

## Introduction

Moa Hagafors<sup>1,2</sup>, Lydia Heiden<sup>1,2</sup>, Louise Tarrade<sup>1,3\*</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire ICAR (UMR 5191), 69007 Lyon, France

<sup>2</sup> Université Lumière Lyon 2, 69007 Lyon, France

<sup>3</sup> ENS de Lyon, 69007 Lyon, France

### 1 Savoir ou savoirs - approches langagières

Le colloque par et pour jeunes chercheur·e·s ICODOC est organisé tous les deux ans au laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, UMR 5191) à l'ENS de Lyon. Depuis sa première édition en 2015, il a toujours eu une visée pluridisciplinaire et une ouverture internationale, choisissant des thématiques vastes autour du langage et de l'éducation (qui sont deux axes principaux au laboratoire ICAR). Dans sa quatrième édition, le comité d'organisation a proposé comme objet de réflexion le concept du savoir, son acquisition, sa transmission et ses manifestations au prisme du langage.

Le savoir est un sujet sur lequel s'interrogent les philosophes et scientifiques depuis longtemps. Déjà Platon s'interrogea sur ce que c'est de *savoir*, et les différents versants de l'épistémologie nous ont depuis montré à quel point la question de savoir est centrale à beaucoup de disciplines. Un débat important en termes de langage a longtemps été celui du rapport entre langage et pensée. A partir du moment où les réflexions saussuro-structuralistes (cf. De Saussure, 1989) présentent la langue comme quelque chose qui construit la pensée (plutôt que de simplement la refléter), le « lieu constitutif du savoir » (Genest, 1996 : 323) est considéré comme ne se trouvant plus chez le sujet, mais résidant dans le langage qui organise ces savoirs. Le rôle du savoir dans le langage a aussi été mis en avant par des études ethnographiques et conversationnelles qui montrent à quel point le savoir est un élément essentiel de toute action et de toute communication. Goodwin (2018) souligne notamment que les états de savoir complémentaires de chaque participant sont centraux pour l'organisation coopérative des actions, tant au niveau global qu'à l'intérieur de chaque action. En nous exprimant, nous manifestons des savoirs non seulement par le contenu de nos propos mais aussi par la manière dont nous les présentons, ce qui a été mis en avant par des études à différentes échelles : dans la morphosyntaxe avec la modalisation épistémique (Gosselin, 2010 ; Kronning, 2004), en analyse du discours et au sein des théories de l'énonciation avec les questions de prise en charge énonciative (Rabatel, 2012), en analyse conversationnelle avec les notions de statut et posture épistémique (Heritage, 2012) et dans la didactique des langues quand il s'agit de la transmission du savoir (Guichon et Koné, 2015), pour n'en mentionner que quelques exemples.

Avec cette multiplicité d'approches, il en va de soi qu'il existe diverses formes et catégories de savoir. Nous avons d'abord le savoir scolaire ou informationnel qui correspond à des informations connues et des connaissances théoriques, et le savoir-faire qui correspond

---

\* Corresponding authors:

[moa.hagafors@ens-lyon.fr](mailto:moa.hagafors@ens-lyon.fr); [lydia.heiden@ens-lyon.fr](mailto:lydia.heiden@ens-lyon.fr); [louise.tarrade@ens-lyon.fr](mailto:louise.tarrade@ens-lyon.fr)

à des compétences se manifestant à travers des actions accomplies (dont également la parole et d'autres formes de langage et de communication). Également distinguées sous les noms de *savoir théorique* et *savoirs pratiques* ou *savoirs d'action* (cf. Bernadou, 2011), ces deux catégories en regroupent chacune plusieurs autres, telles que les savoirs partagés ou personnels (cf. Bouchez, 2012). Nous pouvons alors nous poser la question de s'il faut parler de savoir au singulier ou de savoirs au pluriel. Les différentes formes de savoir se manifestent et s'acquièrent de façons variées. En effet, les sources de savoir et d'apprentissage sont multiples : personnes, objets, expériences et autres, et l'acquisition de ces différents savoirs, se faisant de manière implicite ou explicite, peut également participer à la construction et la reproduction, conscientisée ou non, de pratiques sociales (voir également la notion d'*habitus* développée par Bourdieu, 1976).

