

Le pouvoir des rires: des interactions en face à face aux conversations par texto

Cécile Petitjean

Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel

This article focuses on the interactional achievement of laughter by providing an overview of the studies we carried out on various types of settings, including institutional interactions and text-based conversations. Using a conversation analytic approach (Sacks et al. 1974), we shed light on how participants finely and systematically mobilize laughter in order to jointly achieve specific social actions such as softening corrections, producing requests or managing topic trajectories. We also show that participants recurrently laugh so as to manage the interactional troubles emerging from the ongoing talk, both in institutional and online settings. By revealing to what extent participants manage to adapt their laughing procedures to the situational and technical contingencies of the interaction in which they are involved, this article aims to promote laughter as a central part of participant's interactional competences.

Les travaux menés depuis une quarantaine d'années dans l'optique de l'Analyse Conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Sacks et al. 1974) ont empiriquement invalidé la représentation selon laquelle le rire ne serait qu'une réaction individuelle reflétant un état mental et émotionnel (Jefferson 1979, 1984; Glenn 2003; Glenn & Holt 2015). Loin de n'être qu'une réponse involontaire à un événement humoristique, le rire résulte d'un véritable travail d'horloger sur le plan interactionnel, conjointement et minutieusement accompli par les coparticipants dans le déroulement moment par moment de leurs échanges (cf. Glenn & Holt 2013 pour un panorama). L'extrait suivant (Jefferson 1997, cité dans Drew 2005: 164) est à ce propos particulièrement éclairant. Phil (PHI dans la transcription) évoque le fait que sa fille ne consacrerait à sa famille qu'une seule semaine de ses vacances (l.1).

Ex.1 "Philip's daughter's holidays" (Drew 2005: 164)

- 1 PHI: she's having three weeks 'n staying here one week I think
 elle a trois semaines et elle en passe seulement une ici je pense
- 2 [(is it)]
 (est ce)
- 3 LES: [ye:s]=
 oui:
- 4 LES: =[yes
 oui
- 5 PHI: [eh-heh-he[h
- 6 LES: [he-huh he-huh.

La réponse initiale de Lesley (LES dans la transcription) est minimale (yes, l.3-4). Ce n'est qu'après que Phil ait commencé à produire des particules de rire (l.5) que celle-ci se met à rire à son tour (l.6). Sachant qu'aucun événement ne s'est produit entre sa première réponse exempte de rire et le rire subséquent, on en déduit ici que Lesley rit car elle est interactionnellement invitée à le faire par Phil (cf. Drew 2005 pour une analyse détaillée, cf. aussi Jefferson 1979 sur les rires invités). La manière dont Phil et Lesley synchronisent leurs rires montre donc clairement que les rires ne se limitent ni à la manifestation d'un état émotionnel ni à l'expression de quelque chose jugé amusant. Les rires s'apparentent au contraire à des conduites méthodiquement mobilisées par les participants pour rendre visibles et compréhensibles les actions qu'ils accomplissent (ici la modulation d'une plainte suite au faible degré d'affiliation du partenaire, cf. Jefferson 1984; Holt 2012). Holt (2010) montre par exemple que les rires jouent un rôle central dans la gestion des trajectoires topicales: le fait de ne pas répondre aux rires de son partenaire permet ainsi au locuteur de poursuivre l'élaboration du topic en cours tandis que la production de rires partagés permet aux participants de s'orienter vers une clôture du topic. D'autres études identifient de la même façon des patterns récurrents dans la manière dont les rires participent à la gestion de l'alternance des tours de parole (Ikeda & Bisouth 2013; cf. aussi Glenn 2010).

