



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Pepin, N. (2008). "just concentrate and listen to me". Emotion, coordination, participation. Ou comment entrer dans une leçon de L2. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 88, 87-113.

<https://doi.org/10.5169/seals-978538>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Nicolas Pepin, 2008

"just concentrate and listen to me". Emotion, coordination, participation. Ou comment entrer dans une leçon de L2

Nicolas PEPIN

Université de Bâle, Institut d'Etudes françaises et francophones,
Maiengasse 51, CH-4056 Bâle
nicolas.pepin@unibas.ch

Dieser Artikel analysiert Eröffnungssequenzen in L2-Englisch-Unterrichtsstunden und behandelt Emotionen aus einer interaktionalen Perspektive. Ausgehend von einem Korpus von Videoaufnahmen soll aufgezeigt werden, dass Emotionen situierte Phänomene sind, die kollektiv 'verteilt' sind und z.T. auch kollektiv erarbeitet werden. Da schulische Aktivitäten eine spezifische Art von Teilnahme seitens der Lehrer und der Schüler mit sich bringen, verlangt der Prozess des Unterrichtseinstiegs eine bedeutende Koordinationsleistung. Die während dieses Prozesses auftretenden Emotionen werden gemeinsam ausgehandelt. Die dabei angewandten Verfahren sind Gegenstand dieses Artikels.

Schlüsselwörter:

Emotion, Koordination, Beteiligung, Neutralisierung, Fremdspracherwerb, Englisch, Analyse verbaler Interaktion

1. Introduction¹

Cet article présente des résultats qui proviennent d'une recherche en cours sur les liens entre organisation des activités, circulation des savoirs et gestion des émotions dans l'enseignement de l'anglais et du français L2 dans le secondaire inférieur bâlois. Les principaux objectifs de la recherche peuvent être résumés de la manière suivante:

1. Contribuer à la description des interactions en contexte scolaire et plus particulièrement en classe de L2 au niveau du secondaire inférieur.
2. Définir les émotions d'un point de vue interactionniste et mieux comprendre leur(s) place(s) et leur(s) rôle(s) dans l'enseignement des L2, en prenant en compte la manière dont elles émergent et sont gérées par les élèves et les enseignants.
3. Théoriser les rapports entre émotion, cognition et interaction dans l'enseignement des L2.

¹ Je tiens à remercier les relecteurs anonymes qui ont commenté une version antérieure de cet article.

4. Proposer une modélisation des processus d'enseignement des L2 en rapport avec la mobilisation des ressources linguistiques et plus largement multimodales dans l'interaction en classe.

Dans le cadre du présent article, je focaliserai mon attention sur les points 1 et 2 en investiguant les liens entre émotions, coordination et participation dans des séquences d'ouverture de leçons d'anglais. Pour ce faire, j'analyserai des extraits de leçons enregistrées et transcrites. L'article s'organisera en trois temps: présentation des principaux aspects conceptuels et méthodologiques, analyses et, enfin, brève discussion des résultats.

2. Repères et ancrages

2.1 *Les émotions dans l'enseignement / l'acquisition des L2*

Quand on aborde la thématique des émotions dans l'enseignement ou l'acquisition des langues secondes, on est très vite frappé par un double constat: d'une part, la quantité énorme de publications, en particulier en psychologie et en didactique; d'autre part, la quasi inexistence d'études interactionnistes. De la sorte, on comprend aisément que les connaissances sur la manière dont les émotions apparaissent et sont gérées dans les classes de L2, ainsi que sur les fonctions interactionnelles qu'elles ont dans l'organisation des activités scolaires soient encore très peu développées. Ce manque dans la recherche s'explique d'une part par le fait que les conceptions dominantes en psychologie et en didactique traitent des émotions comme d'un phénomène avant tout individuel, réduisant au mieux la dimension sociale des émotions à un processus de codage et de décodage de leur expression. Cette lacune s'explique d'autre part par le fait que les émotions ne figurent que depuis peu parmi les intérêts des interactionnistes.

Parmi les travaux menés plus spécifiquement en linguistique de l'acquisition ou dans des domaines connexes, on voit que le traitement des émotions s'organise autour de différents axes²:

- Des travaux neurolinguistiques démontrent que cognition et émotion ne peuvent être séparées dans l'acquisition d'une L2 (Pulvermüller & Schumann, 1994; Schumann, 1994, 1997, 1999).
- Les liens entre émotion et cognition sont aussi abordés dans d'autres perspectives, en particulier dans des travaux sur la motivation (p.ex. Börner & Vogel, 2004). La thématique de la motivation dans l'enseignement / l'acquisition des L2 figure d'ailleurs parmi les domaines les mieux balisés (p.ex. Brown, 1994; Clément, 1980; Gardner, 1985;

² Les références données ici ne présentent qu'un petit aperçu des travaux existants.

Gardner & Lambert, 1972; Gardner & MacIntyre, 1993; Dörnyei, 2001a, 2001b, 2005, 2007; Dörnyei & Schmidt, 2001; Williams & Burden, 1997; Stöckli, 2004).

- Des travaux plus proprement linguistiques traitent entre autres des émotions dans l'enseignement de L2 (p.ex. Dewaele, 2005; Ishikawa, 2003), dans l'interlangue (p.ex. Dewaele & Pavlenko, 2002), des liens entre émotion et multilinguisme (Pavlenko, 2005, 2006, 2008; Pavlenko & Dewaele, 2004), de la perception ou de l'expression émotionnelle chez des locuteurs natifs et non natifs (p.ex. Dewaele & Edwards, 2004; Rintell, 1984, 1989, 1990), des composantes affectives de l'enseignement L2 (p.ex. Solmecke & Boosch, 1981), des biographies langagières (Franceschini, 2004).
- Des travaux relativement récents ont remis au centre l'intelligence émotionnelle (p.ex. Goleman, 1995) permettant de repenser non seulement la place des émotions dans l'enseignement mais aussi l'enseignement des émotions (p.ex. Lafortune *et al.*, 2004).

2.2 Une approche interactionniste des émotions

Dans le cadre de mes recherches dans l'enseignement / l'acquisition des L2, je propose une approche interactionniste des émotions. J'aborde ainsi les émotions comme des phénomènes socialement partagés (circulant entre les individus sociaux, construits par les échanges langagiers, soumis à des normes sociales), situés (émergeant dans et par les interactions sociales où les participants les gèrent conjointement, participant à la constitution du contexte) et distribués (les émotions circulent entre les différents participants, divers supports, y compris des objets, pouvant être impliqués). Le choix de ces qualificatifs (situé, distribué et socialement partagé), qui font référence au tournant *néocognitivist* ou *postcognitivist*, n'est pas fortuit³. Il insiste en effet sur la nécessité de développer une approche praxéologique des émotions offrant une alternative aux approches dominantes qui considèrent avant tout les émotions comme des phénomènes biologiques et psychologiques internes et individuels.

Adopter une approche praxéologique permet entre autres de questionner le caractère contextuellement sensible des émotions, la forme et la fonction

³ Whalen & Zimmermann (1998) et Goodwin & Goodwin (2001 [2000]) par exemple considèrent les émotions comme des phénomènes situés. Bamberg (1997) parle de "situated emotion talk". Glazer (2003) parle d'émotions distribuées en indiquant qu'elles le sont "among people, among structures, and across time". La notion d'émotions socialement partagées fait référence à la notion de cognition socialement partagée (cf. Schegloff, 1991) et ne doit pas être confondue avec la notion de partage social des émotions (cf. Rimé, 2005) qui correspond en fait à une évocation d'émotions vécues entre individus leur permettant de réorganiser leurs expériences.

qu'elles prennent dans les interactions, ou encore la manière dont les participants s'orientent vers elles, les traitent et, éventuellement, les constituent explicitement comme étant des émotions. Une telle approche, qui n'existe pour l'instant que de manière fragmentaire, repose fondamentalement sur l'idée que les émotions jouent un rôle dans la structuration interactive des activités et dans la coordination des participants à l'interaction.

Dans cette perspective, j'entends par émotion tout indice ou faisceau d'indices de nature multimodale (segments langagiers, intonation, débit, silences, gestes, mouvements du corps, regards, mimiques, manipulation d'objets, etc.) qui orientent les participants à une interaction et d'éventuels observateurs extérieurs vers la sphère émotionnelle pour interpréter ce qui se passe dans un cours d'action, pour catégoriser les personnes, les paroles et les événements, pour s'engager ou au contraire se désengager émotionnellement (par exemple, je montrerai dans la section 3 comment une menace potentielle peut-être neutralisée par un travail sur la charge émotionnelle.) ou plus généralement pour agir (verbalement aussi bien que non verbalement). Par sphère émotionnelle, j'entends de manière très large tout le champ d'application des émotions, sentiments, états d'esprit et même focus d'attention dans l'interaction.

