



HAL
open science

Structures de rectifications en dialogue : interactions profs-élèves

Maria Candea, Dominique Delomier

► **To cite this version:**

Maria Candea, Dominique Delomier. Structures de rectifications en dialogue : interactions profs-élèves. Candea Maria, Mir-Samii Reza. La Rectification à l'oral et à l'écrit, Ophrys, pp.31-42, 2010, L'Homme dans la langue. hal-00706504

HAL Id: hal-00706504

<https://hal.science/hal-00706504v1>

Submitted on 10 Jun 2012

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.

Maria Candea et Dominique Delomier
EA 1483, Recherches sur le français contemporain,
Université Sorbonne nouvelle, Paris 3

Structures de rectifications en dialogue : interactions profs-élèves

Le présent article se propose d'analyser le déroulement d'opérations de rectifications négociées en dialogue à travers un exemple d'interaction entre enseignants et élèves, autrement dit une interaction entre des participants aux statuts inégaux.

Notre démarche vise à contribuer à la mise en évidence des mécanismes de la rectification négociée dans un tel dialogue et de la construction d'un consensus, par la prise en compte de la séquentialité des échanges. Nous adoptons la proposition de Danon-Boileau exposée dans cet ouvrage même (supra) qui pose l'existence d'un objectif commun partagé par les participants à la rectification, et de deux médiations successives pour l'atteindre suite à l'apparition d'un élément nouveau : la deuxième médiation (M2) doit nécessairement remplacer la première (M1) pour mieux atteindre l'objectif commun. Notre propos tâchera de décrire quelques variantes possibles dans ce schéma et interrogera les possibilités de négociation du caractère nécessaire de la substitution de M2 à M1.

Nous essaierons également de contribuer à la réflexion sur la distinction qu'il convient de faire entre rectification et correction, en particulier dans une situation d'interaction scolaire au sujet de laquelle il est commun de penser que la correction serait le mécanisme clé.

1. Présentation du corpus et du cadre d'analyse

Dans le corpus utilisé pour cet article, les élèves enregistrés en vidéo se trouvaient dans un contexte d'entraînement aux épreuves orales de l'Institut d'Etudes politiques (Sciences Po) au sein d'un lycée classé ZEP en Seine Saint Denis, dans le cadre de la procédure d'admission par la convention « Education prioritaire ». Les films recueillis font partie du dispositif

d'entraînement : ils sont destinés à être regardés et commentés par les élèves et les enseignants du module de préparation dans une séance ultérieure.

Les interlocuteurs de l'extrait que nous étudions ici sont d'un côté trois élèves admissibles pour présenter le concours à Sciences Po, Maelys¹, Ali et Julia qui se préparent à mener un débat sur des sujets politiques, et de l'autre côté leurs trois enseignants, HA, HB et FA qui jouent le rôle du jury de Sciences Po tel qu'ils se l'imaginent. Les trois élèves sont assis côte à côte, devant la caméra qui les filme. Les enseignants, parmi lesquels Maria Candea qui ne prend pas la parole dans cet extrait, ainsi que les trois autres élèves admissibles du groupe sont assis derrière la caméra (fixe), en tant que public.



De gauche à droite : Julia, Ali, Maelys, durant l'enregistrement. Les professeurs étaient assis en face des élèves, derrière la caméra.

Les demandes de rectification (mais également les corrections) que nous avons observées sont toutes initiées par les professeurs en direction des élèves, ce qui ne semble pas être un hasard : en effet, pour avoir la légitimité de demander une rectification à l'autre, il semble nécessaire de bénéficier d'une certaine autorité ou d'une certaine supériorité dans le domaine du savoir reconnu. La rectification met en scène deux formulations proches dont une s'impose sur l'autre suite à l'émergence d'un argument d'autorité, d'un événement, d'une information nouvelle. Ainsi, lorsque les élèves demandent aux enseignants de préciser leur question ou leur pensée,

¹ Prénoms modifiés.

ils le font sur le mode de la demande polie de reformulation ; à la différence des demandes de rectification, ils ne mettent pas en scène un événement qui rend inacceptable la formulation des enseignants mais plutôt leur propre incapacité à comprendre ce qui a été dit.

