



**HAL**  
open science

# Relations, tensions et interactions verbales. De la régulation à la rupture

Christina Romain

► **To cite this version:**

Christina Romain. Relations, tensions et interactions verbales. De la régulation à la rupture. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2019. tel-03008623

**HAL Id: tel-03008623**

**<https://hal.science/tel-03008623>**

Submitted on 16 Nov 2020

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

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

*Université Grenoble Alpes*

*2019-2020*

# **Relations, tensions et interactions verbales**

## **De la régulation à la rupture**

**Christina Romain**

### **Habilitation à Diriger des Recherches**

Sciences du langage

Soutenance le vendredi 4 octobre 2019

#### ***Membres du Jury***

***Catherine Brissaud, Professeure, Université Grenoble Alpes,  
Isabelle Clerc, Professeure, Université Laval, Québec (Canada),  
Béatrice Fracchiolla, Professeure, Université de Lorraine,  
Luca Greco, Professeur, Université de Lorraine,  
Claudine Moïse, Professeure, Université Grenoble Alpes,  
Sébastien Pesce, Professeur, Université d'Orléans,  
Véronique Rey, Professeure, Aix-Marseille Université***







*MERCI*

à Claudine pour sa présence, son exigence, sa rigueur, pour m’avoir aidée à cheminer, à comprendre, à questionner, à avancer, à continuer,

à Nolwenn pour la dernière relecture, attentive et rigoureuse,

à Béatrice pour son soutien, sa confiance, sa force, son énergie,

à Véronique pour sa présence, sa stimulation, sa curiosité, son rire,

à Catherine Brissaud, Isabelle Clerc, Béatrice Fracchiolla, Luca Greco, Sébastien Pesce et Véronique Rey d’avoir accepté de participer à mon jury de soutenance.



C'est avec regret que j'informe mon lecteur de ma renonciation au recours à l'écriture inclusive. Cette décision s'est imposée à moi par souci de simplification afin d'éviter de surcharger l'aspect formel de cet écrit.



# Sommaire

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>8</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>14</b>
1. DES RENCONTRES .....	14
2. PRESENTATION DE LA SYNTHÈSE .....	20
<b>1. TERRAINS D'ETUDE ET DEMARCHE</b> .....	<b>25</b>
1.1 MES TERRAINS ET MES OBJECTIFS .....	25
1.2 MA DEMARCHE .....	42
POUR CONCLURE .....	67
<b>2. L'INTERACTION VERBALE ET SON CONTEXTE</b> .....	<b>69</b>
2.1 LES NOTIONS D'INTERACTION ET D'INFLUENCE RECIPROQUE .....	70
2.2 DU RISQUE DE L'INTERACTION SOCIALE A CELUI DE L'INTERACTION VERBALE .....	75
2.3 LA POLITESSE LINGUISTIQUE ET LES ACTES DE LANGAGE .....	79
2.4 LES TAXEMES OU INDICATEURS MULTIMODAUX DE LA RELATION INTERACTIONNELLE .....	98
POUR CONCLURE .....	100
<b>3. LA RUPTURE INTERACTIONNELLE</b> .....	<b>101</b>
3.1 LE CONFLIT ET LA MONTEE EN TENSION .....	104
3.2 LA NEGOCIATION .....	109
3.3 CARACTERISTIQUES DES DEUX FONCTIONNEMENTS DISCURSIFS .....	119
3.4 USAGES DISCURSIFS DIFFERENCIES, COMMUNICATION NON VIOLENTE, EMOTION ET POLITESSE .....	131
3.5 LE MALENTENDU INTERACTIONNEL .....	135
3.6 NORMES INTERACTIONNELLES ET VARIATION DES PRATIQUES LINGUISTIQUES DES ENSEIGNANTS .....	141
POUR CONCLURE .....	142
<b>4. LA MODELISATION DE LA MONTEE EN TENSION VERBALE</b> .....	<b>144</b>
4.1 UNE TYPOLOGIE DES ENSEIGNANTS .....	146
4.2 LA GESTION DE LA MONTEE EN TENSION VERBALE ET LA RELATION PEDAGO-DIDACTIQUE .....	168
4.3 REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET PROFIL OU USAGE DISCURSIF .....	173
4.4 SYNTHÈSE .....	177
4.5 POUR ALLER PLUS LOIN : DE LA TENSION VERBALE EN FACE A FACE A CELLE ASYNCHRONE .....	178
<b>5. TENSIONS VERBALES EN FACE A FACE ET ASYNCHRONE</b> .....	<b>181</b>
5.1 ENJEUX DE POLITESSE INTERACTIONNELLE ET ECRITS DES REDACTEURS PROFESSIONNELS .....	181
5.2 LES COURRIELS EN CC EN MILIEU UNIVERSITAIRE .....	193
<b>6. RUPTURE OU NEGOCIATION. DE L'ANALYSE DES ACTES DE LANGAGE A L'INTENTION INTERACTIONNELLE</b> .....	<b>204</b>
6.1 L'INTENTION DANS L'ECHANGE PEDAGO-DIDACTIQUE .....	205
6.2 LES ACTES DE LANGAGE COMME VECTEUR DE L'INTENTION .....	210
6.3 INTENTION, ENGAGEMENT ET RUPTURE INTERACTIONNELLE .....	216
6.4 SINCERITE ET BIENVEILLANCE DANS LA RECEPTION DE L'INTENTION .....	219
POUR CONCLURE .....	221
<b>7. DEVELOPPEMENT DE LA LANGUE ET ACQUISITION LANGAGIERE</b> .....	<b>223</b>
7.1 DES FONCTIONS DU LANGAGE A LA FONCTION PATRIMONIALE DU LANGAGE .....	225
7.2 LA FONCTION PATRIMONIALE DU LANGAGE DANS L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL .....	230
7.3 LA FONCTION PATRIMONIALE DU LANGAGE AVEC DES ADOLESCENTS AVEC AUTISME SANS DYSFONCTIONNEMENT INTELLECTUEL .....	238
POUR CONCLURE .....	240

<b>8. PERSPECTIVES .....</b>	<b>241</b>
<b>8.1 PRINCIPAUX RESULTATS.....</b>	<b>241</b>
<b>8.2 LA MULTIMODALITE COMME OUTIL ET L'ETHNOGRAPHIE COMME METHODE.....</b>	<b>247</b>
<b>8.3 INTERACTIONS VERBALES ASYNCHRONES.....</b>	<b>255</b>
<b>9. CONCLUSION .....</b>	<b>258</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>261</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>264</b>
<b>ANNEXE : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION .....</b>	<b>288</b>

*On compare parfois la classe à une scène de théâtre, on voit bien pourquoi : le dispositif quasi scénique de l'espace-classe, un enseignant qui semble être dans la position d'un acteur, que l'on regarde et juge, un public qui participe à l'interaction, un temps alloué à l'avance à la rencontre. [...] Mais, fondamentalement, enseigner n'est pas jouer, pas plus qu'apprendre ne l'est. Car lorsque le rideau tombe, chacun repart avec la mémoire de ce qui s'est passé.*  
(Cicurel, 2015, p. 6-7)



Mon sentiment de manque de temps reflète le propre de nos obligations et de nos échéances d'universitaires, de chercheurs. Ces vingt dernières années, j'ai couru après le temps. De projets de recherche en articles, de formation continue en recherches-actions, j'ai avancé sans jamais vraiment me poser. Lorsqu'en 2012 l'idée de formaliser une Habilitation à Diriger des Recherches est née, portée par mes collègues-amies les plus proches, j'ai eu du mal à laisser cheminer cette envie, et plus encore, à prendre du temps pour y réfléchir sérieusement. J'ai commencé à écrire en 2014 et produit un premier texte deux ans plus tard, en 2016. Mais il m'a fallu encore deux années, jusqu'en 2018, pour entrer véritablement dans la synthèse, renoncer à aller vite, accepter de me poser et porter un regard réflexif sur mes recherches, regarder derrière et non plus seulement devant. L'exercice a été difficile jusqu'au moment où j'ai décidé de m'ancrer dans le temps présent, résolument. Prendre le temps m'a permis de cerner mes manques, mes doutes, mes incertitudes mais également de redécouvrir mon ancrage épistémologique, mon socle de travail, mes objets d'études et leurs corrélations. Après la première étape d'écriture, j'ai profité du temps que je m'étais réapproprié pour démêler mon texte et mieux comprendre mon cheminement. J'avoue ne plus être la même à l'issue de cette synthèse, j'avoue aussi ne plus porter la même attention au temps et j'avoue encore que mon écrit m'a permis de tourner une page de ma vie, la page de la course sans retour. Ainsi, j'ai éclairé mon chemin à venir en conservant un regard emboîté sur les années passées.

Depuis une vingtaine d'années, mes travaux se sont tissés au gré de différents enjeux dont j'ai pris conscience en rédigeant ce texte. Il a été l'occasion pour moi de questionner mon ancrage théorique dont j'ai pu mesurer l'évolution. Depuis le début je me situe en analyse conversationnelle dans le cadre des interactions verbales en classe entre enseignants et élèves et en linguistique interactionnelle centrée sur les échanges conflictuels. Les échanges situés, organisés et structurés dans le temps rendent compte de procédés discursifs spécifiques à la classe mais non pré-existants à l'interaction elle-même. Avec le temps ma pensée a évolué et j'ai progressivement intégré la dimension sociale de l'interaction verbale ; je me situe davantage aujourd'hui, dans la perspective d'une ethnographie de la salle de classe, dans une perspective de linguistique interactionnelle impliquée. Ma trajectoire de recherche s'est donc affinée au fil des années et cela est, en partie, lié à l'évolution de mes corpus. Si, les interactions verbales en milieu scolaire ont toujours occupé une place centrale dans mon travail, j'ai également travaillé, depuis le début des années 2010, d'une part sur les interactions verbales électroniques asynchrones en milieu universitaire, entre enseignants, d'autre part, sur les productions d'écrits des rédacteurs professionnels. Ces choix, à la fois conceptuel et

méthodologique, ont eu pour ambition d'éclairer encore plus précisément mon analyse des interactions verbales *in praesentia*, de me projeter dans des perspectives de recherche nouvelles et d'accompagner de jeunes chercheurs pour de futurs projets et peut-être, je l'espère, d'assumer de futures responsabilités scientifiques et institutionnelles.

# Introduction

## 1. Des rencontres

Mon parcours a été émaillé de rencontres déterminantes qui m'ont aidée à cheminer et à avancer dans mon analyse des échanges et plus particulièrement de ceux qui, en interaction, pouvaient présenter des ruptures.

### 1.1 Mes études de droit

En 1996, j'ai obtenu une maîtrise en droit mention carrières judiciaires et un diplôme universitaire en sciences pénales et en criminologie. Alors en stage au tribunal pour enfants de Marseille, j'ai assisté à de nombreuses audiences mais l'une d'entre elles m'a particulièrement marquée. Un jeune mineur comparait pour vol. Un jeune de plus, un jeune des quartiers réputés difficiles de Marseille de plus, un jeune qui avait quitté le milieu scolaire, encore, et finalement un jeune qui avait commis un vol. Un vol qui n'était au moment de son entrée dans la salle qu'un vol de plus à traiter pour ces magistrats. Mais ce jour-là, ce jeune-là a eu un comportement différent de celui des autres jeunes que nous avons vus tout au long de la journée. Réciproquement les magistrats ont eu eux aussi un comportement différent, jusqu'à la greffière elle-même. Un lien s'est créé entre le jeune et les magistrats, un contact, une relation différente, un échange différent. Et ce alors même que la tension verbale avait sous-tendue l'interaction verbale entre les magistrats et le jeune (notamment dès son initiation par le rappel des faits). J'ai pu constater que la justice pouvait être rendue tout en restant humaine. Elle l'était alors sans hasard ni aveuglement, elle l'était grâce au contact en face à face, aux échanges et à leurs contenus, à l'écoute de l'autre, au choix des mots, à l'expression des émotions, à la prise en compte de l'autre, etc. Mais elle était également humaine grâce au regard, à la façon de se tenir, aux mimiques, au respect des tours de parole. Tous ces éléments, et d'autres encore, contribuaient à la construction de la relation interpersonnelle (état de la relation entre des individus) qui se poursuivait progressivement et sinueusement, à chaque nouveau tour de parole... où chaque nouvelle intervention revêtait un nouvel enjeu qui pouvait faire basculer en quelques instants une relation déjà établie.

## 1.2 Mes études en Sciences du langage

Je sortais de cette audience avec des questions et une envie de comprendre ce qui s'était passé dans ce contexte de tension. Questions, que je formulerais ainsi aujourd'hui : pourquoi et comment des liens discursifs et relationnels peuvent-ils se lier entre ces individus ? Ce questionnement et cette curiosité de comprendre le fonctionnement verbal des interactions en face à face en contexte de tension verbale m'a conduite à m'inscrire cette même année en licence de Sciences du langage à l'Université de Provence. J'entamais alors un nouveau cursus qui allait me faire découvrir un monde parallèle, que je ne soupçonnais pas. J'allais comprendre bien des choses à commencer par ce qui s'était joué ce jour-là, dans cette salle d'audience du tribunal pour mineurs de Marseille. Cette discipline allait me permettre de m'outiller à l'analyse des interactions verbales à travers les perspectives énonciatives, pragmatiques, mimogestuelles et prosodiques.

C'est en maîtrise, en 1998, que j'ai croisé le chemin de Claude Vargas, alors professeur des universités en Sciences du langage à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) d'Aix-en-Provence. Il m'a proposé de travailler dans le milieu de l'éducation, d'explorer et de comprendre les enjeux des interactions verbales en classe et de questionner les limites des différences socioculturelles entre élèves, entre établissements scolaires, etc. Il m'a suivi pour mes mémoires de maîtrise et de DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies), portant sur l'analyse des productions narratives de l'école primaire pour l'un et du collège pour l'autre, dans des contextes socioculturels différenciés. J'ai ensuite écrit une thèse sur la *Gestion du positionnement des places discursives dans une interaction didactique en milieux socioculturels différenciés*. Plus tard, j'ai préféré utilisé la dénomination « interaction péda-go-didactique » en lieu et place de celle d'« interaction didactique » afin de prendre en compte non seulement la dimension didactique mais aussi la dimension pédagogique de ce type d'interaction spécifique entre enseignant et élèves. Je conçois la dimension didactique à travers l'articulation des trois composants du triangle didactique (enseignant, élève et savoir), et la dimension pédagogique à travers la relation interpersonnelle entre enseignant et élèves (c'est-à-dire, la relation sociale unissant deux personnes dans une interaction verbale) qui se matérialise à travers la relation interdiscursive (la relation qui est donnée à voir dans le discours), qui elle-même agit en retour sur la construction et le devenir de la première. Cette interaction peut donc intervenir tantôt à des moments précis d'enseignement et tantôt à des moments de classe intermédiaires du type « changement d'activité » ou encore « entrée dans la classe et installation des élèves » (articulant seulement deux composants : enseignant et élèves). Aujourd'hui, j'ajouterai à côté

de la notion d'« interaction pédago-didactique » celle de « gestion de classe ». Ou plus spécifiquement, j'ajouterai celle d'élaboration par l'enseignant d'une relation interpersonnelle spécifique que donne à voir la relation interdiscursive à travers la « gestion de classe ». Les études sur la « gestion de classe » analysent, en effet, les pratiques discursives de l'enseignant, constitutives de la mise en place, de la stabilisation voire du rétablissement des conditions interactionnelles favorables à l'apprentissage tout comme à l'enseignement (Archambault et Chouinard, 1996). De même, elles sont favorables à la prise en compte de la complexité de l'environnement, des besoins des élèves ainsi que des programmes officiels (Charles, 1996 ; Nault et Fijalkow, 1999). Dans cette perspective, Thérèse Nault et Jacques Fijalkow (1999, p. 452) précisent l'existence d'un modèle de gestion de classe reposant sur des actes réfléchis de l'enseignant visant *in fine* la production des apprentissages (Nault, 1998). Plus finement encore, Francine Cicurel (2011a, p. 119) décrit l'agir professoral comme

« l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné ».

Selon moi, la rupture dans l'interaction verbale en classe, objet de toutes mes attentions, entre dans cet agir professoral de l'enseignant du fait de la présence d'actes discursifs automatisés, voire réfléchis, et de faits reproductibles. Par conséquent, lorsque j'évoque la gestion de la relation interdiscursive ou encore la gestion de la tension verbale, j'entends par *gestion* la stratégie utilisée par l'enseignant de façon plus ou moins consciente pour maîtriser une situation, c'est-à-dire pour la prendre en charge. Je n'associe pas à la gestion le sens de *se rendre maître ou de diriger* mais davantage celui de *construire, réparer, renforcer ou détruire* », et d'« agir en termes de réaction à une situation ».

### **1.3 Le groupe de recherche sur la violence verbale, une rencontre décisive**

Parallèlement à la rédaction de ma thèse, j'ai passé une maîtrise en français langue étrangère qui m'a amenée à enseigner en 2001 à l'Institut Américain d'Avignon. A cette occasion, la directrice académique Hilligje van't Land (actuellement secrétaire générale de l'Association Internationale des Universités dont le siège est à l'Unesco à Paris) m'a présentée à Claudine Moïse, alors Maitresse de Conférences à l'Université d'Avignon (aujourd'hui professeure des universités à l'université Grenoble Alpes), et Nathalie Auger (aujourd'hui professeure des universités à l'université Montpellier 3) qui venaient de constituer un groupe de recherche sur

l'« analyse des ruptures dans les rituels interactionnels » portant un projet financé alors par la Politique de la Ville. A partir de 2003, avec l'arrivée de Béatrice Fracchiolla (aujourd'hui professeure des universités à l'université de Lorraine, Metz), nous avons formé un groupe de quatre linguistes. Nos travaux portent depuis sur la description de la violence verbale dans différents contextes interactionnels : violence scolaire, violence genrée, violence médiatique, violence sexuelle et violence dans l'espace public. Au sein du groupe, tout comme désormais avec ma collègue Nolwenn Lorenzi, j'étudie la description et l'analyse de la montée en tension en classe et sa gestion par les enseignants. Ce terrain a été central dans mon parcours depuis mon mémoire de DEA jusqu'à mon intégration en tant que Maitresse de conférences à l'IUFM d'Aix-en-Provence. Cela m'a conduite à participer à différentes recherches-actions, en partenariat avec le rectorat de l'académie d'Aix-Marseille et plus récemment de l'académie de Bordeaux, et en partenariat avec la Maif (Mutuelle d'Assurances des Instituteurs de France) et l'ANCP (Association Nationale des Conseillers Pédagogiques). Toutefois, bien que se situant au cœur de mon analyse, le terrain scolaire n'est pas le seul auquel je porte un intérêt. Je me suis également intéressée, avec Béatrice Fracchiolla, aux débats présidentiels mais aussi et surtout aux interactions verbales asynchrones à travers les échanges électroniques entre collègues universitaires. Puis, avec Véronique Rey, j'ai questionné les productions des rédacteurs professionnels (dont le métier consiste à écrire pour autrui) dans le cadre de missions les conduisant à produire des écrits dans un contexte de tension (entre mandataire de l'écrit et destinataire de ce même écrit). Ces terrains m'ont ainsi permis d'éclairer et, sous certains aspects, de mieux comprendre l'enjeu des interactions verbales en classe dans la dynamique intentionnelle de la gestion de la tension verbale. De même, ils m'ont permis de définir la montée en tension comme reposant

« sur un désaccord, dans le sens où des interactants (ou l'un des interactants par rapport à l'autre) se trouve(nt) en opposition interactionnelle matérialisée par un élément émergeant dans le discours. Ce désaccord se verra alors soit négocié, soit sera constitutif d'une cristallisation qui conduira à une rupture interactionnelle » (Romain et Rey, *soumis*).

En conséquence, j'envisage la tension interactionnelle comme l'émergence verbale d'un différend voire d'une (potentielle) rupture entre les interactants apparaissant à travers un échange ou une unique intervention.

Ces rencontres qui ont émaillé mon parcours ont toutes donné lieu à des collaborations qui se poursuivent encore aujourd'hui. Elles ont visé à analyser et comprendre le fonctionnement de la montée en tension dans les rituels interactionnels et finalement à modéliser un continuum de

la violence verbale. Depuis vingt ans, ces collaborations m'ont portée et motivée pour toutes les recherches que j'ai pu entreprendre.

#### **1.4 L'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation**

Je parlerai ici d'une rencontre, dans mon cursus de chercheuse, qui a eu lieu au sein de ma propre université. Véronique Rey (professeure des universités à Aix-Marseille Université) a été un de mes professeurs lors de mes études de linguistique. Nous nous sommes finalement retrouvées une dizaine d'années plus tard au sein de l'IUFM d'Aix-Marseille où nous sommes devenues collègues de travail puisque nous enseignons toutes deux dans le master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Véronique Rey est linguiste. Titulaire d'un DEA d'ethnologie et d'un DEA et d'une thèse de phonétique, elle n'a eu de cesse d'allier, à la fois dans ses enseignements et dans son parcours de chercheuse, ces deux disciplines. Son implication dans la formation initiale et continue des enseignants l'a amenée à développer deux concepts majeurs au sein de son laboratoire, Centre de Recherche et de Documentation sur l'Océanie, UMR 7308 : la fonction patrimoniale du langage qui questionne la transmission de l'oralité (non dans une approche développementale mais dans une approche de stimulation par partage de l'oralité entre l'enfant et l'adulte), et l'éducation de la voix parlée et chantée par une approche ethnolinguistique sur les gestes. Sollicitées par les circonscriptions de notre académie pour intervenir dans la formation des enseignants sur le développement et la transmission du langage à l'école primaire principalement<sup>1</sup>, nous avons été conduites à travailler ensemble et à entamer des recherches et des projets académiques communs. Depuis huit ans, nous avons ainsi développé le concept de fonction patrimoniale du langage et avons modélisé la montée en tension verbale en classe et les différentes formes de leur gestion (de la petite section de maternelle au collège et en lycée professionnel). J'y reviendrai plus loin dans mon propos, cependant je précise ici que par « patrimoniale » nous entendons la transmission de la langue orale à travers la stimulation ritualisée de l'attention et de la pratique conjointe entre enseignant et élèves. La dimension patrimoniale réside dans l'élaboration d'un contenu partagé d'activités de soufflerie, de virelangues/allitérations, de chants et d'histoires racontées. L'idée est d'articuler dans un temps ritualisé et hors évaluation normée, la dimension physique (gestes vocaux) et la dimension interactionnelle (sociale et culturelle). Ce contenu est envisagé non pas en termes de patrimoine langagier commun à tous les élèves de tous les établissements scolaires

---

<sup>1</sup> Développement du langage, pathologies du langage, ateliers stimulant la parole chez les jeunes élèves et compréhension et gestion des phénomènes de montée en tension verbale vers la violence verbale.

de France, mais comme commun *a minima* à un groupe constitué d'un enseignant et de ses élèves et visant à stimuler la production et la réception langagière. Ce point sera décrit dans la section dédiée à la fonction patrimoniale du langage (section 7). L'essentiel de nos travaux a fait l'objet de formations continues auprès des enseignants de notre académie et de recherches-actions en partenariat avec le rectorat d'Aix-Marseille (notamment en partenariat avec la Dafip, Délégation Académique à la Formation et à l'Innovation Pédagogique), mais aussi à travers un projet académique d'expérimentations et d'innovations du rectorat de l'académie de Bordeaux. Nous sommes également intervenues via les sollicitations ponctuelles et individuelles de la Maif auprès des jeunes enseignants et de l'ANCP auprès des conseillers pédagogiques de toute la France.

Avec Véronique Rey et Marie-Emmanuelle Pereira (professeure agrégée de lettres modernes), nous avons également mené des recherches portant sur l'écriture des rédacteurs professionnels. Nous y avons questionné les interactions verbales asynchrones à travers l'étude de leurs productions singulières. En effet, en 2011, le master Meef a ouvert un parcours rédaction professionnelle, en partenariat avec l'université de Sherbrooke au Québec, Canada. Véronique Rey et Marie-Emmanuelle Pereira ont été nommées co-responsables de ce parcours et j'ai été sollicitée pour y prendre en charge un cours sur l'énonciation et la pragmatique. Ce cours a été l'occasion de croiser à nouveau nos forces autour de la didactisation de ce domaine d'enseignement et de la gestion (traitement, choix, considération, etc.) de la tension par les rédacteurs professionnels dans leurs productions. Ce nouveau domaine d'étude a été pour moi l'occasion de me questionner sur la gestion des relations interpersonnelles via la modalité de l'écrit et non plus seulement celle de l'oral. C'est par ailleurs une étude que j'avais débutée avec Claudine Moïse puis avec Béatrice Fracchiolla dans le cadre de l'analyse de courriels professionnels.

### **1.5 Des rencontres et des corpus**

Mon parcours est donc marqué par mon intérêt pour différentes formes de corpus<sup>2</sup> à partir d'un cadre théorique pluriel mais connexe<sup>3</sup> et en lien avec mon appartenance à une Espé<sup>4</sup>. Ce

---

<sup>2</sup> A titre principal : interactions péda-gogico-didactiques, médiation scolaire, courriels en milieu universitaire et productions de rédacteurs professionnels.

<sup>3</sup> Analyse conversationnelle, linguistique interactionnelle/conversationnelle, pragmatique interactionnelle, politesse linguistique, et analyse de discours.

<sup>4</sup> Par corpus en milieu scolaire, j'entends le recueil de données interactionnelles orales en situation de communication de classe (contexte péda-gogico-didactique) à partir d'enregistrements vidéo. Je n'envisage pas ce

parcours m'a amenée à questionner spécifiquement les stratégies langagières dans le cadre de la classe et dans le cadre du projet médiation par les pairs au sein de l'établissement scolaire. Cela m'a, plus récemment encore, conduite à articuler l'analyse des montées en tension verbale et de leur gestion avec celle des activités et des dispositifs langagiers en classe, d'où ma collaboration avec Véronique Rey, collaboration qui a dépassé le seul champ de la description de la montée en tension verbale en classe. De même, la dimension socioculturelle tant en termes d'interactions verbales différenciées en classe qu'en termes de compétences langagières et vocales a suscité mon intérêt. Cela m'a d'ailleurs permis de questionner certains domaines didactiques tel que celui de la production narrative en lien avec les indicateurs de grammaire textuelle écrite des élèves. Dans le cadre de ce texte, je n'évoquerai pas toutefois cet axe de mes recherches, car plus périphérique à ma ligne directrice de chercheure que je souhaite présenter ici.

Cette synthèse est donc le résultat d'un parcours ayant pour fil la compréhension des ruptures interactionnelles en face à face à travers les interactions verbales scolaires. De même, elle est l'occasion pour moi de discuter de l'analyse que j'ai pu faire des interactions verbales en absence de face à face ou asynchrone<sup>5</sup>. Les stratégies mises en place par ces interactants asynchrones m'ont permis d'éclairer les résultats de mes études en face à face.

## **2. Présentation de la synthèse**

J'ai choisi une trame qui repose sur les résultats de mes recherches et qui permet de rendre compte de l'évolution de ma démarche dans une dynamique qui se trouve être en partie chronologique. Cela afin de montrer l'évolution progressive de mon ancrage théorique. Dans la première section, j'ai présenté mes différents terrains d'études et j'en ai profité pour aborder la démarche ethnographique et l'ancrage épistémologique dans lequel je me situe et que je questionne aujourd'hui. Comme je l'ai dit, si je me suis située très tôt en analyse conversationnelle, j'ai pris plus tardivement conscience de la dimension sociale inhérente à mes analyses, dimension que j'ai toujours identifiée mais que je n'ai que peu exploitée. Je reviendrai plus en détail sur ce manque d'exploitation plus avant dans cette synthèse. Une étude en initiant une nouvelle, j'ai laissé de côté cette dimension malgré les observations que je pouvais faire et

---

corpus comme un objet en soi mais comme un outil pour mieux comprendre et analyser la relation interdiscursive entre enseignant et élèves et conséquemment la relation interpersonnelle dont elle rend compte.

<sup>5</sup> A travers l'analyse des communications électroniques en milieu institutionnel et dans le cadre de la rédaction professionnelle.

malgré les nombreux échanges que j'ai pu avoir avec Claudine Moïse durant ces années. Je me satisfaisais alors pleinement de mes résultats en termes d'analyse conversationnelle et de linguistique interactionnelle. En effet, ces résultats me permettaient d'avancer sur la description de la rupture interactionnelle. Pourtant, l'ombre de Erving Goffman m'a toujours accompagnée et c'est le présent écrit et les échanges avec mes plus proches collègues qui me conduisent aujourd'hui à ressentir cette nécessité d'approfondir la dimension sociale dans ses liens avec les résultats que j'ai obtenus jusqu'ici. Tout au long de l'écriture de cette synthèse, le descriptif de mon cheminement m'a conduit progressivement à prendre conscience de la nécessité de me déplacer aujourd'hui en sociolinguistique interactionnelle afin d'approfondir le cadre de l'analyse des interactions pédaogo-didactiques. Je reviendrai sur ce point plus avant dans mon propos.

Dans une deuxième section, j'ai commencé par discuter les notions d'interaction et de contexte, à travers l'influence réciproque, les relations interpersonnelle et interdiscursive. J'ai abordé aussi les questions de politesse linguistique, d'actes de langage et de taxèmes ou indicateurs multimodaux de relation interpersonnelle. La dimension pragmatique à laquelle je renvoie par mon utilisation des actes de langage n'est pas celle d'une pragmatique décontextualisée et abstraite au sens des travaux de John L. Austin (1962) et de John R. Searle (1969) mais celle des effets perlocutoires dans leurs dimensions de menace ou de ménagement de la face. Je préfère ainsi parler d'interactes de langage au sens de Francis Jacques (1979). Je reviendrai sur ces différents points dans cette deuxième section.

Puis dans une troisième section, j'ai présenté la notion de rupture interactionnelle. J'ai ainsi commencé par travailler sur le nœud de tension comme le point de divergence émergent<sup>6</sup> dans l'interaction verbale entre les interactants, et sur son traitement par ces mêmes interactants. A cette occasion, la négociation a été au centre de toute mon attention. J'ai notamment défini le principe de négociation en miroir du principe de coopération interactionnel. Enfin, j'ai travaillé à la description des outils actualisés en langue à la fois favorisant la rupture (le nœud et son aggravation) et la réparant (la négociation). Par outils, j'entends des éléments discursifs susceptibles d'être utilisés pour favoriser le ménagement de la face tout comme l'anticipation ou la réparation de la tension, et inversement pour donner à voir certains mécanismes linguistiques et discursifs de l'émergence de la tension. Autrement dit, ce qui va permettre d'apaiser la tension ou au contraire qui va l'aggraver. Mais ma démarche nécessite de poser que

---

<sup>6</sup> Le point de divergence émergent dans l'interaction verbale est à entendre comme le point de cristallisation du discours qui est « visible » pour la première fois et qui permet de repérer l'initiation de la rupture (potentielle) interactionnelle.

si les interactions péda-go-didactiques peuvent être décrites et analysées, si des éléments de comparaison peuvent être posés entre les enseignants, ces interactions verbales n'en restent pas moins singulières. Elles sont singulières du fait de la relation interpersonnelle qui pré-existe et qui poursuit son tissage à chaque nouvel échange entre l'enseignant et les élèves. J'ai souvent été tentée d'approfondir mes analyses à partir de données autres que celles constituées dans la classe en contexte d'échange péda-go-didactique. Je pense aux entretiens faits avec les enseignants, avec les personnels des établissements, avec les élèves, parfois avec les parents ; je pense aussi aux observations faites dans la cour de récréation ou encore dans les couloirs... Cependant, j'ai choisi délibérément de me concentrer sur les échanges en classe, en contexte de tension. De même, j'ai choisi, malgré toutes les données que je pouvais collecter sur le terrain, de me concentrer sur les outils observables dans l'interaction verbale en classe. Par conséquent, j'ai cherché à identifier les symptômes de la rupture à travers l'actualisation du nœud de tension et les outils de sa réparation. J'ai convoqué les notions de co-énonciation et d'attention conjointe, les actes de langage non, peu ou prou menaçants, les outils multimodaux (mimogestualité, prosodie, verbal), les gestes professionnels (supports didactiques). J'ai alors abouti à la description de deux profils ou usages discursifs différenciés ayant un impact direct sur la gestion de la rupture. Chacun de ces profils ou usages donnent à voir un ensemble de taxèmes ou relationèmes<sup>7</sup> que j'ai décrits. Par conséquent, je me suis concentrée sur une analyse conversationnelle (observation d'une action située, structurée et organisée) et interactionnelle (observation de structures formelles dans les échanges conflictuels péda-go-didactiques). J'ai par ailleurs travaillé à la description des stratégies interactionnelles mises en place par les enseignants. Cela dans une dynamique de compréhension de phénomènes sociaux ancrés dans le langage et de rapports de pouvoir<sup>8</sup>. D'où notamment mon questionnement sur les phénomènes de politesse et d'impolitesse linguistiques.

Dans une quatrième section, j'ai souhaité modéliser l'ensemble de ces résultats : modéliser la montée en tension verbale dans les contextes de mes études. J'ai cherché à décliner cette notion et à l'analyser à travers les différents types d'interaction verbale que j'ai pu étudier<sup>9</sup>. Cela afin à la fois de mieux la comprendre et de regrouper l'ensemble des outils permettant de l'analyser afin de la modéliser. Il s'est agi d'identifier, en fonction de sa forme langagière (linguistique et discursive), l'impact de la (potentielle) rupture sur l'interaction elle-même et sur la relation

---

<sup>7</sup> A entendre au sens de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992, 2009), c'est-à-dire de marqueurs/indicateurs de relation.

<sup>8</sup> Phénomènes sociaux à entendre dans la relation dissymétrique enseignant/élèves.

<sup>9</sup> Au sens de Goffman en termes d'individus en présence physique mais aussi dans un sens spécifique qui est celui de l'absence de présence physique immédiate, dans le cadre d'interactions verbales différées et écrites.

interpersonnelle que donne à voir la relation interdiscursive. Dans quels cas sa maîtrise aboutissait ou pas à une négociation réussie ou à une résolution co-énoncée<sup>10</sup> ? à une non négociation ou résolution sur-énoncée<sup>11</sup> ? à une rupture avérée (affrontement entre deux sur-énonciation) ?

Dans une cinquième section, j'ai quitté l'analyse de la tension verbale synchrone en présentiel pour accéder à celle de la tension verbale asynchrone. Si ce nouvel angle d'étude est différent, il n'en demeure pas moins complémentaire au premier.

Dans cette perspective, mon attention s'est portée sur deux nouveaux supports d'analyse : les écrits des rédacteurs professionnels et les courriels en cc (carbon copy) en milieu universitaire. Ces deux supports m'ont conduite à analyser et à comprendre d'une part les enjeux de la politesse linguistique en articulation avec l'efficacité de l'écrit et d'autre part la place de la politesse linguistique dans un contexte interactionnel propice à la cristallisation de la tension verbale. Plus spécifiquement encore, le premier support m'a permis de m'interroger sur les stratégies conscientes de ménagement de la face en termes d'efficacité communicationnelle, tandis que le second m'a permis de m'interroger sur les stratégies asynchrones de menace voire d'attaque à la face. Mon objectif final a été de comparer un écrit interactionnel pourvu par nature d'une intention et d'une réflexion spécifique liées au contexte temporel différé par rapport à une interaction verbale en face à face, donc située et en présentiel.

A ce stade, les notions de rupture interactionnelle et de réparation mais aussi ce que m'a appris la comparaison entre interactions verbales synchrone et asynchrone m'ont permis d'interroger et de mieux cerner la notion d'intention.

Ainsi, dans une sixième section, j'ai questionné la notion d'intention. Quels liens existent entre les stratégies de gestion ou à tout le moins de prise en compte (ou pas) de la tension avec l'intention relationnelle des interlocuteurs que donne à voir l'interaction ? Est-ce la rupture ou bien sa gestion qui rend compte (ou reconstitue) au plus près de cette intention ?

Puis, j'ai abordé dans une septième section les retombées de mes résultats en termes d'outils de remédiation. Ces outils n'interviennent pas forcément dans le cadre de la gestion du moment de tension lui-même mais davantage dans le cadre de la prévention de ce moment. Cela m'a permis d'affiner la compréhension des enjeux de l'interaction verbale en classe. L'objectif final est, notamment pour l'interaction pédaogo-didactique, de proposer aux enseignants des pistes

---

<sup>10</sup> Je reviendrai sur cette notion que j'envisage comme favorable pour la résolution du nœud de tension orientée vers un projet interactionnel commun.

<sup>11</sup> Je reviendrai également sur cette notion que j'envisage comme défavorable pour la résolution du nœud de tension en termes d'orientation coopérative.

d'anticipation et de meilleure gestion de la montée en tension verbale en classe. Cela afin de les accompagner dans la résolution positive de la tension. Il s'agit de résoudre/traiter/maitriser le nœud de tension tout en orientant le propos de l'interaction pédago-didactique dans le sens d'un projet interactionnel commun. Surtout j'ai souhaité, dans cette section, questionner les retombées de mes résultats sur la transmission du langage en milieu scolaire. J'ai alors évoqué dans cette partie le concept de fonction patrimoniale du langage.

Enfin dans une huitième section, avant de clôturer cette synthèse dans une neuvième et dernière section, j'ai évoqué mes propositions de recherches futures ainsi que des pistes d'encadrement doctoral... J'ai expliqué en quoi mes perspectives futures de travail sont le fruit de ces années de recherche.

Ainsi cette synthèse consiste à décrire le cheminement que j'ai suivi. Quelle signification prend l'interaction et son contexte lorsque je les confronte aux concepts d'influence réciproque et de relations interpersonnelle et interdiscursive ? Comment décrire la rupture interactionnelle et la négociation interactionnelle ? A partir des outils décrits, une modélisation de la montée en tension verbale est-elle possible ? La tension verbale asynchrone permet-elle de compléter et de mieux comprendre la tension verbale synchrone ? Est-il alors possible de poser des bases d'une description de l'intention ? Quelles retombées de ces résultats sont possibles en termes de transmission du langage en milieu scolaire ? Quelles perspectives pour de futures recherches ?

# 1. Terrains d'étude et démarche

« La situation éducative provoque l'émergence d'un ensemble de rituels liés aux contraintes de l'instance communicative. Mais pour connaître l'action professorale, il est indispensable d'avoir accès à des pratiques *in situ*. C'est l'observation, et parfois l'entretien avec les acteurs – on le verra -, qui permet de savoir comment se développe une interaction en classe. A l'aide d'une méthodologie qui s'appuie sur les faits langagiers, qui prend en compte la multiplicité des enjeux lorsqu'il y a transmission de connaissances, on peut espérer apporter un éclairage sur la manière dont les interactants communiquent pour enseigner/apprendre. » (Cicurel, 2015, p. 52)

## 1.1 Mes terrains et mes objectifs

Mes recherches ont été guidées par mon questionnement (l'interaction verbale entre adulte et enfant en contexte de tension relationnelle), mon lieu d'enseignement (une Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) et mes propres enseignements : formation initiale et formation continue des enseignants, développement du langage chez l'enfant, apprentissage de l'écrit (déchiffrage et compréhension en lecture, production d'écrits), gestion verbale de la relation enseignant/élève, formation à l'« écriture de haut niveau » destinée aux étudiants en rédaction professionnelle. Ce parcours m'a permis de constituer deux ensembles de corpus. Concernant les interactions verbales en face à face, les corpus sont constitués d'enregistrements audio et/ou vidéo d'heures de cours pour lesquelles j'ai procédé à des transcriptions. La collecte de ces données s'est réalisée par une démarche d'observation longitudinale consistant à être présente sur plusieurs semaines, voire sur plusieurs mois, dans une même classe afin d'assister à un ou plusieurs cours hebdomadaires d'un ou plusieurs enseignants pour le collègue.

C'est donc ce que j'ai cherché à faire en me fondant dans le fonctionnement de la classe sur une période suffisamment longue pour pouvoir atténuer du mieux possible l'impact de ma présence sur les comportements. Concernant l'analyse interactionnelle hors face à face, asynchrone, les corpus sont constitués d'écrits produits dans des contextes de tension : les échanges électroniques entre collègues de travail et les productions écrites de rédacteurs professionnels. Bien que mon objet principal d'étude porte sur les moments de rupture dans l'interaction pédago-didactique en face à face, je montrerai comment mon second objet sur des interactions verbales écrites hors face à face, m'a permis d'éclairer les résultats du premier.

Mes corpus appartiennent donc à trois terrains différents : le milieu scolaire (depuis le début de mes études en sciences du langage), les échanges électroniques en milieu institutionnel (dès 2011 puis à partir de 2013) et les productions des rédacteurs professionnels (depuis 2013).

### 1.1.1 Les interactions verbales en tension en milieu scolaire

Tout au long de mon parcours de chercheuse, le moment de rupture interactionnelle dans le cadre d'interactions verbales en face à face en classe a été au centre de mon questionnement : qu'est-ce qui fait qu'une classe adopte une relation différenciée selon l'enseignant ? L'une des difficultés de l'analyse des interactions pédao-didactiques vient de la neutralisation des variables<sup>12</sup> : le niveau scolaire, l'établissement scolaire, l'enseignant, la discipline, les difficultés (ou pas) des élèves, le moment de l'année, etc. Il ne m'était donc pas possible de prendre en considération l'ensemble de ces variables. Ayant choisi de questionner le fonctionnement des montées en tension verbale en classe, cela afin de mieux comprendre les usages discursifs interactionnels des uns et des autres, je me suis focalisée sur les formes discursives prises par la montée en tension verbale en commençant dans un premier temps par comparer des collèges à milieux socioculturels dits différenciés. Les résultats se sont avérés moins concluants pour la variable socioculturelle que pour la variable enseignant elle-même. En effet, dès le début de mes recherches, que j'ai alors conduites dans des collèges (ou, à partir de 2010, dans des écoles primaires), il s'est avéré que des mêmes classes d'un même établissement avaient des relations sociales, interdiscursives, tendues avec un enseignant<sup>13</sup> et des relations au contraire peu tendues avec un autre<sup>14</sup>. J'ai aussi pu observer que les différentes formes de gestion de la tension étaient les mêmes pour tous les enseignants mais que certaines pratiques discursives ou usages discursifs étaient plus fréquents que d'autres pour chaque enseignant. Je reviendrai plus avant dans mon propos sur ces résultats. A ce stade, il me paraissait important de le mentionner afin de partager avec mon lecteur deux points essentiels de ma démarche de recherche qui sous-tendent le choix de mes corpus sur les vingt dernières années :

1) Bien qu'ayant été sollicitée directement par la délégation académique à la formation et à l'innovation pédagogique à travers des recherches-actions ou par des équipes de circonscription (inspecteur, conseillers pédagogiques et enseignants) ou encore directement par des équipes enseignantes, il m'a fallu un certain temps pour mettre en place chaque corpus, co-élaboré dans des milieux scolaires spécifiques. En effet, les délais de demandes d'autorisation, la recherche

---

<sup>12</sup> Par variable j'entends ce qui est susceptible de variation dans une recherche sur les interactions verbales en classe, comme par exemple comparer une classe de petite section de maternelle et une classe de 4<sup>e</sup> ou une séance d'anglais et une séance de mathématiques. Ces variations doivent être prises en compte selon les besoins de la recherche conduite.

<sup>13</sup> Des montées en tension fréquentes, simultanées, à tous les moments de la classe.

<sup>14</sup> Des montées en tension moins fréquentes ou présentes à des moments différenciés de l'échange de travail stricto sensu.

de classe(s) ou d'établissement(s) témoin(s) ainsi que l'échelonnement d'un suivi sur plusieurs semaines/mois m'a demandé un temps conséquent et incompressible. Les entretiens et les visites dans les classes ont toujours pu se faire relativement tôt et s'échelonner sur le long terme. Cependant, le projet de suivi *a minima* d'une classe s'est le plus souvent déroulé sur une année entière puis a été réalisé, pour les enregistrements en classe, seulement l'année suivante afin de pouvoir rendre compte d'une même relation entre un enseignant et sa classe sur une même année scolaire.

