



**HAL**  
open science

## Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée.

Christina Romain, Véronique Rey

### ► To cite this version:

Christina Romain, Véronique Rey. Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée.. I.-A. Mateiu (Ed.). La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ", Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, pp.367-392, 2017. hal-01822086

**HAL Id: hal-01822086**

**<https://hal.science/hal-01822086v1>**

Submitted on 5 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.

**ROMAIN Christina**

Maître de conférences en sciences du langage  
Aix-Marseille Université – ESPE  
Laboratoire Parole et Langage CNRS UMR 7309  
[christina.romain@univ-amu.fr](mailto:christina.romain@univ-amu.fr)

**REY Véronique**

Professeur des Universités en sciences du langage  
Aix-Marseille Université – ESPE  
Laboratoire CREDO UMR 7308  
[veronique.rey-lafay@univ-amu.fr](mailto:veronique.rey-lafay@univ-amu.fr)

**Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée**

Notre étude s'inscrit dans l'étude de la prévention, du désamorçage et du traitement de la violence verbale entre élèves en milieu scolaire. Elle vise à rendre compte de la réalisation du projet de « médiation entre pairs » dans un collège inscrit en « zone violence » dans un quartier dit difficile de Marseille, ville du Sud de la France. Ce projet s'inscrit dans le cadre d'une expérimentation innovante, pour le rectorat de l'académie dont dépend le collège, qui consiste à tenter de prévenir la violence au sein de l'établissement en mettant en place un dispositif de médiation scolaire entre pairs (entre élèves). La formation à la médiation est animée par des binômes constitués par un enseignant et une conseillère principale d'éducation ou une infirmière ou une psychologue scolaire et dure une année. Si le premier semestre de l'année consiste dans la sensibilisation de tous les élèves de 5<sup>ème</sup> du collège à la médiation ; le second semestre consiste quant à lui à former les élèves qui se sont portés volontaires pour devenir des médiateurs. Cette formation revêt donc un intérêt significatif en ce qu'elle vise à faire prendre conscience aux médiateurs de l'enjeu même de la médiation. La formation à la médiation entre pairs interroge les émotions et leur verbalisation (leur lexique et expressions) mais aussi le rituel interactionnel de la médiation elle-même, autrement dit des pratiques langagières spécifiques. Par ailleurs, le recours à des jeux de rôles vise à amener les élèves à maîtriser un certain rituel interactionnel et à « toucher du mot » les enjeux des pratiques langagières à travers leurs impacts tant positifs que négatifs sur autrui.

La formation à la médiation entre pairs vise ainsi deux points très précis abordés successivement sur deux semestres :

- d'une part l'identification et la verbalisation des émotions (lexique des émotions et expressions liées aux émotions) afin d'accéder à la décentration et au partage des représentations. Ce premier semestre vise à multiplier les échanges entre les formateurs et les élèves futurs médiateurs mais aussi aux futurs médiateurs entre eux afin de questionner le langage des émotions, lexique et expressions, mais aussi la décentration tout autant que le travail de reformulation et de synthèse, le ménagement de la face, le repérage des nœuds de tension, l'accès aux représentations d'autrui, etc. L'empathie et l'attention conjointe sont ainsi sollicitées de façon spécifique.

Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

- d'autre part l'appropriation des pratiques langagières et conversationnelles sont particulièrement travaillées dans leur dimension interactive au second semestre, étant considérées comme ayant un impact positif sur la relation (et donc sur l'issue de la médiation). Les futurs médiateurs s'exercent à l'occasion de multiples jeux de rôles à la conduite de la structuration langagière et conversationnelle de l'échange (constitutif de la médiation), à l'identification des besoins et des solutions concordants entre les médiés, et à l'élaboration de l'accord.

Ainsi, le dispositif de la formation à la médiation entre pairs propose des activités visant l'appropriation d'une réflexion sur le conflit, sur le rôle de la parole et de l'expression des émotions, sur la reconnaissance des éléments de tension et de négociation (écoute, absence de prise à partie). Cette réflexion vise à déboucher sur une appropriation de l'activité par les élèves médiateurs qui vont s'y consacrer et se préparer à exercer leur activité de médiateur.

Nous nous sommes intéressées à ce dispositif afin de questionner les cas de médiations efficaces et de les confronter aux cas de médiations non efficaces (ayant débouchées sur une rupture de la médiation). Pour cela nous avons commencé par identifier la structure de l'échange mise en place par les médiateurs, et notamment certaines structures syntaxico-sémantiques et conversationnelles qui sont convoquées par les médiateurs pour marquer ces grandes étapes, puis, et c'est là l'essentiel de notre travail, nous avons questionné les cas inefficaces de médiation. L'objectif est d'aider les médiateurs à s'approprier le fonctionnement de la médiation, en repérant notamment les moments d'enlisement potentiel du processus de négociation afin de mieux les gérer ou de les anticiper, et finalement de proposer (éventuellement) une validation de la structuration de la démarche de négociation interactionnelle (en termes de formation) afin de faire passer les élèves médiés d'une tension avérée à une tension négociée.

## 1. Cadre théorique

L'interaction verbale (c'est-à-dire l'interaction en face à face) est définie par Goffman (1973a, p. 23) comme « *l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres.* » Par conséquent, l'interaction induit une action réciproque des interlocuteurs. Kerbrat-Orecchioni (2009, p. 103) définit quant à elle la négociation conversationnelle comme « *tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce différend afin de permettre la poursuite de l'échange.* » La survenance du différend ou nœud de tension conduit à un conflit qui peut s'il est exacerbé conduire lui-même à la « mort de l'interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 48). La fin de l'interaction étant traditionnellement définie comme la rupture définitive de toute influence réciproque (l'échange verbale cesse définitivement). Notre étude repose sur l'interaction à visée de négociation que constitue la médiation entre pairs et qui repose, est motivée, par la survenance d'un différend entre les élèves médiés et qui peut elle-même être propice à la survenance d'un moment potentiel de rupture ou nœud de tension. Nous distinguons le nœud de tension comme élément premier du processus de rupture de la rupture elle-même qui marque la fin de l'interaction. La rupture finale est donc le résultat d'une ou plusieurs ruptures intermédiaires, que nous nommons nœuds de tension. C'est la survenance de ces nœuds de tension qui va retenir toute notre attention afin de comprendre leur émergence et de pouvoir mieux les anticiper.

Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

Notre analyse repose sur les outils de linguistique interactionnelle qui nous seront utiles pour analyser et comprendre le dysfonctionnement d'une médiation et par-là le fonctionnement d'une médiation efficace. Seront ainsi étudiés les jeux de rôles (les médiations jouées) à travers la structuration de l'interaction, les contenus conversationnels (tours de parole essentiellement), les procédés de (im)politesse linguistique, les formes de montées en tension, et, plus généralement, les accommodations ou les ruptures langagières. Notre étude de la médiation entre pairs s'inscrit donc dans le cadre d'une analyse conversationnelle (Roulet, 1985 ; Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978 ; Clark, 1992) et d'une analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1996, 2005). Ce cadre théorique convoque la notion de face (Goffman 1973ab ; 1974) et s'inscrit dans la lignée des travaux menés en pragmatique quant aux actes de langage (Austin 1962 ; Searle 1969 ; Romain et Lorenzi, 2013 ; Romain et Rey, 2016), à la politesse linguistique (Lakoff, 1972 et 1973 ; Brown et Levinson, 1978, 1987 ; Leech, 1983 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1996 ; Culpeper, Bousfield et Wichmann, 2003 ; Bousfield, 2008), et à la modélisation de la montée en tension conflictuelle (Auger, Moïse, Fracchiolla et Romain, 2008 ; Fracchiolla, Moïse, Romain et Auger, 2013 ; Rey, Romain et DeMartino, 2013 ; Romain et Rey, 2014). Il nous paraît important ici de souligner le fait que la politesse peut être soit positive (on valorise la face d'autrui sans production de menace) soit négative (on ménage la face d'autrui alors qu'on produit une menace à son encontre) (Leech, 1983).

### ***La médiation : objet de ritualisation langagière***

La médiation nous intéresse tout particulièrement du fait de son impact en tant qu'outil de résolution des conflits au collège mais aussi en tant qu'outil ritualisé où la langue a un rôle central à jouer. Ainsi comme Wulf le souligne (2005 : 13) : « Le caractère performatif de la langue lors des actions rituelles a une importance cruciale. ». Deux notions fondamentales à notre étude sont évoquées ici, celle de rituel et celle de pratique langagière.