Le schéma le plus simple de demandes de rectification serait le suivant :

1^{er} moment : formulation de l'élève

2^{ème} moment : signalement de nécessité de rectification de la part de l'enseignant

3^{ème} moment : rectification de l'élève qui tient compte de la suggestion / demande du professeur.

Si l'on reprend les termes proposés par Danon-Boileau (supra), on pourrait dire que l'objectif commun reste inchangé, élève et professeur recherchent une formulation pertinente pour une question commune, mais le professeur a la légitimité de provoquer un événement (langagier) qui aura comme conséquence de rendre la formulation de l'élève inacceptable ou inadéquate. Ce dernier l'accepte, en tient compte et modifie son discours.

Le schéma de rectification est différent de la correction, que Danon-Boileau présente comme mécanisme habituel de l'interaction scolaire : dans la correction, selon Danon-Boileau, le professeur a l'autorité d'imposer un M2 de substitution au M1 proposé par l'élève qui était faux ; mais l'élève était censé pouvoir proposer M2 d'emblée.

Nous pensons qu'on doit considérer comme des demandes de rectification les séquences qui rentrent dans le schéma en trois moments présenté plus haut car ce n'est pas le professeur qui indique et impose M2 : il ne fait que suggérer à l'élève que M1 n'est pas adéquat, et c'est l'élève seul qui propose M2 suite à cette suggestion qui constitue l'événement déclencheur (et qui introduit un élément nouveau). Le professeur et l'élève restent donc solidaires dans un projet commun de co-construction de connaissances. Selon nous, ce deuxième mécanisme d'interaction est également très répandu en milieu scolaire, pour le moins à l'oral.

2. Exemple de rectification aboutie, sollicitée d'autorité

Nous pouvons prendre un exemple de rectification très simple, dans un extrait où Ali exprime un point de vue de façon assez véhémement et une de ses enseignantes lui rappelle qu'il ne peut pas cesser de surveiller le registre de langue :

1^{er} moment :

Ali : j(e) pense qu'en fait c'est pas vrai que e que les jeunes ils ont un peu en profité pour e pour un peu foutre la merde pardon ,, ¹ pour un peu foutre

2^{ème} moment

Prof FA : faut pas le dire ça,, faut pas dire

3^{ème} moment

Ali : (en)fin pour un peu e mettre leur e,, histoire de se montrer ^{quoi} e de de se divertir , et e j(e) pense que comme comme on dit tou^{jours} ² e: c'est pas e c'est pas un con ^{flit} so^{cial}

L'objectif commun était de s'entraîner à l'argumentation politique et pour que l'argumentation soit convaincante elle doit, selon l'enseignante, respecter des contraintes de forme et non seulement de contenu. Cet objectif est partagé par Ali et d'ailleurs on peut se demander s'il n'était pas en train d'amorcer lui-même la recherche d'une expression qui rectifie son « foutre la merde » car il avait dit « pardon ». Cela dit, sa recherche reprend le mot « foutre » et l'enseignante intervient pour demander une rectification interprétée par l'élève comme portant sur l'ensemble « foutre la merde ». On peut remarquer qu'elle ne suggère pas elle-même une autre expression (ce n'est donc pas une correction), qu'elle n'a pas besoin d'explicitier pourquoi elle trouve que M1 ne convient pas et elle n'envisage pas qu'on puisse considérer que cela convient : Ali le comprend très bien, accepte cette règle et s'y conforme en remplaçant M1 par un M2 « pour mettre leur e,, histoire de se montrer quoi de se divertir », dans une séquence clairement prononcée comme rectificative. Cette séquence ne perturbe en rien son projet initial : elle est suivie sans rupture par un tout nouveau paragraphe qu'Ali construit après sa rectification, avec un véritable nouveau préambule (connecteur, point de vue et cadre, tel que décrit par le modèle de Morel et Danon-Boileau 1998) et enfin son rhème (« c'est pas un conflit social »).