2) Un temps presque aussi long m'a été nécessaire pour procéder aux transcriptions et à leur analyse afin de me permettre de comparer, comprendre, analyser. Si la structuration des différentes montées en tension verbale observées dans les classes a motivé ma démarche, je n'ai jamais perdu de vue l'impact social potentiel de mes recherches (et ce pourquoi *in fine* les responsables académiques m'ont toujours contactée) : comment transformer la montée en tension ? Cependant, je dois avouer que lors des entretiens préliminaires que j'ai pu conduire avec les acteurs, il ressortait quasiment toujours l'idée directrice que les élèves ne maîtrisaient pas suffisamment leur « rôle » dans la classe et par là la maîtrise des règles conversationnelles (telle que la méconnaissance des tours de parole : chevauchement et interruption de la parole de l'enseignant) et des règles interactionnelles (au titre desquelles figuraient en première ligne les rituels de politesse) voire que « leur niveau de langage » selon les enseignants était insuffisant. Or, dès ma première étude sur les interactions verbales<sup>15</sup>, j'ai pu observer que si les mécanismes linguistiques et discursifs présents lors des montées en tension verbale rendaient compte d'impolitesse linguistique, elle n'était pas l'apanage des élèves, et ce très loin s'en faut. Il s'est finalement avéré<sup>16</sup> que lorsque l'enseignant faisait preuve de politesse linguistique (ménagement des faces), une corrélation apparaissait avec des montées en tension. Sinon moins nombreuses, elles intervenaient à des moments plus souvent distincts de l'interaction de travail (entre deux activités ou lors de la distribution des copies par exemple). De plus, elles ne concernaient que plus rarement plusieurs élèves. Par ailleurs, lors des joutes verbales, j'ai retrouvé dans les interventions de ces élèves des procédés argumentatifs focalisés sur l'objet de la tension auxquels l'enseignant répondait. Au contraire, dans les classes où les enseignants faisaient preuve de menace aux faces plus nombreuses, lors de joutes verbales, leurs élèves

---

<sup>15</sup> Ce que d'ailleurs j'avais déjà pu observer lors de mes deux mémoires (maîtrise et DEA en Sciences du langage) que j'avais conduite sur la production d'écrits de la classe de CM1 à la classe de 3<sup>e</sup> en milieux socioculturels dits différenciés.

<sup>16</sup> Je signalerai ici que je n'ai jamais observé le contraire dans aucune des classes où je me suis rendue jusqu'ici.

convoquaient de nombreux réfutatifs<sup>17</sup>. Je me rends compte ici que je dévoile une part, sinon la part, la plus importante de mes résultats. Cependant, à ce stade de présentation de mes terrains et donc de mes corpus, cela me paraissait indispensable d'en informer mon lecteur afin qu'il comprenne l'enjeu de mon travail et surtout cette nécessaire immersion dans l'établissement scolaire qui m'a pris de longs mois.

De l'école maternelle au collège, j'ai élaboré cinq corpus : quatre corpus d'interactions verbales entre enseignant et élèves (au collège de 2000 à 2001 et à l'école primaire de 2010 à 2014) et un corpus d'interactions verbales entre élèves au collège (2014-2016). Ils présentent, à travers leur chronologie, la caractéristique de rendre compte de l'évolution de ma démarche. J'ai commencé par étudier la relation interdiscursive dans sa globalité par la mise en contraste des milieux socioculturels. Je me suis ensuite intéressée plus spécifiquement à la distinction entre interactions verbales en et hors contexte de tension pour une même classe et son enseignant, tout en conservant un certain temps encore la variable socioculturelle (établissements de milieux différenciés). Finalement, je me suis focalisée ces dernières années sur les stratégies communes et sur les corrélations existantes chez un même enseignant entre la gestion des moments en et hors tension. Autrement dit, une fois posé que les différentes formes de montées en tension verbale étaient communes aux enseignants, et ce quel que soit le milieu socioculturel dans lequel ils se situent, j'ai questionné l'articulation entre ces formes et les stratégies ou usages discursifs propres à un enseignant. Cela afin d'observer les points communs entre contexte en et hors tension et plus spécifiquement l'impact potentiel du hors tension sur le en tension pour pouvoir proposer des pistes de remédiation en termes de gestion de la tension pour un même enseignant. Mon postulat est que l'enseignant est le chef d'orchestre de l'interaction verbale en classe, le guide voire le modèle, et, qu'à ce titre, il peut agir sur l'usage discursif de l'élève lui-même et par là-même influencer ou à tout le moins agir plus largement sur le climat scolaire. Je soulignerai ici que le climat scolaire n'est pas au centre de mon analyse contrairement à la gestion discursive de la classe réalisée par l'enseignant. Cependant, le climat scolaire est décrit par ses spécialistes (Debarbieux, Anton, Astor, Benbenishty, Bisson-Vaivre, Cohen, Giordan, Hugonnier, Neulat, Ortega Ruiz, Saltet, Veltcheff et Vrand, 2012) comme tantôt favorable, tantôt défavorable à la tension verbale. Ainsi si Eric Debarbieux et *al.* (2012) insistent sur la multitude de définitions existantes, ils s'accordent sur les indices suivants : le climat scolaire, la relation, l'enseignement et l'apprentissage, l'environnement physique, la

---

<sup>17</sup> Les procédés argumentatifs étaient quasiment absents si ce n'est sous forme de charge sur la personne de l'enseignant-e.

sécurité et le sentiment d'appartenance. Ils se rejoignent également sur les facteurs tels qu'ils ont pu être décrits par l'OCDE (organisation de coopération et de développement économiques) (2008, 2009). Parmi ces facteurs, je citerai la relation enseignant/élèves, l'ordre et la discipline ainsi que les problèmes de violence entre enseignant et élèves. C'est précisément cette dimension du climat scolaire, portant sur le climat de la classe, qui croise mon propre centre d'intérêt sur la gestion discursive de la classe en et hors tension par l'enseignante.

### ***2000-2001 : Corpus Interactions dans deux collèges des villes de Marseille et Vitrolles***

Ce premier corpus (corpus Interactions-MRS & Vitrolles-Collège) correspond au suivi de deux heures de cours de français hebdomadaires pendant une année scolaire dans deux classes de 4<sup>e</sup> et deux classes de 3<sup>e</sup>. Ces classes appartenaient à deux collèges socioculturellement différenciés des villes de Marseille et Vitrolles. L'étude de la transcription de ces heures a porté sur l'analyse des relations interpersonnelle et interdiscursive. C'est pourquoi, étant restée toute l'année dans la classe, il m'a paru important de choisir les heures à analyser une fois que les élèves s'étaient relativement habitués à ma présence. J'ai ainsi sélectionné au total 16 heures d'enregistrement qui ont porté pour la moitié sur des séances d'explication de texte et pour l'autre moitié sur des séances de correction d'exercices de grammaire.

J'ai obtenu l'accès à ce premier terrain directement par l'inspection de l'Éducation nationale qui avait alors été contactée par mon directeur de thèse, Claude Vargas, professeur des universités à l'IUFM d'Aix-en-Provence. J'ai pu ainsi, via l'autorisation de l'inspecteur de l'Éducation nationale de chacune des deux circonscriptions, obtenir un entretien avec les chefs d'établissement afin de leur présenter mon projet de thèse. Chacun a validé ma présence dans l'établissement. Il me fallait ensuite rencontrer l'équipe enseignante. Cette rencontre m'a permis d'exposer à nouveau mon projet de thèse et surtout de proposer aux enseignantes qui entraient dans la liste des variables que j'avais définies (neutralisation de la variable enseignant) de m'accueillir dans leur classe. Elles appartenaient toutes à une même tranche d'âge (enseignantes âgées de 31 à 42 ans) et présentaient une ancienneté équivalente. Chaque enseignante considérée pour cette étude était donc volontaire pour m'accueillir dans sa classe. L'objectif était de pouvoir suivre deux classes pour chacun des niveaux scolaires de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>, niveau considéré comme « moyen » par l'équipe enseignante en comparaison du niveau général de l'établissement. Pour toutes les classes, les enseignantes ont donné une description équivalente à savoir des classes considérées comme « moyennes », avec quelques élèves plus en difficulté que d'autres. Les élèves étaient plus nombreuses dans l'établissement hors Zèp

(Zone d'Éducation Prioritaire) (en moyenne 30,5 élèves par classe) que dans l'établissement inscrit en Zèp (en moyenne 24,75 élèves par classe).

Ce terrain d'étude était donc composé de deux classes de 4<sup>e</sup> et de deux classes de 3<sup>e</sup> réparties dans deux collèges (soit huit classes et huit enseignantes différentes). J'ai ainsi choisi ce double terrain afin de pouvoir procéder à des comparaisons prenant en compte la variable socioculturelle. Si le premier collège appartenait à un quartier dynamique et animé du centre-ville de Marseille, le second collège était inscrit en Zèp et appartenait à un quartier plus sensible, proche du centre-ville de Vitrolles mais isolé par des « barrières architecturales » (cité HLM et autoroute), et était composé de communautés différentes avec de fortes tensions sociales.

Le premier collège est un collège situé dans le centre-ville de Marseille. Les données de l'Insee (Institut National de la Statistique et des Études économiques) de 2000 l'inscrivait dans un quartier dit favorisé, quartier très vivant où population jeune et moins jeune s'y côtoyaient. Le quartier renfermait de nombreux commerces et était desservi par le tramway marseillais, le métro, et de nombreuses lignes de bus. L'hôpital de la Timone fait partie de ce quartier ainsi que plusieurs hôtels et plusieurs établissements scolaires (de la maternelle au lycée général et professionnel). Le collège par lui-même était spacieux, composé de couloirs très larges, de classes donnant toutes sur les platanes arborant la cour et le grand stade attenant (appartenant à l'établissement scolaire). Concernant la population du collège, elle était considérée par l'équipe pédagogique et administrative comme « à milieu socioculturel » favorisé. Selon les données fournies par l'établissement, tous les élèves étaient nés en France et, dans leur milieu socio-familial, on parlait exclusivement français. Les deux parents travaillaient dans 90% des cas. Ils occupaient majoritairement des postes à responsabilité ou exerçaient des professions libérales. Les classes que j'ai eu l'occasion de suivre lors de ce travail de collecte de données étaient toutes très calmes. Les enseignantes n'ont été que rarement interrompues ou gênées par les propos des élèves. Enfin les élèves étaient globalement moins volontaires pour participer à la vie de la classe que ceux de l'établissement inscrit en Zèp.

Le second collège est un collège inscrit en Zèp. Situé près du centre-ville de Vitrolles, commune des Bouches-du-Rhône, à 40 km de Marseille, il est entouré par une autoroute et par une cité, composée d'HLM, donnant directement sur les salles de classe. Peu de commerces étaient présents à proximité du collège qui est toutefois desservi par des lignes de bus. Concernant les informations que l'équipe pédagogique et administrative m'a communiquées, la majorité de la population d'élèves était des enfants et des petits-enfants d'immigrés. Afin de compléter les

informations données par le collège lui-même, j'ai eu la possibilité de conduire des entretiens et de faire passer des questionnaires aux élèves. A partir de là, j'ai pu obtenir un certain nombre d'informations. Dans les deux tiers des milieux socio-familiaux de ces enfants, on parlait une autre langue que le français (les langues mentionnées étaient l'arabe, le comorien, le portugais, l'espagnol, le malgache, le russe, le congolais et le créole). La situation socio-professionnelle des parents était quant à elle hétérogène : chômeurs, bénéficiaires du RMI (revenu minimum d'insertion), malades de longue durée, ouvriers. Les mères étaient généralement sans profession (75%). Par ailleurs, ces élèves faisaient partie de familles nombreuses et vivaient dans la cité HLM (habitation à loyer modéré) du quartier. Les logements y étaient petits et les élèves avaient rarement une chambre individuelle. Si les élèves du collège marseillais bénéficiaient pour un certain nombre d'entre eux d'un soutien scolaire à la maison (cours particulier, aide parentale aux devoirs), cela était plus rarement le cas pour les élèves du collège vitrollais. Un grand nombre de ces élèves étaient dits « à problème » par les enseignantes qui justifiaient cette appellation du fait qu'ils étaient « sous contrats ». Cela signifiait qu'ils avaient fait l'objet de plusieurs avertissements à cause essentiellement de leur indiscipline et qu'ils pouvaient donc être exclus dès l'avertissement suivant. Concernant les classes que j'ai suivies dans cet établissement, elles étaient bruyantes en comparaison avec celles du second établissement, mais les élèves étaient davantage volontaires pour répondre aux questions des enseignantes, pour passer au tableau et intervenir en cours dans le cadre de la thématique. Enfin, si les élèves utilisaient souvent des mots grossiers en classe en direction de leurs pairs, ils n'en utilisaient pas envers les enseignantes.

Mon travail a consisté à analyser les interactions verbales, pour une même classe, entre l'enseignante et ses élèves. Après m'être présentée aux élèves en début d'année et avoir expliqué ma présence en tant qu'observatrice, j'ai pris place dans la classe et j'ai installé deux magnétophones de façon à donner un maximum de qualité à mes enregistrements (un sur le bureau de l'enseignante et l'autre sur un meuble de rangement situé le plus souvent au fond de la classe). Pendant une année scolaire, je me suis rendue une fois par semaine dans chacune des classes de mon étude. J'ai ainsi pu à la fois collecter des données enregistrées mais aussi m'entretenir tout au long de l'année avec l'équipe enseignante et les élèves à des moments non formels.

Ce premier terrain m'a finalement fait réfléchir à l'enjeu de la montée en tension verbale en classe. Il m'a conduit à la questionner du côté de l'élève et, peut-être plus encore, du côté de

l'enseignante du fait de l'interaction dissymétrique dont elle restait, *a priori*, le guide. Mon intérêt s'est porté sur l'élaboration de la relation interpersonnelle à travers la relation interdiscursive. Surtout, la variable socioculturelle, certes significative, ne s'est révélée être qu'une variable parmi d'autres. Je me suis alors questionnée de façon plus spécifique sur la description de la montée en tension verbale *versus* la violence verbale en classe. Cela m'a amenée à collecter de nouveaux corpus.

### **2010-2011 : Corpus Interactions dans une classe de Moyenne Section de Maternelle de la ville de Marseille**

Ce corpus (corpus Interactions-MRS-MS) correspond au suivi sur une année scolaire d'un élève de moyenne section de maternelle qualifié de violent physiquement et verbalement par l'équipe enseignante d'une école maternelle marseillaise classée en zone violence par le rectorat<sup>18</sup>. Pendant l'année scolaire 2010-2011, j'ai accompagné une classe de moyenne section de maternelle à raison de trois matinées hebdomadaires. Ce recueil de corpus m'a été proposé par l'enseignante de la classe elle-même (avec l'accord de sa directrice d'école et de son inspectrice). Cette enseignante était âgée de trente ans et avait déjà six années d'ancienneté d'enseignement en Zép. J'assurais alors des interventions en formation continue qui me conduisaient à être régulièrement en rapport avec des équipes enseignantes et des conseillers pédagogiques et inspecteurs de circonscription. Suite à une de mes interventions, j'ai été sollicitée dès la rentrée scolaire pour suivre l'évolution de la relation interactionnelle entre une enseignante et un élève qualifié de violent verbalement. Il ne s'agissait pas là d'une recherche action mais d'une possibilité qui m'était offerte de suivre cette relation sur une année scolaire et d'observer son devenir, quel qu'il soit. J'ai ainsi eu la possibilité de suivre l'évolution de la relation interpersonnelle et de la relation interdiscursive entre l'enseignante et l'élève dès le début de l'année scolaire et tout au long de la même année. Dans ce contexte à fort potentiel violent, en école maternelle, j'ai analysé l'évolution de la relation interactionnelle entre l'enseignante et le dit élève violent.

Les enregistrements vidéo ont commencé 15 jours après la rentrée du mois de septembre dans cet établissement scolaire implanté dans une cité des quartiers nord de la ville de Marseille. Cette cité appartient à un quartier sensible et animé. Selon les données fournies par l'Insée (2010), un tiers des habitants est au chômage et les trois quarts des actifs étaient des employés

---

<sup>18</sup> La zone violence est une appellation réservée à des établissements scolaires dans lesquels les faits de violence sont considérés comme suffisamment significatifs pour que des dispositifs spécifiques puissent être mis en place.

et ouvriers. Ils vivaient dans des HLM au cœur desquels était implantée l'école. Mon étude visait donc à suivre sur une année de scolarité un élève, âgé de 4 ans, afin d'étudier sa relation interpersonnelle et surtout interdiscursive avec son enseignante. Placé en foyer d'accueil depuis huit mois lors de la rentrée scolaire, pour cause de violence familiale, il avait été scolarisé dans un premier établissement scolaire dont il avait été renvoyé en fin de petite section de maternelle pour comportement violent. Il était ainsi décrit par l'équipe enseignante et par ses éducateurs sociaux comme difficile et violent. Dès les premiers jours de classe, l'élève a mordu, tiré les cheveux de son enseignante à plusieurs reprises et a insulté le personnel enseignant et technique de l'école. Son comportement était différent de celui de ses camarades : il était agité, en mouvement constant, il se déplaçait à chaque occasion dans la classe. Il ne pleurait jamais mais criait souvent. Il ne prêtait pas ses affaires et semblait faire preuve d'une tolérance réduite à la frustration. Il parlait fort, chevauchait les paroles de l'enseignante et n'hésitait pas à l'interrompre lorsqu'elle réunissait le groupe classe autour d'elle pour présenter les activités. Dès le premier jour de la rentrée, l'enseignante avait souhaité mettre tout en œuvre pour aider cet élève à s'intégrer.

L'étude de ce corpus m'a donné la possibilité d'interroger la gestion interactionnelle mise en place par l'enseignante afin de gérer voire d'anticiper les moments de montée en tension. A partir de ce corpus constitué d'une cinquantaine d'heures d'enregistrement vidéo, j'ai pu suivre l'évolution de la construction et de l'élaboration de la relation interdiscursive entre cet élève de 4 ans et son enseignante. J'ai ainsi identifié les stratégies discursives de l'enseignante qui lui ont permis, après plusieurs semaines et malgré des échecs répétés, d'établir une relation de confiance avec l'élève.

### ***2010-2011 : Corpus Interactions dans deux classes de CM2 de la ville de Marseille***

Ce corpus (corpus Interactions-MRS-CM2) rend compte d'un suivi d'une année scolaire de deux classes de CM2 de deux établissements scolaires socioculturellement différenciés de Marseille. Ce suivi a donné lieu à une analyse comparative des interactions en et hors tension verbale. Ce corpus recueilli dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie (Lévi et Simon, 2011) est constitué d'enregistrements vidéo de deux classes de CM2 de milieux socioculturels contrastés de la ville de Marseille. Le niveau du CM2 a été choisi car il s'agissait alors de la classe charnière entre le cycle 3 de l'école primaire et la première classe du collège (aujourd'hui le CM2 est l'avant dernier niveau du cycle 3 qui inclut la classe de 6<sup>e</sup>). Les établissements scolaires ont été contactés via les deux étudiantes en orthophonie que je suivais alors dans le

cadre de leur mémoire de fin d'études. Chacune avait fait sa scolarité dans l'un de ces établissements et avait gardé contact. Une fois que le chef d'établissement et l'enseignant de la classe de CM2 avaient donné leur accord, l'inspecteur d'académie avait été contacté et avait donné à son tour le sien.

La première classe appartenait à une école élémentaire d'un quartier du 7<sup>e</sup> arrondissement de la ville. Ce quartier, résidentiel et bourgeois, était constitué de vieilles habitations des anciennes riches familles industrielles marseillaises. Selon les données de l'Insée (2010), ce quartier, considéré comme « favorisé » (le chômage y est très faible et près de 80% des habitants occupant un emploi sont cadres) se situait en centre-ville. L'école était, quant à elle, composée de 5 classes (chacune accueillant en moyenne 25 élèves). Un entretien a eu lieu avec l'enseignant de l'étude avant les enregistrements vidéo. Cet entretien a eu lieu en amont des enregistrements vidéo et a visé l'explication en détail du déroulement de la constitution du corpus et de son exploitation. Il a également consisté pour l'enseignant à présenter sa classe et ses conditions de travail. Il a ainsi décrit ses élèves comme n'ayant pas de difficultés spécifiques hormis « des difficultés en compréhension de consignes et en apprentissage méthodique des leçons ». L'enseignant de la classe de CM2 de cette étude avait alors une quinzaine d'années d'ancienneté. La classe comprenait 24 élèves.

La seconde école se situait dans le 13<sup>e</sup> arrondissement, dans les quartiers nord de la ville. Le quartier de la Rose était composé d'une population originaire des pays du Maghreb et plus largement d'Afrique du Nord. L'école élémentaire considérée était composée de 10 classes (chacune accueillant en moyenne 22 élèves) et était classée en Réseau Ambition Réussite (Rar), Zone Violence. Le Rar est un réseau d'écoles et de collèges qui fait partie de la politique de l'éducation prioritaire. Dans les établissements scolaires inscrits en Rar, l'échec scolaire est plus important que la moyenne. L'appartenance à ce dispositif rend donc compte d'un établissement scolaire où l'échec était considéré comme significatif et où les moyens donnés à l'établissement visaient à corriger les effets considérés comme négatifs des inégalités sociales et économiques (l'Insée précisait que 80% des familles vivaient en-dessous du seuil de pauvreté). Les élèves étaient décrits par les enseignants comme ayant « de grandes difficultés scolaires ainsi que des comportements qualifiés de difficiles » (incivilités récurrentes et violence verbale). L'enseignante de la classe de CM2 de cette étude avait alors une douzaine d'années d'ancienneté et sa classe comprenait 22 élèves.

Les enregistrements ont eu lieu pendant toute une année scolaire à raison d'une matinée d'enregistrement dans chacune des deux classes. L'objectif de l'étude a été de décrire et de comparer ces classes du point de vue de la relation interdiscursive entre enseignant et élèves à l'occasion de la séquence pédagogo-didactique classique mais aussi à l'occasion de montées en tension en contexte conflictuel. Je souhaitais alors commencer à mieux comprendre les liens entretenus entre le type de relation interpersonnelle et interdiscursive que l'enseignant met en place avec ses élèves et le mode de gestion de l'interaction conflictuelle : quelles relations d'interdépendance ou d'influence réciproque ?

Ce corpus a été pour moi l'occasion de commencer à questionner les actes de langage en termes de ménagement ou de menace à la face. J'ai repris la terminologie utilisée dans ma thèse des actes de langage menaçants modestes et des actes de langage ardents de premier et de second degré. J'ai retravaillé plus tard encore cette terminologie (Romain et Lorenzi, 2013[doc4] ; Romain et Rey, 2016b [doc5]) que j'exposerai dans cette synthèse.

### ***2013-2014 : Corpus Interactions dans les classes d'une école élémentaire de la ville de Marseille***

Ce corpus (Interactions-MRS-EE) recouvre la construction d'un corpus d'enregistrements dans des classes d'une même école élémentaire marseillaise (CP, CE1, CE2, CM1 et CM2) pendant une période scolaire de 7 semaines afin de conduire une analyse comparative des interactions en et hors tension verbale. Cette école élémentaire du 1<sup>er</sup> arrondissement de la ville était une école d'application dont la directrice intervenait dans le cadre de la formation des enseignants à l'Espé. L'établissement était inscrit dans un plan de lutte contre la violence et était réputé difficile. L'école était située au cœur d'une cité d'immeubles HLM de l'hyper centre-ville peu arboré. L'équipe enseignante avait alors comme projet d'associer une équipe d'enseignants-chercheurs de l'Espé afin d'accompagner la réalisation de leur projet de lutte contre la violence. Avec ma collègue Véronique Rey, nous avons été directement sollicitées par la directrice. Cette proposition m'a intéressée dans sa dimension d'analyse discursive des interactions verbales mais aussi d'échanges et de tissages de liens avec l'équipe enseignante. L'objectif du projet était d'une part de réaliser des enregistrements dans les classes de l'établissement et de conduire une analyse descriptive des usages discursifs des enseignants en contexte de tension verbale et d'autre part d'échanger et d'accompagner les enseignants dans leur analyse des pratiques pour la première année. Au-delà des enregistrements, des entretiens ont été menés et des échanges réguliers avec la totalité de l'équipe enseignante.

Nous avons ainsi planifié plusieurs réunions avec l'équipe enseignante de l'école afin de

présenter notre travail et notre organisation, mais aussi pour que chaque enseignant puisse se présenter ainsi que sa classe et chacun de ses élèves. Nous avons aussi eu accès à de nombreuses informations. Chaque classe était sous la responsabilité d'un enseignant, à l'exception de la classe de CM2 dirigée par deux enseignantes à mi-temps. Tous les enseignants étaient de sexe féminin, hormis l'enseignant de la classe de CM1. Les enseignants étaient âgés de 35 à 45 ans et possédaient *a minima* dix ans d'ancienneté. Les classes étaient composées d'une moyenne de 24 élèves. Ces élèves ont été décrits par les enseignants comme « perturbateurs », avec des « difficultés d'attention, de comportement et d'apprentissage », mais aussi des « difficultés de mise à la tâche et de réalisation du travail attendu ». L'équipe enseignante a désigné le CM2 comme la classe la plus difficile « à tenir ». En effet, les élèves de cette classe avaient tous eu pour enseignant chacun des enseignants des niveaux inférieurs. Tous se sont accordés sur les difficultés de comportement et de gestion de classe que ces élèves leur avaient posées. Le groupe d'enseignants s'accordait également pour souligner que si la première enseignante se disait et était décrite comme celle parvenant le mieux à gérer cette classe, la seconde éprouvait de grandes difficultés. Lorsque nous nous sommes entretenues avec cette dernière, elle s'est dit « épaulée » par l'équipe mais ne parvenait pas à gérer cette classe et se percevait en difficulté. L'analyse contrastive des usages discursifs de ces deux enseignantes, se partageant sur un temps équivalent la classe de CM2, m'est alors apparue comme un des enjeux de l'étude que j'allais pouvoir mener à partir de l'analyse de ce corpus.

Ainsi à ce stade de mes recherches, après avoir décrit les différentes formes de montées en tension verbale en classe, j'ai choisi de suivre toutes les classes d'une école élémentaire pendant une période scolaire, soit la seconde partie de l'année 2013-2014. J'ai ainsi constitué un nouveau corpus à partir d'enregistrements vidéo (CPa, CPb, CE1, CE2, CM1, CM2a et CM2b). Ce corpus a confirmé la présence des différentes formes de montées en tension verbale (que j'avais déjà pu repérer et décrire). J'ai ainsi affiné mes recherches sur les stratégies discursives mises en place par chaque enseignante, selon leur fréquence d'apparition et leur effet. Ce travail a aussi été l'occasion pour moi de questionner les représentations des enseignants concernant la norme linguistique et/ou langagière et leur prise de conscience du geste professionnel eu égard aux moments de gestion des tensions interactionnelles. Mes résultats rendent compte de choix différenciés de prise de parole en fonction des enseignants, face à un public difficile, tout autant que de représentations différenciées de la tension.

### **2014-2016 : Corpus Médiation dans un collège de la ville de Marseille**

Il s'agit d'un corpus (corpus Médiation-MRS-Collège) visant le suivi d'une formation à la médiation entre pairs (entre élèves) et de la mise en place de cette médiation sur une durée de 2 ans dans un collège marseillais inscrit en zone violence. Ce collège se situait dans le 16<sup>e</sup> arrondissement de la ville de Marseille. Il était composé de 6 classes par niveau scolaire de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> et d'une classe de 3<sup>e</sup> préparation filière professionnelle, avec une moyenne de 25,5 élèves par classe. Le collège était implanté dans un quartier calme du nord-ouest de la ville de Marseille. Les informations de l'Insée (2014) rappellent que ce quartier était bourgeois et balnéaire à la fin du 19<sup>e</sup> et au début du 20<sup>e</sup> siècles. Par la suite, il a été fortement touché par la crise économique du milieu du siècle dernier et a connu une grave dégradation économique, le chômage est apparu et des difficultés d'urbanisme ont fait jour du fait d'une expansion mal maîtrisée. Des bidonvilles sont progressivement apparus sur ce territoire situé en zone résidentielle, éloigné du centre-ville et ancien village de pêcheurs et de marchands de tuiles. Finalement, au cours du 20<sup>e</sup> siècle, il est devenu un village principalement constitué d'ouvriers d'usines et d'employés. Il aura fallu attendre la fin du 20<sup>e</sup> siècle et le début du 21<sup>e</sup> siècle pour que des mesures sociales et des aménagements urbains soient mis en place. Les données de l'Insée montrent comment, dans ce quartier longtemps considéré comme à milieu socioculturel défavorisé (chômage, population ouvrière dominante, un tiers de la population détentrice du baccalauréat, ...), un phénomène de gentrification est progressivement apparu : le quartier a été aménagé et des classes dites favorisées sont venues s'y installer au point de commencer à pousser progressivement les classes plus défavorisées vers les quartiers environnants. Des tensions sociales se faisaient sentir depuis plusieurs années. Le collège, quant à lui, est inscrit en zone violence, zone difficile.

Cette étude, qui a reposé sur le suivi pendant deux années du projet de médiation entre pairs, s'inscrit dans un projet de prévention et de traitement de la violence verbale entre élèves. Ce projet intervenait dans le cadre d'une expérimentation innovante mise en place par la Dafip du rectorat de l'académie d'Aix-Marseille. L'objectif de ce projet, pour lequel nous avons été nommées avec ma collègue Véronique Rey « expertes », visait à prévenir la violence au sein de l'établissement. Sa réalisation a été mise en place sur une période de deux années (2014-2016). La première année a été celle de la formation des médiateurs qui était animée par des binômes (un enseignant et une conseillère principale d'éducation ou une infirmière ou une psychologue scolaire). Le premier semestre avait pour thématique la sensibilisation aux enjeux

de la médiation de tous les élèves de 5<sup>e</sup> du collège<sup>19</sup> ; puis le second semestre visait la formation à proprement parler des élèves qui s'étaient portés volontaires à l'issue du premier semestre (activités sur le rituel interactionnel de la médiation et pratiques langagières, reformulation, synthèse). Mon travail a consisté à suivre ces deux premiers semestres de formation afin d'y analyser les interactions verbales mais aussi de suivre la mise en place de la formation en comparant des médiations dites réussies (réparation de la tension verbale) et des médiations non réussies (absence de réparation, renforcement de la tension verbale). Après m'être présentée aux élèves de 5<sup>e</sup> en début de formation et avoir expliqué ma présence en tant qu'observatrice, j'ai pris place dans la classe et j'ai installé une caméra sur pied afin de filmer les formations. Je me suis ainsi rendue un lundi par mois dans l'établissement pour assister à la formation des élèves à la médiation entre pairs. Ce terrain m'a amenée à questionner cette formation à la médiation du côté des élèves : comment construire une réflexion sur le conflit entre élèves ? Quel est le rôle occupé par la parole et l'expression des émotions dans la gestion de la médiation ? Comment faire réfléchir les élèves sur les éléments de tension et de négociation (écoute, absence de prise à partie) ? Et finalement, comment conduire une médiation réussie ? Ainsi, l'objectif a été de confronter des médiations efficaces à des médiations non efficaces : quelles structures syntaxico-sémantiques et conversationnelles caractérisent les grandes étapes de la médiation ? Comment passer d'une tension avérée à une tension négociée ?

### **1.1.2 Les interactions verbales en tension dans les échanges électroniques en milieu institutionnel et les productions écrites des rédacteurs professionnels**

A côté de l'analyse des interactions verbales orales en face à face entre enseignant et élèves, je me suis aussi intéressée et questionnée sur la modalité de l'écrit. Cela afin à la fois de la confronter à celle de l'oral mais aussi et surtout de mieux comprendre l'enjeu de la modalité orale en termes de relation interpersonnelle.

#### ***2013-2017 : Recueil d'un corpus d'échanges de courriels en copie carbone en milieu professionnel (Corpus Courriels)***

Ce type d'échanges est devenu, depuis plus d'une dizaine d'années aujourd'hui, le moyen de communication le plus utilisé dans le milieu universitaire, tout comme d'ailleurs au sein des entreprises. L'ensemble des échanges que j'ai recueillis portent sur le fonctionnement courant

---

<sup>19</sup> Cette sensibilisation se fait par un questionnement sur les contextes de tension, les émotions et leur verbalisation. L'objectif est d'atteindre une décentration progressive de l'élève.

de départements universitaires (compte-rendu de réunion, préparation d'examens, proposition de prise de responsabilités, etc.). Ces échanges sont initiés par un des membres et destinés à l'ensemble de ses collègues du département. Afin de recueillir ce type de corpus, avec ma collègue Béatrice Fracchiolla, nous avons formulé plusieurs demandes sur des listes de diffusion propres à notre institution universitaire. Nous avons ainsi pu recueillir plus de dix échanges entre universitaires français. Ces échanges nous ont été fournis avec l'historique et le contexte dont ils sont extraits. Ils ont tous eu lieu entre enseignants universitaires appartenant à un même groupe pédagogique et revêtent la caractéristique d'absence de menace hiérarchique directe. Par souci d'anonymat et à des fins de publications, nous avons anonymé et décontextualisé ces échanges (modification des horaires des dates, des adresses électroniques, des noms et des prénoms, masquage des lieux, etc.). Ainsi, afin de comprendre le processus de la montée en tension verbale, nous avons procédé à l'analyse interactionnelle et discursive du mécanisme spécifique de la montée en tension verbale.

Témoins au sein de nos institutions respectives d'échanges électroniques véhiculant de la tension verbale, nous avons questionné le mécanisme qui conduit le courriel à devenir un outil visant le renforcement d'une position voire d'une prise de pouvoir sur autrui, avec un fonctionnement en tribune du fait de la présence du groupe en témoin. Le courriel, dans le contexte d'un passif interactionnel tendu entre certains membres de la communauté voire en contexte de malentendu est alors un authentique procédé de tension, constitutif d'attaques, voire de menaces. Par conséquent, je ne considère pas le courriel en lui-même comme générateur de tension mais comme pouvant se transformer en un moteur de cette tension en la générant ou à tout le moins en l'entretenant voire en la relançant.

A l'occasion de l'étude de ce corpus, mon intérêt s'est porté sur les phénomènes de politesse et d'impolitesse linguistiques (procédés discursifs générant des ménagements et des menaces à la face) en interrogeant leur place dans la montée en tension verbale observée et étudiée. Ce corpus présente l'intérêt d'être asynchrone et écrit. Il vise pour moi à approfondir la compréhension de la montée en tension du point de vue d'une relative forme d'intentionnalité, ou potentiellement de réflexivité. Les scripteurs sont tous adultes, occupant des fonctions relativement proches (les conduisant à enseigner dans un même département universitaire). Ils ont la possibilité d'écrire leur courriel au moment de leur choix et donc de réfléchir à leur production, de se relire, de se corriger, etc. Si le malentendu interactionnel est toujours possible à l'écrit tout comme à l'oral, il reste intéressant de se questionner sur ce qui crée de la tension à l'écrit. Écrit qui, en tant que modalité différée de l'échange, est susceptible de laisser plus de temps à la réactivité et de

donner la possibilité de se relire avant de l'envoyer à la lecture des destinataires. Cela n'est pas le cas bien évidemment de la modalité de l'oral.

***2013-2017 : Recueil d'un corpus de productions (écriture et réécriture) de rédacteurs professionnels (Corpus RP)***

En parallèle à ce précédent corpus, j'ai eu la possibilité de constituer un second corpus de productions écrites réalisées par des rédacteurs professionnels (RP). Ces professionnels réalisent des mandats d'écriture pour autrui dans le cadre d'un statut libéral ou d'un statut salarié au sein d'une entreprise. Au sein de l'Espé d'Aix-en-Provence (en partenariat avec l'université de Sherbrooke au Canada), un parcours « rédaction professionnelle » a vu le jour en 2011. La préparation de l'ouverture de ce parcours mais aussi l'articulation entre les cours de master première année et ceux de master seconde année, réalisés au second semestre à Sherbrooke, m'ont conduite, avec l'équipe pédagogique à laquelle j'appartiens, à avoir de nombreux échanges avec les RP canadiens mais aussi avec des RP français. Si ce métier est moins développé en France qu'au Canada, il y connaît néanmoins un développement certain depuis la dernière décennie.

Lors de ces nombreux échanges, j'ai ainsi pu constituer un corpus d'écrits de RP pour lequel j'ai étudié une production unique dans un contexte interactionnel singulier. J'ai privilégié les écrits intervenant dans des contextes de tension verbale. En effet, le RP a comme métier celui de recevoir un mandat d'écriture d'autrui. Il a alors pour mission une production écrite spécifique dans un contexte tout aussi spécifique. Le corpus est constitué des documents suivants :

- un formulaire de réclamation afin de recevoir une compensation suite à l'achat d'un véhicule Hyundai présentant une défaillance fonctionnelle ;
- la production d'une brochure destinée à favoriser la réalisation du tri sélectif dans une communauté de communes françaises ;
- la réalisation d'un livret d'accueil du service de la jeune enfance d'une commune du sud de la France, faisant suite à des manquements répétés et réguliers au règlement intérieur par les usagers.

La mission du RP est de produire un écrit dans le cadre d'une interaction verbale rendant compte d'une relation interdiscursive singulière entre un destinataire et un destinataire (celui pour lequel le rédacteur professionnel écrit), relation susceptible d'être tendue en fonction des contextes.

L'étude de ce type d'écrit revêt donc un caractère très spécifique dans mes recherches. Afin de procéder à cette étude, il m'a fallu prendre connaissance du contexte et de la relation interpersonnelle voire interdiscursive pré-existante au mandat lui-même. Ce corpus m'a ainsi permis de questionner des écrits commandés dans des contextes de tension variés afin d'étudier les traces de cette tension et de sa régulation par le rédacteur professionnel.

Si ces deux derniers corpus abordent l'interaction verbale en contexte de tension hors de la relation interactionnelle en face à face, ils sont néanmoins susceptibles d'en apporter des éléments d'éclairage complémentaires. Dans les courriels institutionnels tout comme dans les productions écrites des rédacteurs professionnels, la place de la politesse linguistique et donc du travail de préservation des faces est centrale. Je me suis ainsi interrogée sur la façon dont la politesse linguistique structure le texte, la façon dont elle est utilisée pour mieux attaquer et parfois même sous le couvert de ménagement des faces d'autrui. Cette étude vise finalement à mieux comprendre le fonctionnement interactionnel de la relation interpersonnelle et de la relation interdiscursive. Ainsi, comme je l'écrivais déjà plus haut, l'étude des interactions verbales asynchrones dans le cadre de l'échange de courriels en cc en milieu professionnel a permis de mieux comprendre comment la tension est mise en scène. Plus particulièrement, cette étude a permis de décrire comment les individus se jouent des procédés de réparation, de négociation de la tension (notamment de la politesse linguistique) pour mieux attaquer l'autre, tendre le discours et finalement prendre le pouvoir interactionnel sur l'autre. Ce processus rend alors compte de la dimension volontaire, intentionnelle, de la production de tension verbale. De même, dans un contexte de tension verbale pré-existant ou potentiel, je me suis intéressée aux productions du rédacteur professionnel en cherchant à comprendre comment, et avec quels procédés linguistiques et discursifs, ce professionnel œuvre pour mettre en place une relation interpersonnelle et interdiscursive intentionnelle singulière et efficace. Ce second type de corpus questionne quant à lui directement l'intention du scripteur à travers les choix discursifs qui le conduisent à gérer, à atténuer voire à accentuer la tension verbale. Finalement, ces travaux, tant ceux concernant les échanges de courriels en cc que ceux concernant les productions des rédacteurs professionnels, ont permis de mieux comprendre, de mieux cerner et d'affiner, la notion d'intention en linguistique dans un contexte de tension.

## **1.2 Ma démarche**

D'un point de vue méthodologique, et ce tout au long de mon parcours de recherche, j'ai adopté une démarche d'observatrice participante périphérique (Adler et Adler, 1987) : placée à l'extérieure du groupe, j'ai d'une part filmé et observé le groupe classe avec son enseignant, et d'autre part j'ai interagi avec les élèves et avec les enseignants de façon informelle. Ce qui m'a permis de recueillir un certain nombre de témoignages éclairant sous certains aspects mes résultats. Au final, ma démarche a visé un suivi systématique sur plusieurs semaines d'une même classe, d'un même enseignant ou encore d'un même établissement, afin de pouvoir établir la présence d'actes discursifs et de profils ou usages discursifs reproductibles dans des contextes de tension verbale. Ceci afin de pouvoir étudier les interactions verbales sur le long cours non pas à l'aveugle, au hasard d'une heure de classe qui ne permettrait pas, par exemple, de pointer des positionnements discursifs reproductibles ou automatisés. Je reviendrai sur ces points. Je signale ici que je me suis focalisée sur l'analyse du contenu de l'interaction verbale sans exploiter l'intégralité de toutes les données recueillies. Je souhaitais alors me consacrer à la description de l'échange verbal entre enseignant et élèves mais, dans le même temps, j'étais consciente de l'importance d'une constitution d'un corpus cohérent, rendant compte au plus près de la routine de la classe. C'est pourquoi j'ai toujours ressenti le besoin de suivre sur le moyen voire le long terme les classes étudiées mais aussi de m'assurer de la cohérence de mes observations à partir d'entretiens réalisés auprès des élèves et des enseignants. La quantité de corpus recueilli m'a contrainte à des temps de transcription et d'analyse relativement longs, et à faire le choix de laisser de côté certaines données. Cela afin de me consacrer à ce qui me paraissait alors le point central de mon ancrage de recherche : l'interaction verbale en classe dans une perspective de montée en tension.

### **1.2.1 Mon cheminement**

Je souhaiterais présenter ici un avertissement à mon lecteur. Mon ancrage théorique a évolué tout au long de ces vingt dernières années. Dans le cadre du présent travail de synthèse, j'ai opéré une démarche introspective et réflexive sur mes propres choix. Cela a été difficile. Je dirai même douloureux. J'ai dû renoncer à certaines appartenances que je croyais être miennes et apprendre à me situer et surtout finalement à me définir. Je peux dire aujourd'hui que j'ai trouvé mon identité de chercheuse, une identité encore à construire car je suis consciente de la porosité des champs d'études qui croisent le mien. Je vais donc rendre compte à travers les

pages à venir de ce tissage de liens entre des perspectives d'analyses qui s'articulent certes mais qui surtout se dissocient.

Mes premières études ont abordé l'analyse des interactions verbales dans la perspective de la « conversation analysis ». En ce sens l'analyse conversationnelle est issue d'un courant américain (voir les travaux de Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974) provenant de la sociologie (Durkheim, 1894), l'ethnométhodologie de la communication (Garfinkel, 2007 [1967])<sup>20</sup>, élaborée en réaction à la sociologie elle-même. A la fois héritière de la phénoménologie sociale (Schütz, 1998) et de l'interactionnisme symbolique (l'École de Chicago avec Mead, 2006 [1934])<sup>21</sup>, elle met au cœur de son analyse les acteurs observés dans leur vie quotidienne. Contrairement à Emile Durkheim pour qui le social pré-existe à la conversation, Harold Garfinkel (2007 [1967]) considère que la conversation permet de construire le monde social. D'où les deux notions clefs que sont *l'indexicalité* (lien entre les mots produits et le contexte) et la *réflexivité* (métacommunication, ajustement des interprétations des interactants, comportements réciproques). La collecte des données naturelles et donc l'analyse de corpus est inhérente à l'ethnométhodologie. Ce courant repose sur une approche inductive visant à identifier les régularités et les récurrences présentes dans les échanges. La question de l'organisation des échanges quotidiens est centrale (le « talk », la parole) tout comme la co-élaboration des actions entre les interactants. Dans cette perspective, on y étudie ainsi les tours de parole, les paires adjacentes ou encore l'orientation mutuelle à travers la séquentialisation. L'analyse conversationnelle vise ainsi à rendre compte de la conversation comme un phénomène situé, ordonné et structuré mais qui n'est pas pré-existant à l'interaction elle-même, et cela à partir de données naturelles. Par conséquent, j'ai commencé par questionner la structure des échanges étudiés en classe, échanges rendant compte de moments de tension et/ou de l'interrogation/réponse/évaluation. Ces situations contextualisées par l'interaction verbale étaient initialement toutes deux au cœur de mes analyses.

Cependant, l'ethnométhodologie ne travaille pas sur la dimension sociale, dans ses rapports d'intérêt ou de pouvoir, mais vise en quelque sorte l'élaboration d'une grammaire des routines

---

<sup>20</sup> Les conversationnalistes, comme Harold Garfinkel ou encore Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff et Gail Jefferson, ont travaillé sur la conversation en décrivant son système, visant ainsi l'élaboration d'une grammaire de la conversation. Ils ont pour cela convoqué les principes de l'ethnométhodologie dont sont aujourd'hui les héritiers français, par exemple Lorenza Mondada et Luca Greco. Il est intéressant de relever que ce dernier a évolué progressivement et questionne aujourd'hui l'analyse discursive dans une perspective anthropologique.