Notre objectif ici est de poursuivre cette ligne de recherche en proposant un panorama des travaux que nous avons réalisés sur le rôle des rires dans des contextes institutionnels où cette ressource a été peu ou pas étudiée (i.e. les interactions en classe, les séances de logopédie et les appels téléphoniques entre infirmières à l'hôpital) ainsi que dans un type radicalement différent d'interactions, à savoir les échanges par texto. Parce qu'ils témoignent d'un travail constant d'adaptation de nos conduites communicationnelles à celles de nos partenaires et aux contingences situationnelles, les rires permettent d'assurer la visibilité d'actions clés concourant à la gestion des troubles interactionnels émergeant dans la gestion de nos interactions, qu'elles se déroulent dans des environnements institutionnels ou numériques. Nos travaux identifient ainsi le rire comme une composante centrale de nos compétences d'interaction (cf. au sujet de cette notion: Pekarek Doehler & Petitjean 2017; Skogmyr Marian et al., à paraître).

1. Le rôle des rires dans la gestion des troubles interactionnels: des interactions en classe aux appels téléphoniques en contexte professionnel

Nos recherches¹ portent sur des environnements qui représentent autant de moments clés dans la trajectoire des adolescents de l'école à leur entrée dans

¹ Nos recherches, ainsi que les données utilisées, émanent du projet IC-You, un projet de recherche interdisciplinaire et interuniversitaire financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (CRSII1_136291, 2012-2016).

le monde du travail: les interactions en classe, les séances de thérapie logopédique et les appels téléphoniques entre jeunes infirmières nouvellement diplômées à l'hôpital. Résultant de l'analyse séquentielle d'enregistrements audio-vidéos de données interactionnelles naturelles (i.e. non-élicitées à des fins de recherche), nos résultats convergent vers une même observation, à savoir le fait que le rire constitue une ressource précieuse pour gérer les moments problématiques émergeant dans le cours des interactions institutionnelles.

Notre étude sur les interactions en classe (Petitjean & González-Martínez 2015)² montre que les élèves mobilisent les sourires et les rires lorsqu'ils sont confrontés à un problème de nature interactionnelle (ex. ne pas pouvoir répondre à une question de l'enseignant ou produire une réponse incorrecte). Nous avons identifié trois patterns récurrents dans la manière dont les élèves produisent ces rires. Le premier pattern inclut un sourire ou un rire produit par l'élève en début de tour de parole, lui permettant d'anticiper le caractère problématique de ce qu'il s'apprête à faire (ex. lorsque l'élève est invité par l'enseignant à exprimer une opinion susceptible de générer de la désaffiliation de la part de ses camarades; cf. aussi Degoumois et al. 2017). Dans ce cas-là, les autres participants ne rient pas, s'orientant ce faisant vers la minimisation du problème annoncé. Concernant le second pattern, le locuteur sourit ou rit durant un tour problématique ou immédiatement après sa complétion (ex. lorsque l'élève produit une réponse incorrecte) avant que les autres participants ne se joignent à ses rires. Cette procédure permet au locuteur d'indexer son tour comme n'étant pas réellement sérieux, d'en moduler ce faisant le caractère problématique et donc d'œuvrer à la résolution rapide du problème. Dans le cas du troisième pattern, alors que le locuteur responsable du trouble ne produit ni sourire ni rire (ex. lorsque l'élève n'est pas capable de répondre à la question de l'enseignant), ce sont les autres élèves qui accomplissent un rire "choral". Ce faisant, les camarades projettent une évaluation bienveillante du trouble généré par l'élève "fautif", limitent les opportunités pour l'enseignant d'évaluer négativement l'élève en question³ et accélèrent ainsi la clôture de l'incident. Par ailleurs, l'un des résultats de cette étude est de montrer que sourire et rire, loin d'être des ressources interchangeable, sont méthodiquement mobilisés par les élèves pour indexer la gravité du problème rencontré: un sourire rend visible un

² Cette recherche repose sur un corpus composé d'interactions aux Secondaires 1 et 2 recueillies en Suisse romande (6h de données).