Les indices émotionnels peuvent être explicites, mais ils agissent la plupart du temps dans le déroulement de l'action et l'immédiateté de l'agir en société, de sorte que les interactants les gèrent sans même les nommer ou les caractériser explicitement. En ce sens, ils font partie de ces éléments non assertés qui sous-tendent l'organisation des interactions sociales et qu'on retrouve en particulier dans la prise en compte (et la monstration de la prise en compte) des autres participants et de leurs interventions (ce que recouvre les termes anglais de *reciprocity* et de *display of reciprocity*). Ces éléments, que Garfinkel (1967) qualifie de *seen but unnoticed*, se caractérisent par le fait que tout en n'étant pas déclaratifs, ils sont utilisés par les locuteurs pour montrer comment ils s'inscrivent dans la progression de l'interaction, comment ils interprètent le cours d'action et comment ils s'y ajustent. Le point important me semble que ces éléments sont employés en conformité avec des attentes d'arrière-plan qui confèrent aux activités quotidiennes les plus anodines leur régularité et leur stabilité sociales. Or, ces indices permettent également de mettre en jeu et de prendre en compte ce qui sort de l'ordinaire, ce qui s'éloigne des formes "normales", ce qui n'appartient pas au réseau conceptuel sédimenté d'un type de situation ou d'un genre de transaction sociale et en ce sens ne remplit pas les attentes d'arrière-plan habituelles. Ce point est particulièrement important dans le contexte scolaire pour au moins deux raisons:

1. En classe, la manifestation d'émotions n'est pas attendue et peut être sujette à sanction. La catégorisation de la classe comme un espace spécifique où certains comportements sont prohibés est particulièrement visible dans des énoncés comme ceux-ci, prononcés par des enseignants: "Ce n'est pas une foire ici", "Die Pause ist vorbei. Ihr seid hier nicht auf dem Schulhof", "Where do you think you are?".
2. L'organisation de l'interaction en classe de langue est soumise à un certain nombre de contraintes séquentielles et institutionnelles qui contribuent à l'organisation spécifique des activités scolaires (cf. p.ex. Seedhouse, 2004). Or, dans mon corpus, l'orientation vers la sphère émotionnelle correspond régulièrement au fait qu'une telle contrainte n'est pas réalisée (voir l'analyse des extraits 1 et 4).

Un seul indice peut suffire aux interactants pour s'orienter vers la sphère émotionnelle, comme on le verra dans l'extrait 1 *infra*. Néanmoins, c'est la combinaison de différents indices, leur saillance respective, leur caractère marqué ou inhabituel ou au contraire leur caractère congruent, leur "air de famille" (au sens de Wittgenstein, 2005) qui permettent aux interactants de s'orienter vers la sphère émotionnelle (et au chercheur de pointer les éléments qui peuvent fonctionner comme indices).

L'ensemble des indices qui interviennent dans le déroulement de l'interaction forme ce qu'on pourrait appeler une grammaire des émotions. En employant cette formulation, je ne pense pas à une liste de relations biunivoques entre formes langagières et fonctions émotives. Il s'agit plutôt d'une compétence à exploiter les différents matériaux de l'interaction de manière contextuelle pour donner sens à ce qui se passe et pour agir de manière appropriée à la situation, en tenant compte en particulier des normes sociales, des rapports de pouvoir, des objectifs personnels et collectifs des participants. De ce point de vue, les indices émotionnels renvoient à des régularités (qui restent en grande partie à décrire) qui forment un horizon d'attentes et un univers de possibles pour l'interprétation et l'action.

Les émotions ne correspondent pas seulement à des objets simples et classiques comme la peur ou la colère par exemple, mais à des complexes émotionnels. Ceux-ci ne sont généralement pas catégorisés comme étant telle ou telle émotion, mais simplement comme relevant de la sphère émotionnelle. Etant par nature dynamiques, ils sont instables, évolutifs et flous. En outre, leur nature émotionnelle ne se laisse pas nécessairement distinguer d'autres dimensions à l'œuvre dans les interactions sociales, en particulier les dimensions relationnelles, développementales et cognitives qui sont éminemment importantes dans le cadre scolaire.

Mon approche des émotions permet donc d'aborder aussi bien des émotions classiques, comme par exemple la déception, la joie ou la peur, des

sentiments, comme le bonheur ou le désespoir, que des états d'esprit ou encore des phénomènes tels que les focus d'attention. Ce n'est d'ailleurs pas tant l'expression des émotions qui m'intéresse que leur statut de ressources pour l'interaction.

2.3 *Éléments méthodologiques*

Au niveau méthodologique, l'approche interactionniste se caractérise en particulier par le poids qu'elle accorde :

- aux données empiriques, enregistrées et transcrites;
- aux catégories descriptives et analytiques endogènes, c'est-à-dire les catégories mises en évidence et exploitées par les individus sociaux lors de leurs interactions. Cela signifie que l'analyse porte sur des séquences où les participants s'orientent manifestement vers les émotions (bien que les émotions soient des complexes évolutifs, dynamiques, instables, difficile à saisir et à définir, les participants n'ont aucune peine à s'y orienter pour mener à bien leurs activités et cela sans avoir besoin de les catégoriser explicitement (Weigand, 2004));
- à la récurrence des phénomènes, qui constituent potentiellement des patterns formels et/ou fonctionnels;
- au caractère contextuel des interprétations et des actions des participants à un cours d'action;
- au placement séquentiel des phénomènes analysés. En ce sens, l'analyse focalise en particulier le positionnement des indices émotionnels dans le déroulement de l'interaction;
- à la multidimodalité. Les interactions sociales, y compris en classes de L2, mettent non seulement en jeu du matériel linguistique, mais aussi prosodique, gestuel, kinésique, des regards, des objets que l'analyste vise à prendre en compte.

2.3.1 Corpus

Trois classes d'anglais et deux classes de français de 1^{ère} année de la Weiterbildungsschule (WBS) du canton de Bâle-Ville, comprenant une soixantaine d'élèves de 13 à 15 ans, ont été observées durant cinq mois. Les réflexions présentées dans cet article portent sur 75 leçons vidéo-enregistrées et partiellement transcrites. De manière plus marginale, j'exploiterai les questionnaires et entretiens faits avec les élèves, ainsi que les entretiens réalisés avec les enseignants. Pour des raisons de cohérence analytique, seules des leçons d'anglais seront exploitées ici.

3. Emotion, coordination et participation dans les séquences d'ouverture

Dans cette partie analytique, je documenterai une pratique à la fois récurrente et optionnelle des séquences d'ouverture, qui consiste à "créer une atmosphère de travail"⁴. Cette pratique est récurrente, en ce qu'elle intervient de manière réduite ou étendue, implicite ou explicite, dans presque toutes les leçons du corpus. Elle est optionnelle, en ce sens qu'elle se réalise selon des procédés auxquels aucun élément langagier (verbal ou non verbal) n'est en soi nécessairement rattaché et que les participants – enseignants comme élèves – peuvent très bien ne pas s'y orienter.

Créer une atmosphère propice au travail est posé comme une condition importante dans la littérature pédagogique, en particulier du point de vue de la motivation des élèves et des conditions favorisant l'apprentissage. Voici par exemple ce qu'écrivent T. Good et J. Brophy:

Because such motivation [=motivation to learn] is unlikely to develop in a chaotic classroom, it is important that the teacher organise and manage the classroom as an effective learning environment.

Good & Brophy (1994: 215)

Attribuant à l'enseignant la tâche "d'organiser et de gérer la classe comme un environnement de travail effectif", les auteurs ont raison d'insister sur le fait qu'il s'agit d'un travail d'organisation et de gestion (en regard du terme de création utilisé par les enseignants). En revanche, il est inexact d'en faire reposer la réalisation sur le seul enseignant. Certes, c'est bien ce dernier qui porte la responsabilité institutionnelle du bon fonctionnement de la leçon (cf. p.ex. Payne & Cuff, 1982) et de la bonne atmosphère de la classe⁵, mais le travail d'orientation vers le mode de participation scolaire, auquel l'atmosphère de travail est intimement liée, est complexe. On verra par la suite qu'il s'agit plutôt d'un processus coordonné et négocié entre tous les participants, y compris les élèves (cf. déjà Hammersley, 1990; MacBeth, 1990; Mehan, 1974; Mortensen, 2008; et surtout Ingwer, 2007).

Un des hauts lieux de ce processus concerne la séquence d'ouverture des leçons, qui consiste à réaliser le passage entre la pause (ou le monde extérieur) et la leçon et ses activités scolaires⁶. La structure de base de cette séquence se présente de la manière suivante:

⁴ Selon les termes utilisés par les enseignants pour décrire leurs pratiques.

⁵ Les entretiens et les questionnaires avec les élèves montrent que les enseignants sont tenus pour responsables de l'organisation des leçons et de l'atmosphère dans la classe.

⁶ Sur la notion d'ouverture en analyse conversationnelle, cf. p.ex. Schegloff (2002); en classes de langue, cf. p.ex. Davies (1983), Hellermann (2008), Paoletti (1990), Smith & Higgins (2006). Sur la transition entre pause et leçon, cf. Wagner-Willi (2005).

