



**HAL**  
open science

# Interactions langagières entre enseignant et élèves au collège : vers un contenu différencié en fonction de l'appartenance socioculturelle des élèves ou en fonction du “ registre discursif ” des enseignants ?

Christina Romain

## ► To cite this version:

Christina Romain. Interactions langagières entre enseignant et élèves au collège : vers un contenu différencié en fonction de l'appartenance socioculturelle des élèves ou en fonction du “ registre discursif ” des enseignants ?. Auger, N. & Romain, C. Violence verbale et école, L'Harmattan, pp.49-82, 2015, Enfance & langages, 978-2-343-04841-3. hal-01480806

**HAL Id: hal-01480806**

**<https://hal.science/hal-01480806>**

Submitted on 17 Aug 2018

**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.

**Christina Romain**

I.U.F.M. Aix-Marseille – Université de Provence

Laboratoire Parole et Langage – CNRS UMR 6057

[c.romain@aix-mrs.iufm.fr](mailto:c.romain@aix-mrs.iufm.fr)

**Interactions langagières entre enseignant et élèves au collège :  
vers un contenu différencié en fonction de l'appartenance socioculturelle des élèves  
ou en fonction du « registre discursif » des enseignants ?**

Cet article présente les résultats d'un travail de recherche visant la description de la relation interpersonnelle et de la relation interdiscursive enseignant / élèves au collège. Il s'agit d'une étude reposant sur l'analyse d'un corpus composé d'enregistrements audio d'interactions pédaogo-didactiques réalisés dans trois collèges du sud de la France : deux appartiennent à des quartiers dits difficiles des villes de Vitrolles et de Perpignan et le troisième à un quartier dit favorisé de la ville de Marseille. Ce corpus est constitué d'une vingtaine d'heures d'enregistrements conduits dans des classes de français et de mathématiques au collège et dont les professeurs sont tous de sexe féminin et âgés de 35 à 45 ans. L'analyse proposée est contrastive en ce qu'elle prend en compte l'appartenance socioculturelle des élèves et qu'elle vise à comparer les registres discursifs sur lesquels reposent la conduite et la réalisation de l'interaction didactique en classe par les différentes enseignantes de l'étude. A travers l'analyse du corpus, on se demandera notamment quels sont les liens existants entre les atteintes et les menaces portées à la face des enseignantes, le type de réactivité (ou de non réactivité) des enseignantes et la conduite interactionnelle de la séance de cours. Les liens entre registre discursif et gestion des situations (potentiellement) conflictuelles seront donc questionnés. Dans la perspective de cette étude de la gestion de la relation entre enseignante et élèves mais aussi de la gestion par les enseignantes des menaces ou atteintes portées à l'encontre de leur face, nous décrirons d'un point de vue interactionnel comment est géré ce qui est perçu par les enseignantes de notre corpus comme une forme de *violence verbale* (répétitivité d'incivilités telles que le brouhaha constant pendant les cours, les interruptions de la parole de l'enseignante, les mots grossiers utilisés par les élèves en classe, les contestations des propos des enseignantes ou encore les conversations hors thématique « scolaire » des élèves pendant l'heure de cours, etc.) et quelles relations cette gestion entretient avec le registre discursif propre à chacune des enseignantes et la conduite plus générale de la séance de cours (elle-même constituées de micro séquences de travail).

## **1. Cadre théorique**

L'approche pragmatique a été privilégiée pour mener à bien l'analyse de ces interactions scolaires et de leurs enjeux. Le cadre d'analyse s'est inspiré de travaux menés en pragmatique et en linguistique interactionnelle, et principalement de ceux de Kerbrat-Orecchioni (1992) et de Vion (1992, 1999). L'étude du rôle de l'interaction est fondamentale en ce qu'elle ne consiste pas seulement à réunir des individus dans un lieu et à un moment donné mais à les

faire partager un enjeu commun, à s'investir, échanger, partager, construire, etc. au sein de ce même contexte (Goffman, 1988). Selon les auteurs, les notions de coopération (Grice, 1979), de coordination (Clark, 1996), ou encore de négociation (Kerbrat-Orecchioni, 2004) seront convoquées. Notre cadre d'analyse a donc pour objet principal de décrire les relations qui se construisent, par le biais de l'échange verbal, entre les interactants eux-mêmes, à savoir le professeur et ses élèves, et à les confronter aux représentations du corps enseignant. Le modèle de Brown et Levinson (1978, 1987) prolongé par Kerbrat-Orecchioni (1996), tout comme la notion de face empruntée à Goffman (1973, 1974), seront tout particulièrement utiles pour mettre en exergue la gestion de cette relation interpersonnelle. Nos travaux s'inscrivent dans la continuité des travaux conduits sur la description de la gestion de la relation interpersonnelle en milieux scolaires contrastés (prise en compte du type de milieu - difficile vs facile-) (Romain, 2005, 2007a, 2009). Les notions de politesse, en tant qu'ensemble de procédés que le locuteur met en œuvre pour ménager ou valoriser son partenaire d'interaction, mais aussi de distance interpersonnelle et de registres discursifs seront donc utilisées. Par *registre discursif* nous entendons faire référence à « une zone de pratiques suffisamment voisines et cohérentes » permettant de décrire les pratiques discursives des enseignantes (Achard, 1999) (cf. notion de *genre discursif* de Beacco (2004), de *répertoire* (cf. travaux de Bakhtine ; Todorov, 1981). Il s'agit d'identifier « des rapports relativement stabilisés entre des formes (syntaxe, lexique, énonciation) et des pratiques sociales » (Achard, 1993, p. 91-92). Avant de présenter les résultats de ce travail, nous allons donc rapidement procéder à un bilan des données théoriques nécessaires pour la conduite de l'analyse.

Dans ce contexte, l'analyse porte sur les situations potentiellement menaçantes pour le « bon usage » de l'interaction didactique à partir du modèle de la politesse décrit par Brown et Levinson (1978, 1987) (considérations constitutives d'un modèle réaménagé par Kerbrat-Orecchioni, 1992), de la notion de face empruntée à Goffman (1973) et de l'analyse des places dans l'interaction conduite par Vion (1999) selon laquelle une relation interpersonnelle impliquant le langage repose sur cinq types de places (institutionnelles, modulaires, subjectives, discursives et énonciatives). Le travail repose donc sur la problématique de la politesse, qui se localise au niveau de la relation interpersonnelle, afin de décrire les relations qui s'établissent par le biais de l'échange verbal, entre les interactants eux-mêmes, puisqu'une interaction ce n'est pas seulement un contenu mais c'est aussi, selon la définition de Labov et Fanshel (cités dans Trognon, 1986, p. 32), « une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la communication de face-à-face ». La conception de la politesse telle que la développent Brown et Levinson s'articule et se fonde sur la notion de « face » (empruntée essentiellement à Goffman (1973)). Tout être social possède deux « faces » : *La face négative*, qui correspond à ce que Goffman décrit comme « le territoire » (corporel, spatial, ou temporel ; biens et réserves matérielles ou cognitives) et dont la protection consiste à éviter une incursion trop envahissante, une distance de communication trop étroite, un compliment ou un comportement jugés trop familiers ou ambiguës. *La face positive* (ce que Goffman appelle « la face »), qui correspond à l'ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction. Sa protection consiste à ne pas laisser dégrader son image par un manque d'amour propre au niveau des modalités d'auto implication ou par des performances hasardeuses. Ainsi, ces différentes faces se trouvent mises en présence et tout au long du déroulement de l'interaction, les participants sont amenés à accomplir un certain nombre