³ Sur le plan séquentiel, le fait que les élèves aient d'ores et déjà produit une action séquentiellement appropriée (i.e. une évaluation) limite la possibilité pour l'enseignant de produire à son tour une action similaire (ou tout du moins d'étendre une action préalablement accomplie et de ralentir ce faisant la progression de l'échange). En produisant un rire choral, les élèves amènent donc davantage l'enseignant à se positionner par rapport à cette première évaluation qu'à accomplir une évaluation en tant que telle. Par ailleurs, le rire choral rend visible un certain degré d'affiliation avec l'élève "fautif" (de par le fait que le rire permet de minimiser le caractère sérieux de la faute en question) et limite ce faisant (sans l'interdire pour autant) une franche désaffiliation de l'enseignant, laquelle serait dirigée non pas seulement à l'encontre de l'élève pris en faute, mais aussi et surtout à l'encontre de l'ensemble de la classe.

problème présenté comme moins grave que s'il ne l'avait été par l'entremise d'un rire (cf. aussi Haakana 2010 sur les liens entre rire et sourire; cf. aussi Sert & Jacknick 2015). Cette étude permet ainsi d'invalidier la représentation selon laquelle le rire témoignerait d'un manque de discipline chez les élèves. Bien au contraire, les élèves monitorent conjointement et méthodiquement leurs sourires et leurs rires de manière à répondre en temps réel aux problèmes interactionnels rencontrés, promouvant ainsi la progressivité des activités de la classe.

De manière intéressante, on retrouve ce même lien entre rire et gestion des troubles interactionnels dans le contexte des séances de thérapie logopédique. Basée sur des analyses quantitatives et micro-séquentielles d'interactions dyadiques entre des adolescents présentant des troubles du langage et leurs thérapeutes⁴, notre étude (Petitjean & Cangemi 2016) montre que les adolescents produisent en général plus de rires que les logopédistes, mais que cette tendance est plus marquée dans un type spécifique d'activité, à savoir les séquences de correction⁵, où les rires sont majoritairement non-partagés. Ce pattern récurrent est illustré dans l'extrait suivant, où la logopédiste (LOG dans la transcription) est en train d'aider Mathieu (MAT dans la transcription) à corriger une liste de mots. Mathieu a fait une erreur en orthographiant le mot "discothèque", utilisant l'accent aigu au lieu de l'accent grave.

Ex.2 "Discothèque" (Petitjean & Cangemi 2016: 22)

```

1   Log:  <discothèque>?
2           (0.9)
3   Log:  #ça finit comme bibliothèque °par exemple°.=#
4   Mat:  #-----sourit-----#
5   Mat:  =ɛ°°l'accent ai::gu°°ɛ?
6           (0.3)
7   Log:  ben non accent grave,
8           (0.2) [à la fin ] du mot,=
9   → Mat:  [ɛ°rhahha°ɛ]
10  Log:  #=d'accord?#
11  Mat:  #bascule sa tête vers l'arrière#
12           (1.0)
           ((la thérapeute lit ensuite un autre mot))

```

À la ligne 7, la logopédiste corrige ouvertement la réponse candidate proposée par Mathieu (*ben non accent grave*). Mathieu rit durant la dernière partie de l'hétéro-correction produite par la thérapeute (l.9), sans confirmer ni rejeter la

⁴ Nos recherches portent sur deux dyades (3h de données). Ces données ont été recueillies en Suisse romande.

⁵ Sur la différence entre correction et réparation, cf. e.g. Schegloff et al. 1977; Jefferson 1987; MacBeth 2004.