1. Salutations
2. Séquence de transition (préséquence didactique orientée p.ex. vers l'organisation de la leçon ou présentant les consignes de l'activité à venir)
3. Début de l'activité didactique

Schéma 1

A partir de cette structure de base des extensions peuvent se déployer en s'intercalant à n'importe quel moment de la séquence, y compris avant les salutations. La structure de la séquence implique une orientation des participants vers l'activité didactique⁷, ce qui nécessite un travail de coordination des participants et parfois de négociation du mode de participation. Dans un premier temps, j'aborderai la mise en place du mode de participation à l'ouverture d'une leçon (3.1), puis l'orientation vers les émotions dans le processus de coordination entre élèves et enseignant (3.2) pour finir par la neutralisation des émotions (3.3).

3.1 *Ouverture de la leçon, mise en place du mode de participation et dynamique émotionnelle*

Extrait 1: Ce jour-là, Mme Müller a prévu des exercices de lecture individuels avec les élèves. Pour ce faire, une table est réservée en face de l'enseignante. En ce début de leçon, cette place est occupée par Emin, qui est le premier élève à passer. L'enseignante est pour l'instant debout devant le tableau noir, face à la classe. Les consignes qu'elle est en train de donner oralement précisent que pendant ces exercices, qui vont vraisemblablement s'étaler sur plusieurs leçons, les élèves devront travailler plusieurs chapitres de leur livre d'exercices et faire des exercices sur une feuille qui a été distribuée préalablement.

Extrait 1⁸ (Müller 12-12-05)

1. MUL: +(0.4) good. (0.5) the all i need °sch° daniel? you really need
+((MUL s'assoit à son bureau))
2. to be very quiet because i'm working here. and everybody i will
3. give seven minutes (0.5) seven eight nine minutes to everyone
4. (0.2) to do your work. are there any questions? at the moment.
5. (1.5)
6. MUL: no? i'm sure the candles will help you? you know so have
7. a nice (0.5) °cosy° athmosphere here? ((MUL saisit une feuille
8. qu'elle montre à la classe)) the work- the the worksheet is
9. this one hm?
10. (2.5)
11. MUL: good. °okay.°

⁷ Il s'agit d'une préférence structurelle au sens de l'analyse conversationnelle, cf. p.ex. Schegloff *et al.* (1977).

⁸ Les noms des participants ont été anonymisés.

12. (3.0)
13. MUL: where have you got your book +emin. do you have it here?=
+((EMI pointe le livre qui est sur
une table à sa gauche))
14. EMI: +=yes
+((à partir de ce moment, bruits de voix dans la classe))
15. MUL: good you need it to read it to me. (0.2) yeah you take it
16. EMI: ((prend le livre))
17. MUL: SCH::+
+((bruits cessent))
18. ANG: ((lève la main))
19. MUL: angelina?
20. ANG: (xxxx[xx])
21. MUL: [in english. hm?
22. ANG: +äh
+((ANG fait une moue avec les lèvres))
23. +(4.5)
+((ANG, met sa main devant la bouche, puis STE se tourne vers ANG))
24. STE: °(xxxx)° °(xx)°=
25. ANG: =°(xxx)°
26. MUL: you have a lot of work to do dears. (0.7) a lot of work. and
27. you want to have a little book? okay.
28. ANG: ((fait un signe affirmatif de la tête))
29. MUL: ((met le petit livre sur la table devant elle))
30. ANG: ((va chercher le livre et revient à sa place))
31. MUL: good. (1.1) okay emin=

L'extrait 1 s'inscrit de manière assez typique dans le schéma 1 et correspond à la fin de la séquence de transition vers la première activité de la leçon. A la ligne 1, tant le mouvement de l'enseignante, qui est en train de s'asseoir à son bureau, la présence de deux brefs points pertinents de transition⁹ et l'usage de "good" indiquent le passage d'une séquence à une autre et l'orientation vers une nouvelle activité.

Dans la première partie de l'extrait (l.1-9), l'enseignante oriente tout d'abord sa consigne vers le mode de participation (l.1-2), puis vers les exercices de lecture auxquels les élèves devront se soumettre individuellement, en donnant une indication quant à leur déroulement ("i will give seven... to do you work.", l.2-4). Après avoir laissé la possibilité aux élèves de poser une question, l'enseignante s'oriente vers la suite de la leçon en exploitant un objet (un ensemble de bougies) dont la présence s'explique par la proximité de Noël et qui lui permet de décrire l'atmosphère qu'elle entend voir régner dans la classe ("a nice (0.5) °cosy° atmosphere", l.7).

Ce passage est caractéristique de la mise en place du mode de participation au début d'une leçon. Néanmoins, un certain nombre de phénomènes contribuent à créer une atmosphère particulière, qui est en fait liée à l'organisation spécifique de cette leçon. En effet, la séquence ouverte par l'enseignante déploie deux espaces de travail parallèles, alors que la classe est normalement un espace de travail unifié. D'un côté, l'espace des élèves

⁹ *Transition relevance place*, c'est-à-dire un moment privilégié dans le déroulement de l'interaction pour une alternance de locuteur, un changement de topic ou d'activité.

est représenté au niveau verbal par l'emploi de "you" (l.1) et caractérisé par des activités formulées par des segments tels que "to be very quiet" (l.2), "do your work" (l.4). De l'autre, l'espace de l'enseignante est représenté au niveau verbal par l'emploi des déictiques "i" et "here" (l.2), auquel se rattache l'activité "i'm working" (l.2). Les deux espaces sont réunis au niveau verbal par le déictique "here" de la ligne 7 qui, cette fois, désigne l'espace commun de travail à tous les participants, caractérisé justement par le fait que "the candles will help [...] have a nice (0.5) °cosy° atmosphere", la formulation dotant les bougies d'une fonction dans la mise en place du mode de participation approprié et dans le comportement adéquat à adopter par les élèves. Dans ce contexte, l'insertion d'un rappel à l'ordre destiné à Daniel (l.1-2) prend non seulement une valeur prospective (comment il faudra se conduire), mais aussi une valeur exemplaire (comment il ne faut justement pas se conduire), le segment "°sch° daniel?" rendant en quelque sorte visible et reconnaissable¹⁰ un comportement dont l'enseignante ne veut justement pas. Dans ce passage, bien que le verbe *need* soit exploité dans deux structures différentes ("i need" puis "you need"), son redoublement à quelques syllabes de distance, associé à l'emphase réalisée par l'usage rapproché de *really* et de *very* ("you really need to be very quiet") et au déplacement de la description de l'activité scolaire vers l'arrière, alors qu'elle intervient de manière récurrente en premier dans les consignes, contribuent à donner à cette leçon une atmosphère particulière et à orienter les élèves vers mode de participation adéquat.

Les lignes 10 à 12 servent de transition. Pour les élèves, elles sont censées permettre le passage à la phase d'activité pointée et décrite par la consigne; pour l'enseignante et Emin, elles permettent de s'orienter vers l'activité spécifique de l'exercice de lecture en face-à-face. Or, à la ligne 13, s'ouvre une brève négociation avec Emin concernant le livre de lecture. Pendant que Emin prend son livre, l'enseignante s'oriente à nouveau vers les autres élèves, en rendant visible par un procédé minimal un problème dans le mode de participation, le segment "SCH:." (l.17) émis avec une voix plus forte et avec un long allongement invite l'ensemble des élèves à prendre conscience du problème (qu'on pourrait formuler comme *il y a trop de bruit*) et à modifier leur comportement.

La suite de l'extrait (l.18-29) montre une focalisation de l'échange entre une autre élève, Angelina, et l'enseignante. Dans ce passage, l'enjeu pour Angeline est d'obtenir un livre de lecture, tandis que pour l'enseignante, il est d'une autre nature. En effet, Mme Müller refuse de traiter la demande de

¹⁰ Cette formulation vise à rendre la notion ethnométhodologique d'*accountability*, difficile à traduire en français, qui est parfois traduite par *intelligibilité*. Dans ce texte, j'utilise aussi le terme *accountable*.