d'actes, verbaux et non verbaux, qui constituent, pour la plupart, des menaces potentielles pour l'une et / ou l'autre de ces mêmes faces : d'où l'expression proposée par Brown et Levinson de *Face Threatening Acts* (FTA(s)). Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 169-170) répartit les actes de langage en catégories selon qu'ils sont potentiellement menaçants pour telle de ces quatre faces: *actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit* (ex : l'offre et la promesse sont susceptibles de nuire à son propre territoire) ; *actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit* (ex : aveu, excuse qui sont des comportements « auto dégradants ») ; *actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit* (ex : les violations territoriales peuvent être de nature non verbale telles que les offenses proxémiques ; mais aussi de nature verbale telles que les questions dites « indiscretes ») ; *actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit* (ex : la critique, la réfutation). De plus, Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 170) souligne que certains actes de langage sont susceptibles de léser plusieurs faces simultanément, ce qui explique qu'ils appartiennent à plusieurs catégories à la fois. Le modèle de Brown et Levinson ne faisant pas assez de place aux actes potentiellement valorisants (compliment, remerciement, vœu), en face de la notion de FTAs, Kerbrat-Orecchioni pose celle d'anti-FTAs (actes « anti-menaçants » : 1992, p. 171 et s.) ou *Face Flattering Acts* (FFA(s) : 1996) qui ont donc pour les faces un effet positif. Ainsi, se monter poli dans l'interaction « c'est produire des anti-FTAs tout autant qu'adoucir l'expression des FTAs voire plus : dans nos représentations prototypiques, la louange passe pour « encore plus polie » que l'atténuation d'une critique ». Autrement dit, les actes se répartissent en politesse (actes ayant sur les faces des effets positifs –compliment, remerciement-) et impolitesse (actes ayant sur les faces des effets négatifs –ordre, critique-) et peuvent donc se réaliser positivement ou négativement. La politesse, dont les règles constitutives s'appliquent à tous les niveaux de l'échange, a donc pour fonction principale de réduire les tensions et conflits ; alors que l'impolitesse, qui peut être caractérisée comme l'inobservation des règles en tous genres qui sous-tendent la production / interprétation des interactions, est dotée d'un pouvoir destructeur. Plus précisément, le modèle de la politesse met en avant ce qui a été appelé *face want* (ou désir de préservation des faces) - les faces étant à la fois, et contradictoirement, la cible de menaces permanentes, et l'objet d'un désir de préservation. Pour Goffman, les participants peuvent résoudre cette contradiction en accomplissant un travail de « figuration » (*face work*), ce terme désignant « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (1974, p. 15). Nous nous appuyerons sur les travaux de Bronckart (1997) mais aussi sur ceux de Roulet, Filliettaz et Groubet (2001) en ce qu'ils soulignent la place fondamentale et centrale de l'interaction dans la construction du rapport des individus à la réalité mais aussi sur le caractère social que doit revêtir toute situation de raisonnement et d'apprentissage. Ils insistent sur le « caractère collectif et contextualisé des processus de raisonnement et d'apprentissage » (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008). Filliettaz et Schubauer-Leoni (2008) poursuivront cette description et notamment celle des enjeux des processus interactionnels dans le fonctionnement des situations éducatives. C'est cette perspective d'analyse qui nous intéresse plus particulièrement et à partir de laquelle nous nous interrogerons afin de savoir dans quelles mesures des situations didactiques se transforment ou pas en de véritables interactions didactiques au sens goffmanien. Ce qui est classiquement appelé des interactions didactiques difficiles, conflictuelles, ne seraient-elles pas finalement des situations didactiques dépourvues d'interaction au sens de coordination, de coopération, ou encore de négociation. Ce serait de simples situations didactiques mettant en présence des individus mais des individus qui ne seraient en interaction que par leur présence spatiale et temporelle et non pas

leurs échanges, leurs constructions, etc. L'interaction participe ainsi par la mobilisation de ressources sémiotiques à la médiation de la communication au sens de médiations communicatives selon Habermas (1987). A ce stade, nous signalerons l'importance de conduire des analyses des interactions didactiques ou des situations didactiques selon une approche multimodale. Du fait de contraintes matérielles, il ne nous a pas été possible de joindre à l'analyse « verbale », une analyse « paraverbale » et une analyse « non verbale » ou mimogestuelle. Nous le regrettons et nous espérons poursuivre nos recherches dans ce sens. De même et pour des raisons similaires, nous nous interrogerons seulement sur les processus interactionnels portant sur la construction de la relation enseignante / élèves et non pas aussi sur les processus interactionnels à spécification didactique, portant précisément sur la construction du savoir.

## 2. Méthodologie

### 2.1 Description du terrain

Le terrain d'étude est composé d'une part d'une classe de 6<sup>ème</sup> d'un premier collège classé Z.E.P. (collège B1) de la ville de Perpignan et de deux classes de 4<sup>ème</sup> et de deux classes de 3<sup>ème</sup> d'un second collège classé Z.E.P. (collège B2) de la ville de Vitrolles ; d'autre part de quatre autres classes de même niveau dans un collège dit « favorisé » de la ville de Marseille (collège A), soit un total de neuf classes et de 5 enseignantes. Concernant le recueil des données, le travail a consisté à analyser les interactions verbales intervenant entre enseignante / adolescent(s) à l'occasion d'activités métalinguistiques et d'activités littéraires (cours de français), ainsi que d'activités de géométrie et de résolution de problème (cours de mathématiques). Plus précisément, les trois collèges considérés présentent les caractéristiques suivantes : le premier collège inscrit en Z.E.P. de Perpignan est caractéristique de part les spécificités linguistiques que l'on y trouve. En effet, 17 ethnies différentes se côtoient (avec une majorité pour les communautés gitanes et maghrébines) dans ce collège. Il nous semblait que le terrain serait *à priori* intéressant sur le plan de la diversité linguistique et culturelle (contact de langues, bilinguisme) et pour sa situation centrale par rapport aux différents quartiers perpignanais. Notre choix s'est porté sur une classe de 6<sup>ème</sup> considérée par le proviseur du collège comme l'une des plus difficiles constituée d'élèves âgés de 11 ans à 14 ans. Ce collège excentré à l'ouest de la ville dans le quartier du Moyen Vernet présente une architecture pour ainsi dire "classique" : une entrée comportant un portail surveillé par un gardien, ouvert aux heures traditionnelles par un surveillant, un bâtiment central et un autre bâtiment perpendiculaire au premier le long de la cour centrale parallèle au stade. Le second collège inscrit en Z.E.P. est quant à lui situé tout près du centre ville de Vitrolles, commune des Bouches-du-Rhône, elle-même située à 40 km de Marseille. Ce collège est entouré par une autoroute et par une cité, composée d'H.L.M., donnant directement sur les salles de classe. Au sein du milieu familial des adolescents, on parle pour la grande majorité une autre langue que le français (dans les deux tiers des familles on parle arabe, comorien, portugais, espagnol, malgache, russe, congolais ou encore créole) et la situation économique de la famille souche (chômage, bénéficiaires du R.M.I., longue maladie, monde ouvrier) peut sembler homogène du fait de sa précarité ou de sa précarisation. On note, que les enfants sont issus de familles nombreuses, vivant dans de petits logements sociaux. Au contraire, le collège de la ville de Marseille, qui se situe à quelques minutes du centre ville, possède une

très spacieuse cour de récréation ainsi qu'un grand stade et il est très arboré. Il s'implante dans un quartier relativement bourgeois, composé de très nombreux commerces, traversé par le tramway marseillais, le métro, de nombreuses lignes de bus, à proximité se trouve l'hôpital de la Timone, deux hôtels, un lycée technique, deux écoles, deux grands supermarchés. Ce quartier est très vivant, jeunes et vieux s'y côtoient. Dans le milieu familial des adolescents, on parle exclusivement le français. Les deux parents travaillent dans 90% des cas. Ils occupent des postes à responsabilités ou exercent des professions libérales.

## 2.2 Problématique et démarche d'analyse

Les concepts de politesse / impolitesse et de face vont servir à décrire le fonctionnement des interactions didactiques potentiellement menaçantes pour l'enseignante tout comme la réactivité ou l'absence de réactivité adoptée par cette dernière. L'analyse conduit ensuite à s'interroger sur la transgression éventuelle des règles du contrat didactique et du contrat pédagogique à l'occasion de ces mêmes échanges visant la description de la gestion de la relation interpersonnelle enseignante / élèves. Dans ce cadre, l'hypothèse de travail est la suivante : nous analysons les interactions didactiques afin de décrire le profil discursif de la gestion de la relation interpersonnelle des deux groupes d'enseignantes considérés (collège A et collèges B1 et B2), en terme de face et de places, que nous supposons différenciés. Nous étudierons dans un premier temps les différentes séquences qui constituent l'interaction didactique durant une heure de cours. Puis nous décrirons le registre discursif des enseignantes des différents collèges en prenant en compte les atteintes et les menaces portées à la face de ces dernières et leurs différentes réactions ou leur absence de réaction éventuelle. Nous décrirons également plus spécifiquement les taxèmes de positionnement utilisés par ces mêmes enseignantes (déictiques, prénom des élèves, temps employés, ironie, ouverture, clôture et maîtrise des séquences de travail). Nous nous demanderons en fonction des résultats obtenus si le terme même de relation et ses enjeux ne sont pas à mieux identifier et à mieux connaître afin d'être susceptibles d'être partagés par les enseignantes et leurs élèves. En effet, si pour les enseignantes, le respect de ces règles est synonyme d'un respect du rapport à la fois hiérarchique et générationnel (Gayet-Viaud, 2008) et se confond avec le respect plus général des règles de politesse structurant la société ; pour les élèves leurs transgressions est synonyme d'un besoin d'affirmation, d'une capacité à revendiquer la parole, d'une insoumission propre à leur génération (cf. interview de Debardieux pour le DVD *Violence Scolaire*, CRDP Languedoc-Rousillon, 2004) correspondant à une revendication de l'autonomie interactionnelle de ces élèves. Cette réactivité des élèves peut être soit positivement analysée, c'est-à-dire comme pouvant servir à nourrir la richesse de l'interaction didactique, soit négativement analysée, c'est-à-dire comme une absence de respect de la parole et de la personne des enseignantes. C'est cette dernière conception qui conduit les enseignantes à considérer cette attitude récurrente d'une certaine catégorie d'élèves comme une atteinte à leur personne, et plus largement à leur profession, et finalement à l'assimiler à de l'incivilité voire à de la violence verbale. A l'issue de cette analyse, on se demandera donc si les enseignantes de notre étude construisent toutes la relation interpersonnelle enseignante / élèves de la même manière, ou au contraire s'il existe des différences entre les registres discursifs des enseignantes, des différences en fonction des (non) réactivités aux atteintes ou menaces portées à leur propre face, et plus généralement des différences inhérentes à la conduite même de l'interaction didactique reposant sur une séquence de travail spécifique. On s'interrogera enfin sur la pertinence de la variable socioculturelle qui est généralement

considérée comme rendant plus difficile la construction et la conduite de l'interaction didactique en Z.E.P.