<sup>21</sup> La phénoménologie sociale questionne le réel dans sa dynamique, en ne considérant pas les faits comme pré-existants et pré-ordonnés à la réalisation interactionnelle, tandis que l'interactionnisme symbolique considère l'individu comme un acteur des faits sociaux (il agit et ne subit pas).

conversationnelles, des procédés que l'on va retrouver d'une interaction à une autre mais qui ne sont jamais joués d'avance. Je m'y suis alors sentie assez rapidement à l'étroit du fait de mon objet même, la violence verbale qui ne peut faire l'impasse des facteurs sociaux qui la motivent, et de l'intérêt même que j'avais pour la finalité de l'échange étudié en termes de compréhension d'un phénomène, la montée en tension verbale, et de ses conséquences sur la relation interdiscursive mais aussi sur la relation interpersonnelle. Ainsi, j'ai pris conscience de l'importance de questionner plus spécifiquement la dimension sociale de l'interaction verbale en élargissant l'acception de « conversation ». L'approche interactionniste à laquelle j'appartiens dans la lignée notamment des travaux de Erving Goffman, vise à comprendre et analyser les contraintes rituelles. C'est pourquoi certains ont préféré, pour éviter la confusion avec la « conversation analysis », parler d'analyse des interactions verbales (voir les travaux de Kerbrat-Orecchioni) ou encore d'analyse des conversations (Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel et Schelling (1985) décrivant le discours comme le produit de l'interaction). Une différence éclairante entre « conversation analysis » et analyse des interactions verbales se constitue à travers l'appréhension de la notion de réparation proche de celle de négociation qui m'a très rapidement intéressée. Erving Goffman va prendre en considération les échanges réparateurs, visant une minimisation, par exemple, de l'offense ou encore visant à la rendre acceptable (grâce notamment au recours à des justifications ou encore des excuses) (les faces et les rituels). La conversation analysis considèrera l'analyse de la réparation à travers les différents niveaux d'organisation de la conversation (en termes de structure), prenant en compte les interruptions, les chevauchements ou encore les répétitions (la séquentialité). En tant que linguiste interactionniste, suivant assidument les séminaires de Robert Vion à l'université de Provence (1995-2003) durant ma formation universitaire, j'ai ainsi élargi mon objet d'analyse à la description des structures formelles présentes dans l'interaction pédaogo-didactique et donc à la description de formes et d'emplois spécifiques ayant une visée interactionnelle.

Si la dimension « grammaire interactionnelle » me permettait de me situer hors du champ de la linguistique structurelle, elle ne parvenait toujours pas à me satisfaire. Une dimension était encore manquante. Je dirai ici que ce cheminement, que je reconstitue dans le cadre de cette synthèse, n'était pas pleinement conscient. J'ai avancé en convoquant les outils les plus propices à mon objet d'étude au moment de mon questionnement, qui était principalement celui des phénomènes de montées en tension verbale en classe. C'est seulement au fur et à mesure de mes résultats que j'ai adapté progressivement ma perspective d'étude selon l'évolution des besoins. Je peux résumer « globalement » mon évolution en trois temps :

- Je suis partie de l'analyse contrastive de la gestion de la relation interpersonnelle en Zèp et hors Zèp (en comparant la structure organisée des interactions verbales en tension et hors tension en échange interrogation/réponse/évaluation dans ces deux milieux) ;

- j'ai évolué, constatant que les différences étaient davantage d'ordre individuel que socioculturel : quelle compréhension et analyse de la structure de l'échange en tension verbale permet de décrire les différents usages ou profils langagiers des enseignants<sup>22</sup> ? Quelle finalité interactionnelle de la gestion des moments de tension voire de rupture verbale ?

- Finalement, j'ai orienté mon étude sur le lien ou la corrélation entre ces formes langagières (linguistiques, discursives) en tension verbale et les formes langagières convoquées hors tension verbale, cherchant ainsi à comprendre l'impact réciproque de ces deux situations constitutives plus largement du contexte de la classe, contexte singulier entre un enseignant et ses élèves et permettant de mieux comprendre la corrélation entre relation interdiscursive et relation interpersonnelle. Je me suis donc située sur la dimension relationnelle entre enseignant et élève en convoquant les notions notamment de faces et de (im-)politesse linguistique. Ainsi Patrick Charaudeau et Dominique Mainguenu (dir.) posent que

« Telle est donc la tâche des chercheurs en interaction : reconstituer les partitions qui sous-tendent l'exécution des interactions particulières, et, au-delà, dégager les règles générales de l'« harmonie » conversationnelle. » (2002, p. 322).

A l'occasion de l'analyse linguistique des interactions verbales, j'envisage le langage comme une pratique sociale en lien avec l'autre comme sujet. Mon objectif est donc d'expliquer les phénomènes linguistiques à partir de données extra-linguistiques comme la notion de face. La notion de pragmatique est aussi importante et incontournable dans l'étude qui est la mienne en ce qu'elle vise la description de l'« effet » : le langage ne fait pas que décrire la réalité, il agit sur elle.

En ethnographie de la communication, la « pratique sociale » ne se réduit pas au langage mais intègre tous les enjeux qui dépassent l'interactant : les intérêts sociaux que l'on peut avoir à agir comme on agit, les rapports de pouvoir, les idéologies – croyances – auxquelles on adhère, etc. Si jusqu'ici j'ai réduit mon intérêt à l'interaction en termes de face, de rapport à la relation, je souhaiterais étendre désormais ma réflexion plus précisément à tous ces enjeux. Quels rapports de pouvoir ? Quelles idéologies ? Quelle actualisation des représentations dans les

---

<sup>22</sup> Outils linguistiques et discursifs différenciés en situation de tension verbale.

interactions verbales ? etc. Je discuterai des pistes que j'envisage pour l'avenir dans la huitième section.

Cependant, force est de constater que cette évolution n'aurait pas été possible ou envisageable pour moi avant la réalisation de mes travaux antérieurs. En effet, mon intérêt pour les effets relationnels de la gestion de la tension verbale, et pour la question de l'influence réciproque de la relation interdiscursive en et hors tension verbale, a fait évoluer mes outils d'analyse. J'ai convoqué les outils de la politesse linguistique (venant des routines, de l'indexicalité) que j'ai confrontés, articulés, à la notion de face d'Erving Goffman. Plus récemment, je les ai orientés vers les enjeux sociaux des représentations des interactants (Romain et Rey, 2017a [doc17]). Au fil de mes recherches, j'ai commencé à prendre conscience que la dimension située et organisée de l'interaction pédago-didactique, que je tentais de décrire, ne pouvait définitivement pas suffire et devait maintenant s'élargir à une méthodologie d'analyse relevant de l'ethnographie de la communication. L'ethnographie de la communication se dissocie de l'ethnométhodologie puisque ce sont les pratiques communicatives qui sont l'objet d'analyse de l'ethnographie de la communication (notamment dans la dimension contrastive et de la dimension culturelle). Dans les années 1960, John J. Gumperz et Dell H. Hymes conçoivent l'étude des conduites langagières comme des interactions sociales. La sociolinguistique interactionnelle prend alors corps notamment à travers les concepts de *contextualisation* (présuppositions partagées visant un engagement mutuel) et *indices de contextualisation* (caractéristiques de la forme du message). On va alors chercher à étudier les différentes fonctions des comportements communicatifs dans une même communauté et à s'intéresser à leurs composants. Ainsi l'analyse des contextes interactionnels va se faire notamment à l'aide du modèle de Dell H. Hymes, le modèle SPEAKING dont l'objectif est de décrire : la situation de communication (un cours donné par un enseignant dans une classe), les événements à isoler afin de les étudier (la tension verbale) et l'activité de communication (les échanges sources de tension). C'est bien ce champ qui apparaît aujourd'hui fondamental dans ma perspective d'étude et qui s'est toujours inscrit en filigrane dans mes constitutions de corpus. Ma réflexion sur mes propres travaux, mes échanges réguliers avec Claudine Moïse, m'amènent aujourd'hui à mieux comprendre les évolutions que j'ai suivies. Ce parcours est probablement dû à mon ancrage théorique initial propre au courant interactionniste de Catherine Kerbrat-Orecchioni et de Robert Vion, courant dont je suis issue. Pourtant aujourd'hui, malgré toute l'importance que j'apporte à la théorie de la politesse, aux actes de langage, aux effets performatifs et perlocutoires des stratégies interactionnelles et essentiellement à la place des identités sociales

en confrontation, ma visée sera de comprendre les phénomènes sociaux présents dans les productions verbales. Je prends conscience que j'ai toujours considéré la relation interactionnelle entre enseignant et élèves comme une relation sociale qui pré-existe<sup>23</sup> à l'interaction verbale étudiée (en classe) et qui est influencée, modelée, par l'interaction elle-même<sup>24</sup>. Ces modifications se voient dans la relation interdiscursive qui est étudiée.

### **1.2.2 Relation interpersonnelle et relation interdiscursive**

L'interaction verbale pédago-didactique, qui a occupé la majorité de mes recherches, a ceci de particulier qu'elle est dissymétrique<sup>25</sup>. Mais ce type d'interaction est aussi polyphonique et théâtrale au sens goffmanien du terme. Ainsi les acteurs construisent une mise en scène d'eux-mêmes dans le cadre d'une interaction relevant d'une relation verticale où la mise à distance est souvent considérée comme une nécessité (preuve de légitimité) professionnelle pour l'enseignant. Si les places de chacun contribuent à déterminer la relation interpersonnelle qui les anime, ce sont les productions verbales, à travers leur contexte d'émergence, qui déterminent la relation interdiscursive de l'échange et rendent compte peu ou prou, à travers cette modalité, de ces mêmes places. Catherine Kerbrat-Orecchioni (2009) superpose la notion de place à celle de relation interpersonnelle. Selon elle, chaque interactant occupe une position dans un rapport de places qui correspond lui-même à une relation interpersonnelle singulière. Elle précise que « ce rapport de places se structure selon différents axes » (Kerbrat-Orecchioni, 2012, p. 35) : l'axe horizontal (familiarité vs distance), l'axe vertical (égalité vs hiérarchie) et l'axe irénicoagonal (consensualité vs conflictualité). Cependant cette définition interactionnelle de la notion de place ne s'avère pas suffisante pour rendre compte de l'analyse de mes corpus. En effet, si Catherine Kerbrat-Orecchioni prend en compte une dimension micro à travers les événements interactionnels, elle limite la dimension macro (et méso) aux types d'interaction (les interactions symétriques ou égalitaires et les interactions dissymétriques ou complémentaires, ces dernières pouvant être hiérarchiques ou pas). N'est donc pas intégrée la dimension sociale de l'interaction verbale. Par conséquent, je définis la notion de place, en termes de position occupée dans l'organisation sociale<sup>26</sup>, mais aussi en termes d'intérêts des

---

<sup>23</sup> Du fait d'une histoire partagée, du passé interactionnel pré-existant entre les interactants -passé qui est susceptible de nourrir une forme de relation antagoniste ou au contraire coopératrice entre ces individus-.

<sup>24</sup> Celle-ci se transforme à chaque nouvelle rencontre (nouveau cours).

<sup>25</sup> Position dominante de l'enseignant du fait notamment du savoir et de l'autorité (règles et sanctions) qu'il détient sur les élèves vs position dominée en miroir de l'élève ou métier d'« élèves » (La Borderie, 1991 ; Perrenoud, 1994 ; et Charaudeau, 1993 concernant le contrat de communication en classe).

<sup>26</sup> Par exemple des positions dissymétriques dans l'interaction didactique, le statut des interactants.

acteurs ou encore des jeux et enjeux de pouvoirs, et enfin en termes (de passif) relationnel<sup>27</sup>. J'insisterai ici sur le fait que comme Goffman je considère l'interaction comme l'influence réciproque qu'exercent les interactants en présence et les places, et leurs négociations comme à la fois constitutives et symptomatiques de cette influence. Elles sont posées en amont de l'interaction mais se jouent et se rejouent tout au long de l'interaction et sont, dès la prise de parole suivante, à nouveau remises en scène.

Les corpus sur lesquels j'ai travaillé tout au long de cette vingtaine d'années se fondent principalement sur une relation interpersonnelle constitutive de places intervenant dans une interaction complémentaire généralement hiérarchique (enseignant/élèves ; entre collègues de travail dont l'un occupe une responsabilité spécifique) répondant à un axe relationnel vertical et convoquant la présence d'un tiers (classe ; collègues de travail ; public). J'ai ainsi cherché à analyser ces relations interpersonnelles à travers les rapports de places des interactants marqués linguistiquement et discursivement dans la production verbale des protagonistes. Cela afin de déterminer le caractère dominant irénique ou agonale de l'interaction en et hors tension, et son impact sur les tensions et les remédiations intervenant au cours de l'interaction. Mon étude de la relation interdiscursive dont rend compte l'échange verbal vise ainsi à mettre en lumière la relation interpersonnelle existant entre les interactants et dont découle en partie la gestion de classe. Cette relation interpersonnelle est constitutive d'une relation sociale qui ne se réduit pas au statut des interactants, mais davantage aux liens relationnels qui se tissent entre eux au fil de l'interaction. Ainsi, la relation interpersonnelle ou relation sociale (Vion, 1999) est-elle constitutive du lien qui unit deux personnes en fonction des différentes places que chacune peut occuper dans une même interaction. Robert Vion distingue trois places constitutives de cette relation : les places subjectives (qui correspondent à l'image de soi), les places institutionnelles (qui correspondent à la fonction, au statut) et les places modulaires (constituées par le type d'interaction initié). En théorie, la relation interpersonnelle obéit donc à une synchronie de l'intersubjectivité (dans laquelle j'intègre les lois du discours et autres maximes conversationnelles). La relation interdiscursive (Vion, 1999) correspond quant à elle au rapport d'interaction verbale qui s'établit lorsque les partenaires sont en présence l'un de l'autre ; elle donne donc à voir la relation interpersonnelle et dans le même temps elle agit sur son contenu (tension peu ou prou, consensus peu ou prou, etc.) à travers les places discursives (activités langagières telles que la narration ou encore l'argumentation etc.) et les places énonciatives

---

<sup>27</sup> Par exemple une proximité voire de la sympathie ou inversement une opposition voire de l'antipathie découlant en tout ou partie du passif interactionnel et donc relationnel pré-existant entre les individus en présence.

(implication, mise en scène énonciative, modulation, etc.). Ainsi lors de mes recherches (Romain, 2008 [doc1], 2015 [doc15] ; Auger et Romain, 2015 [doc8]), j'ai pu observer que si les places institutionnelles sont prédéterminées par la relation interpersonnelle de type didactique, leur transgression par un élève est souvent perçue par l'enseignant comme une menace potentielle agissant de fait sur les places modulaires<sup>28</sup> mais aussi sur les places discursives (changement de l'activité langagière du fait de l'élève). Cette situation conduit alors les enseignants percevant cette modification comme une menace à avoir recours principalement à leur place institutionnelle (position qu'ils considèrent comme « haute ») mais aussi à leur place subjective (expert, autorité) pour re-positionner l'élève dans une position qu'ils considèrent comme devant être dissymétrique à la leur. Au contraire, les enseignants, ne percevant pas la menace ou refusant de la traiter en tant que telle, vont avoir recours à leur place subjective (mise en scène de soi au travers de stratégies de conciliation voire d'ignorance par certains) afin de maintenir les places modulaires initiées par eux-mêmes. Simultanément, les places énonciatives<sup>29</sup> mais aussi les places discursives<sup>30</sup> vont être des moyens au service des enseignants afin de restaurer leur place institutionnelle et de facto la place subjective qui en découle (expert/consultant) mais aussi leurs places modulaire et discursive. Ces enseignants semblent donc contraints ou à tout le moins résolus à mettre en scène une image d'eux-mêmes qui n'est pas toujours conforme à celle que leur confère leur place institutionnelle. De même, ils semblent contraints d'effectuer ou de non-effectuer des tâches langagières, d'adopter divers modes d'implication vis-à-vis des direx échangés, mais aussi d'initier localement des types d'interaction particuliers<sup>31</sup>. Cependant force est de constater que ces enseignants adoptent alors un cheminement interdiscursif visant une non escalade de la tension, contrairement au premier groupe d'enseignants qui eux vont favoriser une escalade potentielle de la tension.

L'interaction verbale rend compte de la dimension dynamique de la relation interpersonnelle qui se joue à travers la relation interdiscursive en un temps spécifique. Autrement dit, si la relation interpersonnelle rend compte du lien qui unit deux personnes au moins<sup>32</sup>, la relation

---

<sup>28</sup> Par exemple le fait d'initier une conversation sur le déroulement de la fête de fin d'année de l'établissement scolaire alors que l'enseignante a initié une séance d'explication de texte littéraire).

<sup>29</sup> Par exemple au travers d'une atténuation de l'intensité des pronoms d'allocation et des temps choisis par les enseignants.

<sup>30</sup> Par exemple présence de séquences latérales de négociation secondaire permettant de gérer les moments conflictuels).

<sup>31</sup> Ces types d'interactions peuvent aller jusqu'à la non-reconnaissance de la place institutionnelle voire de la place subjective qui leur a été imputée.

<sup>32</sup> Par exemple, la relation dissymétrique entre un enseignant et son élève qui repose sur un passif singulier tel qu'un passif conflictuel ou encore un passif de consensuel).

interdiscursive en rend-elle aussi compte dans la dynamique de l'interaction verbale intervenant en un temps spécifique. Je citerai ici un extrait d'une interaction verbale intervenue pendant une matinée de classe à l'occasion de laquelle une partie des élèves était allée travailler en salle d'informatique. Le professeur d'informatique ramène le groupe concerné dans la classe et échange avec l'enseignante qui le questionne sur le bon déroulé de l'activité. C'est à cette occasion que l'enseignante insiste pour savoir si deux de ses élèves ont travaillé, ce à quoi le professeur d'informatique répond positivement. Ce qui entraîne un commentaire de la part de l'enseignante :

P. : ça a été

Professeur informatique : tout le monde

P. : même E.

Professeur informatique : surtout E.

P. : oh mon dieu E. a travaillé/ S. a travaillé ++ DEMAIN + IL + PLEUT des grenouilles

E1. : ils ont annoncé de la neige

P. : pour demain

E1 : pour après-demain/ je sais plus

P. : attends tends tends/ si demain E. a appris la poésie/ j'te dis qu'y a d'la neige pour de bon + pour l'instant + on en est à la pluie

E2 : maîtresse/ s'il a appris sa poésie/ je passe deux fois

P. : euh +++ les gens qui sont chargés de la distribution/ il reste le texte de lecture à vous distribuer

(Corpus Interactions-MRS-CM2)

On observe ici une relation interpersonnelle qui repose sur une représentation défavorable de ces deux élèves chez l'enseignante quant à leur capacité de travail. Cet avis apparaît dans la relation interdiscursive dont rend compte en tout ou partie l'interaction verbale, et de fait il informe la relation interpersonnelle. L'enseignante ironise<sup>33</sup> sur le travail réalisé par les deux élèves et insiste sur un des deux élèves (E.). Par la formulation « DEMAIN + IL + PLEUT des grenouilles » faisant suite à l'information « E. a travaillé/ S. a travaillé », l'enseignante souligne l'improbabilité ou à tout le moins l'exceptionnelle rareté de cette réalisation. Elle discrédite voire disqualifie ces deux élèves. Elle surenchérit sur le comportement d'un des deux élèves en anticipant sur le travail à réaliser le jour suivant (« attends tends tends/ si demain E. a appris la poésie/ j'te dis qu'y a d'la neige pour de bon ») et de fait entre dans la moquerie, la dérision à l'encontre de l'élève. On observe que ces derniers n'interviennent pas mais qu'un autre élève (E2) s'associe à l'enseignante dans sa disqualification de E. et contribue à alimenter cette

---

<sup>33</sup> Par ironie, j'entends le fait pour un locuteur de verbaliser le contraire de ce qu'il veut dire afin de mieux le mettre en valeur. Ici, l'ironie va avoir pour effet de disqualifier l'innocence des élèves, voire de la dénier. Grâce à l'ironie, l'enseignante polémique, de façon indirecte, à charge de l'élève.

procédure de disqualification. L'analyse interdiscursive repose donc ici sur des procédés ironiques qui véhiculent un implicite et qui sont intensifiés par une prise à témoin de la classe, ou par une complicité avec la classe contre l'élève qui est tourné en dérision. L'analyse discursive reste limitée si on ne la repositionne pas dans une analyse interpersonnelle, dépassant la seule différence de statut, et dans un historique relationnel partagé par cette enseignante et ces élèves. Ces derniers ont des résultats considérés comme passables et sont eux-mêmes considérés par l'enseignante comme des élèves à difficulté et non investis dans la classe. Lors d'entretiens menés avec l'enseignante, celle-ci n'hésite pas à les considérer comme des élèves « à problèmes », « qui ne sont pas investis dans la vie de la classe » et « qui sont des perturbateurs invétérés ». Cette connaissance de la relation interpersonnelle entre l'enseignante et ces deux élèves permet de lire l'implicite (« ces élèves ne travaillent jamais en classe »).

Si j'étudie les interactions verbales en classe et l'influence réciproque des interventions des interactants, j'ai opté néanmoins pour avoir un regard plus spécifique sur la posture discursive de l'enseignant afin de pouvoir identifier un certain nombre d'indicateurs réutilisables en termes de grille d'analyse du concept linguistique de « rupture interactionnelle » et, de fait, en miroir, en termes de remédiation. Au-delà de sa position dite dominante à l'égard du savoir et du respect des règles, l'enseignant est généralement identifié comme le guide langagier (il étaye et sert de modèle) notamment en matière d'acquisition scolaire où l'effet-classe est beaucoup plus important que l'effet-établissement, et l'effet-maitre est une composante importante de cet effet-classe (Bressoux, 2006 ; Rayou, 2015). Il apparaît encore que « les maitres efficaces ont aussi tendance à être les plus équitables » selon Patrick Rayou (2017, p. 60) référant aux travaux de Pascal Bressoux (2006). Cela conduit finalement à souligner l'effet « circulaire » de ces effets puisque l'effet-maitre ne saurait ne pas avoir d'effet sur l'effet-établissement lui-même (Rayou, 2017). Sans négliger encore le fait que les pratiques pédagogiques varient beaucoup, qu'il existe de grandes variations dans la gestion du temps ; ceux qui sont efficaces dans une classe tendent à l'être dans les autres (Felouzis, 1997 ; Acland, 1976). Les pratiques des enseignants demeurent stables dans le temps (Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert, 1996ab). Force est de constater bien entendu que les variables sont multiples (enseignant certes, mais aussi la discipline, l'établissement, le groupe classe, l'horaire du cours, le quartier, etc). Toutefois, ne pouvant maîtriser l'hétérogénéité des variables, j'ai opéré des choix que j'ai maintenus tout au long de mon étude des interactions verbales en classe : le premier est celui de l'étude de l'interaction dans sa dynamique de réciprocité, le deuxième est celui de porter la focale sur l'intervention de l'enseignant une fois la dynamique posée, le troisième a été de prendre en compte le milieu socioculturel. Ce dernier critère, s'il s'est avéré opératoire en

termes de résultat quantitatif (les ruptures y sont plus nombreuses), n'a au contraire pas été opératoire en terme qualitatif. J'ai ainsi retrouvé des tensions similaires dans tous les établissements et chez tous les enseignants quel que soit le milieu socioculturel. Mon objectif est ici de comprendre le lien entre relation interpersonnelle (passif interactionnel, statut des interactants, jeux de pouvoirs...) et relation interdiscursive (les productions verbales et les profils ou usages discursifs des enseignants). Ceci afin de décrire comment l'une agit sur l'autre, et comment l'une détermine l'autre. Ceci encore afin de déterminer le lien entre rupture interactionnelle, gestion de cette rupture et relations interpersonnelle et interdiscursive. Mais aussi afin de savoir, plus globalement, si d'une part le profil ou usage linguistique et discursif convoqué par le professionnel en situation de tension est déterminant pour réguler ou au contraire attiser cette tension ; et d'autre part si le profil utilisé hors situation de tension détermine le profil convoqué en situation de tension (et/ou inversement). J'ai travaillé plus d'une dizaine d'années sur le premier aspect, le second ayant fait l'objet d'une étude spécifique seulement récemment. En effet, j'attendais d'obtenir un corpus dense et de l'avoir suffisamment étudié pour pouvoir finalement confronter ces résultats avec ceux concernant les interactions verbales hors rupture interactionnelle.

### **1.2.3 Les rapports intersubjectifs**

La parole en tant que révélatrice de la subjectivité rend compte en classe de la rencontre de l'intersubjectivité entre l'enseignant et ses élèves. Elle est donnée à voir de façon singulière lors des moments de tension verbale. Ainsi, Dominique Maingueneau (2002, p. 552-553) décrit la subjectivité en convoquant les travaux d'Emile Benveniste (1966, p. 259-260) qui l'associe à

« la capacité du locuteur à se poser comme « sujet », et c'est dans le langage qu'il faut chercher les fondements de cette aptitude, « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue en sujet ».

Dominique Maingueneau poursuit en citant l'exemple du recours au pronom personnel « je »

« dont l'usage est le fondement même de la conscience de soi. Benveniste ajoute que « la conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste. Je n'emploie *je* qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un tu » : pas de subjectivité sans intersubjectivité. »

Dominique Maingueneau poursuit encore en citant les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980a) qui a elle-même poursuivi le travail d'Emile Benveniste en pointant les marqueurs de subjectivité qu'elle nomme « subjectivèmes ». Ainsi Dominique Maingueneau souligne que,

au-delà des déictiques, Catherine Kerbrat-Orecchioni identifie les termes affectifs, les évaluatifs axiologiques ou non axiologiques, les modalisateurs et les autres moyens d'inscription du sujet dans son énoncé<sup>34</sup>. De fait, si les échanges transforment les rapports intersubjectifs, l'interaction verbale donne aussi à voir un fonctionnement interactionnel reproductible et automatisé chez l'enseignant.

#### **1.2.4 La dynamique intersubjective dans la classe**

Dans le cadre scolaire principalement, l'intersubjectivité dans l'interaction verbale revêt un enjeu spécifique en ce qu'elle permet de mieux comprendre un processus social spécifique : celui de la classe et de la relation enseignant/élèves. Il s'agit d'un processus intersubjectif singulier puisqu'il existe autant de relations que de combinaisons entre sujets humains et donc que de contextes. Néanmoins mon analyse vise à porter sa contribution à la description de l'interaction verbale enseignant/élèves dans une dimension sociolinguistique et interactionnelle, et plus spécifiquement dans celle de l'ethnographie de la communication. Mon intérêt se porte sur la production linguistique (interdiscursive) adoptée par les enseignants à travers un contexte social donné (la classe) et de voir dans quelle mesure cette production transforme elle-même le contexte social en termes de relation interpersonnelle<sup>35</sup>. Je considère donc le discours comme éminemment sociolinguistique en tant que pratique langagière et discursive, pratique sociale et donc pratique située, contextualisée.

Pourtant, portée par ma formation initiale, j'ai questionné le domaine de l'école et plus particulièrement celui de l'interaction verbale entre enseignant et élèves en classe à partir d'une démarche d'analyse conversationnelle. Cette démarche ethnométhodologique m'a conduite à analyser la structuration et l'organisation des échanges en classe. Cependant, progressivement au fil des ans et des échanges mais aussi une fois que mes résultats ont pris forme, j'ai senti le besoin de revenir sur mes corpus afin de mieux comprendre les stratégies interactionnelles au-delà de la structuration de l'échange lui-même. Pour cela, la démarche ethnographique m'est apparue incontournable. En fait, j'ai commencé par étudier le fonctionnement conversationnel/interactionnel dans la classe afin de le comprendre, de l'analyser et de pouvoir contribuer à l'élaboration d'une modélisation de la montée en tension verbale et par-là de la relation interpersonnelle. Puis, plus récemment et notamment en rédigeant cette synthèse, j'ai

---

<sup>34</sup> Comme la convocation d'un déterminant démonstratif ou encore le choix de hiérarchisation des énoncés.

<sup>35</sup> Voir ce que j'ai pu dire sur le contexte dans la sous-section 1.2.6.3.

pris conscience que les entretiens que j'ai conduits parallèlement à la constitution de mes corpus rendaient compte voire éclairaient, en tout ou partie, le fonctionnement interactionnel observé. Je regrette aujourd'hui d'avoir trop peu étudié ces entretiens et de m'être focalisée exclusivement, pour un temps en tout cas, sur la structuration et l'organisation des échanges compte tenu de la richesse du contenu des entretiens et de leur dimension sociale, dimension qui renvoie aux catégories socioprofessionnelles notamment à travers les rôles et les identités occupés par chacun dans le contexte social qu'ils partagent.

Ainsi, les règles sociales (à travers les identités en présence mais aussi le contexte et son environnement) influencent certaines stratégies en interaction. Cela m'amène à privilégier l'étude de la compétence communicative<sup>36</sup> à la compétence strictement linguistique. J'envisage alors le discours comme une pratique sociale tout autant que comme une action sociale (Fairclough 1992) agissant sur autrui et en retour sur soi-même. En cela, les individus sont donc pris dans une interaction verbale sociale, dans une relation interdiscursive. Celle-ci rend compte de la relation interpersonnelle tout autant qu'elle agit sur cette même relation interpersonnelle<sup>37</sup>. La mise en intentionnalité de cette action sociale a potentiellement des retombées pédagogiques pour la classe. Si mon choix d'analyse a été de comprendre les spécificités formelles de l'objet linguistique que j'étudie, c'est-à-dire la tension verbale, ce choix nécessite de ne pas séparer ces spécificités formelles de la relation qui unit l'enseignant et son ou ses élèves (relation certes interpersonnelle mais aussi et surtout interdiscursive).

### **1.2.5 Pratique discursive et relation sociale singulière**

Bien que questionnant la description formelle de la montée en tension en classe, mon objet d'étude n'est pas de décrire une forme d'invariant ou un système. Au contraire, il est de considérer cette description formelle comme une pratique discursive rendant compte d'une relation sociale singulière. Cela m'a ainsi amenée à dépasser la seule analyse de la montée en tension verbale pour étudier les formes discursives prises par la relation interpersonnelle en classe hors montée en tension, à des moments communs à toutes les classes : la mise en activité, l'introduction et la clôture d'une activité, les transitions entre activités, les questions, les recherches de réponses concluantes, les formes de validation, etc. L'observation de la langue

---

<sup>36</sup> En termes de compréhension des règles sociales déterminatives de la façon dont les interactants interagissent.

<sup>37</sup> La relation interpersonnelle intervient entre des personnes appartenant à un même espace social qui leur assigne des places (au sein de la famille, de l'espace public ou encore de la classe). Elle pré-existe à la relation interdiscursive tout autant qu'elle se trouve être rejouée à chaque relation interdiscursive.

est alors non pas l'observation d'un objet mais d'une pratique rendant compte d'une dynamique relationnelle spécifique. Je pose que la pratique langagière, sociale, observée en classe agit sur la relation sociale de la classe et inversement. Par conséquent, il serait possible d'agir sur la première pour modifier peu ou prou la seconde et surtout cette première ne serait pas immuablement conditionnée par cette dernière. Ainsi, j'étudie, par l'entremise de mon analyse de la relation interdiscursive entre enseignant et élèves, et donc des activités discursives rituelles<sup>38</sup>, la gestion de la tension verbale par l'enseignant. Ma position d'analyse explique en partie le déplacement que j'ai effectué tout au long de ces vingt dernières années. Mon centre d'intérêt a toujours été celui de l'interaction verbale à travers l'analyse de la structure de l'échange en termes de contenu discursif et linguistique, mais aussi celui de la description de l'action interactionnelle située et organisée au sein de l'échange. Néanmoins, j'ai également toujours cherché à mettre mes résultats en regard de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et ses élèves. Cela notamment en ne réduisant jamais mon analyse à celle d'un seul échange ou encore d'un échange décontextualisé d'une relation interdiscursive et d'une relation interpersonnelle plus englobante. Autrement dit, j'ai analysé le contenu des échanges interactionnels seulement lorsqu'ils permettaient de rendre compte de pratiques récurrentes. Ce qui explique les études à plus ou moins long terme que j'ai pu conduire et le choix des échanges étudiés. Si je me suis située très tôt dans une perspective d'analyse conversationnelle et de linguistique interactionnelle, je me rends compte que j'ai aussi eu une démarche moins visible d'analyse ethnographique de la classe. Moins visible car constitutive de mon objectif final : comprendre la relation interpersonnelle à travers la relation interdiscursive, comprendre comment la première et la seconde s'influencent réciproquement. C'est cette démarche que je souhaite aujourd'hui mettre en avant et surtout conduire de façon plus explicite dans les années à venir. Et cela notamment à travers la constitution et une analyse beaucoup plus fine de corpus en prenant en compte le terrain dans son ensemble : la classe mais aussi l'école, le quartier, les histoires de vies, etc. Je souhaite mieux comprendre les acteurs sociaux, les enseignants, les élèves, les personnels du milieu scolaire, les liens qu'ils ont entre eux et avec d'autres acteurs extra-scolaires à l'instar des parents. Je souhaite pouvoir mettre l'accent sur les enjeux sociaux (les enjeux des acteurs et leurs liens avec la notion d'intention<sup>39</sup>) mais aussi sur les enjeux de

---

<sup>38</sup> En effet, il s'agit d'observer pour moi ce qui est répétitif dans le discours.

<sup>39</sup> Je considère que l'intention est en partie donnée à voir à travers le choix réalisé par le locuteur quant à ses stratégies discursives, à ses contenus linguistiques (péjoratifs ou mélioratifs) et plus largement à la mise en forme de ses interventions.

pouvoir. J'aimerais davantage me consacrer à une réflexion sur ma propre démarche à travers l'élaboration de mes enquêtes, mais aussi sur la façon dont le terrain peut se transformer.

### **1.2.6 L'ethnographie scolaire**

#### ***Ethnographie de l'école et ethnographie de l'éducation***

En France, on distingue l'ethnographie de l'école, conception visant l'étude d'un « petit monde en train de se construire et de produire du sens dans les interactions quotidiennes et minuscules de ses membres » (Boumard et Bouvet, 2007, p. 691), et l'ethnographie de l'éducation s'intéressant plus spécifiquement à « des objets : l'école et la communauté, l'établissement, la classe [Derouet, Sirota, Van Zanten, 1990] » (Boumard et Bouvet, 2007, p. 692). Si la classe est mon terrain, je me positionne en ethnographie de la communication enseignant/élèves : de quels fonctionnements de la classe, en tant que mini-société, rendent compte les interactions verbales entre enseignant et élèves ? Je m'inscris donc dans une ethnographie de l'école centrée sur des acteurs spécifiques (enseignant et élèves) ou une ethnographie éducative centrée sur la classe : dans les deux cas, c'est l'interaction verbale qui se trouve être l'objet d'étude me permettant ainsi d'appréhender en tout ou partie la relation interpersonnelle (à travers l'étude de la relation interdiscursive) qui unit ou désunit l'enseignant et ses élèves et qui me questionne (Clifford, 1996).

Plus précisément et suivant en partie la démarche de Marie-Louise Martinez-Verdier (2004, p. 5), « l'impact des interactions langagières au cœur des pratiques scolaires [...] selon la dynamique intersubjective » de la relation interdiscursive se situe au centre de mes recherches. En cela, je me situe à un carrefour où plusieurs sciences se croisent : anthropologie sociale, ethnographie scolaire, sociologie de l'éducation ou encore psychosociologie... c'est-à-dire dans une certaine philosophie de la recherche qui « ressort en partie de l'anthropologie de l'éducation mais aussi de la sociologie qualitative de l'éducation » (Anderson-Levitt, 2006, p. 10). J'ai conduit cette démarche en suivant des classes afin de comprendre, à partir d'études longitudinales, le fonctionnement interactionnel de la relation interdiscursive enseignant/élèves. Cela à travers le sens donné par chacun à un même objet ou encore à une même situation, les points de vue de chacun, et plus spécifiquement les montées en tension verbale. Je soulignerai que l'ethnographie de l'éducation en France est souvent portée par des sociologues de l'école (Anderson-Levitt, 2006, p. 15). Décivant ainsi l'intérêt de la sociologie de l'éducation et valorisant la démarche ethnographique, Peter Woods (1990) montre comment

cette démarche vise à améliorer la professionnalité des enseignants en décryptant, comprenant, analysant mais aussi en recomposant le sens de leurs propres pratiques, difficultés et inquiétudes. En France, les années 1970 ont vu l'anthropologie et la sociologie prendre des chemins différents qui ont finalement rendu périphériques les enquêtes de terrain en sociologie. Ce n'est que dans les années 1980 où la critique entre autres des études statistiques a provoqué un retour à l'enquête de terrain. La sociologie a alors pris un tournant ethnographique. Au contraire, en Amérique du Nord, l'ethnographie de l'éducation a conduit très tôt à renouveler les Sciences de l'éducation. On a pu distinguer entre une micro-ethnographie reposant sur des enregistrements d'interactions verbales en salle de classe (voir les travaux de Erikson) et une macro-ethnographie visant l'appréhension de l'ensemble des pratiques sociales en articulation<sup>40</sup> (voir les travaux de Heath, 1983). Si cette distinction a pu se diluer au cours des années, je me situe néanmoins davantage dans la première que dans la seconde.

Je m'inscris donc dans la dimension interactionniste de l'ethnographie de l'éducation afin d'étudier les montées en tension interactionnelle en classe où les sujets sont considérés comme des sujets actifs, interagissant les uns les autres. L'objectif final étant de mieux comprendre la relation interdiscursive et plus largement la relation interpersonnelle entre enseignant et élèves afin d'améliorer la professionnalité enseignante. Cependant, j'insiste sur le fait que cette amélioration ne vise pas à décrire un profil type de l'enseignant le plus performant possible dans sa dimension interactionnelle avec sa classe, mais bien davantage à comprendre le caractère à la fois individuel, propre à chaque enseignant, dans une interaction singulière avec ses élèves, dans le sens où George H. Mead affirme le caractère individuel de l'action (Mead, 2006 [1934], p. 362).

### ***La démarche ethnographique***

Ainsi, si ma posture épistémologique est celle de ma discipline, c'est grâce à la dimension ethnographique que j'accède à la culture de la classe, entre un enseignant et ses élèves, grâce à mes observations et à mon analyse descriptive. Par culture de classe, j'entends ce qui a été défini par Matthias Pepin (2011, p. 33) comme « les pratiques, les discours, les interactions ou encore les projets mis en œuvre par les acteurs, au quotidien (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996) ». En milieu scolaire, ces pratiques, ces discours, ces interactions ou encore ces projets sont ritualisés en ce qu'ils convoquent des comportements répétés et participent à l'« ordre

---

<sup>40</sup> L'école est alors considérée comme une instance de socialisation.

social » de la classe (Marchive, 2007). Ces rituels ont alors un caractère performatif (Wulf, 2005) qui rend compte du sens des pratiques des acteurs. Ce sont ces pratiques langagières ritualisées, que donne à voir l'analyse des interactions verbales en tension, qui me permettent d'accéder à un aperçu de la culture de la classe en faisant émerger la logique des acteurs à travers les rituels qui façonnent la vie du groupe (Erny, 1981).

L'ethnographie m'a permis de construire des corpus, des données écologiques, authentiques, prises dans leur contexte d'interaction, ceci selon Philippe Hambye (2015, p. 88) « offrant l'avantage de familiariser les locuteurs à la présence de l'enquêteur, de les mettre en confiance (Eckert, 1997) et de lui permettre de limiter ainsi le « paradoxe de l'observateur » (Labov, 1976) » (2015, p. 88). Mes corpus ainsi collectés sont bien entendu réduits à l'établissement scolaire, à la ou les classe-s concernée-s par l'étude à conduire. Si ma démarche ne porte jamais sur une pluralité de contextes, de relations multiples, de zones géographiques elles aussi multiples, elle vise, néanmoins, à rendre compte d'une diversité de résultats qualitatifs permettant d'assoir leurs liens de causalité. C'est le sens finalement de la démarche ethnographique qui donne sa visibilité à la dimension complexe des phénomènes composant la dimension sociale d'un contexte d'étude (voir les travaux de Blommaert, 2007).

### ***Mon centre d'intérêt***

De quelle façon les éléments discursifs et linguistiques s'organisent-ils dans l'intervention et, plus spécifiquement encore, dans l'échange entre enseignant et élèves caractérisant en cela un contexte de communication ? Par exemple, un reproche ou une menace verbalisée(e) par un enseignant aura une signification particulière dans l'interaction verbale et par conséquent, au vu de l'influence réciproque exercée par les interactants, dans la pratique langagière propre à ce groupe (enseignant et élèves) dans ce type d'interaction (interaction pédago-didactique). La description de la montée en tension verbale m'amène à décrire les formes prises par la politesse et par l'impolitesse linguistiques. Par contexte, j'entends le contexte spatio-temporel (la classe dans un établissement scolaire, le moment de l'année) mais aussi humain (enseignant et élèves) dans lequel s'inscrit l'interaction verbale étudiée. Mais le contexte c'est aussi l'événement spécifique étudié<sup>41</sup> et c'est encore la relation interpersonnelle dans laquelle s'inscrit la relation interdiscursive entre les interactants jusqu'au moment de l'échange étudié. Il en est à la fois le produit mais aussi ce qui va déterminer la continuité ou au contraire la discontinuité voire la

---

<sup>41</sup> La montée en tension verbale, le moment potentiel de rupture dans le déroulement de l'interaction pédago-didactique classique (savoir, enseignant et enseigné).

rupture. Ainsi l'échange étudié s'inscrit dans la relation interdiscursive tout autant qu'il la transforme, la modifie ou encore la change (Duranti et Goodwin, 1992). Quel sens les interactants confèrent-ils au contexte notamment par les usages discursifs qu'ils y pratiquent ? Jusqu'ici, dans mes travaux, j'ai parlé de « registre discursif » pour décrire ce que Achard (1995, p. 8) définit comme « une zone de pratiques suffisamment voisines et cohérentes pour partager une même indexicalité [un même rapport discursif à la situation] régulée par une répartition institutionnelle des rôles sociaux ». Ce travail de synthèse est pour moi l'occasion de préférer le terme « usage » ou « profil » à celui de « registre » et donc d'« indices de contextualisation » à celui d'« indexicalité ». Cela d'une part afin de mieux distinguer, identifier les pratiques linguistiques et discursives propres à un enseignant et d'autre part, afin d'éviter une forme de stéréotypisation du discours des enseignants étudiés, qui conduirait à rechercher un registre rigide voire immuable. Au contraire, il s'agit de lui préférer un usage susceptible d'évoluer en fonction des contextes mais aussi de l'histoire interactionnelle commune et individuelle. Cela me conduit à changer de paradigme en me positionnant plus clairement dans le champ de la sociolinguistique. Au final, la démarche ethnographique m'amène à étudier les interactions verbales en classe dans une perspective située. Et, à considérer que le contexte serait à la fois le produit d'un passé et d'un présent, celui de l'interaction verbale elle-même. Le contexte est donc essentiel à mon analyse en ce qu'il me permet de prendre en compte tout ce qui entoure la production du discours lui-même à la fois dans ce qu'il revêt de linguistique<sup>42</sup> et d'extra-linguistique<sup>43</sup>. Mais l'interaction verbale n'émerge pas seulement dans un contexte spécifique, elle agit aussi dessus en le transformant en tout ou partie, ou en le confirmant. Ainsi le contexte est une notion hétérogène que j'emploie dans son acception large : si je prends en compte qu'il se modifie peu ou prou par l'interaction verbale elle-même, qu'il est situationnel, je prends aussi en compte que le contexte pré-existant à l'interaction verbale permet de mieux la donner à voir, la comprendre et l'analyser. Autrement dit, l'histoire interactionnelle des interactants en présence ne peut être éludée (Vion, 1992 ; Moïse, 2007). On le comprend aisément, la délimitation de la notion de contexte est difficilement déterminable et ne fait pas à ce jour l'unanimité (Heller, 1995). Ainsi comme le montre John J. Gumperz (2002), « l'analyse préliminaire du contexte » est nécessaire pour donner de sa pertinence à toute analyse interactionnelle et notamment la prise en compte des buts et des rapports de place (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992). Cet auteur montre aussi comment le contexte se rejoue à travers notamment la ritualisation (Gumperz, 1989) et

---

<sup>42</sup> Cotexte, environnement verbal, etc.