Premièrement, concernant le rituel, ce même auteur décrit les principales fonctions (2005 : 14) des rituels. Selon lui, elles sont au nombre de dix :

- « - Ils créent le social en faisant naître des communautés dont ils sont l'élément organisateur et dont ils garantissent la cohésion émotionnelle et symbolique.
- Ils créent de l'ordre en fabriquant des structures sociales qui garantissent la répartition des tâches et leur planification, tout en préservant des marges d'adaptation.
- Ils créent de l'identification en garantissant aux acteurs sociaux une cohérence temporelle, garante de continuité mais également ouverte sur le futur.
- Le rituel comme mémoire et comme projection.
- Ils permettent de surmonter les crises, en enclenchant des processus de réparation ou des mécanismes de maîtrise de la crise, à la suite d'expériences douloureuses ou pour répondre aux questions liées au domaine de la vie et de la mort.
- Ils ont une fonction magique transcendante en garantissant la communication avec l'« Autre » et avec le sacré.
- Ils permettent de traiter les conflits en introduisant des césures, des seuils et des cadres dans le social qu'ils abolissent ensuite le cas échéant.
- Ils déclenchent et intensifient des processus mimétiques en répétant tout en modifiant les dispositifs sociaux.
- Ils sont créateurs d'un savoir pratique dans la mesure où ils contribuent à l'incarnation de formes d'actions, d'images et de schémas sociaux.

Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

- Enfin ils développent la subjectivité en donnant à l'individu la possibilité de faire l'expérience de soi-même et de se développer par l'intermédiaire des dispositifs sociaux. »

On le comprend, nous nous intéressons à la médiation comme rituel-outil de résolution des crises. Wulf (2005 : 17) insiste sur le fait qu'en contexte de menace, de danger, les rituels sont un moyen de se « comprendre sur le plan relationnel grâce à une forme de mise en distance de l'objet du conflit permettant de résoudre le conflit en cours et ainsi à conduire les individus à intégrer à nouveau la communauté interactionnelle (2005 : 18). Ainsi l'adhésion à une médiation, en tant que rituel de résolution des conflits, informe sur l'intentionnalité des individus, sur « la motivation momentanée de l'individu » MacFarland (1990 : 787). Il s'avère donc tout particulièrement intéressant de s'intéresser à la structuration de ce rituel et à ce qui peut le faire dysfonctionner en termes de rupture interactionnelle.

Goffman décrit le rituel comme un « acte formel et conventionnalisé par lequel un individu manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue, à cet objet ou à son représentant (1973a, p. 73). Winkin (2005 : 72) décrit sa qualification du rituel comme « élément de comportement » (bit of behavior) qui montre les propriétés suivantes :

- formes distinctes qui le rendent stéréotypé ;
- fréquence régulière de l'accomplissement (performance) ;
- échelle de l'acte ;
- exagération de quelques éléments de l'acte ;
- augmentation ou diminution de la vitesse de (présentation) de certains éléments, au point qu'ils se figent ou se rigidifient ;
- quelquefois, occurrence hors contexte. »

Ainsi ce qui nous intéresse dans le rituel de la médiation c'est justement la pratique langagière encadrée très strictement par des tours de parole pré-déterminés, des interlocuteurs spécifiques et des contenus organisés en termes de successivité. Cependant comme Montandon (2005 : 87) l'affirme : « le caractère répétitif du rituel, qui garantit la prédictibilité des échanges et, à travers la codification des comportements, assure harmonisation et cohésion au sein du groupe, ne doit pas masquer son potentiel de variabilité. » Elle rappelle en cela l'expression de Goffman qui comparait le rapport entre le rituel et l'interaction à celui de la langue à la parole. Ainsi donc les rituels peuvent produire de la variabilité. Notre intérêt, dans l'étude du rituel de la médiation, est de mettre en avant ce qui relève à la fois de la variabilité et de la rupture interactionnelle.

Par ailleurs, le rituel de la médiation, à travers l'utilisation de pratiques langagières pré-déterminées, s'avère être un moyen pour aider l'élève à accéder à une forme d'autonomisation en apprenant à mieux se connaître (à se construire aussi), à mieux connaître l'autre, à identifier et à partager des valeurs communes avec autrui transcendant leurs différences, en utilisant le langage pour reformuler, pour accéder aux représentations d'autrui et mettre à distance ses propres représentations mais aussi à recourir à un comportement (compétences) métalinguistique(s) spécifique(s) (cf. Hatchuel, 2005 ; Montandon, 2005). Dans ce prolongement, Montandon (2005 : 91) souligne que Douglas, en identifiant trois fonctions des rites séculiers, « met en lumière l'aspect performatif du cadre, comme ce qui détermine l'émergence de processus psychiques propres à chacun :

- concentration de l'attention et focalisation sur un événement ;
- stimulation de la mémoire ;
- moyen de dominer notre expérience en structurant la perception et en médiatisant notre rapport au monde. »

Plus généralement encore, Amigues, & Zerbato-Poudou (2000) rajoutent qu'un rituel est efficace seulement s'il garantit à chacun de s'impliquer.

Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

Pour conclure sur le rituel au sein de l'établissement scolaire, rappelons ce qu'en dit Meirieu (2015) qui décrit les rituels comme permettant d'accéder à " la réflexion et la pensée, l'inscription dans un collectif solidaire qui brise la juxtaposition des individualismes". Ainsi, les rituels auraient selon lui plusieurs impacts sur l'enfant : tout d'abord, ils diminueraient les réactions pulsionnelles de celui-ci, ensuite bien que l'enfant soit obligé de renoncer à ses pulsions il accéderait à la reconnaissance de l'appartenance à un groupe et à "la certitude d'avoir une place et d'être protégé, la garantie de pouvoir y développer sa liberté".

La médiation est ainsi le lieu, l'outil de la négociation langagière du conflit. Son objectif est de déboucher sur une négociation réussie orientée non pas vers la résolution du nœud initial du conflit (par exemple se mettre d'accord sur l'identification du responsable d'une dispute dans la cours de récréation) mais vers l'élaboration de la relation interpersonnelle et interdiscursive à venir entre les médiés (comment entrer en contact à l'avenir, comment poursuivre positivement une relation, comment réagir à une situation similaire, etc.). On le voit si la coopération est nécessaire et supposée entre les médiés qui acceptent une médiation, elle peut ne pas être suffisante si l'attention conjointe des médiateurs et des médiés n'est pas orientée sur le même objet). Ainsi, nous posons l'hypothèse que le principe de coopération ne peut suffire à lui tout seul pour assurer une médiation efficace et nous cherchons donc à décrire un principe plus englobant prenant en compte un objet commun d'attention conjointe. Nous l'appelons le principe de négociation. Ainsi la rupture interactionnelle, l'échec de la médiation, nous intéresse tout particulièrement en ce qu'elle prend corps dans un espace-temps où la coopération est censée être présente : comment cette rupture coopérationnelle apparaît-elle ? Que nous apprend cette rupture sur le principe de négociation ?

## **2. Méthodologie et problématique**

Dans le cadre de cette recherche, notre objectif a été d'étudier la médiation entre pairs en tant qu'outil ritualisé de pratiques langagières visant la résolution des conflits. Ainsi ce qui nous intéresse dans le rituel de la médiation c'est justement la pratique langagière encadrée très strictement par des tours de parole pré-déterminés, des interlocuteurs spécifiques et des contenus organisés en termes de forme, de fond et de successivité. Nous souhaitons mettre en avant le caractère performatif de la langue dans le cadre de ce rituel qui vise à traiter les conflits et à surmonter les crises (Wulf : 2005 ; Meirieu : 2015). Nous souhaitons donc questionner la structuration de la médiation entre pairs et mettre en avant les causes de son dysfonctionnement. Ceci afin de questionner l'efficacité même du fonctionnement de ce dispositif.

Ainsi afin d'évaluer ce dispositif, nous nous sommes posé la question de savoir s'il permettait effectivement d'éviter les deux principaux risques de rupture interactionnelle, à savoir la renaissance du désaccord entre médiés et/ou la naissance d'une tension entre médiés et médiateurs. Le dispositif de médiation entre pairs reposant sur une interaction ritualisée tant en termes de tours de parole que de contenu des interventions visant la résolution du conflit, nous nous sommes donc questionnées sur l'origine des ruptures observées lors d'échec de la médiation. Plus précisément, nous nous sommes posé la question suivante : Que disent ces ruptures sur l'opérationnalité du fonctionnement ritualisé lui-même et donc sur la pertinence de la médiation entre pairs ? Pour obtenir une réponse à cette question nous avons donc cherché à comparer un fonctionnement opérant de ce dispositif (médiation efficace) et un dysfonctionnement de ce même dispositif (échec Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

de la médiation) : la rupture interactionnelle lors de la médiation entre pairs est-elle le résultat du dispositif lui-même qui ne serait pas systématiquement opérant ou bien le résultat d'un dysfonctionnement spécifique de l'utilisation de ce dispositif par rupture du processus de ritualisation ? Dans ce dernier cas, que nous apprend l'analyse de ce moment de rupture sur la conduite d'une médiation réussie ? Si on part du postulat que le principe de coopération est inhérent à la réalisation de la médiation entre pairs (accord des médiés et des médiateurs, volonté de coopérer pour réguler la relation interpersonnelle et interdiscursive à venir), est-il suffisant pour rendre la médiation efficace ? Dans le cas contraire, existerait-il un principe de négociation au côté du principe de coopération ?