Ce n'était pas une simple demande de reformulation, pour mieux préciser : c'était une demande de rectification, car la première expression

¹ “,” note une pause silencieuse; “:” note un allongement du son précédent ; “e” note la recherche de formulation

² Les caractères en exposant notent une montée audible de la mélodie ; les caractères en indices notent une chute mélodique.

devait être nécessairement supprimée purement et simplement et remplacée par une autre selon une règle introduite explicitement « faut pas le dire ».

Le corpus comprend plusieurs séquences de ce type : pour une raison ou pour une autre, un enseignant suggère clairement à l'élève qu'un mot ou une séquence de mots n'est pas clair(e), ne convient pas, n'est pas juste, ou bien que la séquence provoque une ambiguïté, ou entraîne des conséquences non prévues par l'élève, ou appelle des contre-arguments, nécessite des précisions, des nuances, etc. La suggestion se fait souvent sous la forme d'une question ou d'une relance, qui constitue un événement capable de modifier le cours de l'interaction : l'élève se charge d'interpréter le reproche et propose immédiatement une rectification.

3. Exemple de rectification non aboutie, sollicitée d'autorité

Dans certaines séquences, le schéma de rectification initiée par un professeur se complique et prend la forme d'un débat, lorsque la demande n'est pas comprise ou lorsqu'elle est rejetée. Dans ces cas, comme nous le verrons dans l'exemple présenté ci-dessous, le deuxième moment prévu par le schéma peut devenir une petite discussion avec négociation sur des arguments et peut aboutir à une rectification tardive à l'issue de la négociation.

L'extrait suivant a particulièrement attiré notre attention. Maelys était en train de répondre à une question préparée sur ses lectures préférées, lorsqu'un de ses enseignants l'interrompt :

- (1) *Maelys 1* : elle¹ a su s'ouvrir à des choses em/ qui: ,, on n'aurait pas pensé qu'elle aurait pu s'ouvrir à ça:: vu qu'elle venait d'un: m, d'un milieu assez fermé e où on ne s'ouvrirait pas: par exemple sa meilleure amie dans son premier ^{livre:} c'est une personne de couleur ^{noire} alors que sa famille est un: un p(e)tit peu raciste et, moi j(e) trouve ça ^{bien} d(e) pouvoir s'ouvri:r de découvrir toutes sortes de choses ,, ouais

Prof HA 1 : on peut être un peu raciste ou:: e: ou raciste [*Rires*]

Prof HA 1 initie une demande de rectification implicite : il n'accepte pas la formulation choisie par l'élève « un petit peu raciste » car le qualificatif « raciste » pour lui ne supporte pas de gradation, si ce n'est comme

¹ « elle » renvoie à Simone de Beauvoir dont Maelys avait lu certains ouvrages.

euphémisme. Cette demande de rectification est explicite dans l'esprit de l'enseignant : pour lui, il faut remplacer « un petit peu raciste » par « raciste ». Néanmoins, il choisit de laisser à Maelys la possibilité de rectifier elle-même en choisissant la « bonne » formule, pour qu'elle comprenne son erreur. Cette interprétation a été confirmée clairement par le professeur lors de la séance de travail sur cet extrait qui s'est tenue ultérieurement. Or, Maelys reçoit la forme interrogative de l'enseignant HA1 (qui ne comporte pas de vraie descente intonative pour suggérer plus clairement une injonction) comme une vraie demande de réflexion sur le racisme de la famille de Simone de Beauvoir et choisit, à la surprise de son enseignant, de défendre sa formule et par conséquent de rejeter la demande de rectification :

- (2) *Maelys 2* : <h> e c'est:: c'(é)tait à l'époque c'était plus e la peur de l'aut(r)e que du: réel racisme c'était: ^{pas} de la¹ connaissance plutôt

Prof HA 2 : à l'époque et aujourd'^{hui}

Maelys 3 : <h> non aujourd'hui je pense qu'on connaît mieux: donc e c'est vraiment du ra^{cisme} <h>