La transmission des savoirs a effectivement un impact au niveau sociétal. D'après Lange et Barthes par exemple, le choix des savoirs scolaires à transmettre « pour une génération donnée est un choix politique : selon les points de vue adoptés, les savoirs scolaires ont une visée de domination et d'intégration culturelle ou d'émancipation car permettant l'accès à l'universel. » (2017 : 4). Francis Bacon est d'ailleurs souvent cité pour sa célèbre assertion *knowledge is power*, qui souligne l'importance accordée au savoir dans la société ainsi que l'asymétrie que peut créer une différence de niveau de savoir, notamment au niveau linguistique (Bourdieu, 1982). Ceci se manifeste également à un niveau plus individuel. En effet, chaque locuteur détient des savoirs propres auquel il a un accès direct (ce que Pomerantz (1980) appelle des *Type 1 knowables*), mais aussi des savoirs auquel il a un accès indirect, par exemple des informations qui lui ont été communiquées (*Type 2 knowables*). Ainsi, le niveau de savoir de deux interactants par rapport à un sujet donné, de même que leur reconnaissance mutuelle de ces différents niveaux, ce que Heritage appelle leurs *statuts épistémiques* (2012), influence la manière dont ils communiquent. En effet, ces statuts sont mobilisés à chaque instant de l'interaction (*posture épistémique*), et dans le cas où un locuteur manifeste un savoir supérieur à celui de son interlocuteur, une asymétrie épistémique s'instaure. Cette asymétrie varie tout au long de l'interaction et peut ainsi se retrouver aussi bien dans des contextes privés qu'institutionnels, comme par exemple dans des situations de démarches administratives par des demandeurs d'asile (Piccoli *et al.*, 2019), dans des interrogatoires de police (Antaki et Stokoe, 2017), ou encore lors d'interactions patient-médecin (Ten Have, 2001). Le savoir, médié par le langage, joue donc un rôle primordial dans les relations humaines, et ceci à tous les niveaux.

La question du savoir au prisme du langage est abordée à ces différents niveaux par les auteurs du présent volume dans des contextes variés (entre autres : médias, enseignements, situations professionnelles, situations du quotidien, entreprises, contextes ludiques). À cette fin, ils mobilisent différentes méthodologies avec des approches diverses (analyse du discours, analyse conversationnelle, syntaxe, ethnographie, sociolinguistique, didactique, etc.). Ils représentent ainsi la grande diversité de la thématique et le rôle que joue le savoir, son acquisition, sa transmission et sa manifestation à travers et autour du langage.

## **2 Contributions rassemblées dans cet ouvrage**

Suivant une organisation par thématiques (et non prioritairement méthodologique) autour des axes proposés par le comité d'organisation du colloque ICODOC 2021, les présents Actes regroupent 16 contributions. Après des considérations autour de la répartition et la représentation du savoir en lien avec la société (2.1) et en milieu professionnel (2.2), il est question de l'acquisition du savoir dans différents contextes d'apprentissage (2.3) et du rôle du savoir dans des contextes ludiques (2.4). Enfin, des regards sur quelques marqueurs discursifs en différentes langues et situations (2.5) clôturent la collection.

## 2.1 Savoirs et société

Dans une optique sociétale, s'intéresser au savoir veut notamment dire observer comment il est traité par les institutions, ainsi que par les médias et les populations. De quelle façon se fait l'accès aux informations, comment sont-elles données et reçues ? De quelle manière se positionnent les détenteurs d'informations et comment se présentent-ils afin de justifier leur position ? C'est autour de ces questions que tournent les contributions de cette section.

La proposition de **Lou Bouhamidi** revient sur le parcours administratif de la demande d'asile et interroge la manière dont les savoirs sont distribués et négociés entre les différents acteurs tout au long de ce processus. Il ressort d'abord de cette analyse une distribution inégale des savoirs en défaveur du demandeur d'asile puisque de nombreuses connaissances, souvent implicites, sont en réalité nécessaires à celui-ci, qui doit alors réussir à adapter son récit aux attentes des institutions pour espérer voir sa demande aboutir. L'accent est ensuite mis sur le rôle de l'avocat comme renégociateur des savoirs, permettant ainsi leur légitimation.

**Simone Bacci** nous propose une analyse syntactico-énonciative du discours du journaliste et écrivain Roberto Saviano, à partir d'un corpus d'interviews et de posts sur les réseaux sociaux, faisant finalement le lien avec son roman phare *Gomorra*. Cette analyse met en avant les différentes stratégies utilisées par Roberto Saviano pour s'ériger à la fois en tant qu'expert du milieu mafieux mais aussi pour se construire un éthos d'éclaireur, porteur de vérité, tout en cherchant dans le même temps à se donner une légitimité et à susciter de l'empathie auprès de son auditoire.