A partir d'un corpus constitué par une médiation efficace servant de modèle à la formation des médiateurs et rendant compte des médiations réussies et par une médiation qui n'a pas fonctionné (interruption de la médiation suite à une montée en tension que nous allons étudier), nous rendrons compte des enjeux des pratiques langagières dans le cadre de la formation au dispositif de la médiation entre pairs. La médiation intervient lorsque, suite à une montée en tension, des élèves acceptent (spontanément ou sur proposition d'un adulte de l'établissement) de faire l'objet d'une médiation visant la négociation de leur montée en tension dans un lieu et un temps différé par rapport au moment du conflit avéré. Nous posons l'hypothèse que l'interaction qui a lieu entre médiateurs et médiés rend compte d'un principe de coopération qui la rend possible et d'un principe de négociation qui rend possible son efficacité et qui la conduit à son terme. Si le dispositif de médiation entre pairs repose sur un principe de coopération et vise à proposer à des élèves en conflit une médiation pour négocier leur désaccord, il peut aussi faire renaître la tension tout autant que faire naître une tension entre les médiés et les médiateurs. Ces ruptures interactionnelles seraient susceptibles d'apparaître du fait d'une rupture du principe de négociation lui-même. La formation initiale des médiateurs apparaît donc fondamentale dans leur préparation en termes de maîtrise du lexique et des expressions liés aux émotions, de leur capacité de décentration et de reformulation mais aussi dans leur apprentissage du ménagement de la face des médiés et dans leur anticipation des nœuds de tension pouvant venir à bloquer le processus de la médiation. Les médiateurs doivent ainsi conduire les médiés à formuler leurs propres émotions et leurs besoins, à les conduire à se décentrer et à être à l'écoute des émotions et des besoins de l'autre. Il s'agit donc de la mise en place d'une empathie explicite et d'une attention conjointe.

L'objectif de notre étude est donc de comprendre pourquoi certaines médiations ne fonctionnent pas pour renforcer la formation des médiateurs. En effet, on sait que l'accord des médiés pour participer à une médiation est nécessaire, ce qui laisse apparaître la présence d'un principe de coopération (visant la résolution du conflit) accepté par chacun mais qui ne va pas s'avérer suffisant dans le cas d'un conflit émergent. A partir de là, un échec de la médiation induit-il seulement un échec de la coopération ? Nous émettons l'hypothèse de l'existence d'un principe de négociation que nous allons tenter de décrire à travers l'analyse de notre corpus : Quels éléments sont déterminants, sous-tendraient ce principe de négociation qui pérenniserait le principe de coopération et conduirait à une médiation réussie ?

Nous nous sommes ainsi intéressés à l'étude d'un cas de dysfonctionnement de la médiation entre pairs constitué par une montée en tension entre les médiateurs et les médiés conduisant à une montée en tension entre les médiés eux-mêmes. Plus particulièrement nous nous sommes Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

interrogées sur ce que dit ce cas de dysfonctionnement sur la conduite d'une médiation réussie (limite du principe de coopération) : quels sont les principes langagiers et conversationnels du principe de négociation d'une médiation réussie ?

A partir de la structuration attendue au vue d'une médiation réussie, nous nous sommes demandées si certains principes langagiers et/ou conversationnels pouvaient ne pas avoir été respectés. Notre objectif étant d'identifier linguistiquement le moment de rupture interactionnelle. Ce moment de rupture serait selon nous susceptible de méconnaître le principe de négociation sous-tendant la structuration de la médiation. Les médiateurs étant les chefs d'orchestre de la médiation, nous serions en mesure de nous demander si les médiés seraient les seuls en cause ? Les médiateurs auraient-ils une part de responsabilité, si oui laquelle ?

### **3. Analyse du corpus**

#### **3.1 La médiation entre pairs : outil de négociation d'un conflit**

Comme nous l'avons évoqué, la médiation entre pairs vise à surmonter les désaccords voire les conflits entre élèves en milieu scolaire et à reconstruire du lien. Traditionnellement, le conflit qui oppose deux élèves les conduit à se voir proposer ou à demander eux-mêmes une médiation entre pairs. Ce dispositif vise à éviter de recourir à un adulte (conseiller principal d'éducation en priorité) pour gérer un conflit opposant deux élèves. Si les élèves en sont d'accord, deux médiateurs vont prendre en charge leur conflit pour tenter de le résoudre et surtout pour créer une nouvelle relation entre eux. Le conflit est ainsi traité par les élèves eux-mêmes encadrés par deux élèves médiateurs. Ces derniers, dans un temps et un lieu spécialement dévolu pour la médiation (temps de récréation scolaire principalement), vont favoriser et valoriser la mise en mots du conflit par les élèves eux-mêmes en recréant les conditions d'une communication entre les élèves en conflit visant la verbalisation des faits par chacun d'eux, mais aussi celle de leurs émotions et de leurs besoins, visant au final l'élaboration de solutions acceptées et adaptées à chacun. Ce dispositif obéit à un fonctionnement très strict en termes de tours de parole, d'adresse (ou de non adresse), mais aussi en termes de thématiques abordées dans chacun des échanges constitutifs de l'interaction de médiation. Cela est l'objet même du second semestre de la formation qui vise la transmission et l'entraînement à ce dispositif reposant principalement sur des activités de jeux de rôles.

Nous nous sommes donc questionnées plus spécifiquement sur le contenu de la formation du second semestre en observant les critères d'une médiation efficace. Cette démarche nous a permis de poser de façon préliminaire ce sur quoi les élèves avaient commencé à être formé au premier semestre à savoir que la langue n'est pas seulement destinée à la transmission disciplinaire (maîtrise de la langue, code linguistique) mais aussi à la pratique langagière (pragmatique, fonctions du langage). La langue a un rôle de buvard puisqu'elle a un impact sur autrui à travers l'appropriation par imitation de structures langagières qui sont déterminantes lors de la réalisation de la médiation. On observe que les élèves futurs médiateurs changent leurs pratiques langagières. Ainsi, on aura relevé qu'un enrichissement de la langue, du lexique, des expressions, de la façon de communiquer... prend corps chez ces élèves médiateurs. De même, du fait probablement du petit groupe d'élèves mais aussi des séances qu'ils ont déjà passé ensemble depuis le début de l'année, les formateurs eux-mêmes changent de posture. Ils

Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

ne montrent plus la langue, ils la partagent et vont aider les élèves à mieux comprendre ses enjeux et leurs rôles dans les médiations à venir. Ainsi, à travers l'observation d'une médiation réussie que nous allons maintenant observer, les formateurs vont montrer aux futurs médiateurs en quoi la médiation participe à la maîtrise de la langue et donc en quoi une médiation réussie repose sur une maîtrise spécifique de la langue. Plus précisément, on observe des moments spécifiques de langue orientés vers l'élaboration et la conduite d'une médiation : des moments de reformulation, de prise de positionnement, d'articulation entre ce qui est vu et dit et le métier de médiateur qu'ils commencent à pratiquer. Les formateurs mettent en place des séances visant à rendre les médiateurs observateurs : ils apprennent à observer, savoir ce qui change chez quelqu'un, connaître (découvrir) ses intérêts, les points communs avec soi... mais aussi et encore à observer des émotions, des gestes, des positions (mieux connaître les individus), identifier ce qui pose problème, trouver des éléments d'entente, échanger, communiquer etc. Les médiateurs vont devoir décoder le conflit, distinguer les faits des émotions, écouter sans interrompre, s'assurer que chaque élève médié parle en « je » (il ne doit parler que de lui et de ses propres émotions), conduire les médiés à trouver une solution à leur conflit en prenant appui sur leurs propres émotions et sur le fait que chaque élève médié écoute l'autre. Les médiateurs ne doivent en aucun cas juger, ils devront garantir les tours de parole et montrer aux médiés qu'ils sont chacun à leur tour écouté, d'où la nécessité pour les médiateurs de répéter voire de reformuler les paroles des médiés. Les médiateurs vont devoir agir, parler avec « tact », autrement dit ils vont devoir convoquer des éléments linguistiques et discursifs de politesse linguistique (ménager la face de chacun). Ils vont devoir extraire de la parole même des médiés à la fois leurs émotions, en les aidant à les mettre en mots, mais aussi leurs souhaits propres pour la suite, mais aussi les points communs aux médiés eux-mêmes. Il leur sera nécessaire d'avoir un stock lexical spécifique pour choisir les mots les plus efficaces et procéder aux reformulations (ex : parler, échanger, s'exprimer...). Ils devront proposer des questions du type « est-ce que tu penses qu'il a pu ne pas le faire exprès ? » ou « est-ce qu'il serait possible que... ? » ou encore « si cela devait se reproduire à quoi pourrais-tu faire attention ? ». Ces points communs serviront pour la réparation de la rupture interactionnelle et pour l'engagement de la relation à venir.