<sup>43</sup> Situation de communication, contexte institutionnel ou encore socioculturel, etc.

comment ce processus de *contextualisation*, c'est-à-dire de mise en œuvre des règles de co-occurrence (Gumperz 1989), nécessite d'être approuvé par les participants à l'interaction afin que l'échange soit perçu comme réussi. Ainsi John J. Gumperz (1989, p. 211) décrit la *contextualisation* comme

« l'emploi par des locuteurs/auditeurs de signes verbaux et non verbaux qui relie ce qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à leur connaissance du monde. Le but est de dégager les présuppositions sur lesquelles ils s'appuient pour maintenir leur engagement conversationnel et évaluer ce qu'on veut dire ».

C'est pourquoi, j'ai questionné ce que j'ai finalement nommé « usage discursif » de l'enseignant dans sa dimension réitérée me permettant à la fois de prendre en compte la dimension qualitative de l'usage du langage en contexte de tension (les procédés linguistiques et discursifs émergents dans un contexte de tension) mais aussi la dimension quantitative (la réitération majoritaire de ces procédés dans des contextes de tension).

Ainsi je mets en avant une ritualisation de la pratique verbale de l'enseignant<sup>44</sup> en observant l'interaction verbale sur plusieurs semaines, afin de décrire la rupture interactionnelle en l'insérant dans un cadre relationnel<sup>45</sup>. Cette approche ethnographique de l'analyse de l'interaction verbale en classe (en l'inscrivant sur le moyen terme, en décrivant cette culture interactionnelle partagée par la classe et son enseignant) vise à mieux comprendre la relation interpersonnelle qui s'y joue entre enseignant et élèves. Il s'agit pour moi de comprendre le sens que construit l'enseignant dans sa relation interdiscursive avec ses élèves : quelle construction est donnée à voir, par l'analyse des interactions verbales, du fonctionnement de la gestion de classe en contexte de tension ? quelles activités discursives sont ritualisées ? Mon déplacement sur le terrain a visé à rendre compte de ce sens donné par les acteurs aux interactions verbales (Pepin, 2010b). J'aborde donc la rupture interactionnelle à partir du terrain et de l'analyse des interactions verbales afin d'y observer les pratiques sociales/interactionnelles à travers les activités quotidiennes que sont les échanges en tension (Pepin, 2010a).

---

<sup>44</sup> A travers *a minima* sa gestion de la tension verbale.

<sup>45</sup> Ce que ne me permettrait pas une stricte analyse pragmatique ou des interactions verbales, qui du fait de la focalisation sur un instant T rendrait compte d'une interaction et non pas d'une culture interactionnelle.

### 1.2.7 Du côté de l'analyse des interactions didactiques

Le champ des interactions didactiques est pertinent pour mon travail puisqu'il vise à décrire la manière dont des interlocuteurs communiquent dans le contexte de l'interaction didactique. Le modèle de John M. Sinclair et Malcom Coulthard (1975), dans la suite des travaux de Arno A. Bellack, Ronald T. Hyman, Franck L. Smith, et Herbert M. Kliebard (1966), a permis de décomposer l'interaction didactique en événement de communication (rencontre), transaction (échanges vers un but interactionnel déterminé), échange (sollicitation, réponse, réaction), mouvement (initiative, réponse, confirmation) et acte de parole (demander de faire, informer, etc). Ainsi, l'interaction en classe a donné lieu à la description de règles de fonctionnement : parlez de ; parlez mieux ; parlez encore ; parlez comme ; ne parlez plus. De même, les travaux de Francine Cicurel et Marianne Doury (2001) ont contribué à la description des traits de l'interaction verbale en classe : le format de l'interaction, les actes de parole, les échanges d'ouverture et de fermeture, la distribution des tours de parole, les demandes d'aide à la compréhension, et plus largement d'étayage de l'enseignant (Hudelot et Vasseur, 1997) ont alors été décrits comme des rituels conversationnels.

Au-delà de l'étude structurelle et fonctionnelle de ce type d'interaction, ont été également étudiés les actions et stratégies d'enseignement, le choix et l'utilisation des supports d'enseignement mais aussi et plus spécifiquement encore le choix des activités pédagogiques. Ainsi, Claire Kramsch (1984) s'est très tôt attachée à décrire le fonctionnement de la classe à travers le rôle de chaque participant, les thèmes, les activités, et les contextes d'apparition des énoncés. Ont été également étudiées les règles de parole, tout comme la verbalisation des enseignants à travers les variétés et la richesse de leurs interventions mais aussi des modes de justification. Le concept d'agir professoral (Cicurel, 2011b) a ainsi progressivement vu le jour et été décrit comme une action plurielle, c'est-à-dire comme :

- une action obéissant à des contraintes temporelles,
- une action qui tisse un lien éducatif,
- une action dans laquelle la langue a une place privilégiée,
- une action qui demande que soit assurée l'intercompréhension,
- une action susceptible de provoquer des émotions,
- une action soumise à des normes sociales,
- et encore une action qui demande une médiation matérielle.

Francine Cicurel (2011b, p. 48) décrit l'agir professoral comme

« l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans l'ici maintenant de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé. ».

C'est donc la dimension de cet agir professoral au sein de la gestion de la rupture interactionnelle que j'étudie. Cette étude, je l'ai portée dans un contexte d'analyse fonctionnelle des interactions verbales en classe visant à décrire la construction de l'échange dans la dynamique de l'influence réciproque et de l'histoire interactionnelle partagée des interactants en présence. Autrement dit, la gestion du point de cristallisation de la tension verbale par l'enseignant renseigne sur l'agir professoral, en lien avec l'intention du fait de la visée pragmatique qui apparaît au fil de l'analyse de l'interaction pédago-didactique (faire-faire, faire-ne pas faire, etc. du côté des enseignants et faire, ne pas faire, etc. du côté des élèves). Mais cette démarche est très longue. En effet, ce dernier point est apparu tardivement dans mes études car la description fonctionnelle de la montée en tension verbale dans les échanges entre enseignant et élèves était plus centrale. Ces corpus devaient être recueillis sur une ou plusieurs périodes d'une année scolaire dans des établissements scolaires spécifiques. J'ai observé qu'un même enseignant recourait à différents procédés de gestion de la tension avec néanmoins un procédé dominant<sup>46</sup>. Puis j'ai élargi mon étude à la comparaison de la démarche de plusieurs enseignants entre eux et ensuite à la comparaison de cet agir interactionnel professoral en et hors moments de tension afin d'élargir mon axe d'analyse à l'agir professoral lui-même. Dans cette perspective, Liliane Sprenger-Charolles (1983) a décrit comment les modes de sollicitation tout comme ceux de correction interviennent dans la construction de cette relation spécifique. Louise Dabène (1984) a d'ailleurs distingué pour l'enseignant les fonctions de « vecteurs d'information » (il lui revient d'être un expert de la matière enseignée), de « meneur de jeu » (il dirige l'interaction, distribue la parole, propose des activités) et d'évaluateur (il juge les productions des élèves). De même, Louise Dabène, Francine Cicurel, Marie-Claude Lauga-Hamid et Cordula Foerster (2000) ont décrit les rituels communicatifs et la mise en scène en classe de langue à travers l'attaque (l'annonce de l'activité), la rétrospection (marche arrière), la mise en hiérarchie des contenus pédagogiques et encore la gestion des prises de parole. Violaine Bigot (2002) montre quant à elle comment la relation interpersonnelle enseignant/élèves va se construire notamment à travers les séquences de début de cours. Il en va de même de l'étude de Jacqueline Rivière (2006) sur les processus présents dans l'activité

---

<sup>46</sup> Voir les travaux de Violaine Bigot (2005) qui montrent comment les places interactionnelles sont renégociées en fonction notamment des styles d'enseignants et d'apprenants).

didactique comme la formulation de consignes et le discours de prescription. Au final, toutes ces différentes études visent à comprendre comment et pourquoi tel ou tel phénomène survient, et surtout donnent à voir, à travers l'analyse de la relation interdiscursive, la relation interpersonnelle entre enseignant et élèves.

Enfin, j'insisterai sur le fait que ce champ des interactions didactiques est important pour situer ma propre recherche. En effet, j'apporte ma pierre à cet édifice de la description des interactions didactiques à travers les procédés de rupture et de réparation émergents lors de ce type spécifique d'interaction et selon la visée pragmatique de l'échange (potentiellement) conflictuel : quels éléments linguistiques et discursifs permettent aux interactants de manifester des positionnements contraires, en opposition ? Et, quels éléments linguistiques et discursifs permettent de réparer ces situations ? Mon intérêt se porte sur la description linguistique (dans sa dimension interactionnelle) de la montée en tension verbale dans l'interaction didactique et plus généralement dans l'interaction péda-go-didactique, plus largement, grâce à la relation interpersonnelle et la relation interdiscursive dans leurs liens et leurs inter-relations dans ce contexte de tension. Une dizaine d'années plus tard et dans une perspective corrélatrice, j'ai aussi considéré la classe hors tension.

### **1.2.8 Une démarche singulière**

Depuis ma thèse soutenue en 2003, chaque nouvelle étape de ma réflexion a revisité l'étape antérieure. Au sein de mon académie, des inspecteurs de l'Éducation nationale, des conseillers pédagogiques ou encore des enseignants (en démarche individuelle ou en équipe pédagogique) m'ont régulièrement sollicitée afin d'intervenir en formation continue ou m'ont donné leur autorisation afin que j'étudie spécifiquement les interactions verbales au sein de leur circonscription, de leur classe, ou encore de leur établissement scolaire. Très rapidement, je me rendis compte de l'importance que la présentation de l'interaction péda-go-didactique (à travers les enjeux de places, de postures et de positionnements des acteurs) en contexte de tension peut avoir lors de mes interventions en formation continue des enseignants. La prise de conscience des contenus menaçants à la face des élèves dans la production de la parole quotidienne des enseignants par les enseignants eux-mêmes s'avérait plus que nécessaire pour les aider à comprendre l'enjeu relationnel que représentent les interactions verbales en classe. En effet, si l'interaction verbale est mon objet d'étude<sup>47</sup>, ce même objet est au fil du temps devenu un outil

---

<sup>47</sup> Objet pour lequel je convoque des outils de l'analyse conversationnelle (et dans une moindre mesure de la linguistique interactionnelle).

au service de l'enseignant dans la gestion de la classe. Ainsi, si l'interaction verbale donne à voir la relation entre enseignant et élèves, elle revêt aussi la caractéristique d'en être un moyen de construction.

Au fur et à mesure de mon investissement dans la formation continue de mon académie, j'ai pu animer des formations sur la gestion des tensions verbales en classe, sur la gestion relationnelle de l'interaction pédago-didactique en proposant aux enseignants des outils réflexifs<sup>48</sup> pour mettre à distance, comprendre voire analyser et remédier à leur propre gestion de la relation interdiscursive qui les unit à leurs élèves. Je reviendrai plus loin précisément sur ces outils réflexifs. En retour, ces formations faisaient émerger des besoins spécifiques des équipes pédagogiques. J'ai ainsi pu constituer plusieurs corpus et je me suis adaptée aux besoins du terrain, en modulant mes résultats d'analyse d'intervention en formation.

A l'origine mon objectif était de comparer, selon les milieux socioculturels des élèves, l'articulation entre les positionnements discursifs des enseignants et des élèves en interaction à travers des tâches scolaires différenciées. Pourtant, je me suis rendue compte que la distinction socioculturelle avait certes un intérêt mais n'était pas suffisante pour comprendre l'enjeu de la relation interpersonnelle et sa manifestation à travers la relation interdiscursive et ce notamment en contexte de tension. Je me suis alors orientée vers la description de la montée en tension afin de pouvoir mieux comprendre ce phénomène et de proposer des pistes de prévention et de remédiations. C'est pourquoi l'analyse de la rupture interactionnelle, l'analyse de sa négociation et l'analyse de l'influence réciproque des interactants se situent au cœur de ma démarche intellectuelle et scientifique. J'ai décliné ces analyses tout au long de ces années de recherche à travers des éléments singuliers que sont principalement les taxèmes, la politesse et la montée en tension. Essentiellement, j'ai tenté de cerner au plus près cette notion de rupture interactionnelle en termes d'enjeu pour la gestion de la classe, mais aussi de moyen pour permettre une meilleure interaction verbale entre enseignant et élève au service de l'apprentissage scolaire. J'ai donc cherché à conduire une analyse comparative entre la gestion « positive »<sup>49</sup> de ce type d'échange latéral et la gestion « négative »<sup>50</sup>. De fait, la spécificité de

---

<sup>48</sup> Par exemple distinguer un conflit d'objet avec un conflit de personne, distinguer un contenu implicite d'un contenu explicite, distinguer une menace d'un ménagement à la face, etc.).

<sup>49</sup> Positive dans le sens de la résolution d'un moment de tension au service de la relation, et pour favoriser la continuité de l'interaction pédago-didactique).

<sup>50</sup> Négative en ce que le moment de rupture n'est pas réparé en tant que tel et conduit à une rupture temporaire voire définitive de l'interaction par exemple lors de l'exclusion de la classe de l'élève.

ma démarche est d'analyser le moment de rupture et les procédures de négociation (ou pas) et plus largement de questionner leurs enjeux en termes de remédiation sur le terrain<sup>51</sup>.

La négociation est un processus langagier qui émerge lorsqu'une tension apparaît dans le discours (tension qui détourne l'interaction verbale du fil interdiscursif en cours)<sup>52</sup> et elle vise à résorber ce différend de façon plus ou moins agonale<sup>53</sup>. Mais la négociation, la résorption du différend, peut aussi être constitutive d'une forme d'accommodation par laquelle l'enseignant va rechercher l'adaptation à l'élève, et par-là un ajustement intersubjectif visant la prise en compte de l'élève dans son individualité (opinions, croyances, sentiments). Ainsi, si Catherine Kerbrat-Orecchioni parle de résorption (2009), je préfère parler de « réparation ». En effet, il ne s'agit pas seulement de faire disparaître ou de supprimer la tension, mais de remettre en état de fonctionnement l'interaction pédago-didactique<sup>54</sup>. Je considère en effet que l'émergence d'un moment de tension n'est pas à éviter, mais qu'elle est inhérente à l'interaction verbale. Au final, ce n'est pas tant la négociation de la tension qui m'intéresse que la réparation puisqu'elle va donner à entendre et à voir certains choix de positionnements relationnels, intersubjectifs spécifiques débouchant soit sur une accommodation ou un réajustement (coopération) soit sur une divergence (confrontation reposant sur un durcissement de la prise de pouvoir d'un des interactants, en l'occurrence généralement l'enseignant, sur l'autre).

Ma démarche est finalement doublement spécifique. D'abord dans sa singularité puisqu'elle a été commandée par le terrain en termes d'attente d'outils pédago-didactiques à mettre en place au service de la gestion de la classe (demande du terrain pour aider les enseignants à conceptualiser leurs gestes professionnels en contexte de tension). Ensuite, dans sa dimension scientifique puisqu'elle a consisté à convoquer les Sciences du langage au service de la description de la gestion de la relation interpersonnelle et de la relation interdiscursive en contexte de tension. Ce dernier point est important pour moi car s'il est vrai que le domaine scolaire est mon domaine de prédilection, mon travail d'interactionniste repose en premier lieu sur la description de la rupture interactionnelle et de ses enjeux avec la relation interpersonnelle et ce quel que soit le contexte (scolaire ou pas).

Mon objet de recherche propre, singulier, est ainsi celui de comprendre le mécanisme de la

---

<sup>51</sup> Formation continue des enseignants à la gestion de la relation interdiscursive et de la relation interpersonnelle ou encore formation des rédacteurs professionnels à l'écriture dans un contexte (potentiellement) conflictuel.

<sup>52</sup> Par exemple une remontrance sur un comportement d'élève discutant avec son camarade alors que l'enseignant décrit l'activité à réaliser par les élèves.

<sup>53</sup> Par exemple la remontrance par une injonction de ne pas faire qui conduit l'élève à cesser de discuter avec son camarade.

<sup>54</sup> En l'occurrence la séquence de travail, explicative, initiée par l'enseignant.

montée en tension en classe du côté de l'enseignant. D'aucuns diront qu'il est paradoxal de questionner les interactions verbales en se focalisant, toute proportion gardée, sur le contenu linguistique et discursif du langage de l'enseignant. Ce à quoi je répondrais que dans une relation interpersonnelle et interdiscursive dissymétrique entre enseignant et élèves, je pars du postulat que l'usage discursif de la langue de l'enseignant conditionne peu ou prou celui de l'élève et la relation interdiscursive dans sa globalité, tel le fonctionnement du chef d'orchestre (Goffman, 1973ab, 1974). Les interactions verbales des élèves m'intéressent bien entendu et je les prends nécessairement en compte dans mon analyse des interactions verbales. Néanmoins, comme j'ai pu le montrer dès 2010 (voir les travaux de Lorenzi, 2015), c'est l'usage discursif de l'enseignant qui favorise un climat de classe propice à l'interaction verbale hors tension. Cela à travers sa gestion de la montée en tension verbale, mais aussi en lien avec son usage discursif hors tension, dans un cadre structurel et organisationnel de l'interaction pédagogique (question, évaluation, introduction et clôture des activités : Romain et Rey, *soumis* ; voir en Sciences de l'éducation le recensement de Martineau et Gautier, 1999, p. 478). Il s'agit pour un enseignant, non pas d'éviter toute tension dans sa classe, mais de négocier, au sens de « résorber » (Kerbrat-Orecchioni, 2009) sans systématiquement « lâcher du terrain ». De nombreuses études, notamment en Sciences de l'éducation, ont d'ailleurs déjà montré que la faible émergence de conflits (Harme et Pianta, 2001) ou encore que l'accompagnement des élèves dans les activités scolaires par l'enseignant (Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger, 2005 ; Emmer et Stough, 2001 ; Walker et Walker, 1994), favorisaient la réussite de ces mêmes élèves (Lapointe et Legault, 2004 ; Murdock et Miller, 2003). J'ai d'ailleurs moi-même pu montrer les limites de la variable socioculturelle dans les situations de conflit (Romain, 2015[doc15]).

### **1.2.9 Du domaine scolaire au domaine professionnel, la notion d'intention**

Ces dernières années, j'ai élargi mes corpus étudiés au domaine professionnel, et, du côté du domaine pédaogo-didactique, à la relation enseignant/élèves en tension s'est ajoutée celle hors tension. Ces évolutions m'ont amenée progressivement à questionner la notion d'intention : y a-t-il intention des enseignants à convoquer (ou pas) tel ou tel usage discursif ? Comment décrire cette intention ? Faut-il partir de la production ou de la réception pour la reconstituer ?

Cette notion d'intention a toujours été présente en arrière-plan de mon travail. Cependant, ne sachant comment l'appréhender, je l'ai toujours laissée de côté et le contenu strictement verbal,

discursif de l'interaction pédago-didactique a été au cœur de mon travail. La réussite de la réparation du moment de rupture verbale entre enseignant et élèves était atteinte lorsque l'interaction se poursuivait. Sans prendre en compte la dimension intentionnelle, des profils ou usages discursifs se sont dégagés favorisant une réparation au profit de la poursuite de l'interaction et ceux ne la favorisant pas, et pouvant conduire à l'échec temporaire voire définitif de l'interaction elle-même, se sont dégagés.

Le fil de mes recherches a ainsi toujours été de travailler sur la montée en tension, sur le moment de son émergence et sur sa négociation. Pourtant, la négociation était porteuse d'informations sur l'intention de négocier ou pas des participants. C'est pourquoi j'ai orienté progressivement mes études sur des corpus susceptibles de donner à voir cette intention sous différentes formes. J'ai ainsi commencé par questionner les échanges en termes de montée en tension verbale dans les débats politiques<sup>55</sup> puis, rapidement et surtout, dans les échanges de courriels en milieu institutionnel<sup>56</sup> et enfin dans la maîtrise de l'« écriture de haut niveau » chez le rédacteur professionnel<sup>57</sup> (Beudet, 1999 ; Clerc et Beudet, 2008 ; Labasse, 2008)<sup>58</sup>. Dans ce dernier cas, il m'a paru particulièrement intéressant d'étudier les choix discursifs présents dans les productions du rédacteur professionnel puisque l'intention et sa forme explicite ou implicite est connue voire négociée en amont de l'écrit entre le mandataire et son mandant.

## **Pour conclure**

Cette première section s'achève après y avoir présenté les différents terrains qui ont servi de cadre à mon travail dans la perspective de l'analyse de la tension (de la régulation à la rupture) à travers des interactions verbales synchrones puis asynchrones. Elle a été également l'occasion de présenter les choix qui ont motivé ma démarche depuis le début des années 2000 : l'articulation entre relation interpersonnelle et relation interdiscursive, entre les rapports intersubjectifs et leur dynamique en milieu scolaire, entre la pratique discursive et la relation sociale, jusqu'au questionnement qui a progressivement émergé autour de la démarche

---

<sup>55</sup> Où l'on connaît en amont du débat les positionnements de chacun et l'intention de non coopération.

<sup>56</sup> Cela afin de questionner l'enjeu de la présence ou de l'absence de politesse linguistique.

<sup>57</sup> Le rédacteur professionnel est un salarié ou un travailleur indépendant dont la mission est de concevoir et de rédiger des productions écrites mandatées reposant sur des compétences en écriture et en lecture avancée -écrire pour être lu- (rédaction de comptes rendus, de courriers administratifs, gestion de contenus web, etc.). L'appellation « écriture de haut niveau » est canadienne et ne renvoie pas à une dimension normative mais à une dimension professionnelle de l'écriture.

<sup>58</sup> Les écrits mandatés de ces professionnels s'inscrivent pour un certain nombre d'entre eux dans un contexte de tension entre mandant et destinataire final de la production.

ethnographique et plus récemment sur celle de l'intention suite à la confrontation de mes résultats portant sur des données interactionnelles synchrones et asynchrones. Je vais maintenant entrer résolument dans l'enjeu de mon travail : comprendre les processus de négociation et de rupture interactionnelle, modéliser la montée en tension verbale, confronter les résultats de mes analyses des interactions verbales synchrones et asynchrones.

## 2. L'interaction verbale et son contexte

A ce stade, et avant d'aborder la notion de rupture interactionnelle, je souhaiterais décrire plus finement la notion d'interaction verbale et les enjeux d'une relation interdiscursive réussie ou pas, à travers le recours à la politesse linguistique, à l'impolitesse linguistique, aux actes de langage produits et aux taxèmes ou indicateurs multimodaux de la relation interactionnelle. Comment décrire le moment de rupture interactionnelle (dans le contexte spécifique d'interactions dissymétriques avec tiers) ? Comment le situer dans l'interaction verbale elle-même en termes de continuum entre le consensus (ajustement, accommodation, accord) et le dissensus (désaccord) ? Comment la rupture interactionnelle s'actualise-t-elle en langue ? Qu'entraîne-t-elle d'un point de vue interactionnel ? En quoi la négociation (ou son absence) du moment de rupture interactionnelle rend-elle compte d'une intention de coopérer ou de ne pas coopérer ? Comment former les enseignants aux situations conflictuelles ? Comment les amener à déconstruire le rapport qu'ils entretiennent avec la tension ? Comment envisager la relation interpersonnelle via la relation interdiscursive en amont de toute tension ?

Comme je l'ai dit, mon intérêt a toujours été de décrire les interactions verbales dans la dynamique de la relation interdiscursive, de l'influence réciproque des interactants et du contexte. Cela afin de mieux comprendre leurs enjeux dans la relation interpersonnelle et sociale entre les participants. Pour cela, les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni m'ont été précieux. A travers la négociation dans l'interaction, la dimension pragmatique du langage (travaux d'Austin et de Searle, théorie des actes de langage) et surtout l'analyse de la (im)politesse linguistique, le cadre théorique du discours en interaction de Catherine Kerbrat-Orecchioni répondait en tout point à mes besoins.

Une même production verbale peut prendre des valeurs différentes suivant son destinataire, son contexte d'apparition etc. De même, un même acte de langage (AL) peut être construit par un seul ou plusieurs interactants. J'envisage donc les AL, à la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni comme des taxèmes ou relationnèmes (marqueurs de relation interdiscursive sur lesquels je reviendrai plus loin dans la synthèse) : quels effet(s) vont-ils produire sur la relation avec autrui mais aussi sur la face de chacun des interactants (valeur illocutoire et valeur interactive) ?

## 2.1 Les notions d'interaction et d'influence réciproque

Dans cette section, je vais revenir plus précisément sur la notion « interaction ». Je suis partie de la définition d'Erving Goffman (1973a, p. 23) :

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par *une* interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir. ».

Ce socle m'a ouvert l'étude des interactions verbales entre enseignants et élèves en contexte scolaire et en situation de tension. Il m'a également permis d'amorcer celle des interactions verbales asynchrones<sup>59</sup>. En effet, si la définition de Goffman ne s'applique pas *stricto sensu* à cette situation, je considère pourtant que ces échanges (hors interaction en face à face) répondent eux aussi à la définition de l'interaction qu'en donne cet auteur. En effet, ils sont bien constitutifs d'une interaction à l'occasion de laquelle chaque interagissant cherche à influencer autrui et sa face (image, domaine, ...) de différentes manières. Il me semble important ici de souligner que je considère, contrairement à Catherine Kerbrat-Orecchioni (2009, p. 17) que l'échange de courriels tout comme la production unique du rédacteur professionnel sont interactifs. Si le premier est dialogal alors que le second est monologal, ils n'en demeurent pas moins interactifs dans le sens de l'influence qu'ils cherchent à avoir sur l'autre. Si la rétroaction immédiate est impossible, la rétroaction différée l'est. Les participants à des échanges électroniques tout comme le rédacteur professionnel (A) tentent d'agir sur autrui (B) ou encore sur son image, par-là ils recherchent une influence sur autrui (de A sur B). Cette influence ne peut avoir lieu que si, dans le même temps, A prend en compte les attentes de B. C'est pourquoi je parle d'influence réciproque « différée » et donc d'interaction entre A et B quelle que soit la modalité de l'échange (asynchrone ou en face à face) et quelle que soit sa dimension dialogale ou monologale. Mes acceptions d'interaction verbale et d'influence réciproque sont certes extensives mais elles n'en demeurent pas moins pertinentes pour la conduite de mes analyses. C'est pourquoi la définition de Dominique Maingueneau (1998, p. 40) considérant tout discours (oral comme écrit) comme interactif se rapproche davantage de mes besoins :

---

<sup>59</sup> A ce titre, j'étudie d'une part l'interaction verbale sans présence physique en un même lieu et dans un même espace-temps des participants (voir les échanges électroniques de courriels entre collègues de travail), et d'autre part celle des productions écrites à destination d'un lecteur sans production de retour possible (voir la production des rédacteurs professionnels).

« Toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une interactivité constitutive (on parle aussi de dialogisme), elle est un échange, explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et par rapport à laquelle il construit son propre discours. Dans cette perspective, la conversation n'est pas considérée comme le discours par excellence, mais seulement comme un des modes de manifestation – même s'il est sans nul doute le plus important – de l'interactivité foncière du discours. »

Cette définition s'avère pertinente en ce qu'elle permet de prendre en compte les dynamiques interpersonnelle et interdiscursive et surtout la présence et l'action potentiellement réciproque que je retrouve dans mes corpus (interactions verbales en présence entre enseignant et élèves, interactions verbales différées dans les courriels, et productions de rédacteurs professionnels).

Au final, j'ai choisi de conserver la définition d'Erving Goffman car l'« influence réciproque » est centrale dans tous mes corpus. Ainsi je considère que l'interaction verbale est bien une action réciproque des interlocuteurs en présence : chacun va s'adapter à l'autre en fonction de ce qu'il pense, de ce qu'il dit, de ce qu'il croit penser et de ce qu'il croit dire, mais aussi de ce qu'il croit que l'autre pense et de ce qu'il croit que l'autre dit. Et j'ai donc choisi d'étendre cette définition à mes corpus d'interactions verbales différées et de production écrite unique à destination d'un lecteur : chacun prenant en compte l'autre dans ses propos oraux ou écrits, cette prise en compte agissant en amont de la production et, dans le cadre d'un échange, de façon simultanée, au service d'un objectif spécifique. C'est justement cette construction discursive réciproque, cette influence réciproque, et finalement la trace voire le résultat de cette influence qui m'intéresse spécifiquement lors de l'instant de rupture et de sa réparation. C'est ce dernier élément qui m'a permis d'appréhender la notion d'intention dans ce système plus large d'influence et d'action conjointes (Clark, 1996).

J'ajouterai encore ici que je m'intéresse à l'interaction dans sa dimension non pas structurelle<sup>60</sup> mais fonctionnelle<sup>61</sup> conduisant à répondre à la question suivante : comment des individus construisent un échange et agissent conjointement ou pas à travers cet échange ?

La définition d'Erving Goffman a retenu tout mon intérêt en ce qu'elle rend compte et donne à voir la relation singulière qui unit des interlocuteurs. Ainsi un échange entre un locuteur A et un locuteur B se dynamise autour d'une influence réciproque. Chaque intervention est certes déterminée par l'intervention du locuteur qui précède (accompagnée de la dimension mimogestuelle et de la dimension prosodique), mais aussi et surtout par l'histoire de l'échange

---

<sup>60</sup> En termes de modules subordonnées s'emboitant les uns aux autres, tels que les échanges et les interventions, voir les travaux de Robert Vion (1996), Eddy Roulet, Antoine Auchlin, Jacques Moeschler, Christian Rubattel et Marianne Schelling (1985), de Véronique Traverso (2009) et plus largement les travaux réalisés en analyse des conversations.

<sup>61</sup> En termes d'analyse de discours et de sociolinguistique interactionnelle.

dans laquelle elle s'inscrit, histoire qui fait basculer l'analyse du champ resserré de l'analyse conversationnelle à celui de la sociolinguistique interactionnelle. L'influence serait la trace de l'action de chaque interactant sur l'autre du fait de liens de relations, voire de pouvoir, entre les individus en présence. Cette action peut revêtir différentes modalités – verbale, mimogestuelle ou encore prosodique – et avoir un effet sur autrui d'autant de modalités différentes :

- elle peut être présente en simultané, par exemple par un chevauchement de parole ou encore un froncement de sourcil de A pendant l'intervention de B qui conduit ce dernier à produire une séquence latérale ;

- mais aussi en successivité, par exemple une remontrance verbale d'un enseignant suite à une intervention considérée comme insolente de l'élève à son égard.

Ainsi, l'intervention du locuteur B rendra compte d'un contenu sous influence de l'intervention du locuteur A (transformation, modification, adaptation, ignorance, etc. de l'intervention précédente). Je relèverai ici que c'est à ce stade de la construction de mon cadre théorique que je me suis questionnée pour la première fois sur la notion d'intention relationnelle.

Par ailleurs, si le terme « influence » me convient celui de « réciproque » me semble indissociable du premier. Sans cet adjectif, l'interaction serait « seulement » le résultat de la présence physique des individus. Ce qu'elle est certainement dans une acception très large. Mais dans une acception sociologique (celle de Goffman) et aussi dans ma propre acception sociolinguistique, elle est bien constitutive d'une « action réciproque » et donc d'une « influence réciproque » et par-là d'un ajustement et/ou d'une accommodation réciproque puisque la réception par l'interlocuteur de sa propre intervention est prise en compte par le locuteur lui-même. L'objectif n'est pas seulement de communiquer en transmettant une information référentielle<sup>62</sup>, mais aussi de se positionner, de s'exposer dans un échange, en communiquant également une information émotionnelle<sup>63</sup> et une information relationnelle en découlant<sup>64</sup>. Dans ses travaux Goffman s'est essentiellement concentré sur la description de ce qui se passait lorsque les individus étaient en présence les uns des autres, en comparant les interactions situées à des situations théâtrales. Il a attiré l'attention sur les manipulations des individus, à travers le choix des éléments de décor, de costumes tout comme sur les rôles de chacun. Il a ainsi cherché à mettre en avant le contrôle des acteurs les uns sur les autres et de fait sur le public. Dans le cadre de l'analyse des corpus que j'ai pu recueillir et étudier en milieu

---

<sup>62</sup> Ce que je dis ou demande dans un contexte spécifique.

<sup>63</sup> Sur ce que je ressens, ce que j'apprends à l'autre de la façon dont je m'exprime, du choix de mes mots, de mes procédés d'adresse et/ou d'interpellation, etc.

<sup>64</sup> Informant *a minima* sur la façon dont je me positionne ou positionne mon propos par rapport à (à celui de) mon interlocuteur en adoptant une posture spécifique.

scolaire, si je partage ce point de vue en termes de pouvoir d'action ou d'effet sur autrui, je ne le partage pas dans sa dimension manipulatrice. En effet, à mon sens l'interaction verbale, et l'influence réciproque qu'elle permet de créer, revêt un intérêt tout particulier pour les enseignants eux-mêmes puisqu'elle leur donne un moyen de comprendre et de « travailler » la relation interpersonnelle découlant de la relation interdiscursive qui les unit à leurs élèves. La question de la sincérité et celle de la bienveillance de l'enseignant sont ici cruciales et s'opposent à la manipulation et à sa dimension de tricherie<sup>65</sup>. En effet, si l'objectif n'est pas dissimulé, il n'y a pas manipulation en termes d'objectif malveillant. Il y a congruence entre l'objectif recherché en et hors tension. A tout le moins je préférerai parler de « stratégies d'influence ».

Enfin, je terminerai cette section en soulignant que, si j'emprunte à Goffman ses conceptions de travail de figuration, de cadre interactif ou encore de face, je m'intéresse principalement aux productions verbales des interactants dans un contexte de tension et à leurs actions réciproques sur le devenir de ce type d'échange. Autrement dit, j'ai cherché à comprendre comment, à partir de l'émergence de la tension, celle-ci était gérée par chacun des interactants et qu'elles étaient dans ce contexte spécifique les influences réciproques de ces mêmes interactants. Par influences réciproques, j'entends l'impact des menaces ou au contraire des ménagements à la face, et l'effet sur le devenir du point de cristallisation du discours et donc sur la réalisation de la rupture interactionnelle. Cette dernière est amorcée au moment où un différend, au sens de point de cristallisation du discours (ou nœuds de tension), apparaît, et est consommée lorsque l'échange est définitivement interrompu.

C'est sur ce dernier point que je souhaiterais m'arrêter quelques lignes avant d'y revenir plus tard. Plusieurs points de cristallisation du discours sont susceptibles d'apparaître, tant dans l'échange que dans une même intervention. Il est alors pertinent, à mon sens, de relever la présence (ou pas) d'une accumulation de ces nœuds de tension ou au contraire la présence d'un nombre réduit voire d'un seul nœud. Je citerai rapidement ici deux exemples. Tout d'abord l'exemple ci-après (que je reprendrai en détail plus loin dans ma synthèse) où l'enseignante intervient en interpellant directement deux élèves désignés comme étant les agresseurs d'un troisième élève. Ce dernier a reçu un coup de poing au visage pendant la récréation. Lors de cet échange, où les élèves ne font que nier leur culpabilité, l'enseignante les inscrit en faux. Elle convoque plusieurs nœuds de tension différencié(s) dont *a minima* l'ironie à visée de disqualification d'innocence, la sanction et le reproche basé sur le passif de l'élève. La montée

---

<sup>65</sup> Je reviendrai sur ces notions de sincérité et de bienveillance plus loin dans la synthèse.

en tension se cristallise et amène à la rupture interactionnelle : les élèves ne vont plus parler, leur culpabilité a été jugée et l'enseignante inscrira un mot sur leur carnet à destination de leurs parents. On observe dans cet échange la stratégie menaçante, polémique à charge des élèves adoptée par l'enseignante qui les disqualifie et adosse son argumentation polémique au passif interactionnel (ces élèves se sont déjà battus) et leur ôte finalement tout droit à la parole. Par discours polémique, je considère ce que Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980b, p. 11-12) décrit comme le fait de « discréditer l'adversaire, et le discours qu'il est censé tenir [...] tous les énoncés polémiques [...] se focalisent sur le discours adverse, et sa dénégation ». Et plus exactement encore ce que décrit Ruth Amossy (2008, p. 27) comme « un mode de gestion des conflits par la polarisation extrême et la confrontation radicale des positions antagonistes ». On observe donc une accumulation de nœuds de tension qui ne laisse aucune issue possible à une quelconque réparation de la tension. La quantité des menaces formulées et la non reconnaissance de leur parole par l'enseignante sont autant d'indicateurs de rupture interactionnelle. De fait, les tentatives de prise de parole des deux élèves ne font qu'attiser la tension verbale de l'enseignante elle-même. On voit ici l'influence réciproque et surtout peut-être encore davantage la stratégie d'influence de l'enseignante elle-même.

Poursuivons avec un autre exemple. Les élèves de la classe X viennent de remonter de la récréation et s'installent à leurs places. A ce moment-là, une élève d'une classe Y se positionne dans l'entrée de la classe avec un de ses camarades blessé à la lèvre. Elle est envoyée par son enseignante car deux élèves de la classe X seraient désignés par la victime comme responsables. Il s'agit alors pour l'enseignante de la classe X de déterminer le ou les responsables de l'incident.

B : moi maitresse je dis la vérité/ je lui ai pas donné un poing sur la bouche hein  
P : non peuh peuh peuh/ donc↑ tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul↑  
[...]  
P : tais-toi ! personne ne l'a frappé/ B./ tu l'as pas frappé  
B. : non [...]  
B : c'est pas moi  
P. : sur mon bureau/ e ben/ c'est moi/ alors/ c'est forcément moi qui l'ai frappé ++ votre carnet sur le bureau/ ça fait trois fois que tu te bats/ et toi tu as foutu des coups de pied à quelqu'un qui était à terre mardi/ si tu crois que j'ai pas oublié  
[...]  
B : je l'ai pas donné un coup de poing !↑  
[...]  
B. : <... ?>  
P. : Je n'ai pas entendu ce que tu as dit/ soit tu le dis à haute voix soit tu te tais  
B. : je me tais  
P. : < l'enseignante écrit sur le carnet puis elle se lève et va au fond de la classe pour jeter le carnet sur le bureau de l'élève > à faire signer pour demain

(Corpus Interactions-MRS-EE)

Au contraire, dans un second exemple,

L'enseignant interpelle une élève nommée A. qui discute avec son camarade assis derrière elle. Suite à l'interpellation elle se retourne et lève les yeux au ciel.

P. : A./ ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/ [...]

(Corpus Interactions-MRS-CM2)

On observe le comportement de cet enseignant qui choisit de focaliser la tension verbale de son intervention sur le nœud initial de la tension : une élève qui discute en aparté en tournant le dos à l'enseignant (matérialisé en langue par l'interpellation par le prénom de l'élève). Cette élève se retourne alors et reprend la position attendue d'écoute face à l'enseignant, mais dans le même temps elle lève les yeux au ciel. Ce comportement mimogestuel n'est pas verbal mais n'en demeure pas moins communicationnel et est ainsi traité comme tel par l'enseignant. L'enseignant pourrait ainsi choisir de traiter cette mimogestualité en tant que menace portée à sa propre face<sup>66</sup> qui se cumulerait alors à la menace précédente<sup>67</sup>. Cependant, il ne va pas faire ce choix. Au contraire, il va mettre en mots la scène partagée, en verbalisant les attentes en termes de rôles de chacun dans la classe. L'enseignant rend ainsi explicite la situation et s'y focalise. Il use alors d'une stratégie d'influence que l'on peut qualifier d'accommodation. Il se met en scène avec l'élève en termes de rôles complémentaires dans la classe à travers sa propre parole. Il négocie ainsi la contestation en la confrontant au contexte même de la classe. Il ne nie pas la contestation en elle-même mais la replace dans les attentes qui devraient être celles de chacun. Il « tricote » en quelque sorte un point de vue partagé, sur lequel l'élève et lui-même sont censés être en accord. Ce qui permet une désescalade de la tension et un retour au déroulement de la séance. Un retour à la séance de cours à laquelle l'élève fait partie intégrante contrairement à l'échange précédent. On voit là encore apparaître une stratégie d'influence de l'enseignant mais qui a pour but final un retour négocié au déroulement attendu de la séance.

## **2.2 Du risque de l'interaction sociale à celui de l'interaction verbale**

A la suite d'Erving Goffman (1973ab), mon postulat est que toute rencontre sociale est risquée pour la face. Non pas, comme je l'ai déjà dit, que ce risque est contraire à l'interaction elle-

---

<sup>66</sup> Discrédit porté à sa posture d'enseignant par la contestation mimogestuelle de l'élève qui a levé ses yeux au ciel.

<sup>67</sup> Non écoute de l'enseignant.

même mais il en fait partie et des mécanismes compensatoires sont utilisés pour permettre à l'interaction de se poursuivre. Lors de l'interaction, le locuteur va donc chercher à maintenir et à préserver une ligne de conduite initiale (sociale, personnelle) qui correspond au maintien de sa face dans un contexte donné. L'interlocuteur en fera de même. Cependant du fait même de l'interaction verbale et de la présence des interlocuteurs en face à face, l'influence réciproque des interlocuteurs agit et va donner lieu à des ajustements et à des accommodations. Le but du travail de figuration décrit par Goffman est alors de faire face à la menace perçue et produite. On pourrait ainsi presque dire que les situations ritualisées permettent de diminuer ce risque.

Erving Goffman (1973ab, 1974) décrit le concept de face à partir des notions de face positive et de face négative. La face positive est l'image de soi présentée à travers la ligne de conduite adoptée et la face négative correspond au territoire au sens corporel, matériel, spatial, temporel, cognitif ou affectif. Je soulignerai encore ici que le concept de dichotomie entre face positive et face négative a été remis en cause dans sa dimension universelle par des auteurs comme Sachiko Ide (1989) ou encore Yoshiko Matsumoto (1988, 2003). Ce dernier a montré comment cette dichotomie s'appliquait très difficilement à la culture japonaise, notamment concernant la face négative. A travers l'étude de l'interaction verbale, j'ai pu observer que cette dichotomie face positive vs face négative se révèle être effectivement peu opératoire dans le cadre des interactions pédaogo-didactiques (et en général d'ailleurs). En effet, une atteinte à la face positive (à l'image de soi) de l'enseignant telle qu'elle peut être provoquée par un reproche, une critique ou encore une contestation est également constitutive d'une atteinte à la face négative (au territoire de l'enseignant et de sa compétence).

Je citerai ici deux exemples :

Ex 1 :

P : dis/ ah/ alors là beaucoup ont fait cette faute + dis c'est D I S\

E : AH:::

E : AH:::

E : AH:::

E : hein::: !

E : quoi

P : et + c'est un impéra(tif)

E1 : fallait faire la liaison/ madame

P : il y a une virgule/ après/ je pouvais pas faire la liaison

E : pourquoi (il) y a un s

E : ah/ c'est l'impératif

P : tu puisque c'est un impératif/ on le dit souvent dans le midi  
(Corpus Interactions-MRS&Vitrolles-Collège)

Dans cet exemple, l'enseignante est en train de corriger une dictée, un lundi matin, sur le créneau 8h-10h. Le cours a commencé quelques minutes plus tôt par la découverte de la nouvelle disposition de la classe par les élèves. L'enseignante leur a expliqué qu'elle a procédé au changement des places des tables<sup>68</sup> essentiellement pour sa classe de 6<sup>e</sup> mais aussi pour celle de 3<sup>e</sup>. Les élèves de la classe de 4<sup>e</sup> ne sont pas concernés et subissent donc ce choix. Ils manifestent alors leur agacement envers les autres classes de l'enseignante. L'enseignante répond à certaines questions et observations des élèves sur ce changement qui s'étonnent qu'elle ait pu faire cette transformation toute seule, les tables et les chaises étant lourdes et nombreuses. Puis elle présente le déroulement des deux heures. Elle annonce qu'elle va corriger dans la première heure la dictée et les questions posées au cours précédent, et que dans la deuxième heure ils visionneront un film. Les élèves réclament alors d'inverser l'ordre mais l'enseignante refuse. Elle répond ensuite à des questions sur le voyage scolaire qui est en cours de préparation et à nouveau sur le film à visionner. Elle fait alors remarquer aux élèves qu'ils parlent tous en même temps et qu'ils ne s'entendent pas. Elle regrette que chacune de ses interventions provoque des réactions multiples. Elle finit par rendre les copies. Les élèves ont alors des questions sur les mots qui ont été relevés comme étant mal orthographiés et sur la notation. Elle corrige oralement la dictée en citant les mots qui ont été à l'origine d'erreurs et les commentent. Elle s'arrête quelques instants sur une erreur orthographique qui a été commise par un certain nombre d'élèves afin de l'expliquer. L'ambiance de la classe est relativement agitée. Une élève E1 intervient alors lui signifiant que si la liaison avait été faite l'erreur aurait pu être évitée « fallait faire la liaison/ madame ». Cette intervention menace à la fois l'image de l'enseignante qui se trouve prise (momentanément à tout le moins) en défaut et la qualification même de l'enseignante (à travers l'exercice satisfaisant de son métier). L'enseignante poursuit l'échange en justifiant le fait que la liaison dans le contexte de la phrase ne pouvait pas être réalisée. Cette justification ne va pas conduire l'élève à surenchérir. Elle ne va pas revenir dessus mais d'autres élèves vont poser des questions, sans reproche. L'échange entre l'élève E1 et l'enseignante rend compte d'un renversement des rapports car l'élève E1 émet un reproche sur la réalisation de la dictée par l'enseignante et cette dernière se justifie. Cependant, si la face de l'enseignante se trouve menacée par l'élève, c'est également le cas pour l'élève qui obtient une note inférieure à 20. L'élève E1 cherche à comprendre ses erreurs mais surtout, dans ce cas, à imputer à l'enseignante l'erreur considérée et donc potentiellement à récupérer le point qu'elle a perdu. La justification va fonctionner car l'élève ne va pas aller plus loin dans sa revendication.

