

PROBLÉMATIQUE DE CONSTITUTION D'UNE GRILLE D'ANALYSE DE L'ORAL ÉMOTIONNEL

Freiderikos VALETOPOULOS, Université de Poitiers

Julie RANÇON Université de Poitiers

Efi LAMPROU Université de Chypre

1. Introduction

Dans le cadre du projet ACI «Les sentiments à travers les corpus d'apprenants» soutenu par l'Université de Poitiers, nous avons collecté plus de 900 min de discours d'apprenants en interaction et en production continue. Ces productions orales étaient accompagnées de deux productions écrites. Ainsi, le corpus était bien renseigné et permettait de confronter les informations obtenues dans les deux types de discours. Les participants étaient tous des étudiants (d'un niveau intermédiaire/avancé) dans des départements de langue et de littérature françaises des Universités Aristote de Thessaloniki en Grèce, de Chypre et de Varsovie en Pologne. Ce corpus oral, précisément, représente de fait l'interlangue de ces apprenants. Pourtant, cette démarche d'analyse (aussi complète que possible) a été confrontée à certaines interrogations qui pourraient être résumées comme suit: quels aspects liés à la problématique du projet et au discours émotionnel peuvent être mis en valeur ? Comment peut-on analyser les productions orales d'un point de vue linguistique sachant que les apprenants étaient dans une situation d'interaction semi-authentique ?

Notre recherche de grilles nous a permis d'en dresser une liste très longue (voir par exemple les travaux de Traverso, 2005 ; Cappeau, 2001 ; 2004) mais qui répondent à des objectifs précis ou qui correspondent à des cadres méthodologiques spécifiques. Ces grilles se sont surtout révélées inadéquates pour rendre compte de l'impact de l'écrit sur l'oral et de l'impact de l'oral sur l'écrit.

Dans le cadre de cette communication, nous nous concentrerons alors sur les critères qui nous paraissent importants afin d'analyser un corpus tel que le nôtre.

2. Le corpus collecté

Lors de la production orale, les apprenants ont été enregistrés et filmés. L'entretien est construit autour de quatre étapes:

Etape 1: les apprenants doivent répondre tout d'abord à un questionnaire socio-linguistique comportant des questions sur leur âge, les langues parlées ou les raisons pour lesquelles ils ont appris le français.

Etape 2: les apprenants répondent à un questionnaire ouvert portant sur leur approche interculturelle s'ils ont vécu dans un pays francophone ou sur leurs représentations concernant les pays francophones ainsi que la langue parlée.

Etape 3: les apprenants reçoivent quatre photos successivement et répondent à deux types de consignes. Le premier groupe répond à la consigne suivante: *Décrivez ce que vous voyez sur l'image. Quels sont les émotions que vous éprouvez. Quelle est l'image que vous choisissez et pourquoi ?* Cette consigne limite le recours au jugement rationnel et à l'usage des verbes de cognition. Le deuxième groupe répond à la consigne *Décrivez cette image. Qu'en pensez-vous ? Quelle est l'image que vous choisissez et pourquoi ?* leur permettant une approche plus argumentative. Les images ont été retenues pour cette expérimentation car la première amène à évoquer une émotion positive, la deuxième et la troisième décrivent une émotion plutôt ambiguë, la quatrième provoque une émotion négative.

Pourquoi avons-nous choisi ce procédé? Provoquer une émotion et amener les apprenants à en parler n'est pas une affaire simple. Il existe en effet différentes techniques: la présentation d'images, le visionnage de films ou enfin, la musique. Certes, comme l'indique Gil (2009, pp. 20),

“Une séquence vidéo est considérée comme étant un inducteur d'émotion plus puissant que ne le sont des images. En effet, un film “plonge” le sujet dans une histoire qui possède une dynamique et une complexité, rendant ainsi le stimulus bien plus écologique au regard de la vie quotidienne”

Mais nous avons choisi les images pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il existe d'autres travaux qui portent sur l'apprentissage en anglais et qui utilisent le même processus (voir par exemple le projet *Diderot-Longdale*,

Gouteraux, 2014). Nous pensons par ailleurs que les apprenants ont l'habitude de s'exprimer à partir d'une image (voir par exemple le contenu des certifications). Enfin, nous avons pensé que les apprenants pourraient rester concentrés sur l'image et le contour émotionnel sans se concentrer sur des éléments qui les pousseraient vers une production narrative.