correction en question. La logopédiste clôt la séquence sans se joindre aux rires de l'adolescent. D'après nos analyses, en riant de son erreur, l'adolescent revalorise son positionnement épistémique en minimisant la gravité de celle-ci. En riant sans parler, l'adolescent répond à la correction de la thérapeute tout en évitant d'élaborer sur la correction en question⁶, minimisant ainsi la visibilité interactionnelle de son erreur. En ne se joignant pas aux rires de l'adolescent, la thérapeute reste centrée sur l'activité de correction qu'elle promeut ce faisant comme la tâche prioritaire à ce moment donné de l'interaction. Nous avons toutefois cherché également à comprendre pourquoi, dans certains cas, la logopédiste répond à l'invitation à rire de l'adolescent. Nos analyses montrent que la thérapeute, en se joignant aux rires de son partenaire, reconfigure rétroactivement la trajectoire de correction qu'elle a initiée (en validant le caractère non-sérieux de l'erreur) et promeut proactivement un retour à une activité (ex. discuter du contenu d'un livre) qu'elle indexe ce faisant comme étant la plus importante en termes d'objectifs thérapeutiques. En produisant un rire partagé, les participants se rendent mutuellement visible la manière dont ils hiérarchisent les tâches en cours, minimisant de concert la pertinence de l'activité de correction à certains moments de la séance. Ainsi, alors que de précédentes études révèlent que le positionnement séquentiel de la correction indexe le degré d'importance de l'erreur à corriger (cf. Mazeland 1987), nous montrons que la "centralité" d'une erreur est également rendue visible par le biais de l'organisation séquentielle des rires. Par ailleurs, la manière dont la logopédiste et l'adolescent synchronisent leurs rires met en lumière le fait qu'une erreur n'est pas grave en soi, mais que sa "gravité" dépend de l'activité au cours de laquelle elle se produit. Cette observation est particulièrement précieuse pour les adolescents présentant des troubles du langage: en leur permettant de relativiser leurs erreurs, le rire les amène à gagner en confiance et à préserver leur estime de soi (cf. aussi Wilkinson 2007 sur le rôle des rires dans les interactions avec des locuteurs aphasiques).

Ces procédures sous-jacentes à la co-production des rires dans les séances de thérapie logopédique permettent ainsi aux participants de manifester leur orientation vers l'accomplissement de tâches institutionnelles (pires unilatéraux) ou vers la gestion d'épisodes plus "conversationnels" (pires partagés). Mais on observe également certaines similarités entre les contextes scolaire et logopédique, notamment la manière dont l'élève et le jeune patient mobilisent les rires pour adoucir l'impact d'une correction sur leurs statuts épistémiques (cf. aussi Sert & Jacknick 2015). Les rires font ainsi intrinsèquement partie des ressources conversationnelles grâce auxquelles se manifeste la dimension éducative propre à ces deux contextes institutionnels.

⁶ Suite à une hétéro-correction, la réponse projetée consiste à produire des marques d'acceptation, des excuses ou à exprimer une justification de l'erreur commise (cf. Drew 1981; Sidnell 2010).

Le fait que le rire soit une ressource particulièrement puissante dans la gestion des moments interactionnellement délicats ne se limite pas aux seuls contextes éducatifs. Ainsi, notre étude sur le rôle des rires dans les appels téléphoniques entre infirmières nouvellement diplômées à l'hôpital (González-Martínez & Petitjean 2016)⁷ montre que celles-ci mobilisent de manière récurrente les rires pour adoucir le caractère potentiellement problématique des demandes qu'elles sont amenées à faire auprès d'autres membres du personnel hospitalier (ex. réitérer une demande faite à un médecin de passer voir un patient; commander tardivement un repas auprès du diététicien). Les rires sont unilatéraux, composés de brèves particules produites de manière discrète et ne répondent pas à un événement humoristique. Ces rires permettent aux jeunes infirmières d'annoncer tout en le minimisant le caractère délicat de leurs demandes, mais aussi de rendre interactionnellement visible une forme de cordialité, invitant le partenaire à satisfaire rapidement la requête, ce qui permet *in fine* d'assurer la progressivité de l'activité en cours. Les rires semblent donc représenter une dimension centrale des compétences d'interaction des jeunes infirmières: en mobilisant adéquatement les rires dans le déroulement de leurs appels, elles assurent une relation cordiale avec leurs collègues, ce qui facilite en retour la satisfaction de leurs demandes.

Ces trois études montrent au final comment les participants parviennent à mobiliser les rires de manière à assurer une gestion optimale de moments clés propres au contexte institutionnel dans lequel ils sont engagés, comme fournir une réponse dans le contexte de la classe, corriger dans les séances de logopédie ou encore produire une demande dans les appels téléphoniques à l'hôpital. On voit par ailleurs se dessiner une certaine continuité dans la transition entre contextes éducatifs et professionnels. Les rires mobilisés par les élèves pour gérer des moments délicats vont l'être aussi par les jeunes infirmières, de manière certes adaptée aux contingences contextuelles mais avec comme point de mire les mêmes finalités interactionnelles, à savoir assurer au mieux le caractère "aérodynamique" d'actions centrales pour le bon déroulement de l'interaction (cf. Heritage et Clayman 2010: 46).