Prof FA 1 : comment vous définissez l(e) ra^{cisme}

Maelys 2 opère une distinction entre le racisme de l'époque, avant la 2^e guerre mondiale, qui selon elle se fondait sur une grande méconnaissance de l'« autre », les communautés vivant repliées sur elles-mêmes, et le racisme d'aujourd'hui qui en quelque sorte serait un racisme en toute connaissance de cause. La méfiance par rapport à une personne de couleur noire relevait, pour Maelys d'un « petit peu » de racisme avant la guerre mais d'un vrai racisme si elle se manifeste encore de nos jours. La question montante de HA2 est interprétée comme une hypothèse soumise à l'approbation de l'élève : Maelys commence par un « non » qui semble rejeter ce qu'elle perçoit comme l'hypothèse que « à l'époque » et « aujourd'hui » seraient à mettre sur un pied d'égalité. Il est vrai que l'intonation de HA2 ne comporte pas d'effet de contraste entre les deux parties de la question, le prof semble considérer que le racisme relève d'une permanence impossible à nuancer selon les époques, tandis que Maelys oppose nettement deux époques. Son système de pensée semble incompréhensible pour les enseignants qui opèrent un changement de stratégie en lui demandant de définir le racisme, afin de partir d'un présumé commun dans le raisonnement. Là encore, nouveau malentendu : Maelys comprend la demande abrupte de définition

¹ Le regroupement rythmique de cette séquence suggère qu'on doit l'interpréter comme synonyme de « manque de connaissance ».

du racisme comme une demande implicite de rectification par rapport à la distinction qu'elle venait d'opérer (« peur de l'autre » /vs/ « racisme ») et tente (3) ce qu'elle croit être une concession (« oui, c'est sûr ») sur la fragilité de son *distinguo*, pensant aller dans le sens de l'enseignante :

(3) *Maelys 4* : oui c'est sûr c'est une peur de l'aut(r)e mais::,

Prof FA 2 : c'est ça l(e) ra^{cisme}

Maelys 5 : oui je pense en partie e pas accepter la diffé^{rence},

Prof FA 3 : le racisme c'est pas ça

(*petit rire de FA ; petit brouhaha*)

Comme nous le voyons en (3), l'enseignante interrompt l'élève, d'abord en intonation montante (signe d'appel à l'autre, selon Morel et Danon-Boileau 1998) pour lui laisser une dernière chance d'auto-rectification et ensuite en intonation descendante (signe de repli sur soi, selon les mêmes auteurs), de façon péremptoire. Il apparaît que Maelys réfléchissait et essayait de revoir sa distinction, tandis que l'enseignante trouvait que la réponse ne correspondait pas du tout à une tentative de définir le racisme. L'échange semble dans une impasse : Maelys avait mal interprété une rectification demandée d'autorité, ce qui a conduit, pas à pas, à une rupture dans le dialogue. On observe ici un brouillage de l'objectif commun suite à un malentendu : ce qui devait constituer un événement à même de provoquer une rectification sur le fond de la définition du racisme a été interprété comme une demande de reformulation de la distinction entre le racisme d'avant la 2^e guerre et le racisme actuel. La co-construction se bloque, la rectification demandée n'aboutit pas et on assiste du coup à une simple correction brutale de la part de l'enseignante, qui fait usage de son autorité : « le racisme c'est pas ça ».

4. Exemple de négociation après une demande de rectification non aboutie

Pour sortir de l'impasse que nous avons décrite dans la partie 3 *supra* et pour poursuivre malgré tout la négociation, un troisième enseignant, HB, intervient (4) et sollicite Ali. HB choisit à son tour de demander une définition du mot racisme et espère qu'Ali parviendra à rectifier la proposition de Maelys :

(4) *Prof HB 1* : Ali ^{qu'est-ce} que vous donneriez: comme définition: du racisme

Ali 1 : (rire) c'est: e, ne pas e c'est d c'est c'est l'intolé^{rance} tout d'a^{bord}, c'est: ne pas êt(r)e tolé^{rant}, c'est:: e: voilà ne pas accepter les différences au^{ssi}, e::¹

