



HAL
open science

ICODOC 2019 : Émotion, empathie, affectivité.

Luisa Acosta Córdoba, Vanessa Piccoli

► **To cite this version:**

Luisa Acosta Córdoba, Vanessa Piccoli (Dir.). ICODOC 2019 : Émotion, empathie, affectivité.. EDP Sciences, 81, 2020, SHS Web of Conferences, 978-2-7598-9111-5. hal-04816611

HAL Id: hal-04816611

<https://hal.science/hal-04816611v1>

Submitted on 4 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Introduction. Émotion, empathie, affectivité. Les sujets et leur subjectivité à travers les pratiques langagières et éducatives

Luisa Fernanda Acosta Córdoba^{1,*} Vanessa Piccoli^{2,†}

¹ ICAR (UMR 5191), Université Lumière Lyon 2, 69007 Lyon, France

² ICAR (UMR 5191), ENS de Lyon, 69007 Lyon, France

1 Un sujet à multiples facettes

Depuis 2015, le colloque pour jeunes chercheurs et chercheuses ICODOC réunit tous les deux ans de nombreux doctorants, doctorantes, jeunes docteurs et jeunes docteurs pour discuter autour d'un thème transversal aux disciplines des sciences du langage et de l'éducation. Pour l'édition 2019, le comité d'organisation a proposé un espace de réflexion autour des émotions, thème pour lequel le laboratoire ICAR a été à l'avant-garde [1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5] et qui suscite un intérêt grandissant en sciences humaines.

Si aujourd'hui il peut paraître évident que dans des études qui s'intéressent aux interactions humaines, à la relation avec l'art ou aux apprentissages, la prise en compte de l'affectivité des sujets étudiés est primordiale, il y a seulement quelques années la place des émotions n'était souvent pas reconnue dans ces champs de recherche. Pour reprendre l'image très parlante évoquée par Swain, les émotions étaient : "the elephants in the room – poorly studied, poorly understood, seen as inferior to rational thought" [6, p. 205]. C'est en effet seulement dans les années 2000 qu'en sciences humaines et sociales on assiste à ce qui a été nommé un *affective turn* [7], c'est-à-dire que les émotions ont été acceptées et revendiquées comme un objet d'étude à part entière.

Une fois ouverte la porte à l'étude de l'affectivité, ce champ de recherche s'est révélé être sans bornes. On ne se limite plus à repérer les émotions de base, telle que la tristesse, la colère ou la joie [8], mais on cherche à appréhender l'affectivité dans toutes ses nuances. On considère en effet que l'expression de l'émotion peut prendre de multiples formes et passer par de différents canaux. Elle peut bien évidemment être montrée, affichée par des mimiques et des postures, mais elle peut aussi être exprimée par le langage, par les textes, par les objets, de manière plus ou moins intentionnelle. Pour reprendre la tripartition de Micheli [9], l'émotion peut être dite, montrée ou étayée à travers une variété de procédés.

Dans toute étude qui s'intéresse à la communication, au langage, à l'intersubjectivité, la question de la place des émotions devient alors essentielle et peut se poser de manière transversale à tous les niveaux d'analyse. Comme Ochs et Schieffelin l'annonçaient dans leur étude pionnière : « Affect permeates the entire linguistic system. Almost any aspect of the linguistic system that is variable is a candidate for expressing affect » [10, p. 22].

*luisa.acosta-cordoba@ens-lyon.fr

†vanessa.piccoli@ens-lyon.fr

Si l'étude de l'affectivité peut être appliquée à tout domaine de recherche, certaines situations ont reçu une attention particulière en raison de la place spéciale qu'y occupent les émotions. C'est le cas notamment des contextes professionnels où un blocage émotionnel peut empêcher le bon déroulement de l'activité prévue. Ainsi, par exemple, de nombreux travaux se sont intéressés aux émotions des étudiants pour déterminer dans quelle mesure celles-ci entravent ou favorisent leur processus d'apprentissage, que ce soit en milieu scolaire [11] ou dans l'apprentissage d'une langue étrangère [12]. De manière semblable, un bon nombre d'études a été dédié à comprendre l'impact des manifestations d'empathie sur le déroulement des consultations médicales [13, 14]. Par ailleurs, récemment, certains travaux ont montré les obstacles que la communication affective peut rencontrer dans des contextes plurilingues et interculturels, à cause d'une difficulté d'intercompréhension linguistique ou d'une conceptualisation des émotions différentes [15].

Par ailleurs, cet *affective turn* a mis en avant l'intérêt de prendre en compte non seulement les émotions des sujets étudiés, mais aussi l'affectivité de celles et ceux qui les étudient, c'est-à-dire des chercheurs et des chercheuses elles-mêmes. En effet, on a assisté à une forte prise de conscience de l'impact que la subjectivité de la personne a sur le processus de recherche lui-même. Comme le disent Schirrer et Schmitt : « si l'activité du chercheur semble en grande partie guidée par des considérations rationnelles, on ne peut passer sous silence qu'elle est aussi déterminée par la sensibilité du chercheur, son vécu et ses ressentis » [16, p. 249].

2 Les contributions réunies dans ce volume

La prise en compte des émotions se décline à travers plusieurs choix terminologiques, qui correspondent à des approches et traditions différentes. Ce volume témoigne de cette variété théorique et méthodologique, en proposant des contributions qui se situent en linguistique interactionnelle, analyse du discours, didactique des langues, sciences cognitives, sciences de l'éducation, sémiotique et typologie linguistique. Les quatorze contributions réunies dans ce volume ont été organisées en trois grands axes en fonction des terrains de recherche et des méthodologies employées par les auteurs.

2.1 L'analyse des émotions en interaction

Cette première partie contient quatre contributions où l'analyse des manifestations émotionnelles en interaction est mise en avant.

Le volume s'ouvre avec la contribution de **Christian Plantin**, chercheur émérite du laboratoire ICAR, un des conférenciers pléniers d'ICODOC 2019. Dans son article, Plantin résume certains des résultats de ses nombreuses études sur les émotions en interaction et leurs représentations. En prenant en compte la richesse lexicale du champ de l'affectivité, l'auteur propose plusieurs catégories analytiques permettant d'identifier les divers acteurs de l'émotion et la manière dont elle se propage au sein de l'interaction lors d'une séquence émotionnelle.

La deuxième contribution est une mise en application de l'étude des émotions à partir d'une analyse de cas tirée d'un corpus vidéo d'un débat informel en Colombie sur le féminisme. **Luisa Acosta Córdoba** mobilise les outils de l'analyse conversationnelle et multimodale pour observer l'émergence de l'identité femme-féministe en interaction, à partir de l'analyse séquentielle du rire.

Louis Maritaud présente également une analyse multimodale de corpus dans sa contribution. Dans cette étude sur le discours rapporté et l'expression de l'émotion vécue, l'auteur analyse la dimension syntaxique et gestuelle des réunions de relèves des équipes

soignants en psychiatrie dans un hôpital français, afin d'observer comment l'expression des émotions prend place dans ce contexte médical.

La dernière contribution de cet axe porte sur l'expression des émotions dans un contexte professionnel : une émission radiophonique informative colombienne. **Natalia Osorio Ruiz** utilise plusieurs notions issues de l'analyse du discours et de l'analyse des interactions afin de contraster la communication émotive et la communication émotionnelle dans deux cas différents, qui illustrent les enjeux de cette situation communicative.

2.2 Didactique, apprentissages, éducation

La deuxième partie de ce volume réunit les cinq contributions qui ont pour sujet central l'apprentissage et les pratiques éducatives.

Dans la première contribution, **Marie-Claire Lemarchand-Chauvin** s'intéresse à la place des émotions chez les enseignants stagiaires d'anglais lors de leur année de formation initiale, en France. En adoptant un dispositif méthodologique en trois étapes (questionnaires, enregistrements vidéo de cours, entretiens d'auto-confrontation), l'autrice observe le rôle de la dimension émotionnelle dans cette première année d'expérience professionnelle en recensant les émotions éprouvées par les enseignants et en les mettant en lien avec leur production linguistique en cours.

La deuxième contribution porte sur les émotions chez les apprenants de l'anglais dans un lycée en France. **Auréli Bourdais** aborde la question des enjeux affectifs qui accompagnent l'usage de traducteurs en ligne, en utilisant plusieurs méthodes comme l'enregistrement de l'écran pendant le processus de rédaction et les entretiens individuels. L'autrice explore ainsi les liens entre certaines émotions, comme l'embarras ou la frustration, et la motivation des lycéens.

Xin Zhang se penche également sur la dimension émotionnelle des apprenants, mais en contexte d'immersion. A partir d'un questionnaire réalisé auprès de 293 étudiants étrangers en France et grâce à une analyse statistique poussée, l'autrice pointe le rôle de l'apprentissage en milieu coopératif comme en facteur décisif dans le vécu émotionnel des apprenants de FLE.

La contribution de **Sara Mazziotti** porte quant à elle sur l'impact de la correction faite par les enseignants aux textes des élèves en CE2 et CM2, en France et en Italie. L'autrice analyse les indices d'affectivité de ces corrections et leur potentielle incidence dans le rapport que l'élève développe avec son texte, notamment dans sa décision d'abandonner sa production initiale.

La dernière contribution de cet axe s'intéresse aux événements émotionnels chez les jeunes enfants à la crèche et à l'école maternelle. **Eva Feig** propose un modèle, sous la forme d'un diagramme Kiviat, permettant d'évaluer différents facteurs qui interviennent dans l'événement émotionnel, comme l'intensité du ressenti infantin et le traitement offert par l'adulte. Son modèle facilite la compréhension de situations communicatives complexes et plurilingues.

2.3 Métaphores, discours, sémiotique

Le dernier axe de ce volume rassemble cinq articles qui portent sur les différents modes de sémiotisation des émotions dans la langue et dans le discours.

Le premier travail propose une description approfondie des constructions lexicales qui expriment des émotions dans les langues hmong blanc et hmong noir. **Léa Mouton** présente une analyse sémantique et morphologique de ces psycho-collocations, qui, à partir de relations métaphoriques impliquant des parties du corps, servent à exprimer un grand nombre d'émotions dans ces langues d'Asie du Sud-Est.

Imene Meriem Oumessad s'interroge sur la manière dont les émotions sont exprimées dans le discours journalistique français. L'autrice analyse un corpus d'articles du journal *Le Monde* à propos de l'attentat contre Charlie Hebdo pour élucider les manières dont l'émotion y prend place, en distinguant entre l'émotion dite, l'émotion montée et l'émotion argumentée.

La contribution de **Pauline Hachette** s'intéresse aux émotions dans le cadre des études littéraires. En partant de la notion d'*indisciplinarité*, l'autrice problématise les divergences et convergences entre les courants formalistes et les courants herméneutiques. Dans cette réflexion sur les limites des sous-disciplines littéraires, l'autrice montre les enjeux de la lecture à partir de la prise en compte de la dimension affective.

Julien Thiburce présente une étude sur les émotions en mobilisant des notions issues de la sémiotique, de l'analyse conversationnelle et de l'analyse du discours. L'auteur propose une analyse de cas d'un corpus de balades urbaines guidées à Lyon, qui met en évidence non seulement la complexité de l'interaction analysée, mais plus largement, les enjeux épistémiques de l'étude des émotions.

La contribution qui clôt ce volume, proposée par une des conférenciers pléniers d'ICODOC 2019, porte sur une analyse sémiotique du rapport entre le langage visuel et les émotions. **Maria Giulia Dondero**, chercheuse au FNRS (Fonds National de la Recherche Scientifique), explore les liens entre la textualité, l'image, la gestualité et les émotions, en analysant les ouvrages de René Thom, Roland Barthes et Lev Manovich. L'autrice présente ainsi une réflexion approfondie sur le corps dans l'expérience émotionnelle liée à l'image.

Bibliographie

1. J. Cosnier. *Psychologie des émotions et des sentiments* (Retz, Paris, 1994).
2. C. Plantin. *Les bonnes raisons des émotions* (Peter Lang, Berne, 2011).
3. C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (Eds). *Les Émotions dans les interactions* (Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2000).
4. C. Polo, K. Lund, C. Plantin & G. P. Nicolai. Group emotions: the social and cognitive functions of emotions in argumentation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, **11**(2), 123-156 (2016).
5. M. Quignard, B. Ursi, N. Rossi-Gensane, V. André, H. Baldauf-Quilliatre, C. Etienne, C. Plantin & V. Traverso. Une méthode instrumentée pour l'analyse multidimensionnelle des tonalités émotionnelles dans l'interaction. In F. Neveu et al. (Eds), 5e Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2016, SHS Web of Conferences 27, 15004 (2016).
6. M. Swain. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, **46**, 195-207 (2013).
7. P. Clough & J. Halley (eds). *The Affective Turn: Theorizing the Social* (Duke University Press, Durham, 2007).
8. P. Ekman, Are There Basic Emotions?, *Psychological Review*, **99**, 550-553 (1992).
9. R. Micheli. *Les émotions dans le discours. Modèle d'analyse, perspectives, empiriques*. (De Boeck Supérieur, Louvain la Neuve, 2014).
10. E. Ochs & B. Schieffelin. Language has a heart. The pragmatics of affect. *Text*, **9**(1), 7-25 (1989).
11. A. Simões-Perlant (ed). Numéro Spécial Emotions et Apprentissages Scolaires, ANAE **155**, 30(4) (2018).

12. I. Puozzo Capron & E. Piccardo (eds). Numéro Spécial L'émotion et l'apprentissage des langues, *Lidil* **48** (2013).
13. J. Ruusuvuori. Managing affect: integration of empathy and problem-solving in health care encounters. *Discourse Studies* **9**(5), 597-622 (2007).
14. R. Wynn & M. Wynn. Empathy as an interactionally achieved phenomenon in psychotherapy. Characteristics of some conversational resources. *Journal of Pragmatics* **38**, 1385-1397 (2006).
15. M. T. Prior & G. Kasper (eds). *Emotion in Multilingual Interaction* (John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2016).
16. M. Schirrer & D. Schmitt. Les émotions dans l'activité de recherche. Le cas de la conduite d'entretiens. *Corps*, **14**(1), 249-258 (2016).

Une méthode d'approche de l'émotion dans le discours et les interactions

Christian Plantin^{1,*}

¹ICAR (UMR 5191), 69007 Lyon, France

Résumé. Cette recherche s'appuie d'abord sur les termes structurant le champ des émotions parlées, comme *affect – émotion – humeur – passion – sentiment* (§2). Elle prend en compte la question du lexique riche et varié de l'émotion, *termes d'émotion* et *termes ayant une orientation émotionnelle* (§3). L'objet spécifique de la recherche est *l'épisode (la séquence) émotionnelle*, dont la structure interne se caractérise par ses liens spécifiques à une *situation*, à une *action*, à une *transformation du corps de l'expérimenteur* et de ses *relations aux autres participants* (§4). Son étude demande qu'on articule les *rôles émotionnels, expérimenteur, allocateur, orchestrateur de l'émotion*, à la formule élémentaire “qui éprouve quoi” (§5).

Abstract. This research is grounded on the terms structuring the field of spoken emotions, such as *affect – emotion – mood – passion – feeling* (§2). It takes into consideration the matter of the rich and diverse vocabulary of emotion, *terms of emotion* and *terms having an emotional orientation* (§3). The focus of the research is *the emotion episode (sequence)*, whose internal structure is marked by its specific ties with a *situation*, an *action*, a *transformation of the body of the experiencer* and of his *relationships with the other participants* (§4). In order to study the emotion episode, this contribution articulates the *emotional roles, emotion experiencer, allocator, orchestrator*, to the basic formula “who feels what” (§5).

1 Introduction : Construire des représentations

L'étude linguistique de l'émotion peut s'effectuer à différents niveaux, selon qu'elle touche, par exemple, au *lexique* de l'émotion, à la *syntaxe* ou à la *phonétique* des énoncés d'émotions, à *l'organisation textuelle-interactionnelle* des épisodes émotionnels. Cette étude propose une méthodologie permettant de construire des représentations de ce dernier niveau, celui de la séquence émotionnelle. Une *représentation* est une description analytique de données correctement délimitées, corpus ou échantillons, prélevées sur un flux de langage.

Une méthodologie peut être évaluée selon la qualité des représentations qu'elle permet de construire. La représentation doit d'abord être *descriptivement adéquate*, et *rendre*

*christian.plantin@univ-lyon2.fr

compte des données, sur la base de l'état de l'art des études linguistiques. Elle ne doit pas heurter l'intuition analytique des locuteurs informés non spécialistes ; si elle le fait, elle doit explicitement en donner les raisons. Une bonne représentation doit en outre être *explicative*, c'est-à-dire *éclairer et enrichir* les données considérées ; par exemple, dans le cas de l'émotion, en explicitant la cohérence entre différents niveaux et types d'expression des émotions. On pourrait également considérer un critère d'*applicabilité* ou de *flexibilité*, qui considère la capacité de la méthodologie à fournir des résultats intéressants pour les nombreuses autres disciplines qui s'intéressent aux émotions.

Les études linguistiques fournissent les ressources conceptuelles et méthodologiques nécessaires à la construction de représentations. On trouve de précieuses ressources complémentaires notamment en psychologie, en philosophie et dans toutes les disciplines s'intéressant aux émotions. Elles fournissent en particulier les bases permettant d'enrégimenter quelque peu les termes couvrant le champ de l'émotion, c'est-à-dire de les définir et de les organiser de façon à les rendre exploitables dans le cadre de l'étude proposée (§2). Le travail de repérage du lexique de l'émotion prend en compte non seulement les *termes d'émotions*, dont il est possible d'établir une liste substantielle, mais aussi *les termes ayant une orientation émotionnelle* (§3). L'objet spécifique de la recherche est l'épisode (la séquence) émotionnelle, dont la structure interne se caractérise par ses liens spécifiques à une situation et à une action, c'est-à-dire une transformation du corps de l'expérimenteur et de ses relations aux autres participants (§4). Son étude demande qu'on articule les *rôles émotionnels*, *expérimenteur*, *allocateur*, *orchestrateur de l'émotion*, à partir de la formule élémentaire "qui éprouve quoi" (§5). Pour des raisons d'espace, nous ne traiterons pas les questions relatives à la *situation source* de l'émotion, ni celles de la *sémiotique corporelle* de l'émotion.

2 Termes couvrants : Affect — Émotion — Éprouvé — Humeur — Passion — Pathos — Sentiment — Tempérament

Les *termes génériques*, au sens strict, désignent des *genres* réunissant différentes *espèces* réunies sur la base de leurs *traits communs*, chacune de ces espèces se caractérisant par une propriété *spécifique*, sa *différence*. Les taxonomies naturelles sont le meilleur exemple de telles organisations. Par exemple, *chien* est un terme générique regroupant les espèces désignées par les termes *caniche*, *Labrador*, etc. En première approximation, la *peur*, la *colère*, la *satisfaction*... sont des espèces attachées au genre *émotion* ; *peur*, *colère*, *satisfaction*... sont des hyponymes de l'hyperonyme *émotion*.

On peut utiliser l'expression *terme couvrant* pour désigner l'un quelconque d'un ensemble de termes généraux, renvoyant globalement au champ de l'émotion : *affect — émotion — éprouvé — humeur — passion — pathos — sentiment*. L'usage quotidien de ces termes est assez flou, et leurs significations peuvent se recouvrir. Les considérations suivantes peuvent aider à les caractériser, dans leurs dimensions sémantiques, historiques et culturelles.

Ces termes sont marqués par leur *discipline d'origine* et par *l'histoire*. Ils renvoient au champ des émotions vu sous l'angle d'une discipline, d'une époque, d'une sensibilité. *Affect* est lié à la psychanalyse ; *émotion*, à la psychologie ; *humeur*, à la médecine ; *éprouvé* à la sémiotique ; *pathos* à la rhétorique. *Passion* et *sentiment* sont liés à des périodes historiques différentes, *passion* à la philosophie morale, à la peinture et à la littérature classiques (17^e – 18^e siècle) [1] ; *sentiment* à la période romantique (18^e – 19^e siècle) [2].

Ces termes couvrants ont également des *orientations sémantiques* différentes. Ils peuvent s'analyser selon les *poids* respectifs des différentes composantes associées au syndrome émotionnel en général (voir §4.3), c'est-à-dire l'accent qu'ils mettent plus ou moins (+ / -) sur :

- la conscience que l'expérimenteur peut avoir de son émotion : *affect* et *éprouvé* sont (–) de ce point de vue, par rapport à *sentiment* ou *émotion* (+) ;
- le contenu physiologique associé : *humeur* est (+) de ce point de vue, par rapport à *sentiment* (–) ;
- le type de cognition associé, qui est différent pour *sentiment* (cognition consciente) et pour *émotion* (cognition perceptuelle) ;
- le type de contrôle associé : contrôle social pour *émotion*, contrôle éthique et religieux pour *passion*.

Il est difficile de conceptualiser ces termes, en attachant à chacun d'eux un sens stable et clairement différencié. Néanmoins, ils sont indispensables à la description du champ linguistique de l'émotion ; nous en tiendrons aux perspectives suivantes (d'après [3]). *Émotion*, *humeur* [*mood*], *tempérament*, *sentiment*, *passion* sont définis en relation avec trois dimensions: *durée* ; *conscience* ; *source*.

Émotions et *affects* sont à la base du vécu émotionnel. Les *émotions* sont conscientes ; elles se développent et se gèrent en relation avec une *source* qui peut être très précise. Les *affects* et les sensations (*feelings*) correspondent à des zones émotionnelles diffuses ; leur source est moins clairement élucidable que celle des émotions.

Tempérament et *humeur* (*mood*) définissent le niveau des dispositions. L'*humeur* (*bon / mauvais poil*) correspond à une orientation émotionnelle *locale*, moins consciente que l'*émotion*, dont elle forme le substrat ; la source de l'*humeur* peut être interne ou externe ; sa durée est plus longue que celle des (micro-)émotions. Le *tempérament* (*peureux, colérique*) correspond à une orientation émotionnelle *permanente* (prédisposition) caractérisant une personne.

Dans ce cadre de référence, un *sentiment* est une cognition élaborée en relation avec un système d'émotions de façon à déterminer une attitude. Une *passion* se définit en relation avec un objet précis et exclusif : football, timbres-poste, autre personne. La passion est une disposition permanente à produire activement des occasions d'intense émotion.

3 Termes d'émotion : disciplines et listes

On trouve des listes de termes d'émotion en rhétorique, philosophie, théologie, psychologie, linguistique, d'où une première définition : dans notre culture, un terme d'émotion est un mot figurant dans une liste de termes d'émotions ; un tel terme correspond à une description d'une émotion typique. La première de ces listes est celle d'Aristote dans l'*Éthique à Nicomaque* : « J'entends par états affectifs [*πάθη*], l'appétit, la colère, la crainte, l'audace, l'envie, la joie, l'amitié, la haine, le regret de ce qui a plu, la jalousie, la pitié, bref toutes les inclinations accompagnées de plaisir et de peine » [4, p. 101].

“États affectifs” traduit le mot grec *pathe* [*πάθη*]. Les traductions anglaises traduisent par “passion” ou “emotion”. Aristote donne d'abord une définition en extension, par énumération des espèces, puis une définition par intension, précisant le genre (inclinations), puis la différence spécifique des émotions (être accompagnées de plaisir ou de peine).

La liste G&S [5] a le mérite d'énumérer un nombre respectable de termes d'émotion, cent quarante-trois. En pratique, pour savoir si un terme est un terme d'émotion on regarde d'abord s'il figure ou non dans cette liste de termes, qui ont été extraits du dictionnaire *Le Petit Robert* sur la base des critères suivants :

- A) Les termes doivent se référer à des conditions intérieures et mentales.
- B) Ils doivent impliquer un état mental transitoire.
- C) Ils doivent se rapporter à des aspects affectifs, bien qu'ils puissent aussi se référer à la connaissance, au comportement, ou aux modifications physiologiques et expressives qui accompagnent les émotions. [5, p. 79]

Cette liste, comme celle des psychologues et des philosophes, est uniquement composée de substantifs. Les critères font écho aux définitions de l'émotion proposées par les psychologues pour l'émotion comme syndrome (voir §4.3.1), touchant l'état affectif, l'état cognitif, le comportement et les productions vocales, mimiques, posturales et gestuelles (VMPPG).

abasourdisse ^t	crainte	ennui	mépris
abatte ^t	crève-coeur	enthousiasme	nervosité
accable ^t	déception	épatement	oppression
admiration	déchaîne ^t	épouvante	paix
affliction	déchire ^t	étonne ^t	panique
affole ^t	déconvenue	euphorie	peine
affres	décourage ^t	exaltation	peur
agace ^t	dédain	exaspération	plaisir
agitation	dégoût	excitation	prostration
ahurisse ^t	délectation	extase	quiétude
aise	délire	exultation	rage
alarme	démoralisation	frayeur	ravisse ^t
allégresse	dépit	frustration	réjouissance
amuse ^t	déplaisir	fureur	répulsion
anéantis ^t	dépression	furie	satisfaction
angoisse	désappointe ^t	gaieté	sérénité
anxiété	désarroi	gêne	souffrance
apaise ^t	désenchante ^t	griserie	soulage ^t
appréhension	désespoir	hargne	spleen
arrachement	désolation	hébété ^t	stupéfaction
attendrisse ^t	détente	hilarité	stupéur
autosatisfaction	détresse	horreur	surexcitation
aversion	douleur	humiliation	surprise
béatitude	ébahisse ^t	indignation	tension
bien-être	éblouisse ^t	inquiétude	terreur
bonheur	écoeure ^t	insatisfaction	tourment
cafard	effare ^t	irritation	trac
calme	effondre ^t	ivresse	tranquillité
chagrin	effroi	joie	transe
chiffon ^t	égare ^t	jubilation	tremble ^t
colère	emballe ^t	langueur	triomphe
consolation	embarras	lassitude	tristesse
consternation	émerveille ^t	liesse	trouble
contente ^t	enchante ^t	malaise	vague à l'âme
contrariété	énerve ^t	mécontente ^t	vertige
courroux	engoue ^t	mélancolie	

3.1 Extension sémantique de la liste : synonymes et antonymes

Cette liste constitue une référence provisoire, dans la mesure où elle peut être considérablement étendue par les moyens suivants.

– *Par intégration de toute la famille morpho-lexicale sémantiquement homogène à laquelle appartient le substantif figurant dans la liste. Les sept premiers termes de la liste G&S se développent comme suit:*

abasourdissement : abasourdir, abasourdi, abasourdissant

abattement : abattre, abattu

accablement : accabler, accablé, accablant

admiration : admirer, admirable, admiratif, admirablement

affliction : affliger, affligé, afflicatif

affolement : affoler, affolé, affolant

affres : n'a pas de développement morpho-lexical

– Par intégration des termes dits synonymes et antonymes. Par exemple, selon [6], *abasourdi* admet les synonymes ou parasyonymes suivants :

Abasourdi : abêti – ébahi – éberlué – ébloui – abruti – ahuri – assommé – étonné – étourdi – évaporé – consterné – distrait – effaré – hébété – rêveur – stupéfait

Abasourdi enrichit donc la liste G&S des 8 termes suivants : *abêti – éberlué – abruti – assommé – étourdi – évaporé – distrait – rêveur*.

– Par intégration des termes impactés par émotion et/ou par un terme d'émotion

Si le mot *[m]* est utilisé dans la définition des mots *a, b, c...* nous dirons que *[m]* impacte les mots *a, b, c...* et que les mots *a, b, c...* sont impactés par le mot *[m]*. Les mots sont définis selon un certain nombre d'acceptions. Par convention, nous considérerons qu'un mot est impacté dès qu'une de ses acceptions est impactée.

Par exemple, dans le TLFi le mot *colère* impacte le mot *tomate* [7] :

B. P. compar. ou p. anal.

1. a) [P. compar. avec la couleur de la tomate] *Être rouge comme une tomate*. < Avoir les joues, le visage rouge de honte, de timidité, de confusion, de **colère**. > *Elle me prit la main, la serra (...) et avec un soupir demi-pâmé, ces soupirs qui viennent d'en bas, elle me dit: « Oh! ne me regardez pas comme ça, mon enfant. » Je devins plus rouge qu'une tomate et plus timide encore que d'habitude, naturellement* (MAUPASS., Contes et nouv., t. 1, Verrou, 1882, p. 816).

Les chevrons délimitent la définition proprement dite[†], qui contient le mot *colère*.

Le domaine lexicographique associé à *[m]*, noté *D[m]*, est défini comme l'ensemble des mots *a, b, c...* impactés par ce mot *[m]*. La réunion des domaines lexicographiques associés à un mot dans différents dictionnaires donne une idée du *domaine lexical* couvert par ce mot. Dans le TLFi, le domaine lexicographique de *colère* comprend 169 termes, voir liste dans [8].

Le mot impactant *[m]* appartient généralement à une *Famille Morpho-Lexicale Sémantiquement Homogène* (Famille ML-SH), abrégé en “famille”, s'il n'y a pas de risque d'ambiguïté.

$[M] = [m1, m2, m3, \dots]$

On note $[M^*]$ la famille ML-SH du mot *[m]*. La famille ML-SH de *émotion*, notée $[ÉMOTION^*]$ [‡], est constituée des mots suivants :

[émoi, émotion, émotif, émotivité, émotionnel, émouvoir, émouvant, émotionner, émotionnant]

L'homogénéité sémantique de cette famille n'est pas forcément parfaite ; intuitivement, *émouvoir quelqu'un* c'est plutôt produire en lui une émotion tendre, alors qu'une réaction émotionnelle peut être de l'indignation ou de la colère. Autrement dit, les impacts de *émouvoir* sont a priori plus spécifiques que ceux de *émotion*, mais ils restent liés à *émotion*.

Dans la définition d'un autre mot, le mot impactant apparaît sous une certaine morphologie, selon sa catégorie grammaticale. Par exemple, les impacts de $[émotion]$, $D[émotion]$ sont la somme des impacts de *émotion* et de *émotions* ; $D[émotif]$ réunit les impacts de *émotif, émotive, émotifs, émotives* ; $D[émouvoir]$ l'ensemble des impacts des formes conjuguées de ce verbe.

$D[M^*]$ est le domaine lexicographique de la famille $[M^*]$. Tous les mots impactés par un membre de la famille $[ÉMOTION^*]$ appartiennent au domaine lexical recherché, noté

[†] Nous appelons ici “définition” le segment sélectionné par la recherche automatique. Ce segment correspond ici à une énumération d'émotions associées à une transformation de la couleur du visage.

[‡] Pour éviter des notations cabalistiques de racines ou de bases lexicales, les familles ML-SH seront notées par le mot complet le plus impactant, accompagné d'un astérisque < * >.

D[ÉMOTION*]. Si nécessaire, on peut mentionner le dictionnaire sur lequel s'appuie la recherche : D[ÉMOTION*]_[Dictionnaire] — par ex. D[ÉMOTION*]_[TLFi], voir [9].

Le domaine lexicographique ainsi obtenu à partir d'un terme d'émotion se structure en fonction du scénario de l'émotion en question, voir [8] pour *colère*, [9] pour *émotion*.

Ces résultats sont établis de façon indépendante des intuitions de l'analyste. Ils montrent que le nombre de termes *d'émotions* et de termes *ayant une orientation émotionnelle* est sans commune mesure avec les listes courantes d'émotions dites "de base", qui couvrent, dans le meilleur des cas, quelques dizaines de termes.

La méthode et les notions présentées ci-dessus sont indépendantes de la question des émotions. On pourrait les utiliser pour définir les primitifs lexicographiques d'une langue pour un dictionnaire, c'est-à-dire l'ensemble des *mots impactants* (définisseurs et définis), opposé à l'ensemble des mots seulement *impactés* (définis, jamais définisseurs).

Cette méthode permettrait également de comparer, d'une part, l'ensemble de mots associés à un mot donné dans l'usage tel qu'on l'établit par les méthodes lexicométriques (voir par exemple [10]), et, d'autre part, l'ensemble de mots impactés par ce mot dans un dictionnaire, qui se propose, entre autres choses, d'exprimer cet usage.

4 L'émotion, syndrome et flux

4.1 Émotion émergente, émotion persistante

Émerger a deux emplois distincts. *Émerger*₁ signifie « sortir d'un liquide » ou d'un milieu homogène (TLFi, *Émerger*), par un mouvement ascendant. *Émerger*₁ fait référence au début du processus qui conduira à *émerger*₂ « être hors d'un liquide » ou d'un milieu homogène quelconque. *Émerger*₁ est inchoatif et *émerger*₂ résultatif.

Les émotions émergentes₁ sont des émotions *in statu nascendi* ; elles apparaissent et se développent dans le flux de l'interaction. On peut appeler émotions *persistantes* les émotions émergées₂, telles qu'elles se développent par-delà leur séquence émergente₁. Les émotions évoquées, partagées et racontées sont des émotions persistantes, bien connues de leur expérienceur. On pourrait les appeler *re-émotions* : *rappelées* et *revécues*.

4.2 Macro-émotion, micro-émotion

On peut opposer des *émotions longues*, mémorables (macro-émotions, grandes émotions, émotions fortes) et *émotions courtes* (micro-émotions, petites émotions [11]). Les macro-émotions sont des émotions persistantes ; la durée de vie des micro-émotions est limitée à leur séquence émergente.

4.2.1 Émotions longues

L'émotion longue est caractérisée par les traits suivants [9] : (i) l'émotion est intense ; (ii) l'événement associé est exceptionnel (en référence aux intérêts et aux valeurs de l'expérienceur) ; (iii) l'émotion est thématisée ; (iv) elle est mémorisée dans la mémoire longue ; (v) elle est socialisée, racontée ; (vi) sa gestion est longue et complexe, et implique plusieurs types d'action ; elle s'effectue en discontinu, au cours de différents épisodes ; (vii) elle est restructurante, en ce qu'elle altère le niveau thymique de l'expérienceur (il ne récupère pas forcément son état antérieur). Plusieurs exemples sont présentés dans [12].

4.2.2 Émotions courtes

L'émotion typiquement associée aux interjections dans la vie courante est une micro-émotion, comme dans le cas suivant. Pour l'analyse détaillée de cet extrait, voir [13].

Corpus : **Conversations familières - visites** ==> **Transcription : Clodif Q4**
Retrouver directement cette attestation avec le code : **79/86**

```
C (.../...) super// qu` vous soyez v`nus//
M oh on a dit tiens=
C =ça c'est des //surprises qui sont agréables [
M [on était- on était un
  peu tôt (.) allez (.) on va leur dire bonjour (.) y a longtemps qu'on
  vous a pas vus//
C on va s` boire un p`tit apéro//
M hein
C on va s` boire un p`tit apéro (.) tu peux am`ner l` pastis (.) ah
  merde y a rien pour maman
M oh ça fait rien (.) [alors de l'eau de l'eau
C [du schweppes
M de l'eau
C du schweppes
M non de l'eau
C du gin ça te[:::
M [de l'eau (.) s'il te plaît (.) ça m` f`ra bien plaisir
C pa`c` que nous on n'a ((bruit)) (.) on n'a pas d` boisson d` dame
M (inaud.)
M ben tant mieux (.../...)
```

Extrait CLAPI, <http://clapi.icar.cnrs.fr>

4.3 L'émotion émergente comme syndrome

4.3.1 L'émotion syndrome

Les psychologues considèrent l'émotion comme un *syndrome* affectant un individu. Un *syndrome* est un phénomène complexe, un ensemble intégré de composantes entre lesquelles les relations sont problématiques. Le mot est emprunté au vocabulaire médical, où il désigne un ensemble de symptômes (signes) sans cause spécifique, que le malade est susceptible d'avoir en même temps lors de certaines maladies. Exemple : le *syndrome parkinsonien* associe une *akinésie* (les mouvements sont lents et rares), un *tremblement* pendant le repos et une *hypertonie* (les muscles de l'organisme présentent des contractions inappropriées) [14]. La maladie est une transformation de la personne, mais toutes les transformations de la personne ne sont pas des maladies.

Selon [15, 16], l'émotion s'analyse selon cinq composantes : (i) *évaluation cognitive* des situations ; (ii) *activation psychologique* ; (iii) *expression motrice* ; (iv) *comportement* et *ébauche d'action* ; (v) *sentiment subjectif*.

4.3.2 Structure sémantique des termes d'émotion

L'analyse psychologique de l'émotion comme syndrome à plusieurs composantes correspond à l'analyse sémantique du mot *émotion* (considéré comme un concept) au moyen de traits sémantiques correspondant à ces composantes :

Mental conditions always have either a significant Cognitive component or a significant Affective component, and sometimes both. In addition, some have a significant Behavioral component. It may be that truly psychological conditions generally implicate all of these facets to some degree. However, many of the words in the affective lexicon, while of course having affective overtones, do not have affect as a significant part of their referential focus [...] [W]hen, for example, we claim that "proud" has an affect as a significant component, we do not mean to deny that it has a cognitive component and (possibly) even a behavioral one. [souligné par nos soins] [17, p. 351-352]

Le contenu sémantique des termes d'émotion peut s'analyser selon ces trois dimensions de l'émotion [17]. On remarque que *cooperative* et *optimistic* reçoivent deux focus.

Table 1. *The referential structure of the affective lexicon* [17]

<i>component</i> <i>word</i>	Focus on affect	Focus on cognition	Focus on behaviour
proud	+		
confused		+	
cooperative		+	+
glad	+		
optimistic	+	+	

Nous utiliserons une version légèrement modifiée de cette grille sémantique :

— Le trait "behaviour" est défini comme visant les (ébauches d')actions de l'expérienceur.

— Le trait complexe VMPG (*verbal, mimique, postural, gestuel*) est introduit comme un quatrième trait, pour souligner le fait que l'émotion est une expérience corporelle. Ce composant est essentiel lorsqu'il s'agit d'opérer des inférences émotionnelles à partir de la description de l'expérienceur.

— On peut également introduire un trait *contrôle*, qui distingue *peur* de *panique*.

Cette grille sémantique peut également être appliquée aux termes couvrants (§1).

4.4 L'émotion émergente est une vague

D'un point de vue interne individuel comme du point de vue interactif, l'émotion peut être caractérisée comme un phénomène *phasique*. En médecine, un phénomène est dit *phasique* lorsqu'il se développe rapidement et fortement sous l'action d'un stimulus, puis s'adapte rapidement après une courte période d'excitation [18].

Les émotions émergentes peuvent être considérées comme des phénomènes phasiques consistant en une variation de l'excitation suivie d'une récupération d'un état d'excitation standard. L'épisode émotionnel peut être représenté grossièrement comme une fluctuation phasique de premier plan, par rapport à une ligne stable d'arrière-plan. Cette ligne de fond correspond au degré d'excitation routinier de l'expérienceur, engagé dans telle ou telle action, dans des circonstances données. Ce développement définit un épisode émotionnel.

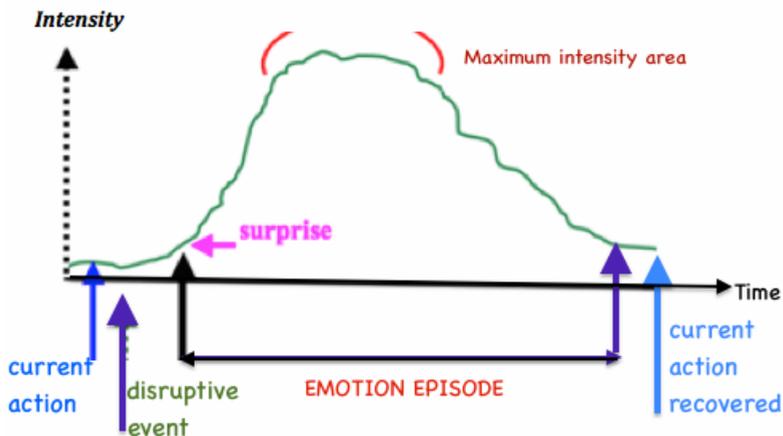


Fig. 1. Episode émotionnel

Cette représentation de l'épisode émotionnel sous la forme d'une vague est empiriquement adéquate et très pratique. Elle est particulièrement bien adaptée au cas de micro-émotions en interaction, comme en témoignent les interjections (voir §4.2.2). Elle peut néanmoins être critiquée, car elle implique que quelque chose comme le degré zéro d'excitation, autrement dit le calme, est l'état normal de la personne en interaction avec ses partenaires et avec son milieu, "the normal state of composure". Cela suggère à tort que l'émotion est quelque chose d'exceptionnel et d'anormal, une maladie de l'âme opposée au cours sain de la vie mentale ordinaire et au déroulement sans problème de l'action courante.

De plus, une telle représentation postule à tort deux types de symétrie : d'une part, une symétrie entre le temps pré-émotionnel (action en cours) et le temps post-émotionnel (récupération de l'action en cours, comme si de rien n'était), ce qui n'est pas forcément le cas (certaines émotions cassent l'action en cours) ; d'autre part, la courbe émotionnelle elle-même n'est pas symétrique, la phase d'émergence de l'émotion (courbe montante) peut être très brève, alors que la phase de contrôle (résorption et réélaboration) peut être très longue.

4.4.1 La vie émotionnelle comme succession de vagues

La vie interactionnelle quotidienne ne doit pas être représentée comme un état an-émotionnel calme et durable, perturbé par quelques émotions rares et bien caractérisées, mais comme une série d'impulsions émotionnelles successives, continues et coordonnées. Dans les interactions, le cumul d'événements interactionnels tels que les chevauchements, l'intensité de la voix, le flux lent / rapide de la parole peut être considéré comme un critère caractérisant les moments émotionnels. Cela ouvre la voie à une détection automatique des épisodes d'émotion dans les interactions.

La ligne ondulée qui en résulte combine de petites émotions à des émotions plus grandes, représente le "parcours émotionnel" des expérienceurs sous la forme d'une succession d'épisodes de tension / détente [19].

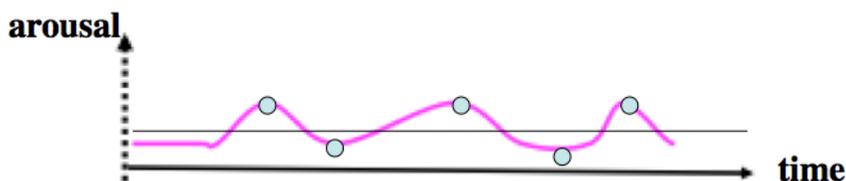


Fig. 2 Parcours émotionnel

La figure 1 représente les émotions sous la forme d'une courbe, émergeant d'une ligne droite non émotionnelle. Cette ligne droite peut être considérée comme représentant les attitudes de routine attendues dans un groupe donné, au cours d'une activité donnée.

La figure 2 ne postule pas une telle ligne droite. Néanmoins, une ligne de tension moyenne peut être déterminée en coupant les moments saillants. La différence avec la figure 1 est que la ligne ne postule nullement l'existence d'états non émotionnels, mais qu'elle représente le niveau moyen de tension dans une succession d'événements coordonnés.

Le "normal state of composure" apparaît maintenant comme une construction et non comme l'état mental fondamental de l'individu.

4.5 Récapitulation : l'émotion comme expérience

L'émotion est une *expérience* (au sens de "faire l'expérience de -"). Cette expérience affecte, est menée par un *expérienceur* ; elle est relativement *consciente*, plus ou moins *agréable ou désagréable*. Elle est *temporellement limitée* (*phasique, séquentielle*). Elle se déroule sur un état de fond *thymique* (thymique = qui concerne l'*humeur*, le *tempérament* de l'expérienceur, voir §2).

L'expérience émotionnelle est *située* ; elle est liée à la *perception* d'une *situation* qui mobilise les *ressources cognitives* et les *valeurs* de l'expérienceur. Le système cognitif opère en amont (analyse - évaluation de la situation) et en aval (gestion de l'émotion). La *gestion*, éventuellement contrôlée, du décours émotionnel fait partie de l'épisode émotionnel.

Cette expérience est caractérisée par une *modification de l'éthos corporel de l'expérienceur* : voix, mimiques, postures, gestes. Ces modifications VMPPG constituent un *système sémiotique* par lequel se *construit* et se *communique* l'émotion.

En résumé, l'émotion est une modalité spécifique, structurée, de la *communication*, de l'*action* et de l'*interaction*.

5 Rôles clés et cadre linguistique de l'expression-communication émotionnelle

5.1 Cadres

L'expression émotionnelle peut être appréhendée à l'aide de deux schématisations, un cadre linguistique de base et un cadre étendu.

5.1.1 Cadre linguistique de base

Le cadre linguistique de base de l'expression émotionnelle est défini par la relation entre un *expérienceur* (Exp), une *émotion* (Ém) et une *situation source* (S) :

Qui ? Ressent quoi ? Pourquoi ?
Expérienceur – Émotion – Situation

– *Quoi ? L'émotion ou zone d'affect*

Première étape : repérer dans le corpus les termes relatifs à l'émotion. La présence d'un terme d'émotion n'est pas un critère nécessaire pour caractériser un texte écrit ou oral comme émotionnel. Les émotions peuvent être inférées de mots principalement descriptifs, soit description de la situation, de l'expérimenteur, ou de la tension de l'énonciation, voir [20].

Deuxième étape : repérer dans le corpus les termes ayant une orientation émotionnelle. On trouve de tels termes dans les éléments descriptifs 1) de la situation ; 2) des expressions faciales, corporelles et gestuelles de l'expérimenteur ; 3) de la nouvelle orientation prise par les activités de ce dernier. L'inférence d'un terme non émotionnel à une émotion est légitime si elle est fondée sur la structure sémantique du lexique, telle qu'elle est enregistrée dans les dictionnaires. Les extrapolations fondées sur la simple intuition de l'analyste risquent d'être arbitraires et artificielles.

– *Qui ? L'expérimenteur*

Les émotions dites étant repérées, il faut ensuite attacher ces émotions à leurs expérimenteurs. La tâche peut sembler facile, mais ne l'est pas ; voir le cas de l'énoncé "c'est un enfant abandonné" [17].

– *Pourquoi ? La cohérence situation-émotion*

Les émotions ont leur source dans une situation vue (décrite) dans la perspective d'un expérimenteur spécifique (voir règles et exemples dans [12]).

5.1.2 Cadre étendu

Pour rendre compte de la complexité des données, le cadre de base précédent doit être complété par deux autres acteurs clés de la scène émotionnelle, l'*allocateur* et, dans les textes écrits, l'*orchestrateur* des émotions et des affects.

L'*allocateur* attribue des émotions aux expérimenteurs :

Qui dit que [quelqu'un — ressent telle émotion — dans telle situation] ?
Allocateur [Expérimenteur, Émotion, Source]

L'*orchestrateur* répartit les émotions sur un ensemble d'expérimenteurs via différents allocateurs :

Qui dit que {tel allocateur dit que [quelqu'un ressent telle émotion dans telle situation]} ?

Orchestrateur { **Allocateur1 (Exp1, Ém1, Source1)**
Allocateur2 (Exp2, Ém2, Source2)

5.2 Rôles émotionnels : Expérimenteur, Allocateur, Orchestrateur

L'*expérimenteur* est l'être qui vit l'expérience émotionnelle. Qui peut être un expérimenteur ? Les humains, les animaux supérieurs, les végétaux ? On en décide en fonction des capacités de conscience de l'être considéré et de ses capacités à éprouver du plaisir / déplaisir. Les inanimés ne sont pas les expérimenteurs des émotions qui peuvent leur être attachées, *un paysage mélancolique*.

On distingue les *expérimenteurs actuels* et les *expérimenteurs potentiels*. Considérons le report narratif d'un événement impliquant différents personnages. Tous ces personnages sont des expérimenteurs *potentiels*. Néanmoins, le locuteur-orchestrateur peut attribuer des

émotions uniquement à certains d'entre eux, les expérienceurs *actuels*. C'est un fait essentiel à observer lors de la description de l'émotion dans des situations complexes.

La prise en compte du témoignage émotionnel demande que l'on distingue l'*expérienceur en dernière instance* (par exemple, le téléspectateur) et l'*expérienceur relai*, la personne qui lui transmet l'information émotionnelle, le présentateur du journal télévisé par exemple. Dans le cas du *témoin* interviewé faisant part de son émotion à un *interviewer* lui-même cadré par un *présentateur*, trois relais interviennent dans la transmission de l'émotion jusqu'à sa cible, l'expérienceur en dernière instance, le téléspectateur. L'alignement parfait des expérienceurs relais est un facteur essentiel dans la création d'un consensus émotionnel, produisant l'illusion de la naturalité de l'émotion.

L'*allocateur* attribue une émotion à un expérienceur. L'émotion est *auto-attribuée* quand l'expérienceur lui-même dit qu'il est dans tel ou tel état émotionnel : *J'ai peur*.

L'émotion est *hétéro-attribuée* quand une autre personne que l'expérienceur, l'allocateur, dit que l'expérienceur est dans tel ou tel état émotionnel : *Pierre a peur*.

Par exemple, dans un roman comme dans la narration quotidienne d'un événement émotionnel, des émotions sont attachées aux personnes 1) directement, par le locuteur-narrateur, *Pierre est triste*, ou 2) indirectement par d'autres participants, *Paul dit que Pierre est triste*. Dans les deux cas, le locuteur-narrateur orchestre l'allocation des émotions sur les personnages impliqués dans la narration.

L'*orchestrateur* met en scène un événement émotionnel et distribue aux participants des émotions selon sa perspective narrative, notamment via un système d'allocateurs. Dans une interaction, le rôle d'orchestrateur n'est pas préétabli ; l'orchestration émerge de l'interaction elle-même.

5.3 Exercice

Dans le texte suivant, Rosalía de Castro, une poétesse profonde et inspirée, décrit son pays, la Galice ; le texte original est en galicien. Il permet de récapituler les différents cadres et rôles émotionnels.

Lacs, cascades, torrents, vallées fleuries, gorges, montagnes, cieus bleus et calmes comme ceux de l'Italie, horizons nuageux et mélancoliques, mais toujours beaux comme ceux, si vantés, de la Suisse ; rivages paisibles, caps tempétueux terrifiants et admirables dans leur sourde et grandiose colère... mers immenses... que dire de plus ? Aucune plume ne peut décrire autant d'enchantements. Une terre couverte d'herbe et de fleurs en toutes saisons ; des montagnes couvertes de pins, de chênes et de saules ; des brises caressantes ; des fontaines et des ruisseaux qui répandent leurs eaux cristallines et babillantes, été comme hiver, à travers des champs joyeux ou des gorges sombres et profondes... La Galice est un jardin où on respire parfums, fraîcheur et poésie... Et pourtant, l'arrogance des ignorants est si extrême, leurs préjugés indécentes contre notre terre sont tellement enracinés que ceux-là mêmes qui ont contemplé de telles splendeurs (sans parler de ceux qui se moquent de nous sans nous avoir jamais vu de près ni de loin, et ils sont les plus nombreux), même ceux qui ont visité la Galice et apprécié ses délices, ont osé dire que la Galice était... une porcherie répugnante !! [*un cortello inmundo!!*]

Rosalía de Castro, *Cantares Gallegos* (1863). Édition de María Xesús Lama López (1995). Vigo, Galaxia.

6 Conclusion : Construire une représentation d'un épisode émotionnel

La parole émotionnée est une forme de langage et d'interaction que l'on identifie intuitivement. Son analyse procède à partir de données, corpus ou échantillons, que l'on estime particulièrement pertinentes, c'est-à-dire susceptibles de livrer des résultats intéressants du point de vue linguistique et interactionnel. La tâche analytique s'appuie sur des savoirs, se développe de façon méthodique, et se concrétise en une représentation des données, c'est-à-dire un discours à propos de ces données.

Cette tâche doit nécessairement aborder, à un moment ou à un autre, la question des termes d'émotion. Dans la première partie (§2 et 3), nous avons montré que, loin de se limiter à quelques substantifs ou dizaines de substantifs, le lexique de l'émotion touche à des centaines, voire des milliers de termes, liés à l'un ou l'autre aspect du développement séquentiel de l'émotion. Cette abondance fournit à l'analyse une base d'autant plus sûre qu'elle s'appuie sur des jugements qui ne font pas appel à l'intuition subjective de l'analyse, les définitions des dictionnaires.

L'étude lexicale de l'émotion considère le *mot*, simple ou composé ; l'étude syntaxique, l'*énoncé* construit autour d'un verbe psychologique ; l'étude de l'émotion dans la parole prend pour objet propre la *séquence émotionnelle*, composée d'une série d'énoncés ou de tours de parole coordonnés. Les critères qui permettent de découper cette séquence dans un flux de parole sont les critères classiques de *cohérence sémantique* interne et de *changement de thèmes* ou d'actions aux frontières.

Les séquences émotionnelles sont de deux types principaux (§4). La séquence émotionnelle *primaire* est constituée par l'*émotion émergente*. Cette émotion peut se résorber au fil de la parole, comme dans le cas des *micro-émotions* de la vie quotidienne, telles qu'elles se manifestent autour d'une exclamation. Les grandes émotions sont caractérisées par leur *reprise* dans des séquences émotionnelles *secondaires*, qui réactivent l'émotion primaire, la racontent, l'élaborent et/ou la contrôlent, intégrant l'émotion à la vie ordinaire ou réaménageant la vie ordinaire autour des perspectives ouvertes par une expérience émotionnelle jugée décisive.

Quel que soit l'*intérêt* qui pousse l'analyste vers les situations émotionnelles et leur langage, l'approche linguistique de l'émotion suppose une certaine mise à distance de l'*empathie*. L'empathie est un puissant instrument de compréhension intuitive de l'émotion, mais, à s'y livrer sans contrôle, l'analyste risque de s'engluer dans des données qu'il ne fait que reformuler.

Le recours à des cadres généraux de l'émotion permet une certaine objectivation de l'analyse (§5), et livre des résultats féconds et parfois inattendus. La séquence émotionnelle s'organise autour du cadre fondamental *Expérienceur – Émotion – Situation* ; il s'ensuit que les premières questions analytiques doivent porter sur les éléments de ce cadre : dans la situation émotionnelle étudiée, *QUI ? éprouve QUOI ? Et POURQUOI ?* Ces questions sont elles-mêmes prises dans le jeu des attributions d'émotion par les allocateurs d'émotion : QUI dit que (tel expérienceur éprouve telle émotion dans telle situation) ? À l'écrit, l'orchestrateur des émotions attribue *ou non* les émotions aux expérienceurs, directement ou via les allocateurs dont il dispose.

Pour des raisons d'espace, nous ne pouvons pas discuter ici le rôle de la *situation* en relation avec l'émotion. L'émotion n'est pas liée mécaniquement à une situation comme le stimulus peut l'être à une réponse, comme on le voit immédiatement si l'on considère que tous les participants à une même situation sont loin d'éprouver la même émotion, ou d'ailleurs d'éprouver quoi que ce soit. L'émotion est liée à une *description de la situation* ; c'est ce qui rend l'émotion accessible au langage. Cette description apparaît lorsqu'il s'agit de *justifier* l'émotion ; des conflits d'émotions se traduisent par des conflits de description,

et réciproquement. La position émotionnelle se déduit de la description selon les *règles de l'inférence émotionnelle* ; elle s'*argumente* comme n'importe quel point de vue.

Pour cette même raison de place, nous ne pouvons pas aborder la question des *signes* émotionnels. L'émotion est décelable comme *signe naturel* (variation de la conductivité de la peau) dans la mesure où son substrat neurophysiologique se manifeste dans ou sur le corps de l'expérienceur. Elle se manifeste également comme *signe conventionnel*, entrant dans un *système spécifique de communication et d'interaction*. En premier lieu, l'émotion est *dite et communiquée* comme peut l'être n'importe quel phénomène, selon les ressources d'un *système linguistique*, dont le support est l'activité des cordes vocales. En second lieu, l'émotion est *dite et communiquée* selon les ressources d'un *système sémiotique spécifique*, fondé matériellement sur l'activation de tout le corps de l'expérienceur : sur-activation des cordes vocales (modification de la voix parlée), des mimiques faciales, des postures du corps et des gestes.

L'étude de cette *production sémiotique de l'émotion* doit être menée différemment selon le type de données considérées. S'il s'agit de prises vidéo d'interactions authentiques, l'étude nécessite des compétences spécialisées multiples. Pour les interactions mises en scène, vidéo ou image, l'étude relève d'une *compétence sémiotique émotionnelle*, telle qu'elle est définie dans la culture concernée. *L'inférence émotionnelle* à partir de tel *trait* peut légitimement s'appuyer sur l'intuition sémiotique, comme la compréhension d'un énoncé s'appuie sur l'intuition linguistique ; dans les deux cas, s'il y a doute, l'intuition peut être contrôlée par le recours à la méthode du consensus. Enfin, à l'écrit, le système sémiotique émotionnel est verbalisé dans une description du comportement de l'expérienceur. À partir de telle ou telle expression décrivant ce comportement, telle ou telle émotion est attribuée à l'expérienceur. L'inférence est justifiée par la méthode des impacts présentée dans les trois premières sections de cet article.

Bibliographie

1. É. Coquery & A. Piéjus, *Figures de la passion* (Musée de la Musique, Paris, 2001)
2. É. Coquery & A. Piéjus, *L'invention du sentiment* (Musée de la Musique, Paris, 2002)
3. Chr. Plantin, Emotion and Affect. Dans K. Tracy, C. Ilie & T. Sandel (éds), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 514-523 (John Wiley & Sons, New York, 2015),
4. Aristote, *Éthique à Nicomaque* (Éditions Les Échos du Maquis, 1959).
5. D. Galati, B. Sini, Les structures sémantiques du lexique français des émotions. Dans Chr. Plantin, M. Doury, V. Traverso (éds), *Les émotions dans les interactions*, 75-87 (PUL, Lyon, 2000)
6. <http://www.synonymo.fr/synonyme/abasourdi>
7. <https://cnrtl.fr/definition/col%C3%A8re>
8. Chr. Plantin, Dissémination de *colère* dans le lexique français : Un exercice sur les termes et les expressions d'émotion. *Myriades* **3**, 1-24 (2017).
9. Chr. Plantin, La dissémination de *émotion* dans le lexique. Dans A. Krzyżanowska, K. Wołowska (éds), *Les émotions et les valeurs dans la communication*, 109-133 (Peter Lang, Berne, 2016)
10. P. Blumenthal, Particularités combinatoires du français en Afrique : essai méthodologique. *Le français en Afrique* **27**, 55-74 (2012).

11. R. Bouchard, *M'enfin !!!* Des petits mots pour les petites émotions ? Dans Chr. Plantin, M. Doury, V. Traverso (éds), *Les émotions dans les interactions*, 223-238 (PUL, Lyon, 2000)
12. Chr. Plantin, Publier son émotion – et partir sans payer (241-252) ; – *Dites, y'avait une agrafe : copiloter des émotions (253-277)*. Dans *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthodes pour l'étude de la parole émotionnée* (Peter Lang, Berne, 2011).
13. Chr. Plantin, Micro-émotions en interaction : *Ah merde, y a rien pour maman*. *Voix Plurielles* **12**, **1** (2015).
14. <https://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie-medicale/syndrome>
15. K. R. Scherer, Les émotions : Fonctions et composantes. *Cahiers de psychologie cognitive* **4**, 9-39 (1989)
16. K. R. Scherer, On the nature and function of emotion: A component process approach. Dans K. R. Scherer, P. Ekman (éds), *Approaches to emotion*, 293-317 (Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1984)
17. A. Ortony, G. L. Clore, M. A. Foss, The referential structure of the affective lexicon, *Cognitive Science*, **11**, 341-364 (1987)
18. <https://www.merriam-webster.com/medical/phasic>
19. M. Quignard, B. Ursi, N. Rossi-Gensane, V. André, H. Baldauf-Quilliatre, C. Etienne, Chr. Plantin, V. Traverso. Une méthode instrumentée pour l'analyse multidimensionnelle des tonalités émotionnelles dans l'interaction. *SHS Web of Conferences* **27** :15004 (2016).
20. Chr. Plantin, Tense arguments: Questions, exclamations, emotions. *Informal Logic* **39**, 347-371 (2019).

« Sororidad », rire et émotion montrée en interaction : étude sur la construction de l'identité femme-féministe dans un débat informel à Medellin, Colombie

Luisa Fernanda Acosta Córdoba^{1,*},†

¹ICAR (UMR 5191), Université Lumière Lyon 2, 69007 Lyon, France

Résumé. Nous proposons une analyse de cas d'un débat informel sur le féminisme, qui a eu lieu en 2018 à Medellin en Colombie. Il s'agit d'un court extrait, autour du mot *sororidad*, où deux séquences de rire ont eu lieu. En nous intéressant au déroulement séquentiel de cet extrait, nous nous concentrons sur les différences entre ces deux occurrences de rire en tant que manières de montrer les émotions dans une interaction face au public. L'analyse séquentielle de cet extrait révèle, non seulement, des enjeux communs aux interactions publiques, mais aussi, et surtout, un processus plus large de co-construction et d'affiliation à l'identité femme-féministe. En effet, l'étude de ce corpus, grâce aux outils de l'analyse conversationnelle, permet d'observer que l'identité femme-féministe est performée aussi bien par des processus de partage et d'affiliation que de revendication individuelle.

Abstract. We offer a case study of an informal debate on feminism taken place in 2018 in Medellín, Colombia. In this brief discussion about the word *sororidad*, there are two laughing sequences. Focusing on this excerpt's sequential organization, we analyze the differences between the two laughing occurrences as a mean of showing emotions during an interaction with the public. The sequential analysis of this excerpt reveals not only common issues of public interactions but also, and most importantly, a wider process of co-construction and affiliation to the woman-feminist identity. The study of this corpus through conversation analysis tools shows that the woman-feminist identity is performed by processes of sharing and affiliation as well as an individual claim.

* luisa.acosta-cordoba@ens-lyon.fr

† Je tiens à remercier les relecteurs et relectrices pour leurs commentaires et leurs conseils pour la rédaction de la version finale de cet article. Je remercie également le collectif *Hiedras* et les invitées au débat de m'avoir permis de participer en tant que chercheuse.

Introduction : *Hiedras conversan*, des pratiques sociales en expansion

L'extrait qui fait l'objet de notre analyse appartient à un corpus recueilli durant l'été 2018 à Medellín en Colombie. Ce corpus correspond à la première rencontre organisée par un collectif alors naissant des femmes, Hiedras, autour des questions de genre. Intitulé « Hiedras conversan », ce premier évènement a réuni trois invitées pour parler du féminisme, sous la modération d'une quatrième participante, devant un public d'environ 140 personnes, majoritairement de femmes.

Le collectif Hiedras s'inscrit dans une dynamique sociale qui a vu naître de multiples organisations féministes citoyennes dans toute l'Amérique latine depuis 2015. Cette année-là, la région a connu, non seulement, les premières manifestations massives contre les féminicides, mais surtout, l'agrégation de revendications sociales très anciennes [1, 2] autour de collectifs féministes organisés et revendiqués comme tels. Ces évènements historiques récents marquent le passage d'un féminisme académique [3] à un « féminisme de masse », comme l'affirme Félix de Souza :

[I]t is noteworthy that feminism, once considered a minority position [...], has now become able to '[make] diversity a strength rather than weakness' (Gago 2017), thus allowing for the emergence of a 'feminism of the masses.' An unshakable ambiguity has however marked this movement, whose growth is paralleled only to the highest rates of violence and brutality against women throughout Latin America. For Gago, this ambiguity ensues precisely from the popular character of these movements, which are no longer guided by 'academic, elitist, or just plain corporate' interests, but emanate from the streets, from those directly affected by the 'new wars against women's bodies' in Latin America (Segato 2014) [4, p. 90].

Ainsi, d'après Félix de Souza, le nouveau mouvement féministe latinoaméricain a dépassé aussi bien le cadre des études universitaires de genre, que la réaction spontanée d'indignation populaire causée par les féminicides, pour devenir un processus bien plus englobant de la réalité sociale et démocratique de la région :

a transnational feminism begins to be articulated beyond the traditional boundaries which divided people among states, genders, races, ethnicities, classes. In doing so, it starts to create a new vocabulary, new forms of articulation and popular participation, opening spaces for different experiments in democracy. [4, p. 105]

Autrement dit, cette dynamique globale a contribué à construire et à consolider de nouvelles identités [5], notamment autour de la figure de la femme, très monolithique auparavant en Amérique latine [6].

A partir d'une analyse de cas de ce corpus, nous nous intéressons à observer comment ces nouvelles identités peuvent être mobilisées en interaction. Ainsi, à partir de la méthodologie de l'analyse conversationnelle, nous tenons à montrer comment ces changements sociaux très larges peuvent se manifester de manière située dans le cadre de cette interaction précise. Pour ce faire, nous nous concentrerons sur l'analyse multimodale et séquentielle du rire considéré comme une marque de l'émotion en interaction. Enfin, nous voulons montrer avec cette étude de cas que l'analyse conversationnelle est une discipline capable d'apporter une perspective complémentaire dans les recherches en sciences sociales sur les nouveaux féminismes en Amérique latine.

1 Cadre théorique et méthodologique

Nous présentons ici quelques éléments succincts de définition de trois notions théoriques que nous utiliserons pour l'analyse du corpus.

1.1 Les identités dans le cadre de l'analyse conversationnelle

La notion d'identité a pris une place importante en l'analyse conversationnelle au cours des deux dernières décennies. En effet, les études conversationnelles ont permis d'observer l'identité comme un phénomène construit et actualisé par l'interaction : « L'identité – loin d'être donnée à l'avance comme une sorte de variable censée former l'action une fois pour toute – émerge par et dans les pratiques socio-langagières de participantEs grâce à des processus de contestations, d'accord, de collaboration » [7, p. 47]. Ainsi, l'observation située de pratiques sociales et langagières nécessite une problématisation supplémentaire des identités telles qu'elles ont été culturellement allouées et traditionnellement décrites, plus particulièrement pour les femmes dans notre cas. Comme le montre M.H. Goodwin, si un grand nombre d'études sociolinguistiques coïncident pour affirmer que les femmes ont un comportement social plus coopératif, voire moral, l'analyse des interactions permet d'observer le contraire, par exemple, dans les groupes de jeunes femmes : « forms of ridicule in girls' groups call into question the notion that girls are fundamentally interested in cooperative interaction and a morality based on principles of relatedness, care, equity, and responsibly » [8, p. 41]. Ce constat de M.H. Goodwin n'implique pas que les études sociolinguistiques soient fausses, mais plutôt que la méthode propre à l'analyse des interactions, permet d'observer des comportements sociaux que d'autres disciplines ont plus de difficulté à mettre en lumière.

Ainsi, en ce qui concerne notre corpus, l'identité de femme, ou encore femme-féministe, ne doit pas être abordée comme un trait préexistant de l'individu, mais davantage comme une identité changeante, actualisable et coconstruite, car « identity is the product rather than the source of linguistic and other semiotic practices and therefore is a social and cultural rather than primarily internal psychological phenomenon » [9, p. 585]. Par conséquent, la question n'est pas comment agit une femme dans une interaction de ce type, mais comment ce type particulier d'interaction construit une certaine identité de femme et de femme-féministe.

1.2 Les études sur le rire

Les études sur le rire ont été particulièrement liées aux analyses sur la construction de l'identité de l'interaction. De manière générale, l'analyse conversationnelle s'est intéressée largement à la place du rire dans son environnement, et à sa fonction dans la construction conjointe de l'action. Pour le premier aspect, l'étude de l'environnement du rire nécessite de : « consider the sequential location in which the laughter occurs, beginning with the immediate sequences (focusing particularly on turns and pairs of turns), then considering longer courses of joint action and the interactional environments to which they contribute » [10, p. 8]. Ainsi, en plus d'analyser le type de rire en tant que son articulatoire, pour comprendre son rôle dans la séquence, il est important de déterminer sa dimension indexicale, c'est-à-dire, le référent du rire, ce dont on rit (*laughable*, [11]). Ce faisant, les analystes de la conversation ont observé que le rire n'est pas systématiquement lié à un référent humoristique ; au contraire, bien d'autres éléments sont susceptibles de déclencher le rire chez un ou plusieurs participants. C'est ainsi que les chercheurs sont parvenus à décrire un large éventail de fonctions possibles du rire, parmi lesquelles on compte : permettre de gérer des situations délicates [12, 13, 14] et construire l'intimité entre les participants lorsque le rire est partagé [15]. Sur cette dernière question, la prise en compte de la notion d'identité a permis d'observer que la circulation du rire parmi les participants peut être un indicateur des rôles interactionnels ou sociaux performés. Ainsi, la résistance au rire ou son partage deviennent des indices du positionnement des participants vis-à-vis d'une identité sociale, comme le genre [16], la nationalité [17] ou l'appartenance éthique [18]. Enfin, dans

le cas spécifique des interactions devant un public, comme celle de notre corpus, les auteurs ont aussi repéré que faire rire le public peut devenir un outil communicatif privilégié pour créer la cohésion et le sentiment d'adhésion [19, 20]. Dans ces contextes, la dimension gestuelle et prosodique opère un rôle central dans le but d'initier une séquence de rire partagé par l'ensemble de l'auditoire : « projecting that something humorous is coming up and employing comic facial expression, gestures, or prosody can mark a speaker's own turn as laughable » [10, p. 10].

A la lumière de ces études, dans notre analyse nous cherchons à décrire les deux séquences du rire afin d'observer leur rôle dans l'instauration d'une dynamique interactionnelle plus générale.

1.3 La sémiotisation de l'émotion en interaction

La dernière notion théorique et méthodologique que nous mobiliserons pour l'analyse du corpus est celle de l'émotion, qui est le thème recteur de ce volume et du colloque qui nous a réunis. Parmi les divers angles d'attaque de la question des émotions qui sont développés dans ce volume, nous nous intéressons spécifiquement à la sémiotisation de l'émotion et, plus particulièrement, aux moyens multimodaux de montrer l'émotion en interaction. En effet, nous partons de l'hypothèse que les deux séquences de rire que nous analyserons correspondent à des formes différentes de sémiotisation de l'émotion, et pour le prouver, il faut prendre en compte quelques distinctions théoriques de base.

L'ouvrage de Micheli [21] propose une synthèse des travaux sur les émotions en sciences des langues qui s'adapte bien à la distinction que nous cherchons à opérer. L'auteur propose de différencier entre l'émotion éprouvée par le participant et l'émotion sémiotisée :

Il nous paraît important que le métalangage descriptif utilisé par le linguiste n'assimile pas implicitement les émotions *véhiculées au moyen du langage, manifestées par des signes*, à des émotions *effectivement ressenties par les locuteurs* (même si les deux peuvent bien sûr coïncider) [21].

Dans cette perspective, nous nous intéressons aux émotions véhiculées ou manifestées par les participants grâce aux moyens langagiers verbaux et gestuels. Micheli propose de nommer ce processus sémiotisation, au lieu d'expression ou de communication, car il concerne un large éventail de ressources multimodales et, surtout, parce qu'il implique, non seulement, le participant qui véhicule l'émotion, mais aussi l'ensemble du cadre participatif.

Parmi les modes de sémiotisation, Micheli distingue, dire, montrer et étayer. Ainsi, le premier mode concerne l'émotion sémiotisée par des moyens essentiellement lexicaux, alors que le deuxième implique une sémiotisation par d'autres ressources qui permettent d'inférer l'émotion. Par conséquent, l'émotion montrée concerne une propriété de l'énoncé qui permet d'accorder à un ou plusieurs participants une émotion donnée :

Les énoncés qui *montrent* l'émotion présentent des *caractéristiques* (b) qui, bien que potentiellement très hétérogènes, sont toutes passibles d'une *interprétation indicielle* (a). L'allocutaire est conduit à *inférer* que le locuteur – ou, en cas de disjonction énonciative, l'énonciateur (c) – éprouve une émotion, sur la base d'une *relation de cooccurrence supposée* entre, d'une part, l'énonciation d'un énoncé présentant ces caractéristiques et, d'autre part, le fait d'éprouver une émotion. [21]

Ces distinctions nous permettent spécifiquement d'observer le rôle que les émotions, montrées ou éprouvées, prennent dans le déroulement de l'extrait que nous analyserons.

2 Analyse de cas : *sororidad*

2.1 Cadre participatif et présentation de l'extrait

L'interaction à laquelle appartient l'extrait que nous allons analyser réunit plusieurs caractéristiques essentielles pour notre analyse. Tout d'abord, comme on l'observe dans la figure 1, l'interaction s'est déroulée devant un grand public, lequel n'est pas habitué aux événements de ce collectif car il s'agit d'une première. Par conséquent, nous n'avons pas affaire à un public militant, dont l'horizon d'attente serait homogène, défini ou unifié. Par ailleurs, l'évènement est retransmis en direct sur la page Facebook du collectif. Pendant la première partie de l'évènement, le public ne peut prendre la parole et les seules participantes à pouvoir le faire sont les quatre femmes devant la scène. Il s'agit donc d'une interaction publique, adressée à un auditoire de participants ratifiés [22]. En ce qui concerne le système d'allocation du tour de parole, nous avons affaire à un système préétabli, où une participante, ALE, qui fait partie du collectif Hiedras, réalise le rôle d'intervieweuse car c'est elle qui salue le public, qui présente les trois participantes invitées, qui attribue la parole et qui pose des questions préparées à l'avance, sans donner son avis à aucun moment de l'interaction. Nous sommes donc face à une interaction asymétrique [23] car les tâches et les droits d'ALE, d'un côté, et d'ANA, LAU et MAR, de l'autre côté, sont différents et complémentaires.



Fig. 1. Photographies de l'évènement (<https://www.facebook.com/somoshiedras/photos/>)

La totalité de l'interaction dure environ une heure et demie. Pour cette analyse de cas, nous avons choisi un extrait qui a lieu pendant la première partie de l'interaction, où, juste après la présentation des invitées, ALE propose une activité prévue à l'avance pour « briser la glace ». ALE dispose d'un petit sac contenant des mots liés à la thématique de l'évènement (par exemple, machisme ou privilège). De ce sac, ALE sort un mot au hasard

et le lit à l'une des invitées, qui doit, à son tour, réagir en un seul mot, « le premier qui lui vient en tête ». ALE décide de commencer par sa gauche et donne dans l'ordre la parole à LAU, MAR et ANA, pour qu'elles réagissent au mot sorti au hasard. Les invitées suivent de manière générale cette activité de type question/réponse selon les instructions d'ALE, mais elles expriment la difficulté de réagir avec un seul mot en raison de la complexité des concepts évoqués. Au cours du deuxième passage, quand LAU et MAR ont déjà réagi à deux mots, ALE donne le deuxième et dernier mot à ANA, le mot *sororidad* (sororité). L'extrait commence avec ce tour de parole d'ALE :

Extrait 1[‡]

1 **ALE** y: (.) IE3/ (.) sororidad\
2 **ANA** #((geste d'incompréhension))
fig #fig. 2



Fig. 2

3 **ALE** sororidad\
4 **ANA** (.)°oh my god/° #((rire))
mar ((rire))
ale ((rire))
lau ((rire))
fig #fig. 3



Fig. 3

5 **ALE** bueno entonces/ voy a cambiarla\
tra bon alors/ je vais la changer\
6 **ALE** <[eh:::] ((cherche à lire le nouveau mot))
7 **MAR** #<[NO:::]((se tape la jambe))> #((rire))#=
fig #fig. 4 #fig. 5 #fig. 6

[‡] Nous utilisons les conventions ICOR pour la transcription (icar.cnrs.fr/documents/2013_Conv_ICOR_250313), avec les modifications apportées par Mondada & Keel pour l'annotation de la multimodalité [23].



Fig. 4



Fig. 5



Fig.6

8 ANA =A:Y:// muy ma:/la/ ((rire))
 tra aïe/ très méchante/
 all rire----->
 9 ANA #<solidaridad/((rire))>
 tra solidarité
 all >rire----->
 fig fig. 7



Fig. 7

10 MAR °qué falta de sororidad #[la mía/°]
 tra quel manque de sororité [la mienne]
 11 ALE [sí\] eh: empoderamiento entonces\
 tra [oui\]eh empowerment alors\
 mar rire----->
 fig # fig. 8



Fig. 8

13 ANA (1.3) eh/ power\
14 ALE °listo°\
tra °d'accord°

De manière générale, nous observons dans cet extrait qu'ANA ne réagit pas au mot proposé par ALE, ce qui perturbe l'ordre dans la distribution du tour de parole et l'organisation de l'activité en cours. A partir de cette transcription, nous analysons par la suite en détail l'extrait en le divisant en trois moments différents.

2.2 Premier rire : le rire 'nerveux'

La première séquence de rire partagé est initiée par ANA en ligne 4 et elle s'inscrit dans une séquence de réparation. En effet, suite à la sollicitation d'ALE, en ligne 1, ANA répond par un geste d'incompréhension dirigé directement à ALE, vers qui ANA pose également son regard. Ce geste et l'absence de réponse verbale d'ANA sont compris par ALE comme une demande de réparation, car elle répète le mot *sororidad*. ALE tente ainsi de résoudre un problème d'ordre phonétique-acoustique [24], en articulant à nouveau le même mot. Toutefois, le problème signalé par ANA n'était pas de cet ordre-là, car elle manifeste à nouveau son incapacité de répondre et utilise une interjection anglaise, *oh my god*, suivie d'un rire qui sera ensuite partagé par les autres participantes qui peuvent prendre la parole : MAR, LAU et ALE. Ce rire n'est pas partagé par les participants du public.

Ce premier rire de l'extrait peut être interprété comme un « rire nerveux », tel qu'il a été décrit par Glenn [14] pour les contextes d'interview d'embauche, car il indexe l'interjection d'ANA et, surtout, son impossibilité à répondre, donc, son propre tour de parole. Bien que le contexte global soit ici différent d'un entretien d'embauche, nous avons affaire à une organisation séquentielle proche, car le rire se place en réaction à une question qui n'a pas pu être résolue de manière satisfaisante, du point de vue de l'interviewée [14, p. 273]. Ainsi, il s'agit d'un rire auto-orienté et qui « do not accompany humour but rather help manage interactionally delicate moments » [14, p. 274]. Or, à la différence des entretiens d'embauche, plusieurs participants se trouvent dans le même rôle interactionnel qu'ANA et son rire finit par être partagé par les autres, qui avaient auparavant manifesté leur difficulté de suivre les règles proposées et qui ne sont pas des professionnelles de la parole publique. Autrement dit, ce rire sera partagé par les participantes qui pourraient se trouver dans la même difficulté, y compris ALE qui n'est pas une intervieweuse professionnelle. C'est pour cela que ce rire n'est pas partagé par le public, qui n'est pas en position, à ce moment-là, de prendre la parole et qui ne participe pas activement à l'activité en cours.

En ce qui concerne l'émotion d'ANA, elle n'est pas dite car le lexique en ligne 2 et 4 ne renvoie pas directement vers les émotions. L'émotion est donc montrée par la dimension gestuelle, le rire et l'emploi d'une interjection qui, de manière générale, peut être utilisée pour montrer diverses émotions comme la surprise, l'inquiétude ou la joie. Dans ce cas,

d'après l'ensemble de ces éléments multimodaux, nous pouvons considérer que l'émotion montrée par ANA est la gêne.

2.3 Deuxième rire : le rire humoristique

La deuxième séquence de rire arrive lorsque ALE entame une deuxième réparation en ligne 5, cette fois-ci en traitant le problème signalé par ANA comme étant d'ordre sémantique, c'est-à-dire relatif au fait de ne pas connaître le mot, et non pas d'ordre phonétique-acoustique. ALE, dont le rôle est d'attribuer la parole et de poser les questions, décide de dépasser le blocage exprimé par ANA, en cherchant un nouveau mot dans le petit sac. En ligne 5, ALE exprime verbalement cette décision et commence le tour par la particule initiale *bueno*. Parmi les usages décrits de ce mot en espagnol lorsqu'il est en tête du tour de parole, les recherches montrent qu'en plus d'être un accusé de réception, *bueno* permet aussi d'ouvrir une nouvelle séquence, tout en acceptant les termes de la séquence précédente [25]. Ainsi, ALE prend acte de la difficulté exprimée par ANA, en disant *bueno*, et tente de résoudre le problème en initiant une nouvelle paire de question/réponse. Or, en ligne 6, lorsqu'ALE cherche le nouveau mot, MAR se plaint de manière explicite de la décision prise par ALE, ce qui empêche ALE de poursuivre l'action projetée. Ainsi, MAR se montre ouvertement en désaccord avec ALE aussi bien à niveau gestuel, en claquant sa main contre sa cuisse (fig. 4 et 5), qu'au niveau verbal, en disant *no* avec une prosodie très accentuée. Cette action est clairement dispréférentielle pour plusieurs raisons. D'abord, MAR conteste la décision prise par ALE dans la gestion de l'interaction, alors que c'est une tâche qui lui revient en tant qu'intervieweuse. De même, MAR prend la parole sans qu'elle ne lui soit donnée, chose qu'aucune des invitées n'avait fait auparavant. Enfin, par cette action, MAR empêche la résolution du problème exprimé par ANA dans la séquence précédente. Compte-tenu de ces éléments, nous pouvons affirmer que l'action de MAR n'est pas coopérative vis-à-vis de la dynamique interactionnelle qui s'était installée jusque-là. Nous pouvons qualifier l'action de MAR comme une plainte, car ALE n'a pas suivi les instructions proposées par elle-même et MAR fait remarquer cette sorte de traitement spécial à l'égard d'ANA. Or, bien que la plainte de MAR soit justifiée si l'on se tient aux instructions données, de manière générale, la plainte est une action souvent perçue comme dispréférentielle [26], qui risque d'entraîner une situation délicate, d'autant plus ici, car elle vient entraver le déroulement de l'interaction et mettre en question les rôles des autres participantes, ainsi que la coopération entre elles.

L'interprétation de cette action dispréférentielle est immédiatement réorientée vers la modalité humoristique par ANA, qui commence à rire de manière forte et expressive juste après d'avoir dit *no* (fig. 6), sans que la dimension non coopérative de son action disparaisse complètement, car, en ligne 8 et 9, ANA évalue le comportement de MAR comme méchant et non solidaire. Or, toute la séquence initiée par la plainte se déroule sur une modalité de plaisanterie, entre les rires partagés de tous les participants, y compris le public, ce qui permet de rétablir les liens de coopération et de solidarité entre les participantes. La présence du rire dans l'environnement des séquences de plainte a été décrite comme une ressource permettant d'atténuer son caractère dispréférentiel [26, p. 237]. Ici, en observant la dimension gestuelle de la plainte de MAR, nous constatons que l'interprétation humoristique était projetée depuis le début de l'action, notamment avec la claque sur la jambe, un geste qui accompagne rarement une plainte formelle chez les adultes. De même, la prosodie utilisée par MAR est différente de celle qu'elle emploie dans le reste de l'interaction. Enfin, nous constatons que pendant son tour en ligne 7, MAR ne regarde ni ALE, vers qui la plainte devrait être orientée car elle a pris la décision contestée, ni vers ANA, bénéficiant du traitement jugé spécial. MAR regarde tout le temps vers le public, ainsi l'action et les émotions qu'elle affiche sont orientées vers les participants de

l'auditoire. En somme, son éclat de rire vient changer complètement la charge émotionnelle de la plainte.

La prise en compte de la sémiotisation des émotions nous permet d'affiner l'analyse que nous faisons de cette séquence de rire, spécialement par rapport à la première occurrence. En effet, en considérant la multimodalité de l'action, nous pouvons affirmer que l'émotion montrée par MAR lors de la plainte est décalée par rapport à l'émotion potentiellement éprouvée. Bien que la plainte de MAR puisse être justifiée, elle l'exprime de manière trop appuyée, en mobilisant des gestes infantiles. Ainsi, les autres participants ne pourront pas interpréter que MAR est prise d'un si fort sentiment d'indignation, voire de colère, compte-tenu des conditions interactionnelles. Bien que les instructions de l'activité ne soient pas suivies, les invitées ne sont pas dans un contexte de concurrence. Donc, MAR n'a, en principe, rien à perdre avec la décision d'ALE. Par conséquent, l'action de MAR ne peut être interprétée que sur le plan humoristique, étant donné la non-cooccurrence entre l'émotion potentiellement ressentie et l'émotion montrée. Cette interprétation est confirmée par le rire de MAR qui vient indexer sa propre action et finir le tour de parole. En somme, ce qui fait rire dans cette séquence est la manière dont l'émotion est montrée.