---

<sup>68</sup> Elle a installé les tables par rangées alors qu'elles étaient jusque-là disposées en groupe permettant de réaliser un atelier de 4 élèves.

Aujourd'hui lorsque je relis mes notes, j'observe que l'enseignante avait ressenti une forme d'insolence de la part de l'élève. Surtout, elle avait perçu une certaine agressivité menaçante qu'elle avait regrettée. Mais dans le même temps, elle avait mis en avant que cette élève était en difficulté et pouvait se sentir menacée par son choix de ne pas faire la liaison. Par conséquent, elle avait considéré que cette élève avait besoin d'une explication qu'elle lui avait apportée. Elle avait donc consciemment choisi de ne pas relever ce qu'elle avait perçu comme un manque de respect à sa propre face et de se focaliser sur le besoin de l'élève de comprendre.

Ex 2 :

*L'enseignante commence à lire un texte dans le cadre d'une séance explication de texte.*

P : ↑ j'aimerais bien ne pas entendre H. ce serait bien

*Elle continue à lire et H. à parler avec son voisin de table M., malheureusement ils parlent trop doucement pour qu'il nous soit possible de transcrire leurs propos.*

P : voilà/ H. 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

H. : qu'est-ce qu'elle veut

P : vous avez compris l'ensemble du texte malgré tout + l'idée générale c'est quoi

E : s'il est innocent/ il dit pas

P : voilà qu'est-ce qui s'est passé au départ/ de quoi on l'accuse

(Corpus Interactions-MRS&Vitrolles-Collège)

Dans ce second exemple, l'enseignante interrompt sa séance afin de réprimander un comportement d'élèves non attentifs à la classe : elle vise un groupe de deux élèves qui discutent en aparté alors qu'elle est en train de lire un texte à la classe. L'enseignante fait donc un reproche à un élève sur son comportement. Cet élève, qui a déjà été plusieurs fois interpellé depuis le début du cours, prononce l'énoncé « qu'est-ce qu'elle veut » tandis que l'enseignante prend à témoin la classe. L'intervention de l'élève H. est constitutive d'une atteinte au territoire de l'enseignante puisqu'il se positionne en provocateur (par une attitude que l'enseignante qualifiera rétrospectivement d'insolente). Et de fait il atteint également l'image de l'enseignante par le discrédit potentiel qu'il lui porte et qui est alors perçu par le groupe classe. On relève ici que l'élève agit de la sorte car sa propre face est mise en danger par l'intervention de l'enseignante. Il joue à son tour sa face au regard de ses pairs. L'enseignante formule une première remontrance puis une seconde, et prend à ce moment-là à témoin la classe (« vous voyez », « on aurait mieux fait ») et porte plusieurs disqualifications sur l'élève qui ne travaille pas (« il a un livre il sert à RIEN/ ASOLUMENT à RIEN/ il décore la table là ») et empêche d'autres élèves de travailler (« on aurait mieux fait de le donner à des filles qui auraient travaillé »). L'enseignante poursuit ensuite son cours sans revenir sur l'intervention de l'élève. Elle s'abstient de surenchérir. Ce choix permet une désescalade de la tension et finalement de conserver la face de chacun : l'enseignante a réprimandé l'élève et ce dernier s'est défendu par

une intervention provocatrice chevauchant la parole de l'enseignante. Comme dans l'exemple précédent, on observe ici que le nœud de tension<sup>69</sup> met en danger la place sociale des interactants<sup>70</sup>. Ne se jouent donc pas seulement des rapports de pouvoir institutionnel dans la classe mais aussi des rapports de face, à la fois en face à face et devant témoin.

## 2.3 La politesse linguistique et les actes de langage

### 2.3.1 La politesse linguistique

Dans la lignée des travaux de Goffman et de sa description du travail de figuration, j'ai convoqué la théorie de la politesse qui occupe une place centrale dans mon étude pour éclairer la rupture, la montée en tension et sa réparation. Si les conceptions théoriques de la politesse linguistique sont variées, la théorie que j'adopte est celle du modèle de Penelope Brown et Stephen Levinson (1978, 1987) réaménagé par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992). Ce modèle distingue les actes menaçants (Face Threatening Acts : FTAs) qui ont des effets négatifs produits sur la face et/ou le territoire, des actes flatteurs (Face Flattering Acts : FFAs) qui ont des effets positifs sur la face et/ou le territoire. Les premiers peuvent être eux-mêmes adoucis par des procédés de politesse. La politesse est considérée comme négative quand l'individu évite de commettre des FTAs ou les compense, les adoucis, et la politesse est considérée comme positive quand il produit des FFAs éventuellement renforcés.

Je soulignerai encore que, hors contexte, aucun énoncé ne peut être qualifié de poli ou d'impoli. Ainsi Catherine Kerbrat-Orecchioni (2010, p. 38) pose que des chercheurs comme Bruce Fraser et William Nolen (1981) ou encore Bruce Fraser (1990)

« ont proposé une définition alternative de la politesse, en termes de conformité d'un comportement aux attentes normatives des participants dans une situation donnée : sera jugé poli tout énoncé « approprié » et impoli tout énoncé *inapproprié* ».

Autrement dit, la politesse n'est pas seulement déterminée par le lexique ou encore la syntaxe mais par la contextualisation de l'énoncé lui-même. De fait, hors contexte, aucun énoncé ne peut être qualifié de « poli » ou d'« impoli » comme le montre d'ailleurs les récentes études conduites sur les joutes verbales. Ce dernier point est essentiel pour mon analyse au sein de

---

<sup>69</sup> L'élève qui reproche à l'enseignante d'avoir provoqué une erreur orthographique ou l'élève qui ne cesse pas de se taire.

<sup>70</sup> Mise en danger de la qualification à enseigner pour l'enseignante dans le premier exemple, et de la qualification d'un élève par rapport au reste de la classe dans le second exemple.

laquelle le contexte pédago-didactique et la situation potentiellement conflictuelle qui y sont étudiés occupent une place centrale. Enfin, si Penelope Brown et Stephen Levinson (1978) ou encore Derek Bousfield (2008) reconnaissent le lien entre leur modèle et les travaux gricéens<sup>71</sup>, Derek Bousfield (2008) lui-même admet que de nombreux échanges se caractérisent par la volonté de ne pas coopérer. Ainsi, Manuel Jobert (2010) synthétisant les travaux de Derek Bousfield décrit comment il distingue l'impolitesse directe (on record impoliteness) et l'impolitesse indirecte (off record impoliteness). Si l'impolitesse directe est constitutive de menaces ou d'attaques directes à la face d'autrui, l'impolitesse indirecte est constitutive d'implicatures (menaces ou attaques indirectes). De même que si certains interactants ne souhaitent pas communiquer d'autres adoptent des comportements neutres (ni polis, ni impolis) (Watts, 2003). Ces différents éléments d'analyses sont particulièrement éclairant en ce qu'ils permettent de comprendre comment certaines stratégies de résolution de tension peuvent se révéler être efficaces. Mais aussi comment certaines peuvent se révéler inefficaces en termes de relation interdiscursive et de relation interpersonnelle. Une tension non résolue conduit à créer un passif interactionnel négatif pour la relation interpersonnelle elle-même. Au contraire, une tension résolue dans la dynamique d'une relation interpersonnelle est de fait bénéfique pour l'interaction pédago-didactique dans sa globalité et plus seulement dans un de ses moments interactionnels... Finalement, cela m'a permis de comprendre comment une intention de non négociation, une absence de volonté d'attention conjointe sur une relation existante et en devenir, pouvait être au cœur d'une relation en tension entre un enseignant et ses élèves. Je reviendrai sur ces points plus avant dans mon propos.

Ce sont précisément les mécanismes du travail de figuration décrit par Goffman qui se matérialisent dans la problématique de la politesse. Celle-ci se situe au cœur de mon objet d'étude en ce qu'elle se localise dans la relation interpersonnelle<sup>72</sup> et se manifeste au sein de la relation interdiscursive<sup>73</sup>. Je reviendrai sur ces deux relations plus loin dans ma synthèse. Cependant je noterai ici que je considère que les deux relations sont elles-mêmes en situation d'influence réciproque puisque la seconde régule la première grâce aux mécanismes de compensation en cas de tension tout autant que la seconde illustre la première. La politesse linguistique s'observe au sein de la relation interdiscursive qui elle-même régule la relation

---

<sup>71</sup> Travaux qui reposent sur une certaine universalité des règles de pragmatique, et plus précisément sur la description du principe de coopération interactionnelle et des maximes conversationnelle visant une interaction réussie.

<sup>72</sup> En tant que relation sociale existante entre des personnes.

<sup>73</sup> En tant que relation donnée à voir par le contenu verbal de l'échange entre ces mêmes personnes.

interpersonnelle (Watzlawick, Helmick Beavin et Jackson, 1972 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992). Elle contribue donc à la relation sociale. Dans ce contexte, la « négociation » est alors constitutive de

« 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. » (Kerbrat-Orecchioni, 2009, p. 103).

Cette négociation pouvant intervenir de façon préventive lorsque l'un des interactants anticipe une potentielle tension, un « nœud interactionnel de conflit potentiel » (Moïse, Meunier et Romain, 2015[doc36]). Dans ce prolongement, j'envisage la négociation, et tout procédé de coopération interactionnelle, par rapport au rôle qu'ils jouent dans la construction positive (favorable, anticipant ou dépassant le nœud de tension) de la relation interpersonnelle et de la relation interdiscursive entre les interactants.

Un point ici est à repérer : le nœud de tension, en tant que point de cristallisation du discours initiant un moment potentiel de rupture, informe sur une difficulté interactionnelle qui va (ou pas, ou peu, ou prou) être dépassée et/ou résolue. Ce moment appelle, souvent, la réalisation de procédés de réparation. Cependant ce même moment peut prendre des formes différentes qui elles-mêmes renseignent sur la réparation proposée par le même locuteur. Autrement dit, une injonction de (ne pas) faire peut-être peu ou prou ménagée pour la face des interactants et, de fait, contenir en elle-même un outil de négociation policée (ménagée pour la face). Je citerai ici des exemples que j'ai déjà évoqués ou sur lesquels je reviendrai plus loin dans mon propos. Chacun de ces exemples revêt la caractéristique de rendre compte d'un nœud de tension présent dans le discours des enseignants, qui peut être amorcé en amont dans le discours de l'élève, qui interrompent le fil discursif de leur séance de cours. Cela soit pour réagir à une contestation d'une élève suite à une demande que l'enseignante vient de refuser (ex 1), soit pour relever des comportements considérés comme déviants d'élèves (échanges en aparté : ex 2 ; commentaire verbal ou non verbal d'un élève sur une intervention de l'enseignant lui reprochant un comportement : ex 3, 4 et 5)<sup>74</sup> :

Ex 1 :

*En préparation de l'organisation de la fête de fin d'année du collège, l'enseignante explique aux élèves qu'il ne sera pas possible de se changer dans la salle qu'ils ont choisie. L'enseignante poursuit en fournissant en expliquant à ses élèves qu'il faut laisser la salle à des élèves plus jeunes.*

---

<sup>74</sup> Les conventions de transcription figurent en annexe.

P. : je suis désolée mais ce ne sera pas possible  
(Corpus Oral-Vitrolles-EM&EE)

Ex 2 :

*Alors que l'enseignante questionne les élèves sur le travail effectué en cours, l'un d'eux regarde par la fenêtre. L'enseignante va s'adresser à lui et à l'issue de son intervention ce dernier ne regarde plus par la fenêtre et se repositionne face à l'enseignante qui poursuit le questionnement de la classe.*

P. : M./ si on a besoin d'aide tu ne pourras pas nous aider  
(Corpus Interactions-MRS-EE).

Ex 3 :

*Dans ce troisième exemple, l'élève tourne le dos à l'enseignant et parle avec son voisin de classe. L'enseignant commence par l'interpeller par son prénom. L'élève cesse alors de parler avec son camarade et reprend la position attendue (face à l'enseignant). Cependant, elle le fait tout en levant les yeux au ciel. L'enseignant poursuit alors la remontrance.*

P. : A./ ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/ [...]  
(Corpus Interactions-MRS-CM2).

Ex 4 :

*Dans ce quatrième exemple, l'enseignante s'adresse à un élève qui est identifié par un élève d'une autre classe comme l'ayant frappé au visage. L'élève ne se reconnaît pas comme l'auteur du coup porté. Comme nous le verrons plus loin, l'échange, dont est extrait cette intervention, est long. Tout au long de sa construction, l'enseignante attaque et menace l'élève qui réfute les accusations formulées à son encontre.*

P. : tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul [...] EH ben/ c'est moi/ alors/ c'est forcément moi qui l'ai frappé  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

Ex 5 :

*L'enseignante s'adresse à un élève qui est en train de parler avec un camarade alors qu'elle-même est en train de présenter le travail à réaliser. Après l'intervention de l'enseignante, l'élève cesse de parler et l'enseignante poursuit sa présentation.*

P. : tais-toi !

(Corpus Interactions-MRS-CM2)

Le nœud de tension émergeant dans le discours de l'enseignant peut coexister avec le procédé de réparation, de négociation. C'est la politesse linguistique qui entre alors en jeu ici en tant que procédé adaptatif plus ou moins ménageant de régulation de la relation interdiscursive (en tant que procédé de négociation d'un différend) qui peut prendre différentes formes. Si l'impolitesse linguistique est propice à attiser la tension (ex 4 et 5) et à entretenir une relation interpersonnelle tendue, la politesse linguistique va au contraire ménager, de façon plus ou moins intense, les faces en présence (ex 1, 2 et 3). En cela, elle va pacifier d'une certaine

manière la relation interpersonnelle et la poursuite de la relation interdiscursive entre enseignant et élèves.

A ce stade et en accord avec le psychologue social Picard, je considère la politesse comme un enjeu. Mais aussi comme un outil en termes de réussite de la relation interactionnelle sociale :

« toute rencontre sociale recouvre des enjeux importants dont les principaux peuvent se ramener à deux catégories fondamentales : des enjeux relationnels impliquant les acteurs et les images d'eux-mêmes qu'ils désirent faire connaître ; et des enjeux sociaux dans lesquels la communauté, en tant qu'entité, est concernée. » (Picard, 2010, p. 83)

La politesse favorise donc les relations interactionnelles sociales mais aussi le ménagement des menaces à la face.

Dans le cadre de l'analyse de l'interaction verbale, j'emploie le terme « menace » ou « menaçant » pour référer à tout ce qui peut venir remettre en cause les faces des interactants en présence. Autrement dit, il ne s'agit pas à proprement parler de « menace » en tant qu'acte performatif comme cela peut être le cas dans l'exemple suivant :

P. : si tu ne t'excuses pas/ je te renvoie de mon cours  
(Corpus Interactions-MRS&Vitrolles-Collège)

Dans cet exemple, en venant au tableau, l'élève a donné un coup à une élève qui était en train d'écrire. Il a continué à avancer sans s'arrêter et sans s'excuser. Ici, la menace en tant qu'acte de langage est bien présente (au-delà de la menace à la face). En effet, si l'élève ne s'exécute pas, il menacé d'un renvoi.

Mais il peut s'agir aussi (et c'est le plus souvent le cas) de discrédit voire de disqualification à l'image de soi ou d'autrui, au domaine de compétences de soi ou d'autrui, etc., c'est-à-dire à une menace au sens goffmanien, comme dans les extraits suivants :

Ex 1 : P. : tiens-toi correctement  
(Corpus Interactions-MRS&Vitrolles-Collège)

Dans ce premier extrait<sup>75</sup>, l'élève est remis en cause dans son positionnement corporel, il est disqualifié dans sa position/posture d'élève. Il ramasse une règle qui est tombée au sol alors que les élèves sont en train de réaliser un exercice en autonomie. L'acte de langage est l'injonction de faire.

Ex 2 : P. : oh mon dieu E. a travaillé/ S. a travaillé/ demain il pleut des grenouilles!  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

---

<sup>75</sup> Voir l'exemple dans son intégralité p. 107.

Dans ce second extrait<sup>76</sup>, c'est la qualité même d'élève qui n'est pas implicitement reconnue, voire qui est remise en cause. Ainsi par menace, j'entends la menace portée à la face de l'autre, c'est-à-dire à sa dimension narcissique, à ses qualités subjectives ou encore professionnelles (risque de discrédit, de disqualification, etc.), et qui entame par conséquent la qualité de la relation entre les interlocuteurs. C'est cette menace à la face qui est constitutive du nœud de tension amorçant la montée en tension verbale en classe qui a retenu mon attention. L'étude de la verbalisation de cette menace m'intéresse particulièrement. Tout comme le fait d'observer dans quelle mesure la politesse linguistique ou l'impolitesse linguistique y trouve sa place. Autrement dit, je considère que le différend émergeant dans un échange peut permettre, s'il est ménagé, de faciliter voire d'enrichir son devenir, et au contraire, s'il n'est pas ménagé de conduire à l'échec de l'échange. C'est la mise en mots de ce différend en termes de ménagement des faces qui sera déterminant pour le devenir d'une interaction coopérative.

Ainsi, la politesse a un rôle central, non pas dans le contenu informationnel de l'échange lui-même, mais au niveau de la relation interdiscursive et plus largement de la relation interpersonnelle qu'il s'agit de gérer (Kerbrat-Orecchioni, 1992). En effet, d'après George Lakoff (1975, p. 64), qui a été le premier à envisager la politesse dans sa dimension pragmatique (Eelen, 2001), la politesse est « un moyen de minimiser le risque de confrontation dans un discours ».

A travers la notion de politesse, je prends en compte tout ce qui va permettre de valoriser ou ménager la face de l'autre tout comme la propre face du locuteur, à travers notamment des marqueurs plus ou moins attendus en fonction des contextes. Alors que par la notion d'impolitesse je prends en compte, dans le contexte scolaire notamment, la menace portée à la face de l'autre et/ou de l'énonciateur lui-même à travers le recours à des menaces à la face et à une absence de ménagement, comme dans l'extrait suivant<sup>77</sup> constitutif d'une injonction de faire exclusive :

P. : tais-toi !  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

Ou encore à un ménagement feint ayant finalement pour effet d'exacerber, de mettre en lumière la menace elle-même tel que dans le cas de l'ironie dans l'extrait suivant<sup>78</sup> où une enseignante

---

<sup>76</sup> Voir l'exemple dans son intégralité p. 50.

<sup>77</sup> Voir l'exemple dans son intégralité p. 82.

<sup>78</sup> Voir l'exemple dans son intégralité p. 74-75.

est convaincue de la responsabilité d'un élève qui aurait frappé un autre élève pendant la récréation. Cela alors qu'aucun adulte n'a assisté à la scène :

P. : tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul [...] EH ben/ c'est moi/ alors/ c'est forcément moi qui l'ai frappé  
(Corpus Interactions-MRS-CM2).

Dans la lignée des travaux de Penelope Brown et Stephen Levinson (1978, 1987), le système de la politesse linguistique a été décrit à son tour par Catherine Kerbrat-Orecchioni (2010) qui a identifié trois autres types de réalisation de ces menaces ou ménagements portés à la face des interactants. J'illustrerai les cinq réalisations en empruntant à Catherine Kerbrat-Orecchioni ses propres exemples (2010, p. 39) :

- la politesse réalisée dans un contexte où certains marqueurs sont attendus et donc formulés « Je voudrais une baguette de pain »,
- l'impolitesse marquée par l'absence d'un marqueur de politesse attendu ou par la production d'un marqueur d'impolitesse comme dans l'énoncé « Je veux une baguette de pain ».
- la non politesse réalisée par l'absence normale de certains marqueurs conventionnels (par exemple l'absence de ménagement portée à la face des soldats lorsqu'un supérieur formule un ordre ou encore l'énoncé « Une gauloise filtre » adressé au marchand de tabac),
- l'hyperpolitesse réalisée par la convocation de marqueurs excessifs de politesse (par exemple des salutations considérées comme exagérées « Pourriez-vous avoir l'amabilité de me donner une baguette ? »),
- la polirudesse qui réunit la pseudo-politesse et la pseudo-impolitesse qui viennent complexifier l'analyse et que Catherine Kerbrat-Orecchioni (2010). Elle cite alors comme exemple un extrait du débat de l'entre-deux tours de l'élection présidentielle de 2007 où Nicolas Sarkozy prononcé l'énoncé suivant : « Mme Royal ne m'en voudra pas, mais à évoquer tous les sujets en même temps, elle risque de les survoler et de ne pas être assez précise ».

Il est intéressant de repérer que ce classement des différentes réalisations des menaces et/ou des ménagements à la face dépasse justement le clivage entre politesse et impolitesse en proposant un continuum de ces différents procédés de ménagement ou de menace. Je reviendrai plus avant dans mon propos sur ces notions et notamment sur celle de polirudesse que j'ai plus particulièrement étudiée dans le cadre des courriels universitaires. Cette notion de politesse linguistique est un outil central pour mon analyse en ce que je l'articule avec celle de coopération dans le cadre de la description et de l'analyse de la montée en tension. Je considère

que toute interaction verbale<sup>79</sup> repose par postulat sur le principe de coopération et sur le ménagement des faces, en d'autres termes sur la recherche de l'accord (Détrie, 2016). Par conséquent, je m'inscris dans le prolongement des travaux de Geoffrey N. Leech (1983) qui a explicitement articulé le principe de coopération décrit par H. Paul Grice (1979) (selon lequel les partenaires de l'interaction adoptent des comportements verbaux coopératifs, un contenu commun et partagé) et le principe de politesse (en termes de relation, où chacun cherche à ménager la face de l'autre et sa propre face), les considérant comme d'authentiques facteurs régissant l'interaction dans son aspect pragmatique. Selon cet auteur, le manquement au principe de coopération s'expliquerait par le recours au principe de politesse.

C'est pourquoi, la coopération peut conduire dans certains cas à menacer la face d'autrui. De ce fait le principe de politesse deviendrait premier et le principe de coopération secondaire. Le premier viserait alors à renoncer à la production de menace et à ménager les faces. En 2016, j'ai ajouté à ces deux principes, celui de principe de négociation (Romain et Rey, 2017a[doc17]) sur lequel je reviendrai un peu plus loin dans cette synthèse et qui a émergé lors d'une analyse réalisée sur la médiation scolaire entre pairs et sur l'intention affirmée par les médiateurs de parvenir à trouver une résolution de la tension entre élèves médiés par une négociation de la relation interpersonnelle à venir.

Ce principe de négociation prend en compte l'articulation entre une coopération transformée à la suite d'un nœud de tension (Moïse, Meunier et Romain, 2015[doc36]) et le recours à la politesse afin d'assurer la négociation du moment de rupture : le principe de coopération de H. Paul Grice ne peut plus alors être respecté du fait de l'émergence d'une menace portée à la face. Cela conduit à une transformation de la coopération initiale par les interactants (ou l'un d'entre eux au moins) afin d'entrer en adéquation avec la politesse linguistique nécessaire à la réparation du moment de rupture. S'il y a négociation via la politesse linguistique cela veut dire nécessairement qu'une nouvelle coopération prend forme, orientée toujours vers un comportement coopératif. Ce comportement coopératif<sup>80</sup> s'est transformé par accommodation (nécessité interactionnelle d'ajustement, conscient). Finalement, le temps de la négociation de la rupture devient momentanément le but de la communication et non pas un moyen de communiquer<sup>81</sup>. Ainsi, le but est l'orientation des intérêts communs dans le sens d'une résolution du moment de la rupture. Cette résolution devient alors un projet interactionnel

---

<sup>79</sup> Hors existence d'un passif interactionnel conduisant à une volonté de non coopérer et hors contexte pathologique.

<sup>80</sup> Comportement guidé par une attention conjointe orientée vers un autre objet que celui du nœud interactionnel : la négociation, la relation interdiscursive *à venir*.

<sup>81</sup> Autrement dit, une forme de séquence latérale qui donnera lieu à une réparation ou à une exacerbation de la tension.

comme dans l'exemple<sup>82</sup> où l'enseignant intervient une première fois pour interpeller une élève qui discute avec un camarade en lui tournant le dos alors qu'il est en train de parler à la classe. Puis cette élève se retournant et reprenant sa position initiale en levant les yeux au ciel, l'enseignant poursuit sa remontrance en focalisant le contenu de son intervention sur les rôles de chacun, sur ses attentes. Il focalise finalement le cœur de son discours sur le comportement attendu et sur ses enjeux, et non pas sur le comportement de l'élève et sur sa potentielle insolence :

P. : je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

C'est cette négociation en termes de réalisation d'un projet commun nécessitant la réparation d'un moment de rupture qui convoquerait à la fois la politesse, mais aussi une nouvelle forme de coopération. La première interviendrait au niveau du ménagement des faces assurant la pérennité de la relation, tandis que la seconde interviendrait au niveau de contenus individuels – hétérogènes - devant collaborer pour reconstruire une coopération. Parmi ces contenus, un tri est opéré au nom de la volonté/intention de négociier

Cet exemple est particulièrement intéressant car il rend compte d'une différenciation des modalités entre enseignant et élèves, dans ce cadre asymétrique que constitue l'interaction verbale pédaogo-didactique. Ici l'enseignant utilise une modalité discursive (une intervention verbale rendant compte du pouvoir qu'il détient dans l'espace classe) tandis que l'élève a recours à une modalité mimogestuelle (constitutive quant à elle d'un contre-pouvoir). L'enseignant traite dans l'interaction cette information et la met en mots, dans sa propre modalité. Par ailleurs, en faisant « parler » l'élève dans sa propre intervention, en verbalisant son positionnement, il convoque alors une forme de négociation, de réparation du différend qui les oppose<sup>83</sup>. Cette réalisation s'opère en confrontant les deux points de vue et en convoquant un élément d'accord<sup>84</sup>. Ce dernier vise à dépasser les différences et à donner raison à l'enseignant, qui est le représentant et le garant de la norme qui habite l'espace interactionnel. Il ne s'agit donc pas d'une négociation au sens courant du terme (deux individus qui réparent et dépassent ensemble leur différend) mais d'une négociation dans un sens interactionnel contraint par l'asymétrie des rôles de chacun. La négociation s'opère à travers la norme puisque

---

<sup>82</sup> Voir l'exemple dans son intégralité p. 82.

<sup>83</sup> La contrariété de ne pas avoir pu parler avec son camarade vs la nécessité de faire un cours face à des élèves qui écoutent.

<sup>84</sup> Les rôles de chacun en classe qui sont posés en début d'année scolaire et connus de tous.

c'est l'enseignant qui l'a portée, à travers sa propre intervention et en faisant parler l'élève. Cependant, je pose qu'il y a bien une forme de négociation co-énoncée<sup>85</sup> par l'enseignant du fait qu'il convoque le point de vue de l'élève et qu'il le confronte à son propre point de vue. A quoi, il ajoute un raisonnement à partir de la norme propre au cadre contraint. D'un point de vue interactionnel, cette analyse m'apparaît incontournable puisqu'elle permet d'identifier une « forme » de négociation qui favorise une relation « co-opérative » dans un cadre normé, où l'enseignant détient un pouvoir sur l'élève. On peut opposer cette « forme » à une sur-énonciation à travers laquelle l'enseignant n'aurait convoqué que son seul point de vue et en ce cas son pouvoir de contrainte et de sanction sur l'élève. La négociation est donc contrainte par la norme et est dictée par l'enseignant qui détient les codes et le cadre imposé (dictant lui-même les rôles de chacun, non négociables). Néanmoins, elle est habillée d'une forme policée qui se veut davantage coopératrice qu'agonale, puisqu'il y a bien une forme « en surface » (littérale) de négociation<sup>86</sup>. On peut parler ici d'accommodation.

### **2.3.2 Les Actes de langage**

#### ***Actes de langage et interactes de langage***

La problématique de la politesse est centrale pour mon cadre d'analyse car elle se localise au niveau de la relation interpersonnelle qu'elle contribue à réguler et qu'elle est souvent identifiable, linguistiquement et discursivement, dans le contenu langagier produit par les interactants. La politesse convoque ainsi des outils pour ménager la face (menace atténuée, abstention, etc.) ou pour la valoriser et elle s'oppose traditionnellement à l'impolitesse qui convoque au contraire des attaques à la face. Cela m'a conduite à questionner les actes de langage (AL) et plus exactement les interactes de langage tels que Francis Jacques les décrits (1979, p. 203) : « L'occurrence des AL en situation interlocutive en fait des interactes de langage, comme elle fait des locuteurs des interlocuteurs, c'est-à-dire des interactants par le discours ». Que peuvent dire les actes de langage de la relation interdiscursive des interactants ? En quoi contribuent-ils à l'élaboration d'une relation interdiscursive singulière entre ces interactants ? Je m'intéresse donc à ce que les AL disent de la relation interdiscursive et interpersonnelle qui unissent les interlocuteurs/interactants en présence. Plus précisément, je

---

<sup>85</sup> Voir les travaux d'Alain Rabatel (2012) qui distingue selon que le point de vue soit co-énoncé, sur-énoncé ou encore sous-énoncé.

<sup>86</sup> Cela, non pas au sens d'égalité de pouvoir, mais au sens de rappel des règles supposées partagées dès le début de l'année scolaire et régissant le cadre interactionnel.

m'intéresse à la valeur réactive de l'AL en ce qu'il a potentiellement un effet sur les faces en présence dans un contexte déterminé et constitue en ce sens les constituants de base de la politesse. Les AL éclairent le contexte de production sur la relation communicative et interactionnelle, au-delà du cadre restreint délimité initialement par les analyses de John L. Austin (1962) ou encore de John R. Searle (1969) qui considéraient l'AL comme une entité décontextualisée et abstraite.

Ainsi un AL constitutif d'un ordre tel que « Votre carnet sur le bureau ! » ou encore « Tais-toi ! » (Corpus Interactions-MRS-CM2), dans le cadre d'une relation dissymétrique telle que la relation pédaogo-didactique qui unit un enseignant et ses élèves en classe, sera à la fois menaçant et discréditant pour la face de l'élève. Cet AL menaçant n'est pas ménagé et rend compte d'une relation verticale forte. Au contraire, un AL tel que « P., lorsque j'explique la leçon, il est important de m'écouter afin de bien comprendre le travail à faire. Je te donne des informations sur le déroulement de la tâche et sur les erreurs à éviter. Cela t'aidera à rentrer plus facilement dans la tâche. Alors écoute bien ce que j'explique. » rend compte d'un AL assertif argumenté (AL direct) qui a pour effet de produire une énonciation à valeur d'ordre (AL indirect). Cette argumentation explicite a pour effet de ménager la face de l'élève, en montrant l'importance d'écouter, sa signification en classe dans la perspective du rôle et des fonctions de chacun (enseignant et élève), contrairement aux effets produits par un ordre direct. La relation toujours verticale l'est moins que dans les énoncés précédents car elle prend en compte justement la coopération entre les interactants. L'AL revêt une dimension indirecte certes menaçante pour la face, mais sa dimension directe rassurante valorise l'échange et le rend positif en termes d'objectif commun à réaliser (et non d'injonction individuelle). L'effet perlocutoire est donc différent, il ne s'agit pas seulement de faire faire mais de faire faire en convainquant ou en raisonnant l'élève, voire en lui donnant des arguments de forme coopérative pour accepter de le faire. AL directif et AL assertif co-existent à visée de persuasion par la raison.

Je m'arrête ici quelques instants sur la notion de coopération. A mon sens, une relation est coopérative lorsque l'attention conjointe des interactants, et par conséquent leurs intentions de négociation, sont partagées et visent un même but, la résolution de la tension. Autrement dit, les interactants partagent le même objectif et vont chercher à adapter leurs actions réciproques, à prendre en compte autrui dans leur propre production langagière et discursive, voire à s'accommoder en partie des positionnements d'autrui. Par ailleurs, les interactants doivent avoir une raison de coopérer mais aussi, en miroir, une raison de ne pas coopérer, c'est-à-dire qu'ils pourraient choisir de se passer de l'autre. Tel serait le cas d'un enseignant procédant

systématiquement par injonction avec ses élèves, par exemple, par crainte de ne pas être écouté et de perdre la face, ou encore d'un élève quittant précipitamment la salle dès que l'enseignant produirait des paroles qu'il jugerait comme incommodes pour sa face, par exemple pour protéger sa face par rapport aux autres élèves.

Par ailleurs, concernant la notion d'AL, John L. Austin (1962) distingue les AL locutoires<sup>87</sup>, les AL illocutoires<sup>88</sup> et l'AL perlocutoire<sup>89</sup>. Malgré mon total intérêt pour les interactes de langage de Francis Jacques, qui prennent en compte le contexte, je reprends néanmoins la notion d'effet perlocutoire chez Austin afin d'évaluer la dimension menaçante ou ménageante du locuteur destiné à son interlocuteur en termes d'effets positifs ou négatifs. Mon intérêt se porte sur l'acte perlocutoire de certains AL intervenant dans le cadre de la tension verbale. Dans le cadre de l'interaction pédagogique, comme Austin, j'ai distingué l'énoncé performatif (qui réalise l'acte qu'il dénomme) et l'énoncé constatif (absence d'action), et j'ai convoqué la catégorie des AL illocutoires décrits par John R. Searle (1969) et plus spécifiquement encore des AL directifs. Parce qu'ils m'ont permis de rendre compte du contexte de l'interaction et des enjeux de la relation interdiscursive, ces outils m'ont été utiles dans ma propre analyse.

### *Les actes de langage directifs ardents et modestes*

John R. Searle distingue les AL directifs modestes (inviter à, suggérer, etc.) et les AL directifs ardents (ordonner, réclamer, etc.). Depuis ma thèse en 2003, puis avec mes collègues Nolwenn Lorenzi (2013[doc4]) et Véronique Rey (2016b[doc5]), j'ai tenté de creuser plus avant cette distinction. Nous avons ainsi distingué différents AL menaçants en les croisant avec des indicateurs de politesse ou d'impolitesse linguistique et nous avons distingué selon qu'ils soient directs ou indirects.

### *Les actes de langage directs menaçants*

Ces AL sont donc explicites et ont pour effet de menacer la face. J'ai distingué trois formes d'AL directs allant du moins menaçant au plus menaçant :

- **les AL modestes** : ces AL contiennent des atténuateurs de menace, c'est-à-dire que s'ils menacent la face, la forme qu'ils prennent vise néanmoins un certain ménagement, une certaine atténuation de la menace visant à rendre l'AL plus poli. En voici un exemple à travers un

---

<sup>87</sup> Le fait de dire/articuler quelque chose « je viendrai samedi ».

<sup>88</sup> L'acte effectué en disant quelque chose « je t'informe de ma venue samedi ».

<sup>89</sup> L'acte effectué par le fait de dire quelque chose « je me suis engagé à venir samedi, je suis donc contraint maintenant de venir samedi » et/ou « tu sais maintenant que je viendrai samedi, tu dois donc te préparer à ma venue ».

échange portant sur une question d'explication de texte, à l'occasion duquel l'enseignante cherche à favoriser la formulation d'une réponse de la part des élèves. Elle va les guider en reformulant la question initiale, en valorisant pour partie leurs réponses et en les incitant à prolonger, développer leurs propositions :

P : d'accord/ continue + quelle est l'impression GENERALE on te demande

E1 : l'impression générale/ ben que ça sort de l'œuvre d'une artiste/ que: ce tableau sort\

P. : oui mais je crois qu'on veut te faire dire POURQUOI

E.1 : euh:: les quais euh: ils sont beaux que quand ils sont illuminés + sinon c'est plutôt sombre et noir

(CorpusInteractions-MRS&Vitrolles-Collège)

Dans cet exemple, l'enseignante procède à la correction d'une explication de texte. Alors qu'elle corrige une question portant sur l'impression générale qu'il est possible de dégager du texte étudié, un élève répond partiellement à la question. Elle va alors utiliser un concessif « oui mais » lui permettant à la fois de valider partiellement la réponse de l'élève mais aussi de la réfuter de façon polie ou à tout le moins d'en marquer l'incomplétude. Elle va convoquer à la suite du concessif le modalisateur « je crois » qui atténue la menace à la face de l'élève constituée par la réfutation de fond de sa réponse.

**- les AL ardents de second degré :** ces AL rendent compte d'une menace argumentée reposant sur une règle de l'interaction pédaogo-didactique de la classe, rappelant en cela la présence du principe de coopération au sein de l'interaction didactique. Il s'agit ici d'argumentation visant un objet spécifique. Ainsi dans l'exemple suivant, déjà présenté plus haut, alors qu'une élève s'est retournée pour discuter en aparté avec un camarade, elle va être interpellée par l'enseignant qui va prononcer son prénom. L'élève va alors se retourner en levant les yeux au ciel. Se retrouvant face à deux nœuds de tension successifs (l'échange en aparté et l'insolence), l'enseignant va focaliser son intervention sur le nœud initial de la tension. Il rend alors explicite la motivation de sa réprimande initiale. En rappelant les règles de fonctionnement de la classe, les rôles et fonctions de chacun, il explicite la cause de sa remontrance. Et, s'il semble la justifier, il articule surtout la relation interdiscursive qui l'unit à cette élève dans le sens d'une attention conjointe sur l'objet du cours.

Je reprends ici l'exemple de l'enseignant qui interpelle une élève qui discute avec son camarade positionné derrière elle, suite à l'interpellation elle se retourne et lève les yeux au ciel.

P. : A./ ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/ [...]

(Corpus Interactions-MRS-CM2).

- et les **AL ardents de premier degré** : ces AL sont explicitement et exclusivement menaçants. Ils ne contiennent pas de procédés adoucisseurs de la menace comme dans l'exemple où l'enseignante sanctionne le comportement d'élèves par la prise de leur carnet de correspondance afin d'y inscrire un avertissement<sup>90</sup> :

P. : votre carnet sur le bureau !  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

et peuvent être accompagnés d'une argumentation polémique à charge comme dans ce second exemple<sup>91</sup> où l'enseignante formule à l'adresse d'un élève une injonction de faire (« tiens-toi correctement ») qui rend compte simultanément en langue d'un comportement déviant par rapport à ce qui est attendu en classe (« correctement ») et d'une injonction de faire (« se tenir droit, face à la table et réaliser son exercice ») :

P. : tiens-toi correctement  
(CorpusInteractions-MRS&Vitrolles-Collège)

### ***Les actes de langage indirects menaçants***

A côté des AL explicites menaçants, la question des AL consistant à dire autre chose que ce qui est dit explicitement ou bien des AL consistant à dire quelque chose de plus que les AL explicites s'est posée. Ainsi, Catherine Kerbrat-Orecchioni (2001, p. 34-35) rendant compte des ALs indirects distingue trois cas de figure :

« v2 vient spécifier v1.

Par exemple : « Pierre va venir » se présente d'abord comme une assertion (apport d'information), mais cette valeur générique peut en contexte se préciser (annonce, rappel, promesse, menace, etc.).

v2 vient s'ajouter à v1.

Par exemple : lorsqu'un commerçant accueille un client par un « Madame Bonjour » accompagné d'une intonation ascendante, la formule vaut à la fois pour une salutation et pour une question (« vous désirez ? »).

v2 vient se substituer à v1.

Par exemple, l'énoncé « Peux-tu me passer le sel ? » peut dans la grande majorité de ses emplois s'analyser de la façon suivante :

- en apparence : il s'agit d'une question ;

- mais en fait : il s'agit manifestement d'une requête (L demande à A d'accomplir l'acte mentionné, bien plus qu'il ne s'informe sur sa capacité à accomplir cet acte). »

Et Catherine Kerbrat-Orecchioni (2001, p. 35) de conclure

---

<sup>90</sup> Voir l'exemple dans son intégralité p. 74-75.

<sup>91</sup> Voir l'exemple dans son intégralité p. 107.

« On parlera dans de tels cas d'acte de langage indirect (expression elliptique pour acte de langage formulé indirectement, sous le couvert d'un autre acte de langage). Et on dira littérale (ou primitive) la valeur apparente de question, et dérivée la valeur réelle de requête. »

De même, John R. Searle (1982) utilise la terminologie d'acte secondaire pour décrire l'acte réalisé par le sens littéral et la terminologie d'acte primaire pour décrire l'acte relevant de son sens dérivé. J'évoquerai ici que j'ai commencé très tôt à m'interroger sur les choix qui étaient opérés par les locuteurs, de façon plus ou moins consciente, et sur leurs liens avec l'intention relationnelle. Autrement dit, le recours à un AL indirect n'étant pas anodin pour la relation en termes de ménagement (ou pas) des faces, j'ai postulé qu'il rendait nécessairement compte de l'état des rapports entre enseignant et élèves à un moment de l'interaction. Comme, je l'ai dit, je reviendrai plus tard sur cette notion d'intention.

Ainsi selon John R. Searle (1982) mais aussi Geoffrey N. Leech (1983), les AL indirects sont motivés par la politesse en ce qu'ils permettent de ménager les attaques ou les menaces portées à la face de l'interlocuteur et en retour la réactivité de ce dernier envers le locuteur : « c'est la politesse qui constitue la principale motivation en faveur de l'indirectivité » (Searle, p. 77). George Lakoff (1973, p. 297) expliquait d'ailleurs à ce propos que lorsque le bénéficiaire d'une action était destiné à l'interlocuteur, alors l'AL direct prévalait. Dans le cas inverse, l'AL indirect était préconisé. Ainsi, il s'avère que le recours à un AL indirect est généralement motivé afin d'éviter de menacer trop fortement autrui et de l'être en retour. On agit donc sur l'intensité de la menace là où un AL direct serait déclencheur d'une rupture avérée. Ainsi dans l'exemple « si vous voulez on s'en va, on vous laisse » (Corpus Interactions-MRS-CM2), l'enseignant économise une injonction de faire, une réprimande explicite, au profit d'une formulation conventionnelle reposant sur un AL indirect (v2 « taisez-vous et écoutez » se substitue à v1 « vous pouvez continuer à discuter si vous le souhaitez et on vous laissera »). L'enseignant n'entend pas laisser la possibilité aux élèves de choisir de continuer de discuter, mais il leur laisse surtout la possibilité de réparer le nœud de tension par eux-mêmes<sup>92</sup>, sans contrainte explicite-directe. Ce choix lui permet de ne pas réprimer explicitement le comportement des élèves. Force est de constater que du côté des élèves, personne n'est dupe de la menace comme en témoigne les ricanements potentiels émis par le groupe classe. Cependant, du côté de l'enseignant, côté qui m'intéresse du fait de sa qualité de chef d'orchestre de la relation pédagogique, la menace est ménagée par rapport au choix des possibles<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> La discussion inopportune entre des élèves pendant l'énoncé des consignes d'une activité par l'enseignant.

<sup>93</sup> Le degré le plus sévère étant l'exclusion de la classe, en passant par la prise du carnet, l'injonction explicite de se taire.