Angelina¹¹ et exige au contraire que celle-ci la reformule en anglais. De ce point de vue, elle fait appel à une règle en vigueur dans cette école, que les élèves connaissent mais qu'ils peinent à appliquer systématiquement, selon laquelle ceux-ci doivent parler la langue-cible de l'enseignement (comme le fait Emin, à la ligne 14, quand il répond en anglais à la question de Mme Müller). Cette orientation cause un trouble chez Angelina, qui ne parvient pas à enchaîner. En ce sens, l'attente projetée par le tour de parole de l'enseignante en 21 n'est pas remplie. Or, dans le contexte scolaire, le fait de ne pas pouvoir réaliser une tâche demandée par l'enseignante peut avoir des conséquences institutionnelles, en particulier au niveau de l'évaluation de l'élève. En effet, une non-réponse peut être interprétée comme un "je ne sais pas" et être évaluée comme telle par l'enseignante. En outre, l'impossibilité de formuler la demande en anglais pourrait avoir comme conséquence pour Angelina de ne pas recevoir le livre dont elle a besoin. Quoi qu'il en soit, la réaction de l'enseignante, qui focalise sur la forme de l'énoncé (procédé typique de l'enseignement des L2, cf. Bange, 1992), est visiblement une source d'embarras pour Angelina, ce que montre le son qu'elle produit en 22 en faisant une moue avec les lèvres (Fig. 1), puis en restant silencieuse un long moment (4.5 secondes représentent une très longue pause dans un tel contexte), tout en se cachant une partie du visage avec la main gauche (Fig. 2-4). Or, le trouble de Angelina a comme conséquence de déclencher une séquence latérale dans laquelle intervient Stefanie, qui est placée devant elle (l.23-25). Cette séquence latérale est sanctionnée par une évaluation négative de l'enseignante formulée de manière relativement indirecte et ironique (emploi de "dears", reduplication de "a lot of work", éventuellement aussi contraste entre "you have a lot of work to do" et "you want to have a little book", l.26-27). A la ligne 27, c'est en fait Mme Müller qui prend en charge l'accomplissement de la tâche de reformulation de Angelina et lui fournit le livre, avant de se réorienter vers Emin.

¹¹ Le tour de Angelina (l.20) est incompréhensible sur l'enregistrement, mais l'enseignante l'a parfaitement compris, comme le montrent les tours de parole suivants.



Fig. 1

Fig. 2



Fig. 3

Fig. 4

Les figures 1 à 10 permettent de mieux saisir la dynamique émotionnelle complexe de ce passage, la manière dont les émotions sont distribuées et étroitement liées à la séquentialité. J'ai déjà évoqué *supra* comment Angelina produit un certain nombre d'indices multimodaux montrant son embarras dès la ligne 22. Or, les indices sonores ("äh") et mimogestuels, (moue, main qui vient se placer sur le bas du visage et triturer les lèvres) ne sont pas pris en compte par les autres élèves, ni par l'enseignante à qui ils sont pourtant destinés (le regard de Angelina reste fixé sur l'enseignante pendant plus de 3 secondes). En fait, c'est le silence de Angelina (le mouvement de tête de Stefanie vers Angelina commence après une seconde de silence¹²) qui rend intelligible pour Stefanie l'embarras de sa collègue et qui sert de premier tour à la séquence latérale qui suit. Une fois orientée vers Angelina, Stefanie attend que celle-ci se tourne vers elle pour lui sourire (Fig. 5) puis, dans un second temps seulement, pour lui adresser la parole à voix basse¹³ (l.24). Ce

¹² Cf. Jefferson (1988) sur la longueur des silences et Hepburn (2004) sur le silence comme trait émotionnel.

¹³ Dans mon corpus, les prises de parole d'un élève vis-à-vis d'un autre élève en difficulté réalisent majoritairement soit une séquence d'aide langagière (p.ex. en lui fournissant la forme manquante), soit une séquence de moquerie. Ici, il semble qu'on ait affaire à un troisième cas de figure, correspondant à une séquence de soutien émotionnel.

sourire est d'ailleurs partagé par sa collègue de table, même si Chana reste orientée au niveau corporel et gestuel vers la préparation des documents dont elle a besoin pour effectuer les tâches fixées par l'enseignante (Fig. 5-6). Angelina réagit au tour de Stefanie en produisant elle aussi un segment verbal à voix basse. C'est alors que l'enseignante intervient et provoque une réorientation des filles vers le déroulement de la leçon. Or, son intervention modifie immédiatement la charge émotionnelle, les visages des filles se refermant et les sourires disparaissant (Fig. 7-10).

On voit ici comment les états émotionnels se succèdent et s'entrelacent, se distribuent séquentiellement sur différents participants. Ceux-ci peuvent s'y orienter de manière convergente (c'est le cas ici entre Angelina, Chana et Stefanie autour des lignes 24 à 26) ou divergente (c'est le cas de l'enseignante quand elle prend la parole en 26), ou ne pas s'y orienter (c'est le cas de l'enseignante face à l'embarras de Angelina). En outre, on voit qu'un seul indice émotionnel peut suffire, même quand plusieurs sont mobilisés. C'est ainsi un indice particulier de l'embarras de Angelina (son silence) qui est interprété par Stefanie pour se tourner vers elle et contribuer à modifier la charge émotionnelle (de *négatif* vers *positif*) dans une séquence latérale imprévue. Celle-ci est refermée et sanctionnée par l'enseignante (cf. *supra*), dont l'intervention renverse la charge émotionnelle en ramenant les élèves dans le cadre de participation approprié et en fournissant le livre à Angelina. De ce point de vue, on peut affirmer que les émotions ont un pouvoir localement configurant sur l'interaction et participent du travail de coordination et d'orientation vers le mode de participation adéquat. Plus largement, on constate que la mise en place d'une atmosphère de travail est réalisée conjointement, qu'elle est processuelle et multimodale, et qu'elle ne relève pas uniquement de l'enseignante, même si c'est elle qui est garante de sa réalisation.

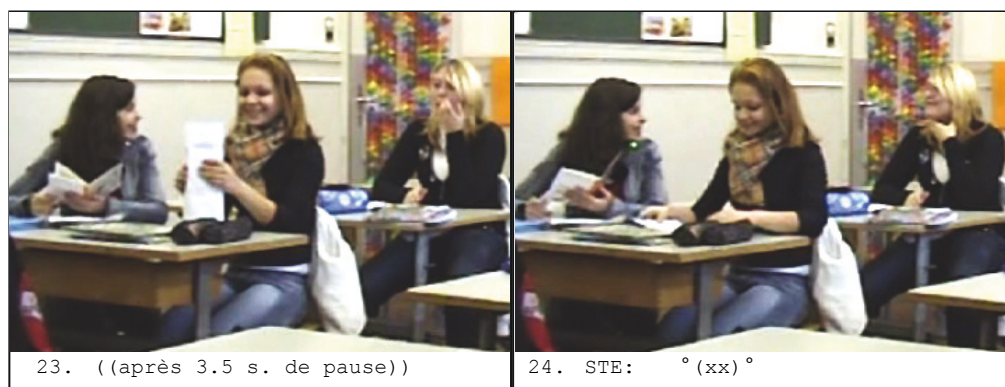


Fig. 5

Fig. 6

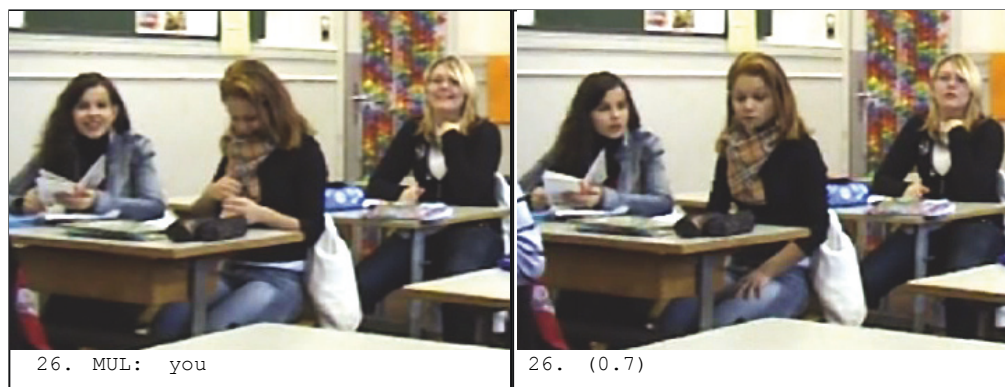


Fig. 7

Fig. 8



Fig. 9

Fig. 10

3.2 Participation, coordination et l'orientation vers les émotions

Comme on l'aperçoit déjà dans l'extrait 1, les émotions jouent un rôle dans l'organisation de l'interaction scolaire. Du point de vue endogène, ce qui est en jeu n'est pas ici leur expression ou leur catégorisation explicite, mais la manière dont les participants s'orientent vers elles pour mener à bien leurs activités. Intégrée à l'organisation rétrospective – prospective des tours de parole, et en ce sens liée à ce que Schegloff & Sacks (1973) nomment *sequential implicativeness*, leur émergence dépend du contexte localement pertinent qu'elles contribuent à modifier. De la sorte, les émotions sont distribuées interactionnellement entre différents participants et intégrées à des activités dont les enjeux ne sont pas donnés à l'avance mais négociés *on-line* (et les émotions font partie de cette négociation). Dans la suite de cet article, je focaliserai plus particulièrement mon attention sur les liens entre participation, coordination et émotions, et sur la manière dont les individus sociaux s'orientent vers les émotions¹⁴.

¹⁴ Sur les liens entre participation et émotion dans une perspective interactionniste, cf. p.ex. Goodwin (2006) et Goodwin (2007).