Le renforcement de l'expression corporelle et prosodique est une stratégie déjà décrite afin de faire rire le public et de créer le sentiment d'adhésion entre les participants au sein d'une interaction donnée [20]. Des buts que l'on peut allouer à l'action de MAR dans ce cadre participatif. Toutefois, on peut s'interroger sur les raisons de placer cette séquence humoristique précisément à ce moment de l'interaction, car, si le seul but est de faire rire le public pour favoriser l'adhésion, MAR aurait pu s'octroyer la parole pour initier une séquence humoristique à n'importe quel autre moment. Or, ceci est le seul moment dans tout le corpus où MAR prend la parole de cette manière. Nous estimons qu'il est impossible de répondre à cette question sans prendre en compte le poids sémantique et culturel du mot qui initie l'extrait : *sororidad*.

2.4 Clôture de la séquence : revendication de l'identité femme-féministe

Comme nous l'avons dit, alors que tous les participants rient, la plainte de MAR est jugée comme méchante par ANA en ligne 8 et, en ligne 9, ANA demande de la solidarité. ANA oriente directement aussi bien l'évaluation que la demande à MAR car, non seulement, elle parle en la regardant, mais elle tourne aussi son corps vers MAR. MAR continue à rire avec ANA pendant cette séquence d'évaluation (figure 7), ce qui montre un alignement de MAR aux commentaires d'ANA. Notons que, pour signaler le comportement non coopératif de MAR, ANA emploie, en ligne 9, un mot proche de *sororidad*, *solidaridad*. Ces deux mots ont une qualité acoustique très proche en espagnol, ce qui permet facilement de faire le lien entre les deux, même quand on ne connaît pas *sororidad*, comme c'est vraisemblablement le cas d'ANA. Il n'est donc pas fortuit qu'ANA choisisse ce mot au lieu d'autres sémantiquement proches comme *cooperacion*, *ayuda* ou *fraternidad*. En ligne 10, MAR évalue à son tour son action en employant le mot *sororidad*, mais en regardant ALE et pas ANA. Par cette action, qui arrive à la fin de la séquence de rire partagé, MAR montre qu'elle est familiarisée avec le mot *sororidad*, car elle sait l'employer, mais surtout elle s'adresse à l'autre participante qui connaît le sens du mot, ALE. En somme, tout en s'alignant au commentaire d'ANA en ligne 9, MAR formule ses propos en utilisant le mot qui est à l'origine de la difficulté, de cette manière elle est à la fois coopérative avec l'action en cours mais marque une distinction par rapport à ANA. Autrement dit, par ce choix lexical MAR confirme, non seulement, un statut épistémique, connaître le mot, mais surtout, son identité de femme-féministe qui se distingue de l'identité de femme sous laquelle toutes les participantes avaient été présentées.

Compte-tenu des éléments présents, nous estimons que l'enchaînement des actions de MAR n'obéit pas uniquement à la volonté de se plaindre de la transgression des instructions données par ALE pour l'activité en cours, ou à la simple volonté de faire rire le public pour susciter l'adhésion. Nous considérons que ces actions tiennent davantage des enjeux liés à la construction d'une identité de femme-féministe, qui s'inscrit dans un processus social bien plus large. En effet, le mot *sororidad* est un concept clé du nouveau féminisme latino-américain, qui était peu présent dans les mouvements plus anciens et qui est aujourd'hui très fréquent dans le discours militant [27] et académique [28, 29, 30, 31, 32]. Dans la perspective militante, la *sororidad* n'est pas seulement la solidarité entre sœurs, entre femmes, mais bien un pacte politique et un concept fondateur :

A través del tiempo se ha gestado en el feminismo una dimensión de la política que busca la confluencia y la sintonía entre las mujeres. Se trata de la sororidad, la alianza feminista entre las mujeres para cambiar la vida y el mundo con un sentido justo y libertario. [27, p. 126] §

Ainsi, par ces actions dans l'interaction, MAR réussit à se positionner sur ce mot, même s'il ne lui était pas adressé, et surtout elle attire l'attention du public sur ce concept qui allait rester indéfini.

3 Conclusion

Par l'analyse détaillée de cet extrait nous avons montré les différences entre les deux séquences de rire qui se sont succédé, initiées par deux participantes différentes ANA et MAR. Nous avons constaté que la première correspond à ce que Glenn [14] avait décrit comme un rire nerveux, qui permet aux participants de gérer une situation difficile en interaction. Également, nous constatons que ce rire est partagé par les participantes qui se trouvent dans le même rôle interactionnel qu'ANA, ce qui confirme la fonction du rire dans la construction de la solidarité entre des participantes qui partagent un même rôle ou une même identité. Dans la deuxième séquence du rire nous avons affaire à un type de rire très différent, car il est projeté pour susciter le rire de tous les participants, y compris le public. À l'origine du caractère humoristique de cette séquence se trouvent les ressources gestuelles et prosodiques utilisées par MAR. Finalement, si tous les participants adhèrent à cette séquence de rire, ce qui voudrait dire qu'il y a une sorte d'identité commune en voie de construction, MAR, à l'initiative de cette séquence, finit par réaffirmer son identité différente de femme-féministe, non seulement par son choix lexical, mais plus largement par l'ensemble de ses actions dans cet extrait. En somme, malgré la séquence de rire partagé, MAR se démarque par rapport aux autres. Cela nous montre que, dans les processus sociaux qui font évoluer le nouveau féminisme latino-américain, la revendication d'une identité féminine ou solidaire n'est pas suffisante pour certaines personnes : il semble nécessaire distinguer et réaffirmer aussi une identité de femme-féministe.

Dans le processus d'analyse de cet extrait, il nous est apparu essentiel d'inclure la notion d'identité, car le poids lexical de *sororidad* est central à la compréhension du déroulement de cet échange. Plus largement, la compréhension de l'identité comme une construction en interaction s'est avérée être particulièrement pertinente pour l'étude de ce corpus, car, dès l'intitulé même de l'événement (*¿será que soy feminista ? – Suis-je féministe ?*), non seulement, la question de l'identité est placée au centre, mais, surtout, elle n'est pas présentée comme un élément défini ou préconstruit. Bien au contraire, la rencontre s'annonce et se déroule comme un espace de co-construction de l'identité et ce processus

§ Au travers du temps, il s'est créé dans le féminisme une dimension politique qui cherche la confluence et l'accord entre les femmes. Il s'agit de la sororité, l'alliance féministe entre les femmes pour changer la vie et le monde avec un sens juste et libertaire. (Traduit par nos soins)

passé aussi bien par la thématique en elle-même, que par la démarche et le positionnement interactionnel des participantes.

Finalement, nous sommes consciente que l'étude des nouvelles identités féministes latino-américaines nécessite le travail croisé de plusieurs disciplines de sciences sociales et, dans ce sens, notre travail, quoique succinct, montre quelques possibilités d'étude à partir de l'analyse conversationnelle. Comme l'indique l'étude de Félix de Souza, les nouvelles pratiques féministes passent par la construction d'autres langages, comme nous l'avons illustré, mais aussi d'autres ressources et d'autres espaces. Bien que nous n'ayons pas inclus ces facteurs dans l'analyse, cet événement a eu lieu dans une salle de concert et a été transmis par Facebook live. Autant de nouvelles formes d'investissement de l'espace social qui méritent d'être regardées et étudiées, et pour lesquelles l'analyse conversationnelle est fort utile.

Bibliographie

1. C. D. Deere, M. León, *Empowering women: land and property rights in Latin America* (University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 2001).
2. S. Bott, A. Guedes, M. Goodwin, J. Adams Mendoza, *Violence Against Women in Latin America and the Caribbean: a comparative analysis of population-based data from 12 countries* (Pan American Health Organization, Washington D.C., 2014).
3. A. M. Estrada, Los estudios de género en Colombia: Entre los límites y las posibilidades. *Nómadas*, **6** (1997).
4. N. M. F. Souza, When the Body Speaks (to) the Political : Feminist Activism in Latin America and the Quest for Alternative Democratic Futures. *Contexto Internacional*, **41** (1), 89-112 (2019).
5. A. J. Pitts, M. Ortega, J. Medina, *Theories of the Flesh : Latinx and Latin American Feminisms, Transformation, and Resistance* (Oxford, Oxford University Press, 2020).
6. E. M. Chaney, *Supermadre: women in politics in Latin America* (University of Texas Press, Austin, 2014).
7. L. Greco, « Quel est ton personnage ? » L'accomplissement situé des identités dans un atelier bruxellois de Drag Kings, dans L. Greco, L. Mondada, R. Patrick (éds), *Identités en interaction*, 45-66 (Lambert-Lucas, Limoges, 2014).
8. M. H. Goodwin, Constructing the identity of a 'Tagalong' girl, dans L. Greco, L. Mondada, R. Patrick (éds), *Identités en interaction*, 29-44 (Lambert-Lucas, Limoges, 2014).
9. M. Bucholtz, K. Hall, Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach, *Discourse Studies*, **7** (4-5), 585-614 (2005).
10. P. Glenn, E. Holt, *Studies of Laughter in Interaction* (A&C Black, Oxford, 2013).
11. P. Glenn, *Laughter in Interaction* (Cambridge University Press, Cambridge, 2003).
12. G. Jefferson. On the organization of laughter in talk about troubles, dans J. M. Atkinson (éd.), *Structures of Social Action*, 346-369 (Cambridge University Press, Cambridge, 1985).
13. I. Arminen, M. Halonen, Laughing with and at Patients : The Roles of Laughter in Confrontations in Addiction Group Therapy, *TQR* **12** (2007).
14. P. Glenn, Interviewees Volunteered Laughter in Employment Interviews : a case of "nervous" laughter ?, dans P. Glenn, E. Holt (éds), *Studies of Laughter in Interaction*, 255-275 (A&C Black, Oxford, 2013).

15. G. Jefferson, H. Sacks, E. Schegloff, Notes on laughter in the pursuit of intimacy, dans G. Button, & J. Lee (Éds.), *Talk and social organization*, 152-205 (Multilingual Matters, Clevedon, 1987).
16. V. Piccoli, E. Chernyshova, « Du vin pour choper » : Identité masculine, blague (hétéro)sexuelles et affiliation lors d'une première rencontre entre hommes, *Revue Tranel (Travaux neuchâtois de linguistique)*, 99-123 (2018).
17. G. Liebscher, J. Dailey-O'Cain, Constructing Identities Through Laughter, dans P. Glenn, E. Holt (éds), *Studies of Laughter in Interaction*, 237-254 (A&C Black, Oxford, 2013).
18. V. Markaki, S. Merlino, L. Mondada, F. Oloff, Laughter in professional meetings: The organization of an emergent ethnic joke. *Journal of Pragmatics*, **42** (6), 1526-1542, (2010).
19. P. A. Stewart, A. D. Eubanks, J. Miller, "Please Clap": Applause, Laughter, and Booing during the 2016 GOP Presidential Primary Debates. *PS: Political Science & Politics*, **49** (4), 696-700 (2016).
20. D. Greatbatch, T. Clark, Displaying Group Cohesiveness : Humour and Laughter in the Public Lectures of Management Gurus. *Human Relations*, **56**, 1515-1544 (2003)
21. R. Micheli, *Les émotions dans les discours* (De Boeck Supérieur, 2014)
22. E. Goffman, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior* (Pantheon Books, New York, 1982).
23. L. Mondada, S. Keel, *Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle* (L'Harmattan, Paris, 2017).
24. V. Traverso, *Décrire le français parlé en interaction* (Ophrys Éditions, Paris, 2016).
25. Raymond, C. W.. Bueno-, pues-, and bueno-pues-prefacing in Spanish conversation, dans J. Heritage, M.L. Sorjonen, *Between Turn and Sequence: Turn-initial particles across languages*, 59-96 (John Benjamins Publishing Company, 2018).
26. R. Clift, No Laughing Matter : Laughter and Resistance in the Construction of Identity. dans P. Glenn, E. Holt (éds), *Studies of Laughter in Interaction*, 223-236 (A&C Black, Oxford, 2013).
27. M. Lagarde y de los Rios, Pacto entre mujeres : Sororidad, *Revista Aportes* **25** (Buenos Aires, s. d.).
28. J. Tamayo Gutiérrez, Construyendo una pedagogía de la sororidad desde la Casa Cultural Tejiendo Sororidades de Cali (Colombia), *La Manzana de la discordia*, **11** (2), 29-45 (2016).
29. S. Martínez Cano, Procesos de empoderamiento y liderazgo de las mujeres a través de la sororidad y la creatividad, *Dossiers Feministes*, **22**, 49-72 (2017).
30. M. C. André, *Entre mujeres : Colaboraciones, influencias e intertextualidades en la literatura y el arte latinoamericanos* (RIL Editores, 2005).
31. M. Loreto Amoretti, *Relaciones de poder, misoginia y sororidad como nociones del discurso feminista en la narrativa de Ana Teresa Torres* (2012) sur <http://eprints.ucm.es/16835/>
32. M. G. Learreta, K. M. Ayerdi, J. P. Dasilva, T. M. Galdospin, Sinergias de sororidad en las comunidades virtuales de las revistas femeninas. El caso del cierre del foro de Vogue, *Revista Latina*, **75**, 271-289 (2020).

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

Louis Maritaud^{1,*}

¹ED 484 3LA, Université Lumière Lyon 2, Laboratoire ICAR (UMR 5191) 69007 Lyon, France

Résumé. 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 (DR), au sein duquel les soignants peuvent actualiser un discours premièrement énoncé par quelqu'un, et le rendre ainsi audible à 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. Dès lors, une certaine forme de mimesis peut être repérée dans les émotions véhiculées par le biais du DR. Qu'il s'agisse de l'expression d'émotions relatives à la pathologie du malade (anxiété, angoisse...) ou d'émotions n'ayant pas de rapport direct avec les troubles pris en charge dans des structures psychiatriques, 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.

Abstract. The French healthcare system is evolving, impacting the number of caregivers surrounding the patients. Therefore, it happens to be necessary to mutualise information about the patient's files, especially during handovers. 19 recordings of these meetings constitute our corpus, collected during 5 weeks in a psychiatric hospital in Lyon's area.

During these handovers, a large part of the content is delivered in the form of reported speech, thanks to which caregivers are able to make peers hear what they themselves had heard by patients or other caregivers during their shift.. Depending on its form, reported speech can tend to a *mimesis* of what was said originally, for instance in direct forms. Hence we can spot a kind of *mimesis* of the emotions which are made explicit thanks to reported speech. Whether it is about emotions specifically related to the patients' sickness or more ordinary emotions, we will see that reported speech, during

* louis.maritaud@ens-lyon.fr

nurses' handovers takes a special place in the expression of the patient's emotions towards the other caregivers.

Introduction

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 cliniques soient repérables dans le comportement des personnes hospitalisées 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.

Afin de maintenir une activation constante de la connaissance des dossiers des patients, les soignants, notamment en psychiatrie, se livrent à des réunions de relève. Dès lors, ces réunions, ayant lieu lors des prises de postes des uns et du départ des autres, sont des moments clés dans le parcours de soins. Nous avons enregistré ces réunions dans un hôpital psychiatrique de la région lyonnaise, durant 5 lundis consécutifs. Dans cette structure, les relèves se déroulent comme suit :

- Indépendamment de l'horaire de la réunion, le schéma protocolaire est toujours le même. Les soignants passent en revue l'ensemble des patients de la structure, en énonçant leur actualité clinique. Pour ce faire, un des soignants est désigné ou s'auto désigne au préalable en tant que responsable de ladite réunion (posture énonciative que nous appelons le « super locuteur »), puis fait le tour des patients présents dans la structure, par numéro de chambre, à l'aide d'une feuille de relève. Sur cette feuille sont notées diverses informations, et il est important de spécifier que si celle du locuteur désigné pour mener la réunion est remplie au préalable par ses soins, ce n'est pas le cas de celles des autres participants qui eux devront la remplir au fur et à mesure de l'interaction, en prenant en note les informations données par l'infirmier passant en revue les actualités cliniques des patients du service. Les autres participants pourront être également sélectionnés ou s'auto-sélectionner pour prendre la parole, mais la gestion globale de la relève incombe à ce super locuteur.

- 6h30 - 6h45 et 21h45 - 22h : les soignants de nuit partent, et transmettent les informations sur les patients aux équipes du matin (et inversement le soir). Lors de ces réunions, seule une partie des soignants est présente, les participants ayant tous comme fonction infirmier ou aide-soignant. Deux soignants sont mobilisés au sein du service afin de procéder à un « tour » des chambres, et s'occuper des patients éveillés

- 9h - 10h30 : cette réunion, particulière, est nommée « staff hebdomadaire » par les soignants. Réalisée une fois par semaine, elle regroupe une bien plus grande pluralité d'acteurs du service. En effet, y sont conviés les infirmiers et aides-soignants mais également les psychiatres, psychologues, ergothérapeutes, cadres de soins, etc. Cruciale pour le bon déroulement du parcours de soins des patients, il s'agit d'un moment riche d'échanges, dépassant parfois le cadre strict de l'actualité clinique du patient pour s'ouvrir sur des potentielles orientations thérapeutiques par exemple (*cf.* partie 2.1). Nos analyses seront portées sur une réunion de 9 heures.

14h - 14h30 : à l'image de la relève du matin, on ne retrouve ici plus que des infirmiers et aides-soignants, en plus grand nombre du fait du nombre de soignants présents dans l'unité le matin et l'après midi *versus* la nuit. Les soignants du matin transmettent les informations aux soignants de l'après midi.

Lors de ces réunions, une grande partie du discours des soignants est du discours rapporté (désormais DR), au sein duquel les acteurs du système de soins peuvent actualiser un discours

attribué lors de sa première énonciation à un tiers énonciatif (c'est-à-dire une personne autre que le « je », *hic et nunc*). Dans notre corpus, il peut s'agir d'un soignant, d'un patient ou d'un proche du patient par exemple, ayant formulé de propos antérieurement à la relève, qui sont ensuite rapportés lors de celle-ci), et le rendre ainsi audible par l'ensemble de l'équipe. Selon la forme qu'il revêt, le discours rapporté peut tendre vers une pseudo mimétique des propos tenus à l'origine, notamment dans le cas des discours rapportés directs [1]. Dès lors, une certaine forme de *mimesis* peut être repérée dans les émotions véhiculées par le biais du DR.

Rapporter des propos en discours direct implique l'utilisation du pronom « je » et le respect des temps et déictiques d'origine (par exemple, « Jean a dit "je suis ici" »), ce qui offre un effet de mimétique plus fort que l'utilisation du discours rapporté indirect (« Jean a dit qu'il était là-bas »). Il est important de noter qu'il s'agit seulement d'un effet, et que nous ne nous attachons qu'à étudier cet effet. Les propos tenus en première instance ne sont pas accessibles dans notre corpus (car souvent produits hors des relèves), et donc la fidélité de cette pseudo mimétique ne pourra pas être considérée.

De plus, puisque le discours rapporté implique une pluralité de locuteurs [2], alors le soignant produisant une séquence rapportée subira un décrochement énonciatif afin de placer au cœur de sa propre parole celle du patient ou des autres soignants, tant dans son aspect de locuteur (qui a tenu des propos véhiculant des concepts) que de sujet parlant (qui vit et ressent des émotions). On pourra donc repérer dans ces séquences des éléments relevant de ce qui a été dit et de ce qui a été transmis émotionnellement parlant. On retrouve en effet dans les séquences de DR des séquences porteuses d'émotions, qui dépassent le cadre strict des propos tenus pour aller vers la mutualisation des ressentis des patients et des soignants évoqués dans des contextes hors relèves.

Ainsi, nous proposons de décrire le rapport entre la pseudo mimétique du DR et les émotions que les soignants mutualisent lors de leurs réunions de relève, des points de vue verbal et gestuel en utilisant les outils de l'analyse conversationnelle. Dans notre corpus, une pluralité de marqueurs prosodiques et gestuels sont repérables dans les séquences de DR, à l'image de ce qui est montré dans les travaux de Morel concernant la prosodie [3], ou de Caillat concernant la gestuelle [4]. Nous pourrions constater que l'expression des émotions joue un rôle fort dans l'expression émotive notamment du patient face à l'équipe soignante.

1 Cadre théorique

Nous nous situons dans une perspective conversationnaliste, au sens de Sacks, Schegloff et Jefferson [5], de Traverso [6], Petitjean & Pekarek Doehler [7] ou encore de Mondaga [8, 9], et étudions un phénomène syntaxique et énonciatif, le discours rapporté à l'oral. Nous nous appuyerons à la fois sur des travaux en analyse du discours [4, 10] que sur des travaux menés en analyse conversationnelle [11, 12] pour construire notre cadre théorique sur le DR. Voyons d'abord quelles sont les caractéristiques du discours rapporté (1.1), puis nous discuterons de l'analyse conversationnelle et des perspectives qu'elle offre dans le traitement des aspects paraverbaux, c'est-à-dire de la multimodalité (1.2).

1.1 Le discours rapporté

Le DR est une forme d'actualisation d'un discours issu d'une autre situation d'énonciation, formulé ou non en première instance, provenant d'un individu réel ou fictif. Étudié depuis longtemps dans des corpus écrits, l'intérêt des perspectives sur les séquences de DR oral est plus récent. Dans les deux systèmes (oral et écrit), certaines typologies, contraintes et considérations sont cependant communes. Nous verrons tout d'abord quelques distinctions formelles, puis nous parlerons de l'aspect pseudo mimétique des séquences de DR.

1.1.1 Distinctions formelles

Traditionnellement, le DR est considéré selon le degré d'inclusion du discours cité dans le discours citant [10]. En effet, on peut distinguer le discours rapporté direct (désormais DRD) du discours rapporté indirect (désormais DRI). Ces deux catégories de DR ont d'abord été décrites à l'écrit selon des critères grapho-syntaxiques, et possèdent des sous-catégorisations que nous n'explorerons pas dans cet article, du fait de la difficulté à les appliquer à l'oral. Le DRD se caractérise par une non-variation des déictiques et du temps utilisé dans le discours cité, alors que le DRI subira une modification de ces derniers. Au DRD, on pourra donc dire "il a dit je suis ici maintenant", tandis qu'au DRI, on dira "il a dit qu'il était là-bas à ce moment là" par exemple.

Ces distinctions entraînent une intégration plus ou moins importante du discours cité dans le discours citant. En effet, un décrochement énonciatif (c'est-à-dire un changement de posture énonciative, résultant du passage du discours du locuteur au discours rapporté) plus ou moins marqué sera repérable dans les séquences citées, en partie selon les paramètres précédemment mentionnés. Ainsi, les séquences de DR peuvent être considérées comme relevant d'un continuum d'intégration des propos tenus en première instance dans ceux formulés *hic et nunc*, et au sein de cette intégration relative, nous pouvons observer une pseudo mimétique plus ou moins marquée.

1.1.2 Perspectives mimétiques

Rapporter un discours tiers à l'oral implique de mettre en scène plus que du verbal. Qu'il s'agisse d'un contenu informationnel, d'un lien énonciatif du locuteur citant avec les propos du locuteur cité ou simplement des caractéristiques associées au locuteur cité, on peut souvent remarquer un réel balisage en faisceaux multimodaux tendant vers une pseudo mimétique, à l'image de l'intégration plus ou moins importante du discours cité dans le discours citant précédemment explicitée. Ainsi, nous pourrions observer des variations prosodiques [3], gestuelles [4] ou stylistiques pouvant tendre vers la représentation du locuteur auquel les propos rapportés dans les séquences de DR sont attribués en première instance.

Il convient de distinguer deux aspects ici. D'une part, la mimétique peut être de l'ordre du verbal, c'est à dire relever de critères syntaxiques, lexicaux et grammaticaux. Dans le cadre du DRD par exemple, l'utilisation du « je » référant au locuteur représenté tend à produire une pseudo mimétique plus forte des propos rapportés. On attribuera alors le message au locuteur tiers dans son ensemble, soit sa forme et son contenu, tandis que dans le cadre du DRI, on attribuera plus la forme mais seulement le contenu du message au locuteur représenté.

Du point de vue multimodal (gestuelle, postures, prosodie), les variations entre discours citant et discours cité pourront également tendre vers une pseudo mimétique, mais pas seulement. En effet, dans un effort de manifestation d'un décrochement énonciatif, d'un lien du locuteur « je » *hic et nunc* vis-à-vis des propos rapportés, ou même pour exhorter l'audience à avoir une réaction, diverses manifestations seront possibles. Pour n'en citer que quelques-unes, les participants auront tendance à porter le regard ailleurs que sur l'interlocuteur lors des séquences de DR [4], à hausser la fréquence fondamentale de la voix sur les séquences introductives du DR (« il a dit que » par exemple, que nous nommerons désormais *inquit*), ou encore à avoir une hausse conjointe sur les propos rapportés (que nous nommerons *portée* du DR) dans la fréquence et l'intensité vocales [3].

Ces séquences ne surviennent pas isolément. Elles font partie d'un ensemble conversationnel, dans un contexte particulier, ici celui de la relève infirmière. Pour pouvoir appréhender cet aspect global, nous nous concentrons sur les outils de l'analyse conversationnelle, que nous allons désormais expliciter.

1.2 L'analyse conversationnelle

Née dans les années 1960 avec les travaux de Sacks, rejoint rapidement par Schegloff et Jefferson, l'analyse conversationnelle est issue du courant de l'ethnométhodologie de Garfinkel. Elle permet d'aborder de façon rigoureuse l'organisation sociale de l'action, et est particulièrement utile dans notre cas pour appréhender le discours en situation professionnelle, ainsi que ses aspects multimodaux.

1.2.1 Les interactions en situation professionnelle

Un regard particulier s'est porté sur les interactions en situations professionnelles pour l'analyse conversationnelle. En effet, cette dernière porte « une attention pour l'organisation du langage et de l'action au sein de l'interaction sociale, tels qu'ils s'y organisent de manière localement située » [8, p.181], et dans un cadre professionnel, les interactions sont gérées différemment. Nous pouvons ici citer Mondada & Keel [13], décrivant l'asymétrie dans des situations professionnelles entre profanes et experts. Des ressources traitant la question de la relève infirmière existent, et nous pouvons par exemple citer Grosjean [14, 15] et Grosjean & Lacoste [16], s'étant notamment attachées à décrire les situations de réunions de transmission d'informations du point de vue conversationnaliste, montrant par exemple leur caractère très organisé. Dans notre cas, la relation entre les participants n'est pas du même type, chacun ayant le même statut expert quant à la pratique des soins infirmiers. Cependant, nous avons pu voir dans des analyses précédentes des distinctions entre phases de « faire apprendre » et « faire savoir », représentées notamment au niveau gestuel [17].

1.2.2 La multimodalité

L'intérêt porté pour les aspects non verbaux du langage s'est transformé en analyse scientifique rigoureuse et en point central de perspectives de recherches de façon relativement récente. Dès lors, une approche plus systématique des paramètres paraverbaux s'est mise en place, comme les regards [18, 19], postures [11], gestes [20, 21] par exemple. Aujourd'hui, il s'agit de l'un des points d'ancrages de l'analyse conversationnelle et d'autres courants théoriques, la multimodalité étant par essence abordée d'un point de vue pluridisciplinaire [22]. Nous nous attacherons dans cet article à décrire la gestuelle des participants, et de la contextualiser avec l'émotion transmise (notamment du point de vue lexical) dans les séquences de DR produites. Ainsi, nous pourrions voir se dessiner un *continuum* suivi par plusieurs aspects : la structure grammaticale des séquences, la gestuelle des participants et l'émotion lexicale contenue dans les séquences de DR analysées.

2 Analyses

Nous analyserons dans cette partie deux séquences, l'une dans laquelle le verbal, l'émotion et la gestuelle tendent simultanément vers une pseudo mimétique forte, et l'une dans laquelle ce n'est pas le cas. Les deux extraits se déroulent lors de la même réunion, et il s'agit ici du staff médical, regroupant donc des soignants de fonctions diverses : GAL[†] est psychiatre, POM est psychomotricienne, LAR est assistante sociale, ZAC est étudiant en Institut de Formation en Soins Infirmiers, LIM est interne en psychiatrie, et PAC, GIL, PAT sont infirmières. Il est important de préciser que GIL est lors de cette réunion la super locutrice, à qui incombe donc la responsabilité du bon déroulement de la relève (elle passe en revue

[†] Tous les noms sont des pseudonymes créés à partir de noms d'emprunt

l'actualité clinique de tous les patients, gère la séquentialité de la réunion, l'ouvre et la clôture). Dans notre cas, nous étudierons les gestes de PAT, puis de GIL, toutes deux infirmières.



Image 1. Disposition des participants à la réunion analysée

Voyons donc en premier lieu des séquences de discours rapporté dans lesquelles la syntaxe, la gestuelle et l'émotion suivent un *continuum* commun, c'est-à-dire des cas dans lesquels la pseudo mimétique est similaire du point de vue syntaxique et gestuel, avec une émotion transmise plus ou moins forte selon ce degré de pseudo mimétique.

2.1 La gestuelle mimétique est congruente à la mimétique syntaxique : « le temps en chambre »

Ce premier extrait long, que nous analyserons en trois temps, se situe à la fin de la relève concernant le patient dont les soignants parlent. Il y est question de la mise en place d'un séjour en ESPI, Espace de Soins Psychiatriques Intensifs, permettant un isolement du patient, au bénéfice de sa thérapie. Nous pourrions y voir PAT exposer une idée afin de négocier l'isolement du patient. En effet, ce dernier ayant des discours et des réactions divergentes face à ce genre de thérapie, les soignants cherchent ici à tabler sur la marche à suivre dans la continuité du parcours de soin et de l'hospitalisation. Si la véritable décisionnaire est GAL, psychiatre, les autres participants à la relève sont entendus, et leurs arguments sont pris en compte. Ainsi, les soignants peuvent exposer leur vécu et celui du patient pour aider GAL à décider quelle option thérapeutique sera la meilleure pour le patient. Pour ce faire, PAT produira plusieurs séquences de DR, rapportant tantôt les propos du patient, tantôt ceux des soignants, véhiculant un discours plus ou moins chargé d'émotions lexicalement et paraverbalement, utilisant des formes de DR et une gestuelle variées.

Extrait 1 :

1 PAT après au pire si il supporte pas l` temps- `fin si
2 le côté fermé euh est-ce que lui dire au moins
3 par [défaut] un&
4 GAL [un temps en chambre]
5 PAT &[temps en CHAMBRE]
6 GIL [des temps en chambre] ouais/
7 PAT et de lui dire c'est un cadre c'est prescrit c'est
8 [comme] ça vous restez en chambre/
9 GAL [hm]

10 GIL hm
 11 POM oui peut [être si à mon avis on devrait tenter]
 12 PAT [j` sais pas si- est ce que ça pourrait]
 13 p` t être euh:\ ou pas marcher mais euh\
 14 GAL on peut [tenter]
 15 PAT [parce qu'il] disait la s`maine dernière
 16 ouais le salon j'en veux pas j` vais tout péter
 17 j` vais démonter vot` salon si j'y vais/
 18 POM oui pis on a [l'impression que (inaud.)]
 19 PAT [et on s'était dit est ce que:/euh:\]
 20 POM intermédiaire
 21 PAT parce que i- il a dit non non j'irai pas/ euh\
 22 j` dors en- j` reste en chambre j` dors en chambre
 23 j` dormirai dans ma chambre/ et au final il s'est
 24 endormi dans sa chambre
 25 GAL et oui c'est c` qu'il a fait la s`maine dernière

Nous analyserons tout d'abord la séquence de DR présente lignes 2-8 représentant un potentiel discours soignant non formulé en première instance, puis celle lignes 15-17 rapportant un discours patient lexicalement chargé d'émotion, et enfin celle ligne 21-23, toujours attribuable au patient en première formulation, mais non chargé d'émotion. Nous ajouterons également une transcription multimodale aux extraits analysés, celle ci-dessus ayant vocation de faire transparaître la séquentialité de l'extrait.

2.1.1 Cas d'un DR attribué à l'équipe

Dans l'extrait à suivre, PAT va proposer à l'équipe soignante une prescription d'isolement thérapeutique atténuée, prenant la forme d'une séquence de DR d'abord indirect puis direct, et sa gestuelle va suivre la même transition vers une mimétique plus forte.

Séquence 1 :

2 le@ côté fermé euh est-ce que lui dire @#au moins@
 pat @regard table @regard GAL-->5
 @hausse les sourcils et hoche modérément la tête@ #2

3 @par [défaut]@ un&
 pat @hoche la tête modérément @

4 GAL [un temps en chambre]

5 PAT &@[temps en CHAMBRE]
 pat @regard GIL, hoche la tête plus fort #3

6 GIL [des temps en chambre] ouais/

7 PAT et de lui dire @c'est un @cadre c'est @prescrit
 pat @regard GAL -->

@hoche la tête
@hoche la
tête

8 c'est comme @ça@ vous restez en @chambre/
pat @hoche la tête
 @regard GIL @regard table face
 à elle -->

Dans ce premier extrait, PAT produit un long énoncé rapporté (lignes 2 à 8), non formulé en première instance, ne présentant pas de contenu lexical émotionnel et représentant une parole soignante hypothétique. Ainsi, si le patient ne supporte pas « le côté fermé » (ligne 2), PAT propose de modifier la prescription pour ce malade et de lui imposer un temps en chambre afin de créer un parcours de soins adapté à sa personnalité et ses problématiques (« c'est un cadre c'est prescrit c'est comme ça » lignes 7-8), l'ESPI précédemment explicité ne convenant pas vraiment à ce patient, pour qui les soins intensifs, et donc l'isolement, sont pourtant nécessaires. Du point de vue gestuel, PAT alterne entre des regards orientés vers GIL, super locutrice en charge de cette relève, et GAL, psychiatre présente durant cette réunion.

Cette alternance du regard montre une hiérarchisation des soignants autour de la table. En effet, le seul pouvoir décisionnaire quant à la prescription pour un patient revient à un médecin, ici GAL, et le statut particulier de super locutrice attribué à GIL en amont de la relève expliquent cette alternance. Par ailleurs, on peut remarquer que ces moments d'alternance portent sur des éléments n'ayant pas la même valeur soignante. Ligne 2, PAT oriente son regard vers GAL lorsqu'elle dit « au moins » (sous-entendu « pas plus que »). On se situe ici dans une négociation active de la prise en charge et la prescription du patient. Lorsque ligne 5 PAT regarde GIL, infirmière, le statut des propos tenus n'est plus le même : il s'agit d'une pratique active de la fonction infirmière, à savoir la vie quotidienne du patient qui, selon la proposition formulée par PAT, se retrouverait en chambre. On s'extrait de la prescription, à la charge du psychiatre (où PAT regarde GAL), pour entrer dans la réalisation active de cette dernière, à la charge des infirmiers (où PAT regarde GIL).

Il est intéressant de noter les hochements de tête successifs de PAT, appuyant les propos ici rapportés. On peut effectivement constater qu'elle hoche la tête sur deux segments présentant la même structure (au moins – par défaut – un temps en chambre, lignes 2 à 5 et c'est un cadre – c'est prescrit – c'est comme ça lignes 7-8), séparés par une incise rappelant que l'on se situe dans une séquence de DR « et de lui dire » ligne 7. Ainsi, on peut observer trois hochements de tête avant cette incise (sur « au moins » ligne 2 (image 2), sur « par défaut » ligne 3 et sur « temps en chambre » ligne 5 (image 3), qui est plus accentué que les deux précédents et fonctionne conjointement avec la saillance perceptuelle de « chambre »). Après l'incise, nous pouvons remarquer trois nouveaux hochements de tête sur « cadre », « prescrit » et « ça » lignes 7-8. Ainsi, on peut remarquer une structure gestuelle se répétant : [*inquit*] puis 3 hochements de tête, rythmés, que l'on peut expliciter par le fait qu'il s'agit de deux listes tripartites, « phénomène empiriquement observable et récurrent » [23, p.66]. De plus, cette séquence s'ouvre et se ferme sur un regard orienté vers la table, balisant ainsi la séquence de DR en plus des manifestations verbales sous forme d'*inquit*.



Image 2 : hochement #2 et regard GAL



Image 3 : hochement #3 et regard GIL

Il est également important de noter qu'avant l'incise, la séquence de DR est de type indirect, tandis qu'après, elle devient de type direct. Lors de la transition du DRI au DRD, on peut observer une augmentation de la gestualité de la participante : les hochements de tête se font plus rapprochés et plus marqués. Cette variation tend à nous faire penser que le *continuum* gestuel suivrait le *continuum* d'intégration syntaxique du discours cité (donc les propos rapportés) dans le discours citant. Nous pouvons donc voir que la gestuelle occupe une place importante dans les séquences de DR sans contenu émotif exprimé, et peut participer à l'intégration plus ou moins forte de la portée (c'est-à-dire les propos rapportés en tant que tels) dans le reste du discours (lignes 7-8, la gestuelle et plus marquée qu'auparavant, tout comme la pseudo mimétique syntaxique du DRD de ces lignes est plus forte que celle du DRI lignes 2-5). Voyons désormais si, lorsque la portée du DR évoque des émotions, la gestuelle s'en voit impactée.

2.1.2 Cas d'un DR attribué au patient et chargé d'émotions

Cette deuxième séquence présente une argumentation active de PAT, appuyant sa proposition précédente (séquence 1) qui revêt la forme d'un DRD exprimant des émotions du patient face à la potentielle prescription du salon d'apaisement, c'est à dire l'Espace de Soins Psychiatriques Intensif, étant ici une chambre permettant l'isolement du patient le plus complet.

Séquence 2 :

```

15 PAT   parce qu'il @disait la# s`maine@@dernière#
      pat           @lève main droite @
                   #4           @regard
                                assemblée-->21
                                #5

16      ouais le @salon j'en veux pas j` vais tout péter
      pat           @écarte les bras rapidement en faisant non
                   de la tête -->17 #6

17      @j` vais démonter vot` salon si j'y vais/@
      pat           @se redresse sur sa chaise #7           @

18 POM   oui pis on a [l'impression que (inaud.)           ]
19 PAT   @[et on s'était dit est ce que:/euh:\]
      pat           @se recoiffe #8
    
```

Beaucoup plus courte que la séquence précédente, celle-ci nous présente un DR représentant le patient, dans sa dimension émotive. Ainsi, si les propos du patient sont représentés, les émotions véhiculées par ce biais le sont aussi. On peut en effet citer « j' vais tout péter » ligne 16, et « j' vais démonter vot' salon » ligne 17, faisant montre d'un état avancé d'agitation du patient face à la proposition faite précédemment de son entrée dans le salon, « la semaine dernière » (ligne 15). Nous avons ici une séquence de DRD, que l'on peut qualifier ainsi au vu de la non-variation des pronoms, « je » (lignes 16-17) réfèrent ici au patient, et pas à PAT qui est le sujet parlant.

Du point de vue gestuel, ligne 15, PAT lève la main droite puis regarde l'assemblée. Elle passe ici d'une posture renfermée, bras croisés sur la table, à une posture plus ouverte, droite (image 4). Son regard, auparavant porté sur GIL ou GAL, parcourt désormais l'assemblée, montrant un statut particulier de cette séquence vis-à-vis de la précédente : là où l'adressage se voulait orienté vers deux participantes, ici l'adressage se veut plus étendu (image 5). Par ailleurs, en s'étant repositionnée, PAT peut avoir une gestuelle potentiellement plus étendue que lors de l'extrait précédent, en incluant des mouvements de bras, à l'image de son mouvement de main ligne 15. Ligne 16, en débutant la portée du DR chargé d'émotion, PAT écarte les bras rapidement en faisant non de la tête, appuyant le refus manifeste verbal du patient par une gestuelle mimétique. Elle présente le désaccord fort du patient avec sa prescription en représentant conjointement un refus verbal et multimodal, dans une séquence de DR (image #6).



Image 4



Image 5



Image 6

Suite à ce DR avec une forte gestualisation, ligne 17, PAT se redresse sur sa chaise, amorçant ainsi la fin de la portée (image 7). En effet, cette action se termine en même temps que l'énonciation des propos attribués au patient en première instance, suite à quoi PAT fait une nouvelle séquence de DR, représentant cette fois l'équipe soignante et ses réactions face à l'événement problématique du refus manifeste et présenté comme fortement marqué du patient d'aller en salon d'isolement (ligne 16). Ainsi, on peut considérer que la séquence gestuelle de représentation des émotions du patient se clôt avec ce changement de posture, et le balisage multimodal de la séquence de DR est complet : l'*inquit* est marqué par la main droite qui se lève (ligne 15), le refus du patient par la gestuelle mimétique du refus du patient (ligne 16), et la clôture de la séquence par le redressement de la participante (ligne 17), et la représentation de la réponse des soignants démarre conjointement avec la remise en place de ses cheveux par la soignante (ligne 19, image 8).



Image 7



Image 8

On peut donc observer dans cette deuxième séquence chargée d'émotion deux choses. D'une part, PAT gesticule plus que lors de la première séquence dans laquelle l'émotion était absente et d'autre part le balisage multimodal du DR se voit amplifié : PAT réalise une véritable séquence gestuelle à portée mimétique et la clôt en se redressant, pour ensuite changer de locuteur représenté dans une autre séquence de DR. Celle-ci, présentant un discours toujours attribué au patient en première instance, n'est pas chargée d'émotion, mais toujours sous forme de DRD. Voyons ce qu'il advient de la gestuelle de la soignante lorsqu'elle rapporte ces propos.

2.1.3 Cas d'un DR attribué au patient sans émotion dite

Cette troisième séquence fait suite à la précédente, et PAT y rapporte d'autres propos attribués au patient, centrés cette fois non plus sur le salon d'isolement, mais sur sa propre chambre, dans laquelle il veut rester. Ici, l'émotion n'est plus exprimée verbalement, mais de façon cotextuelle, à mettre en relation avec la séquence précédente de DR. Une nouvelle fois, nous nous concentrerons sur sa gestuelle et l'intégration syntaxique des propos cités dans le discours citant.

Séquence 3 :

- 21 PAT parce que i- il a dit @non non@ j'irai pas/ euh:\
 - pat @redresse rapidement la tête,
 - hausse les sourcils, écarquille
 - les yeux@ #9
 - @regard table-->23
- 22 @j` dors en- @j` reste en chambre @j` dors en
 - pat @redresse rapidement la tête #10
 - @redresse rapidement la tête
 - @redresse
 - rapidement la
 - tête #11
- 23 chambre @j` dormirai dans ma chambre/
 - pat @redresse rapidement la tête
- 24 @et au final il s'est endormi dans sa chambre
 - pat @regard BER, oriente ses paumes vers le haut puis
 - vers le bas-->

Tout d'abord, nous pouvons observer que le DR est ici direct. En effet, PAT emploie un « je » faisant référence au patient (lignes 21 à 23). Les propos rapportés sont donc soumis à une pseudo mimétique syntaxique forte. Au niveau gestuel, nous pouvons remarquer que le regard de la soignante se porte, tout au long de la séquence rapportée, sur la table. Ce faisant, elle accentue les verbes en redressant rapidement la tête sur « reste » et « dors » ligne 22

(images 9 et 10). Ces mouvements de tête peuvent être considérés comme mimétiques de la volonté forte du patient de rester dans sa chambre, et être mis en parallèle avec les reformulations/répétitions manifestées dans la séquence (il s'agit ici de l'alternance entre les verbes « dors », « reste » et « dormirai » lignes 22-23, formant une nouvelle liste tripartite [23]).



Image 9



Image 10

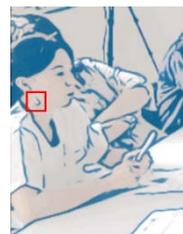


Image 11

Dans les images 10 et 11 les redressements rapides de la tête de PAT sont particulièrement visibles grâce à l'orientation de sa boucle d'oreille, encadrée en rouge. De plus, on peut observer une gestuelle faciale particulièrement accentuée au tout début de la portée de cette séquence, que l'on peut une nouvelle fois mettre en lien avec une mimétique des propos rapportés, et donc de l'état du patient au moment de la première énonciation de la portée du DR en question (image 9). Ici, la soignante ne se contente pas de rendre audible à un auditoire étendu des propos tenus précédemment par le patient. Elle actualise toute une situation d'énonciation, en faisant l'effort de produire une pseudo mimétique de la portée du discours rapporté, mais également de la façon dont ce discours avait été tenu, notamment au niveau des expressions faciales et des gestes.

Nous avons donc pu voir dans l'analyse de ces trois séquences un fonctionnement gestuel congruent à la dimension émotive des propos tenus. La première séquence, rapportant des propos de soignants potentiellement à venir, avait une gestuelle très modérée, la soignante étant les bras croisés sur la table ; la troisième, faisant vivre à un auditoire étendu une situation vécue par une seule soignante, mais sans portée émotive, montrait une gestuelle majoritairement faciale et au niveau de la tête. La deuxième, enfin, présentait une véritable combinatoire entre intégration syntaxique (DRD), gestualisation forte (mains et tête), et balisage multimodal de la séquence rapportée. En symbolisant ces trois séquences sur un continuum, nous nous trouvons avec le schéma suivant, présentant de gauche à droite la première séquence, la troisième puis la deuxième :

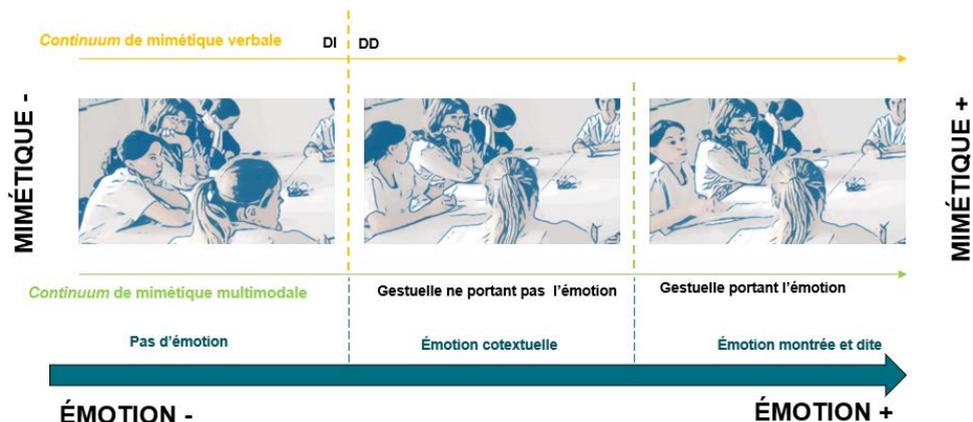


Schéma 1 : Parallélisme entre mimétique gestuelle et verbale, en relation avec la dimension émotive du DR

Nous avons donc pu observer une forme de parallélisme entre la portée émotive des DR, l'intégration syntaxique du discours cité dans le discours citant et une forme de mimétique gestuelle des propos rapportés. Voyons désormais un exemple dans lequel la gestuelle n'est pas congruente à la syntaxe et à la portée émotive des propos tenus.

2.2 La gestuelle mimétique n'est pas congruente à la mimétique syntaxique : « la fête des mères »

L'analyse de l'extrait à suivre diffère de ce que nous avons pu voir précédemment. En effet, là où les séquences précédentes montraient clairement un continuum parallèle, dans celle à venir, GIL, rapportant le discours du même patient quelques minutes après l'extrait précédent, produit une autre séquence de DR, mais sans gestualisation forte alors que l'aspect émotif y est très présent au niveau lexical. Nous nous concentrerons sur la gestuelle de GIL, super locutrice de la relève et rapportant les propos du patient. Il convient de préciser que dans cet extrait, GIL prend la parole en tant que soignante, au même titre que les autres participants à la réunion. En effet, si le rôle de super locutrice lui fait porter une charge supplémentaire, elle aussi peut partager son vécu, au même titre que ce que PAT a pu faire dans les extraits précédents. Les soignants étant ici dans une négociation de la prise en charge du patient, GIL intervient donc en tant qu'infirmière, et pas en tant que super locutrice.

Extrait 2 :

```
((au début de l'extrait, GIL regarde GAL))
1 GIL @après il faisait quand même beaucoup de menaces un
  gil @tourne la tête vers l'assemblée et pose sa main
  gauche sur son menton-->5
2 peu au @suicide aussi@ alors ce qui l'a quand même
  gil @ouvre la main@
3 pas mal [fait ] grimper aussi
4 GAL [ah bon//]
5 GIL c` week end c'est qu` c'était la @fête des mères
  gil @regarde GAL-->7
```

6 hier
7 GAL °ah::\°
8 GIL @donc il repensait beaucoup au décès d` sa maman::/
gil @regarde assemblée -->9
@effectue une rotation de la main sur « repensait »
9 [euh] qu` c'était un @moment difficile
gil @regarde GAL-->11
10 GAL [oui]
11 GIL pour lui/ @et euh\ (.) il a- il disait à l'équipe
gil @regard assemblée-->12
12 de nuit a/lors\ @l'équipe de nuit le trouvait pas
gil @regard GAL-->13
13 forcément authentique @mais que en gros si ils lui
gil @regard assemblée-->14
14 donnaient pas @l` salon @il serait capable@ de
gil @regard GAL, fait non de la tête-->15
@lève et abaisse la main
droite@
15 faire une connerie et d` se foutre en l'air/ quoi\
16 GAL d'accord\

La séquence de DR *stricto sensu* apparait lignes 11-15, avec une incise lignes 12-13 sur la réception de l'information par « l'équipe de nuit ». On peut de prime abord remarquer que la gestuelle de la participante est assez restreinte : elle oriente son regard vers l'assemblée ou vers la psychiatre, réajuste sa position et effectue seulement deux mouvements de main durant cet extrait. Il est important d'entrer dans une dimension comparative ici : si les analyses précédentes montraient ou disaient une forme d'émotion vécue par le patient, ici le cas est critique, la question du suicide étant abordée (ligne 1-2, « menaces au suicide » et ligne 15, « faire une connerie »).

Nous considérons ici cette séquence comme restituant une émotion vécue par le patient pour plusieurs aspects. Si la soignante explicite très clairement une crise suicidaire du patient, on peut aussi remarquer la mention d'un « moment difficile » (ligne 9) auquel le patient « repensait beaucoup » (ligne 8), et qui l'a potentiellement « fait grimper » (ligne 3). Néanmoins, ces moments forts d'informations relevant de l'émotion du patient sont nuancés par des aspects à la fois lexicaux (« des menaces un peu au suicide quand même » ligne 2, « l'équipe de nuit le trouvait pas forcément authentique », ligne 13), et énonciatifs : cette séquence de DR est une représentation d'une séquence rapportée au préalable : les soignants de nuit ont transmis aux soignants de jour leur propre vécu, leurs ressentis face au patient, et les propos tenus par ce dernier, et c'est désormais une infirmière de jour qui transmet ces informations. Ce double DR entraîne de façon assez logique une prise de distance de la part de GIL, tout comme le fait qu'elle n'a pas pu vivre le moment qu'elle rapporte *in situ*. Ne l'ayant pas vécu, elle ne peut pas reproduire une gestuelle (ou du moins ne pourrait que reproduire celle des soignants lui ayant rapporté la scène).

Dès lors, deux facteurs s'opposent dans cet extrait, qui n'existaient pas dans les précédents : d'une part l'aspect émotif est très fort et important dans la poursuite des soins, mais d'autre part le moment n'a pas été vécu directement par la soignante qui parle, mais lui a été rapporté. Ainsi, la faible gestualisation du DR peut résulter de cet enclassement de discours. Par

ailleurs, on peut remarquer que du point de vue informationnel, GIL négocie activement les propositions préalables de PAT : si un isolement moins fort peut être profitable au patient, et qu'il refuse parfois d'aller en salon d'apaisement, il lui arrive également de menacer les soignants de commettre un suicide si ces derniers n'accèdent pas à sa demande d'aller en isolement.

Conclusion

Les situations de réunion de relève en soins psychiatriques sont complexes, font intervenir une multitude de participants, avec des buts évoqués (soit transmettre des informations sur l'actualité clinique des patients), et d'autres survenant au cours de la conversation (comme par exemple la prise en charge du patient dans nos extraits). Au sein de ces moments d'échanges, les soignants pourront produire des séquences de DR, notamment pour véhiculer une forme d'émotion vécue par le patient ou les soignants, et la rendre visible par le biais de la gestuelle aux autres participants. Nous avons pu voir que l'intégration syntaxique pouvait correspondre à une pseudo mimétique posturo-gestuelle dans certains cas, notamment dépendant du degré d'émotion contenue dans la portée des séquences de DR, mais que ce constat reste à explorer au vu de certains exemples, que l'on peut expliquer par certains facteurs extérieurs à la relève en elle même ou à l'émotion contenue dans les propos rapportés. De la même façon, une analyse rigoureuse et systématique de notre corpus du point de vue de l'émotion et du DR serait nécessaire pour pouvoir apporter des résultats généralisables et probants. Enfin, il convient également de considérer de façon plus rigoureuse les problématiques n'ayant pas trait à la portée du DR en tant que tel : puisque le balisage multimodal de ces séquences peut se réaliser ou non, alors la corrélation entre gestualisation accentuée et un phénomène particulier reste à démontrer.

Bibliographie

1. L. Rosier, *Le discours rapporté en français*. (Ophrys, Paris, 2008)
2. O. Ducrot, *Le Dire et le Dit*. (Éditions de Minuit, Paris, 1984)
3. M.-A. Morel, Le discours rapporté direct dans l'oral spontané. *Cahiers du français contemporain*, **3**, 77-90 (1996)
4. D. Caillat, Le discours rapporté direct dans les conversations orales: un système de balisage multimodal. In C. Desoutter, C. Mellet (éds.) *Le discours rapporté et ses marques*, 63-80 (Peter Lang, Bern, 2013)
5. H. Sacks, E. A. Schegloff, G. Jefferson, A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, **50**, 4, 696-737 (1974)
6. V. Traverso, *L'analyse des conversations*. (Nathan, Paris, 1999)
7. C. Petitjean, S. Pekarek Doehler, Développements actuels en analyse conversationnelle et recherches sur les interactions en français. *Revue française de linguistique appliquée*, **22**, 2, 5-14 (2017)
8. L. Mondada, Nouveaux défis pour l'analyse conversationnelle : l'organisation située et systématique de l'interaction sociale. *Langage et Société*, **160-161**, 2, 181-197 (2017)
9. L. Mondada, Transcription in linguistics. In L. Litosseliti (éd.) *Research Methods in linguistics : Second Edition*, 85-114 (Bloomsbury, London, 2018)
10. L. Rosier, *Le discours rapporté : Histoire, théories, pratiques*. (Duculot, Paris-Bruxelles, 1999)
11. C. Goodwin, Participation, Stance and Affect in the Organization of Activities. *Discourse and Society*, **18**, 1 (2007)

12. K. Stec, M. Huiskes, G. Redeker, Multimodal analysis of quotation in oral narratives. *Open Linguistics*, **1**, 1 (2015)
13. L. Mondada, S. Keel, *Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle*. (L'Harmattan, Paris, 2017)
14. M. Grosjean, Les relèves orales entre équipes infirmières à l'hôpital. Des structurations discursives aux pratiques cognitives et sociales. In M. Grossen, B. Py (éds.) *Pratiques sociales et médiations symboliques*, 137-52 (Peter Lang, Bern, 1997)
15. M. Grosjean, From multi-participant talk to genuine polylogue: shift-change briefing sessions at the hospital. *Journal of Pragmatics*, **36**, 1, 25-52 (2004)
16. M. Grosjean, M. Lacoste, *Communication et intelligence collective*. (PUF, Paris, 1999)
17. I. Colón de Carvajal, L. Maritaud, B. Chalancon, De la transmission d'informations cliniques au partage de savoir lors de relèves infirmières. *TIPA*, **36** (accepté)
18. A. Kendon, Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*, **26**, 22-63 (1967)
19. A. Kendon, M. Cook, The consistency of gaze patterns in social interaction. *British Journal of Psychology*, **60**, 4, 481-494 (1969)
20. L. Mondada, La constitution de l'origo déictique comme travail interactionnel des participants : une approche praxéologique de la spatialité. *Intellectica*, **41-42**, 75-100 (2005)
21. L. Mondada, Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, **9**, 2, 195-226 (2007)
22. A. Mazur-Palandre, I. Colón de Carvajal, *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. (UGA éditions, Grenoble, 2020)
23. G. Jefferson, List-construction as a task and a resource. In G. Psathas (éd.) *Interactional Competence*, 63-92 (University Press of America, Washington, DC, 1990)

Annexes

Conventions de transcription

[]	Chevauchement de paroles
/ \	Intonations montantes ou descendantes
:::	Allongement d'un son ou d'une syllabe
p`tit	Elision
trouv-	Troncation d'un mot
(inaud.)	Partie incompréhensible
()	Transcription incertaine
(.)	Micro-pause
&	Tour s'étend sur plusieurs lignes
°	Murmuré

Plus de détails : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

La transcription de la parole est en police noire
La transcription multimodale est en police grise

Les conventions de transcription de la multimodalité sont reprises de Mondada (2018) :
Les descriptions multimodales sont temporellement alignées aux tours de parole à l'aide de symbole.

- @ ou £ ou § Un symbole est associé à chaque locuteur pour décrire les regards et les gestes réalisés lorsqu'ils sont pertinents pour l'analyse.
- @regarde GIL@ On note le début et la fin du phénomène multimodal par le même symbole.
- > Si le phénomène multimodal se prolonge sur plusieurs tours. On indique parfois le numéro de la ligne correspondante à la fin du phénomène (ex : -->45).
- # Les images illustrant un phénomène multimodal sont notées par ce symbole qui est temporellement aligné au verbal.

L'intentionnalité des émotions dans l'analyse du discours radiophonique. Étude de cas d'une émission informative colombienne

Natalia Marcela Osorio Ruiz^{1,*}

¹Laboratoire LHUMAIN, Université Paul Valéry Montpellier 3, 34000 Montpellier, France

Résumé. Cet article vise à observer les manifestations émotionnelles qui émergent dans le discours radiophonique informatif d'une station colombienne, Caracol Radio et, plus particulièrement, de son émission matinale «6 AM Hoy por hoy». Dans une démarche ethnographique, cette recherche s'appuie sur un corpus où les enregistrements vidéo réalisés en studio donnent accès à des détails spécifiques du professionnalisme journalistique. Avec une approche d'étude qualitative et longitudinale, cette contribution vise à analyser le traitement des émotions dans deux extraits. Cette étude a été réalisée sous le prisme du « parcours émotionnel », tel que défini par Plantin, Traverso et Vosghanian [17], et la différence entre une émotion intentionnellement manifestée et une émotion intentionnellement cachée. Dans l'analyse effectuée, la multimodalité est prise en compte. En effet, l'aspect corporel des acteurs médiatiques ainsi que les changements phono-prosodiques sont considérés comme significatifs, car la visée pathémique est construite par la situation dans son ensemble.

Abstract. This article aims to observe the emotional manifestations emerging in the informative radio's speech of a Colombian radio station, Caracol Radio and, more particularly, its morning broadcast «6 AM Hoy por hoy». Grounding on an ethnographic approach, this research is based on a corpus where video recordings made in studio give access to specific details of journalistic professionalism. Based on a qualitative and longitudinal study, this contribution aims to analyse the treatment of emotions in two extracts. This study was made under the prism of the “emotional journey”, as defined in Plantin, Traverso and Vosghanian [17], and the difference between an emotion intentionally manifested and an intentionally hidden emotion. The analysis takes multimodality account. Indeed, embodied aspects as well as phonetic-prosodic changes are considered meaningful, because the pathemic aim is built by the situation in its entirety.

* namaosru27@gmail.com

Introduction

Le discours médiatique poursuit différents buts selon le type de média, de format ou d'intérêt éditorial. Néanmoins, il est important de retenir que tout type de discours intègre un double ancrage : rationnel et émotionnel. En effet, même en cherchant à n'être que strictement rationnel et logique, le discours inclut l'aspect émotionnel puisque « représentation rationnelle et émotion sont portées par les mêmes mots, les mêmes constructions, les mêmes arguments ; elles portent aux mêmes intentions de discours » [1, p. 2]. Cette indissolubilité est essentielle au discours humain et a été repérée assez rapidement, puisque, dès la rhétorique d'Aristote, la projection des émotions chez l'auditoire, le *pathos*, a été considérée comme un des piliers discursifs servant à la persuasion. Les médias ont comme but premier d'être crus et de susciter une adhésion de leurs publics, ce qui leur permettra de les fidéliser. La présente contribution cherche ainsi à observer le fonctionnement de cette manifestation émotionnelle dans le discours radiophonique informatif d'une chaîne de radio colombienne. Pour cela, il sera question dans un premier temps d'aborder certaines caractéristiques de l'intentionnalité au sein du discours radiophonique. Dans un deuxième temps, seront exposés le contexte de cette recherche effectuée au sein d'une émission en particulier et la démarche ethnographique qui la sous-tend. Seront enfin présentés et étudiés deux extraits qui attestent d'un traitement intentionnellement différencié des émotions.

1 L'intentionnalité dans le discours radiophonique

« 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* » [2, p. 99]. Cette citation nous rappelle que, dans un média comme la radio, qui est de nature exclusivement sonore, la complémentarité entre l'*ethos* et le *pathos* s'opère en grande partie sur les aspects prosodiques et phonétiques, mais aussi sur la parole 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. En effet, d'après Quéré [3], la manière dont le discours médiatique est reçu se façonne dès la production. Ainsi, la visée pathémique, consistant à susciter des émotions, est considérée selon Charaudeau comme un des *effets possibles* du discours, possible car « une certaine mise en discours [peut susciter une certaine réaction] auprès d'un certain public, dans une certaine circonstance » [4]. C'est pourquoi une bonne connaissance du public détermine la réussite ou l'échec de la construction de l'émotion. Cette recherche d'émotion à travers le discours s'appuie ainsi sur le lien qui se tisse entre la raison et les émotions. Ce lien accorde la propriété d'intentionnalité aux émotions. Intentionnalité non au sens de la tradition pragmatique, par rapport à la théorie des actes de langage d'Austin et Searle, mais au sens de Charaudeau de la visée représentationnelle ou pathémique en tant que stratégie de capture d'auditoire (au sein de la tradition rhétorique latine). En effet, « c'est parce que les émotions se manifestent dans un sujet "à propos" de quelque chose qu'il se figure, qu'elles peuvent être dites intentionnelles » [5]. Raison pour laquelle elles font partie du fonctionnement rhétorique des médias.

Nous visons à observer l'intentionnalité de susciter ou pas de l'émotion chez l'auditoire dans le discours radiophonique, à travers deux études de cas récoltées par nos soins. Il est à noter que la plupart des études sur le discours radiophonique se centrent sur le produit final, l'émission telle qu'elle est reçue par les auditeurs ([6], [7], [8]). Mais il existe très peu de travaux avec des immersions sur le terrain ([9], [10], [11]). C'est pourquoi il nous semble pertinent d'aborder brièvement notre ancrage méthodologique.

2 Au sein de « Caracol Radio »

Grâce à une démarche ethnographique réalisée au sein d'une chaîne de radio informative colombienne, cette étude dispose d'un corpus multimodal qui permet d'étudier la construction du discours radiophonique. La chaîne de radio s'appelle « CARACOL RADIO », nom résultant d'une apocope, avec un sens autonome, de CAdena RAdial COLombiana. Elle est née en 1948 et est une chaîne de radio à diffusion nationale. Elle est une entreprise privée qui appartient au groupe espagnol PRISA depuis 2004. Le programme « 6 AM Hoy por hoy », que l'on pourrait traduire par « 6h du matin, au jour le jour », est notre principal objet d'étude. C'est l'émission informative de la matinale qui, selon les études d'audience, est la plus écoutée de la radio colombienne. Depuis 1979, ce programme est diffusé du lundi au vendredi entre 4h et 11h pour une écoute massive de 6h à 9h, et un passage en format radio visuelle à la télévision de 6h à 8h. Cette émission est cadencée comme suit : de 4h à 6h il y a des bulletins informatifs sur les différentes régions du pays, avec des reportages faits par les journalistes de terrain. Entre 6h et 9h, il y a une focalisation majeure sur les informations du jour et les affaires politico-économiques. Ensuite, une séquence de deux heures ouvre l'antenne à des sujets d'intérêt général, des conseils et des expériences personnelles. Cette partie du programme se fait sous forme de magazines et chroniques orientés vers le social puisqu'elle offre la possibilité aux auditeurs de prendre connaissance de certains récits de vies ordinaires, mais exemplaires, en insistant sur les cas de résilience par exemple. En outre, des conseils sont proposés de la part d'experts dans différents domaines, sous forme de conseils à l'appui, et enfin cette section donne la possibilité de faire des dénonciations sociales en relayant des lanceurs d'alerte.

L'étude de cette émission a été l'objet d'un travail de terrain en immersion de trois mois au sein de l'équipe de rédaction, en mars et en juillet 2016 et en août 2017. Ce corpus se compose alors de journaux de terrain, de vidéos en studio, en production et en conférences de rédaction, de podcasts du programme, de tweets, d'entretiens effectués avec les journalistes avec des enregistrements sonores et parfois vidéo, de scripts du programme et des captures d'écran qui révèlent la communication entre le producteur et les journalistes. L'objectif de ce travail de terrain ne se limitait pas exclusivement à la récolte passive des données. En effet, c'est l'observation participante qui a donné l'opportunité de connaître le déroulement des actions, et aussi, de réaliser des tâches des professionnels des médias. C'est par ce biais que l'approche ethnométhodologique de Garfinkel [12] assumée s'est vue renforcée en travaillant avec eux de l'intérieur et en essayant de saisir la signification qu'ils attribuent aux actions. Cette immersion a permis de comprendre le pourquoi des procédures et donc la logique du fonctionnement interne.

D'ailleurs, l'instrumentation employée dans la récolte des données a été justifiée par l'enrichissement de l'apport désormais classique des instruments et de la technologie pour l'investigation de recherche à l'ethnographie. En effet, d'après Duranti [13], ces outils permettent d'effectuer des descriptions plus profondes en motivant une analyse complexe qui prend en compte tous les éléments, notamment ceux de nature multimodale. Les enregistrements des actions quotidiennes de ces professionnels dévoilent les gestes de métier et relèvent de la naturalité des comportements. Ainsi, l'ethnographie liée à l'ethnométhodologie constituent une voie d'accès aux pratiques des acteurs. Ces dernières sont des activités qui leur sont quotidiennes et donc naturelles, mais qui ont la condition d'être des faits « détectable [s], countable, recordable, reportable, tell-a-story-aboutable, analyzable-in short, accountable » [12, p. 33]. Ainsi, nous pouvons saisir les points de vue des agents, dans notre cas, des journalistes, afin de comprendre le sens qu'ils attribuent à leurs actions[†]. Ces dernières obéissent en effet à de « socially organized common practices »

[†] Un autre exemple de cette démarche se trouve dans [11].

[12, p. 33]. De cette manière, nous visons à étudier la construction du discours radiophonique comme une action en contexte, une action *in situ*. Finalement, le cadre croisé de l'apport ethnométhodologique et de l'analyse du discours permet de questionner les fonctionnements participatifs de la parole journalistique, en la reliant aux enjeux de sa portée sur les publics. En effet, l'analyse du discours « associe intimement langue (plus largement les ressources sémiotiques disponibles dans une société), activité communicationnelle et connaissance (les divers types de savoirs, individuels ou collectifs, mobilisés dans la construction du sens des énoncés) » [14, p. 25]. Prenant ainsi l'ensemble des dimensions qui traversent une production discursive, dans notre cas de nature médiatique, depuis un point de vue micro, en tant que production langagière, vers un point de vue macro, en tant qu'activité sociale.

3 Étude de cas

L'approche de cette étude est qualitative et longitudinale à des fins d'illustration. En effet, elle vise à illustrer à travers deux exemples le fonctionnement de la manifestation émotionnelle dans le discours radiophonique. Pour cet article, une focalisation particulière est proposée sur l'intentionnalité mise en évidence dans le traitement de l'émotion pour deux cas précis. Pour le premier, il est question de l'élaboration du *pathos*, compris comme le souhait de créer chez l'auditoire une certaine émotion. Pour le second, à l'inverse, le souhait est de ne pas mettre en évidence l'émotion ressentie, en obéissant aux paramètres du contrat de professionnalité implicitement (ou parfois explicitement) établi. Dans ces deux cas, les vidéos enregistrées en studio permettent d'avoir accès à la mimogestualité qui peut dévoiler l'intentionnalité de susciter ou non de l'émotion chez l'auditoire.

3.1 L'émotion manifestée

Le premier cas correspond à l'entretien réalisé le 15 août 2017 avec un jeune garçon dont la sœur a une paralysie cérébrale suite à une injection mal appliquée. Comme l'expliquera la journaliste, l'invité a décidé 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 pouvant améliorer sa qualité de vie. L'intérêt de l'étude a consisté à observer comment le média radiophonique vise à susciter de l'émotion chez l'auditeur. C'est pourquoi il y a une focalisation sur le parcours émotionnel co-construit entre les journalistes, en tant qu'acteurs médiatiques. Il est à noter que même si, pendant l'analyse, les énoncés des journalistes forment le point central d'étude, en aucun cas les réponses données par l'invité ne sont exclues puisqu'elles font partie d'une séquence conversationnelle qui évolue au fur et à mesure que l'interaction avance.

La séquence d'ouverture correspond à l'introduction de l'histoire †:

(1) Introduction de l'entretien

* délimitation des actions corporelles de DAR

+ délimitation des actions corporelles de PAT

1. **DAR** **ahora son las diez de la mañana nueve minutos**
maintenant c'est dix heures du matin et neuf
minutes\
2. **DAR** **esta his:toria es verdaderamente: asombrosa y**

† Les transcriptions sont réalisées suivant la convention ICOR 2013 faite par le Groupe ICOR UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon). Le verbal en espagnol est en gras, la traduction en deuxième ligne et les notations multimodales, quand présentes, en troisième ligne en italique. Ces dernières ont été réalisées en suivant les conventions de Mondada, L. (2018) [15].

3. **DAR** *cette his:toire est vraie:nt étonnante et*
conmovedora (.) porque es una historia de
émouvante parce que c'est une histoire de
4. **DAR** **+sOlidaridad frente a una tragedia .h carlos**
solidarité face à une tragédie .h carlos
pa +manipule les feuilles-->+
5. **DAR** **sánchez es hermano de: angie sánchez+ (.) joven**
sanchez est le frère de: angie sánchez (.) jeune
pa ----->+
6. **DAR** **+con parálisis cerebral+ patricia**
avec paralysie cérébrale patricia
pa +hôtelement de tête +

Cette introduction prend appui sur des adjectifs qualificatifs mélioratifs tels que « étonnante et émouvante », l’adverbe d’affirmation « vraiment » et deux groupes nominaux mis en contraste « une histoire de solidarité » et « une tragédie ». De cette manière, il y a un façonnement préalable à la présentation du récit quant à la manière de le recevoir, faisant allusion au façonnement de la réception dès la production étudiée par Quéré [3] ou du « recipient design » [16] dans le cadre de l’analyse de conversation. Cette introduction inclut une tournure argumentative autour de la qualification effectuée. DAR en premier énoncé attribue lesdits adjectifs à l’histoire et, par la suite, emploie la conjonction « parce que » afin d’expliquer la raison de son propos. Ainsi, il réalise une auto-validation de son énoncé, limitant la place laissée au doute.

Après cette introduction par le directeur de l’émission, PAT prend le tour de parole et présente à son tour la situation.

(2) Prise de tour de parole par PAT

7. **PAT** **si\ eh: darío y ellos: pues decidieron**
oui\ euh: dario et ils: bon ils ont décidé de
8. **PAT** **recorrer suramérica .h (.) buscando una**
parcourir l’amérique du sud (.) en cherchant une
9. **PAT** **solución para esa parálisis cerebral que**
solution pour cette paralysie cérébrale dont
10. **PAT** **sufre esta niña o que padece o con la que vive**
souffre cette fille dont elle est atteinte ou avec
laquelle elle vit
11. **PAT** **angie eh después de una inyección mAL Aplicada**
angie eh après une injection mAL Appliquée

Dans son tour de parole, la journaliste énonce le nom de la maladie qui touche la personne concernée et elle le fait en recourant à trois syntagmes verbaux « souffrir / être atteinte / vivre avec » qui tracent une séquence consécutive. Ensuite, elle énonce la cause avec une montée d’intensité sur les syllabes des dernières unités du tour de parole : « mAL Appliquée ». Cela engendre une réaction de la part du directeur du programme avec une emphase prosodique à nouveau qui porte sur la mauvaise procédure qui a causé cette tragédie comme il l’a qualifiée précédemment.

(3) Réaction de DAR

12. **DAR** ***imagínese usted lo que puede generar una mA:la**
imaginez-vous ce que peut générer une mAU:vaise
**en regardant PAT--->*

**13. DAR aplicación de una* inyección\
application d'une injection\
--->***

Cette introduction pose déjà le cadre émotionnel de l'entretien. En effet, la présentation de l'histoire est déroulée à travers l'élaboration d'un parcours émotionnel, lui-même réalisé principalement entre la journaliste qui approfondit l'histoire, Patricia (PAT) et le directeur du programme, Dario (DAR). Précisons que la notion de « parcours émotionnel » est comprise au sens de sa conception en tant qu'unité d'analyse séquentielle. Plus précisément, cela fait référence à la définition de Plantin, Traverso et Vosghanian : « Il s'agit [donc] d'une unité co-construite par les participants, et non d'une unité produite par un seul locuteur (un tour de parole) et moins encore d'une unité isolée de son contexte (un mot ou un énoncé) » [17]. Ainsi, les deux journalistes, de par leurs échanges, visent à susciter de l'empathie chez l'auditeur face au vécu des frères protagonistes du récit. Cette procédure continue tout au long de l'entretien, où les deux journalistes (principalement mais pas exclusivement) demandent des détails, probablement pour permettre à l'auditoire une meilleure compréhension de la situation dans laquelle se retrouve cette jeune fille et de l'impact que la maladie a sur sa vie.

(4) Demande des détails[§]

- 97. DAR óigame carlos/ cómo se le manifiesta a ella**
écoutez-moi carlos/ comment se manifeste chez elle
- 98. DAR esa: parálisis cerebral espás+tica (.) cu+áles**
cette: paralysie cérébrale spAstique(.) quelles
pa +hochement de tête+
- 99. DAR son esas manifestaciones\ qué puede hacer// y**
sont ses manifestations\ que peut-elle faire// et
- 100. DAR qué +no puede hacer//+**
que ne peut-elle pas faire//
pa +hóchement de tête+

Cette procédure se justifie par le besoin de présenter le contexte de la situation pour aboutir à son objectif : créer de l'émotion chez l'auditoire. Comme le précisent Plantin, Traverso et Vosghanian « c'est [effectivement] le sens contextuel, et pas l'événement référence brut qui est alors responsable de l'émotion » [17]. En effet, c'est la description environnante qui permet d'orienter le type d'émotion à susciter chez l'auditoire, surtout quand ce public, sous le rôle de tiers symbolisant [18], ne peut pas interagir directement. De plus, nous pouvons observer que cette demande de détails est validée par l'autre journaliste, manifestant une fois de plus la co-construction de l'entretien par les acteurs médiatiques.

Ce parcours est réalisé sur le plan discursif mais aussi sur le plan gestuel. Certains mouvements s'accomplissent avec un but illustratif des mots énoncés, comme dans cette courte séquence.

(5) Emploi illustratif des gestes

- 111. DAR claro\ pero entonces cómo se *agarra usted**
bien sûr\ mais alors comment vous vous agrippez
**représentation*

[§] Les passages non analysés en détail dans cet article ne sont pas cités, mais la numérotation correspond à l'extrait original.

112. DAR para +resistir un+ viaje en moto tan largo//
pour résister un voyage en moto si long//
avec les mains du geste de # s'accrocher*
pa +hochement de tête+
im

#fig. 1



Fig. 1

113. JO2 >si\
>oui\
<

114. DAR como el que está haciendo en este momento
comme celui que vous êtes en train de faire en ce
moment

Au moment où le directeur pose une question, il reproduit avec ses mains le geste de s'agripper pour illustrer ses propos (Fig. 1). Cela donne lieu à une interaction gestuelle avec PAT qui acquiesce pendant sa question, ainsi qu'à une courte interaction discursive avec JO2 qui énonce un « oui » rapide à la fin de la question et avant une phrase explicative de DAR. Les gestes constituent un moyen de communication très récurrent pour les journalistes radiophoniques, qui ne pouvant pas user de la parole à tout moment, se co-valident et co-construisent l'interaction de manière multimodale (regards, gestes, expressions faciales) au sein du studio.

Relevant du même plan, des gestes qui exposent les réactions des journalistes face au discours entendu peuvent être observés. Au cours de l'entretien se trouve ainsi l'exemple suivant.

(6) Réaction gestuelle de PAT

193. DAR claro\ óigame carlos (.) qué hacen
bien sûr\ écoutez-moi carlos (.) que font-ils

194. DAR [sus padres//]
[vos parents//]

195. INV [si señor] +(.) #eh: *(.)mi *padrastro+
[oui monsieur] (.) euh: (.) mon beau-père
pa +expression faciale de pitié avec
hochement de tête+

regarde PAT

#fig. 2



Fig 2

Lorsque DAR demande la profession des parents de l’invité, PAT réalise une expression faciale qui dénote une certaine émotion, laquelle pourrait être associée à la pitié. Il convient de préciser qu’elle connaît par avance la réponse à la question de DAR car c’est elle qui a cherché cette histoire et contacté la personne pour l’interview. Autrement dit, elle connaît la situation de précarité de la famille et c’est cela qui peut justifier sa réaction corporelle à la question.

Cette dimension corporelle, même si elle n’est pas visible pour les auditeurs, est accompagnée parfois par des marqueurs perceptibles à la voix. L’élaboration de la situation dans sa totalité permet de construire la visée pathémique. En effet, les changements phonético-prosodiques, les intonations montantes dans certains mots (mAL Aplicada), ou les allongements vocaliques (bue:na enérgía) focalisent l’attention de l’auditoire. Ces ressources deviennent significatives et porteuses de sens à la radio par l’emballage prosodique que constitue la voix en tant qu’actualisatrice de la parole, comme le précise Burger et Auchlin [8].

De plus, sur le plan discursif l’entretien est accompagné d’énoncés subjectifs produits par les journalistes, de diminutifs et de qualifications. Voici l’exemple d’une qualification explicite co-construite se référant au frère.

(7) Qualification co-construite

- 235. DAR **mUY generoso (.) mUY generoso usted**
 trÈS gèneReux (.) trÈS gèneReux vous\
- 236. DAR **[verdaderamente:] ejem[plar u:n hermano**
 [vraiment:] exem[plaire u:n frère
- 237. PAT **[un grAn hermano es] [eso es lo que se**
 [un grAnd frère c’est] [ce qu’on
- 238. DAR **] eso es lo que se llama**
] c’est ce qu’on appelle
- 239. PAT **llama un gran hermano]**
 appelle un grand frère]
- 240. DAR **un hermano**
 un frère

Ainsi, cette qualification co-construite expose un accord de la part des journalistes, mais aussi, à travers l’emploi des énoncés impersonnels, manifeste une inclusion de l’auditoire. En effet, l’emploi d’un effacement énonciatif permet de placer la situation comme « allant de soi », ce qui constitue un appel au partage social des émotions. De cette manière, une adhésion du public est suscitée quant aux propos axiologiques et par ricochet à l’empathie. Ce souhait est manifesté directement en clôture de l’entretien.

(8) Clôture d’entretien

- 244. PAT **pues carlos muchísimas gracias y: (.) ojalÁ**
 bon carlos merci beaucoup et: (.) j’espERE
- 245. PAT **gente de buen corazón nos esté escuchando y que**
 que des gens avec un bon cœur sont en train de
 nous écouter et
- 246. PAT **quiera: colaborarles que quiera ayudarles o por**
 qu’ils voudront collaborer avec vous qu’ils
 voudront vous aider ou
- 247. PAT **[lo menos que le quieran env]iar una bue:na**

248. J02 [au moins qu'ils voudront vous envoyer une bo:nne
[un +carrito]
[une petite voiture]
pa +regarde J02 --->
249. PAT **energía un carrito o incluso+ los de la**
énergie une petite voiture ou même que les
--->+
250. PAT **eps a la que +pertenece angie para+**
employés de la mutuelle à laquelle angie appartient
pa +regarde son script +
251. PAT **que también le tramiten (.) eh: su cirugía de**
voudront vous aider en programmant (.) euh sa
chirurgie
252. PAT **una manera rá:pida (.) gracias carlos**
ra:pidement (.) merci carlos

Comme nous pouvons l'observer, la clôture passe par une invitation à aider le frère et la sœur. Cette aide est sollicitée par le biais d'un appel à l'empathie des auditeurs, qui de fait sont catégorisés comme « des gens avec un bon cœur ». Cette catégorisation imprime une certaine contrainte sur les auditeurs puisque d'une manière sous-entendue pour pouvoir faire partie de ce groupe il faut aider ou avoir de l'empathie pour la fratrie. De même, il y a un appel au personnel de l'assurance maladie de la patiente mais sans préciser son nom.

3.2 L'émotion dissimulée

Avant de présenter la séquence il est nécessaire d'expliquer la distribution de l'espace de travail. Le studio de diffusion est séparé du studio de production par une vitre. L'opérateur technique se situe en face de la table en forme d'arc, ce qui lui permet d'avoir un contact visuel avec tous les journalistes et un contact verbal médié par les dispositifs technologiques (casques et microphones) (Fig. 3).



Fig. 3. Studio de diffusion et studio de production

Grâce à cette distribution spatiale, les participants peuvent échanger continuellement, ce qui est indispensable pour le bon déroulement de l'émission. En effet, « la visibilité symétrique est un aspect crucial de l'espace de travail qui garantit la cohérence interactionnelle par la coprésence et par le partage d'une même conscience de cet environnement d'artefacts et d'interactions » [10, p. 4]. La visibilité de l'opérateur technique

est spécialement importante, car c'est lui qui fait retentir les sons à l'antenne et qui contrôle l'ouverture et la fermeture des microphones.

En revenant à la situation précise, ce second cas correspond à une séquence où il est question de dissimuler l'émotion ressentie. En effet, dans un extrait du 30 août 2017, l'opérateur technique fait une faute dans le déroulement de l'émission puisqu'il fait retentir à l'antenne le jingle d'introduction à une séquence précise, à savoir « les secrets de Darcy Quinn », alors que ce n'est pas encore le moment**.