Ainsi, je me suis heurtée à une difficulté : certes les AL indirects ménagent l'attaque, puisqu'on restitue la dimension de menace en lisant le contenu indirect (en l'actualisant), pourtant dans le même temps ils peuvent être perçus comme davantage menaçants que des AL directs comme dans le cas du harcèlement. Donc, conformément à John R. Searle (1982), Geoffrey N. Leech (1983) et George Lakoff (1973), j'ai opté pour la menace exacerbée par l'explicite car des choses s'y jouent en termes de prise de pouvoir devant un public (la classe en l'occurrence). L'idée étant que l'enseignant n'exclut jamais un élève de sa classe en recourant à de l'implicite (si on considère que l'exclusion est le stade extrême de la tension verbale en termes d'interruption de l'interaction verbale en classe). Tout ceci est donc spécifique aux règles du contrat communicationnel didactique. Par conséquent, je considère que l'implicite, par la dimension atténuée qu'il donne à la menace, permet d'éviter une tension plus aigüe telle que celle qui serait favorisée par une menace explicite et immédiatement repérée comme impolie. En revanche il peut être à l'origine d'une cristallisation de la tension et donc d'une montée en tension verbale exacerbée mais n'est pas en lui-même une rupture interactionnelle (on est toujours dans l'échange). C'est la réaction de celui à qui il s'adresse qui sera susceptible de constituer une rupture interactionnelle (refus de poursuivre l'échange). Autrement dit, du côté de l'enseignant, l'implicite ne rend pas compte de la rupture interactionnelle alors que l'explicite en rend nécessairement compte<sup>94</sup>. Toutefois, je suis consciente que cette interprétation peut se discuter en fonction des circonstances et notamment en termes d'intensité de la réception de la menace du côté des élèves. Ainsi dans l'exemple<sup>95</sup> suivant :

P. : tais-toi !  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

La menace est explicite et renvoie à un comportement de l'élève qui est déviant par rapport à l'attente de l'enseignante. Au contraire dans un énoncé où la menace est présente dans le non dit, dans l'implicite, c'est bien le contexte qui permet de reconstituer cette menace. Ainsi dans l'exemple de Claudine Moïse (2012), un professeur d'espagnol s'adresse à un de ses élèves qui se trouve être issu d'une famille où l'on parle l'espagnol. Le professeur oppose à cet élève l'énoncé « ça suffit garde ton espagnol de papa maman ». Cet énoncé prend une dimension insultante du fait de la menace immédiate portée à la face de l'élève en termes de discrédit, voire de disqualification en langue espagnole. Mais il s'agit aussi d'une menace portée à la famille, à l'identité de l'élève. Cette menace implicite est certainement plus intense dans sa

---

<sup>94</sup> Comme dans le cas de l'injonction de quitter la salle de classe formulée par un enseignant à l'adresse d'un élève.

<sup>95</sup> Voir l'exemple dans son intégralité p. 82.

dimension violente que celle perçue à travers l'énoncé précédent qui est, *a priori*, plus difficilement contestable. Néanmoins elle ne rend pas compte d'une rupture interactionnelle *stricto sensu* du côté de l'enseignante puisque l'échange se poursuit et la rupture va avoir lieu du fait de l'élève qui suite à sa dernière intervention en espagnol se lève et quitte la salle de classe.

P. : bon ça suffit donne-moi ce stylo

E. : non mais vous comprenez i(l) faut que je me concentre E c'est tellement difficile

P. : ça suffit garde ton espagnol de papa maman

E. : mierda hija de puta

En travaillant sur l'interaction pédago-didactique, j'ai donc fait le choix, comme je l'ai déjà écrit, de positionner l'enseignant et sa parole au centre de mon étude. Je le considère comme chef d'orchestre des menaces explicites et implicites. Autrement dit, s'il fait le choix de l'implicite, c'est potentiellement pour éviter une confrontation frontale tout autant que pour obtenir par un moyen détourné son objectif initial<sup>96</sup>. S'il est dans l'implicite c'est pour éviter les conséquences de l'explicite voire pour éviter l'engagement d'un échange latéral frontal.

Une autre catégorie d'AL indirects m'a alors posé problème, c'est celle d'une formulation du type « tu es encore en retard » adressée à un élève arrivant en retard au cours de l'enseignante (Corpus Interactions-MRS&Vitrolles-Collège). Dans cet énoncé, la réparation n'est plus possible car le propos s'articule sur le lien entre le passé et le présent, voire se focalise sur le passé. Le non-dit accentue la menace portée par le dit. Ainsi l'adverbe « encore » vient spécifier l'AL assertif en reproche et la tension est alors potentiellement attisée, la menace à la face est exclusive de toute réparation. Ainsi, la possibilité de réparer (ou pas) est déterminante dans la potentielle aggravation de la tension interactionnelle tout comme la substitution du non-dit par le dit, ou au contraire la spécification à valeur péjorative pour la face de l'élève par le non-dit du dit. Je considère ainsi que le caractère indirect de l'AL est un moyen d'atténuer la menace portée par l'acte primaire (comme dans le premier exemple) mais qu'il peut être aussi l'occasion d'initier une tension (comme dans le second exemple). Citons encore un exemple, sur lequel je reviendrai plus avant dans mon propos, à l'occasion duquel l'enseignante s'adresse à un élève qui est en train de regarder par la fenêtre alors qu'elle explique la tâche à réaliser :

---

<sup>96</sup> Il est bien entendu envisageable que l'enseignant soit aussi motivé par ses propres frustrations. Dans ce cas, on sortirait du contrat pédago-didactique. Une étude ethnographique spécifique permettrait d'identifier ces situations. Cependant, cela n'a pas été mon choix. J'ai souhaité traiter l'intégralité des interactions verbales en classe dans le cadre et au regard des attentes de l'espace pédago-didactique dans lequel elles s'inscrivent.

P. : M. écoute bien ce que j'explique/ on aura besoin de toi pour l'exercice  
(Corpus Interactions-MRS-EE)

Pourtant, si nul n'est dupe de ce qui a motivé l'enseignante à s'adresser à l'élève (il n'écoute pas ce que dit l'enseignante), elle précise sa demande. De fait, si le contenu implicite est certes menaçant (injonction indirecte), le contenu explicite est quant à lui ménageant voire valorisant « tu peux nous aider ! sois bien attentif/ on peut avoir besoin de ton aide ! ». On observe ici que l'enseignante a recours à un AL flatteur dans le dire qui vient s'ajouter à la menace du non-dit, alors que dans l'exemple précédent le non-dit se substituait au dit, mais la dimension indirecte ménageait quelque peu la face de l'élève ou en tout cas n'attendait pas de réaction particulière. Dans ce second exemple, le recours à un AL indirect permet d'atténuer la menace, alors que dans le premier exemple il initie un moment de rupture et est constitutif du nœud de tension.

Ainsi, mes récents résultats m'ont amenée à identifier deux formes d'AL indirects (Romain et Rey, 2017a[doc17]) : les AL indirects à visée de polémique (premier exemple) et les AL indirects à visée de coopération (second exemple). Si les premiers sont constitutifs d'AL ardents de premier degré indirects visant une attaque insidieuse à la face, les seconds contiennent au contraire une formulation visant le ménagement des faces et en cela ils sont constitutifs d'AL modestes.

Je synthétiserai mon propos en soulignant ici que je considère les AL menaçants (relevant de l'impolitesse linguistique) et les AL ménageant (relevant de la politesse linguistique) comme appartenant à un continuum d'AL au service de la montée en tension ou de sa désescalade voire de son évitement. Je rappellerai ici que je considère, simultanément à sa dimension de cristallisation de la tension du discours, le nœud de tension verbale comme un outil de régulation d'un différend émergeant dans l'interaction. La forme prise par la verbalisation du nœud de tension, c'est-à-dire la forme de l'AL rendant compte de ce nœud de tension, informe à la fois sur la forme de la montée en tension mais aussi et simultanément sur son potentiel de négociation en termes de réparation positive (ménagement des faces). Mes études sur les AL m'ont ainsi permis d'envisager une modélisation des différentes formes prises par la montée en tension verbale sur laquelle je reviendrai plus avant dans mon propos.

- Désescalade		Montée en tension verbale		Escalade +	
+ Discours de coopération/Négociation			- Discours d'opposition/Tension/Conflit +		
AL modeste (ménageant) indirect à visée de coopération <i>M. écoute bien ce que j'explique, on aura besoin de toi pour l'exercice</i>	AL modeste (ménageant) direct allant de l'abstention à l'atténuation <i>Oui mais je crois qu'on veut te faire dire POURQUOI</i>	AL ardent de 2 <sup>d</sup> degré à visée d'argumentation <i>A.:/ ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/</i>	AL menaçant de 1 <sup>er</sup> degré indirect à visée de polémique <i>Ce n'est pas un espagnol de papa maman</i>	AL menaçant de 1 <sup>er</sup> degré direct à visée de polémique <i>Tais-toi !c'est toujours pareil avec toi/ toutes les occasions sont bonnes !</i>	AL direct de 1 <sup>er</sup> degré menaçant <i>Tais-toi !</i>
+ FFA -		- FTA +			
+ Politesse [Apolitesse → Hyperpolitesse → Politesse]		- -		+ Impolitesse → Polirudesse → Impolitesse]	

Les signes + et – informent sur l'intensité.

Ainsi, à la suite des travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni, je considère d'une part que les AL directement menaçants sont des FTAs, c'est-à-dire des productions verbales constitutives de contenus langagiers menaçant voire attaquant la face du destinataire. Je considère d'autre part que les AL ménageants sont des FFAs, c'est-à-dire des contenus langagiers « flatteurs » pour la face du destinataire ou encore visant l'adoucissement d'une production plus ou moins menaçante par abstention ou atténuation du contenu menaçant. Si ces productions sont directes et explicites, elles côtoient également des productions d'AL plus ou moins indirectes et implicites. Je distingue alors parmi ces productions :

- les AL à visée de coopération, c'est-à-dire ceux dont le but poursuivi est une forme de négociation, une désescalade de la (potentielle) montée en tension verbale,
- et les AL indirects à visée de polémique, c'est-à-dire ceux qui sont à l'origine d'une montée en tension ou de sa cristallisation.

Dans le prolongement de ces analyses, j'ai distingué deux formes de taxèmes de positionnement des enseignants (Romain et Lorenzi, 2013[doc4]).

## 2.4 Les taxèmes ou indicateurs multimodaux de la relation interactionnelle

J'envisage le concept de taxème ou relationème comme une porte d'entrée pour l'analyse des moments de rupture interactionnelle dans le contexte de l'interaction pédago-didactique, interaction par essence dissymétrique. Ceci afin de pouvoir articuler profil ou usage discursif des enseignants et gestion réussie de la montée en tension ou échec.

En effet, au sein même de l'échange interactionnel, mon objectif premier a été de décrire et d'analyser les taxèmes et/ou actes taxémiques (Kerbrat-Orecchioni, 1991, p. 319-349). Ce sont des indices de positionnements interpersonnels hiérarchisés qui permettent de déterminer les rapports de places - subis ou initiés - et d'en dégager certaines caractéristiques. Cela conduit à dresser un portrait du profil ou usage discursif convoqué par les enseignants. A travers le recours aux taxèmes, je souhaitais mettre en lumière et étudier les procédés de réajustement ou de négociation de la relation interpersonnelle mis en œuvre par l'enseignant lorsque son positionnement dans l'interaction pédago-didactique est remis en cause par un ou des élèves. Les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1991, p. 319-349) m'ont été particulièrement utiles. L'auteure a étudié comment un des interactants va s'imposer comme dominant dans l'interaction, reléguant complémentirement l'autre dans une position « basse ». Elle a travaillé à partir d'un corpus de nature dialogale et s'est intéressée plus précisément aux taxèmes de nature verbale. Si les taxèmes verbaux correspondent aux choix lexicaux, aux choix syntaxiques et aux choix portant sur la structure de l'interaction et la façon de la gérer, les taxèmes non-verbaux ou para-verbaux correspondent quant à eux à la prosodie et à la mimogestualité. Catherine Kerbrat-Orecchioni accorde ainsi ce statut de taxème à « l'ensemble des unités dont la fonction essentielle est d'exprimer la relation socio-affective existant entre les interactants ». Elle cite pour exemple les pronoms d'allocution, les titres, les termes d'adresse et autres expressions appellatives. Catherine Kerbrat-Orecchioni a affirmé la nécessité « d'affiner la grille d'analyse au coup par coup en fonction des propriétés idiosyncrasiques du dialogue que l'on soumet à l'analyse » (1992, p. 111). C'est ce à quoi je me suis attelée pendant près de vingt années, depuis le début de ma thèse jusqu'à ces dernières années. J'ai ainsi élargi les taxèmes :

- aux AL menaçants à valeur de position car ils favorisent un déséquilibre entre les interactions, entre leurs positions respectives,
- et aux AL ménageants à valeur de relation car ils favorisent une position commune, une orientation commune vers un objet d'attention conjointe.

Autrement dit, j'ai considéré que les procédés de politesse et les procédés d'impolitesse étaient constitutifs de taxèmes en ce qu'ils rendaient compte de la forme prise par la dimension socio-affective unissant les interactants.

Avec ma collègue Nolwenn Lorenzi (2013 [doc4]), nous avons distingué deux types de taxèmes de positionnement à partir du concept de relationèmes de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992, 2009) :

1) Les taxèmes à valeur de position : il s'agit de marqueurs renforçant, voire exacerbant, la relation dissymétrique entre enseignant et élèves en ce qu'ils donnent à voir la dissymétrie du contrat de communication de la classe (Charaudeau, 1993) dans sa dimension autoritariste. C'est le cas de pronoms comme le « tu » ou le « vous » convoqués en opposition au « je », d'AL comme l'ordre, la menace ou encore la sanction qui rendent compte du « pouvoir » de l'enseignant sur l'élève. Ainsi dans l'exemple suivant, alors que le cours commence, l'enseignante va reprocher à un élève de poser des questions inappropriées :

P. : monsieur C./ je vous en prie/ évitez de poser des questions qui n'ont pas lieu d'être + d'abord je ne m'adresse pas à toi/ et ensuite/ si t(u) es dur de la feuille chu::t/ il faudrait faire en sorte que les esgourdes marchent mieux  
(Corpus Interactions-MRS&Vitrolles-Collège)

2) Les taxèmes à valeur de relation (coopérative) : ils sont constitutifs d'une relation interpersonnelle reposant non pas, exclusivement, sur un positionnement complémentaire des interactants, mais aussi sur une volonté de favoriser une relation interpersonnelle coopératrice visant la réalisation d'un objectif commun (attention conjointe sur un même objet). C'est le cas notamment des AL explicatifs ou encore argumentatifs. Dans l'exemple suivant, on observe que si l'enseignante manifeste dans un premier temps à son élève une réprobation<sup>97</sup> et une injonction de ne pas faire<sup>98</sup>, elle focalise son discours dans un second temps sur une dimension relationnelle coopérative<sup>99</sup> :

P. : non/ non/ tu ne dois pas taper dessus/ regarde/ regarde comment je fais/ si tu arrives pas à le faire/ regarde comment je fais/ je le prends et je pousse ++ vas-y/ recommence/ toi  
(Corpus Oral-Mrs-EM)

---

<sup>97</sup> Il tape sur un canapé du coin regroupement qu'il tente sans succès de déplacer.

<sup>98</sup> Ne pas taper sur le canapé.

<sup>99</sup> Elle lui montre comment faire et lui demande ensuite de reproduire l'action.

## Pour conclure

Cette distinction entre taxèmes à valeur de position et taxèmes à valeur de relation a été fondamentale afin de pouvoir établir des profils ou usages discursifs différenciés chez les enseignants et, plus tard, de mieux comprendre et de mieux identifier les différentes montées en tension dans l'interaction pédaogo-didactique. Ce travail m'a amenée récemment à conclure que les dimensions interpersonnelle et interdiscursive de la relation enseignant/élèves hors montée en tension sont déterminantes quant à la manière dont l'enseignant va faire face à la survenance de situations conflictuelles<sup>100</sup>. Concernant précisément les taxèmes étudiés, j'ai pu observer que la convocation de taxèmes à valeur de relation, au titre desquels j'ai recensé les AL menaçants ardents de second degré et les AL modestes, sont plus efficaces pour réguler un nœud de tension que la convocation de taxèmes à valeur de positionnement constitutifs d'AL menaçants ardents de 1<sup>er</sup> degré. Les premiers permettent une négociation des moments de rupture alors que cela n'est pas le cas des seconds qui donnent à voir, dans le meilleur des cas, une non coopération policée par sur-énonciation.

Les notions d'interaction et de taxèmes s'articulent avec celle de rupture interactionnelle, dont l'étude m'a conduite à repérer et à analyser le(s) nœud(s) de tension et sa (leur) (non) négociation, cela pour une meilleure compréhension du phénomène et afin de pouvoir mieux le gérer et, au-delà, de pouvoir l'anticiper.

---

<sup>100</sup> Je reviendrai sur ce point spécifiquement plus avant dans cette synthèse.

### 3. La rupture interactionnelle

La description de la rupture interactionnelle est au centre de mon intérêt depuis la rédaction de ma thèse. J'ai cherché à comprendre de quoi était constitué le moment de tension, voire le point de rupture interactionnelle, entre enseignant et élèves en contexte de tension verbale. En cela, l'analyse de l'influence réciproque qui unit les locuteurs lors de l'interaction verbale m'est apparue comme centrale. Si au tout début j'ai cherché à comprendre et à analyser le moment de rupture, la question de l'enjeu de l'influence réciproque m'est apparue incontournable, à la fois pour mieux cerner le phénomène de montée en tension mais aussi pour comprendre les enjeux d'un apaisement. L'originalité de ma recherche est d'ailleurs de questionner le contenu des interventions des enseignants et sur ce qu'il dit, mais aussi sur ce qu'il construit de la relation singulière qui unit un enseignant et son/ses élèves.

C'est donc l'action réciproque d'individus, en présence physique les uns des autres, que donne à voir l'analyse interactionnelle et qui suscite tout mon intérêt. L'étude de la co-construction interactionnelle permet de rendre compte des ajustements (procédés) comme celui que permet de faire le recours à la glose<sup>101</sup>. Ainsi dans l'exemple qui suit, on assiste à l'évaluation orale d'une copie d'un élève par l'enseignante. Alors qu'elle énumère ses principales erreurs, l'élève concernée soulève les sourcils. L'enseignante prend en compte la réaction de l'élève, son refus potentiel de la disqualification (une nouvelle fois comme le « toujours » l'indique) ou bien, à tout le moins, interprète sa réaction mimogestuelle comme une demande potentielle d'explicitation de sa part voire éventuellement une forme d'étonnement, ou d'incompréhension (« oui tu sais... »). L'enseignante explique alors la règle permettant d'éviter l'erreur et souligne la vigilance à avoir :

P. : tu dois reprendre ta copie/ et relire toutes les erreurs que j'ai soulignées/ il y en a trop/ toujours cette confusion entre l'orthographe des verbes conjugués en é/ et courir prend toujours un seul r/ et puis tu as toujours autant de difficulté avec l'accord du participe passé (l'élève soulève les sourcils)/ oui/ tu sais l'accord du participe passé lorsque le COD est placé avant le verbe/ tu dois le faire/ tu l'oublies régulièrement  
(Corpus Interactions-MRS&Vitrolles-Collège)

Je citerai encore ici le cas des accommodations (en tant que résultats des procédés) réciproques. Ainsi, dans l'exemple suivant, je propose le cas où l'enseignante enjoint à un élève de changer de place alors qu'il manifeste par sa gestuelle le refus de suivre cet ordre. L'enseignante va alors

---

<sup>101</sup> Glose au sens d'apporter des informations complémentaires qui facilitent la compréhension de l'interlocuteur.

chercher à convaincre l'élève de l'intérêt pour lui de changer de place sans pour autant expliciter le fait qu'il a tendance à parler systématiquement avec son voisin :

P. : tu vas prendre tes affaires et tu vas venir t'installer ici/ (l'élève manifeste son mécontentement en secouant la tête et en s'enfonçant dans sa chaise) il y a de la place ce matin/ on va en profiter/ tu auras plus de place et tu pourras mieux m'écouter (l'élève se redresse et rassemble ses affaires)/ c'est dans ton intérêt de bien écouter pour mieux réussir le travail à faire/ tu seras plus concentré aussi (l'élève se lève et change de place)  
(Corpus Interactions-MRS&Vitrolles-Collège)

Dans ces deux exemples, on observe que l'usage discursif de l'enseignante convoque des choix de ménagement voire de flatterie à l'égard de l'élève. Si cette observation apparaît clairement dans le deuxième exemple, elle l'est aussi dans une moindre mesure dans le premier, puisque l'enseignante procède à une explicitation argumentative de la règle suite à la réaction mimogestuelle de l'élève. L'intonation de la voix de l'enseignante est bienveillante. Aucune marque d'insistance ou de reproche voire d'agacement n'est perceptible. Ainsi l'ajustement permet d'être en adéquation avec son interactant et l'accommodation consiste à aller au-delà de l'adéquation en faisant (en tentant de faire) changer l'autre tout en le ménageant.

Mon postulat est que la rupture fait partie intégrante de l'interaction elle-même qui se négocie perpétuellement. Le propre de l'interaction verbale est de ne jamais être reproduite à l'identique. En ce sens l'interaction n'exclut pas la rupture qui en fait partie, tout comme le chevauchement ou l'interruption. Cela ne veut pas dire que la rupture, le chevauchement ou encore l'interruption sont systématiques. Cependant, lorsqu'ils apparaissent, ils ne doivent pas être interprétés comme négatifs, mais au contraire ils doivent être considérés comme une occasion de réparer un dysfonctionnement visible afin de continuer à faire fonctionner l'interaction elle-même. Je fus ainsi très rapidement interpellée par le fait que dans mes corpus les contenus menaçants ne permettaient pas de faire la distinction entre les menaces (ou au contraire les ménagements) portées aux deux faces. Finalement, une atteinte à la face positive<sup>102</sup> et une atteinte à la face négative<sup>103</sup> se regroupent le plus souvent à l'instar de ce qui se produit pour les places subjectives<sup>104</sup> et les places institutionnelles<sup>105</sup> : une atteinte portée à l'image que l'un des interactants entend donner de lui-même agit indubitablement sur la place que lui permet d'occuper sa fonction. En revanche, dans certains cas, la distinction est plus claire. Ainsi, par exemple, il est intéressant de remarquer la distinction entre l'énoncé :

---

<sup>102</sup> Vexation, image dévalorisante, critique, contestation ou encore reproche.

<sup>103</sup> Actes dérangeants et incursifs.

<sup>104</sup> C'est-à-dire l'image de soi.

<sup>105</sup> C'est-à-dire la fonction occupée.

P. : cet exercice t'a posé des difficultés/ il n'a pas été réussi

qui met l'accent sur une menace portée à une face, à savoir celle relevant de la compétence de l'élève à réaliser un exercice particulier, et l'énoncé

P. : sans surprise/ tu as encore fait n'importe quoi/ tu n'as rien compris à l'exercice/ tu n'arriveras à rien dans la vie

qui cumule une menace sur chacune des faces, c'est-à-dire à la fois sur celle relevant de la compétence de l'élève et celle relevant de sa face narcissique. On observe que la menace dans le premier énoncé porte sur la qualité de réalisation d'un exercice spécifique, tandis que la menace dans le second énoncé porte sur le travail global et sur le comportement général de l'élève. Si les menaces, tout comme les ménagements, sont repérables en termes de destination d'impact sur une face spécifique<sup>106</sup>, elles s'avèrent néanmoins le plus souvent hybrides dans leurs destinations d'attaques ou de ménagements.

La notion de travail de figuration décrit par Erving Goffman est ici particulièrement utile en ce qu'elle met l'accent sur l'enjeu que revêt l'interaction verbale en termes de relation interpersonnelle et interdiscursive. Si l'interaction est potentiellement menaçante ou risquée pour la face, cela signifie qu'elle devient de fait un enjeu de ménagement de la face. Cela me permet de poser qu'elle n'est pas un moyen de manipuler l'autre mais bien d'interagir avec autrui dans un but clair, commun et partagé. Dans ma définition de l'interaction verbale, la préservation de la face devient ainsi un outil d'évitement ou de réparation d'une (potentielle) rupture interactionnelle et donc de favoriser une interaction coopérative, orientée vers un but ou un projet commun.

Ainsi dans l'énoncé suivant, qui s'inscrit dans la correction d'un exercice qui a été réalisé en groupe, l'enseignante réprimande un élève qui parle fort alors que la classe est censée écouter le groupe responsable de la correction de l'exercice :

P. : N. + excuse-moi mon grand/ est-ce que tu pourrais parler un peu moins fort/ il est important que l'on puisse tous s'écouter/ parce que pour l'instant personne n'est intéressant quand il se permet de crier comme ça  
(Corpus Interactions-MRS-EE)

La face de l'interlocuteur est notamment ménagée par la formule paradoxale de réparation

---

<sup>106</sup> Selon qu'elles soient dirigées sur l'une ou l'autre ou les deux faces.

(« excuse-moi »<sup>107</sup>), la formulation interrogative (« est-ce que tu... ? »), le conditionnel de politesse (« pourrait »), le minimisateur (« un peu »), et la tournure impersonnelle (« personne n'est intéressant quand il se permet de crier comme ça »). Au contraire de l'énoncé suivant qui est constitué par une injonction de se taire formulée par l'enseignante à l'adresse d'un élève qui conteste sa responsabilité dans des faits qui lui sont reprochés :

P. : tais-toi !  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

L'injonction est directe et produite sans ménagement. Je tiens à rappeler ici que je ne conçois pas la rupture comme étant antinomique de l'interaction. Bien au contraire, je la considère comme l'un des éléments constitutifs. En effet, la rupture peut être une menace pour la face qui peut engendrer des réactions négatives pour la relation (rupture définitive), comme cela est le cas pour le second exemple. Elle peut aussi être un moyen d'identifier/de verbaliser un nœud de tension, de le résoudre et de finalement renforcer les relations verbales entre les interactants, comme cela est le cas du premier énoncé.

La rupture est ainsi un des éléments définitoires de l'interaction. La réparation (ou pas) de la rupture va déterminer le devenir de l'interaction verbale elle-même. Dans l'analyse de mes interactions pédaogo-didactiques, j'ai principalement cherché à identifier ces moments de rupture afin d'étudier les différentes formes de résolution interdiscursive et leur impact sur la relation interpersonnelle.

Si ma quatrième section sera consacrée à la présentation des principaux résultats de mes analyses quant aux indicateurs de montée en tension (orientés vers l'escalade ou la désescalade de la tension), cette troisième section est consacrée à la présentation de ce que j'entends à travers les notions d'une part de conflit et de montée en tension, et d'autre part de négociation.

### **3.1 Le conflit et la montée en tension**

La description et l'analyse des formes de montée en tension m'ont permis de rendre compte de l'actualisation des *moments de rupture interactionnelle à travers l'émergence de ce que j'ai nommé un nœud de tension* dont j'ai étudié le traitement par les interactants. Par *nœud de tension*,

---

<sup>107</sup> Formule qui est certes ironique mais, lorsqu'on la confronte à l'intonation et à la mimogestualité de l'enseignante ainsi qu'au terme d'adresse « mon grand », cette formule rend compte davantage d'une formule d'interpellation plus ménagante que menaçante.

j'entends l'émergence dans la production langagière d'un moment de rupture interactionnelle. Le nœud par lui-même peut trouver sa source dans un comportement mimogestuel (non verbal) tel que deux élèves qui s'échangent des bouts de papier alors que l'enseignante est en train d'expliquer le travail à faire. La remontrance verbalisée par l'enseignante est constitutive d'un nœud de tension interactionnel : face visible dans le verbal mais qui a commencé dans le non verbal. Ce même nœud peut aussi donner lieu, au sein du processus de négociation, à un ou plusieurs nœuds complémentaires. Ainsi dans l'exemple suivant<sup>108</sup> l'enseignante réprimande des élèves qui auraient frappé un autre élève à la récréation. Aucun témoin adulte de la scène n'était présent et les élèves incriminés refusent de reconnaître les faits reprochés. Elle réclame finalement leur carnet de correspondance pour y inscrire un avertissement. Elle recourt alors à l'ironie sur la responsabilité des faits et, surtout, fait appel au passif des élèves. Elle souligne que quelques jours auparavant ces mêmes élèves avaient commis la même faute qui leur est reprochée au moment de l'interaction (s'être battus) :

P. : sur mon bureau/ EH ben/ c'est moi/ alors/ c'est forcément moi qui l'ai frappé ++ votre carnet sur le bureau/ ça fait trois fois que tu te bats/ et toi tu as foutu des coups de pied à quelqu'un qui était à terre mardi/ si tu crois que j'ai pas oublié  
(Corpus Interactions-MRS-EE).

En fonction de la forme prise par la négociation, soit le nœud de tension donnera naissance à une cristallisation de la montée en tension, elle s'accélérera alors jusqu'à s'aggraver atteignant un point de non-retour ; soit elle s'éteindra plus ou moins progressivement et plus ou moins de façon ménagée pour les faces.

Plus largement, ce nœud initie un conflit au sein de l'échange en cours. Il peut trouver sa source directe dans l'échange lui-même mais aussi indirectement comme dans l'histoire/passif interactionnel entre les interactants. Je considère ainsi le conflit interactionnel comme une contradiction entre les points de vue de chacun ou entre un point de vue de l'un et une action de l'autre qui se matérialise par une montée en tension verbale. Ainsi, Dominique Picard et Edmond Marc (2012, p. 3) définissent le conflit comme étant

« inhérent aux rapports humains. Il fait partie des formes « normales » de la relation à l'autre au même titre que la « bonne entente », la coopération ou l'évitement. Et beaucoup de facteurs y mènent : la divergence d'intérêts, de points de vue ou d'opinions ; la défense identitaire, territoriale ou éthique ; le désir de pouvoir, de possession ou de domination... Le conflit peut donc jouer un rôle positif ou bien un rôle destructeur. [...] La notion de conflit désigne une situation relationnelle structurée autour d'un antagonisme. Celui-ci peut être dû à la présence simultanée de forces opposées, à un désaccord, à une rivalité lorsque des acteurs sont en

---

<sup>108</sup> Voir l'exemple dans son intégralité p. 74-75.

compétition pour atteindre le même but ou posséder le même objet (personne, bien, statut, territoire, ...) ou à une inimitié affective (animosité, hostilité, haine...). » (2012, p. 7).

Par montée en tension, j'entends donc le phénomène qui caractérise le mécanisme complexe de la violence verbale qui peut aller de la simple émergence d'un différend à la forme la plus aigüe de la violence verbale. Celle-ci repose nécessairement sur un désaccord, dans le sens où des interactants (ou l'un des interactants par rapport à l'autre) se trouvent en opposition interactionnelle sur un élément émergeant dans le discours.

Catherine Détrie (2016, p. 1) souligne que

« la notion même de désaccord implique l'intersubjectivité, puisqu'on ne peut être en désaccord qu'avec au moins quelqu'un et sur un thème particulier en partage. Pour qu'il y ait désaccord, il faut de la sorte au départ un accord minimum. »

Cette notion de désaccord informe donc de la désynchronisation de l'intersubjectivité (de l'interaction entre deux individus en présence), c'est-à-dire qu'il informe sur une absence d'adéquation entre des points de vue différenciés ou un point de vue et un comportement opposable. De fait, cette désynchronisation de l'intersubjectivité agit sur la relation tout comme la synchronisation agit également en assurant une relative harmonie interactionnelle des points de vue (en absence de désaccord verbalisé). Ainsi généralement, on trouve étudiés l'accord et le désaccord de façon séparée. Cependant, Catherine Détrie (2016) démontre que l'accord et le désaccord dans les sms s'envisagent dans un continuum. Je partage cette position en complétant et en étendant ce constat au mécanisme de la politesse linguistique. Par politesse linguistique, à la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 51), je désigne « tous les aspects du discours qui sont régis par des règles, et dont la fonction est de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle ».

Par conséquent, la politesse linguistique se caractérise par « un ensemble de procédés que le locuteur met en œuvre pour ménager ou valoriser son partenaire d'interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 60). Ainsi, lorsque la politesse vise le ménagement des faces en contexte de potentielle tension, elle tente par-là même de synchroniser l'intersubjectivité des locuteurs en présence alors même que le désaccord s'amorce. Autrement dit, je considère que la politesse vise le rapprochement des points de vue, le maintien du contact et vise au final l'intersubjectivité. Cela grâce au ménagement des faces qu'elle introduit en contexte de tension et donc par le rapprochement (ou la réduction de l'éloignement) recherché entre le locuteur et son interlocuteur. Ainsi la présence de politesse linguistique est à même de rendre compte de la recherche d'un compromis entre ce que l'on veut dire et ce que l'on doit et peut dire.

De fait, je considère la montée en tension dans son versant synchronisé ou désynchronisé de l'intersubjectivité. Je montrerai que la montée en tension qui se nourrit de la synchronisation via les mécanismes de politesse<sup>109</sup> a tendance à permettre à la rupture de se résorber. Au contraire, lorsque la montée en tension se nourrit d'une désynchronisation<sup>110</sup>, la rupture ne se résorbe pas de façon coopérative. Bien au contraire elle s'interrompt par un interactant qui conduit le coup verbal fatal. La négociation en tant que procédé de réparation prend une apparence de non coopération policée (je reviendrai sur cette notion). L'accord se substitue alors au désaccord *verbo militari* mais s'il est résolu dans la forme il ne l'est pas dans le fond... l'histoire interactionnelle entre les locuteurs se charge d'une tension non réparée en termes relationnels<sup>111</sup>. Ainsi dans le premier cas, la rupture peut trouver une issue favorable du fait de la présence d'une intention de négociation (réparation du lien), alors que dans le second cas, la rupture tend vers sa consommation ou vers une sur-énonciation de sa résolution (absence de réparation du lien ou réparation en surface). Par conséquent, l'accord et le désaccord peuvent être envisagés non pas en rupture mais en continuité :

- de l'accord parfait, comme lors de la validation par une enseignante de la réponse d'un élève à sa question,

P : oui/ c'est très bien  
(Corpus Oral-Vitrolles-EM&EE)

- au désaccord tout aussi parfait comme lorsqu'une enseignante refuse une justification sur sa position à un élève (qui ramassait son crayon par terre) et lui demande de se tenir correctement,

P : tiens-toi correctement  
E : j'ai fait tomber le crayon  
P : je m'en fous/ tiens-toi correctement  
(Corpus Oral-Vitrolles-EM&EE)

- en passant par des accords de surface qui peuvent contenir dans leur dimension implicite des menaces indirectes à la face, tels que dans les exemples qui suivent. Dans le premier exemple, l'enseignante produit un non-dit complémentaire au dit. En effet, elle demande explicitement

---

<sup>109</sup> Mécanismes globalement caractérisés par des marqueurs de relation visant le rapprochement du locuteur et de son interlocuteur -indicateurs que j'ai nommés à la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni des taxèmes de positionnement à visée de relation.

<sup>110</sup> C'est-à-dire d'une absence de procédés de politesse ou bien encore de la présence d'attaques contournées/indirectes, implicites.

<sup>111</sup> Elle est résolue interactionnellement, on ne la voit plus, mais elle ne l'est pas sur le plan de la relation interpersonnelle puisque la dissymétrie ne fait pas que se confirmer, elle s'aggrave.

aux élèves d'être attentifs pour aider l'élève interrogé s'il est en difficulté et elle signifie implicitement aux élèves qu'elle a observé qu'ils ne sont pas tous attentifs à ce qui est en train de se passer en classe (si le « on regarde tous » concerne tous les élèves, le « tous » est une marque d'insistance qui est destinée aux élèves qui ne sont pas attentifs). Les élèves concernés n'interviennent pas verbalement, il n'y a pas d'échange entre eux et l'enseignante. Néanmoins, ce désaccord, entre leur comportement et l'attente que l'enseignante en a, est verbalisé à travers son intervention. Les élèves ne sont pas dupes puisqu'ils vont immédiatement cesser de discuter entre eux et vont reprendre la position d'élève attendue. On observe donc que l'argument explicite produit par l'enseignante permet de focaliser l'attention interactionnelle sur un élément positif et coopératif de l'interaction péda-gogique tout en réparant le désaccord (les élèves ont été informés du mécontentement de l'enseignante et ils ont modifié leur comportement en conséquence). Les faces ont donc été ménagées.

P. : donc c'est celui-ci qui nous intéresse ++ si je l'écris + dans les colonnes/ L. + on regarde tous/ pour aider L./ si nécessaire + regarde bien (en direction de L.) + est-ce que tu sais le lire/ en utilisant les trois colonnes + allez on t'écoute  
(Corpus Interactions-MRS-EE).

Dans le second exemple, l'enseignante recourt à de l'ironie qui substitue le non-dit au dit : elle produit un reproche à l'adresse de l'élève à qui elle rend sa copie et qui a eu une appréciation négative sur le travail produit. L'élève verbalise sa déception par un geste de rejet de sa copie et en soufflant. L'enseignante lui répond par un énoncé verbal à contenu implicite « le devoir était pourtant simple » qui infère qu'il n'y avait pas de difficulté particulière ni de piège et que, par conséquent, elle aurait dû réussir et ne peut donc s'en prendre qu'à elle-même et à son propre travail. Dans le non-dit, on a nécessairement la présence d'une menace à la face, à savoir le manque de travail ou les limites personnelles de l'élève, et donc la présence d'un désaccord entre l'élève<sup>112</sup> et l'enseignante<sup>113</sup>.

P. : le devoir était pourtant simple  
(Corpus Interactions-MRS-EE).

On remarque ainsi que les marques de politesse (de ménagement de la face) et d'impolitesse (de menace) sont alors des traces de cette articulation et de ce continuum entre accord et désaccord.

---

<sup>112</sup> Qui n'est pas satisfaite de l'appréciation de l'enseignante.

<sup>113</sup> Qui considère que le devoir n'avait pas de difficultés particulières et que par conséquent la faute est exclusivement imputable à l'élève et à sa préparation.

Ainsi on observe dans ces exemples le rôle que jouent, dans le contexte spécifique de chaque interaction, en termes de menace, des taxèmes (en tant que marqueurs de relation) tels que l'impératif (« tais-toi »), le registre familial (« je m'en fous ») ou encore les adverbess péjoratifs (« correctement », « pourtant ») ; tout autant que le rôle que jouent en termes de ménagement, valorisation, les adverbess mélioratifs (« oui », « très bien ») ou encore la formulation hypothétique et le pronom personnel inclusif (« on regarde tous », « si... », « nous »). La rupture parfaite, synonyme de désaccord, de dissensus sur les points de vue de chacun, signerait enfin leur irréductibilité et interdirait toute (poursuite de) négociation/tentative de réparation.

### 3.2 La négociation

Cette démarche m'a conduit naturellement à interroger les *procédés de négociation* afin de rendre compte du traitement et du devenir de la rupture et plus globalement de l'interaction verbale<sup>114</sup> mais aussi de la relation interpersonnelle. Par négociation conversationnelle, j'entends ce que Catherine Kerbrat-Orecchioni (2009, p. 103) définit 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 ».

Catherine Kerbrat-Orecchioni (2009, p. 94) décrit ainsi la négociation conversationnelle par « nombre de procédures pour gérer et résorber les désaccords ». Ainsi, la négociation consiste en un ajustement des comportements. Elle souligne que la négociation est constituée par la présence de deux négociateurs, d'un objet, d'un état initial et d'un état final, et d'une mise en œuvre de procédure pour rechercher l'accord à partir d'un désaccord. Elle précise encore qu'il lui apparaît

« à tout égard préférable de réserver « négociation » aux cas où l'on observe à la fois du conflit et de la coopération, et de considérer que pour qu'il y ait négociation il faut et il suffit d'une part, qu'il y ait désaccord initial ; et d'autre part, que les sujets en litige manifestent un certain désir (réel ou feint) de restaurer l'accord, désir sans lequel on sort d'une logique de négociation pour entrer dans celle de conflit avoué. ».

La caractéristique première des interactions pédago-didactiques est la dissymétrie entre les interactants. Cette dissymétrie donne à voir une négociation à la forme particulière dont la dynamique repose souvent sur l'intervention de l'enseignant lui-même (détenteur d'un pouvoir de contrainte supposé sur l'élève) en tant que chef d'orchestre ou metteur en scène de la pièce

---

<sup>114</sup> Ces procédés déterminent la relation interdiscursive en fonction du profil ou usage discursif utilisé.

pédago-didactique. Je me suis heurtée là encore au choix terminologique du terme de négociation. Il m'apparaît au fur et à mesure de mon écriture et de mes échanges avec Claudine Moïse que le terme négociation présente un inconvénient majeur ici car l'enseignant et les élèves ne présentent pas une égalité de pouvoir, même s'il me paraît cohérent dans la dimension interactionnelle de mon analyse<sup>115</sup>. En cela, le terme de régulation m'apparaît comme le plus approprié afin de prendre en compte le déséquilibre entre les pouvoirs de chacun et surtout le rôle de l'enseignant dans le respect des règles. Pourtant, dans le contexte spécifique de la description de l'interaction verbale en milieu scolaire que j'ai conduite jusqu'ici et dont je présente la synthèse, je choisis de continuer à utiliser le terme de négociation car il me semble qu'il s'agit bien là d'une réparation interactionnelle d'un différend que l'enseignant choisit de plus ou moins ménager. Cependant, dans mes travaux à venir, je prendrai soin de revenir sur ces deux termes et d'orienter mon analyse en termes de régulation afin de mieux analyser et approfondir mes résultats au regard notamment des enjeux de pouvoirs.

J'ai donc fait mienne la définition de la négociation de Catherine Kerbrat-Orecchioni que j'ai prolongée en termes de conséquence ou de réalisation de la rupture. En effet, il s'avère, qu'à l'issue de l'analyse de mes différents corpus, j'ai pu identifier au moins deux réalisations de la négociation et une non négociation, trois formes distinctes de traitement de la rupture interactionnelle :

- Une forme réussie car coopérative : résolution du nœud et orientation interactionnelle vers un projet commun par coopération relationnelle et co-énonciation<sup>116</sup>. L'exemple suivant donne à voir comment un enseignant choisit de se focaliser sur le nœud initial de la tension (l'interpellation d'une élève qui discute avec une camarade) en laissant au second plan le second nœud de tension (le fait de lever le ciel pour l'élève à la suite de l'interpellation). Mais aussi comment il énonce son propos en y incluant l'élève, en évoquant les rôles de chacun et sa propre pensée. L'enseignant s'inclut avec l'élève dans un fonctionnement interactionnel en mettant en scène les places de chacun :

P. : A./ ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/ [...]  
(Corpus Interactions-MRS-CM2).

---

<sup>115</sup> Voir mon argumentation dans la sous-section 2.3.1.

<sup>116</sup> J'explicitai ce que j'entends par chacun de ces deux termes après la présentation des formes de négociation.

- Une forme sur-énoncée et non coopérative<sup>117</sup> : résolution sur-énoncée du nœud par l'enseignant avec absence de verbalisation d'une orientation interactionnelle commune, absence de coopération relationnelle : « Tais-toi ! » ou encore « Donne-moi ton carnet ! » (Corpus Interactions-MRS-CM2).

- Une forme de tension avérée conduisant à l'échec de la négociation et l'interaction englobante<sup>118</sup> : expression du nœud par sur-énonciation réciproque<sup>119</sup>. Le nœud est constitutif d'une rupture interactionnelle avérée<sup>120</sup>. Celle-ci fait apparaître un conflit matérialisé linguistiquement par des points de vue verbalisés différents. Cela est le cas dans l'extrait suivant où un élève veut sortir de la classe tandis que l'enseignante s'y oppose car il n'a pas terminé son travail :

P. : tu ne sortiras pas

E. : si je sors

P. : non

E. : si

P. : non

(extrait de l'environnement de formation NéoPass@ction<sup>121</sup>)

Afin de préciser la description du processus de négociation, je vais revenir sur le sens que je donne aux notions de coopération et de co-énonciation.

### 3.2.1 La coopération

Par coopération linguistique, on peut entendre, de façon traditionnelle, les maximes de la conversation telles qu'elles ont pu être décrites par H. Paul Grice (1975) ou encore les lois du discours d'Oswald Ducrot (1979). Autrement dit, dans toute interaction verbale les interlocuteurs œuvrent à échanger dans un souci de coopération. Ainsi, le principe général de coopération sur lequel repose une interaction verbale, que H. Paul Grice (1975) appelle « maximes conversationnelles » ou que Ducrot appelle « lois du discours » (1979) vise la

---

<sup>117</sup> Le différend est dépassé suite à la sur-énonciation de l'enseignant (sans réaction apparente en langue de l'élève) qui clôt l'échange latéral.

<sup>118</sup> Rupture de l'échange dans lequel l'échange latéral a été initié : l'élève quitte la classe.

<sup>119</sup> Chaque interactant rend compte d'un point de vue différencié à celui de l'autre, rejetant ainsi en bloc le point de vue qui lui est opposé.

<sup>120</sup> Absence de résolution du nœud et absence de projet interactionnel commun.

