Étude sémantico-pragmatique du discours au profit d'un décryptage du parcours psychologique suivi d'adolescents fragilisés. Proposition d'une démarche de codage de discours

Johanna Henrion-Latché, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

▶ **To cite this version:**

Johanna Henrion-Latché, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk. Étude sémantico-pragmatique du discours au profit d'un décryptage du parcours psychologique suivi d'adolescents fragilisés. Proposition d'une démarche de codage de discours. Corpus, 2020, 20, 10.4000/corpus.4856 . hal-02458411

HAL Id: hal-02458411
https://hal.science/hal-02458411

Submitted on 28 Jan 2020

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

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

Copyright

CORPUS

Corpus

20 | 2020
Corpus complexes

Étude sémantico-pragmatique du discours au profit d'un décryptage du parcours psychologique suivi d'adolescents fragilisés. Proposition d'une démarche de codage de discours

Johanna Henrion-Latché and Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

OpenEdition Journals

Electronic version
URL: http://journals.openedition.org/corpus/4856
ISSN: 1765-3126

Publisher
Bases ; corpus et langage - UMR 6039

Electronic reference
Johanna Henrion-Latché and Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, « Étude sémantico-pragmatique du discours au profit d'un décryptage du parcours psychologique suivi d'adolescents fragilisés. Proposition d'une démarche de codage de discours », *Corpus* [Online], 20 | 2020, Online since 27 January 2020, connection on 28 January 2020. URL : http://journals.openedition.org/corpus/4856

This text was automatically generated on 28 January 2020.

© Tous droits réservés

Étude sémantico-pragmatique du discours au profit d'un décryptage du parcours psychologique suivi d'adolescents fragilisés. Proposition d'une démarche de codage de discours

Johanna Henrion-Latché and Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

1 L'objectif est de présenter une grille de codage en tant qu'outil d'intelligibilité pour étudier les discours d'adolescents fragiles (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003, par ex.). Pour déterminer les contenus sémantiques utiles au suivi singulier d'individus fragilisés, nous nous référons aux facteurs pathogènes classiques issus de la littérature sur la résilience (Tisseron, 2010, Anault, 2008) culturelle (Lecomte, 2010), dans une visée applicative en éducation (Hemdal, Fribbor & Stiles, 2010) nonobstant le caractère ambivalent de la notion de résilience (Ionescu & Jourdan-Ionescu, 2010). Trois aspects, ceux de la loi, du sens et du lien, s'avèrent fondamentaux pour enclencher un processus de résilience. Ils entretiennent une influence positive réciproque :

> L'enfant et l'adolescent en difficulté ont non seulement besoin d'amour, mais aussi de cadre structurant. [...]. C'est pourquoi les tuteurs de résilience savent généralement jouer sur les deux registres du lien et de la loi (Lecomte, 2010, p. 65).

2 À l'inverse, l'isolement, le non-sens et la honte sont reconnus comme facteurs empêchant la résilience (Tousignant, 1998, 2004). Souhaitant élaborer une grille exploratoire, nous n'avons retenu que le facteur de honte, comme descripteur négatif.

3 C'est à partir des transcriptions verbales normées de dix-huit discussions mis à disposition des chercheurs (https://philosophemes.msh.uca.fr) que nous nous interrogeons : comment étudier ce matériau, d'un point de vue sémantique et

pragmatique, pour typifier l'évolution psychologique de chaque élève ? Dans une perspective exploratoire et potentiellement applicative, nous visons des effets de transformation plus que la définition d'une caractéristique psychologique singulière. Le linguiste peut-il aider à repérer ces effets de transformation ? Si oui, comment ?

Cadre théorique

4 Le linguiste est apte à décrire en quoi les discours révèlent postures, représentations, intentions et même rapport au monde. Depuis Benveniste, on sait que « la langue enseigne la définition même de l'homme. C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet, parce que le langage seul fonde, en réalité, dans sa réalité qu'est celle de l'être, le concept d'égo » (Ghiglione, Kekenbosch & Landré, 1995 : 31). Le linguiste situe le locuteur dans les/ses discours, extrait et analyse les/ses contenus, les catégorise pour en saisir sens et portée, car « le langage utilise certaines catégories notionnelles fondamentales pour structurer et organiser la signification [composant...] la co-construction de la référence » (Ghiglione, Kekenbosch & Landré, 1995 : 32). Tout locuteur s'autorise, mobilisant un sujet-énonciateur, une référence à soi, située et inscrite dans le processus communicatif. Notre objectif est de comprendre comment tuteur de résilience et sujets fragilisés échangent, et, avec quels effets psychologiques à moyen terme sur les adolescents.

1. Le cadrage sémantique de l'analyse

5 Il est aisé d'étudier des discours politiques, commerciaux, scolaires, l'analyste, disposant de repères d'intelligibilité sur ces contextes canoniques : polarité des thèses soutenues en politique, enjeux de manipulation dans le commerce, dysmétrie des places et des rôles pour l'enseignement. Marchand (1998 ; voir Leblanc, 2004) propose ainsi de s'assister de logiciel(s) pour étudier le discours politique. Les configurations de marqueurs, connues de longue date en pragmatique (*pronominaux, verbes modaux, noyaux argumentatifs*), servent d'appui pour typifier les actes de langage (Austin, 1962, Searle, 1969) situés au fil d'enchaînements interlocutoires (Trognon, 1999). La sémantique procédurale (Vanderveken, 1985, 1988) dégage *via* le contraste d'emplois pronominaux, l'existence de positions révélant des polarités sociales parfois préexistantes. Mais, comme dit Leblanc, « au final, c'est à l'analyste qu'il revient de mener l'interprétation et de valider ou invalider ses hypothèses ». Comme « on peut faire dire aux mots autant d'inepties qu'aux chiffres » (Marchand, 1998 : 138), il parait essentiel de préciser la méthodologie qui fonde l'interprétation singulière, subjective, partiellement imparfaite de l'analyste (Ghiglione & Blanchet, 1991). Face à l'engouement pour les logiciels de fouille de corpus, la pragmatique reste *la* science de l'interprète (Armengaud, 1985/2017). C'est pourquoi, livrer la manière dont s'analyse le matériau verbal sans renfort technologique nous parait intéressant.