Maelys 6 : °on a tous faux j(e) te rassure^{o2}

Ali, élève qui avait revendiqué quelques minutes avant son origine maghrébine (mère marocaine, père égyptien) semble troublé et cherche longtemps une définition mais celle-ci se révèle finalement tout à fait concordante avec celle de Maelys. Pour les enseignants, ce que Ali et Maelys présentent comme une définition du racisme est en fait une sorte de spéculation sur ses causes profondes ou encore une simple suite de clichés « ne pas accepter les différences ». Prof FA revient à la charge immédiatement (5) et formule un nouveau rejet catégorique à la fois de la réponse et de la démarche adoptée pour trouver une définition. Elle est appuyée par HB qui partage totalement son point de vue et ébauche un argument par l'absurde :

(5) *Prof FA 4 : non y a une définition CLAIRE³ du racisme*

Prof HB 2 : y a une définition par(ce que) un un prof peut être intolérant peut (ne) supporter AUCUN^{BRÛT}

Prof FA 5 : c'est pas du racisme ç^a⁴

Prof HB 3 : je rentre dans ma classe si je supporte aucun^{bruit} e je on va dire je suis intolé^{rant} e: bon °j'vais souffrir d'ailleurs^o

Maelys 8 : ^{non} mais c'est envers une catégorie spéciale

Ali 3 : c'est haïr quelqu'un c'est détester quelqu'un non

Maelys 9 : c'est:::

Julia 1 : c'est quand on commence à

Prof HB 4 : quel^{qu'un}:

Maelys 10 : non c'est une

Ali 4 : (en)fin détester un groupe, de personnes

¹ Pendant toute la prise de parole d'Ali, les autres professeurs parlent à mi-voix entre eux.

² Séquence presque chuchotée, vers Ali.

³ Les majuscules notent un mot prononcé avec une intensité très forte. Selon Morel et Danon-Boileau, cela correspond à un conflit dans le droit à la parole : l'enseignant impose sa parole en couvrant celle des élèves.

⁴ Séquence prononcée sur un ton bas et plat (égocentrage) ; la présence du post-rhème « ça » renforce la charge polémique donnée par l'énonciateur (Morel 2007a).

Maelys 11 : oui un groupe spé^{cial} spécifique,,

Comme nous pouvons le constater, le recours à l'argument par l'absurde (l'intolérance serait synonyme de racisme) oblige les élèves à préciser que le racisme vise un « groupe de personnes » et non autre chose, mais ce groupe de personnes n'est pas caractérisé précisément : groupe « spécial, spécifique ». Aussi paradoxal et incompréhensible que cela puisse paraître pour les enseignants, Ali et Maelys ne pensent pas ou ne souhaitent pas rattacher le mot « racisme » au mot « race ». On peut imaginer qu'ils rejettent totalement le concept de race, mais ce n'est là qu'une hypothèse. C'est à ce moment que Julia, la troisième élève assise à côté d'Ali, essaie d'intervenir : elle commence en (5) et poursuit en (6), vivement encouragée par les profs qui finissent par comprendre qu'elle apportera la définition qu'ils attendaient :

(6) *Julia 2* : c'est encore e

X : Ju(lia)

Julia 3 : quand on établit justement des ^{ra}ces ¹

Prof FA 6 : oui

Prof HB 5 : oui et alors

Julia 4 : le fait d'établir des races

Prof FA 7 : c'est le fait de quoi alors oui allez

Prof HB 6 : allez y Julia

Julia 5 : ben le fait d'établir des races de dire que, de faire des différences en fonction de:: de l'ori^{gine}: ethnique ou e: ou e:: y a aussi des racismes par rapport e, oui c'est ça au niveau de ::

Prof HB 7 : oui

La réaction des enseignants est positive : ils valident la réponse de Julia (6). FA8 rajoute même (7) une autre correction par rapport à la première définition de Maelys et d'Ali : la « hiérarchie » et le fait de « classier » et elle donne la justification de son rejet de la définition des élèves :

(7) *Prof FA 8* : c'est une hié^{archie} c'est cla^{ssifier} c'est ça le racisme à l'ori^{gine}, ce que vous définissez Mae^{lys} c'est la xénophobie

¹ Séquence prononcée assez bas, couverte par le brouhaha.