<sup>121</sup> Il s'agit d'une plateforme créée par l'Institut Français de l'Éducation qui est dédiée aux néotitulaires. Des vidéos, présentées par thématiques, sont mises en ligne avec des commentaires d'enseignants et de chercheurs afin de procéder à des analyses de pratiques. Cette plateforme dédiée, aux ressources pour la formation, a vu le jour grâce à un programme de recherche et de formation (Leblanc et Ria, 2014).

coopération de chaque interactant au service de la réussite de l'interaction et est constitutif des éléments suivants : n'en dire ni trop ni pas assez, parler à propos de, dire la vérité, être compréhensible et pertinent. Cependant, si ces principes sont certainement opérants suivant les contextes <sup>122</sup>, ils ne sont pas suffisants, notamment lors d'interactions verbales pédagogiques. La dimension trop systématique des maximes de la conversation ou des lois du discours ne me convenant pas suffisamment, je m'en suis éloignée. Comme l'écrit Francine Cicurel (2011a, p. 37) :

« l'interaction en classe apparaît presque subversive, en tout cas par rapport à la pratique ordinaire du langage : on peut y mentir, ou du moins se dispenser de dire vrai, trainer dans la résolution d'un problème, mettre exagérément l'accent sur la formulation ».

Ainsi par exemple, comme on l'a vu précédemment, un enseignant peut décider de ne pas dire la vérité à un élève et parfois même choisir de ne pas être pertinent pour éviter une montée en tension. Prenons l'extrait de l'exemple cité plus haut <sup>123</sup> à l'occasion duquel une enseignante repère un groupe d'élèves qui n'est pas attentif et tente de les remobiliser en sollicitant, dans la dimension explicite de son intervention, leur concentration pour une potentielle aide à apporter à leur camarade interrogé :

P. : on regarde tous/ pour aider L./ si nécessaire  
(Corpus Interactions-MRS-EE)

Par le choix de cet énoncé, l'enseignante tente de stimuler l'attention de certains de ses élèves qui ne sont pas attentifs à ce qui se passe en cours (discussions en aparté, regards par la fenêtre) en renonçant à un énoncé injonctif qui aurait eu une visée directe, explicite de réprimande. Elle n'est pas claire dans son désir d'obtenir l'attention et le silence, mais a recours à un moyen détourné pour obtenir le comportement souhaité. Elle n'en dit donc pas assez, ne parle pas à propos de ce qu'elle souhaite et n'est pas claire sur son objectif. Néanmoins, elle poursuit un but très spécifique qui est l'écoute de ses élèves et par conséquent, par ce moyen détourné, tente d'y parvenir. Ce qui est recherché dépasse donc l'échange et atteint le sens même de l'interaction péda-go-didactique dans sa globalité : l'écoute et la réalisation d'un travail spécifique. Une première interprétation pourrait considérer ce choix comme de la manipulation interactionnelle, mais une seconde interprétation (qui est la mienne) prend en compte la

---

<sup>122</sup> Je pense notamment aux interactions verbales en milieu médical lors de l'annonce d'une maladie et de la mise en place d'un protocole médicamenteux à un patient.

<sup>123</sup> Voir l'exemple dans son intégralité p. 109.

dimension de sincérité interactionnelle<sup>124</sup> de l'enseignante : c'est bien de l'aide de l'élève considéré dont la classe pourrait avoir besoin. L'intervention informe l'élève de sa place dans la classe, il appartient à un groupe et il a un rôle potentiel à y jouer.

Par conséquent, à côté de ce principe de coopération linguistique, prenant sa source dans les maximes conversationnelles ou lois du discours, que le nœud de tension interactionnelle va venir malmener, j'identifie un principe de coopération relationnelle. Celui-ci devient alors un but en lui-même qui redistribue la coopération entre les interactants par l'introduction de menaces ménagées aux faces afin de résoudre la tension émergente. Je considère le principe de coopération comme un moyen de parvenir à un but (à une interaction verbale réussie), et le principe de coopération relationnelle comme un moyen pour résoudre un nœud de tension (faisant obstacle au but initial à atteindre) en convoquant le principe de politesse (une sorte de séquence conflictuelle constitutive d'un échange spécifique au sein de l'interaction). Ces deux principes donnent naissance à ce que je nomme le principe de négociation qui permet de résoudre, dans une séquence latérale de l'échange, un différend émergent et qui commande l'apparition d'un principe de coopération relationnelle en rupture avec le principe conventionnel de coopération. En rupture, car la politesse ne permet pas toujours de respecter le principe conventionnel de coopération comme George Lakoff (1973, p. 296) l'a montré pour la conversation où, en confrontation avec le principe de clarté, la politesse prend le dessus. La négociation opère alors comme une séquence latérale au sein de l'échange où la coopération conventionnelle va laisser place à une coopération relationnelle orientée vers la négociation d'un différend (je reviendrai plus loin sur ce principe). La politesse linguistique ne permettant plus au principe de coopération de fonctionner dans des conditions normales, un au moins des locuteurs va convoquer un principe de négociation lui permettant de détourner la coopération en l'orientant vers un projet interactionnel latéral commun. La résolution d'un différend permettra à l'échange de reprendre son cours normal et au principe conventionnel de coopération de réapparaître. Ainsi dans l'exemple suivant (Corpus Oral-Vitrolles-EM&EE), l'enseignante réfute dans un premier temps une proposition d'un élève, puis la réfute à nouveau en convoquant des procédés de politesse et finalement précise son attente en réorientant la négociation (non plus sur une réfutation mais davantage sur le nécessaire partage cohérent des lieux pour une meilleure réussite de la journée) :

P. : voilà/ donc je crois que je n'ai rien oublié/ vous savez comment la journée de jeu va se passer (l'enseignante a décrit la journée de la fête de fin d'année du collège)

---

<sup>124</sup> Je reviendrai précisément sur cette notion de sincérité interactionnelle lorsque je traiterai de l'intention à la section 7.

E1 : Madame est-ce qu'on pourra aller se changer/ pour les costumes/ dans la salle du gymnase  
P : Non pas cette année  
E2 : Mais je ne comprends pas/ madame/ pourquoi on ne pourrait pas le faire  
P : Je suis désolée mais ce ne sera pas possible  
E2 : Mais si madame/ on peut  
E1 : Les petites classes ont besoin d'une salle assez grande pour pouvoir répéter/ et aussi pour pouvoir se changer/ vous vous êtes moins nombreux/ donc une salle de classe vous suffira

Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 196) distingue les principes généraux<sup>125</sup> et les lois spécifiques du discours<sup>126</sup> que je fais mienne pour identifier ce principe de coopération relationnelle que je distingue du principe plus englobant de coopération linguistique intervenant hors émergence du nœud de tension. Ainsi, elle décrit les lois qui portent sur des codes de convenances qui font référence à un certain comportement social opérant en quelque sorte comme normes interactionnelles (variant bien entendu dans le temps et dans l'espace). Elle fait référence là aux règles de ménagement de l'interlocuteur-co-énonciateur mais aussi eu égard à lui-même (question de la protection des faces dans l'interaction verbale et du recours aux procédés de politesse interactionnelle). J'interprète le principe de coopération relationnelle à travers le prisme des lois portant sur le code des convenances que j'appelle principe de politesse interactionnelle (au sens de ménagement des faces) et qui devient l'élément matériel, linguistique, me permettant d'identifier le moment de rupture et d'émergence (ou pas) d'une négociation. Ce principe de négociation est orienté vers la réalisation d'un projet interactionnel commun ajoutant une loi ou une maxime de la conversation : « résolvons ensemble les moments de rupture afin d'assurer le bon déroulement de notre interaction, de notre projet interactionnel commun ». Enfin, j'évoquerai plus loin<sup>127</sup> les émotions et la façon dont elles vont ou peuvent déréguler ces principes. L'idée sera alors de voir comment la politesse peut agir sur les émotions négatives en créant du lien et en focalisant l'attention conjointe sur une émotion positive (notamment constitutive de l'« à-venir » à co-construire).

### 3.2.2 La co-énonciation

Je m'intéresse donc autant à l'interaction avérée qu'à l'interaction négociée et à la convocation des notions de face et de politesse linguistique. Par exemple, la menace pesant sur la face par la convocation d'intensificateurs fera le plus souvent échouer la négociation car elle reposera

---

<sup>125</sup> Principe de coopération (coopérer avec l'interlocuteur), loi de pertinence (parler à propos) et loi de sincérité (dire ce que l'on pense, assumer ce que l'on dit, ...).

<sup>126</sup> Loi d'informativité (informations nouvelles), loi d'exhaustivité (information maximale), loi de modalité (clarté, concision), et lois portant sur des codes de convenances.

<sup>127</sup> Sous-section 3.4.

sur un point de vue unique, méconnaissant tout point de vue différencié. Dans ce dernier cas, il n'y aura pas de négociation partagée mais une sur-énonciation visant l'imposition à autrui d'un point de vue jugé unilatéralement supérieur au sien (évoquant parfois d'ailleurs une histoire interactionnelle conflictuelle entre ces mêmes interactants). A l'inverse, le ménagement de la face par des adoucisseurs<sup>128</sup> va aider à la négociation, notamment par la convocation de la co-énonciation grâce à laquelle les points de vue opposés parviendront à être articulés pour viser la réussite de la négociation. Je partage ainsi la définition du concept de point de vue tel qu'il a été décrit par Alain Rabatel (2005ab, 2012). Il décrit précisément trois types de points de vue :

- *la co-énonciation* qui correspond à la co-construction d'un point de vue commun des énonciateurs en présence (l'énonciateur pense et parle avec l'autre), comme dans l'extrait déjà cité où l'enseignant construit une représentation partagée en articulant la réaction de l'élève à celle de l'enseignant et en positionnant le tout dans une relation interdiscursive nécessitant des comportements tout aussi spécifiques afin de favoriser la relation interpersonnelle. L'enseignant énonce son point de vue mais l'inclut dans un cadre interactionnel où chacun a des obligations et des devoirs qu'il est important de faire cohabiter. Dans une certaine mesure, on peut considérer que l'enseignant se justifie mais il le fait en réactivant une règle de fonctionnement de l'interaction pédago-didactique et dans le même temps il la confronte à la réaction de l'élève<sup>129</sup> afin de procéder à une négociation, à une réparation du nœud initial de rupture en rappelant le contrat interactionnel auquel chacun participe comme dans l'extrait suivant où l'enseignant interpelle par son prénom une élève qui discute avec son camarade derrière elle. Suite à cette interpellation, l'élève se retourne pour reprendre sa place et lève les yeux au ciel :

P. : A./ ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/ voilà/ donc après tu peux lever les yeux au ciel/ mais bon  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

- *la sur-énonciation* qui correspond à la construction d'un point de vue surplombant au profit d'un seul énonciateur (l'énonciateur détient le dernier mot), reconnu par les autres énonciateurs comme dans l'énoncé injonctif « tais-toi ! » (Corpus Interactions-MRS-CM2) ;

- *et la sous-énonciation* qui correspond à la construction d'un point de vue dominé d'un énonciateur (l'énonciateur pense et parle avec les mots de l'autre) au profit du sur-énonciateur.

---

<sup>128</sup> Par exemple, le recours à un réparateur et/ou à une tournure impersonnelle et / ou à un minimisateur lors d'une demande : « Je suis désolée de te déranger, mais est-ce qu'il te serait possible de venir m'aider. Il n'y en aura que pour deux petites minutes... ».

<sup>129</sup> Point de vue de contestation de la remontrance initiale manifesté par l'élève.

Ainsi, dans l'exemple suivant l'on observe l'enseignante dans une situation de justification face à ses élèves, qui repose sur le fait de ne pas connaître une mode vestimentaire. Son point de vue est décrit mais il est volontairement mis de côté pour laisser la place à celui des élèves. Autrement dit, elle l'énonce afin de répondre à l'interpellation que lui adresse un de ses élèves, mais attend celui des élèves :

E : mais vous savez pas vous madame

P : oui un petit peu/ mais moi j'ai + l'éclairage de mon fils + à Aix alors c'est peut-être pas pareil et parce que par exemple (il) y a peut-être moins de rappeurs ou et cetera ça dépend de votre vision à vous + ↑ en plus c'est ici qu'on va le faire et donc ça m'intéresse plus d'avoir votre opinion à vous

E : quand même

P : SI je le SAIS mais par contre je ne connais pas/ comment dire/ les pantalons la glisse mais toutes les petites nuances que vous percevez

(Corpus Oral-Vitrolles-EM&EE)

Comme le rappelle Alain Rabatel (2005a) :

« Danon-Boileau et Morel, à la suite de Culioli qui a introduit le terme, définissent la co-énonciation comme la représentation de l'autre dans le discours du parleur, pour mieux prévenir ses réactions afin de favoriser le consensus (Danon-Boileau et Morel, 2003, p. 236-238) ».

Dans le cadre de l'interaction pédago-didactique en classe, j'appelle donc co-énonciation le fait pour l'enseignant d'inclure l'autre/l'élève de façon argumentée dans sa parole par un point de vue certes surplombant mais simultanément négociateur et coopérateur. Cela contrairement au fait d'imposer, dans un usage polémique à charge par exemple, un point de vue surplombant sans volonté de négocier ou encore en récusant l'un des deux points de vue.

Contrairement à la sur-énonciation et à la sous-énonciation, la co-énonciation est un processus interactionnel visant la rencontre et l'harmonisation de points de vue différenciés dans la parole de l'un des interactants. Il ne s'agit pas nécessairement de les articuler strictement mais davantage de les laisser co-exister afin de conduire à une co-représentation (voire un alignement des représentations) et au final à une convergence interactionnelle (choix conscient visant un alignement des représentations, en surface en tout cas et voulu par l'énonciateur). La co-énonciation va donc de pair avec une négociation de forme argumentative à visée coopérative et négociatrice. C'est encore le cas lorsque, par exemple, un enseignant argumente une menace ou une sanction en faisant référence à un point de vue extérieur, supposé connu et partagé par tous, par exemple en se référant à des règles établies en classe d'un commun accord entre enseignant et élèves. Ainsi, dans l'exemple illustrant la co-énonciation, je considère que,

conformément au contrat didactique, l'enseignant pense et parle avec l'élève, il tisse un lien à partir d'un point de vue supposé commun de départ. Enseignant et élèves partagent en commun accord un espace géographique et un espace-temps dans le cadre d'une transmission et d'un apprentissage de savoirs. Ce point de vue le conduit à argumenter positivement dans le sens d'une négociation. Celle-ci prend en compte les rôles et fonctions de chacun dans ce type spécifique d'interaction verbale induisant par-là une écoute mutuelle et une attention spécifique des élèves. Ce fonctionnement discursif permet une réparation de la tension et une poursuite d'une interaction sans rupture. L'enseignant en favorisant des représentations communes favorise une fédération des comportements. Par son énoncé l'enseignant convoque une forme de co-énonciation. En effet, il n'est pas dans la sur-énonciation à travers laquelle il proposerait un point de vue qui s'opposerait à celui de l'élève<sup>130</sup>. Au contraire, l'enseignant convoque une forme de co-énonciation en faisant référence dans son énoncé à un point de vue supposé commun, à un point de vue les réunissant dans ce lieu et ce temps de classe : l'importance de l'écoute et de l'attention pour que les rôles et fonctions de chacun opèrent positivement. Par opposition, je considère l'argumentation polémique à charge comme synonyme de sur-énonciation toujours dans un contexte de montée en tension. Elle intervient lorsque l'enseignant se situe dans une position surplombante, convoquant une autorité autoritariste, où il impose une menace ou une sanction sans l'argumenter, sans expliciter le contexte, sans faire référence à un point de vue antérieur supposé connu ou partagé. Ainsi dans l'échange suivant, on voit comment l'enseignante convoque une sur-énonciation, un point de vue surplombant celui de l'élève, en produisant une injonction réitérée à son égard, en refusant toute explication de sa part et en adoptant un registre discursif familier et finalement en niant tout point de vue contraire que l'élève pourrait formuler :

P : tiens-toi correctement  
E : j'ai fait tomber le crayon  
P : je m'en fous/ tiens-toi correctement  
(Corpus Oral-Vitrolles-EM&EE)

Je considère donc que la co-énonciation, motivée et dirigée vers la convergence interactionnelle, apaise la montée en tension alors que la sur-énonciation, motivée par la divergence voire la discordance, l'aggrave. La co-énonciation permet de convoquer l'attention conjointe (Tomasello, 2000ab, 2004) et d'orienter l'échange latéral, rendant compte d'une

---

<sup>130</sup> Par exemple en discutant du fait que l'élève ait levé les yeux au ciel ou encore de la pertinence de discuter ou pas avec son voisin.

rupture, vers un objet commun de résolution de la tension (voir le principe de négociation), c'est-à-dire vers un certain désir de communiquer avec l'autre en regardant le même objet. Elle se définit comme une relation volontaire reposant sur un lien de reconnaissance entre les interactants, un lien qui se veut rassurant. Selon Jérôme S. Bruner (1991), l'attention conjointe est la capacité à établir une attention partagée avec un interlocuteur sur une entité extérieure, elle est en cela constitutive d'un pré-requis de la communication.

De ce fait, l'attention conjointe agit à la fois sur la relation et sur le processus d'apprentissage lui-même grâce au langage. Cette relation volontaire se matérialise selon moi à travers le projet interactionnel commun et rend compte de fait d'une intention relationnelle spécifique. Je tenterai de décrire le concept d'intention relationnelle à l'issue de ce chapitre. Soulignons encore ici que le concept d'attention conjointe s'exprime généralement en linguistique sous le terme de co-énonciation. Michael Tomasello (2004) considère l'attention conjointe comme *la* pratique sociale et langagière au cœur du processus de communication, d'où la nécessité d'un but commun à co-construire.

Ainsi par négociation j'entends ce qui est mis en place par le locuteur afin de réparer le moment de rupture interactionnelle et qui vise une attention conjointe des interactants vers un objet commun, partagé, la relation interactionnelle coopérative *à venir*. Cette négociation peut donner lieu à une négociation par co-énonciation<sup>131</sup>. Autrement dit, soit la négociation réussit grâce au compromis, à l'ajustement, à l'accommodation ou au ralliement d'un des interactants au point de vue de l'autre<sup>132</sup> ; soit elle échoue<sup>133</sup>. Il va de soi que dans certains cas, elle est inexistante (cas de la dispute, de la coexistence pacifique). Plus encore, je considère que la forme prise par la négociation informe du devenir de la tension tout comme elle rend compte aussi de la forme de la montée en tension elle-même. En effet, le nœud de tension est introduit dans le cadre d'un AL pouvant être peu ou prou menaçant et donc peu ou prou ménagé, ce ménagement pouvant être lui-même constitutif d'une cristallisation potentielle de la tension (avant même la réaction langagière de l'interlocuteur) ou au contraire d'une désescalade de cette même tension. Je reviendrai sur ce point lors de la section consacrée aux AL.

La rupture est amorcée au moment où un différend apparaît et est consommée lorsque l'échange est définitivement interrompu. Il me semble fondamental ici de rappeler que je ne considère pas

---

<sup>131</sup> Négociation co-énoncée, coopération relationnelle, argumentation, projet interactionnel commun verbalisé, principe de politesse.

<sup>132</sup> Principe de négociation convoquant une attention partagée, conjointe.

<sup>133</sup> Chacun restant sur ses positions, l'attention est disjointe.

la rupture interactionnelle comme un manquement à ce que doit être une interaction prototypique<sup>134</sup> mais comme un des éléments constitutifs de l'interaction elle-même. C'est parce que l'on interagit avec autrui que ces moments de rupture apparaissent et créent une tension qui peut aboutir à une négociation, de laquelle naîtra une relation renforcée, explicitée entre les interactants. En d'autres termes, les moments de rupture participent à l'interaction verbale et la nourrisse au-delà d'être de simples indicateurs de malentendus ou encore de conflits.

Mes recherches sur la rupture et sur la négociation m'ont conduite à m'interroger sur les marqueurs spécifiques d'une négociation réussie et au contraire d'une non négociation. Autrement dit, j'ai observé deux résultats distincts auquel mène la gestion du nœud de tension par l'enseignant : l'un correspond serait une logique de négociation réussie et le second une absence de négociation (au sens de réparation du nœud par coopération).

### **3.3 Caractéristiques des deux fonctionnements discursifs**

Avec Véronique Rey et Sonia DeMartino (2013[doc14]), nous avons décrits deux usages discursifs différenciés ayant chacun un impact spécifique sur la montée en tension verbale (désescalade vs escalade).

#### **3.3.1 Usage discursif argumentatif à visée coopérative**

Avant d'illustrer mon propos par une étude de cas voici les caractéristiques, liées entre elles, de l'usage discursif argumentatif à visée de coopération :

- Le respect du principe de coopération linguistique : on observe une volonté de coopérer de l'enseignant qui s'ajuste au point initial de cristallisation du discours (le fait de discuter en aparté). Il va intervenir sur ce point et s'y arrêter, il ne va pas déplacer le nœud de tension sur la personne de l'élève, sur l'histoire interactionnelle, etc. Sa volonté est bien de coopérer, d'aller « avec » l'élève, de se projeter à la fois sur le contexte de l'émergence de la tension mais aussi plus largement sur le sens de la vie de classe.
- Le respect du principe de pertinence : l'enseignant est en cohérence avec le cadre posé, il n'en dérive pas et au contraire y reste attaché en renforçant son propos autour de ce point de cristallisation du discours.

---

<sup>134</sup> C'est-à-dire une interaction où règnerait la coopération.

- Le respect de la face : l'enseignant axe son propos sur le faire de l'élève qu'il condamne. En procédant de cette manière il respecte la dimension narcissique de la face et se focalise sur le territoire, la responsabilité de l'élève dans la classe. S'il menace de fait l'élève dans son rôle, il s'inclut aussi dans ce fonctionnement et commente son propre positionnement. On pourrait y voir une forme de justification mais le procédé a pour effet d'adoucir la menace en affirmant les rôles complémentaires que chacun occupe sur la scène de la classe.
- La recherche d'une négociation interactionnelle systématiquement : l'enseignant privilégie les taxèmes de relation aux taxèmes de position. Ainsi, les temps verbaux employés lors de la tension sont le conditionnel, l'imparfait de politesse ou encore le futur proche et permettent de modaliser les propos à la différence de temps tels que le présent et l'impératif.
- Les montées en tension verbale sont principalement argumentatives avec des AL ardents de second degré à visée d'argumentation, des AL modestes directs et des AL modestes indirects.
- La structuration de l'intervention : l'enseignant adoucit ses menaces par un rappel du cadre et de son fonctionnement mais aussi par la possibilité qu'il laisse de réparer le nœud de tension. Ses interventions sont majoritairement structurées, mises en mots, explicites, centrées sur le nœud de tension, avec des références spatiales, temporelles et personnelles, reposant notamment sur un rappel des règles de fonctionnement de la classe dans une dimension coopérative orientée dans le sens des activités et dans l'intérêt de l'élève.
- Le sens donné aux activités et l'investissement des élèves, préoccupations importantes pour les enseignants, sont toujours des éléments argumentatifs lors de leurs réprimandes.
- Leurs énoncés sont complexes, argumentés, explicatifs, descriptifs, etc. (variétés discursives), ils sont ancrés dans l'axe du temps et on observe un effet miroir chez l'élève puisqu'il désamorce aussitôt la tension naissante : la production argumentée de la réprimande de l'enseignant ménage la face de l'élève en évitant de recourir à des taxèmes trop verticaux, et en favorisant la coopération, « on » et « nous » sont préférés à « je » mais le « tu » est bien présent. Ce questionnement sur les procédés d'interpellation et d'adresse faisait suite à une réflexion que nous avons menée avec mon groupe de recherche sur les procédés d'interpellation comme élément déclencheur de conflit ou marqueur de négociation (Auger, Fracchiolla, Moïse et Romain, 2010[doc3]). La montée en tension, du côté de l'enseignant, est argumentée, et elle résiste à la violence verbale fulgurante de l'élève qui s'éteint au-delà de son énoncé d'émergence.
- Leurs énoncés sont généralement complexes et complets et sont composés d'un lexique didactique spécifique. De même leurs gestes sont lents et ils n'ont pas recours à des procédés ironiques. Ils introduisent et clôturent les échanges, leurs interventions sont peu interrompues

et peu chevauchées. Ils initient les thématiques. Ils choisissent les élèves qui vont intervenir verbalement et dans le même temps ils prennent en compte les demandes de prise de parole. Ils imposent des règles et une méthodologie du travail en classe. Ils utilisent l'axe temporel pour rappeler, quel que soit le contexte, le sens des activités scolaires et l'intérêt pour les élèves de travailler.

- Le rythme et le débit de la voix des enseignants sont modérés.

- Il s'agit finalement d'une relation interpersonnelle certes verticale mais aussi explicative, argumentative et temporelle. La montée en tension verbale est donc argumentée dans cette relation interpersonnelle. Ces enseignants font appel à des actes de langage (directifs) ardents de second degré qui reposent sur deux composantes : des taxèmes à valeur de position et à valeur de relation. Ces seconds taxèmes sont notamment constitués d'informations temporelles, des exemples, de l'argumentation, des informations didactiques et/ou pédagogiques visant un objectif commun qui correspond à la réussite de l'interaction didactique dissymétrique.

### **Une étude de cas**

J'illustrerai cet usage discursif à l'aide des résultats de la toute première étude que j'ai conduite sur les indicateurs taxémiques (Romain, 2010[doc13]). Il s'agissait alors d'étudier la relation interdiscursive entre un élève, nommé S., et son enseignante en école maternelle (Corpus Interactions-MRS-MS). Le suivi de cette relation interdiscursive et interpersonnelle était pertinent pour mes études car il concernait un élève présentant des difficultés de comportement et de la violence verbale<sup>135</sup>.

Cette étude a duré une année et l'analyse des vidéos recueillies m'a permis d'observer une progression dans l'intégration de cet élève à la vie de la classe grâce à la bienveillance de l'enseignante. Ainsi, un matin, en début d'année scolaire, alors que les enfants posaient leurs blousons sur les patères et entraient dans la classe, l'assistante maternelle<sup>136</sup> interpella le dernier élève qui restait dans le couloir, S. Il va alors l'insulter et elle va immédiatement en référer à l'enseignante qui se trouve dans la classe au moment des faits. Ce premier extrait rend compte de la démarche de l'enseignante :

A : allez S./ pose ta veste et viens en classe

E : lâche-moi/ grosse poufiasse

*Il arrache alors la photo qui ornaît la patère à côté du sien et la jette au sol. L'Atsèm entre dans la classe, informe l'enseignante, qui sort seule dans le couloir.*

---

<sup>135</sup> Voir la description des terrains dans la sous-section 1.1.

<sup>136</sup> L'agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles (Atsèm)

P : qu'est-ce qui s'est passé ++ il va falloir recoller la photo  
 E : non/ non  
 P : si tu ne veux pas m'aider + il faudra enlever ta photo/ aussi  
*Ils recollent alors le dessin ensemble, sans un mot. Puis l'enseignante s'accroupie à la hauteur de l'enfant, elle est face à lui et elle commence à le questionner.*  
 P : pourquoi es-tu contrarié ++ qu'est-ce qui s'est passé  
 P : tu n'arrives pas à enlever ta veste  
 E : ça m'énerve  
 P : est-ce que tu veux que je t'aide  
 E : non/ je veux que tu me la remontes

L'enseignante comprend alors que la fermeture éclair de l'élève est coincée. Afin de pouvoir enlever sa veste, l'élève ne devait pas la descendre mais la remonter afin de pouvoir seulement à ce moment-là la redescendre et retirer sa veste. L'enseignante lui remonte alors sa fermeture éclair puis elle se dirige, suivie de l'élève, dans la classe. Une fois qu'ils ont rejoint le groupe d'élèves au coin regroupement, le garçon ressort de la classe, descend sa fermeture éclair, enlève sa veste et la pose sur la patère, puis revient dans la classe et s'installe à côté des autres élèves. L'enseignante aurait pu s'arrêter à l'insulte et sanctionner l'élève mais elle a choisi, du fait de son absence au moment des faits, de différer la discussion sur l'insulte et de se focaliser sur la photo qui a été décollée mais aussi, et simultanément, sur l'expression orale de l'élève. Il est intéressant de souligner que cet élève, s'il recourt à l'insulte et à la violence physique, a du mal à exprimer ses émotions et la situation vécue. Il n'a pourtant pas de retard de langage ou de parole. L'objectif de l'enseignante était de lui permettre d'accéder à une verbalisation, notamment de ses émotions, dans les contextes de tension. Ce qu'il est parvenu à faire progressivement sur l'année scolaire en corrélation avec le profil ou usage discursif coopératif mis en place par son enseignante.

Dans cet extrait, j'ai observé la présence de taxèmes spécifiques :

- des AL spécifiques avec atténuateurs de tension : l'enseignante questionne à plusieurs reprises l'élève pour lui donner la possibilité de s'exprimer, de s'expliquer (l'enseignante formule deux fois la même question, elle ne rapporte pas les paroles de l'Atsèm, elle sollicite l'élève pour qu'il puisse proposer sa propre version des faits), elle recourt à une tournure impersonnelle pour ménager l'injonction de faire (« il va falloir recoller la photo »), et elle utilise les déictiques « je » et « tu » en complémentarité pour se rapprocher dans ses interventions de l'élève, pour lui signifier qu'elle l'accompagne et qu'elle va l'aider à réparer (« est-ce que tu veux que je t'aide ? » et « si tu ne veux pas m'aider... »). Elle menace l'élève mais en ménageant sa formulation en utilisant notamment la tournure impersonnelle et le temps futur (« si... il faudra enlever ta photo/ aussi ») ;

- une articulation et un rythme calmes, un débit lent, une voix basse, des accentuations peu fréquentes, des pauses multiples ;
- des gestes de sécurisation : l'enseignante est toujours proche et à la hauteur de l'élève lorsqu'elle s'adresse à lui, les regards mutuels sont recherchés, les déplacements de l'enseignante sont peu rapides et elle fait des gestes de très faibles amplitudes lorsqu'elle s'adresse à l'élève. Néanmoins, si la forme, à travers le débit, le rythme de parole, est calme, le contenu est ferme tout en laissant une possibilité à l'élève d'intervenir (« il va falloir recoller la photo », « si tu ne veux pas m'aider... »).

Je citerai un second extrait qui rend compte de l'utilisation par l'enseignante de supports didactiques spécifiques : le bâton de parole, des activités langagières portant sur l'émotion, mais aussi la littérature de jeunesse source de verbalisation autour des émotions et de la violence *Grosse colère* (D'Allancé, 2006), *Non, non, non* (D'Allancé, 2003), *Le petit poucet* (Chapouton, 2006), etc.). L'album de Mireille D'Allancé (2006) *Grosse colère* raconte l'histoire d'un petit garçon qui est très en colère et qui va apprendre à maîtriser cette émotion. L'histoire plaisait beaucoup à S. qui la réclamait quotidiennement, il lisait le livre au coin bibliothèque et demandait à l'emporter chez lui. Lors de l'explication du texte, faisant suite à la lecture, S. est intervenu à plusieurs reprises pour parler de la méchanceté qui est reprochée au petit garçon de l'histoire et le comparer à son propre vécu :

S : non/ il est pas méchant/ il est gentil  
 (au bout de quelques instants, il intervient à nouveau)  
 S : comme moi/ il est en colère  
 E : comme toi/ il est en colère ++ pourquoi  
 S : comme moi/ quand je vais dans mon tunnel +++ comme dans ma chambre

Enfin, lorsque l'enseignante formule une remontrance adressée à l'élève, elle veille généralement à atténuer l'effet de distance en rappelant à la fois et systématiquement la règle à respecter, la raison pour laquelle la règle doit être respectée et la conséquence du non-respect de la règle.

E : tu ramasses  
 S : non  
 E : si + tu ramasses/ sinon c'est puni/ tu le sais/ on ne jette pas les livres (il ramasse le livre)

### 3.3.2 Usage discursif polémique à charge

Dans l'exemple suivant<sup>137</sup>, tandis qu'une partie de la classe, un matin, revient d'un travail réalisé en salle d'informatique, on peut repérer un fonctionnement polémique à charge. L'enseignante interroge le professeur d'informatique sur le déroulement de l'activité et plus particulièrement au travail réalisé par deux élèves qu'elle considère comme « perturbateurs » :

P.: ça a été

Professeur informatique : tout le monde

P.: même E.

Professeur informatique : surtout E.

P.: oh mon dieu E. a travaillé/ S. a travaillé ++ DEMAIN + IL + PLEUT des grenouilles (Corpus Interactions-MRS-CM2)

En étudiant cet usage, j'ai pu relever ces caractéristiques :

- Principe de non coopération : l'enseignant initie des nœuds de tension comme dans l'exemple précédent. Il multiplie également les nœuds de tension et notamment les menaces portées sur la personne de l'élève et non pas sur les objets. Il n'hésite pas à faire des références à l'histoire interactionnelle et au passif conflictuel qui l'unit à ses élèves. Il privilégie la sur-énonciation à la co-énonciation.
- Principe de non pertinence : il n'y a pas de cohérence explicite du contenu de ses interventions avec un cadre pré-posé.
- Menaces à la face : l'enseignant se focalise sur la personne même de l'élève qu'il va condamner. Il menace à la fois la dimension narcissique et le territoire de l'élève de ses faces. La tension verbale est entretenue par la polémique.
- Gestion verticale des règles conversationnelles (refus de tours de parole, pauses très brèves, chevauchement et interruption des interventions des élèves par les enseignants) et plus largement de la relation interdiscursive. Les taxèmes de position sont ainsi privilégiés : injonction de faire et ironie sont régulièrement présentes dans son discours. Peu de place n'est laissée à une réparation potentielle par l'élève qui est davantage sanctionné immédiatement.
- Les montées en tension verbales sont principalement fulgurantes et polémiques avec des AL ardents directs de premier degré, des AL ardents directs de premier degré à visée de polémique et des AL ardents indirects de premier degré à visée de polémique.
- Ces enseignants produisent systématiquement des actes de langage directifs avec très peu d'argumentation et produisent une très grande majorité d'actes de langage à effet régulateur qui

---

<sup>137</sup> Voir l'exemple dans son intégralité p. 50.

visent directement le comportement de l'élève interpellé. La violence verbale (montée en tension) est fulgurante dans cette relation interpersonnelle (présence d'actes de langage menaçants ardents de premier degré) et souvent contournée/indirecte (recours à de l'ironie notamment). Le profil ou usage discursif de ces enseignants repose sur un entretien très strict de la distance relationnelle entre eux et leurs élèves. Ils convoquent des taxèmes de position haute et font reposer la relation interpersonnelle sur une dichotomie position haute (ordre) / position basse (exécution). La relation est strictement verticale, autoritaire et directive. Ils produisent systématiquement des actes de langage directifs avec très peu d'argumentation et produisent une très grande majorité d'actes de langage à effet régulateur (disciplinaire) menaçant de premier degré.

- J'ai encore relevé que la relation interpersonnelle est nettement agonale avec un recours préférentiel aux déictiques « je », « tu », « vous », ainsi qu'à l'interpellation des élèves par leur prénom et par le recours à l'impératif. L'interpellation tient, dans ce fonctionnement discursif, une place importante dans la montée en tension par l'effet « violent » qu'elle peut avoir et par le fait aussi qu'elle peut intervenir à n'importe quel moment du processus et l'attiser.

### **3.3.3 De la négociation à la rupture interactionnelle**

Dans le prolongement de ces descriptions d'usages discursifs différenciés, en 2013, avec ma collègue Stéphanie Fonvielle (2017[doc9]), j'ai travaillé la dimension argumentative de certains de mes corpus (Corpus Interactions-MRS-MS et Corpus Interactions-MRS-CM2). Cette approche complémentaire a confirmé mes précédents résultats. Deux logiques différenciées sont adoptées par les deux enseignantes de l'étude :

- une logique de négociation réussie qui se superpose au fonctionnement discursif de l'enseignant qui adopte un profil ou usage discursif consensuel,
- et une logique de non négociation qui se superpose au fonctionnement discursif de l'enseignant qui adopte un fonctionnement discursif polémique à charge.

#### ***La négociation réussie***

Trois paliers vont d'une rupture de la communication à un rétablissement de la communication. A chacun correspond une stratégie différente : injonction, reformulation et négociation, verbalisation. Dans l'échange étudié, l'enseignante enjoint un élève de ramasser ce qu'il vient de faire tomber. L'enseignante commence donc par recourir à une injonction. Voyant que la communication est rompue, elle la reformule par des outils de négociation. Elle parvient ainsi

à rétablir la communication et à fournir une issue positive au conflit grâce à une verbalisation coopérative. L'élève présente des difficultés liées à son comportement physique et verbal au sein de la classe et plus largement de l'établissement scolaire. L'enseignante recourt à un usage régulièrement argumentatif recherchant l'articulation des points de vue en opposition. Ainsi, pour tisser la négociation avec l'apprenant, l'enseignante emploie d'abord des marqueurs de position, essentiellement dans le premier palier, puis, face à l'échec de cette stratégie, des marqueurs de relation qui garantiront l'issue favorable du conflit et la baisse de la tension. Dans le cadre de cette montée en tension négociée, l'enseignante a fait appel à des actes de langages ardents de second degré visant la coopération de l'élève :

E : tu ramasses

S : non

E : si + tu ramasses/ sinon c'est puni/ tu le sais/ on ne jette pas les livres (il ramasse le livre)

L'acte de langage directif ardent de premier degré se transforme en un acte de langage ardent de second degré. Elle atténue l'atteinte portée à la face de l'élève en assortissant l'ordre (« tu ») d'une argumentation : elle menace d'une punition l'élève tout en rappelant les règles connues et partagées par tous les élèves de la classe (« sinon c'est... », « tu... on »).

### **La rupture interactionnelle**

Dans le cas de la non négociation, contrairement à la logique précédente, le discours de l'enseignante considéré dans l'exemple suivant ne laisse apparaître aucune disparité dans les logiques adoptées : il est impossible de déterminer différents paliers.

*Envoyé par une enseignante d'une autre classe, un élève arrive dans la classe avec un camarade qui est blessé afin de déterminer le responsable de l'incident.*

B : moi maitresse je dis la vérité/ je lui ai pas donné un poing sur la bouche hein

P : non peuh peuh peuh peuh/ donc↑ tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul↑

[...]

P : tais-toi ! personne ne l'a frappé/ B./ tu l'as pas frappé

B. : non [...]

B : c'est pas moi

P. : sur mon bureau/ Eh ben/ c'est moi/ alors/ c'est forcément moi qui l'ai frappé ++ votre carnet sur le bureau/ ça fait trois fois que tu te bats/ et toi tu as foutu des coups de pied à quelqu'un qui était à terre mardi/ si tu crois que j'ai pas oublié

[...]

B : je l'ai pas donné un coup de poing !↑

[...]

B. : <... ?>

P. : Je n'ai pas entendu ce que tu as dit/ soit tu le dis à haute voix soit tu te tais

B. : je me tais

P. : < l'enseignante écrit sur le carnet puis elle se lève et va au fond de la classe pour jeter le carnet sur le bureau de l'élève > à faire signer pour demain  
(Corpus Interactions-MRS-EE)

Le comportement verbal de l'enseignante répond à une seule et même logique qui mène à l'absence de négociation avec l'apprenant. Elle initie immédiatement une montée en tension tour à tour fulgurante (explicite sous forme d'injonction), polémique (argumentation à charge) et contournée/indirecte (tension sous une forme implicite à visée polémique) envers les élèves. A aucun moment, elle ne s'appuie sur une montée en tension négociée. Ses AL sont injonctifs et visent tous la reconnaissance par les élèves de leur responsabilité et finalement la sanction ultime par la demande des carnets de correspondance. Les marqueurs sont uniquement des marqueurs de position.

La montée en tension fulgurante repose sur des AL directifs ardents de premier degré (ex : « tais-toi ! », « sur mon bureau », « votre carnet sur mon bureau »), mais aussi contournée/indirecte et polémique reposant sur des AL directifs ardents de premier degré implicite par la convocation de l'ironie (ex : « donc↑ tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul↑ », « personne l'a frappé donc »). On observera que l'élève, en retour, réagit de façon fulgurante en produisant une défense construite autour d'assertions qui prennent la forme négative (ex : « non », « c'est pas moi », « je l'ai pas donné un coup de poing »). Il renonce finalement à la montée en tension (« je me tais »).

J'ai ainsi pu confirmer la présence de deux gestions différentes de conflits au sein d'une classe lorsque enseignante et élèves montent en tension verbale : dans le premier cas, l'enseignante n'hésite pas à changer de stratégie et la négociation devient possible ; dans le deuxième cas, l'enseignante fossilise sa stratégie de départ et enlise le conflit. C'est donc cette approche restrictive qui contribue à alimenter la montée en tension verbale jusqu'au point de non-retour.

### **Synthèse**

A l'issue de ces résultats, il apparaît que le profil ou usage discursif utilisé par le professionnel en situation de tension est déterminant. Le profil ou usage discursif qui permet d'anticiper voire de gérer positivement une montée en tension est le profil ou usage discursif argumentatif à visée coopérative. Au contraire, l'émergence de la tension apparaît dès lors que l'un des interactants ne se sent pas écouté, reconnu ; l'argumentation de l'intervention répressive doit arriver rapidement pour permettre une régression voire une disparition de la tension... Bien souvent, chacun des interactants est enfermé dans une logique verbale, créant une sorte de surdité à la

parole de l'autre. Dans ce cas, l'argumentation voire l'explication serait une possibilité laissée à l'ouverture sur l'autre et sur soi-même...

Ainsi dans l'un des exemples précédant, mettant en scène l'enseignante et l'élève violent prénommé S., il apparaît un effet discursif miroir entre le comportement verbal, et plus généralement multimodal, de l'enseignante et celui de l'élève : les AL directifs menaçants ardents de second degré de l'enseignante conduisent l'enfant à produire à son tour des AL atténués dans leur degré de tension. L'élève est passé de l'insulte adressée à l'Atsèm au langage non verbal et à la verbalisation de sa demande adressés à son enseignante : il a d'abord montré sa veste et a tiré dessus, puis il a formulé sa demande « je veux que tu me la remotes » et enfin son émotion « ça m'énerve ». Les énoncés structurés et argumentés de l'enseignante semblent avoir permis à l'élève d'en produire à son tour. On peut encore remarquer que la quantité de parole est plus importante chez l'enseignante que chez l'élève, elle détient la maîtrise des fonctionnements des tours de parole et des initiatives. Ses énoncés sont complexes, argumentés, co-énoncés, explicatifs et descriptifs. Ils sont ancrés dans l'axe temporel présent et focalisés sur l'objet de la tension (le nœud à réparer) puis, seulement, sur les émotions de l'élève. On observe un effet miroir chez l'élève puisqu'il désamorce aussitôt la tension naissante. La production argumentée de la réprimande de l'enseignante conduit à ménager la face de l'élève en évitant de recourir à des taxèmes trop verticaux : « on » est préféré à « je » mais le « tu » est bien présent. Sa tension verbale est donc polémique, argumentée, et elle résiste à celle fulgurante de l'élève qui s'éteint au-delà de son émergence.

Au contraire, dans l'extrait suivant tiré de l'environnement de formation NéoPass@ction<sup>138</sup> et dont je reproduis seulement des extraits ici, on observe un fonctionnement en miroir différent avec des AL directifs menaçants de premier degré qui sont produits tant par l'enseignante que par l'élève. Les énoncés de l'enseignante s'opposent à ceux de l'élève sans recherche de co-énonciation : l'enseignante réfute la qualité du travail produit tandis que l'élève considère que le travail a été fait, le terme « correctement » n'est pas explicité, l'enseignante formule une injonction à l'adresse de l'élève que celui-ci refuse. Il n'y a aucune recherche de ménagement de la face ni d'argumentation accompagnant l'injonction de faire. La tension véhiculée par les interventions de l'enseignante est polémique mais aussi et surtout fulgurante. Ses productions sont simples et globalement le nombre de mots produits pour une même intervention est faible en comparaison de la durée de l'échange (plusieurs minutes sur ce mode de fonctionnement).

---

<sup>138</sup> Cité et décrit déjà plus haut dans mon propos, Leblanc et Ria (2014).

On observe que l'élève adopte le même type de fonctionnement en produisant un nombre de mots inférieurs à celui de l'enseignante. Je rappelle ici le contexte de cet échange, évoqué plus haut dans un extrait : la fin de l'heure de cours est arrivée et les élèves rendent leur travail puis sortent de la classe. L'enseignante refuse qu'un des élèves quitte la classe car elle considère que le travail n'a pas été terminé « correctement ». Elle lui demande de le finir. L'élève refuse de rester car il considère qu'il a terminé son travail.