La formation des médiateurs du second semestre repose quant à elle sur des jeux de rôles, sorte de répétition pour les médiations à venir. A l'issue de ces jeux de rôles les médiés vont évaluer les médiateurs à partir d'une grille puis suit une discussion pour comprendre ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné... Ainsi par exemple, lors d'un premier jeu de rôles, le groupe de médiateurs se rend compte de l'importance de reformuler systématiquement les paroles des médiés afin de ne pas laisser de côté une émotion d'un des médiés mais aussi de l'importance de ne pas être juge et de rester sur les faits et leurs reformulations. Il s'avère donc que ces jeux de rôles s'avèrent fondamentaux, très importants, puisqu'ils préparent les médiateurs à la situation réelle de la médiation. Il est donc nécessaire que les futurs médiateurs s'essayent plusieurs fois à la médiation par jeu de rôle en respectant et en suivant la feuille de route ainsi qu'en faisant un retour avec les formateurs eux-mêmes. Lors de ce second semestre, les élèves vont donc apprendre à mettre en place, gérer et conduire à son terme une médiation. Pour cela, des jeux de rôles vont être mis en place par les formateurs afin de conduire les médiateurs à la maîtrise du rituel de négociation. En effet, la médiation obéit à un rituel reposant sur des

Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

pratiques langagières et conversationnelles spécifiques que nous allons maintenant illustrer et qui visent tout à la fois la cohésion de points de vue différenciés et la régulation (négociation du différend) de la tension dans la perspective d'un projet interactionnel commun (cf. Déchaux, 2010), c'est-à-dire dans la perspective de l'organisation de la relation future, post-conflictuelle.

Voici les différentes étapes structurant la médiation entre pairs et visant une négociation efficace, entendue comme la résolution du nœud de tension orientée vers un projet interactionnel commun :

*Présence de 2 Médiateurs (désormais M) avec répartition des tours de parole entre eux ; chacun est affecté à la parole d'un médié (désormais m) en fonction de l'étape concernée.*

**1. Le cadre** : accueil, description du processus, énonciation des règles par les deux M.

**2. Les faits – l'identification du problème** : à la demande de M1, m1 expose les faits (et uniquement les faits), puis M1 les répète et/ou les reformule mais sans jamais rien ajouter ; puis c'est au tour de M2 et m2 (m1 -> M1 -> m2 -> M2).

Ex :

M2 : alors euh tu vas nous dire les faits/ donc qu'est-ce qui s'est passé ?

m2 : ben alors on jouait au foot/ et alors je suis arrivé/ euh euh m1 avait la balle/ moi je suis arrivé/ je lui ai bousculé/ je lui ai pris la balle/ et puis après il a commencé à : à arracher mon bonnet et tout/ il il m'a pris/ par le poignet/ il m'a insulté/ on s'est bagarré/ tapé et tout

**3. Les émotions (ou sentiments)** : à la demande de M1, m2 expose ses sentiments (ce qu'il a ressenti, ses émotions) qui sont ensuite (une fois que M1 lui a donné la parole) répétés et/ou reformulés par m1 toujours sans rien ajouter d'autre ; puis c'est au tour de M2 et m1.

Ex :

M1 : euh m2/ est-ce que tu pourrais dire euh comment tu te sens/ par rapport à cette dispute ?

m2 : ben fâché/ parce que euh on s'est battu/ triste parce qu'il y a un conflit entre nous deux/ et en colère parce qu'il m'a insulté

M1. : alors/ m1 est-ce que tu peux répéter ce que m1 vient de dire ?

m1 : il est en colère parce que je l'ai insulté/ triste parce qu'il y a un conflit entre nous deux/ et fâché parce qu'on s'est battu

**4. Les besoins** : à la demande de M2, m1 expose ses besoins qui sont ensuite (une fois que M2 lui a donné la parole) répétés par m2 ; puis c'est au tour de M1 et m2 ; pour terminer, les M vont synthétiser les besoins des m autour d'un ou de plusieurs besoins communs.

Ex:

M2 : donc toi qu'aimerais-tu ?

m1 : J'aimerais bien qu'on/ rejoue ensemble/ et que/ nous respectons les règles de foot

M2 : alors euh + oui/ m2 ben tu peux répéter ce que m1 a dit ?

m2 : euh que l'on rejoue ensemble/ et que nous on respecte les règles de foot/ mais tantôt/ j'avais dit/ que l'on redevienne amis + ça on l'a pas dit

Ex :

M1 : ils ont/ donc comme vous avez des points communs/ puisque vous avez dit tous les deux/ que nous nous respectons les règles de foot et que l'on redevienne amis/ donc vous avez deux points communs

**5. Réflexion sur les solutions et leurs conséquences** : chaque m va présenter ses solutions orientées vers l'avenir et non vers le passé –il ne s'agit pas de refaire mais de mieux faire- (« s'il Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

*redevient ami avec l'autre m ... ? » ou « ... pour éviter une situation identique à l'avenir ? »), c'est M1 qui donne la parole à chaque m, l'un après l'autre, puis M1 propose une synthèse autour d'un ou de plusieurs points communs de solution.*

Ex:

M2 : m1/ si tu étais de nouveau ami avec m2/ que pourrais-tu faire ?

m1. : ben euh je partagerais la balle avec lui/ je euh serais moins violent/ et:: je respecterais les règles de foot/ voilà

M1. : ok/ alors euh m2/ toi pour être de nouveau ami avec m1/ que pourrais-tu faire ?

m2 : on se passera la balle/ j'irai euh le retrouvé pour euh pour à la récréé pour jouer avec lui/ bien sûr la passe

M1: ok/ ben je crois que vous avez/ deux choses en com/ deux choses pour devenir amis/ pour redevenir amis/ vous aimeriez tous les deux mieux respecter les règles de foot/ et euh plus vous passer la balle

## **6. Autour d'un accord mutuel verbalisé par les M et repris par les m en termes d'engagement.**

*Les médiateurs donnent la parole à chacun des médiés puis ils leur lisent les points d'accord qui ont été pris en note tout au long de la médiation.*

Ex:

M2 : alors m2 et m1 au vu des solutions que vous avez choisies et pour vous est-ce que ça va marcher ?

m2 : euh ben oui/ on va essayer oui < regard vers m1 >

M1 : alors/ si ça ne marche pas qu'allez-vous faire ?

m2 : ben moi/ j'irai le chercher pendant la récréation/ ou après l'école/ pour euh parler avec lui

m1 : ben moi/ refaire une médiation

M1 : alors euh/ on va vous lire ce sur quoi vous vous êtes mis d'accord

On observe que la médiation obéit à un cadre structurel très strict qui fait écho aux principes de la communication non violent (Rosenberg, 2016). En effet, les médiateurs organisent l'interaction en six séquences très strictes qui obéissent à une règle de successivité et à des formes syntaxico-sémantiques communes (par exemple : « on va se présenter... on va vous expliquer les règles.... tu vas nous dire les faits, qu'est-ce qui s'est passé?... est-ce que tu pourrais nous dire comment tu te sens par rapport à cette dispute?... qu'aimerais-tu?... que veux-tu dire par...?... ») : le cadre, les faits et l'identification du problème, les émotions, les besoins, les solutions et l'accord mutuel. Surtout, nous avons observé qu'au sein de ce cadre les échanges et les interventions en termes de tours de parole sont pré-programmés tout comme le contenu thématique des échanges. Les tours de parole sont clairement identifiés et distribués par les médiateurs qui veillent à ce que les médiés ni ne chevauchent ni n'interrompent leurs interventions respectives ni encore ne modifie peu ou prou la thématique (par exemple lors de l'étape concernant les faits, les médiateurs s'assurent qu'aucun élément subjectif -par exemple propos portant sur la valeur ou le ressenti propre au médié- ne vienne s'immiscer dans le récit de ce que le médié a vécu comme fait). On observe ainsi que les contenus sont organisés sur une temporalité et que des règles et des tours de parole "pré-déterminés" ponctuent cette organisation structurelle de la médiation en identifiant des interlocuteurs spécifiques (pré-attribués).