La proposition de **Rubis Le Coq** part d'un constat : une parole des Conakrykas quasi inexistante sur l'épidémie d'Ébola à son arrivée dans la capitale de la Guinée, malgré le fait que cette épidémie ait été très médiatisée et que les traces de son passage subsistent encore. En adoptant un point de vue réflexif, ce sont les raisons de ce silence que ce papier se propose d'expliquer dans un premier temps, pour ensuite proposer un outil méthodologique permettant de faciliter la mise en mots de cette période et l'accès au récit, notamment en sollicitant la mémoire visuelle des participants : les balades commentées.

La contribution de **Julia Fuchs** présente le concept du Langage Facile (en s'appuyant sur l'exemple du *German Easy Language*) comme moyen facilitateur d'accès aux savoirs permettant une participation à la vie d'une société aux personnes avec des restrictions intellectuelles. À travers une présentation des principes et des différentes guidelines existantes et une analyse de corpus démontrant l'hétérogénéité des usages, elle montre le potentiel ainsi que les besoins d'amélioration du Langage Facile du côté de chacun des trois acteurs et de leurs relations : les créateurs de textes en Langage Facile, les textes mêmes et les personnes cibles.

## 2.2 Savoirs en milieu professionnel

Le savoir et les compétences jouent un rôle fondamental dans le milieu professionnel et d'entreprise : il s'agit des éléments qui justifient l'aptitude d'une personne pour un certain travail. Comment acquérir et transmettre ces savoirs et compétences ? Et comment montrer ce que l'on maîtrise afin de créer une certaine image de soi-même ? C'est cette thématique qu'abordent les contributions dans cette section.

**Sandrine Graf** s'intéresse dans sa contribution au discours corporate, la communication de l'image d'une entreprise qui se présente elle-même (plutôt que de leurs produits), autant en interne qu'en externe. S'appuyant sur trois corpus différents, Graf explore les usages de prestataires du conseil en communication, la création d'une image d'expert de différentes entreprises à travers leur discours corporate et elle décrit l'écosystème du discours corporate

en mettant en relation les différents documents constituant l'image d'une entreprise autour d'un site corporate.

S'appuyant sur les données récoltées lors d'une enquête de terrain d'un an en milieu professionnel et mettant en œuvre une analyse multi-échelle, **Marine Pelé-Peycelon** s'intéresse dans sa proposition au processus de construction d'une pratique professionnelle. Plus exactement, c'est au travers d'une étude de cas qu'elle montre comment la configuration tutorale, changeante, crée des affordances dont un maître d'apprentissage débutant va se saisir afin de construire sa propre pratique tutorale, notamment du fait de ses interactions avec les différents acteurs de cette configuration au fil du temps.

### 2.3 Savoirs dans l'apprentissage des langues étrangères

Objectif principal de l'enseignement, la transmission de savoirs n'a pourtant pas de méthodologie uniforme, se faisant dans des contextes variés tels que l'enseignement en classe, en groupe de travail ou encore à l'aide d'outils numériques, innovateurs et parfois ludiques. Quelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage sont adoptées par les enseignants ou les élèves ? Sont-elles efficaces ? C'est ces considérations qui ont motivé les contributions de cette section.

Dans sa contribution, **Fanguang Kong** met en lumière l'importance du langage non verbal lors de situations d'asymétrie de pouvoirs linguistiques et montre comment celui-ci joue à la fois un rôle de soutien au langage verbal, mais permet aussi dans un certain sens de compenser les différences de compétences linguistiques entre locuteurs et ainsi rééquilibrer cette asymétrie. Pour cela, il s'appuie sur l'analyse qualitative d'un enregistrement audiovisuel d'une séance de groupe de travail composé d'une étudiante chinoise et de deux étudiants français natifs.

**Manon Boucharechas** étudie les « déritualisations » à l'initiative des apprenants allophones dans des situations de classe. Il s'agit des interventions sortant l'élève et l'enseignant de leurs rôles prototypiques, que ce soit au niveau relationnel ou hiérarchique, ou en rapport avec le savoir. En s'appuyant sur une approche interactionnelle et ethnographique, Boucharechas montre comment ces déritualisations ne servent pas pour l'élève à se montrer comme plus savant ou supérieur à l'enseignant. Au contraire, l'élève mobilise son savoir ou son non-savoir pour manifester sa volonté d'apprendre, sa non-capacité à résoudre une tâche ou sa position supérieure par rapport aux autres élèves, ou encore pour se défendre contre des accusations. L'enseignant peut alors répondre de différentes manières, même s'il semble toujours garder un équilibre relationnel tout en s'assurant de ne pas perdre son rôle de gestion de la parole.