(9) Introduction de section

* délimitation des actions corporelles de DAR

§ délimitation des actions corporelles de DCY

1. **son** <((jingle)) **los secretos *de #darcy quinn***>
<((jingle)) les secrets de darcy quinn>
da **ouvre les bras**
fig #fig. 4



Fig. 4

2. **DAR** no* : (0.2)* § (1.2)
bouge les bras, tape la table de sa main droite tout en inclinant sa tête
dc §regard étonné vers l'opérateur--->
3. **son** ((jingle #§ sonore))
--->§
fig #fig. 5



Fig. 5

4. **DAR** es e:l primer se*creto de darcy*
c'est le: premier secret de darcy
faisant des négations avec la tête
5. **DAR** *qUINn# en: cara*col\
qUINn à: caracol\
levant son bras droit

** Pour faciliter la compréhension les énoncés entendus à l'antenne sont en noir gras, et ceux entendus hors antenne en gris gras. Les transcriptions des silences ont été faites d'après les indications de Mondada, 2019 [19].

fig #fig. 6



Fig. 6

Grâce à la vidéo en studio, nous pouvons observer la surprise de toute l'équipe et l'énerverment du directeur, perceptible par ses gestes de mécontentement même pendant le passage à l'antenne. Malgré cette émotion émergente, le directeur introduit verbalement la section comme si aucune faute n'avait eu lieu et donne la parole à la journaliste. Cette continuation du discours permet que la faute ne soit pas relevée ou passe inaperçue pour les auditeurs [20]^{††}. Cela se manifeste avec des énoncés qui pourraient être considérés comme tout à fait normaux, d'autant plus qu'ils incluent une structure syntaxique routinière : « c'est le premier secret de darcy quinn à caracol ». Quant au plan phonétique, un certain dérangement pourrait être entendu mais il faudrait prêter une attention accrue pour l'identifier dans un format exclusivement sonore, comme celui dans lequel l'auditoire le reçoit. En effet, le moment où DAR lève le bras en faisant un mouvement de reproche à l'opérateur technique (fig. 6) coïncide avec une intonation accrue sur *qUINn* (1.5), mais pour les auditeurs cela pourrait correspondre juste à une emphase sur le nom de la journaliste, car n'ayant pas accès au visuel ils ne peuvent pas voir le mouvement corporel. De cette manière, le directeur de l'émission vise à garder l'ethos de professionnel médiatique vis-à-vis de l'auditoire. L'image projetée garantit la responsabilité et la professionnalité en lui accordant de la crédibilité, facteur qui à long terme permet la fidélisation du public et donc l'existence du programme en lui-même. Pendant le passage à l'antenne de la journaliste qui développe cette section le directeur continue à faire des gestes qui exposent son ressenti à l'opérateur technique.

(10)Prise de parole de DCY

- 31. DCY** **mire darío en los próximos días francisco**
regardez darío dans les prochains jours
francisco
- 32. DCY** **ricaurte: (.) sera ci*tado po:r (.) la**
ricaurte: (.) sera convoqué pa:r (.) la
da *lève son regard vers
l'opérateur, lève les avant-bras tout en
joignant les doigts de deux mains et les
*agitant**--->*
- 33. DCY** **declaración por# la: fiscalía (.) y se**
déclaration par le tribunal (.) et il sera
- fig #fig. 7

^{††} Goffman a étudié la manière dont les journalistes et animateurs de radio corrigeaient leurs fautes. Cette réparation était faite parfois avec humour, parfois avec une mise en évidence de l'erreur, parfois avec l'exposition des onomatopées et sons propres à l'hésitation et même parfois avec une continuation du discours ainsi la faute n'est pas relevée ou passe inaperçue.

^{**} Ce geste a pour signification culturelle une insulte : « boludo », qui pourrait être traduit par « stupide », est en effet un mot avec une connotation péjorative.



Fig. 7

34. DCY **decidira* si hay o no**
 décidé s'il y a ou pas
da --->*

De cette manière, DAR réalise alors un « shift of footing » selon les termes de Goffman [20]. Plus précisément : « a change of footing implies a change in the alignment we take up to ourselves and others present as expressed in the way we manage the production or reception of an utterance » [20, p. 128]. Il est passé d'une énonciation bidirectionnelle adressée à l'audience et à DCY, afin de lui donner la parole en introduction de section, à une interaction unidirectionnelle adressée à l'opérateur technique. Il est intéressant de remarquer que cette double adresse a commencé à se réaliser en simultanément pendant son passage à l'antenne, comme nous l'avons observé dans l'extrait (9). En effet, dans cet extrait il s'adresse en lignes 4 et 5 verbalement à l'antenne, donc aux écouteurs et à DCY, et corporellement à l'opérateur technique. Cela met en évidence la présence des différents cadres de participation au sein d'une émission radiophonique. D'un côté, ce qui est audible concerne l'équipe journalistique et les auditeurs. C'est donc dans ce contexte que l'image que l'entité de production souhaite construire se matérialise, faisant appel aux éléments du dispositif d'énonciation [2]. De l'autre côté, ce qui est visible implique le personnel en studio de diffusion mais aussi celui en studio de production, avec lequel différents canaux de communication sont ouverts. Ainsi, l'émergence de communications parallèles cachées au grand public est favorisée.

Après la fermeture des microphones, DAR adresse une réclamation verbale à l'opérateur technique accompagnée de gestes et de mouvements de la tête.

(11) Réclamation verbale

- 92. DAR** **hermano *qué paso//***
 frère qu'est-ce qui s'est passé//
 **lève et descend la main droite en*
 *tapant la table**
- 93.** (3.8)
- 94. DAR** **sí: se paró donde no era// pues evidentemente**
 oui: vous vous êtes posé où il fallait pas// beh
 bien évidemment \
- 95.** (0.2)*(0.3)*(0.4)
 da **négation avec la tête**
- 96. DAR** **pero por qué me tiró secretos ahí//**
 mais pourquoi vous m'avez lancé les secrets là//
- 97.** (1.5)
- 98. DAR** **por eso se paró donde no era**
 voilà\ vous vous êtes posé où il ne fallait pas
- 99.** (0.3)
- 100. DAR** **nah**

Même si nous n'avons pas accès aux tours de parole de l'opérateur technique, car ils sont médiés par le casque, nous pouvons comprendre par les énoncés de DAR qu'il a essayé de justifier sa faute mais que cela n'a pas convaincu le directeur. Face à l'erreur, il a été contraint à continuer l'émission et donc à donner suite à la section annoncée par le jingle diffusé par

Ainsi, cet extrait donne à voir à quel point il est important de préserver la face [21] à la radio, et cela ne se réduit pas à un point de vue exclusivement individuel, même si la conservation de la professionnalité entre en jeu, il y a aussi une double identité qui se mobilise. De fait, chaque journaliste ou professionnel médiatique représente la station entière.

Conclusion

Dans les deux cas présentés, il y a un contraste entre une « communication émotive », où apparaît une structure intentionnellement organisée, et une émotion vécue qui provoquerait normalement une « communication émotionnelle » pour reprendre la distinction de Plantin [1] mais qui là, au contraire, a été cachée à l'auditoire, destinataire ultime de l'interaction médiatique. En revanche, elle a été affichée à l'opérateur technique puisque son action était la source de l'émotion.

Pour le premier cas, nous avons observé un exemple de construction d'émotion chez l'auditoire. Pour cela, des procédures au plan discursif, prosodique et gestuel ont été mobilisées. Elles font partie des stratégies de « captation », en termes de Charaudeau « destinées à déclencher des imaginaires émotionnels » [22] en poursuivant la visée pathémique intentionnellement déclenchée.

Pour le deuxième cas, *contrario*, l'émotion ressentie n'est pas intentionnellement affichée à l'auditoire. L'objectif est de ne pas « perdre la face » d'après Goffman [21] vis-à-vis du public, car cela implique des enjeux professionnels débouchant sur la crédibilité et le savoir-faire professionnel des journalistes et par ricochet de la chaîne entière.

Ainsi, à travers l'étude séquentielle de ces deux cas, l'objectif a été d'observer comment l'étude de l'intentionnalité émotionnelle permet de mettre à jour certains procédés qu'on peut envisager comme propres à la professionnalité journalistique comme la construction en permanence de l'*ethos* d'expert mais aussi l'élaboration du *pathos* selon la visée recherchée.

Enfin, il convient de remarquer que l'accès aux données visuelles dans ce type de recherche permet de connaître les multiples procédures mobilisées dans le processus de construction de la parole radiophonique. Cela enrichit l'analyse car, comme nous l'avons observé dans les cas étudiés, l'aspect corporel, même s'il peut être accompagné par des changements prosodiques, ne peut pas être intégralement interprété sans avoir accès au format visuel.

Bibliographie

1. C. Plantin, C. *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné.* (Peter Lang, Berne, 2011)
2. L. Fauré et N. Smati. Le discours. Dans F. Antoine (dir.), *Analyser la radio. Méthodes et mises en pratique.* 99-104 (De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2016)
3. L. Quéré. Faut-il abandonner l'étude de la réception ? Point de vue. Dans : *Réseaux*, **14**, 79, 31-37 (Recherches anglaises, 1996)
4. P. Charaudeau, Pathos et discours politique. Dans M. Rinn, (Ed.), *Émotions et discours : L'usage des passions dans la langue*, 49-58. (Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2008)

5. P. Charaudeau, La pathémisation à la télévision comme stratégie d'authenticité. Dans C. Plantin, M. Douiry, et V. Traverso (dirs.), *Les émotions dans les interactions*. (Presses universitaires de Lyon, Lyon, 2000)
6. P. Scannell. (Éd.). The relevance of talk. Dans *Broadcast talk*, 1-13 (Sage Publications, 1991)
7. I. Hutchby. *Media talk : Conversation analysis and the study of broadcasting*. (Open University Press, 2006)
8. M. Burger et A. Auchlin. 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*, 97-111. (Acta Universitatis Stockholmiensis, Stockholm, 2007)
9. H. Glevarec. *France Culture à l'oeuvre : Dynamique des professions et mise en forme radiophonique*. (CNRS, 2001)
10. K. Lan Hing Ting et D. Voilmy L'évitement du blanc radiophonique comme accomplissement multimodal. *Communication. Information médias théories pratiques*, Vol. **27/2**, 166-184. (2010).
11. L. Mondada et F. Oloff, Passer à l'antenne : arrangements technologiques et interactionnels préparant la prise de parole en direct *Cahiers de praxématique*, **61** (2013).
12. H. Garfinkel. *Studies in ethnomethodology*. (Prentice-Hall, Inc., 1967)
13. A. Duranti. *Linguistic anthropology*. (Cambridge University Press, New York, 1997)
14. D. Maingueneau, *Discours et analyse du discours : Une introduction*. (Armand Collin, Paris, 2014)
15. L. Mondada, Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction : Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, **51**, 1, 85-106 (2018)
16. P. Drew, Turn Design. Dans J. Sidnell & T. Stivers (éds), *The Handbook of conversation analysis*, 131-149 (Blackwell Publishing, Oxford, 2013).
17. C. Plantin, V. Traverso et L. Vosghanian. Parcours des émotions en interaction. In M. Rinn (dir.), *Émotions et Discours. L'usage des passions dans la langue*, 141-162. (Presses universitaires de Rennes, 2008)
18. L. Quéré. *Des miroirs équivoques : Aux origines de la communication moderne* (Montaigne, Aubier, 1982)
19. L. Mondada. Transcribing silent actions : A multimodal approach of sequence organization. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, **2**, 1 (2019)
20. E. Goffman *Forms of Talk*. (University of Pennsylvania Press, Pennsylvania, 1981)
21. E. Goffman *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi* (Ed. de Minuit, Paris, 1973)
22. P. Charaudeau, Ce que communiquer veut dire. *Revue des Sciences humaines*, **51** (1995).

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

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin^{1,*}

¹ED 625 Prismes, SeSyLIA, Sorbonne-Nouvelle Paris 3, 75005 Paris, France

Résumé. L'année de formation initiale des professeurs stagiaires (PS) d'anglais est une étape déterminante de leur parcours. Ils doivent apprendre et mettre en place les gestes professionnels dans la langue enseignée, difficulté supplémentaire pour un professeur débutant. Cette année est souvent rapportée par les PS comme étant douloureuse et riche en émotions [1]. La recherche présentée, articulée en deux étapes, vise à recenser les émotions que les PS d'anglais de 3 cohortes disent ressentir au quotidien, puis à observer l'impact des émotions les plus saillantes sur la production orale de 9 PS d'anglais. L'analyse des résultats montre que les deux émotions les plus saillantes sont la joie et la colère. Les entretiens d'autoconfrontation ont permis de déceler que ces émotions sont à l'origine de certaines modifications de la prise de parole en classe des 9 PS filmés, à l'instar de l'alternance codique [9, 10] ou d'erreurs linguistiques diverses.

Abstract. Initial training is a crucial step for pre-service teachers of English. They learn professional gestures and how to implement them in the language they teach, which represents an additional difficulty for beginners. This year is usually described as painful and filled with emotions [1]. This research, conducted in two phases, first aims to identify the emotions that pre-service teachers of English from 3 different cohorts declare feeling daily, and then to observe the impact that the most salient emotions have on 9 the speech of pre-service teachers. The analysis of the results show that joy and anger are the most salient emotions. The self-confrontation interviews carried out revealed that these emotions generated alteration – such as code-switching [9 ;10] or various linguistic mistakes – in the speech of the 9 pre-service teachers who were filmed in class.

Introduction

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

*marie-claire.chauvin@u-pec.fr

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 [1]. 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 faire usage de 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 tout au long de leur année de stage [1].

Quelles émotions [2] 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 ?

Cette recherche, de type exploratoire, s'articule en deux étapes : 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 PS d'anglais. 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. Puis neuf PS d'anglais (3 de chaque cohorte) se sont portés volontaires pour être filmés dans leur cours et participer à des entretiens d'autoconfrontation [3] à ces vidéos.

Après avoir défini le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche, nous présenterons les émotions que les trois cohortes de professeurs stagiaires d'anglais disent ressentir au quotidien, puis, à travers l'étude des neuf études de cas, nous exposerons des moments de cours durant lesquels les émotions des scénarios de la colère et de la joie impactent la prise de parole des PS d'anglais et les amènent à en modifier la forme ou le contenu.

1 Cadre théorique

1.1 La prise de parole des PS d'anglais

1.1.1 *Quels attendus ?*

Suite à la réforme de la Mastérisation en 2010, il est aujourd'hui obligatoire d'être en possession d'un diplôme de Master pour devenir enseignant fonctionnaire de l'Éducation Nationale. Cependant, aucune mention n'est faite de la discipline dans laquelle le Master doit avoir été obtenu, et il est fréquent de rencontrer des PS d'anglais n'ayant pas suivi un cursus spécialisé dans cette discipline. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2019[†] définit des compétences interdisciplinaires et la seule mention à la discipline enseignée se trouve dans la compétence P1 « Maitriser les savoirs disciplinaires et leur didactique » où il est précisé la nécessité de « connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement ». Mais qu'est-ce que connaître l'anglais de manière approfondie ? Les concours de recrutement servent en quelque sorte de référence en fixant un niveau d'exigence à atteindre pour obtenir une certification délivrée par l'État, et seuls les rapports de jury[‡] peuvent servir d'indicateurs du niveau d'exigence attendu.

[†] https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Mediatheque/85/1/prof_colleges_lycees-Annexe_referentiel_formation_-_MEEF_post_CT_1151851.pdf

[‡] Voir les rapports de jury du CAPES externe d'anglais 2018 :

Étonnamment, aucun certificat en langue ou niveau du Cadre Européen de Référence Commune pour les Langues (CECRL) [4] n'est exigé des futurs enseignants d'anglais et il n'existe pas de texte officiel ou de référentiel définissant les compétences langagières qu'ils doivent maîtriser. Ceci explique les grandes disparités qui peuvent être rencontrées sur le terrain en termes de maîtrise de la langue. Chacun possède sa propre norme correspondant à son propre niveau de langue, avec ses forces et ses possibles failles. C'est ce que nous retiendrons lorsque nous analyserons les modifications du discours des PS sous l'emprise des émotions.

1.1.2 L'alternance codique

Le concept d'alternance codique – aussi appelé *code switching* [5] – provient de la recherche sur le bilinguisme. On peut le définir comme l'usage alterné de deux langues différentes à l'intérieur d'un même échange verbal [6], chaque langue continuant à fonctionner indépendamment l'une de l'autre, selon ses propres règles. Il existe plusieurs types d'alternance codique : l'alternance « interphrastique », l'alternance « intraphrastique » et l'« alternance extraphrastique » [7]. Dans le cas de l'alternance interphrastique, le changement de code se fait de façon consécutive, d'une phrase à l'autre ou dans l'alternance des tours de parole. L'alternance intraphrastique correspond à l'introduction d'un mot ou un groupe de mots d'une langue différente de celle de la phrase dans laquelle il est inséré. Dans le cas de l'alternance extraphrastique des segments correspondant à des proverbes ou des expressions idiomatiques dans une autre langue sont intégrés dans une phrase, ou d'une phrase à une autre [8]. L'alternance codique peut intervenir à tout moment d'une conversation. Les locuteurs vont utiliser deux codes indépendants l'un de l'autre dans un seul et même discours, sans en avoir forcément conscience.

Dans le cadre de la théorie du Second Language Learning – qui considère la L1 et la L2 comme deux langues séparées – la recherche en didactique des langues montre que les enseignants recourent à cette pratique pour diverses raisons. Selon Castellotti [9] les enseignants de langue étrangère (L2) utilisent l'alternance codique et parlent français en cours pour diverses raisons : donner une explication ou faire un commentaire métalinguistique, faire de la gestion de classe (ce que Kramsch [10] nomme la fonction régulatrice) ou passer certaines consignes afin d'être sûrs d'être compris de tous. On aboutit donc à une alternance codique de type intraphrastique avec insertion de quelques mots isolés, voire un véritable panachage au sein de la même phrase, ou à une alternance interphrastique avec l'ajout de phrases complètes en français faisant suite à des explications en L2. Castellotti souligne la dimension artificielle du cours de langue dans lequel la « langue officielle » [11] devient la L2. Enseignants et élèves vont jouer à l'utiliser, même si les intentions de communication prennent parfois spontanément forme en français surtout en début d'apprentissage. Pour Wantz-Bauer [in 9], l'usage de l'alternance codique chez les apprenants peut être un « indice de dysfonctionnement ». Soucieux de ne pas rompre la chaîne parlée, ils vont insérer un mot en français dans leur production afin de ne pas l'interrompre. Les PS étant des enseignants apprenants, on peut alors se demander si leur recours fréquent à l'alternance codique n'est pas un indice de dysfonctionnement psycholinguistique [12], notamment lorsqu'ils ne parviennent pas à gérer les situations imprévues tant aux niveaux didactique, pédagogique, qu'émotionnel.

1.1.3 Les erreurs linguistiques

Si de nombreux ouvrages [13-15] et textes institutionnels à l’instar du CECRL [4] s’intéressent aux erreurs des élèves et des apprenants en général, peu sont consacrés aux erreurs faites par les enseignants, notamment dans le cadre de leur production orale. Quivy et Tardieu [13] présentent plusieurs typologies des erreurs [16-19] faites par les élèves. Elles proposent de retenir « une typologie simple » prenant appui sur celle de Larson Freeman & Long : les erreurs interlinguistiques de type calque, les erreurs intralinguistiques liées à la généralisation d’une règle et les erreurs extralinguistiques liées à la situation de communication. Les rapports de jury des concours peuvent également constituer une typologie des erreurs linguistiques les plus récurrentes chez les enseignants. Ceux de 2018 proposent la recension des erreurs orales suivantes :

Tableau 1. Erreurs en anglais recensées dans les rapports de jury du CAPES externe d’anglais 2018

Erreurs lexicales	Calques lexicaux
	Confusions effet/cause
	Confusion lexicale
Erreurs de grammaire /syntaxe	Syntaxe des interrogatives directes
	Aspects utilisés à mauvais escient
	Détermination fautive
	« -s » parasites ou absents
	Syntaxe : place des adverbes ; non maîtrise de l’ordre des compléments
	Calques syntaxiques
	Prépositions
	Relatifs
Prononciation /phonologie	Déplacements d’accents
	Réalisation erronée de certains phonèmes
	Erreur prosodique (accentuation de mots grammaticaux ; intonation)

1.2 Les émotions

1.2.2 Le modèle multidimensionnel des émotions de Plutchik

La théorie dite « psycho-évolutive » de Plutchik [2] définit huit émotions primaires que l’on peut regrouper par paires opposées : joie-tristesse, acceptation-dégoût, peur-colère, surprise et anticipation. Plutchik les représente sous la forme d’un modèle multidimensionnel (figure 1) reposant sur trois notions : l’aspect dimensionnel, la notion de persistance et la notion de pureté. L’approche dimensionnelle repose elle-même sur trois paramètres : l’intensité, la similitude et la polarité. Tout d’abord, selon Plutchik, les émotions varient en intensité sur un axe vertical, à l’instar de la colère pour laquelle l’irritation et l’agacement sont des variantes moins intenses, et la rage ou la fureur des versions plus fortes. Les émotions les plus intenses se trouvent au sommet, sur la coupe horizontale. Plutchik considère également qu’il existe des degrés de similarité entre certaines émotions, d’où leur proximité sur le cône. Ainsi la peur est plus proche de la surprise que de la colère. On note également que plus on descend dans le cône et plus les nuances entre les émotions sont subtiles.

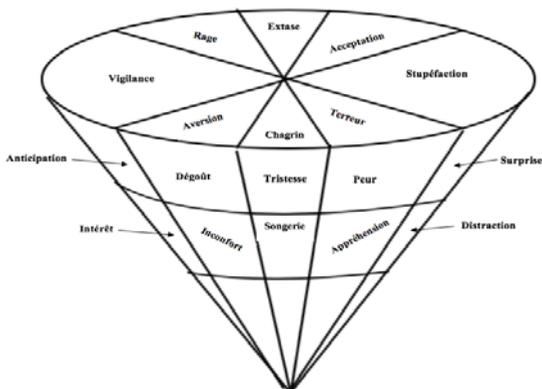


Fig. 1. Le modèle de circumplex en 3 dimensions (cône) de Plutchik. Nos schéma et traduction.

Plutchik définit des règles pour former des émotions mixtes et détermine des dyades d'émotions primaires, secondaires et tertiaires selon leur proximité ou leur éloignement dans le modèle. En combinant deux émotions ou plus issues de différents niveaux d'intensité, on parvient à décrire de nombreuses émotions [2] (figure 2).

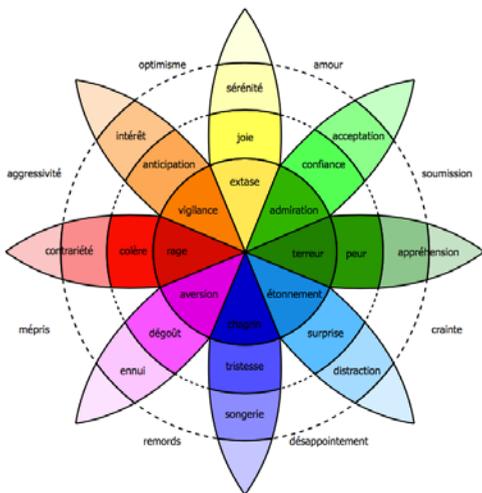


Fig. 2. Le modèle de circumplex en 2 dimensions (roue des émotions) de Plutchik (1980)

1.2.3 La valence des émotions

Dans le domaine de la psychologie, la notion de valence [20] prend appui sur le ressenti émotionnel. Certains états émotionnels sont décrits comme positifs et agréables, quand d'autres sont considérés négatifs et désagréables. La joie est communément décrite comme une émotion à valence positive alors que la colère a une valence négative.

1.2.4 La notion de scénario

Selon Plantin [21] une émotion ne peut se définir de manière isolée car elle n'est pas la réponse simple à un stimulus. Elle a besoin d'un contexte pour se construire et apparaît comme « la résultante d'un script émotionnel, où entre d'autres émotions ». Le scénario, (ou script) est donc la suite des actions typiques depuis l'émergence de l'émotion jusqu'à sa disparition. Tcherkassof [22, pp. 53-54] définit ce concept comme :

un ensemble de représentations mentales complexes ayant trait aux conditions déclenchantes (les antécédents), à une séquence comportementale, à des sensations physiologiques, à des conséquences. [...] Ces représentations mentales s'organisent de façon cohérente au sein de chaque catégorie d'émotion, et chaque catégorie d'émotion correspond à un ensemble de représentations qui lui sont spécifiques.

On parle alors de scénario prototypique. « L'existence de ces schèmes prototypiques constitue une voie rapide et puissante de déclenchement de l'émotion » [23, p. 35] ce qu'Abelson [24] appelle des inférences. Pour que le scénario soit activé, trois conditions doivent être réunies : avoir une représentation cognitive stable d'un événement, être en présence du contexte de l'évènement et entrer dans le scénario. Face à une situation, une personne a donc la possibilité de ne pas y répondre (absence de déclenchement du scénario) ou d'y répondre (déclenchement du scénario et de l'émotion). Plantin [25, p. 230] décrit ainsi le scénario permettant de mettre A en colère contre B :

B méprise A injustement ; il le brime, il l'outrage, il se moque de lui, il fait obstacle à ses désirs, et il y prend plaisir
A souffre.
A cherche à se venger en faisant du tort à B.
B fantasme cette vengeance et en jouit.

La colère apparaît donc comme « la résultante complexe d'une combinatoire où entrent d'autres émotions, comme l'humiliation ou le mépris » [25, p. 230]. Wierzbecka et Jamrozik [26, p. 102] définit le scénario de la joie suivant :

(a) X pense : quelque chose de bon m'arrive
(b) je le veux
(c) X ressent un bon sentiment à cause de cela

Le modèle de Plutchik et la notion de scénario de Plantin nous offrent un large éventail d'émotions à analyser. Celles-ci connaissent différents degrés d'intensité, mais aussi toute une palette d'autres émotions issues de leur script émotionnel, de leur combinaison.

2 Méthodologie

Cette recherche s'appuie sur un dispositif en trois étapes mené de façon identique pendant trois années successives (2016, 2017, 2018) avec trois cohortes différentes. La première cohorte (désormais C1) était composée de 43 PS, la cohorte 2 (C2), qui a répondu au questionnaire l'année suivante, était composée de 48 PS, et la cohorte 3 (C3) de 46 PS.

2.1 Étape 1 : questionnaire

L'objectif du questionnaire est de recenser les émotions que les PS ressentent dans le cadre professionnel et d'en connaître les éléments déclencheurs. Le même questionnaire a été envoyé chaque soir pendant trois semaines et des PS des trois cohortes successives se sont portés volontaires pour répondre anonymement. 301 réponses ont été données par C1, 299 par C2 et 220 par C3. Les PS devaient chaque soir, à compter de la quatrième semaine de novembre, cocher les émotions à valence positive ou négative ressenties durant la journée,

puis relater ce qui les avait déclenchées. La description d’au moins deux épisodes émotionnels était attendue. Six émotions sélectionnées parmi les émotions primaires définies par Izard [27], Plutchik [2] et Ekman [28] ont été proposées aux participants : la joie, la tristesse, la honte, la colère, la culpabilité, la peur et la surprise. Proposer un nombre restreint d’émotions dites primaires peut biaiser les résultats [29]. Afin de réduire ce possible biais, les PS ont eu la possibilité de fournir des réponses ouvertes et d’inscrire, à leur convenance, une ou plusieurs émotions supplémentaires absentes de la liste. Ceci leur a permis d’apporter des nuances dans l’intensité (satisfaction plutôt que joie ou contrariété à la place de colère) ou de proposer des émotions secondaires issues de mélanges.

2.2 Etape 2 : enregistrements vidéo de cours

Afin de pouvoir étudier l’impact des émotions les plus saillantes des PS sur leur prise de parole, des enregistrements vidéo de cours ont été effectués.

9 PS des trois cohortes se sont portés volontaires pour être filmés en classe. Les films leur ont ensuite été envoyés. Il leur a été demandé de les visionner seuls et de sélectionner trois segments correspondant à des épisodes émotionnels vécus en classe. De notre côté, trois autres segments ont été choisis. Les vidéos ont été effectuées avec une tablette en plan fixe au fond de la classe. Les films ont ensuite été transcrits sur traitement de texte.

2.3 Etape 3 : entretiens d’autoconfrontation (EAC)

Des EAC aux segments sélectionnés ont été menés une semaine après les enregistrements de cours. Ils ont été filmés avec la même tablette et ont également donné lieu à des transcriptions. Ces entretiens, proches du modèle de Korthagen et Vasalos [30], étaient semi-guidés et les PS devaient décrire les émotions qu’ils avaient ressenties en classe, expliquer ce qui les avaient déclenchées, décrire leur geste professionnel au moment de l’émotion, dire ce qu’ils feraient si c’était à refaire et, pour finir, dire quelle émotion ils ressentaient en visionnant la vidéo ce jour-là. Pour les aider à mettre des mots sur leurs émotions et aller au-delà des émotions primaires, la roue des émotions de Plutchik leur a été remise.

3 Résultats et discussion

3.1 Analyse des émotions des PS dans les questionnaires

594 émotions ont été citées par la C1, 686 pour C2 et 414 pour C3. Le tableau 2 donne un aperçu des 5 émotions à valences positive et négative les plus saillantes et révèle de très fortes similitudes entre les 3 cohortes.

Tableau 2. Les 5 émotions les plus citées dans les questionnaires

Cohorte 1			Cohorte 2			Cohorte 3		
Les 5 émotions les + citées	Nb citations / 625	%	Les 5 émotions les + citées	Nb citations / 594	%	Les 15 émotions les + citées	Nb citations / 414	%
Joie	186	30	Joie	164	28	Joie	118	29
Colère	120	19	Colère	114	19	Colère	61	15
Peur	52	8	Tristesse	59	10	Tristesse	32	8
Tristesse	49	8	Culpabilité	46	8	Culpabilité	25	6
Culpabilité	49	8	Surprise+	33	6	Peur	23	6

Si on analyse l'ensemble des émotions par valence, on constate que les PS ressentent majoritairement des émotions à valence négative dans le cadre de leur profession. C1 et C2 présentent des résultats identiques avec 62 % d'émotions à valence négative contre 38% d'émotions à valence positive. C3 présente un ratio très similaire avec 60% d'émotions à valence négative contre 40% d'émotions à valence positive.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de nous focaliser sur les deux émotions les plus saillantes, en l'occurrence la joie et la colère.

3.1.1 Analyse des émotions du scénario de la joie

Parmi les émotions à valence positive les plus citées par les PS des trois cohortes, la joie est de loin l'émotion la plus exprimée. Lorsqu'on observe les émotions à valence positive ajoutées par les PS via la case « autres », on remarque qu'un grand nombre s'apparente au scénario de la joie (tableau 3). Elles peuvent être de moindre intensité – comme la satisfaction –, issues du mélange de la colère avec une autre émotion (figure 2) – comme le soulagement et la fierté.

Tableau 3. Les émotions du scénario de la joie pour les 3 cohortes exprimées en fonction du nombre total des émotions à valence positive citées

Cohorte 1			Cohorte 2			Cohorte 3		
Émotions du scénario de la joie	Nb de citations /248 [§]	%	Émotions du scénario de la joie	Nb de citations /220	%	Émotions du scénario de la joie	Nb de citations /165	%
Joie	189	76	Joie	164	76	Joie	118	72
Surprise +	36	15	Surprise +	28	13	Surprise +	18	11
Satisfaction	8	3	Satisfaction	9	4	Satisfaction	13	8
Soulagement	4	2	Soulagement	5	1	Soulagement	6	4
Fierté	4	2	Amusement	2	0	Espoir	2	1
Espoir	1	0	Fierté	2	0	Fierté	2	1
Bonheur	1	0	Plaisir	1	2	Sérénité	2	1
Contentement	1	0	Sérénité	1	1			

Les PS ressentent les émotions du scénario de la joie quand ils considèrent avoir donné un bon cours, lorsque leurs élèves s'impliquent dans leur travail ou quand ils ont partagé des moments de complicité avec ces derniers. Ils disent être heureux car ils aiment enseigner, malgré les difficultés qu'ils rencontrent.

3.1.2 Analyse des émotions du scénario de la colère

La colère est l'émotion à valence négative la plus citée par les PS. Parmi les émotions à valence négative ajoutées librement par les PS, certaines s'apparentent au scénario de la colère (tableau 4), à l'instar de l'agacement ou l'énervement – de moindre intensité – de l'exaspération ou le ras-le-bol – issues du mélange de la colère avec une autre émotion.

[§] 248, 220 et 165 correspondent au nombre total des émotions à valence positive citées par les répondants. On y retrouve notamment la motivation et la détermination qui ne font pas partie du scénario de la joie. Les pourcentages représentent le ratio des émotions du scénario de la joie par rapport à l'ensemble des émotions à valence positive.

Tableau 4. Les émotions du scénario de la colère pour les 3 cohortes exprimées en fonction du nombre total des émotions à valence positive citées

Cohorte 1			Cohorte 2			Cohorte 3		
Émotions du scénario de la colère	Nb citations /419**	%	Émotions du scénario de la colère	Nb citations /366	%	Émotions du scénario de la colère	Nb citations /249	%
Colère	133	33	Colère	114	31	Colère	61	24
Frustration	19	5	Frustration	13	3	Frustration	8	3
Agacement	7	2	Énervement	5	1	Agacement	7	3
			Agacement	5	1	Exaspération	3	1
			Rancœur	1	0	Énervement	2	1
			Ras-le-bol	1	0	Contrariété	2	1
			Exaspération	1	0	Lassitude	2	1

La colère et les émotions de son scénario sont principalement déclenchées par les problèmes de gestion de classe. Tous les PS se plaignent de l'insolence des élèves, des bavardages incessants et du refus d'obtempérer lorsqu'ils leur demandent de se plier à certaines règles. Les PS sont également conscients d'avoir des difficultés pédagogiques et mentionnent ne pas parvenir à mettre en œuvre ce qu'ils avaient prévu de faire, ce qui déclenche de la colère et de la frustration.

3.2 Analyse de l'impact de la colère et de la joie sur le discours des PS

11 entretiens d'autoconfrontation à 6 segments à chaque fois ont été effectués et ont permis d'isoler des moments du cours durant lesquels les PS ont ressenti des émotions des scénarios de la colère et de la joie. Si la joie est majoritairement citée dans les questionnaires, c'est principalement la colère que les PS ont choisi de commenter lors des EAC (voir *infra*).

3.2.1 L'impact de la colère sur la prise de parole des PS

On note (tableau 5) que la colère et la difficulté à s'en distancier ont une influence sur la production orale des PS. Cela les amène à déroger à leur propre norme et à commettre des écarts. Sous l'effet de la colère, l'émergence de plusieurs tendances saillantes sont combinées : le recours à l'alternance codique, l'apparition d'erreurs linguistiques, de bégaiement, d'interjections, de répétitions, ainsi que le changement de registre.

Tableau 5. Analyse de l'impact des émotions du scénario de la colère sur la prise de parole des PS

Profils des PS (Prénoms fictifs)	Émotions citées	Éléments déclencheurs de l'émotion	Productions orales	Traces de la colère dans la prise de parole	Commentaires des PS durant l'EAC
Cléa Lycée 2 nd Gestion de classe en français	Agacement	Bavardages incessants d'un élève	Tom, ça suffit !	Alternance interphrastique	En français, c'est plus percutant. Tout le monde comprend

** 419, 366 et 249 correspondent au nombre total des émotions à valence négative citées par les répondants. On y retrouve notamment la peur ou la tristesse qui ne font pas partie du scénario de la colère. Les pourcentages représentent le ratio des émotions du scénario de la colère par rapport à l'ensemble des émotions à valence négative.

<p>Charlotte Collège 4è Pas d'erreur récurrente. Fréquents recours au français pour s'assurer de la compréhension de tous</p>	<p>Agacement, frustration</p>	<p>La classe ne réagit pas aux sollicitations de la PS dont les consignes sont confuses</p>	<p>We can have a vote. Who thinks he is real, raise your hand! so 3 people. Who thinks he is fake? So maybe he is fake, et la plupart des gens ont l'air de dormir. Clément, what do you think? Is he real or fake?</p>	<p>Alternance inter et intraphrastique + injustice. Manque de bienveillance</p>	<p>J'essaie de les pousser, de faire ludique et de voir que ça ne marche pas, on se dit « mon activité n'était pas assez planifiée », on est frustré du manque de réaction des élèves qui dorment. J'ai eu une réaction d'attaque sur un élève pour remotiver la classe.</p>
<p>François Collège 4è Erreurs de phonologie récurrentes</p>	<p>Agacement</p>	<p>Des élèves contestent une punition</p>	<p>On verra ça quand ces deux gentlemen se seront assis"</p>	<p>Alternance intraphrastique + changement de registre : ironie</p>	<p>Là je suis repassé au français mais d'habitude je reste en anglais pour la gestion de classe.</p>
<p>Victor Collège 5è Alternance codique régulière</p>	<p>Agacement</p>	<p>Un élève se fait remarquer.</p>	<p>If Monseigneur Killian agrees</p>	<p>Alternance intraphrastique + changement de registre : ironie</p>	<p>Je le reprends gentiment mais il m'agace. Le français est la langue des émotions pour moi.</p>
<p>Arnaud Collège 5è Pas d'erreur récurrente. Exercice sur la langue en français et en anglais</p>	<p>Colère</p>	<p>Le PS est resté sur un mauvais souvenir du cours précédé et sur-réagit devant la passivité des élèves lors d'une activité de phonétique en français</p>	<p>Non moi ça me gonfle, ça me gonfle, vous ne jouez pas le jeu, vous ne voulez pas jouer le jeu. Vous avez décidé de me casser la tête, je vais vous le faire payer. Moi je ne me casse pas la tête à m'exciter tout seul si vous n'en avez rien à péter. Après vous écrirez contrôle pour mardi. Vous avez voulu jouer, alors on va jouer</p>	<p>Alternance interphrastique, répétitions et changement de registre. Manque de bienveillance Usage répressif de l'évaluation</p>	<p>Je ne décolère pas en re-regardant ce passage. Ça m'énerve encore autant. Ils sont odieux.</p>
<p>Anne Lycée 2nde Cours tout en anglais.</p>	<p>Agacement, énervement</p>	<p>Manque de travail, bavardages</p>	<p>Guys! Guys! Silence! (en anglais) Stop talking, you stop talking now! Yes, Laura. Silence! Guys you stop talking, that's enough, You stop talking! I can't hear.</p>	<p>Perte de sang-froid, répétitions</p>	<p>J'ai parlé très fort, j'ai crié, je n'arrêtais pas de me répéter ce qui ne servait à rien, je suis restée au tableau, j'ai interrogé une élève qui voulait parler mais je n'ai pas attendu le silence, je l'ai coupée.</p>
<p>Marie Lycée 2nde Cours tout en anglais</p>	<p>Exaspération et colère</p>	<p>Bavardages. Un élève dort sur son bureau</p>	<p>Repeat "de'veloped, de'veloped"! Shall I move you two again? Dorian, it's the last call! Thank you! ... Developed, sorry, de'veloped</p>	<p>Erreur extralinguistique : accentuation</p>	<p>Et là je suis tellement excédée que j'en fais une erreur de prononciation ... et là je me reprends ...</p>

<p>Charlotte Collège 4è De fréquents recours au français pour s'assurer de la compréhension de tous</p>	<p>Agacement</p>	<p>Un élève, coutumier du fait, arrive très en retard</p>	<p>-Hamed, what do you say? -Excuse-me, mais je me suis trompé de classe -Whatever happened, tu me donnes ton carnet -Pourquoi ? -Parce que tu es en retard. -Je me suis trompé de classe -Amelle ! Oh Pardon ! Hamed !</p>	<p>Erreur extralinguistique : prénom + alternance inter et intraphrastique</p>	<p>Sous l'émotion je me suis trompée de prénom ce qui a provoqué l'hilarité des élèves. Et le prénom que j'ai utilisé est celui d'Amelle qui est la meilleure élève de la classe donc le contraste avec Hamed est très fort !</p>
<p>Cléa Lycée 2nd Utilisation ponctuelle du français liée à la gestion de classe.</p>	<p>Contrariété</p>	<p>Un élève avachi sur sa table. C'est la deuxième fois que la PS le reprend</p>	<p>Tom, can you stand up?</p>	<p>Erreur extra et inter linguistique : lexique</p>	<p>Ici je suis contrariée et je reste en anglais. Je lui dis n'importe quoi sous le coup de l'émotion. C'est sûrement pour ça que je ne reste pas en anglais d'habitude. Je fais une faute. Je dis <i>stand up</i> au lieu de <i>sit up</i>. Le geste suffisait.</p>
<p>Benoît Lycée 2nd Calme et posé Cours tout en anglais</p>	<p>Agacement, confusion</p>	<p>Manque de réactivité des élèves. PS conscient de son manque de préparation</p>	<p>Imagine that you have just arrived in Detroit. Like in the video that we have watched together, heu, four weeks ago, and you have just arrived (Répète la consigne)</p>	<p>Erreur extralinguistique : Grammaire Répétitions confuses</p>	<p>Ah je fais une faute là ! Du point de vue cognitif, c'est la confusion. Je ne sais pas où je veux aller, j'aurais dû préparer cette étape plus finement</p>
<p>Maya Collège 4è Cours tout en anglais</p>	<p>Grosse colère</p>	<p>La classe ne réagit pas aux sollicitations de la PS dont les consignes sont confuses. Les difficultés n'ont pas été anticipées.</p>	<p>-Show me your slates, show me your slates. Bon là on va faire une pause en français parce que là Quand que je montre une image, faudra m'écrire le bon mot. A quoi ça correspond. Alors correct answer or incorrect answer. - En groupe ? -A ton avis ?</p>	<p>Alternance interphrastique + simplification de la langue + répétitions + manque de bienveillance</p>	<p>« Je suis passée par le français pour me faire comprendre et qu'on puisse avancer vite. J'avais l'impression que ça ne servait à rien, j'avais déjà expliqué trois fois. Dans ma consigne je n'avais pas fait de phrase, j'avais mis des mots simples, transparents aussi, « correct » et « incorrect »</p>

La colère conduit à l'alternance codique inter ou intraphrastique chez la majorité des PS (Cléa, Victor, Maya, Arnaud, prénoms fictifs). Plusieurs (Cléa, François, Maya) expliquent que l'utilisation du français lors des temps de gestion de classe est garante de la bonne compréhension de tous. Si on *joue* à parler anglais en cours, la gestion de classe ne fait pas partie du jeu, c'est un temps hors du cours. Victor explique que le français est la langue des émotions car c'est sa langue maternelle. Dans les épisodes émotionnels, le français prend alors le dessus. L'alternance codique peut être combinée à un changement de registre. François et Victor font référence aux élèves perturbateurs avec grandiloquence (« gentlemen », « Monseigneur »), ce qui véhicule une touche d'ironie et d'humour. Arnaud utilise un registre très familier (« ça me gonfle », « me casser la tête », « rien à péter ») en

décalage avec sa propre norme et les attendus institutionnels. Dans le cas d'Arnaud, la colère aboutit à la promesse d'une évaluation punitive. On remarque des occurrences de répétitions dans les productions d'Arnaud et d'Anne. Elles contribuent à un effet crescendo qui fait monter leur colère, aboutissant à des cris pour Anne et à une punition pour Arnaud. Ces répétitions ont un effet d'accumulation et sont des signes de leur incapacité à se distancier de leur colère.

La colère conduit plusieurs PS à commettre des erreurs linguistiques. Au moment où l'émotion devrait être à son stade de décours, Marie, Charlotte, Cléa et Benoît sont encore sous son emprise et ne parviennent pas à s'en distancier ce qui a un impact direct sur la prise de parole qui s'en suit. Marie fait alors une erreur de prononciation alors qu'elle avait donné un modèle correct avant l'épisode de colère, Charlotte utilise le prénom d'une bonne élève pour interpeler un élève pénible, Cléa fait une erreur de lexique pouvant s'apparenter à du calque en disant à un élève « stand up » au lieu de « sit up ». Benoît, noyant ses élèves de détails, en vient à ajouter « four weeks ago » à une phrase qu'il avait construite avec le present perfect. Cet ajout, tout à fait inutile au sens du message, témoigne de sa confusion et provoque l'erreur.

La colère peut être le résultat de difficultés didactiques. Maya, Benoît et Charlotte s'enlisent dans leur cours car, disent-il/elles, il n'a pas été assez préparé, ce qui déclenche leur colère. Maya simplifie alors ses productions, et se met à poser une avalanche de questions qui perd ses élèves. Elle se montre froide et peu bienveillante envers ses élèves. Benoît se noie dans des répétitions et des explications confuses. Ils en prennent conscience au moment de l'EAC.

3.2.2 L'impact de la joie sur la prise de parole des PS

Peu de place a été donnée aux émotions du scénario de la joie lors de ces entretiens, très probablement car il est plus aisé de contrôler et de réguler ses effets que lorsqu'on ressent de la colère. Les émotions du scénario de la joie s'expriment principalement par l'emploi de formes exclamatives courtes (adjectif seul ou very + adjectif), d'une intonation et d'un lexique laudatifs. On remarque une tendance générale à rester en anglais.

Tableau 6. Analyse de l'impact des émotions du scénario de la joie sur la prise de parole des PS

Profil des PS (Prénoms fictifs)	Émotions citées	Éléments déclencheurs de l'émotion	Productions orales	Traces de joie dans la prise de parole	Commentaires des PS durant l'EAC
Marie Lycée 2nde Cours tout en anglais	Joie	Une élève en difficulté parvient à faire une phrase avec difficulté	Bravo ! Well done! You see you're making a lot of progress, hein?	Alternance codique + lexique laudatif + exclamations	Là c'est de l'amour, c'est de la fierté c'est de la joie, c'est... là je me remets dedans et j'ai des frissons dans les bras, je dis wow on peut y arriver en fait.
Charlotte Collège 4è. Utilise le français pour faciliter la compréhension	Optimisme, Sérénité, Contentement Plaisir	Un élève en difficulté fait spontanément une phrase en anglais	Okay, yes, you can talk about his clothing style	Pas d'impact notable => frustration de l'élève	(...) on essaie quelle que soit la production de l'élève de la valoriser en l'écrivant au tableau
Cléa Lycée 2nde Anglais sans erreur. Cours tout en anglais	Joie	Un élève en difficulté parvient à faire une phrase	Yes ! Very good! Excellent!	+ lexique laudatif + exclamations	Il me dit le mot et je lui montre que je suis très contente. Je fais un clin d'œil.

Victor Collège 4è Anglais sans erreur. Cours tout en anglais	Surprise +	Un élève donne une réponse inattendue	Very good !	Exclamation + pas d'impact notable	Wow, je ne montre pas grand-chose ! J'aurais pu faire beaucoup plus, ça lui aurait peut-être fait plaisir je pense. Je suis déçu.
---	------------	--	-------------	--	---

Si la colère explose, les émotions du scénario de la joie reste contrôlée et modérée, comme en atteste le recours majoritaire à un lexique émotionnel de moindre intensité. On constate qu’il existe chez Charlotte et Victor un décalage entre l’émotion qu’ils disent avoir ressentie et l’image renvoyée sur les vidéos. Charlotte évoque avoir ressenti optimisme, sérénité, contentement, plaisir mais n’en montre aucun signe dans son discours, ce qui conduit à frustrer l’élève auquel elle s’adresse. Victor est « déçu » en constatant le décalage entre l’émotion ressentie et celle qu’il a montrée à son élève. La joie de Célia est exprimée par la succession de trois formes exclamatives (« Yes ! Very good ! Excellent !). Seule Marie (tableau 7) laisse exploser sa joie et on retrouve alors l’alternance codique (« bravo ! » « hein ? »), signe du débordement émotionnel présent lors des occurrences de la colère.

Conclusion

Les PS d’anglais formés à Créteil avec lesquels nous avons travaillé ressentent beaucoup de joie et de colère dans le cadre de leur profession. Les études de cas présentées dans cette recherche montrent que la colère tend à davantage modifier la prise de parole des PS que la joie. En effet, leurs difficultés à se distancier de leur colère les amènent à s’écarter de leurs propres normes et à commettre des erreurs pouvant être préjudiciables à leur enseignement et à l’instauration d’un climat de classe apaisé. Les EAC ont amené les PS à adopter une posture réflexive : comprendre l’origine de leur colère et à en découvrir les conséquences. Cette recherche, menée avec un échantillon réduit de participants, gagnerait maintenant à être conduite à une plus grande échelle pour pouvoir en tirer de véritables conclusions. Élargir cette étude à toutes les académies de l’Ile de France, puis à l’ensemble des académies françaises permettrait d’analyser si les particularités décelées sont propres aux PS affectés en Ile de France ou s’il s’agit de tendances générales. Il serait intéressant de faire une triangulation [31] avec des PS dont la langue maternelle est l’anglais afin de voir si ces résultats se vérifient. Ceci pourrait alors être prolongé par des actions de formation. En effet, le bien-être professionnel est indissociable du bien-être personnel. Introduire dans la formation initiale des temps de partage social des émotions [23] via des groupes de parole, des ateliers favorisant les pratiques de type théâtral et les techniques de relaxation pourraient être un atout. Ceci permettrait aux PS d’apprendre à prendre de la distance avec leurs émotions, à les contrôler, les jouer, et les mettre en scène pour en tirer profit plutôt que de les subir.

Bibliographie

1. M-C. Lemarchand-Chauvin, C. Tardieu, C. Teachers’ Emotions and Professional Identity Development: Implications for Second Language Teacher Education. Dans J.D.M. Agudo, *Emotions in Second Language Teaching*, 425-443 (Springer, Cham, 2018).
2. R. Plutchik, *The Emotions. Facts, Theories and a new Model*. (University Press of America, Lanham, 1980)
3. Y. Clot, *La fonction psychologique du travail* (Paris, PUF,1995)

4. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Didier, Strasbourg, 2005)
5. C. Myers-Scotton, Code-switching. Dans F. Coulmas (dir.), *The Handbook of Sociolinguistics*, 217-237 (Blackwell, Oxford, 1997)
6. J. Gumperz, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. (L'Harmattan, Paris, 1989)
7. S. Poplack, Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en espaniol: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, **18**, 581-618. (1980)
8. F. Anciaux, *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*, Doctoral dissertation, Université des Antilles (Guyane, 2013)
9. V. Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère* (CLE international, Paris, 2001)
10. C. Kramsch, *Interaction et discours dans la classe de langue* (LAL Didier, Paris, 1984)
11. J-C. Pochard, Une classe d'anglais en France : quelle (s) langue (s) y parle-t-on? *Etudes de linguistique appliquée*, **108**, 411-412 (1997)
12. A. Gauthier, De l'intérêt qu'il y a pour l'élève à se colleter avec les difficultés de la langue qu'il s'efforce de s'approprier. *Langues modernes*, **5**, 18-22 (1987)
13. M. Quivy, C Tardieu, *Glossaire de didactique de l'anglais*. (Ellipses, Paris, 2002)
14. C. Tardieu, *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. (Ellipses, Paris, 2008)
15. C. Tardieu, *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. (Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2014)
16. B. Coudurier, De la faute à l'erreur, quelle potentialité ? *Langues modernes*, **5**, 81-89 (1987)
17. F. Schanen, J-P. Confais, *Grammaire de l'allemand*. (Nathan, Paris, 1986)
18. D. Larson-Freeman, M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research: Applied Linguistics and Language Study* (Longman Group, U.K. Limited. 1991)
19. R. Huart, *La grammaire orale de l'anglais*. (Ophrys, Paris, 2002)
20. C. Belzung, *Biologie des émotions* (De Boeck, Bruxelles, 2007)
21. C. Plantin, *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné* (Peter Lang, Bern, 2011)
22. A. Tcherkassof, *Les Emotions et leurs expressions* (Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2008)
23. B. Rimé, *Le partage social des émotions* (Presses Universitaires de France, Paris, 2005)
24. R.P. Abelson, Psychological Status of the script concept, *American Psychologist* **36/7**, 715-729 (1981)
25. C.Plantin, *Dictionnaire de l'argumentation*. (ENS Éditions, Lyon, 2016)
26. A. Wierzbicka, E. Jamrozik, *L'amour, la colère, la joie, l'ennui. La sémantique des émotions dans une perspective transculturelle*. *Langages*, **23/89**, 97-107 (1988).
27. C. Izard, *Human Emotions* (Plenum Press, New York, 1977)
28. P. Ekman, *Are there basic emotions?* *Psychological Review* **99**, 550-553 (1992)

29. R. Jonczyk, *Affect-Language Interactions in Native and Non-Native English Speakers*. (Springer, Cham, 2016)
30. F. Korthagen, A. Vasalos, *Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth*. *Teachers and teaching*, **11, 1**, 47-71 (2005)
31. F Raby. *Entre faux débats et vraies distinctions. Réflexion sur les méthodes de recherche empirique en didactique de l'anglais*. LIDILEM, Université Stendhal (Grenoble, 2008)

Usage des traducteurs en ligne et enjeux affectifs de l'apprentissage de l'anglais en lycée

Aurélie Bourdais^{1,*}

¹ICAR (UMR 5191), Université Lumière Lyon 2, 69007 Lyon, France

Résumé. Les émotions jouent un rôle non négligeable dans le processus d'apprentissage [1]. Le présent article a pour but d'explorer dans quelle mesure les usages des traducteurs en ligne par les lycéens sont liés aux enjeux affectifs relatifs à l'apprentissage de l'anglais en milieu institutionnel. Il s'appuie sur une étude dont l'objectif 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. Des captures d'écran vidéo réalisées en salle multimédia ont donné à voir le processus de rédaction et plus particulièrement les recherches effectuées par les élèves. 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 sur ordinateur et de la commenter. La méthodologie adoptée a permis une mise à distance des émotions ressenties lors de l'activité en vue d'en faciliter la verbalisation, mais le contexte interactionnel de l'entretien a également provoqué l'émergence de nouvelles émotions.

Abstract. Emotions play a significant role in the learning process [1]. The purpose of this article is to explore to what extent the uses of online translators by highschool students are linked to the emotional issues related to the learning of English in an institutional setting. It is based on a study, the goal of which was to observe the role of online translators within the context of writing activities proposed to highschool students during an English lesson. Video screenshots taken in a computer room have shown the writing process and more particularly the research carried out online by the students. The individual interviews carried out after the writing session enabled 5 participants to view and comment on the screenshot taken on the computer. The methodology adopted allowed a distancing of the emotions felt during the activity so as to verbalise them more easily, but the interactional context of the interview also triggered the emergence of new emotions.

Introduction

Les traducteurs en ligne, à la différence des dictionnaires en ligne ou des concordanciers de type Linguee, font aujourd'hui partie de la panoplie des lycéens. Nombre d'enseignants de

* a.bourdais@univ-lyon2.fr

langues étrangères ont pu constater depuis une dizaine d'années que les élèves y avaient recours, souvent en dépit de leurs interdictions. En effet, une enquête par questionnaires menée auprès d'élèves de Première (n=118) en 2017 a confirmé qu'une écrasante majorité d'entre eux utilise les traducteurs en ligne, quel que soit le niveau de compétences qu'ils estiment avoir atteint en anglais. Selon la même enquête, les élèves ont recours aux traducteurs en ligne non seulement pour comprendre ou pour écrire, mais plus encore à des fins de vérification. La vérification fait partie du processus rédactionnel tel qu'il a été décrit par Flower & Hayes [2], au même titre que la génération d'idées ou la génération de texte, mais elle ne peut pas être réduite à sa dimension cognitive. En effet, les observations menées ont montré que les élèves vérifient souvent ce qu'ils savent déjà. Qu'elle renvoie à la crainte de faire une erreur ou à de la curiosité, la vérification peut également avoir une valeur affective très forte. La vérification relèverait alors autant de la sphère affective que de la sphère cognitive.

L'enjeu de la recherche présentée ici est d'observer certains des mécanismes émotionnels qui entrent en jeu lorsque les élèves ont recours aux traducteurs en ligne et de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les lycéens ont fréquemment recours à ces ressources.

1 Cadre théorique

Les fondements de la recherche sur les émotions sont souvent associés aux travaux de William James [3], qui a décrit les émotions comme des mécanismes physiologiques déclenchés en réaction à un stimulus. La compréhension des émotions s'est complexifiée depuis la fin du dix-neuvième siècle et leur rôle dans l'apprentissage a fait l'objet de recherches spécifiques.

1.1 Les émotions: quelques éléments de définition

Selon Frijda [4] et Linnenbrink [5], une émotion peut être définie comme la réaction à un événement que l'individu considère comme important. Cette réaction le prépare à agir en cohérence avec son ressenti. Bien que les définitions du concept d'émotions soient multiples et parfois divergentes, la dimension subjective de cette expérience ainsi que la notion d'évaluation sont deux traits sur lesquels il semble y avoir un large consensus. Les émotions ne sont aujourd'hui généralement plus circonscrites à leurs manifestations physiologiques. Il est aujourd'hui reconnu que les émotions sont des mécanismes complexes constitués également de composantes psychique, comportementale et cognitive [6], remettant ainsi en question le dualisme cartésien [7]. En outre, les avancées récentes en neurosciences ont démontré que les émotions ne se limitent pas à la relation entre corps et cerveau, mais qu'elles sont indissociables de l'environnement [8]. Selon Kerbrat-Orecchioni [9], les émotions doivent en effet être considérées comme des expériences intersubjectives, « intégrée(s) dans un processus relationnel »: l'émotion ressentie dépend de la personne avec laquelle on est engagé dans une interaction. Les émotions sont enfin des constructions sociales, dans le sens où leur interprétation dépend des interprétations qui ont pu être faites précédemment par d'autres individus [10].

La dimension motivationnelle [11] est parfois aussi évoquée. La motivation, selon qu'elle est intrinsèque et renvoie à la « réalisation d'une activité par le seul effet du plaisir ou de la satisfaction qu'elle génère » [12] ou bien extrinsèque ou instrumentale, c'est-à-dire liée aux bénéfices qui peuvent être tirés de l'activité ou des résultats de l'activité [13], jouerait ici un rôle non négligeable [5], en particulier dans un contexte d'apprentissage.

1.2 Emotions et éducation

Le rôle des émotions dans l'apprentissage et l'enseignement est incontestable. Il ressort d'études menées en psychologie de l'éducation que les émotions peuvent être décrites selon leur objet, leur valence et leur activation [14].

Les émotions en lien avec l'éducation peuvent être classées selon l'objet à l'origine de l'émotion en question [14]:

- les émotions d'accomplissement sont liées à une activité d'accomplissement (plaisir ou ennui) ou au résultat d'accomplissement. Les émotions liées au résultat peuvent être prospectives (espoir, anxiété) ou rétrospectives (fierté, déception) ;
- les émotions épistémiques portent sur la connaissance (curiosité, confusion) ;
- les émotions sociales ont pour objet les relations avec l'enseignant ou les pairs ;
- les émotions thématiques sont liées au thème traité.

Il est également possible de classer les émotions selon:

- leur valence: les émotions sont positives lorsque le sujet éprouve du plaisir tandis que les émotions négatives sont causées par une expérience déplaisante ;
- leur activation: les émotions activantes nous incitent à agir, contrairement aux émotions désactivantes (cf. Fig. 1).

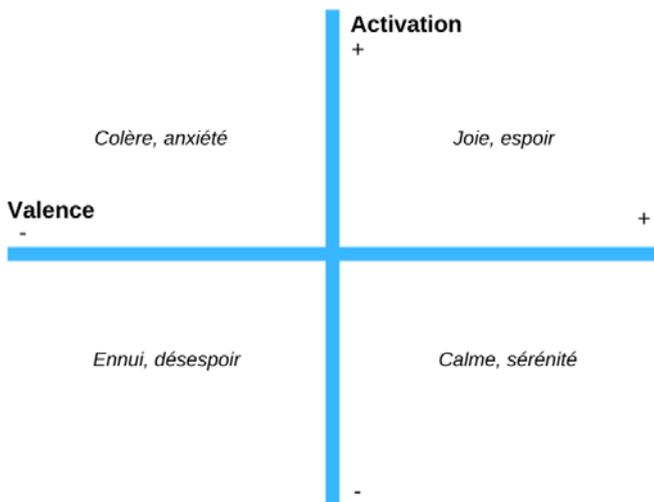


Fig. 1. Classification des émotions [15]

Ces classifications ont conduit à l'élaboration d'une théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement, selon laquelle les émotions dépendent d'une part de la perception du contrôle que l'apprenant a sur l'activité ou le résultat d'accomplissement, d'autre part de la valeur que l'apprenant accorde à cette activité ou à ce résultat [13-14]. Ces émotions influencent à leur tour le processus d'apprentissage. Les émotions d'accomplissement, comme toutes les émotions, sont donc liées à la subjectivité de l'apprenant ainsi qu'à son évaluation de la situation, ce qui confirme les relations étroites existant entre cognition et affect.

L'étude présentée ici s'attachera à répondre aux questions suivantes:

- Dans quelle mesure l'usage des traducteurs en ligne est-il lié aux émotions des lycéens, et plus spécifiquement aux enjeux affectifs de l'apprentissage de l'anglais ?

- Dans quelle mesure l'observation de traces du processus rédactionnel et le contexte interactionnel offrent-ils des indices sur les états émotionnels des lycéens?

2 Présentation du protocole de recherche

Les données ont été recueillies en deux étapes, dans le cadre d'une étude exploratoire menée dans un lycée de l'agglomération lyonnaise, auprès de lycéens de Première Technologique inscrits en section européenne. Ces élèves bénéficient d'un volume horaire d'enseignement d'anglais plus important que les élèves suivant un enseignement classique: à l'heure supplémentaire hebdomadaire d'enseignement de langue étrangère s'ajoute une heure de Discipline Non Linguistique, ou DNL (ici Histoire-Géographie en anglais). Des captures vidéo réalisées en salle multimédia ont permis d'observer certaines pratiques numériques des lycéens. Les vidéos obtenues ont ensuite été l'objet d'entretiens individuels semi-guidés avec 5 élèves volontaires.

2.1 Atelier de production écrite

Une séance en salle multimédia a été organisée avec 17 élèves de Première. Chaque élève avait pour consigne de rédiger un texte sur le voyage en Angleterre auquel ils avaient participé quelques semaines auparavant. Il leur avait été demandé de rédiger un brouillon en français avant la séance. Les élèves ont ainsi sélectionné leurs idées avant d'arriver à l'atelier et ont pu consacrer davantage de temps à la génération du texte en anglais [2]. Il a été demandé aux élèves d'ouvrir le traducteur en ligne de leur choix avant d'entamer la rédaction du texte et d'utiliser ce traducteur au moins une fois. Ils pouvaient avoir recours à tous les outils numériques qu'ils avaient l'habitude d'utiliser. Leur activité a été enregistrée par le biais du logiciel Flashback Express, qui permet les captations vidéo. En raison de quelques problèmes techniques, seules 15 vidéos ont été enregistrées. Les textes produits sur traitement de texte ont également été recueillis.

2.2 Entretiens individuels

A la suite de cette séance, 5 élèves volontaires ont participé à des entretiens individuels semi-guidés avec l'auteure de cet article, professeure d'anglais, mais qui n'était pas l'enseignante de la classe. Les élèves ont visionné la capture d'écran qu'ils avaient réalisée lors de l'atelier avec l'auteure. Ils avaient pour consigne d'expliquer et de commenter le plus librement possible leur utilisation des traducteurs en ligne et de façon plus générale leur recours aux ressources numériques dans le cadre d'une activité de production écrite. Lorsque la vidéo s'y prêtait, l'auteure a posé des questions leur demandant d'explicitier leur démarche.

Les entretiens ont été enregistrés par le biais du même logiciel utilisé lors de l'atelier, dont l'une des fonctionnalités est l'enregistrement du son à partir du micro de l'ordinateur. Grâce à ce procédé, les propos des participants ont pu être enregistrés en synchronisation avec la capture d'écran qu'ils commentaient. Les entretiens ont ensuite été retranscrits.

3 Résultats et analyse

Les transcriptions obtenues ont d'abord donné lieu à une analyse de contenu, puis la multimodalité des enregistrements des entretiens (la prosodie et le rythme de l'énonciation en particulier) a été prise en compte dans leur analyse.

3.1 Analyse de contenu

Les transcriptions ont été analysées de plusieurs façons. Les mots à sémantisme plein ont tout d’abord été classés selon leur fréquence (cf. Tableau 1). Cette méthode ne permet pas en elle-même d’analyser les propos des participants mais constitue une première étape intéressante dans l’analyse d’un corpus, dans le sens où elle fait apparaître des singularités propres à chaque individu et oriente le regard du chercheur qui peut ensuite recontextualiser les mots en question.

Tableau 1. Classement des mots lexicaux employés par les élèves selon leur fréquence

Yacine	Djibril	Sarah	Anaïs	Nora
anglais	moi	crois	sais	mot(s)
mot(s)	phrase	phrase	mots	anglais
juste	texte	sais	anglais	français
directement	changé	savais	français	phrase
français	pense	mais	traducteur	sens

3.1.1 Djibril: « Pour moi, cette phrase, elle me paraît correcte. »

Le mot le plus fréquemment employé par Djibril est « moi » (14 occurrences). La recontextualisation de ce mot fait apparaître des régularités intéressantes. En effet, sur les 14 occurrences du mot, on peut comptabiliser 8 occurrences de l’expression « pour moi ». Dans 2 autres cas, « moi » est employé dans l’expression « par rapport à moi ».

a. « Pour moi, la phrase que Reverso m'avait traduit, ben elle était pas correcte. »

b. « Parce que pour moi, ‘fin..., j'ai toujours dit comme ça. On met après, le nom du stade et stadium. Après, je sais pas si c'est juste. Pour moi, c'était euh... comme ça qu'il fallait mettre. »

c. « Il me semble l'avoir entendu, mais j'suis pas sûr. Mais sinon pour moi, on pourrait dire aussi the stadium of Manchester United. Pour moi, les deux, c'est correct. »

d. « J'voulais dire "fais partie de mes équipes favorites", mais pour moi, l'expression qu'on m'a ressortie, en anglais, ‘fin..., pour moi, c'était pas juste. »

e. « Pour moi, cette phrase, elle me paraît correcte. »

Dans chacun de ces énoncés, Djibril évalue la correction linguistique du texte produit par le traducteur: « correct » est répété dans 3 des 5 énoncés (a, c, e), « juste » est employé dans les deux autres énoncés (b, d). Mais cette évaluation est incertaine: « je sais pas si c'est juste » (énoncé b), « j'suis pas sûr » (énoncé c) nuancent les assertions « Pour moi, c'était euh... comme ça qu'il fallait mettre » (énoncé b) et « Pour moi, les deux, c'est correct » (énoncé c). En utilisant de façon répétée l’expression « pour moi », Djibril renforce sa présence énonciative. L’expression joue ici un rôle modalisant fort, parfois encore accentué par d’autres structures modalisantes: « il me semble » (énoncé c), « elle me paraît » (énoncé e). Tous ces éléments laissent à penser que Djibril n’ose pas se montrer trop assertif lorsqu’il évalue la grammaticalité d’une phrase ou d’une expression en anglais ou la validité lexicale d’un mot: son discours n’est pas celui d’un expert. Cette surmodalisation des commentaires linguistiques pourrait être la trace d’un manque de confiance de l’élève envers ses compétences en anglais. L’attention portée à la correction morpho-syntaxique du texte produit laisse à penser que l’émotion ressentie par Djibril relève des émotions d’accomplissement, selon les termes de Pekrun et Linnenbrink-Garcia [14]: Djibril est préoccupé par le résultat de l’activité davantage que par l’apprentissage en lui-même. L’enjeu pour lui est avant tout d’écrire un texte « correct » et de ne pas faire d’erreurs. Cette émotion est peut-être d’autant plus forte que Djibril est en train de parler avec une enseignante d’anglais. Ce manque de confiance pourrait alors être interprété comme la

crainte de dire des erreurs devant une experte et serait lié au contexte interactionnel de l'entretien.

3.1.2 Sarah: "J'hésite."

Parmi les mots les plus fréquemment employés par Sarah se trouve le verbe « savoir » conjugué au présent (14 occurrences) et au passé (14 occurrences). Contrairement à Anaïs, pour qui l'emploi de ce verbe relève essentiellement du tic de langage (« je sais pas pourquoi », « je sais pas, en cours, c'est plus bizarre »), l'analyse de ce verbe en contexte révèle que Sarah l'utilise principalement dans son sens plein, soit parce qu'elle se remémore l'atelier d'écriture (« Je sais plus ce que j'ai choisi »), soit parce qu'elle parle de ses connaissances. Elle peut alors employer le verbe « savoir » à la forme négative ou à la forme affirmative. Dans ce dernier cas, elle en atténue la portée à deux reprises par la conjonction de coordination « mais »:

a. « je savais que c'était every year, mais après des fois, je recherchais des mots parce que j'étais pas trop sûre si c'était forcément ça. »

b. « à chaque fois que j'écris, je sais pas si je choisis I like ou I love. J'hésite. »

c. « Et après, "qui habite là-bas", je savais pas comment le rajouter, après. »

d. « je savais que c'était one for years, du coup, je voulais voir un synonyme. »

e. « Quand je sais la phrase, je fais ma phrase en anglais, et après, je vais vérifier sur Reverso. »

f. « Je savais plus comment ... Je savais que le mur, c'était the wall, mais c'était "lamentations" que ... ça modifiait du coup. »

g. « Parce qu'en fait, les mots, je les sais, mais c'est plutôt pour les formulations de phrase. »

Le contexte nous permet ici de constater que l'expression « je sais pas » renvoie moins à l'ignorance de Sarah qu'à des doutes, des incertitudes exprimées également par les expressions « J'hésite » (énoncé b) ou « J'étais pas trop sûre » (énoncé a). Cette dernière expression est employée 6 fois au cours de l'entretien au présent ou au passé. Ces doutes ne portent pas sur le fait d'avoir écrit un texte juste ou faux, mais sur des points sémantiques (énoncés b et e) ou syntaxiques (énoncé c et g) et expliquent certainement pourquoi Sarah a besoin de « vérifier sur Reverso », même quand elle « [sait] la phrase » (énoncé e). L'incertitude de Sarah pourrait alors être considérée comme une émotion épistémique, centrée sur le savoir, dans le sens où elle est ici liée à une certaine conscience métalinguistique. L'énoncé d semble confirmer cette hypothèse, dans la mesure où Sarah explique que sa consultation de Reverso est motivée par la volonté d'employer une nouvelle expression.

L'analyse de contenu des transcriptions d'entretien donne ainsi accès à un certain nombre de traces des émotions ressenties par les apprenants, mais ces émotions sont complexes et bien que l'on puisse émettre des hypothèses sur leur objet, il est difficile d'identifier celui-ci avec certitude. Une analyse de données multimodales peut permettre d'enrichir l'analyse et d'entrevoir les émotions à l'œuvre dans le processus d'écriture et dans le recours aux traducteurs en ligne. C'est le cas pour Anaïs et Sarah.

3.2 Analyse de données multimodales

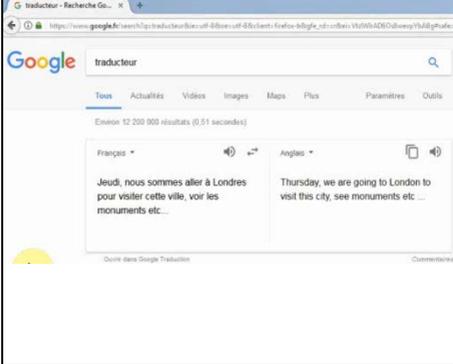
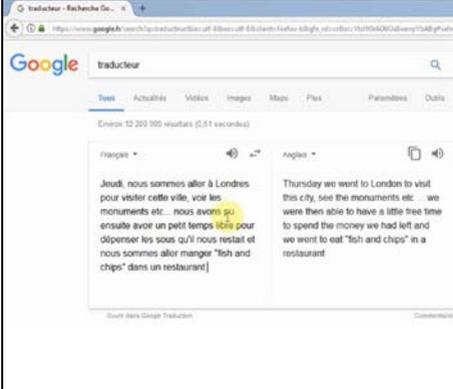
La mise en relation des commentaires de l'élève participant à l'entretien et de la capture d'écran réalisée lors de l'atelier d'écriture peut offrir un éclairage intéressant sur les enjeux affectifs relatifs aux usages des traducteurs en ligne et à l'apprentissage de l'anglais en milieu institutionnel. Nous allons nous pencher sur deux extraits d'entretiens qui montrent

de quelle façon l'observation de pratiques de la part de deux élèves peut les aider à mettre leurs émotions à distance ou au contraire en générer de nouvelles.

3.2.1 Anaïs: "En anglais, j'y arrive pas trop, trop."

Lors de l'entretien, une question posée par l'auteure à propos de ce qui se passe à l'écran entraîne un commentaire plus général portant à la fois sur les compétences linguistiques d'Anaïs et sur sa connaissance des traducteurs en ligne (cf. Tableau 2).

Tableau 2. Transcription d'un extrait de l'entretien avec Anaïs

Capture d'écran	Transcription de l'entretien
	<p>Enquêtrice: Donc là t'as rentré une phrase entière.</p> <p>Anaïs: Mm. Et j'fais tout le temps ça. Même... J'pense que ça se verra, mais, j'sais pas si c'était à ce moment-là, mais je rentre des textes super longs. (pause) Voilà.</p> <p>Enq.: Et est-ce qu'il y a une raison à ça, ou... ?</p> <p>A: Bah... Déjà, en anglais, euh... J'y arrive pas trop, trop, en fait, euh... J'sais pas pourquoi, mais des fois, j'arrive pas à conjuguer, je sais pas quel euh... quel temps j'dois employer ou euh... voilà... et puis les traducteurs...</p>
	<p>Je sais que des fois, c'est pas forcément vrai, c'qu'y disent parce que des fois, quand y a la traduction anglaise, que y a des mots que je comprends pas et que ... que je peux connaître le mot, mais en plus simple, j'vais le remplacer ou quoi, mais sinon, j'trouve que ça m'aide pour mes conjugaisons, pour mes temps et tout... Et puis ça me fait gagner du temps aussi.</p> <p>Enq.: Ça t'aide plus que si tu rentrais un seul mot, en fait. C'est ce que tu veux dire.</p> <p>A: Parce que un seul mot, en fait, ils ont des traductions des fois euh... compliquées pour un mot simple.</p>

On peut constater qu'Anaïs répond tout d'abord à une remarque de la part de l'enquêtrice à propos de ce qu'elles observent toutes les deux à l'écran (« Donc là, tu rentres une phrase entière. »). Anaïs confirme qu'il s'agit d'une pratique habituelle, puis le propos glisse immédiatement de ce qui est en train de se passer à l'écran vers un discours plus général sur les pratiques d'Anaïs.

Ce discours est assez nettement scindé en deux parties: la première porte sur les compétences d'Anaïs en anglais ou plus précisément sur la perception qu'elle en a, tandis que la deuxième partie est centrée sur son usage de Google Traduction. Lorsqu'Anaïs évoque ses difficultés en anglais, elle est capable d'identifier les difficultés qu'elle rencontre. Celles-ci sont clairement de nature grammaticale (conjugaison des verbes, choix des temps). Le débit est lent, les hésitations sont présentes, mais le ton reste neutre: la charge émotionnelle semble modérée. Il est difficile de dire si les difficultés rencontrées sont source de gêne, d'angoisse ou de frustration. Il est possible qu'elles ne provoquent pas d'émotions particulières. Toutefois, étant donné qu'Anaïs a choisi de s'inscrire en section

européenne, il est peu probable que le fait qu'elle n'exprime pas d'émotions de façon explicite puisse être interprétée comme un désintérêt pour la discipline. Il est possible ici que l'écran aide Anaïs à mettre à distance les émotions qu'elle ressent en lien avec l'apprentissage de l'anglais, comme si l'écran rendait possible un dédoublement entre le sujet observé (Anaïs écrivant un texte) et le sujet observant (Anaïs commentant la vidéo réalisée en salle multimédia).

Le changement de ton est très net lorsqu'Anaïs explique le fonctionnement des traducteurs en ligne: le débit s'accélère, les hésitations disparaissent. La dernière phrase est assertive, les marqueurs de modalisation sont quasi inexistantes. La combinaison de ces différents marqueurs révèle une forme d'assurance et laisse à penser qu'Anaïs considère avoir développé une certaine expertise empirique des traducteurs en ligne. Le développement de compétences numériques pourrait alors compenser les fragilités linguistiques ressenties par Anaïs.

3.2.2 Sarah: "ça me stresse, ce que je fais, là."

Lorsque Sarah observe sa production (cf. Figure 2), elle réagit ainsi:

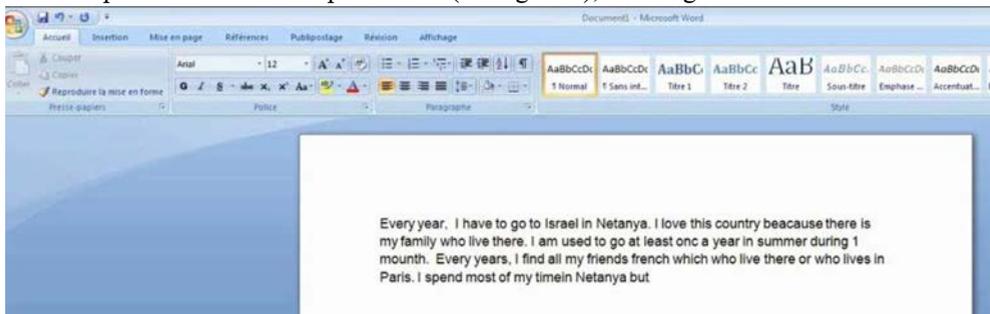


Fig. 2. Capture d'écran commentée par Sarah

Sarah: Mais... ça me stresse, c'que j'fais, là. (*sourire*)

Enq.: (*rire*)

Silence.

Enq.: Après, qu'il y ait des fautes de frappes, euh... ça, c'est normal. On voit bien que le *timein*, là, c'est une faute de frappe.

S: Même le *which / who*, là aussi, là... c'est horrible.

Sarah éprouve un vif embarras lorsqu'elle découvre *a posteriori* les erreurs qu'elle a effectuées. Bien que l'enregistrement laisse entendre son sourire, le sémantisme de ces commentaires est sans ambiguïté: l'exercice est source de stress et l'erreur qu'elle identifie est « horrible ». Alors que la capture d'écran semblait aider Anaïs à mettre à distance certaines émotions, l'observation de l'activité joue pour Sarah le rôle d'un stimulus et provoque une nouvelle émotion négative (inconfort, gêne ou honte). Il est toutefois difficile de déterminer si c'est l'erreur en elle-même qui est à la source de cette émotion négative, le fait que ce soit elle qui ait fait l'erreur et qu'il est trop tard pour la corriger, ou bien le fait qu'elle n'est pas seule à regarder cette vidéo et à voir cette erreur.

En réponse à cette émotion, l'enquêtrice rit et s'efforce de dédramatiser l'erreur en insistant sur le fait que les fautes de frappe sont un phénomène courant (« c'est normal ») et que ces fautes sont distinctes des erreurs linguistiques. Les éléments para-verbaux (rire) et non-verbaux (sourire) semblent révéler à ce moment de l'entretien une connivence entre Sarah et l'enquêtrice et la gestion de l'émotion se fait ici au sein de l'interaction.

4 Discussion

La réalisation de captures d'écran vidéo répondait à un objectif double: il s'agissait d'une part d'observer les pratiques réelles des lycéens et d'obtenir un objet de discussion permettant aux élèves de verbaliser leurs émotions dans le cadre d'entretiens. Les vidéos obtenues ont effectivement permis aux élèves d'objectiver et de verbaliser leurs émotions, mais elles ont aussi provoqué l'émergence de nouvelles émotions chez l'élève, très certainement en lien avec la forme de l'entretien.

4.1 L'observation de l'activité comme mise à distance des émotions

A travers l'observation d'une activité singulière, c'est bien souvent sur leurs pratiques et sur la relation qu'ils entretiennent avec l'anglais que les participants ont axé leurs discours. Ils ont exprimé des émotions diverses, mais il semble que les émotions les plus fréquentes soient des émotions négatives qui renvoient au doute et au manque de confiance en leurs compétences en anglais et à la crainte de l'erreur. Ces affects sont verbalisés, mais la charge émotionnelle apparaît peu dans les discours: l'écran semble aider les participants à se dédoubler entre un sujet observé, qui écrit et utilise les traducteurs en ligne, et un sujet observant, qui n'est pas engagé personnellement dans l'observation. Cette dissociation parfois troublante permet à des participants comme Anaïs de mettre certains affects à distance, de les objectiver, et fait écho à la relation intersubjective entre sujet et objet de la recherche, fondamentale à tout processus de connaissance selon Piaget [17].

Doute, anxiété, manque de confiance, frustration: force est de constater qu'il est souvent difficile d'identifier précisément l'émotion ressentie par l'élève ainsi que son objet. La tâche est d'autant plus difficile que plusieurs émotions peuvent être ressenties en même temps et que l'on n'a pas toujours conscience des émotions qui nous traversent [8]. On peut toutefois considérer que la classification des émotions n'est pas une finalité en soi, l'enjeu étant ici de comprendre le rôle joué par les émotions dans l'utilisation des traducteurs en ligne. L'observation des vidéos par les participants leur permet de prendre conscience de certaines d'entre elles, mais elle en suscite également de nouvelles.

4.2 L'émergence de nouvelles émotions chez le sujet observant

Si la vidéo a permis une objectivation des émotions du sujet observé pour certains participants, elle a également provoqué des émotions nouvelles chez d'autres en tant que sujet observant. Les variations de ton sont assez nettes entre l'expression des premières et des secondes: le ton reste souvent assez neutre dans le premier cas tandis que dans le second, le débit, la prosodie ou bien des marqueurs para-verbaux peuvent indiquer les émotions du sujet observant. Il peut s'agir d'émotions positives, telles l'assurance des participants lorsqu'ils évoquent leur expertise empirique des traducteurs en ligne, ou bien des émotions négatives, comme l'embarras de Sarah qui évalue sa production écrite.

Les émotions négatives ne portent toutefois pas nécessairement préjudice à l'apprentissage. Selon Pekrun et Perry [15], les émotions positives sont certes plus propices aux prises de risque et aux opérations de haut niveau, facilitant ainsi un apprentissage plus profond, mais les émotions négatives sous-tendent les opérations de bas niveau et les activités plus analytiques. En outre, les émotions ressenties ici par Sarah sont peut-être d'autant plus fortes qu'elle n'est pas seule à observer son activité. Il est possible que la présence d'une enseignante d'anglais qui voit ses erreurs en même temps qu'elle intensifie le sentiment d'embarras ou de honte dont elle fait l'expérience.

4.3 L'entretien comme interaction: des émotions situées

Qu'il s'agisse de Sarah ou de Djibril, il est probable que la conscience d'un regard extérieur influence les émotions qu'ils ressentent. L'anxiété de Djibril, qui hésite à se positionner sur la validité linguistique des phrases produites par le traducteur en ligne, de même que la gêne de Sarah devant certaines erreurs ne sont peut-être pas suscitées seulement par l'observation de la vidéo. Il est possible qu'elles soient provoquées ou intensifiées par l'environnement des participants, c'est-à-dire ici par la présence d'une interlocutrice experte. Les émotions ressenties ne portent pas sur la relation avec un tiers et ne sauraient donc être décrites (seulement) en termes d'émotions « sociales », pour reprendre la classification de Pekrun & Linnenbrink-Garcia [14], mais ces éléments d'analyse prouvent que les émotions doivent être considérées comme des expériences intersubjectives, influencées par les interactants [9]. La méthodologie adoptée, c'est-à-dire la conduite d'entretiens entre un élève et un expert, constitue alors un biais qu'il est nécessaire de prendre en compte lorsque l'objectif est d'étudier les mécanismes émotionnels à l'œuvre chez l'apprenant dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais. L'observation d'interactions entre pairs dans le cadre d'ateliers d'écriture en binômes pourrait constituer une alternative intéressante pour étudier les traces des mécanismes émotionnels à l'œuvre lorsque les lycéens ont recours aux traducteurs en ligne. Les enjeux affectifs inhérents à toute interaction seraient toujours présents mais l'influence de l'asymétrie entre experts et apprenants serait réduite.