Les extraits 2, 3 et 4 proviennent d'un autre enseignement d'anglais, dans lequel la séquence d'ouverture présente un caractère particulier pour au moins quatre raisons. Premièrement, elle est relativement longue, puisqu'elle s'étend sur plus de 5 minutes (une leçon dure 45 minutes). Deuxièmement, elle condense une palette de procédés de coordination et de négociation mis en œuvre par les enseignants et les élèves pour entrer dans les leçons. Troisièmement, elle présente une complexification et un éclatement partiel de la séquence d'ouverture. Enfin, elle présente plusieurs passages marqués émotionnellement. Pour des raisons évidentes de place, seuls trois passages seront rapidement analysés.

Extrait 2: Alors que la cloche sonne, indiquant la reprise des cours après une brève pause de cinq minutes, la classe est cependant presque vide, à l'exception de M. Schneider et de deux élèves. Peu à peu les autres élèves arrivent en riant et en prétextant que le retard est dû au cours qui précède. Pendant près de 3 minutes, l'enseignant, immobile, assis sur une table à l'avant de la classe (Fig. 11), ne fait que répondre aux salutations des élèves, puis échange quelques propos avec un élève (Jimmy) à propos de l'épreuve écrite qui doit avoir lieu durant la leçon. Au moment où l'extrait commence, l'enseignant fait un geste en direction de la porte en demandant qu'on la ferme (le "you" de la ligne 1 n'est adressé à personne en particulier).



Fig. 11

Extrait 2 (Schneider 09-12-05)

[2 min. 55 sec.]

1. SCH: +eh can you shut the door please
+((geste du bras tendu vers la porte))
2. JIM: (xxx) franzi tescht
3. (0.3)
4. SCH: ((fait oui de la tête))
5. LOR: (mir hän) drei tescht scho kha
6. (1.5)
7. JIM: drei tescht in drei verschieden (0.4) fächer
8. (5.9)
9. SCH: now. you? sit down (0.9) you take your books::: (3.9) unpack
10. your bags (0.7) take your english books and exercise books and
11. so on

12. LOR?: han +han han=
+((LOR pose ses livres par terre))
13. SCH: what! +are you doing?
+((enseignant se penche))
14. (1.5)
15. SCH: put it on the desk!
16. (0.9)
17. LOR: what? (0.2) ah:??
18. (0.3)
19. MIC: hhh[hhh
20. ALE: [hhhhh
21. (0.5)
22. MIC: was
23. LOR: hh joh +ich ha gmeint mir mache jetzt test
+((remet ses affaires sur son pupitre))
24. SCH: i i said (in time) (s)
25. (0.3)
26. LOR: ah[::
27. SCH: [put your books on the desk
28. (0.3)
29. LOR: ah:: (0.5) i understand °(that)°
30. (1.2)
31. SCH: always at the beginning of the lesson (0.5) the books must be
on the desks (1.0) ok so you're all here (1.8) except (1.7)
32. yasmin ((se lève))
- 33.

Après que l'enseignant a demandé de fermer la porte, Jimmy produit un énoncé dans lequel il est fait mention d'une épreuve de français ("franzi tescht", l.2). L'échange des lignes 2 à 4 est difficile à analyser de manière certaine, mais il est clair que le tour de l'enseignant en 4 (qui n'est pas verbalisé) est exploité par Lorena et Jimmy pour formuler ce qu'on peut interpréter comme une plainte relative au fait que les élèves ont déjà eu trois épreuves dans trois branches différentes (l.5: "(mir hän) drei tescht scho kha", (*on a*) déjà eu trois tests; l.7: "drei tescht in drei verschieden (0.4) fächer", *trois tests dans trois disciplines différentes*). De manière indirecte, cette coalition entre Lorena et Jimmy pourrait éventuellement s'entendre aussi comme une demande de repousser l'épreuve¹⁵. Or, c'est un silence de près de 6 secondes qui s'ensuit, durant lequel l'enseignant observe les derniers élèves arrivés s'asseoir à leur place, tandis que Lorena et Jimmy (ainsi que certains de leurs collègues) maintiennent leur regard sur M. Schneider. Lorsque ce dernier prend la parole (l.9), il n'embraye pas sur le thème de l'épreuve. Il ne réagit pas non plus à la plainte, mais liste simplement les actions que les élèves font en arrivant en classe. Ce tour de parole a plusieurs fonctions:

- descriptive: la formulation prend la forme d'une liste, utilise une tournure en "you + verbe conjugué" (et non pas un impératif p.ex.) et constitue une description de ce que certains élèves sont en train de faire;

¹⁵ Sur les formulations conjointes de plaintes, cf. Edwards (2005). Selon cet auteur, le caractère conjoint est un trait remarquable des plaintes indirectes.

- prospective: le tour de parole de l'enseignant s'adresse aussi à quelques élèves qui n'ont pas encore accompli toutes ces actions;
- rétrospective: bien qu'il ne reconnaisse pas leur caractère de plainte, le tour de l'enseignant réagit également aux tours de Lorena et Jimmy.

Ce genre d'instruction, qui exploite une règle pratique liée au contexte scolaire, est un procédé employé de manière récurrente par cet enseignant pour neutraliser une menace potentielle. Deux spécificités rendent ce procédé particulièrement efficace. Premièrement, la règle ne prend pas la forme d'une consigne au sens habituel: elle est formulée sous forme descriptive dans une clause *etcetera* qui incite les élèves, par leur compétence de membre, à compléter et à appliquer ce qui est implicite par le "and so on" (l.10-11). Deuxièmement, le tour de l'enseignant ne rend pas *accountable* la plainte des élèves et s'oriente uniquement sur les actions à mener quand on entre dans le cadre de la leçon. Ce faisant, il oriente les élèves vers le cadre scolaire, en remplaçant le topic "épreuves" par une série d'actions pratiques. Pour ce faire, M. Müller parle d'ailleurs anglais, qui est la langue du cadre scolaire dans les leçons d'anglais, alors que Jimmy et Lorena ont utilisé le suisse allemand.

Dans cet extrait, le tour de parole de l'enseignant est suivi d'une action qui va poser problème. Lorena, au contraire de la consigne qui vient d'être donnée, pose en effet ses livres par terre. Ce geste s'accompagne et semble comme souligné par un tour de parole dont l'enregistrement ne permet malheureusement pas de dire avec certitude s'il appartient à Lorena ("han han han", l.12). Ce qui se passe est immédiatement pointé par l'enseignant dans un segment exclamatif marqué. Ce segment, par son intonation (en particulier sur "what"), s'oriente manifestement vers la sphère émotionnelle pour exprimer de la surprise, de l'impatience, voire du mécontentement. Mais, simultanément, le tour est construit pour maintenir le lien avec l'élève, puisqu'il prend la forme d'une question suivie d'un silence relativement long (1.5 sec.) permettant à Lorena d'expliquer son comportement. L'orientation de M. Müller vers Lorena est particulièrement visible dans la posture de celui-ci, qui se penche en avant de façon parallèle à Lorena (cf. Fig. 12). Ce point est important, car de ce fait l'enseignant maintient la relation entre Lorena et le reste de la classe et lie son action, que l'intonation catégorise émotionnellement comme problématique, à la chaîne d'actions qui permet l'entrée dans la leçon.