La proposition de **Clara Cousinard** tend à confirmer l'intérêt des méthodes d'apprentissage sur corpus par rapport aux méthodes traditionnelles par la mise en place d'un protocole expérimental impliquant quatre binômes d'apprenants de FLE mobilisant ou non cette méthode. À travers l'analyse des données audiovisuelles des apprenants en situation d'apprentissage, Cousinard met également en lumière les stratégies d'apprentissage mobilisées par les apprenants et comment l'apprentissage sur corpus leur permet de mieux conscientiser et s'appropriier les notions étudiées.

Dans sa contribution, **Lizandro Becerra** présente et évalue un jeu sérieux (jeu vidéo) intégré dans une séquence d'apprentissage spécialement conçue dans le cadre d'un cours scolaire d'espagnol langue étrangère. La plus-value du jeu est testée à travers des questionnaires, des entretiens avec les enseignants ainsi qu'avec des élèves et des tests de vocabulaire. Becerra constate un effet légèrement positif de l'utilisation du jeu sérieux pour l'apprentissage des élèves mais présente également une vision critique de la méthode

d'analyse employée et des pistes d'amélioration concernant la conception de la séquence scolaire ainsi que le jeu.

## 2.4 Savoirs en contexte ludique

Les situations ludiques peuvent être lieu de transmission de savoir, notamment dans le cas de streams commentés à visée d'un public et dans des jeux coopératifs tels que des escape games. Quelle information est communiquée et à destination de qui ? Comment est-elle présentée ? Les contributions de cette section s'intéressent à ces questions.

**Sophie Kraeber** nous propose une analyse de l'usage de marqueurs affectifs et axiologiques dans le cadre de coachings de joueurs de *League of Legends*. Elle définit le degré de valeur méliorative ou péjorative grâce à un test de perception et présente ensuite, en appliquant l'échelle ainsi constituée, une analyse quantitative des marqueurs employés par trois joueurs coachs connus français. L'un d'eux se démarquant par l'utilisation très fréquente de marqueurs péjoratifs, Kraeber présente une analyse qualitative d'un extrait de séance de coaching de ce dernier. Elle montre ainsi l'intégration de ces marqueurs dans le discours du joueur coach, en considérant tant son style personnel que le cadre particulier qui a vocation à être divertissant s'agissant d'un coaching diffusé.

C'est dans le cadre d'interactions filmées télévisées de parties d'escape games en anglais que **Maréva Brunet** propose l'analyse du partage d'informations et leur intégration dans le *common ground* (savoir partagé). Elle constate notamment que les informations partagées à voix haute sont rarement adressées à une personne précise mais surtout au groupe entier de joueurs et qu'elles sont souvent présentées dans des formats courts. En établissant une typologie des savoirs communiqués dans les escape games analysés, Brunet observe des différences d'activité dans le partage d'informations parmi les joueurs d'un même groupe.

## 2.5 Les marqueurs discursifs des savoirs

Le langage permet non seulement d'exprimer un savoir donné – en l'utilisant pour communiquer une information – mais également de le qualifier, notamment à l'aide de marqueurs discursifs. Ces derniers peuvent prendre par exemple la forme de particules, de verbes ou de phrases qui permettent au locuteur d'exprimer son statut épistémique ou celui d'un interlocuteur. Dans quels contextes situationnels mais aussi syntaxiques retrouve-t-on certains marqueurs ? Quel rôle jouent-ils ? C'est à ces aspects épistémiques et évidentiels que les contributions de cette section s'intéressent.

À travers une étude pluridisciplinaire (énonciative-discursive, interactionnelle et multimodale), **Ana Claudia Keck** propose un panorama des emplois du marqueur discursif *je suis pas certain* dans des débats et des réunions de travail. Elle montre comment, selon les contextes, ce marqueur discursif peut servir non seulement à montrer une incertitude vis-à-vis du contenu d'un propos, mais aussi à protéger la face du locuteur ou de son interlocuteur, ou, au contraire, de communiquer une fausse modestie pour décrédibiliser l'interlocuteur.

**Elena Battaglia** examine l'importance de la séquentialité dans le positionnement épistémique des participants à travers des expressions évidentielles incrémentales. Elle montre comment ces expressions évidentielles servent à pallier un trouble dans la machinerie épistémique pour atténuer, renforcer ou justifier le droit au savoir du locuteur. À travers ses analyses, elle explore l'importance de la position séquentielle de ces expressions, aspect actuellement moins exploité dans le domaine de l'évidentialité qui s'est concentré sur les aspects sémantiques.