Conclusion

Bien que l'analyse des émotions reste ouverte à de nombreuses interprétations, une analyse des entretiens qui s'appuie sur les dimensions verbale, prosodique et rythmique ainsi que sur la vidéo aide à mieux cerner la complexité des affects qui entrent en jeu lorsque les lycéens ont recours aux traducteurs en ligne. Le besoin de vérification peut être relié à un manque de confiance de la part de certains lycéens envers leurs compétences linguistiques (Sarah) ainsi qu'à une appréhension de l'erreur (Djibril). On pourra toutefois objecter que les vérifications effectuées par les participants ne sont pas toujours liées à des émotions négatives et que la crainte de se tromper peut se combiner à la curiosité et au désir d'accroître ses connaissances. Le traducteur jouerait alors à la fois un rôle d'aide cognitive et de soutien affectif, d'autant plus que l'assurance que les lycéens ressentent envers certaines de leurs compétences numériques pourrait contrebalancer leur insécurité linguistique, comme semble l'indiquer l'exemple d'Anaïs [18].

L'affect joue un rôle indéniable dans l'apprentissage et même si les émotions négatives peuvent inciter l'apprenant à faire preuve d'une plus grande attention et de davantage de précision, ce sont plutôt les émotions positives, telles le plaisir et la curiosité, qui sont associées à une démarche créative et à des stratégies de compréhension plus profondes et plus propices à l'apprentissage. On ne peut toutefois nier que l'apprentissage implique souvent des émotions négatives ou tout du moins un inconfort, dans la mesure où celui-ci s'appuie nécessairement sur un déséquilibre entre la nouveauté et les savoirs antérieurs [19]. Ce déséquilibre est d'autant plus fort lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère, pour lequel l'apprenant doit recréer ses ancrages symboliques et affectifs [20]. Il revient alors à l'enseignant « d'inscrire ce déséquilibre dans un contexte de sécurité favorable à la régulation des émotions générées par l'activité d'apprentissage. » [19].

Les traducteurs en ligne sont des outils rassurants mais complexes: ils incluent désormais souvent des dictionnaires unilingues et bilingues, des dictionnaires de synonymes ainsi que des exemples contextualisés et requièrent une expertise linguistique en L1 et en L2 dont ne disposent pas toujours les lycéens. Leur adoption massive par les lycéens nous invite aujourd'hui à mener une réflexion sur le rapport des apprenants à

l'erreur et sur une intégration raisonnée des traducteurs en ligne dans l'apprentissage de l'anglais en milieu institutionnel afin d'aider les élèves tant sur un plan cognitif qu'affectif.

Bibliographie

1. C. Del Olmo Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité Cahiers de l'Apliu. **35**, 1 (2016)
2. L. Flower, J. Hayes A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication. **32**, 4, 365–87 (1981)
3. W. James *The principles of psychology*. (Mcmillan, London, 1890)
4. N. Frijda The laws of emotion. American psychologist **43**, 5, 349–58 (1988)
5. E. Linnenbrink Emotion research in education: theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. Educational Psychology Review **18**, 4, 307–314 (2006)
6. C. Plantin Micro-émotions en interaction : « ah merde, ya rien pour maman ». Voix Plurielles. **12**, 1, 5–21 (2015)
7. A. Damasio *L'erreur de Descartes: la raison des émotions* (Éditions Odile Jacob, Paris, 1995)
8. A. Tcherkassof, N. Frijda Les émotions: une conception relationnelle. L'Année Psychologique **114**, 3, 501–535 (2014)
9. C. Kerbrat-Orecchioni Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle ? Remarques et aperçus. In: *Les émotions dans les interactions*, 50-51 (Presses universitaires de Lyon, Lyon, 2000)
10. S. Benesch *Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis* (Routledge, New York, 2012)
11. R. Pekrun, T. Goetz, A. Frenzel, P. Barchfeld, R. Perry. Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology **36**, 1, 36–48 (2011)
12. K. Orlova, J. Ebner, P. Genoud Émotions et apprentissages scolaires: quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. Recherche formation **79**, 2, p.28 (2015)
13. S. Crossley Technological disruption in foreign language teaching: The rise of simultaneous machine translation. Language Teaching **51**, 4, 541–552 (2018)
14. R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia. *International handbook of emotions in education*. (Routledge, New York, 2014)
15. R. Pekrun, R. Perry Control-value theory of achievement emotions. In: *International handbook of emotions in education*. (Routledge, New York, 2014)
16. G. Trevors, K. Muis, R. Pekrun, G. Sinatra, M. Muijselaar. Exploring the relations between epistemic beliefs, emotions, and learning from texts. Contemporary Educational Psychology **48**, 116–132 (2017)
17. M. Uhl Le sujet oublié de la sociologie. Connexions, **89**, 96 (2008)
18. M-C. Penloup Littératies numériques: quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? Réponse à Jeannine Gerbault. Recherches en didactique des langues et des cultures Les cahiers de l'Acedle **9**, 9–2 (2012)

19. F. Cuisinier Émotions et apprentissages scolaires: quelles pistes pour la formation des enseignants ? Recherche & formation. **81**, 1, 9–21, p.13 (2016)
20. E. Piccardo Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues **48**, 17–36 (2013)

Dimension affective chez des étudiants non-francophones en situation d'apprentissage coopératif interculturel durant leur exploitation du français

Xin Zhang^{1,*}

¹Université Lyon 2, ICAR (UMR 5191), Lyon 69007, France

Résumé Cet article a pour but d'explorer quelques facteurs émotionnels chez des étudiants étrangers durant leur apprentissage du français. Il examine, en plus, si l'apprentissage coopératif et l'apprentissage coopératif interculturel ont des effets plutôt positifs sur les facteurs émotionnels des apprenants. Afin d'assurer l'objectivité et la faisabilité de nos recherches, nous avons réalisé une enquête sous Limesurvey auprès d'un large échantillon d'étudiants, dont 293 ont fourni un retour complet. Avec des méthodes d'analyse des données, nous avons essayé d'analyser les performances émotionnelles des étudiants selon les modalités de travail : coopération en classe, ou, travail avec des étudiants étrangers ou avec leurs compatriotes ou encore travail solitaire.

Abstract. The purpose of this article is to explore the emotional factors in learning French for foreign students studying in France. Furthermore, this paper discusses whether cooperative learning and intercultural cooperative learning have positive effects on students' emotional factors. To ensure the objectivity and rationality of our research, we have used Limesurvey to investigate 293 students. With data analysis methods, we tried to analyze the emotional performance of students according to the working methods: cooperation in the classroom, or, work with foreign students or with their compatriots or even lonely work.

1 Introduction

L'apprentissage collaboratif, que nous explorons dans cette étude, a été ainsi présenté par Alain Baudrit : « L'apprentissage coopératif semble être une méthode assez proche de nos pédagogies de groupe dans la mesure où il est question de faire travailler les élèves ensemble, au sein de petits groupes, lors d'un travail scolaire »[1, p. 121].

*xunyicaoxiang2010@gmail.com

Trois éléments caractérisent l'approche pédagogique de l'apprentissage coopératif : les élèves ou, dans notre recherche, plus précisément les étudiants en tant qu'acteurs principaux de cette méthode pédagogique ; les petits groupes peu importe la forme sous laquelle ils travaillent et, enfin, le contexte où l'on utilise cette méthode, le travail scolaire, c'est-à-dire ici le travail universitaire. Les recherches antérieures [2], [3], [4] sur l'apprentissage coopératif (AC) ont mis en évidence que cette méthode éducative stimulait non seulement la motivation des apprenants, leur estime de soi, mais également leurs qualités, plutôt que leurs notes, dans cette manière d'apprendre. C'est pourquoi certains chercheurs désignent l'apprentissage coopératif comme étant « une des plus grandes innovations éducatives de la période récente » [5].

En tant que doctorante ayant un vécu d'apprenante en France, je me suis focalisée sur l'apprentissage coopératif entre étudiants venant de différents pays et vivant dans différents contextes culturels, en faisant appel à mes propres expériences personnelles. Je me suis intéressée aux effets d'un tel apprentissage et aux conditions dans lesquelles l'AC pourrait porter des fruits. La question est de savoir à quelles conditions cette coopération interculturelle entre étudiants formant des groupes hétérogènes peut se faire d'une manière efficiente et efficace afin que chaque étudiant puisse y trouver un profit maximal grâce à l'interaction avec les autres étudiants. Baudrit a énoncé dans son ouvrage portant sur l'apprentissage coopératif que cette méthode permettait de sensibiliser les partenaires à l'entraide, à la mise en commun des idées, à stimuler la compréhension des tâches, le sens qu'elles véhiculent [6, p. 93].

Pour cette raison, notre interrogation peut être formulée de la manière suivante : Comment, et dans quelle mesure, faut-il prendre en compte la dimension affective dans les situations qui mettent en œuvre l'apprentissage coopératif interculturel ?

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

2 Cadre théorique

Stevick a souligné que dans l'apprentissage de langues étrangères « le succès dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe » [7], ce qui implique la nécessité d'étudier les composantes affectives qui pourraient être liées à l'apprentissage coopératif interculturel pour apprendre le français en tant que langue étrangère.

2.1 Les composantes affectives dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Le terme anglais « affect », utilisé de manière interchangeable avec le mot « affectivité » en français [7, p. 408], concerne des aspects de nos émotions. L'Encyclopédie de la psychologie explique que « affect relates to and/or encompasses a wide range of concepts and phenomena including feelings, emotions, moods, motivation and certain instincts »[†] [8, p. 44].

Lafortune et ses collègues précisent les composantes affectives qui jouent, toutes, un rôle très important autant dans l'apprentissage que dans l'enseignement : Nous retenons les termes attitude, émotion, anxiété, motivation et attribution. Nous ajoutons celui de

[†] Nous le traduisons ainsi : « l'affect concerne et/ou englobe un large éventail de concepts et de phénomènes, notamment les sentiments, les émotions, les humeurs, la motivation et certains instincts »

confiance en soi qui joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage » [9]. Ici, nous devons remarquer deux points. Premièrement, dans la plupart des cas, il est difficile d'isoler l'influence d'un facteur de celle des autres, car les composantes affectant l'apprentissage des langues sont généralement liées et interdépendantes. Deuxièmement, nous pouvons déduire de ces propositions que l'affectivité est plutôt un état général constitué par l'émotion et d'autres composantes. En situation, ces composantes donnent des repères aux apprenants et aux enseignants pour explorer le domaine affectif dans le processus d'apprentissage. Walter Apelt explique le concept d'affectivité en mettant l'accent sur l'apprentissage de la langue étrangère :

Affectivity is the totality of all components of foreign-language instruction that influence the emotional attitude toward learning a foreign language and toward using it, as well as the foreign-language atmosphere in general and the success of the learning and teaching process in particular. Those components that promote intensive and language-activating emotions, but also those that inhibit or evoke negative emotions, should be given special consideration. ‡ [10]

Cette définition nous montre l'importance de l'affectivité et de la relation implicite existant entre les domaines affectifs et l'apprentissage des langues étrangères. Parmi ces composantes affectives, Gardner et McIntyre [11, p. 157] ont proposé un modèle qui considère que l'attitude joue le rôle le plus dominant dans l'apprentissage de la langue [11]. Dans ce modèle, les attitudes ont une influence causale sur la motivation, la motivation a besoin d'une base affective pour être maintenue et l'attitude met en œuvre cette fonction, ce que confirme également la conception de Bogaards pour qui l'attitude et la motivation sont deux composantes relativement importantes influencées par ces trois instances : apprenants, enseignants ainsi que les conditions d'apprentissage [12, p. 11].

Évidemment, il convient de considérer les distinctions entre ces deux notions :

- Attitude : « Un état d'esprit [...] une disposition intérieure acquise à l'égard de soi ou de tout élément de son environnement [...] qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » [9, p. 24]

- Motivation : « Un ensemble de désirs et de volonté qui pousse [un individu] à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin. » [9, p. 27]

On peut notamment distinguer deux types de motivation : la *motivation instrumentale* (servir pour diplôme ou pour faire carrière) et la *motivation intégrative* (servir pour son propre intérêt) sont proposées par Lambert et Gardner [12].

Ces deux notions sont constitutives de l'individu qui, en tant que sujet, concrétise des comportements en fonction des situations. En parlant de motivation, nous mettons l'accent sur l'accomplissement d'une tâche ou la visée d'un objectif. L'attitude est plutôt notre sentiment ou notre évaluation envers un objectif. Parfois ces deux notions sont interdépendantes, et chacune a un impact sur l'autre : « c'est également grâce à l'intervention des attitudes que le sujet se choisit tel but plutôt que tel autre » [12, p. 52].

Les études que nous avons citées sur la relation entre affectivité et apprentissage des langues étrangères distinguent émotions positives et négatives. L'affect est omniprésent dans la pratique des langues, le processus d'apprentissage des langues et le contexte. Un affect négatif tel que l'anxiété ou le stress pourrait entraver l'apprentissage des connaissances cognitives. Par conséquent, les enseignants sont plutôt porteurs d'une

‡ L'affectivité est l'ensemble de toutes les composantes de l'enseignement en langue étrangère qui influencent l'attitude envers l'apprentissage d'une langue étrangère et vers son utilisation, ainsi que l'atmosphère de langue étrangère en général et le succès de l'apprentissage et processus d'enseignement en particulier. Les composantes qui favorisent les émotions intensives et activatrices du langage, mais aussi celles qui inhibent ou évoquent des émotions négatives, devraient être prises en considération.

vocation de créer des affects positifs telles que la motivation, la confiance en soi chez les apprenants puisque « la motivation intégrative mènerait aux meilleurs résultats dans l'apprentissage des langues étrangères » [12] et que « lors de l'apprentissage, l'élève qui a confiance en ses capacités poursuivra la recherche d'une solution à un problème » [9, p. 29-30].

Arnold considère un apprenant d'une langue étrangère comme un individu mais aussi comme un participant dans une situation socioculturelle. Ainsi, lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, l'enseignant ayant envie de créer une ambiance agréable, d'augmenter la motivation et la confiance en soi, de réduire l'anxiété et le stress chez ses étudiants, pourrait concevoir son programme en utilisant une méthode pédagogique pertinente, à savoir l'apprentissage coopératif, qui « encourage le développement d'habiletés interculturelles de haut niveau et la capacité de communiquer sa pensée » [13].

2.2 Apprentissage coopératif

De nombreuses méthodes pédagogiques sont utilisées actuellement dans l'enseignement des langues étrangères. Elles sont définies comme étant un « ensemble de techniques agencées en vue d'atteindre un ou des objectifs pédagogiques » [9, p. 38]. Selon Alain Baudrit, l'apprentissage coopératif « permet de sensibiliser les partenaires à l'entraide, à la mise en commun des idées » [6, p. 93]. De plus, il est « de nature à engager ensemble des élèves d'origine culturelle différente sur des projets de travail » [6, p. 97]. Si par l'expression « travail en équipe » on peut faire référence à diverses formes pédagogiques, on peut parler d'apprentissage coopératif proprement dit quand les sujets « travaillent en collaboration à la réalisation d'un projet commun » [9, p. 39]. Plus précisément, l'apprentissage coopératif repose sur :

Une coopération bien réelle, étroite, à même d'impliquer fortement les personnes dans une activité commune, de leur faire poursuivre les mêmes objectifs. C'est là que les méthodes d'apprentissage coopératif prennent tout leur sens. Parce qu'elles sont de nature à engager ensemble des élèves d'origine culturelle différente sur des projets de travail, parce qu'elles les rendent interdépendants pour parvenir à leurs fins [6, p. 97].

Cette vision confirme la conception de certains éducateurs américains (voir [14], [15], [16], [17]) qui proposent que l'apprentissage coopératif serait supérieur au travail individuel dans les conditions suivantes : interdépendance, hétérogénéité du groupe ainsi que système de récompenses.

Alain Baudrit [6] identifie 11 méthodes d'apprentissage coopératif, à savoir : TGT (Teams-Games-Tournaments), STAD (Student Teams-Achievement Divisions), la méthode Jigsaw, la méthode Jigsaw II, Learning together (LT), la coopération avec controverses TAI (Team Accelerated Instruction), Co-op Co-op, la méthode coopérative Intergrated Reading and Composition (CIRC), la coopération dyadique, la technique GI (Group Investigation) Israël. Parmi ces 11 méthodes, les méthodes LT et CIRC sont les deux les plus utilisées dans l'apprentissage d'une langue. Pour la méthode LT, l'accent est mis sur l'acquisition d'habiletés particulières comme apprendre à s'organiser, à interagir, à chercher ensemble des solutions. La méthode CIRC est plus particulièrement adaptée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle fait passer les élèves de la structure dyadique à l'organisation en groupes. Mais parfois, l'enseignant combine ces méthodes. En Israël par exemple, on utilise ensemble les méthodes GI et Jigsaw [6].

La finalité principale de l'enseignement des langues est de rendre possible la communication active avec des locuteurs de la langue visée, et notamment dans leur contexte usuel, c'est-à-dire la plupart du temps dans un autre pays. Dans une classe de

langue étrangère, si l'enseignant laisse les étudiants d'origine culturelle différente travailler dans une situation interculturelle, un lien d'amitié entre les membres de groupe pourrait créer une meilleure atmosphère et ainsi, stimuler la motivation des apprenants. Ces liens sont ainsi à encourager, car leur prise en compte « paraît propice à la coopération, au partage des idées et à la résolution des désaccords. » [6, p. 93]. En effet, « lorsque les élèves travaillent à l'intérieur de groupes coopératifs culturellement mixtes, ils gagnent en liens d'amitié interethniques. » [18]. De ce fait, nous concentrons notre attention sur cette méthode pédagogique effectuée dans une situation culturellement mixte : l'apprentissage coopératif interculturel.

Plusieurs propositions sur l'apprentissage coopératif insistent sur l'importance de mettre les étudiants dans une situation hétérogène, de manière à faire naître une habilité intellectuelle chez eux. Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, nous essayons de chercher une situation hétérogène dans laquelle chaque étudiant manifesterait une identité culturelle différente. L'apprentissage coopératif pourrait stimuler et améliorer les interactions entre les interlocuteurs. Il serait capable de réunir des membres d'origine culturelle différente. C'est un processus d'apprentissage mais aussi un processus de transfert des informations. Cette méthode d'apprentissage permettrait aux étudiants de mettre en commun ce qu'ils savent afin de venir à bout de leurs missions. Nous pouvons synthétiser cette méthode en un modèle de « construction multiculturelle interactive » qui viserait à investir dans un apprentissage faisant que les étudiants étrangers reconnaîtraient, respecteraient, toléreraient et intégreraient leurs différences culturelles. Cette méthode prend appui en tout cas sur un processus transformationnel d'interdépendance qui s'explique à partir de trois points de vue :

1) La sensibilité interculturelle affective se réfère à la compréhension des conventions de nos cultures et d'autres qui affectent la façon dont les gens pensent et se comportent. Cela comprend la compréhension des points communs du comportement humain et des différences de modèles culturels.

2) La conscience interculturelle cognitive souligne le changement de pensée personnelle sur l'environnement grâce à la compréhension des caractéristiques distinctes de nos cultures et autres. Elle nous permet de développer une prise de conscience de la dynamique culturelle et de discerner davantage les identités multiples afin de maintenir un état de coexistence multiculturelle.

3) Le comportement interculturel met l'accent sur la manière d'agir efficacement dans les interactions interculturelles. Il est composé de comportements verbaux et non verbaux.

Si nous voulons que nos étudiants s'approprient des dispositions à communiquer, il est important de prendre en compte les facteurs affectifs, ce qui, dans la pratique pédagogique en classe, revient essentiellement à réduire l'effet des facteurs négatifs et stimuler celui des facteurs positifs.

3 Méthodologie de la recherche

Partant de recherches antérieures, relevons les éléments affectifs qui influeraient sur l'apprentissage du français : intérêt, estime de soi, attitude, motivation, inquiétude et relations interpersonnelles [12], [19].

Le FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) et l'AMTB (Attitude/Motivation Test Battery) nous ont inspirée, lors de la construction du questionnaire, pour formuler 16 questions. Parmi celles-ci V01, V02, V03, V06 (voir le tableau infra) sont des questions fermées et V04, V05 sont des échelles de Likert concernent les émotions et l'apprentissage coopératif. Ce questionnaire a ainsi été divisé en six parties : information personnelle, apprentissage coopératif, motivation et intérêt, confiance, stress et anxiété, attribution. Dans la question V05, le choix du format de

question en échelle de Likert à 5 niveaux vise à permettre à la personne interrogée d'exprimer son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'un énoncé, portant sur les interactions sociales et l'émotion des étudiants étrangers. Ce questionnaire a été diffusé à l'aide de LimeSurvey auprès d'un large échantillon de plus de 350 étudiants. À l'aide du logiciel CHIC 7.0 – Classification Hiérarchique, Implicative et Cohésitive) [20], nous avons réalisé une analyse des données au moyen de diverses méthodes statistiques (coefficient de variation, coefficient de corrélation, analyse des similarités, analyse des implications statistiques entre variables et classes de variables) appartenant au cadre théorique de l'Analyse statistique implicative [21],[22],[23], des analyses fondées sur des tests de corrélation, etc., pour mettre à l'épreuve notre hypothèse, à savoir que les étudiants qui travaillaient dans la classe où était organisée une situation favorable à l'apprentissage coopératif interculturel, étaient plus investis et plus dynamiques que les étudiants des autres classes. En d'autres termes, leurs niveaux de motivation, d'intérêt à apprendre le français, d'engouement à communiquer avec les autres apparaissaient comme plus élevés.

Le questionnaire a été conçu sur la plate-forme Lime Survey et traduit en chinois, français et anglais. Il a été distribué par courriel mais aussi sous la forme papier. Nous sommes également passée dans les classes au sein des centres d'établissement (CIEF, Alliance française) pour faire une petite annonce afin d'informer et solliciter les étudiants. Ceux-ci ont alors répondu au questionnaire soit sur Limesurvey, soit en face-à-face. Grâce au Bureau International situé à Lyon 2, au CIEF et à l'Alliance Française qui nous ont apporté leur soutien, nous avons pu récupérer 293 questionnaires complètement remplis par les étudiants étrangers dont le niveau était supérieur au niveau A2 et qui étaient en France depuis plus d'un semestre.

Ce questionnaire comportait des questions ouvertes et des questions fermées. Pour certaines questions, l'« Échelle de Likert » a été utilisée, une échelle qui permet à la personne interrogée d'exprimer son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'un énoncé. Il se divisait en parties, mais ici, nous nous limiterons à montrer uniquement les parties concernant l'affectivité et le comportement en classe. Ce questionnaire a recueilli 293 réponses d'étudiants non-francophones, dont 221 (75.42%) qui ont suivi les cours sous forme de travail en groupe en France. Parmi eux, 224 femmes (76.45%) et 69 hommes (23.55%) ; 47 (16.04%) ont fréquemment travaillé avec des étudiants francophones, 98 (33.45%) ont souvent travaillé avec des étudiants non-francophones d'une autre nationalité que la leur, et 73 (24.91%) ont toujours travaillé avec leurs compatriotes. Notons enfin que 113 (38.56%) suivaient des cours au Centre linguistique (CIEF, Alliance Française et ILCF) et 180 (61.44%) faisaient leurs études dans des établissements universitaires.

Notre méthode d'analyse de données, l'Analyse statistique implicative (ASI), a été conçue, dans les années 80, par Régis Gras. Cette méthode non symétrique d'analyse des données continue à évoluer sous l'impulsion de nombreux chercheurs (Régnier et al. 2020, Gras, 2018, Gras et al. 2017) [23, 24, 25]. Dans notre recherche, nous allons l'utiliser pour croiser des sujets avec des variables qualitatives ordinales, c'est-à-dire des variables modales. Un logiciel dénommé CHIC (Classification Hiérarchique Implicative et Cohésive, version 7.0) est fonctionnel pour traiter la plupart des problèmes numériques et graphiques nécessaires à l'usage de la méthode ASI. Pour faciliter l'analyse des données dans la partie suivante et pour observer les contributions démographiques dans notre travail, deux variables supplémentaires suivantes ont été ajoutées : sexe et niveau de scolarité. Afin de faciliter l'analyse des données, nous avons tout d'abord codé les variables pour faciliter la suite de l'analyse (Tableau 1).

Tableau 1 Codage des variables (P = Principale ; S= Supplémentaire)

Variables	Types	Codes	Description de la variable codée
-----------	-------	-------	----------------------------------

Sexe	S	V01__Homme V01__Femme	
Université	S	V02_Centre linguistique V02_Université	
Apprentissage coopératif	S	V03_ AC oui V03_ AC non	
Coopération avec les Français	S	V06_AF oui V06_AF non	
Motivation	P	V04_InterFranc	Apprendre le français vous intéresse-t-il ?
Attribution	P	V05_1Ajustercomport	Dans la communication interculturelle, je cherche à ajuster mon comportement aux locuteurs francophones.
Émotion (stress et anxiété)	P	V05_2StresseavecF	Quand je communique avec les francophones, je me sens souvent stressé(e).
	P	V05_3IntimideavecNF	Je me sens intimidé(e) quand je parle en français devant d'autres étudiants non-francophones.
	P	V05_4PeurdeCommettrefaute	Quand je communique en français, j'ai peur de faire des fautes (de grammaire, sur la culture, l'histoire, etc.)
	P	V05_5Inquiecontdiscu	Quand je communique en français, je m'inquiète de ne pas pouvoir tout comprendre de la discussion.
	P	V05_7Peurqueduprf	En classe de français, j'ai peur de répondre aux questions des enseignants.
	P	V05_8Anxietedevantclasse	En cours, quand je parle en français devant les étudiants, j'ai un sentiment d'anxiété.
Confiance en soi	P	V05_6Atrematrimieux	Je pense toujours que les autres étudiants maîtrisent mieux le français que moi.
	P	V05_9Plaisirdeparler	Quand je parle en français, j'ai du plaisir même si je ne maîtrise pas complètement le français.
	P	V05_10Parlerjeu	Parler en français est comme un jeu pour moi.
		V05_11Atreecouteatten	Quand je parle en français, j'ai l'impression que les autres m'écoutent avec plus d'attention.

4 Interprétation des résultats et discussion

Nous commençons cette partie par une analyse des réponses fournies par 293 individus en utilisant les représentations graphiques suivantes : arbre de similarité, graphe implicatif et arbre cohésitif, obtenus grâce au logiciel CHIC. Nous prendrons également en compte les caractéristiques descriptives des 12 variables traitées comme des variables quantitatives : moyenne, écart-type, coefficient de variation, et les coefficients de corrélation entre les 12 variables. Ensuite, nous allons comparer deux groupes d'étudiants, les uns travaillant

fréquemment en groupes en classe et les autres travaillant plutôt de façon individuelle. Cette comparaison est essentielle pour étudier le comportement affectif des étudiants qui coopèrent avec leurs compatriotes et ceux qui travaillent souvent avec les étudiants étrangers francophones et non-francophones.

4.1 Analyse globale des données construites par enquête par questionnaire

Les graphes suivants représentent des données sur les interactions sociales et l'émotion ressentie par des étudiants étrangers, à gauche (Figure 1), un arbre de similarité et, à droite (Figure 2), un arbre cohésitif. Ce dernier est issu d'une classification hiérarchique orientée de l'ensemble des variables et il traduit graphiquement l'emboîtement successif des classes constituées selon le critère de cohésion qui est décroissant au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie. Par exemple, au premier niveau, se forme la classe ordonnée (b, c) du fait que l'implication de b sur c est la plus forte parmi toutes les implications possibles entre variables. Ensuite, au niveau 2 une métarègle apparaît de a sur (b,c). Elle s'interprète, par exemple, de la façon suivante : si a est vrai alors (si b est vrai alors c) l'est généralement ($a \Rightarrow (b \Rightarrow c)$) (Gras & Régnier, 2013, p.78-94) [21]. Dans l'arbre de similarité, nous pouvons constater qu'il existe en tout 11 niveaux (les 2 variables qui se ressemblent le plus au sens de l'indice de similarité constituent le premier niveau, puis 2 autres variables ou une variable et la classe déjà formée au sens de l'indice de classe, puis d'autres variables ou des classes de variables) ayant un indice de similarité situé entre 0.9981 et 1.05989e-07. Nous n'entrerons pas dans les détails relatifs à la construction de cet indice dont les valeurs sont comprises entre 0 et 1. Pour son interprétation, nous nous limitons à préciser qu'il établit une hiérarchie de classes de variables sur la base d'un critère de similarité qui s'exprime de la façon suivante dans le cas des variables binaires : plus l'indice est élevé, plus la classe est homogène. Sur la base de cet indice, la classe constituée par les deux variables V05_7 et V05_8 est la plus homogène.

En ce qui concerne l'arbre cohésitif, la classe est orientée et nous constatons le sens de la relation de la variable V05_7 vers la variable V05_8. Nous pouvons interpréter que les étudiants qui ont peur de répondre aux questions du professeur ont aussi une tendance à avoir un sentiment d'anxiété lorsqu'ils prennent la parole devant le groupe-classe. Les variables V05_7, V05_8, V05_6 sont regroupées au niveau 3 dans l'arbre de similarité. En reliant ce résultat avec celui issu de l'arbre cohésitif, nous pouvons constater que la classe {V05_7 ; V05_8} impliquent la variable V05_6. Ce résultat nous suggère que les étudiants qui ont peur de répondre au professeur et qui ont un sentiment d'anxiété en salle de classe, ont tendance aussi à penser que les autres maîtrisent mieux le français qu'eux, autrement dit, le stress et l'anxiété sont deux indicateurs directs qui semblent influencer leur manque de confiance en eux.

D'autres formes attirent notre attention. Il existe deux grandes familles de variables dans ces deux graphes : une famille constituée par les variables V05_2, V05_3, V05_4, V05_5, V05_6, V05_7, V05_8 et une autre famille constituée par les variables V04, V05_1, V05_9, V05_10, V05_11. En observant les coefficients de corrélation (Tableau 2) de ces 12 variables, les valeurs du coefficient de corrélation respectivement des 21 couples de variables formés avec V05_2, V05_3, V05_4, V05_5, V05_6, V05_7, V05_8, sont les plus fortes et situées entre 0.38 et 0.67. Ces résultats nous disent et confirment encore une fois qu'il existe un lien étroit entre les variables suivantes, à savoir : V05_2, V05_3, V05_4, V05_5, V05_6, V05_7, V05_8. Plus clairement, au cours de l'apprentissage de la langue française, les réponses des étudiants étrangers nous montrent qu'il existe un lien relativement substantiel entre les indicateurs suivants : stress lors de la communication avec les francophones, intimidation devant d'autres étudiants non-francophones, peur de commettre des fautes, inquiétude sur la compréhension de la discussion, peur du professeur

ainsi que sentiment d’anxiété. La valeur de coefficient de corrélation entre V05_7 et V05_8 est le plus élevé (0.67), il va de soi que plus les étudiants ont peur du professeur, plus leur sentiment d’anxiété se produit fréquemment, *vice versa*.

Le logiciel CHIC nous permet aussi de calculer la moyenne et l’écart-type de ces 12 indicateurs, montrant que l’écart-type (0.21) de l’intérêt est le plus petit et que sa moyenne (0.82) est la plus élevée. Par conséquent, selon la formule du coefficient de variation, le coefficient de variation de l’intérêt est le plus petit, la perception des étudiants est plutôt en accord avec l’intérêt d’apprendre le français, c’est-à-dire que les étudiants qui répondent à notre questionnaire voient toujours leur intérêt à apprendre le français.

$$\text{Coefficient de Variation CV} = \sigma/\mu \text{ (1)}$$

(σ signifie l’écart-type, μ signifie la moyenne)

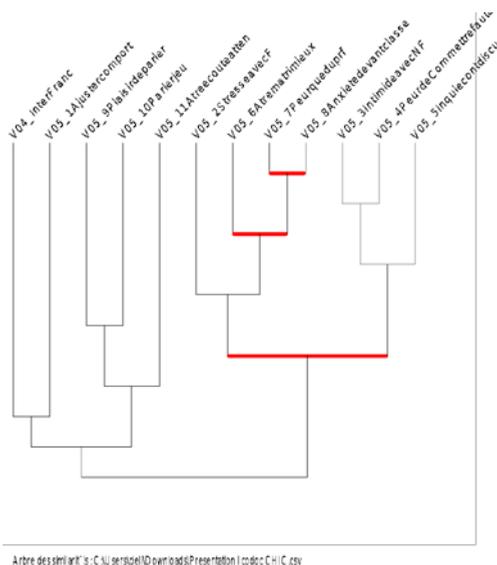


Fig. 1 Arbre de similarité

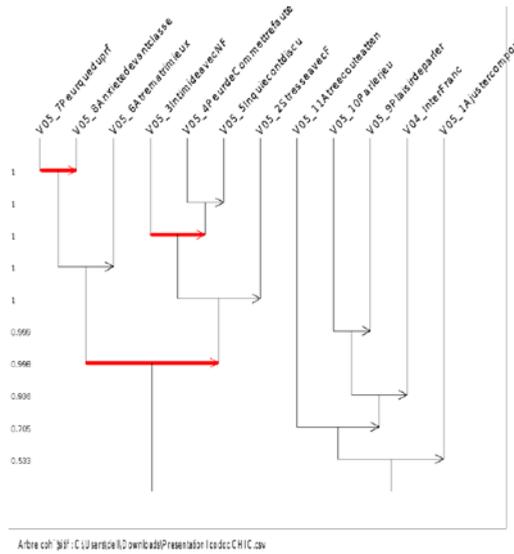


Fig. 2 Arbre cohésitif

Tableau 2 Coefficient de corrélation

	V04_InterFranc	V05_1Ajustercomport	V05_2StresseavecF	V05_3IntimideavecNF	V05_4PeurdeCommètrefaute	V05_5Inquiecontdieu	V05_6Atrematrimieux	V05_7Peurqueduprf	V05_8Anxietedevantlasse	V05_9Plaisirdeparler	V05_10Parlerjeu	V05_11Atreecouteatten
V04_InterFranc		0.12	-0.11	-0.05	0.10	-0.03	-0.11	-0.15	-0.08	0.25	0.17	0.04
V05_1Ajustercomport			0.14	0.00	0.09	0.02	0.09	-0.02	-0.00	0.14	0.05	0.10
V05_2StresseavecF				0.46	0.55	0.54	0.51	0.44	0.54	-0.16	-0.31	-0.10
V05_3IntimideavecNF					0.47	0.47	0.44	0.42	0.46	-0.16	-0.17	-0.15
V05_4PeurdeCommètrefaute						0.58	0.50	0.39	0.50	-0.17	-0.22	-0.05
V05_5Inquiecontdieu							0.51	0.38	0.41	-0.18	-0.21	-0.02
V05_6Atrematrimieux								0.51	0.55	-0.20	-0.28	-0.05
V05_7Peurqueduprf									0.67	-0.18	-0.12	-0.03
V05_8Anxietedevantlasse										-0.28	-0.13	-0.02
V05_9Plaisirdeparler											0.43	0.29
V05_10Parlerjeu												0.32
V05_11Atreecouteatten												

Tableau 3 Moyenne et écart-type

nb col 12, nb lig 293

	Occurrences	Moyenne	Ecart type
V04_InterFranc	239.25	0.82	0.21
V05_1Ajustercomport	178.00	0.61	0.28
V05_2StresseaveoF	145.50	0.50	0.30
V05_3IntimideavecNF	91.50	0.31	0.31
V05_4PeurdeCommettrefaute	145.25	0.50	0.33
V05_5Inquietcontdiscou	180.50	0.55	0.32
V05_6Atrematrimieux	140.00	0.48	0.32
V05_7Peurqueduprf	108.75	0.37	0.31
V05_8Anxietedevantolasse	126.50	0.43	0.32
V05_9Plaisirdeparler	175.25	0.60	0.28
V05_10Parlerjeu	120.00	0.41	0.30
V05_11Atreecouteatten	181.00	0.55	0.28

4.2 Analyse des données de différents groupes d'étudiants

Dans cette section, nous exposerons les différents résultats obtenus lors de comparaisons entre les groupes d'étudiants qui participent à des classes en coopération et ceux qui, au contraire, travaillent seuls. En particulier dans le cadre d'un travail en coopération, nous allons davantage interpréter les différents résultats obtenus par les étudiants qui travaillent fréquemment avec leurs compatriotes, et les autres qui travaillent fréquemment avec les étudiants étrangers.

4.2.1 Les étudiants en situation de non-coopération et en situation de coopération

Pour étudier et mieux comprendre le processus de changement affectif (motivation, attitude, anxiété, etc.) des étudiants qui coopèrent avec les autres et ceux qui sont habitués à travailler seuls, nous avons encore pris appui sur les trois types de représentations graphiques qui organisent l'ensemble des variables et des groupes de variables. Nous effectuons notre comparaison à partir de l'écart-type et de la moyenne pour chaque variable (Tableau 4 et 5). Parmi les 293 étudiants de l'échantillon qui ont répondu, nous comptons 219 étudiants travaillant souvent en groupes dans la classe contre 74 étudiants travaillant seuls. Dans le tableau 2, nous pouvons observer qu'il existe une corrélation négative entre la variable 04_InterFranc et chacune des variables 05_2, 05_3, 05_5, 05_6, 05_7, 05_8. En nous référant aux tableaux 4 et 5, nous pouvons constater qu'à part 04_InterFranc, 05_2 (Stress avec les français), 05_5 (être inquiet sur le contenu de discussion), l'évaluation des autres facteurs affectifs des étudiants en coopération est significativement plus positive que celle des étudiants qui travaillent seuls en classe.

L'arbre de similarité nous permet aussi d'étudier la similarité des indicateurs affectifs entre les deux groupes. Pour les étudiants en non-coopération, les variables V05_3 et V05_5 constituent la classe de niveau 2, les variables V05_4, V05_6 constituent celle de niveau 3, alors que pour les étudiants en coopération, la classe {V05_2 ; V05_4} se forme au niveau 2, la classe {V05_3, V05_7, V05_8} au niveau 3. Plus précisément, pour les étudiants non-coopératifs, ceux qui sont intimidés par le fait de devoir communiquer avec les non-francophones sont également ceux qui ont des problèmes de compréhension lors

des discussions. Leurs réponses « J’ai peur de commettre des fautes » et « Les autres maîtrisent mieux le français » sont relativement identiques. Pour les étudiants coopératifs, ceux qui ont peur de commettre des fautes sont aussi stressés lors de la communication avec les francophones. Il existe également une similarité entre ces trois variables : « Peur de répondre à la question du professeur », « Anxiété devant la classe » ainsi que « Intimidé(e) lors de la communication avec les non-francophones ».

Tableau 4 Étudiants en non-coopération

nb col 12, nb lig 219

	Coopérative	Non-coopérative	Écart type
V04_InterFranco	177.00	0.81	0.20
V05_1Ajustercomport	133.75	0.61	0.20
V05_2Stresseavecf	109.75	0.50	0.31
V05_3IntimideavecfNF	64.50	0.29	0.30
V05_4PeurdeCommettrefaute	104.25	0.48	0.34
V05_5Inquieteontdiscu	121.50	0.55	0.31
V05_6Atrematrimieux	103.25	0.47	0.32
V05_7Peurqueduprf	76.50	0.35	0.30
V05_8Anxietedevantclasse	93.25	0.43	0.32
V05_9Plaisirdeparler	135.25	0.62	0.28
V05_10Parlerjeu	93.00	0.42	0.30
V05_11Atreecouteatten	121.00	0.55	0.27

Tableau 5 Etudiants en coopération

nb col 12, nb lig 74

	Coopérative	Non-coopérative	Écart type
V04_InterFranco	62.25	0.84	0.23
V05_1Ajustercomport	44.25	0.60	0.26
V05_2Stresseavecf	35.75	0.48	0.29
V05_3IntimideavecfNF	27.00	0.36	0.33
V05_4PeurdeCommettrefaute	41.00	0.55	0.31
V05_5Inquieteontdiscu	39.00	0.53	0.34
V05_6Atrematrimieux	36.75	0.50	0.35
V05_7Peurqueduprf	32.25	0.44	0.33
V05_8Anxietedevantclasse	33.25	0.45	0.33
V05_9Plaisirdeparler	40.00	0.54	0.30
V05_10Parlerjeu	27.00	0.36	0.29
V05_11Atreecouteatten	40.00	0.54	0.25

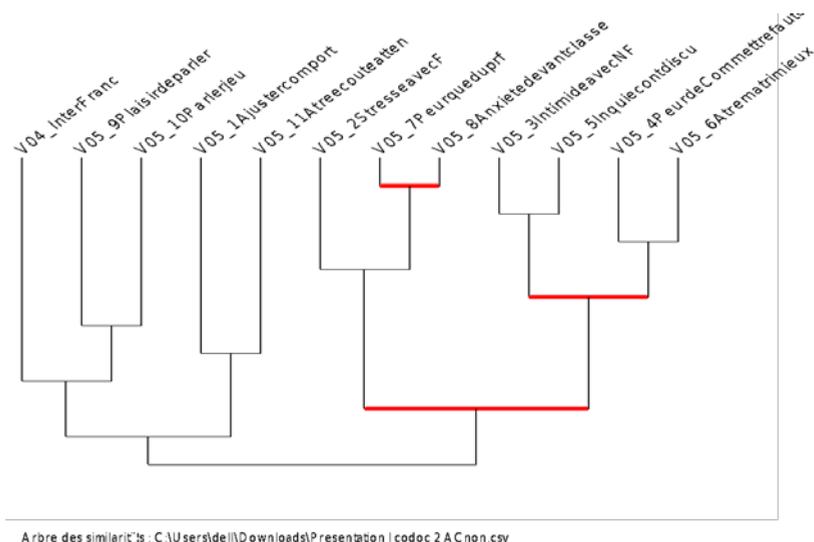


Fig. 3 Etudiants en non-coopération

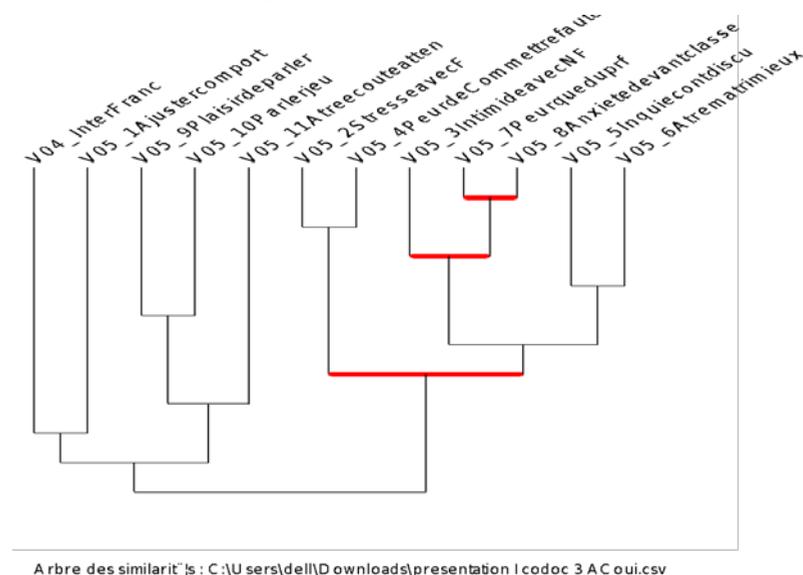


Fig. 4 Etudiants en coopération

Pour compléter l'analyse faite ci-dessus, rajoutons la remarque que parmi ces douze indicateurs, les deux V05_7 et V05_8 ont une corrélation logique (Voir Figure 5 et 6). Dans ces deux figures, au premier niveau de la hiérarchie, on remarque que la classe {V05_7 ; V05_8} est créée. Elle représente le fait que la variable « Peur de répondre à la question du professeur » implique la variable « Anxiété devant la classe lors de la prise de parole » avec une intensité plus forte que pour tous les autres couples de variables. Pour les étudiants non-coopératifs, ce résultat suscite plutôt le fait que leur appréhension que « les autres maîtrisent mieux le français que moi » est plus forte que les étudiants en coopération. Pourtant au niveau suivant de l'emboîtement, la différence entre les deux groupes est mise à jour, c'est-à-dire que, pour les étudiants coopératifs, la variable V05_3 a tendance à impliquer la variable V05_4 : les étudiants qui sont intimidés en présence des non-

francophones ont peur de faire des fautes, et tout cela pourrait provoquer leurs inquiétudes dans la discussion (V05_5). Pour les étudiants non-coopératifs, la classe orientée constituée par les variables V05_4 et V05_5 se forme au niveau 2 avec un indice de cohésion supérieur à 0.99. La variable V05_4 a tendance à impliquer la variable V05_5, les étudiants qui ont peur de faire des fautes sont inquiets sur le contenu des discussions, ce qui met en évidence une différence avec les étudiants en coopération (indice de cohésion entre 0.981 et 0.992). Nous remarquons en même temps que l'indice de cohésion du groupe en coopération est supérieur à celui de l'autre groupe, spécialement pour les variables suivantes : V05_7, V05_8, V05_6, V05_3, V05_2, V05_4, V05_5, dont l'indice de cohésion est de 0.99.

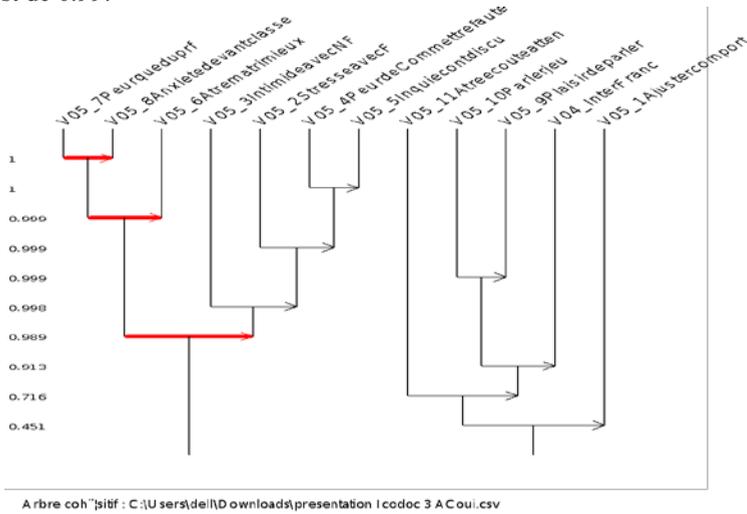


Fig. 5 Arbre cohésif des variables sur le groupe des étudiants en non-coopération²

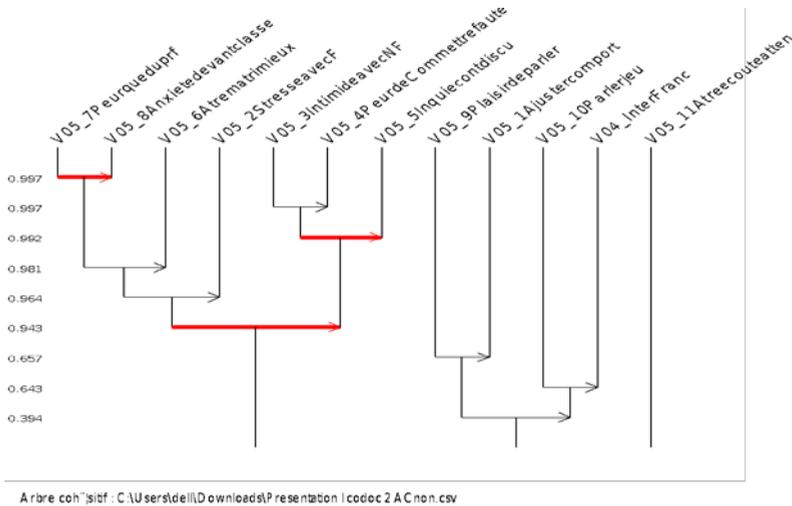


Figure 6 Arbre cohésif des variables sur le groupe des étudiants en coopération

4.2.2 Les étudiants en situation de coopération avec leurs compatriotes et avec d'autres

Nous constatons que, parmi les étudiants de l'échantillon qui sont coopératifs en classe, on compte 73 étudiants qui travaillent souvent avec leurs compatriotes en classe, et 145 étudiants qui travaillent avec les étudiants étrangers. Les tableaux suivants nous montrent que les étudiants qui coopèrent avec les étudiants étrangers ont un comportement beaucoup plus positif dans le processus d'apprentissage que ceux qui coopèrent uniquement avec leurs compatriotes. Prenons deux exemples les plus représentatifs. Sur le tableau 7, la moyenne de V04 est supérieure à celle du tableau 6 alors que leurs écarts-types sont presque égaux. Cela nous indique que l'intérêt porté par les étudiants qui coopèrent avec les étudiants étrangers est plus important que celui porté par les autres. Sur le tableau 6, bien que la moyenne des variables V05_2 (0,57) et V05_3 (0,35) soient supérieures à celles du tableau 7, nous constatons que les étudiants qui coopèrent avec les étudiants étrangers sont moins stressés lors de la communication avec les étudiants francophones et non-francophones que les étudiants qui ne coopèrent qu'avec leurs compatriotes.

Tableau 6 Etudiants travaillent avec les compatriotes

nb col 12, nb lig 73

	Occurrence	Moyenne	Ecartype
V04_InterFranc	55.75	0.76	0.19
V05_1Ajustercomport	40.50	0.55	0.23
V05_2StresseavecF	41.75	0.57	0.29
V05_3IntimideavecNF	25.25	0.35	0.29
V05_4PeurdeCommettrefaute	36.50	0.50	0.34
V05_5Inquietontdiscou	44.75	0.61	0.29
V05_6Atrematrimieux	39.25	0.54	0.29
V05_7Peurqueduprf	28.50	0.38	0.27
V05_8Anxietedevantlasse	32.50	0.45	0.31
V05_9Plaisindeparler	40.00	0.55	0.24
V05_10Parlerjeu	25.00	0.34	0.27
V05_11Atreecouteatten	38.75	0.53	0.28

Tableau 7 Etudiants travaillent avec les étrangers

nb col 12, nb lig 145

	Occurrence	Moyenne	Ecartype
V04_InterFranc	120.75	0.83	0.20
V05_1Ajustercomport	92.25	0.64	0.27
V05_2StresseavecF	58.00	0.47	0.31
V05_3IntimideavecNF	39.50	0.27	0.31
V05_4PeurdeCommettrefaute	68.00	0.47	0.33
V05_5Inquietontdiscou	77.25	0.53	0.31
V05_6Atrematrimieux	63.50	0.44	0.32
V05_7Peurqueduprf	49.50	0.34	0.32
V05_8Anxietedevantlasse	60.00	0.41	0.33
V05_9Plaisindeparler	94.50	0.65	0.29
V05_10Parlerjeu	67.50	0.47	0.31
V05_11Atreecouteatten	81.25	0.56	0.26

Nous allons tenter d'interpréter plus précisément le lien entre les facteurs affectifs en nous appuyant sur la représentation fournie par le graphe implicatif construit relatif aux 12 variables à partir des réponses fournies par les 73 étudiants (Figure 7) qui travaillent avec leurs compatriotes. Les premiers résultats nous montrent une intensité d'implication supérieure au seuil de 0,95, c'est-à-dire suffisamment élevée pour repérer des liens de

quasi-implication⁴. Pour plus de lisibilité, les chemins sont reproduits dans les schémas suivants. Il a été adopté pour les niveaux de confiance de 0,90 (rouge – tirets avec une intensité très forte) ; 0,89 (gris - course intensive) ; 0,88 (vert - avec une trace d'intensité régulière) et 0,87 (violet - course demi-intensive). Ensuite pour l'autre groupe de 145 étudiants (Figure 8), nous avons adopté les niveaux de confiance de 0,90 (rouge – tirets avec une intensité très forte) ; 0,89 (gris - course intensive) ; 0,88 (vert - avec une trace d'intensité régulière) et 0,87 (violet - cours demi-intensive). Le lien des facteurs affectifs dans le groupe de ceux qui travaillent avec les étudiants francophones et non-francophones est plus fort que celui vu dans l'autre groupe de ceux qui travaillent souvent avec leurs compatriotes. Il nous faut nous focaliser sur le chemin principal de chaque graphe : à gauche V05_3, V05_7, V05_8, V05_4, V05_2, V05_5 et, à droite, V05_3, V05_7, V05_8, V05_6, V05_2, V05_4, V05_5. Nous remarquons non seulement que leurs chemins principaux proviennent de V05_3 (« Intimidé(e) avec les non-francophones ») pour aboutir finalement à V05_5 (« Inquiétude sur le contenu des discussions »), mais également l'implication intérieure des autres variables. Prenons l'exemple de la variable V05_4 (« Peur de commettre des fautes »). Dans la figure de gauche, V05_4, dont la cause est V05_8, implique V05_2 et V05_6. C'est-à-dire que les étudiants qui travaillent avec leurs compatriotes ont peur de commettre des fautes car ils sont trop anxieux pour s'exprimer devant la classe. Ce sentiment de peur de commettre des fautes relativement à la grammaire, à la culture ou à l'histoire entraîne cet état de stress lorsqu'ils communiquent avec les étudiants francophones et leur donne l'impression que les autres maîtrisent mieux le français qu'eux, leur faisant ainsi perdre toute confiance en soi. Pour les étudiants qui coopèrent avec les étudiants étrangers, nous voyons des lignes rouges entre les variables V05_2, V05_4, V05_5. Le stress de devoir communiquer avec les étudiants francophones influe directement sur leur peur de faire des fautes, ce qui fait apparaître beaucoup d'inquiétude chez eux en ce qui concerne le contenu des discussions.

⁴ « Intuitivement et qualitativement, ceci signifie qu'une quasi-implication est admissible à l'issue d'une expérience si le nombre d'individus qui la contredisent est invraisemblablement petit par rapport au nombre attendu sous l'hypothèse d'absence de lien » [22, p. 25-29].

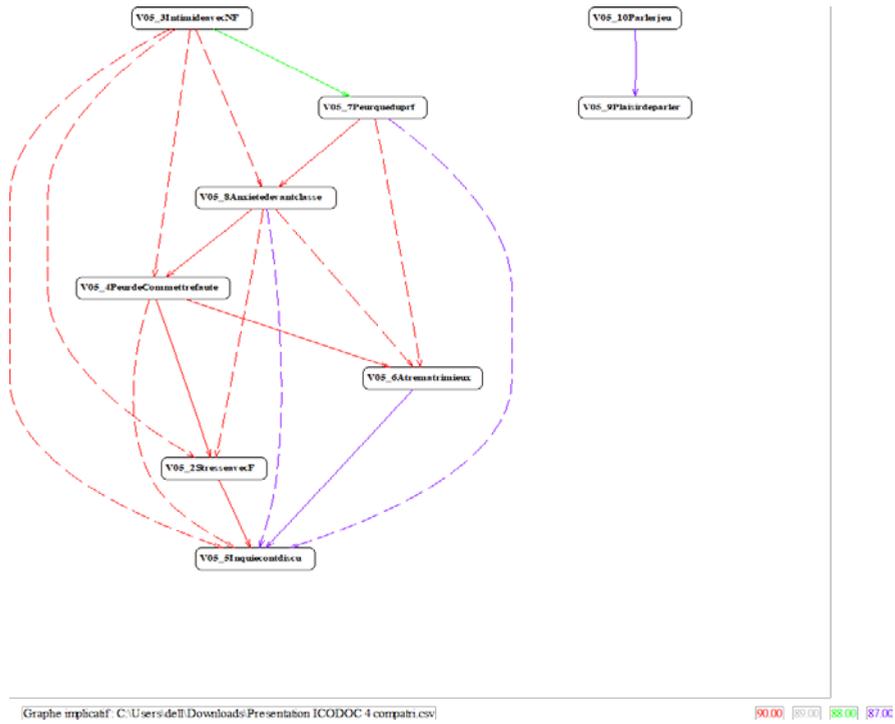


Fig. 7 Graphe implicatif des variables relativement aux étudiants qui travaillent avec leurs compatriotes

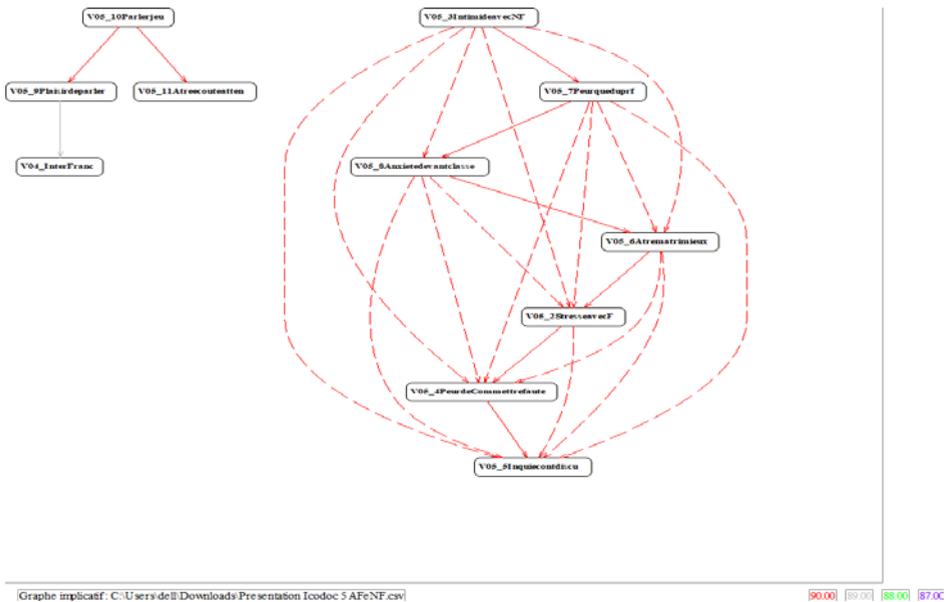


Fig. 8 Graphe implicatif des variables relativement aux étudiants qui travaillent avec les étrangers

Si nous revenons à la représentation graphique nommée arbre cohésitif, rapportée dans les figures ci-dessous, au premier niveau de la hiérarchie (figure 9), nous remarquons que la classe formée est constituée les deux variables associées par la relation V05_4 *quasi-*

implique V05_5. Pour les étudiants qui coopèrent avec leurs compatriotes, le sentiment de peur de commettre des fautes implique qu'ils sont inquiets sur le contenu des discussions. Pour les étudiants qui coopèrent avec les étudiants étrangers, nous constatons (figure 10) que V05_7 implique V05_8, autrement dit, ceux qui ont peur de répondre aux questions du professeur ont un sentiment d'anxiété lorsqu'ils prennent la parole devant la classe.

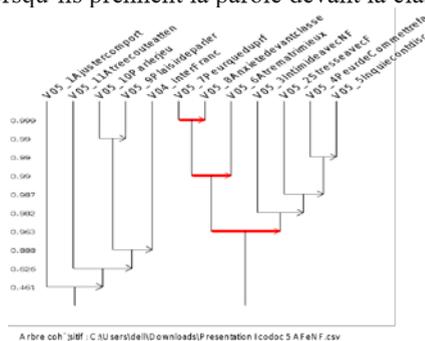
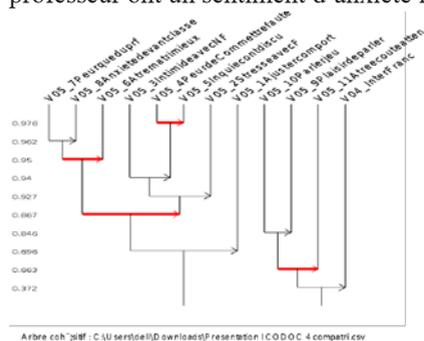


Fig. 9 Arbre cohésif relativement aux étudiants travaillant avec leurs compatriotes

Fig. 10 Arbre cohésif relatif aux étudiants travaillant avec les étrangers

Conclusion

Cette étude peut fournir une référence pour les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants de français en classe et leur faire porter une plus grande attention aux changements émotionnels des étudiants dans l'apprentissage des langues étrangères. Au cours de notre recherche, nous avons exploité quelques théories qui prennent en considération les composantes affectives ainsi que leurs relations dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et quelques travaux qui traitent de méthodes pédagogiques qui se focalisent sur l'apprentissage coopératif en mettant l'accent sur l'affectivité. Dans le cadre théorique de l'Analyse statistique implicite et en nous appuyant sur les traitements produits par le logiciel CHIC, nous avons procédé à des analyses de données basées sur les relations de similarité et de quasi-implication, et sur des classifications hiérarchiques orientées conduisant à la construction des graphes : arbre de similarité, graphe implicatif et arbre cohésif. Nous avons constaté en général que pour cet échantillon de 293 étudiants, l'évaluation sur le niveau d'intérêt pour la langue française est plus élevée que sur d'autres indicateurs. Nous pouvons aussi constater qu'à part V04 (Intérêt envers le français), V05_2 (Stress avec les français), V05_5 (être inquiet sur le contenu de discussion), l'évaluation des autres facteurs affectifs des étudiants en coopération est relativement plus positive que celle des étudiants qui travaillent seuls en classe. Par conséquent, les étudiants qui coopèrent avec les étudiants étrangers sont moins stressés lors de la communication avec les étudiants francophones et non-francophones que les étudiants qui ne coopèrent qu'avec leurs compatriotes. Les étudiants qui coopèrent avec les étudiants étrangers ont un comportement beaucoup plus positif que ceux qui coopèrent uniquement avec leurs compatriotes.

Il ne s'agit là que de la première étape de notre recherche que nous poursuivrons, en particulier, en exploitant les données que nous avons déjà collectées mais que nous n'avons pas prises en compte ici.

Bibliographie

1. A. Baudrit, *Apprentissage coopératif et entraide à l'école*. Revue française de pédagogie, **153(1)**, 121-149 (2005).
2. S. Kagan, & R. Slavin, *Learning to cooperate, cooperating to learn* (1985).
3. I. Plante, *L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe*. Revue canadienne de l'éducation, **35(3)** 252-283 (2012).
4. R. Viau, *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*. Correspondance, **5(3)**, 1-8. (2000)
5. R. M. Gillies, *Cooperative Learning: Developments in Research*. International Journal of Educational Psychology, **3(2)**, 125-140. (2014)
6. A. Baudrit, *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique* (De Boeck, Bruxelles, 2005).
7. J. Arnold, *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?* ELA, **144(4)**, 407-425 (2006).
8. I. B. Weiner, & W. E. Craighead, *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (John Wiley & Sons, Hoboken, 2010).
9. L. Lafortune, L. Saint-Pierre, H. Beaulieu, *Affectivité et métacognition dans la classe : Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. (De Boeck, Bruxelles, 1998).
10. W. Apelt, & H. Koernig, *Affectivity in the Teaching of Foreign Languages*. European Education, **29(2)**, 29-46 (1997).
11. R.C. Gardner, & P.D. MacIntyre, *A student's contributions to second-language learning*. Part II: Affective variables, **26(1)**, 1-11 (1993).
12. P. Bogaards, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. (Hatier Didier Credif, Paris, 1988).
13. E. Cohen, *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, (La Chenelière, Montréal, 1994)
14. D. W. Johnson, R. T. Johnson, & E. J. Holubec. *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (Interaction book Co., Edina, 1986).
15. R. E. Slavin, Cooperative learning and intergroup relations. Dans J. A. Banks & C. A. McGee Banks (éds), *Handbook of research on multicultural education*. 628-634 (Macmillan – Prentice Hall International, London, 1995).
16. T. R. Guskey, Cooperative Mastery Learning Strategies. The Elementary School Journal, **91(1)**, 33-42 (1990).
17. N. Davison & T. Worsham, *Enhancing thinking through cooperative learning*. (Teaching college press, Nex York, 1992).
18. R. Slavin, *Cooperative learning: theory, research, and practice* (Allyn and Bacon, Boston, 1995).
19. J. L. Atienza, Les représentations culturelles d'étudiants étrangers. ELA. **144(4)**, 465-483 (2006).
20. R. Couturier & R. Gras, CHIC : Traitement de données avec l'analyse implicite, Extraction et Gestion des Connaissances, RNTI, **11**, 679-684 (2005).

21. R. Gras & JC. Régnier, Extension de l'Analyse Statistique Implicative à des hiérarchies de règles. Dans R. Gras, JC. Régnier, C. Marinica, F. Guillet (éds) *Analyse Statistique Implicative. Des Sciences dures aux Sciences Humaines et Sociales*, 78-94 (2013).
22. R. Gras & JC. Régnier, Fondements théoriques de l'ASI. Dans R. Gras, JC. Régnier, C. Marinica, F. Guillet (éds), *Analyse Statistique Implicative. Des Sciences dures aux Sciences Humaines et Sociales*, 25-29 (2013).
23. R. Gras & JC. Régnier, D. Lahanier-Reuter, C. Marinica, F. Guillet (éds), *Analyse Statistique Implicative. Des Sciences dures aux Sciences Humaines et Sociales* (Cépaduès, Toulouse, 2017).
24. JC. Régnier, R. Gras, M. Henry, R. Couturier, G. Brousseau (éds) *Analyse statistique implicative. Cadre théorique en relation étroite et au service de multiples disciplines* (2020).
25. R. Gras, *La théorie de l'analyse statistique implicative ou l'in vraisemblance du faux* (Cépaduès, Toulouse, 2018).

Indices d'affectivité dans les corrections des enseignants et leur impact sur le rapport au texte chez les élèves

Sara Mazziotti^{1,*}

¹ CLESTHIA (EA 7345) Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France & Università di Bologna, Italie

Résumé. La rédaction d'un texte implique plusieurs processus cognitifs auxquels s'ajoute également une dimension émotionnelle chez l'élève-scripteur. L'influence du contexte scolaire et l'apport de corrections de la part de l'enseignant sur le premier jet sont également des aspects à creuser lorsqu'on s'intéresse aux émotions en jeu dans la rédaction et dans la production d'un deuxième jet. Dans le cadre d'une étude plus large sur les pratiques d'interventions des enseignants en CE2 et en CM2 dans deux écoles en France et dans deux écoles en Italie, nous essayerons de mettre en relief des indices du « rapport au texte » chez les élèves, en particulier lorsqu'ils abandonnent leur premier jet en faveur d'une écriture *ex novo*. Sur la base d'une mise en comparaison du premier et du deuxième jet, nous observerons la fréquence de deux autres cas de figure dans les deux contextes linguistiques : la mise au propre et le remaniement plus consistant du texte.

Abstract. Several cognitive processes are involved in writing a text. In addition to that, the emotional dimension of the student-writer must also be taken into account. Both the influence of the school context and the teacher's corrections on the first draft need to be explored when considering the emotions involved in writing and in producing a second draft. In the context of a broader study on third and fifth degree teachers' intervention practices within two schools in France and two in Italy, we will try to highlight similarities in the "relationship to the text" among students, especially when they ignore their first draft to write from scratch. By comparing the first with the second draft, we will analyze the frequency of two other phenomena in both linguistic contexts: the "mise au propre" (only surface corrections) and a more important reworking of the text.

* sara.mazziotti@studio.unibo.it

1 « Prédicteurs des émotions » visibles et moins visibles en contexte scolaire

Les copies d'élèves sont de plus en plus étudiées sous différents points de vue à partir de questionnements multiples auxquels une collaboration stricte entre des disciplines telles que la linguistique, la psycholinguistique, la didactique, l'informatique essaient de répondre. Elles portent en effet les traces de l'évolution d'un texte, produit au sein d'un système d'« attentes enseignantes en termes de norme langagière et socio-langagière » [1, p. 45], qui témoignent de l'interaction avec l'« enseignant-correcteur » [2]. Tout particulièrement, lorsque nous comparons un premier jet de l'élève corrigé par l'enseignant et son deuxième jet, nous avons accès aux traces de « relecture-révision » [3] mises en place par l'élève après avoir reçu les corrections de l'enseignant. Quels sont les choix à l'origine du passage de la première à la deuxième version du texte de la part de l'élève et quels indices d'affectivité des corrections des enseignants pourraient influencer ces choix ?

Tout d'abord, essayons de définir la conception des émotions dans notre étude qui s'appuie sur un corpus de productions écrites françaises et italiennes de CE2 et de CM2 : lorsque nous comparons deux versions d'un texte rédigées dans le cadre d'une consigne de réécriture, nous ne pouvons pas observer « les réactions motrices (p. ex., sourire de plaisir, froncer les sourcils [...]) » ou « les réactions du système nerveux autonome » [4, p. IX] de chaque scripteur. Cependant, nous disposons d'autres indices pour déduire certaines émotions des élèves que nous regrouperont ici sous la notion de « rapport au texte ».

Avec cette expression, nous nous référons à un lien que le scripteur construit avec son texte, une sorte de familiarité avec le contenu, mais aussi avec certains choix lexicaux. Cette relation profonde mais aussi délicate pourrait être altérée ou favorisée à notre avis par certains types d'interventions de l'« enseignant-correcteur » [2] sur le premier jet. Nous avançons l'hypothèse que certaines pratiques de correction des enseignants favoriseraient plus que d'autres ce lien entre l'élève et son texte ; il s'annulerait à notre avis en cas d'abandon du premier jet et d'une écriture ex novo.

Si l'émotion « signale à l'individu ce que la situation représente, pour lui, à ses yeux, à un moment donné » et se déclenche à partir de « la perception et de l'évaluation de la situation » [5, p.10], nous nous demandons quelle est la perception et l'interprétation de l'élève-auteur face aux corrections de l'enseignant, lorsqu'il est amené à produire une deuxième version. « Les changements » induits par l'émotion peuvent en effet être plus « discrets » [5] donc moins visibles par rapport aux « expressions faciales » [6] : ils peuvent se manifester sous forme de « pensées, émergence de souvenirs, sensations, sentiments » [5], et dans notre cas se cacher derrière certains choix avancés lors du passage au deuxième jet.

Il est important de mentionner qu'en contexte scolaire, l'émotion est relationnée à l'apprentissage de sa « régularisation » [7] : l'élève doit apprendre à se contrôler, à faire émerger sa rationalité, à « gérer les émotions en accord avec les règles sociales » [4, p. 377]. Cependant, dans une tâche de réécriture, le taux de régularisation de ses émotions demeure insaisissable, puisque les indices révélateurs de ses émotions, de son rapport au texte, sont moins visibles. Nous estimons que les pratiques de correction de l'enseignant influencent sa considération en tant qu'auteur de son texte et l'amènent à choisir l'un des trois cas de figure suivants : abandon du premier jet, mise au propre ou remaniement plus consistant du contenu et de la structure du texte.

1.1 Transcrire pour observer les indices d'affectivité

L'identification de points communs entre les opérations d'écriture mises en place par les auteurs et celles des jeunes scripteurs qui apprennent à écrire à l'école a déplacé l'attention vers le sujet-élève [8]. Initialement dédiée aux brouillons littéraires, la génétique textuelle

s'est en effet intéressée aux écrits scolaires, dans son objectif d'étudier le texte « perçu comme le reflet d'un cheminement intellectuel » [9, p. 2]. À la base, la même « distinction majeure [...] qui oppose produit à processus, texte à production de texte, écrit à activité rédactionnelle » [3, p. 85]. La transcription et l'exploitation informatique des opérations d'écriture de l'élève (ajout, suppression, remplacement) ont permis d'étudier davantage les difficultés liées au passage de l'oral à l'écrit, la mise en pratique de l'apprentissage orthographique ou l'importance des étapes précédentes et successives à la rédaction, comme la planification et la révision [10]. Quel rôle joue la rature dans la conception et dans la révision d'un texte ? Est-elle perçue en tant que synonyme d'erreur par l'élève et par l'enseignant ou pas [11] ?

La transcription des opérations d'écriture et des différentes interventions des enseignants ont permis d'ailleurs d'évaluer leur impact et leur prise en compte chez l'élève. En particulier, dans une tâche de réécriture, le taux de remaniement et les choix de modification du premier texte de la part de l'élève pourrait dépendre du « "niveau" de l'intervention » de l'enseignant (« mot, proposition, phrase, texte ») ; du « type de transformation » apportée (« addition, élimination, substitution, réarrangement ») ; du « caractère plus ou moins "profond" des modifications » [3, p. 86]. Dans le cadre d'une étude plus large, nous nous intéresserons alors au type et à la fréquence de certaines interventions des enseignants, afin de déduire certaines émotions à l'origine du taux de remaniement du deuxième jet chez l'élève.

2 Une étude comparative : données et méthodologie

Nous avons proposé la consigne de rédaction « Que feras-tu quand tu seras adulte ? Raconte une de tes journées » à des classes de CE2 et de CM2 de deux écoles en Italie et de deux écoles en France et recueilli donc un corpus artificiel. Les élèves italiens et français disposaient d'une heure de temps pour rédiger leur texte et d'une heure de temps, après une semaine environ, pour le réécrire à la suite des corrections de leur enseignant. Nous étions présents en classe pour observer le bon déroulement de la consigne et assurer le travail individuel des élèves. Ils pouvaient d'ailleurs choisir d'abandonner leur premier jet en faveur d'un texte *ex novo* lors de la deuxième rédaction. L'objectif de l'étude étant d'une part, de décrire et de classer les pratiques d'interventions des enseignants en CE2 et en CM2 et, d'autre part, d'analyser la prise en compte de ces corrections chez l'élève lors d'une réécriture du texte.

Pour transcrire les deux versions des manuscrits, nous nous sommes basés sur le protocole adopté par le groupe de recherche EcriScol [12] : les fichiers texte générés sont des transcriptions linéarisées qui s'opposent aux transcriptions diplomatiques pour leur spécificité de resituer davantage les « signifiants graphiques dans une ligne continue de signes » [13, p. 5]. Le protocole de transcription est constitué de balises qui encadrent et délimitent toutes les procédures d'écriture (suppressions, ajouts, remplacements), les renvois à la ligne et les interventions des enseignants sur le premier jet (suppressions, ajouts, remplacements, soulignements et commentaires). Une syntaxe de balisage pour ajouter la forme normée des erreurs d'orthographe est également prévue.

L'étude comparative a été effectuée à partir de sept classes françaises et de huit classes italiennes pour un total de 202 copies françaises et 306 copies italiennes. Cependant, nous nous limiterons ici à comparer les manuscrits d'une classe de CE2 française et d'une de CE2 italienne, corrigées par deux « enseignants-correcteurs » [2] très différents. Si dans un premier temps nous évoquerons des indices concernant l'influence du contexte scolaire chez l'élève et chez l'enseignant, nous nous concentrerons dans un deuxième temps sur les effets des corrections chez l'élève lors du passage du premier jet à la version définitive.

2.1 L'influence du contexte scolaire : langage et jugements

Les élèves apprennent à écrire dans un contexte scolaire constitué de plusieurs acteurs qui agissent et influencent, mêmes indirectement, les pratiques scolaires. Les jeunes scripteurs apprennent à suivre les indications de l'enseignant, à comprendre ses attentes et à sélectionner un type de langage écrit, mais aussi oral, adapté à l'école. En Italie et en France, ce langage appelé *scolaire (italiano scolastico)*, influence également les choix de correction des enseignants : en contexte italien, ils sont souvent amenés à remplacer par exemple un mot avec un autre terme plus formel, dans le but d'élever le discours de l'élève vers un registre plus soutenu et surtout de faire varier le texte (Fig. 1).

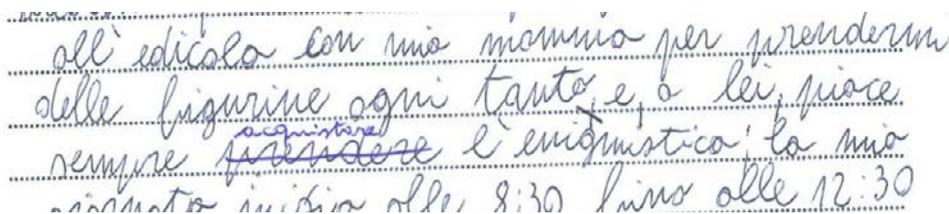


Fig. 1. Extrait d'un manuscrit d'un élève italien de CM2 (EC-CM2-2017-PAC1-D1-E1-V1) dans lequel l'enseignant remplace le verbe « prendre » (prendre, en français) avec le verbe « acquistare » (acquérir, en français).

Observons cet extrait dans lequel l'enseignant supprime le verbe « prendre » (prendre) et le remplace avec le verbe « acquistare » qui correspond d'un point de vue étymologique au verbe « acquérir », mais qui n'est pas le plus utilisé au quotidien pour véhiculer ce sens. En italien, il existe, en effet, le verbe « comprare » qui aurait très bien fonctionné ici, puisque l'élève explique dans son récit que sa mère aime acheter les mots croisés (« a lei piace sempre prendere l'enigmistica »). Malgré l'absence d'erreurs d'orthographe au sein du verbe « prendre », l'enseignant choisit de barrer le choix de l'élève et de proposer un autre mot.

Si dans ce cas c'est l'italien scolaire qui déclenche la correction de l'enseignant, dans les deux contextes linguistiques ce sont plus souvent les erreurs de langue, dites « de surface » [14] : elles sont à l'origine de la plupart des interventions (remplacements, ajouts, suppressions, mais aussi soulignements et commentaires). Les erreurs d'orthographe en particulier qui renvoient à une seule norme partagée obligent les enseignants à intervenir, car cela « touche à l'identité professionnelle » et suscite une crainte de jugement de la classe, des « parents et [de] l'administration » [15]. Une copie qui comporte encore beaucoup d'erreurs d'orthographe après avoir été corrigée pourrait donner lieu à un jugement négatif du travail de correction de l'enseignant. Par conséquent, c'est justement l'aspect linguistique du texte que les élèves soigneront le plus au moment de la réécriture, puisque le plus massivement corrigé.

3 Indices lors du recueil

Pour constituer notre corpus de productions écrites italiennes et françaises, nous avons assisté aux deux séances de rédaction, donc nous étions présente en classe à côté de l'enseignant pour lire et soumettre la consigne. Déjà au moment du recueil, des indices émergent à propos de l'influence du contexte scolaire sur les émotions du jeune scripteur : qui lira mon texte, mon maître ou l'observatrice ? Pour en faire quoi ? À quoi il doit ressembler ?

Les élèves produisent leurs textes pour l'enseignant, c'est-à-dire qu'ils s'attendent à une correction qui vise à détecter le dysfonctionnement. Tout texte scolaire subit les influences

du contexte scolaire et de l'attente de jugement de l'enseignant. Ce contexte implique un rapport de « dominant-dominé » [16], constitué d'une duplicité de rôles occupés par l'enseignant d'une part et par les élèves d'autre part, et de la perception de la position occupée en opposition à celle de l'autre acteur.

Lors du recueil des données, l'enseignant était présent en classe au moment des deux rédactions, afin d'aider les élèves en cas de blocage, mais il n'était pas autorisé à travailler de manière collective avec eux avant leur rédaction individuelle. La présence de l'observatrice en classe a certainement contribué à altérer l'équilibre et les habitudes de chaque groupe-classe, mais était indispensable, afin de limiter au maximum le nombre de variables (déjà très consistant à cause de deux contextes linguistiques différents). Notre protocole de recueil invitait d'ailleurs les élèves à ne pas gommer ni utiliser d'effaceur, pour que les mots supprimés demeurent lisibles. Ces indications étaient inusuelles et difficiles à appliquer pour les élèves, qui avaient plutôt la tendance à cacher leurs biffures et leurs essais orthographiques. Dans un contexte scolaire, qui les invite à bien écrire et soigner la mise en page, ils ne comprenaient pas notre intérêt vers leurs biffures, au point que nous avons été obligés de les rassurer et de répéter plusieurs fois cette consigne. Dès le début de la scolarité, c'est la page propre et bien structurée qui mérite d'être présentée à l'enseignant et parallèlement toute rature est, pour eux, symptôme d'erreur. Et cela de manière similaire chez les élèves français et chez les élèves italiens : une tendance à vouloir privilégier le crayon par exemple, puisqu'effaçable, a été dégagée dans les deux contextes linguistiques.

4 Indices lors de la réécriture

Entre la rédaction du premier jet et la rédaction de la version définitive, les enseignants ont apporté des annotations selon leur propre méthode de correction. Ils ne connaissaient pas les objectifs précis de notre recherche, mais ils savaient que la rédaction aurait eu lieu en deux temps (avant et après leur correction). Nous pourrions nous attendre alors à un type de corrections qui facilite le remaniement du texte de la part de l'élève et qui vise à renforcer le rapport au texte chez l'élève. Cependant, comme nous le verrons, certaines interventions prennent peu en considération l'auteur et se limitent à signaler les dysfonctionnements au sein du premier jet.

4.1 Enseignant-correcteur et enseignant-lecteur

Avant de présenter les résultats de la mise en comparaison des copies d'élèves corrigées par un enseignant italien et un enseignant français de CE2, nous évoquons la distinction entre le « correcteur » et le « lecteur » mise en avant par Pilorgé [2] : le premier est un enseignant plus superficiel, pris dans sa pratique correctrice et amené à corriger sans se poser trop de questions ; le deuxième est en revanche un enseignant attentif à laisser des traces pour montrer qu'il a véritablement lu la production de l'élève et qu'il a prêté attention au contenu. Pilorgé le décrit en soulignant que sa réaction « est en effet entièrement dirigée vers le conseil de réécriture et la suggestion de révision » et que « si une difficulté de lecture apparaît, [...] le lecteur se remet en cause et relit en supposant l'insuffisance de sa lecture première » [2, p. 132]. L'objectif de correction est commun à l'enseignant-lecteur et à l'enseignant-correcteur, mais le premier fait l'effort de lire le texte de l'élève selon un « contrat de lecture ordinaire » et de comprendre la logique du scripteur, alors que l'enseignant-correcteur le considère uniquement un texte qui doit d'être corrigé. C'est le rapport maître/élève qui est encore ici très présent et qui est strictement lié à l'idée que « l'erreur de l'élève détient [...] le redoutable pouvoir de nier l'efficacité du maître, de remettre en cause un travail dont la qualité intrinsèque n'est rien si elle n'est confirmée par la réussite de celui qui apprend » [17, p. 39].

A cette opposition, Pilorgé associe dans son étude un classement de cinq postures de correction parmi lesquelles nous ne mettons en avant que le « gardien du code » et le « lecteur-naïf » [2]. Le premier, qui se focalise précisément sur l'aspect formel du texte, sur l'orthographe et la grammaire, en corrigeant souvent massivement la copie (Fig. 2), est un véritable « enseignant-correcteur ». En revanche, le deuxième, le « lecteur naïf », remet en question la « représentation du monde » de l'élève par le biais de questions ou commentaires qui devraient inviter l'élève à corriger des incohérences ou des liens logiques pas très clairs. Comme nous pouvons le déduire, il rejoint davantage la posture de l'« enseignant-lecteur », de laquelle nous présentons un exemple en figure 3.

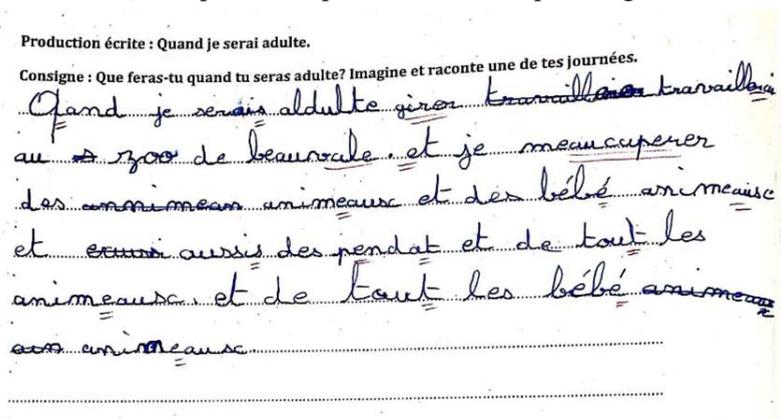


Fig. 2. Manuscrit d'un élève de CE2 français (EC-CE2-2019-COL-D1-E10-V1) dans lequel l'enseignant souligne les erreurs de langue.

