incluant les émotions, les sentiments et l'empathie. L'individu communicant est alors étudié selon le prisme interdisciplinaire du social, de la psyché et de la biologie.

[1] Nous empruntons ce terme à la philosophie de Bernard Stiegler que l'on retrouve comme constante dans son ouvrage Dans la disruption : Comment ne pas devenir fou ? (2016).
[2] Dans son dernier ouvrage L'Ordre étrange des choses (2017) Antonio Damasio propose l'homéostasie socioculturelle pour présenter les liens entre l'émotion des êtres vivants et la culture, les échanges communicationnels.
[3] À la suite de Bernard Stiegler, Pierre-Marc De Biasi présente dans son dernier ouvrage Le troisième cerveau. Petite phénoménologie du smartphone (2018) le smartphone comme un « pharmakon », dispositif technique qui peut être à la fois « poison et remède » pour l'individu.

Références :

— Brunel, M.-L. et Cosnier, J., L'empathie : un sixième sens, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2012.

— Damasio, A., Spinoza avait raison, Paris, Odile Jacob, 2003.

— Goffman, E., Les rites d'interaction, Paris, Les éditions de minuit, 1974.

— Rimé, B., Le partage social des émotions, Paris, Presses Universitaires de France, 2009.

— Stern, D., Les Formes de vitalité. Psychologie, arts, psychothérapie et développement de l'enfant, Paris, 2010.

8 oct.
14h15
FR

Vers une approche écologique de la volonté de communiquer dans la classe de FLE en Chine

Yigong Guo[1], Tingting Li[2]

[1]Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), École Normale Supérieure de Lyon ; [2] Institut de Technologie de Nanchang

La volonté de communiquer (*willingness to communicate*, WTC), envisagée comme « probability of engaging in communication when free to choose to do so » (McIntyre, Clément, Dörnyei & Noels, 1998 : 546), est considérée comme « le but ultime de l'apprentissage chez les étudiants en langues » (op. cit., : 559, traduit par Lancereau-Forster, 2015). Cependant, nous avons constaté que les étudiants de notre classe manifestent peu de WTC, et sont réticents à prendre la parole pendant les cours de français. Dans cette communication, nous nous proposons d'explorer les facteurs influençant la WTC en classe chez les étudiants chinois en première année de spécialité de français, à l'Institut de technologie de Nanchang.

Partant du schéma heuristique de McIntyre & al. (1999) qui inclut des variables influençant la WTC, Wen & Clément (2002) ont établi un cadre axé sur les éléments linguistique, communicatif, psychologique et socio-culturel pouvant agir sur la WTC en L2 des étudiants chinois. Ces éléments rejoignent le modèle écologique d'Urie Bronfenbrenner (1979), qui illustre l'ensemble des facteurs dans l'environnement, susceptibles d'influencer le comportement humain. L'environnement humain est conçu comme un système complexe concentrique à 4 sous-systèmes centrés sur l'individu : micro-, méso-, exo- et macro-systèmes. Dans la présente étude, une attention particulière est accordée aux facteurs provenant du micro-système, qui correspond au milieu immédiat que fréquente une personne : la classe de langue, par exemple, est un tel système où existent de multiples éléments qui entretiennent des relations étroites avec les étudiants, pouvant agir sur leur WTC.

Dans quelle mesure une perspective écologique contribue-t-elle à la compréhension de la volonté de communiquer des étudiants chinois en spécialité de français ?

Au début du deuxième semestre de l'année universitaire, un questionnaire sur la WTC (MacIntyre, Baker, Clément & Conrod, 2001) a été distribué à tous les étudiants (N=40) pour mesurer leur degré de volonté de s'engager dans des activités de communication. Les résultats obtenus nous ont permis de déterminer 4 étudiants, qui ont manifesté la plus forte / faible WTC, en tant qu'échantillon d'études pour procéder à une observation non participante des comportements d'apprentissage en classe. Ces étudiants sont invités à remplir un journal de bord après les cours observés par le chercheur, pour noter leurs perceptions et appréciations sur leur performance et sur les activités d'apprentissage en classe. Nous avons aussi procédé à trois sessions d'entretiens semi-directifs avec chaque étudiant : 1) la première session, s'étant déroulée au début du semestre, a pour objectif de comprendre leurs expériences d'apprentissage antérieures des langues étrangères et leur perception sur l'apprentissage du français ; 2) d'autres sessions

d'entretiens au milieu et à la fin du semestre, visent à leur faire expliquer certaines attitudes et comportements issus de l'observation en classe et des journaux de bord.

Une analyse de contenu a été appliquée pour coder les facteurs susceptibles d'influer sur la WTC en classe chez les étudiants. Les résultats de codage montrent que les facteurs identifiés peuvent être classés en quatre catégories en cohérence avec quatre sous-systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979).

Dans la catégorie du « micro-système », trois sous-catégories découlent du corpus :

— Les croyances qu'ont les étudiants sur l'apprentissage du français : les étudiants ayant une forte volonté de communiquer ont mis l'accent sur la nécessité de communication orale pour apprendre une langue étrangère, tandis que ceux qui n'éprouvent que peu de WTC préconisent l'apprentissage par la mémorisation des règles de grammaire.

— - Les facteurs relatifs aux activités pédagogiques en classe : ces facteurs sont constitués par (1) le manque de connaissance et d'intérêt sur le sujet d'expression orale ; (2) l'insuffisance de vocabulaire sur un thème en particulier, et (3) la peur de commettre des erreurs devant le public.

— Le climat de classe : notons, notamment, que la relation hiérarchique qu'entretient l'enseignant avec ses étudiants, et l'absence de soutien linguistique de la part de l'enseignant en cas de difficulté contribuent largement à la réticence à communiquer.

Dans les catégories des méso-, exo- et macro-systèmes, le choix du manuel, les expériences d'apprentissage antérieures, et la prise en compte de la participation en classe dans les notes finales affectent aussi la WTC des étudiants.

Références :

— Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development : Experiments by nature and design. Cambridge : Harvard University Press.

— Lancereau-Forster, N. (2015). La réussite en LANSAD à l'IUT et la volonté de communiquer de l'apprenant. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, 34(2).

— MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2 : A situational model of L2 confidence and affiliation. The Modern Language Journal, 82(4), 545-562.

— MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. Studies in second language acquisition, 23(3), 369-388.

— Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. Language Culture and Curriculum, 16(1), 18-38.

8 oct.
16h00
FR

L' « indisciplinarité » dans l'étude des émotions littéraires

Pauline Hachette

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, EA 7322

Ma thèse de doctorat a porté sur l'écriture littéraire de la colère. Ce travail que j'envisageais à l'origine comme une étude se rattachant par son objet à un ensemble théorique et méthodologique relevant de la poétique m'a finalement conduite à prendre en considération de nombreux champs disciplinaires extra-littéraires, voire extra-discursifs, et à interroger leur pertinence dans l'analyse des phénomènes passionnels des écritures dites littéraires. J'aimerais, dans le cadre de cette communication, retracer les raisons d'être de cette multiplication des investigations théoriques. La question des émotions est au cœur d'un tournant théorique important dans le cadre des études littéraires réinterrogeant la place des sciences du langage et celle des visées éthiques dans l'étude des textes et dans leur enseignement.

La désaffection des études littéraires et un changement social plus profond dans la culture du texte ont en effet mené à une remise en question du paradigme formaliste ayant imprégné l'enseignement secondaire du français à la suite du « moment » structuraliste. Considéré comme trop technique et ne laissant pas assez de place à l'expérience affective des œuvres, sémiotique et poétique dans une moindre mesure sont rejetées à la faveur d'un réancrage dans l'expérience et le sensible. Cette revendication de la prise en compte de l'émotion lectoriale se retrouve dans de nombreux ouvrages de la dernière décennie (H. Merlin Kadjman, *Lire dans la gueule du loup* sur le partage émotionnel, Nrf Essais, 2016 ; T. Todorov, *La littérature en péril*, Flammarion, 2007 ; J.-F. Vernay, *Plaidoyer pour un renouveau de l'émotion en littérature*, Plaidoyer, 2013, parmi bien d'autres). À cette perspective didactique s'ajoute l'importance prise par le paradigme éthique dans le courant des études littéraires ces dernières années. Cette approche, plaçant au cœur de l'acte de lecture l'empathie et une visée humaniste, semble révoquer elle aussi la lecture formaliste des textes.

Dans ce contexte, l'étude des émotions à la fois représentées dans le texte littéraire et suscitées par lui pose la question de la nécessité et des limites de l'indisciplinarité au sens où l'emploie Yves Citton (qui l'emprunte à Laurent Loty), c'est-à-dire en prenant en compte les liens complexes qui se nouent entre les différents apports conceptuels parfois extérieurs aux sciences du langages et aux disciplines du discours. Penser les émotions littéraires aujourd'hui sans interroger, au moins de façon liminaire ou périphérique, la façon dont la philosophie pragmatique mais aussi les sciences neurocognitives les envisagent semble relever d'un cloisonnement disciplinaire ne reconnaissant pas l'héritage philosophique (philosophie des passions) et psychologique constituant déjà un terreau dans lequel a puisé la discipline.

Pour autant, la migration des concepts d'une discipline, notamment quand elle ne met pas le langage en son cœur, requiert une adaptation et une transformation qui doivent être interrogées : doit-elle obéir à un point de vue régulateur supérieur

et dans quelle mesure la discipline qu'est l'étude des textes littéraires (qui n'a pas de théorie unifiée) peut-elle lui fournir ? Une lecture sémiotique des passions nous a aidé à organiser quelque peu ce champ et notamment à réaffirmer la place cruciale du langage dans la prise en compte de l'émotion « littéraire ».

Nous souhaitons ainsi retracer selon la logique selon laquelle s'est organisée dans notre travail la confrontation disciplinaire autour de la question de la verbalisation des émotions et la façon dont ce dialogue disciplinaire fermement ancré dans une approche langagière (sémiotique et linguistique) a réorienté notre définition de la représentation affective.

Références :

— Baider, Fabienne et Georgeta Cislaru (dir.), Cartographie des émotions. Propositions linguistiques et sociolinguistiques, Presses Sorbonne Nouvelle, 2013.

— Citton, Yves, Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?, Paris, Éditions Amsterdam, 2007.

— Plantin, Christian, Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné, Berne, Peter Lang, 2011.

— Landowski, Eric, Passions sans nom, Paris, PUF, « Formes sémiotiques », 2003.

— Livet, Pierre, Émotions et rationalité morale, Paris, PUF, 2002.

8 oct.
14h15
FR

L'usage de la question dans la gestion des émotions dans une émission phone-in : cas de *L'antenne est à vous* d'Alger-Chaîne III

Hamza Kernou[1],[2]

[1] Laboratoire LESMS ; [2] Université de Bejaia

La question est un acte de langage très important, voir même « le plus important pour la communauté parlante » (Orecchioni, 1991). Elle est « un acte initiatif, qui permet de lancer et relancer efficacement la conversation » (ibid) mais aussi « un vecteur assurant une grande part de la cohérence d'un dialogue ou d'un texte de forme dialoguée » (Calas, 1996).

Cette contribution propose d'étudier l'usage de la question, par l'animateur d'une émission radiophonique interactive d'Alger-Chaîne III, dans la gestion des émotions des auditeurs. Ceci revient à étudier la fonction pragmatique et interactive de la question dans cette émission. Ce travail vise à étudier cet acte de langage chez un professionnel de la radio algérienne. Ainsi, nous avons un ensemble de questionnements : Quelle est la fonction pragmatique et interactive de la question dans la gestion des émotions des auditeurs ? Celle-ci nous conduit aussi à nous interroger sur l'usage et la fonction de la question dans les différentes séquences de la conversation.

Pour ce faire, nous avons fondé notre analyse sur des données authentiques, un corpus constitué de quatre numéros d'une émission radiophonique interactive d'Alger-Chaîne III, l'unique chaîne d'expression française en Algérie. A savoir *L'antenne est à vous*, une émission à thème social, ouverte aux auditeurs pour ouvrir leurs cœurs, parler de leurs espoirs et de leurs préoccupations. Elle représente ainsi, un espace de confession, d'émotion, d'expression et de partage pour les gens en détresse et qui passent par des moments difficiles, ayant des problèmes de cœur, des problèmes professionnels, personnels, familiaux, etc. Notre corpus recèle (257) questions dont (147) sont produites par l'animateur et (110) par les auditeurs.

L'étude de notre corpus nous a permis de constater que *L'antenne est à vous* est une émission où la question joue un rôle important dans la communication et l'interaction. Nous avons constaté un usage spécifique de la question, par l'animateur de l'émission, dans la gestion des émotions des auditeurs. En effet, l'animateur recours souvent à la question pour faire parler ses auditeurs et leur permettre d'extérioriser leur malheur. La question lui permet aussi d'identifier et connaitre leur état psychologique, émotionnel et familial. Ces différentes questions lui permettent d'apporter dans la plus part des cas des conseils et des solutions aux différents auditeurs.

Nous avons constaté que la fonction principale de la question dans la séquence d'ouverture est de connaitre l'état de l'autre, alors que dans la séquence de clôture la question est utilisée pour connaitre l'apport de la conversation sur l'état de l'autre (l'auditeur). Ainsi, l'usage de la question par l'animateur de l'émission est stratégique et surtout pragmatique. En effet, l'animateur de cette émission pose presque les mêmes questions aux auditeurs au début et à la fin de la

conversation pour voir l'impact de cet échange sur l'auditeur et comparer le profil d'entré et de sortie de ce dernier.