1.1 Un parcours psychologique singulier : le parcours de résilience

6 Notre analyse de discours cerne le suivi psychologique de sujets scolarisés qui doit être circonstancié. Les sujets dont on attend une progression en matière de résilience (Cyrulnik & Jorland, 2012) doivent acquérir cette faculté de rebondir suite à des

événements traumatiques ayant provoqué des déséquilibres pathogènes (Tisseron, 2010 ; Anaut, 2008). La résilience requiert de combiner des facteurs, dont celui de création de lien auprès de personnes, tuteurs de résilience (Bouteyre, 2008 ; Cyrulnik, 2001, 2002, 2008 ; Cyrulnik et Pourtois, 2007). Le tuteur agit, via l'échange verbal, en se centrant sur la loi (réelle et symbolique), en développant le sens nécessaire au sujet pour rebondir psychologiquement (Lecomte, 2004, 2010). Entrer en résilience peut ainsi se décrire par la triangulation des trois univers : lien, sens et loi. Tout sujet en reprise de développement résilient active positivement ces trois univers. La honte (Cyrulnik, 2010a), en revanche, reste un indicateur négatif de résilience. Plus on est honteux, moins on résilie avec son passé.

7 Utiliser l'analyse des discours au profit d'un diagnostic psychologique nous a conduit à proposer une sémantique surplombante. En définissant des champs sémantiques *a priori* (loi, sens, lien, honte), l'analyse habituellement ancrée sur le relevé lexical s'en trouve réduite. Ceci reste discutable. Toutefois, la *résilience scolaire* (Bouteyre, 2008), étant l'« infirmation de la probabilité d'échec » de sujets à risque, leur réussite tient dans leur pouvoir de verbalisation de *quelques signes* de rebond. Le discours porté à soi-même *face/avec/grâce à* autrui est ainsi *a priori* le plus important :

> [l]a résilience et la perception de soi de l'adolescent [...] sont le résultat d'une construction progressive qui s'opère au cours du processus de socialisation (Cyrulnik & Pourtois, 2007 : 414).

8 Peut-on dévoiler les figures de perceptions positives de soi *via* l'analyse sémantico-pragmatique de propos tenus par des élèves fragilisés ?

1.2 Les outils de l'analyse sémantico-pragmatique du discours

9 L'analyste des discours (Maingueneau, 1996 ; 2002) interprète la parole grâce au contexte, un discours étant toujours produit *en* situation. L'analyse lexicométrique, utile, se révèle insuffisante. Dévoiler le jeu entre énonciateur et locuteur, insérés dans le double circuit de communication (Chareaudeau, 1983 : 46), rend intelligible les conditions et effets psychologiques des discours tenus. Une étude du discours peut-elle aller aussi loin ? Comment limiter l'effet d'interprétation, empêcher une psychologisation excessive, éviter de plaquer des intuitions ? Suivant la logique fonctionnaliste de l'étude interlocutoire (Trognon, 1995, 1999 ; Trognon & Batt, 2008) nous extrayons des unités de discours. Cependant, quelle échelle considérer ?

10 Les travaux de Culioli (1990, 1992 ; Culioli & Normand, 2005) démontrent l'intrication permanente entre langue et cognition (Rossari, 1992, 2000, Cadiot, 1991) à partir de marqueurs (Culioli, 2002 : 163). L'orientation logicienne (Grize, 1990) établit aussi que tout discours relève d'une *prise en charge* (Caron, 1989), macro-opération non imputable à un seul marqueur (Caron, 1984). La force illocutoire (Austin, 1962, Searle, 1969, Vanderveken, 1988) fait qu'un mot porte un « index de valeur » (Gusdorf, 1986 : 12) qui donne en partie accès au fonctionnement cognitif sous-jacent. C'est en appui sur les marqueurs polyfonctionnels, les hypothétiques, les modaux, la négation, la causalité, considérés comme instructions de traitement (Caron, 1984), qu'on révélera la singularité psychologique, du sujet parlant (Auriac-Slusarczyk, Claquin *et al.*, 2013).

2. Méthodologie

11 Aucune grille discursive d'évaluation de résilience n'étant disponible, il nous a fallu la construire (Van der Maren, 1995 : 168), en référence à la situation de parole examinée. Traquant les traces d'évolution *vs* involution psychologique de discours résilients, cette grille, datant de 2015, fut soumise à plusieurs phases de validation suivant une perspective pragmatique (Specogna & Munoz, 2011 ; Heinzen, 2014). Rodée sur l'ensemble du corpus, élaborée de manière itérative, à proportion des données recueillies puis confrontées au matériel résiduel au fur et à mesure de nos traitements (Van der Maren, 2003), son usage fut testé auprès d'enseignants de la Haute-École pédagogique de Fribourg, pour étude confirmatoire. Nous n'avons en revanche pas soumis la grille à une utilisation en double aveugle (voir notre § limites). La transcription des discussions suit les normes d'exploitation de discours interactifs de Valibel (Valibel, 2004[1], voir Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015).

2.1 La situation de parole examinée

12 Le dialogue, au sens fort (Jacques, 1988 ; Daniel, 2005 ; Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010), visé entre adolescents et professeur, tuteur potentiel de résilience, se résout dans une interaction « ouverte par une question déterminée qui fait problème par ses enjeux et sa difficulté » (Tozzi & Meirieu, 2002). Les élèves, fragilisés cognitivement, culturellement et/ou socialement discutent à partir de questions dites philosophiques. La mise en dialogue se fait en rapprochant les méthodes d'accompagnement de la résilience avec les objectifs du dialogue philosophique (Lipman, 1980) en travaillant l'axe de l'estime de soi et de la réduction des défenses (Anaut, 2008). Placés en communauté de recherche philosophique (Sasseville et Gagnon, 2009), caractérisée comme collaborante, exploratoire et libre, le dialogue prévoit l'échange de pensées et l'articulation sensée d'opinions divergentes (Lipman, 2006). Il s'agit en 20 à 50 minutes, ritualisées hebdomadairement de *soutenir des forces résilientes* (Richaud, 2014) via l'échange discursif. La parole de chacun est reconnue comme valable. L'autorisation de prises de position invite à affirmer ou affiner sa pensée. Le dialogue, conditionné comme agissant sur les limites psychiques de l'individu, est culturellement assisté par l'enseignant qui pointe des repères, questionne, suivant une éthique professionnelle (Henrion-Latché & Tozzi, 2016).

2.2 Les sujets et le matériel

13 Sept adolescents sont enregistrés toute une année scolaire (Auriac-Slusarczyk & Henrion-Latché, 2018). 18 thématiques sont discutées (pour exemple : *l'amour*, *l'altérité*, *l'adaptation*, *les émotions*, *la puissance*, etc.) à partir de mises en situations romancées via le dialogue entre deux personnages, Béni et Cocha (voir l'extrait ci-dessous), verbalisant des raisonnements à partir de questions universelles (Henrion & Auriac-Slusarczyk, 2015).

> « Eh bien, bonjour jeune Cocha. Je vois que tu n'as pas changé, et que tu as fait de jolies constructions pour ce village. Tu as, en quelque sorte, trouvé le courage de construire une ville [...] mais qu'as-tu fait des habitants qui ont vécu ce drame, et n'ont pas quitté ce village ? »
> [...]