Dans la figure 2, l'enseignant intervient exclusivement en soulignant en rouge les mots ou les parties du mot qui présentent une erreur d'orthographe. En comparant toutes les interventions des sept enseignants français et des huit enseignants italiens, nous avons d'ailleurs constaté que le soulignement est la pratique la plus récurrente en contexte français, mais très peu utilisée en Italie.

Aucun commentaire sur le contenu ou sur la globalité de la copie n'est apporté par cet enseignant, malgré la consigne de réécriture à laquelle l'élève devra se confronter. Nous insistons, pour conclure, sur le nombre excessif de soulignements et sur les émotions qu'ils pourraient susciter chez l'élève. Sera-t-il en mesure de trouver la forme normée de tous les mots soulignés ?

Dans la figure 3, nous présentons en revanche la correction d'un enseignant italien de CE2 qui choisit de modifier les verbes au présent avec leur forme au futur. L'élève bénéficie dans ce cas d'une correction plus claire et serait amené davantage à recopier les formes corrigées dans la version définitive. L'enseignant apporte d'ailleurs en bas de page un commentaire pour réagir au contenu du récit de la jeune fille. Elle évoque deux métiers différents dans son récit et l'enseignant lui répond « Tu seras très douée dans les deux métiers !! ». Il ne s'agit pas de commentaires concernant le respect de la consigne ou la qualité du texte : il réagit au récit de l'élève dans le respect du contrat de lecture ordinaire.

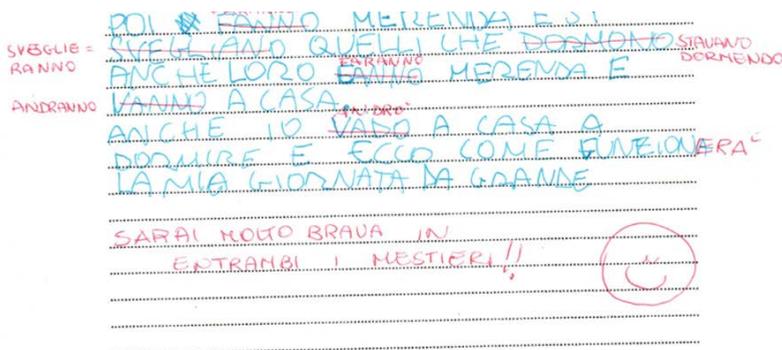


Fig. 3. Extrait d'un manuscrit d'un élève italien de CE2 (EC-CE2-2017-FOR2-D1-E2-V1), dans lequel l'enseignant ajoute un commentaire en bas de page (« Tu seras très douée dans les deux métiers !! ») associé à un smiley.

Nous considérons qu'un commentaire de ce type puisse renforcer le rapport au texte que le jeune scripteur construit dès la rédaction du premier jet. Il sera donc amené davantage à ne pas abandonner son premier texte, et à le faire évoluer d'un point de vue formel ou du contenu. L'abandon du premier jet indiquerait à notre avis donc un échec dans la construction du rapport au texte : l'élève met de côté la première version, à cause probablement d'un nombre excessif de corrections reçues, qu'il devrait ensuite adopter lors de la réécriture.

4.2 Le taux de remaniement du texte

Intéressons-nous alors à la mise en comparaison du premier et du deuxième jet des élèves des deux classes de CE2 qui a été effectuée à l'aide du logiciel MkAlign [18]. Cet « aligneur automatique [...] est conçu pour aider l'utilisateur dans la création, l'alignement, la correction et la validation de texte » [18]. Il nous signale en rouge dans la première version à gauche tous les éléments qui disparaissent lors de la réécriture ; en bleu dans les deux versions ce qui est modifié ; en vert, en revanche, dans la version finale, ce qui a été ajouté et qui n'apparaît pas dans le brouillon.

1	EC-CE2-2019-COL-E10-D1-V1	and je serais adulte gire travaillerai au zoo de beauval.
2		et je me occuperai des animaux et des bébé animaux et aussis des pendat et de tout les animaux et de tout les bébé ain animaux. s
3		
4		
5		
6		

Premier jet

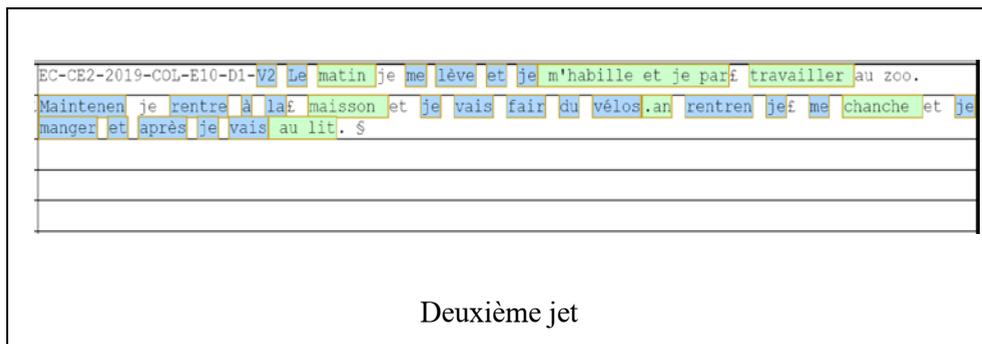


Figure 4. Alignement avec MkAlign de la mise en comparaison du premier et du deuxième jet de l'élève français de CE2, auteur du manuscrit en figure 2.

Dans la figure 4, deux captures d'écran du logiciel MkAlign nous permettent de visualiser le taux de remaniement du texte de la part de l'élève français de CE2 qui a rédigé le texte présenté en figure 2. La couleur bleue dans les deux jets indique que l'élève a produit deux textes complètement différents : il a choisi d'abandonner son premier jet et de ne pas regarder les corrections de l'enseignant (soulignements des erreurs d'orthographe, mais pas d'outils destinés à l'autocorrection). Dans l'exemple suivant, nous proposons en revanche l'alignement du manuscrit italien en figure 3 et sa version définitive.

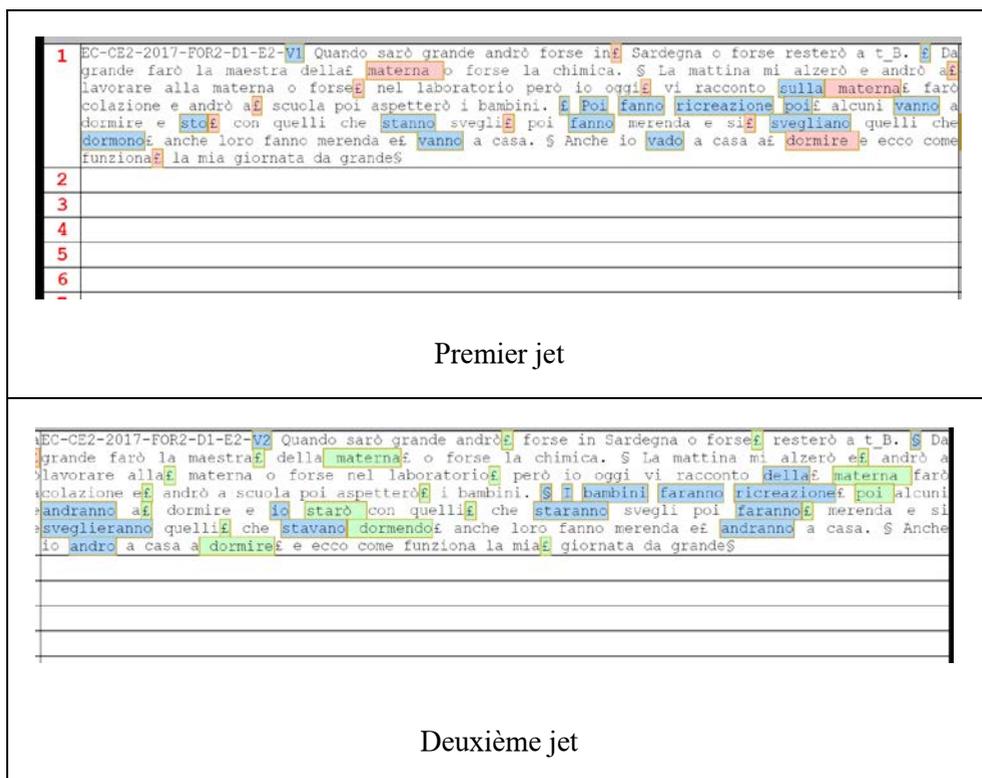


Fig. 5. Alignement avec MkAlign de la mise en comparaison du premier et du deuxième jet de l'élève italien de CE2 auteur du manuscrit en figure 3.

Le nombre moins élevé de segments soulignés indique cette fois-ci deux textes qui se ressemblent : le jeune scripteur n'a pas abandonné le premier texte lors de la réécriture, mais il n'a pas non plus remanié de manière consistante son premier jet. Nous pouvons donc affirmer que l'élève a interprété la tâche de réécriture comme une mise au propre du premier jet.

5 Résultats

À ces deux cas de figure, d'abandon du premier texte et de mise au propre, nous ajoutons le cas dans lequel l'élève remanie le contenu et la structure de son premier jet. Après avoir comparé les choix de réécriture des 21 élèves italiens et des 23 élèves français des deux classes de CE2, nous avons observé une différence consistante dans distribution du nombre de :

1. Abandons du premier texte en faveur d'un texte *ex novo* ;
2. Mises au propre, donc de textes très peu remaniés et uniquement d'un point de vue orthographique ;
3. Versions plus massivement remaniées d'un point de vue du contenu, de la structure et de la présentation des idées (y compris les cas d'ajouts d'introductions et de clôtures).

Classe	Nombre d'abandons	Nombre de mises au propre	Nombre de versions 2 remaniées
Française	15	3	5
Italienne	1	15	5

Fig. 6 : Tableau qui présente la répartition des trois cas de figure repérés lors de la mise en comparaison des premiers et des deuxièmes jets chez une classe française et une classe italienne de CE2.

Dans la figure 6, nous pouvons constater que le nombre de versions avec un taux de remaniement consistant est le même dans les deux contextes linguistiques (5 sur 21 et 5 sur 23). En revanche, à la suite du type d'intervention de l'enseignant sur leur copie, 15 élèves français sur 23 choisissent d'abandonner le premier jet, alors que 15 élèves italiens sur 21 se dédient à une mise au propre. À quoi pourrions-nous attribuer ces deux tendances opposées ?

Afin de saisir les émotions des élèves à l'origine de ces deux tendances, il nous semble approprié d'interpeller les effets des deux types d'intervention choisis par l'enseignant français et par l'enseignant italien. Le repérage et le soulignement des erreurs d'orthographe paraît inhiber le travail de réécriture de l'élève français qui préfère rédiger un nouveau texte. En effet, « la détection d'un dysfonctionnement n'entraîne pas nécessairement la révision, c'est-à-dire ici la modification de certains aspects du texte. L'auteur peut ou non intervenir, peut ignorer le problème ou en différer le traitement » [2, p. 51].

Aucun élément permet à l'élève français de comprendre que l'enseignant ait véritablement lu sa production écrite : les soulignements l'invitent à proposer une nouvelle forme normée, mais ne commentent pas ses choix mis en avant lors de la rédaction de son premier jet.

En revanche, les *commentaires-réactions* que l'enseignant italien associe à un smiley dans toutes les copies motivent davantage l'élève à prendre en compte sa première rédaction. Son rapport au texte est maintenu, car il sait que quelqu'un a lu le contenu de son récit et il a même réagi.

6 Conclusions

La pratique de réécriture des élèves à partir d'un texte corrigé nous permet de réfléchir sur certains indices d'affectivité des corrections des enseignants et évaluer le rapport que le jeune scripteur construit avec son texte. Même pendant la rédaction du premier jet, d'autres indices de ce rapport peuvent émerger en révélant l'influence du contexte scolaire chez l'élève d'un point de vue linguistique et des attentes de l'enseignant. La tendance à cacher ses ratures et à utiliser l'effaceur signale par exemple une intériorisation des indications récurrentes concernant la remise d'un texte « propre », mais aussi une inhibition du travail de révision et de réécriture déjà dans la première rédaction.

Pour les élèves *réécrire* signifie « recopier passivement leur devoir », proposer une « mise au net trop souvent désespérément identique au brouillon, mais propre, conforme à des règles sur lesquelles on ne s'interroge plus » [17, p. 9]. Mais qu'est-ce qui se passe quand on leur offre la possibilité d'abandonner, s'ils le souhaitent, leur premier texte et d'en produire un autre à partir de la même consigne ? En comparant le nombre d'interventions de sept enseignants français et de huit enseignants italiens, nous avons constaté dans notre étude plus large que les premiers apportent plus de corrections que les enseignants italiens [19].

Après avoir comparé en revanche les pratiques d'intervention d'un enseignant français et d'un enseignant italien de CE2, nous avons remarqué une altération du « rapport au texte » chez l'élève en contexte français, attesté par l'abandon de son premier jet. En effet, le soulignement des erreurs d'orthographe, seule pratique adoptée par l'enseignant français, a amené 15 élèves sur 23 à abandonner la première production. Les *commentaires-réactions* apportés en revanche par l'enseignant italien semblent motiver davantage les élèves à maintenir leur premier jet et à corriger à l'occurrence certains erreurs sur la forme ou sur le fond.

Nous concluons alors en nous demandant à quel point les enseignants prennent en compte les émotions des élèves vis-à-vis de leur texte dans un travail de production d'une deuxième version. Nous considérons qu'un exercice de réécriture et de reprise du premier texte, sans doute moins fréquent par rapport aux dictées et aux réflexions sur la langue, puisse en revanche être l'occasion pour mettre au premier plan le rapport que l'élève construit avec son texte. Cela également à travers un type de correction de la part des enseignants non focalisé uniquement sur l'orthographe et la grammaire. Il serait important de sensibiliser davantage les enseignants, d'un côté, sur l'importance de l'investissement de l'élève-auteur dans l'apprentissage de l'écriture et de l'autre côté, sur les effets que leurs interventions provoquent. Le but étant d'aller même au-delà de la « mise au propre du texte » en matière de réécriture dans les deux contextes linguistiques.

Bibliographie

1. C. Doquet, Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves. Dans Boré, C. & Calil, E. (eds), *L'Ecole, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes*, 33- 53 (Académia-L'Harmattan, Louvain-la-Neuve, 2013)
2. J.-L. Pilorgé, *Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves*, thèse de doctorat (Université de Rennes, 2008)
3. M. Fayol, J.-É. Gombert, Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques, *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, **73**, 85-95 (1987)
4. D. Sander, K. R. Scherer, *Traité de psychologie des émotions* (Dunod, Paris, 2009)

5. F. Cuisinier, Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ?, *Recherche et formation* **81** (2016)
6. P. Ekman, E. R., Sorenson, & W. V. Friesen, Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, **164**, (3875), 86-88 (1969)
7. Frijda, N. H., & Mesquita, B. The analysis of emotions: Dimensions of variation. Dans M. F. Mascolo & S. Griffin (eds.), *Emotions, personality, and psychotherapy. What develops in emotional development?* 273–295. (Plenum Press, New York, 1998)
8. C. Fabre, *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. (L'atelier du texte, Grenoble, 1990)
9. C. Doquet, *Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2*, thèse de doctorat (Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2003)
10. L. A. Teruggi, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica* (Carocci editore, Roma, 2019)
11. M.-C. Penloup, *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon* (Académie de Rouen, 1994)
12. EcriScol : <http://syled.univ-paris3.fr/ecriscol/CORPUS-TEST/>
13. P.-Y. Testenoire, Transcrire des écrits scolaires : entre philologie et génétique textuelle, *Corpus* **16**, 87-109 (2016)
14. J.-É. Gombert, Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. Dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 143-156 (1991)
15. J.-P. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner* (ESF Sciences humaines, Issy-les-Moulineaux, 2015)
16. P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, s.1, (Fayard, Paris, 1982)
17. O. & J. Veslin, *Corriger des copies. Évaluer pour former*, (Hachette, Paris, 1992)
18. Site MkAlign (Fleury, Paris 3) : <http://www.tal.univ-paris3.fr/mkAlign/#p1>
19. S. Mazziotti, Traitement automatique des interventions des enseignants en CE2 et en CM2 en France et en Italie : entre grammaire et contenu, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, **13** (2013)

L'octogone des événements émotionnels : un modèle pour comparer la gestion des émotions à un âge précoce

Éva Feig^{1,*}

EA 1339 LiLPa, Université de Strasbourg, 67000 Strasbourg, France

Résumé. Pour que les adultes travaillant dans des crèches ou écoles maternelles bi-plurilingues puissent comprendre le comportement co-régulatif de leurs collègues, issus d'une autre langue-culture, nous développons un nouveau modèle sous forme d'un diagramme Kiviat qui se fonde sur ce qu'on peut observer comme adulte au niveau intra-individuel pendant une situation de charge émotionnelle vécue par l'enfant (ici nommé événement émotionnel). Le modèle prend en considération les différentes dimensions qui caractérisent l'événement émotionnel vécu par l'enfant de même que sa gestion par l'adulte. Il visualise l'instant observé selon huit axes, à savoir : la valence émotionnelle, l'intensité du ressenti enfantin, la modalité du traitement offert par l'adulte, le degré de verbalisation du ressenti offert par l'adulte, la familiarité de l'enfant avec les mots utilisés par l'adulte, la sémiotisation des émotions du côté adulte, la focalisation plus ou moins centrée sur les émotions de l'enfant et la situationnalité ou le degré d'induction situationnelle du vécu. Sur la base des observations faites dans quatre crèches franco-allemandes de l'espace du Rhin supérieur en 2018, il est possible de montrer l'applicabilité pratique du modèle pour des études interculturelles. De plus, l'abstraction des figures qui reflètent la stratégie de co-régulation des émotions mise en place par chaque pédagogue permet d'identifier des congruences comportementales transculturelles entre les professionnels francophones et germanophones qui ont réussi à établir une culture pédagogique partagée, voire une approche « interdidactique » selon Puren [7].

Abstract. For day-care centre and preschool teachers in bi-plurilingual settings to understand their colleagues' co-regulative behaviour, we develop a new model in the form of a Kiviat diagram that accounts for the adults' emotion management and intraindividual perception of the child's emotional load during what we call an emotional event. The eight parameters taken into consideration are as follows: arousal, emotional value and intensity of the child's emotion, the modality of the adult's interactions, its degree of verbalisation of the emotion, the child's familiarity with the words used by the adult, the adult's semiotisation of the emotion, his or her child-centredness and the context-drivenness of the co-regulated event. By means of the observations made in 2018 in four French-German day-care centres

* evafeig@gmail.com

situated in the region of the Upper Rhine it is possible to demonstrate the model's practical applicability for intercultural studies. The silhouettes reflecting the co-regulation strategy of each pedagogue allows us to identify transcultural congruencies in the behaviour of French- and German-speaking teachers who have managed to implement a shared pedagogical culture, i.e. an “interdidactic” approach according to Puren [7].

Introduction : Pourquoi encore un modèle ?

Si l'on travaille dans le champ de la petite enfance et, plus concrètement, avec des structures d'accueil à vocation bi-plurilingue où l'on vise expressément une inculturation double du jeune enfant, les émotions sont partout et au cœur de tout ce qui est fait. Néanmoins, et bien qu'elles paraissent très banales, les émotions sont un champ très vaste, très difficiles à saisir et profondément enracinées dans une culture concrète [3, p.11]. Ainsi, et bien que certaines réactions physiologiques se trouvent hors de l'influence de la culture, c'est elle qui détermine comment les émotions sont vécues et communiquées, respectivement, comment on est censé les percevoir et exprimer [4, p. 106] [cf. 5, 6]. Pour aider les professionnels à accompagner les processus de socialisation affective avec la sensibilité nécessaire à l'égard des habitudes de l'autre et pour les orienter dans l'établissement d'une culture pédagogique partagée – ce que nous nommons « interdidacticité » selon Puren [7, p. 491] –, il est nécessaire de se distancer des résultats obtenus en laboratoire [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14], en recherche développementale monolingue [15, 16, 17, 18, 19, 20] ou dans des études lexicographiques [21, 22, 23] ou lexico-centrées [24, 25, 26, 27, 28] pour procéder à la découverte des patrons interactionnels du terrain. Ce changement de paradigme s'avère d'autant plus nécessaire qu'il faut rappeler avec Clore et Ortony [29, p. 368] que beaucoup d'études qui analysent le vocabulaire affectif partent d'un corpus de mots dits émotionnels sans avoir défini préalablement les critères exacts qui justifient l'exclusion ou inclusion des mots. Pour combler cette lacune, nous suivrons des chercheurs interactionnistes comme Quignard et al., Plantin, Plantin et al., Polo et al. et Cosnier [30, 31, 32, 33, 34] et nous nous concentrerons sur les préférences et habitudes qu'on peut observer in situ. Les nouvelles connaissances qui découlent d'une telle approche du terrain permettront de comparer comment les acteurs professionnels de l'accueil de la petite enfance co-régulent les émotions du jeune enfant pendant ce que nous appelons un « évènement émotionnel » et ceci dans un environnement bi- ou plurilingue. De plus, cette recherche nous fournira un premier inventaire des termes qu'ils leur apprennent pour nommer ce qu'ils ressentent. Ce but s'avère d'autant plus important en vue de l'affluence des recherches hautement scientifiques sur les émotions des nourrissons qui ne peuvent pas être transférées du setting expérimental au terrain, mais aussi compte-tenu des publications de vulgarisation – comme celles de Filliozat –, qui offrent aux intéressés des leçons et des petits exercices pratico-pratiques qui simplifient exagérément et généralisent trop pour servir de base pour une formation continue des professionnels déjà bien formés dans le champ de la psychologie du petit enfant et du travail de l'attachement.

Avant de pouvoir générer un tel modèle qui se prête à une analyse multifactorielle et comparative, il faudra quand même déterminer les défis théoriques et ainsi répondre aux questions suivantes :

1. Que définit-on comme « émotion » ?
2. Comment peut-on repérer et décrire un évènement émotionnel et ce, plus particulièrement, chez le jeune enfant ?

3. Comment classifier les événements d'implication émotionnelle dans un contexte bi-plurilingue sans se laisser obnubiler par le réseau lexical de l'une des langues impliquées ?

S'il y a des réponses pertinentes, il sera possible de comparer

a) la manière dont les éducatrices/éducateurs nomment, c'est-à-dire interprètent et catégorisent des événements comparables (comment les mettent-ils/elles en mots dans une langue et dans l'autre ?) et

b) la manière dont les éducatrices/éducateurs gèrent des situations analogues concrètement (p.ex., pour calmer le chagrin d'un enfant pendant l'accueil du matin, est-ce qu'ils/elles verbalisent tout ou se contentent-ils/elles de stratégies non-verbales ?).

Le modèle qui en résultera permettra de mener des études qui pourront contribuer à une harmonisation des premières expériences émotionnelles faites dans les deux langues offertes dans les structures d'accueil de la petite enfance. Ainsi, on pourra prévenir une mémorisation à long terme des déclencheurs fondamentaux ou traumatiques qui éliciteront dès lors des croyances stéréotypiques qui seront inaccessibles aux processus cognitifs appris ultérieurement [35, p. 34-35]. Cet objectif s'avère d'autant plus important qu'il faut rappeler avec [36, p. 55] qu'au début de la vie, nous partageons tous les mêmes patrons psychophysiologiques concernant le traitement des émotions (pour le concept d'une multi-compétence émotionnelle unique des individus bi-plurilingues cf. [5, p. 2] et [37]). C'est seulement après que commence l'effet modélisateur de la culture, donc la socialisation du nourrisson, dont [u]n des objectifs [...] est d'apprendre à l'enfant comment utiliser la langue pour produire des énoncés qui aient un sens, de façon à la fois efficace et acceptable pour la communauté » [38, p. 17] [cf. 39, p. 182]. Si ce processus débute, néanmoins, « dès la naissance puisque la manière dont on s'adresse ou pas à l'enfant est régie et organisée par la culture dans laquelle on s'insère », il serait souhaitable que les professionnels de l'accueil du jeune enfant soient sensibilisés à cet enjeu pour mieux accompagner l'entrée du jeune enfant – même de celui qui est monolingue de naissance – dans le monde bilingue-biculturel.

1 Ancrage théorique et cadre définitoire

Pour rester ouverte à la diversité des savoir-dire, savoir-faire et savoir-être de chaque langue-culture, cette étude choisit une perspective onomasiologique en partant du phénomène observable pour en inventorier les différentes stratégies de dire et faire. Ce faisant, notre questionnement s'ancre, d'une part, dans le champ de la psychologie du jeune enfant, notamment dans l'éducation et, d'autre part, dans le champ de l'ethnolinguistique. De cette façon, il peut profiter des connaissances et modèles de différentes disciplines pour en emprunter les composants et méthodes qui se prêtent à une application *in vivo* pour comprendre et classifier la réalité des interactions humaines.

Au vu de l'âge précoce des enfants impliqués (de 10 semaines à 3 ans), il va de soi que toute approche partant d'une théorie de l'évaluation cognitive (*cognitive appraisal*) comme base définitoire exclusive des émotions sera difficile à mettre en place ici, car l'accès à la classification mentale du ressenti à travers le langage des émotions est pratiquement bloqué. Ce défi est particulièrement aigu parce qu'il faut admettre avec Ortony, Clore et Collins [40, p. 8] que bien que les émotions ne soient pas des entités linguistiques, on y accède primordialement à travers le langage. Au-delà de ce défi particulier de la tranche d'âge ciblée, nous devons faire face à la problématique générale que les émotions se présentent sous forme de *black box* [41, p. 244, p. 246 Figure 11.1] [cf. 42, p. 5], dont le contenu doit être déduit des indices comportementaux, verbaux et physiologiques [43, p. 174, 176] [44, p. 127] [40, p. 8-12]. De plus, et lié de nouveau au monde de la petite enfance, il faut être conscient qu'au début de la vie, le fait d'expérimenter un événement émotionnel† et de réagir à sa cause sont

† Cf. la théorie des événements affectifs (*Affective Events Theory*) de Weiss et Cropanzano [1, p. 11] qui place le focus également sur les événements singuliers et concrets comme déclencheurs ou causes d'une réaction affective. L'argumentation de Scherer (2005 : 700) va dans le même sens quand il écrit :

deux circuits neuronaux inséparables. Ainsi, dans l'ontogenèse de l'être humain, on peut supposer une chronologie relative qui commence par des processus *bottom-up* [45, p. 88], caractérisés par les réflexes et les anciens programmes d'auto-préservation du cerveau archaïque [46, p. 163], et qui continue à s'enrichir par des processus *top-down* [45, p. 89-90] qui permettent un contrôle de plus en plus raffiné sur ces réactions innées et, donc, la gestion des émotions à l'aide de l'évaluation cognitive et du langage. La langue et donc, le contrôle sur les émotions, ne s'entremêlent que peu à peu [41, p. 243]. Comme cette « cognitivisation » du vécu et le réseau lexical et métaphorique représentant les émotions se développent à l'aide de[‡] et en interaction multimodale avec [39] [36, p. 55] d'autres acteurs de l'environnement du jeune enfant [47, 48] [39, p. 165-166][§] – ici des éducateurs parlant deux langues différentes – et comme nous souhaitons étudier justement les concepts verbaux et interactionnels qu'ils apprennent aux enfants, l'identification d'un événement émotionnel devra se fonder primordialement sur les autres canaux ou *output systems* [41, p. 244], comme le sont le comportement et les réactions physiologiques [46, p. 163] qui sont intrinsèquement liées [49, p.185]. La présente étude part, par conséquent, d'une définition de l'émotion qui est empruntée à des études psychologiques physio-comportementales de l'émotion comme celle de Lajante et Droulers [43, p. 174, 176]^{**}, qui suivent Grandjean et al. [50, p. 485] 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 événements pertinents et aux conséquences potentiellement importantes pour un individu » [50, p. 485, traduit et cité par 43, p. 173].^{††}

Pour plus de précision, on devrait y ajouter également la dimension vocale^{‡‡} qui est d'importance fondamentale dans les relations interculturelles [19] et qui a été étudiée en détail, entre autres, par Moulin [51, p. 156], Devillers et al. [52, p. 129], Abitbol [53] et Prat [54, p. 29 s.]. Le terme *émotions* est alors l'hypéronyme de toute une série de phénomènes visibles, audibles, palpables et qu'on peut parfois même sentir si l'on est assez proche de la personne qui expérimente l'émotion, selon ce que nous apprend Hall [55, p. 70s.]. Néanmoins, et au contraire de ce que l'on peut faire dans les études menées en laboratoire ou dans le contexte des recherches néonatales en clinique, les indices corporels comme la fréquence cardiaque [43, p. 174-175] ou la réaction électrodermale (RED)^{§§} [56, p. 150] ne peuvent pas être utilisés comme marqueurs objectifs de l'*arousal* afin d'identifier des épisodes émotionnels chez le jeune enfant passant la journée dans une crèche bilingue. Le même constat vaut pour la méthode de l'autoévaluation (*self-report*) [40, p. 9] qui est

« emotions are generally elicited by *stimulus events*. By this term I mean that something happens to the organism that stimulates or triggers a response after having been evaluated for its significance ».

[‡] Cf. le concept vygotkien de la *zona blizhaichego razvitiia* ou *zone du développement le plus proche* [57, p. 60] qui décrit le « parcours développemental qu'il [l'enfant] est sur le point d'accomplir » [58, p. 136].

[§] Ainsi Meltzoff et Moore ont pu montrer que déjà 42 minutes après sa naissance, un bébé est capable et essaiera d'imiter les mouvements d'un autre humain adulte [59, p. 779].

^{**} Cf. Ortony et Clore [44, p. 127], Damaisio et Larssonneur [60], mais aussi des définitions proposées par des praticiens comme, par exemple, Gervais [61, p. 7].

^{††} Concernant l'acceptation générale d'une définition multicomponentielle entre les chercheurs, voir aussi, par exemple, García-Prieto et al. [62, p. 197], Gross et Thompson [42, p. 4-5], Frijda [63, p. 264] ou Celeghin et al. [64, p. 2].

^{‡‡} Cf. aussi les six composants de l'émotion décrits par Fontaine et al. [65, p. 1051-1054].

^{§§} Lajante et Droulers [43, p. 175] parlent d'*activité électrodermale* (AED).

l'instrument le plus utilisé quand on travaille avec des adolescents ou des adultes. Dans le contexte de la petite enfance, cet instrument est simplement inutile [66, p. 252].

La perspective intra-individuelle (*within-individual level*) [49, p. 177] étant non viable, il faudra alors favoriser une approche inter-individuelle (*between-individual level*) [49, p. 177]^{***} comme celle que propose l'ethnographie et, plus précisément, l'observation participante. Celle-ci vise à documenter tous les symptômes et facteurs contextuels qui peuvent éclairer une situation concrète, se prêtant ainsi à l'analyse multifactorielle que nous envisageons de faire. Ainsi, l'identification d'un événement émotionnel vécu par l'enfant prendra en considération, premièrement, les indices visuels, auditifs et tactiles, par exemple quand l'enfant se raidit, quand il a des mains froides ou commence à transpirer fortement, etc. Cette méthode peut se justifier, de plus, par la similarité croisée (*cross-modal similarity*) entre les résultats des différents types de test documentés par Nummenmaa et Saarimäki [67, p. 5, Fig. 1]. Deuxièmement, il tiendra compte de toute sorte d'interaction avec l'environnement^{†††} – dont s'aperçoivent tantôt la chercheuse, tantôt les acteurs professionnels. En ce qui concerne la définition d'interaction dans ce contexte nous suivons Kerbrat-Orecchioni [68, p. 216] en postulant :

Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable et sans rupture.

L'interaction est donc une « entrée en contact intentionnelle avec un sujet ou objet coprésent dans l'épisode émotionnel vécu afin d'y exercer une influence » [69, p. 55]. Néanmoins, cette deuxième idée de vouloir « changer en échangeant » [69, p. 55] focalisée sur les échanges et négociations verbales devra être étendue à d'autres types d'échanges non verbaux pour être en phase avec notre recherche. Par conséquent, nous définirons l'émotion 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 »). Ces déviations se peuvent présenter sous forme d'une différence « par présence », c'est-à-dire sous forme d'un comportement qui diffère activement de ce que l'on peut attendre (p.ex. l'enfant hurle, tape, mord, se jette sur le sol, devient tout rouge, pâlit, pleure à chaudes larmes, glousse de plaisir, etc.), ou bien elles peuvent se présenter sous forme d'une différence « par absence », quand l'enfant ne montre pas le comportement prévisible (p.ex. quand il reste sans bouger, sans parler, sans entrer en interaction pendant un certain temps et que cela interpelle son environnement).

2 Vers un nouveau modèle interculturel : les paramètres (ou axes) à prendre en considération

Afin de rendre compte de tous les facteurs qui déterminent la perception d'un événement émotionnel chez le jeune enfant ainsi que sa gestion par l'adulte et ceci sans recourir aux stéréotypes de l'une des cultures étudiées^{†††}, nous devons trouver une représentation qui prenne en considération la complexité du phénomène et de l'interaction à décrire et qui soit, dans l'idéal, abstraite, claire et auto-explicative. Nous partons alors avec Fontaine et al. [65, p. 1050] de la constatation que le monde des émotions n'est pas bidimensionnel et, à la

^{***} Pour le problème de l'observabilité des émotions dans le discours cf. aussi Micheli, Hekmat et Rabatel [75].

^{†††} Pour une analyse plus ample des « émotions dans les interactions » cf., par exemple, Plantin, Doury et Traverso [32].

^{†††} Pour l'ancrage profondément culturel des expressions des émotions cf. aussi, par exemple, Kwapisz-Osadnik [76] et Pavlenko [77].

recherche des idées utiles, nous tournons d'abord vers les modèles dimensionnels comme celui de Berthelon [70, p. 27 s.], ou des modèles componentiels comme celui de l'hexagone des émotions élaboré par Sprengelmeyer et al. [71, p. 1653]. Cette représentation hexagonale de la confusabilité des émotions fondamentales [14, p. 37, figure 2.1] se base sur les photos tirées du *pool* des expressions faciales d'Ekman et Friesen [72] qui ont été consultés dans sa visualisation chez Daudelin-Peltier [73, p. 74, Figure 15] et elle a été dessinée, surtout, pour permettre une classification des expressions du visage qui soit plus nuancée (p.ex. joie-surprise) et qui prenne en considération la possibilité d'un état émotionnel plus complexe que celui des émotions « pures » définies par Ekman/Friesen (cf. dans ce contexte « The Emotion Hexagon Test » développé et utilisé dans le manuel de Sprengelmeyer et al. [14]). Elle nous servira de source d'idée d'une représentation n-gonale, mais pendant que le modèle de Sprengelmeyer et al. a été dessiné expressément pour montrer la proximité, donc « confusabilité » de certains expressions faciales émotionnelles (*hexagonal representation of confusabilities of basic emotions* en anglais), nous cherchons une visualisation qui soit composée d'axes indépendantes. Une deuxième source d'inspiration pour un tel modèle sont les axes du modèle circomplexe de l'affect de Russel (Russell 1980) ou les composants de l'émotion déterminés par Scherer [74, p. 698, Tableau 1), mais nous devons compléter ces modèles par les différents facteurs qui déterminent l'interaction co-régulatrice entre pédagogue et jeune enfant afin d'adapter la visualisation à notre terrain. Dans ce but, nous proposons de prendre en considération huit dimensions qui caractérisent ces événements émotionnels :

AXE 1: La valence émotionnelle (positive – neutre – négative) :

Elle décrit comment le vécu, notamment l'excitation du système nerveux, devrait être évalué par le jeune enfant et elle s'organise entre les deux pôles [ÉMOTION POSITIVE] et [ÉMOTION NÉGATIVE] [78, p. 174]. La dimension neutre ou ambivalente (surprise) se place au milieu de l'axe, avec la valence négative (colère, anxiété) située à l'extérieur pour visualiser qu'ici la co-régulation par l'adulte prendra plus de temps qu'en cas d'une émotion à valence positive (joie).

AXE 2: L'intensité (arousal) (faible – moyen –forte) :

L'activation des circuits neuronaux associés avec le traitement des émotions peut se présenter à différents degrés d'intensité [78, p. 174]. Bien que la culture y soit déjà opérative en conditionnant le jeune membre de la société à favoriser des émotions à intensité forte (sociétés occidentales) ou faibles (sociétés asiatiques) [4, p. 106, 108], on peut distinguer universellement des occasions (a) d'activation du système sympathique causant une fréquence cardiaque élevée et un état d'alerte du système moteur (*arousal fort*) [65, p. 1051], des situations (b) où on observe une décélération des symptômes décrits comme, par exemple, pendant la provocation d'une réponse de l'interlocuteur adulte [36, p. 59] ou pendant l'imitation de celui-ci comme phase d'orientation, d'apprentissage et d'attente [36, p. 56]. Suivant Mauss et al. [49, p. 182-184], on pourrait catégoriser les différents degrés d'intensité d'un événement émotionnel selon l'activation cardiovasculaire associée à l'émotion observée, en évaluant la joie comme activation forte et la tristesse comme désactivation relative. Cette méthode s'avère peu appropriée ici à cause de l'hypergénéralisation qui en résulterait. Dès lors, nous préférons suivre Yik, Russel et Steiger et al. [79, p.706, Figure 1] et utiliser les 12 secteurs du modèle circomplexe des affects pour classer l'intensité d'un événement émotionnel. Concrètement, et faute d'autres mesures applicables, nous proposons de classer des manifestations prolongées et très audibles de détresse, colère ou d'enthousiasme comme d'intensité forte, des moments de plaisir, d'irritation ou de tristesse

partagés avec l'entourage comme d'intensité moyenne et des occasions de contentement ou mécontentement seulement visibles et à durée courte comme d'intensité faible. L'intensité forte sera conséquemment placée à l'extérieur de l'axe, l'intensité faible en position centrique (cf. l'organisation du Geneva Wheel of Emotion [80]).

AXE 3: La canalité du traitement co-régulatif de l'adulte (monocanalité – bicanalité – multicanalité) :

Concernant l'appartenance intrinsèque de la gestion de l'émotion à son expérimentation *in situ* nous rappelons avec Plantin et Tersis [81, p. 108] que « [d]ans les séquences émotionnelles primaires, l'émotion apparaît, se constitue, est gérée et se dissout éventuellement au fil de l'interaction. » Ce paramètre prend alors en considération qu'un événement émotionnel vécu par le jeune enfant peut être géré par l'adulte en utilisant différents canaux de traitement. Ainsi, dans la pratique quotidienne des éducateurs, on peut observer des occasions où le professionnel opte dans son traitement de l'événement émotionnel pour la *monocanalité*, p.ex. en raisonnant (canal cognitif) ou en utilisant uniquement le toucher (canal psychomoteur) pour calmer l'enfant qui râle, une fois partis ses parents. D'autres fois, on peut observer une combinaison de plusieurs canaux de traitement, par exemple quand l'éducateur regarde l'enfant avec un sourire encourageant^{§§§} (traitement affectif) en lui faisant un câlin sur la tête (traitement psychomoteur) et en lui expliquant la raison (traitement cognitif) de son comportement. Si cette combinaison intègre deux canaux seulement, nous parlons de *bicanalité*, si ce sont plus de deux canaux nous parlons de *multicanalité*. Afin de prévenir des fausses conclusions, nous souhaitons rappeler ici le fait que les interactions citées pour illustrer chaque canal de traitement (i.e. le canal affectif, cognitif ou psychomoteur) ne sont que des exemples. Ainsi, le canal cognitif peut être activé en raisonnant, évidemment, mais une mimique peut également servir pour rendre l'enfant conscient de l'émotion vécue. En ce qui concerne l'ordre des trois états sur l'AXE 3, nous plaçons la monocanalité vers le centre et la multicanalité vers l'extérieur avec la bicanalité au milieu pour représenter l'investissement croissant d'énergie du côté de l'adulte.

AXE 4: La modalité (verbale/non verbale/mixte) de la gestion émotionnelle offerte par l'adulte:

Cet axe se veut une analyse plus fine du code dont l'adulte se sert pour activer le canal ou les canaux choisi(s) sur l'AXE 3. Le professionnel peut opter, par exemple, pour le code verbal pour inviter l'enfant à une cognitivisation de son ressenti afin de le contrôler, mais il peut également choisir le code non verbal pour aider l'enfant à prendre conscience de l'émotion vécue (p.ex. par la mimique). La même observation vaut pour le canal affectif, car il est également possible de consoler un enfant verbalement qu'à travers la gestuelle ou un toucher réconfortant. Le canal psychomoteur est le seul qui ne peut être activé que de façon non verbale et qui est donc issu d'une corrélation unidirectionnelle. Comme le code non verbal peut se dérouler de façon simultanée pendant que le langage est un médium séquentiel, nous plaçons la modalité non verbale vers le centre, la modalité verbale vers l'extérieur et la modalité mixte au milieu, car l'usage de la gestuelle peut raccourcir l'intervention co-régulative de façon significative.

^{§§§} Concernant le résultat psycho-physiologique positif d'une attitude enthousiaste et optimiste cf. Lundh [82, p. 136].

AXE 5: Le degré de familiarité des mots utilisés par l'adulte jugé du point de vue de l'enfant (connus – en train d'être acquis – inconnus) :

Au cas où l'adulte opte pour une verbalisation (gestion verbale ou mixte), nous étudierons s'il utilise des mots connus, donc familiers à l'enfant ou s'il profite de l'occasion pour le familiariser avec de nouvelles façons de s'exprimer. L'usage des mots familiers aideront à raccourcir l'intervention co-régulative, donc nous la plaçons vers le centre, tandis que l'introduction d'un nouveau vocabulaire demandera un discours explicatif plus long. Le mode « non familier » sera alors placé vers l'extérieur avec les mots en voie d'acquisition figurant au milieu de l'axe.

AXE 6: La sémiotisation des émotions (émotion dite – montrée – étayée) :

Conforme à la théorie de l'interactionnisme de Kerbrat-Orecchioni [68], cet axe rend compte des différents types de verbalisation d'une émotion. Ainsi, premièrement, le locuteur adulte peut choisir de classer *expressis verbis* l'émotion qu'il accompagne chez le jeune enfant (émotion dite), en parlant, par exemple, de sa *tristesse*, de son *chagrin* ou de sa *joie*. Cette stratégie est la moins chronophage, de façon qu'elle sera placée vers le centre. Deuxièmement, le locuteur adulte peut utiliser son intonation et d'autres moyens linguistiques ou « *marques langagières* [italiques dans l'original] » [75, p. 8] – comme, par exemple, la répétition ou l'emploi des hypocoristiques – pour transmettre l'émotion co-régulée (émotion montrée). Cette catégorie part de l'hypothèse de la cohérence émotionnelle qui « est un cas particulier du principe d'*accountability*, qui veut que le locuteur rende transparents pour l'interlocuteur ses actes et ses discours afin d'en assurer l'intelligibilité [italiques dans l'original] » [81, p. 108]. Toute émotion montrée est alors traitée comme émotion ressentie, la possibilité d'une émotion feinte étant exclue catégoriquement du modèle. Un soupçon justifié d'incohérence entre émotion dite ou montrée et émotion ressentie du côté de l'adulte devra conséquemment être documenté sur la base des données recueillies. En ce qui concerne le positionnement de ce type de sémiotisation sur l'AXE 6, nous constatons que cette stratégie prendra plus de temps pour être codée que l'émotion dite. Elle se situe alors au milieu de l'AXE 6. Troisièmement, le pédagogue peut légitimer ouvertement – ou pas – l'émotion documentée chez l'enfant (émotion étayée). Nous pouvons constater ce type de sémiotisation quand l'éducateur donne à l'enfant des arguments en faveur de son émotion (légitimation), par exemple en confirmant qu'aujourd'hui papa est sorti vraiment trop vite ou en encourageant à vivre son chagrin ou sa colère. La même chose vaut, au contraire, quand le professionnel essaie d'imposer une autre interprétation du ressenti, par exemple en parlant de la fatigue au lieu de la désespération pour ainsi justifier un comportement moins sensible ou le fait d'ignorer complètement la charge émotionnelle de l'enfant (délégitimation). Cette stratégie, qui provoque souvent des contre-arguments de la part de l'enfant, consomme encore plus de temps de façon qu'elle sera placée à la fin extérieure de l'AXE 6.

Les stratégies mixtes (émotion dite/montrée ou montrée/étayée) figureront sur l'AXE 6 au milieu entre les deux catégories combinées à moins que ce ne soit une combinaison entre l'émotion dite et l'émotion étayée. Dans ce cas-là, on travaillera avec un marquage double (voir Figure 6), en choisissant la verticale claire comme trame de fond pour la forme plus proche du centre et un remplissage coloré semi-transparent pour la partie qui dérive du paramètre extérieur. Comme l'émotion montrée et l'émotion étayée demandent également à l'enfant de déduire de l'interaction verbale de l'adulte ce qu'il veut lui faire ressentir, nous y activons le concept de l'*inférence* introduit par Micheli [83, p. 35] et rappelé par Polo [33, p. 8-9], mais en l'adaptant au monde de la petite enfance. Ainsi, nous proposons de distinguer ici l'*inférence affective* à faire quand il s'agit d'une émotion montrée et l'*inférence cognitive* qui se produit quand c'est une émotion étayée qui joue avec les scripts interactionnels associés

à des situations routinières. De plus, nous pourrions compléter notre analyse de la sémiotisation des émotions en posant la question si les professionnels activent également des stéréotypes phénoménologiques lexicalisés (p.ex. : « Il ne faut pas que tu sanglotes » pour délégitimer le chagrin de l'enfant) ou s'ils transmettent des stéréotypes émotionnels déterminés par la situation, par exemple quand ils réclament la honte de l'enfant qui a mangé tous les morceaux de pêche du bol de fruits pendant le goûter. S'il vaut la peine d'y intégrer encore un autre code ou un neuvième axe dans le diagramme pour visualiser les résultats respectifs dépendra des résultats du terrain.

AXE 7: Le degré de focalisation sur l'enfant (child-centredness) au long de l'intervention régulatrice (focalisation sur l'émotion de l'adulte – focalisation sur l'émotion de l'enfant – focalisation sur l'échange) :

Sur cet axe nous visualisons si la gestion des émotions vécues par l'enfant pendant un événement émotionnel se concentre sur les émotions enfantines uniquement (*child-centred*), si, en revanche, on thématise les émotions de l'adulte pour modifier le ressenti de l'enfant (*adult-centred*) ou si la gestion de l'événement émotionnel essaie de mettre en place un équilibre entre les sentiments de l'enfant impliqué et ceux de son environnement afin de rétablir l'équilibre émotionnel de l'enfant. Il ne s'agit donc pas d'analyser la gestion des dynamiques émotionnelles qui surgissent dans le cadre des interactions entre pairs, mais nous étudions les stratégies de co-régulation appliquées par l'adulte afin d'acheminer la future autorégulation du jeune enfant. Ici, nous plaçons de nouveau les différentes stratégies en ordre croissant du temps et de l'énergie investis dans la co-régulation, en attribuant la place centrale à la focalisation sur l'émotion de l'adulte, la place au milieu à la focalisation sur l'émotion de l'enfant et la position à l'extérieur à la focalisation sur l'échange qui est la stratégie la plus compliquée.

AXE 8: La façon dont l'événement émotionnel se situe (émotion situationnelle – émotion contagionnée par les pairs – émotion induite par un album) :

En vue de l'importance de la situation [84, p. 43] [85, p.51-52] comme déterminant central de toute sorte de variations linguistique et comportementale [86, p. 77], de l'émotion même [87, p. 16], mais aussi du travail émotionnel (*emotion work*) [88, p.552] sollicité par des albums et d'autres outils, notre modèle rendra compte du stimulus qui a – apparemment – déclenché le ressenti que l'adulte essaie de gérer (ou non). Cette décision n'implique pas que le contexte environnemental fasse partie de l'émotion, c'est-à-dire des changements intérieurs que l'organisme expérimente ou réalise, mais il fait partie de l'épisode émotionnel en s'inscrivant dans la perception mémorisée (ou non) du ressenti vécu de la part de l'individu. Par conséquent, le contexte y sera lui-même sujet à une possible – ou probable – transformation à cause du comportement extériorisé ou intériorisé de l'expérimentateur. De même, nous comprenons ici le terme de *stimulus* dans son sens skinnérien comme « une classe d'événements du monde physique qui partagent la propriété d'influencer les réactions d'un organisme (qu'il s'agisse de les déclencher [...] ou de moduler leur probabilité d'apparition » [89, p. 255]. Par exemple, le fait de voler le doudou à un enfant de deux ans provoquera chez l'enfant sain presque automatiquement une émotion fortement négative – le vol (événement du monde physique) y servant de déclencheur –, tandis que la sortie de la mère ou du père, le matin, augmentera seulement la probabilité d'une réaction émotionnelle négative sans la déclencher nécessairement. Nous nous intéressons à l'influence que la situation exerce sur la complexité du comportement co-régulatif offert par l'adulte, ce qui nous mène à comparer uniquement des événements qui partagent la même valence et le même degré d'*arousal* chez le jeune enfant. En ce qui concerne le placement des différents types de

situationalité, nous rappelons ici qu'un événement émotionnel induit par un support médiatique peut se gérer normalement assez vite, alors que l'*arousal* causé par un événement du monde physique aura une répercussion sur l'organisme du jeune enfant qui demandera un travail émotionnel plus étendu. L'émotion contagionnée par un pair s'y trouvera au milieu, parce qu'elle n'est pas aussi virtuelle que celle d'une figure d'album, ni aussi réelle que celle que l'enfant a expérimentée lui-même.

3 Le mode de visualisation : l'« octogone des événements émotionnels »

Une fois déterminés et justifiés ces paramètres afin d'aider les professionnels des structures bilingues-biculturelles à établir un travail émotionnel congruent et interdidactique [7, p. 491], nous devons nous interroger sur la façon dont il serait pertinent d'arranger les axes respectifs. Le défi d'y intégrer, en plus, les stratégies non-verbales [90, p. 326] [91] [92, p. 349] [93] sous forme d'une labellisation verbale, représente une difficulté additionnelle qui est très importante à résoudre. Une solution viable dont nous pourrions nous doter ici, est de choisir un diagramme radar (Figure 1) ou de Kiviat**** (Figure 2), parce que ce type de visualisation permet de prendre en compte plusieurs variables indépendantes ou concomitantes.



Fig. 1: Diagramme radar

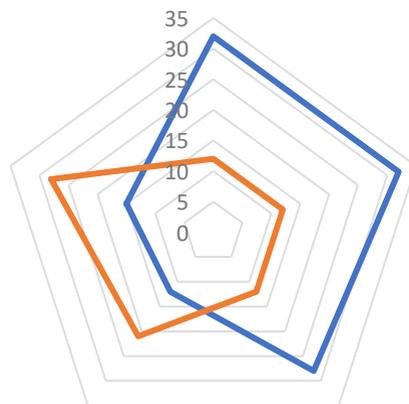


Fig. 2: Diagramme de Kiviat ou d'araignée

Pendant que le diagramme radar présente l'avantage de ne pas suggérer une corrélation intrinsèque entre les points d'extension comparables – comme le sont, par exemple, le cercle intérieur coaxial au moyen (Figure 3, position a) ou le cercle extérieur (Figure 3, position c) –, il ne sert que pour des cas où les phénomènes à observer se présentent de façon gradée. Comme les phénomènes pris en considération sur les huit axes de notre analyse sont parfois des variables continues (quantitatives) (p.ex. AXE 1 : « Valence » ou AXE 2 : « Intensité »), parfois des variables discrètes catégorielles (qualitatives, sans nécessité d'ordre logique) (p.ex. AXE 3 : « Canalité » ou AXE 6 : « Sémiotisation »), nous donneront la préférence au diagramme de Kiviat. De plus, nous travaillons avec un remplissage semi-transparent de la forme résultant de notre analyse sans que ce remplissage implique une relation d'inclusion

**** Les diagrammes de Kiviat permettent de visualiser une observation multivariée prenant en compte un nombre élevé de variables sous forme d'une figure géométrique saillante qui facilite l'analyse comparative des situations décomposées [2, p. 617].

entre les points plus centriques (ici: a, b) et ceux qui se trouvent plus vers l'exterieur de l'axe (ici: c) (Figure 3). Il vaut alors: $a \notin b$, $c \notin b$.

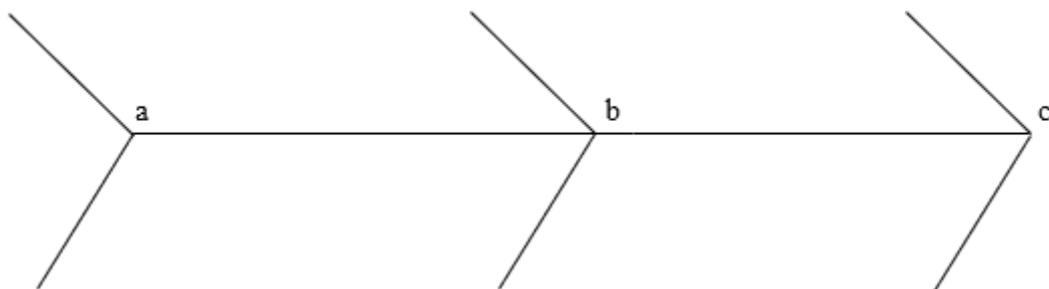


Fig. 3: États d'une caractéristique représentés sur l'axe respectif

Cette solution offre deux avantages : Premièrement, nous pourrions représenter trois états distincts d'une même variable sur le même axe (p.ex. AXE 8 : l'émotion induite par la situation, par les pairs ou par un album) ce qui rend le modèle très clair. Deuxièmement, ce modèle nous permettra d'obtenir, quand même, à la fin des analyses des formes n-gonales qu'on pourra superposer afin de visualiser à travers la congruence ou non-congruence géométrique des figures la similitude ou dissimilitude interactionnelles des patrons observés. Pour éviter de possibles malentendus, nous rappelons ici que bien que les états observés sur différents axes puissent trouver leur place à équidistance du centre de la figure (p.ex. en position b), ce positionnement analogue n'implique pas forcément que les deux phénomènes soient corrélés. À titre d'exemple d'une vraie corrélation on peut faire référence au lien entre le *traitement verbal* (position c de l'AXE 4 « modalité ») – plus extensif que le traitement non verbal – et l'*émotion étayée* ou *argumentée* (position c de l'AXE 6 « sémiotisation »), phénomène également chronophage. À titre de contre-exemple nous pouvons citer la relation entre le *traitement verbal* (position c de l'AXE 4 « modalité ») et l'*émotion dite* (position a de l'AXE 6 « sémiotisation »), la dernière pouvant se limiter in extremis à un mot-phrase (p.ex. « Désolé ! » / « Surprise ! »). Les figures géométriques que nous obtiendrons de chaque analyse interactionnelle se voudront alors des instantanés individuels qui seulement après une comparaison quantitative pourront donner lieu à une classification typifiante qui nous informera sur des possibles préférences liées au sexe, à l'âge ou à la biographie langagière de l'acteur professionnel, respectivement à la situation, la structure ou le pays où on gère la structure. Le modèle que nous déduisons de ces réflexions préliminaires s'organisera alors sous forme d'un modèle de Kiviat à huit axes et trois niveaux par axe et nous le nommerons l'« octogone des événements émotionnels » (cf. Figure 4).

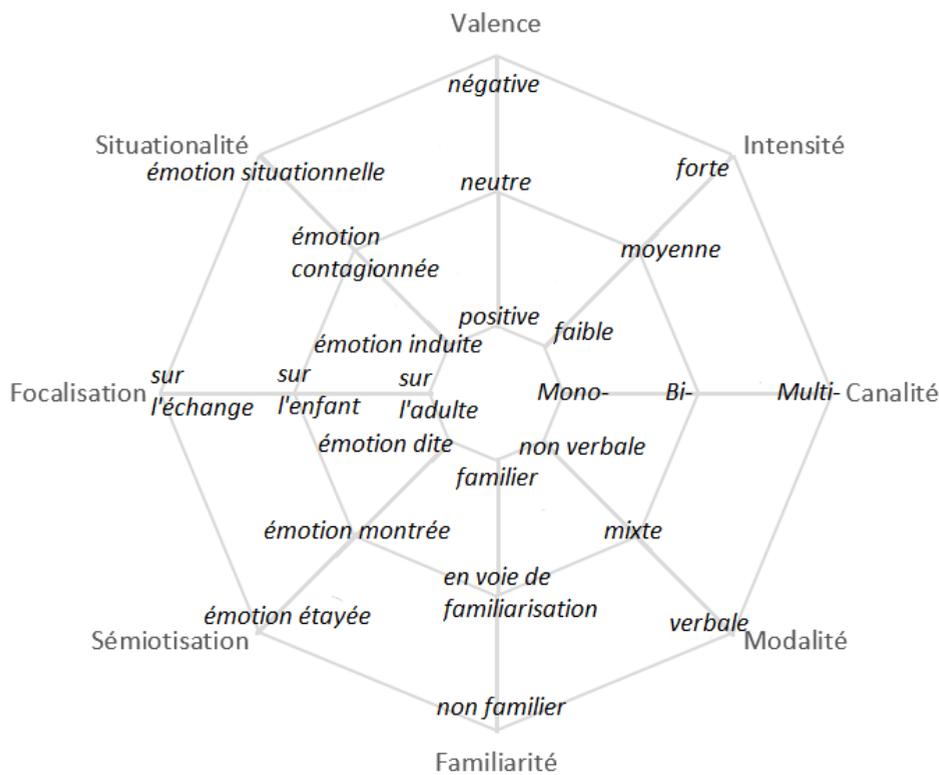


Fig. 4: L'octogone des événements émotionnels (Modèle ciblé aux analyses comparées)

Cette visualisation multi-dimensionnelle des événements émotionnels et de leur traitement s'avère un point de départ prometteur pour toute étude visant une comparaison de la verbalisation des émotions dans différentes langues car elle s'abstient d'une catégorisation verbale *a priori*. De plus, en choisissant la forme d'une toile d'araignée, il est possible de conjuguer les valeurs ou degrés d'actualisation sur plusieurs axes en même temps. Ainsi, il sera possible de comparer des événements à forme similaire sans devoir se fonder sur une description uniquement lexicale, qui devrait opter pour l'une des deux langues en jeu. Néanmoins, et avant de commencer à analyser des corpus larges sur la base de l'octogone, nous sommes censée démontrer son applicabilité fiable. Le dernier chapitre de cet article offrira, par conséquent un test d'applicabilité pour évaluer la validité et l'utilité du modèle offert.

4 Tests d'applicabilité de l'octogone émotionnel dans un contexte bi-plurilingue et bi-pluriculturel

Pour démontrer si le modèle proposé représente vraiment ce qu'il est censé représenter (critère de validité) et pour tester son utilité dans le champ des études interculturelles, nous l'utiliserons à la suite comme base d'analyse pour six événements émotionnels observés chez quatre éducateurs (dont deux francophones, deux germanophones) travaillant dans des crèches franco-allemandes du Rhin supérieur. Pour assurer la comparabilité des événements analysés au-delà de ces variables extérieures, nous fixons d'abord la valeur sur l'AXE 1 (« Valence ») en optant pour une charge émotionnelle négative et nous standardisons la valeur sur l'AXE 8 (« Situationnalité ») en choisissant une émotion situationnelle, à savoir le chagrin causé par la séparation du parent pendant l'accueil du matin (déclencheur extérieur).

De plus, nous regardons uniquement des scènes observées pendant la deuxième ou troisième journée du stage immersif pour que les effets du paradoxe de l'observateur soient également comparables.

Ainsi, chaque événement sera transcrit et analysé selon les huit paramètres introduits ci-dessus et nous ferons figurer les valeurs qui en résulteront sur les axes du modèle. Ce faisant, nous obtiendrons des figures géométriques que nous opposerons l'une à l'autre selon le critère « langue du professionnel » (exemples A et B pour le français, exemples C et D pour l'allemand) et selon le critère « structure » (exemples A et D pour structure 1, exemples B et C pour structure 2). Si la méthode de transformation des observations concrètes en valeurs abstraites est réussie, les formes résultantes des analyses faites par différents chercheurs se ressembleront et aucune difficulté ne se présentera pour interpréter les divergences ou convergences à observer entre les façons différentes de gérer la situation.

4.1 Application du modèle à deux événements émotionnels gérés par des professionnels francophones

Exemple A): C1J02.801.941-924.802-901

Éd. (à l'enfant): Salut! (*) (..) Salut! (*) (Bisou, bisou, bisou. Le prend dans les bras, lui donne des bisous sur la tête, lui fait un câlin sur la tête, lui enlève les cheveux du visage) Ma petite puce. Ça va ? T'es en forme ?

Parent : (2 sec) Oui. Ça va. Il est (***)...

Éd. : Ça marche. (rire) Pas de soucis. Tu dis « au revoir papa » ? (vers le père) Vous êtes un peu réservés aujourd'hui? [5 :13] Hein ? (vers l'enfant) Dites-moi.

Père : Bonne journée ! (dit « au revoir » avec la main)

Éd. : Merci. Au revoir ! Une bonne journée. « Au revoir, papa », un bisou ?

Père : Tant pis ! (lui lance un bisou volant) Bon. Au revoir !

Enfant : Ä-ä-ä-ä-mmm (il se presse contre l'éd. et ne veut plus rien faire)

Éd. (sourit) : Au revoir ! Houp ! (le laisse sauter sur ses bras et le pose doucement par terre à quelques mètres)

Exemple B): C2J02.901.-901.801-901

(La maman d'un enfant laisse l'enfant et sort vite)

Enfant : Maman ... Maman...Maman ! Maman ! (L'enfant reste debout, tourné vers la porte, il serre dans sa main le doudou et les larmes coulent de ses joues et il appelle sa mère crescendo)

Éd.: Nonomo*. (..) Nonomo. (...) Viens ! On va chercher quelque chose pour jouer. Tu veux construire un peu ?

Enfant: (Reste immobile, ne regarde pas, fixe la porte avec les yeux.)

Éd.: No-nomo! (..) Écoute, on va chercher quelque chose qui te plaît. Tu veux que je te lise une histoire ? (..) (il s'agenouille)

Enfant: (ne le regarde pas) Maman! (..) Ma-man! (..) Ma-ma:n!

Éd.: Regarde, il ne faut pas que tu sois triste. Nous sommes tous ici pour jouer, pour nous amuser... Regarde tes copains ! (montre avec l'index autour d'eux) Ils sont tous ici parce que maman et papa doivent travailler. Mais c'est pas grave. On ne doit pas être triste. Ta maman a dû aller à travailler et elle va revenir le plus vite possible !

Enfant : Non. Elle ne revient pas vite. (..) Maman !

Éd. : Alors ... comme tu veux. Tu restes ici et nous, nous allons nous amuser. (se lève et le laisse seul jusqu'à ce qu'il s'approche au coin des livres après un quart d'heure de pleurs désespérés)

*Nonomo représente un prénom masculin à trois syllabes

Pour guider l'interprétation des événements analysés et afin de rendre transparent le passage du texte à la visualisation, nous présenterons d'abord un tableau synoptique (Tableau 1) qui relie les indices trouvés dans le texte avec leur catégorisation respective. Les figures qui en résulteront seront exposées à la suite sous le titre de Figure 5 et Figure 6.

Tableau 1: Synopse du comportement co-régulatif d'exemple A et B (professionnels francophones)

	Exemple A	Exemple B
AXE 1 : Valence	Négative : <ul style="list-style-type: none"> ▪ pleurs (Ä-ä-ä-ä-mmm) ▪ réaction corporelle (se presse contre l'éd. et ne veut plus rien faire) 	Négative : <ul style="list-style-type: none"> ▪ pleurs (Maman ... Maman... Maman ! Maman !) ▪ réaction corporelle (Reste immobile, ne regarde pas, fixe la porte des yeux.)
AXE 2 : Intensité	Moyenne : <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'enfant montre son désaccord, mais il se laisse poser par terre à quelques mètres (i.e. très vite) 	Forte : <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'enfant montre son désaccord pendant un quart d'heure et il défend verbalement son droit d'être chagriné (Non. Elle ne revient pas vite.)
AXE 3 : Canalité	Multicanalité: <ul style="list-style-type: none"> ▪ canal psychomoteur : l'éd. le prend sur les bras, le laisse sauter ▪ canal affectif : bisous, sourire, ma petite puce ▪ canal cognitif: Ça marche./Pas de soucis. 	Monocanalité: <ul style="list-style-type: none"> ▪ canal cognitif : l'éd. parle à l'enfant pendant tout l'événement émotionnel accompagné en lui proposant à plusieurs reprises des activités amusantes (Écoute, on va chercher quelque chose qui te plaît.), en lui rappelant le comportement plus apprécié des autres enfants (Regarde tes copains ! [...] Ils sont tous ici parce que maman et papa doivent travailler.) et en réfutant la légitimité de sa tristesse (Mais c'est pas grave. On ne doit pas être triste. Ta maman a dû aller à travailler et elle va revenir le plus vite possible !) ▪ Note : Le fait de s'agenouiller pourrait être interprété comme canal affectif, mais on peut douter de l'effet consolateur au vu de la réaction de l'enfant et compte-tenu du focus sur le raisonnement comme stratégie.
AXE 4 : Modalité	Mixte : <ul style="list-style-type: none"> ▪ signaux verbaux : Ma petite puce./Vous êtes un peu réservés aujourd'hui?/Tu dis « au revoir papa » ?/T'es en forme? ▪ signaux non verbaux : câlins, contact corporel, sourire 	Verbale : <ul style="list-style-type: none"> ▪ signaux verbaux : tout le discours transcrit
AXE 5 : Familiarité	Langage familier: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ça marche./Pas de soucis/T'es en forme?/Ça va ? 	Langage familier : <ul style="list-style-type: none"> ▪ jouer, plaire, s'amuser, copains, mama, papa, triste
AXE 6 : Sémiotisation	Emotion montrée : Ma petite puce. T'es en forme ? Émotion étayée : Vous êtes un peu réservés aujourd'hui ? (→positionnement entre point b et c)	Émotion dite: triste, s'amuser (→marque double) Émotion étayée : <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'éd. nie le droit à la tristesse et impose la joie comme émotion socialement attendue.
AXE 7 : Focalisation	Focalisation sur l'enfant : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les 5 interactions de l'éd. se dirigent presque exclusivement 	Focalisation sur l'échange : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Focus sur l'enfant : tu veux, qui te plaît, que tu sois triste

	vers l'enfant. Les émotions de l'adulte (Pas de soucis/un peu réservés) ne sont pas prises en compte pour modifier le ressenti de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> Focus sur les autres : Nous sommes tous ici pour jouer, pour nous amuser... Regarde tes copains ! / Nous, nous allons nous amuser
AXE 8 : Situationalité	Émotion situationnelle : <ul style="list-style-type: none"> Déclenchée par la sortie du parent 	Émotion situationnelle : <ul style="list-style-type: none"> Déclenchée par la sortie du parent

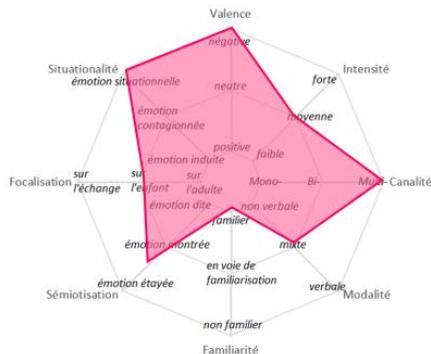


Fig. 5: Co-régulation exemple A (francophone)

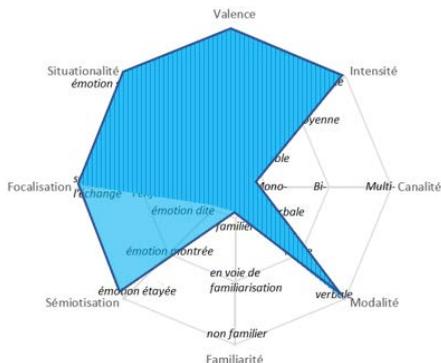


Fig. 6: Corégulation exemple B (francophone)

Si nous profitons maintenant de la possibilité d'une comparaison purement visuelle en superposons les deux figures issues de notre analyse (Figure 7), nous pourrions constater un écart bien évident entre les deux événements émotionnels et leur gestion professionnelle par les deux éducateurs francophones observés.

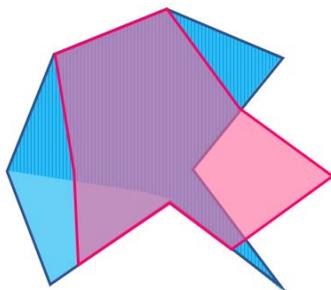


Fig. 7: Comportement co-régulatif francophone : exemple A vs. exemple B

Néanmoins, cette capture momentanée n'informe pas encore sur la nature de la discrédance observée. Ce qu'on peut confirmer sur la base de nos données et analyses est que la gestion par émotion étayée (exemple B) est, en fait, beaucoup plus chronophage (46 mots de la part de l'éd. d'exemple A vs. 104 mots de la part de l'éd. d'exemple B) et que le fait de la combiner avec la monocanalité pourrait encore renforcer cet effet. Si, de plus, une analyse systématique de tous les événements émotionnels enregistrés dans notre corpus révèle une omniprésence de cette diversité comportementale, les visualisations nous aideront à former des sous-corpus avec des situations à profils similaires afin de les soumettre à une analyse plus détaillée des facteurs additionnels qui pourraient être à l'origine de ces divergences (âge/biographie langagière de l'enfant, éducateur de référence : oui ou non, etc.). Si, au contraire, nous trouvons qu'un des deux profils sera dominant entre les éducateurs francophones, l'hypothèse culturelle tiendra et l'autre profil sera à classer comme cas extrême. Il s'agirait alors d'un profil purement individuel. La troisième variante qui pourrait se donner à la fin de l'analyse quantitative serait l'observation d'une congruence relative entre les figures reflétant le comportement co-régulatif des collègues travaillant dans la même structure. Dans ce cas-là, nous devrions supposer l'existence d'une culture interdidactique. De toute façon, avant de considérer le test d'applicabilité comme réussi, nous appliquerons le modèle pour analyser deux autres situations gérées en allemand.

4.2 Application du modèle à deux événements émotionnels gérés par des professionnels germanophones

Exemple C) : C4J03.823.942-828.802-902

Éd.: Aah- Mimini** (salue l'enfant avec une voix de plaisir)

Père : Och Schatziputz (la porte sur les bras et lui essuie les larmes ; l'enfant se cramponne fortement à son père) (vers l'éd.) Guten Morgen.

Éd : Guten Morgen.

Père: Na dann machen wir mal halt. Hm ?

Éd: (se lève et s'approche pour être à une distance qui permette de prendre l'enfant des bras du père) Hat se nicht gut geschlafen ?

Père : Oh [indéfini ; on ne sait pas si oui ou non]. So, komm. Was magst denn mal spielen? (la dépose par terre avec effort) Schau mal – ganz toll! (montre la tour à blocs LEGO qu'a construit un autre enfant).

Éd.: Ja, da können wir mal zusammen schau'n. (.) Mal sehen was sie mag.

Père: Ja. (parle avec une voix rassurante, très basse, laisse sa main sur le dos de l'enfant)

Enfant (reste debout, regarde vers la salle, les larmes coulent encore sur les joues, mais l'enfant ne pleure plus)

Éd.: So, dann sag mal „Tschüss, Papa!“ Sag mal „Bis später!“

**Mimini représente un prénom féminin à trois syllabes.

Traduction en français

Éd.: Aah- Mimini** (salue l'enfant avec une voix de plaisir)
 Père : Oh, ben choupinette (il a l'enfant dans les bras et lui essuie les larmes ; l'enfant se cramponne fortement à son père) (vers l'éd.) Bonjour.
 Éd : Bonjour.
 Père: Alors, on y va, hein ?
 Éd: (se lève et s'approche pour être à une distance qui permette de prendre l'enfant des bras du père) Elle n'a pas bien dormi ?
 Père : Oh [indéfini ; on ne sait pas si oui ou non]. Allez, viens, à quoi est-ce que tu voudrais jouer ? (la dépose par terre avec effort) Regarde – c'est super, ça! (montre la tour de blocs Lego qu'a construit un autre enfant).
 Éd.: Ah oui, ça on peut regarder ensemble. (.) À voir c'qui la tente.
 Père: Oui. (parle avec une voix rassurante, très basse, laisse sa main sur le dos de l'enfant)
 Enfant (reste debout, regarde vers la salle, les larmes coulent encore sur les joues, mais l'enfant ne pleure plus)
 Éd.: Alors, tu dis « Au-revoir papa ! » Dis: « À plus tard! »
 **Mimini représente un prénom féminin à trois syllabes.

Exemple D) : C1J02.802.806.901-924.802-901

Père : Hopp. Au revoir ! ((ferme la porte))
 Enfant ((en tapant contre la porte fermée)): Papá! Papá!
 Éd. 1: So komm.
 Éd. 2: Ah, Mann... (secoue la tête avec des lèvres boudeuses)
 Enfant: (crie) Papababa
 Éd. 1: Jojojojo. Jojojojo ((intonation descendante, de réconfort ; elle le porte dans les bras)) ((les cris deviennent plus forts encore) Wenn man nicht bekommt was man will... gel ? (à moi) Weischt, der Nomo, wenn er was net kriegt... (continue à pleurer)
 Enfant: Babáaaaaa! Babáaaaa!
 Éd. 1: (Elle le porte dans les bras et entre à la salle de bain où elle le réconforte, calme, lui lave le visage, l'essuie, lui essuie les larmes sur les joues, sous le menton) So, jetzt wechseln ma erstmal die Windeln.

Traduction en français:

Père : Hopp. Au revoir ! ((ferme la porte))
 Enfant ((en tapant contre la porte fermée)): Papá! Papá!
 Éd. 1: Alors, viens.
 Éd. 2: Oh mince... (secoue la tête avec des lèvres boudeuses)
 Enfant: (crie) Papababa
 Éd. 1: Oh-la-la-la-la. Oh-la-la-la-la. ((intonation descendante, de réconfort ; elle le porte dans les bras)) ((les cris deviennent plus forts encore) Si on n'a pas ce qu'on veut... hein ? (à moi) T'sais, Nomo, quand on ne lui donne pas ce qu'il veut... (continue à pleurer)
 Enfant: Babáaaaaa! Babáaaaa!
 Éd. 1: (Elle le porte dans les bras et entre à la salle de bain où elle le réconforte, calme, lui lave le visage, l'essuie, lui essuie les larmes sur les joues, sous le menton) Alors, on va changer d'abord.la couche

Nous y procéderons de la même manière qu'à l'étape précédente en présentant d'abord un tableau synoptique qui rend transparent notre travail d'analyse.

Tableau 2: Synopse du comportement co-régulatif d'exemple C et D (professionnels germanophones)

	Exemple C	Exemple D
AXE 1 : Valence	Négative : <ul style="list-style-type: none"> ▪ larmes ▪ réaction corporelle (se cramponne fortement à son père) 	Négative : <ul style="list-style-type: none"> ▪ pleurs en crescendo ▪ réaction corporelle (tape contre la porte)
AXE 2 : Intensité	Moyenne : <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'enfant montre son désaccord, mais il se laisse poser par terre et arrête de pleurer bien qu'il reste vigilant (debout) 	Forte : <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'enfant montre son désaccord de façon hautement audible et visible (râle, tape contre la porte, pleure)

AXE 3 : Canalité	Bicanalité: <ul style="list-style-type: none"> ▪ canal affectif : voix de plaisir ▪ canal cognitif : demande si l'enfant a eu une mauvaise nuit (<i>Hat se nicht gut geschlafen ?</i> trad. : <i>Elle n'a pas bien dormi ?</i>) et propose de chercher une activité qui lui plaise ▪ Note : L'éd. se rapproche pour préparer un possible passage réconfortant de bras en bras (canal psychomoteur ciblé), mais le père ignore le geste décidément, le vidant ainsi de son sens. 	Multicanalité: <ul style="list-style-type: none"> ▪ canal psychomoteur : l'éd. le prend sur les bras, lui lave le visage, l'essuie, lui essuie les larmes sur les joues, sous le menton) ▪ canal affectif : intonation descendante, de réconfort ▪ canal cognitif : <i>Wenn man nicht bekommt was man will...gel ?</i> trad. : <i>Si on n'a pas ce qu'on veut...hein?</i>
AXE 4 : Modalité	Verbale : <ul style="list-style-type: none"> ▪ signaux verbaux : salutation, propos attractif, lui donne des mots pour gérer la séparation 	Mixte : <ul style="list-style-type: none"> ▪ signaux verbaux : interjections (<i>Jojojojo. Jojojojo</i>), dialogue directe ▪ signaux non verbaux: câlins, soin, le prendre sur les bras
AXE 5 : Familiarité	Langage familier: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Guten Morgen/nich gut geschlafen/was 'se mag/Sag mal „Tschüss, Papa!“</i> trad. : <i>Bonjour/Elle n'a pas bien dormi ?/c'est qui la tente/ dis « Au-revoir papa ! » Dis: « À plus tard! »</i> ▪ 	Langage familier : <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>So komm/Wenn man nich kriegt, was man will./ Windeln wechseln</i> trad. : <i>Alors, viens. Si on n'a pas ce qu'on veut... hein ?/changer la couche</i>
AXE 6 : Sémiotisation	Émotion étayée : <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'éd. propose la fatigue (<i>nich gut geschlafen</i> trad. <i>n'a pas bien dormi</i>) comme raison du chagrin pour sauver la face du parent 	Émotion montrée : <i>Jojojojo. Jojojojo</i> trad. : <i>Oh-la-la-la-la. Oh-la-la-la-la.</i> Émotion étayée : <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Wenn man nich kriegt, was man will.</i> trad. : <i>Si on n'a pas ce qu'on veut</i> : les pleurs sont interprétés comme symptôme de colère ▪ <i>So, jetzt wechseln ma erstmal die Windeln.</i> trad. : <i>Alors, on va changer d'abord la couche.</i> ▪ L'éd. présente une interprétation alternative (la couche pleine) pour ainsi affirmer son autorité et droit de s'enlever l'enfant profondément chagriné (→positionnement entre point b et c)
AXE 7 : Focalisation	Focalisation sur l'enfant : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les interactions verbales de l'éd. se concentrent uniquement sur l'enfant. 	Focalisation sur l'enfant : <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'éd. parle tout le temps avec l'enfant et s'occupe de lui
AXE 8 : Situationalité	Émotion situationnelle : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Déclenchée par la sortie du parent 	Émotion situationnelle : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Déclenchée par la sortie du parent

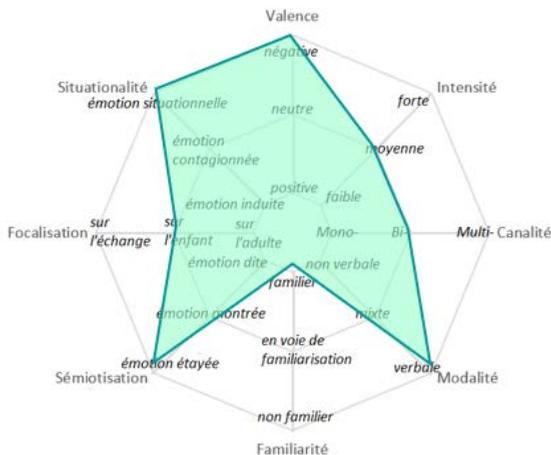


Fig. 8: Co-régulation exemple D (germanophone)

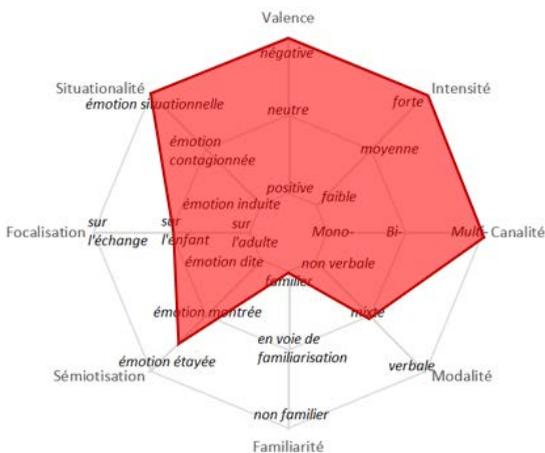


Fig. 9: Co-régulation exemple C (germanophone)

L'analyse verbalisée des deux transcriptions démontre la difficulté de classer les différentes interactions composant un seul événement émotionnel co-régulé par l'adulte et le tableau, bien que très comprimé dans sa présentation, n'aide pas précisément à se faire vite une idée claire sur les stratégies partagées par les deux professionnels germanophones ici étudiés. Si nous recourons, au contraire, à la visualisation en superposant les deux formes résultantes des exemples C et D (Figure 10), il est beaucoup plus facile de voir qu'au-delà de l'intensité de l'émotion enfantine comme variable indépendante du professionnel, il y a trois paramètres qui causent la divergence entre le comportement de l'éducateur C et D : premièrement, le choix des canaux (bicanalité dans le cas de C vs. multicanalité dans le cas de D) comme variable contrôlée par l'adulte, deuxièmement l'usage exclusif de la langue comme moyen de co-régulation dans le cas d'exemple C et, troisièmement, la récurrence plus (exemple C) ou moins (exemple D) exclusive à la stratégie de l'émotion étayée quand le chagrin enfantine est ignoré sous prétexte d'autres interprétations de la manifestation émotionnelle négative (colère, fatigue, malaise corporel à cause d'une couche pleine).

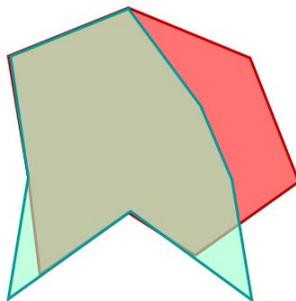


Fig. 10: Comportement co-régulatif germanophone: exemple C vs. exemple D

De même que dans le cas des professionnels francophones, l'octogone des événements émotionnels nous aide à découvrir des profils comportementaux divergents entre des locuteurs natifs de la langue allemande. Cela implique que l'hypothèse culturelle ne peut pas se confirmer simplement, à moins qu'une révision ample de tous les exemples de notre corpus puisse porter la preuve d'une préférence significative pour l'un des deux profils. La seule conclusion préliminaire que nous puissions présenter, ici basée sur les quatre exemples, est celle d'une diversité interindividuelle et inter-situationnelle remarquable ce qui signifie que le modèle sert son but.

4.3 Application du modèle à deux événements émotionnels gérés par des collègues de la même structure

Une autre hypothèse que nous proposons de tester ici afin de montrer la validité et l'utilité de l'octogone émotionnel pour des recherches interculturelles est celle de la possibilité de visualiser des congruences comportementales au sein d'une structure. Comme les professionnels B et C ne travaillent pas dans la même structure, nous ne pouvons offrir ici qu'une comparaison entre le comportement observé dans les exemples A et D, mais ceci avec un résultat impressionnant : les profils des éducateurs observés dans les cas A et D se ressemblent complètement à l'exception de la moindre intensité de l'émotion gérée dans le cas A. En vue des difficultés et dysfonctionnements d'origine linguistique et culturelle^{†††} à prévenir dans des équipes binationales, une telle constellation entre collègues s'avère très prometteuse pour un travail congruent et elle peut s'interpréter comme indice d'une culture pédagogique partagée (i.e. d'interculturalité).