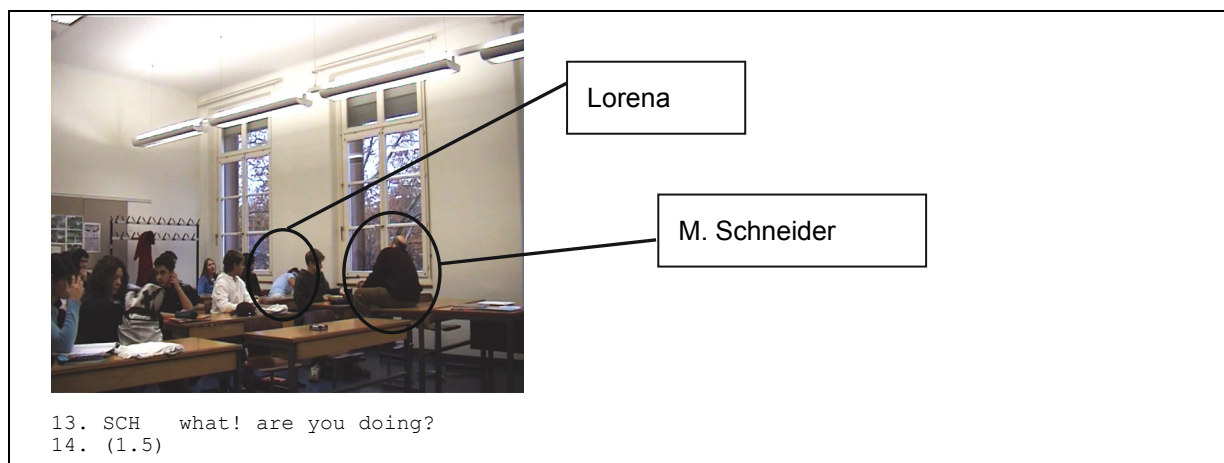


Fig. 12

L'enseignant poursuit en ordonnant à Lorena de remettre le livre sur son pupitre (l.15). A la ligne 17, Lorena a repris sa position assise normale pour réagir à l'injonction de l'enseignant en exhibant son incompréhension ("what?"), puis, après une brève pause, sa compréhension (ah::?), montrant ainsi qu'elle a saisi qu'il y a un problème (elle recommence d'ailleurs à se pencher pour ramasser ses affaires à la ligne 18). Mais ce faisant, Lorena exprime une sorte d'incrédulité ou du moins de surprise ("what?", allongement du segment non verbal, forte montée intonative). A ce stade, les rires de Michelle et Alessia (l.19-20) se propagent dans le tour que Lorena produit à la ligne 23 pour expliquer / justifier son comportement (donc non pas ce qu'elle a fait, mais pourquoi elle l'a fait; sur le lien entre justification et engagement émotif, cf. Thévenot 1995) à la suite du tour de Michelle ("quoi", l.22). Les rires contribuent à catégoriser l'action de Lorena comme non pertinente, mais surtout comme non offensante pour l'enseignant. L'explication de Lorena exploite cette dimension en rendant visible qu'il s'agit d'une erreur d'interprétation quant à l'activité suivante ("hh joh ich ha gmeint mir mache jetzt test", *hh ouih j'ai pensé qu'on faisait le test maintenant*). Cette explication est prise en compte par l'enseignant en 24. Or, ce tour ne fonctionne pas comme clôture, puisque Lorena répète le segment "ah::" (sans intonation montante) qu'elle a produit auparavant et que M. Schneider reprend le programme énonciatif de la ligne 15 en remplaçant "it" par "yours books" (l.27). Ici, la formulation fonctionne comme règle, faisant d'ailleurs écho aux lignes 9 à 11, ce que le tour suivant de Lorena montre bien, puisqu'elle répète le segment "ah::" en s'orientant vers la règle ("i understand °(that)°"). La séquence se conclut alors par la formulation explicite de la règle par l'enseignant ("always... desks", l.31-32), qui embraye vers une autre activité.

Dans cet extrait, on voit bien les émotions à l'oeuvre dans le travail de coordination lié à la recherche d'un mode de participation commun. Leur émergence n'est pas indépendante du contexte qu'elles contribuent à constituer. Ainsi, les rires des élèves font pendant à la saillance émotive du

tour de l'enseignant en 13. De manière régulière dans le corpus, quand une saillance émotionnelle négative apparaît, elle est suivie d'une orientation vers la sphère émotionnelle chargée positivement. On a ainsi affaire à une paire émotionnelle qui sert à modifier la charge émotive et qui peut se réaliser entre deux tours contigus ou à plusieurs tours d'intervalles. Dans ce passage, la charge émotive se dilue et tend en effet à s'inverser, même si c'est de manière moins marquée qu'à la fin de l'extrait 1 analysé *supra*. Le second élément de la paire, ici réalisé par les rires des élèves (l.19-20), vient en quelque sorte résoudre la tension ouverte par le premier élément de la paire (l.13). En outre, dans cet extrait, Lorena exploite et prolonge la modalité émotionnelle des rires de ses collègues, ce qui lui permet de donner une explication acceptable de son comportement, non offensante pour l'enseignant. De la sorte, le risque de sanction est atténué et le cours de la leçon peut reprendre. Dans la première partie de l'extrait, on a observé une autre pratique récurrente qui consiste à ne pas traiter la plainte de Lorena et Jimmy. Ce travail d'évitement ou de neutralisation d'un problème potentiel s'effectue avec des formulations qui, du point de vue linguistique, évoluent d'une tournure descriptive à l'actif (l.9-11) vers une tournure prescriptive au passif (l.31-32), associant une série d'actions pratiques au mode de participation voulu par l'enseignant.

3.3 *Négociation du mode de participation et processus de neutralisation*

Dans l'extrait 2, j'ai brièvement montré une procédure de neutralisation. Dans l'extrait 3, qui débute 27 secondes après la fin de l'extrait 2, et l'extrait 4, qui suit immédiatement l'extrait 3, je souhaite me concentrer sur deux nouveaux passages en lien avec la négociation du mode de participation.

Extrait 3 (Schneider 09-12-05). Durée: 27 sec.

```
34. SCH: eh now.
35. MIC: °(xxx[x])°
36. LOR: [h hh h
37. (0.8)
38. SCH: please concentrate (0.4) i'd like to start (2.1)
```

A la ligne 34, l'enseignant utilise le marqueur de structuration "now." qu'il emploie très régulièrement dans son discours (on le retrouve p.ex. aux l.39 et 47 de l'extrait 4) pour projeter une nouvelle activité ou un nouveau mouvement dans une activité. Or, Michelle et Lorena ne sont pas orientées vers le contexte que l'enseignant essaye de mettre en place (l.35-36). Après une pause durant laquelle il se tourne manifestement¹⁶ vers ces élèves (Fig. 13), M. Schneider produit un tour de parole qui exhibe leur comportement

¹⁶ De même que Jimmy, cf. Fig. 13.

inapproprié. D'une part, "please concentrate" catégorise les deux élèves comme déconcentrées ou agitées et les ramène vers l'état d'attention voulu par l'enseignant (qu'on pourrait formuler ici comme *être concentré*); d'autre part, "i'd like to start" exhibe la conséquence de ce comportement, à savoir que la leçon ne peut pas commencer. Le silence qui suit, relativement long, montre que l'enseignant laisse à Michelle et Lorena le temps¹⁷ de s'orienter vers le mode de participation approprié (qui implique justement de se taire).

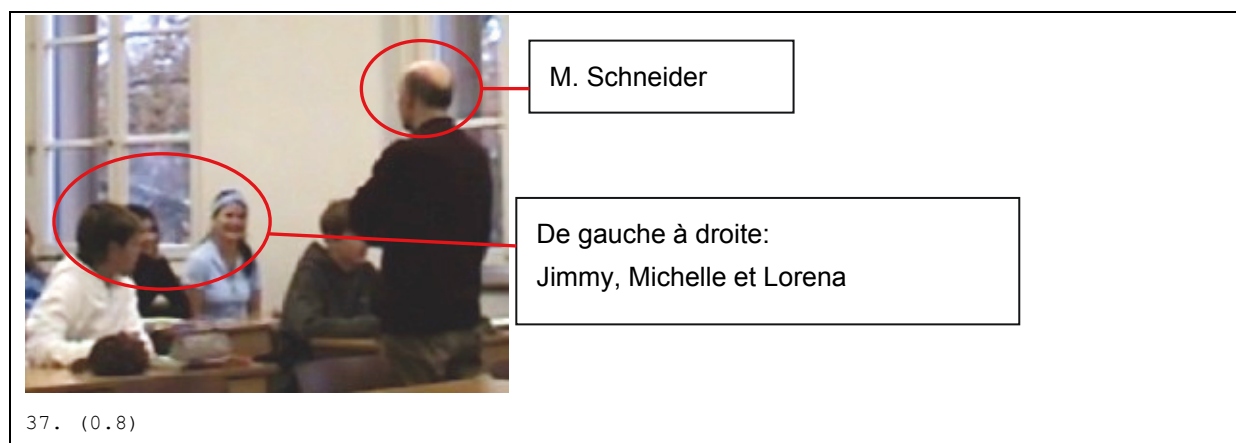


Fig. 13

Extrait 4 (Schneider 09-12-05). Durée: 39 sec.

39. SCH: =now. (0.3) lorena (0.8) michelle (0.8) please
 40. MIC: °was han ich gmacht°
 41. LOR: shut up
 42. (0.3)
 43. SCH: just [concentrate and listen to me
 44. LOR: [hhhhhhh
 45. (1.9)
 46. SCH: no comments (0.3) michelle (0.2) listen (1.5) for today (0.4)
 47. you've learned (0.5) the months. (0.8) now (1.5) i'd like (0.2)
 48. to know (1.0) there are three! months. (0.4) starting (0.9)
 49. with the letter j (0.8) what are these three months (1.1)
 50. negoscha?

A la ligne 39, l'enseignant rappelle une nouvelle fois Michelle et Lorena à l'ordre. Or ce tour déclenche une réaction de la part de Michelle (l.40), qui conteste, certes à voix basse mais de manière parfaitement audible: "°was han ich gmacht°" ("qu'est-ce que j'ai fait"). Immédiatement, Lorena enchaîne en prenant en quelque sorte le tour que l'enseignant aurait dû occuper¹⁸. La contestation de Michelle est une action non préférentielle du rappel à l'ordre réalisé par l'enseignant, et la prise de parole de Lorena, qui prend la place

¹⁷ Sur l'importance du *wait-time* pour l'application des consignes, cf. p.ex. Rowe (1974).