« Tu as l'air surpris Cocha, mais tu as très bien compris ce que je voulais dire. Il a été facile de détruire et de reconstruire un village [...] Mais comment comptes-tu t'y prendre pour reconstruire l'âme des gens meurtris ? De ceux qui ont tout perdu ? »
Extrait chapitre 14 : Béni et Cocha, voir https://philosophemes.msh.uca.fr

2.3 Les principes généraux de la grille d'étude située du discours

14 L'analyse discursive située flèche des contenus déclarés *a priori* : loi, sens, lien, honte, en lien avec la littérature (voir § I.1.). Le découpage du corpus se fait en isolant des extraits (126) comportant au moins un indice renvoyant aux univers référentiels présélectionnés (loi, lien, sens, honte). Les extraits singuliers de discours sur 18 discussions situent chacun des 7 élèves quant à la mobilisation de ces univers référentiels traduisant une résilience à l'œuvre. Il est clair que d'autres occurrences lexicales auraient pu contribuer à décrire l'évolution psychologique de l'élève. La restriction aux univers référentiels garantit la reproduction de notre analyse.

2.3.1 Extraction d'extrait portant sur l'univers référentiel de la loi

15 Nous illustrons, ci-dessous, le découpage opéré.

TP250: Enseignante : **l'amour** # est-ce que c[e n']est pas dangereux # [...] qu'est- ce qui va se passer # le jour où ils se quittent # ou le jour où y'en a un des deux qui **meure**
TP251: Louis : l'autre y pourra plus **survivre**
TP252: Enseignante : est-ce qu'il n'y a pas une relation de **dépendance** de créée finalement
TP253: Louis : **oui carrément**
Extrait de la séance 2 : Louis, univers de la Loi

16 L'extrait retenu met en exergue le positionnement de Louis sur l'univers de la loi. Louis se positionne avec force d'autorité (*253 : oui, carrément*), marquant sa participation au cadrage des conséquences ; la survie de l'un est conditionnée par son attachement à l'autre (TP251). Il affirme (TP253) sa position et participe (TP251) au raisonnement en cours. L'enchaînement interlocutoire détecte cette symbolique de la loi sous-jacente à l'échange.

2.3.2 Illustration d'extrait portant sur l'univers référentiel du sens

17 Bastien s'illustre dans cet extrait en se positionnant, en donnant du sens à sa condition.

TP243: Enseignante : protéger quelqu'un c'est l'aimer ou ce (n') est pas l'aimer
TP244: Louis : c'est l'aimer
TP245: Bastien : ho ben moi **j[e] suis tranquille** sur ce point-là je suis tout l'temps seul
TP246: *{rires}*
TP247: Bastien : **j[e] me** démerde *{sic}* tout seul
TP248: Enseignante : bon
TP249: Bastien : **j'suis** tellement habitué
Extrait de la séance 9[2] : Bastien, univers du sens

18 La solitude exprimée, répétée même (TP247, TP249) marque, avec une prise en charge effective au nom de lui-même (usages des pronominaux), un mouvement utilisant le discours d'autrui vers la définition du Soi.

3. Exploitation de la grille

19 Notre grille issue de la réduction des paroles verbalisées au repérage des univers référentiels propres à la résilience, subdivise ces référents (loi sens, lien, honte) en trois sous-catégories référentielles. Nous les développons ci-après suite à quelques précisions.

3.1 Précision sur la construction de la grille : intérêt du grain d'analyse

20 La légitimité d'une grille d'analyse repose en partie sur la méthode qualitative d'analyse de contenus (Ghiglione & Blanchet, 1991), saisis en contexte. Pour notre part, les qualités fondamentales attribuées *a priori* aux résilients permettent de délimiter des caractéristiques : indépendance, visée de bonne santé mentale, maîtrise et expression des émotions (Tisseron, 2010 : 78). Il s'est alors agi méthodologiquement de circonscrire des traces discursives explicites relevant de *thèmes*, de *questions* ou de *rubriques* (Van der Maren, 1995 : 169), faisant écho aux univers référentiels de la résilience cités plus haut (voir § I.1. : loi, sens, lien et honte). L'ensemble des propos est découpé pour rendre compte des séquences interlocutoires (Trognon, 1999) où se structurent les traces d'élaboration verbale d'une résilience à l'œuvre.

21 Nous détaillons ce que la littérature scientifique sur la résilience rapporte quant aux quatre univers référentiels choisis. La grille finale est présentée en Annexe 1, le détail restant accessible dans le travail doctoral de Johanna Henrion (Henrion, 2016).

3.1.1 Critère de caractérisation du discours résilient : la loi

22 La loi à l'adolescence apporte une cohésion structurant la personnalité, en tant que cadre propice à un développement harmonieux. Ainsi, « ne pas fixer de limites à l'enfant est une façon involontaire de ne pas le reconnaître à sa juste valeur, de ne pas le considérer comme un être suffisamment responsable de ses actes » (Lecomte, 2010 : 73). L'absence de loi est aussi toxique que son abus.

> « [I]l y a deux systèmes de loi : la loi qui procède de la nature et la loi qui procède de la culture. La soumission à la loi n'est jamais acquise, [...], elle implique des négociations intérieures et des interventions extérieures (Lévine & Moll, 2004 : 70).

23 Nous analysons les traces discursives correspondantes à la loi via trois axiologies thématiques, celles : **1. des valeurs, 2. des dilemmes articulés et 3. des limites d'application.** Les valeurs sont repérables par ce qui évoque le mode éducatif parental. L'abord des dilemmes est reconnu dès que pointe une réflexion alternative, celle sociale, d'autrui, ou celle, singulière, du doute comme procédure « centrale à toute pensée vivante » (Cyrulnik, 1995). L'idée de limite (ou limitations) se met en mots, en cas de valeurs morales ou sociales (cadre juridico-légal), ou bien, dès que la morale se pose comme clôture de discours, matérialisant ainsi une acceptation ou la redéfinition d'un concept (exemple : *le bonheur, c'est quand j'agis comme je veux,* ou bien *c'est quand je n'embête personne*). Dans l'extrait suivant le débat contradictoire entre perspective morale *vs* légale d'aider autrui illustre ce que l'on peut relever comme traces.