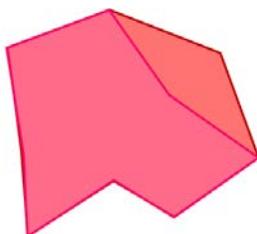


Fig. 11: Comparaison des comportements co-régulatifs de deux collègues travaillant dans la même structures (cas A vs. cas D)

^{†††} Nous y adoptons le concept des Dysfonctionnements d'Origine Linguistique et Culturelle (DOLC) défini et introduit dans le discours scientifique par J. Breugnot lors de différentes conférences, entre autres au Colloque Xalapa, 15-17 novembre 2017.

D'un autre côté, on pourrait utiliser notre modèle comme outil en ressources humaines en évaluant les habitudes co-régulatrices des candidats à un poste libre dans le cadre d'un stage probatoire. Si on a déjà opté pour analyser les habitudes co-régulatrices de ses employés afin d'identifier le profil comportemental de la crèche, il sera possible de le comparer avec les habitudes des futures collègues afin d'identifier des combinaisons harmonieuses ou plutôt conflictuelles. À titre d'exemple pour ce deuxième scénario, nous pourrions citer une collaboration fictive entre les professionnels des exemples B et C (Figure 12).

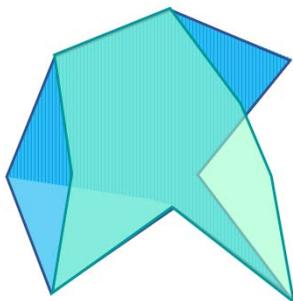


Fig. 12: Comparaison des comportements co-régulatifs de deux futurs collègues à profil divergent (cas B vs. cas C)

Néanmoins, et même si on a déjà une équipe composée des professionnels à profils très divergents, l'octogone peut servir à la direction d'instrument de gestion et de médiation entre les employés, parce qu'il permet de rendre visible et d'objectiver les différences sous-jacentes sans les évaluer grâce à la multi-dimensionalité du modèle. Ainsi, pendant qu'un diagramme à orientation verticale et horizontale invitera toujours à interpréter l'axe des ordonnées comme représentation d'une performance plus haute ou plus basse, la figure n-gonale irrégulière se présente comme plus neutre et plus individualisée ce qui prépare le terrain pour un échange respectueux sur les préférences et particularités de chacun et chacune. Le fait que les figures reflètent chaque événement de façon fidèle et claire, indépendamment des mots et de la langue utilisée, augmentera, de plus, l'acceptabilité du modèle pour des équipes bi-plurilingues et bi-pluriculturelles parce que la représentation n'impose aucune langue comme plus importante que l'autre. Ces caractéristiques du modèle octogonal portent preuve de la validité et de l'utilité de notre propos pour des analyses interculturelles ainsi que pour les acteurs du terrain.

4.4 Application du modèle à deux événements émotionnels gérés par code-switching : test d'interdidacticité réussie

Pour terminer cette introduction d'un nouvel outil d'analyse interactionnelle et interculturelle, nous souhaitons démontrer sa plus-value pour la recherche en présentant encore un exemple qui s'intéresse au cas des professionnels bi-plurilingues actifs, à savoir des professionnels déjà observés dans les exemples A ($\rightarrow E$) et D ($\rightarrow F$).

Exemple E): C1J02.801.941-825.802-901

(Accueil du matin)

Éd. (vers l'enfant) : Allez, ma petite, c'est tout bien ? (vers le père) Aujourd'hui elle vient en bras ? Ce sont des très rares fois qu'on a peine à la recevoir...

Père : Oui. Elle a eu de la douleur de l'oreille. Aujourd'hui c'est mieux. Mais hier elle m'a tout montré

Éd. : Mon Dieu ! Tu vas me montrer ton oreille, hein ? Tu as mal à l'oreille, toi ? Tu veux qu'on la couvre un peu ? (la prend sur les bras et la fait s'appuyer avec la tête contre son épaule pour chauffer l'oreille)

[va-et-vient de 10 tours entre le père et l'éd. jusqu'à ce que l'enfant passe de bras en bras; l'éd. lui donne des bisous sur la tête et lui fait des câlins]

Père : Bonne journée !

Enfant : Ääääääääääh ääääääääääh (pleure à chaudes larmes)

Éd. : T'as mal à l'oreille ?

Enfant (en pleurant) : Jaaaaaaa!

Éd. : Hein ?

Enfant : Jaaaaaaa! [trad.: Ouai:s!]

Éd. : Là, ça fait mal, oui ? Alors on pose la tête un tout petit peu (s'assoit sur une chaise, prends l'enfant sur ses genoux et la fait appuyer son oreille douloureuse contre son épaule pour la chauffer) Ouiiiii. Ohhhhhh. Mmmmmh (elle fait des petits sons calmants, lui donne des bisous sur la tête, lui caresse la joue) (3 sec.)

Hast Du Ohrenscherzen? [trad. : Tu as mal à l'oreille ?]

Exemple F): C3J03.802-834.814-901

(Regroupement du matin; l'éd. est déjà installée devant le grand groupe qui s'est installé sous forme de semi-cercle devant elle; l'enfant est assis à côté de l'éd. et se presse contre elle)

Enfant: Ich hab da Aua, bitte! (montre une toute petite blessure)

[trad.: Là, j'ai un petit bobo, s'il-te-plaît.]

Éd.: Immer wieder aua, hein? Immer ein **bobo**, ohje.

[trad.: Toujours un bobo, hein ? Mon Dieu, toujours un bobo.]

(caresse brièvement l'intérieur de la main avec une mine de pitié) So. (se redresse) Was sollen wir denn machen?

[Alors, qu'est-ce que vous voulez faire?]

Enfant: Ich hab da wieder ein machen.

[J'y ai encore un bo] [Note: Ici le verbe *machen* « faire » semble être l'abréviation du verbe phraséologique *Aua-machen* « faire du mal/causer une douleur ». C'est pourquoi je l'ai traduit également par une abréviation : *bo de bobo. – L'enfant est en train de devenir trilingue; il a commencé à apprendre l'allemand à la crèche..]

(Cette fois-ci, l'éducatrice l'ignore)

Éd. (vers le grand groupe) : Sollen wir das mit den Fingerchen machen?

[Voulez-vous qu'on fasse le jeu avec les petits doigts ?]

Dans les cas E et F nous analysons de nouveau des événements négatifs (AXE 1 : « valence négative ») gérés par les deux professionnels travaillant dans la même structure, mais cette fois-ci à l'occasion d'une douleur (AXE 8: « émotion situationnelle »). Si nous regardons les transcriptions des deux scènes à durée et intensité émotionnelle tout à fait différentes (AXE 2 : « intensité forte » dans l'exemple E vs. « intensité faible » dans l'exemple F), nous serions tentés de juger le comportement co-régulatif du professionnel dans l'exemple E comme beaucoup plus engagé et complexe que celui de la personne observée dans l'exemple F. Si, au contraire, nous procédons à la microanalyse interactionnelle qui se présentera ci-dessous sous forme de tableau synoptique (Figure 3) et si nous visualisons après les résultats à l'aide du diagramme Kiviat proposé, la réalité se présente déjà différemment (Figure 13 et 14).

Tableau 3: Synopse du comportement co-régulatif d'exemple E et F (code-switching vers l'allemand vs. vers le français)

	Exemple E	Exemple F
AXE 1 : Valence	Négative : ▪ larmes ininterrompues	Négative : ▪ l'enfant montre une blessure et demande qu'on la soigne

	<ul style="list-style-type: none"> réaction corporelle (il prend 10 tours jusqu'à ce que l'enfant passe de bras en bras) 	<ul style="list-style-type: none"> réaction corporelle: l'enfant se presse contre l'éd.
AXE 2 : Intensité	<p>Forte :</p> <ul style="list-style-type: none"> l'enfant a des douleurs d'oreille et ne veut pas se séparer de son parent; les larmes continuent et reviennent pendant un temps prolongé 	<p>Faible :</p> <ul style="list-style-type: none"> l'enfant demande l'attention de l'éd., mais accepte le commencement du regroupement du matin sans signaux négatifs
AXE 3 : Canalité	<p>Multicanalité:</p> <ul style="list-style-type: none"> canal affectif : voix et regards de pitié, <i>ma petite/Mon Dieu !</i> canal cognitif : l'éd. demande à l'enfant l'état des douleurs (<i>Tu vas me montrer ton oreille, hein ? Tu as mal à l'oreille, toi ? Là, ça fait mal, oui ?</i>) et l'éd. propose des mesures qui améliorent la douleur (<i>Tu veux qu'on la couvre un peu ?/on pose la tête un tout petit peu ?</i>) canal psychomoteur : l'éd. lui donne des bisous sur le tête et lui fait des câlins, lui caresse la joue, appuie l'oreille contre son épaule, le couvre de son écharpe 	<p>Multicanalité:</p> <ul style="list-style-type: none"> canal psychomoteur : l'éd. caresse brièvement l'intérieur de la main canal affectif : intonation descendante, de réconfort, <i>ohje</i> canal cognitif : l'éd. verbalise qu'elle a compris pourquoi l'enfant est si collant (<i>Immer wieder aua, hein? Immer ein bobo</i>)
AXE 4 : Modalité	<p>Mixte :</p> <ul style="list-style-type: none"> signaux verbaux : <i>ma petite/Mon Dieu !/ Hast Du Ohrenschmerzen?(code-switching)</i> signaux non verbaux: câlins, porter sur les bras 	<p>Mixte :</p> <ul style="list-style-type: none"> signaux verbaux : interjection (<i>ohje</i>), demande si elle a bien identifié la cause du chagrin: <i>Immer wieder aua, hein? Immer ein bobo (code-switching)</i> signaux non verbaux: câlins, soin, s'incliner vers la main blessée
AXE 5 : Familiarité	<p>Langage familier:</p> <ul style="list-style-type: none"> Allez, ma petite, c'est tout bien ?/ T'as mal à l'oreille? 	<p>Langage familier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>wieder aua, ein bobo</i>
AXE 6 : Sémiotisation	<p>Emotion montrée :</p> <ul style="list-style-type: none"> l'éd. démontre sa pitié à travers la voix, les regards, les gestes, les interjections (<i>Mon Dieu !</i>) 	<p>Émotion montrée : <i>ohje, aua, bobo</i> Emotion étayée :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'éd. souligne que l'enfant a tendance à se préoccuper pour des petites blessures (vraies ou imaginées (<i>immer wieder/wieder = « toujours/ de nouveau »</i>)) <p>(→positionnement entre point b et c)</p>
AXE 7 : Focalisation	<p>Focalisation sur l'enfant :</p>	<p>Focalisation sur l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'éd. ne verbalise que le problème de l'enfant

	<ul style="list-style-type: none"> Les interactions verbales de l'éd. se concentrent uniquement sur l'enfant. 	
AXE 8 : Situationalité	Émotion situationnelle : <ul style="list-style-type: none"> Déclenchée par la sortie du parent 	Émotion situationnelle : <ul style="list-style-type: none"> Déclenchée par la sortie du parent

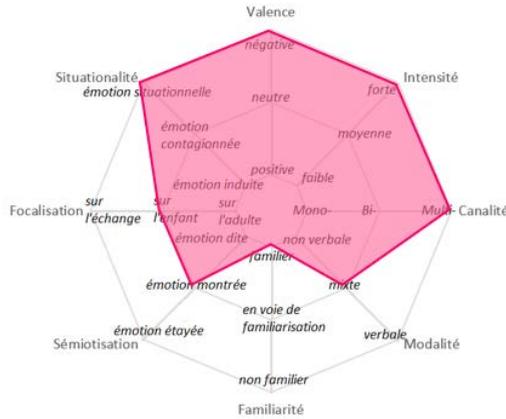


Fig. 13: Co-régulation exemple E (français-bilingue)

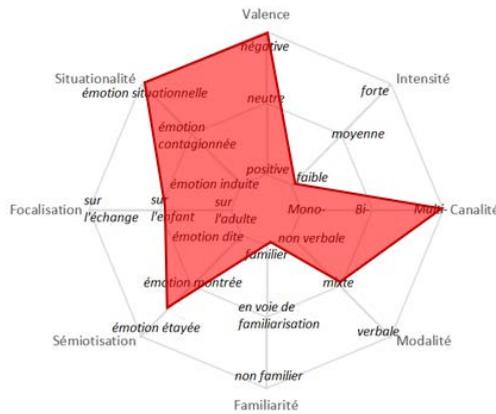


Fig. 14: Co-régulation exemple F (allemand-bilingue)

Bien que ces visualisations laissent déjà reconnaître certaines similitudes, c'est le test de superposition (Figure 15) qui nous aide le plus à formuler un jugement correct concernant les habitudes co-r  gulatives des deux impliqués.

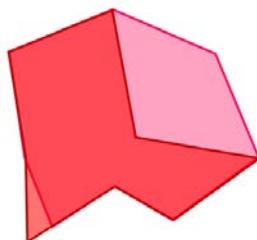


Fig. 15: Comportement co-régulatif bilingue avec code-switching: exemple E vs. exemple F

Comme nous apprend la Figure 15, l'écart le plus grand entre les deux événements émotionnels analysés découle de l'intensité divergente de l'émotion ressentie par les deux enfants (AXE 2) alors que la différence comportementale entre l'émotion uniquement montrée (exemple E) et le mélange entre émotion montrée et étayée (exemple F) est minime. Au lieu de nous laisser tromper par l'importance objective de l'événement à gérer, par la longueur de la scène transcrite ou par la langue différente – trois facteurs qui parleraient en faveur d'une interprétation divergente du comportement des deux professionnels –, le modèle ici proposé nous fournit une méthode d'analyse plus précise et plus objective. De même, au lieu de réduire la constatation d'une similitude comportementale entre professionnel francophone (exemples A, E) et professionnel germanophone (D, F) au fait de pratiquer le *code-switching* pour sécuriser l'enfant dans sa langue dominante, l'octogone ici proposé et testé nous donne les clés pour argumenter en faveur d'un habitus professionnel partagé. Cette observation se voit, de plus, confirmée par une autre comparaison croisée qui opposera la gestion des deux événements émotionnels à intensité forte (exemple D et E) (Figure 16) et les deux événements à intensité faible (exemple F) et moyenne (exemple A) (Figure 17).

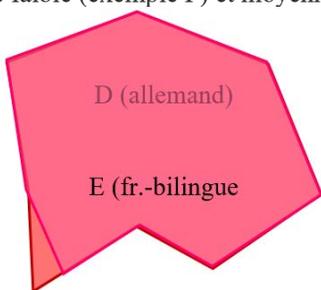


Fig. 16: Comparaison du comportement co-régulatif à l'occasion d'une émotion forte (exemple D vs. E)

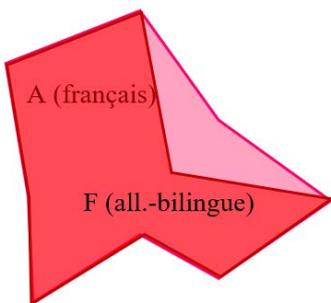


Fig. 17: Comparaison du comportement co-régulatif à l'occasion d'une émotion moins forte (exemple A vs. F)

Les figures 16 et 17 démontrent que le comportement des deux professionnels est congruent entre eux – quelle que soit la langue parlée – et dans le cas des émotions moins intensives (Figure 17) les adultes procèdent même de façon identique (axes 3-7). Cette congruence ne peut se constater ici que pour des événements émotionnels à valence négative (chagrin, douleur) et de façon très préliminaire (sur la base de 4 exemples), mais la méthode d'analyse comparative appliquée s'avère capable d'identifier les congruences et incongruences interindividuelles que nous cherchons pour contribuer à la sensibilisation et médiation interculturelle en équipe bilingue/biculturelle.

5 Limitations et perspectives

Le fait de vouloir utiliser un modèle pour pouvoir attribuer des étiquettes assez simplistes à des interactions hautement complexes s'avère toujours un défi et l'ambiguïté ou contestabilité des classifications faites est évidemment la faiblesse majeure de l'octogone des événements émotionnels. Néanmoins, si nous rappelons que le cerveau humain a besoin de simplifications et de patrons abstraits pour pouvoir vivre avec le chaos qui l'entoure, nous pouvons accepter avec E. Morin [94] qu'il n'y a pas de « vérité scientifique » absolue. En revanche, nous pouvons nous contenter avec la fiabilité inter-évaluateur (*inter-rater reliability*) en soumettant chaque événement émotionnel à une analyse double ou triple de la main de différents chercheurs. L'objectivité qui en découlera nous permettra de recommander le modèle ici proposé pour des recherches interculturelles afin d'en apprendre davantage sur les cadres de référence qui déterminent le travail et l'accueil dans les crèches bi-plurilingues/bi-pluriculturelles. Le savoir que nous serons capable de construire de cette façon, informera la future construction des curriculums pour la petite enfance et, plus spécifiquement, des projets pédagogiques des structures bilingues/biculturels.

En ce qui concerne l'applicabilité du nouvel outil sur le terrain, celui-ci se recommande surtout dans trois secteurs : la gestion des ressources humaines (cf. 3.3, Figure 12), la médiation interculturelle au sein d'une équipe et la formation continue du personnel. Dans le cadre d'un recrutement de futures collègues, l'octogone des événements émotionnels peut s'utiliser pour identifier des personnes à comportement co-régulatif harmonieux ou complémentaire afin de créer des équipes qui fonctionnent. Si entre les employés qui gèrent un groupe ensemble, on découvre, en revanche, des profils très divergents ou possiblement conflictuels, ce type d'analyses peut servir de base pour mieux planifier les créneaux de travail. Ainsi, on pourrait, par exemple, diminuer la fréquence des escalades émotionnelles le matin en n'y employant l'éducateur dont la force est le travail cognitif avec les enfants plus âgés ou, à l'inverse, le collègue travaillant préférablement sur le canal affectif et psychomoteur pourrait être exempté du service dans les ateliers d'expérimentation. Compte tenu de l'obligation pour les structures d'accompagner leurs employés dans le processus de *lifelong learning*, l'octogone peut servir d'instrument dans le cadre d'un suivi régulier afin de découvrir de possibles difficultés ou besoins de formation continue. Compte-tenu du fait qu'un comportement non congruent de la part de l'adulte (non congruence intra-individuelle) pourra mener à un attachement insécurisant ou ambivalent du côté de l'enfant, un tel monitoring nous paraît d'autant plus utile. Mais aussi l'identification des professionnels très congruents dans leur comportement co-régulatif peut aider la direction d'une crèche à prendre des décisions appropriées : ainsi, le choix de l'éducateur de référence pour les enfants ayant besoin de plus de sécurisation sera plus facile si on connaît les profils comportementaux de ses employés et les stagiaires profiteront également d'un formateur congruent comme le sont les deux professionnels que nous avons analysés dans les exemples A, D, E et F (Figure 18).

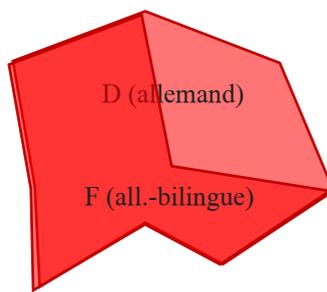
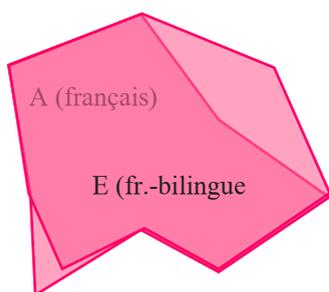


Fig. 18: Identification de congruence comportementale intra-individuelle: les cas des professionnels A/E et D/F

Pour conclure, nous pouvons revenir sur la prise de conscience formulée au début de notre article et considérer que l'émotion joue un rôle pivot dans « l'émergence du désaccord interculturel » [95]. Dans cette optique, il est impératif d'en apprendre plus sur la manière dont on gère les émotions dans des structures bi-plurilingues pour améliorer les processus co-régulateurs et ceci pour les enfants autant que pour les professionnels. Le fait de disposer à présent d'un modèle qui permet de comparer le vécu des émotions et leur traitement *in situ* – et cela même à un âge précoce, nous paraît prometteur et encourageant, surtout si on ne veut pas succomber à la reconstruction des stéréotypes culturels. Des adaptations au contexte adulte pourront et devront, bien sûr, suivre.

Bibliographie

1. H.M. Weiss, R. Cropanzano, Affective events theory : A theoretical discussion of the structure, cause and consequences of affective experiences at work, *Res. Organ. Behav.*, **18**, 1-74 (1998)
2. A.Th. WAN, How Can Learners Learn from Experience? A Case Study in Blended Learning at Higher Education, *IJJET*, **5**, 8, 615-619 (2015).
3. G. Gebauer, M. Holodyski, S. Koelsch, Ch. Von Scheve, *Von der Emotion zur Sprache : Wie wir lernen, über unsere Gefühle zu sprechen*, Velbrück: Wissenschaft (2017)
4. N. Lim, Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West, *IMR*, **5**, 2, 105-109 (2016).
5. J.-M. Dewaele, L. M. Pavelescu, The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language : a multiple case study, *Innovat. Lang. Learn. Teach.*, 1-15 (2019). DOI:
6. A. Peña-Sarrionandia, M. Mikolajczak, J.J. Gross, Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis, *Front. Psychol.*, **6** (2015)
7. Ch. Puren, Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures, *Ela*, **140**, 491-512 (2015).
8. P. Gobin, A.-M. Camblats, W. Faurous, S. Mathey, Une base de l'émotivité (valence, arousal, catégories) de 1286 mots français selon l'âge (EMA), *Eur. Rev. Appl. Psychol.*, **67**, 1 : 25-42 (2017).
9. I. Humair, A. Palama, E. Gentaz, Cross-modal recognition of emotion expressions from voice to face in 6-month-olds, *Conférence: 2nd Jean Piaget Conferences: Infant development from Piaget to today at Geneva, Switzerland* (Genève, 2016)
10. A. Palama, L. Calpe, Ch. Fiorentini, J. Malsert, E. Gentaz, Does listening to an emotional voice (joy vs. anger) help their facial expression recognition in 4-month old? Research on audio-visual transfer Stimuli Participants, Unpublished (Poster sur ResearchGate, 2015).
11. A. Syssau, C. Monnier, L'influence de la valence émotionnelle positive des mots sur la mémoire des enfants, *Psychol. Fr.*, **57**, 4, 237-250 (2012).
12. A. Syssau, C. Monnier, Children's emotional norms for 600 French words, *Behav. Res. Methods*, **41**, 1, 213-219 (2009).
13. W. Qu. Yow, E. M. Markman, Bilingualism and children's use of paralinguistic cues to interpret emotion in speech, *BIL-LANG COGN*, **14**, 4, 562-569 (2011).
14. R. Sprengelmeyer, A. Calder, P. Ekman, A. Young, D. Perrett, *Facial expressions of emotion: Stimuli and tests (FEEST)*. *Psychology manual v1.0 Thames Valley Test Company*. (Bury St Edmunds, England, 2002).
15. Denham (1986: 197) S.A. Denham, Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation, *Child Dev.*, **57**, 1, 194-201 (1986).
16. S.A. Denham, H. H. Bassett, Ch. Brown, E. Way, J. Steed, "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success, *Early Child. Res. Q.*, **13**, 3, 252-262 (2015).
17. P. Ferré, M. Guasch, C. Moldovan, R. Sánchez-Casas, Affective norms for 380 Spanish words belonging to three different semantic categories, *Behav. Res. Methods*, **44**, 2, 395-403 (2012).

18. E.A. Walle, P.J. Reschke, L.A. Camras, J. Campos, Infant differential behavioral responding to discrete emotions, *Emotion*, **17**, 7, 1078-1091 (2017).
19. G. Chronaki, M. Wigelsworth, M. D. Pell, S.A. Kotz, The development of cross-cultural recognition of vocal emotion during childhood and adolescence, *Sci. Rep.*, **8**,1 (2018).
20. V.L. Castro, L.A. Camras, A.G. Halberstadt, M. Shuster, Children's prototypic facial expressions during emotion-eliciting conversations with their mothers, *Emotion*, **18**, 2, 260-276 (2018).
21. D. Galati, B. Sini, Les structures sémantiques du lexique français des émotions. Dans Ch. Plantin, M. Doury, V. Traverso, *Les émotions dans les interactions*, 75-87 (Lyon, Presses Universitaires, 2000)
22. I. Novakova, A. Tutin (dirs.), *Le lexique des émotions*. (Grenoble, ELLUG, Université Stendhal, 2009)
23. P. Blumenthal Peter, Les noms d'émotion : Trois systèmes d'ordre. Dans I. Novakova, A. Tutin, *Le lexique des émotions*, 41-64, (Grenoble : ELLUG, Université Stendhal)
24. C. Monnier, A. Syssau, Affective norms for french words (FAN), *Behav. Res. Methods*, **46** , 4, 1128-1137 (2014).
25. S. Diwersy, O. Kraif, Observations statistiques de cooccurrents lexico-syntaxiques pour la catégorisation sémantique d'un champ lexical. Dans F. Baider, G. Cislaru, *Cartographie des émotions: propositions linguistiques et sociolinguistiques*, 55-69 (Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2013)
26. A. Grutschus, A. Kern, A. Tutin, La polarité du lexique de l'affect : perspective combinatoire et contrastive. Dans F. Baider, G. Cislaru, *Cartographie des émotions: propositions linguistiques et sociolinguistiques*. 85-96, (Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2013).
27. A. Polguère, Les petits soucis ne poussent plus dans le champ lexical des sentiments. Dans F. Baider, G. Cislaru, *Cartographie des émotions: propositions linguistiques et sociolinguistiques*, 21-41 (Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2013).
28. G. Hassler, Synonymie et incompatibilité des noms d'émotions, *Lidil*, **32**, 1-11 (2005).
29. G.L. Clore, A. Ortony, The Semantics of the Affective Lexicon. Dans V. Hamilton, G.H. Bower, N.H. Frijda, *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*, 367-397 (Dordrecht, Springer Netherlands, 1988)
30. M. Quignard, B. Ursi, N. Rossi-Gensane, V. André, H. Baldauf-Quilliatre, C. Etienne, Ch. Plantin, V. Traverso, Une méthode instrumentée pour l'analyse multidimensionnelle des tonalités émotionnelles dans l'interaction, *SHS Web Conf.*, **27**, 1-19.
31. Ch. Plantin, *Les bonnes raisons des émotions : Principes et méthode pour l'étude du discours émotionnel*, (New. Bern, Peter Lang, 2016)
32. Ch. Plantin, M. Doury, V. Traverso, *Les émotions dans les interactions*, (Lyon, Presses Universitaires, 2000)
33. C. Polo, Ch. Plantin, K. Lund, G. Niccolai, Quand construire une position émotionnelle, c'est choisir une conclusion argumentative : le cas d'un café-débat sur l'eau potable au Mexique1, *Semen*, **35**, 41-64 (2013).
34. J. Cosnier Jacques, Expression et régulation des émotions dans les interactions de la vie quotidienne, *Colloque international sur les émotions*, Paris : Laboratoire européen de psychologie sociale des Sciences de l'Homme, 1-23 (1987).
35. G.L. Clore, A. Ortony, Cognition in Emotion: Always, Sometimes, or Never?. Dans R.D. Lane, L. Nadel, *Cognitive Neuroscience of Emotion*, 24-61 (Oxford, Oxford University Press, 2002)
36. E. Nagy, P. Molnar, Homo imitans or homo provocans? Human imprinting model of neonatal imitation, *Infant Behav. Dev.*, **27**, 1, 54-63 (2004).
37. J.-M. Dewaele, Multi-competence and Emotion. Dans L. Wei, V. Cook, *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*, 461-477 (Cambridge, Cambridge University Press, 2016)
38. B.B. Schieffelin, Langue et lieu dans l'univers de l'enfance, *Anthropol Soc.*, **31**, 1, 15-37 (2007).
39. C. Trevarthen, Making Sense of Infants Making Sense, *Intellectica*, **34**,1, 161-188 (2002).
40. A. Ortony, G.L. Clore, A. Collins, *The cognitive structure of emotions* (Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1999)
41. M. Bradley, P.J. Lang, Measuring Emotion: Behavior, Feeling, and Physiology. [dans R.D. Lane, L. Nadel, *Cognitive Neuroscience of Emotion*, 242-276 (Oxford University Press, 2002)
42. J.J. Gross, R.A. Thompson, Emotion Regulation. Conceptual Foundations. Dans J.J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation*, 3-24 (New York, Guilford Press, 2007)

43. M. Lajante, O. Droulers, 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 (2013).
44. A. Ortony, G.L. Clore, Emotions, moods, and conscious awareness; comment on Johnson-Laird and Oatley's "The language of emotions: An analysis of a semantic field", *Cogn. Emot.*, 125-137 (1989).
45. K.N. Ochsner, J.J. Gross, The Neural Architecture of Emotion Regulation. Dans J.J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation*, 87-109 (New York, Guilford Press, 2007)
46. A.R. Damasio, *Descartes' error: emotion, reason and the human brain* (London, Vintage, 2006)
47. J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (Paris, PUF, 1983)
48. J.S. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler* (Paris, Retz, 1987)
49. I.B. Mauss, R.W. Levenson, L. McCarter, F.H. Wilhelm, J.J. Gross, The Tie That Binds? Coherence Among Emotion Experience, Behavior, and Physiology, *Emotion*, **5**, 2, 175-190 (2005).
50. D. Grandjean, D. Sander, K.R. Scherer, Conscious emotional experience emerges as a function of multilevel, appraisal-driven response synchronization, *Conscious. Cogn.*, **17**, 2, 484-495 (2008).
51. J-F. Moulin, Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe, *Carrefours de l'éducation*, **17**, 1, 142-159 (2004).
52. L. Devillers, M. Tahon, M.A. Sehili, A. Delaborde, Détection des états affectifs lors d'interactions parlées : robustesse des indices non verbaux, *TAL*, **55**, 2,123-149 (2014).
53. J. Abitbol, *L'odyssée de la voix* (Paris, Robert Laffont, 2005)
54. R. Prat, Prendre une voix dans ses bras, *Enfances & Psy*, **58**, 1, 29-39 (2013)
55. E.T. Hall, *La dimension cachée* (Paris, Points Essai, 1971)
56. J. Grapperon, A.-C. Pignol, J.Vion-Dury, La mesure de la réaction électrodermale, *Encephale*, **38**, 2, 149-155 (2012).
57. L. Chaugurova, Note sur les traductions. [dans F. Yvon et Y. Zinchenko, *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires*, 59-62 (Moscou, Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, 2011)
58. F. Yvon et Y. Zinchenko, *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires* (Moscou, Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, 2011)
59. D. Sorter, B. Beebe, J. Rustin, S. Knoblauch, A Comparison of Meltzoff, Trevarthen, and Stern, *Psychoanal. Dialogues*, **13**, 6, 777-804 (2003).
60. A.R. Damasio, C. Larsonneur, *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience* (Paris, O. Jacob, 1999)
61. Y. Gervais, *Comprendre la base de la communication non verbale. Silence ! Moteur ! Action ! INITIATION AU CINÉMA pour le primaire* (2017).
62. P. García-Prieto, V. Tran, T. Wranik, Les théories de l'évaluation cognitive et de la différenciation des émotions : une clé pour comprendre le vécu émotionnel au travail. Dans N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze, K. Mignonac, *Comportement organisationnel*, 195-222 (Bruxelles, De Boeck, 2005)
63. N.H. Frijda, Emotion Experience and its Varieties, *Emot. Rev.*, **1**,3, 264-271 (2009).
64. A. Celeghin, M. Diano, A. Bagnis, M. Viola, M. Tamietto, Basic Emotions in Human Neuroscience: Neuroimaging and Beyond, *Front. Psychol.*, **8**, Article 1432, 1-13 (2017).
65. J.R.J. Fontaine, K.R. Scherer, E.B. Roesch, Ph.C. Ellsworth, The World of Emotions is not Two-Dimensional, *Psychol. Sci.*, **18**,12, 1050-1057 (2007).
66. R.A. Thompson, S. Meyer, Socialization of Emotion Regulation in the Family. Dans J.J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation*, 249-268 (New York, Guilford Press, 2007)
67. L. Nummenmaa, H. Saarimäki, Emotions as discrete patterns of systemic activity, *Neurosci. Lett.*, **693**, 3-8 (2019).
68. Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les interactions verbales*, Tome 1 (Paris, Éditions Armand Colin, 1990)
69. Kerbrat-Orecchioni, Catherine, La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan, *Lang. Française*, **117**, 1, 51-67 (1998).
70. F. Berthelon, *Modélisation et détection des émotions à partir de données expressives et contextuelles* (Université Nice Sophia Antipolis, 2013).

71. R. Sprengelmeyer, A.W. Young, A.J. Calder, A. Karnat, H. Lange, V. Homberg, D.I. Perrett, D. Rowland, Loss of disgust. Perception of faces and emotions in Huntington's disease, *Brain*, **119**, 1647-1665 (1996).
72. P. Ekman, W.V. Friesen, *Pictures of facial affect*, Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press (1976)
73. C. Daudelin-Peltier, *L'impact d'un stress psychosocial sur la reconnaissance des expressions faciales d'émotion* (Gatineau, Université du Québec en Outaouais, 2016)
74. K.R. Scherer (2005). What are emotions? And how can they be measured?, *Soc. Sci. Inf.*, **44**, 4, 695-729.
75. R. Micheli, I. Hekmat, A. Rabatel, Les émotions : des modes de sémiotisation aux fonctions argumentatives, *Semen*, **35**, 7-16 (2013).
76. K. Kwapisz-Osadnik, Katarzyna, 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 2017) Dans F. Baider, G. Cislaru, *Cartographie des émotions : propositions linguistiques et sociolinguistiques*, 151-163 (Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2017)
77. A. Pavlenko, *Emotions and multilingualism* (Cambridge/New York, Cambridge University Press, 2005)
78. A.-L. Gilet, D. Grünh, J. Studer, G. Labouvie-Vief, Valence, arousal, and imagery ratings for 835 French attributes by young, middle-aged, and older adults: The French Emotional Evaluation List (FEEL), *Eur. Rev. Appl. Psychol.*, **62**, 3, 173-181 (2012).
79. M. Yik, J.A. Russell, J.H. Steiger, A 12-point circumplex structure of core affect, *Emotion*, **11**, 4, 705-731 (2011).
80. V. Sacharin, K. Schlegel, K.R. Scherer, *Geneva Emotion Wheel Rating Study* (Genève, archive ouverte UNIGE, 2012).
81. Ch. Plantin, N. Tersis, Les émotions dans la langue et les chants inuit. Dans N. Tersis, P. Boyeldieu, *Le langage de l'émotion : Variations linguistiques et culturelles*, 93-122 (Leuven, Peeters, 2017)
82. L.-G. Lundh, Placebo, belief, and health. A cognitive-emotion model, *Scand. J. Psychol.*, **28**, 2, 128-143 (1987).
83. R. Micheli, Esquisse d'une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion, *Semen*, **35**, 17-39 (2013).
84. L. Lacaze, L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité, *Sociétés*, **121**, 3, 41-52 (2013).
85. H. Blumer, Herbert, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* (Berkeley/ Los Angeles/ London, University of California Press, 1969)
86. A. Todorov, L.T. Harris, S.T. Fiske, Toward socially inspired social neuroscience, *Brain Res.*, **1079**, 1, 76-85 (2006).
87. L. Feldman Barrett, *How Emotions are Made: The Secret Life of the Brain* (New York, Houghton Mifflin Harcourt, 2017)
88. A.R. Hochschild, Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure, *Am. J. Sociol.*, **85**, 3, 551-575 (1979).
89. M. Richelle, Analyse formelle ou analyse fonctionnelle du comportement verbal. Notes sur le débat entre Chomsky et Skinner, *B. psychol.*, **26**, 252-259 (1972).
90. B. Elsner, Theorien zu Handlungsverständnis und Imitation. Dans L. Ahnert, *Theorien in der Entwicklungspsychologie*, 310-329 (Berlin Heidelberg, Springer VS Lehrbuch, 2014)
91. G. Rizzolatti, L. Cattaneo, M. Fabbri-Destro, S. Rozzi, Cortical Mechanisms Underlying the Organization of Goal-Directed Actions and Mirror Neuron-Based Action Understanding, *Physiol. Review*, **94**, 2, 655-706 (2014).
92. A. Ittel, D. Raufelder, H. Scheithauer, Soziale Lerntheorien. Dans L. Ahnert, *Theorien in der Entwicklungspsychologie*, 330-353 (Berlin Heidelberg, Springer VS Lehrbuch, 2014)
93. E. Hatfield, J.T. Cacioppo, R.L. Rapson, *Emotional contagion* (Cambridge, Cambridge University Press, 1994)
94. E. Morin, *La méthode* (Paris, Édition du Seuil, 2014)
95. A. Wagener, L'émotion dans l'émergence du désaccord interculturel. Dans B. Pothier, *Langue, langage et interactions culturelles*, 133-153 (Paris, L'Harmattan, 2009)

L'expression des émotions dans les langues hmong : l'exemple des psycho-collocations du hmong blanc et du hmong noir

Léa Mouton^{1,*}

¹Laboratoire Dynamique Du Langage, Université Lumière Lyon 2, 69007 Lyon, France

Résumé. Cet article propose une description des constructions qui dénotent métaphoriquement des émotions en faisant une référence explicite à une partie du corps ou un organe. Quoique les expressions idiomatiques avec une partie du corps pour parler des émotions soient fréquentes dans les langues du monde, les langues d'Asie du Sud-Est possèdent des constructions spécifiques concernant ce champ lexical où elles suivent un schéma syntaxique récurrent en associant un verbe avec un nom d'organe ou une partie du corps perçu comme le siège des émotions. Ces constructions sont nommées « psycho-collocations » dans les descriptions des langues de cette région. Elles sont également présentes dans les langues hmong. Pour parler des émotions, ces langues (hmong blanc, hmong noir) suivent la tendance générale des autres langues d'Asie du Sud-Est en associant un verbe avec un organe ou une partie du corps en particulier. Néanmoins, elles diffèrent des autres langues d'Asie du Sud-Est en ce qu'elles possèdent également des termes qui nomment littéralement des types particuliers d'émotions. En effet, les psycho-collocations sont dans certaines langues de la région les seuls moyens disponibles pour exprimer les émotions.

Abstract. This article offers a description of constructions that metaphorically denote emotions by making an explicit reference to a body part or an organ. Whereas idiomatic expressions with a body part expressing emotions are frequent in the world languages, Southeast Asian languages have specific constructions concerning this lexical domain. These constructions follow a recurring syntactic pattern by associating a verb and a particular organ or body part treated as the seat of emotions or feelings. They are called « psycho-collocations » in the descriptions of the languages of this region. They are also present in Hmong languages. To speak about emotions, these languages (White Hmong, Black Hmong) follow the general tendency of other Southeast Asian languages by associating a verb and a particular organ or body part term. However, they differ from other Southeast Asian languages in that they also have terms that literally name particular types of emotions. In some languages of this region, psycho-collocations are the only resource available to express emotions.

* lea.mouton@yahoo.fr

1 Introduction : l'expression des émotions et leur relation au corps

1.1 Les parties du corps : source métaphorique des émotions dans les langues du monde

Selon le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi) [1], 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 ». Selon cette définition, l'émotion met en jeu le corps de l'expérimenteur. En effet, les émotions sont généralement accompagnées de symptômes physiques visibles, tel le cœur qui bat plus vite à cause de la peur. Ponsonnet [2, pp. 13-14] définit plus précisément l'émotion comme des états internes, privés et invisibles qui se manifestent par des comportements externes observables. Elle offre une définition des émotions qui inclue des termes renvoyant à des états émotionnels durables (i.e. se sentir mal en s'inquiétant pour quelqu'un, être en deuil), des dispositions émotionnelles (tendance pour un individu à vivre un état émotionnel particulier, i.e. être enclin à la colère) ou encore des mots qui renvoient à des événements ou épisodes émotionnels (i.e. se sentir satisfait pendant un bref moment). Par ailleurs, l'auteur n'émet pas de distinction entre « émotion » et « sentiment ». Ce dernier peut être défini selon le (TLFi) [1], comme un « [é]tat affectif complexe, assez stable et durable, composé d'éléments intellectuels, émotifs ou moraux, et qui concerne le "moi" (orgueil, jalousie...) soit autrui (amour, envie, haine...) ».

Il n'est donc pas surprenant que les langues du monde utilisent certaines parties du corps ou certains organes comme source métaphorique dans l'expression des états émotionnels et affectifs. C'est le cas des langues indo-européennes, comme le français qui utilise le foie pour parler de la peur ou l'anglais qui décrit littéralement un cœur déchiré, mais qui renvoie métaphoriquement à un chagrin d'amour.

- (1) a. français avoir les foies (blancs) 'avoir peur'
b. anglais heartbreak 'chagrin d'amour'
(lit. déchirement de cœur)

En outre, Wierzbicka [3, p. 36] postule que l'utilisation des parties du corps dans l'expression des émotions est très fréquente dans les langues du monde, voire une caractéristique universelle.

Les langues d'Asie du Sud-Est répondent également à cette caractéristique puisqu'elles présentent, au sein du champ sémantique des émotions ou des sentiments, un ensemble de constructions particulières contenant un terme renvoyant à une partie du corps (voir section suivante).

Au vu de la littérature, ce thème a été plutôt bien couvert pour les langues d'Asie du Sud-Est [4], [5], [6], [7], [8], [9] et les langues australiennes [10]. Les études sur l'Asie du Sud-Est constituent des études de langues individuelles. Les travaux de Ponsonnet & Laginha [10] présentent une étude pionnière sur 67 langues d'Australie et proposent une typologie des expressions émotionnelles contenant des parties du corps.

1.2 Trait aréal des langues d'Asie du Sud-Est

L'utilisation de constructions contenant une partie du corps pour exprimer les émotions constituent l'un des traits aréaux des langues d'Asie du Sud-Est. D'une part, car elles se rencontrent dans les cinq familles de langues présentes dans cette aire linguistique (sino-tibétaine, tai-kadai, hmong-mien, austro-asiatique et austronésienne). D'autre part, car elles

suivent un schéma syntaxique spécifique et récurrent. Les exemples suivants illustrent ces constructions très répandues dans cette région.

BIRMAN (SINO-TIBETAINE [11])

(2) စိတ် ပခေါက်

sei? paə?
esprit exploser
'se mettre en colère'

THAI (TAI-KADAI, [12])

(3) sǎə cay

gâcher cœur
'triste, malheureux·se'

HMONG LENG (HMONG-MIEN, [13])

(4) chim sab

ê.fâché foie
'être en colère, être
contrarié'

VIETNAMIEN (AUSTRO-ASIATIQUE, [14])

(5) vui lòng

ê.joyeux entrailles
'être heureux·se'

CHAM (AUSTRONESIENNE, [15])

(6) prǎŋ kə?

large tête
'être arrogant(e)'

Ces exemples montrent que les langues de cette région associent une partie du corps ou un organe avec un adjectif ou un verbe pour dénoter des émotions ou des sentiments. Ces constructions de schéma syntaxique spécifique sont appelées « psycho-collocations » dans les descriptions des langues d'Asie du Sud-Est [4, p. 9].

De plus, ce phénomène est souvent le seul moyen disponible pour exprimer les émotions. Il semble, en effet, que les langues d'Asie du Sud-Est qui possèdent des psycho-collocations aient tendance à préférer leur utilisation par rapport aux lexèmes nommant littéralement des émotions (heureux, triste) lorsqu'elles en possèdent. C'est le cas du birman, qui ne possède que deux verbes pour dire 'aimer' et 'avoir peur, être effrayé' (Vittrant, p.c.).

1.3 Définition des psycho-collocations

Le terme « psycho-collocation » a été forgé par Matisoff [4] pour décrire des collocations qui font référence à une émotion (ou état psychologique[†]). Les collocations sont définies

[†] Dans les langues hmong, les psycho-collocations dénotent également des états mentaux (être plein de soucis), des états physiques (avoir le frisson), des états psychologiques (être nostalgique), des propriétés psychologiques (être mauvais) ou encore des traits de caractère

comme des « cooccurrences privilégiées de deux constituants linguistiques entretenant une relation sémantique et syntaxique » [16, p. 33]. En effet, ces constructions polymorphémiques combinent un nom d'organe ou une partie du corps appelé « psychonoun » (qui sera traduit par « psycho-nom ») avec un morphème prédicatif (généralement un adjectif ou un verbe) que Matisoff [4, p. 9] appelle « psycho-mate ». Le terme « psycho-mate », peu transparent, sera traduit par « psycho-verbe » dans la suite de cet article, puisque le morphème accompagnant le psycho-nom est un verbe (statif ou actif).

psycho-nom + psycho-verbe = psycho-collocation

Par exemple en lahu (famille des langues tibéto-birmanes, branche lolo-birmane, parlé notamment en Chine), *nima lù* 'être déprimé' est composé du nom 'cœur' et du verbe 'détruire'.

LAHU [4, p. 10]

- (7) ni.ma lù
cœur détruire
'être déprimé(e)'

Les travaux sur les langues d'Asie du Sud-Est montrent que chaque langue semble privilégier un endroit particulier du corps comme étant la source métaphorique des émotions ou des sentiments. Le cœur est privilégié en thaï [4], le foie est préféré en malais [6], l'esprit en birman [9] et les intestins ou l'estomac sont favorisés en vietnamien [7].

1.4 L'expression des émotions dans les langues hmong

La famille des langues hmong fait partie de la famille des langues hmong-mien (branche hmongique). Les langues hmong présentent de nombreuses formes dialectales (hmong blanc, hmong vert, hmong leng, hmong noir) très proches les unes des autres avec quelques variations lexicales et phonologiques [17]. Elles sont parlées par plus de dix millions de locuteurs dispersés en Asie du Sud-Est, en Chine, en Thaïlande, au Laos et au Vietnam. On trouve encore des locuteurs en France, en Guyane française, aux États-Unis et en Australie [18]. Le hmong blanc et le hmong vert sont des variétés parlées en Thaïlande, au Laos et par la diaspora occidentale ; des variétés de hmong leng et de hmong noir ont été identifiées au Laos et au Vietnam.

Dans les langues hmong, les émotions peuvent s'exprimer par deux constructions : des lexèmes monomorphémiques ou des psycho-collocations (8).

Par exemple, le hmong noir présente des termes qui nomment littéralement des types particuliers d'émotions comme *ntshai* 'avoir peur', *hlub* 'aimer' et *mob* 'douleur, avoir mal, faire mal'.

Outre ces lexèmes, les langues hmong utilisent les psycho-collocations pour exprimer des émotions. Par exemple en hmong blanc, *puv siab* 'être satisfait' est composé du verbe statif 'être plein' et du nom 'foie' [5, p. 170].

HMONG BLANC

- (8) puv siab
ê.plein foie
'être satisfait(e), content(e), heureux·se'
lit. être plein dans le foie

(personne pure et sans faute), voir [5, p. 161] et [13, p. 618]. Les exemples donnés dans cet article illustreront uniquement des psycho-collocations exprimant des émotions.

D'un point de vue aréal, la présence de lexèmes monomorphémiques (non compositionnels) nommant littéralement des émotions dans les langues hmong constitue une particularité, car les langues d'Asie du Sud-Est ne possèdent souvent que les psycho-collocations concernant ce champ lexical [9, p. 264].

La suite de cet article propose une étude des psycho-collocations des langues hmong, en particulier le hmong blanc et le hmong noir. La partie suivante s'intéresse au fonctionnement syntaxique de ces collocations qui expriment métaphoriquement les émotions. Elle présente les noms et les verbes qui prennent respectivement les places du psycho-nom et du psycho-verbe dans ces constructions. À l'instar des autres langues d'Asie du Sud-Est, quelles parties du corps sont mises en jeu dans les psycho-collocations des langues hmong ? Quel est le locus favori des émotions pour les locuteurs de ces langues ? Les psycho-collocations montrent ensuite qu'elles acceptent deux ordres des constituants qui les composent : l'ordre verbe-nom ou l'ordre nom-verbe. Chaque ordre semble être associé à un type d'émotion particulier (émotion de base ou émotion moins prototypique). Enfin, cette partie finit par présenter trois manières différentes de former des émotions antonymes. La dernière partie propose quelques analyses préliminaires centrées sur le hmong noir, une variété de hmong parlée au Vietnam. Pour parler des émotions, cette langue est typique des langues hmong puisqu'elle possède des lexèmes qui nomment littéralement les émotions et présente également un ensemble de psycho-collocations. Dans ces dernières, certaines structures qui dénomment les émotions montrent un sens littéral redondant tandis que d'autres reflètent un sémantisme non transparent. En outre, un aspect qui n'a pas été étudié dans les précédents travaux sur les langues hmong est discuté, comme le processus de nominalisation qui permet de former des noms d'affects à partir des états émotionnels fonctionnant comme des prédicats.

2 Les psycho-collocations dans les langues hmong

Les données de hmong présentées dans cette partie proviennent majoritairement du hmong blanc parlé au Laos et par la diaspora occidentale. Elles sont complétées par des données de hmong noir, une variété de hmong parlée au Vietnam qui n'a, à ce jour, fait l'objet d'aucun travail de description linguistique. Pour les données du hmong blanc, deux sources sont utilisées : une étude sur les psycho-collocations en hmong blanc [5] et le dictionnaire hmong blanc-français [19]. Les données de hmong noir sont des données de première main collectées sur le terrain dans la région de Sapa située dans le Nord du Vietnam.

Les langues hmong suivent la tendance générale des langues d'Asie du Sud-Est puisqu'elles possèdent des psycho-collocations pour exprimer les émotions, lesquelles associent une partie du corps ou un organe avec un verbe comme dans l'exemple (9).

HMONG BLANC

- (9) zoo siab
 ê.bon foie
 'être content(e), heureux·se'
 lit. être bon(ne) dans le foie

2.1 Les psycho-noms

Dans les langues hmong, le foie est clairement l'organe favori mis en jeu dans les psycho-collocations. La lecture du dictionnaire hmong blanc-français [19] a révélé 182 psycho-collocations contenant l'organe *siab* 'foie' sur les 215 psycho-collocations listées, soit

environ 85%. Certaines constructions contenant le nom ‘foie’ sont employées pour exprimer des émotions de bases dans les langues hmong (10) à (14).

HMONG NOIR

(10) txuj kev zoo **sab**
CLF NMZL ê.bon **foie**
 ê.content/ê.heureux
‘la joie’

(11) tu **sab**
séparer **foie**
‘être triste, malheureux·se’
lit. séparer dans le foie

HMONG BLANC

(12) kuv lub **siab** xav
lsg clf:3d **foie** vouloir
‘mon **désir** profond’
lit. mon foie veut

(13) lwj **siab** lwj plawv
ê.pourri **foie** ê.pourri cœur
‘être contrarié(e), **être dégoûté(e)**’
lit. ‘être pourri(e) dans le foie et pourri(e) dans le cœur’

(14) chim **siab**
ê.fâché **foie**
‘être en colère, contrarié(e)’
lit. être fâché(e) dans le foie

Dans les autres psycho-collocations, faisant référence à des émotions, relevées à partir du dictionnaire hmong blanc-français [19], les parties du corps mobilisées sont des parties du visage comme la joue (15), l’œil (16) et le menton (17).

HMONG BLANC

(15) txhawj txhawj **plhu** dub
avoir.peur REDUP **joue** ê.noir
‘avoir le visage violet d’appréhension’
lit. avoir peur et (avoir) la joue noire

(16) **qhov.muag** liab
œil ê.rouge
‘être gêné(e)’
lit. l’œil est rouge

(17) tsiv **tsaim**
ê.méchant **menton**
‘être colérique’
lit. être méchant(e) dans le menton

Le tableau 1 recense les parties du corps présentes dans les psycho-collocations exprimant des émotions du dictionnaire hmong blanc-français [19]. Il donne leur nombre d’occurrence et le type d’émotion auquel elles sont associées.

Organe ou partie du corps	Nombre d'occurrences	Émotion associée
Foie	182 (84,7%)	- joie - tristesse - peur - colère - dégoût - surprise - inquiétude - désir
Joue	10 (4,6%)	- peur - colère
Œil	5 (2,3%)	- tristesse - jalousie - envie - honte - gêne
Menton	1 (0,5%)	- colère

Tableau 1 : Les organes impliqués dans les psycho-collocations du hmong blanc

Ce tableau montre qu'en hmong blanc, le foie est clairement le siège des émotions. Non seulement par le nombre conséquent de psycho-collocations dans lesquelles il apparaît, mais aussi par les types variés d'émotions qui y font une référence explicite. En termes de nombre de constructions, la deuxième partie du corps la plus fréquemment utilisée, pourtant largement moins utilisée que le foie, est la joue. Sémantiquement, elle est utilisée pour deux émotions de base négatives (peur, colère). L'œil est notamment utilisé dans l'expression de la honte et la gêne. Ponsonnet & Laginha [10] notent que dans la majorité des langues du monde ainsi que dans de nombreuses langues australiennes, la honte a une représentation métaphorique significative dans l'œil. Il n'est donc pas surprenant de retrouver ce type de collocations dans les langues hmong. Enfin il est intéressant de remarquer que la colère est exprimée à travers trois parties du corps : le foie, la joue et le menton.

2.2 Les psycho-verbos

Concernant les psycho-verbos, ce sont des verbos statifs qui correspondent à un état comme 'être ébréché' en (18), des états émotionnels comme 'être en colère' en (19) ou une couleur comme 'être noir' en (20) [5, p. 173], [7, p. 551], [19].

HMONG BLANC

(18) siab **khis**
 foie **ê.ébréché**
 'être peiné(e), attristé(e)'
 lit. le foie est ébréché

(19) **npau** siab
ê.en.colère foie
 'bouillir de colère'
 lit. être en colère dans le foie

(20) **dub** muag
ê.noir œil
 'être triste'

lit. être noir(e) dans l'œil

Les psycho-verbos peuvent également être des verbes actifs comme 'tomber' (21) et 'percer' (22) en hmong blanc [5, p. 171], [7, p. 551].

HMONG BLANC

(21) **poob** siab
tomber foie
'être effrayé(e)'
lit. tomber dans le foie

(22) **chob** siab
percer foie
'être chagriné(e)'
lit. percer dans le foie

2.3 Sémantique et ordre des constituants

Les psycho-collocations des langues hmong peuvent suivre deux ordres : soit l'ordre verbe-nom, soit l'ordre inverse nom-verbe. Ces constructions montrent un ordre des constituants plutôt rigide associé à un sémantisme particulier. Dans le premier cas, il semble que l'ordre verbe-nom corresponde à des émotions basiques comme la joie, la tristesse, la colère ou la peur. Dans l'autre, les constructions nom-verbes semblent exprimer des émotions moins prototypiques comme le désir, la gêne, l'appréhension (voir l'annexe 2 qui donne la liste des psycho-collocations du hmong blanc utilisées dans cet article). Toutefois, cette hypothèse nécessiterait d'être vérifiée par un examen complet de l'ensemble des psycho-collocations des langues hmong.

Néanmoins, il existe dans ces langues des paires de psycho-collocations où psycho-nom et psycho-verbe sont inversés. L'émotion qui résulte de ces collocations est différente comme le montrent les exemples (23) du hmong blanc ; *poob siab* signifie 'être effrayé' (a), et *siab poob* signifie 'être découragé, affligé' (b) [5, p. 177].

HMONG BLANC

(23) a. **poob** siab
 tomber foie
 'être effrayé(e)'
 lit. tomber dans le foie

 b. **siab** poob
 foie tomber
 'être découragé(e), affligé(e)'
 lit. le foie tombe

D'autres paires de psycho-collocations où psycho-nom et psycho-verbe sont inversés évoquent des synonymes d'une même émotion comme la tristesse, la peine (24) [5, p. 173], [7, p. 557].

HMONG BLANC

(24) a. **siab** khis
 foie ê.ébréché
 'être peiné(e), attristé(e)'

lit. le foie est ébréché

- b. **khis** **siab**
 ê.ébréché foie
 ‘être peiné(e), affligé(e)’
 lit. être ébréché(e) dans le foie

Par ailleurs, il existe des constructions où l’inversion du psycho-nom avec le psycho-verbe ne provoque aucun changement de sens, *tawg siab* ‘être cassé + foie’ ou *siab tawg* ‘foie + être cassé’ signifient indifféremment ‘être étonné’ [19].

2.4 Formation d’antonymes

Dans les langues hmong, les états émotionnels antonymes peuvent être formés grâce à des psycho-verbes antonymes. Dans les exemples (25) du hmong blanc, le psycho-verbe *xu* ‘manquer sa cible’ en association avec le foie signifie ‘être mécontent, malheureux’(a) et son antonyme *raug* ‘atteindre sa cible’ en association avec le foie signifie ‘être content, heureux’ (b) [5, pp. 170-170].

HMONG BLANC

- (25) a. **xu** **siab**
manquer.sa.cible foie
 ‘être **mécontent(e), malheureux·se**’
 lit. manquer sa cible dans le foie
- b. **raug** **siab**
atteindre.sa.cible foie
 ‘être **content(e), heureux·se**’
 lit. atteindre sa cible dans le foie

Les émotions antonymes peuvent également être formées par l’ajout du marqueur de négation *tsi* devant la psycho-collocation comme dans l’exemple (26b) du hmong noir.

HMONG NOIR

- (26) a. **nyaab.laaj** **yeej** **zoo** **sab** **kaws** **li**
 vietnam personne **ê.bon** **foie** très INTENS

ê.content/ê.heureux

‘Les Vietnamiens sont très heureux’

- b. **kuv** **tsi** **zoo** **sab**
 1SG NEG **ê.bon** **foie**

ê.content/ê.heureux

‘Je suis malheureuse’

lit. Je ne suis pas heureuse

Une troisième manière de créer des antonymes est l’utilisation de psycho-verbes différents comme dans les exemples (27). En hmong noir le prédicat ‘être bon’ en association avec le foie signifie ‘être heureux’ (a) et le verbe ‘séparer’ en association avec le même nom d’organe ‘foie’ signifie ‘être malheureux’(b).

HMONG NOIR

- (27) a. **zoo** **sab**
ê.bon foie

- (29) a. zoo **sab**
 ê.bon **foie**
 ‘être content(e), heureux·se’
 lit. être bon dans le foie
- b. lwj **sab**
 ê.pourri **foie**
 ‘être contrarié(e)’
 lit. être pourri(e) dans le foie
- c. chim **sab**
 ê.fâché **foie**
 ‘être contrarié(e)’
 lit. être fâché(e) dans le foie
- d. tu **sab**
 séparer **foie**
 ‘être triste, malheureux·se’
 lit. séparer dans le foie

De plus, on retrouve soit des constructions dans lesquelles le psycho-verbe a son sens littéral redondant, soit des constructions où l’association du psycho-verbe avec le psychonom n’est sémantiquement pas transparente. En (30) la signification de la collocation a la même signification que le psycho-verbe : *nxtaaj muag* ‘avoir honte’ composé de ‘avoir honte + œil’ signifie littéralement ‘avoir honte dans l’œil’. L’exemple (31), quant à lui, montre que la signification de la collocation n’est pas transparente : *zoo sab* ‘être bon + foie’ signifie ‘être heureux’ littéralement ‘être bon dans le foie’.

- (30) kuv **ntxaaj** muag
 1SG **avoir.honte** œil
 ‘J’ai honte’
 lit. J’ai honte dans l’œil
- (31) kuv **zoo** sab
 1SG **ê.bon** foie
 ‘Je suis contente, heureuse’
 lit. Je suis bonne dans le foie

3.3 Dérivation nominale autour des émotions

Les psycho-collocations expriment de base des états émotionnels et affectifs et fonctionnent comme des prédicats. En hmong noir, ces prédicats peuvent être nominalisés. L'ajout de la forme *kev* 'chemin' sur le prédicat permet ainsi de former des noms d'affects. En (32) le nominalisateur *kev* est ajouté aux collocations *lwj sab* 'être contrarié' (a), *zoo sab* 'être content' (b) et *tu sab* 'être malheureux' (c) pour former respectivement les noms d'affects 'contrariété', 'joie' et 'peine'. En outre, la forme *kev* peut également être ajoutée aux lexèmes monomorphémiques comme *hlub* 'aimer' pour former le nom 'amour' (33).

(32) a. ib txuj **kev-[lwj-sab]**
 un CLF **chemin-[ê.pourri-foie]**
NMLZ-ê.contrarié
 'une contrariété'

b. txuj **kev-[zoo-sab]**
 CLF **chemin-[ê.bon-foie]**
NMLZ-ê.heureux
 'la joie'

c. txuj **kev-[tu-sab]**
 CLF **chemin-[séparer-foie]**
NMLZ-ê.malheureux
 'la peine'

(33) ib txuj **kev-hlub**
 un CLF **chemin-aimer**
 'un amour'

3.4 Forme *sab* 'foie' seule : 'être triste' ?

Pour finir, les données du hmong noir montrent une construction particulière pour exprimer la tristesse : l'utilisation de la forme *sab* 'foie' seule.

L'exemple ci-dessous rappelle la construction complète pour exprimer la tristesse dans cette langue.

(34) tu sab
 séparer foie
 'être triste,
 malheureux:se'
 lit. séparer dans le foie

Les locuteurs du hmong noir peuvent aussi utiliser uniquement la forme *sab* 'foie' pour exprimer cette émotion. L'exemple (38) signifie 'je suis triste et je pleure', littéralement 'je suis foie et les larmes me viennent'.

(35) kuv yog **sab** kua.muag los

1SG être **foie** larme venir
'Je suis **triste** et je pleure'
lit. Je suis foie et (les) larmes (me) viennent

Par ailleurs, la réduplication (processus courant et très productif dans les langues hmong en général) de la forme *sab* 'foie' en (39) provoque une intensification de l'état émotionnel.

(36) nyuas dev **sab sab**
petit chien **foie REDUP**
'Le petit chien est **très triste**'
lit. (Le) petit chien (est) très foie

Ces deux exemples montrent que la forme *sab*, lorsqu'elle apparaît seule, pourrait avoir par défaut la signification de base 'être triste'. Toutefois, le corpus du hmong noir contient seulement ces deux occurrences où cette forme apparaît seule. Cette hypothèse mériterait une analyse approfondie à la lumière de nouvelles données.

Conclusion

Pour commencer, cet article a présenté les psycho-collocations qui sont des constructions typiques des langues d'Asie du Sud-Est présentes dans les cinq familles de langues de cette région. Elles représentent, d'ailleurs dans certaines langues, les seuls moyens disponibles pour exprimer les émotions. Ces constructions font référence à un état émotionnel ou affectif et utilisent une partie du corps ou un organe particulier comme siège des émotions.

Les émotions représentent un domaine lexical important dans les langues hmong présentées dans cette étude (hmong blanc, hmong noir). Pour parler des émotions, ces langues utilisent fréquemment les psycho-collocations qui associent un organe ou une partie du corps avec un verbe actif ou statif, mais aussi des lexèmes monomorphémiques de sémantisme abstrait. L'usage de ces derniers constitue un trait particulier dans l'expression des émotions pour les langues d'Asie du Sud-Est, car la majorité de ces langues possèdent uniquement les psycho-collocations.

Au sein des psycho-collocations des langues hmong qui expriment des émotions, 4 organes ou parties du corps ont été identifiés toutes langues confondues : le foie, la joue, l'œil et le menton. Le foie est clairement l'organe préféré puisqu'il a été relevé dans plus de 80% des constructions du hmong blanc. Dans une moindre mesure, les deuxième et troisième parties du corps les plus fréquemment utilisées sont la joue, et l'œil. L'œil est utilisé pour exprimer métaphoriquement la honte ou la gêne, une caractéristique qui se retrouve dans la plupart des langues du monde. Quant au menton, il a été retrouvé dans une psycho-collocation pour exprimer la colère.

En résumé, cet article a montré que le hmong noir est typique des langues hmong puisqu'il possède des psycho-collocations (voir l'annexe 1 qui donne une liste exhaustive des psycho-collocations du hmong noir identifiées jusqu'à présent). Il a également évoqué le processus de nominalisation par l'ajout de la forme *kev* 'chemin' sur le prédicat exprimant un état émotionnel. Cette caractéristique n'a pas été relevée dans les travaux existants sur le hmong blanc. Enfin, il semblerait que les locuteurs du hmong noir utilisent la forme *sab* 'foie' seule pour exprimer l'émotion de tristesse.

Abréviations

1 1^{re} personne
2 2^e personne
CLF classificateur

IRR	irréel
ITER	aspect itératif
N	nom
NMLZ	nominalisateur
NUM	numéral
NEG	négation
O	objet
REDUP	réduplication
S	sujet
SG	singulier
V	verbe

Bibliographie

1. TLFi, Définition d' « émotion », Dans *Trésor de La Langue Française informatisé (TLFi)*, ATILF - CNRS & Université de Lorraine. URL : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?s=3392510565>;
2. M. Ponsonnet, *The language of emotions in Dalabon (Northern Australia)*, Thèse de Doctorat, The Australian National University (Canberra, 2013).
3. A. Wierzbicka, *Emotion across languages and cultures: diversity and universals*, Cambridge, (Cambridge University Press, Cambridge, 1999).
4. J. A. Matisoff, Hearts and minds in South-East Asian languages and english: an essay in the comparative lexical semantics of psycho-collocations, *CLAO*, **15**(1), 5-57, (1986).
5. A. Jaisser, DeLIVERing an introduction to psycho-collocations with SIAB in Hmong, *LTBA*, **13** (1), 159-178 (1990).
6. E. Oey, Psycho-collocations in Malay, *LTBA*, **13** (1), 141-158 (1990).
7. M. Clark, « Where do you feel? Stative verbs and body-parts terms in Mainland Southeast Asia », dans H. Chappell & W. McGregor (éds.), *The Grammar of Inalienability, A Typological Perspective on Body Part Terms and the Part-Whole Relation*, 529-564, (De Gruyter Mouton, Berlin, 1996).
8. K. Van-Bik, Lai psycho-collocation , *LTBA*, **21** (1), 201-233 (1998).
9. A. Vittrant, Psycho-collocational expressives in Burmese, dans J. P. Williams (éd.), *The Aesthetics of Grammar: Sound and Meaning in the Languages of Mainland Southeast Asia*, 255-279, (Cambridge University Press, Cambridge, 2014).
10. M. Ponsonnet & K. Laginha, The role of the body in descriptions of emotions. A typology of the Australian continent, PC, (accepté).
11. A. Vittrant, Burmese, dans A. Vittrant & J. Watkins (éds.), *The Mainland Southeast Asia Linguistic Area*, 56-131, (De Gruyter Mouton, Berlin, 2019)
12. M. Jenny, Thai, dans A. Vittrant & J. Watkins (éds.), *The Mainland Southeast Asia Linguistic Area*, 559-608 (De Gruyter Mouton, Berlin, 2019)
13. D. Mortensen, Hmong (Mong Leng) , dans A. Vittrant & J. Watkins (éds.), *The Mainland Southeast Asia Linguistic Area*, 609-652, (De Gruyter Mouton, Berlin, 2019)
14. D. T. Do-Hurinvill & H. L. Dao, Vietnamese, dans A. Vittrant & J. Watkins (éds.), *The Mainland Southeast Asia Linguistic Area*, 384-431, (De Gruyter Mouton, Berlin, 2019).

15. M. Brunelle & Phú Văn Hãn, Colloquial Eastern Cham, dans A. Vittrant & J. Watkins (éds.), *The Mainland Southeast Asia Linguistic Area*, 523-558, (De Gruyter Mouton, Berlin, 2019).
16. A. Tutin, I. Novakova, F. Grossmann & C. Cavalla, Esquisse de typologie des noms d'affect à partir de leurs propriétés combinatoires, *LF*, **150**, 32-49, (2006).
17. B. Niederer, « La langue hmong », *A*, **26/27**, 345-381, (2001-2002).
18. J. Lemoine, « What is the actual number of the (H)mong in the Word », *HSJ*, **6**, 1-8, (2005).
19. Y. Bertrais, *Dictionnaire Hmong-Français*, (Imprimerie de l'Assomption, Bangkok, 1964).

Annexe 1 : liste des émotions en hmong noir

Lexèmes monomorphémiques

<u>Noms</u>		<u>Verbes</u>	
mob	‘douleur’	mob	‘avoir mal, faire mal’
		hlub	‘aimer’
		ntshai	‘avoir peur’

Pouvant fonctionner comme psycho-verbe

chim	‘être fâché’
ntxaaj	‘avoir honte’

Psycho-collocations avec *sab* ‘foie’

- Psycho-verbe : verbe statif exprimant un état

lwj	sab	‘être contrarié’
être pourri	foie	
zoo	sab	‘être content, heureux’
être bon	foie	

- Psycho-verbe : verbe statif exprimant une émotion

chim	sab	‘être contrarié’
être fâché	foie	

- Psycho-verbe : verbe actif

tu	sab	‘être triste, malheureux’
séparer	foie	
sab	‘foie’	/
		‘être triste’

Psycho-collocation avec *muag* ‘œil’

ntxaaj	muag	‘avoir honte’
avoir honte	œil	

Dérivation nominale autour des émotions

- Dérivation des émotions monomorphémiques

kev	hlub	‘amour’
chemin	aimer	

- Dérivation des psycho-collocations

kev	lwj.sab	‘contrariété’
chemin	être contrarié	
kev	tu.sab	‘peine’
chemin	être triste, malheureux	
kev	zoo.sab	‘joie’
chemin	être content, heureux	

Annexe 2 : liste non exhaustive des psycho-collocations du hmong blanc

Psycho-verbe + Psycho-nom		Psycho-nom + Psycho-verbe	
Désir			
	siab	xav	'désir profond'
	foie	vouloir	
Chagrin			
chob	siab	'être	
percer	foie	chagriné'	
Joie			
zoo	siab	'être content,	
être bon	foie	heureux'	
raug	siab	'être content,	
atteindre sa	foie	heureux'	
cible			
Tristesse			
xu	siab	'être	
manquer sa	foie	mécontent,	
cible		malheureux'	
dub	muag	'être triste'	
être noir	œil		
Gêne			
qhov.muag	liab	'être gêné'	
œil	être rouge		
Appréhension			
plhu	dub	'avoir le visage	
joue	être noir	violet	
		d'appréhension'	
Colère			
chim	siab	'être en	
être fâché	foie	colère,	
		contrarié'	
npau	siab	'bouillir de	
être en colère	foie	colère'	
tsiv	tsaim	'être	
être méchant	menton	colérique'	

Étonnement

tawg	siab	'être étonné'	siab	tawg	'être étonné'
être cassé	foie		foie	être cassé	

Peine

khis	siab	'être peiné,	siab	khis	'être peiné,
être ébréché	foie	affligé'	foie	être ébréché	attristé'

Peur

Profonde tristesse

poob	siab	'être effrayé'	siab	poob	'être découragé
tomber	foie		foie	tomber	affligé'

« Dire, montrer, argumenter » l'émotion : variations de l'intensité émotionnelle dans la presse après l'attentat contre Charlie Hebdo

Imene Meriem Oumessad^{1,*}

¹Prefix (EA 7469), Université Rennes 2, 35000 Rennes, France

Résumé. Au cours des dernières décennies, l'étude des émotions a connu un essor important dans plusieurs domaines en sciences humaines et sociales notamment en sciences du langage. En effet, le concept d'émotion a su gagner ses titres de noblesse ces dernières années, après avoir longtemps été considéré comme un phénomène subjectif, irrationnel et donc sans intérêt scientifique. Dans le présent article, nous nous intéresserons à la question de l'émotion dans le discours de presse. Nous allons dans un premier temps identifier et décrire la construction émotionnelle des discours journalistiques du *Monde* après l'attentat contre Charlie Hebdo. 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. A partir de cette tripartition, nous interrogerons dans un second temps nos données en termes de degré d'émotivité afin de voir si un discours sans émotion est possible lors d'un événement de ce type.

Abstract. Over the last few decades, the study of emotions has become an object of interest for many researchers in humanities and social sciences, especially in language sciences. Indeed, during this period, the concept of emotion has been considered worthwhile, whereas until then it was considered as a subjective, irrational and an unscientific phenomenon. In the article below, we will focus on the question of emotions as it occurs. Firstly, we will identify and describe the emotional construction of written journalistic discourse in the newspapers the way '*Le Monde*' had reported the crisis situation caused by the terrorist attack against Charlie Hebdo (Paris, January, 2015). In order to do so, we will propose to distinguish, among the processes that are meant to elicit emotion, the emotion which is *asserted*, the emotion which is *shown* and the emotion which is *argued*. From this tripartition, we will secondly question the degree of emotivity in order to see if a speech without emotion is possible during an event of this type.

* oumessad.imene@gmail.com

1 L'émotion : objet d'étude

Si la définition du terme « émotion » diffère d'une culture à une autre, dans les sociétés occidentales, il fait encore souvent référence à l'opposition entre émotion et raison, de plus en plus remise en cause par les sciences humaines. En effet, l'émotion, conçue comme opposée à la raison et à la logique, a longtemps été approchée comme un état psychologique résultant d'une réaction biologique, et à ce titre, comme échappant à toute rationalisation. Cependant, depuis une trentaine d'années, elle connaît un regain d'attention considérable et fait l'objet de nombreuses recherches, notamment en sciences du langage, avec les travaux de M. Rinn [1], C. Kerbrat-Orecchioni [2], C. Plantin [3], etc. qui ont amené à changer le regard posé sur elle.

Dans le champ de l'analyse du discours, les linguistes se sont intéressés, à partir d'études de cas très diversifiées, s'inscrivant dans des perspectives tout aussi variées, au fonctionnement et à l'expression des émotions dans la communication quotidienne [4], professionnelle [5], mais aussi médiatique [6], [7], [8]. Ces derniers ont montré l'omniprésence de l'émotion dans les médias, surtout en situation dite de crise, comme ce fut le cas lors de l'attentat contre Charlie Hebdo.

Cet événement a fait l'objet d'une forte médiatisation pendant plusieurs semaines successives, et a eu un impact émotionnel sur l'opinion publique. La particularité de son traitement médiatique, marqué par un registre émotionnel, tient notamment à l'identité des victimes et à leur proximité avec le public (il s'agissait pour la plupart de personnalités connues) et avec les journalistes (dont ils étaient des collègues), mais aussi à la dimension symbolique de l'attentat, qui a été ressentie comme une attaque contre la liberté d'expression. Face à un événement d'une telle ampleur émotionnelle, les individus éprouvent le besoin d'exprimer leurs émotions, de les communiquer et de les partager collectivement. L'émotion suscitée par de tels événements ne concerne donc plus l'individu pris isolément, mais prend une dimension collective, telle que la définit Quéré :

l'émotion collective est non seulement partagée, notamment entre des personnes anonymes les unes pour les autres, qui se pensent et se vivent comme membres d'un groupe (condition d'appartenance, d'identification et de conscience de soi du groupe) ; elle a aussi un objet d'intérêt ou de statut collectif – un objectif collectif, un bien public, une valeur fondamentale, la « forme de vie » elle-même. Cet objet d'intérêt collectif peut d'ailleurs être le collectif lui-même, son identité et ses valeurs fondatrices, comme le montrent d'un côté les émotions nationalistes, de l'autre les émotions patriotiques (je pense à celles suscitées par les récents attentats terroristes en France) [9, p. 10].

2 Problématique

S'agissant des émotions collectives suscitées par l'attentat contre Charlie Hebdo en janvier 2015, force est de constater qu'elles résultent de tout l'appareillage médiatique mobilisé pour décrire et interpréter l'événement [9]. Ce sont justement les discours médiatiques émotionnés [3] qui se trouvent au centre de notre réflexion. Les travaux existants sur la question de l'émotion dans les médias nous ont amenée à nourrir une réflexion sur le degré émotionnel du discours de presse post-attentat. On peut en effet se demander si un discours médiatique dépourvu d'émotion est possible lorsqu'il s'agit d'un événement aussi tragique et traumatisant que l'attentat contre Charlie Hebdo. Nous aimerions donc observer les degrés d'émotionnalité présents dans les discours journalistiques pour en comprendre les ressorts. Il s'agit là de la problématique qui structure la recherche de doctorat dans laquelle nous sommes engagés depuis plus de deux ans. Or, pour voir s'il existe, ou peut exister, des

discours médiatiques moins émotionnels que d'autres sur un tel sujet, encore faut-il spécifier ce que l'on entend par « discours marqué émotionnellement ».

3 Corpus

Notre présente contribution s'inscrit dans un travail de recherche plus large qui porte sur la dimension émotionnelle des articles publiés dans *Le Monde* (quotidien national français) et *El Watan* (quotidien national algérien) dans les quinze jours qui ont suivi l'attentat perpétré contre le journal satirique *Charlie Hebdo* le 7 janvier 2015. Notre corpus total est donc constitué d'une centaine d'articles, mais dans le cadre de la présente contribution, nous mettrons l'accent sur quelques exemples à valeur illustrative, tirés exclusivement du journal *Le Monde*, afin de faire travailler les catégories d'analyse qui nous permettront de mettre au jour les degrés d'émotionnalité de ces discours.

Afin d'explorer la problématique ainsi posée, nous inscrivons plus largement notre étude dans le champ de l'analyse du discours telle qu'elle est développée dans les travaux de P. Charaudeau [10], D. Maingueneau [11] ou R. Amossy [12]. Notre perspective cherche à articuler les travaux de Kerbrat-Orecchioni [2] sur la place de l'émotion dans les sciences du langage, les travaux de Plantin [3] sur la construction argumentative des émotions, les analyses menées par Ungerer [6] sur la dimension émotionnelle de l'écriture de presse, et la réflexion de Charaudeau [13] sur le *pathos*.

4 Catégories d'analyse

Dans cette présentation, nous examinerons, dans un premier temps, les différentes façons dont l'émotion peut être marquée en discours. 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*. C'est à partir de cette triple distinction que nous proposons dans un second temps, d'interroger nos données en termes de degré d'émotivité, afin de voir si un discours sans émotion est possible sur un tel sujet. Rappelons-en les termes :

Lorsque l'émotion est dite, elle apparaît typiquement dans un énoncé où elle est désignée au moyen du lexique et mise en rapport, sur le plan syntaxique, avec une entité humaine supposée l'éprouver. Lorsque l'émotion est montrée, elle est inférée à partir d'un ensemble de caractéristiques de l'énoncé, qui sont interprétées comme des indices du fait que l'énonciation de cet énoncé est co-occurrence avec le ressenti d'une émotion par le locuteur. Enfin, lorsque l'émotion est étayée, elle est – ici encore – inférée, mais cette fois à partir de la schématisation, dans le discours, d'une situation qui lui est conventionnellement associée sur le plan socio-culturel et qui est supposée en garantir la légitimité (c'est typiquement là où, selon Micheli, la sémiotisation de l'émotion comporte une dimension argumentative) [14, p. 6]

4.1 L'émotion dite

De nombreux chercheurs en sciences du langage travaillant sur l'expression linguistique des émotions s'accordent à reconnaître l'existence d'un mode de sémiotisation spécifique relatif à l'expression des émotions. Besnier [15] et Kovecses [16] parlent d'émotion « décrite », Danes [17] et Moirand [18], d'émotion « nommée », Fiehler [19] d'émotion « thématisée ». Micheli regroupe l'ensemble de ces formulations dans une catégorie qu'il nomme : « émotion dite ». Il pose que même si cette catégorie ne fait pas l'unanimité quant à sa terminologie et que ses critères définitoires varient à la marge, il apparaît qu'il s'agit invraisemblablement d'un moyen efficace d'appréhender les émotions dans leur dimension verbale explicite.

Au moyen du langage, nous pouvons thématiser nos émotions et celles d'autrui, et les désigner par des mots dénotant un état émotionnel (*révolte, indignation, colère, etc.*). Dans le cadre de notre recherche de doctorat, la catégorie d'analyse « dire l'émotion » renvoie à l'expression verbale explicite de l'émotion éprouvée par l'énonciateur ou par autrui en faisant appel à un vocabulaire spécifique qu'Ungerer appelle « le lexique des émotions » (*peur, effroi, etc.*). Micheli précise :

les énoncés qui disent l'émotion intègrent une expression qui comporte un mot du lexique désignant une émotion. Cette expression se trouve typiquement mise en rapport – sur le plan syntaxique – avec une deuxième expression désignant celui ou celle qui éprouve l'émotion et, éventuellement, avec une troisième expression désignant ce sur quoi porte l'émotion [20, p. 23].

La catégorie d' « émotion dite » repose donc sur deux principes fondamentaux : 1) l'émotion est constituée comme objet du discours (elle constitue ce dont on parle) : elle est dénotée à travers l'usage d'un terme ou d'une expression désignant une émotion ; 2) elle implique un acte de référence à l'état émotionnel du locuteur ou d'un tiers : ce dernier exprime l'émotion qu'il est censé éprouver ; et possiblement un troisième principe qui relève de l'objet de l'émotion (ce sur quoi elle porte, de quoi elle traite). Par exemple, « j'ai de la compassion pour cet homme » : le locuteur fait référence à l'émotion qu'il (« je ») affirme ressentir (« la compassion ») à l'égard d'un inducteur d'émotion (« cet homme »), et constitue cette émotion comme objet du discours. Les énoncés ou les expressions qui dénotent des émotions peuvent prendre plusieurs formes et être de différentes natures : substantifs, verbes, adjectifs, d'adverbes, etc.

Un premier regard sur notre corpus a fait apparaître le fait que les journalistes du *Monde* ont eu recours au lexique des émotions [6] afin de nommer les émotions ressenties et partagées par des millions de personnes, comme nous pouvons le voir dans les exemples ci-dessous :

Ex 1 : « **Emotion, sidération,** mais aussi **révolte** et **détermination** : les mots peinent à exprimer l'onde de choc qui traverse la France, au lendemain de l'attaque terroriste perpétrée contre *Charlie Hebdo* »
(9/01/2015, p. 1)

Dans ce passage sur lequel s'ouvre l'article, le journaliste thématise les émotions prêtées aux citoyens par l'emploi d'un vocabulaire nommant des émotions spécifiques. Cette thématisation des émotions contribue, à travers l'énumération de quatre termes, à construire et complexifier un paradigme émotionnel qui part du terme le plus englobant (« émotion ») pour le spécifier par (« sidération ») (il s'agit de l'émotion la plus fréquemment nommée comme réaction à l'attentat dans les médias), et lui adjoindre une émotion moins soudaine (« la révolte ») dans ce contexte. Cette troisième émotion a comme caractéristique d'être plus réfléchie, moins spontanée que la sidération ; elle mène logiquement à un quatrième terme, dont la dimension émotionnelle est moins claire (on parlerait plutôt de « disposition »), et qui oriente vers une perspective d'action politique : la « détermination ».

Ex 2 : « **La sidération, la tristesse, la colère** face à l'attentat **odieux** contre Charlie Hebdo, mercredi 7 janvier, puis la tuerie ouvertement antisémiste, vendredi 9 janvier, nous le ressentons encore » (16/01/2015 p. 12).

Dans le second exemple extrait d'un article paru plus d'une semaine après l'attentat, nous pouvons constater que « la sidération » - émotion subite et irréfléchie - est toujours présente. A cela s'ajoutent « la tristesse » et « la colère » considérées par Ekman [21] comme faisant partie des émotions de base[†]. « La tristesse », définie comme une réaction douloureuse en présence d'un mal que l'on ne peut fuir (CNRTL), est communément liée à un sentiment d'impuissance ; « la colère », vive émotion se traduisant par une violente réaction physique et psychique (CNRTL), découle d'un sentiment d'injustice. Par le recours à ce vocabulaire émotionnel, le journaliste met en mots les émotions suscitées par l'attentat qu'il qualifie d'« odieux ». Ce terme ne nomme pas une émotion, mais caractérise un fait comme susceptible de susciter certaines émotions telles que la détestation[‡], l'indignation et le dégoût. Par cette qualification, le journaliste accentue la gravité et l'illégitimité de l'acte, et oriente ainsi le positionnement des lecteurs : un tel événement ne peut faire l'objet que d'un jugement négatif.