¹⁸ Dans le corpus, on observe la structure ternaire suivante: 1) rappel à l'ordre par l'enseignant, 2) contestation par l'élève et 3) reformulation (parfois plus extrême) du rappel à l'ordre, avec présence possible d'une menace de sanction.

énonciative de l'enseignant, exhibe cette caractéristique structurelle, réalisant ainsi une action elle aussi non préférentielle. Les rires de Lorena qui ponctuent son tour et chevauchent en partie le tour suivant de l'enseignant, rendent visible le fait que l'élève est consciente d'enfreindre le mode de participation vers lequel elle est censée s'orienter, constituant de fait une menace potentielle pour l'enseignant. Or, celui-ci effectue un travail de neutralisation qui se manifeste tout d'abord par le fait qu'il ne thématise pas la contestation de Michelle, mais se restreint à énoncer les actions à réaliser ou les comportements à adopter pour que la leçon puisse débuter. Ce faisant, il reprend le matériel lexical du tour 38 ("concentrate", extrait 3) en y ajoutant un verbe ("listen to me") qui révèle un trait du mode de participation scolaire lié à la concentration: écouter. Après une pause relativement longue, un nouvel élément du mode de participation est fourni ("no comments", l.46) par l'enseignant, qui enchaîne alors en impliquant Michelle dans la séquence de consigne ("Michelle (0.2) listen (1.5) for today"). Ce faisant, l'enseignant ne traite pas l'incursion de Lorena de manière spécifique, mais l'englobe au contraire dans la contestation de Michelle, qu'il ne reconnaît d'ailleurs pas et ne traite pas comme telle. Dans ce passage comme dans plusieurs autres de cette séquence d'ouverture, l'enseignant adopte ainsi une stratégie de neutralisation qui vise à refuser de négocier le mode de participation tout en évitant d'évaluer explicitement les comportements problématiques: l'enseignant se contente d'énumérer les actions qui permettent l'entrée dans la leçon, réalisant un travail d'étayage de la compétence de membres des élèves¹⁹.

Dans cette leçon, au dérangement de la structure de base que constitue l'arrivée tardive des élèves, vient s'ajouter l'orientation divergente des participants vers la prochaine activité (épreuve vs. répétition) et une négociation importante du mode de participation, que l'enseignant réussit néanmoins à mettre en place en s'adaptant au déroulement effectif pour rappeler les règles de participation valables hic et nunc. Ce faisant, il règle non seulement la structure de participation, mais aussi les états d'esprit "légitimes" des élèves dans le cadre scolaire.

¹⁹ Sur la compétence de membre, cf. Sacks & Garfinkel (1970). Une dimension de cette compétence concerne le savoir-être que Vasseur (2005) met en regard du savoir et du savoir-faire.

4. Conclusion

Depuis plusieurs années, les théories interactionnistes ont permis de respecifier des notions importantes en linguistique appliquée, telles que cognition, compétence, acquisition par exemple. Un nouveau champ d'intérêt s'ouvre maintenant autour des émotions. Le présent article s'est voulu une modeste contribution au réexamen de cette notion, une étape préliminaire vers un agenda de recherches visant à développer une théorie praxéologique des émotions et à reconsidérer le rôle des émotions dans l'enseignement / l'acquisition des langues.

Un objectif de cet article était de montrer que les émotions sont des phénomènes situés, distribués et socialement partagés. Un autre objectif était de documenter l'entrée dans la leçon, la mise en place d'une atmosphère de travail, le travail de coordination que cela implique et la manière dont les émotions interviennent durant ce processus. Pour ce faire, j'ai brièvement analysé des séquences d'ouverture de leçons d'anglais provenant d'un corpus d'enregistrements vidéo de classes de la Weiterbildungsschule de Bâle-Ville.

Les analyses ont montré que les émotions peuvent être considérées comme des phénomènes publics qui émergent et sont gérés dans l'interaction, et qui contribuent à la structuration des activités de la classe. Elles ont mis en évidence le caractère sensible au contexte des émotions qui sont incorporées dans ce que les individus sociaux font. En ce sens, les émotions sont publiquement accessibles et interprétables au travers d'indices multimodaux.

La séquence d'ouverture, qui sert à entrer dans la leçon en orientant les participants vers les activités didactiques et en mettant en place une atmosphère de travail liée au mode de participation, peut être considérée comme une phase rituelle²⁰. En effet, elle ne sert pas seulement à activer le contexte scolaire (ou un contexte scolaire) et à y inscrire les participants; elle sert aussi à (ré)activer les identités d'enseignant et d'élèves et à les orienter vers un mode de participation localement pertinent. En ce sens, c'est un haut lieu de gestion des émotions. L'entrée dans la leçon se fait selon une structure de base dont la récurrence démontre la tendance des participants à s'orienter conjointement vers les activités didactiques, mais dont la réalisation effective est un travail chaque fois recommencé, qui implique une coordination interactionnelle des participants ayant pour conséquence la complexification de la structure de base de l'ouverture. Ce travail de coordination met en jeu des émotions qui ne sont ni catégorisées explicitement comme étant des émotions ni caractérisées par les participants (comme étant p.ex. de la peur, de la colère ou de la joie), mais vers lesquelles ces derniers s'orientent (ou refusent de s'orienter). Dans le travail interactif de coordination, les émotions

²⁰ Au sens de Dabène *et al.* (1990) ou encore de Wulf *et al.* (2004).

jouent donc un rôle important, en particulier quand l'enseignant vise manifestement à mettre en place une atmosphère de travail et un mode de participation.

Il est tentant, à ce stade, de convoquer la notion de coloration affective que Leontiev (1975) a développée dans le cadre de la théorie de l'activité. Dans cet ouvrage, l'auteur montre que la coloration affective de l'expérience vécue simule à l'avance l'action sur soi qui résulte de l'activité en cours. Or, du fait que les émotions circulent et sont contagieuses, comme le note Clot (2003: 31)²¹, la coloration affective déborde le cadre individuel et s'étend au groupe. En ce sens, l'atmosphère de travail, qui est intimement liée au mode de participation, concernerait les vecteurs situationnels et comportementaux qui contribuent à propager les différentes colorations de la leçon. Une pratique utilisée par certains enseignants consiste, comme je l'ai montré, à neutraliser les émotions, en remplaçant tendanciellement les actes directs par la formulation de règles d'usage sous forme impersonnelle et descriptive, à éviter de rendre *accoutables* certaines orientations des élèves, telle que la plainte et la contestation par exemple, ou encore à laisser des pauses importantes pour que les élèves montrent qu'ils s'orientent vers le mode de participation approprié, tout en règlementant et la structure de participation et les états d'esprit légitimes en classe. En prenant appui sur la métaphore du refroidissement (cf. p.ex. Audigier, 2004), on pourrait alors présenter la neutralisation comme un procédé utilisé pour *refroidir* la *température* émotionnelle de la classe en travaillant sur le mode de participation et en exploitant les spécificités de l'interaction en classe. Les brèves analyses présentées dans cet article ne permettent pas encore de déterminer si cette pratique constitue un principe de la grammaire de l'agir en commun des enseignants et des élèves²², mais offrent un jalon dans la description des interactions dans l'enseignement des langues secondes.

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier, F (2004): Rien ne sert de nier les émotions, mais... In: L. Lafortune *et al.* (éds.), *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy (Presses Universitaires du Québec), 73-99.
- Bamberg, M. (1997). Language, concepts and emotions: the role of language in the construction of emotions. In: *Language Sciences*, 19 (4), 309-340.
- Bange, P. (1992): A propos de la communication et de l'apprentissage de L2. In: *AILE*, 1, 53-85
- Börner, W. & Vogel, K. (Hg.) (2004): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen (Narr).

²¹ In Vygotsky (2003).

²² Sur la notion de grammaire de l'agir (focalisée sur la dimension professorale), cf. Cicurel (2007).