> TP53: Enseignante : tu vois quelqu'un qui est en train de mourir dans la rue # est-ce que tu # heu # est-ce que **tu l'aides**

TP54: Alan : ben oui # mais si tu vas # par exemple # tu vas # heu # prendre quelque chose (...) **tu vas lui casser quelque chose** # y va dire que c'est toi qui l'as cassé # **heu # heu# tu vois quoi//**
TP55: Louis : ce(n)'est pas **obligé**
TP56: Alan : heu # si # heu # heu # t'auras des **emmerdes** *{sic}* aussi
TP57: Louis : tu fais le S.S.T
TP58: Alan : que tu l'aides ou pas # **heu # hein**
TP59: Dylan : je retourne à la (...) heu # comment ça s'appelle
TP60: Alan : quand t[u] veux aider quelqu'un # heu # et # heu # **par exemple # tu lui salis quelque chose** # beuh # heu # i[l] **va dire que c'est toi**
TP61: Enseignante : est-ce qu'il y en a qui sont d'accord avec ce que dit Alan
TP62: Dylan : **non**
TP63: Enseignante : pourquoi non
TP64: Dylan : parce que **une personne en danger # on est obligé de l'aider**
Extrait : Discussion 4[3]. Faut-il aider autrui ?

24 Suite aux arguments d'Alan non respectueux de la loi (TP54, TP56, TP60), Dylan pose l'argument d'autorité (TP64) contrevenant (TP62) à la réflexion d'Alan, en évoquant le cadre légal de la non-assistance à personne en danger.

3.1.2 Les critères de caractérisation du discours résilient : le sens

25 L'appel au sens correspond au retour sur des évènements antérieurs (enfance) évoquant l'inadaptation. « [L]a recherche de sens [chez un sujet] témoigne du réveil de la vie psychique » (Cyrulnik, 2008 : 85) : « élément fondamental du processus de (re) construction de la personne », en interaction « le sens-direction vient plutôt des tuteurs de résilience [...], tandis que le sens-signification vient plutôt de l'individu lui-même. » (Lecomte, 2010 : 82). Notre axiologie repose sur : **1. narrativité de soi ; 2. la congruence à soi-même et 3. la transposition ou métaphorisation de soi** par tout procédé de symbolisation. Pour la narrativité, on dénote une pensée égologique, avec projection du Soi par les mouvements alternatifs évoquant l'autre, pensé comme allant vers soi, ou de soi allant vers l'autre. La **congruence** s'explicite via l'humour, la distance. Pour la **transposition/ métaphorisation,** nous délimitons les propos où la réflexion sur l'événementiel prend une signification communément acceptable (doxa). On repère ces éléments dans les propos du tuteur adulte comme du jeune : voici un exemple, sachant que les adolescents font preuve de symbolisation assez mesurée.

TP1 : Enseignante : alors qu'est-ce qui lui conseille le vieux monsieur # il lui dit écoute Cocha # n'espère pas trouver Béni # n'espère pas trop (...) là **tu** arrives à # **t'** arrives dans un village où [il n'] y a qu[e] des ruines
TP2 : Louis : p[u]is un moment **il parle de** réparer les fissures
TP3 : Enseignante : alors//
TP4 : Louis : **il a** appris
TP5 : Enseignante : # avant il dit # il faut # Cocha si tu veux vraiment bien construire ta vie # retirer tout # **retirer** les vieux revêtements
TP6 : Louis : **tu mets** tout **à nu**
TP7 : Enseignante : **tu** mets tout à nu et **tu** reconstruis tout à neuf
TP8 : Louis : ouais
Extrait : Discussion 2[4]. L'espoir

26 La mise en sens se matérialise sous l'emploi des pronominaux, considérés comme prise en charge intrapsychique, liée à des ressentis, et voie de projection/identification, en écho à l'accueil qu'en fait l'entourage culturel/social.

3.1.3 Les critères de caractérisation du discours résilient : le lien

27 Le lien serait l'élément premier mis en œuvre en société (Lecomte, 2010 ; Cyrulnik, 2002). Ce sentiment d'appartenance, intersubjectif, lié au remaniement psychique, impose à l'adolescent d'interroger son enfance. L'axiologie sous-jacente comprend : **1. des émotions ou actes de langage expressifs indépendants ; 2. un questionnement de l'autre, et 3. une explication orientée de soi vers l'autre.** Les émotions sont aisément repérées via les marques de spontanéité (irruptions de rires, silences, exclamations), sachant qu'en contexte scolaire, la décharge émotionnelle libère le sujet d'affect lié aux souvenirs pénibles (Coutanceau & Bennegadi, 2014 : 17). Questionner autrui, ouvre à l'échange intersubjectif, confronte ses idées, met en jeu son point de vue, ses représentations, ses sentiments. S'expliquer active la parole inaugurale, qui tend à se poser comme sujet pensant, conscience de soi.

TP183: Enseignante : vous (ne) vous êtes jamais posé cette question-là (...) quand que heu # quand je suis dans **la colère comme Jean une fois** # qui il est # quand il est comme ça # parce que c'est pas Jean
TP184: Bastien : un **monstre**
TP185: Marc : *{rires}*
TP186: Louis : le **diable**
TP187: Alan : son **ombre** quoi
TP188: Bastien : son **ombre**
TP189: Jean : son **ombre**
TP190: Alan : son **ombre** ouais
TP191: Marc : il [ne] voit plus rien que **son adversaire**
TP192: Louis : ouais que **le mal**
TP193: Enseignante : mm
TP194: Louis : la mort il a envie de voir
TP195: Alan : ben des fois quand heu # **quand t'es coléreux** d[é]jà # t'as **envie d[e] le frapper à mort** quoi
Extrait Discussion 7[5]. La colère

28 Dans cet extrait, les élèves activent des explications de la colère *via* l'exemple de l'ombre, du diable, du monstre (de Jean), tous suggérant l'idée du double, de l'adversaire. Définissant, ils se définissent et déchargent émotionnellement (TP195) l'idée de violence, de mal intériorisé, de meurtre.

3.1.4 Les critères de découpage du discours résilient : la honte

29 Facteurs empêchant la résilience isolée par Tousignant (1998, 2004), la honte ordonne des données autant biologiques (attachement) que psychologiques (structuration du monde intime) ou sociologiques (organisation des familles et des systèmes). L'accès à l'empathie est interdit : « on partage son plaisir, on exprime sa colère, on cache sa honte » (Cyrulnik, 2010 : 35). Notre axiologie a reposé sur des indicateurs strictement interlocutoires, ceux manifestant le : **1. silence, 2. rejet interlocutoire et 3. besoin de confirmation.** Le questionnement de l'adulte, sa relance de question débouche sur le silence. Pour le rejet interlocutoire, des actes directifs (questions directes) ne reçoivent aucune réponse ou se soldent par l'inaboutissement du propos, réduit à l'interjection « heu ». Le besoin de confirmation se lit sous les demandes d'appréciation du degré de vérité/fausseté, d'assentiment immédiat que l'autre doit produire pour que le propos s'assume. Cet indicateur est au seuil de la honte, tant elle ne serait plus totalement cachée, l'individu osant sortir, se dévoiler partiellement.