4.2 L'émotion montrée

Comme nous l'avons indiqué plus haut, « dire l'émotion » n'est pas la seule manière d'exprimer des émotions, le lexique des émotions n'est qu'un moyen de les systématiser grammaticalement dans le langage [22]. Une deuxième catégorie d'analyse, désignée par l'expression d'« émotion montrée », regroupe des marqueurs aussi nombreux qu'hétérogènes. Afin de mieux cerner ce deuxième mode de sémiotisation, on s'appuiera sur la définition proposée par Micheli :

De façon générale, on n'exprime pas seulement des émotions par le biais de dénotations directes et du lexique des émotions : l'expression ne se réduit pas à un acte de référence à l'état émotionnel supposé du locuteur§. Cet état émotionnel peut également s'incarner dans des traits stylistiques, sans pour autant que l'énoncé y fasse référence stricto sensu. On a alors affaire à une catégorie que nous désignons par l'étiquette d'« émotion montrée » [22, p. 132].

Les énoncés qui *montrent* l'émotion sont plus complexes à saisir et à codifier, ils n'impliquent pas de termes d'émotion, ni de référence explicite à l'état émotionnel comme

[†] Paul Ekman, psychologue américain, l'un des premiers à s'être intéressé à l'étude des émotions dans leurs relations aux expressions faciales identifie six émotions de bases : la joie, la surprise, la colère, la tristesse, le dégoût, et la peur.

[‡] L'étymologie (*odiosus*, de *odium*, haine) privilégie cette émotion.

c'est le cas avec les énoncés qui *disent* les émotions. L'émotion est ici « connotée » par le biais de multiples dispositifs langagiers.

En effet, afin que l'émotion soit montrée, produite, partagée, le locuteur-énonciateur fait appel à un ensemble hétérogène de procédés sémiotiques, verbaux ou non verbaux : indices mimo-gestuels, figures de style (comme certaines métaphores, par exemple), procédés d'intensification (hyperbole, figures de répétition), etc. Ces procédés contribuent à signifier aussi bien sa propre émotion que celle des autres sans pour autant la dire explicitement. Par exemple, en s'exclamant « le pauvre homme ! », « le locuteur ne fait pas directement référence à son état émotionnel, mais l'incarne par l'usage de l'adjectif affectif, du tour exclamatif et de l'ellipse du syntagme verbal » [22, p. 124]. On retrouve ici l'opposition wittgensteinienne reprise par Ducrot entre « dire » et « montrer » : en mobilisant un vocabulaire technique, par exemple, le locuteur montre qu'il est spécialiste ou qu'il dispose de connaissances expertes sur le sujet en discussion, sans avoir à le dire explicitement.

Dans notre corpus, nous avons noté le recours fréquent à différents procédés stylistiques (intensification, évaluation, figures de styles), comme nous pouvons le voir dans l'exemple ci-dessous :

« L'équipe de
Charlie Hebdo
n'avait pas reculé,
pas cédé, pas cillé.
Chaque semaine,
armée de ses seuls
crayons, elle
continuait son
combat pour la
liberté de penser et
de s'exprimer.
Certains ne
cachaient pas leur
peur, mais tous la
surmontaient.
Soldats de notre
liberté, ils en sont
morts. Morts pour
des dessins »
(9/01/2015, p.1).

L'auteur énonce le fait que les membres de *Charlie Hebdo* n'ont jamais cédé à la peur, et ont toujours fait primer les principes qu'ils défendaient et les valeurs qu'ils incarnaient sur leur propre sécurité. Les termes « armée, combat », qui relèvent du vocabulaire militaire, ainsi que la métaphore qui les présente comme des « soldats », suggèrent que les dessinateurs de *Charlie* étaient « en guerre » contre le fanatisme et engagés dans la défense des valeurs républicaines – comportement susceptible de susciter respect et admiration chez le lecteur. On peut également relever une figure de contraste dans l'expression « armée de ses seuls crayons ». Le terme « seuls » souligne le caractère dérisoire des armes dont disposaient les dessinateurs comparés aux armes de guerre déployées par les terroristes (« fusil d'assaut ») : les mêmes émotions de respect et admiration s'en trouvent renforcées. L'ensemble de ces procédés, auxquels on peut ajouter l'accumulation « pas reculé, pas cédé, pas cillé », qui produit un effet d'emphase soulignant l'intransigeance des dessinateurs) contribuent à construire l'image de la victime fervente défenseuse de la liberté, au risque d'y laisser la vie. Les lecteurs sont ainsi invités à considérer leur mort

comme un sacrifice en faveur d'une valeur suprême : la liberté d'expression: on est proche de l'argumentation par le sacrifice définie par Perelman et Olbrechts-Tyteca [23].**

Le choix de parler de « notre liberté » plutôt que de « la liberté » met les composantes de ce « nous » inclusif (journaliste, lecteurs, et plus largement sans doute les Français) en situation de débiteurs vis-à-vis des victimes de Charlie, puisque c'est pour « nous » qu'ils sont morts – d'où un possible sentiment de reconnaissance chez le lecteur. Une nouvelle figure de répétition, portant sur un mot chargé affectivement (« morts ») introduit une figure de contraste « morts pour des dessins », qui rappelle « armée de ses seuls crayons ». L'auteur met par là-même en relief le caractère disproportionné du sort réservé aux dessinateurs au regard de la « faute » commise ; les auteurs de l'attentat apparaissent ainsi non seulement comme cruels et injustes, mais aussi comme insensés, irrationnels. L'auteur suggère que le seul tort des victimes aurait été de dessiner (sans rappeler que c'est le contenu du dessin, plus que l'action de dessiner en elle-même, qui est incriminée par les auteurs de l'attentat). Le raccourci discursif utilisé a retenu notre attention en raison du cadrage qu'il propose des faits, qui à force de redondance, pourrait se cristalliser petit à petit dans l'imaginaire collectif et orienter de ce fait le positionnement des lecteurs.

4.3 L'émotion argumentée

Enfin, après l'émotion dite et l'émotion montrée, on parlera d'émotion argumentée. Ce concept, développé par C. Plantin vers la fin des années 1990, a été repris par Micheli qui explique :

les émotions font l'objet de ce que nous appelons une construction argumentative. En d'autres termes, les locuteurs n'argumentent pas uniquement en faveur ou en défaveur des dispositions à agir, ils argumentent également en faveur ou en défaveur des dispositions à ressentir certains types d'émotions plutôt que d'autres [22, p. 96].

En effet, si l'on observe les discours tenus dans les débats qui animent l'espace public, nous pouvons constater que les émotions sont régulièrement argumentées. On sait depuis Aristote qu'elles peuvent être exploitées à des fins persuasives ; mais Plantin – et, à sa suite, Micheli – a désormais bien établi qu'elles peuvent également se constituer comme objets mêmes d'une argumentation : elles ont alors le statut de conclusion dans une séquence argumentative.

Selon Plantin : « il y a argumentation d'une émotion lorsque la question qui se dégage de la confrontation discursive porte sur une émotion, et qu'en conséquence, les discours construisant les réponses visent à légitimer une émotion » [3, p. 10]. L'émotion est ici *inférée* à partir de la « schématisation discursive d'une situation » [20] autrement dit la représentation, dans le discours, d'une situation à laquelle le locuteur associe une émotion particulière, conformément aux conventions socio-culturelles, supposée en assurer le bien-fondé.

Argumenter une émotion, c'est donc formuler des raisons qui permettent de justifier et de légitimer le fait d'éprouver certaines émotions plutôt que d'autres. Une telle justification est rendue nécessaire lorsque la légitimité d'une émotion est évaluée négativement (comme irrationnelle, infondée, etc.) ; se manifeste alors un désaccord qui pousse parfois le locuteur à argumenter la légitimité (ou non) de l'émotion ressentie. Dans l'enchaînement « je suis

** « Perelman classe l'argument par le sacrifice dans l'ensemble des arguments de comparaison. La raison invoquée est que le sacrifice fonctionne comme une mesure de ce pour quoi (ou pour qui) on fait le sacrifice. D'où, si on prétend accepter de sacrifier sa vie pour un idéal, on effectue par là une comparaison entre sa vie et cet idéal et on affirme que celui-ci est plus précieux que celle-là » [24, p. 236].

indigné, c'est une attaque contre nos valeurs fondamentales », l'indignation assertée par la première proposition est justifiée, dans la seconde proposition, par la mise en danger des valeurs du locuteur et de sa communauté – il suggère d'ailleurs ainsi, par l'utilisation du déterminant possessif de 4^e personne, que toute personne appartenant à la communauté de valeurs en question *devrait également* ressentir de l'indignation. Ce phénomène est présent à plusieurs reprises dans notre corpus, nous pouvons en citer quelques exemples :

Ex 1 : « L'attentat
contre *Charlie
Hebdo* mercredi 7
janvier à Paris, et
l'assassinat odieux
de nos collègues,
farouches défenseurs
de la libre pensée, ne
sont pas seulement
une attaque contre la
liberté de la presse et
la liberté d'opinion.
C'est une attaque
contre les valeurs
fondamentales de
nos sociétés
démocratiques
européennes. »
(10/01/2015, p. 19).

Le journaliste amplifie ici la portée de l'attentat en élargissant sa cible : l'attentat n'avait pas uniquement pour cible les dessinateurs et les caricaturistes de *Charlie Hebdo*, mais portait aussi et surtout atteinte aux *valeurs* de la France et plus largement de l'Europe. Ce ne sont plus seulement les douze personnes assassinées, mais toutes les personnes qui croient et qui défendent la liberté d'expression et les valeurs démocratiques, qui ont été victimes de cet attentat. Au-delà de leurs individualités, le journaliste du *Monde* fait des dessinateurs de *Charlie Hebdo* des incarnations de la liberté de rire et de s'exprimer. Ils sont morts pour ce qu'ils incarnaient. C'est cette idée qui est mise en avant et offerte aux lecteurs afin de favoriser leur identification aux victimes par le biais des valeurs partagées. On a vu plus haut que « odieux » était un terme porteur d'émotion montrée, puisque, sans nommer une émotion, il qualifiait un acte par les émotions (détestation, indignation) qu'il suscite. Or, ici, ce qui justifie et légitime l'emploi de l'adjectif « odieux », c'est le fait que « nos collègues » étaient de « farouches défenseurs de la libre pensée », que l'attentat a été « une attaque contre la liberté de la presse et de la liberté d'opinion », « contre les valeurs fondamentales de nos sociétés démocratiques européennes » : on a donc affaire à une argumentation par les valeurs. Ce procédé argumentatif est marqué par une dimension émotionnelle particulièrement prononcée, dans la mesure où les valeurs sont des vecteurs d'émotions reconnus tant par le consentement qu'elles peuvent susciter que par les transgressions dont elles peuvent faire l'objet [25, p. 141]. Les lecteurs sont ici invités à éprouver de l'indignation, émotion qui découle du sentiment qu'un principe a été bafoué^{††}.

Ex 2 : « Un choc qui
nous renvoie toutes
proportions gardées,

à celui éprouvé le 11
septembre 2001 par
la planète entière »
(09/01/2015, p. 1)

Dans le second exemple, l'auteur crée une communauté émotionnelle dans laquelle il s'inclut, inclut les lecteurs et jusqu'à l'ensemble des Français, voire au-delà, à travers l'emploi du « nous » qui a ici une valeur inclusive. Le journaliste établit un parallèle entre deux situations : la situation présente (l'attentat contre Charlie Hebdo) et une situation antérieure, supposée connue de tous et porteuse d'une morale admise et largement partagée: l'attentat qui a frappé les Etats-Unis le 11 septembre 2001. Ce rappel énoncé par le biais d'un argument par le précédent^{**}, a pour but de réactiver la mémoire des lecteurs et de raviver les images les plus terrifiantes ancrées dans les imaginaires collectifs, mais aussi de reporter l'ampleur émotionnelle associée au 11 septembre sur le ressenti du moment, tout en mentionnant prudemment la rupture de proportions entre les deux événements (« toutes proportions gardées ») : même si la gravité des deux situations n'est pas la même, le ressenti émotionnel leur est commun. Le parallèle entre les deux événements *légitime* la vive émotion ressentie face à l'attentat : de même que stupeur, effroi, indignation ont été des réactions compréhensibles, et même attendues, lors des attentats du 11 septembre à New York, de même, ces émotions sont compréhensibles, et même, cette fois encore, attendues, devant l'attaque contre Charlie Hebdo.

Dans notre corpus, le rappel d'événements antérieurs dont la portée émotionnelle est similaire à celle suscitée par l'attentat contre Charlie Hebdo est récurrent. En effet, les journalistes du *Monde* ont rappelé à de nombreuses reprises les attaques ayant frappé la France et l'Europe ces dernières années : « (...) ce moment de recueillement populaire qui ravivait le souvenir des attentats qui avaient marqué Toulouse à la veille de l'élection présidentielle de 2012 » (LM 9/01/2015, p 6) ; « les Français restaient stoïques, comme l'avaient été les Espagnols après les attentats de Madrid, le 11 mars 2004, ou les Britanniques après les attentats de Londres, le 7 juillet 2005 » (LM 19/01/2015, p 9).

Nous inspirant des travaux sur la mise en discours des émotions, nous avons tenté d'identifier et de décrire la construction émotionnelle des discours médiatiques écrits. Cette première phase d'analyse nous a permis de montrer comment des procédés de natures variées concourent, pris ensemble, à construire une dimension fortement émotionnelle. Elle confirme ainsi la remarque faite par M. Doury selon laquelle :

il est difficile, voire impossible, d'associer tel mécanisme linguistique ou discursif de façon systématique et univoque à telle émotion. On peut plutôt dire que l'émotion est portée par une convergence de différents indices verbaux, qui isolément ne renvoient pas nécessairement à une émotion donnée, mais qui pris ensemble et considérés en contexte, construisent la dimension pathétique du discours [25, p. 137].

Ce travail, qui permet de repérer les marques langagières d'un discours émotionné, constitue un préalable indispensable pour pouvoir entrer de plain-pied dans la problématique que nous souhaitons traiter, qui rappelons-le, est un questionnement sur la possibilité même d'un discours sans émotion sur un tel événement. Or, pour définir ce qu'est un discours « sans émotions », et repérer éventuellement des discours « moins » émotionnels, il était nécessaire de poser clairement ce que nous considérons comme « discours marqués émotionnellement »

5 Absence d'émotion

^{**} L'argument par le précédent établit un parallèle entre deux situations éloignées dans le temps pour étendre au second une propriété admise du premier [25, p. 96].

C'est à présent à cette autre facette des discours post-attentats, encore peu traitée en sciences du langage, que nous allons nous intéresser : l'absence d'émotion. C'est bien plus souvent la présence de l'émotion que son absence qui est soulignée. Pourtant, Paperman soutient l'idée que : « l'absence d'émotion, tout autant que l'émotion elle-même, peut [...] être un objet remarquable et remarqué. Cette absence s'impose à l'attention dans des circonstances relativement délimitées » [26, p. 176].

Dans cette partie de l'article, nous nous intéresserons aux discours dont la portée émotionnelle est moins évidente, moins présente, voire parfois inexistante, dans le traitement journalistique dont a fait l'objet l'attentat contre Charlie Hebdo. Suite à de tels événements, un traitement émotionnel paraît presque s'imposer, au point qu'on a même du mal à imaginer comment on pourrait en parler autrement. Pourtant, les travaux menés notamment par Isabelle Garcin-Marrou et Isabelle Hare [27], portant sur une rétrospective des discours médiatiques post-attentat entre 1995 et 2016, montrent qu'après l'attentat de Saint Michel en 1995, un autre traitement avait été privilégié, beaucoup moins émotionnel et beaucoup plus politique. La dimension émotionnelle n'était alors pas - ou très peu - présente dans les discours médiatiques^{§§}.

S'agissant des attentats de 2015, « la société civile est racontée de façon très différente (...). Ses émotions constituent un motif discursif majeur, structurant, qui permet aux médias de dire la communion face à la douleur et l'unité d'une société atteinte dans sa chair » [27, p. 16]. Les exemples que nous avons traités précédemment le confirment : la dimension émotionnelle est fortement présente dans les articles parus après l'attentat, du moins dans les jours qui ont suivi. Néanmoins, ce premier travail sur notre corpus nous a permis d'observer qu'il existait des degrés d'émotionnalité divers. Certains discours sont dotés d'une forte charge émotionnelle : c'est le cas par exemple des énoncés reconstituant l'attentat lui-même, décrivant les victimes ou traitant de l'élan de solidarité qui a suivi. D'autres présentent une dimension émotionnelle plus faible, notamment les séquences traitant de l'enquête policière ou de la poursuite des auteurs de l'attentat. C'est ce que montrent les exemples suivants :

Ex 1 : « Chérif et Saïd Kouachi, les deux principaux suspects recherchés par la police après l'attentat contre « Charlie Hebdo », mercredi 7 janvier » (09/01/2015, p. 3)

Ex 2 : « Vendredi 9 janvier, au petit matin, les frères Kouachi foncent sur la Nationale 2 en direction de Paris, à bord d'une Peugeot 206 volée à une comptable qui

^{§§} Les discours de 1995 et 1996 n'abordent pas cette dimension [émotionnelle], sauf dans un journal populaire comme *France soir*, qui propose un discours empreint de sensations. [27, p. 16]

cheminait sur une route forestière. Traqués depuis près de vingt quatre heures, les deux fugitifs viennent de passer la nuit dans un bois où leur voiture précédente s'est embourbée. Depuis leur passage la veille dans une station-service de Villers Cotterêts, dans l'Aisne, ils font l'objet d'une chasse à l'homme sans équivalent »
(17/01/2015, p.6)

Dans ces deux exemples, le lexique utilisé n'a qu'une faible connotation émotionnelle – voire aucune. Dans le premier exemple, le journaliste révèle l'identité des auteurs de l'attentat, décrits à ce stade comme « principaux suspects », en soulignant le fait qu'ils soient « recherchés par la police ». Les procédés linguistiques pour nommer et qualifier l'événement - qu'il s'agisse de l'attaque terroriste ou de ses auteurs - sont ici plus neutres, moins connotés, contrairement à d'autres parties de notre corpus. L'auteur s'efforce de rendre compte de faits relatifs à l'enquête, et recourt à des énoncés dont la dimension émotionnelle est très faible.

Dans le second exemple, le journaliste tente de reconstruire la poursuite des auteurs de l'attentat par les forces de l'ordre telle qu'elle s'est déroulée quelques jours plutôt. Nous pouvons noter une mise en récit des événements, qui relève d'un type de discours journalistique narratif. L'usage du présent de l'indicatif est dominant, même si les faits relatés sont passés. Le présent a ici la capacité de réactualiser les événements mais aussi de créer une proximité par rapport aux lecteurs. Enfin, comme dans le premier exemple, les indicateurs émotionnels sont très peu présents, à l'exception d'éléments comme « traqués », « fugitifs », ou encore « chasse à l'homme », qui pourraient avoir une tonalité émotionnelle difficile à déterminer, puisque sa valence dépend de l'attitude vis-à-vis des individus poursuivis : si le lecteur leur est favorable, ces termes susciteront de la crainte pour leur sort ; s'il leur est hostile, c'est l'espoir d'une capture et d'une juste punition qu'ils font naître.

Ces deux extraits analysés montrent qu'on peut observer des discours aux degrés émotionnels différents, en fonction, dans les cas précédents, de la nature des phénomènes traités : dans le premier exemple, extrait du premier numéro du *Monde*, paru immédiatement après l'attentat, qui relève d'avantage de l'enquête, nous pouvons noter une absence d'émotion, alors que les tensions émotionnelles sont, à ce stade des événements, exacerbées. Dans le second exemple, extrait cette fois d'un numéro paru plus d'une semaine après l'attaque, la dimension émotionnelle est moins présente et plus incertaine, et cela peut être dû, précisément, à la moindre proximité de l'événement : les expressions émotionnelles sont souvent plus importantes dans les heures ou les jours suivant l'événement susceptible de les avoir suscitées. Nous sommes au dixième jour post-attentat, et les émotions commencent à se dissiper.

6 L'émotion comme comportement social attendu

L'attentat contre Charlie Hebdo a la particularité d'avoir provoqué une déstabilisation du monde social *** et un bouleversement total des esprits, en raison notamment de sa dimension symbolique. L'impact a été si fort qu'en quelques heures, une large discussion sociale s'est déclenchée [28], véhiculée par les médias classiques et sociaux. En effet, face à une telle situation de crise, les individus éprouvent le besoin de parler, de comprendre ce qui se passe, et d'exprimer leurs émotions, pour s'assurer que les autres ressentent bien la même chose qu'eux [29]. Cette discussion, constituée d'une multitude de discours et de prises de position, fait partie intégrante de l'événement, dans la mesure où elle contribue à en construire le sens.

L'indignation, le choc, l'horreur, telles ont été les émotions les plus répandues et partagées par une large partie de la population, presque instantanément après l'annonce de l'attentat :

Ex 1 : « (...) **l'indignation** qui soulève la France au lendemain des attaques meurtrières des 7, 8 et 9 janvier » (13/01/2015, p. 7).

Ex 2 : « La communauté des éditeurs de presse est sous **le choc** après l'attentat d'une lâcheté et d'une gravité extrêmes (...) » (09/01/2015, p 10).

Ex 3 : « (...) les citoyens du monde entier se rassemblaient pour exprimer **leur horreur** face à la tuerie survenue à *Charlie Hebdo* (...) » (10/01/2015, p 10).

Ces émotions semblent « aller de soi » après un acte terroriste ; pourtant, notre corpus a révélé d'autres éléments qui attestent que ce n'est toujours pas le cas. Certaines émotions, - notamment celles que l'on vient de citer - sont socialement « attendues » dans de telles circonstances. Dans ces mêmes circonstances, l'absence d'émotion est en revanche considérée comme incompréhensible, suspecte, voire révoltante : celui ou celle qui ne témoigne pas du ressenti considéré comme « normal » s'exclut, de ce fait, de la communauté émotionnelle majoritaire, et devient de ce fait passible de sanctions sociales, le plus souvent symboliques. « Qu'elles soient exprimées conventionnellement ou qu'elles

*** Les attentats constituent une mise à l'épreuve de la cohésion sociale [30].

soient remarquables par leur absence, les émotions acquièrent [donc] une signification sociale du fait de leur orientation vers le groupe d'appartenance. » [26, p. 183].

Dans un contexte de crise comme celui d'un attentat terroriste, l'absence d'émotion - ou de certaines émotions - dans le comportement, verbal ou non-verbal, d'un individu, peut être un fait remarquable et être perçue comme une attitude irrationnelle voire scandaleuse à l'égard de la société.

Ex : « Fatiah
Ramoul, 40 ans, «
100 % Marseillaise
», s'en agace : «
*C'est bien, il y a du
monde, mais moi,
j'aurais surtout aimé
qu'il y ait plus
d'Arabes comme
moi. Ils sont où, les
gens des quartiers ?
Il fallait qu'on soit
plus mélangés, ce
soir, pour exprimer
la solidarité
nationale (...) » »
(09/01/2015, p. 6)*

Dans cet exemple, le journaliste prête la parole à une citoyenne ordinaire qui témoigne de son ressenti pendant le rassemblement en hommage aux victimes. L'auteur met en avant, en plus de son nom et de son âge, le fait qu'elle soit « *100 % Marseillaise* ». Cette présentation, dont les guillemets indiquent que c'est une « auto-présentation », suggère que c'est en tant que marseillaise, et pas en tant que personne « arabe » (ce que suggère son patronyme), qu'elle se positionne en premier lieu. Le point qui nous intéresse dans cet extrait est l'agacement et le regret exprimé par le témoin relativement au faible nombre d'« Arabes » ou de « gens de quartiers » dans les rassemblements, mais aussi le désir d'être « plus mélangés, (...) pour exprimer la solidarité nationale ». Dans ce cas, la participation à l'émotion collective célébrée lors des rassemblements devient un comportement social attendu et une manifestation d'engagement envers le groupe d'appartenance (la communauté nationale). Le sentiment de « solidarité nationale » et l'action qui le manifeste (le rassemblement) sont requis. L'absence d'émotion ou d'expression de l'émotion peut ici être considérée comme un manquement aux valeurs partagées par le groupe social. Comme le souligne Paperman, « ne pas afficher sa tristesse de la perte d'un membre d'un groupe, ne pas s'indigner de crimes qui heurtent les sentiments collectifs, (...) ne sont pas des attitudes privées mais des expressions publiques d'un désengagement ou d'une distance vis-à-vis d'un groupe » [26, p. 183]. De tels comportements peuvent constituer une menace pour la cohésion sociale et morale.

7 Conclusion

Dans le présent article, nous avons choisi d'appréhender la dimension émotionnelle du discours. Après avoir montré, à partir de quelques exemples, la pertinence des catégories d'analyse qui permettent de repérer et décrire cette dimension, nous avons défendu l'idée qu'il existe une échelle d'émotionnalité des discours journalistiques traitant de l'attentat contre Charlie Hebdo. Nous n'avons pour l'heure qu'un début de réponse à apporter à la

problématique que nous avons définie dans le cadre d'un travail de recherche plus large. Ce n'est qu'au terme de l'analyse minutieuse et systématique de l'ensemble des données recueillies que nous pourrions prétendre tirer des conclusions plus conséquentes sur les manifestations et les déterminants des variations émotionnelles dans nos données.

Bibliographie

1. M. Rinn, *Emotions et discours: Usage des passions dans la langue* (PUR, Rennes, 2008)
2. C. Kerbrat-Orecchioni, *Quelle place pour les émotions dans la linguistique dans la linguistique du XXe siècle ? Remarques et aperçus. In Les émotions dans les interactions.* (eds Plantin, C., Doury, M., Traverso, V.) 33-74 (PUL, 2000)
3. C. Plantin, *Les bonnes raisons des émotions: principes et méthodes des discours émotionnés* (Peter Lang, Berne, 2011)
4. C. Plantin, M. Doury, V. Traverso, *Les émotions dans les interactions* (PUL, Lyon, 2000)
5. C. Béal, *Approche multicanale des énoncés d'émotion en français et en anglais : des univers de référence et des fonctionnements discursifs différents. In Communication interculturelle et processus référentiels.* (ed Charnet, C.) 43-68 (PU de Montpellier, 2001)
6. F. Ungerer, *Emotions and emotional language in English and German new stories. In The language of Emotions.* (eds Niemeier, S. & Dirven, R.) 307-328 (John Benjamins, 1997)
7. J-F. Tétu, L'émotion dans les médias : dispositifs, formes et figures, *Mots. Les langages du politique*, **75**, 9-20 (2004)
8. M. Bazin, Peuples en larmes, peuples en marches : la médiatisation des affects lors des attentats de janvier 2015, *Mots. Les langages du politique*, **118**, 75-94 (2018)
9. L. Quéré, *Natures et formes de l'émotion collective* (EHESS, Paris, 2015)
10. P. Charaudeau, *Le discours d'information médiatique : la construction du miroir social* (Nathan, Paris, 1997)
11. D. Maingueneau, *Analyser les textes de communication* (Dunod, Paris, 1998)
12. R. Amossy, *L'argumentation dans le discours* (Armand Colin, Paris, 2000)
13. P. Charaudeau, *Pathos et discours politique. In Emotion et Discours. Usage des passions dans la langue.* (ed Rinn, M.) 49-58 (PUR, 2008)
14. R. Micheli, I. Hekmat, A. Rabatel, Les émotions : des modes de sémiotisation aux fonctions argumentatives, *Semen*, **35**, 7-15 (2013)
15. N. Besnier, Language and Affect, *Annual Review of Anthropology*, **19**, 419-451 (1990)
16. Z. Kovecses, *Emotion Concepts* (Springer Verlag, Heidelberg, 1990)
17. F. Danes, Involvement with Language and in Language, *Journal of Pragmatics*, **22**, 251-264 (1994)
18. S. Moirand, *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre* (PUF, Paris, 2007)
19. R. Fiehler, *How to Do Emotions with Words: Emotionality in Conversations. In The Verbal Communication of Emotion.* (ed Fussell, S.) 79-107 (Lawrence Erlbaum, 2002)
20. R. Micheli, *Les émotions dans le discours. Modèle d'analyse, perspectives, empiriques* (De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2014)
21. P. Ekman, Are There Basic Emotions?, *Psychological Review*, **99**, 550-553 (1992)
22. R. Micheli, *L'émotion argumentée : L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français* (Editions Du Cerf, Paris, 2010)

23. C. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* (éditions de l'université de Bruxelles, Bruxelles, 1976).
24. R. Schmetz, *L'argumentation selon Perelman. Pour une raison au cœur de la rhétorique* (PUN, Namur, 2000)
25. M. Doury, *Argumentation. Analyser textes et discours*(Armand Colin, Paris, 2016)
26. P. Paperman, L'absence d'émotion comme offense, *Raisons pratiques*, **6**, 175-196 (1995)
27. I. Garcin-Marrou, I. Hare, Discours médiatiques post-attentats : une perspective historique (1995-2016), *Mots. Les langages du politique*, **118**, 19-35 (2018)
28. G. Truc, C. Le Bart, E. Née, : L'attentat comme objet de discours : problématique et enjeux, *Mots. Les langages du politique*, **118**, 9-16 (2018)
29. B. Rimé, *Le partage social des émotions*, (PUF, Paris, 2005)
30. [45] G. Truc, *Sidérations : une sociologie des attentats* (PUF, Paris, 2016)

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

Pauline Hachette^{1,*}

¹EA 7322 FabLitt, Université Paris 8, 93200 Vincennes St-Denis, France

Résumé. Le terme d'« indisciplinarité » [1] désigne le fait qu'un objet, pour échapper aux effets potentiellement sclérosants d'une discipline unique, soit « construit par plusieurs disciplines réunies et abordé à leur intersection ». Il nous sert ici à interroger le cadre épistémologique qui nous intéresse, c'est-à-dire les théories convoquées et les méthodes mises en œuvre quand notre attention se porte sur les émotions saisies et suscitées par un texte dit littéraire. La discipline littéraire, en ce qu'elle est définie non par une méthode mais par un objet, lui-même difficile à circonscrire, suscite en effet un grand nombre de discours, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'aborder un objet entendu à la fois comme signification inscrite dans le texte et comme effet sur le lecteur. Nous interrogerons ainsi la possible convergence entre paradigmes formalistes à vocation systématisante et recherche herméneutique d'une singularité textuelle afin de remettre en question l'incompatibilité souvent avancée de ces approches. Nous les confronterons également à l'appel fait à des sciences humaines dont l'étude ne porte pas essentiellement sur le langage et ses moyens.

Abstract The term "indisciplinarity" [1] refers to the fact that an object, in order to escape the potentially sclerosing effects of a single discipline, is "constructed by several disciplines brought together and approached at their intersection". It is used here to question the epistemological framework that interests us, that is, the theories that are invoked and the methods used when our attention is focused on the emotions seized and aroused by a so-called literary text. The literary discipline, because it is defined not by a method but by an object – itself difficult to circumscribe – gives rise to a large number of discourses, all the more so when it is a question of dealing with an object understood both as a meaning inscribed in the text and as an effect on the reader. We will thus question the possible convergence between formalist paradigms with a systematizing vocation and the hermeneutic search for a textual singularity in order to question the often advanced incompatibility of these approaches. We will also confront them with the appeal to the social sciences and humanities not focused on language and its means.

* phachette@yahoo.fr

Introduction

Le terme d'indisciplinarité a été proposé par Laurent Loty, historien des idées et des imaginaires scientifiques et politiques. Il s'agissait à ses yeux d'aller au-delà des termes de pluri-, inter- ou transdisciplinarité, désignant le fait qu'un objet soit « étudié par plusieurs disciplines réunies, qu'il soit abordé à leur intersection ou se trouver au cœur de plusieurs d'entre elles et traverser leurs frontières » [1, p. 3]. L'indisciplinarité pointerait alors plus essentiellement vers le but profond de la recherche en valorisant la capacité à ne pas se soumettre à une discipline et à ses effets potentiellement sclérosants. Elle serait ainsi à même de construire certains objets puisqu'elle

ne part pas de la situation d'un objet dans l'espace des territoires disciplinaires, elle part de la personne qui élabore un questionnement, dans une discipline ou en dehors de toute discipline, et y répond selon les besoins de l'enquête, avec ou sans le concours des disciplines [1, p. 3].

Il nous a semblé intéressant de faire appel à cette notion pour interroger le cadre épistémologique qui nous intéresse, c'est-à-dire les théories convoquées et les méthodes mises en œuvre quand notre attention se porte sur la question des émotions saisies dans un texte considéré comme littéraire. Rend-elle compte de la logique qui préside à la multiplication des disciplines convoquées quand il s'agit d'appréhender une émotion littéraire ? Permet-elle d'interroger l'organisation de ce champ ?

Cette réflexion provient de notre travail de thèse qui a porté sur des écritures littéraires de la colère, poétique et narrative. Ce travail que nous envisagions à l'origine comme une étude se rattachant par son objet à un ensemble théorique et méthodologique relevant de la poétique nous a finalement conduit 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. C'est sur cette exploration que nous souhaiterions revenir, de façon synthétique, pour en souligner quelques points, à notre sens, saillants et que nous avons souhaité aborder à partir du questionnement de l'ancrage disciplinaire. Il ne s'agira donc pas d'une analyse de corpus mais d'une bribe de synthèse rétrospective.

Le problème dans le domaine des études littéraires peut sembler être, à l'inverse de l'écueil relevé par Loty, moins le risque de soumission à un cadre méthodologique, voire théorique, que la difficulté à le déterminer. Il n'est en effet pas aisé de définir les gestes par lesquels se construit un discours second par rapport au texte littéraire. Antoine Compagnon le soulignait dans *Le Démon de la théorie* : la spécificité de la « théorie » littéraire tient à ce qu'elle ne régit pas, comme elle le devrait par définition, une pratique, puisqu'elle n'enseigne pas les lois de l'écriture. Son intérêt principal tient d'ailleurs peut-être, comme le disait Paul de Man, à ce qu'elle est en réalité impossible à définir et que le champ des discours seconds qui la prennent en charge reste en partie ouvert et polémique, ajoute Antoine Compagnon [2].

Quant à la notion d'émotion, elle est encore plus large. Sans revenir à sa définition restreinte par opposition à d'autres termes de la sphère thymique (sentiment ou humeur, par exemple), nous noterons simplement que c'est le terme le plus souvent retenu dans le cadre des études littéraires, sans qu'il soit utilisé dans son acception scientifique qui implique notamment la brièveté et des effets somatiques, deux dimensions difficilement mesurables dans les affects littéraires, qu'il s'agisse de ceux du lecteur ou de personnage dont nous ne pouvons « collecter toutes les données ». S'il est privilégié sur celui d'affect, de sentiment, de passion ou même d'humeur, c'est peut-être en raison de l'histoire plus longue ou de connotations plus marquées des uns et des autres, mais également parce qu'il semble plus à même que les précédents de transcrire la dimension *émotionnante* de la lecture. Cet usage n'est pas sans signification car il informe aussi sur ce qui prime dans la revalorisation

axiologique de la question des émotions dans le champ de la « théorie » littéraire actuellement.

Mesurer l'importance des indéterminations méthodologiques de ce champ nous a donc amenée à vouloir clarifier les enjeux de la saisie des émotions « du » texte littéraire – avec les guillemets d'usage autour de ce génitif équivoque – afin de cerner quelles étaient les éventuelles spécificités de cet objet et ce qui la vouerait, peut-être, à une certaine indiscipline. La notion d'indiscipline, entendue comme dynamique d'échappée aux ornières et inerties méthodologiques peut-elle expliquer le foisonnement de références théoriques auxquelles on assiste quand l'objet émotion est convoqué dans le domaine littéraire ?

1 Définir l'objet « littéraire » pour comprendre les spécificités de son énonciation émotionnelle

La discipline « littéraire » est celle de l'analyse des textes littéraires, et elle a ceci de particulier qu'elle n'est définie que par l'objet sur lequel elle porte – un texte littéraire – et que cet objet est impossible à définir de façon stable. La finalité esthétique qui est supposée en être le critère est des plus difficiles à déterminer et lui fait courir le risque de devenir l'équivalent d'un « bien-écrire » ou encore de l'évaluation d'un « style » dans son acception la plus convenue, une écriture marquée. Les formes fixes sont évidemment caduques, les genres poreux, la question de la qualité éminemment difficile à fixer. Toutes ces catégories sont nécessaires pour décrire et comprendre un certain nombre de phénomènes d'écriture mais ne peuvent pas fixer le périmètre littéraire de façon prédictive. On peut concevoir, à la façon de Nelson Goodman, l'art (et donc la littérature en tant qu'elle est dimension artistique de la langue), non plus en cherchant ses qualités intrinsèques mais en se demandant *quand* « ça » fonctionne comme de l'art. Ainsi, illustre-t-il, quand une pierre est exposée dans le musée, « elle exemplifie certaines de ses propriétés » [3] (forme, couleurs, texture) et fonctionne, au croisement d'un faisceau d'intentionnalités, symboliquement, et non plus comme *spécimen* géologique ou comme simple matériau de construction. La littérature d'enquête, à laquelle on prête une attention particulière actuellement, pourrait constituer un objet comparable dans le domaine littéraire pour mettre en exergue la nécessité d'appréhender ses textes comme « fonctionnant » comme tels à certaines conditions.

Cette approche n'échappe cependant pas tout à fait au caractère tautologique des définitions souligné par Geninasca[4] lorsqu'il évoquait la dimension relative et insaisissable de la littérature : est littéraire ce qui est validé comme tel par un certain nombre d'instances (maisons d'édition, université, médias culturels), ou ce qui a été validé comme tel par le passé. Les critères de ces instances permettent de déterminer si un objet appartient ou non au champ littéraire ou esthétique à tel moment, mais ils changent selon les époques et les cultures. Molinié évoquait à cet égard la « praxis étiquetée comme art verbal », qui constitue la littérature, en mettant bien en garde contre une essentialisation de cette pratique, qui ne remettrait jamais en question son identification [5].

On peut alors préférer parler de démarche littéraire – comme on parle de démarche artistique – définie par « une attention prêtée au choix des lettres et des tournures qui font advenir pour nous ce qui se passe entre nous » pour reprendre les mots d'Yves Citton dans *Contre-courants politiques* [6, p. 5]. À cette intention et attention d'auteur, correspond notre évaluation, notre *attention* étant dirigée vers cet effort, cette attention à la capacité du langage, dans toutes ses dimensions matérielles, à exprimer, rendre présent, ce qui nous arrive, individuellement et collectivement. Cette approche ne nous permet pas de tracer une frontière entre ce qui serait *en soi* littéraire et non littéraire, et ne permet pas de résoudre la question qui la suit et fait surgir explicitement une évaluation qualitative – *vraie* littérature ou pas ? Mais choisir cet accent définitionnel nous semble particulièrement important au

moment d'appréhender le texte littéraire dans ses dimensions affectives. Le premier écueil est en effet dans ce cas, de faire du texte littéraire un réservoir de thématiques ou de situations à contenus affectifs sans se donner la possibilité d'interroger les moyens de leurs effets, de la projection empathique à la performativité. Redonner une place centrale à « l'attention prêtée au choix des mots et tournures », c'est rappeler, contre l'illusion de transparence et de naturalité, la médialité du langage, ou pour reprendre les termes de Greimas, « l'écran de fumée » [7, p. 9] sur lequel il faut se donner les moyens d'avoir une prise. Cette « définition » aussi peu opératoire qu'elle puisse paraître, nous rappelle la nécessité de saisir le texte dans sa dimension expressive et énonciative, et nous évite peut-être certains glissements définitionnels.

La difficulté que l'on a à circonscrire l'objet littéraire explique en effet certainement que la question de l'émotion littéraire ait été bien plus souvent traitée à partir de la notion de fiction, transversale à plusieurs genres littéraires et non littéraires (films, séries, chansons) mais aussi à des jeux d'enfants par exemple. Le risque, notamment si cette définition se double de l'usage des outils bien circonscrits de la narratologie, est celui d'une assimilation réductrice de la littérature à la fiction, voire, en termes affectifs, aux modalités thymiques principales de la tension narrative, la surprise et la curiosité, telles que les définit Raphaël Baroni [8]. Or les dimensions affectives du texte sont bien plus variées que celles-ci et liées entre elles par des relations complexes.

2 Les différents objets émotionnels du texte littéraire

2.1 L'émotion du lecteur : rhétorique, poétique, esthétique et pragmatique

L'amplitude du champ des méthodes et disciplines susceptibles d'être convoquées pour analyser les émotions littéraires tient d'abord aux faits que ce terme peut désigner trois objets d'analyse de nature différente mais ne pouvant, en fin de compte, être pensés indépendamment les uns des autres.

Sans plus de précision, il est probable que l'on pense que l'émotion invoquée en lien avec une œuvre littéraire est celle du lecteur. L'héritage rhétorique et poétique nous conduit à penser la *pathos* comme un effet de l'écrit littéraire sur nos psychés de lecteurs. L'idée même de littérature étant largement postérieure à la rhétorique comme à la poétique, ces héritages, dont l'histoire est bien documentée, sont complexes à suivre, et il n'est ici possible que de les mentionner. Dans le corpus rhétorique, l'efficacité du discours repose sur la *pathos*. C'est par ce langage-action (Aristote), que la parole de l'orateur agit sur l'auditeur, le dispose, l'infléchit. Le *pathos* serait par conséquent ce qui dote la parole littéraire de pouvoir. Cet héritage rhétorique se double d'un héritage poétique – au sens aristotélicien – là aussi complexe, protéiforme mais historiquement traçable. La catharsis et ses innombrables usages et interprétations en sont une manifestation : la purgation des passions est envisagée en général du côté des spectateurs (alors que le texte aristotélicien ne permet pas de définir avec assurance qui en est le siège). Le texte littéraire produit des effets en é-mouvant son lecteur (ou spectateur), en le perturbant.

La tradition esthétique, à partir du XVIII^e siècle, conduira à accorder encore plus d'importance aux effets de l'œuvre sur le lecteur et à interroger la nature des émotions, ordinaires ou esthétiques, qu'il éprouve dans la lecture comme face à une œuvre d'art. L'esthétique isole l'émotion pour l'artefact lui-même et la différencie de l'émotion représentée, que l'on retrouve dans l'émotion fictionnelle ou d'immersion. Je ressens ce que le personnage éprouve ou du moins une émotion en lien avec la sienne ou avec sa situation : la pitié devant une situation injuste dans laquelle se trouve un être vulnérable, une empathie pour la tristesse d'un autre. L'émotion du lecteur ou spectateur est en effet plus souvent une

réaction à des situations qu'un phénomène mimétique. Lorsque je suis spectateur de la colère d'un personnage, je ne me mets pas en colère. Je l'approuve, elle me gêne, m'embarrasse, me soulage peut-être en légitimant la mienne dans d'autres circonstances. Ce sont des émotions de qualité différente des siennes. La retenue affective d'un personnage face à une situation censée provoquer des affects est d'ailleurs la meilleure pourvoyeuse d'émotions pour un tiers spectateur, qui se substitue au personnage. La formule princeps en serait donnée par Hitchcock qui racontait, dit-on, à propos de la peur particulière liée au suspense que le moyen le plus sûr de la faire éprouver au spectateur est de lui montrer un personnage inconscient du danger. À voir ce personnage fouiller dans un tiroir sur le point d'être découvert par celui qui monte l'escalier sans bruit, le spectateur est bien plus fortement étreint par la peur que si le personnage était à l'affût et nerveux. Les processus qui nous amènent à être émus et la nature de ces émotions dites *d'immersion* ne sont donc pas simples à déterminer.

C'est en tenant compte de cette complexité que la philosophie esthétique a tenté de définir une émotion particulière, qui ne serait pas associée aux situations représentées par des phénomènes d'identification plus ou moins complexes, mais qui serait une émotion pour la forme. Admiration pour la virtuosité de la réalisation ou pure jouissance sensorielle d'une forme harmonieuse ? On convient en général que la question de savoir si cette émotion est de nature spécifique peut difficilement être tranchée. Mais elle souligne ce que toute approche pragmatique doit prendre en compte : la complexité des processus affectifs à l'œuvre dans la réception artistique et en l'occurrence littéraire, la prise en considération nécessaire des effets de cette attention au langage sur notre réception.

Au moment de mobiliser les sciences du langage pour appréhender les effets affectifs déposés dans le texte, notre attention est donc sollicitée par la nécessité de prendre en considération ce traitement particulier du langage. La confrontation de l'idiolecte du texte et des rapports qu'il entretient avec un sociolecte est une des voies pour saisir un « style » et l'émotion pour l'artefact qu'il fait naître. Mais la prise en compte, initialement plus empirique, des affects du lecteur analyste, n'en est pas moins inévitable, comme le rappelle Landowski [9] et comme Ricoeur le faisait déjà remarquer à Greimas dans leur débat sur la sémiotique des passions [10, p. 203]. Anne Hénault s'est penchée sur ces enjeux de « saisie » particuliers que soulève ce qu'elle nomme « éprouvé » [11] du texte. Elle souligne le caractère diffus de ces affects qui « parfument » [12] le texte, et contraignent à une enquête sur l'insignifié. Éric Landowski parle quant à lui de « passions sans nom » [13]. Ces différentes entreprises montrent que l'enjeu est justement de déceler l'effet produit en soi par tel texte et de faire affleurer l'émotion transmise par l'analyse des procédés ayant produit ces effets. L'étude purement lexicale est donc loin de pouvoir rendre compte de tous ces procédés qui créent une signification pathémique à l'échelle du discours.

2.2 L'émotion source, informant le texte

Cette dimension pragmatique ne doit pas nous faire oublier qu'en amont de l'émotion suscitée par le texte littéraire, on peut aussi accorder une place plus ou moins importante à l'émotion supposée « source » de ce texte. Celle-ci implique de rétablir un auteur à l'origine de la production du texte. Si cette question des affects de l'auteur peut paraître lointaine, dépassée ou romantique, il suffit de travailler sur un auteur polémique pour voir ressurgir immédiatement la question du siège des affects écrits et suscités. On sait combien l'annonce de la mort de l'auteur s'est heurtée à des difficultés théoriques, ne serait-ce que le recours à la définition d'une œuvre qui s'avère infondée hors attribution auctoriale. L'inscription d'une dimension affective dans l'œuvre fait ressurgir la question de sa source et de la chaîne qui mènerait de celle-ci au récepteur par le biais du texte. Développer une approche qui ne soit pas psychologique ni biographique mais centrée sur le langage est délicat lorsqu'on se situe

à ce point d'articulation qu'est la mise en langage de l'expérience émotionnelle ou la production d'un énoncé semblant manifester cette expérience. Comme le soulignait Maria Giulia Dondero dans son exposé lors de ce colloque, « L'énonciation entre analyse qualitative et analyse quantitative des images », les sciences du langage, et en particulier la sémiotique, se penchent plutôt sur les significations et les forces déposées et stabilisées sur un support. Elles sont moins équipées pour appréhender « les énergies et la dynamique de la production créative ». Cette question renvoie pour une part à la difficulté d'assigner l'émotion dans le dispositif énonciatif complexe qu'est un texte narratif à la première personne ou un texte poétique : qui parle ? Il est certain que le narrateur ou la figure du poète ne peuvent pas être réduits à l'auteur, et qu'on ne peut donc pas lui attribuer directement les émotions perceptibles dans son énoncé, notamment pas à partir d'un savoir préalable sur celui-ci. Mais quelles traces affectives lui sont alors attribuables ? La question de l'implication de la source des émotions ne peut pas véritablement être traitée à partir de la rhétorique (les traités sont contradictoires dans leur prescription sur l'implication affective de l'orateur) ni de la poétique. Elle implique la construction rétroactive, comme le prône la sémiotique, d'une source de l'énonciation à partir d'un énoncé d'émotion *rapportée*, et non *actuelle* [14].

2.3 L'émotion représentée à déceler

Enfin, l'émotion peut être celle qui est représentée dans le texte et observable grâce aux moyens mis en œuvre pour rendre le ressenti d'un personnage ou d'une figure crédible. Cette émotion est loin d'être automatiquement assimilable à l'effet produit sur le lecteur : la colère du personnage suscite rarement ma peur, sa peur ne provoque pas directement la mienne, notions-nous à propos de la communication affective du texte. Mais ces affects requièrent néanmoins d'être identifiés par le lecteur pour construire le sens du texte. Cette identification, selon le degré d'inférence qu'elle implique, entraîne une participation plus ou moins forte du lecteur. Christian Plantin distingue ainsi l'émotion *explicite* (ou *désignée*) de l'émotion *implicite*, donnée à inférer à partir d'indices ou d'une situation. Le modèle d'analyse développé par Raphaël Micheli [15] pour rendre compte des processus à l'œuvre dans l'identification des émotions souligne encore davantage combien, comme nous l'avons dit précédemment à propos des émotions d'immersion, l'identification des émotions représentées passe par la reconnaissance de situations. Micheli distingue trois modes de sémiotisation de l'émotion dans le texte, chacun correspondant à un degré supplémentaire d'induction et donc d'implication du lecteur. L'émotion *dite* qui s'identifie à partir d'un vocabulaire émotionnel dénotatif (« la jeune femme se sentit soudainement joyeuse ») ne demande qu'un engagement minimal du lecteur. L'émotion *montrée* demande aux lecteurs d'entrer dans une lecture indicielle, repérant et interprétant les marques (corporelles, comportementales ou autres) d'une émotion non explicitement nommée. Enfin l'émotion *étayée* se déduit d'une situation que le lecteur sait associée à tel type d'affect. Le texte suscitant alors en lui une forme d'empathie pour l'énonciateur impliqué dans cette situation émouvante. C'est donc en engageant son expérience biographique, ses lectures précédentes, tout un matériau mémoriel, que le lecteur peut l'attribuer au personnage et donc parfois l'anticiper ou en faire une attente vis-à-vis de laquelle une réaction autre d'un personnage sera perçue comme atypique.

Les entreprises d'Anne Hénault [11] mais aussi d'Eric Landowski [13] mentionnées précédemment et s'inscrivant, avec leurs inflexions propres, dans la sémiotique des passions initiée par Greimas et Fontanille [16], s'attachent à l'effet pathémique du texte. Mais elles interrogent aussi la question des émotions identifiables, voire perceptibles, dans le texte, et les moyens de leur saisie. L'analyse littéraire de l'éprouvé implique un travail de décèlement, une attention particulière au non dénotatif, au maillage de significations, à tout ce qui se dit dans et par les interstices. Ces « nouvelles » sémiotiques des passions infléchissent de ce

point de vue l'étude sémiotique initiale des passions et son modèle lexical. L'examen purement lexématique d'un affect se heurte en effet d'une part à la dimension culturelle de la langue mais aussi à la limite que représente une appréhension de l'affect réduit à sa désignation explicite. Les entreprises linguistiques ou de sémio-sémantiques aidées par l'informatique pour définir des champs sémantiques d'un affect sont ainsi souvent contraintes de se limiter à une époque circonscrite pour pouvoir arriver à certaines conclusions et serviront davantage une approche à l'échelle d'un genre ou d'une époque qu'à la construction du sens pathémique d'une œuvre singulière. À ce sujet et pour plonger dans la préparation d'une étude sémantique dans un corpus de romans, on pourra lire de François Rastier, *La sémantique des thèmes, ou le voyage sentimental*. [17].

Ces trois dimensions – le processus de mise en forme d'un affect source, la représentation d'émotions associées à des entités de l'œuvre et la transmission d'affects au lecteur – sont bien distinctes et appellent des outils différents pour leur description et leur analyse tout en devant être articulées, ce qui explique l'indisciplinarité précédemment évoquée. À l'intérieur même de l'une de ces dimensions, qu'il s'agisse de l'effet produit sur le lecteur ou de la représentation des affects dans le texte, plusieurs approches sont souvent à concilier, selon l'objet que l'on cherche à circonscrire. Si les recours à ces différentes approches ne sont pas toujours l'objet d'articulations nettes, c'est cependant par cette question affective que l'on voit se réorganiser les valeurs prêtées actuellement aux différentes méthodes d'analyse littéraire.

3 Comment la question de l'émotion réorganise la discipline littéraire (ou épouse sa réorganisation)

3.1 L'impasse formaliste face à l'émotion ?

La théorie littéraire, aussi impossible à définir qu'elle soit, désigne le plus souvent dans l'usage les théories formalistes (sémiotique, poétique, narratologique) recherchant des invariants, des grands ensembles derrière les œuvres singulières. Se voulant sciences du texte littéraire, ces théories formalistes cherchent à décrire le fonctionnement d'un texte et à établir des lois générales dont le texte singulier est le produit. Vincent Jouve oppose ainsi ce grand pan théorique (qu'il assimile à la rhétorique prise dans un sens large) et l'herméneutique [18], discours d'interprétation visant à cerner la singularité d'un texte en se référant à des modèles parfois reconnus et nommables, parfois non [19]. C'est parce que ces pratiques exégétiques de la littérature ont été, depuis le XIXe siècle notamment, beaucoup plus représentées dans la critique universitaire que la théorie littéraire, en réaction, s'y fait une place aussi importante dans les années 70, comme le souligne Todorov dans sa *Poétique*, en 1972 [20].

Le théorique s'est ainsi opposé à une critique de goût qui ne comptait plus vraiment parmi les disciplines universitaires, et il a pu paraître peu apte à se pencher sur les émotions causées par le texte. Ces dernières se sont trouvées, par conséquent, ramenées à la critique littéraire, entendue comme discours de goût, autrement dit, à l'appréciation empirique visant à dire les plaisirs et déplaisirs causés par une œuvre. Ce discours critique, prenant pleinement en compte l'expérience subjective de la lecture, était opposé au discours professionnel ayant pour fin un savoir objectif. La critique de goût n'a plus cependant, depuis une vingtaine d'années, le monopole d'un discours « affecté » sur le texte littéraire. D'autres discours, s'inscrivant dans une tradition herméneutique largement infléchie par la philosophie pragmatiste et éthique, ont en effet repris et construit autrement la question de notre expérience sensible de lecteur et de son prolongement dans nos vies.

3.2 Une nouvelle herméneutique pour prendre en charge la sensibilité du lecteur ?

Le même Todorov qui dans les années 70 défendait la nécessité de construire une théorie littéraire apte à sauver l'analyse des œuvres des brumes subjectivistes de l'exégèse, défend quarante ans plus tard, dans *Littérature en péril* [21] un retour à la lecture interprétative du texte, délogée de son carcan techniciste. Ce point de vue est représentatif de tout un courant anti-formaliste, majoritaire dans les études littéraires actuelles, et prônant un ré-ancrage dans l'expérience et le sensible. Ce retour à l'émotion signe une prise en compte à nouveaux frais de la subjectivité boutée hors du champ littéraire par les études formalistes ayant prévalu, estiment ces auteurs, dans l'enseignement de la littérature bien au-delà de ce qu'il est convenu d'appeler le « moment structuraliste » des sciences humaines dans leur ensemble.

La revendication de la prise en compte de l'émotion lectoriale se retrouve dans de nombreux ouvrages de la dernière décennie [22], [23]. Cette défense d'une herméneutique érigée comme rempart aux excès textualistes se fait souvent au nom de finalités éducatives et éthiques, ou simplement pour redéfinir la place qu'occupe la littérature dans « nos vies ». Le désir de construire un *éthos* du chercheur en littérature utile à la Cité n'y est probablement pas étrangère. À cette perspective didactique s'ajoute en effet l'importance prise par le paradigme éthique, sous l'influence de la philosophie pragmatiste et, particulièrement des écrits de John Dewey [24], [25], dans les études littéraires ces dernières années. L'essai *Façons de lire, manières d'être* de Marielle Macé [26] incarne particulièrement bien ce renouveau herméneutique, en réfléchissant à la façon dont nos lectures, par leur forme, informent nos conduites de vies [27]

Ces approches peuvent-elles composer, à l'encontre de ce qu'elles avancent parfois, dans une perspective indisciplinaire avec les approches formalistes qu'elles érigent en repoussoir ? L'émotion du lecteur, au cœur des interrogations sur l'expérience littéraire, s'ancre plus difficilement dans les sciences du langage, si on cherche à l'analyser comme expérience et non à découvrir ce qui l'a déclenchée. Causée par des situations émouvantes ou des représentations d'émotions, elle ne se formule pas en texte particulier. Ou alors ce texte devient un autre objet d'analyse, par exemple, une conversation autour d'un livre apprécié ou détesté, un texte d'analyse littéraire à la subjectivité affirmée. On y trouverait à nouveau la traduction d'une émotion par des moyens analysables. Mais en soi l'expérience affective du lecteur n'appartient pas au texte de l'œuvre. De l'affect y est déposé dans des dispositifs sémiotiques supposés le provoquer mais cet effet n'est pas analysable en soi par les sciences du langage hors de sa textualisation.

Pourtant, la question de l'émotion a aussi réorganisé de façon interne les théories formalistes et notamment la théorie sémiotique. La sémiotique des passions et la sémiotique tensive ont intégré les passions non seulement comme objet mais dans une perspective générative globale intégrant narrativité et dimension figurative du discours. La visée herméneutique de l'analyse sémiotique ne fait quant à elle pas de doute si on en juge par ce qu'écrit Jacques Fontanille :

l'analyse sémiotique des textes doit, en tant que méthode, obéir à une exigence herméneutique. En effet, les différents modèles et niveaux d'analyse qu'elle propose n'offrent d'intérêt que s'ils permettent de construire une compétence interprétative plus heuristique que la simple compétence intuitive [28, p.11].

Ceci semble d'autant plus vrai quand il s'agit de toucher au domaine des passions en littérature. L'opposition initiale entre une analyse objectivante et distanciée d'une part, et un discours de reprise interprétative d'autre part, est en effet dans ce cadre difficile à tenir de part en part, comme le plaide déjà le dernier Barthes qui préconisait comme « méthode » dans *Comment Vivre Ensemble* l'exploitation de son propre fantasme « telle une mine à ciel ouvert » [29, p. 37]. La différence entre les deux positionnements de l'auctorialité critique,

le *pathos* de l'herméneute contre l'*éthos* désengagé de l'analyste, ne semble plus être tout à fait clivante.

C'est en articulant, de façon indisciplinaire, ces compétences et visées que l'on peut se prémunir de ce qui semble un plus grand risque dans la prise en compte des émotions « du » texte littéraire : le retour à une naturalité illusoire et avec elle une conception de l'affect oubliant le médium langagier, le considérant comme transparent.

4 L'appel aux champs disciplinaires extérieurs et le risque documentaire

La prise en compte de l'expérience d'un lecteur « réel » et non idéal – celui qui déchiffrerait les sens déposés dans le texte – est l'une des raisons qui poussent la discipline littéraire à aller voir hors de ses méthodes habituelles vers des champs théoriques ou disciplinaires dont l'objet n'est pas à proprement parler le discours : la philosophie morale traditionnellement, la psychologie et la psychologie sociale, ou encore les sciences neuro-cognitivistes actuellement, en tant qu'elles seraient pourvoyeuses d'un savoir sur la psyché humaine qu'il serait possible de confronter au savoir littéraire, ou à la lumière duquel pourrait être lu le texte littéraire.

Pourtant ces différents champs disciplinaires risquent tous de contrevenir à ce qui constitue peut-être le critère le plus sûr d'une analyse littéraire : l'étude du texte littéraire implique que le texte soit son seul but, qu'il soit l'objet de l'enquête. Il ne constitue pas, pour les études littéraires, un document psychologique, sociologique, historique ni même linguistique. S'il est considéré comme tel, il devient objet d'une autre « discipline » – ce dont en général se gardent les disciplines censées approcher une « réalité » sociale ou psychologique qui ne serait pas médiatisée par l'entreprise littéraire avec ce que le nom d'auteur, la fiction, l'inscription dans un genre, l'attention portée à une *écriture*, apporterait comme biais aux réalités affectives décrites. Si on décide de faire de l'expérience affective d'Emma Bovary un témoignage représentatif du vécu de la bourgeoisie féminine et provinciale de l'époque, le texte littéraire est traité en document socio-psychologique et non plus proprement littéraire. Il en est de même quand un neuroscientifique détermine si Proust avait ou non « raison » quand il décrivait les phénomènes de réminiscences par les sensations.

C'est dans la mesure où le texte littéraire n'est pas traité de façon documentaire, ou ancillaire, que ces disciplines extérieures peuvent le servir, ce qui n'est pas toujours aisé car elles se sont constituées avant tout pour rassembler et systématiser des données (comme le font la poétique et la sémiotique). Si elles y parviennent, elles fournissent de puissants instruments de description et d'analyse des phénomènes réorientés vers une herméneutique et donc vers la prise en compte de la singularité des textes. À cette condition, des trames comme celles des scripts émotionnels de la psychologie cognitive, de même que les séquences sémiotiques d'émotion – pensons à la séquence de la colère de Greimas par exemple [7], mais aussi aux scénarios émotionnels qu'Aristote explore dans sa *Rhétorique* [30] – peuvent permettre d'observer à partir d'une grille de lecture, ce qui dans la séquence réalisée dans le texte, est marqué ou non, étendu ou abrégé, ce qui contrevient aux usages plus répandus ou au contraire s'y conforme. C'est ainsi que nous avons travaillé à partir du grand nombre de déroulés syntagmatiques de la colère qui existait dans la tradition philosophique et psychologique, tant du point de vue de la variété des sources de l'émotion colère (l'humiliation, le mépris, la peur, mais aussi la tristesse sont invoqués comme affects causaux dans la tradition rhétorique et philosophique), que de ses formes d'émergence (rouge ou blanche), ou de ses intensités. Les dénominateurs communs à ces différentes séquences émotionnelles sont si élémentaires qu'il est difficile de voir leur intérêt dans l'analyse d'un texte précis, du moins s'il s'agit de choisir et d'ériger l'une de ces séquences en trame élective. En revanche, analyser les séquences qui se déploient dans un texte à partir de ces

différents modèles permet de mesurer la complexité des parcours singuliers de la signification passionnelle dans un texte donné, ou de mieux formuler ce que leur traitement de l'émotion a de particulier. Cette façon de procéder vaut sur le plan de l'expression et de la catégorisation des moyens langagiers permettant signifier une émotion. Le relevé des champs lexicaux et réseaux sémantiques (mission que s'assigne par exemple la cartographie des émotions de Baider et Cislaru [31]), aussi intéressant soit-il, est au final très peu exploitable pour l'analyse littéraire qui a un but inverse: en cherchant à définir les moyens mis en œuvre pour signifier « la colère » dans un texte littéraire, on cherche à terme à faire valoir une forme d'originalité de ces moyens comme l'emploi relatif du mot *poétique* le suggère (poétique de Céline, de Michaux, poétiques de la colère). Mais c'est une recherche qui permet d'objectiver les singularités de telle ou telle écriture.

Dans notre étude, deux modalités d'écriture de la colère semblaient au début s'opposer : dans l'écriture de Michaux, une mise en exergue distanciée, un jeu avec la dénotation affective apparemment désaffectée, et dans celle de Céline, un bain affectif emphatique et logorrhéique, une hyperponctuation (l'effervescence jubilatoire des échanges d'insultes), un effacement apparent des contrastes affectifs au détriment *a priori* de leur transmission. Mais c'est à partir du trait commun que représentait non seulement l'affect colère mais sa dimension ostentatoire (sous une forme distanciée ou immersive) que les deux poétiques nous semblaient pouvoir être rapprochées. Nous avons donc entrepris d'étudier les formes prises par ce complexe affectif – la nébuleuse de la colère – chez chaque auteur, tant du point de vue de sa syntagmatique et de son lien avec l'action ou l'*éthos* de l'énonciateur, que dans sa matérialité expressive. En interrogeant les parcours passionnels tracés dans chacune de ces œuvres tout autant que leur expression nous avons pu déterminer comment la colère entre chez Michaux dans la composition d'une pensée de l'efficacité poétique et permet de mieux comprendre le processus de subjectivisation qui s'opère dans ses écrits. La colère du narrateur dans *Féerie pour une autre fois*, quant à elle, contrevient de façon notable à la loi de la décharge par laquelle la colère, affect intense mais voué à l'épuisement, est d'ordinaire appréhendée. C'est en tant qu'intensité maintenue, défiant le schéma de l'émotion en cloche [14], que sa construction narrative est la plus originale. La scène agonistique perpétuée nourrit une poétique de l'excès et donne forme à une narration émotive se déployant en d'importants pans figuratifs et instaurant une relation d'interlocution singulière avec le lecteur. La mise en regard des deux écritures, si opposées en bien des aspects, permet de faire apparaître des traits propres non seulement à l'expression de cette forme d'excès, mais aussi à la fonction métapassionnelle qu'elle endosse dans les deux œuvres, la colère se faisant sentiment porteur modulant d'autres affects.

Aucune de ces marques discursives que sont les distorsions figuratives, le travail de la matière sonore ou visuelle du langage écrit ou les bouleversements syntaxiques, ne suffit à indiquer telle ou telle émotion, comme on le sait bien. Elles requièrent un travail d'« enquête » qui indique bien que les marqueurs de l'émotion dans le discours ne sont pas réductibles à un répertoire codifié, mais constituent des indices (verbaux, prosodiques, sémantiques) à faire parler, impliquant la précompréhension et donc, de façon plus ou moins forte, la subjectivité du lecteur analyste. C'est d'une certaine façon ce qu'impliquait Barthes [32] lorsqu'il faisait de la littérature un langage affectif par essence par son impossibilité de s'en tenir au dénotatif. En obligeant celui qui veut mettre en forme la matière affective à travailler dans les interstices de la connotation et de ses réinventions constantes pour le transmettre à un interlocuteur, il demande au lecteur analyste un travail d'enquête subtil, dont les indices convoquent des croisements de méthodes.

Pour conclure

La prise en compte à nouveaux frais de la dimension affective de la littérature concerne donc, tout particulièrement, une redéfinition des enjeux de la lecture, qu'il s'agisse de décrire les moyens mis en œuvre par le lecteur pour identifier les émotions représentées dans le texte, ou de la façon dont sa lecture l'affecte dans le moment de son immersion, mais aussi dans le temps long. Ces redéploiements de la question de l'émotion expliquent que l'on multiplie les méthodes d'analyse voire les disciplines. L'indisciplinarité permet de ce point de vue de construire un objet « émotion », qui évite l'écueil de la lecture biographique mais aussi en partie l'abstraction esthétique. La prise en compte par les approches formalistes de cette dimension affective n'est ainsi pas si étrangère aux réflexions herméneutiques qui s'engagent sur la manière dont la rencontre avec une œuvre modèle, par sa persistance, nos formes de vie. Les outils de description que se donnent les formalismes à cette fin, s'ils ne peuvent donner forme à une science prédictive de ces effets, permettent de saisir avec précision les configurations passionnelles et d'objectiver les moyens langagiers à leur source. Le recours aux sciences humaines ne mettant pas le langage en leur cœur rend plus difficile la saisie de ces effets dans leurs *nuances*, pourtant essentielles à la définition du littéraire.

Bibliographie

1. L. Loty, Sens de la discipline... et de l'indiscipline. Réflexions pour une pratique paradoxale de l'indisciplinarité, *Bulletin de la société française pour l'histoire des sciences de l'homme*, n° 20, 3-16 (2000).
2. P. de Man, cité par A. Compagnon, *Démon de la théorie*, p. 13 (Seuil, Paris, 1998).
3. N. Goodman, Quand y a-t-il art ? (1977), dans J. Chambon (éd.), *Manières de faire des mondes*, 89-90 (Rayon art, 1992).
4. J. Geninasca, *La parole littéraire* (Presses Universitaires de France, Paris, 1997).
5. G. Molinié, *Sémiostylistique : l'effet de l'art* (PUF, Formes sémiotiques, Paris, 1998).
6. Y. Citton, *Contre-courants politiques* (Fayard, Paris, 2018).
7. A. J. Greimas, *Du Sens. Essais sémiotiques* (Seuil, Paris, 1970).
8. R. Baroni, *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise* (Sciences humaines, Paris, 2007).
9. E. Landowski, *Passions sans nom* (PUF, Formes sémiotiques, Paris, 2004).
10. Entretien de Greimas avec Ricoeur, Débat sur la sémiotique des passions, tenu le 23 mai 1989, au Collège international de philosophie à Paris, dans A. Hénault, *Le Pouvoir comme passion* (PUF, Formes sémiotiques, Paris, 1994).
11. A. Hénault, *Le Pouvoir comme passion* (PUF, Formes sémiotiques, Paris, 1994).
12. A. J. Greimas, *De l'Imperfection* (Fanlac, Périgueux, 1987).
13. E. Landowski, *Passions sans nom* (PUF, Formes sémiotiques, Paris, 2004).
14. Ch. Plantin, *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné* (Peter Lang, Berne, 2011).
15. R. Micheli, *Les émotions dans les discours, modèles d'analyse, perspectives empiriques* (De Boeck Supérieur, Champs linguistiques, Louvain, 2014).
16. A. J. Greimas et J. Fontanille, *Sémiotique des passions. Des états de choses aux états d'âme* (Seuil, Paris, 1991).

17. F. Rastier, *La sémantique des thèmes, ou le voyage sentimental*. Texto ! (1996). Disponible sur http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Rastier/Rastier_Themes.html#4.3
18. V. Jouve, De quoi la poétique est-elle le nom ?, Fabula-LhT, n° 10 (2012)
19. M. Charles, *Introduction à l'étude des textes*, p.1 (Seuil, Paris, 2014)
20. T. Todorov, *Qu'est-ce que le structuralisme*, 2. Poétique (Seuil, Points, Paris, 1973).
21. T. Todorov, *Littérature en péril* (Flammarion, Paris, 2006)
22. H. Merlin Kadjman, *Lire dans la gueule du loup* (Gallimard NRF Essais, Paris, 2016)
23. J.-F. Vernay, *Plaidoyer pour un renouveau de l'émotion en littérature* (Editions Complicités, Paris, 2013)
24. J. Dewey, *L'art comme expérience* (Gallimard, Folio Essais, Paris, 2010)
25. J. Dewey, *Démocratie et éducation* (Armand Colin, Paris, 2011)
26. M. Macé, *Façons de lire, manières d'être* (Gallimard, NRF Essais, Paris, 2011).
27. J.F. Hamel. *Émanciper la lecture. Formes de vie et gestes critiques d'après Marielle Macé et Yves Citton* (2015) En ligne sur le site de l'Observatoire de l'imaginaire contemporain <<http://oic.uqam.ca/fr/publications/emanciper-la-lecture-formes-de-vie-et-gestes-critiques-dapres-marielle-mace-et-yves>>
28. J. Fontanille, *Sémiotique et littérature* (PUF, Paris, 1999).
29. R. Barthes, *Comment vivre ensemble, simulations romanesques de quelques espaces quotidiens, notes de cours et de séminaires au Collège de France (1976-1977)* (Seuil, Paris, 2002).
30. Aristote, *Rhétorique* (Flammarion, GF, Paris, 2007)
31. F. Baider et G. Cisarue (éds.), *Propositions linguistiques et sociolinguistiques* (Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris, 2013)
32. R. Barthes, *Essais critiques* (Points, Essais, Paris, 1981).

La gestion publique des émotions et les ruses de l'intelligence

Julien Thiburce^{1,*}

¹CNRS, ICAR (UMR 5191), ENS de Lyon, 69007 Lyon, France

Résumé. Dans un dialogue entre la sémiotique, l'analyse conversationnelle et l'analyse du discours, la notion de ruse affirmera sa force heuristique pour penser les articulations feintes et déjouées entre *ethos* (valeurs et implication éthique), *logos* (rationalité et implication raisonnée) et *pathos* (sensibilité et implication affective). En lien avec l'analyse d'un extrait d'enregistrements de balades urbaines guidées réalisés dans le cadre de notre thèse, nous proposerons une réflexion sur le caractère approprié d'une conduite en groupe, selon le point de vue des participants. À partir des dynamiques transitives et réflexives de la gestion des émotions en public, nous réfléchirons aux enjeux socioaffectifs de formes énonciatives comme l'ironie. Dans une perspective ethnométrhodologique, nous porterons un regard sur les effets perlocutoires des échanges entre les participants de manière transversale à la séquentialité de l'interaction, à la progression thématique d'un discours en groupe et à la gestion collective des *ethos*.

Abstract. In a dialogue between semiotics, conversational analysis and discourse analysis, the notion of trick will assert its heuristic strength to think about the fake and thwarted articulations between *ethos* (values and ethical involvement), *logos* (rationality and reasoned involvement) and *pathos* (sensitivity and affective involvement). In relation to the analysis of an excerpt from recordings of guided urban walks made in our doctoral research, we will propose a reflection on the appropriateness of a conduct in public, from the participants' point of view. From the dynamics of the management of emotions in public, we will reflect on the socio-affective stakes involved in enunciative forms such as irony. In an ethnomethodological perspective, we will look at the the perlocutionary effects of group speech across the sequentiality of interaction, the thematic progression of discourse and the collective management of *ethos*.

1 Introduction à la sémiotisation des émotions en interaction

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons mené une étude empirique des formes d'appropriation narrative et affective de la ville à partir d'interactions en situation de balades urbaines guidées programmées par les musées Gadagne (musée d'histoire de la Ville de Lyon), sur le thème de l'*Esprit skate*. Cette balade est alors l'occasion d'un débat

* julien.thiburce@ens-lyon.fr

entre des habitants sur des manières de concevoir la ville à travers le prisme des pratiques du skateboard sur le plan philosophique (l'esprit en tant que *spirit*) et sur le plan d'une expérience incarnée d'environnements urbains (esprit en tant que *mind*). Au cours des échanges entre les guides et les participants, de manière programmée ou ajustée, l'expérience *in vivo* de la balade se trouve en prise avec d'autres expériences quotidiennes (hors-balade urbaine) sur les plans de perception, des savoirs, des rôles sociaux et des affects. Ce qui est perçu, énoncé et thématiqué dans le parcours en groupe entre en résonance avec les autres expériences déjà vécues et celles à vivre, que ce soit selon une anticipation des étapes de l'itinéraire ou selon un mouvement de projection utopique (une ville dans laquelle chacun se reconnaîtrait, enfin). En interaction constante, ces expériences interrogent le sens de ce qui se déroule dans les échanges en groupe, sur le fond d'un récit social dont plusieurs versions chez les institutions, les guides et les visiteurs peuvent entrer en concurrence ou en congruence (en prenant des extrêmes à gros traits, "la pratique du skateboard est irrespectueuse de la ville et de ses habitants et mérite d'être pénalisée", "la pratique du skate, considérée en tant que pratique sportive et artistique, sublime les relations entre les agents sociaux et leur territoire et mérite d'être prise en compte de manière positive dans les projets urbains").

À partir d'un extrait de l'enregistrement audiovisuel de ces balades urbaines, cet article vise à mettre en visibilité en quoi les interactions dans le cours de ces balades urbaines guidées donnent matière à réflexion sur les processus de sémiose des émotions (couplage des plans de l'expression et du contenu), sur les modalités linguistiques et sémiotiques par lesquelles les participants négocient leurs identités sociales à travers une prise de parole en public. En appréhendant cette sémiose des émotions, d'une part, au niveau des *contenus référentiels* élaborés par des interactants, qui décrivent des « états de chose » (ici, l'interaction est un « texte » à coproduire) 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 » [1, p. 9], notre intention est en effet de décrire en quoi les prises de paroles (i) exhibent le caractère instable du travail de figuration [2], (ii) questionnent les passages entre passions individuelles et passions collectives et (iii) interrogent la négociation du terrain de pratiques sémiotiques toujours en devenir.

Ainsi, on étudiera les tensions sous-jacentes à un jeu de la part des participants sur leurs propres identités actuelles (les rôles incarnés *in vivo* et les valorisations afférentes), à partir d'une observation des formes sémiotiques et linguistiques par lesquelles des agents sociaux négocient leurs perceptions et leurs affects en interaction. C'est ici même que *les ruses de l'intelligence* théorisées par Marcel Détiéne et Jean-Pierre Vernant [3] selon une lecture critique de textes grecs anciens nous paraît pertinente pour l'étude des modalités énonciatives par lesquelles se déploie un double regard sur des états émotionnels (transitif et réflexif). Selon leurs mots, « multiple et polymorphe, [l'intelligence de la ruse] s'appliquait à des réalités mouvantes qui ne se prêtent ni à la mesure précise ni au raisonnement rigoureux ». Cette focalisation sur la notion de *ruses* permettra ainsi de travailler les enjeux socio-pragmatiques d'une maîtrise de soi et de l'entour de l'interaction, en distinguant une ruse passive, à savoir un *ephemeros* dont les métamorphoses « sont produites par la peur », et une ruse active, à savoir un *polutropos* dont les métamorphoses « sont dues à l'astuce », un « homme aux mille tours, une *mêtis* dont la souplesse ne paraît se plier aux circonstances que pour les dominer plus sûrement » [3, p. 48].

En lien avec notre analyse d'un cas spécifique, nous proposerons aussi des réflexions théoriques sur la place des formes sémiotiques dans les liens entre émotions et actions, réflexions qui n'auront pas pour autant la prétention de pouvoir s'appliquer à une diversité et une hétérogénéité majeure d'autres situations. Dans le couplage entre des outils de la sémiotique qui s'intéresse aux médiations, de l'analyse conversationnelle qui s'intéresse au caractère séquentiel des interactions, en partant du point de vue des participants, et de l'analyse du discours qui vise à décrire la construction des points de vue, des

responsabilités et des engagements en énoncé, on s'intéressera particulièrement aux formes d'anticipation et de rétroaction des émotions qui agissent sur l'énonciation des participants.

1.1 Émotions, affects et passions : incarner une position "face ouverte" ou "face cachée"

Dans la perspective d'une enquête sémiotique des pratiques en interaction, les affects (perçus) tiennent une place charnière entre émotions (vécues) et passions (discursivisées) [4] dans la manière dont les participants gèrent leurs faces positives et négatives en interaction. Par notre étude menée à partir d'une pratique *in vivo*, on cherche notamment 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 de la ville en groupe. Une telle perspective permet de décrire les processus selon lesquels le fait de jouer et de déjouer des conflits affectifs en interaction est directement lié à la gestion des conflits narratifs en situation, à la gestion d'une (dis)continuité entre des positionnements actoriels conçus depuis le point de vue d'un individu et ceux qui émergent depuis le point de vue de ses coparticipants. En ligne de fond, on travaille sur les processus de gestion de l'attention [5; p. 273],[6] selon lesquels les interactants conçoivent leurs prises de parole, au sens d'un *design* de l'interaction, en éclairant leur portée tantôt clivante, tantôt collectivisante (tel qu'on pourra le voir en section 2.3). En effet, notre réflexion sémiotique sur la gestion des affects à partir d'un discours en interaction, dans la ville et sur la ville, demande de s'attarder sur les relations matérielles, affectives et symboliques entretenues aux espaces repérés et balisés en amont de la visite par les guides (pour concevoir l'itinéraire), mais aussi aux espaces vécus et traversés par chacun et chacune des participants, dans leur vie respective.

Dans l'observation des pratiques sociales et langagière *in situ*, il y a une relation d'intrication à étudier entre, d'une part, des modes de présence à l'environnement en train d'émerger *ici et maintenant* par une expérience *in vivo* et, d'autre part, des formes langagières dont les interactants supposent ou affirment qu'elles sont stabilisées et partagées. Ainsi, notre proposition n'est pas tant d'élaborer une typologie des émotions ou de discuter les grilles descriptives d'analyse du discours sur la sémiotisation des émotions, comme a pu le faire finement Raphael Micheli [7] en distinguant les émotions *dites*, *montrées* et *étayées*[†]. Nous tendons plutôt à repérer les relations qui s'instaurent entre les participants dans la gestion dynamique et collaborative d'une sémiotisation d'un état émotif, que cet état ait été réellement éprouvé ou bien joué et feint en discours. Par ailleurs, un mot mérite d'être dit ici sur le métalangage mobilisé pour référer à l'interprétation et l'énonciation des états émotifs. Dans le sillage de Raphael Micheli, l'une des motivations épistémologiques à mobiliser le terme « sémiotisation » est qu'il traduit la complexité interne à l'élaboration d'une interprétation des émotions, selon des *processus d'auto-*

[†] Raphaël Micheli [7, p. 35], distingue l'*émotion dite* en partant « de l'idée que le *dire* – en tant que mode de sémiotisation – implique la présence, dans l'énoncé, d'un « terme d'émotion ». Il propose ensuite une « tentative de définition » de l'*émotion montrée* comme celle pour laquelle « l'allocutaire est conduit à *inférer* que le locuteur – ou, en cas de disjonction énonciative, l'énonciateur – éprouve une émotion, sur la base d'une *relation de cooccurrence supposée* entre, d'une part, l'énonciation d'un énoncé présentant ces caractéristiques et, d'autre part, le fait d'éprouver une émotion » [7, p. 64]. Enfin, dans le cas de l'*émotion étayée*, « l'allocutaire part d'une situation discursivement schématisée, et en infère une certaine émotion qu'il considère comme son effet légitime, en vertu de normes socio-culturelles qui appartiennent des types d'évaluation des situations, d'une part, et des types d'émotion, d'autre part » [7, p. 120].

attribution et d'*allo-attribution*[‡] impliqués dans la gestion des points de vue sur le théâtre des énonciations.

1.2 L'appropriation : une notion clé pour l'étude de la sémiologie des émotions

Aussi, il nous faut expliciter en quoi *l'appropriation* a selon nous une valeur heuristique pour l'étude de la sémiologie des émotions en interaction. Entre le fait de "faire siennes" des pratiques langagières et le fait de "se rendre propre" [8], [9] à une situation d'interaction, l'appropriation s'affirme comme notion clé pour problématiser une articulation entre, d'une part, les phases d'une pratique et d'une expérience en cours, où chaque personne fait face à l'immédiat et aux contingences environnementales, et d'autre part, le feuilletage des modes d'existence individuels et collectifs aux espaces publics, qui sont soumis à la conciliation d'une diversité de normes et de cadres pragmatiques.

En parcours, un sens des pratiques sociales dans la ville émerge par des interactions entre des acteurs sociaux qui construisent et ajustent leurs perceptions, leurs savoirs et leurs affects, en cherchant à stabiliser l'horizon de leurs expériences vers lequel s'orienter. Comme pour toute interaction, il y a une indétermination constitutive (i) vis-à-vis de ce qui va faire l'objet de leur discours et (ii) quant aux interprétations et valorisations de leurs conduites respectives. L'un des enjeux de l'étude de la sémiotisation des émotions en interaction est de caractériser en quoi la gestion dynamique des prises de parole met en tension la production d'un discours et d'un récit sur la ville en groupe, entre au moins deux positions : d'une part, la position de réception d'une parole à interpréter et à s'approprier ("mon interprétation de ce qui est dit est-elle juste ?" ; "en quoi et jusqu'où mon point de vue sur telle question est-il semblable ou différent de celui des autres ?") ; d'autre part, la proposition d'une parole dont la pertinence demande d'être évaluée par rapport à ce qui a été énoncé et sera énoncé par chacun ("de quoi parle-t-on et ma prise de parole est-elle cohérente par rapport à la trame du discours en train de se tisser ?" ; "comment rendre compte de la diversité des expériences et des points de vue sur les pratiques des espaces publics ?").