Etape 4: l'apprenant tire un sujet au choix et le développe. Cela permet d'analyser l'argumentation et la prise de position des apprenants, ainsi que l'expression de la subjectivité.

3. Le discours émotionnel des apprenants

Avant de passer aux résultats de l'expérimentation, il serait intéressant de proposer une mise au point théorique et terminologique. En ce qui concerne notre point de vue d'analyse, nous souhaitons souligner que quatre fonctions du discours émotionnel ont pu être relevées.

Tout d'abord, il existe une fonction qui permet d'*exprimer* une émotion, de *réagir* ; le locuteur a un discours émotionnel, spontané, avec des expressions et des interjections qui renvoient à une émotion. Autrement dit, il s'agit de la réaction d'un locuteur face à un événement. Le locuteur n'a pas forcément évalué ses émotions ou même il n'a pas besoin de les évaluer pour les exprimer: voir par exemple l'utilisation des diminutifs, au niveau morphosyntaxique, des exclamations au niveau phonologique ou des interjections. Dans notre cas, les apprenants sont dans une situation semi-authentique, ce qui peut avoir éventuellement une conséquence sur le matériau linguistique utilisé pour exprimer une émotion. Un apprenant, par exemple, réagit avec surprise ("ah !") et enchaîne par le marqueur "d'accord":

(1) "Ah ... hum ... d'accord ... d'accord ... hem ... hum hum ... on peut voir dans la quatrième image ... hum hum ... ce sont des tombes ? d'accord ... des tombes ... un croix ici ... un chien qui ... qui se trouve là ... voilà ... ça c'est vraiment vraiment ... pas bon !" (GR_MIDOU)

Mais un locuteur peut aussi *décrire* ses propres émotions. Le locuteur rapporte ses émotions, il peut raconter ses émotions, il peut décrire son ressenti. Dans ce cas précis, le locuteur peut parler de ses propres émotions sans forcément éprouver ces émotions au moment de la communication.

Cela est intéressant d'un point de vue linguistique car le locuteur revient sur son ressenti et évalue les émotions qu'il a ressenties. Il les analyse et leur attribue un nom.

(2) “La première [inaudible] me fait sentir des sentiments heureux et ... une évocation d'un paradis exotique c'est une grande chose pour nous [rire] me fait sentir calme et heureuse.” (GR_KOULO)

Le troisième procédé est celui de la médiatisation des émotions. Le locuteur, étant un médiateur, rapporte les émotions de quelqu'un d'autre. Cela permet au locuteur de faire état du ressenti de quelqu'un d'autre utilisant ses propres mots. La description de la situation émotionnelle n'est pas due à sa propre expérience et à une évaluation de cette expérience mais à un ressenti indirect qui permet au locuteur de filtrer les informations et de présenter l'état émotionnel des autres en passant par sa propre évaluation. Cette médiatisation peut être exprimée par l'utilisation de certains marqueurs comme *visiblement* (exemple 3).