Pour ce qui est du corps de l'interaction, la question a une autre fonction pragmatique. En effet, l'animateur de cette émission qui remplit beaucoup plus le rôle du psychologue pose des questions aux auditeurs pour leur permettre de vider leurs cœurs, de partager leur tristesse et leur malheur. Il s'agit donc de pousser l'auditeur à se confesser en posant des questions.

Ainsi, contrairement aux deux séquences encadrantes (ouverture et clôture), qui présentent des questions ritualisées, la deuxième séquence, le corps de l'interaction, présente plusieurs questions, très différentes, sur le plan syntaxique et pragmatique.

Sur le plan interactif, *L'antenne est à vous* est une émission où l'interaction se déroule entre l'animateur et les auditeurs dans une atmosphère pleine d'échange et de questionnement des deux cotés de l'interaction. Ainsi, il ne s'agit pas d'une émission, qui se résume en un échange de question/ réponse (question de l'animateur et réponse de l'auditeur). Mais, au contraire il y a un équilibre entre les questions posées par chacun des interactants. Ainsi, l'acte de questionner n'est pas propre à un interactant particulier.

Nous avons constaté, aussi sur le plan interactif, que l'animateur de cette émission pose des questions pour lancer et relancer la conversation mais surtout faire durer l'échange avec l'auditeur. C'est pourquoi on retrouve dans cette émission des conversations qui durent un quart d'heure avec le même auditeur, raison pour laquelle le nombre d'auditeurs, dans cette émission qui dure une heure, se situ entre trois et quatre dans chaque émission (trois auditeurs pour le deuxième numéro et quatre auditeurs pour le premier, le troisième et le quatrième numéro).

Ainsi, la question est « une notion riche et multiforme sur le plan syntaxique, essentielle sur le plan interactionnel mais surtout complexe et multifonctionnel sur le plan pragmatique » (Kernou & Sadi, 2018).

Références :

— Benveniste, E., 1966, Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard.

— Calas, F., 1996, « De la syntaxe à la pragmatique : étude de l'interrogation dans deux monologues de Bérénice (Monologue d'Antiochus, 1, 2 ; Monologue de Titus, IV, 4), L'Information Grammaticale, n° 68, pp. 11-15.

— Kerbrat-Orecchioni, C., 1991, La question, Lyon, PUL.

— Kernou, H & Sadi, N., 2018, « La question dans le discours radiophonique algérien : quelle fonction pragmatique et interactive ? », Studii de gramatica contrastiva, n° 29, pp. 33-45.

L'influence des émotions sur la prise de parole en classe des enseignants d'anglais novices de l'académie de Créteil

9 oct.
9h00
FR

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin

PRISMES - Langues, Textes, Arts et Cultures du Monde Anglophone - EA 4398, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 : ED514

L'année de formation initiale des professeurs d'anglais lauréats des concours de l'enseignement est une étape déterminante de leur parcours. Elle leur permet de découvrir la profession d'enseignant à travers la prise en charge de classes sur le terrain, tout en poursuivant leur formation universitaire dans le cadre du master Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF). Cette année est souvent rapportée par les professeurs stagiaires comme étant inconfortable, douloureuse et riche en émotions (Lemarchand-Chauvin & Tardieu, 2018). En effet, ils doivent apprendre à préparer et à mettre en œuvre leurs cours dans le respect des instructions officielles, et à mettre leurs élèves en activité tout en assurant une bonne gestion de leur classe. Les enseignants de langue doivent acquérir et mettre en place ces gestes professionnels dans la langue enseignée, difficulté supplémentaire pour un professeur débutant.De l'acquisition de ces compétences dépend leur titularisation, épée de Damoclès effrayante suspendue au-dessus de leur tête tout au long de leur année de stage (Ibid.).

Quelles émotions (Plutchik, 1980) les professeurs stagiaires d'anglais disent-ils vivre au quotidien ? Dans quelle mesure les émotions qu'ils disent ressentir affectent-elles leur prise de parole en classe ?

La recherche présentée ici s'articule en deux étapes. Tout d'abord, le recensement des émotions que les professeurs stagiaires d'anglais (désormais PS) disent ressentir au quotidien, puis l'analyse de l'influence des émotions les plus saillantes sur la production orale de neuf enseignants d'anglais novices.Pour cela, deux types de données ont été collectées. Dans un premier temps, un même questionnaire a été envoyé chaque soir durant trois semaines à trois cohortes de PS d'anglais formés dans l'académie de Créteil (C1 : 2016 = 43 PS, 302 réponses ; C2 : 2017 = 45 PS, 299 réponses ; C3 : 2018 = 44 PS, 219 réponses). La tenue du même questionnaire à une période de l'année identique durant trois ans a permis de limiter les biais possibles. Les données suivantes sont issues de l'analyse d'études de cas. Neuf enseignants d'anglais novices formés dans l'académie de Créteil (3 de chaque cohortes) se sont portés volontaires pour être filmés dans leur cours et participer à des entretiens d'autoconfrontation (Clos, 1995) à ces vidéos. Ces données ont été traitées quantitativement et qualitativement avec le logiciel d'analyse sémantique Tropes [1] et notamment avec son scénario « Emotaix » qui permet de recenser et de catégoriser le lexique de l'émotion présent dans des textes.

L'analyse des résultats des questionnaires a déterminé que les PS disent ressentir plus d'émotions à valence négative que d'émotions à valence positive dans le cadre de leur profession et que les deux émotions les plus saillantes communes aux trois cohortes sont la joie et la colère, ainsi que les émotions de plus

grande ou moindre intensité (Plutchik, 1980) qui en découlent. Les entretiens d'autoconfrontation ont permis de déceler que les émotions du registre de la colère et de la joie étaient à l'origine de certaines modifications de la prise de parole en classe de ces enseignants d'anglais novices, à l'instar de l'alternance codique (Castellotti, 2001 ; Kramsch, 1984) ou d'erreurs linguistiques diverses.

Après avoir défini le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche, je présenterai les émotions que les trois cohortes de professeurs stagiaires d'anglais formés dans l'académie de Créteil disent ressentir au quotidien, puis, à travers l'étude d'exemples concrets tirés de neuf études de cas, j'exposerai des moments de cours durant lesquels les émotions du registre de la colère et de la joie impactent la prise de parole de professeurs d'anglais novices, et les amènent à faire en modifier la forme ou le contenu.

[1] Le logiciel Tropes a été développé par une équipe de chercheurs de l'université d'Aix-en-Provence, Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione. www.tropes.fr

Références :

— Castellotti, V. (2001). D'une langue à d'autres. Pratiques et Représentations. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

— Clot, Y. (1995). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

— Kramsch, C. (1984). Interaction et discours dans la classe de langue.Paris : Hatier.

— Lemarchand-Chauvin, M.C., & Tardieu, C. (2018). « Teachers' emotions and professional identity development : Implications for second language teacher education ».In Martínez Agudo, J.-D., Emotionsin Second Language Teaching : Challenges for Teacher Education,Cham : Springer.

— Plutchik, R. (1980). Emotion ; A Psycho-Evolutionary Synthesis. Harper : New York.

La visée de faire ressentir dans la diffusion des savoirs non formels inhérents aux images des campagnes présidentielles françaises (2007 et 2012) de la presse écrite française

8 oct.
10h30
FR

Marie Sophie Madiba[1], Nadja Maria Acioly-Régnier[2],[3]

[1]Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), Université Lumière Lyon 2 ; [2]Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) ; [3]Education, Cultures et Politiques, Université Lumière Lyon 2, Université Jean Monnet, Saint-Etienne

Les périodes des campagnes présidentielles constituent des moments importants pour les citoyens d'un pays ; impliquant ainsi un processus de prise de décision visant à désigner un président de la République. Les élections présidentielles en tant que question publique donnent lieu à des productions discursives dans les médias dans la mesure où ceux-ci contribuent aux processus démocratiques. Aussi, les messages médiatiques participent via une éducation non formelle à la problématisation, l'explication et la description des campagnes présidentielles. Si ces dernières comportent particulièrement une dimension pragmatique avec pour finalité le choix d'un président à élire, la dimension émotionnelle n'est pas exempte du processus de vote. Analysant l'appel aux émotions dans les campagnes présidentielles françaises, Ballet (2014, p. 7) souligne le rôle de la persuasion émotionnelle dans les moments des campagnes présidentielles « dont la vocation est d'influencer l'électeur : le faire voter, mais aussi le faire croire, penser et ressentir. Elle [la persuasion émotionnelle] prend corps dans des mots, des symboles, des paroles, des gestes, des images et, plus généralement, dans tous les procédés discursifs verbaux ou non verbaux [...] ». L'enjeu de cette communication est de décoder en quoi les indices émotionnels issus des messages médiatiques contribuent à orienter la représentation du vote présidentiel en France en fonction d'une période historique et d'un support de presse. S'inscrivant dans l'axe 2, cette communication analysera d'abord les outils de langage (plastiques, iconiques et linguistiques) des images des campagnes présidentielles de médias et leur rôle dans la diffusion de visées pathémiques [1] (Charaudeau, 2005, p. 53) ou de faire ressentir. Ces dernières ont pour rôle de solliciter les affects du public. Ensuite, à partir des unes des journaux (2007 et 2012), issues de la presse quotidienne gratuite (*Lyon Plus*, *Métro* et *20 Minutes*), régionale (*Le Progrès*) et nationale (*Le Monde* et *Le Figaro*) française, nous allons interroger la place des marqueurs d'émotions contenus dans les outils de langage des images dans la perception que ces publications forgent des campagnes présidentielles. Nous voulons comprendre dans quelle mesure les images des campagnes présidentielles de presse écrite, et, leurs outils de langage recèlent des indices émotionnels pouvant contribuer à la diffusion auprès des citoyens d'autres visées et significations propres à l'identité discursive de chaque journal et à un contexte sociohistorique et culturel donné ? Nous nous appuierons sur la théorie historico-culturelle et la notion d'instrument technique de Vygotski (1985) dans la mesure où ce dernier intègre la question des émotions dans sa théorie historico-culturelle

du psychisme. Pour Vygotski « celui qui a dès le départ séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même » (cité par Clot, 1985, p. 40). En outre, nous nous outillerons également de la notion d'artefact de Rabardel (1995) afin de dégager les processus de transformations des outils de langages médiatiques en artefacts aux visées distinctes possibles. Le cadre théorique permettra de décrypter les formes d'appropriations (communes ou distinctes) des outils de langage d'images de chaque publication au sujet des campagnes présidentielles entre deux périodes historiques. Nous considérons également avec Cahour et Lancry (2011, p. 105) que les émotions sont « constitutif [ves] de toute activité qui se déploie dans un flot constant et mouvant d'états émotionnels qui orientent et impactent l'action, la relation et la réflexion, et qui sont eux-mêmes modifiés par l'activité qui se déploie et la situation qui se construit ». Nous adopterons une démarche psycho-sémio-linguistique (Charaudeau, 1995) dans la perspective d'étudier à la fois le rôle des formes verbales et non verbales (plans, expressions faciales, gestes, icônes, symboles) dans la construction du sens et des significations octroyés par les publications aux campagnes présidentielles. Les résultats montrent que le recours à la visée pathémique a plusieurs fonctions : faire voter, forger un ethos différencié de chaque candidat, suggérer un regard sur les problématiques sociétales, crédibiliser la narration des épisodes de campagne, amplifier l'importance des faits de campagne en sollicitant l'affect et l'implication du lecteur/citoyen dans les faits de campagne. Métro est le journal qui recourt plus que les autres journaux à la visée pathémique en 2007. Toutefois, l'ensemble des journaux emploie des marqueurs d'émotion à des visées épistémiques, heuristiques, sémiotiques et cognitives en 2007 et 2012.

[1] « qui consiste[nt] à vouloir « faire ressentir » c'est-à-dire vouloir provoquer chez l'autre un état émotionnel agréable ou désagréable ».

Références :

— Ballet, M. (2014). Émotions et élections : Les campagnes présidentielles françaises, (1981-2012). Bry-sur-Marne : INA.

— Cahour, B. & Lancry, A. (2011). Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. Le travail humain, vol. 74(2), 97-106. doi :10.3917/th.742.0097.

— Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. Langages, (117), Paris : Larousse. Consulté 15 février 2017, à l'adresse http ://www.patrick-charaudeau.com/Une-analyse-semiolinguistique-du,64.html

— Clot, Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. Revue philosophique de la France et de l'étranger, tome 140(2), 205-224. doi :10.3917/rphi.152.0205.

— Vygotski, L. (1934/1997), Pensée et Langage, Paris, La Dispute.

8 oct.
11h30
FR

Discours rapporté et mimétique de l'émotion vécue : le cas des soignants en psychiatrie rapportant le discours de leurs patients

Louis Maritaud

Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), Université Lumière Lyon 2

Une des particularités de l'exercice infirmier en psychiatrie est que ce soignant traite à la fois le somatique et ce qui appartient au domaine de la psychologie. Or, si l'aspect somatique est visible par le biais d'auscultations physiques, l'aspect psychologique demeure la plupart du temps invisible au regard du corps du patient. Bien que des marqueurs soient repérables dans le comportement des malades, et qu'une médication puisse se révéler nécessaire, une grande partie de l'anamnèse et du soin psychologique se fera donc par le biais du langage.

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, une grande partie du discours des soignants est du discours rapporté, au sein duquel les acteurs du système de soins peuvent actualiser un discours attribué lors de sa première énonciation à des patients, et le rendre ainsi audible par l'ensemble de l'équipe. Selon la forme qu'il revêt, le discours rapporté peut tendre vers une mimétique des propos tenus à l'origine, notamment dans le cas des discours rapportés directs (Rosier, 2008). Dès lors, une certaine forme de mimesis peut être repérée dans les émotions véhiculées par le biais du DR. En effet, puisque le discours rapporté implique une pluralité de locuteurs (Ducrot, 1984), alors le soignant produisant une séquence rapportée subira un décrochement énonciatif afin de placer au cœur de sa propre parole le patient, tant dans son aspect de locuteur (qui a tenu des propos véhiculant des concepts) que de sujet parlant (qui vit et ressent des émotions).