Les résultats de nos recherches attestent ainsi de la centralité des rires dans la gestion des interactions en contexte institutionnel (cf. aussi e.g. Osvaldsson 2004; Jacknick 2013; Glenn 2013), complétant ainsi les observations faites dans de précédents travaux sur l'importance des rires dans le monitoring des conversations ordinaires (e.g. Potter & Hepburn 2010; Holt 2012). Il est donc d'autant plus saisissant de constater que ces mêmes rires sont également omniprésents dans des situations aujourd'hui largement répandues mais radicalement différentes de celles précédemment investiguées, à savoir les "face à face à l'écrit" (Morel 2016) que sont les conversations par texto.

7

Cette étude repose sur un corpus de 374 appels téléphoniques passés ou reçus par de jeunes infirmières durant leur première année d'engagement à l'hôpital après l'obtention de leur diplôme (Corpus NTH-3; CRSII1_136291).

2. Le rôle des rires "transcrits" dans la gestion des conversations par texto

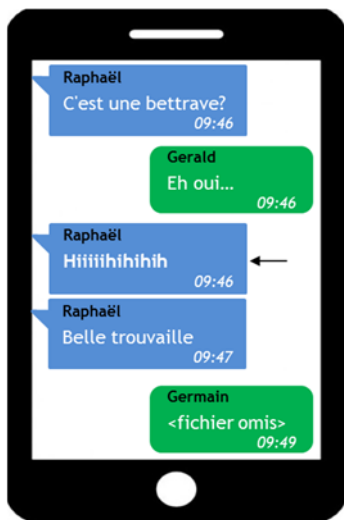
Si les conversations par texto rencontrent aujourd'hui un succès grandissant, les recherches actuelles montrent qu'elles ne vont pas sans poser un certain nombre de problèmes aux utilisateurs, notamment aux niveaux de l'alternance des prises de messages et des risques de rupture dans la contiguïté séquentielle entre les messages du fil de discussion (Herring 1999; Spagnolli & Gamberini 2007; Denouël 2008; Hutchby & Tanna 2008; cf. Paulus et al. 2016 pour un panorama). Dans le même temps, d'autres études – pour la plupart quantitatives – révèlent l'omniprésence des rires "transcrits" (i.e. *hahaha*) comparativement à la place des émoticônes et des acronymes tels que *lol* ou *mdr* (Tagliamonte & Denis 2008; Varnhagen et al. 2010). Inspirée par les apports des études sur le rôle des rires dans la gestion des interactions en face à face (cf. section 2), nous avons cherché à comprendre comment et pourquoi les scripteurs transcrivaient les particules de rires dans leurs messages, alors même qu'ils ont à disposition d'autres ressources graphiques (ex. les emoji).

Notre étude (Petitjean & Morel 2017)⁸ repose sur l'analyse de 43 conversations WhatsApp recueillies en Suisse romande (Schwitter et al., 2011; base de données *sms4science*). Nous avons relevé 132 occurrences de rires que nous avons ensuite analysées en mobilisant une approche multi-méthodologique combinant analyse conversationnelle et analyse quantitative⁹. Ces analyses nous ont ensuite permis d'identifier deux patterns récurrents dans la manière dont les utilisateurs mobilisent les rires dans leurs conversations WhatsApp. Le premier pattern inclut un rire unilatéral isolé qui répond à un message du partenaire et précède un message du même locuteur ayant produit le rire, message dans lequel celui-ci accomplit une évaluation positive du partenaire ou de l'événement discuté. Cette organisation séquentielle donne lieu à une clôture de la séquence et du topic en cours. Ce pattern est illustré dans l'extrait suivant.

⁸ Cette étude s'inscrit dans le projet interuniversitaire Sinergia *What's up, Switzerland?* financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (CRSII1_160714).