### 3. Résultats

L'analyse porte sur la gestion de la relation interpersonnelle à l'occasion de la remise en cause de la relation dissymétrique classique enseignante / élève, c'est-à-dire à l'occasion d'une tentative de déstabilisation voire d'un renversement du rapport de places classique. Cette démarche a consisté à recenser tous les échanges constitutifs de ce type de tentative, soit un corpus de 84 extraits de 17 heures de transcription. Ceci afin de faire apparaître d'une part la forme de l'atteinte ou de la menace portée à l'encontre de l'une ou l'autre face<sup>1</sup> de l'enseignante (qui conduit l'enseignante à occuper dans un délai plus ou moins court un positionnement de type bas), et d'autre part la réaction de l'enseignante qui va déterminer si elle s'est trouvée dans une position haute restaurée ou bien dans une position basse. L'analyse a également consisté à mettre en avant les différentes séquences qui composent l'interaction didactique sur une heure de cours. Nous avons découpé les différentes heures de cours analysées en fonction de la succession des séquences qui la structurent et nous avons pu établir une différence significative entre le collège A et les collèges B mais aussi, entre les deux collèges B. A partir du corpus recueilli et une fois ce travail préliminaire de classement opéré, il a été procédé à une sélection des exemples caractéristiques de chacune des situations rencontrées, c'est-à-dire des différentes manifestations d'atteinte ou menace produite à l'encontre de la face des enseignantes et des différentes réactions de ces dernières, afin de décrire les différents registres discursifs rencontrés.

#### 3.1. La succession des séquences de travail et des séquences parasitaires

Nous avons identifié une série de séquences apparaissant à l'occasion des heures de cours que nous avons regroupé en deux grandes catégories : les séquences de travail et les séquences parasitaires ou perturbatrices des séquences de travail.

- *Les séquences de travail* sont constituées elles-mêmes par des séquences spécifiques aidant à leur bonne réalisation. Nous avons identifié tout d'abord les séquences préliminaires qui introduisent l'heure de cours et les séquences de clôture qui la termine. Puis nous avons identifié une série de séquences qui constituent le contenu péda-go-didactique de l'heure de cours : les séquences interrogatives-informationnelles qui interrogent tout en concernant l'information dans le sens où un indice fourni dans l'interrogation conduit l'élève à orienter sa recherche ; les séquences informatives qui informent sur le contenu du cours, le savoir ou encore la démarche ; les séquences de quête d'information par lesquelles les élèves questionnent l'enseignante sur le contenu du cours, le savoir ou encore la démarche.

- *Les séquences parasitaires* ou perturbatrices selon les enseignantes sont elles aussi constituées par des séquences spécifiques et elles interviennent en rupture de la séquence de

---

<sup>1</sup> Les notions de face positive et face négative ont été utilisées comme outils d'analyse. Toutefois, cette dichotomie face positive vs face négative se révèle finalement peu opératoire dans le cadre des interactions didactiques de notre étude. En effet, une atteinte à la face positive de l'enseignante (tel qu'un reproche, une critique ou encore une contestation : ex : « fallait faire la liaison madame ») et une atteinte à sa face négative (par une attitude familière ou encore des actes dérangeants et incursifs : ex : « qu'est-ce qu'elle veut ») se confondent ou à tout le moins se superposent très souvent. Ainsi, une atteinte à l'une des faces rejaillit sur l'autre face et inversement (ce qui nous a conduit régulièrement à identifier l'atteinte majeure et à écarter l'atteinte mineure).

travail en ce qu'elles n'ont pas pour objet de satisfaire au discours intradiscursif pédagogique-didactico-scolaire ou encore au discours interdiscursif pédagogique-didactico-scolaire. Elles ne sont pas liées à la relation didactique (enseignante / élèves / savoir) car elles lui sont extérieures ou bien dans le cas particulier des séquences d'appel d'un élève envers l'enseignante restée sans réponse ou ignorée. Ces séquences d'appel sont jugées par l'enseignante, tout comme les autres séquences parasitaires, comme perturbatrices et inopportunes à l'instant de l'interaction. L'enseignante jugeant inopportun d'y satisfaire et souhaitant que l'élève abandonne sa prise de parole fut-elle constitutive d'une séquence de quête d'information.

Ex B2 : n° 1

E1 : madame j'ai trouvé

P : XX Mohamed tu n'es pas tout seul hein < ... ? >

E1 : non madame

P : chut tais toi / Stéphane/ tu vas me dire pour le point / H tu restes à ta place < ... ? > ? : trois zéro

Ex B2 : n° 2

E1 : ah madame madame je peux passer

P : chut oh tu te tais on le met dans le cahier et vous continuez en utilisant l'unité / < ... ? > allez

Les séquences extérieures à l'interaction didactique sont les suivantes : les séquences régulatrices qui consistent en des remontrances disciplinaires de l'enseignante envers un ou plusieurs élèves ; les séquences réactives qui consistent en des prises de parole des élèves considérées par l'enseignante comme intempestives et inopportunes par rapport à la séquence de travail en cours ; les séquences conversationnelles entre élèves d'où est exclu l'enseignante et intervenant durant une séquence de travail tout en étant audibles de toutes la classe ; enfin les séquences conversationnelles entre enseignante et élèves qui interviennent en marge de l'interaction didactique, sans lien direct ou indirect avec le contenu du cours et sans être lié à la discipline enseignée par l'enseignante.

On relèvera à ce stade que les séquences de travail et les séquences parasitaires sont présentes dans les trois collèges. Néanmoins, si les séquences de travail sont très largement majoritaires en milieu socioculturel dit favorisé, elles sont nettement moins significatives en milieu dit défavorisé, où elles alternent très strictement dans le collège B1 et où elles sont même minoritaires dans le collège B2. Le problème des altérations et celui de la gestion du rapport de force enseignante / élève(s) se posent donc essentiellement en milieu difficile puisque l'analyse a montré que les séquences de travail sont très largement majoritaires en milieu socioculturel dit favorisé, tandis qu'en milieu socioculturel dit défavorisé, elles alternent au mieux régulièrement avec des séquences parasitaires. On observe une autre différence entre les collèges : les séquences réactives et les séquences conversationnelles sont absentes du collège A, où seules les séquences régulatrices peu fréquentes d'ailleurs apparaissent, alors qu'elles sont, comme nous venons de le relever, (très) fréquentes dans les collèges B. Par ailleurs, une différence significative apparaît entre les deux collèges B : si en B1 il existe une alternance entre les séquences de travail et les séquences parasitaires, ces dernières séquences interviennent à titre principal entre les séquences de travail ; en B2 les séquences de travail



sont perturbées directement par des séquences parasites, ce qui explique leur plus grande présence dans la succession des séquences. De plus, nous avons relevé une séquence perturbatrice spécifique au collège B2, à savoir celle que nous avons appelée la séquence d'appel, c'est-à-dire celle qui contient une demande d'attention, de questionnement, formulée par les élèves à l'attention de l'enseignante mais cette dernière la leur refusera implicitement puisqu'elle ne leur donnera ni la parole ni l'attention demandée en ce qu'elle poursuivra son explication auprès d'un ou de plusieurs autres élèves. Enfin, une dernière observation portera sur les séquences d'ouverture et de clôture qui sont présentes dans les collèges A et B1 et absentes dans le collège B2. Cette observation renforce la différence que l'on vient de noter entre ces deux collèges à milieu socioculturel défavorisé. Il existe donc une différence significative, justifiant l'analyse contrastive que nous avons menée, entre la structure de l'interaction didactique en milieu favorisé (peu altérée par des interactions transgressant la structure imposée par l'enseignante) et en milieu défavorisé (régulièrement altérée par des séquences parasites initiées par les élèves), mais surtout il semble donc exister une différence tout aussi significative entre les deux collèges inscrits en Z.E.P. puisque dans l'un la séquence de travail est peu perturbée et dans l'autre la séquence de travail est très souvent perturbée.