(3) “En milieu d'après- midi, plusieurs centaines de personnes, principalement des jeunes visiblement émus, ont patienté parfois une heure et demie dans le froid vif pour se recueillir quelques minutes seulement.” (lxtutor.ca / Le Monde)

(4) “Ahh ... Il y a deux personnes ... deux enfants ... de petits enfants ... euh ... le premier enfant est nègre ... et peut-être du tiers monde ... il y a des larmes ... ils jouent même les deux enfants ils jouent de ... euh ... du violon ... mais le premier qui vient du tiers monde est plus triste. L'autre enfant est plus sûr de son avenir peut-être.” (GR_IOAN)

Enfin, la quatrième fonction permet de *susciter* une émotion. Le discours amène au ressenti, comme c'est le cas par exemple de la littérature ou de certains discours politiques (voir Micheli, 2014). L'auteur tente, par exemple, de susciter une émotion sans forcément utiliser un lexique émotionnel.

(5) “Christine cependant avait été se mettre dans le coin de la chambre. Au premier cri, un grand frisson l'avait saisie, et elle s'était bouché les oreilles, mais elle avait beau faire, elle les entendait, ces cris, comme du dedans d'elle, qui la secouaient toute – et voilà, tout à coup, elle se jeta sur le médecin.” (C. Ferdinand-Ramuz, *Jean-Luc persécuté*, p. 41)

Chez les apprenants, cette fonction peut être rencontrée soit dans le cadre d’une production d’expression créative ou dans le cadre d’une démarche interactionnelle ; les apprenants sont à la recherche d’un feedback de l’interlocuteur, ou de l’expérimentateur :

(6) “Ici il y a TANT de tant de gens MORTS mai:s je sais pas la raison et le chien il est là euh il il est calme tranquille et il il est comme un GARDIEN de ces de ces gens: qui sont mo:rts (se recule dans sa chaise, mets les mains sous la table (...)) je sais pas (rires de malaise, prends la photo dans ses mains et la donne à l’expérimentateur, fait un signe de dégoût tout en se reculant dans la chaise)” (IM-GR-2)

Dans cet exemple, l’étudiante a souhaité montrer à l’expérimentateur combien cette photo la mettait mal à l’aise, sans pour autant utiliser le lexique correspondant. Elle se contente de mettre en œuvre des éléments paraverbaux (rythme ralenti, intonation montante, haussement de la voix) et non-verbaux (positionnement du corps, geste de rejet) détectables par l’interactant. Ces techniques nous enseignent que même un discours en action de type “monologue” face à un expérimentateur reste une interaction (voir Rançon, 2014).

Observons à présent les différentes grilles que l’on peut utiliser pour l’analyse de ce type de corpus.

4. Grille d’analyse

Dans le cadre de cet article, nous nous proposons d’aborder trois différentes grilles d’analyse: celle portant principalement sur la combinatoire lexicale, l’approche interactionnelle et l’approche (inter-) culturelle.

4.1. La combinatoire lexicale

D’après Fiehler (2002: 86), “[p]eople can use two different strategies to communicate emotions and experiences: They can give them expression in different ways or they can make them the explicit topic or subject of the interaction”. Ainsi, il propose deux fonctions principales, celle de l’expression de l’émotion incluant toutes les réactions et attitudes, et celle de la *thematization*; l’émotion devient le sujet de l’interaction par le biais

de la verbalisation. Il envisage alors quatre critères d'analyse: le *dire* d'une émotion, autrement dit le locuteur donne un nom à ce qu'il a éprouvé, la description de l'émotion, la désignation ou la description des événements et des circonstances et la description ou la narration de la situation. Cette approche peut être croisée avec l'analyse de la combinatoire lexicale, ce qui nous permet de développer les deux premiers critères au regard d'autres informations (voir aussi Valetopoulos & Lay 2015):

a. Au niveau syntaxique: l'analyse syntaxique des prédicats émotionnels; la prise en charge: la présence du lieu psychologique (par exemple, "je", "tu", "il", "elle"...); la structure de la phrase, (par exemple, la longueur de la phrase, l'organisation syntaxique, les différents phénomènes de mise en relief).

b. Au niveau sémantique/lexical: l'analyse des prédicats d'émotion sélectionnés; la conceptualisation et la verbalisation (par exemple, peur vs. crainte, content vs. heureux); la fréquence des prédicats d'émotions et le choix du prédicat (nom, adjectif ou verbe).