⁹ Pour une description détaillée du dispositif analytique, cf. Petitjean & Morel 2017. Pour une discussion concernant la quantification en Analyse Conversationnelle, cf. de Ruiter 2013; Petitjean & Cangemi 2016.

Ex.3 "Betterave" (Petitjean & Morel 2017: 7)



Le second pattern inclut lui aussi un rire unilatéral mais positionné en début de message. Ici aussi le rire est suivi par une action évaluative, mais, contrairement au premier pattern, ils sont produits au sein d'un seul et même message. Le message composé d'un rire en position initiale, s'il répond aussi à un message du partenaire, annonce par contre un changement de locuteur dans le message subséquent, permettant au partenaire de poursuivre l'élaboration du topic. Ce second pattern est illustré dans l'extrait suivant.

Ex.4 "Bonne humeur" (Petitjean & Morel 2017: 13)



Nos analyses montrent que les rires dans les conversations WhatsApp sont majoritairement produits de manière unilatérale. Les messages incluant ces rires accomplissent systématiquement des actions réactives répondant à un message du partenaire. Selon leur position dans le message et dans la séquence de messages, les rires apparaissent comme des ressources particulièrement efficaces pour gérer l'alternance des prises de messages et les trajectoires topicales. Ainsi, lorsque le rire compose l'intégralité d'un message, il annonce de manière récurrente un maintien du même locuteur dans

le message subséquent (cf. ex.3) tandis que lorsque le rire est positionné en début de message, il offre au partenaire l'opportunité de prendre la parole et d'écrire le message suivant (cf. ex.4). De la même manière, lorsque le rire et l'action évaluative sont produits dans deux messages séparés, ils permettent aux partenaires de s'orienter vers une clôture de la séquence et du topic en cours. Inversement, lorsque le rire et l'action évaluative sont produits dans un seul et même message, ils indiquent au partenaire la possibilité de poursuivre l'élaboration du topic dans le message subséquent (pour une discussion concernant les liens avec le rôle des rires dans la gestion des topics dans les interactions en face à face, cf. Petitjean & Morel 2017: 16-17). En résumé, similairement à ce qui a été observé dans les interactions en face à face, le rire n'est pas seulement une manière de s'orienter vers la dimension humoristique de l'échange, mais une ressource permettant aux participants de s'entendre sur une compréhension partagée des actions qu'ils accomplissent moment par moment dans le fil de discussion. Ainsi, outre le fait qu'ils participent à la gestion de moments clés tels que l'alternance des prises de messages et la négociation des topics, les rires, notamment ceux produits de manière isolée, sont également mobilisés par les utilisateurs pour monitorer les moments problématiques qui peuvent émerger dans le cours de l'échange (cf. Petitjean & Morel 2017: 11). On voit donc là apparaître une remarquable continuité avec les fonctionnalités des rires telles que nous avons pu les observer dans les interactions en contexte institutionnel.

4. Conclusion

Les travaux que nous venons de présenter illustrent le rôle central que jouent les rires dans la communication humaine. Toutefois, on observe également la production de rires chez d'autres espèces de mammifères, telles que les rats ou les primates (Provine 2016). Pourtant, si le rire n'est pas le propre de l'homme, les travaux actuellement menés sur l'organisation des interactions sociales pointent le fait que ce sont la précision et la systématisme avec lesquelles l'humain rit dans ses échanges avec autrui qui rendent cette conduite spécifique à l'espèce humaine. Ainsi, ce n'est pas le rire en tant que tel mais la manière de le produire qui est le propre de l'homme. Loin de n'être qu'une réaction à un événement humoristique, le rire est une ressource conversationnelle qui est minutieusement et méthodiquement mobilisée par les participants, témoignant d'une adaptation constante de leurs conduites à celles de leurs partenaires et aux contraintes situationnelles, et leur permettant d'accomplir des actions tout à fait sérieuses telles que résoudre un trouble interactionnel, prendre la parole ou s'entendre sur une trajectoire topicale. Le rire constitue donc une formidable fenêtre d'observation sur nos compétences d'interaction et sur notre capacité à les reconfigurer en temps réel en fonction des contingences situationnelles et techniques auxquelles nous sommes confrontés.