Ainsi, nous proposons de décrire le rapport entre la mimétique du DR et les émotions du patient que les soignants mutualisent lors de leurs réunions de relève, des points de vue verbal et multimodal, en utilisant les outils de l'analyse conversationnelle, et quelques points de la terminologie de la polyphonie linguistique. Dans notre corpus, une pluralité de marqueurs prosodiques et gestuels sont repérables dans les séquences de DR (Morel, 1996 ; Caillat, 2013), notamment lorsqu'elles reprennent des propos relevant des émotions des patients. De plus, les contextes d'apparition des séquences de DR seront également étudiés en rapport avec la portée émotionnelle qu'elles revêtent. Qu'il s'agisse de l'expression d'émotions relatives à la pathologie du malade (anxiété, angoisse...) ou d'émotions plus ordinaires, nous verrons que le DR, dans les réunions de relève infirmière, joue un rôle prépondérant dans l'expression émotive du patient face à

l'équipe soignante, ce qui est tant marqué dans le contenu que dans la séquentialité de l'interaction.

Références :

— Caillat, D. (2013). Le discours rapporté direct dans les conversations orales : un système de balisage multimodal. In Desoutter, C. & Mellet, C. (dir.). Approches linguistiques et perspectives didactiques. Berne : Peter Lang. 63-81.

— Ducrot, O. (1984). Le dire et le dit. Propositions. Paris : Minuit.

— Günthner, S. (1997). The Contextualization of affect in reported dialogues. In Niemeier, S. & Dirven, R. (eds.). The language of emotions : conceptualization, expression, and theoretical foundation. Amsterdam/Philadelphia : Benjamins.

— Morel, M.-A. (1996). « Le discours rapporté direct dans l'oral spontané ». Cahiers du français contemporain. 3 : 77-90.

— Rosier, L. (2008). Le discours rapporté en français. Paris : OPHRYS.

Quand le discours de savoir s'ouvre au pathos : Formes discursives et enjeux des émotions dans les pratiques de blogging scientifique en SHS

7 oct.
16h30
FR

Ingrid Mayeur

Université de Liège

Les genres traditionnels de la communication scientifique écrite que sont l'article et la monographie reposent ordinairement sur une énonciation objectivisée : organisant l'effacement énonciatif du locuteur, se déployant sur un plan non embrayé, elle inscrit les énoncés dans un présent intemporel qui leur confère une valeur véridictionnelle (Grossmann 2017). Le discours scientifique n'en est pas moins traversé de stratégies rhétoriques par lesquelles cette absence du locuteur dans son discours sert la construction d'un ethos de chercheur fiable (Amossy 2010, 191-92).

Le contexte de la science ouverte, visant l'abolition des barrières d'accès ainsi qu'une plus large diffusion géographique et sociale des connaissances, amène l'investissement de nouveaux formats de communication des savoirs, au rang desquels le blog de recherche. Le discours scientifique qui s'y inscrit est marqué par de nouveaux enjeux de construction de l'ethos du chercheur, recourant par exemple à l'*extimité* comme « écriture publique de l'intime » (Couleau et Hellégouarc'h 2010, paragr. 4) afin d'établir discursivement sa légitimité. En effet, si la rhétorique aristotélicienne, à visée politique, repose sur les valeurs cardinales de bienveillance (*eunoia*), de prudence (*phronèsis*) et de vertu (*arètè*) (Amossy 2010, 20), l'ethos numérique ajuste désormais ces valeurs à celles du web : on pense ici à l'horizontalité (impliquant l'inscription dans une démarche collaborative) et l'actualité liée au renouvellement fréquent des contenus, mais également à la *sincérité* et à la *transparence* qui participent des idéaux enracinés dans les « mythes fondateurs d'Internet » (Couleau, Deseilligny, et Hellégouarc'h 2016, paragr. 24).

Par ailleurs, si le recours au pathos semble *a priori* peu compatible avec le discours scientifique, la question du rôle des émotions dans la production et la transmission des savoirs a néanmoins été soulevée par les analystes, pour qui les émotions seraient de nature à faciliter les apprentissages, en favorisant la mémorisation par exemple, ou en développant la faculté d'intelligence communicationnelle (voir à cet égard la synthèse introductive dans Baider, Cislaru et Coffey 2015). En pôle production, McAllister fait l'hypothèse que le recours aux émotions permet au chercheur de résoudre des dilemmes méthodologiques qui se posent à lui face à une incohérence théorique (McAllister 2014) : à la suite des travaux de Damasio, il estime ainsi que les émotions peuvent servir de guide au chercheur dans la prise de décision. Les émotions assumeraient donc une fonction positive tant dans la production que dans la communication des savoirs, d'une part, en ce qu'elles favoriseraient la transmission, d'autre part, en ce qu'elles permettraient de résoudre les problèmes qui se posent au chercheur.

À partir d'un travail mené sur notre corpus de thèse [1], constitué d'une sélection de billets extraits de la page d'accueil de la plateforme de blogging en

sciences humaines et sociales *Hypothèses*, nous souhaitons rendre compte de la manière dont les chercheurs recourent au pathos dans le discours scientifique des carnets de recherche en ligne. Selon nos observations, celui-ci se manifeste sur deux versants : (i) par l'exhibition du chercheur comme sujet sensible, touché par son travail de terrain ou ses objets de recherche ; (ii) par un travail rhétorique de mobilisation de l'auditoire (étymologiquement, l'émotion vise en effet à faire bouger [*ex-movere*] l'allocutaire) en vue d'une action concrète. Nous tenterons de modéliser plus précisément ces manifestations et d'identifier les enjeux de savoir auxquels elles se trouvent associées dans l'environnement numérique et le contexte de la science ouverte invitant à repenser le rôle social des SHS.

[1] Celui-ci est en majeure partie constitué des 87 billets publiés en Une de la page d'accueil de la plateforme dans sa section francophone, extraits durant trois séquences temporelles (15/10/2016-15/01/2017, 15/04/2017-15/07/2017 et 15/10/2017-15/01/2018). On pourra consulter le détail de ce corpus dans une bibliothèque publique Zotero
(`https://www.zotero.org/groups/2218907/corpus_thse_ingrid_mayeur/items`, `dossier\T1\guillemotleftCorpus1\T1\guillemotright`),
ainsi qu'une liste bibliographique sur notre blog de thèse (`https://driv.hypotheses.org/corpus-de-these`).

Références :

— Amossy, Ruth. 2010. La présentation de soi : ethos et identité verbale. Paris : Presses universitaires de France.

— Baider, Fabienne, Georgeta Cislaru, et Simon Coffey. 2015. « Apprentissage, enseignement et affects ». Le langage et l'Homme 50 (1) : 3-6.

— Couleau, Christèle, Oriane Deseilligny, et Pascale Hellégouarc'h. 2016. « Que devient l'éthos en régime numérique ? » Itinéraires. Littérature, textes, cultures, no 2015-3 (juin). https ://itineraires.revues.org/3175.

— Couleau, Christèle, et Pascale Hellégouarc'h. 2010. « Introduction ». Itinéraires. Littérature, textes, cultures, no 2010-2 (juillet) : 7-12.

— Grossmann, Francis. 2017. « Écriture scientifique et positionnement d'auteur ». In La formation des doctorants à l'information scientifique et technique, édité par Claire Denecker et Manuel Durand-Barthez, 85-106. Papiers. Villeurbanne : Presses de l'enssib.
http ://books.openedition.org/pressesenssib/950.

— McAllister, James W. 2014. « Methodological Dilemmas and Emotion in Science ». Synthese 191 (13) : 3143-58. https ://doi.org/10.1007/s11229-014-0477-3.

La perception de l'erreur d'orthographe chez l'élève : indices lors du recueil et de l'analyse d'un corpus scolaire

9 oct.
9h30
FR

Sara Mazziotti

CLESTHIA - Langage, systèmes, discours - EA 7345, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Si « la Rature n'est pas un raté » (Penloup, 1994), mais un indice d'un changement, d'un retour sur le premier jet, d'une tentative de « mieux dire », pourquoi est-elle si peu acceptée chez les jeunes scripteurs ? Quelles sont les émotions des élèves en situation d'écriture en classe qui adressent leurs textes à un « enseignant-correcteur » (Pilorgé, 2010) vigilant au respect des normes linguistiques ?

Dans le cadre de ma thèse en Sciences du langage et en Sciences de l'éducation, j'ai effectué un recueil de productions écrites dans des classes de CE2 et de CM2 en France et en Italie, dans le but d'analyser, d'une part, les différentes postures de correction des enseignants et, d'autre part, les effets de leurs corrections chez les élèves dans une consigne de réécriture. Cependant, lors de mes interventions dans les classes, la soumission de la consigne de rédaction et du protocole interdisant la gomme et le blanco a mis en évidence une tendance générale à cacher, et donc à gommer, les traces de toute modification dans le texte, qu'elle soit une correction orthographique ou bien un remplacement lexical. Comment expliquer aux élèves l'importance de pouvoir retracer, à partir de leurs manuscrits, la construction de leur texte et d'identifier, grâce à un protocole très détaillé, toutes les marques des procédures d'écriture telles que l'ajout, la rature, le commentaire de l'enseignant ?

La prise en compte des émotions des élèves est cruciale dans ce projet de recherche qui s'appuie sur deux systèmes linguistiques avec des caractéristiques intrinsèques très différentes. Une consigne unique « Que feras-tu quand tu seras adulte » a été proposée aux élèves italiens et français qui ont rédigé un texte pendant une heure et écrit une version finale de ce texte à distance d'une semaine, après avoir reçu et lu la correction à l'écrit de leur enseignant. Pendant mon intervention, j'analyserai les acteurs et les contextes le plus à l'origine d'une certaine implication émotive de la parte des jeunes scripteurs au moment de la rédaction en classe. Le contexte classe, l'enseignant destinataire des productions écrites, l'attente de corrections et de commentaires à l'écrit de la part de l'enseignant ou encore la nécessité de respecter ces corrections apportées au brouillon, au moment du passage à la version finale seront mises en cause.

La présence de l'observatrice, perçue comme une figure externe, altère sans doute les émotions des scripteurs, mais c'est à la figure de l'enseignant et à sa future correction que cette autocensure de l'erreur doit être reliée. D'ailleurs, la mise en comparaison du brouillon corrigé par l'enseignant et de la version finale proposée ensuite par l'élève nous permet d'avancer des hypothèses concernant le degré d'inhibition de l'élève vis-à-vis du remaniement du brouillon. Par exemple,

un brouillon et une version finale presque identiques qui valident uniquement les corrections orthographiques et grammaticales de l'enseignant apportées au brouillon, pourraient être un indice de la manifestation de cette inhibition, causée par la crainte de commettre d'autres erreurs, en rajoutant du texte.

Un dernier aspect qui pourrait être à l'origine de cette inhibition de la part de l'élève est le taux d'intervention de l'enseignant sur le brouillon. Plus particulièrement, une intervention massive de l'enseignant insistant sur l'aspect orthographique de la langue pourrait susciter chez l'élève un sentiment d'incapacité de remanier le contenu : il se limitera à suivre les indications de l'enseignant et à reproposer toutes ses corrections orthographiques dans la version finale, puisque visiblement c'est l'aspect formel qui intéresse majoritairement. De plus, l'enseignant qui est resté dans la classe pendant la soumission de la consigne et qui a répondu à un questionnaire sur ses pratiques de correction habituelles, se confronte lui aussi avec une figure externe. Pourrions-nous supposer alors qu'il transmette involontairement aux jeunes scripteurs une préoccupation concernant leur production qui normalement n'est pas présente pendant les rédactions habituelles ? Enfin, nombreux sont les obstacles que les réactions et la subjectivité de chaque acteur participant à ce projet de recherche nous imposent. Toutefois, derrière leurs émotions se cachent des enjeux qui méritent d'être investigués, afin de prendre en compte toutes les variables en contexte classe en amont et en aval du traitement des données.

Références :

— Doquet, Claire (2003). Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2, Linguistics. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.

— Doquet, Claire, Enoui, Vanda, Fleury, Serge, Mazziotti, Sara (2017). Problèmes posés par la transcription et l'annotation d'écrits d'élèves, Corpus 16, 133-156.

— Fabre, Claudine (2002). Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée, ESF Editeur, 2002

— Penloup, Marie-claude (1994). La Rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon, Rouen, MAFPEN.

— Pilorge, Jean-Luc (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. Pratiques 145-146, pp. 85-103.

7 oct.
16h30
FR

Les psycho-collocations en hmong noir (hmong-mien, Vietnam)

Léa Mouton

Laboratoire DDL (Dynamique du Langage), Université Lumière Lyon 2

L'émotion peut être définie comme une « [c]onduite réactive, réflexe, involontaire vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur » (TLFi). Selon cette définition, l'émotion met en jeu le corps de l'expérient.

Dans les langues du monde, le corps est fréquemment utilisé comme étant la source métaphorique dans l'expression des émotions. Le hmong noir, une variété de hmong de la famille des langues hmong-mien parlée au Vietnam présente un ensemble de psycho-collocations au sein du champ sémantique des émotions ou des sentiments. Le terme psycho-collocation a été forgé par (Matisoff, 1986 : 9) pour décrire des expressions polymorphémiques qui font une référence explicite aux parties du corps ou à des organes comme le siège des émotions en combinant un nom d'organe ou de phénomène psychologique et un morphème prédicatif (généralement un adjectif ou un verbe). Cette caractéristique, constitue l'un des traits aréals des langues d'Asie du Sud-Est. Dans les langues de cette région (i.e. birman, thaï, vietnamien, hmong blanc), ces expressions polymorphémiques associent une partie du corps ou un organe et un verbe pour parler des émotions ou des sentiments.