c. Au niveau de la combinatoire lexicale: les verbes supports utilisés par les apprenants (par exemple, éprouver...); les adjectifs axiologiques portant sur les émotions (par exemple, une grande émotion, un grand plaisir...); les adverbes axiologiques portant sur les émotions (par exemple, vraiment content..., très déçu...)

d. Au niveau du lexique à charge émotionnel: le lexique à charge émotionnel (métaphore...); les manifestations: expressions impliquant le corps, l'espace (contour émotionnel); le lexique axiologique avec un effet émotionnel (intensité). Par exemple: un moment très difficile.

e. Au niveau de la construction et de l'organisation du discours (marqueurs d'interaction, marqueurs de remplissage, répétition, réduplications, hésitations...).

A titre d'exemple, nous pouvons mentionner l'extrait suivant:

(7) "Hum euh au centre de l'image il y a la femme heu qui qui crie plutôt euh je pense qu'elle est stressée qu'elle est pressée peut - être peut - être elle est beaucoup de problèmes elle ne sait pas comment les résoudre hum peut - peut - être ce sont des problèmes au travail peut - être ce sont des heu problèmes heu à

la famille hum avec son mari peut - être ou avec des enfants euh je pense qu'elle peut se sentir euh stressée et frustrée hum. [...] Hum je pense que je sais qu'est-ce qu'elles ressentent parce que j'avais un moment dans ma vie que je me sentais pareillement et hum si je le regarde je m'en souviens ce ce période. C'est tout." (PL_KOWA)

Dans cet exemple, le passage « au centre de l'image il y a la femme heu qui qui crie plutôt » permet à l'apprenant de décrire le contexte avec un vocabulaire qui renvoie à un état émotionnel et par la suite de désigner, verbaliser les émotions ressenties (stressée, pressée, frustrée). Le passage « j'avais un moment dans ma vie que je me sentais pareillement et hum si je le regarde je m'en souviens ce ce période » renvoie à la description de sa propre expérience alors que le suivant « beaucoup de problèmes... peut-être ou avec des enfants » permet d'explicitier un contexte amenant à comprendre et à identifier l'état émotionnel.

4.2. L'approche interactionnelle

Notre regard se porte à présent sur les études menées par les spécialistes de l'interaction et la mise en relief des grilles d'observations qui ont pu en ressortir. Certains chercheurs se sont concentrés spécifiquement sur la relation "multimodalité et émotions" (Cosnier & Brossard, 1984 ; Calbris & Porcher, 1989 ; Kerbrat-Orrecchioni, 1987 ; pour n'en citer que quelques-uns). D'autres ont mis en exergue des corrélations entre les mimiques faciales et la ponctuation (Luzzati, 1991), les mimiques lors d'une communication assistée par ordinateur (Mourlhon-Dallies & Colin, 1995), se concentrent sur le mouvement des yeux (Pelachaud & Poggi, 1998) ou encore des expressions faciales, des gestes au regard de l'intonation (Cassell & al., 1994). Ce que nous pouvons regretter, pour le travail qui nous incombe, est que l'ensemble de ces recherches ne se sont focalisées que sur un aspect bien particulier du discours, évinçant la macrovision qui fait vivre la situation d'interaction. Relevons tout de même l'existence de certains travaux dont les auteurs ont tenté d'approcher cet épineux problème. Frijda (1986) et Plantin, Doury & Traverso (2000) notamment ont su apporter quelques éléments de réponse. Nous retiendrons surtout la grille d'analyse des discours interactifs oraux de Traverso (2005) qui mérite d'être mise en relief dans le sens où elle permet d'observer les éléments verbaux, non-verbaux et paraverbaux dans leur ensemble, mais