TP230: Enseignante : et toi Léa
TP231: Léa : **j[e ne] sais pas**
TP232: Enseignante : tu(n')arrives pas à réfléchir
TP234: Léa : si
TP235: Marc : mais c'est lundi
TP236: Enseignante : bon mais tu n'as pas de point de vue ?
TP237: Léa : **j[e ne] sais pas**
Extrait 1. Discussion 14. Aliénation et liberté
Légende : nous soulignons les marques principales pour guider le lecteur

30

TP189: Enseignante : ça veut dire quoi deux êtres qui s'aiment # comment ils en arrivent à s'aimer (...) c'est le hasard (...) c'est un projet mutuel (...) est-ce qu'ils se disent un moment donné oui on va s'aimer car ça nous évitera d'être tout seul
TP190: Alan : **ouais # heu #** parce que **tu** vois
TP191: ***{silence}***
TP192: Enseignante : oui oui continue
TP193: Alan : parce que le gars y ***{inaudible/propos avorté}***
Extrait 2. Discussion 14[6]. Le lien et l'amour

31 Léa ne s'exprime que pour s'absenter, elle « ne sait pas », quand Alan, malgré son effort (TP190 : *tu vois*) ne parvient pas à aboutir dans son élan. Les deux s'absentent. Ils ne peuvent « faire face ».

3.2 Vers la caractérisation de profils de résilience

32 La grille d'analyse de discours, construite comme un outil d'intelligibilité, vise à mesurer les mécanismes d'évolution/involution résiliente. Aussi, nous avons défini une échelle de valeur, avec 5 degrés de résilience, tels qu'on puisse les associer à chaque extrait de discours. Le calcul du niveau de résilience s'effectue en 5 grades qui peuvent ensuite être traduits en score.

3.2.1 La grille de *scorage* des degrés de résilience

33 Les scores (tableau 1, ci-après) correspondent d'une part aux facteurs positifs (loi, sens et lien) du processus de résilience ; ils sont codés en échelle ascendante de 0 à 4. À l'inverse, les scores attribués au facteur négatif de la honte sont codés en échelle descendante de 4 à 0.

Tableau 1 : Scores liés aux degrés de résilience attribuables à partir de l'étude des discours

LIEN-SENS-LOI (indicateurs positifs)					
Dénomination	Résilience zéro	Pseudo résilience	Résilience partielle	Résilience implantée	Résilience totale
Acronyme	**R0**	**PR**	**RP**	**RI**	**RT**
Score attribué	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
HONTE (indicateur négatif)					

Dénomination	Honte totale	Honte implantée	Honte partielle	Pseudo honte	Honte zéro
Acronyme	**HT**	**HI**	**HP**	**PH**	**H0**
Score attribué	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**

34 L'attribution de 0, correspondant au *degré zéro de la résilience*, repère l'absence totale de marqueurs du rebond du discours ou de la pensée sur les trois univers référentiels : loi, lien ou sens. 1 point considère une *pseudo-résilience*, entendue comme l'expression d'un sentiment d'invulnérabilité dénué du sens de réalité/objectivité de l'énonciateur. 2 points correspondent à une résilience partielle, entendue comme une disposition à l'écoute/ouverture de soi. 3 points définissent une *résilience implantée* comprise comme verbalisation de solutions alternatives à ses propres problématiques au travers du questionnement de l'autre. 4 points attestent d'une *résilience totale* au travers d'un discours en congruence avec le comportement. En parallèle, les contenus des discours exposant des marqueurs de honte possèdent une échelle de calcul à la dénomination inversée.

35 *A priori*, un élève est ainsi positionnable, sur chacun de ses extraits de discours, sur une échelle de résilience personnalisée, depuis son discours singulier et à partir de l'interprétation que l'analyste fait de ses propos.

3.2.2 Illustration du codage des degrés de résilience sur un extrait de discours

36 L'extrait suivant met en scène Dylan. Nous détaillons à partir des verbalisations le degré de résilience attribué aux univers référentiels (lien, sens, loi, honte) concernés par son discours.

TP220: Enseignante : qu'est-ce qui peut être traumatisant pour quelqu'un
TP221: Dylan : perdre quelqu'un
TP222: Enseignante : par exemple un décès quoi d'autre
TP223: Louis : un divorce
TP224: Dylan : une agression
TP225: Alan : se faire battre par les parents non
TP226: Enseignante : et est-ce qu'une parole une insulte ça peut être traumatisant
TP227: Dylan : non
TP228: Louis : ouais
TP229: Dylan : comme chez Jean l'année dernière
TP230: Jean : chez qui//
TP231: Dylan : chez toi Gros *{approx}*
TP232: Enseignante : alors est-ce que pour vous # vivre différemment c'est traumatisant
TP233: Alan : non
TP234: Louis : pour moi non
TP235: Dylan : ben ça peut [l']être
TP236: Enseignante : et pour toi Louis :
TP237: Louis : de quoi
TP238: Enseignante : est-ce que vivre différemment c'est traumatisant
TP239: Louis : hou::
TP240: Dylan : ben ouais Gros *{approx}*
TP241: Louis : pourquoi
TP242: Dylan : ben tu vis différemment quoi

TP243: Louis : ouais
TP244: Dylan : alors c'est traumatisant ou quoi
TP245: Louis : ben non
TP246: Dylan : ouais
TP247: Louis : ouais # enfin quand même
TP248: Marc : pour moi non # pas du tout
TP249: Enseignante : non pas du tout
TP250: Dylan : Si # si pour certaines personnes ça l'est
TP251: Enseignante : et pourquoi pas du tout # pour toi qu'est-ce que ça peut être//
TP252: Marc : pour moi ça [ne]change rien
TP253: Enseignante : marquer sa différence tout simplement
TP254: Marc : ouais
Exemple d'analyse d'un extrait. Discussion 1[7]. Le bonheur et la différence au 21e siècle

37 À partir du thème 'vivre différemment', Dylan tente d'exposer un point de vue en appui sur les propos antérieurs de camarades qu'il prend à partie (univers du lien, *229 : comme chez toi Jean*). Tentant d'extorquer le point de vue de son camarade, mais n'y parvenant pas, la résilience se caractérise en niveau zéro (R0). Puis, Dylan se dégage du groupe, tâtonnant, hésitant (univers du sens et de la honte, *235 : ben, ça peut l'être*) : cette audace est catégorisée en résilience partielle (RP), et se confirme en TP250 de manière plus affirmative. Dylan ose une vue divergente de celle du groupe, esquisse une opinion, place son ressenti comme alternative à l'expérience de Marc (univers du sens : *252 : pour moi, ça (ne) change rien*). La résilience (codée partielle : RP) advient chez Dylan, mettant en interdépendance le lien, la honte et le sens.