Il s'avère donc particulièrement intéressant de développer notre analyse et d'étudier les registres discursifs des enseignantes étudiés (à travers l'analyse de la gestion des atteintes et / ou des menaces portées à l'encontre de leur face par les élèves mais aussi à travers la gestion de l'échange ternaire (question / réponse(s) / évaluation conclusive) à la fois classique, c'est-à-dire caractéristique de l'interaction didactique, et récurrent à l'intérieur des heures de cours constitutives de notre corpus) afin de nous interroger sur des différences éventuelles qui pourraient expliquer ces altérations des séquences de travail dans les collèges B et surtout les différences entre les deux collèges B.

### **3.2 Atteintes et menaces portées à la face des enseignantes et formes de (non) réactivités**

L'analyse des actes de langage de type directif montre une attitude discursive divergente des enseignantes mais aussi des élèves des collèges A et B dans un contexte mettant en danger au moins une des deux faces de l'enseignante (face et/ou territoire). Ainsi, si en A les enseignantes ont la maîtrise de leur positionnement, puisqu'elles rétablissent quasiment toujours toutes les situations dans une configuration de rapport de places en leur faveur, en B1 ce n'est pas le cas dans plus de la moitié des exemples considérés. Au contraire, l'enseignante du collège B2 présente un registre discursif davantage similaire à celui des enseignantes de A. Ainsi, les enseignantes de A et de B2 entendent conserver la distance institutionnelle qui les sépare de leurs élèves et par conséquent les places institutionnelles de chacun. Ces enseignantes répondent à un acte menaçant à l'encontre de leur face par un acte à son tour menaçant à l'encontre de la face du ou des élèves concernés. Mais si les enseignantes de A rétablissent quasiment toujours leur position haute initiale, elles n'ont à le faire que dans quelques cas particuliers (moins du vingtième des interventions enseignante / élèves à l'occasion d'une heure de cours), l'enseignante de B2 y est très régulièrement confronté (ces interventions correspondent au tiers des interventions constitutives d'une heure de cours – nous remarquerons que seul un septième des interventions est concerné en B1-).

Ex A : n° 3

P : [...] alors + chu::t +++ c'est une coupe sombre ce matin + c'est ta place toi là-bas

E1 : eh où je me mets madame <ton ironique et provocateur>

P : ↑ j'ai pas TRES bien compris la façon dont tu m'as parlé/ tu me remets ton carnet de correspondance ++ ↑ mesure et démesure

E1 : j'ai bien parlé madame

P : ah ! dommage que j'ai pas fait un enregistrement en direct/ ↑ j'aurais cumulé tes propos et la façon dont tu l'as dit + c'était/ tout à fait/ ELOGIEUX <l'élève lui apporte son carnet> merci monsieur [...]

Ex A : n° 4

P : tiens-toi correctement

E2 : j'ai fait tomber le crayon

P : je m'en fous tiens-toi correctement <l'enseignante écrit au tableau> quand je dis + que cette + proposition [...]

Conformément à la démarche adoptée par les enseignantes de A, l'enseignante de B2 se situe constamment en situation haute, elle rappelle (trop ?) régulièrement à l'ordre disciplinaire ses élèves, les réprimande et les sanctionne régulièrement et se trouve de fait tout aussi régulièrement confrontée à des réactions conflictuelles de la part de ses élèves.

Ex B2 : n° 5

P : partie calcul je vous ai déjà dit / si tu continues je te prends le carnet (mélange de voix)

E1 : ah non non non non

E2 : c'est toi qui XX

E3 : X je me taisais

P : non au 2 / XX c'est pas l'ascenseur (voix) chut / Kanoulo tu prends ton livre

E4 : Benjamin n'oublie pas

P : bon allez / un S à champs (plusieurs voix) bon c'est pas le moment de regarder à regarder l'agenda (voix) tu prends ton cahier

E5 : je rigolais

E6 : il est fini mon cahier

P : eh bien t'en prends un autre

Ex B2 : n° 6

E1 : moins quatorze

P : alors marque le point A moins quatorze

E2 : madame

P : tu m'ennuies tu as compris si tu continues je t'envoies à la vie scolaire

E2 : beh envoyez moi

E3 : quoi

E2 : c'est c'est eux qui m'embêtent et c'est moi qui prends hé:

E4 : ouais c'est vrai hein (mélange de voix)

P : une seconde je fais un mot

E5 : j'y vais amener madame

E6 : non c'est moi

E7 : X t'es pas délégué XX

E5 : hé Benjamin

E7 : hé t'es folle pourquoi tu veux aller en bas

< ... ? >

P : XXX Malika tu te lèves de la chaise XXX tu prends tes affaires et tu t'assois ? < ... ? > allez

E8 : oh Béchir mon livre

E9 : Mohamed

P : allez tu te lèves X tu vas / (voix) tu te lèves et tu vas là-bas

E10 : mets toi à côté de moi

P : attention à ce que tu dis hein (voix d'élèves) / bon alors on continue pour le point A X moins quatorze le point B moins seize c'est bon

Ex B2 : n° 7

P : moins 20 pour le point C c'est bon alors David tu vas continuer pour le: vingt-quatre (toux) // tu mets à côté tu traces un trait vertical / juste à côté tu traces un trait horizontal oui allez tu mets numéro vingt-quatre sur la même page / (on frappe à la porte) entrez / merci < ... ? > / tu me donnes ton carnet X

E1 : non mais ça y est

P : tu me donnes ton carnet

E1 : qu'est-ce que j'ai fait / pourquoi

P : t'as pas à faire des commentaires sur ce que je fais ton carnet / tu te retournes tu te retournes dépêche toi < ... ? > dépêche toi tu me donnes le carnet < ... ? >

E1 : attendez oh < ... ? >

P : alors pour le numéro 24 le point A alors combien < ... ? > t'es sûr

E2 : non < ... ? >

Au contraire de la démarche adoptée par les enseignantes de A et de B2, les enseignantes de B1 n'interviennent pas systématiquement pour rétablir voire réprimander et sanctionner une tentative de destitution de leur positionnement haut au profit des élèves.

Ex B1 : n° 8

P : hein + donc + ↑ qui me redit ce que c'est ça/ quelqu'un qui n'aurait pas écouté/ hichem par hasard

E1 : quoi <ton provocateur et agressif>

P : laura qu'est-ce que tu en penses là +++ qu'est-ce que ce serait donc ++ qu'est-ce que + c'est fut rejetée

E2 : moi j'ai mis euh: voix active

Ex B1 : n° 9

P : voilà/ HICHEM il a un livre il sert à RIEN/ ABSOLUMENT à RIEN/ il décore la table là vous voyez t'as pas chut suivi/ on aurait mieux fait de le donner à des filles qui auraient travaillé

E1 : qu'est-ce qu'elle veut <agacement >

<... ?>

P : vous avez compris l'ensemble du texte malgré tout + l'idée

Toutefois, on aura observé que ces enseignantes tentent de réagir, de résister, dans un contexte péri-disciplinaire, en produisant des actes de langage de même nature que ceux produits par les élèves (direct/direct, indirect/indirect) et elles y parviennent dans de rares cas (cf. ex. B1 n° 10 ci-dessous vs ex. B1 n° 9 ci-dessus).

Ex B1 : n° 10

P : euh:: vraiment en courant + euh:: là je sais pas ce qui se passe/ non/ non non maintenant vous attendez la récréation/ parce que c'est à chaque fois que vous me faites le coup/ non/ voilà + ↑ et tu jetteras ton chewing-gum <... ?>/ dans un papier +++ euh marina as-tu la gentillesse de baisser ta chaise s'il te plaît +++ ↑ prenez un livre +++ farid tu n'étais pas là !/ ↑ farid mets-toi derrière ++ ↑ AH NON ! MOHAMED ET NOURREDINE / CERTainement pas ensemble hein/ tu t'en vas de là nourredine <ton en colère> dépêche-toi

E1 : eh où je  
vais me mettre moi <ton irrité>

E2 : un coup vous me mettez là\ <ton agacé>

E3 : c'est vous qui l'avez mis là <ton en colère>

P : ah ouais mets-toi ICI/ dépêche-toi

Enfin, un fait notable est à relever à l'occasion de séquences conversationnelles entre élèves (séquences n'apparaissant jamais dans le corpus du collège A), où les enseignantes, en général, ignorent et esquivent ces propos jusqu'à ce qu'un élève adopte des propos grossiers ou bien que des éclats de rire interviennent. Néanmoins, même à cette occasion, les enseignantes éprouvent parfois des difficultés à rétablir le rapport de places originel.