En nous proposant une étude phraséologique du discours scientifique oral, **Chaeyoung Lee** se concentre sur les routines sémantico-rhétoriques et les marqueurs discursifs

propositionnels contenant des verbes de connaissance, d'observation et de constat (tels que *savoir, voir, constater*). Elle montre comment ces phraséologismes participent à la co-construction du savoir lors des communications scientifiques orales dans différents domaines des Sciences Humaines et Sociales (SHS), avec trois fonctions différentes : attirer l'attention du public sur un élément, faire appel aux savoirs partagés et structurer le discours en rappelant ou anticipant des savoirs abordés dans la communication.

Enfin, **Biagio Ursi et Franco Pauletto** montrent à travers une analyse séquentielle comment, dans le dialecte italien de Trévise et dans la variété régionale de la province homonyme, la particule *ciò* s'emploie dans des conversations familières. Quand cette particule est immédiatement précédée par la conjonction *perchè*, elle sert de préface à une explication, alors que précédée par la conjonction *ma*, elle présente une opposition argumentative au sein d'un même tour. Dans les deux cas, la particule permet aux locuteurs de mobiliser leur statut épistémique privilégié.

La diversité des contributions, les différentes approches et questionnements ont fait du colloque ICODOC 2021 et des présents Actes une collection riche de travaux de jeunes chercheurs autour de la thématique du savoir - ou des savoirs - au prisme du langage.

Le comité d'édition des Actes d'ICODOC 2021 tient à remercier les auteurs pour leur professionnalisme et leur ponctualité. La richesse scientifique de cet ouvrage repose sur la qualité des contributions ! Un grand merci également au comité scientifique pour ses précieuses relectures ainsi qu'au laboratoire ICAR, au LabEx ASLAN, à l'Université Lumière Lyon 2, à l'ENS de Lyon et au CNRS pour leur soutien financier.

Nous vous souhaitons une bonne lecture !

## Références

- Antaki, C. et Stokoe, E. (2017). When Police Treat Straightforward Answers as Uncooperative. *Journal of Pragmatics*, **117**, 1-15.
- Bernadou, A. (2011). Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical. Dans : Barbier, Jean-Marie (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 29-41. DOI 10.3917/puf.barbi.2011.01.0029
- Bourdieu, P. (1976). Le sens pratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, **2**(1), 43–86. <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3383>
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard, 243 p.
- Bouchez, J.-P. (2012). *L'économie du savoir. Construction, enjeux et perspectives*. : Bruxelles : De Boeck, Collection Méthodes et Recherches, 385 p.
- De Saussure, F. (1960). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 331 p.
- Genest, Olivette (1996). Savoir et sciences du langage. *Laval théologique et philosophique*, **52**(2), 319-326. DOI: 10.7202/400993a, <https://core.ac.uk/download/pdf/59529532.pdf>
- Goodwin, C. (2018). *Co-operative action*. New York : Cambridge University Press, 521 p.
- Gosselin, L. (2010). *Les modalités en français : La validation des représentations*. Amsterdam/New York : Rodopi, 502 p.
- Guichon, N. et Koné, S. (2015). Étudiants internationaux et technologies numériques nomades: vers un contrat didactique renégocié. *Canadian Journal of Learning and Technology/Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, **40**(3), 1-22.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in Action : Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, **45**(1), 1-29.

- Kronning, H. (2004). Modalité et médiation épistémiques. *Les médiations langagières. Des faits de langue aux discours*, 1, 35-66.
- Lange, J.-M. et Barthes, A. (2017). Savoirs. Dans : Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à"*, Paris : L'Harmattan, 551-558. hal-01700446 ; <https://hal.umontpellier.fr/hal-01700446/document>
- Piccoli, V., Claudia Ticca, A. et Traverso, V. (2019). « Go Internet it's here »: Démarches administratives de personnes précaires ou en demande d'asile. *Langage et Société*, **167**(2), 81–110. <https://doi.org/10.3917/lis.167.0081>
- Pomerantz, A. (1980). Telling my side :“Limited access’ as a “fishing” device. *Sociological inquiry*, **50**(3-4), 186-198.
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, **56**, 23-42.
- Ten Have, P. (2001). Lay Diagnosis in Interaction. *Text*, **21**(1-2), 251-260.