Le hmong noir est conforme à cette définition. Dans les expressions polymorphémiques suivantes, le hmong noir associe un nom d'organe et un adjectif (1-2), une sécrétion d'un organe et un verbe (3), mais aussi un nom et un organe (4) pour exprimer une émotion ou un sentiment.

Hmong noir (Hmong-mien, Vietnam) [1]

(1) ***laav-kiv***
petit-foie

'paresseux, paresse'

(2) *Kuv* ***zoo-sab***
1SG **bon/facile-foie**

'Je suis content(e)'

(3) *Kuv lub* ***kua-muag poob***
1SG CLF **larme tomber**

'Je pleure, je suis triste'. Litt. 'Mes larmes tombent'

(4) ***mob-sab***
douleur-foie

'Coeur brisé'

Dans cette contribution, je propose une première analyse des psycho-collocations du hmong noir puisque la variété du hmong noir ne présente à ce jour aucun travail en linguistique. Je me focaliserai sur leurs formes et leurs comportements morphosyntaxiques.

Une comparaison avec les langues d'Asie du Sud-Est sera également donnée, afin de placer le hmong noir parmi les langues de cette région. Les études menées sur les langues d'Asie du Sud-Est font ressortir que chaque langue privilégie une partie du corps ou un organe en particulier comme étant le locus des émotions ou des sentiments. La conceptualisation des parties du corps ou des organes comme locus des activités émotionnelles et mentales peut être vu comme le reflet des traditions culturelles ou des croyances religieuses de ces communautés (Vittrant, 2014 : 15). Si le cœur est privilégié en anglais ou en thaï, le foie est préféré en malais et en hmong blanc (Jaisser, 1990), et les intestins ou l'estomac sont favorisés en vietnamien (Clark, 1996), qu'en est-il du hmong noir ? Quelles parties du corps sont mises en jeu dans les psycho-collocations du hmong noir ? Quel est le locus favori des émotions pour les locuteurs du hmong noir ? Quel est le comportement morphosyntaxique de ces expressions polymorphémiques ? Ces questions seront traitées à partir d'une analyse systématique de données textuelles de première main issues de textes de genres différents collectés sur le terrain dans la communauté hmong noire de Sapa du Nord Vietnam au printemps 2019.

[1] Pour la lecture des exemples : la première ligne correspond à la transcription orthographique dans la langue source, la deuxième ligne correspond à une correspondance morphème par morphème et la troisième ligne correspond à une traduction dans la langue cible.

Gloses :

1 : première personne
CLF : classificateur
SG : singulier

Références :

— Clark, M. 1996. Where do you feel ? Stative verbs and body-parts terms in Mainland Southeast Asia. In H. Chappell & W. McGregor (Éd.), The Grammar of Inalienability, A Typological Perspective on Body Part Terms and the Part-Whole Relation, 529-564. Berlin : De Gruyter Mouton.

— ÉMOTION : Définition de ÉMOTION. (s. d.). In Trésor de La Langue Française informatisé (TLFi). (https ://www.cnrtl.fr/definition/émotion) (Consulté le 16-05-2019.)

— Jaisser, A. 1990. DeLIVERing an introduction to psycho-collocations with SIAB in Hmong. Linguistics of The Tibeto-Burman Area, 13(1), 159-178.

— Matisoff, J. A. 1986. Hearts and minds in South-East asian languages and english : an essay in the comparative lexical semantics of psycho-collocations. Cahiers de Linguistique - Asie Orientale, 15(1), 5-57.

— Vittrant, A. 2014. Psycho-collocational expressives in Burmese. In J. P. Williams (Éd.), The Aesthetics of Grammar : Sound and Meaning in the Languages of Mainland Southeast Asia, 255-279. Cambridge : Cambridge University Press.

Perspective interactionnelle de la dimension affective dans la supervision à la psychothérapie

8 octobre
11h00
FR

Alexandra Nguyen[1],[2]

[1]Institut et Haute Ecole de la Santé La Source, HES-SO, Lausanne ; [2]Université de Genève

La supervision constitue l'un des espaces privilégiés de la formation continue des professionnels dans le domaine des soins. Elle est un dispositif formel pour repenser les actions et les interactions des thérapeutes avec leurs patients, et développer les compétences relationnelles indispensables à la construction d'une alliance et d'interventions thérapeutiques (Kilminster & Jolly, 2000). Comprendre l'activité de supervision nécessite de la considérer non seulement comme une situation de travail engageant les compétences du superviseur, mais également comme un dispositif de formation à propos du travail du thérapeute. Par conséquent, les champs du travail et de la formation se voient intriqués dans le dispositif de supervision. Ainsi, selon le courant du Workplace Learning, la supervision peut être envisagée comme une forme d'accompagnement en cours d'emploi pour se former à propos du travail et participe aux pratiques formelles variées de la formation au travail telles que le mentorat, le tutorat, le coaching, l'intervision (Filliettaz & Billett, 2015). C'est dans les séances de supervision que le thérapeute convoque, par le récit, les situations professionnelles problématiques pour élaborer avec le superviseur une compréhension des difficultés relationnelles rencontrées avec le patient. Les émotions du thérapeute sont ainsi thématisées dans les séances et constituent non seulement un topic structurant les interactions mais également une ressource multimodale dans l'activité conjointement menée. L'affectivité lors du récit d'évènements rapportés a fait l'objet d'une vaste littérature consacrée aux productions langagières telles que les « storytellings » (Selting, 2010), la confidence ou le dévoilement de soi (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2007). Durant les récits d'expérience vécue, les manifestations de la dimension affective engagée par les interactants constituent donc une ressource interactionnelle dans la co-construction du sens de l'évènement rapporté et dans la négociation des rapports de places entre superviseur et thérapeute. Nous nous intéressons à la manière dont les participants à l'activité de supervision expriment leurs émotions en situation ainsi qu'aux modalités interactionnelles auxquelles ils ont recours pour réguler leurs rapports de place lors de ces récits emprunts d'une dimension affective manifeste. Autrement dit, comment les thérapeutes évoquent-ils les émotions dans leurs récits d'expériences ? Quelles sont les ressources langagières et interactionnelles mobilisées par les superviseurs pour accompagner la production du récit comportant une dimension affective manifeste et comment sont-elles mises en œuvre dans l'interaction de supervision ? En quoi la mobilisation de ces ressources multimodales participe-t-elle à la professionnalité des superviseurs dans la gestion de l'affectivité en interaction ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mené une analyse interactionnelle, basée sur des enregistrements vidéo de 35 séances de supervision. Six tandems constitués d'un superviseur et d'un thérapeute ont été recrutés dans

des institutions de santé de Suisse romande. Les supervisions entrent dans le cadre de la formation des thérapeutes (psychologues ou médecins) en vue de l'obtention du titre de psychothérapeute dans l'une des trois grandes approches psychothérapeutiques mobilisées (systémique, cognitivo-comportementale, psychodynamique).

Dans la continuité des travaux conduits dans le domaine de la régulation interactionnelle des émotions (Local & Walker, 2008 ; Prior & Kasper, 2016), les analyses montrent que les phénomènes d'implication affective du thérapeute sont rendus manifestes par divers procédés langagiers (verbaux, vocaux, gestuels) lors du récit. Ces manifestations contribuent à la construction d'une compréhension partagée (thérapeute-superviseur) de la posture affective du thérapeute dans sa relation au patient. La description détaillée et séquentielle des interactions montre également que les réponses du superviseur favorisent ou entravent non seulement l'activité de narration du thérapeute mais également l'évocation de la dimension affective et émotionnelle engagée par le thérapeute dans sa relation au patient. Cette analyse donne à voir les ressources multimodales mobilisées par les superviseurs dans la régulation de l'affectivité en séance de supervision, contribuant aux recherches sur le phénomène d'affiliation dans les interactions (Stivers, 2008). L'analyse séquentielle des interactions de ce corpus permet de souligner la dynamique située et collectivement négociée du travail sur la relation thérapeutique, révélant deux phénomènes constitutifs de l'activité de supervision : d'une part, le rôle central de l'affiliation du superviseur pour permettre la nécessaire implication affective du thérapeute lors du récit ; d'autre part, les effets de cette régulation affective sur le processus analytique que superviseurs et thérapeutes mènent à propos des enjeux relationnels du thérapeute avec son patient.

Références :

— Filliettaz, L., & Billett, S. (2015). Francophone Perspectives of Learning Through Work : Conceptions, Traditions and Practices(Vol. 12) : Springer.

— Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2007). Confidence/dévoilement de soi dans l'interaction(Vol. 37). Tübingen : Walter de Gruyter.

— Kilminster, S., & Jolly, B. (2000). Effective supervision in clinical practice settings : a literature review. Medical education, 34(10), 827-840.

— Local, J., & Walker, G. (2008). Stance and affect in conversation : On the interplay of sequential and phonetic resources. Text & Talk-An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies, 28(6), 723-747.

— Prior, M. T., & Kasper, G. (2016). Emotion in multilingual interaction(Vol. 266) : John Benjamins Publishing Company.

— Selting, M. (2010). Affectivity in conversational storytelling. Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA), 20(2), 229-277.

— Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling : When

nodding is a token of affiliation. Research on language and social interaction, 41(1), 31-57.

---

8 oct.
13h35
FR

L'intentionnalité des émotions dans l'analyse du discours radiophonique

Natalia Marcela Osorio Ruiz

Laboratoire Praxiling, Université Paul Valéry Montpellier 3

« Selon une tradition rhétorique, la parole radiophonique renvoie à un pathos, au sens de l'influence affective que la voix exerce sur les publics. Elle n'en exhibe pas moins avant tout un ethos » (Fauré et Smati, 2016 : 99). En effet, dans un média comme la radio, exclusivement sonore, la complémentarité entre l'ethos et le pathos opère dans une grande mesure sur les aspects prosodiques et phonétiques, mais aussi sur la parole en elle-même (le logos qui complète le triangle rhétorique aristotélicien). Le discours radiophonique se structure, se pré-construit et se construit en continuum selon des fins visées. Une d'entre elles, celle sur laquelle nous allons nous centrer, est celle, pathémique, consistant à susciter des émotions. L'étude de l'intentionnalité de ces dernières (il s'agit d'une des propriétés des émotions d'après Charaudeau, 2000) constitue l'autre volet de notre investigation et l'un des intérêts de l'analyse du discours médiatique.

Grâce à une démarche ethnographique réalisée au sein d'une chaîne de radio informative colombienne (« Caracol Radio »), nous disposons d'un corpus multimodal qui nous permet d'étudier la construction du discours radiophonique. Pour cette communication, nous souhaitons nous focaliser sur deux exemples parlants d'un traitement intentionnellement différencié des émotions. En effet, ils constituent deux facettes de la professionnalité journalistique. D'un côté, l'élaboration du pathos, compris comme le souhait de créer chez l'auditoire une certaine émotion. De l'autre côté, à l'inverse, le souhait de ne pas mettre en évidence l'émotion ressentie, en obéissant aux paramètres du contrat de professionnalité implicitement (ou parfois explicitement) établi. Dans les deux cas, les vidéos permettent d'avoir accès à la mimogestualité qui peut parfois trahir ou donner à lire l'intentionnalité de susciter ou pas de l'émotion chez l'auditoire.

Le premier cas correspond à l'entretien réalisée avec un jeune garçon, dont la sœur a une paralysie cérébrale, suite à une injection mal appliquée. Il décide de parcourir avec elle l'Amérique du Sud, afin de chercher une solution pour cette pathologie et de récolter de l'argent pour une chirurgie qui peut améliorer sa qualité de vie. La présentation de l'histoire est effectuée avec l'élaboration d'un parcours émotionnel [1] réalisé entre la journaliste et le directeur du programme principalement. Elle est introduite avec des adjectifs qualificatifs mélioratifs (« esta historia es verdaderamente asombrosa y conmovedora » / « cette histoire est vraiment étonnante et émouvante »), et, tout au long de l'entretien, des énoncés subjectifs sont produits par les journalistes, avec des diminutifs et une qualification explicite du frère (« muy generoso usted / gran hermano / ejemplar » « vous êtes très généreux / un grand frère / exemplaire »). De plus, il y a une demande de détails précis, afin, probablement, de susciter la compréhension chez l'auditoire de la dimension et de l'impact de la maladie dans la vie de la jeune fille. Enfin, l'entretien se conclut par une invitation indirecte à les aider, basée sur l'appel à l'empathie (« ojala gente de buen corazón nos esté escuchando

y que quiera colaborarles que quiera ayudarles [un carrito] o por lo menos que quiera enviar una buena energía [un carrito] o incluso los de la eps a la que pertenece angie para que también le tramiten eh su cirugía de una manera rápida" / « j'espère que des gens avec un bon cœur sont en train de nous écouter et qu'ils voudront collaborer avec vous qu'ils voudront vous aider [une petite voiture] ou au moins vous envoyer de la bonne énergie une petite voiture ou même que les employés de la mutuelle à laquelle angie appartient voudront vous aider en programmant euh sa chirurgie rapidement »). Ce parcours réalisé sur le plan discursif est aussi effectué sur le plan gestuel, certains mouvements se réalisent avec le but d'accompagner les mots mais d'autres exposent les réactions des journalistes face au discours entendu. Cet aspect gestuel même s'il n'est pas visible pour les auditeurs, est parfois perceptible dans la voix. En effet, ces ressources deviennent significatives et porteuses du sens à la radio par l'emballage prosodique qui constitue la voix en tant qu'actualisatrice de la parole.