BIBLIOGRAPHIE

- Degoumois, V., Petitjean, C. & Pekarek Doehler S. (2017): Expressing personal opinions in the classroom: The role of humor and displays of (un)certainly. In S. Pekarek Doehler, A. Bangerter, G. de Weck, L. Filliettaz, E. González-Martínez & C. Petitjean (eds.), *Interactional Competences in Institutional Settings: from School to the Workplace*. Palgrave Macmillan, 29-57.
- Denouël, J. (2008): La notion de "tour" dans l'analyse des interactions médiatisées par ordinateur. *Cahiers de praxématique* [en ligne], 50.
- De Ruiter, J. (2013): Methodological Paradigms in Interaction Research. In I. Wachsmuth, J. de Ruiter, P. Jaecks & S. Kopp (eds.), *Alignment in Communication. Towards a New Theory of Communication*. Amsterdam (John Benjamins).
- Drew, P. (1981): Adults' Corrections of Children's Mistakes: A Response to Wells and Montgomery. In P. French & M. MacLure (eds.), *Adult-Child Conversation*. London (Croom Helm), 244-267
- Drew, P. (2005): Is *confusion* a state of mind? In H. te Molder & J. Potter (eds.), *Conversation and Cognition*. Cambridge (Cambridge University Press), 161-183.
- Glenn, P. (2003): *Laughter in interaction*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Glenn, P. (2010): Interviewer Laughs: Shared Laughter and Asymmetries in Employment Interviews. *Journal of Pragmatics*, 42, 1485-1498.
- Glenn, P. (2013): Interviewees Volunteered Laughter in Employment Interviews: A Case of 'Nervous' Laughter? In P. Glenn & E. Holt (eds.), *Studies of Laughter in Interaction*. London (Bloomsbury), 255-275.
- Glenn, P. & Holt, E. (2013): *Studies of laughter in interaction*. London (Bloomsbury).
- Glenn, P. & Holt, E. (2015): Laughter. In K. Tracy, C. Ilie & T. Sandel (eds.), *The International encyclopedia of language and social interaction*. Hoboken (JohnWiley & Sons), 2-6.
- González-Martínez, E. & C. Petitjean (2016): Le rire cordial dans les demandes téléphoniques par de jeunes infirmières à l'hôpital. *Activités* [En ligne], 13(1).
- Haakana, M. (2010): Laughter and Smiling: Notes on Co-occurrences. *Journal of Pragmatics*, 42, 1499-1512.
- Heritage, J. & Clayman, S. (2010): *Talk in action*. London (Wiley-Blackwell).
- Herring, S. (1999): Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer Mediated Communication*, 4(4):0.
- Holt, L. (2010): The last laugh: shared laughter and topic termination. *Journal of Pragmatics*, 42, 1513-1525.
- Holt, L. (2012): Using laugh responses to defuse complaints. *Research on Language and Social Interaction*, 45(4), 430-448.
- Hutchby, I. & Tanna, V. (2008): Aspects of sequential organization in text message exchange. *Discourse & Communication*, 2(2), 143-164.
- Ikeda, K. & Bysouth, D. (2013): Laughter and turn-taking: warranting next speakership in multiparty interactions. In P. Glenn & E. Holt (eds.), *Studies of laughter in interaction*. London (Bloomsbury), 39-64.
- Jacknick, C. (2013): 'Cause the Textbook Says...': Laughter and Student Challenges in the ESL Classroom. In P. Glenn & E. Holt (eds.), *Studies of Laughter in Interaction*. London (Bloomsbury), 185-200.
- Jefferson, G. (1979): A Technique for Inviting Laughter and its Subsequent Acceptance/Declination. In G. Psstas (ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York (Irvington Publishers), 79-96.