Ex B1 : n° 11

P : réponse d'arthur/ catherine dit pierre de ne pas assurer seul la voiture <rire>

E1 : quelle voiture

E2 : de quoi tu parles

P : arthur/ assurer seul votre défense/ il n'est pas question d'assurer une voiture + il s'agit pour un avocat de prendre la défense de quelqu'un <reproche et mécontentement>

E3 : il est con/  
mais qu'est-ce qu'il est con

E4 : sur la tête de ma mère il est pas fini lui

P : alors ++ plusieurs <... ?> pour cette phrase/ qu'est-ce qu'il y a comme idée pour cette phrase/ deux choses ++ chut + d'abord <une élève lève la main> oui/ alexandra

Ex B1 : n° 12

<l'enseignante distribue des photocopies>

E1 : demain après-midi vous faites quoi

E2 : moi i(l) faut que j'apprenne mon espagnol

E3 : moi i(l) faut que j'apprenne mon latin

E1 : vous voulez venir manger avec nous demain/ on va à quick ou à mac do

E4 : demain à midi

E1 : ben oui

E5 : on y va à pied demain

E6 : on habite à côté

E7 : à mac do c'est moins cher  
E8 : ouais moi je veux compléter mon monopoly  
E1 : l'après-midi vous rentrez chez vous  
E9 : oh sylvain c'est quasimodo ++ sylvain quasimodo <rire> à la gare saint charles  
P : arthur on t'entend trop  
E1 : qui c'est qui vient à mac do  
E10 : moi carole et laura

Il semble donc exister une sorte de dialectique dans la réalisation des actes de langage (initiatif / réactif) au sein d'un même échange de type régulateur enseignante / élève mais différente selon que l'on se positionne dans les collèges A et B2 ou dans le collège B1. Ainsi, en A et en B2, tout acte de langage produit par un élève portant atteinte à la face de l'enseignante donne lieu à un acte de langage portant une atteinte au moins équivalente à la face de l'élève. Néanmoins, une différence existe entre les deux collèges : si en A l'enseignante adopte cette attitude jusqu'à ce que l'élève considéré se situe (rapidement) dans une attitude conforme à sa position basse eu égard à la position haute de l'enseignante ; en B2 l'enseignante ne parvient pas systématiquement au même résultat (cf. ex n° 5), elle est parfois obligée d'y renoncer même si une mesure de sanction a été prise (cf. ex B2 : n° 7) ou bien une nouvelle perturbation intervient qui mériterait symétriquement une réprimande ou une sanction mais dont elle va se détourner devant gérer la première (cf. ex B2 : n° 6). Par ailleurs, on observe que si ces phénomènes sont minoritaires en A, ils sont nettement plus significatifs en B2 puisqu'ils concernent un tiers des interventions au cours d'une heure de cours.

A l'inverse, on observe le phénomène inverse dans le collège B1, c'est-à-dire qu'un faible pourcentage d'actes de langage portant atteinte à la face des enseignantes donnent lieu à une atteinte équivalente à la face de l'élève. On assiste donc, dans ce collège, à un renversement du rapport de places dominant / dominé notamment par le recours à l'abstentionnisme des enseignantes qui présente un effet apaisant en repositionnant l'interaction dans une séquence de travail. *Cet effet d'apaisement serait plus stratégique que défaitiste (même si cette attitude comporte un risque d'aviilissement pour l'image que les enseignantes entendent donner d'elles-mêmes) en ce qu'il leur permet d'essayer de retrouver voire de se réfugier dans leur position haute à travers la production de leur discours didactique.* Ainsi, en feignant d'ignorer, en esquivant les propos tendancieux à leur encontre, elles font preuve de politesse négative (par exemple : elles ne répondent pas à un acte dégradant et incursif vis-à-vis de leur personne, elles n'interviennent pas lorsque deux élèves en insultent un troisième, ni même lorsque des élèves ont une conversation « extra-scolaire » alors qu'elles commentent ce qu'elles sont en train d'écrire au tableau). Par leur attitude abstentionniste, leur stratégie d'évitement, les enseignantes préservent la face de l'élève d'un acte de langage, qui tout en ayant sa place dans l'interaction, serait éminemment menaçant. Par ailleurs, en évitant de commettre un tel acte, elles se préservent elles-mêmes d'être à nouveau la cible d'une atteinte portée à l'une de leurs faces et susceptible de les positionner encore plus nettement aux yeux de la classe en position dominée.

Face à des actes menaçants à l'encontre de la face des enseignantes ou de non-reconnaissance de la présence des enseignantes, ces dernières ont majoritairement une position basse en B1 et

une position haute restaurée en A et en B2. Parmi les actes portant atteinte à la position haute de l'enseignante, nous avons relevé : *les actes menaçants ou directifs, les critiques, les contestations, les reproches ou les réfutations, ou encore l'ignorance de la personne et donc de la fonction de l'enseignante, ou enfin une distance de communication étroite ou familière*. Ainsi, en A et en B2 les enseignantes n'hésitent pas à restaurer la distance sous-tendant la relation qu'elles entretiennent avec leurs élèves conduisant à une relation agonale, c'est-à-dire que, dans la plupart des cas, à un acte menaçant à l'encontre de l'une de leurs faces les enseignantes répondent par un acte à son tour menaçant à l'encontre de la face du ou des élèves concernés ; en revanche en B1 c'est le phénomène inverse qui se produit, c'est-à-dire que les enseignantes ne cherchent pas à maintenir cette distance, au contraire elles ne cherchent pas à la restaurer lorsque des interventions d'élèves la réduisent par un acte menaçant à l'encontre de l'une des faces des enseignantes, ces dernières ne vont pas hésiter à adopter une attitude menaçante pour leur propre face (*excuses, concession ou justification*) voire une attitude abstentionniste et/ou compensatoire. Enfin, parmi les actes menaçants produits par les élèves, qui sont peu significatifs en A, alors qu'ils sont significatifs en B1 et plus encore en B2, l'analyse a montré que la négation de la présence des enseignantes était propre aux élèves des collèges B avec un avantage pour les élèves de B2 (en moyenne 12,5% des interventions concernent des conversations entre élèves en B2 contre seulement 6% en B1 –le phénomène étant quasiment inexistant en A-); de même parmi les réactions des enseignantes, il a été montré que la politesse négative (*abstentionniste ou compensatrice*) était propre aux enseignantes de B1. En général, ces différentes atteintes ou menaces à l'encontre de la face des enseignantes se produisent dans le cadre de séquences réactives. Dans ce contexte, on aura observé que, dans les collèges B contrairement au collège A, les marqueurs de positionnement de type haut ne relèvent donc pas exclusivement des interventions de l'enseignante. En effet, l'élève est lui aussi susceptible de produire des actes de langage directifs à l'encontre de l'enseignante<sup>2</sup>. Parmi les actes de langage directifs ardents de 1<sup>er</sup>

---

<sup>2</sup> Nous décrivons les actes de langage directifs comme étant soit modestes soit ardents. Plus précisément, nous distinguons les actes de langage modestes qui sont composés d'un ou plusieurs atténuateurs de menace (recours à des « adoucisseurs » présentant intrinsèquement un caractère anti-menaçants, ex : « *oui là c'est une autre forme de futur on pourrait l'admettre mais enfin ce ne serait pas complètement exact mais dans l'idée oui* [...] » -l'enseignante n'invalide pas totalement la réponse de l'élève, elle la valorise dans un de ses aspects-), des actes de langage ardents (constitutifs d'une menace « pleine » portée à l'une des faces de l'interlocuteur).

Parmi les actes de langage directifs ardents produits par les enseignantes des trois collèges et donc indicateurs de position haute, il apparaît des actes de langage directifs ardents de 1<sup>er</sup> degré (questionne, évalue, réprimande, régule, pré-sélectionne directement ou indirectement l'élève qui va intervenir, ex : « *mets-toi ici* », « *donne-moi ton carnet* ») et des actes de langage directifs ardents de 2<sup>d</sup> degré (il s'agit d'actes à visée didactique moins contraignants que les premiers et visant un apport d'aide ou une identification de difficulté en positionnant l'élève dans une posture de travail, dans la position basse scolaire classique, -informe, expertise, renseigne, induits des rappels-réorienter- et / ou d'actes à visée régulatrice mais avec une relative atténuation c'est-à-dire qu'ils peuvent être accompagnés d'un registre mi-assertif, mi-argumentatif du fait notamment de la présence d'un pré-supposé et d'un recours à des déictiques plus consensuels, notamment les « nous, vous, on », ex : « *ah ben elle découvre attendez vous m'angoissez-là quelle est la fonction de ces adjectifs ?* », « *ce serait bien de travailler un peu dans le calme aujourd'hui Mélissa si tu essayais de te mettre ici* » -l'enseignante utilise un pré-supposé (l'élève et donc la classe doit connaître cette notion qui a donc été déjà travaillée ou encore cette élève a tendance à être (source) d'agitation dans la classe), par conséquent le reproche est dans l'implicite et non dans l'explicite et donc l'acte de langage directif est de fait atténué (en tout cas dans sa forme de production mais pas nécessairement dans sa réception), il est également atténué par le jeu des temps (recours au conditionnel et non à l'impératif)).