L'intonation de l'enseignante marque clairement une clôture, la séquence devrait s'arrêter par l'acceptation du « corrigé ». Cependant, Ali réagit à nouveau (8) et indique son scepticisme au sujet de cette vision des choses. La séquence sera finalement clôturée de force (« on en discutera après ») sur un constat de divergence persistante.

(8) *Ali 5* : e bon aujourd'hui madame e ouais c'est

Prof HB 8 : et de considérer que: considérer qu'il y a des races infé^{rieures} et supé^{rieures} <h>

Ali 6 : non mais j(e) pense que cette mentalité elle est révolue aujourd'hui

Prof FA 9 : non non mais le racisme i(l) faut être exigeant vis-à-vis des mots

Prof HA 3 : oui oui mais tu¹ as raison on en discutera après

Le point de départ de la rectification est totalement oublié : c'était la possibilité d'établir une gradation de l'adjectif *raciste* ainsi que l'opposition entre le racisme d'avant la 2^e guerre et le racisme du début du 21^e siècle.

L'interaction a révélé que pour les enseignants le racisme n'était pas gradable et devait avoir une définition atemporelle. Pour eux, le racisme renvoie donc à la même réalité quelle que soit l'époque, et si l'expérience des élèves ne le confirme pas c'est qu'ils ne parlent pas de racisme mais de xénophobie. Pour les élèves en revanche, en tout cas pour deux d'entre eux (Maelys et Ali), le racisme est une réalité quotidienne et ils s'estiment experts pour le repérer et le définir. Le racisme des époques plus anciennes, fondé sur une théorie officielle des races hiérarchisées, correspond à une mentalité tellement hors d'usage, selon les élèves, qu'elle perd toute pertinence. Pour Maelys, elle était imputable à l'ignorance de l'autre, au manque de connaissance, ce qui, en quelque sorte amoindrissait la part du « vrai racisme » cf. (2) et (3) ; pour Ali, cela ne rentre pas en ligne de compte, il n'a pas besoin d'établir des relations entre le racisme d'aujourd'hui et ce qui a pu être le racisme à une époque « révolue aujourd'hui », cf. (8). Le débat sur ce point n'est, en quelque sorte, pas étonnant : le Petit Robert 2006 répertorie bien les deux définitions du racisme (1/ théorie de la hiérarchie des races et 2/ hostilité systématique contre un groupe social) même s'il catégorise la deuxième comme étant un usage 'abusif'. De toute évidence nous assistons dans cet extrait à une véritable confrontation entre deux définitions concurrentes du racisme.

¹ 'Tu' est adressé à Ali.

5. Discussion et conclusion

Dans l'extrait qui nous a servi ici d'exemple central et qui portait sur la définition du mot « racisme », la succession des opérations rectificatives et correctives est particulièrement compliquée par un malentendu sur une demande de rectification initiée par un enseignant suivie d'une négociation très longue avec recours à des tiers (autres élèves et professeurs présents). A la fin de l'extrait choisi, nous avons pu voir comment les élèves se positionnent par rapport à la rectification demandée : une élève, Julia, y adhère totalement et arrive à anticiper avec précision l'attente des professeurs ; Ali, un autre élève, montre son désaccord tandis qu'une troisième, Maelys, se retire de l'argumentation – mais semble en désaccord. L'extrait présenté ici commence donc par des rectifications collaboratives et aboutit à une correction imposée par les professeurs par le biais d'un forçage du consensus qui semble conjoncturel et fragile.

Dans un cadre scolaire, l'historique des interactions entre les professeurs et les élèves fait que les professeurs sont souvent en position de corriger sans négocier les productions et les discours des élèves, ou bien sont à même de provoquer des événements langagiers qui fonctionnent comme des déclencheurs de rectifications, dans un processus de co-construction des connaissances qui repose sur le partage d'un objectif commun au sens de Danon-Boileau (supra). Néanmoins, il se trouve que dans cette situation tout à fait particulière de l'atelier « Sciences Po », élèves et professeurs ne sont pas uniquement dans une relation d'enseignants à enseignés, mais dans une sorte de débat politique *a priori* très libre.