elle nous donne aussi des indications sur les marques de l'écrit présentes dans l'oral. Elle émet des considérations provenant traditionnellement des approches énonciativistes et qu'elle estime être compatibles avec une approche interactionniste. Dans notre cas de figure, cela nous a paru tout à fait pertinent. Traverso identifie ainsi les rôles du locuteur par son attitude, définit l'attitude du locuteur par rapport au contenu verbal et décrit les différentes façons dont le locuteur peut manifester des émotions ; à savoir désigner cette émotion, l'évoquer par certaines caractéristiques ou encore l'incarner dans le discours. Les résultats de nos observations sont décrits ci-dessous :

a. Les manifestations d'un rôle par l'attitude :

Nous relevons dans l'exemple suivant les manifestations d'un rôle (être étudiante) par une explicitation d'attitude. L'étudiante polonaise marque également sa volonté de proposer un discours proche de celui de l'écrit :

(8) “oui la concentration... parce qu'il me reste encore des cours... aujourd'hui... la fatigue aussi... oui c'est ça... je n'peux pas dire que je suis vraiment euh stressée ou... pleine de tristesse mais je n'peux pas dire non plus que je n'éprouve pas de stress (...) cette image correspond mieux à mon état maintenant” (Pol-AN-INA)

L'étudiante justifie également sa prise de rôle à travers l'utilisation de phrases complexes, présentes généralement dans les discours écrits :

(9) “Bien qu'elle soit dans la foule, elle est au centre de l'événement” (...) “Puisqu'un chien est un symbole de hum la solitude... de la tristesse... de la mélancolie... je je je partage ce sentiment” (Pol-AN-INA)

Cette manifestation d'un rôle par l'attitude peut aussi prendre forme par l'intermédiaire de formes linguistiques, discursives ou interactionnelles. Par exemple, avec l'utilisation de connecteurs lors d'un moment de description :

(10) “Premièrement je vois (...). Ensuite...” (Pol-AGN)

(11) “Au second plan, je vois...” (Pol-KAR)

(12) “De plus (...). A l'arrière-plan, au deuxième plan...” (Pol-ALE)

On peut également identifier dans le corpus une distanciation ou un brouillage, comme le nomme Traverso, au travers de commentaires méta-énonciatifs auto-initiés ou par l'indication d'une prise de distance méta-énonciative par des jeux vocaux:

(13) Commentaire méta-énonciatif auto-initié: "Les émotions que je peux lier à cette image sont bien positives" (POL-AN-INA)

(14) Indication d'une prise de distance méta-énonciative par des jeux vocaux: "hum... hum... c'est tout ce que je peux dire à propos de cette image" (Pol-ALE)

b. Les attitudes par rapport au contenu de l'image:

Concernant les attitudes du locuteur par rapport au contenu de l'image, le corpus permet d'observer des expressions d'appréciation ou de dépréciation. Cette technique met en exergue dans notre exemple un choix lexical assez complexe (« campagne/stratégie anti-raciale »):

(15) Apprécier: "[j'aime cette image] parce qu'elle peut être très émotionnelle et peut être utilisée dans une campagne dans un stratégie anti-raciale" (Pol-MIC)

Sont présentes des manifestations de certitude ou d'incertitude:

(16) Incertitude: "peut être ce sont des problèmes au travail à la famille avec son mari peut être ou avec des enfants je pense qu'elle peut se sentir stressée ou frustrée (...) je ne suis pas sûre" (Pol-AGA)

Les étudiants de l'étude marquent également leur intérêt ou désintérêt vis-à-vis de l'image:

(17) Désintérêt: "(hausse les sourcils) j'ai aucun sentiment sauf l'étonnement peut-être pourquoi elle crie pourquoi... quelles sont les raisons pour lesquelles elle crie" (repoussera de la main l'image à la fin de son discours) (Pol-MAL)

(18) Intérêt: "(sourire) j'adore les chiens donc c'est je vois un chien au première plan et il regarde à quelque chose avec l'impression triste mélancolique si on peut dire quelque chose à propos d'un chien" (Pol-MIC)

c. Les manifestations d'émotions:

Enfin, les étudiants de l'expérimentation peuvent manifester des émotions en les désignant, en les évoquant ou encore en incarnant les émotions dans le discours:

- la désignation de l'émotion:

(19) Tristesse: “Non seulement le chien me fait euh des émotions mais aussi des des creux qui sont peut-être préparés pour les autres personnes mortes et ça me rend triste” (Pol-MAL)

- l'évocation de l'émotion:

(20) Évocation du regret: “et je pense que cette femme ici elle a le temps pour soi-même parce que ça c'est le problème même si j'ai du temps libre je le consacre pour mes proches mes amis et pas pour moi-même” (Pol-KIN)

- l'incarnation des émotions dans le discours:

(21) Les procédés rhétoriques (répétition, gradation): “je vois tout d'abord un jeune garçon un petit garçon noir qui a l'air très très très triste (...) et aussi tout le visage est très très très triste” (Pol-JUL)

Cet ensemble organisé de catégorisations permet au chercheur que nous sommes de mieux identifier l'oral émotionnel qui se dégage du corpus et d'apprécier plus finement les éléments qui pourraient relever initialement de l'écrit et qui sont présents dans l'oral. Le travail mené par Traverso nous semble assez exhaustif pour le corpus qui nous préoccupe. Sa force est de ne pas omettre le contexte dans lequel le discours oral est présenté. Ainsi, la multidimensionnalité du discours est préservée.

4.3. L'approche (inter-)culturelle

Les travaux de Scherer et al. (1986) proposent une étude cross-culturelle permettant d'analyser différents aspects dont les antécédents d'une expérience émotionnelle. Ainsi, Summerfield & Green (1986) soulignent que la joie a comme cause éventuelle les retrouvailles avec des amis, la réussite à un examen à l'université ou l'obtention du permis de conduire (idem 54), ce qui peut avoir un rapport avec l'identité des participants. Pour

la tristesse, ils avaient relevé les antécédents suivants: problèmes avec des amis, mort d'un ami ou d'un parent, etc. (idem 55-56). La fréquence de chacun de ces sujets dépendait parfois du lieu d'origine des participants.

Nos données nous permettent en effet de réfléchir sur les rapports établis entre les causes éventuelles qui provoquent un sentiment et la contextualisation culturelle de cette émotion. L'analyse par exemple du corpus d'apprenants hellénophones et d'apprenants polonophones a montré que les uns associent le soleil et les vacances (image 1) avec leur vie quotidienne, avec une expérience habituelle alors que les autres parlent de leurs vacances de rêve, du stress à l'Université. Ces deux approches différentes ont un impact sur le matériau linguistique utilisé:

(22) "Holala les vacances euh la mer euh le ciel qui est bleu euh il fait chaud il fait très très chaud hum je serais plutôt hum je ne serais pas plutôt stressée euh je serais relaxée si euh si je p- je peux dire comme ça hum je ne pense pas au travail aux études"
(PL_KOWA)

(23) "ça c'est un c'est un peu heureux ça c'est l'été le soleil, et à chypre c'est ça c'est... un peu... usuel.. [rire] ... et pendant l'été on est ... il fait très ... chaleur ... et on est ... la mer ... toujours ... et moi je viens d'une d'un ville que c'est près de la mer et c'est... ça ... c'est...mh ... c'est ... c'est la joie c'est l'été c'est la vie [rire]"
(CY - CHLO)

Nous pouvons alors constater que l'apprenant polonophone utilise des prédicats pour exprimer une émotion négative mais aussi des émotions positives avec un conditionnel contrairement au discours de l'apprenant hellénophone qui est plus déclaratif.