Dans le second cas, l'opérateur technique se trompe et fait retentir à l'antenne le jingle d'introduction à une séquence précise, à savoir « les secrets de Darcy Quin », alors que ce n'est pas encore le moment. Grâce aux vidéos en studio, nous pouvons observer l'énervement et la surprise du directeur qui adresse une réclamation à l'opérateur technique, avant et après le passage à l'antenne ; même pendant ce dernier, il lui prodigue des gestes de mécontentement. Néanmoins, le directeur introduit la section comme si aucune faute n'avait eu lieu et donne la parole à la journaliste sur un ton qui pourrait être considéré comme tout à fait normal, en gardant de cette manière l'ethos de professionnel du média envers l'auditoire.

À travers l'approche séquentielle de ces deux cas, nous souhaitons observer comment l'étude de l'intentionnalité de susciter ou pas des émotions chez l'auditoire permet de mettre en évidence les procédés propres à la professionnalité journalistique, la construction en permanence de l'ethos d'expert et l'élaboration du pathos selon la visée recherchée. Puisque comme le précise Plantin (2011 : 22) « la parole ne peut pas faire tonner, mais elle peut émotionner ».

[1] Compris dans les termes de PLANTIN, TRAVERSO et VOSGHANIAN (2008 : 146) comme une « unité d'analyse [...] une unité co-construite par les participants ».

Références :

— Burger, M. et Auchlin, A. (2007). Quand le parler radio dérange : remarques sur le phono-style de France Info. Dans M. Broth, M. Frosgren, C. Norén et F. Sullet-Nylander (sld.), Le Français parlé des médias. Actes du colloque de Stockholm 8-12 juin 2005 (p. 97-111). Stockhom : Acta Universitatis Stockholmiensis.

— Charaudeau, P. (2000). La pathémisation à la télévision comme stratégie d'authenticité. Dans C. Plantin, M. Doury, et V. Traverso (dirs.), Les émotions dans les interactions. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

— Fauré, L. et Smati, N. (2016). Le discours. Dans F. Antoine (dir.), Analyser la radio. Méthodes et mises en pratique (p. 99-104). Belgique : De Boeck

Supérieur.

— Plantin, C. (2011). Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné. Berne, Peter Lang.

— Plantin, C., Traverso, V. et Vosghanian, L. (2008). Parcours des émotions en interaction. Dans M. Rinn (dir.), Émotions et Discours. L'usage des passions dans la langue (p. 141 – 162). Presses universitaires de Rennes.

Sémiotique des émotions : Le cas de la médiatisation de l'attentat contre *Charlie Hebdo*

8 oct.
11h00
FR

Imene Oumessad

PREFICS, Université de Rennes II - Haute Bretagne - EA7469

L'émotion, opposée à la raison, à la logique et considérée comme échappant à toute rationalisation, a longtemps été approchée comme étant un état psychologique, ou une réaction biologique. Néanmoins, depuis le début du XXe siècle, le concept d'émotion a connu un regain d'attention considérable et a fait l'objet de nombreuses recherches qui ont amené à changer le regard posé sur elle. Ces recherches relèvent de différents domaines tels que la psychologie, la sociologie, la philosophie mais aussi, dans le cadre qui nous intéresse, les sciences du langage, notamment le champ de l'analyse du discours avec les travaux de M. Rinn (2008), C. Kerbrat-Orrechionni (2000), C. Plantin (2011), etc.

Les travaux des linguistes sur ce sujet ont largement révélé l'omniprésence de l'émotion dans les médias. Dans le cadre de notre recherche, nous porterons notre intérêt sur l'étude de l'émotion et de la place qu'elle occupe dans les écrits journalistiques notamment en situation dite de crise, où les tensions émotionnelles sont exacerbées.

Notre présente contribution s'inscrit dans un travail de recherche plus large, portant sur la dimension émotionnelle des articles publiés dans *Le Monde* et *El Watan* dans les 15 jours qui ont suivi l'attentat perpétré contre le journal satirique *Charlie Hebdo* le 7 janvier 2015. Notre corpus est donc constitué d'une centaine d'articles, mais dans le cadre de cette présentation, nous nous limiterons à quelques exemples à valeur illustrative, tirés exclusivement du journal *Le Monde*, afin de mettre en œuvre les catégories d'analyse qui nous permettront de mettre au jour la dimension émotionnelle de ces discours.

Nous tenterons, dans un premier temps, de mettre en évidence l'importance et l'omniprésence de l'émotion dans la façon dont *Le Monde* a traité la situation de crise provoquée par l'attentat contre *Charlie Hebdo*. Nous montrerons que face à un événement d'une telle ampleur "advenu à une certaine date, dans un lieu déterminé et qui présente un caractère unique, inattendu, singulier de nature à frapper, à toucher le public par ses implications sur le groupe social" (Reveret, 1997, p 19.), la réflexion des énonciataires ralentit au profit du ressenti.

Dans un second temps, nous examinerons la façon dont l'émotion est marquée en discours, et identifierons les procédés discursifs qui portent, cachent ou encore trahissent cette émotion. Pour ce faire, nous proposons de distinguer, au sein des procédés visant à susciter l'émotion, l'émotion *dite*, l'émotion *montrée*, l'émotion *argumentée*. Notre perspective cherche à articuler les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1980) sur l'énonciation, et plus spécifiquement, sur la place de l'émotion dans les sciences du langage (Kerbrat-Orecchioni 2000), les travaux de Plantin (2011) sur la construction argumentative des émotions, les analyses menées par Ungerer (1997) sur la dimension émotionnelle de l'écriture de presse, la réflexion de Charaudeau (2008) sur le pathos. A travers notre présentation, nous nous attèlerons à dévoiler les émotions mises en relief dans les articles et

à les faire surgir de la trame énonciative afin de tenter de comprendre la visée et la finalité des choix discursifs opérés par les journalistes.

Références :

— Baider, F., Cislaru, G. (2013) : Cartographie des émotions, Paris, PSN.

— Charaudeau, P. (2008) : «Pathos et discours politique», in : M. Rinn (dir.). Emotion et Discours, Usage des passions dans la langue, Rennes, PUR, pp. 49-58.

— Charaudeau, P. (1997) : Le discours d'information médiatique : la construction du miroir social, Paris, Nathan.

— Charaudeau, P. (2000) : « Une problématisation discursive de l'émotion à propos des effets de pathémisation à la télévision ». In, Les émotions dans les interactions, (dirs) C. Plantin, M. Doury, V. Traverso, PUL, Lyon.

— Kerbrat-Orecchioni, C. (1980) : L'énonciation de la subjectivité dans le langage, Paris, Armand Colin.

— Kerbrat-Orecchioni, C. (2000) : «Quelle place pour les émotions dans la linguistique dans la linguistique du XXe siècle ? Remarques et aperçus» in : C. PLANTIN, M. DOURY, V. TRAVERSO (dir) : Les émotions dans les interactions, Lyon, PUL, pp. 33-74.

— Plantin, C. (2011) : Les bonnes raisons des émotions : principes et méthodes des discours émotionnés, Broché, Paris.

— Plantin, C., Doury, M., Traverso, V. (2000) : Les émotions dans les interactions, PUL, Lyon.

— Rinn, M. (2008) : Emotions et discours : Usage des passions dans la langue, PUR, Rennes.

— Reveret, R., Moreau, J.N. (1997) : les médias et la communication de crise, ECONOMICA.

— Ungerer, F. (1997) : « Emotions and emotional language in English and German new stories ». In S. Niemeier and R. Dirven (Eds). The language of Emotions, 307-328. Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins.

Display of emotions during a guessing game

8 oct
15h30
EN

Franco Pauletto, Silvia Kunitz

Stockholms universitet

This ethnomethodological, conversation analytic study explores how groups of 9th grade students of Spanish as a foreign language accomplish a classroom task called “charade”. Specifically, we focus on the students’ embodied display of emotions as they progress through the task. After the initial instruction-giving sequence, each group of students received a set of cards ; each card reproduced a sentence in Spanish. The students were instructed to take turns in picking one card and in mimicking the sentence written on it, so that their group members could guess it. The data show how students assess their group members’ interpretation of instructions and their guesses, as briefly illustrated in the examples below.

Excerpt 1 begins as Oscar draws a card but, instead of mimicking the target sentence, he just reads it aloud (line 1).

Excerpt 1

```
01 OS: +draws a card
02     +e:::h (0.9) no nos duelen las piernas.
       u:::h (0.9) our legs don't ache.
03     +(1.8)
04     +Alicia looks at Oscar, then turns to Elsa
05 EL: (DU FÅR) INTE  +LÄSA MENINGEN
       (YOU ARE) NOT  +SUPPOSED TO READ THE SENTENCE
```

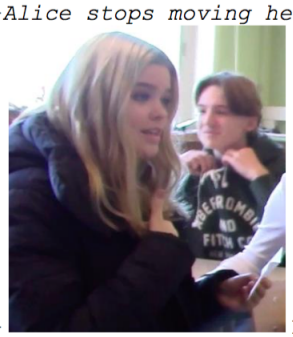
```
06                    +                                FG1
07     (OSCAR VI SKA GÖRA CHARADER!)
       (OSCAR WE ARE PLAYING CHARADES!)
08 OS: (              [    ]      ).
09 EL:                [ah,]
10 AL: +okej.
       +okay.
11     +taps on pile of cards close to Oscar
```

After a lengthy pause (line 3), Elsa, who is sitting across from Oscar, produces a reprimand in loud volume : Oscar has violated the rule of the game (line 5). As Elsa produces her turn, she brings her hands to her head, then leans forward, and rests her elbows on the table (see Frame Grab 1). Midway through the delivery of Elsa’s turn, Alicia imitates Elsa’s gesture by briefly covering her face with her hands. This excerpt shows that the violation of the instructions is met with an

embodied display of reprimand through the use of verbal, prosodic and gestural resources.

In Excerpt 2 Alice starts miming the target sentence (tengo mucha fiebre ; literally 'I have much fever') by repeatedly pointing at herself with her right hand (line 2) ; note her slightly smiling facial expression (Frame Grab 1).

Excerpt 2

01 +(1.5)
02 +*Alice looks at Lilly and points repeatedly at herself with RH*
+ FG1
03 LI: e:h tú?
u:h you?
04 +(1.0)
05 +*Alice stops moving her hand while still pointing at herself*
+  FG2
06 LI: mi?
me?
07 +(0.9)
08 +*Alice looks down at her card*

09 +(0.7)
10 +*Alice looks at Lilly*

11 LI: +e:::h,
+***u:::h,***
12 +*Alice frowns*

12 +*Alice frowns*

\+ FG3

13 +(0.6)
14 +*Alice looks at Lilly and keeps frowning*

15 LI: yo?
I?
16 +(0.8)
17 +*Alice keeps looking at Lilly*
18 AL: no:::, e:::::::::h,
no:::, u:::::::::h,
19 +(2.5)
20 +*Alice points repeatedly at herself with both hands,*
21 +*then brings her fists to her chest*

22 +(1.1)
23 +*Alice leans back and keeps looking at Lilly*
24 LI: tengo?
(I)have?
25 (0.4)
26 +(0.6)
27 +*Alice nods*

\+ FG4

One of her group members, Lily, offers a first candidate solution with tù ‘you’, line 3). In response, Alice freezes her gesture and keeps looking at Lily (line 5), who produces another candidate with mi ? (‘me ?’, line 6). At this point, Alice looks briefly at her card (line 8), then looks back at Lily (line 10) and frowns (lines 12-14) ; such frowning action might indicate either rejection of Lily’s last guess or orientation to an impasse in the progressivity of the game. A new candidate solution, yo ? (‘I ?’, line 15), is produced by Lily ; after a short gap (line 16), this guess is explicitly rejected by Alice (line 18), who first points at herself and then brings her fists to her chest to mime the target verb form (tengo, ‘I have’ ; lines 20-21). Lily makes the right guess (line 24) and Alice accepts it (line 25) by smiling and nodding enthusiastically (line 27, Frame Grab 4). This excerpt shows how participants rely on embodied resources for the assessment of the guesses. Specifically, wrong guesses are met by sudden “freezing” of ongoing gestures, lack of smiling, and frowning, while acceptance is shown with vigorous nods and smiles.

Overall, these data show how participants orient to the use of embodied resources to scaffold the progressivity of the task by indicating acceptance or rejection of a prior action. Preliminary findings seem to indicate that the embodied display of acceptance/rejection is accomplished through a continuum of emotional intensity (from exaggerated gestures and facial expressions to more neutral expressions). This study contributes to the study of task-based instruction (Nunan, 2004) within the field of CA-SLA (Kasper & Wagner, 2011 ; Markee & Kunitz, 2015). More specifically, in line with the ethnomethodological goal of describing how participants enact "immanent pedagogies" (Lindwall & Lymer, 2005), this study explores the role of embodied displays of emotion in the achievement of tasks-as-activities (Breen, 1989).

References :

— Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In R.K. Johnson (Ed.), The second language curriculum (pp. 187–206). Cambridge : Cambridge University Press.

— Kasper, G., & Wagner, J. (2011). A conversation-analytic approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), Alternative approaches to second language acquisition (pp. 117–142). London : Routledge.

— Lindwall, O., & Lymer, G. (2005). Vulgar competence, ethnomethodological indifference and curricular design. In T. Koschmann, D. Suthers, & T. Chan (Eds.), Computer supported collaborative learning 2005 : The next 10 years ! Proceedings from the International Conference on Computer Supported Collaborative Learning 2005, Taipei, May 30–June 4, 2005.