En procédant à une analyse d'interactions à partir d'enregistrements audiovisuels plutôt qu'à une étude de la sémiologie des émotions à travers des textes déjà produits (méthode majoritaire en analyse du discours et en sémiotique), nous rendrons compte de cette dynamisme qui caractérise les ajustements entre un point de vue "sien" et un point de vue "autre", en amont et en aval de chaque prise de parole. La focalisation sur l'appropriation en tant que processus consistant à « faire sien » un environnement et à « (se) rendre propre (à) » un environnement matériel, affectif et symbolique, nous permettra de montrer en quoi l'énonciation se révèle être le terrain d'un conflit relatif au fait même de prendre la parole selon des cadres pragmatiques (re)définis en situation. Nous pourrions ainsi observer les ruses énonciatives mises en œuvre par les interactants pour négocier le caractère potentiellement inapproprié de leur prise de parole, selon leur perspective ("peut-on couper la parole à un interlocuteur sans problème ?" ; "en prenant la parole, empêche-t-on quelqu'un de parler ?" ; "se verrait-on attribuer le rôle de participant irrespectueux des autres ?").

[‡] « Un modèle d'analyse adéquat doit pouvoir saisir le « langage émotionnel » en tant qu'il engage non seulement des processus d'*auto-attribution*, mais aussi d'*allo-attribution*, lors desquels un locuteur attribue une émotion à d'*autres que lui-même*. À ce titre, si l'on dit qu'un locuteur « sémiotise » une émotion, on laisse ouverte la question de savoir à *qui* cette émotion est attribuée par l'énoncé. » (Micheli, 2014 : 19) [7]

2 Étude sémiotique d'un cas spécifique

2.1 Quels positionnements séquentiel, thématique et éthique appropriés ?

Dans cet horizon épistémologique, nous allons étudier ces dynamiques à partir d'un extrait d'une balade qui s'est déroulée le 31 mai 2016. Au deuxième point d'arrêt du parcours, les participants échangent sur les modalités de pratiques des photographes et vidéastes dans le milieu du skateboard. Alors que les guides clôturent le thème de leur discours en initiant un départ vers le point d'arrêt suivant, une participante tente de revenir sur une question déjà traitée dans les échanges précédents. Nous verrons qu'elle s'impose dans l'espace interactionnel pour faire entendre sa voix sur un ton de manière (dé)joué.

Sans trop en dire sur cet extrait avant de le retranscrire ci-après, cette prise de parole s'avère heuristique quant à la sémiotisation des émotions opérée par les participants sur le plan :

- de l'organisation séquentielle de la parole-en-interaction (comment/quand prendre la parole et faire en sorte que les coparticipants écoutent, sans les brusquer ?),
- de la progression thématique du discours en interaction (comment/quand changer de thème sans paraître hors-sujet, comme si l'on n'avait pas prêté attention à la parole des autres ?),
- de la co-gestion des *ethos* (comment impulser une trajectoire d'action au groupe sans paraître dictateur ni irrévérencieux ?).

Ainsi, nous nous intéressons tout particulièrement à l'organisation séquentielle des prises de parole pour ce qu'elle engage en termes de cohérences et cohésions discursives, sur le plan de la progression thématique, et en termes de la préservation des *faces* [2], sur le plan de l'*ethos*. En abordant l'extrait vidéo avec un regard transversal à ces trois plans, nous pourrions ainsi étudier sur pièces comment et quand des ruses énonciatives sont mises en œuvre dans la co-construction d'une image de soi vis-à-vis des interactants (des jeux entre personne et personnage), mais également dans le déploiement d'une relation socioaffective avec les participants à une activité qui est avant tout groupale (la mise en partage de perceptions, de savoirs et d'affects fait appel à une intelligence collective, une confiance interpersonnelle). Dans notre approche, le caractère approprié des positionnements séquentiel, thématique et éthique n'est bien évidemment pas abordé selon une perspective prescriptive et normative. Ce qui nous importe est de penser la transformation des normes en groupe et ses effets sur la scène de l'interaction en termes de conflits entre des cadres sociaux [10], en l'occurrence les règles qui agissent au cours de la balade urbaine et celles hors balade urbaine, selon une perspective ethnométhodologique [11]. Quant à la gestion de l'attention mentionnée plus haut, il sera notamment intéressant d'observer la place que tiennent les jeux de regards, les gestes de pointage et les sourires entre les participants, dans la régulation collective de l'interaction.

2.2 La prise des paroles entre usage introjecté et ruse opportune

Dans cet extrait, on trouve une dynamique intéressante sur le plan interactionnel, du point de vue de la négociation des formes langagières, comme sur le plan énonciatif, du point de vue de la prise en compte et de la prise en charge de points de vue autres que le sien propre. Nous transcrivons d'abord cet extrait[§] de manière à avoir un regard sur le développement

[§] Nous avons appliqué les conventions constituées par le groupe ICOR en analyse conversationnelle : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf.

Les noms des participants sont anonymisés : GU1 et GU2 signifient GUide 1 et GUide 2 ; VF1 signifie Visiteur Femme 1. Aussi, nous réalisons des captures d'écran de l'extrait vidéo étudié, dont la position est marquée dans la transcription : le symbole #1 positionne l'image 1 dans l'interaction.

progressif de l'échange au niveau micro-discursif, puis nous en proposerons une synthèse pour en saisir les enjeux macro-discursifs, à la fois sur le plan du genre de pratique de médiation de la « balade urbaine » et sur le plan du discours du parcours dans son entier.

Extrait 1 – « nan j` rigole »

Espritskate_LYO_160531_VM / 00:49:40 – 00:50:23

```

(00:49:40)
1  GU1 moi j'étais parti du constat bah: (.) j` voulais pas faire euh:\
2  la même chose (cette ; sept) fois ça servait à rien\ de faire\
3  ce que les autres faisaient déjà/ et autant se dé- se:\ se
4  pencher sur euh:\ (.) d'aut` choses intéressantes que:\ (.)
5  VF1 vous nous [donnez vos:\ des liens]/]
6  GU1 [ personne a `encore fait`]
7  GU1 [ouais/ (.) [tout à fait ouais\]
8  VF1 [ pour les [ vos:\ (inaud.) ]
9  GU2 [ ouais/ et fred il] a:/ un:\ [i` veut pas l` dire]
10 VF5 [ sur euh:\]
11 GU2 mais il a un bon bouquin #1 qui va sortir
12 [là/ euh:\ c'est quand c'est fin d'année\ ]
13 VF5 [i` y a une <question que j'aimerais bien #2 poser d'puis] tout
14 à l'heure/> ((lève le doigt))
15 VF1 AH/
16 VF5 [((rires))]
17 GU1 [ ouais/]
18 VH1 [((rires))]
19 VF5 on n` m'écoute pas/ [nan j` rigole ]
20 [((rire collectif))]
21 VF6 [pfff ]
22 VF5 [et en fait on:\]&
23 VF3 [ (inaud.)]
24 VF5 &on touche de temps en temps:/ les questions:\ du jeu:\ avec la
25 ville de la réglementation avec euh:\ l'antiska:te et tout ça\
26 (.) est-ce que euh:\ justement i` y a d- i` y a des projets
27 qui:\ (.) qui sont là pour un peu critiquer:\ les aménagements
28 urbains:\ et euh:\ qui sont un peut des défis par rapport (.)
29 par rapport au bah à ces réglementations:\
(00:50:23)
    
```

Dans le cours de cet extrait, GU1 dépeint son rôle de photographe et vidéaste en disant qu'il se penche sur « d'autres choses intéressantes que [...] personne a encore fait » (lignes 1-4 et 6). VF1 prend alors la parole de manière spontanée et auto-initiée, en chevauchement à GU1, en posant la question de savoir si les guides ont des espaces où publier leurs photos et leurs vidéos (ligne 5).



Fig. 1 Déplacement initié par GU2 (#1, à gauche) et focalisation attentionnelle (#2, à droite)

Ce à quoi GU2 répond que « Fred a un bon bouquin » qui sortira à la « fin d'année » 2016 (lignes 9 et 11-12), tout en initiant un départ vers le troisième point d'arrêt dénommé *Small Place* par les guides et les skateurs (Figure 1, #1, flèche blanche). C'est un moment critique dans le déroulement de la balade, en ce qu'il marque une transition entre une

séquence de médiation (au *spot* de skateboard où se trouve le groupe) et une séquence de déplacement (vers le point d'arrêt suivant). VF5 s'impose en interrompant la trajectoire que GU2 initie plus par son corps que par son discours verbal : elle a « une question » qu'elle « aimerait bien poser depuis tout à l'heure » (lignes 13-14).

Dans toute la multimodalité de l'échange, elle occupe l'espace interactionnel par sa voix et par son corps en levant le doigt presque scolairement (Figure 1, #2, cercle blanc), en vue de retenir l'attention des guides et d'obtenir une réponse de leur part quant à un axe thématique qu'elle souhaite approfondir : la place de la réglementation dans les projets urbains, une question épineuse, soumise à controverse et génératrice de tensions dans les échanges au cours de la balade urbaine et hors balade urbaine. Ceux-ci interrompent alors leur marche en direction de la *Small Place*, reviennent sur leurs pas et reprennent la position adoptée précédemment.

2.3 Le design progressif des contours de l'interaction

Dans la séquentialité de l'interaction, des *pre-beginning* tels que la gesticulation de VF5, son mouvement en avant vers les guides et sa prise de parole (« sur euh:\ », ligne 10) amorcent cette question. Étudiés notamment par Lorenza Mondada [12] pour leur rôle dans l'articulation des prises de parole de chacun des participants, entre *incipient* (vis-à-vis de la gestion des points de transitions pertinents, notamment) et *recipient* (négociation de l'adresse et co-construction des énoncés sur les plans de l'expression et du contenu), ces *pre-beginnings* représentent ici une phase majeure de la gestion de la transitivité de cet échange. Vis-à-vis des formes de participation à l'interaction, ils permettent de gérer sa présence dans un espace en tâtonnant dans sa prise de parole, en ne s'imposant pas de manière abrupte et en cherchant à entrer en relation avec les autres, de manière dynamique (on prend en compte les actions déjà réalisées et celles potentialisées par l'action en cours) et bidirectionnelle (on gère les relations sociales et symboliques, pour lesquelles chacun prend part à la (re)définition de ce qui est approprié et pertinent par son positionnement). Il est à noter que la dimension temporelle de l'action initiée par VF5, sur le fond des paroles déjà déployées par les autres participants, tient une place importante dans le design de son énoncé : en disant « il y a une question que j'aimerais poser depuis tout à l'heure », (i) elle dénote la tension temporelle qui s'instaure entre le temps de parole qu'elle va prendre et celui déjà pris par d'autres et (ii) elle intensifie le demande d'attention symbolisée par la main levée scolairement (elle se retient depuis suffisamment longtemps pour que les coparticipants lui accordent de l'attention).

Cette introduction provoque alors la réaction verbale et/ou gestuelle des coparticipants, notamment de VF1 qui s'exclame par un « ah » (ligne 15). On interprète celui-ci comme relevant moins d'un changement d'état (épistémique ou affectif, par exemple), d'un *change of state token* selon la terminologie mobilisée entre autres par John Heritage [13], que de l'expression spontanée d'une expectation et d'une invitation à en dire plus. VF5 poursuit sa prise de parole en instillant un décalage de *ton* ** par rapport à son introduction, sur la

** Dans une approche systématisante, la distinction opérée par Alfredo Lescano [15, p. 48-52], reprise par Julien Longhi [16] distingue : (i) « le ton de locuteur » qui est identifié au «locuteur en tant que tel» de Ducrot [17], à savoir l'image que l'énoncé construit de son auteur » ; (ii) le « ton de Monde », qui est « proche de ce que Benveniste [18] appelait l'histoire, ces discours censés ne pas avoir de locuteur, et aussi de ce que Berrendonner [19] nommait le Fantôme de la vérité » ; (iii) le « ton de Témoin » qui « entremêle » les « savoirs » et « perceptions » du locuteur et construit en même temps l'image d'un interlocuteur « qui n'a pas accès à ce dont on parle ».

Aussi, l'expression «de bon ton» permet de mettre en lumière les forces qui agissent sur l'interaction dans l'ajustement de la tonalité des (dés)accords entre des agents sociaux. En effet, si l'on dit d'un mot ou d'un geste qu'ils sont «de bon ton», c'est non seulement parce qu'une action se déploie en

composante dialogique de son énonciation [14]. Avant de poser sa question, elle déjoue son imposition dans l'espace interactionnel en jouant la plainte, la mise à l'écart et en feignant la culpabilisation des autres : « on ne m'écoute pas nan je rigole » (ligne 19). Cette prise de parole nous questionne quant aux modes de présence à l'espace interactionnel, en ce qu'elle semble déjouer un éventuel incident diplomatique.

En gérant le caractère approprié de sa conduite d'action dans un collectif où agissent des forces contraires (les autres veulent aller là-bas, alors qu'elle souhaite rester ici), elle recourt à un jeu sur sa propre identité actorielle. En disant « on ne m'écoute pas », ne chercherait-elle pas à atténuer un embarras qui serait potentiellement causé par sa propre intervention, contraignant le groupe à dévier sa trajectoire, en faisant jouer elle-même la plante ? Et même si ce jeu linguistique, social et symbolique pourrait déjà être perçu par la simple rupture de ton et de registre qu'elle instille dans sa voix, trop "franche" pour être "vraie", elle fait comprendre de manière explicite aux autres participants que son intervention relève de ce que nous pourrions appeler un *jeu d'adresse* en cultivant la polyphonie de cette expression (discursive et comme habileté). En effet, dans le déploiement séquentiel de son énonciation, la formule « non je rigole » tient lieu de *seuil* discursif où elle *dit* et *montre*^{††} aux coparticipants (i) qu'elle *joue* sur les rôles en train d'être tenus par elle et par les autres et (ii) qu'elle a bien certaine *maîtrise* des effets pragmatiques des conduites sociales qui la lie aux autres.

2.4 La coagulation appropriée d'affects antagoniques : vivre dans l'ironie

Dans la gestion du caractère *propre* ou *impropre* de cette prise de parole, un dialogisme est ainsi à l'œuvre à travers une énonciation qui progresse sur la crête de la *mimèsis* et de la *sémiosis* d'une polémique. Précisément, c'est une forme d'autodialogisation [22, p. 84] qui, par anticipation, prévient les effets perlocutoires de sa prise de parole sur la scène de l'énonciation : au lieu de taire le conflit, la participante l'exacerbe, le rend présent en le négociant à la fois en négatif (elle le déjoue par ruse plutôt que de laisser poindre "pour de vrai") et en sens contraire (elle tient les autres pour responsables plutôt que d'être tenue elle-même pour responsable). L'ironie de la situation favorise ainsi la transformation des contenus référentiels et le passage d'une parole à la recherche de prises relationnelles.

En effet, la mobilisation de la forme impersonnelle par VF5 pour référer aux membres du groupe (« on ne m'écoute pas ») atténue la valence négative des liens sociaux qui aurait pu être exprimée en plein et de manière frontale, par exemple à travers la mobilisation du pronom « vous » (« vous ne m'écoutez pas »). La neutralisation d'une polarisation entre un « vous » et un « je » réalisée ici participe de cette tension entre l'instauration d'un geste énonciatif qui aurait pu être culpabilisant et d'un jeu sur les positions en train d'être revendiquées par soi, pour soi, et celles imputées à autrui. Cela débouche sur la conciliation

accord aux attentes relatives à un cadre social et pragmatique, mais c'est également parce qu'une action fluide, sans accrocs et à propos, rétablit une situation qui prenait un mauvais tour.

^{††} Nous faisons ici référence au couple notionnel *dire* et *montrer* développé par Wittgenstein, mobilisé en sciences du langage notamment par Maingueneau [20] à la suite de Ducrot [17] :

« Pour ma part, c'est en analyste du discours que j'aborde l'ethos, par conséquent en termes d'ethos *discursif*. Celui-ci implique à la fois l'ethos *dit* (ce que le locuteur dit sur lui-même, par exemple qu'il est un homme simple), et l'ethos *montré* (ce que montre sa manière d'énoncer). Cette distinction est exprimée chez Ducrot [17, p. 201] à travers l'opposition entre locuteur-L (le locuteur en tant qu'il est en train d'énoncer) et locuteur-λ (le locuteur en tant qu'être du monde, hors de l'énonciation). L'ethos discursif se *montre* dans l'acte d'énonciation, il ne se *dit* pas dans l'énoncé ; il est perçu, mais il ne fait pas l'objet des discours. » [20]

Maingueneau rappelle que les analystes du discours distinguent cet *ethos discursif* d'un *ethos prédiscursif*, dans le sens que lui a donné Ruth Amossy [21, p. 70], en spécifiant sa dimension pragmatique, relative à des valorisations incorporées avant l'acte d'énonciation.

ironique d'un énoncé de l'énonciateur E1 qui se positionne en faux sur ce qui est en train d'être *dit* et *montré* par l'énonciateur E2, position de dissensus interne à son propre discours bien perçue comme telle par les co-énonciateurs, au regard du rire collectif afférent.

Pour penser ces jeux d'anticipation et de rétroaction dans la mise en scène des voix et des corps dans l'espace interactionnels sur le plan sémiotique, il nous semble particulièrement éclairant de lier cette observation sur les ajustements de points de vue discursifs en interaction avec l'approche déployée en sémiotique par Pierluigi Basso Fossali [23] dont nous nous inspirons. Dans le cas spécifique que nous analysons, la sémiotisation des émotions en situation peut notamment être appréhendée à l'aune de la dialectique entre *coagulation* des affects et *fluidification* des interactions^{**}. En effet, l'ironie qui sous-tend ce jeu d'adresse mis en œuvre par VF5 procède à la fois d'une coagulation d'affects antagoniques (jouer à être blessé et à prendre suffisamment de distance pour en rire) et d'une fluidification d'une relation potentiellement polémique (jouer à être coupable d'accuser les autres). L'ironie manifestée entre le rôle perçu et le rôle énoncé, le rôle qu'elle se sent incarner et le rôle qu'elle donne à voir en public, permet alors de travailler cette dialectique entre coagulation et fluidification des affects (sur le plan théorique) à des jeux d'anticipation et de rétroaction dans la mise en scène des voix et des corps dans l'espace interactionnel (dans le cadre d'une analyse de corpus).

L'analyse de cet extrait, si banal et ordinaire qu'il puisse paraître au premier abord, nous invite alors à penser le couplage et le développement des outils des sciences du langage pour travailler "sur pièces" aux passages continus entre perception et énonciation en interaction. En reprenant notamment la systématisation proposée en 2.1 sur les positionnements séquentiel, thématique et éthique appropriés (selon le point de vue des participants), l'étude d'autres cas à un niveau de granularité fin permettrait de caractériser plus à fond les passages entre :

- (i) l'irruption d'émotions ressenties en soi exprimée de manière spontanée, sans filtre, et le déploiement d'un regard réflexif exprimé sur le mode de la rétention, sur la plan de l'organisation séquentielle ;
- (ii) les perceptions, interprétations et énonciation en privé et leur traduction publique en affects et en passions, sur le plan thématique d'une parole constituée en groupe ;
- (iii) la manifestation locale de vécus de signification produisant des écarts et des connivences et le tissage d'une trame discursive d'un récit sur et dans lequel on n'est loin d'être le.a seul.e à pouvoir agir, sur le plan de la gestion collective des ethos.

^{**} Pierluigi Basso Fossali précise alors que cette dialectique permet de préciser les relations entre perception et énonciation, sans accorder à l'une ou à l'autre un rôle privilégié dans la saisie du sens : « L'énonciation cherche par exemple à mobiliser le sens lorsque la perception semble avoir assigné des rôles actantiels stabilisés, voire figés. La prise d'initiative discursive permet donc de promouvoir une fluidification des relations en acte et d'envisager, à travers sa configuration fictive, une coagulation différente des rôles dans l'espace énoncé et énonciatif. Néanmoins, la coagulation discursive est à son tour toujours précarisée par la perception qui peut exhiber son caractère insubordonné et refluidifier les relations à travers la perméabilisation à l'environnement » [23, p. 66].

3 Pour une approche située des liens entre paroles, émotions et actions

3.1 Le rire et l'ironie comme antichambre interprétative

Du point de vue de l'organisation séquentielle, en prenant du recul sur les situations déjà étudiées dans le corpus de la thèse, le rire et l'ironie s'affirment, parmi d'autres modalités sémiotiques, comme le terrain d'une gestion de la coprésence de positions contraires et le milieu de cohabitation d'affects hétérogènes. En effet, on ruse d'ironie et l'on se met à rire non seulement pour détendre l'atmosphère, mais aussi pour réduire l'*atmosphérisation* [24, p. 14] des positions déjà tenues ou celles que l'on voudrait tenir vis-à-vis de ses interlocuteurs. Le rire et l'ironie ne nous paraissent pas être seulement les indices d'un passage d'un rôle à un autre ou d'un *état* à un autre sur le plan idiosyncrasique : ils sont aussi une *action* à expérimenter de manière collective et concertée. Un espace des possibles se cultive alors dans les interstices entre une hétérogénéité de positions que l'on pourrait soi-même tenir au regard d'une situation spécifique.

Une piste de travail s'ouvre sur la recherche des modalités énonciatives à travers lesquelles les interactants opèrent une socialisation des "crises diplomatiques" qui les départagent et des conflits intrasubjectifs qu'ils éprouvent. Il s'agit alors de caractériser comment se négocie la marge d'un soi approprié sur le plan narratif et affectif entre le personnage énoncé (un *soi* que l'on donne à voir à ses interlocuteurs) et les émotions éprouvées à un moment donné (un *moi* que l'on se sent incarner). En rigolant et en riant, ne cherche-t-on pas en effet à atténuer la force polémique de son discours et à rééquilibrer la charge de la modalisation instaurée par des tiers à soi-même (vis-à-vis du fait de *croire pouvoir* prendre la parole) ?

En poursuivant notre étude de cas, la sémiotisation des émotions en interaction pourrait être appréhendée dans une approche spatiale et temporelle, en observant comment se construit et s'explore une *antichambre interprétative* des affects et des passions [9, p : 343], à savoir un espace où l'on co-construit la valorisation d'un soi sur la crête des interprétations rendues publiques et celles gardées privées ; un espace complexe (i) où l'on négocie le regard porté sur soi (espace récursif) et (ii) où l'on partage transitivement les émotions collectives (espace interstitiel). Dans la cogestion des effets de sens de ses propres états comme de ceux des autres, ces *frontières* entre les positionnements énonciatifs d'un interactant pourraient être appréhendées non pas comme des lignes franches et nettes, mais comme un espace du soi qui gagne ou perd du terrain selon les configurations, comme une topique qui s'épaissit ou se rétrécit en devenant :

- un *seuil* émotif à préserver, dans une interaction où ne pas brûler des étapes tacitement admises au risque de faire basculer la finesse de l'ironie dans un cynisme brutal ;
- un *lieu* affectif à expérimenter où entretenir des rapports stables avec les autres acteurs de manière à ce que chacun puisse y trouver une place ;
- un *territoire* passionnel et identitaire à sillonner et à habiter en tant que tel, où cultiver un sens à partager de manière concertée (mais pas forcément consensuelle).

3.2 La cogestion des affects : la "bonne distance" et les gestes énonciatifs

Dans le passage d'un rôle à un autre, les participants repèrent ou imposent des points de transition pertinents en vue d'un échange en public sur des conceptions philosophiques et axiologiques des pratiques urbaines, sur des manières de vivre, de construire et de s'appropriier la ville. Par exemple dans l'extrait étudié, la participante, en se créant l'opportunité d'une prise de parole sur les interactions entre aménageurs des espaces

publics et skateurs, dévie le cours de la balade menée par le duo de skateurs/guides tout en montrant qu'elle en a bien conscience et s'en excuse, d'une certaine manière.

Pour la recherche en sciences du langage sur la sémiotisation des émotions, la médiation culturelle de la balade urbaine guidée affirme son intérêt à la fois sur le plan micro-interactionnel et macro-interactionnel. Sur le plan micro-interactionnel, on s'intéresse aux pressions pragmatiques et affectives qui agissent sur le déroulement chaque balade. Il s'agit alors de caractériser les transformations internes à chaque parcours en notant les points décisifs dans la gestion collective des relations entretenues à l'espace en train d'être traversés (les modalités d'attention et les discours qui portent sur les sites urbains) comme des relations entretenues entre les participants (les formes de socialisation entre les membres du groupe). Sur le plan macro-interactionnel, on se demande notamment si la mise en discours des relations que les habitants et les aménageurs entretiennent au milieu urbain dans le cadre des balades urbaines guidées sur le thème de l'*Esprit skate* s'approche ou s'éloigne de balades urbaines sur d'autres thématiques ; s'approche ou s'éloigne de la mise en discours opérée dans d'autres dispositifs de médiation et de circulation de paroles habitantes. Le terrain d'étude pourrait notamment être élargi et mis en contraste avec le dispositif du « Parlons-en » grenoblois, dont certaines dynamiques de l'imbrication émotions-paroles-actions ont été étudiées dans une perspective microsociologique (Brayer et Pecqueux, 2018)^{§§} [25]. Il serait notamment pertinent d'opérer des comparaisons sur le plan de la gestion du groupe (une médiation guidée de l'expérience vs. une animation de débats), du point de vue thématique (une thématique programmée par des guides et un musée vs. des thèmes choisis à l'initiative des personnes présentes), comme du point de vue des interactions entre les participants et leur environnement (des balades urbaines dans la ville vs. des réunions ponctuelles dans une salle).

Une attention portée aux stratégies et tactiques énonciatives mises en œuvre par les participants dans la sémiotisation des émotions permet de caractériser la cogestion des ressources sémiotiques par lesquelles chacun.e négocie la "bonne distance" (Jaillet, 2009 ; Fontanille, 2014) [26 ; 27] à l'espace interactionnel, par une prise sur l'environnement au bon moment, entre une fluidification et une coagulation des valeurs promues en discours. En effet, il n'y a pas de posture, d'attitude et, mieux, de modalisation (Goffman, [1974] 1991) [10] qui pourraient être dites appropriées (*proper*) en elles-mêmes^{***}. À travers notre recherche dont nous avons présenté seulement ici une partie, nous observons plutôt qu'il y a une posture, une attitude et une modalisation appropriées selon un environnement, qui ont été identifiées et reconnues par tout ou partie des agents qui cohabitent le milieu en train de se former au fil de l'expérience collective.

Aussi, à partir de nos observations, nous nous interrogeons sur la nature des liens entre *habitudes* et *ruses*, ou *stratégies* et *tactiques* avec Michel de Certeau (1980) [28], en nous

^{§§} Il est alors important de mentionner ici les motivations selon lesquelles les auteurs d'un chapitre de l'ouvrage sur *La démocratie des émotions* parlent de « circulation » et non d'une seule circulation des émotions selon un principe « continuiste » :

« D'une part, au Parlons-en, tout ne revient pas à des expressions d'émotions. D'autre part, le principe continuiste « émotions-paroles-actions » vise à ne pas différencier dans nos comptes rendus et analyses ce que les agents ne différencient pas dans le cours des débats ; par exemple, à ne pas introduire une gradation ou une temporalité entre ces éléments (du type : d'abord l'émotion, puis la parole, puis éventuellement une action) » [25, p. 76].

^{***} Erving Goffman s'est intéressé aux dynamiques à travers lesquelles des agents sociaux (re)définissent les cadres de leurs interactions sur les plans matériels, affectifs et symboliques à travers la notion de *reframing*, en lien étroit avec la notion d'*engagement* dans l'action :

« Nous avons chacun notre style, ce n'est pas toujours le même et en termes de cadres il s'agit de traductions (*rendition*), de petites modalisations d'une forme prescrite. Ces changements d'humeur, ces touches personnelles que nous mettons à nos engagements sont généralement autorisés et ont leur importance » [10, p. 125-126].

demandant notamment quels pourraient être les indices linguistiques et sémiotiques à partir desquels repérer une transformation de la ruse en habitude, et vice versa. En effet, tel que l'énoncé « on ne m'écoute pas non je rigole » émerge dans le cours de l'interaction, l'enchaînement entre la culpabilisation des autres et l'excuse est si furtif qu'il semble être une réponse presque automatique à une pression exogène exercée par les autres membres du groupe. Nous nous demandons alors si, dans la transformation et la sémiotisation de ses propres états émotionnels en public, il n'y aurait-il pas une boucle rétroactive des ruses (qui progressent toujours en terrain inconnu) vers les habitudes (qui agissent dans un lieu maîtrisé et intériorisé), finissant ainsi par devenir une parole "entendue", routinisée : si elle est dite et entendue maintes fois sur ce ton, l'expression « non je rigole » perd-t-elle de sa force illocutoire, comme une salutation ou un sourire adressé par convention plus que par intérêt certain ? Et quand bien même elle serait automatique, n'est-elle pas pour autant attendue et requise, dans une préservation réciproque des liens sociaux et dans la marque d'un respect mutuel entre les interactants ? Aussi, dans quelle mesure une action qui pourrait être perçue comme ruse et comme geste énonciatif sur une scène spécifique ("on n'a jamais perçu/vécu ça de cette manière") continue-t-elle de l'être pour soi et pour autrui, sur une autre scène ?

4 Ouverture. Les affects et les ruses selon une éthique située

Finalement, dans l'analyse de l'instauration d'une telle relation interactorielle, on voit qu'il n'est pas très aisé de caractériser les *jeux* qui se déploient sur plusieurs terrains à la fois : la polémique (feinte ou non) prend appui sur un dialogisme qui, dans un ajustement de la trajectoire d'une action, fait s'entremêler une hétérogénéité de formes sémiotiques. Dans une étude sémiotique qui porte une attention particulière à la dimension énoncée des positionnements assumés, revendiqués et imputés en situation, les liens entre émotions et actions mériteraient d'être appréhendés à l'aune de ce que Pierluigi Basso Fossali [29] propose d'appeler « l'agir éthique », une prise sur l'environnement à travers un engagement individuel dans l'espace de l'interaction qui ne saurait totalement se déployer sous les hospices de la morale, ni se plier à des conventions collectives enracinées – en ce que cet agir lui-même est soumis à une (re)définition de sa propre force et de sa propre valeur *in situ*. Celui-ci n'est alors jamais indissociable des « émotions éthiques » qui concernent la définition démocratique d'un « co-sens » de ce qui est en train d'être éprouvé en interaction, l'élaboration collective d'un « horizon du juste », à savoir un destin justement partageable parce qu'il respecte le caractère spécifique de chaque trajectoire biographique sur le plan individuel. Ainsi, la sémiotisation de ses propres émotions est toujours en prise avec celle des émotions d'autrui/par autrui, raison même pour laquelle il y a toujours une indétermination à pouvoir programmer en amont et anticiper de manière assurée le parcours de signification de la sémiologie opérée en groupe^{†††}.

Dans l'entremêlement, d'un côté, entre la diversité des rôles potentiels que l'on peut soi-même jouer *in vivo* et, de l'autre côté, entre la diversité des rôles que les autres peuvent tenir, le caractère approprié d'une conduite en interaction, au regard des émotions qu'elle suscite, ne sera jamais totalement prévisible. Quand bien même on cherche à les canaliser, voire à les gouverner, les émotions ressortissent d'une tension constante entre ce qui est

^{†††} On peut citer ici le passage auquel nous faisons référence, de manière à ce que le lecteur puisse saisir la mise en réseau du concept d'*éthique* avec celui de *forme de vie* :

« Aux émotions qui concernent la mise en phase d'une plate-forme éthique des traductions entre la destinalité de diverses formes de vie, on peut ajouter les émotions enracinées dans la « compréhension » de la trajectoire comportementale d'autrui, étant donné que la mise en jeu de ses propres *soi-ipse* possibles comme moyen de traduction de l'altérité finit par les racheter, les affranchir d'une archéologie existentielle douloureuse, voire coupable ». (Basso Fossali, 2008 : 64) [29]

déjà sémantisé, à partir ce qui est vécu ou à vivre (un plan de l'existence) et ce qui est en train d'être sémantisé, à partir de ce qui est en train d'être vécu ou réévalué (un plan de l'expérience), tension à laquelle on ne peut (r)échapper – sur son versant dysphorique – ou dont on ne saurait se priver de jouissance – sur son versant euphorique. Dans une perspective phénoménologique de la sémiologie des émotions, les passages entre les parts publiques et privées d'une vie en société impliquent une articulation entre une observation de premier ordre (d'où émergent les émotions, vécues, en étant plongé dans l'interaction) et une observation de deuxième ordre (d'où émergent les affects, en portant une attention à rebours sur la scène).

En écho à la réflexion métalinguistique opérée en ouverture de cet article, il est ici opportun, voire nécessaire, de poursuivre notre réflexion épistémologique sur la sémiologie des émotions appréhendée, d'une part, en tant que procès interprétatif et, d'autre part, en tant qu'opération analytique. Si, sur le plan individuel, « le procès ouvert de l'interprétation cherche à être "urbanisé" à travers la prophylaxie de l'analyse » [30, p. 129], il ne peut y parvenir pour autant sur le plan de la collectivité, en ce que le caractère diffractant de la multiplicité des points de vue semble être déjà perçu et intériorisé comme tel par les agents qui prennent part à la sémiotisation d'une interaction. En effet, par le recours à des formes comme l'ironie ou l'autodérision qui progressent sur au moins deux plans de signification, les pratiques des agents sociaux font montre des tensions (i) entre leurs propres expériences socioaffectives et sociolangagières de l'espace interactionnel et celles des autres (perception en interaction) ; (ii) entre leur propre interprétation de la scène et celles des autres (interprétation et énonciation) ; (iii) entre le discours réflexif qu'ils produisent sur leur propre positionnement actoriel et les discours que les coparticipants pourraient élaborer (élaboration collective d'un récit sur la ville, d'un récit dans la ville et gestion publique des ethos).

Dans une approche transversale de la sémiotisation des émotions en sciences du langage, au-delà du commentaire sur son propre regard de chercheur, une réflexion reste encore à mener vis-à-vis de la focalisation opérée sur les faisceaux d'indices sur lesquels s'appuient les acteurs sociaux eux-mêmes pour négocier le sens de leurs propres expériences, sur les mimiques, les orientations corporelles, les mouvements du corps et les silences à partir desquels ils infèrent des formes d'engagements dans la situation et des positionnements éthiques. Une telle réflexion permettrait alors d'interroger (i) la tenue des liens sociaux cogérés *in vivo* avec les acteurs de l'enquête, à savoir les modalités par lesquelles les chercheurs tissent des liens socio-affectifs avec les participants dans le cours de l'interaction ; (ii) les conditions environnementales du déploiement de la recherche, à savoir la manière dont les soubassements sociohistoriques d'une épistémologie se trouvent transformés par un regard transitif ou réflexif sur les théories et méthodes mises en œuvre ; (iii) et le devenir de ses propres analyses pour le compte de la collectivité, à travers une réappropriation publique et critique des descriptions et des modélisations opérées.

Bibliographie

1. C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales* (Armand Colin, Paris, 1992).
2. E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne* (Minuit, Paris, 1973).
3. M. Detienne et J.-P. Vernant. *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, (Flammarion, Paris, 2009).
4. A. J. Greimas et J. Fontanille. *Sémiotique des passions. Des états de choses aux états d'âme*, (Seuil, Paris, 1991)
5. T. Ingold, *Marcher avec les dragons* (Zones Sensibles, Bruxelles, 2013).
6. A. Pecqueux, Tordre l'attention. Ajustements perceptifs en situation. Dans Y. Citton (dir.), *L'économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme ?*, 219-228 (La Découverte, Paris, 2014)

7. R. Micheli *Les émotions dans les discours. Modèle d'analyse, perspectives empiriques*, (De Boeck, Bruxelles , 2014)
8. P. Basso Fossali et O. Le Guern (éds), *L'appropriation sémiotique. L'interprétation de l'altérité et l'inscription du soi* (Lambert-Lucas, Limoges, 2018)
9. J. Thiburce, *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 dir. de P. Basso Fossali, Université Lumière Lyon 2, UMR 5191 ICAR, ED 484 3LA. (2018)
10. Goffman E, *Les Cadres de l'expérience*, (Minuit, Paris, 1991)
11. H. Garfinkel, *Studies on ethnomethodology* (Polity Press, Cambridge, 1984)
12. L. Mondada, L'énonciation comme phénomène émergent dans l'interaction : le cas des *pre-beginnings*. Dans M. Colas-Blaise, L. Perrin, G.-M. Tore (dirs.), *L'énonciation aujourd'hui. Un concept clé des sciences du langage*, 317-340 (Lambert-Lucas, Limoges, 2016)
13. J. Heritage, A change-of-state token and aspects of its sequential placement. Dans J. Maxwell Atkinson et J. Heritage (eds) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, 299–345 (Cambridge University Press, Cambridge, 1984)
14. F. Rastier, Formes sémantiques et textualité. *Langages*, **163**, 3, 99-114 (2006).
15. A. Lescano, Pour une étude du ton. *Langue Française*, **164**, 4, 45-60 (2009).
16. J. Longhi, Monde, discours, "sujet énonçant" : quelles modalités de constitution pour la conscience ?. Dans P. Frath, J. Pauchard et L. Lansari, *Res Per Nomen II*, 251-264 (Éditions des Presses Universitaires de Reims, Reims, 2011)
17. E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale I* (Gallimard, Paris, 1966)
18. A. Berrendonner, *Éléments de linguistique pragmatique* (Minuit, Paris, 1981)
19. O. Ducrot, *Le Dire et le Dit*, (Minuit, Paris, 1984)
20. D. Maingueneau, L'ethos discursif et le défi du Web. *Itinéraires* [En ligne], **3**. (2016)
URL : <http://journals.openedition.org/itineraires/3000>
21. R. Amossy, *La Présentation de soi. Ethos et identité verbale* (PUF, Paris, 2011)
22. J. Bres, Dialogisme. Dans C. Détrie, P. Siblot et B. Verine (éds), *Termes et concepts pour l'analyse du discours*, 83-86 (Champion, Paris, 2001)
23. P. Basso Fossali, *Vers une écologie sémiotique de la culture. Perception, gestion et réappropriation du sens* (Lambert-Lucas, Limoges, 2017)
24. P. Basso Fossali, Le geste et sa niche : gestion du sens « hors technique ». *Texte ! Textes et Cultures*, Équipe Sémantique des textes, Volume coordonné par C. Baltaretu-Thénault et C. Cusimano, vol. XXII, n°2. (2017)
25. L. Brayer et A. Pecqueux, Le Parlons-en comme espace de circulation. Dans Loïc Blondiaux (éd.), *La démocratie des émotions : Dispositifs participatifs et gouvernabilité des affects*, 67-91 (Presses de Sciences Po, Paris, 2018)
26. M.-C. Jaillet, Contre le territoire, la "bonne distance". Dans M. Vanier (dir.), *Territoires, Territorialité, Territorialisation. Controverses et perspectives*, 115-121 (PUR, Rennes, 2009)
27. J. Fontanille, Territoire. Dans E. Mitropoulou et E. Landowski (dirs.), *Actes sémiotiques*, n°117, (2014).
28. M. Certeau, *L'invention du quotidien I : arts de faire* (Gallimard, Paris, 1980)
29. P. Basso Fossali, Éthique et sémiotique des destins croisés. La négociation de l'agir sensé entre formes de vie. Protée. *Revue internationale de théories et de pratiques sémiotiques*, **36**, n°1, *Éthique et sémiotique du sujet*, 59-69 (2008)
30. P. Basso Fossali. L'interprétation dans son espace phénoménologique : jeux de langage et implémentation publique. *Metodo*, **3**, n. 1, "Phenomenology and semiotics", 113-138 (2015)

Les forces dans l'image et les gestualités émotionnelles

Maria Giulia Dondero^{1,*}

¹Fonds National de la Recherche Scientifique, Université de Liège, 4000 Liège, Belgique

Résumé. Cet article aborde les relations entre le langage visuel et les émotions. Cette exploration se compose de deux volets : le premier est consacré aux forces textualisées dans l'image, le second aux gestualités émotionnelles, à savoir aux pratiques énonciatives du corps qui accompagnent l'interprétation et l'appréciation des images. La première partie discute la contribution de René Thom à la réflexion sur les émotions de la contemplation esthétique face au déploiement des forces dans les tableaux ; tandis que la deuxième partie met en contraste l'analyse manuelle et l'analyse computationnelle au regard des gestes de l'analyste et de l'observateur. L'analyse manuelle est illustrée à travers la pratique d'enseignement de Roland Barthes au Collège de France, l'analyse computationnelle est en revanche prise en examen à partir des expériences de Lev Manovich et des Cultural Analytics.

Abstract. This article focuses on the relationship between visual language and emotions. The paper consists of two parts: the first is devoted to the forces *inside* the image, the second to emotional gestures, that is to say, to the enunciative practices of the body that accompany the interpretation and appreciation of images. The first part discusses René Thom's contribution to the reflections on the emotions of aesthetic contemplation in light of the deployment of forces in the paintings; while the second part contrasts manual and computational analysis with regard to the gestures of the analyst and the observer. Manual analysis is illustrated through the teaching practice of Roland Barthes at the Collège de France, while computational analysis is explored through the experiments of Lev Manovich and Cultural Analytics.

Introduction

Dans cet article, je me propose d'aborder les relations entre le langage visuel et les émotions. Cette exploration se composera de deux volets, qui sont repris dans mon titre : le premier sera consacré aux forces textualisées *dans* l'image, le second aux gestualités émotionnelles, à savoir aux pratiques énonciatives du corps qui accompagnent l'interprétation et l'appréciation des images.

*mariagiulia.dondero@uliege.be

Pour ce qui concerne la première question, je ne suis certainement pas la première à porter un regard sur les forces dans l'image. L'histoire de l'art comporte un certain nombre de chercheurs qui se sont penchés sur la relation entre les forces présentes dans les images et les émotions du producteur et du spectateur. Les forces *dans* les images ont été abordées par des penseurs tels que Gilles Deleuze. Dans *Logique de la sensation* [1], Deleuze se consacre à étudier la relation entre forces et formes dans les tableaux de Francis Bacon, qui sont construits sur des forces de contention et de diffusion, sur des figures qui débordent de leur cadre et qui, à travers des acrobaties, se laissent absorber par des dispositifs tels que le lavabo et le WC, ou bien des parapluies. D'autres tableaux mettent en scène des forces permettant au corps d'exploser, les figures étant toujours prises au sein d'un conflit entre des forces de contention signifiées par des figures géométriques et des forces contraires, d'explosion et de dissipation. Quant à lui, le célèbre historien de l'art et anthropologue des images, Aby Warburg, dans son *Atlas Mnémosyne* [2], a porté l'attention sur les images traversées par les émotions incarnées dans des corps agités, notamment les corps des ménades et des nymphes. Je ne prendrai pourtant pas ici son travail en considération, car les forces qui sont à l'œuvre dans les images recensées dans ses panneaux sont portées par des corps en mouvement, tandis que le présent texte vise à comprendre les forces *intrinsèques à toute peinture* et non pas les forces liées à des passions corporelles représentées[†]. Nous explorerons à cette occasion les réflexions d'un autre auteur, René Thom, qui a proposé une vision complexe de la relation entre les émotions de la contemplation esthétique – et la part de sensori-motricité qu'y est toujours impliquée – et des schémas géométrico-mathématiques. Thom affirme en effet que l'effet esthétique est souvent lié à une loi génératrice et il définit la sensibilité esthétique comme un « détecteur de lois » mathématiques.

En ce qui concerne la seconde question de mon texte, il faut préciser que, à travers l'expression « pratiques énonciatives », j'inclus deux types de gestualités : celles impliquées dans l'analyse manuelle (dite aussi « rapprochée ») et celles sollicitées par l'analyse « computationnelle » (dite aussi « distante »)[‡]. Pour ce qui est de l'analyse manuelle, je reviendrai sur les derniers écrits de Roland Barthes sur la photographie, centrés sur les émotions du regardeur et sur les gestualités qui les accompagnent. L'attention que nous porterons à la fin de notre argumentation sur la mise en contraste de l'analyse manuelle et de l'analyse computationnelle vise à répondre aux questions suivantes : quel rapport le chercheur tisse-t-il avec une série restreinte d'images, qu'il a lui-même sélectionnée comme exemplaire d'un éthos, d'une stratégie esthétique, d'une problématique sociétale ? Quel rapport tisse-t-il en revanche avec une large collection d'images archivée dans des bases de données ? Nous essayerons d'éclaircir la différence entre analyse rapprochée et analyse distante, afin de déterminer et décrire les types de manipulation d'images lorsqu'à l'œil et à la main s'ajoutent des intermédiaires variés tels que les logiciels et différentes sortes d'écrans.

1 Les forces dans les images

Pendant son histoire, la sémiotique s'est davantage intéressée au côté de la réception des formes textualisées dans l'image, en laissant de côté l'analyse de la production. La raison est

[†] Le cas de Bacon est effectivement très différent de celui du *Pathosformel* de Warburg, le premier étant intéressé au jeu de forces entre les parties fondamentales de tout tableau (la figure, le fond, le cadrage et le cadre dans le cadre), le second étant consacré à la passion irrésistible subie par des personnages représentés dans les tableaux. Sur la manifestation de l'émotion dans le corps (et pas sur le visage) dans les tableaux choisis par Warburg, voir Impett et Moretti [3].

[‡] « Rapproché » et « distant » c'est une opposition forgée par Franco Moretti dans ses livres sur l'analyse quantitative et computationnelle de la littérature mondiale. Voir par exemple Moretti [4].

la suivante : le spectateur est toujours face à des forces déposées et stabilisées sur un support matériel, tout à fait analysables avec des instruments venant des sciences du langage, tandis que du côté de la production, on a plutôt à faire à un *processus constant d'instauration* des matières qui sont travaillées afin de leur donner une forme. Les instruments méthodologiques pour décrire les énergies et la dynamique de la production créative sont certainement plus rares et plus instables. L'analyse des interactions et l'ethnométhodologie de la création artistique peuvent se pencher sur l'analyse de ce processus, mais la voie est pleine d'obstacles méthodologiques, en raison des tentations psychologisantes et philosophisantes[§].

Dans cette première partie consacrée aux forces dans l'image, je souhaite aborder le caractère textualisé, voire *stabilisé* des forces en des formes visuelles (ce qu'on appelle en sémiotique greimassienne *énonciation énoncée*). Ce que j'inclus sous le concept d'*énonciation énoncée*, ce sont les forces qui ont pris forme dans un tableau grâce à la synergie entre :

1. un support matériel qui accueille les inscriptions, par exemple la toile ;
2. un support formel, à savoir l'organisation qu'on sélectionne comme pertinente au sein de ce support matériel en vue de l'acte d'inscription ;
3. un apport, à savoir une matière – le composant chromatique par exemple –, qui permettra l'inscription de traits et de lignes sur un support ;
4. le geste d'inscription proprement dit, à savoir le rythme à travers lequel ces inscriptions ont pu être déposées et travaillées sur un support.

Il faut concevoir les formes représentées dans une image comme le résultat de forces impliquées dans chacun des composants qu'on vient de lister ; le support matériel, par exemple, dispose en soi de forces autonomes qui le caractérisent. Pensons aux qualités physiques du bois, du plastique, etc. : toute matière possède des caractéristiques de résistance, élasticité, dureté qui sont déjà des forces en puissance, et qui se confronteront à d'autres forces, de manière plus ou moins conflictuelle ou contractuelle, comme celles de l'apport et du rythme de la gestualité qui les déposera sur le support.

Il est clair que les pratiques énonciatives, à savoir les pratiques d'appropriation des images, sont confrontées à ces genres de forces qui appellent *une réponse* de la part de l'observateur – comme on le verra dans la deuxième partie de cet article avec le cas emblématique des travaux de Roland Barthes et des gestes émotionnels employés dans la réception/manipulation des photos.

Les deux niveaux, de l'énonciation énoncée et des pratiques énonciatives, sont évidemment liés car la pratique du regard dépend en partie du premier niveau de pertinence, l'énonciation énoncée : les pratiques d'appropriation découlent en partie des forces déposées dans l'image car chaque force agissant dans le tableau demande un certain type de réaction. Tout acte d'observation est d'ailleurs narratif, bien qu'il s'agisse d'une narrativité assez abstraite – elle peut concerner tout simplement l'action de suivre des yeux la transformation de l'intensité lumineuse dans un tableau^{**}. René Thom également aborde la lecture de l'image comme un récit : « En face d'un tableau, l'esprit, par une analyse perceptive, cherche à mettre en évidence des centres locaux de prégnance [...], puis à organiser ces centres en une *structure globale de type discursif* (un « récit ») [nous soulignons] » [6, p.8].

[§] Or, la distinction que je viens de tracer entre réception et instauration des formes a été nuancée par Pierluigi Basso dans son livre *Il dominio dell'arte. Semiotica e teorie estetiche* [5]. Dans ce livre, l'auteur affirme que le spectateur a accès aux forces déposées dans les formes par le producteur de l'œuvre lors d'une rencontre qui a été décrite comme un moment d'*intersection de présences*, un moment auratique où l'acte de contemplation du tableau permet de faire coïncider les traces vivantes de la production des formes visuelles et le parcours de captation, de la part du spectateur, des forces qui les ont produites.

^{**} Voir à ce propos l'analyse d'un tableau de Rothko réalisée par Jacques Fontanille [8].

1.1 René Thom et les prégnances

René Thom a très bien décrit ce que l'on peut entendre par les forces constituant — et se disputant — un tableau. Son article *Local et global dans l'œuvre d'art* [6] est très important mais peu connu. Laissons-lui la parole sur la manière dont il entend la saisie d'une image :

Dans l'observation d'un tableau (ou plus généralement d'une œuvre plastique) l'esprit commence à cerner le contour de l'œuvre ; puis, dans un effort d'analyse, on va s'efforcer de discerner, à l'intérieur des centres, des sujets porteurs d'une certaine prégnance. L'espace total de l'œuvre se trouve ainsi découpé en domaines partiels, qui sont les zones de rayonnement d'un centre (ou plus généralement d'une configuration locale de détails prise comme un individu). On peut penser que ce découpage provient d'une sorte de prolifération du contour vers l'intérieur, prolifération plus rapide là où aucun détail particulier ne retient l'attention... C'est essentiellement le conflit de ces prégnances (...) qui va assurer l'unité de l'œuvre d'art [6, p. 5].

Il est très important de souligner que l'unité de l'œuvre d'art est assurée par le conflit entre forces contraires. Ces forces contraires peuvent être décrites comme des centres qui rayonnent et qui étendent leur influence au-delà de leur « domaine », de leur zone d'influence. Chaque centre est une configuration qui constitue une « individualité », à savoir à quelque chose d'homogène — que la sémiotique visuelle de Greimas [7] a appelé « formant ». Si le centre est chez Thom « une configuration locale de détails prise comme un individu », le formant est une zone du tableau qui résulte d'une action perceptive de *globalisation de tracés* selon Greimas [7]. Il faut bien rappeler que, dans la théorie de Greimas, la dimension énergétique de la perception n'est pas présente, ni l'attention aux conflits entre formants. En revanche, chez Thom, ce sont effectivement les forces contraires qui produisent le caractère compact d'un tableau ; là où il n'y a pas de conflit, il n'y a pas de tenue^{††}.

Venons-en à quelques précisions sur ce que Thom entend par « centre » et sur l'investissement de ces centres par les prégnances :

Un « centre », dans l'analyse perceptive, est un accident morphologique qui arrête le regard, une tache colorée par exemple (il s'agit de ce que j'ai appelé une forme saillante). Par elle-même, une telle forme peut admettre plusieurs prégnances investissantes ; le choix de la prégnance investissante pourra s'imposer en raison d'effet figuratif immédiat (s'il s'agit d'un nu de femme, on pensera immédiatement à la prégnance sexuelle) [nous soulignons] [6, p. 5].

Les prégnances sont ainsi définies comme des forces investissant un centre et elles sont liées, selon Thom, aux émotions :

l'essence de l'art est de réaliser un couplage permanent entre prégnances physiques (la lumière par exemple) et qualités subjectives (la joie par exemple). [...] Ici la prégnance subjective s'appuie sur une prégnance physique pour sa propagation. La plupart des grands styles picturaux peuvent s'interpréter comme des variations sur ce couplage entre prégnances subjectives et prégnances objectives. Ainsi, l'impressionnisme a donné à la propagation de la lumière des aspects supra-physiques empruntés à la diffusion psychologique des émotions. Inversement, le cubisme, en transformant les êtres les plus prégnants (Les Demoiselles d'Avignon) en des agrégats de cylindres et de cônes, a cherché à « contenir » cette prégnance au maximum, voire à l'effacer [nous soulignons] [6, p. 8].

^{††} Chez Fontanille [9], on retrouve cette attention à la conflictualité au sein des images fixes. Dans son cas, il s'agit de conflits entre le savoir de l'informateur et le désir de connaissance de l'observateur. Chez Bordron [10], on retrouve cette idée de « tenue » sous la formule de « totalité qui se tient ».

Pour schématiser cette relation entre prégnances subjectives, qui englobent les émotions, et prégnances physiques, Thom nous offre un tableau où les prégnances sont catégorisées selon deux axes : l'un concernant l'opposition subjectif et objectif, l'autre concernant l'opposition diffusion libre vs. diffusion contrôlée :

Tableau 1. Extrait de Thom [9, p. 7].

	Objectif	Subjectif
Diffusion libre	Diffusion d'un fluide dans un milieu ; ex. la chaleur	Prégnances biologiques (Faim, Peur, Amour...)
	Champs de la Physique : propagation linéaire de la Lumière, par exemple. Trajectoires des corps matériels en Dynamique	Couleurs Prégnances conceptuelles.
Diffusion contrôlée	Formes géométriques : Carré, Cercle, Cube, Cône, Pyramide...	Signes : Formes significatives codées.

C'est dans les prégnances biologiques que Thom catégorise les émotions, et il les met en relation avec la diffusion plus ou moins libre ou contrôlée des matières – pensons justement à la différence entre Impressionnisme et Cubisme : dans l'Impressionnisme, la diffusion de la matière lumineuse est libre, dans le Cubisme, très contrôlée.

Ce schéma est l'amorce d'une nouvelle manière de comprendre les relations entre nos investissements émotionnels et les flux d'énergies qui sont plus ou moins catalysées dans les formes visuelles et, comme nous le verrons, redéployées par la suite.

La force de cette proposition – qui n'a à ma connaissance pas eu beaucoup de continuations sauf dans des articles du numéro de *La Part de l'œil* consacré à *Formes et Forces* en 2012/2013^{**} – est, en premier lieu, qu'elle permet de faire abstraction de toute sorte de psychologisation et de personnalisation dans l'étude des émotions en relation aux formes visuelles. En deuxième lieu, elle permet d'appréhender le tableau comme un jeu de forces qui trouvent leurs racines dans les matières du monde et dans les forces de manipulation de ces dernières à travers la rencontre de nos propres prégnances subjectives, soient-elles biologiques, conceptuelles ou institutionnalisées. En troisième lieu, les manières de se manifester des prégnances objectives (les matières du monde) et les prégnances subjectives (en l'occurrence, nos émotions) sont prises dans une triangulation avec un autre élément, un élément ordonnateur, *générateur de loi*, qui permet de penser la relation entre émotions et schématisation. Car, en effet, pour Thom, l'effet esthétique d'un tableau, sa « beauté », est toujours lié à l'accord plus ou moins parfait de ce découpage perceptif avec un *modèle idéal* obtenu en soumettant l'espace du tableau à une *partition abstraite* définie par une structure de caractère algébrique (ce qu'il appelle « un logos catastrophiste »).

Si ces réflexions concernent toutes des forces internes, à savoir les forces qui se développent entre le contour et les centres de l'attention au sein d'un tableau, je souhaite aborder à présent la propagation de la force de l'image *vers l'extérieur*, pour nous rapprocher de la seconde partie qui portera sur les gestes.

Toujours en suivant le raisonnement de Thom sur l'œuvre d'art, la beauté est décrite comme localisée, et c'est le contour, voire le cadre, qui permet à la beauté d'émerger. Thom affirme également que la laideur d'ambiance, qui forcément n'est pas concentrée, est plus facile à concevoir que la beauté délocalisée. Mais la beauté, qui pour exister doit être encadrée, n'est pas forcément synonyme de fermeture et de clôture, tout au contraire car : « un objet d'art est source d'une aura de beauté *qui remplit tout son voisinage* (selon des lois

^{**} A.a.V.v. [11]

d'ailleurs fort subtiles car la *propagation* est loin d'être isotrope) [nous soulignons] » [6, p. 5].

En effet, ce qu'il est important de pointer, c'est que Thom conçoit des forces internes à l'image, de la même manière que Deleuze ; ces dernières se manifestent d'ailleurs à la perception précisément car elles sont en conflit et en concurrence entre elles. Mais Thom aborde aussi les forces qui s'orientent vers l'extérieur (se « réinvestissent »), et qui produisent l'aura qui remplit le voisinage de l'œuvre :

Une forme, par elle-même, suscite toujours une interprétation mécanique, un « champ de forces ». Ce champ de forces peut être d'origine subjective (selon la théorie de Harry Blum, la reconnaissance d'une forme n'est autre que le choix d'une stratégie motrice optimale pour saisir – manuellement – cette forme) ; elle peut être objective, décrivant les forces que l'objet peut émettre ou subir [6, p. 7].

La rencontre entre les prégnances subjectives et objectives, à savoir le fait que l'objet tableau reçoit des forces émanant des matières physiques, telles que justement la lumière, qu'il fixe et stabilise sur un support matériel, et sur lesquelles s'appuie la prégnance subjective émotionnelle, est réinvesti ensuite vers l'extérieur, vers d'autres images, vers l'environnement^{§§}. Les stratégies motrices de saisie des forces dans l'image feront l'objet de la seconde partie de mon article, consacré aux pratiques énonciatives d'appropriation du tableau.

2 Les pratiques énonciatives d'appropriation des images

2.1 Barthes et les gestualités du regard : *La Chambre claire* et *La Préparation du Roman*

J'aborde dans cette seconde section la gestualité de l'observateur face aux images, qui a été explorée la première fois par Roland Barthes dans *La Chambre claire* [13], lorsqu'il a distingué entre *studium* et *punctum*.

Cette distinction est en partie fallacieuse et certainement incomplète^{***}, mais elle demeure importante car elle inaugure une étude sur les *gestualités du regard*. Barthes reste toujours l'auteur le plus cité parmi les théoriciens de la photo – bien que *La Chambre claire* soit davantage un journal intime qu'un livre de théorie sur lequel baser des réflexions sur ce médium –, mais l'opposition *studium/punctum* a été faiblement reprise ensuite sous la lumière de la *gestualité du regard*.

Rappelons ce qu'affirme Barthes en 1980 :

Chose bizarre : le geste vertueux qui s'empare des photos « sages » (investies par un simple *studium*) est un geste paresseux (feuilleter, regarder vite et mollement, traîner et se hâter) ; au contraire, la lecture du *punctum* (de la photo pointée, si l'on peut dire) est à la fois courte et active, ramassée comme un fauve. Ruse du vocabulaire : on dit « développer une photo » ; mais ce que l'action chimique développe, c'est l'indéveloppable, une essence (de blessure), ce qui ne peut se transformer, mais seulement se répéter sous les espèces de l'insistance (du regard insistant) [nous soulignons] [13, p. 828].

Et encore :

^{§§} Sur la relation entre arts de l'espace, mouvements du corps de l'observateur dans les actes de la saisie et de l'animation imaginaire des figures représentées, voir Lenain [12].

^{***} Voir à ce propos Shairi et Fontanille [14], Colas-Blaise et Dondero [15] ainsi que Colas-Blaise [16].

Ces photos de reportage sont reçues (d'un seul coup), c'est tout. Je les feuillette, je ne les remémore pas ; en elles, jamais un détail (dans tel coin) ne vient couper ma lecture : je m'y intéresse (comme je m'intéresse au monde), je ne les aime pas [13, p. 821].

Le geste du *studium* est donc décrit comme un geste paresseux où l'on feuillette, où l'on s'intéresse, tandis que le *punctum*, en nous blessant, nous réduit à ce que Barthes appelle l'*immobilité vive* : on est pointé, on est ciblé comme des proies, on subit. Cette figure décrit la vivacité du détail qui coupe la lecture, qui l'interrompt pour immobiliser le lecteur. L'émotion du *punctum* a donc affaire en premier lieu à un rythme brusque, une césure violente, ce que la sémiotique tensiva a ensuite appelé le *tempo du survenir*.

L'article de Reza Shairi et Jacques Fontanille ayant pour titre « Approche sémiotique du regard photographique : deux empreintes de l'Iran contemporain » [14] tente de tensiviser la pensée de Barthes sur le *studium* et le *punctum* via les catégories de Claude Zilberberg, notamment les gradients de l'intensité et de l'étendue au sein d'une catégorie. En effet, selon Shairi et Fontanille, le *studium* et le *punctum* sont deux événements de *tempo* différents du même advenir énonciatif.

Les deux auteurs écrivent que le *studium* laisse le corps en sommeil, il se contente de déployer une ou plusieurs isotopies figuratives (de préférence une seule, selon Barthes). Ils rappellent que Barthes décrit le *studium* comme l'application à une chose, le goût pour quelqu'un, une sorte d'investissement général sans acuité particulière. Selon les catégories de la sémiotique tensiva, le *studium* est caractérisé par l'extension, sans intensité, et son *tempo* est ralenti ou tout au plus soutenu, et il est entendu comme un « état ».

Le *punctum* en revanche est essentiellement intensif. Il commence par une vigoureuse sollicitation sensorielle et corporelle, qui inverse la relation entre regardant et regardé : « Cette fois, ce n'est pas moi qui vais le chercher (comme j'investis de ma conscience souveraine le *studium*), c'est lui qui part de la scène, *comme une flèche*, et vient me percer [nous soulignons] » [13, p. 809]. Si le *studium* est plutôt un état de distraction, de divertissement paresseux, où l'on regarde avec une curiosité détachée, le *punctum* nous ne laisse pas de choix. Selon Shairi et Fontanille, dans ce passage du *studium* au *punctum*, la relation entre l'étendue et l'intensité s'inverse : ce qui relevait dans le *studium* d'un domaine affectif étendu et quelque peu diffusé et épars, incertain, se transforme dans le régime du *punctum* en quelque chose qui ressemble au parcours d'une flèche, à quelque chose de pointu et de vigoureux. Le *punctum* est donc l'événement énonciatif au *tempo* le plus vif, qui rassemble au processus du « coup ». Pour caractériser au mieux cette différence, j'ajouterais que le *punctum* est un mouvement direct, qui demande une sorte d'attention « frontale », tandis que le *studium* est plutôt caractérisé par un mouvement ondulatoire, indécis, flottant et irrégulier de l'attention.

Les deux auteurs poursuivent leur réflexion en affirmant que la reformulation des concepts barthésiens dans les termes de la structure tensiva ne serait pas d'un grand bénéfice si elle ne faisait apparaître une plus grande variété d'événements énonciatifs que ceux dont elle rend compte : les variations de *tempo* sont infinies et les modes aspectuels de la rencontre entre *studium* et *punctum* ne concernent pas que la survenance du *punctum* sur le *studium* mais également l'interruption, le parallélisme, la collusion, la bifurcation, l'hésitation, etc. Ce à quoi nous invitent les deux auteurs, c'est à réfléchir à d'autres syntagmatiques possibles que celle décrite par Barthes. Il s'agirait ainsi d'envisager par exemple la possibilité d'un *punctum* qui devient *studium* selon un rythme du *tempo* descendant en intensité.

Barthes est d'ailleurs allé encore plus loin sur la question de la gestualité émotionnelle face aux images dans des textes moins connus, tels que ceux qui ont été publiés posthumes grâce à Nathalie Léger dans *La Préparation du Roman* où nous rentrons en contact avec le séminaire de Barthes de l'année académique 1979-1980 au Collège de France.

Dans ce séminaire, Barthes présente à ses étudiants les fonds d'archive de portraits photographiques *aimés* par Marcel Proust. Plus précisément, Barthes consacre les séances de son séminaire à la projection des photographies des sujets qui avaient été les modèles des personnages de fiction de la *Recherche* proustienne, photos réalisées par Paul Nadar, fils du plus célèbre Félix.

Dans les six ou sept feuilles laissées avant sa mort, Barthes explique la manière dont ce séminaire sur les portraits photographiques contenus dans le fonds d'archives proustien aurait dû se dérouler. Barthes prévoit de présenter le groupe de portraits de personnages que Proust avait pu connaître, en ayant comme but de commenter brièvement ces photos à partir des notes biographiques des personnages représentés. Il n'envisageait pas un séminaire sur la photo (en général), mais « des travaux pratiques sur un matériel non verbal (les diapos) » [17, p. 389]. Barthes tient en effet à souligner dès le début que la projection de diapositives ne sera pas accompagnée par un travail conceptuel puisqu' : « Une image, c'est, ontologiquement, ce dont on ne peut [rien] dire » [17, p. 391].

Le séminaire ne vise pas non plus l'analyse des photographies. Au contraire, il est censé constituer exclusivement une « exposition de matériaux », une simple ostension. En définitive, il ne s'agira pas non plus de retrouver les passages et les personnages de la *Recherche* qui pourraient « correspondre » aux personnes photographiées, ni de scruter les visages photographiés afin de mieux connaître la *Recherche* : ce doit être au contraire un séminaire pour mieux connaître Marcel – et *nous-mêmes*. Barthes annonce en effet une activité de séminaire collective, qui puisse pourtant être *intime* : chacun des participants au séminaire devrait dialoguer *in petto* avec les photographies, par la voie de l'introspection.

Barthes propose en effet une activité séminariale qui révèle des parcours de l'expérience personnelle dans l'utilisation des textes photographiques. Le but de ce séminaire est ainsi, déclare-t-il aux participants :

de vous intoxiquer d'un monde, comme je le suis de ces photos, et comme Proust le fut de leurs originaux. [...] Intoxiqué de quoi ? De l'accumulation de ces visages, de ces regards, de ces silhouettes, de ces vêtements ; d'un sentiment amoureux à l'égard de certains : de nostalgie (ils ont vécu, ils sont tous morts) [17 pp. 391-392].

Le séminaire porte ainsi sur les photographies des personnages qui pouvaient avoir été *chers* à Marcel : non pas l'écrivain, mais l'homme ; non pas le romancier, mais le sujet émotionnel. C'est la raison pour laquelle les images à montrer aux étudiants ne sont pas choisies selon des paramètres artistiques, ni philologiques, ni historiques : les photographies à commenter sont élues par Barthes simplement parce qu'elles ont été aimées par Marcel. En effet, l'une des règles de participation au séminaire n'est pas à proprement parler une règle administrative ; Barthes déclare à ce propos au début de l'année : « Non-marcelliens s'abstenir ».

Barthes vise ainsi à créer une communauté, une famille unie par l'amour pour Marcel et par l'amour pour ces sujets que Marcel aimait à son tour. Et pour ce faire, il faut passer par un processus qui est celui de l'*intoxication*. Encore une fois quelque chose qui nous rend passif, qui nous immobilise ! Il s'agit en effet de se faire intoxiquer par une accumulation de visages ayant appartenu à un monde qui a intoxiqué la vie et l'œuvre proustienne, qui intoxique Barthes à son tour et qui doit parvenir jusqu'à nous.

Le séminaire devait donc porter à une contagion d'intoxications, à une pollution émotionnelle et identitaire. Il ne s'agit pas, pour les participants, d'enquêter sur quelque chose, mais plutôt de partager et régénérer *des affections qui ont déjà « étalé » d'autres sujets face à une image*.

Ce qui est réellement surprenant, c'est que Barthes envisageait d'être souvent *absent* de ces séminaires. Cette absence doit s'entendre comme une prise de position épistémologique, comme quelque chose de programmatique, justifiée par le souhait de Barthes que chacun

puisse introjecter de manière subjective et unique ces photos de visages aimés et disparus. Ce qui est important pour lui, ce sont les réactions « chimiques » d'un corps à corps avec les images et, pour que ces réactions réussissent, il est nécessaire que le professeur puisse disparaître du séminaire afin qu'aucune influence ni aucune autorité ne soit imposée^{†††}.

On voit bien quel a été le parcours de Barthes de *La Chambre Claire* aux séminaires au Collège de France : de l'immobilité vive face à une image qui interrompt la lecture à l'intoxication identitaire via des photos de visages aimés par ceux qu'on aime. Si l'immobilité vive était produite par le détail dans une photo qui nous atteint avec la force d'une flèche, en revanche, avec les « photos proustiennes », nous avons affaire à un autre type d'influence des images sur le corps de l'observateur. L'effet ponctuel d'un détail qui fonctionne comme une flèche laisse la place à une intoxication diffuse engendrée par plusieurs photos que selon Barthes doivent être abordées non pas comme des photos singulières, mais comme « l'air d'un monde » où chaque photo participe d'une atmosphère globale : chaque personne photographiée doit perdre sa singularité pour construire une communauté de visages. La multiplicité des visages doit pénétrer la multiplicité constituée par les élèves de Barthes au Collège de France, afin de constituer une communauté d'intoxiqués. De la flèche ponctuelle on passe à l'intoxication étendue ; du détail on passe à l'air d'un monde où l'on se perd en vue d'une contagion affective.

2.2 Les gestualités face à l'analyse computationnelle

Face à des montages d'images comme ceux produits par la *Media Visualization*, on laisse de côté l'observation des forces propres à chaque image pour se concentrer sur des groupes d'images identifiables grâce à un certain « air de famille ». Il s'agit pourtant d'un air de famille bien différent de celui décrit par Barthes ; l'air de famille ici est déterminé par la machine qui utilise des logiciels et des procédures statistiques pour grouper les images selon des paramètres à chaque fois différents (Figure 1).



Fig. 1. Cultural Analytics (Jeremy Douglass), 2009, *Mark Rothko Paintings - on the 287-Megapixel HIPerSpace Wall at Calit2*, 0:41.

Le Barthes de *La Préparation du Roman* proposait une lecture rapprochée de groupes d'images ; il s'agit dans ce cas évidemment d'un visionnage très différent. Ce genre de montages et de « diagrammes d'images » [20, 21] sont produits par des moyens computationnels qui visent à discerner dans de très larges collections d'images une série de relations que nous ne pourrions pas repérer face aux mêmes images si elles étaient dispersées sur plusieurs supports, à cause de la mobilisation de nos moyens d'investigation éphémères : notre perception et notre mémoire.

^{†††} Pour un aperçu plus détaillé de cette expérience barthésienne, voir Dondero [18]. Sur Barthes pédagogue, voir Amigo Pino [19].

Ici, on est en revanche face à des montages qui ont été produits par une « énonciation machinique » [22]. Les deux types de visualisation présents dans la capture d'écran extraite de la vidéo de Jeremy Douglass (Figure 1), les montages et les diagrammes, sont mis en contraste sur un écran constitué de multiples écrans^{***}. À gauche, la collection est organisée en plusieurs « diagrammes d'images », produits selon les paramètres analytiques de la collection (*features extraction*), tandis que la partie droite montre les mêmes tableaux de Marc Rothko disposés selon un ordre chronologique (*métadonnées*) et constituant un montage.

Dans Dondero [23], j'ai décrit les opérations qui régissent ces montages et ces diagrammes. J'en listerai quatre, qui constituent une stratification de couches énonciatives :

1. la première peut être conçue comme l'acte d'indexation d'une base de données qui permet de sélectionner la collection à analyser ;

2. la deuxième est caractérisée par les objectifs de l'analyse et le choix des paramètres pertinents à étudier — ce qui, dans les diagrammes d'images, coïncide avec l'extraction d'une sélection de qualités plastiques des images (*features extraction*) ;

3. la troisième couche concerne les manières d'instruire la machine pour le travail d'analyse des collections, par apprentissage supervisé ou par apprentissage non-supervisé. L'*apprentissage supervisé* suit les paramètres déterminés par des exemples choisis par l'analyste tandis que la méthode *non-supervisée* laisse l'initiative du groupement à la machine.

4. La quatrième strate énonciative concerne le design de l'interface organisant la collection étudiée. Cette couche est la plus « superficielle » au sens où elle est une interface avec notre perception. Il s'agit de la contrainte topologique qui prépare et guide la disposition des groupes d'images sur la surface de visualisation. Cette schématisation est organisée en des abscisses et des ordonnées qui détiennent le rôle de « contraintes » dans la distribution des données visuelles dans différentes régions d'images.

Si dans Dondero [22], je m'étais consacrée à montrer toutes les opérations que l'analyste pouvait effectuer sur les tableaux de Rothko — changement de taille des images de la collection en gardant fixes les relations diagrammatiques, construction de l'effet de transparence de la collection pour extraire des images singulières, etc. —, à cette occasion, je souhaite comprendre ce qu'est de se retrouver face à ces écrans multiples qui fonctionnent tantôt comme des écrans autonomes tantôt comme un seul écran.

Les captures d'écran suivantes permettent de suivre l'action de l'analyste (en l'occurrence Jeremy Douglass) et de fixer quelques gestes sur la collection.



Fig. 2. Cultural Analytics (Jeremy Douglass), 2009, *Mark Rothko Paintings - on the 287-Megapixel HiPerSpace Wall at Calit2*, 0:33 (à gauche) et 0:36 (à droite)

^{***} La vidéo est disponible à cette adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=-YIT1qFhJhk>.

Les deux premières captures d'écran (Figure 2) montrent Jeremy Douglass en train d'explorer la collection ; ses bras accomplissent de larges gestes afin de montrer l'ampleur de la collection sur l'horizontale. Pendant que l'instrument qu'il tient dans ses mains transforme les tailles des images et les déplace sur l'écran, il positionne son corps et ses mains de manière telle à embrasser la totalité de la collection et montrer toute son ampleur à l'observateur de la vidéo.



Fig. 3. Cultural Analytics (Jeremy Douglass), 2009, *Mark Rothko Paintings - on the 287-Megapixel HPerSpace Wall at Calit2*, 1:30.

Dans cette troisième capture d'écran (Figure 3), Jeremy Douglass est à nouveau en train d'accomplir un geste de vaste ampleur, dirigé cette fois du bas vers le haut car il souhaite à ce stade montrer la manière dont les œuvres – précédemment réduites à de simples points d'intensité lumineuse – peuvent à nouveau être redéployées sur leur surface en tant qu'images perceptivement saisissables.



Fig. 4. Cultural Analytics (Jeremy Douglass), 2009, *Mark Rothko Paintings - on the 287-Megapixel HPerSpace Wall at Calit2*, 2:45.

Dans la dernière capture d'écran (Figure 4), en revanche, l'analyste n'a plus affaire à la collection entière à déployer en tant que forme globale : il porte son attention sur une image qui se détache de tout autre groupe d'images. Dans ce cas, il reste presque immobile, car l'attention sur une image implique de ne plus faire virevolter son corps sur lui-même ni d'embrasser avec ses bras ouverts les différentes régions de la collection.

Dans les deux premières captures d'écran (Figure 2), nous sommes face à une ostension de la totalité, que l'on tente de maîtriser en faisant faire à son propre corps des mouvements

à 90° – il doit suivre l’extension de la totalité, doit essayer de l’englober, de la maîtriser^{§§§}. La collection manipulée à l’écran fait en sorte que le corps devienne élastique, qu’il s’étende face à une surface écranique sur laquelle plusieurs régions d’images se suivent et génèrent une nouvelle forme, globale, de la collection, dynamique et en mouvement. Dans le cadre de l’exploration, le corps doit pouvoir suivre les opérations de la machine ainsi que les activer ; dans ce sens, il faut qu’il puisse virevolter pour y arriver.

Dans la figure 4, en revanche, le corps concentre toute son attention sur une image, attitude qui nous rapproche du regard de la *close reading* et de la contemplation de l’unicité. On passe ainsi de l’exploration manipulatoire de la multiplicité au calme de la contemplation et de la fixation frontale de l’attention, où l’on retrouve le face à face avec l’image, où le corps est au repos car il a retrouvé la forme dialogique d’individu à individu.

Conclusion

Dans cet article, j’ai essayé de proposer et mettre en regard trois sortes de réflexion sur la relation entre images et émotions.

La première a porté sur la relation entre les prégnances subjectives, nos émotions justement, et les prégnances objectives, à savoir des configurations de la matière et de la lumière qui peuvent être plus ou moins distribuées, concentrées, dilatées au sein des images. Cette approche permet de chercher des analogies entre les prégnances des matières mondaines et les prégnances biologiques et émotionnelles de notre corps, les émotions dépendant selon Thom des morphologies de la matière dont l’image est faite.

Ensuite, le cas de Barthes et notamment l’expérience séminariale au Collège de France, montre un espace qui ne se fonde plus sur un rapport entre des formes visuelles et des émotions, mais plutôt un espace multiple, collectif, élargi, qui doit favoriser la constitution d’une communauté d’intoxiqués : l’intoxication doit pouvoir s’effectuer entre soi-même et les images mais enfin aussi entre les observateurs des images entre eux^{****}. Dans ce cadre, les images ne sont plus pertinentes en raison de leur identité compositionnelle, les formes ne sont plus considérées comme des globalités constituées de forces en tension ; il s’agit plutôt d’une collectivité d’images, où chacune vaut pour l’*air* qu’elle participe à créer, et d’une collectivité d’individus, où chaque individu doit se perdre dans la communauté.

Dans le cas des *Cultural Analytics*, enfin, nous, les spectateurs, sommes face à un analyste qui, pour maîtriser la collection telle qu’elle a été travaillée par la machine, doit l’accompagner avec son corps, rendre ce dernier élastique et apte à englober les écrans.

Face aux émotions, notre corps est toujours en jeu et chacun des auteurs et des expériences abordés dans cet article montre un modèle de corps différent. Le corps décrit par René Thom est un corps qui réagit aux prégnances de l’image, aux relations entre les centres de l’attention dans leur expansion / contraction telles qu’elles sont dessinées dans l’image, en produisant un espace de couplage. Le corps qui est sollicité par Roland Barthes dans *La*

^{§§§} Comme l’affirme Basso [24, p. 9], l’environnement écranique répond à deux “rêves” antagonistes : le rêve de pénétrer dans l’image, de fusionner avec elle et de l’incorporer, ainsi que le rêve de monitorer et scruter le monde de manière détachée et omnisciente, à travers une interface autonome permettant un contrôle total du monde.

^{****} Je remercie chaleureusement Pierluigi Basso pour ses questions à la fin de mon intervention lyonnaise où il a proposé de classer ces expériences en différents espaces de communication de l’émotion. Il a proposé d’appeler l’espace des prégnances thomiennes un espace « associé » et « intersticiel », celui du séminaire barthésien un « espace d’intoxication » et celui de la peinture de Francis Bacon, un « espace de l’intime », car observer les forces du faire pictural signifie rejoindre l’intimité de l’artiste, sa sensori-motricité. Je tiens à remercier aussi Julien Thiburce de ses questions sur les collectivités d’images et de son invitation à participer à cette rencontre.

Chambre claire se réduit à l'espace d'un geste lorsqu'on aborde la lecture identifiée par un rythme *studium* (feuilleter), tandis que lorsqu'une véritable émotion se déclenche à partir d'un détail dans l'image, le corps entier en est affecté en tant qu'entité blessée et donc immobilisée. Le corps est encore une fois perçu comme une entité affectée et accueillante dans le cadre du séminaire au Collège de France, mais il s'agit cette fois d'une entité qui s'insère dans une communauté de corps enveloppante face à la communauté corporelle des images, voire *au sein des corps des images*. Enfin, le corps modélisé par les expériences de Jeremy Douglass et des Cultural Analytics animé par Lev Manovich se configure comme un corps plastique, élastique, qui essaie de s'étendre et de se démultiplier pour englober la masse d'images disponibles à l'analyse.

Tant de modèles de corps que de modèles de rapports que les observateurs entretiennent avec les images, ces dernières étant aussi bien des individualités que des collectivités, plus ou moins communautaires. Si les compositions plastiques et figuratives de chaque image ne sont pas rendues pertinentes dans la théorisation barthésienne au Collège de France, et forment enfin une collectivité d'images qu'on pourrait identifier comme « communautaire », en revanche la multitude d'images déployée dans les analyses *Big Data* rend pertinent la particularité de chaque image de la collection, mais seulement ce qui est mesurable par des algorithmes. Il s'agit donc, dans ce cas, d'une collectivité d'images où chacune partage avec l'autre des valeurs mathématiques au sein d'une analyse statistique.

Bibliographie

1. G. Deleuze, *Logique de la sensation* (La différence, Paris, 1981).
2. A. Warburg, *Atlas Mnémosyne. Avec un essai de Roland Recht* (L'Écarquillé, coll. Écrits, Paris, 2012).
3. L. Impett, F. Moretti, Totentanz. Operationalizing Aby Warburg's Pathosformeln. *Literary Lab Pamphlet*, **16** (2017).
4. F. Moretti, *Distant reading* (Verso, New York, 2013).
5. P. Basso Fossali, *Il dominio dell'arte. Semiotica e teorie estetiche* (Meltemi, Rome, 2002).
6. R. Thom, Local et global dans l'œuvre d'art. *Le Débat*, **24**, 73-89 (1983).
7. A. J. Greimas, Sémiotique figurative et sémiotique plastique. *Actes sémiotiques*, **60** (1984).
8. J. Fontanille, Sans titre... ou sans contenu. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, **33/34/35**, 77-99, (1994).
9. J. Fontanille, *Les espaces subjectifs Introduction à la sémiotique de l'observateur* (Hachette, Paris, 1989).
10. J.-F. Bordron, Rhétorique et économie des images ? *Protée*, **38/1**, 27-40 (2010).
11. A.a.V.v., *La Part de l'œil*, **27/28** (2012-2013).
12. T. Lenain, Temporalité et conscience iconique dans les arts de l'image fixe. *Temporalités esthétiques et artistiques* (Presses universitaires de Rennes, 117-133, 2019).
13. R. Barthes, La Chambre claire. Note sur la photographie. *Œuvres Complètes* (Seuil, Paris, 785-892, 1995 [1980]).
14. R. Shairi, J. Fontanille (2001), Approche sémiotique du regard photographique : deux empreintes de l'Iran contemporain. *Nouveaux Actes sémiotiques*, **73-74-75** (2001)

15. M. Colas-Blaise, M. G. Dondero, L'événement énonciatif en sémiotique de l'image : de Roland Barthes à la sémiotique tensive. *La Part de l'œil*, **31**, 206-217 (2017).
16. M. Colas-Blaise, Comment penser la narrativité dans l'image fixe ? La "composition cinématique" chez Paul Klee. *Pratiques*, **181-182** (2019).
17. R. Barthes, *La Préparation du roman I et II. Cours et séminaires au Collège de France* (Seuil, Paris, 2003).
18. M. G. Dondero, Barthes, la photographie et le labyrinthe. *Communication et Langage*, **147**, 103-118 (2006).
19. C. Amigo Pino, Roland Barthes e o Ensino: da pesquisa coletiva ao amor. *Novamente Roland Barthes* (IFRN, Natal, 2018).
20. M. G. Dondero, The Semiotics of Design in Media Visualization: Mereology and Observation Strategies. *Information Design Journal*, **23/2**, 208-218 (2017)
21. M. G. Dondero, Visual semiotics and automatic analysis of images from the Cultural Analytics Lab: how can quantitative and qualitative analysis be combined ? *Semiotica*, **230**, 121-142 (2019b).
22. M. G. Dondero, Le geste machinique dans l'analyse et le visionnage de larges collections d'images. *MEI (Médiation et Information)*, **47**, 33-49 (2019a).
23. M. G. Dondero, La remédiation d'archives visuelles en vue de nouvelles iconographies : le cas de la Media Visualization de Lev Manovich. *Interin*, **23/1**, 85-107 (2018).
24. P. Basso Fossali, L'image du devenir : le monde en chiffre et la passion du monitoring. *Signata*, **10** (2019).