4. Profilage des élèves à partir de l'étude discursive

38 La mise en application de notre grille discursive est illustrée sur quatre cas d'élèves. Nous parlons de profil discursif et non de profil psychologique, le discours n'épuisant nécessairement pas l'ensemble des capacités psychologiques à la résilience de chaque élève.

4.1 Le profil discursif d'Alan

39 Le premier exemple présente l'analyse de paroles singulières d'Alan lors de la 10e discussion portant sur le temps et l'existence, censée centrer les élèves sur la fonction de *symbolisation* nécessaire à un parcours réussi de résilience. Dans les six tours de paroles, Alan inscrit ses contenus dans les seuls univers de la loi (affronter une situation) et du sens.

Univers référentiel	Extraits de corpus	Echelle de résilience				
		RO	PR	RP	RI	RT

LOI	Valeurs	82: Enseignante : qu'est-ce qu'i[l] vaut mieux à votre avis # affronter la situation telle qu'elle est # c'est-à-dire heu # se dire ben voilà heu # il va mourir point # heu c'est triste point et p[u]is heu # j[e] m'enferme dans la # dans la tristesse # ou alors essayer devoir les choses autrement 83: Alan : essayer de voir les choses autrement			X		
LOI		121: Alan : le destin c'est là où tu veux aller # c'est là où tu vas # où est-ce que tu dois aller tout le temps 129: Alan : le hasard			X		
LOI		188: Alan : c'est le hasard			X		
LOI		238:Enseignante : donc qu'est-ce qui faut faire alors pour rester libre 239:Alan : rien dire		X			
LOI	Dilemmes articulés	27: Enseignante : ouais (...) mais encore qu'est-ce que ça va lui rappeler à Cocha 28:Alan : séisme ben heu # le séisme qu[i] a donné et tout # perte # perdre ses parents		X			
SENS	Narrativité de soi	154: Alan : moi j[e] suis maître			X		
SENS	Congruence (humour)	244: Alan : j'vote:: j'vote # j'voterai pas pour lui en tous cas			X		

40 Pour la loi, Alan pose des valeurs alternatives (TP 82/83), exposant qu'il est possible de voir les choses autrement : il construit ainsi un cadre nouveau, et face au dilemme abordé, ce dernier n'est que peu investi verbalement (TP154). L'accès à la liberté comme valeur (TP239) est exploré en effectuant le choix du silence. Pour le sens, Alan s'affirme « moi, je » (TP 154) se définissant comme maître de son destin, puis décale sa représentation propre en se posant, dans un vote fictif de citoyen (TP 244) avec spontanéité et humour (TP244 « en tous cas »). Le stade de *pseudo résilience* pourrait ainsi être représentatif du niveau d'évolution d'Alan à mi-parcours.

4.2 Le profil discursif de Jean

41 Le second exemple, extrait du corpus de Jean, en 12e discussion, porte sur le thème d' *autrui*, Les quatre tours de paroles de Jean s'effectuent exclusivement sous le mode de la *pseudo-résilience*. Jean investit l'univers (positif) de la loi (*19 : Ens. : défaillir ça veut dire mourir # le cœur défaille ; 20 : Jean : s'évanouir / 36 : Ens. : mais ça lui fait quoi à Cocha ; 37 : Louis : une émotion / 38 : Jean : il est content/ 71: Enseignante : et est-ce qu'on peut vivre sans*

espoir ; 77 : Jean : non) et celui (négatif) de la honte (*179 : Ens. Jean t'es bien silencieux qu'est-ce que t'as à dire ; 180 : Jean : rien*), qui, se compensant, font douter de son évolution résiliente. Il réfute uniquement les propositions antérieures. Jean (TP180) n'a rien à dire. Il n'ose pas.

4.2.1 Le profil discursif de Bastien

42 Les paroles de Bastien en 10e discussion (même contexte qu'Alan plus haut) mobilisent deux univers référentiels : la loi, le sens. Pour la loi, Alan active des marques déontiques (*tu peux/il faut*), de raisonnement et d'affirmation (*ben si*) et entre ainsi dans une réfutation des pensées/dires de ses camarades. Pour le sens, il se décentre et choisit un lexique (*destin, hasard*) pour métaphoriser sa pensée. On peut lui attribuer pour ces raisons des scores qui touchent la *résilience partielle* et/ou *implantée*, selon les cas.

Univers référentiel		Extraits de corpus	Echelle de résilience				
			R0	PR	RP	RI	RT
LOI	Valeurs	l.93 : Ben contrôler				X	
		l.97 : tu peux pas contrôler l'avenir"			X		
		l.217 : oui tu peux imposer ton choix				X	
	Dilemmes articulés	l.170 : ben si (on peut changer d'avenir)					X
	Limites	l.282 - 240 : tu peux imposer"			X		
		l.240 : faut pas voter *{nom homme politique}*			X		
		l.245 : et faut voter rien du tout			X		
SENS	Narrativité de soi	l.135 : le destin				X	
		l.153 : victime (de son destin)				X	
		l.160 : mais pas tout l'temps hein (contrôle avenir)				X	
		l.162 : et non (contrôle avenir)				X	
	Congruence (humour)	l.52 : ho ben moi il est plein jusqu'à ras bord				X	

		l.145 : le hasard lui a mis sur la voie en trente secondes			X		
		l.232 : XX moitié rouge moitié bleue			X		

4.2.2 Le profil discursif de Dylan

43 Le détail des propos de Dylan en 16e séance montre des incursions dans les univers du sens et du lien. Il se positionne comme sujet (univers du sens, *14 : je n'avais pas compris*), comme acteur d'un groupe (univers du lien, *80 : nous*) et métaphorise sa position (univers du lien, *120 : je suis en porcelaine*). En matière d'investissement du lien, il expose des émotions, rit avec le groupe (*112 : ha ha ah*), et s'inclut dans le groupe, autant qu'il utilise autrui comme repère (*115 : oh il est en porcelaine/120 : j[e] suis en plastique moi/138 non plastique aussi lui j[e] pense:/168 : vous êtes en plastique vous madame/184 : i[l ne] croit en rien lui*) projetant *via* autrui des croyances (*186 : i[l] croit c[e] qui[l] voit# tu [ne] crois pas en Dieu au moins*). Sa pensée, égologique, emprunte la voie d'une déconstruction des croyances au profit du doute et des échanges. Pour attribuer un score, le codage des propos de Dylan, presque en fin de parcours (16e discussion sur 18), présente des facettes hétérogènes, ses propos alternant entre l'attribution d'un degré de *pseudo résilience* et d'un degré de *résilience partielle* ou *implantée*. Son profil discursif dévoile ainsi un profil moins congruent, plus diversifié que celui des autres élèves (illustrés plus haut).