— Markee, N., & Kunitz, S. (2015). CA-for-SLA studies of classroom interaction : Quo vadis ? In N. Markee (Ed.), Handbook of classroom discourse and interaction (pp. 425–440). Boston, MA : Wiley.

— Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge : Cambridge University Press.

Le vécu du geste intracorporel dans la relation infirmière-malade

8 oct.
10h30
FR

Cécile Pouteau

Conservatoire national des arts et métiers - centre de recherche sur la formation (Cnam Crf Paris), Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Les recommandations ministérielles actuelles en matière de santé invitent les soignants à réfléchir sur leur rôle et posture lorsqu'ils accompagnent les malades chroniques afin que ces derniers soient davantage " sujets de leurs soins ". En tant que formatrice indépendante en Education thérapeutique du patient (ETP), notre métier est d'accompagner les soignants à adopter ces changements.

Or, nous avons pu identifier que les infirmières avaient dû mal à conserver leur posture lors d'un soin technique. Des témoignages de soignants évoquent un processus de « déshumanisation » des soins lors de la réalisation d'un geste technique comme le soulignent Nathalie Flamant et son équipe (2015, p. 52) : « Centrés sur les gestes techniques, les étudiants admettent volontiers en oublier la personne soignée destinataire. Ils disent très souvent s'enfermer dans une bulle, et n'existent plus pour eux que l'aiguille, la compresse, la sonde et le déroulé du soin. L'important est d'avoir respecté le protocole, réussir le geste et être efficace ». En effet, elles ont tendance à rendre objet le corps du malade. D'autre part, des témoignages de patients lors de notre participation à la recherche sur les pratiques de l'éducation thérapeutique (Obertelli, P. (dir.) ; Pouteau, C., Haberey-Knuessi, V. ; Dancot, J ; Le Roux, A. ; Llambrich, C. (2015)) font remonter le fait qu'ils se sentent « patient objet » lors de la réalisation d'un geste invasif. Ce ressenti des malades à propos des soignants est également évoqué dans le livre de Philippe Barrier (2010) « La Blessure et la force » et de Claire Marin (2013) « L'homme sans fièvre ». Les soignants réifient ainsi le malade (Obertelli, Zâh-Gratiaux, Langevin, 1994) en proposant un soin normatif avec un affaiblissement, voire la disparition intersubjective d'échanges riches pour faire place à des relations pauvres, dépersonnifiantes et objectivantes. En psychologie, la réification peut signifier le fait de considérer autrui comme un objet, d'annuler autrui pour parvenir à ses fins (Pleux, 2014). Nussbaum (1999) repris par Lamoureux (2005) repère sept procédés qui permettent de traiter des personnes comme des objets : l'instrumentalisation, le déni d'autonomie, la passivité, la substituabilité, la violabilité, la possession, le déni de subjectivité. Ces facteurs se retrouvent dans le soin technique.

Nous avons souhaité comprendre dans le cadre de notre thèsece qui pousse les infirmières à agir d'une manière qui pourrait être considérée comme non empathique etquestionner le travail émotionnel mené par ces dernières qui nous échappe par une simple observation. Il s'agit d'identifier les activités mentales menées par les infirmières pour aboutir aux résultats qu'elle souhaite atteindre dans le cadre d'un geste technique.

Un soignant qui est en interaction avec un malade emboîte des espaces d'activités divers car ses interventions et ses tâches se situent entre la technique et

le care avec des gestes techniques, des techniques relationnelles et des activités mentales en situation d'intervention sur autrui (Barbier, 2015). Les infirmières sont amenées à réaliser des gestes techniques invasifs, plus ou moins douloureux selon les patients et la difficulté du geste comme : une prise de sang, une injection intramusculaire, le fait de poser une sonde, un cathéter, une chambre implantable, réaliser des ponctions, des pansements de plaies ou des escarres. Parfois, ces gestes sont ressentis comme intrusifs. Or, selon le Dictionnaire encyclopédique Quillet (1968), un acte intrusif correspond au fait de « s'introduire contre le droit ou sans titre ». Cependant, ce terme « intrusif » est inapproprié pour une infirmière au regard de son métier, nous avons donc privilégié l'adjectif « intracorporel » avec le préfixe « intra » qui signifie « à l'intérieur de » et l'adjectif « corporel » qui signifie « qui appartient au corps, qui concerne le corps » (Ibid).

Ainsi, le fait de toucher quelqu'un lors d'un soin, n'est jamais anodin. Cette relation au corps est comme un stimulus qui impose a priori à l'infirmière une prise de conscience des réalités impliquées par les sensations (Mauss, 1950) et provoquent des affects au regard de ses représentations (Hochschild, 2003). Ces affects introduisent des risques psychiques en lien avec des dissonances cognitives et affectives ((Festinger, 1957).

De fait, pour pourvoir réaliser leurs soins intracorporels et être en adéquation avec les paradigmes du soin en tant que règles explicites et implicites énoncées par leur profession, notamment créer de la confiance et ne pas montrer leurs émotions, quelles stratégies individuelles adoptent-elles pour faire face à un geste qui peut être vécu comme émotionnellement difficile ? Echappent-elles à leurs affects, en se coupant de la relation au malade, en ne lui parlant plus et en le réifiant comme beaucoup le pensent ? Réalisent-elles un travail émotionnel (Goffman, 1979, Hochschild, 2003) en réprimant leurs affects qu'elles considèrent comme inappropriés et en adoptant certaines attitudes pour correspondre à l'identité collective qu'elles se donnent au regard des différentes images d'elles-mêmes et de leur professionnalisme en fonction des espaces d'activité dans lesquels elles se trouvent (Barbier, 2011). Le travail émotionnel (Hochschild, 2003) est « l'acte par lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment en l'évoquant ou en le supprimant, au regard de diverses techniques cognitives, corporelles ou expressives ». Il se met en place pour respecter les règles sociales.

Notre recherche au regard du cadre théorique de l'analyse de l'activité vise à approfondir le vécu du geste intracorporel, et plus particulièrement les activités mentales (Richard, 2004) du point de vue de l'infirmière en prenant en compte les transactions émotionnelles qu'elle opère avec elle-même et son environnement.Face à des pressions de rentabilité et l'évaluation des seules tâches techniques, nos travaux visent aussi à mieux comprendre la place de l'écoute lors d'un geste intracorporel, souvent non valorisée, notamment d'un point de vue financier avec le paiement à l'acte et donc restant invisible dans la pratique infirmière.C'est ainsi mettre à jour les critères de performance que les infirmières déterminent par rapport à un geste intracorporel et les représentations qu'elles en ont. Il s'agit d'identifier les contraintes invisibles qui les poussent à résister aux pressions « socio-culturelles normalisatrices » empreintes d'un certain idéal.

Nous convertirons leur discours social en discours scientifique en transformant ce qu'elles énoncent en objet et résultats de recherche. D'autre part et de façon liée, nous avons valoriser les mécanismes symboliques sous-jacents à leur geste en déterminant ce qui provient de leurs actions collectives de ce qui relève de la singularité d'une infirmière.

Cette recherche cherche à comprendre ce qui peut créer de la souffrance physique et psychologique auprès des malades mais aussi des soignants et d'identifier d'éventuels moyens pour les prévenir ou les soulager dans le cadre d'une exigence éthique et légale d'amélioration de la qualité des soins. Ainsi, notre travail peut contribuer à la compréhension, voire la transformation de la pratique des infirmières dans le cadre de l'introduction de l'éducation thérapeutique dans un contexte de soins où perdure le manque de préparation du personnel médical à cette nouvelle dimension clinique de leur activité.

En termes de méthodologie, nous avons recueilli le discours de 12 infirmières. Or nous savons que tout vécu ne fait pas expérience (Pastré, 2013). En effet, une expérience nécessite une pensée réflexive, confrontée à une relation (Bourgeois, 2013) mais aussi des perceptions et des émotions. Ainsi, le discours d'une infirmière ne révèle pas toujours TOUT son vécu.

Pour y accéder, un outil spécifique est nécessaire afin de favoriser sa mise en récit (Pastré, 2013).C'est pourquoi, notre recueil de données s'est articulé autour de trois techniques : une approche qualitative avec l'entretien d'explicitation (Vermesrsch, 1994) dans une tentative de saisir le vécu du geste au plus près de l'activité de l'infirmière, complétés par une approche compréhensive avec un entretien semi directif pour vérifier nos interprétations, et explorer les dimensions peu conscientes des infirmières, notamment lorsqu'elles se coupent de leurs émotions, par notre questionnement.

Puis, dans un second temps, nous avons mené une approche quantitative avec un questionnaire sur les principaux résultats obtenus de l'analyse thématique précédente, dans l'idée d'obtenir un travail collaboratif avec les infirmières par nos échanges et d'identifier ce qu'elles confirment ou infirment.

Enfin, nous avons traité l'ensemble des résultats par analyse thématique, parfois par induction pour aller au-delà du déclaratif afin de révéler l'ensemble des compétences personnelles que les infirmières mettent en oeuvre lors de leur geste.

Nos résultats confirment que les buts du geste intracorporel relèvent de trois fonctions : didactique, organisationnelle, mais aussi relationnelle comme jouer le rôle d'une infirmière « professionnelle » en adoptant des traits conventionnels comme ne pas montrer ses émotions.

Ces priorités correspondent à la matrice d'un geste intracorporel avec des logiques d'enchainement et d'exécution des tâches identifiés selon des scripts mentaux mais aussi pour conserver un équilibre intrapsychique.

Or, contrairement à ce qu'elle laisse paraître, une infirmière ressent des émotions ou des affects lors de la préparation de son geste et lorsqu'elle est en interaction avec un malade. Au moment de la planification de ce dernier, ces émotions ont une fonction d'activation psycho-physiologique qui prépare et soutient son action. Mais au moment du geste à proprement parlé, l'infirmière a l'obligation d'agir

sur elle-même pour pouvoir agir sur le malade. Elle met en place des stratégies régulatrices peu conscientes pour trouver un équilibre. Ces ajustements lui permettent d'être opérationnelle mais aussi de se protéger. Nous avons pu identifier quatre types de stratégie :

— Un mécanisme de réification de la personne : l'infirmière se focalise sur le lieu de l'intrusion du corps selon une attention soutenue visuo-spatiale (Posner, 1980) ;

— Un mécanisme de schématisation corporelle :l'infirmière est capable de voir l'intérieur du corps sous forme d'image favorisée par un lâcher prise ou une intuition ;

— Un mécanisme de centration sur soi :l'infirmière s'autohypnose par une certaine respiration et un langage interne positif ;

— Un mécanisme d'inhibition des stimuli internes et externes : L'infirmière se coupe de toutes émotions et stimuli au regard d'une bulle de simplicité (Lachaux, 2013).

Pour ces différentes raisons, lors d'un geste complexe, les buts secondaires comme l'écoute du patient restent difficiles.

Ainsi les résultats de cette recherche montrent l'importance de l'analyse de pratiques auprès des infirmières afin de :

— développer leurs compétences d'analyse et d'explication de leur façon de faire ou d'agir ;

— de développer l'autorégulation de leurs actions et de savoir compter sur leurs propres ressources comme l'intuition ;

— d'aborder leur posture afin de favoriser des compétences de savoir interagir avec autrui, leur permettant d'identifier leur style et leur temporalité au regard des aléas auxquels elles doivent faire face.

Dès lors, l'animateur de l'analyse de pratique ou un formateur pourraient les questionner sur :

— leurs priorités de buts et les temps dédiés ;

— leurs traits critiques de professionnalité ;

— les dissonnances qu'elles éprouvent et sur lesquelles elles souhaitent être aidées pour éviter une trop forte responsabilité ou un mal être.

Le fait de pouvoir agir et interagir avec d'autres soignants leur permettrait aussi de se rendre compte de ce que font leurs collègues, de favoriser une microculture du geste de manière plus collective et de leur donner confiance dans les stratégies réelles qu'elles ont adopté.

Ensuite, nous avons pu démontrer que la posture holistique souhaitée dans le cadre de l'éducation thérapeutique n'est opérationnellement et psychiquement pas toujours possible lors de l'intrusion d'un corps. L'infirmière doit donc être invitée à identifier un temps dédié pour qu'elle écoute les priorités du malade.

Puis, il nous semble essentiel d'ajouter dans la planification de leur geste, le fait d'évoquer avec le patient son sentiment de devenir objet lors d'un soin en

raison de l'obligation de l'infirmière de créer une bulle de simplicité et définir avec lui dans quel cadre didactique l'infirmière pourrait être davantage à son écoute.

Pour poursuivre cet aspect, en termes de perspectives, il serait intéressant d'identifier ce que les malades de leur côté ressentent, perçoivent et imaginent du geste et s'il existe une différence avec les interprétations que les infirmières se font sur leur professionnalisme et de l'inhibition de leurs émotions. Cela pourrait être judicieux également de voir si les dimensions en intériorité existent également chez d'autres soignants comme les médecins, chirurgiens mais aussi chez les professionnels en relation de toucher avec des clients comme les coiffeurs.

Références :

— Barbier, J-M. (2015). Liminaire, Analyser les actions de soins. In J. Thievenaz et C. Tourette-Turgis, Penser de l'expérience du soin et de la maladie, une approche par l'activité. Paris. Ed. De Boeck, Collection Education thérapeutique, soin et formation.

— Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Durand (coord.). Expérience, Activité, Apprentissage. Paris, Editions Puf, Collection Formation et pratiques professionnelles.

— Festinger, L. (1957).A theory of cognitive dissonance. Stanford, CA, Stanford University Press.