5. Conclusion

L'analyse proposée ci-dessus a mis en évidence certains des multiples aspects qui pourraient être analysés à travers un corpus oral, et plus précisément un corpus qui a pour objectif de décrire le discours émotionnel. Si nous pouvons mettre en lumière les stratégies lexicales ou morpho-syntaxiques utilisées par l'énonciateur afin d'exprimer ses émotions, ces stratégies ne doivent pas être analysées sans prendre en compte d'autres stratégies, énonciatives ou méta-énonciatives. Le passage

de l'énonciateur de la première personne 'je', à la troisième personne 'il / elle', l'accompagnement du verbal par des gestes ou des expressions faciales émotionnelles, l'impact des spécificités culturelles sur les réactions des apprenants ne peuvent qu'enrichir notre analyse et nous permettre de mettre en place une solide base pour le développement de l'enseignement de cette partie du lexique.

Références bibliographiques

- Bouquet & R. Porquier (Eds), *Niveau B2 pour le français: textes et références*, Paris: Didier, 119-149.
- Calbris G. & Porcher L. (1989). *Geste et communication*. Paris : Edition Didier.
- Cappeau P. (2001). Faits de syntaxe et genres à l'oral. *Le français dans le monde* numéro spécial *Oral: variabilité et apprentissages*, 69-77.
- Cappeau P. (2004). L'articulation oral/écrit en langue, in C. Garcia-Debanç & S. Plane (dir), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris: Hatier, 17-136.
- Cassell, J. & al. (1994). Animated conversation: Rule-based generation of facial expression, gesture and spoken intonation for multiple conversational agents. *Proceedings of SIGGRAPH*. Orlando, FL.
- Cosnier, J. & Brossard, A. (1984). *La communication non-verbale*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Fiehler, R., (2002). How to Do Emotions With Words: Emotionality in Conversations. Dans S. Fussell, *The Verbal Communication of Emotions* (pp. 79-106). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gil, S. (2009). Comment étudier les émotions en laboratoire ? *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 15-24.
- Goutéraux, P. (2014). L'appréciation et sa verbalisation en anglais langue étrangère « *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, XXXIII/2*, mis en ligne le 14 juin 2014, consulté le 21 juin 2015. URL: apliut.revues.org/4420#tocto1n4 (consulté le 20 août 2016).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La description des échanges en analyse conversationnelle : l'exemple du compliment, *DRLAV* 36-37, 1-53.
- Luzzati, D. (1991). L'oral dans l'écrit. *Langue française*, 89, Paris : Larousse.
- Micheli, R. (2014). *Les émotions dans les discours. Modèle d'analyse, perspectives empiriques*. Bruxelles: De Boeck.
- Mourlhon-Dallies, F. & Colin, J.Y. (1995). Les rituels énonciatifs des réseaux informatiques entre scientifiques. *Les Carnets du Cediscor* 3, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 161-172.
- Pelachaud, C. & Poggi, I. (1998). Performative Faces. *Speech Communication*.
- Plantin, Ch. Doury, M. & Traverso, V. (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Rançon, J., (2014). La multimodalité lors de l'expression verbale d'émotions en Français

- Langue Etrangère chez les apprenants chypriotes. Colloque international *Les sentiments à travers les corpus*, 25-27 septembre 2014, Université de Poitiers.
- Traverso V., (2005). Grille d'analyse des discours interactifs oraux. Dans J. C. Beacco, S. Scherer R. K. et al., (1986). *Experiencing emotion: A cross-cultural study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Summerfield, A. B. & Green, E. J., (1986). Categories of emotion-eliciting events: a qualitative overview". Dans R. K. Scherer et al., *Experiencing emotion: A cross-cultural study*. Cambridge: Cambridge University Press, 50-65.
- Valetopoulos, F. & Lay, M.-H., (2015). Exprimer ses émotions à l'oral: étude d'un corpus d'apprenants. Dans K. Wróblewska-Pawlak et al., *Regards sur l'oral et l'écrit*. Varsovie : Université de Varsovie, 218-223.