- Jefferson, G. (1984): On the organization of laughter in talk about troubles. In J. M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge (Cambridge University Press), 79-96.
- Jefferson, G. (1987): On Exposed and Embedded Correction in Conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (eds.), *Talk and Social Organization*. Clevedon (Multilingual Matters), 86-100.
- MacBeth, D. (2004): The Relevance of Repair for Classroom Correction. *Language in Society*, 33, 703-736.
- Mazeland, H. (1987): A Short Remark on the Analysis of Institutional Interaction: The Organization of Repair in Lessons. Contribution to the discussion session on "institutional settings", IPrA Conference, Antwerp, August 1987.
- Morel, E. (2016): *Le bricolage plurilingue dans la communication par texto. Interprétations d'une pratique entre affiliation locale et aspiration globale*. Thèse de doctorat non-publiée. Université de Neuchâtel.
- Osvaldsson, K. (2004): On Laughter and Disagreement in Multiparty Assessment Talk. *Text*, 24(4), 517-545.
- Paulus T., Warren A. & Lester, J. (2016): Applying conversation analysis methods to online talk: A literature review. *Discourse, Context and Media*, 12, 1-10.
- Petitjean, C. & Cangemi, F. (2016): Laughter in Correction Sequences in Speech Therapy Sessions. *Journal of Pragmatics*, 99, 17-38.
- Petitjean, C. & González-Martínez, E. (2015): Laughing and Smiling to Manage Trouble in French-Language Classroom Interaction. *Classroom Discourse*, 6(2), 89-106.
- Petitjean, C. & Morel, E. (2017): "Hahaha": Laughter as a Resource to Manage WhatsApp Conversations. *Journal of Pragmatics*, 110, 1-19.
- Pekarek Doehler, S. & Petitjean, C. (2017): Interactional competences in institutional settings: Young people between school and work. In S. Pekarek Doehler, A. Bangerter, G. de Weck, L. Fillietaz, E. González-Martínez & C. Petitjean (eds.), *Interactional Competences in Institutional Settings: from School to the Workplace*. Palgrave Macmillan, 1-26.
- Potter, J. & Hepburn, A. (2010): Putting aspiration into words: 'laugh particles', managing descriptive trouble and modulating action. *Journal of Pragmatics*, 42, 1543-1555.
- Provine, R. R. (2016). Laughter as a Scientific Problem: An Adventure in Sidewalk Neuroscience. *The Journal of Comparative Neurology*, 524, 1532-1539.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Schwiter, S., Vouilloz, L. & Fournier, M. (2012): *L'adaptabilité dans les conversations smartphones: Travail de séminaire*. University of Neuchâtel, Neuchâtel.
- Sert, O. & Jacknick, C. M. (2015): Student Smiles and the Negotiation of Epistemics in L2 Classrooms. *Journal of Pragmatics*, 77, 97-112.
- Sidnell, J. (2010): *Conversation Analysis: An Introduction*. London (Wiley-Blackwell).
- Skogmyr Marian, K., Petitjean, C. & Pekarek Doehler S. (à paraître, 2017). Les compétences d'interaction en langue seconde: études longitudinales en Analyse Conversationnelle. In S. Pekarek Doehler & C. Petitjean (eds.), *Analyse des interactions sociales: perspectives internationales sur les données en français*. *Revue Française de Linguistique Appliquée* (numéro spécial).
- Spagnolli, A. & Gamberini, L. (2007): Interacting via SMS. Practices of social closeness and reciprocation. *British Journal of Social Psychology*, 46, 343-364.

- Tagliamonte, S. & Denis, D. (2008): Linguistic ruin? LOL! Instant messaging and teen language. *American Speech*, 83, 3-34.
- Varnhagen, C., McFall, G., Pugh, N., Routledge, L., Sumida-MacDonald, H. & Kwong, T. (2010): lol: new language and spelling in instant messaging. *Reading and Writing*, 23, 719-733.
- Wilkinson, R. (2007): Managing Linguistic Incompetence as a Delicate Issue in Aphasic Talk-in-Interaction: On the Use of Laughter in Prolonged Repair Sequence. *Journal of Pragmatics*, 39(3), 542-569.