Les étapes	Les tours de parole
I. Le cadre (	M
II. Les faits – l'identification du problème	m => M
III. Les émotions (sentiments)	m1 => m2
IV. Les besoins	m1 => m2
V. Réflexion sur les solutions et leurs conséquences	m1 + m2 => M1 + M2
VI. Autour d'un accord mutuel verbalisé par les M et repris par les m en termes d'engagement.	M1 + M2 => m1 + m2

=> suivi de la reprise des mots clefs (pris dans la parole du ou des médiés) par le Médiateur ou reprise/reformulation par un médié des paroles de l'autre médié  
+ à tour de rôle

Soulignons ici l'importance des jeux de rôles pour permettre aux futurs médiateurs de s'entraîner mais aussi de prendre conscience des difficultés qu'ils pourront rencontrer et de la vigilance dont ils devront faire preuve dans leurs pratiques langagières. Les médiateurs apprennent l'importance d'explicitier aux médiés leurs rôles respectifs et le déroulement de la médiation. Ils sont tout autant garant de la parole de chacun en maîtrisant les tours de parole selon un programme conscientisé, pré-établi. Plus précisément, ils prennent conscience de l'importance de verbaliser les règles (le cadre) et de les rappeler lorsqu'elles sont méconnues : ce procédé permettra de pouvoir mieux se référer aux règles lors du déroulé de la médiation. Ainsi, il est important que les médiés entendent les règles et qu'ils formulent explicitement leur acceptation. Lors de la médiation, les médiateurs pourront ainsi rappeler aux médiés qu'ils ont accepté certaines règles (ex : ne pas s'adresser l'un à l'autre, ne pas insulter l'autre, etc.). Dans le même sens, le récit des faits obéit à des contraintes : les médiateurs doivent s'assurer explicitement que les médiés verbalisent les faits mais aussi, et dans des étapes distinctes, leurs émotions et leurs besoins, et qu'ils réfléchissent à des solutions. Autrement dit, ils les conduisent à verbaliser, à distinguer pour eux-mêmes et pour l'autre, ces différents éléments. Ils les guident par leur questionnement tout autant que par leur reformulation.

Nous considérons ainsi la médiation comme un rituel constitué par des pratiques langagières (formes syntaxico-sémantiques visant l'organisation des étapes/séquences de la médiation) et conversationnelles (tours de parole, structure des échanges). En cela le principe de coopération doit être respecté (Grice, 1975 ; Ducrot, 1979 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986) en termes de maximes conversationnelles ou de lois du discours (n'en dire ni trop ni pas assez, parler à propos de, dire la vérité, être compréhensible et pertinent) et il donne corps à ce que nous nommons un principe de négociation visant quant à lui la résolution du conflit et un projet interactionnel commun (constitué de six séquences langagières strictement organisées en termes de

Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

thématiques et de tours et de prises de parole). Une médiation efficace inclut donc le respect ritualisé à la fois du principe de coopération et du principe de négociation.

### 3.2 Comprendre le dysfonctionnement d'une médiation

Nous avons donc choisi d'étudier des médiations qui n'ont pas fonctionnées afin de les comparer avec le modèle attendu et de comprendre comment la rupture interactionnelle s'actualise-t-elle en langue. Autrement dit, nous avons essayé de comprendre pourquoi la médiation dysfonctionne et aboutit à une non-négociation, c'est-à-dire à une médiation non réussie. Nous avons donc décidé d'explorer les ruptures interactionnelles afin de mieux les comprendre pour mieux les anticiper. L'objectif étant la résolution efficace de la tension, c'est-à-dire la négociation : résoudre/traiter/gérer le nœud de tension et orienter le propos dans le sens d'un projet interactionnel commun, c'est-à-dire la recherche et l'élaboration d'un accord mutuel pour préparer les relations *à venir*.

Voici ci-après retranscrit l'extrait de médiation que nous nous proposons d'étudier :

1. Médiateur 1 : peut-être que c'est une personne qui t'a poussé/ et que tu croyais que c'était lui et c'était pas lui
2. Médié 1 : mais moi je l'ai vu
3. Médiateur 2 : comment tu pouvais le voir/ il était derrière toi
4. Médié 1 : mais après/ quand il m'a poussé/ je suis tombé et je l'ai vu + et il m'a insulté
5. Médiateur 2 : pourquoi il t'aurait insulté/ pourquoi il t'aurait poussé
6. Médié 1 : je sais pas moi/ IL est bizarre
7. Médiateur 1 : quoi tu as cru qu'il était bizarre
8. Médiateur 2 : et toi pourquoi il t'aurait poussé
9. Médié 1 : ils ont voulu faire un truc avec ses amis/ je sais pas/ mais ils ont voulu faire un truc avec ses amis pour me faire mal
10. Médiateur 1 : peut-être qu'il t'a poussé mais qu'il t'a pas fait tomber par terre
11. Médiateur 2 : il y avait peut-être quelqu'un derrière lui
12. Médié 1 : mais moi je l'ai vu
13. Médiateur 1 : mais comment tu pouvais le voir/ puisqu'il était derrière toi
14. Médié 1 : il m'a donné un coup de pied (l'élève fait le geste)
15. Médiateur 1 : ah par contre là tu viens d'inventer qu'il a mis le pied/ alors qu'avant tu le disais pas ça hein/ tout à l'heure tu ne nous l'as pas dit/ depuis tout à l'heure il dit quelque chose et maintenant il dit il a mis le pied
16. Médié 1 : oui mais c'est pareil
17. Médiateur 1 : non c'est pareil/ parce qu'avant t'a dit qu'il y avait pas le pied/ et maintenant tu dis qu'il y a le pied/ c'est bizarre non
18. Médié 2 : c'est un menteur aussi
19. Médié 1 : moi je suis un menteur
20. Médié 2 : c'est un menteur lui
21. Médiateur 1 : on parle un tour chacun s'il vous plait/ on s'adresse pas directement à l'autre
22. Médiateur 2 : vous savez quoi/ vu que vous arrivez pas à vous départager/ on va dire que c'est vous deux
23. Médié 1 : c'est lui
24. Médiateur 2 : c'est lui et c'est toi/ c'est vous deux
25. Médié 1 : non
26. Médiateur 1 : mais c'est facile de dire ça c'est lui/ c'est lui/ c'est lui/ c'est facile de dire ça
27. Formatrice : bon alors on va faire une petite pause/ donc là on bute sur quoi là

Lorsqu'on étudie cette partie de l'interaction de la médiation, on relève trois phases dans le processus de rupture qui conduit à la rupture finale (le moment où la formatrice intervient pour arrêter la médiation) : une première phase constitutive d'une montée en tension contournée Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

polémique entre médiateurs et médiés, une deuxième phase constitutive d'une montée en tension polémique toujours entre médiateurs et médiés, et enfin d'une montée en tension fulgurante entre les élèves médiés eux-mêmes.

Analysons plus spécifiquement ces trois phases de la montée en tension verbale qui conduisent à la rupture interactionnelle :

**Phase 1 : Enrayement de la négociation : Principe de non coopération indirecte et policée (sur-énonciation ménagée).**

**Montée en tension contournée à visée de polémique.**

Les M cherchent à résoudre le nœud de tension par sur-énonciation –primauté de leur point de vue en remettant en cause la qualité des faits rapportés (ils remettent en cause le manque de preuve et de fait la véracité)- tout en ménageant la face du médié (recours à des éléments de politesse négative, ils atténuent les menaces faites à la face du médié) : ils remettent en question indirectement la valeur de vérité des faits rapportés et par-là sont en rupture tant avec le principe de coopération qu'avec la ritualisation de la médiation. Autrement dit, ils tentent de focaliser l'attention des médiés sur la résolution du nœud conflictuel qui les a conduits en médiation, ils sont à la poursuite d'une non coopération policée sans recherche de négociation d'un *à venir* relationnel à (re)construire. En remettant en cause les faits rapportés par le médié et en entrant dans un processus de recherche de vérité, les médiateurs se positionnent en rupture avec le contenu de la formation du second semestre qui est de reprendre certains mots clefs (neutres et objectifs) dans la parole du médié afin d'enchaîner ensuite sur les émotions et les besoins de chacun orientés vers le futur interactionnel. C'est dans ces deuxièmes et troisièmes étapes où la verbalisation doit être plus dense. Remarquons encore que le respect des règles conversationnelles établis à partir de la médiation efficace n'est pas respecté. On relève que les médiateurs procèdent à un enlisement conversationnel en donnant systématiquement la parole au même élève médié en le questionnant sur sa version des faits. Ils ne s'en tiennent pas à recueillir et à reformuler sa version mais ils discutent sur la responsabilité de la personne qui a poussé l'élève. L'élève assure qu'il a vu l'autre élève le pousser dans son dos, ce dont manifestement les médiateurs doutent immédiatement. Ils vont chercher à le faire se contredire ou à le faire revenir sur sa version des faits. Ils se positionnent alors comme juges et non plus comme médiateurs, puisqu'ils portent un avis non-dit dans un premier temps, mais qui se manifeste par la répétitivité du même questionnement.