5. Conclusion et Discussion

44 Qui n'est pas tenté, par les temps qui courent d'utiliser quelques logiciels pour chiffrer à grands traits quelques tendances ? Ou, posons la question différemment : à quoi, à qui sert l'analyse de discours ? La proposition de codage, outillée d'une grille singulière contextuellement élaborée, et située, pour notre part, dans l'univers référentiel de la résilience, engage à discuter sur les moyens que l'on se donne pour poursuivre l'état d'esprit pragmatique qui sied à vérifier, non uniquement des hypothèses de contraste, mais à révéler dans quelle mesure le langage et son usage transforment des sujets humains, et révèlent ainsi leur subjectivité intrinsèque.

45 Les profils contrastés obtenus, au bout de la démarche d'ensemble appliquée à quatre élèves, montrent que disposer d'une analyse sémantique *a priori*, surplombant la thématique effective de discussion (ses contenus), engendre une possibilité de comparer des sujets sur un étalon identique et *a fortiori* déterminé à un stade d'évolution sur une échelle *ad hoc*. L'univers de la résilience choisi montre que la réduction opérée depuis la désignation de quatre univers référentiels, rapportés à l'axiologie des spécialistes en psychologie, réduit considérablement ce qu'une analyse même automatisée pourrait produire. Il reste *a priori* moins (ou peu) de matière à analyser. Paradoxalement, s'agissant d'adolescents à la parole restreinte, qui osent peu investir l'interaction, notre démarche a permis de tirer des éléments éclairant leurs positions sur une échelle de résilience. Ainsi, l'étude sémantico-pragmatique des discours menée, grâce à la réduction opérée, nous parait être une démarche fiable pour, en restant au plus près des données, proposer un état des lieux réalistes des

compétences subjectives des individus suivis et ainsi testés. Puisque « le domaine scolaire [...] devient un lieu de mise en travail possible de la résilience des enfants et adolescents [...grâce à] des programmes d'intervention actuellement initiés dans l'objectif d'accompagner et de stimuler la résilience individuelle » (Anaut, 2008 : 105), notre étude pourrait aider à mesurer les effets de programmes visant la résilience.

46 Rapporté aux démarches variées utilisées en analyse des discours, nous pensons que la confrontation directe de l'analyste à la singularité de propos authentiques est à notre époque à (re)valoriser. Si une étude automatisée, outillée aurait pu révéler d'autres aspects, l'orientation que nous avons choisie nous semble importante à diffuser.

Limites de l'étude

47 La présente étude n'a pas donné lieu à un double codage qui aurait vérifié la ventilation des propos sur les univers référentiels prédéfinis, voire vérifier l'axiologie mobilisée à partir de la littérature sur la résilience. Secondairement, le suivi des adolescents mériterait sans aucun doute d'exposer les phénomènes de rupture ou régressions dans la progression des élèves au fil des dix-huit discussions, ce que la présente contribution ne peut mettre en valeur.

BIBLIOGRAPHY

Anaut M. (2008). *La résilience : surmonter les traumatismes*. Paris : A. Colin. 2e édition (Rééd. 2003).

Armengaud F. (1985). *La pragmatique*. Paris : Puf. Réed. 2017.

Auriac-Slusarczyk E., Claquin F., Halté A., Specogna A. et Vinatier I. (2011). « Place et contrat institutionnels des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école primaire », in Specogna A. et Munoz G. (coord.), *Langage et activités enseignantes : interactions et constructions de savoirs — Recherche en Éducation*, HS n° 3 : 80-93.

Auriac-Slusarczyk E. et Colletta J.-M. (2015). *Les ateliers de philosophie : Une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Auriac-Slusarczyk E. et Maufrais M. (2010). *Chouette ! Ils philosophent : Encourager et cultiver la parole des écoliers*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.

Auriac-Slusarczyk E., Henrion J. et Saint-Dizier V. (2015). « Les données associées au corpus Philosophèmes », in E Auriac-Slusarczyk et J.-M. Colletta (éd.), *Au cœur de l'atelier de philosophie.* Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 70-98.

Auriac-Slusarczyk E. et Henrion J. (2018). *Résilience et philosophie, Du courage en éducation*. Paris : L'harmattan.

Austin J. L. (1962). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil.

Cadiot P. (1991). *De la grammaire à la cognition, La préposition POUR*. Paris : Ed du CNRS.

Caron J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris : Puf.

Caron J. (1984). « Les opérateurs discursifs comme instructions de traitement », *Verbum*, N° spécial : L'interlocution, 7 : 149-164.

Charaudeau P. (1983). *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique).* Paris : Hachette Université.

Coutanceau R. et Bennegadi R. (2014). *Résilience et relations humaines : Couple, Famille, Institution, Entreprise, Cultures*. Paris : Dunod.

Culioli A. (1990). *Pour une linguistique de l'Énonciation. Opérations et représentations* (Tome 1). Paris : Ophrys, coll. L'homme dans la langue.

Culioli A. et Normand C. (2005). *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris : Ophrys.

Culioli A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage*. Paris : Ophrys.

Culioli A. (2002). *Variations sur la linguistique*. Langres : Klincksieck.

Cyrulnik B. et Jorland G. (2012). *Résilience : Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik B. et Pechanski D. (2012). *Mémoire et traumatisme. L'individu et la fabrique des grands récits*. Paris : INA éditions.

Cyrulnik B. et Pourtois J.-P. (2007). *École et résilience* (Vol. 1-1). Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik B. (1995). *De la parole comme d'une molécule*. Paris : Eshel. [Rééd. de 1991].

Cyrulnik B. et Journées d'Accords. (2002). *Sous le signe du lien : le maillage de la résilience*. Avignon : Palais des Papes.

Cyrulnik B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob. [Rééd. de 1999].

Cyrulnik B. (2010). *Mourir de dire : la honte* (Vol. 1-1). Paris : Odile Jacob.

Ghiglione R. Kekenbosch C. et Landré A. (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Ghiglione R. et Blanchet A. (1991). *Analyse de contenu et contenu d'analyse*. Paris : Dunod.

Gusdorf G. (1986). *La parole*. Paris : PUF [Rééd. 1952].

Heinzen S. (2014). *La relation pédagogique comme acte de langage*, Conférence donnée au colloque Philosez !, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, le 4 juin 2014.

Hemdjal O. Friborg O. et Stiles T.-C. (2010). « Résilience et personnalisté », *Bulettin de psychologie*, 6(150), 457-461.

Henrion J. et Auriac-Slusarczyk E. (2015). « Mythe conte et allégorie : choix et expérimentation d'un outil support de discussions à visée philosophique en lycée professionnel », *Psychologie et éducation*, 65-85.