— Flament, N. ; Godon, G. ; Henon, N. ; Witzak, E ; Grousset, S. (2015). Comment appréhender les soins intrusifs en institut de formation. In Soins, n° 794, Ed. Elsevier-Masson, pp. 50-53.

— Goffman, E. ; (1979). Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, trad. de Liliane et Claude Lainé, Éditions de Minuit, Paris.

— Hochschild, A.R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structuresociale. In Travailler2003/1 (n° 9). pp. 19-49.

— Lachaux, J.P. (2013). Le cerveau attentif : contrôle, maîtrise et lâcher-prise. Paris. In Ed. Odile Jacob Poche – Sciences.

— Lamoureux, D. (2005). Objectiver les personnes, réifier les situations. Nouvelles Questions Féministes, vol. 24, (1), pp. 24-37.

— Mauss, M. (1950, 1999). Sociologie et anthropologie. Paris : PUF, collection Quadrige.

— Obertelli, P. (dir.) ; Pouteau, C., Haberey-Knuessi, V. ; Dancot, J ; Le Roux, A. ; Llambrich, C. (2015). Evolution des relations soignants-malades au regard des pratiques d'éducation thérapeutique. In Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France.

— Obertelli, P. (Dir), Zah-Gratiaux, A. & Langevin, S. (1994). Fonctionnement des groupes en milieu militaire, le cas d'un service de réanimation. Rapport de recherche, Ecole Centrale Paris.

— Pastre, P. (2013). Le travail de l'expérience. In L. Albarello, J-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Durand (coord.), Expérience, Activité, Apprentissage. Paris, Editions Puf, Collection Formation et pratiques professionnelles.

— Pleux, D. (2014). Les Adultes tyran. Ed Odile Jacob, 240 p.

— Posner, M. I. (1980). Orienting of attention. The Quarterly Journal of Experimental Psychology.

— Richard, J.-F. (2004). Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action. 4èmeEdition. Armand Collin.

— Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. Paris. Ed. ESF.

L'appropriation, les affects et les ruses de l'intelligence

9 oct.
9h00
FR

Julien Thiburce

Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), Labex ASLAN (Advanced Studies on Language Complexity, CNRS

Dans le cadre de notre recherche doctorale (Thiburce, 2018), nous avons mené une étude des formes d'appropriation narrative et affective de la ville à partir d'interaction en situation de balades urbaines guidées (médiation programmée par les musées Gadagne, musée d'histoire de la Ville de Lyon). Au cours des échanges entre les guides et les participants, de manière programmée ou ajustée, l'expérience in vivo de la balade urbaine se trouve en prise phénoménologique, épistémique narrative et affective avec d'autres expériences quotidiennes (hors-balade urbaine). Que ces dernières ont été réalisées et remédiées en discours, potentialisées et rendues possibles, virtualisées et projetées ou actualisées et rendues effectives, elles viennent interroger le sens de ce qui est en train de se dérouler dans le cours de l'interaction en groupe.

Les interactions situées *et* situantes, dans le cours des balades urbaines guidées, donnent matière à réflexion sur les processus de sémiose des interactions. Appréhendées d'une part au niveau des *contenus référentiels* élaborés par des interactants qui décrivent des « états de chose » (l'interaction est là un « texte ») et, d'autre part, au niveau des *contenus relationnels*, où des énoncés en interaction « contribuent à instituer entre les interactants un lien socio-affectif particulier » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 9), les interactions exhibent le caractère instable du travail de figuration (Goffman, 1973), questionnent les passages entre les passions individuelles et les passions collectives, négocient le terrain d'une pratique en devenir. En nous appuyant sur les analyses réalisées dans la thèse, nous proposerons une réflexion sur l'appropriation de la ville à travers la dialectique entre (i) des *affects* qui pointent le caractère *fait sien* ou *propre à* d'une action en situation et (ii) des *ruses de l'intelligence* (Détienne et Vernant, 2009) qui cherchent à participer au jeu social.

Dès lors, dans la perspective d'une enquête sémiotique des pratiques en interaction, les affects (perçus), qui tiennent une place charnière entre émotions (vécues) et passions (discursivisées) (Greimas et Fontanille, 1991), Nous chercherons en effet à problématiser en quoi, dans leurs participations "face ouverte" et "face cachée" à une interaction, des individus et des collectifs instaurent, énoncent et implémentent des pratiques en public, en étant confrontés au caractère fuyant de leur propre expérience d'un milieu urbain. La notion de ruse affirmera ici sa force heuristique pour penser les articulations feintes et déjouées entre *éthos* (axiologies et implication éthique), *logos* (rationalité et implication raisonnée) et *pathos* (sensibilité et implication affective). La rhétorique de l'ajustement (Fontanille, 2011 ; Thiburce, 2019) méritera ainsi d'être appréhendée à l'aune de gestes hors-technique qui viennent couper transversalement le terrain des valorisations sédimentées et partagées (Basso Fossali, 2017).

Questionner le fait que des interactants (dé)jouent le conflit narratif et affectif en situation nous permettra de travailler, en ligne de fond, sur les porosités entre les pratiques d'études et les pratiques étudiées dans leur conditions d'exercice, entre une sémiotique topologique (topoï, idée reçues et mythes) et une sémiotique de l'espace (terrain avec ses vides et ses pleins, miné d'anfractuosités) (Greimas, 1976 ; Thiburce, à paraître). Il s'agira notamment d'accorder une place majeure aux processus de co-gestion de l'attention (Ingold, 2013 ; Pecqueux, 2014) de la part des aménageurs de l'espace public et de la part des acteurs sociaux, en mettant l'accent sur leur portée tantôt clivante, tantôt collectivisante.

Références :

— Brayer L. et Pecqueux A. (2018). Chapitre 2. Le Parlons-en comme espace de circulation. In Loïc Blondiaux (éd.), La démocratie des émotions : Dispositifs participatifs et gouvernabilité des affects. Paris : Presses de Sciences Po, pp. 67-91.

— Detienne M. et Vernant J.-P. ([1974] 2009).Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs. Paris : Flammarion, Champs.

— deCerteau M. (1980). L'invention du quotidien 1 : arts de faire, Paris : Gallimard.

— Fontanille J. (2011a). L'analyse du cours d'action : des pratiques et des corps. Semen[En ligne], 32.
URL : https ://journals.openedition.org/semen/9396

— Fontanille J. (2011b). Corps et sens. Paris : PUF, Formes Sémiotiques.

— Goffman E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne, Paris : Éditions de Minuit.

— Greimas A. J. (1976). Sémiotique et sciences sociales, Paris : Seuil.

— Greimas A. J. et Fontanille J. (1991). Sémiotique des passions. Des états de choses aux états d'âme, Paris : Seuil.

— Kerbrat-Orecchioni C. (1992). Les interactions verbales. Tome 2, Paris : Armand Colin.

— Lallier C. (2009). Pour une anthropologie filmée des interactions sociales, Paris : Éditions des archives contemporaines.

— Landowski E. (2009). Avoir prise, donner prise. Nouveaux Actes Sémiotiques[en ligne], 112.

— Thiburce, J. (2015-2018). De l'usage tacite des espaces publics aux formes d'appropriation narrative et affective de la ville, Thèse de doctorat de sciences du langage sous la direction de Pierluigi Basso Fossali, Université Lumière Lyon 2, UMR 5191 ICAR, ED 484 3LA.

— Thiburce, J. (2019). La balade urbaine : mimèsis, sémiosis et poïésis du territoire. In Bonaccorsi Julia et Cordonnier Sarah (dir.), Territoires. Enquête communicationnelle, Paris : Editions des archives contemporaines, Ère numérique - Lab. ELICO, pp. 21-49.
URL :http ://www.archivescontemporaines.com/articles/1590

— Thiburce, J. (à paraître). Work in progress. Sémiotisation socialisée et espace urbain en (re)création. Actes du Congrès de l'Association Française de Sémiotique 2017, Greimas aujourd'hui : l'avenir de la structure, 30 mai – 2 juin 2017, Unesco, Paris.

L'expression des émotions dans les discours médiatiques en français et en chinois : le cas des mouvements sociaux "Occupy Central" et "Nuit Debout"

7 oct
16H00
FR

Lai Wei

CLESTHIA - Langage, systèmes, discours - EA 7345, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Dans cette communication, on se propose d'étudier l'expression et la fonction des émotions mobilisées dans la presse écrite concernant les mouvements sociaux. L'étude porte sur un corpus bilingue (chinois et français) composé d'une trentaine d'articles extraits des journaux Xinhua et Le Monde traitant de deux mouvements sociaux : « Occupy Central » (2014 à Hongkong) et « Nuit Debout » (2016 en France). Le choix de ces deux mouvements se base principalement sur leur nature proche dans les deux communautés étudiées : les dates assez proches (2014 et 2016), les points de départ semblables (contre une décision gouvernementale), les mesures identiques (l'occupation des espaces publics) et l'expression de la violence. On prend donc comme objets d'étude les émotions exprimées de façon directe et les émotions « redites » ou « représentées » (Rabatel, 2017) par des journalistes, comme illustrent ces exemples extraits de notre corpus :

« Je suis sérieusement inquiète », a déclaré Claudia Mo. (Le Monde 21/10/2014)
小姐清感到..... 。 (*Madame Yang, ..., est ravie de l'évacuation de l'occupation de cet espace.*) (Xinhua, 15/12/2014)

Les recherches sur les émotions s'appuient généralement sur des corpus médiatiques (Charaudeau, 2000 ; Ravazzolo, 2013 ; Rabatel et al., 2015 ; etc.). En poursuivant ces explorations, on cherche à étudier la manière dont les émotions « façonnent les représentations et les interprétations » (Baider et Cislaru, 2013). Pour chacun des deux sous-corpus, on s'interroge sur la question de savoir comment les émotions se présentent dans la presse et dans quelle mesure elles contribuent à la médiatisation des événements et à la construction des représentations des mouvement sociaux. En comparant les expressions émotionnelles dans les articles de journaux en français et en chinois, on s'intéresse aussi à la portée interculturelle de cette forme d'expression. Dans quelle mesure ces expressions, extraits des corpus issus des langues-cultures éloignées, sont-elles comparables ? Quels types d'émotions ont la préférence des journalistes des deux pays ? Existe-il des similitudes et des divergences dans les manières d'exprimer un même type d'émotion ? Ces différences éventuelles rendent-elles compte de la subjectivité des journalistes ou sont-elles basées plus généralement sur des divergences reposant sur les cultures discursives ?

Sur le plan méthodologique, cette étude se rapporte à l'analyse comparative du discours médiatique. On abordera, dans un premier temps, l'identification des

émotions exprimées dans les textes et la recherche des marques linguistiques des émotions pour mettre au jour la façon dont les émotions se présentent dans les discours médiatiques que ce soit dans le corpus français ou chinois. Dans un deuxième temps, en analysant les énoncés dans lesquels apparaissent diverses émotions, on s'interrogera sur leurs fonctions et leurs rôles dans la médiatisation des événements et dans la mise en scène de ces deux mouvements sociaux. La prise en charge énonciative et le croisement de la subjectivité de l'auteur et de celle de l'interviewé seront aussi des entrées à traiter dans le cadre de cette approche. Et *in fine*, on se proposera de rendre compte des conformités et/ou des décalages interculturels par le biais d'une étude comparative des résultats des deux premières approches.

L'intérêt de cette étude se situe à deux niveaux : un niveau interculturel et un niveau méthodologique. L'étude et la comparaison des émotions dans les médias en français et en chinois devraient nous permettre de mieux comprendre comment des cultures discursives ou des enjeux socio-politiques interviennent dans l'expression des émotions dans la presse. Cette communication devrait aussi permettre de nous faire réfléchir sur des choix méthodologiques pour une analyse comparative de l'expression des émotions dans des corpus issus de langues-cultures éloignées.

Références :

— Baider, Fabienne, Cislaru, Georgeta, dir., Cartographie des émotions : propositions linguistiques et sociolinguistiques, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2013.

— Claudel, Chantal, Treguer-Felten, Geneviève, « Rendre compte d'analyses comparatives sur des corpus issus de langues/cultures éloignées », Les Carnets du Cediscor [en ligne], n° 9 : Discours, cultures, comparaisons, 2006, disponible sur Internet :
http ://journals.openedition.org/cediscor/121

— Damasio, Antonio R., L'erreur de Descartes : la raison des émotions, Paris : Odile Jacob, 2006

— Rabatel, Alain, Monte, Michèle, Soares Rodrigues, Maria das Graças, Comment les médias parlent des émotions. L'affaire Nafissatou Diallo contre Dominique Strauss-Kahn, Limoges : Lambert-Lucas, 2015

— Rabatel, Alain, Pour une lecture linguistique et critique des médias : Empathie, éthique, point(s) de vue, Limoges : Lambert-Lucas, 2017

Prise en compte de la dimension affective chez des étudiants non-francophones en situation d'apprentissage coopératif interculturel durant leur apprentissage du français

8 oct.
13h35
FR

Zhang Xin

Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), Université Lumière Lyon 2

Selon Johnson et Johnson (1990, cités par Baudrit, 2005b), l'apprentissage coopératif est un « travail en petits groupes, réalisé dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. [...] Il permet de sensibiliser les partenaires à l'entraide, à la mise en commun des idées [...] il est de nature à engager ensemble des élèves d'origine culturelle différente sur des projets de travail... » (Baudrit, 2005, p.9, p.93 p.97). Les recherches antérieures (Kagan, Slavin ; Plante, s. d. ; Viau, s. d.) sur l'AC mettent en évidence que cette méthode éducative stimule non seulement la motivation des apprenants, leur estime de soi, mais également leurs qualités dans cette manière d'apprendre. C'est pourquoi certains chercheurs désignent l'apprentissage coopératif comme étant l'« une des plus grandes innovations éducatives de la période récente. » (Gillies, 2014)

En tant que doctorante ayant un vécu d'apprenante en France, nous nous sommes actuellement focalisée sur l'apprentissage coopératif entre étudiants qui viennent de différents pays et qui vivent dans différents contextes culturels en faisant appel à nos propres expériences personnelles. Nous nous intéressons aux effets d'un tel apprentissage et aux conditions qui les rendent positifs. La question que l'on peut alors se poser est de savoir à quelles conditions, cette coopération interculturelle entre les étudiants formant des groupes hétérogènes peut se faire d'une manière efficiente et efficace afin que chaque étudiant puisse y trouver au mieux son profit en interagissant ainsi avec les autres étudiants.