On observe ainsi la présence d'une montée en tension contournée polémique. Les médiateurs menacent la face du médié en produisant une argumentation à charge contournée (non directe) assortie de procédés de ménagement à la face. La négociation en termes de réparation du nœud de tension et d'organisation d'un projet interactionnel commun n'est pas convoquée en tant que telle puisque les médiateurs cherchent à ce que le médié reconnaisse ne pas avoir vu qui l'a poussé, ils cherchent à modifier sa version des faits et non pas à orienter le propos vers les émotions et les besoins des médiés à partir des faits rapportés par chacun d'eux.

Ainsi, M1 formule sa première intervention en termes de recherche de responsabilité de façon hypothétique « *Peut-être que c'est une personne qui t'a poussé/ et que tu croyais que c'était lui et c'était pas lui* ». Son hypothèse est introduite par l'adverbe modalisateur « peut-être » suivi du Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

subordonnant « que » qui remet en cause de façon ménagée (laissant possible l'argument contraire) l'objectivation du déroulé de la scène décrite par m1, avec le recours au passé composé validant la réalisation effective de la chute produite par le médié à cause de quelqu'un dont la présence est acceptée mais dont l'identité est non vérifiée « c'est une personne qui t'a poussé ». Il recourt au verbe « croire » qui a un effet correcteur sur le récit proposé par le médié « je l'ai vu » mais il est conjugué à l'imparfait qui du fait de son caractère inaccompli ouvre la possibilité à une discussion. Il utilise ensuite deux autres présentatifs produisant des effets d'emphase qui vont être atténués par le recours à l'imparfait (inaccompli laissant en suspens la réalisation effective) « c'était lui et c'était pas lui ». De fait, il produit une menace policée à la face de m1 (visant la coopération par la contrainte). Il initie donc une montée en tension polémique sous une forme indirecte (« personne » atténuation/ménagement de la face *vs* « quelqu'un d'autre-pas lui »). On observe donc la présence d'une menace à la face du médié dans cette intervention du médiateur qui remet indirectement en cause la qualité des faits qui sont rapportés par m1 (la maxime de coopération de qualité aurait été méconnue et par conséquent le principe de coopération n'est pas retenu). Va s'en suivre une confrontation qui va progressivement se cristalliser et se renforcer au fil des tours de parole.

En effet, malgré l'objection de m1 « mais MOI JE L'ai vu », (refus de la proposition du médiateur) avec recours au pronom personnel « je » doublé du pronom personnel renforcé « moi » (*vs* « lui ») et l'utilisation du passé composé (temps accompli assurant la référence à une action passée dont il est le témoin), M2 surenchérit dans sa menace indirecte « *comment tu pouvais le voir/ il était derrière toi* » en demandant à m1 de se justifier à défaut de le prendre explicitement en défaut (mise en doute avec formulation d'argument contraire indirect-non dit du type « tu ne pouvais pas le voir, tu te trompes voire tu mens ») et en utilisant à nouveau un temps inaccompli qui ménage toujours la face bien que dans le même temps une forme de provocation se réalise puisque M attend que m justifie son propos ou se résigne à se contredire.

m1 tente de réfuter la production polémique de M1 par « *mais après/ quand IL M'a poussé/ JE suis tombé et JE L'ai vu + et IL M'a insulté* » : m1 propose un argument contraire introduit par « après » et a à nouveau recours au passé composé à quatre reprises. Il convoque un temps accompli (localisation temporelle des événements introduits par la conjonction de subordination temporelle « quand ») visant la description des actions successives. Le médié reste sur l'objet, la situation, les faits, alors que le médiateur vise les « souvenirs » de la personne et lui porte un discrédit voire une disqualification de plus en plus significative.

Le second médiateur intervient alors en provoquant une demande de justification « *pourquoi il t'aurait insulté/ pourquoi il t'aurait poussé* ». Il remet en cause ce que m1 déclare en recourant au conditionnel passé, ce qui lui permet de reconstituer les événements en remettant en cause le moment qui pose problème, il déresponsabilise m2 alors que jusqu'à présent cela était seulement présumé.

m1 réagit en attaquant cette fois-ci la personne de m2 « JE sais pas moi/ IL est bizarre ». m1 quitte l'objet (l'action) et se focalise alors sur la personne de m2 (« je » *vs* « il »). La justification ici est subjective. La montée en tension s'aggrave et s'accroît à ce moment précis. L'enlisement de la négociation en termes de processus prend toute sa densité et repose sur la rupture de la coopération initiale. Acculé par les médiateurs qui le pousse à se justifier ou à se contredire, m1 propose un

nouvel argument « ILS ont voulu faire un truc avec SES amis/ je sais pas/ mais ILS ont voulu faire un truc avec SES amis pour ME faire mal ». L'argument est ici subjectif (porte sur la motivation de la personne) et non plus objectif (ne porte plus sur l'action de la personne). M1 recherche une cause, une raison : il substitue *l'être* au *faire* de m2. Les médiateurs vont cependant continuer de recourir à la même stratégie (« pourquoi il t'aurait poussé ? » ; « peut-être qu'il t'a poussé mais qu'il t'a pas fait tomber par terre » ; « il y avait peut-être quelqu'un derrière lui ? » ; « mais comment tu pouvais le voir/ puisqu'il était derrière toi ») des tours de parole 7 au tour de parole 13.

Cette phase se termine par le tour de parole 14 de m1 qui apporte une information nouvelle sur les événements passés « IL M'a donné un coup de pied (l'élève fait le geste) ».

Dans cette première phase, on observe la naissance d'un nœud de tension entre les médiateurs et un médié qui constitue justement un des risques majeurs de la médiation dans le moment le plus sujet probablement à tension (les faits). Par ailleurs, on observe aussi une rupture avec la ritualisation conversationnelle des faits. Le compte-rendu des faits par le médié est rapidement remis en question par le premier médiateur puis par le second (discrédit ménagé de la parole de m1) jusqu'à la remise en question de la personne du médié elle-même mais aussi de celle du second médié par le premier médié. Le ménagement de la face par la convocation de procédés de politesse (« peut-être », « tu croyais », ...) par les médiateurs ne sont d'aucun effet. Cette tension qui tend à se cristalliser bascule alors dans une seconde phase : à l'issue de cette première phase de la montée en tension, on observe que la montée en tension polémique contournée aggrave la tension autour de l'être et va alors rapidement devenir directe entre les médiateurs et le premier médié. Si l'objet du conflit (le fait de pousser un camarade ou le fait d'avoir été poussé par un camarade) est remis en question dans la première phase, dans la seconde phase on observe que la personne elle-même va directement être remise en question par un argumentaire à charge.

## **Phase 2 : Cristallisation du nœud de tension : Principe de non coopération directe et impolie**

### **Montée en tension polémique marquant l'échec avéré de la négociation entre médiateurs et médiés : le conflit se poursuit et s'aggrave par des procédés de menace directe aux faces.**

On assiste à partir du tour de parole 15 à la production d'une attaque frontale entre un médiateur et un des médiés « Ah par contre là tu viens *d'inventer* qu'il a mis le pied/ *alors qu'avant* tu le disais pas ça hein/ tout à l'heure tu ne nous l'as pas dit/ depuis tout à l'heure il dit quelque chose et maintenant il dit il a mis le pied ». Le médiateur discrédite la parole du médié en l'attaquant frontalement en l'accusant d'avoir « inventer » l'argument et en recourant à l'iloïement « il dit quelque chose et maintenant il dit » et en remettant explicitement en cause la pertinence et la véracité du discours de m1. Le rôle du médiateur bascule par la production de ce jugement explicite. m1 va tenter de se justifier mais M1 va l'interrompre en accentuant la polémique « non c'est pareil/ parce qu'avant t'a dit qu'il y avait pas le pied/ et maintenant tu dis qu'il y a le pied/ c'est bizarre non ».

Pris à témoin par l'iloïement et la mise en défaut de m1, M2 va renchérir et s'attaquer à son tour à m1. Une nouvelle phase est atteinte, celle de la montée en tension fulgurante entre les médiés eux-mêmes.

Ainsi dans cette seconde phase, on assiste à une rupture de l'attention conjointe vers l'objet constitutif de la négociation : la relation interpersonnelle et interdiscursive à *venir*. Une double attaque à la fois polémique et frontale a alors lieu entre les médiateurs et un des médiés dont la valeur de pertinence et de véracité de son discours est remise en question. Les médiateurs deviennent des juges en quête de la vérité passée.