Ils restent, certes, dans une relation déséquilibrée, les professeurs représentant une certaine autorité et se sentant de toute évidence plus de légitimité pour initier des demandes de rectification ou imposer des corrections. Mais les élèves se sentent une certaine liberté pour négocier leur point de vue divergent, ce qui fait que le mécanisme de l'interaction peut se bloquer : on a vu en (2) et (3) des tentatives pour provoquer des rectifications qui ont abouti à des malentendus et dans (8) un rejet du corrigé proposé par les enseignants, ce qui semble montrer une sorte de conflit d'autorité, ou de conflit sur les valeurs reconnues comme faisant autorité en la situation, et une certaine tendance à construire des rôles plus égalitaires dans l'interaction.

La rectification se présente comme une nécessité face à un événement nouveau ou à l'expression d'une autorité indépendante de la situation, de l'énonciateur ou du co-énonciateur ; sa nécessité ne devrait pas pouvoir être négociée. Pour imposer une rectification, les professeurs peuvent introduire un doute et compter sur la forte complicité de l'élève, pour que celui-ci se l'approprie, ou bien formuler des règles données comme absolues et

incontestables (« il faut pas le dire ça » « le racisme c'est pas ça »; « c'est ça le racisme » ; « il faut être exigeant vis-à-vis des mots »).

Si la demande de rectification n'est pas suivie d'effet, ceci génère une très forte tension. Dans notre extrait, la tension n'a cessé de croître et a abouti à un refus : d'abord un refus, par malentendu, du fondement de la demande de rectification et pour finir un refus de la correction elle-même (8).

On peut se demander si le refus, en interaction, de la nécessité d'une rectification implique une rupture dans la co-construction de l'objectif commun et met en danger la poursuite de l'interaction, ou bien s'il témoigne simplement d'une divergence dans la vision du monde qui s'impose comme objet de débat avant de pouvoir poursuivre l'interaction.

Dans notre extrait, on peut se demander si les tensions dans cette interaction et le forçage final du consensus sont le reflet d'une divergence dans la définition du racisme (deux visions du monde différentes) ou bien d'une divergence plus profonde dans la construction de l'objectif final de l'interaction : pour les professeurs, entraînement scolaire pour un examen, mais pour les élèves véritable débat politique sur des idées pouvant donner lieu à négociation.

Bibliographie

- Bautier E. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- Candea M. (à paraître), L'accent dit de banlieue, une mode ? Etude auprès de lycéens en ZEP inscrits dans une dynamique de réussite scolaire, in G. Siouffi (dir), *Modes langagières dans l'histoire*, Champion.
- Danon-Boileau L. (2010, supra), La rectification doit-elle nécessairement passer par le langage ? in *La Rectification à l'oral et à l'écrit*, Ophrys.
- Delhay C. (2006), *Promotion ZEP. Des quartiers à Sciences Po*, Paris, Hachette Littératures.
- Delhay C., Reverdy, T. B. (2008), *Le lycée de nos rêves*, Paris, Hachette Littératures.
- Morel M.-A. (2003), Fusion et dissociation des points de vue dans le dialogue oral: intonation et syntaxe discursive. Dans *Cahiers de Praxématique* 41, « Le point de vue », A. Rabatel (dir.), pp. 158-189.
- Morel M.-A. (2007a), Le posthème dans le dialogue oral en français. Dans *Information grammaticale*, n°113, pp. 40-46.
- Morel M.-A. (2007b), La reformulation dans le dialogue finalisé en français. Dans *Recherches linguistiques* n°29, M. Kara (dir.), pp. 123-143.

- Morel M.-A., Danon-Boileau L. (1998), *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*, Ophrys.
- Morel M.-A. & Danon-Boileau L. (2001), Les productions sonores de l'écouteur du récit : coopération ou subversion ? Dans « Pratiques du récit oral » D. Vincent & J. Brès (éds), *Revue québécoise de linguistique*, vol.29, n°1, pp. 71-96