Il va de soi que cette interrogation s'insère dans l'axe émotion, langage et apprentissage du colloque, en relation avec notre question centrale suivante : « Comment, et dans quelle mesure, faut-il prendre en compte la dimension affective dans les situations qui utilisent l'apprentissage coopératif interculturel ? »

Pour répondre à cette question, nous formulons l'hypothèse suivante : la coopération interculturelle renforce l'intérêt et la motivation des étudiants dans leur apprentissage du français, augmente leur confiance en eux et ainsi abaisse leurs appréhensions à communiquer.

Cette approche pédagogique est proposée en prenant appui sur l'idée que « l'apprentissage coopératif peut être fructueux aux étudiants qui travaillent dans un contexte hétérogène pour améliorer leurs interactions sociales, pour stimuler leurs motivations, pour faciliter leurs apprentissages ». (Baudrit, 2005) Partant de recherches antérieures, nous relevons les éléments affectifs qui influeraient sur l'apprentissage du français : intérêt, estime de soi, attitude, motivation, inquiétude et relations interpersonnelles (Bogaards, 1988 ; Atienza, 2006). Le FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) et l'AMTB (Attitude/Motivation Test

Battery) nous ont inspirée pour la construction du questionnaire pour les questions concernant les émotions et l'apprentissage coopératif. Nous avons divisé ce questionnaire en quatre parties : motivation et intérêt, appréhension de la communication, confiance, anxiété. Nous avons utilisé des échelles de Likert à 5 niveaux. Ce questionnaire a été diffusé à l'aide de LimeSurvey à 222 étudiants, dont 176 (79.28%) ont suivi les cours sous forme de travail en équipe en France. Parmi eux, 43 (24.43%) ont fréquemment travaillé avec des étudiants francophones, 69 (39.20%) ont souvent travaillé avec des étudiants non-francophones d'une autre nationalité, 63 (35.79%) ont toujours travaillé avec leurs compatriotes. À l'aide du logiciel SPAD9.1, nous avons réalisé une analyse des données au moyen de diverses méthodes statistiques telles que les tableaux croisés, les tests de corrélation, etc., pour mettre à l'épreuve notre hypothèse, à savoir que les étudiants qui travaillaient dans la classe où se faisait l'apprentissage coopératif interculturel étaient plus investis et plus dynamiques et que ceux des autres classes. En d'autres termes, les niveaux de motivation, d'intérêt à apprendre le français, d'engouement à communiquer avec les autres étaient plus plus élevés. Cette approche pédagogique qui met en avant l'égalité et le respect mutuel dans la coopération, dans l'échange des acquis, des connaissances et des expériences réussies semble conforter la confiance en soi, et promouvoir non seulement les relations entre étudiants, mais aussi celles entre étudiants et professeurs.

Nous avons entrepris nos recherches en observant deux classes qui utilisaient l'apprentissage coopératif interculturel dans lesquelles l'enseignante utilisaient les mêmes ressources pédagogiques. Dans la première classe, des groupes de deux ou trois étaient formés d'étudiants de niveaux différents, mais avec une préférence pour les binômes, partant du présupposé que cela faciliterait la participation et la collaboration des étudiants de niveau plus faible car « (...) les dyades offrent plus d'opportunités et plus de temps effectifs, pour que chaque personne puisse participer » (Fuchs, et al., 2000, p. 204) (Baudit, 2005, p. 75) Au cours de nos observations, nous avons identifié que les étudiants de la classe qui comptait le plus d'étudiants étrangers non-francophones manifestaient un niveau de motivation, de participation plus élevés, que ceux de la seconde classe. Nous remarquons qu'ils ont le plus progressé et obtenu de meilleures performances. Il importe aussi de prendre en compte le rôle joué par l'enseignante dans l'utilisation de cette démarche pédagogique et de son influence sur l'affectivité des étudiants. Son engagement pour inciter ces derniers à s'investir afin qu'ils se dépassent, dans leur mise en confiance, l'émulation et la stimulation est à analyser.

Références :

— Atienza, J. L. (Éd.). (2006). Appropriation des langues et attitudes linguistiques. Paris : Klincksieck [u.a.].

— Baudrit, A. (2005). L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique. Bruxelles : De Boeck.

— Bogaards, P. (1988). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris : Hatier Didier Credif.

— Gillies, R. (2014). Cooperative Learning : Developments in Research. Inter-

national Journal of Educational Psychology, vol. 3, nº 2, p. 125-140.

— Plante, I. (s. d.). L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. 33. Revue canadienne de l'éducation 35, 3 (2012) : 252 – 283

— Tylor, E. B. (s. d.). La civilisation primitive. Tome Seconde. (1873) [1920], 494.

— Viau, R. (s. d.). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. Correspondance volume 5, nº 3, Février 2000

L'émotion argumentée et sa traduction dans le discours narratif

8 oct.
15h30
FR

Rahma Zeggada

Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations)

La particularité de cette contribution est d'étudier l'émotion argumentée et sa traduction dans une pratique langagière spécifique qu'est le récit. Pour cela, nous avons construit un corpus de sept romans de l'écrivain francophone Yasmina Khadra avec leurs traductions en arabe. Il s'agit dans un premier temps de discuter de la méthodologie suivie pour le traitement du corpus ainsi que des difficultés rencontrées lors du repérage informatisé des manifestations de l'émotion dans le discours narratif.

Pour le repérage du lexique, nous nous sommes basée en premier lieu sur un lexique extrait suite à l'étude de l'ouvrage « Le lexique des émotions » (Navakova et Tutin : 2009). Cependant, il s'est avéré que dans le récit, les émotions ne se manifestent toujours pas par le biais de terminologie ou de phrasélogismes émotionnels. En fait, d'autres techniques implicites sont utilisées, telle que la description narrative (expressions du visage, gestuelle, couleurs, voix, etc), pour véhiculer l'émotion d'un personnage ou d'une situation, et par la même occasion susciter une émotion ou une réaction chez le lecteur (empathie, indignation, prise de position, etc).

Après l'examen du corpus, il sera question de l'exposition de la problématique qui est celle de la place des émotions dans l'argumentation et leur emploi en tant que moyen pour argumenter un point de vue ou pour susciter une émotion (empathie-sympathie) dans le cadre de la création littéraire. À titre d'exemple, nous avons constaté que dans la trilogie de Yasmina Khadra (L'Attentat, les hirondelles de Kaboul ainsi que Les sirènes de Bagdad), l'écrivain tente de faire une construction argumentative de l'indignation et d'un nombre d'émotions qui tournent autour du grand malentendu politique entre l'Orient et l'Occident.

Cette étude s'inspire des travaux de Christian Plantin dans le domaine des émotions et de l'argumentation. Nous nous appuyons également sur les travaux de Douglas WALTON autour de la place des émotions dans l'argumentation (Walton : 1992), et dans lesquels il étudie le caractère légitime des émotions dans le discours. Enfin, les travaux de Raphaël MICHELI sur l'argumentabilité de l'émotion dans le discours juridique (Micheli : 2010).

Finalement, il s'agit également de s'interroger sur les stratégies de transfert des émotions et de leur argumentabilité d'une langue à une autre ainsi que sur leur degré d'universalité ou de spécificité culturelle.

Références :

— Micheli, Raphaël, L'émotion argumentée. L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français, Paris : Le Cerf, 2010.

— Navakova, Iva et Tutin, Agnès, Le Lexique des émotions, Grenoble, ELLUG, 2009.

— Nowota, Magdelina, Le sujet, son lieu, son temps : Sémiotique et traduction littéraire, Paris, Editions Peeteres, 2002.

— Plantin, Christian, Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné, Berne : Peter Lang, 2011.

— Walton, Douglas, The Place of Emotion in Argument, Pennsylvania, Penn State University Press, 1992.

L'oral en classe de FLE à l'université algérienne entre blocage et anxiété : Quelle stratégie de remédiation pour une prise en charge affective ?

8 oct.
14h45
FR

Dalal Ziani[1],[2]

[1]Laboratoire interdisciplinaire de pédagogie et de didactique (LIPED) ; [2]Université Badji Mokhtar - Annaba

Lorsque Varela (1988) reproche à la « grande chapelle orthodoxe » qu'est le cognitivisme de réduire le fonctionnement mental à un dispositif mécanique et logique, il reconnait que l' « Homme Cognitif » est également un « Homme Emotif », sensible à son environnement.

C'est cette vision que nous soutenons pour avancer qu'en classe de langue étrangère, il ne saurait y avoir de développement cognitif sans prise en charge de la dimension affective chez les apprenants, ce que confortent de nombreuses recherches qui soulignent l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Arnold, 1999 ; Dörnyei, 2001 ; Fonseca, 2002 ; Moskowitz, 1978 ; Rinvolucri, 1999 ; Schumann, 1999 ; Stevick, 1980,1996,1998 ; Underhill, 1999 ; Williams et Burden, 1997) et reconnaissent que le cognitif ne peut être séparé de l'affectif (Richard L., Côté, 1998). Il n'est donc nullement question de distinguer l'un et l'autre mais bien au contraire d'admettre leur intrication et de rendre compte du rôle de la dimension affective dans les classes de langue.

Préliminaires de notre recherche doctorale (en cours de réalisation) sur les interactions orales en classe de FLE, laissent entrevoir un réel problème lié à la communication orale. Ce problème semble trouver son origine dans des facteurs d'ordre cognitif autant qu'affectif. En effet, l'affectivité permet d'aborder et d'analyser des aspects de l'apprentissage du FLE sous un angle plus élargi où l'émotion joue un rôle non négligeable. Une recherche dans les bases de données des universités algériennes révèle l'absence de travaux conduits en didactiques du FLE sur les problèmes de communication orale liés à des facteurs affectifs. Les travaux consultés s'intéressent principalmenet aux domaines de la linguistique (Gouaich, 2015-2016) et de la science de l'éducation sportive (Yahiaoui, 2011-2012).

Notre contribution à cette rencontre a pour objectif de débattre de l'impact que peut avoir l'anxiété langagière sur l'engagement d'étudiants à prendre la parole et s'exprimer en langue devant le groupe-classe. Pour ce faire, nous avons élaboré un protocole de recherche-action consistant à mesurer l'anxiété langagière ressentie par des étudiants de 1ère année de licence de français (en utilisant le FLCAS de Horwitz et ses collaborateurs, 1981) avant et après la mise en place d'un enseignement des stratégies de communication. Le but étant d'étudier l'effet de cette intervention didactique sur le déblocage de la prise de parole et sur la diminution de l'anxiété langagière.

Références :

— Boudechiche, N. & Kadi, L. (2012). Le transfert en FLE : théâtre de cognitions et d'émotions humaines. Le français dans le monde, n° 51.

— Gouaich, A. (2015-2016). Thèse de doctorat en sciences du langage intitulée :"Analyse argumentative de l'affectivité dans la bande dessinée algérienne de Slim". Université de Mostaganem.

— Horwitz, E, K. & Horwitz, B. & Cope, J. The Modern Language Journal, Vol. 70, No. 2 (Summer, 1986), pp. 125-132. Published by : Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations. Accessible sur :
http ://www.jstor.org/stable/327317.

— Kramsh, C. (1991). Interaction et discours dans la classe de langue, Paris. Hâtier et Didier.

— Lafortune, L. & Mongeau, P. (2002). L'affectivité dans l'apprentissage. Presse de l'Université du Québec.

— Puozzo Capron, I. & Piccardo, E. (2013). L'émotion et l'apprentissage des langues. Lidil, n° 48.

— Yahiaoui, B. (2011-2012). Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sportives intitulée :"Formation psychologique des enseignants et aspects socio-affectifs en Education Physique et Sportive". Université d'Oran.

Index des auteurs

Abbas
Munaf, 6
Acioly-Régnier
Nadja Maria, 37
Acosta
Luisa, 8

Bombaron
Edwige, 11
Bourdais
Aurélie, 13

Campini
Christine, 15

Delpérié
Laurence, 17
Diert-Boté
Irati, 19

El Asri
Khalid, 20

Feig
Eva, 23
Fontagnol
Carolyn, 25

Galli
David, 27
Guo
Yigong, 29

Hachette
Pauline, 31

Kernou
Hamza, 33
Kunitz
Silvia, 58

Lemarchand-Chauvin
Marie-Claire, 35
Li
Tingting, 29

Madiba
Marie Sophie, 37
Maritaud
Louis, 39
Mayeur
Ingrid, 41
Mazziotti
Sara, 43
Mouton
Léa, 46

Nguyen
Alexandra, 49
Nom
Prénom, 67

Osorio Ruiz
Natalia Marcela, 52
Oumessad
Imene, 54

Pauletto
Franco, 58
Pouteau
Cécile, 64

Wei
Lai, 69

Xin
Zhang, 72

Zeggada
Rahma, 74
Ziani
Dalal, 76