degré produits à l'encontre de l'enseignante, on trouve les contestations et les refus de satisfaire à la demande ou à l'ordre donné par l'enseignante mais aussi les reproches et autres accusations (ex : « qu'est-ce que j'ai fait ? pourquoi ? » -dans cette intervention l'élève conteste la réprimande qui lui a été adressée et positionne de fait l'enseignante dans une relative et normalement temporaire position « basse » puisqu'il l'oblige à intervenir pour se justifier, en tout cas, l'élève indique sa contestation, sa non reconnaissance de la pertinence de la réprimande, que l'enseignante se justifie ou bien qu'elle réitère sa réprimande, sa position haute est donc contestée et mise en cause). Il est également susceptible de produire des actes de langage directifs ardents de 2d degré relevant pour une part significative de l'implicite (ex : l'enseignante intervient pour réprimander des élèves qui perturbent le cours, elle va leur demander de se séparer et l'un d'entre eux intervient pour contester : « un coup vous me mettez-là ... », « c'est vous qui l'avez mis là » -recours au présupposé pour souligner que si les élèves discutent entre eux c'est finalement la faute à l'enseignante puisqu'elle les a positionnés à côté l'un de l'autre et par conséquent qu'elle ne doit pas les réprimander puisque la situation relève de sa propre décision- ; « fallait faire la liaison madame », l'élève reproche à l'enseignante d'être à l'origine d'une erreur orthographique commise à cette occasion et venant de la lecture faite du texte par l'enseignante). Par ailleurs, un élève peut aussi produire un acte de langage directif modeste possédant comme caractéristique propre d'être anti-menaçant vis-à-vis de l'enseignante, plus précisément comportant un atténuateur explicite visant à assouplir ce caractère menaçant (ex : « il y a un truc que j'ai pas compris c'est que y avait la sono en bas et mais y avait pas de musique [...] parce que quand on avait fini entre euh une heure trente et trois heures trente on aurait pu mettre de la musique », l'élève produit de la description et propose un argument mais ne demande pas directement pourquoi la sono n'a pas été utilisée, il ne se positionne pas explicitement dans une position contestataire, il demande une explication voire une justification à l'enseignante mais la forme est adoucie par des atténuateurs tels que « on (inclusif ou exclusif ?) » et le recours au conditionnel passé).

Si dans les collèges A et B2 les enseignantes entendent conserver la distance avec leurs élèves et par conséquent les places institutionnelles de chacun, dans le collège B1 la relation interpersonnelle évolue dans le sens d'un rapprochement progressif réducteur de distance qui bénéficie à la structure et à l'objectif assigné à l'interaction didactique, les enseignantes allant jusqu'à privilégier la face des élèves au détriment de leur propre face, c'est-à-dire qu'en privilégiant la face des élèves elles désamorcent ainsi certaines situations potentiellement conflictuelles et / ou s'assurent ainsi une relation coopérative bénéficiant au déroulement de l'heure de cours. A côté des ces deux catégories d'enseignantes, l'enseignante du collège B2 adopte quant à elle un registre discursif similaire à celui des enseignantes de A mais elles sont confrontées à des élèves présentant un profil discursif similaire aux élèves de B1 et non de A. Il s'avère que la démarche de l'enseignante de B2 à travers son registre discursif, son attitude

---

A côté de ces *actes de langage directifs* produits par l'enseignante, l'analyse a montré qu'il apparaît également des actes de langage que nous nommerons *a-directifs* produits par cette dernière en défaveur de sa propre position haute, c'est-à-dire portant atteinte à l'une et/ou l'autre de ses faces, en méconnaissance de sa fonction et des droits et prérogatives dont elle dispose. Dans cette catégorie apparaissent donc : les tentatives d'amadouage et/ou d'appel à la raison à l'adresse d'un ou plusieurs élèves ; les justifications ; les attitudes d'auto-disculpation ; les recours à la dérision sur ces propres propos ; les attitudes constitutives d'ignorance et/ou d'esquive ; les soumissions à une ou des questions arbitraires ou inappropriées ; les excuses et les concessions.

systématiquement répressive, sa position haute qu'elle restaure régulièrement (tout comme d'ailleurs son absence de recours à un registre consensuel) n'obtient pas les mêmes résultats que celle des enseignantes de A, ni même de B1, comme en attestent les séquences conversationnelles entre élèves qui sont plus fréquentes, les séquences régulatrices et réactives qui le sont tout autant, et les séquences de travail qui sont parasitées par des séquences perturbatrices (ce qui n'est pas le cas dans les deux autres collèges).

Ainsi donc, les places institutionnelles sont prédéterminées par la relation interpersonnelle de type scolaire (position haute / position basse) mais leur transgression / non-reconnaissance introduit une menace potentielle pour les enseignantes par une modification consécutive des places modulaires (c'est-à-dire du type d'interaction initié par les enseignantes, qui reste dans un champ didactique, mais qui revêt différentes formes suivant le type de séquence considérée) mais aussi des places discursives (c'est-à-dire des activités langagières en contexte de type scolaire initiées par les enseignantes). Cette situation conduit les enseignantes de B1 à jouer sur les places subjectives (mise en scène de soi au travers de stratégies d'amadouage / de conciliation / d'ignorance par les enseignantes) afin de maintenir les places modulaires initiées par elles-mêmes. Simultanément, les places énonciatives (au travers d'une atténuation de l'intensité des pronoms d'allocution et des temps choisis par les enseignantes) mais aussi un aspect des places discursives (puisqu'il y a des séquences latérales de négociation secondaire en ce qu'elles vont gérer ces moments conflictuels) vont être des moyens au service des enseignantes afin de restaurer leur place institutionnelle et de facto leur place subjective qui en découle (expert / consultant) mais aussi leur place modulaire et discursive.

A ce stade, une corrélation est à établir entre ce comportement interactionnel à visée relationnelle des enseignantes de B1 et la structuration de l'échange ternaire classique que nous avons commencé à conduire dans des publications antérieures (Romain, 2006, 2007b). En effet, si les séquences de travail sont rarement parasitées par des séquences perturbatrices contrairement à ce qui se produit en B2, on observe également que les procédés d'obtention d'une réponse concluante sont plus fréquents, plus lénifiants et indiciels en B1 qu'en B2 (les enseignantes de B1 encouragent nettement plus leurs élèves à produire des réponses concluantes), de même aucune séquence d'appel n'est observé en B1 alors qu'elles sont fréquentes en B2 (si en B1 le fait pour un élève d'interpeller l'enseignante par un « madame » conduit cette dernière à donner la parole à ce même élève, ce n'est pas le cas en B2). Autrement dit, le registre discursif de type consensuel et coopératif des enseignantes de B1 est à mettre en corrélation avec les stratégies d'obtention et d'évaluation de réponses non concluantes puisque parmi les stratégies les plus souvent convoquées par les enseignantes apparaissent celles ayant pour noyau un concessif qui a pour avantage de ne pas invalider, de ne pas marquer négativement la valeur de vérité et / ou d'argumentation de la proposition de l'élève. On trouve également les stratégies constituées par des reformulations informationnelles construites à partir d'un ou de plusieurs indices fourni(s) par l'enseignante en direction des élèves afin de les aider à mener à bien la recherche de la réponse attendue. Au contraire, dans les collèges A et B2, les stratégies les plus utilisées sont nettement moins coopératives ou consensuelles. En effet, parmi ces stratégies figurent les réfutatifs, qui contestent la valeur de vérité et / ou d'argumentation de l'énoncé proposé par l'élève ; la reformulation simple des questions ; ces enseignantes, contrairement à celles de B1 qui aident / accompagnent les élèves dans la recherche lexicale, valorisent et recherchent la production



par leurs élèves de réponses à structures pré-établies quant à la forme (que l'on retrouve notamment dans les activités métalinguistiques). On relèvera néanmoins que ces gestions différenciées des stratégies d'obtention de réponse concluante et de validation de réponse, ne modifient pas pour autant la taxinomie des différents procédés convoqués par les enseignantes puisque quelque soit le collège considéré on retrouve la présence de ces différents procédés. Nous proposons ci-après un récapitulatif des différents résultats contrastés entre les trois collèges étudiés.