Henrion-Latché J. et Tozzi M. (2016). « Discussion à visée philosophique et résilience : déontologie, pratique de l'enseignant et style d'animation dans la conduite de discussions philosophiques à visée résiliente », *Revue des Sciences de l'éducation*, Volume 42, numéro 3, 2016 : 1-229. .

Henrion-Latché J. (2016). *Résilience culturelle et discussion à visée philosophique : étude suivie de sept élèves en lycée professionnel*. Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand.

Iosnescu & Jourdan-Ionescu (2010). « Entre enthousiasme et rejet : l'ambivalence suscitée par le concept de résilience », *Bulletin de psychologie*, 6(150), 401-403.

Leblanc J.M. (2008). « Pascal Marchand, L'analyse du discours assistée par ordinateur », *Mots. Les langages du politique* 75, mis en ligne le 23 avril 2008, consulté le 5 février 2019. URL : http://journals.openedition.org/mots/3643.

Lecomte J. (2010 a). *Guérir de Son Enfance*. Paris : Odile Jacob (Rééd. 2004).

Lecomte J. (2010 b). *La résilience : se reconstruire après un traumatisme,* conférence-débat de l'Association Emmaüs et de Normale Sup, Rue d'Ulm : Presses de l'École normale supérieure.

Lecomte J. (2011). *La psychologie positive (in) Le cercle psy*, Trimestriel n° 1/juin/juillet 2011, p. 98.

Lévine J. et Moll J. (2004). *JE est un autre : Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Lyon : ESF Éditeur.

Lipman M. (2006). *À l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique.* Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Lipman M., Sharp A.M. et Oscanyan F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, USA : Temple University Press.

Maingueneau D. (2002). « Discours », in D. Maingueneau et P. Charaudeau, *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : 185-190.

Marchand P. (1998). *L'analyse du discours assisté par ordinateur*. Paris : A. Colin.

Olsson C. A., Bond L., Burns J. M., Vella-Brodrick D. A. et Sawyer S. M. (2003). « Adolescent resilience : a concept analysis », *Journal of Adolescence*.

Rossari C. (1992). « De fait, en fait, en réalité : trois marqueurs aux emplois inclusifs », *Verbum*, 3, Variations sur des actes de langage. Nancy : presses universitaires de Nancy : 139-16.

Rossari C. (2000). *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Searle J. et Vanderveken D. (1985). *Foundations of Illocutionary Logic.* Cambridge : Cambridge University Press.

Searle J. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge University Press.

Specogna A. et Munoz G. (2011). « Langage et activités enseignantes : interactions et constructions de savoirs », *Recherche en Education, 3*.

Specogna A. (dir., 2007). *Enseigner dans l'interaction*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Tisseron S. (2010). *La résilience*. Paris : Presses universitaires de France (rééd. De 2007).

Tousignant M. (2004). « Résilience et anthropologie. Comment la culture fait face au malheur collectif ? », *Revue Française de psychiatrie et de psychologie médicale*, 74 (8) : 7-11.

Tousignant M. (1998). « Écologie sociale de la résilience », in Cyrulnik B. et coll., *Ces enfants qui tiennent le coup*. Revigny-sur-Ornanin : Hommes et perspectives défavorisés, Sainte Foy : les éditions Multi-Monde : 61-72.

Trognon A. (1995). La fonction des actes de langage dans l'interaction : l'exemple de l'intercompréhension en conversation, Lidil, 12 : 67-85.

Trognon A. (1999). « Éléments d'analyse interlocutoire », Ch2., in M. Gilly, J.-P. Roux et A. Trognon. *Apprendre dans l'interaction*, coll. Langage- Cognition- Interaction, Nancy : Presses universitaires & Marseille : Presses universitaires de Provence : 69-94.

Trognon A. et Batt M. (2008). « A unified framework for studying conversational interaction », in P. J. Thibault et C. Prevignano (éd.), *Interaction Analysis and Language: Discussing the State of the Art*. John Benjamins Publishing Company.

Van Der Maren J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Montréal : les Presses Universitaires de Montréal. Bruxelles : de Boeck Université.

Van der Maren J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Montréal et Bruxelles : PUM et Deboeck.

Vanderveken D. (1985). *Les différentes espèces de force illocutoire et les différents modes d'accomplissement d'actes de discours dans le dialogue*, dans Le Dialogue, Études réunies par P.L. Léon, et P. Perron. Ottawa : Didier.

Vanderveken D. (1988). *Les actes de discours*. Bruxelles : Mardaga.

APPENDIXES

Annexe 1 : grille d'analyse

Univers Résilience- Axiologie/ Items pour les scores de résilience		Degrés de résilience RP PR RP RI RT				
LOI	Valeurs					
	Dilemmes					
	Limites					
SENS	Narrativité de soi					
	Congruence à soi					
	Transposition/Métaphorisation					
LIEN	Émotions					
	Questionnement					
	Explication					
HONTE	Silence					
	Rejet interlocutoire					
	Recherche confirmation					

NOTES

1. https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF

2. *Légende* : nous soulignons les marques principales pour guider le lecteur.

3. Idem.

4. Idem.

5. Idem.

6. Idem.

7. Idem.

ABSTRACTS

L'étude formalisée sémantico-pragmatique des discours que nous soumettons à la communauté linguistique dégage une démarche générale pour rendre intelligible, grâce à la systématisation de contenus sémantiques prédéterminés, l'interprétation différentielle de discours. Nous suggérons, à partir de l'étude de cas d'élèves suivis en lycée professionnel, ayant produit des discours singuliers insérés dans dix-huit discussions philosophiques tenues en classe, une réflexion sur l'utilisation d'une grille, perfectible et discutable. Si le développement psychologique d'élèves en grave échec scolaire emprunte un parcours de résilience, l'étude de leurs discours devrait faire la preuve d'une transformation de leurs représentations psychiques à partir des facteurs fondamentaux de la loi, du sens, du lien et de la honte, répertoriés dans la littérature. Notre étude suivie des discours propose un décryptage des changements de posture au fil des discussions tenues sur ces quatre aspects : loi, sens, lien, honte. Éloigné d'une analyse classique de contenu, notre codage propose une échelle pour situer chaque élève sur son parcours résilient à partir de l'étude sémantico-pragmatique de ce qui est dit. Notre contribution, à caractère méthodologique, vise à terme une application au champ de l'éducation. Nous discutons du caractère singulier *versus* transférable de notre travail en conclusion.

INDEX

Mots-clés: discussion, analyse de discours, marqueurs, évolution psychologique, adolescence

AUTHORS

JOHANNA HENRION-LATCHÉ

Laboratoire ACTé, EA 4281, UCA : Université Clermont Auvergne.

EMMANUÈLE AURIAC-SLUSARCZYK

Laboratoire ACTé, EA 4281, UCA : Université Clermont Auvergne.