- Brown, H. D. (1994): Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs (Prentice Hall).
- Cicurel, F. (2007): A la recherche d'une grammaire de l'agir professoral. In: M. Charolles *et al.* (éds.), *Parcours de la phrase. Mélanges offerts à Pierre le Goffic*. Paris (Ophrys).
- Clément, R. (1980): Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In: H. Giles *et al.* (eds.), *Language: social psychological perspectives*. Oxford (Pergamon), 147-154.
- Dabène, L. *et al.* (1990): *Variations et rituels en classe de langue*. Paris (Hatier / Credif).
- Davies, B. (1983): The role of pupils play in the social construction of classroom order. In: *British journal of sociology of education*, 4 (1), 55-69.
- Dewaele, J.-M. (2005): Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities. In: L. Ortega (ed.), *Reconceptualizing research on L2 learning across education contexts*. The modern language journal, 89 (3), 367-380.
- Dewaele, J.-M. & Pavlenko, A. (2002): Emotion vocabulary in interlanguage. In: *Language learning*, 52 (2), 265-324.
- Dewaele, J.-M. & Edwards, M. (2004): Tense / aspect, verb meaning and perception of emotional intensity by native and non-native users of English. In: S. Foster-Cohen *et al.* (eds.), *EUROSLA Yearbook*, 4. Amsterdam / Philadelphia (Benjamins), 231-252.
- Dörnyei, Z. (2001a): *Teaching and researching motivation*. Pearson (Harlow).
- Dörnyei, Z. (2001b): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah (Erlbaum).
- Dörnyei, Z. (2007): Creating a motivating classroom environment. In: J. Cummins & C. Davison (eds.), *International handbook of English language teaching*, vol. 2. New York (Springer), 719-731.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (éds.) (2001): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu (University of Hawai'i).
- Edwards, D. (2005): Moaning, whinging and laughing: the subjective side of complaints. In: *Discourse Studies*, 7 (1), 5-29.
- Franceschini, R. (2004): Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In: R. Franceschini & J. Miecznikowski (Hg.), *Leben mit mehreren Sprachen – Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien – Biographies langagières*. Berne (Lang), 121-45.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London (Edward Arnold).
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley (Newbury House).
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993): On the measurement of affective variables in second language learning. In: *Language learning*, 43, 157-194.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs (Prentice Hall).
- Glazer, C. (2003): The distributed nature of emotion in an online course. In: D. Lassner & C. McNaught (eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003*. Chesapeake (AACE), 2584-2585.
- Goffman, E. (1974): *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. New York (Harper & Row).
- Goleman, D. (1995): *Emotional intelligence*. New York (Bantam).

- Good, T. & Brophy, J. (1994): Looking in classrooms. New York (Harper Collins).
- Goodwin, C. (2007): Participation, stance, and affect in the organization of activities. In: *Discourse and society*, 18 (1), 53-73.
- Goodwin, M. H. (2006): Participation, affect, and trajectory in family directive / response sequences. In: *Text and talk* 26 (4/5), 513-542.
- Goodwin, M. H. & Goodwin, C. (2001 [2000]): Emotion within situated activity. In: A. Duranti (ed.): *Linguistic anthropology. A reader*. Oxford (Blackwell), 239-257.
- Hammersley, M. (1990): *Classroom ethnography: empirical and methodological essays*. Philadelphia (Open University Press).
- Hellermann, J. (2008): *Social actions for classroom language learning*. Clevedon (Multilingual Matters).
- Hepburn, A. (2004) 'Crying: Notes on Description, Transcription, and Interaction', *Research on Language & Social Interaction*, 37, 251-291.
- Ingwer, P. (2007): Intra- und Interpersonelle koordinierung am Unterrichtsamfang. In: R. Schmitt (Hg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen (Narr), 195-224.
- Ishikawa, F. (2003): L'aspect affectif du discours en classe de langue: analyse linguistique et énonciative du rire. In: *Enseignement du français au Japon*, 31, 22-38.
- Jefferson, G. (1988): Notes on a possible metric which provides for a 'standard maximum' silence of approximately one second in conversation. In: D. Roger & P. Bull (eds.), *Conversation. An interdisciplinary perspective*. Clevedon (Multilingual Matters).
- Lafortune, L. *et al.* (2004): *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy (Presses Universitaires du Québec).
- Leontiev, A. (1975): *Léontiev, activité, conscience et personnalité*. Moscou (Editions du Progrès).
- MacBeth, D. (1990): Classroom order as practical action: the making and unmaking of a quiet reproach. In: *British journal of sociology of education*, 11 (2), 189-214.
- Mehan, H. (1974): Accomplishing classroom lessons. In: A. V. Cicourel *et al.* (éds.), *Language use and school performance*. New York (Academic Press), 76-142.
- Mortensen, K. (2008): *Instructions and participation in the second language classroom*. Thèse de doctorat non publiée. University of South Denmark.
- Paoletti, I. (1990): Interpreting classroom climate: a study in a year five and six class. In: *International journal of qualitative studies in education*, 3 (2), 113-137.
- Pavlenko, A. (2005): *Emotions and multilingualism*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Pavlenko, A. (ed.) (2006): *Bilingual minds. Emotional experience, expression, and representation*. Clevedon (Multilingual Matters).
- Pavlenko, A. (2008): Structural and conceptual equivalence in the acquisition and use of emotion words in a second language. In: *The mental lexicon*, 3 (1), 92-121.
- Pavlenko, A. & Dewaele, J. M. (eds.) (2004): *Multilingualism and emotions*. *Journal of multilingual and multicultural development*, 25 (1).
- Payne, G. C. F. & Cuff, E. C. (1982): *Doing teaching. The practical management of classrooms*. London (Batsford).
- Pulvermüller, F. & Schumann, J. H. (1994): Neurobiological mechanisms of language acquisition. In: *Language learning*, 44, 681-734.
- Rimé, B. (2005): *Le partage social des émotions*. Paris (Presses universitaires de France).
- Rintell, E. (1984): But how did you FEEL about that? The learner's perception of emotion in speech. In: *Applied linguistics*, 5, 255-262.

- Rintell, E. (1989): That reminds me of a story: the use of language to express emotion by second-language learners and native speakers. In: M. Eisenstein (ed.), *The dynamic interlanguage: empirical studies in second language variation*. New York (Plenum Press), 237-257.
- Rintell, E. (1990): That's incredible: stories of emotion told by second language learners and native speakers. In: R. Scarcella *et al.* (eds.), *Developing communicative competence in a second language*. Boston (Heinle and Heinle), 75-94.
- Rowe, M. (1974): Pausing phenomena. Influence on the quality of instruction. In: *Journal of psycholinguistic research*, 3 (3), 203-223.
- Sacks, H. & Garfinkel, H. (1970): On formal structures of practical action. In: J. C. McKinney & E. A. Tiryakian (eds.), *Theoretical sociology*. New York (Appleton-Century-Crofts), 338-366.
- Schegloff, E. A. (1991): Conversation analysis and socially shared cognition. In: L. B. Resnick *et al.* (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington (American Psychological Association), 150-171.
- Schegloff, E. A. (2002): Opening sequencing. In: J. E. Katz & M. Aakhus (eds.), *Perpetual contact: mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge (Cambridge University Press), 326-85.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973): Opening up closings. In: *Semiotica*, 8, 289-327.
- Schegloff, E. A. *et al.* (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language*, 53, 361-382.
- Schmitt, R. (éd.) (2007): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen (Narr).
- Schumann, J. H. (1994): Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. In: *Studies in second language acquisition*, 16, 231-242.
- Schumann, J. H. (1997): *The neurobiology of affect in language*. Malden (Blackwell).
- Schumann, J. H. (1999): A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In: J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. New York (Cambridge University Press), 28-42.
- Seedhouse, P. (2004): *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden / Oxford (Blackwell).
- Smith, H. J. & Higgins, S. (2006): Opening classroom interaction. The importance of feedback. In: *Cambridge journal of education*, 36 (4), 485-502.
- Solmecke, G. & Boosch, A. (1981): *Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdspracherwerb*. Tübingen (Narr).
- Stöckli, G. (2004): *Motivation im Fremdsprachunterricht*. Aarau (Sauerländer).
- Thévenot, L. (1995): Emotions et évaluations dans les coordinations publiques. In: P. Paperman & R. Ogien (éds.), *La couleur des pensées. Sentiments, émotions, intentions. Raisons pratiques*, 6, 145-174.
- Vasseur, M.-T. (2005): *Rencontres de langues – question(s) d'interaction*. Paris (Didier).
- Vygotsky, L. (2003): *Conscience, inconscient, émotions*. Paris (La Dispute).
- Wagner-Willi, M. (2005): *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hintergrund. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden (VS Verlag).
- Weigand, E. (ed.) (2004): *Emotions in dialogic interaction. Advances in the complex*. Amsterdam / Philadelphia (Benjamins).
- Whalen, J. & Zimmerman, D. H. (1998): Observations on the display and management of emotion in naturally occurring activities. The case of "hysteria" in calls to 9-1-1. In: *Social psychology quarterly*, 61 (2), 141-159.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997): *Psychology for language teachers*. New York (Cambridge University Press).

Wittgenstein, L. (2005): *Recherches philosophiques*. Paris (Gallimard).

Wulf, C. *et al.* (2004): *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse*. Paris (L'Harmattan).

Annexe

Conventions de transcription

[]	Chevauchements
=	Enchaînement immédiat
&	Continuation d'un tour de parole
(1.4), (3.8)	Les pauses sont chronométrées en secondes et dixièmes de seconde
ave-	Troncation
ah:	Allongement
oui?	Intonation montante
demain.	Intonation descendante
non!	Emphase
> <	Accélération du débit
< >	Ralentissement du débit
VRAIment	Prononcé à voix forte
°oui°	Prononcé à voix basse
(zäme; zehn)	Transcription incertaine; propositions multiples
(xx)	Passage incompréhensible, le nombre de x représente le nombre de syllabes repérées par les transcrip-teurs
((se lève))	Description verbale d'un geste, mouvement, regard, etc.
+	Marque l'alignement de la description verbale avec le discours des participants
[15 sec.]	Omission de lignes de transcription