	<b>Collège A</b>	<b>Collège B1</b>	<b>Collège B2</b>
	<b>Distance</b> Rétablissement du déséquilibre au profit de l'enseignante	<b>Réduction de la distance</b> Tolérance au renversement momentané du rapport de place que l'enseignante ne cherche pas à maintenir systématiquement	<b>Distance</b> Ne tolère pas le renversement momentané du rapport de place, elle cherche à le maintenir systématiquement mais n'y parvient pas
<b>Séquences de travail alternant avec des séquences parasites (conversations entre élèves / commentaires et contestations / écart de la thématique introduite par l'enseignant)</b>	-	+	++
<b>Déictiques de personne</b>	« je, me, tu, te, toi, vous »	« nous, on, il, vous (classe) »	« je, me, tu, te, toi, vous »
<b>Impératif et Prénom</b>	+	- (conditionnel et futur proche)	+
<b>Ouverture et clôture des échanges par les enseignants</b>	+	-	
<b>Interruptions et chevauchements réactifs</b>	-	+	++
<b>Ironie</b>	+	-	+
<b>Forme de menace/d'atteinte à la ou les face(s) de l'enseignante produite majoritairement par les élèves :</b> - actes directifs ardents de 1 <sup>er</sup> degré - actes directifs ardents de 2 <sup>d</sup> degré - actes directifs modestes	- - +	+ + -	+ + -

<p><b>Absence de réactivité à une menace portée à l'encontre de la position haute de l'enseignant</b></p>	<p>-</p> <p><b>A titre principal, l'enseignante produit :</b></p> <p>- des actes de langage directifs ardents de 1<sup>er</sup> degré</p> <p>- et des actes de langage directifs ardents de 2<sup>d</sup> degré</p>	<p>+</p> <p><b>A titre principal, les enseignantes produisent des actes de langage a-directifs :</b></p> <p>-tentatives d'amadouage et/ou d'appel à la raison à l'adresse d'un ou plusieurs élèves ;</p> <p>-justifications ;</p> <p>-attitudes d'auto-disculpation ;</p> <p>-recours à la dérision sur ces propres propos ;</p> <p>-attitudes constitutives d'ignorance et/ou d'esquive ;</p> <p>-soumissions à une ou des questions arbitraires ou inappropriées ;</p> <p>-excuses et concessions.</p>	<p>-</p> <p><b>A titre principal, l'enseignante produit :</b></p> <p>- des actes de langage directifs ardents de 1<sup>er</sup> degré</p> <p>- et des actes de langage directifs ardents de 2<sup>d</sup> degré</p>
<p><b>Indicateurs de faits prosodiques</b></p> <p>-Accentuation de syllabes et de mots</p> <p>-Rupture sans pause</p> <p>-Pause très brève ou brève</p> <p>-Intonation montante</p> <p>-Intonation implicative</p> <p>-Accentuation didactique</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>-</p>
<p><b>Constituants significatifs de l'échange ternaire conduit par l'enseignante</b></p> <p>-Concessif informationnel</p> <p>-Évitement de mauvaises réponses</p> <p>-Formulation concessive</p> <p>-Formulation directrice</p> <p>complémentaire (évaluation portant sur le fond mais aussi sur la forme de la réponse)</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>

attendue)	+	-	+
-Formulation interro-suspensive	-	+	-
-Reformulation informationnelle	-	+	-
-Reformulation simple	+	-	+
-Réfutation	+	-	+
-Reprise simple	+	-	+
-Reprise (avec concessif)	-	+	-
-Marqueurs implicites de validation	+	-	+

+ = occurrence significative

- = occurrence non significative ou inexistante

Dans le cadre institutionnel mais aussi socio-économico-culturel dans lequel se déroule l'interaction, les enseignantes de B1 choisissent, ou à tout le moins se sont résolues, contrairement à l'enseignante de B2, à mettre en scène une image d'elles-mêmes qui n'est pas toujours conforme à celle que leur confère leur place institutionnelle, d'effectuer ou de non-effectuer des tâches langagières, d'adopter divers modes d'implication vis-à-vis des dires échangés mais aussi d'initier localement des types d'interaction particuliers pouvant aller à la non-reconnaissance de la place institutionnelle mais aussi subjective qui leur a été imputée. Mais, comme l'analyse a pu le montrer, si ce type de relation interpersonnelle se réalise au détriment de la face des enseignantes, elle contribue surtout au bon déroulement intradiscursif mais aussi interdiscursif du cours des enseignantes.

Contrairement à ce qui se passe en B1, les enseignantes de A et de B2 n'ont recours que très exceptionnellement à des stratégies de compensation en cas de mise en danger de leur face. En cas de menace potentielle elles ont recours principalement à leur place institutionnelle (position haute) mais aussi à leur place subjective (expert, autorité). On assiste donc à une identification non-stable, changeante, évolutive, fluctuante de la place des enseignantes en B1. Dans ce collège, l'interaction se construit donc au travers du communicationnel, du relationnel et du négociationnisme. En tout état de cause, la non-intervention régulatrice évite une tension supplémentaire porteuse de rejet potentiel définitif. Cette attitude assurant l'intelligibilité du discours tout à la fois intradiscursif et interdiscursif. On pourrait dire, qu'elle semble être la clef d'une communication réussie tout au moins à court terme dans ce type de milieu, car elle maintient la communication, dans le cas contraire, comme c'est le cas en B2, on assiste à des séquences de travail qui ne parviennent pas à être conduites sans des altérations produites par des séquences régulatrices, réactives ou encore conversationnelles entre élèves, ces différentes séquences sont en nombre d'ailleurs plus importants en B2 (47% des interventions : 34,5% de séquences régulatrices et réactives ; 12,5% de séquences conversationnelles entre élèves) qu'en B1 (20,5% des interventions : 14,5% de séquences régulatrices et réactives ; 6% de séquences conversationnelles entre élèves).

Les enseignantes de B1 semblent donc sensibles aux observations de Traverso (2000) qui souligne le fait que « le maintien de l'image est soumis à des risques lors des rencontres sociales » et que « tout le monde est confronté à ce même problème, chacun se comportant avec certaines précautions, s'efforçant d'éviter toute action offensante et s'appliquant à

réparer celle qu'il aura inévitablement commise ». Le maintien de l'« image » des enseignantes est soumis à différents risques lors de l'interaction didactique, risques liés à la nature potentiellement menaçante des actes de langage des élèves et à la potentielle incompatibilité des deux milieux en présence (milieu social et scolaire des enseignantes et milieu socioculturel des élèves) et ce d'autant plus que les enseignantes se situent dans des collèges à milieu socioculturel défavorisé ce qui peut les conduire à adopter des registres discursifs plus consensuels comme c'est le cas en B1 (et non pas en B2). Les enseignantes de A et de B2 d'une part et de B1 d'autre part présentent donc des registres discursifs hétérogènes : celles de B1 ont des procédés discursifs relevant majoritairement d'un registre négociatif et consensuel, tandis que celles de A et de B2 ont des procédés discursifs relevant d'un registre plus distant, conflictuel voire agonale.

### **3.3 Les limites d'un registre discursif consensuel : registre discursif et indicateurs de conflictualité dans le sens de l'élaboration d'une relation enseignant / élèves orientée vers une finalité et des objectifs communs**

Si le registre discursif des enseignantes de B1 atténue les situations de tension, il ne les exclut pas pour autant. De même, s'il semble permettre d'éviter les altérations du contenu des séquences de travail, il n'exclut pas pour autant les séquences parasites qui alternent régulièrement avec les séquences de travail. Par conséquent, ce type de registre discursif reposant sur une consensualité de base et, de fait, sur une distance réduite entre enseignantes et élèves ne permet pas pour autant d'éviter la présence d'une certaine conflictualité dans la classe (même s'il permet de protéger les séquences de travail comme nous l'avons observé dans notre analyse contrastive entre le corpus B1 et le corpus B2). De même, le registre discursif agonale, qui est caractéristique des enseignantes de A et qui se retrouve chez l'enseignante de B2, ne permet pas non plus d'éviter les situations conflictuelles, bien au contraire, il semble les exacerber dans le collège B2. Ainsi, le registre discursif agonale des enseignantes de A se réalise dans un cadre de faible conflictualité (voire de conflictualité inexistante), alors que celui de l'enseignante de B2 se réalise dans un cadre de forte conflictualité. Au contraire, le registre discursif consensuel des enseignantes de B1 se réalise dans un cadre de conflictualité moins fort que celui de l'enseignante de B2. Le registre discursif consensuel permet donc d'atténuer la conflictualité mais il ne permet pas pour autant de les faire disparaître puisqu'ils sont présents dans les deux collèges B et absents du collège A. Comme nous l'avons analysé à l'occasion d'une autre publication (Romain et Tartar-Goddet, 2010), dans le collège A, la classe est un lieu de faible conflictualité contrairement à ce qui peut être observé dans les classes des deux collèges B. En effet, si le registre discursif consensuel des enseignantes de B1 atténue cette conflictualité, il ne parvient pas pour autant à la faire disparaître obligeant notamment et régulièrement les enseignantes à convoquer la politesse négative. En atteste d'ailleurs la nuisance sonore présente en B1 tout comme en B2 ainsi que les altérations des séquences de travail qui ne peuvent se succéder sans la survenance d'une ou plusieurs séquences parasites.