### **Phase 3 : Principe de non négociation directe et impolie conduisant à la rupture définitive de la médiation.**

#### **Montée en tension fulgurante entre les médiés eux-mêmes ainsi qu'en les médiés et les médiateurs.**

On assiste à ce stade à des attaques frontales entre les médiés puis entre médiés et médiateurs jusqu'à l'intervention de la formatrice. Dans un premier temps, m2 attaque m1 en l'accusant directement de mentir « c'est un menteur » et en surenchérissant sur les propos même des médiateurs « aussi ». Il convoque la terminologie explicite de « menteur » pour finir de discréditer et de disqualifier les propos et le comportement de m1. S'ensuit une attaque directe et fulgurante entre les deux médiés « moi je suis un menteur » *vs* « c'est un menteur lui » (à deux reprises) qui va conduire à l'intervention inopérante (intervenant beaucoup trop tard) des médiateurs visant à rappeler dans un premier temps les règles « on parle un tour chacun s'il vous plait/ on s'adresse pas directement à l'autre » puis dans un second temps à réprimander les médiés par un jugement sanctionnant le comportement des médiés « vous savez quoi/ vu que vous arrivez pas à vous départager/ on va dire que c'est vous deux ». Finalement la tension s'aggrave tant côté médié (« c'est lui » ; « non ») que côté médiateurs (« c'est lui et c'est toi/ c'est vous deux » ; « mais c'est facile de dire ça c'est lui/ c'est lui/ c'est lui/ c'est facile de dire ça ») que la formatrice intervient pour interrompre la médiation. La rupture interactionnelle est alors définitivement consommée.

### **Synthèse**

A l'issue de l'analyse de cette interaction, il semble que le nœud de tension initial repose sur le fait que les deux médiés ne rapportent pas des faits convergents. Autrement dit, l'un assure que l'autre l'a poussé, alors que l'autre assure que cela n'est pas le cas. Le nœud de tension apparaît donc relativement tôt dans la procédure de négociation puisqu'il apparaît dès le témoignage de chacun des médiés sur les faits. Ce témoignage étant discordant les médiateurs s'emploient à reconstituer le scénario des faits en interrogeant l'un des médiés et en mettant en doute la véracité de ses propos. On le voit ici le rôle des médiateurs qui est de préparer les médiés à une négociation, à résoudre le conflit qui les oppose en trouvant une issue commune valorisante n'est pas celui qu'ils vont adopter dans cet échange. En effet, les médiateurs ont pour rôle de sélectionner les mots clefs les plus objectifs et les moins polémiques possibles, tels que « tu as été poussé, tu es tombé puis tu t'es retourné et tu as vu le médié 2 » *vs* « tu penses que c'est lui qui t'a poussé ». Cependant, dans leurs choix langagiers, les médiateurs se positionnent en tant que juge (recherche d'un responsable-coupable) et non pas en tant que médiateur (trouver une issue qui satisfasse chacun).

Au-delà de ce contexte, il apparaît que la montée en tension qui atteint son paroxysme dans la rupture interactionnelle définitive (interruption de la médiation) est une montée en tension qui se fait en trois étapes :

Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

- Entre les médiateurs et un des deux médiés : on observe que le médié est remis en cause par son non-respect du principe de coopération (manque d'arguments justifiant son point de vue, remise en question de la véracité de ses propos). Cette mise en cause se réalise à l'aide de procédés de ménagement des faces (atténuation des menaces) et les menaces à la face sont indirectes (implicites). La montée en tension est contournée à visée de polémique. Le principe de négociation n'est pas reconnaissable (absence de recherche de résolution coopérative de la tension et absence de construction d'un projet interactionnel commun et coopératif).
- Cristallisation de la montée en tension à travers une montée en tension polémique directe, explicite. Les menaces portées à la face du médié deviennent explicites et ne sont plus ménagées. A partir de ce stade, la coopération est définitivement absente et la négociation n'est plus du tout recherchée.
- Rupture interactionnelle suite à une aggravation de la montée en tension par fulgurance à la fois entre médiateurs et médiés ainsi qu'entre médiés eux-mêmes : la tension est explicite et sans ménagement.

Cette montée en tension rend compte d'une méconnaissance à la fois du principe de coopération (contenu) mais aussi de celui de politesse linguistique (relation) et plus généralement du principe de négociation (relation valorisant un contenu et orientée vers un projet interactionnel commun constitutif de l'enjeu même de la médiation -organiser le devenir interactionnel (relation)-) reposant sur une ritualisation spécifique (6 étapes et des tours de parole spécifiques). Ainsi lorsque la médiation échoue, il s'avère que le principe de négociation n'a pas été respecté (échec). Les médiateurs, vraisemblablement contrairement à leur propre volonté, ont initié un principe policé de non coopération lors de la première phase de l'interaction qui a conduit à un premier échec policé (politesse négative). Malheureusement la coopération ayant été remise en cause, la relation bien que ménagée a été rapidement atteinte à travers une polémique directe et non policée qui n'a bientôt plus été ménagée et qui a conduit à un affrontement fulgurant entre les différents interactants faisant disparaître toute attention conjointe sur un objet commun extérieur au passif et orienté vers l'avenir.

Il est intéressant ici de souligner que les médiateurs, en tant que véritables chefs d'orchestre de la médiation (en termes de garant des règles de fonctionnement de la médiation, que responsable de la distribution des tours de parole, ainsi que des thématiques), ont une responsabilité dans la conduite de l'interaction. On observe que la montée en tension s'initie dès lors que les tours de parole ne consistent plus seulement à exposer les faits mais à les justifier, à les prouver et lorsque les tours de parole attendus dans la ritualisation de référence ne sont pas présents. La médiation se transforme alors en procès (preuve de responsabilité, preuve d'innocence, etc) et de fait les rôles et les places ne sont plus les mêmes et surtout le sens même de l'interaction n'est plus celui d'une médiation mais d'un procès. Les médiateurs ont donc un rôle très précis et très strict à tenir pour assurer une efficacité à la médiation : un rôle à la fois conversationnel et langagier à travers le respect d'un principe de négociation reposant à la fois sur un contenu conversationnel et langagier mais aussi sur l'élaboration d'une relation interpersonnel spécifique. Nous remarquerons encore que les ménagements à la face (principe de politesse, élaboration de la relation) ne suffisent pas à eux tout seuls pour satisfaire au principe de négociation, il est important de ne pas remettre en question (ce n'est pas le lieu) les principes de coopération (autrement dit, discuter la pertinence de

la version des faits d'un des médiés revient à remettre en question son respect de la maxime de qualité de son propos et de fait son principe de coopération).

Au final, on observera que la montée en tension dont nous venons de rendre compte se décompose en trois phrases qui conduisent les interactants de l'échec progressive de la négociation par remise en question du principe de coopération (phase 1 et phase 2, sur-énonciation des médiateurs sur le médié mis en cause, recours inefficace pour éteindre la tension à la politesse linguistique négative, nœud de tension entre médiateurs et médié) et plus largement au principe de négociation (rupture de l'attention conjointe vers un objet commun, l'élaboration de la relation interpersonnelle et interdiscursive à *venir*) à une rupture avérée (sur-énonciation frontales et fulgurantes entre médiateurs et médiés, et entre les médiés eux-mêmes phase 3) conduisant à l'interruption de la médiation et donc à son échec.

#### 4. Conclusion

Notre étude a mis en avant qu'une négociation réussie était constitutive d'une mise à jour la tension vécue et éprouvée et d'un regard commun vers *l'à venir*. Ainsi la verbalisation de la tension vécue et éprouvée à travers des schémas syntaxico-sémantiques, des règles conversationnelles (tours de parole pré-déterminés, interlocuteurs spécifiques, régulation des interventions en fonction des étapes) et une structuration de la médiation en étapes spécifiques se succédant temporellement sont nécessaires :

- Reformulation ou reprise de ce que le médié dit, décrit (les faits sont rappelés de la place de chaque médié) par les médiateurs ;
- Reprise des émotions de l'autre par chacun des médiés (décentration). On tisse/reconstruit des liens en prêtant attention à la parole de l'autre (en la reformulant) ;
- Verbalisation de ses propres émotions (sentiments) et des solutions que l'on propose pour chacun des médiés : ce que l'on vit, éprouve, souhaite ;
- Une fois verbalisés par chacun des médiés, réunion, tour à tour, des besoins par le médiateur (besoins verbaliser par chacun) ainsi que des solutions proposées (les points communs sont choisis et relevés) ;
- Proposition par les médiateurs d'un accord mutuel à partir des mots émergents dans les discours des médiés (au moment de la verbalisation des besoins et des solutions). Cet accord sera repris et validé par les médiés

Au contraire un échec de la négociation met en avant une absence de palier, un refus de prêter attention à la parole de l'autre par absence de reprise ou d'écoute donnant naissance à une confrontation verbale dont le médiateur lui-même est à l'origine et à une rupture du rituel du fonctionnement conversationnel. En effet, dans notre corpus, ce dernier devient juge en posant des questions polémiques en ce qu'elles mettent en cause l'objectivité du médié (« peut-être que c'est une personne qui t'a poussé/ et que tu croyais que c'était lui et c'était pas lui »), la véracité de ses dires (« comment tu pouvais le voir/ il était derrière toi ») ou encore la part de responsabilité des médiés (« vous savez quoi/ vu que vous arrivez pas à vous départager/ on va dire que c'est vous deux »). On aura observé que dans ces différentes situations, on n'est plus dans le récit, dans la verbalisation des émotions et des besoins mais dans la quête d'identification, la recherche du responsable. Ce qui conduit assez rapidement à une cristallisation de la montée en tension : on aura observé l'émergence d'une montée en tension contournée polémique mettant en lumière un principe de non coopération policée (sur-énonciation ménagée) qui conduit à une montée en tension polémique à charge (entre M et m1) jusqu'à une montée en tension fulgurante entre les médiateurs et les médiés mais aussi entre les médiés eux-mêmes.

Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

On observe enfin que dans l'interaction étudiée le principe de non coopération est mis en avant de façon policée (ménagement des faces, volonté de trouver une solution au conflit de façon sur-énoncé -un point de vue prime sur l'autre-). Cependant si le principe de non coopération est mis en avant, et bien que la politesse (négative) linguistique soit présente, le principe de négociation est inexistant (impossibilité de résoudre le conflit en orientant le propos vers (ou en conformité à) un projet interactionnel commun, absence de bienveillance réciproque) et l'interaction de médiation est conduite à un échec interactionnel. Ainsi notre étude met en avant deux points : le premier est qu'il y a négociation s'il y a à la fois coopération et politesse linguistique ; le second est que même si la non coopération est policée, elle ne peut plus aboutir à une négociation, donc il est important de ne pas remettre en cause le principe de coopération d'un des médiés à l'occasion d'une médiation volontaire. En remettant en cause la valeur de vérité des faits rapportés par un des médiés, les médiateurs font disparaître la coopération inhérente à la ritualisation de la négociation.

Au contraire, dans le cadre d'une médiation efficace, on aura observé que les schémas syntaxico-sémantiques (en termes de contenus langagiers -faits, émotions, besoins, solutions) et les contenus conversationnels (en termes de répartition des tours de paroles, temps de reformulation, etc.-) s'inscrivent dans des rituels interactionnels spécifiques qui sont essentiels pour réussir la médiation et sont de fait constitutifs d'un principe de négociation constitutif à la fois d'un contenu et d'une relation positive (coopération et attention conjointe sur un projet interactionnel commun et finalement éviter les nœuds de tension potentielle).

Nos résultats montrent donc que les pratiques langagières et conversationnelles sont au cœur du dispositif de médiation par les pairs et que leur appropriation et leur respect sont nécessaires pour éviter tout regain de la montée en tension entre les médiés mais aussi et surtout entre médiateurs et médié(s). L'appropriation des structures syntaxico-sémantiques, structurelles et conversationnelles visant la structuration de l'interaction autour des six grands axes (présentation, faits, émotions, besoins, solutions et formalisation de la négociation) (cf. concept de fonction patrimoniale du langage : Rey, Gomila et Romain, 2013 ; Rey, Romain et DeMartino, 2015) ainsi que celle du rituel conversationnel (tours de parole stricts) par les médiateurs afin de sécuriser la parole, de libérer la mise en mots des émotions et surtout de faire naître une relation interdiscursive et interpersonnelle négociée entre médiés s'avèrent donc nécessaire pour de futurs médiateurs (en termes de formation).

## Références

AMIGUES, R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000). Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle. Paris : Retz.

AUGER, N., FRACCHIOLLA, B., MOÏSE, C. & SCHULTZ-ROMAIN, C. 2008. De la violence verbale : pour une sociolinguistique des discours et des interactions, in *Actes du Premier Congrès Mondial de Linguistique Française*, edited by J. DURAND, B. HABERT and B. É. LAKS, Paris.

AUSTIN, J. L. 1962. *How to do Things with Words*. Oxford University Press Oxford.

BOUSFIELD, D. 2008. *Impoliteness in Interaction*, Amsterdam, John Benjamins.

Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), *Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux »*. Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

BROWN P. & LEVINSON S., 1978 Universals in language use : Politeness phenomena, pp. 56-289 in *Questions and politeness. Strategies in social interaction.*, edited by E. GOODY. Cambridge University Press, Cambridge.

BROWN, P. & LEVINSON, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use*; Cambridge University Press, Cambridge.

CLARK, H. (1996) *Using language*, Cambridge, Cambridge University Press.

CULPEPER, J, BOUSFIELD, D & WICHMANN, A . 2003, Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of pragmatics*, 35, 1545-1579.

DECHAUX, J.-H. 2010. Rousseau et la médiation symbolique entre les hommes : contribution à un individualisme structurel. *Sociologie*, Vol. 1, p. 273-286.

DOUGLAS, M. (1992). De la souillure, La Découverte.

FRACCHIOLLA, B., MOÏSE, C., ROMAIN, C. & AUGER, N. 2013. Introduction. In *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives* edited by Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. et Auger, N. Presses Universitaires de Rennes.

GOFFMAN, E. 1973a. *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Editions de Minuit, Paris.

GOFFMAN, E. 1973b. *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Editions de Minuit, Paris.

GOFFMAN, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Editions de Minuit, Paris.

HATCHUEL, F. (2005). « Rituels d'enseignement et d'apprentissage », *Hermès, La Revue* 2005/3 (n°43), p. 93-100.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1992. *Les interactions verbales. Tome 2*. Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1996. *La conversation*. Seuil, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2005. *Le Discours en l'interaction*, Paris, Armand Colin.

LAKOFF, R. 1972. Language in context. *Language* 48 : 907-927.

LAKOFF, R. 1973. The Logic of Politeness ; or, Minding your p's and q's, pp. 79-105 in *The Ninth Conference on Performatives, Presupposition, and Implicatures*. Center for Applied Linguistics, Arlington.

LEECH, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Longman, Londres/New York.

MCFARLAND, D. (dir.). (2005). *Dictionnaire du comportement animal*, Paris, Robert Laffont, 1990. Christiane MONTANDON, « Règles et ritualisations dans la relation éducative », *Hermès, La Revue* 2005/3 (n° 43), p. 87-92.

MEIRIEU, P. (2015). Des rituels oui...Mais lesquels? . Le café pédagogique. En ligne [http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015\\_Article\\_635581990197013615.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015_Article_635581990197013615.aspx) , consulté le 18 avril 2016.

Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux ». Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.

- REY, V., GOMILA, C. & ROMAIN, C. (2013). *La détresse langagière*, Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- REY, V., ROMAIN, C. & DEMARTINO, S. (2015). La fonction patrimoniale du langage : une remédiation des troubles langagiers chez des adolescents autistes sans déficit intellectuel. *Cahiers de santé publique et de protection sociale*, n°17, 17-22.
- REY, V. ROMAIN, C. & DEMARTINO, S. (2013). Tensions interactionnelles en milieux de scolarisation hospitalière et scolaire : de la détresse langagière aux pratiques langagières relationnelles et médiatrices favorisant des espaces sociaux apaisés. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 2013/1.
- ROMAIN, C. & LORENZI, N. 2013. Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège. In Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. et Auger, N. *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*. Presses Universitaires de Rennes.
- ROMAIN, C. & REY, V. 2016. Enjeux sémantiques des actes de langage menaçants en classe : de la menace argumentative positive à la menace polémique négative. In Olga Galatanu, Ana-Maria Cozma et Abdelhadi Bellachhab (dir.), *Représentations du sens linguistique : les interfaces de la complexité*, (pp. 321-336). Bruxelles : Peter Lang.
- ROMAIN C. & REY V. 2014. « Montée en tension, répétition lexicale, co-énonciation et sur-énonciation dans l'interaction entre enseignant et élève(s) ». In Franck Neveu, Peter Blumenthal, Linda Hriba, Annette Gerstenberg, Judith Meinschaefer et Sophie Prévost (Eds.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2014*, Université libre de Berlin, 2014, Institut de Linguistique Française, Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde. EDP Sciences. p. 2165-2178.  
[http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf\\_cmlf14\\_01062.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01062.pdf)
- ROSENBERG, M. 2016. *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Paris : La découverte.
- ROULET E., 1985, *L'Articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. et JEFFERSON, C. 1978 : "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation", in Schenkein (éd.): 7-55 (1ère éd. 1974, *Language*, n°50).
- SEARLE, J. R. 1969. *Speech Acts*. Cambridge University Press, Cambridge.
- WINKIN, Y. (2005). « La notion de rituel chez Goffman. De la cérémonie à la séquence », *Hermès, La Revue* 2005/3 (n° 43), p. 69-76.
- WULF, C. & GABRIEL, N. (2005). « Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales », *Hermès, La Revue* 2005/3 (n° 43), p. 9-20.
- Romain, C. et Rey, V. (2017). Médiation entre pairs au collège : principe de négociation et pratiques langagières au service d'une montée en tension négociée. In I.-A. Mateiu (Ed.), *Actes du colloque international « La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux »*. Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai, 367-392.