Pour conclure, nous soulignerons qu'il semblerait déterminant de prendre davantage en compte, à travers le registre discursif des enseignantes, en l'adaptant, les indicateurs de conflictualité qui ont pu être relevés dans le cadre de l'analyse de ce même corpus (Romain et Tartar-Goddet, 2010) et qui génèrent de la tension psychique (du stress) favorisant

l'apparition de situations conflictuelles. Au titre de ces indicateurs, nous avons relevé : la nuisance sonore, les énoncés peu clairs des enseignantes et difficilement intelligibles / audibles par les élèves (défaut récurrent d'encrage temporel et organisationnel permettant la structuration du contenu de l'heure de cours ainsi que l'organisation des activités les unes par rapport aux autres et plus généralement du cours sur l'année scolaire), la fréquence des énoncés d'opposition (séquences réactives, séquences régulatrices et séquences conversationnelles entre élèves –impulsivité, spontanéités et familiarités des interventions des élèves-), la présence d'une réduction de la distance (en B1 du côté de l'enseignante et en B2 du côté des élèves), les indicateurs prosodiques (intonation montante et intonation implicative, accentuation des syllabes et des mots -absence d'accentuation didactique-). A l'issue de l'analyse contrastive des situations conflictuelles présentes dans ce corpus, il semblerait que les enseignantes qui gèrent le mieux les situations conflictuelles adoptent une gestion multimodale spécifique de l'interaction. Du point de vue du verbal et du vocal, on aura observé un groupement des mots (permettant une respiration régulière), une variation des flux, un certain contrôle du rythme, de la hauteur et du débit de leur voix, le geste articulatoire semble façonné car ces enseignantes parviennent à conserver une voix claire, audible et tonique tout en structurant leur contenu verbal, en assurant un lien et une structuration des séquences interactionnelles reposant toujours sur le cours, la discipline (dans les deux sens du terme). Elles semblent par ailleurs assurer une certaine coordination de leur parole avec leurs gestes. Elles ne semblent jamais en situation de précipitation et elles se rendent disponibles à leurs élèves (elles restent le plus souvent passive, ne semblent pas agitées corporellement ni vocalement, elles sont à l'écoute, elles sont en quelque sorte en synchronisation avec leurs élèves –acceptant des réductions de distance tout en rappelant les règles de fonctionnement de la classe et de l'interaction didactique, elles font preuve de cadre et de fermeté-). Elles n'ont pas peur du silence. Elles n'hésitent pas à verbaliser leurs propres émotions et à percevoir et anticiper sur les émotions de leurs élèves. On peut finalement se demander si l'enseignante de B2 se situe ou pas dans une réelle interaction didactique. Peut-on parler de coopération, de coordination ou encore de négociation entre les enseignantes et leurs élèves ? Ne se situe-t-elle pas finalement dans une simple situation didactique d'où l'interaction avec sa part d'imprévisibilité, d'échange plus ou moins conflictuel, de conflit socio-cognitif, etc. serait absente ? On peut d'ailleurs se poser les mêmes questions à l'endroit des enseignantes du collège A car, même si ces dernières interviennent rarement pour réguler des situations de tension, elles se retrouvent finalement dans une méthode traditionnelle d'enseignement laissant peu de place à l'interaction au sens goffmanien du terme et elles privilégient finalement la situation didactique à l'interaction didactique.

#### 4. Conclusion

En milieu dit difficile, il s'agit finalement de construire une relation dans un contexte potentiellement favorable à la violence où les jeunes qui arrivent en classe conservent une position adolescente et ne passent pas à une position élève (cf. Tartar-Goddet, 2006 et Romain et Tartar-Goddet, 2010). Pour cela, *il conviendrait d'atténuer ou en tout cas de prendre en compte / reconnaître et d'agir sur les indices de conflictualité en travaillant un registre discursif reposant sur une construction multimodale de son contenu, et visant la production d'énoncés clairs et audibles, etc.* Le registre discursif de l'enseignant doit être structuré et orienté par la séquence de cours (prise en compte de la temporalité, de la structuration et de

l'organisation de la séquence, mais aussi absence de juxtaposition, transition, verbalisation explicite et détaillé des consignes) mais il doit également reposer sur l'élaboration d'une solide relation entre un enseignant et des élèves (objectif, rôles de chacun, savoir, enseignant, élèves, etc.). Il s'agit donc plus généralement de repenser et de construire une relation interactionnelle (positive) enseignant / élèves reposant sur le cadre interactif scolaire où les rôles, les places et les positionnements de chacun seraient clairement identifiées et connus mais aussi constitutifs de la base même de l'interaction didactique.

### Références :

- ACHARD, P. (1999). Registre discursive et énonciation : induction des marques de personne. *Lexicometrica*, n°1.
- BEACCO J.-C. (2004). « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », *Langages*, n° 153, p. 109-119.
- BRONCKART J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- BROWN P. & LEVINSON S. (1978). "Universals in language use: Politeness phenomena". In E.Goody (éd.). *Questions and politeness. Strategies in social interaction*. Cambridge : CUP. 56-289
- BROWN P. & LEVINSON S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge : CUP
- CLARK H. (1996). *Using language*. Cambridge : University Press
- FILLIETTAZ L. & M.-L. SCHUBAUER-LEONI (éds.), 2008, *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- GAYET-VIAUD C. (à paraître). « La politesse dans la relation pédagogique. Éléments de réflexion sur le réglage de la distance entre maître et élèves. » in Deshoulières, V. *Maître et disciple. Les funambules de l'affection*. Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- GOFFMAN E. (1971). *La mise en scène de la vie quotidienne*, t1 *La présentation de soi*, t2 *Les relations en public*. Trad. française 1973. Paris : Editions de Minuit
- GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit
- GOFFMAN E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Textes recueillis et présentés par Y. Winkin. Paris : Seuil. Ed. Minuit, 252 p.
- GRICE H.-P. (1979). "Logique et conversation". In *Communications*, 30, p.57-72.
- HABERMAS J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, Tome 1. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Trad. par Ferry, J.M., France : Fayard
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992). *Les interactions verbales* t. II. Paris : A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1996). *La conversation*. Seuil, collection Mémo.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2004). "Analyse des conversations et négociations conversationnelles". In M. Grosjean (éd.) *La négociation au travail*. Lyon : PUL.
- ROMAIN C. & TARTAR-GODDET E. (2010). "Interactions langagières et communicatives au collège : postures discursives et gestion de la tension". *Actes du colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités et contextes*. 24-26 juin 2010. Université Lumière Lyon 2, Laboratoire ICAR, CNRS, INRP, ENS-LSH. CD-ROM.
- ROMAIN C. (2009). Milieux socioculturels différenciés et conduite de l'interaction didactique en classe de français au collège. In B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (Eds.),

- Didactique du français : le socioculturel en question.* (pp. 205-215). Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- ROMAIN C. (2007a). « Faits prosodiques et faits discursifs dans la construction de la relation interpersonnelle enseignant / élève(s) au collège », *Nouveaux Cahiers de linguistique française*, n° 28, Genève, Suisse, p. 137-145.
- ROMAIN C. (2007b). « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? », *Pratiques sociales et didactique des langues*, Etudes offertes à Claude Vargas, Presses Universitaires de Provence, eds. Alain Giacomi, Elodie Vargas, p. 75-97.
- ROMAIN C. (2006). « Stratégies d'obtention d'une formulation concluante en séquence ternaire et séquence latérale », *Cahiers de la recherche et du développement - Skholê*, Hors Série 1, « Didactique des langues premières, secondes et étrangères », sous la direction de C. Vargas, I.U.F.M. Aix-Marseille, p.91-104.
- ROMAIN C. (2005). *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*, Collection « Sémantiques », Edition L'Harmattan, 212 p.
- ROULET E., FILLIETTAZ L. & GROBET A. (2001). Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours, Berne : Lang
- TARTAR-GODDET, E. (2006). Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire. Paris : Retz.
- TODOROV T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*, suivi de *Ecrits du cercle de Bakhtine*. Paris : Ed. du Seuil (Coll. Poétique).
- TRAVERSO V. (2000). "La politesse et les usages dans les interactions : quelques aspects interculturels". "La politesse", n°1, Les langues modernes, C.R.D.P. de Poitou-Charentes.
- TROGNON A. (1986). "Sur l'analyse du contenu des interlocutions". *Psychologie et éducation*. X, 1 : 21-48
- VION R. (1992). La communication verbale. Analyse des interactions, Paris : Hachette Université
- VION R. (1999). "Linguistique et communication verbale". In M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (éds). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Presses Universitaires de Nancy et de l'Université de Provence.