P. : t'as pas fait ton travail/ t'as pas fait ton travail correctement

E1 : ben si je l'ai fait

P. : non/ va t'asseoir correctement/ tous les autres ils ont dit/ non

E1 : non/ ben si <... ?>

P. : ben eux c'est bien fait/ tu sortiras pas

*L'élève continue de ranger ses affaires et remonte sa fermeture éclair, met son sac à dos.*

E1. : si je sors

P. : non

E1. : si

P. : non

E1. : tu t'assoies

*L'élève met sa capuche.*

P. : non non

E1. : je sors

P. : tu t'assoies

E1. : non

*L'élève range sa chaise.*

P. : tu t'assoies

*L'enseignante remet la chaise à sa place pour que l'élève reprenne sa place, alors que celui-ci se dirige vers la porte.*

P. : tu ne sors pas

P. : va t'asseoir VA T'ASSEOIR tu te dépêches va t'asseoir

E1. : non

*Il reste debout.*

Pour argumenter, s'exprimer et s'expliquer, un élève aurait besoin du miroir interactionnel de l'enseignant qui doit proposer un profil ou usage discursif structuré, argumenté, riche et sécurisant pour l'élève. Autrement dit des gabarits énonciativo-morphosyntaxiques réinvestissables, transmissibles par imitation de l'enseignant à l'élève et vecteurs/producteurs d'émotions. L'élève serait ainsi stimulé dans sa prise de parole puis sur le long terme dans sa structuration même si le travail sur les émotions n'est pas systématiquement explicité. Les émotions seraient donc, en partie, traitées implicitement par les élèves. Mais, elles le seraient aussi par les interactions verbales avec l'enseignant, notamment à travers la co-énonciation (inclusion de l'autre).

A partir de cette étude, j'ai ainsi commencé à questionner la présence de ce potentiel effet miroir entre la gestion réussie de la montée en tension conflictuelle et la présence d'une structure

langagière complexe de l'enseignant<sup>139</sup> mais aussi la structure langagière de l'élève lui-même. Ce questionnement est resté en suspens mais il s'est développé progressivement pendant les cinq dernières années. Si au tout début, je n'avais qu'une intuition, au fur et à mesure j'ai élargi mon point de vue à la situation interactionnelle spécifique hors tension en la confrontant à mes observations en situation de tension (et toujours dans le contexte de l'interaction pédagogique). Cette démarche m'a ainsi permis de pouvoir établir une corrélation entre le profil ou usage discursif convoqué par l'enseignant en et hors tension verbale mais aussi avec la mise en mots des interventions des élèves eux-mêmes. Je reviendrai donc sur ce point dans la section 9 dans laquelle j'aborderai les retombées de mes recherches dans le domaine spécifique du développement de la langue orale à l'école.

Au final, à l'issue de ce travail et de l'analyse contrastive des situations conflictuelles que j'avais pu étudier jusqu'alors, prenant en compte notamment l'appartenance socioculturelle des élèves (Romain, 2008[doc1] ; 2015[doc15]), j'ai pu commencer à établir que les enseignants qui régulaient le mieux les situations conflictuelles étaient celles et ceux qui adoptaient une gestion multimodale spécifique de l'interaction<sup>140</sup>. Du point de vue du verbal et du vocal, j'ai pu observer (Romain, 2015[doc15]) 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 enseignants 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). Ils semblent par ailleurs assurer une certaine coordination de leur parole et de leurs gestes. Ils n'apparaissent que très rarement en situation de précipitation et ils se rendent régulièrement disponibles à leurs élèves<sup>141</sup>. Ils n'ont pas peur du silence. Ils

---

<sup>139</sup> Argumentation, explication, référence à l'axe temporel, respect des maximes/lois de la conversation, principe de pertinence, cadre de départ respecté et rappelé régulièrement tout en laissant l'autre expliquer ou réparer.

<sup>140</sup> J'ai commencé à travailler sur cet axe puis à partir de 2010 environ j'y ai renoncé en tant que tel car la recherche de différences entre les milieux s'est révélée faiblement productive. En effet, je me suis rendue compte au fil de l'avancement de mes recherches que les différences n'étaient pas tant liées à l'appartenance au milieu socioculturel qu'au profil ou usage discursif, aux fonctionnements discursifs, des enseignants eux-mêmes. Ainsi, plus le profil ou usage discursif des enseignants est co-énonciatif plus cela favorise la résolution des conflits et inversement. Autrement dit, le profil ou usage discursif des enseignants en contexte de tension verbale s'est avéré opérant pour établir *a minima* des corrélations avec les formes de montées en tension et leur gestion dans les classes observées. Ce résultat m'a conduite à m'intéresser au profil ou usage discursif des enseignants hors contexte de tension verbale et aux corrélations entre profil ou usage discursif de l'enseignant et profil ou usage discursif de l'élève. Je suis donc passée de l'objectif de décrire les différences entre milieu dit facile et milieu dit difficile à l'objectif plus récent de vouloir décrire l'impact du profil ou usage discursif de l'enseignant sur la tension, sur la relation, et plus largement sur la gestion de la classe dans sa globalité et finalement...

<sup>141</sup> Ils restent relativement passifs en ce qu'ils ne semblent pas agités corporellement ni vocalement, ils sont à l'écoute des interventions des élèves, ils sont en quelque sorte en synchronisation avec leurs élèves –acceptant des

n'hésitent pas à verbaliser leurs propres émotions dans une dimension de communication non violente<sup>142</sup> et à percevoir et anticiper les émotions de leurs élèves.

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 (Tartar-Goddet, 2006 ; Romain 2015[doc15]). Pour cela, il conviendrait d'atténuer ou en tout cas de prendre en compte et d'agir sur les indices de conflictualité. Cela serait possible en travaillant un profil ou usage discursif qui reposerait sur une construction multimodale de son contenu, et qui viserait la production d'énoncés clairs et audibles, etc. Le profil ou usage discursif de l'enseignant doit donc être structuré et orienté par la séquence de cours. Autrement dit, il doit explicitement mettre en lien une séquence avec la précédente et la suivante du même thème, mais aussi structurer son déroulement et enfin verbaliser les moments de transition ainsi que les consignes elles-mêmes. Mais l'enseignant doit également construire une solide relation entre lui-même et ses élèves reposant sur un travail qui favorise une attention conjointe vers un même objectif et qui prend en compte le savoir, les rôles et fonctions de chacun et le respect des faces. Il s'agit 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.

### **3.4 Usages discursifs différenciés, communication non violente, émotion et politesse**

Les travaux de Marshall Rosenberg (2015), docteur en psychologie clinique s'inscrivent dans le courant de la psychologie humaniste tel qu'il a été organisé par Carl Rogers (2005) et Abraham Maslow (1972). Marshall Rosenberg, à la suite des travaux de Carl Rogers sur les formes positives de la communication, a décrit la communication non violente comme un processus favorisant la compréhension de l'autre, l'expression de soi et le dépassement des difficultés rencontrées entre l'autre et soi-même. La communication non violente repose sur la bienveillance et l'empathie, structurée autour du récit des faits, l'expression des émotions, des besoins psychiques et la formulation d'une proposition pour poursuivre une relation apaisée.

---

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.

<sup>142</sup> Voir sous-section 3.4.

On comprend en quoi la communication non violente a attiré mon attention. La régulation de la tension verbale en classe par l'enseignant fait appel à la communication non violente. Dans les deux cas, on constate une recherche de construction commune de l'interaction verbale pour un à-venir commun entre les interactants. Je ferai mention ici d'une recherche complémentaire, que j'ai conduite dans un collège marseillais avec ma collègue Véronique Rey (Romain et Rey, 2017b[doc18]), grâce à laquelle j'ai pu étudier un corpus construit à l'occasion de médiations entre pairs (Corpus Médiation-MRS-Collège). J'ai comparé des médiations réussies et des médiations inabouties. Une démarche réussie repose d'abord sur une progression allant de l'expression du contexte initial et des faits réalisés à l'origine du point de cristallisation de la tension, puis sur la verbalisation des émotions et des besoins de chacun, pour finalement atteindre une étape de réflexion partagée sur la mise en place d'une solution. Le processus prend fin par un accord mutuel, co-construit. Au contraire, en contexte d'échec de la médiation, j'ai constaté la présence d'une montée en tension atteignant son paroxysme<sup>143</sup>. Dans un premier temps, cette montée en tension est matérialisée par une polémique indirecte qui progressivement devient directe pour atteindre finalement la fulgurance entre les médiés. Dans un dernier temps, elle touche à son tour la relation interdiscursive entre médiateurs et médiés. L'échec du processus de médiation apparaît alors du fait d'une sur-énonciation de chacune des parties, et plus spécifiquement du fait d'un enlisement de l'interaction verbale autour du nœud initial de la tension que les parties ne parviennent pas, malgré l'aide des médiateurs, à dépasser. Dans ce cas, les émotions négatives tout comme l'impolitesse linguistique occupent tout l'espace interdiscursif. Si au début de l'échange, le ménagement des faces est présent, mais peine à dissimuler dans l'implicite la dimension polémique ; il disparaît rapidement au profit de menaces portées aux faces explicitement polémiques puis fulgurantes.

Par conséquent, une médiation entre pairs réussie repose sur le processus conventionnel de la communication non violente. Cependant lorsque je le compare à celui présent dans la négociation du point de cristallisation émergeant dans l'interaction péda-go-didactique, j'observe certaines différences liées à ce type d'interaction verbale<sup>144</sup>. J'ai ainsi pu observer une différence essentielle qui réside dans le fait que le nœud de tension ou point de cristallisation n'est pas systématiquement explicité, que les émotions ne sont pas non plus systématiquement présentes dans l'interaction verbale, pas plus que la formulation des besoins de chacun ou encore des propositions de chacun. Ils le sont parfois, pas toujours tous de façon successive, et

---

<sup>143</sup> Autrement dit, une rupture interactionnelle définitive marquée par l'interruption du processus de médiation.

<sup>144</sup> Type d'interaction verbale où les sujets n'ont pas une place équivalente comme tant à l'être celles de la médiation entre pairs.

parfois de façon explicite ou de façon implicite ou pas du tout. Surtout, ce processus n'apparaît pas, voire très peu, dans un échange où élève et enseignant alternent les tours de parole. La plupart du temps, j'ai pu repérer et analyser un point de cristallisation dans l'intervention de l'enseignant lui-même et c'est probablement là que réside la différence la plus importante.

Je citerai ici trois exemples, dont les contextes ont déjà été évoqués, qui rendent compte des points communs de la négociation positive d'un différend<sup>145</sup> avec la communication non violente mais qui s'en distinguent par d'autres aspects propres à l'interaction pédagogique<sup>146</sup> :

L'enseignant interpelle une élève qui discute avec son camarade assis derrière elle, suite à cette interpellation elle se retourne et lève les yeux au ciel.

P. : A./ ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/ [...]  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

Dans ce premier exemple, on observe bien que l'enseignant se focalise sur le fait initial de la tension<sup>147</sup> et sur son contexte<sup>148</sup>, puis l'enseignant verbalise ses émotions ou sentiments<sup>149</sup> et ses besoins<sup>150</sup>. La verbalisation de ses besoins a un effet sur la proposition de résolution de la tension<sup>151</sup> dans la perspective plus large des enjeux d'une interaction pédagogique qui réunit élèves et enseignant. Ce dernier point est implicite.

P : M./ si on a besoin d'aide tu ne pourras pas nous aider  
(Corpus Interactions-MRS-EE)

Dans ce deuxième exemple, l'enseignante ménage les émotions négatives qui pourraient être ressenties (et d'ailleurs partagées explicitement) par l'élève si elle formulait à son encontre un énoncé de la forme « M. ! Ecoute le cours ! ». L'enseignante fait le choix de formuler implicitement la remontrance et de faire apparaître explicitement le rôle que peut jouer l'élève. Cette démarche permet à l'élève de retrouver sa place positive dans l'interaction pédagogique.

---

<sup>145</sup> Par exemple, parler avec un camarade alors que l'enseignant parle du cours, être inattentif pendant le cours de l'enseignant ou encore voir sa proposition rejetée par l'enseignante.

<sup>146</sup> Par exemple, impossibilité matérielle de recourir au processus long de la communication non violente à chaque émergence de différends (différends inhérents, essentiels et constituants de la production de l'interaction verbale).

<sup>147</sup> Une élève qui parle avec un autre élève et non pas le second fait constitué par les yeux levés au ciel de cette élève.

<sup>148</sup> L'enseignant était en train de présenter le contenu du cours.

<sup>149</sup> Ce qu'il pense des faits.

<sup>150</sup> Ce que son « job » lui demande de faire.

<sup>151</sup> Que chacun reprenne son rôle ou place.

didactique. L'enseignante ne recourt pas au processus de la communication non violente mais recourt à un processus parent.

P. : je suis désolée mais ce ne sera pas possible  
(Corpus Oral-Vitrolles-EM&EE)

Dans ce troisième exemple, l'enseignante refuse une proposition faite par les élèves. Le fait de recourir à un procédé réparateur a nécessairement une action sur les émotions en jeu. Ce procédé ménage certes la face de l'enseignante mais il ménage aussi celle des élèves en prenant en compte l'importance de leur demande, du besoin à satisfaire. Ce qui est en lien direct avec la prise en compte de l'émotion potentiellement négative qui sera ressentie en cas de formulation d'un refus. Une forme d'empathie et de bienveillance est présente dans cet énoncé où l'on ne retrouve pas le processus de la communication non violente mais bien certains de ses éléments fondateurs.

Ce qui unit ces formes au processus de la communication non violente est le ménagement des faces (politesse linguistique). En effet, le fait de recourir au contexte de départ, à celui qui fonde l'interaction pédaogo-didactique<sup>152</sup> de façon explicite, favorise une forme de réorientation des émotions négatives vers une émotion positive partagée. La présence de l'élève dans l'intervention de l'enseignant lui permet d'exister et de retrouver sa place. La politesse occupe donc dans ce processus une place centrale puisqu'elle permet, du fait du ménagement porté à la face de l'élève, de contribuer à un ménagement des émotions négatives elles-mêmes. Il s'agit alors de co-construire deux besoins qui s'imbriquent dans un « à-venir » commun reposant à la fois sur une émotion positive partagée (co-construire) et sur un contexte spécifique propre à la classe. On serait en présence d'une communication non violente scolaire reposant sur un contexte de départ qui guide la finalité de l'interaction pédaogo-didactique. Cette finalité se décrit en termes à la fois relationnel et disciplinaire (transmission de connaissances).

Pour terminer, je mettrai ici en garde contre toute tentation d'interprétation idéologique du rôle de la politesse linguistique. Il ne s'agit pas de conclure que la politesse linguistique, tout comme d'ailleurs un recours à un énoncé de forme argumentative, résoudrait les risques de rupture interactionnelle. Il s'agit seulement d'observer ici que la politesse linguistique est un des outils contribuant à la négociation linguistique. Encore une fois il ne s'agit pas de céder quelque chose, mais de réparer verbalement par l'interaction un différend en orientant cette réparation dans

---

<sup>152</sup> En tant que relation triangulaire -enseignant, savoir et élèves- d'une part et des rôles complémentaires d'autre part.

l'intérêt d'un à venir commun co-construit. Cela conduit à donner à voir un chemin co-opératif. Le rôle de l'enseignant, à travers sa production langagière, est ici central. Nos nombreux échanges avec ma collègue Véronique Rey, notamment à l'occasion de formations continues, nous ont conduites à poser qu'il n'y a ni soumission, ni manipulation de la part de l'enseignant, mais une personne qui conduit comme un chef d'orchestre des apprentis musiciens à travers sa pratique langagière. Il leur montre un chemin que les élèves vont, souvent, suivre en miroir. Les enseignants peuvent parfois oublier l'ampleur de l'influence qu'ils peuvent avoir en termes de transmission de pratique langagière, transmission comme prise en compte de l'autre dans sa pratique langagière et, par-là, d'informations positives qui donnent une valeur coopérative à l'interaction verbale que l'enseignant anime.

### **3.5 Le malentendu interactionnel**

En 2010, avec ma collègue Nathalie Auger ([doc12]), à partir de l'ensemble de nos corpus<sup>153</sup>, nous avons montré que les malentendus interculturels sont partie prenante des pratiques didactiques en classe, qu'il s'agisse d'enseigner une langue « maternelle », « seconde » ou « étrangère ». Deux questions avaient alors animé notre démarche : comment est abordée la communication interculturelle et quelles sont les tensions constitutives de freins portés aux modalités d'appropriation d'une langue en classe, indépendamment de son statut ? En effet, le contexte scolaire peut porter l'étiquette FLM alors même que les élèves qui composent la classe parlent une autre langue à la maison (cas d'un élève sur deux dans les grandes villes selon Bertucci et Corblin en 2004). Il était ressorti de nos analyses que la tension verbale se trouvait au centre de la question des pratiques interactionnelles et des représentations en usage dans le milieu scolaire. L'intérêt de cette étude aura ainsi été de montrer les enjeux des choix discursifs des enseignants afin de pouvoir repérer des éléments sur lesquels les professionnels pouvaient s'appuyer, dans le contexte de leur activité langagière professionnelle, pour mettre en œuvre une approche relationnelle qui prenait en compte la question interculturelle.

Dans une étude plus récente conduite avec ma collègue Nolwenn Lorenzi (2015 [doc7]), j'ai proposé d'analyser plus spécifiquement le malentendu dans le cadre d'une montée en tension verbale entre des enseignantes et leurs élèves (classe de 4<sup>e</sup> en Réseau Ambition Réussite). Notre hypothèse était que, dans un contexte conflictuel où les actes de langage ardents se multiplient,

---

<sup>153</sup> Interactions pédaogo-didactiques en Français Langue Etrangère (Fle) pour elle et en Français Langue Seconde (FLM) pour moi.

le malentendu accélère la montée en tension jusqu'à la rupture du dialogue. Étudier en quoi un malentendu alimente la montée en tension en contexte conflictuel revient à essayer de comprendre pourquoi ce malentendu a eu lieu, quel est son déclencheur et quel est son moteur. Marty Laforest et Diane Vincent (1999, p. 113) concluent d'ailleurs que le malentendu tout comme l'incompréhension sont inhérents à l'interaction elle-même (Grimshaw, 1980 ; Trognon, 1988 ; Shotter, 1993).

Pour conduire cette étude, je me suis inscrite dans la lignée des travaux de Renata Galatolo et Marina Mizzau (1998) qui ont permis d'établir des relations spécifiques entre conflit conversationnel et malentendu. Catherine Kerbrat-Orecchioni (2009, p. 156) souligne d'ailleurs qu'

« une atmosphère de conflit larvé ou ouvert entraîne chez les participants une baisse de lucidité interprétative qui favorise l'émergence de contresens, lesquels viennent à leur tour attiser le conflit, malentendu et conflit s'alimentant ainsi mutuellement. »

Selon moi, une « atmosphère de conflit larvé » conduirait à une « baisse de lucidité interprétative » qui favoriserait la cristallisation de la montée en tension. Par ailleurs, Nathalie Auger et Claudine Moïse (2004, p. 300), prenant appui sur les travaux de Renata Galatolo et Marina Mizzau (1998) quant à l'articulation entre le questionnement et l'attaque, soulignent que

« dans une situation de conflit, les malentendus sous-tendus par de l'implicite sont récurrents et, au-delà de phénomènes linguistiques au sens strict, reposent sur une mauvaise interprétation des intentions ou de la force illocutoire des actes ; par exemple une question interprétée comme une affirmation peut prendre la valeur d'une attaque » (Galatolo et Mizzau, 1998, p. 155).

Ces auteures poursuivent leur propos sur la distinction entre malentendu et mésentente. Selon elles, il y a mésentente lorsque les locuteurs « ont conscience de leurs désaccords et qu'en même temps, ils ne font pas semblant de ne pas en avoir conscience ». C'est également le cas lorsque les locuteurs ont « une divergence mutuelle de point de vue et de valeurs ». Dans ce cas, chacun aurait conscience des représentations (de la situation) de l'autre mais serait dans l'incapacité d'« entendre l'argument de l'autre ». Pour qu'il y ait malentendu, elles établissent qu'il faut être en présence de « représentations erronées et fantasmées de l'autre ».

A travers cette étude, j'ai pu montrer que dans le cadre de l'interaction didactique, et dans un contexte de tension interactionnelle, un type particulier de malentendu prend forme : le malentendu en contexte de montée en tension. Contrairement au malentendu interactionnel classique<sup>154</sup> et au malentendu de positionnement décrit par Patrick Charaudeau et Dominique

---

<sup>154</sup> Malentendu qui repose sur une erreur d'interprétation de l'énoncé qui va conduire à une illusion d'« intercompréhension » (Kerbrat-Orecchioni, 2009).

Maingueneau (2002)<sup>155</sup>, ce malentendu en contexte de montée en tension nait d'un macro contexte conflictuel. On assiste donc à une micro montée en tension constituée par le malentendu, lui-même généré par la macro montée en tension qui lui donne naissance. Hors de ce contexte, il n'aurait pas nécessairement lieu. J'ai ainsi étudié deux exemples issus du corpus de Nolwenn Lorenzi (Corpus Lorenzi 2010).

Il s'agit d'un corpus recueilli sur une année scolaire dans un collège Clair (Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) en classe de 4<sup>e</sup>. Ce collège est considéré comme « sensible » du fait des incivilités, de la violence et plus largement du sentiment d'insécurité qui y règne. C'est la raison pour laquelle il a été intégré à un dispositif Clair en tant qu'établissement exposé à la violence. Les extraits présentés ici sont ceux d'un cours d'espagnol. J'ai ainsi procédé à une étude du malentendu dans deux exemples.

L'exemple 1 rend compte d'un échange entre l'enseignante et une élève qui intervient alors que l'enseignante a, à de nombreuses reprises lors des minutes précédant l'échange, réprimandé certains élèves qui prennent la parole sans avoir été désignés et d'autres qui discutent à haute voix entre eux. L'enseignante a du mal à se faire entendre, au sens propre et figuré, et elle est agacée comme en témoignent les pauses, les appels au calme qui conduisent finalement à l'expression de sa colère.

Exemple 1 : Classe de 4<sup>e</sup>, collège Rar, cours d'espagnol

P. : OH:: j(e) vais vous dire comment de vous taire

Hasna : en espagnol

P. : <dans le (couloir)+> (l'enseignante désigne le couloir avec sa main) allez

Hasna : <mais j(e) rigole madame> (l'élève rit)

P. : ça t'apprendra à répondre

Hasna : madame depuis (tou)t à l'heure j(e) suis calme + arrêtez j'ai travaillé + j'ai regardé madame regardez

L'exemple 2, quant à lui, met en scène une seconde enseignante d'espagnol et un autre de ses élèves qu'elle refuse d'interroger. Ce refus est motivé par le fait que cet élève a retardé la mise en activité de la classe en début de cours : il a parlé avec ses camarades et mis notamment plus de temps que les autres à venir à son bureau. Alors que le cours a commencé, il se porte

---

<sup>155</sup> On parle alors de « dialogue de sourds », dialogue où chaque participant ne cherche qu'à faire entendre sa propre position, chacun cherche à protéger sa propre face et à faire valoir son positionnement qui repose sur un champ discursif spécifique. Une « incompréhension réciproque régulière » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 363) a alors lieu que Dominique Maingueneau appelle « interincompréhension » où « chacun ne fait que traduire les énoncés de l'autre dans ses propres catégories, [...] avec les mêmes mots ils ne parlent assurément pas de la même chose » (1983, p. 23).

volontaire pour répondre à une question de l'enseignante qui ne le choisit pas, considérant que son comportement n'a pas été celui attendu, ce qui va conduire à la cristallisation d'une montée en tension verbale.

Exemple 2 : Classe de 4<sup>e</sup>, collège Rar, cours d'espagnol

P. : dites+ on est où là/ restez debout et j'attendrai le calme absolu pour vous faire assoir  
[Hakim, tarde à prendre position et procède à des simagrées à l'attention de l'un de ses camarades tout en faisant des aller/retour entre sa chaise et ce dernier.]

Hakim : madame interrogez-moi

P. : alors + on va interroger/

Hakim : <Hakim Hakim + madame> (Hakim et d'autres élèves lèvent la main)

P. : Nourredine

Hakim : <mais c'est grave jamais vous m'interrogez moi> (Hakim a un débit rapide et son ton est haut)

P. : oh oh on se calme + j'interroge + qui j'ai envie d'interroger < +

Hakim : ouais ouais ouais jamais vous m'interrogez moi

P. : et vous avez beau gesticuler < +

Hakim : ouais bien sûr

P. : ça (ne) chang(e)ra pas + ma façon de faire + Ewan

[...]

P. : est-ce que tu peux/

Hakim : j(e) veux participer elle (ne) veut pas

P. : réciter le verbe<sup>o</sup>+ bon tu vas te taire Hakim

Hakim : non

P. : non/ alors tu vas cinq minutes dans l(e) couloir pour te calmer

Hakim : <j(e) veux travailler vous (ne) voulez pas> (Hakim se lève, pousse violemment sa chaise et sort dans le couloir)

P. : t(u) (n') es pas tout seul dans le cours hein

Le malentendu que j'ai identifié naît du contexte d'une montée en tension, avec (exemple 1) ou sans (exemple 2) substitution du destinataire initial. Ce malentendu crée alors un cercle vicieux dans lequel s'emmêlent et s'amoncellent les tensions. Les actes de langage deviennent systématiquement ardents côté enseignante, tandis que les élèves tentent d'argumenter, de négocier, mais chacun reste finalement campé sur sa position initiale<sup>156</sup>. J'ai pu observer que les locuteurs réagissaient sur des sujets différents constituant ainsi une sorte de dialogue de sourds, un dialogue rompu, voire inexistant. L'enseignante refuse d'entrer dans l'échange argumentatif demandé par l'élève tandis qu'il a du mal à interpréter la difficulté et l'agacement de l'enseignante (exemple 1) ou encore à prendre en compte les conséquences de son propre comportement mimogestuel sur la possibilité ou pas de participer verbalement à la classe, d'être interrogé lorsqu'on lève la main, etc (exemple 2). La montée en tension ne peut alors que s'accroître nourrie par ces malentendus<sup>157</sup>, conduisant l'enseignante à formuler des sanctions

---

<sup>156</sup> La polémique l'emporte.

<sup>157</sup> Insolence vs humour ; comportement qui conditionne la participation vs volonté de participer quel que soit le comportement.

sévères, apanage de celui qui détient le pouvoir comme ultime recours pour rappeler son autorité et le rapport de place dissymétrique d'origine. Nos résultats, propres au corpus étudié, ne sont pas sans évoquer les travaux de Schleiermacher (cité par Hinnenkamp, 1998, p. 54) qui attestent d'une naissance du malentendu par la subjectivité dont serait prisonnier l'un des interactants. Autrement dit, tout comme le conflit ou encore l'agressivité font partie inhérente de l'interaction verbale humaine, le malentendu en fait tout autant partie... et peut-être plus encore en contexte didactique où la relation qui anime l'enseignant à ses élèves est par essence dissymétrique et peut laisser potentiellement la place à la subjectivité ou encore à la partialité de celui qui occupe la place haute.

Mes réflexions de l'époque me conduisent aujourd'hui à croiser les résultats d'études complémentaires. En partant de la définition de Véronique Traverso (2005, p. 95) qui entend le malentendu

« comme une divergence interprétative entre au moins deux locuteurs, dont au moins un n'en est pas immédiatement conscient. Au cœur de la définition, il y a la notion de divergence ou de décalage entre les interprétations des interlocuteurs et le fait que pour un temps, les participants n'ont pas conscience de ce décalage »,

je signalerai une étude de Christine Servais et Véronique Servais (2009) sur la communication inter-espèces. L'interaction reposerait sur le malentendu dans le sens où « émetteur et récepteur disposent nécessairement de versions différentes de l'interaction et qu'il n'y a pas de version plus objective qu'une autre » (2009, p. 21). Ainsi, lorsque je croise ces résultats aux miens, je postule qu'il y a bien malentendu, au sens de « divergence d'interprétation entre personnes qui croyaient se comprendre » (La Cecla, 2002, p. 23). En effet, l'enseignante traite un élément de plus que l'élève (son comportement immédiatement antérieur) pour réguler les enjeux interactionnels de l'échange en cours.

Dans cette perspective le malentendu a été analysé de façon spécifique dans le cadre de l'analyse des interactions interculturelles. Dans ce cadre, Marianne Kilani-Schoch (1997, p. 98) écrit que :

« La problématique de la communication interculturelle en général, celle du style interculturel en particulier ne semble pas pouvoir être considérée indépendamment des positions et relations sociales dans lesquelles se trouvent les acteurs sociaux, autrement dit sans tenir compte des rapports de force qui s'exercent entre locuteur natif et non natif, entre majorité et minorité, dans les interactions interculturelles. ».

Cette auteure montre combien les rapports sur lesquels repose la communication interculturelle peuvent être foncièrement inégalitaires jusqu'à entrer en contradiction avec « l'effort

d'intégration ». J'ose ici un parallèle entre ce type de communication et celle péda-gogique endogène où un des deux interactants, à savoir l'enseignant, se trouve être dans une position spécifique par rapport à l'autre, à savoir l'élève. Le premier appartient à la structure scolaire, il incarne en quelque sorte la norme à laquelle l'élève est censé se plier (dans une dimension verticale de l'interaction), tandis que le second doit « s'intégrer », « intégrer » des règles et agir selon un fonctionnement spécifique. Si l'élève ne reconnaît pas ou méconnaît la place de l'enseignant, le cadre interactionnel se voit malmené et transformé. Un malentendu peut alors naître comme dans cet exemple 2 où l'enseignante n'entend pas donner la parole à l'élève qui a eu un comportement inapproprié dans les minutes qui précèdent l'échange lui-même et ce alors même qu'il se porte volontaire pour répondre à une question. Ainsi à l'occasion d'un travail visant la compréhension des rapports de place dans l'enquête, Elise Palomares et Simona Tersigni (2001, p. 24) se sont questionnées sur la place occupée par le malentendu. Elles ont alors conclu que le malentendu

« ne doit pas être conçu comme un moment de passage à un possible et successif entendu réifié ou réifiable, mais comme faisant partie du processus de connaissance ethnographique. Souvent condition de l'interaction, le malentendu sur le terrain d'enquête constitue une grille d'analyse féconde. Il permet de « décaler » le regard (Hugues, 1996) pour appréhender les dynamiques de construction des frontières sociales de genre, de classe, de génération et d'ethnicité ainsi que leur articulation. »

Allant dans leur sens, je me rends compte aujourd'hui combien le malentendu ne se réduit pas à un malentendu conversationnel<sup>158</sup>, ni même à une mésentente ou à un dialogue de sourds, mais bien davantage à l'histoire interactionnelle partagée passée (et ce à très court terme). Le malentendu est alors inhérent au mécanisme de la relation et la façonne bien au-delà du contenu discursif ou linguistique. Il émerge du déséquilibre du rapport interactionnel lui-même et donc des attentes subjectives de chacun<sup>159</sup>. Des entretiens, une observation du fonctionnement institutionnel, un suivi spécifique de tous les acteurs permettraient de mieux comprendre tous les enjeux idéologiques et leurs conséquences dans l'interaction verbale. Autrement dit, ce travail a mis en lumière ma principale limite, l'absence d'une analyse ethnographique spécifique et complète pour obtenir des réponses aux questions restées en suspens.

---

<sup>158</sup> De causalité inférentielle ou encore situationnelle, ni même à une ambiguïté, à un phénomène de double sens ou au résultat de la polysémie.

<sup>159</sup> Une enseignante qui attend de ses élèves un certain comportement, conformément au contrat pédagogique, qui alimente un passif de discrédit, d'impartialité potentielle vs un élève qui attend de son enseignante qu'elle lui donne la parole, là encore conformément au contrat didactique, pour répondre à sa question.

Malentendus et relation interpersonnelle s'entrecroisent ainsi dans un jeu de frontières dont la relation interdiscursive devient un révélateur. Dans son article de 2016, Anton Näf montre ainsi, en opposition aux travaux de Antoine Culioli (1990), que le malentendu est un cas rare et non « le cas normal » de la communication. Cette auteure explique et décrit en quoi les causes du malentendu sont déjouées par la situation de communication elle-même mais aussi, et notamment, par les phénomènes de redondances. Contrairement à Anton Näf, je m'éloigne du contenu strictement discursif de l'interaction et je fais glisser le malentendu de l'échange à son origine et à ce qui a transformé ses règles de fonctionnement. Ainsi, les attentes de l'un vis-à-vis de l'autre, l'enseignante, ont été changées (momentanément à tout le moins) alors que pour l'autre, l'élève, rien n'a potentiellement changé. De fait, le contexte, au sens strict, n'est plus partagé par les deux interactants en présence<sup>160</sup>, il y a malentendu sur le contenu même du contexte dans lequel vient s'insérer l'échange. Suite à mes échanges avec Claudine Moïse, je me questionne aujourd'hui sur la justesse du terme. Le malentendu sur le contenu du contexte serait plutôt une controverse ou une mésentente (l'élève ayant dans ce cas bien conscience qu'il n'est pas dans les clous attendus). Cette entrée changerait la perspective d'analyse. Si le malentendu met l'accent sur la non reconnaissance des normes, la controverse ou la mésentente permettrait de discuter les normes elles-mêmes et de leur pertinence.

Par conséquent, l'importance de travailler en amont à l'élaboration d'une relation interpersonnelle et interdiscursive apparaît comme incontournable. Celle-ci doit reposer sur des règles claires, spécifiques, explicites et partagées du fonctionnement de fond et de forme de la vie de classe afin de favoriser la résolution des malentendus voire de ne pas les laisser émerger lors de l'interaction, en un mot d'éviter les pièges d'un conflit potentiel.

### **3.6 Normes interactionnelles et variation des pratiques linguistiques des enseignants**

Un travail mené conduit avec ma collègue Nolwenn Lorenzi en 2015 [doc16] me semble singulier et pourrait même être considéré comme accessoire par rapport à l'analyse strictement interactionnelle et pragmatique de la montée en tension. Cependant, et avant d'aborder la typologie des formes de montées en tension verbale, il m'apparut nécessaire d'apporter un éclairage sur les pratiques des enseignants.

---

<sup>160</sup> Voir l'exemple 2 où l'enseignante se focalise sur le comportement de l'élève précédent l'échange tandis que l'élève se centre sur l'échange lui-même.

J'ai questionné le devenir de l'interaction conflictuelle au regard de normes interactionnelles selon qu'elles soient ou non partagées par les interlocuteurs. Les résultats ont montré l'existence de normes interactionnelles répondant à des règles de fonctionnement (contrat de communication) symbolisant l'autorité éducative ou l'autorité autoritariste. Ces normes interactionnelles<sup>161</sup> s'articulent avec des procédés caractérisant la relation entre enseignant et élèves (impact relationnel). Au final, il s'avère que les normes interactionnelles des enseignants s'articulent avec des procédés relationnels qui jouent un rôle essentiel dans la résolution ou au contraire dans l'exacerbation des nœuds de cristallisation de la tension.

<b>Normes interactionnelles</b>	<b>Pratiques favorisant la résolution de la tension verbale</b>	<b>Pratiques favorisant la montée en tension verbale</b>
<b>Cadre et procédés relationnels</b>	- taxèmes de relation - ménagements des faces (politesse linguistique) - autorité éducative	- taxèmes de position - menaces aux faces (impolitesse linguistique) - autorité autoritariste
<b>Gestion énonciative de la rupture</b>	- co-énonciation et recherche d'attention conjointe	- sur-énonciation et recherche de soumission
<b>Genres discursifs et forme de la tension verbale</b>	- montée en tension argumentative (directe ou indirecte) à visée de coopération	-montées en tension fulgurante, polémique à charge (directe et indirecte)

Les résultats indiquent que lorsque les normes interactionnelles sont partagées (reconnues), elles se réalisent à travers des procédés discursifs de co-énonciation permettant de gérer positivement la tension. Au contraire, lorsque les normes interactionnelles ne sont pas partagées (différenciées), elles se réalisent à travers des procédés discursifs fortement conflictuels

### **Pour conclure**

Ainsi, dans ma démarche de recherche, je suis partie de l'observation des AL constitutifs de nœuds de tension, ce qui m'a permis de mieux pouvoir décrire et décoder la montée en tension.

---

<sup>161</sup> Cadre interactionnel vers lequel s'orientent les participants à travers leur recours à des procédés linguistiques relationnels – ex : marqueurs de (im)politesse linguistique- mais aussi par les genres discursifs -ex : argumentation vs polémique- et le déroulement de l'interaction verbale eu égard à la gestion de la rupture interactionnelle -co-énonciation vs sur-énonciation-).

J'ai pu observer, à travers l'analyse de mes corpus, que la montée en tension est souvent localisée dans la parole de l'enseignante et ne donne pas systématiquement lieu à une réponse de l'élève. Toutefois, selon la forme prise par l'AL et celle de la montée tension, la quantité globale d'émergence de nœuds tout au long d'une heure de cours était différente suivant les enseignants y compris dans un même établissement scolaire. C'est ici une des raisons pour lesquelles j'ai principalement porté mon attention sur le contenu discursif et linguistique de l'intervention de l'enseignant en me demandant notamment s'il incluait (par co-énonciation) ou pas (par sur-énonciation) un espace pour l'élève. Les nœuds de tension sur une heure de cours se sont avérés moins nombreux dans le premier que dans le second cas. Dans le premier cas, j'ai alors considéré la tension comme négociée et positive pour l'interaction. Au contraire, dans le second cas, je l'ai considérée comme non négociée et négative pour l'interaction.

Une fois explicités les marqueurs de relation interdiscursive, il m'est apparu possible de commencer à élaborer une modélisation de la montée en tension verbale, c'est-à-dire la dynamique de la relation interdiscursive en contexte de tension (potentielle ou avérée). Si j'ai commencé mes études sur la relation interdiscursive en recherchant des indicateurs, j'ai finalement pu proposer une modélisation du système en fonctionnement que j'ai progressivement améliorée. Cette modélisation a vu le jour en croisant les résultats obtenus quant à l'étude des taxèmes, notamment des AL, mais aussi des fonctionnements discursifs que j'avais commencé à identifier de façon spécifique.

## 4. La modélisation de la montée en tension verbale

Dès ma thèse, j'ai commencé à élaborer les points clefs de la montée en tension verbale qui, si elle est liée au climat général de la communication propre à un enseignant et sa classe (Galatolo et Mizzau, p. 1998), se subdivise néanmoins en quatre étapes distinctes. Nous avons décrit ses étapes avec mes collègues Nathalie Auger, Claudine Moïse et Béatrice Fracchiolla (2010[doc3]) aboutissant à un schéma prototypique de violence verbale : violence potentielle (propre à chaque individu et dépendant de ce qui constitue en amont le contexte à réaliser), violence embryonnaire (le point de rupture, le nœud initial de la tension contextualisée), violence cristallisée (la réalisation de la montée en tension) et violence physique. Cependant, à chacune de ces étapes, des phénomènes de réparation peuvent intervenir et désamorcer la montée en tension. La rupture s'actualise donc en différentes formes et aboutit ou pas à la négociation, c'est-à-dire à la réparation du moment de tension (nœud de tension interactionnelle) qui permet de poursuivre l'interaction dans le sens d'un projet commun. Ces différentes formes peuvent être modélisées en termes de montée en tension. Avec l'équipe de Claudine Moïse, nous avons étudié ces moments de ruptures interactionnelles qui nous ont conduites à proposer une modélisation de la montée en tension vers la violence verbale (Fracchiolla, Moïse, Romain et Auger, 2013ab[doc35 ; doc2]).

Nous avons ainsi modélisé la montée en tension conflictuelle à travers une typologie des formes de montée en tension selon qu'elle est fulgurante (montée en tension contextualisée se déclinant en différentes étapes marquées par des déclencheurs de conflit, des marqueurs discursifs de rupture et des AL dépréciatifs direct à visée de domination), polémique (montée en tension reposant sur des AL indirects et implicites, une argumentation et des figures de rhétorique à visée polémique et persuasive) et/ou détournée (montée en tension qui s'actualise dans des interactions feintes et ambiguës à valeur illocutoire contraire et enchâssées à des fins de manipulation et de harcèlement) (Auger, Fracchiolla, Moïse et Romain, 2008[doc1] ; Moïse, Auger, Fracchiolla et Romain, 2008[doc34] ; Fracchiolla, Moïse, Romain et Auger, 2013ab[doc35 ; doc2]). C'est cette modélisation que je vais maintenant présenter.

Dans mon acception, la montée en tension verbale prend en compte à la fois la négociation et la non négociation. J'ai donc décrit ce qui se produisait à partir de l'émergence verbale, linguistique, du (premier) nœud de tension dans l'échange. Parfois ce nœud de tension est localisé dans l'intervention de l'enseignant et rend compte d'un comportement non verbal de l'élève ; il peut alors générer par sa verbalisation une montée en tension par et dans

l'intervention de l'enseignant<sup>162</sup>. Cette intervention ne va pas systématiquement donner lieu à un échange, l'élève pouvant, ce qui est très souvent le cas dans mes corpus, ne pas répondre, ne pas réagir à la tension verbale. Néanmoins, il s'agit bien là d'une montée en tension générée par un déclencheur verbal ou non verbal du côté de l'élève sans pour autant que ce contenu soit nécessairement intentionnellement menaçant. Cependant, il crée bien une tension puisque l'enseignant menace l'élève en réaction à ce contenu. Je citerai ici des exemples déjà évoqués plus haut. Dans le cas de non négociation, il peut s'agir par exemple d'un énième retard d'un élève intervenant au début de la matinée de classe tel que dans l'exemple suivant :

P. : tu es encore en retard  
(Corpus Interactions-MRS&Vitrolles-Collège)

ou bien de la réussite à une activité avec un autre enseignant qui devient une occasion de disqualification ironique des élèves concernés :

P. : oh mon dieu E. a travaillé, S. a travaillé, demain il pleut des grenouilles!  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

Ou encore d'une injonction de se taire alors que l'élève discute en aparté :

P. : tais-toi !  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

Concernant le cas de négociation, je citerai l'exemple suivant qui rend compte de la réaction d'un enseignant à une discussion en aparté par une élève lui tournant le dos tandis qu'il présente le déroulé de l'activité à venir. Il va l'interpeller dans un premier temps par son prénom. L'élève va reprendre sa place mais en levant les yeux au ciel :

P. : A./ ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/ [...]  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

Ainsi le système de la montée en tension repose sur un fonctionnement qui n'est pas homogène. J'ai donc procédé à l'élaboration d'une typologie pour le domaine des interactions verbales pédaogo-didactiques à partir de mes travaux sur la place occupée par la répétition (Romain et Rey, 2014[doc6]) et les stratégies d'affirmation (Romain et Rey, 2016a[doc8]), sur le

---

<sup>162</sup> Identification verbale du nœud accompagnée d'une argumentation polémique ou non polémique, directe ou indirecte, ou encore de fulgurance).

malentendu (Auger et Romain, 2010[doc12] ; Lorenzi et Romain, 2015[doc7]), sur la mimogestualité (Romain, Azaoui et Rey, 2018[doc10] ; Romain, Rey et Lex, 2018[doc11]), sur le profil ou usage discursif des enseignants.

#### 4.1 Une typologie des enseignants

Comme je l'ai présenté dans la section précédente, les résultats de mes différentes études m'ont permis de décrire deux profils ou usages discursifs différenciés observés chez les enseignants. J'ai distingué le profil argumentatif ou co-énoncé du profil polémique ou sur-énoncé. A partir de là, j'ai identifié les montées en tension en fonction de l'intensité explicite de l'attaque jusqu'à la dimension implicite. Et de fait, j'ai pu distinguer les formes non négociées des formes négociées.

Afin de mieux explorer ces deux profils ou usages discursifs, j'ai questionné quatre couples d'éléments qui ont été déterminants pour l'identification des différentes formes de montée en tension : menace implicite vs menace explicite ; menace portant sur l'objet ou sur la personne ; place faite à la signification ou au sens ; présence de taxèmes de relation ou de taxèmes de position.

A partir de ces éléments, j'ai posé les principes suivants :

- 1) Plus la face est menacée explicitement<sup>163</sup>, plus je considère que l'impact interactionnel est négatif en ce qu'il amène très rapidement à des injonctions et sanctions ; et inversement.
- 2) Plus la menace est orientée sur la personne<sup>164</sup> plus je considère que l'impact interactionnel négatif est grand. Au contraire, plus elle est orientée sur l'objet plus je considère que l'impact est réduit. Je considère par ailleurs que la menace sur l'être est la plus forte qu'elle soit implicite ou explicite puisque dans ce cas elle dépasse l'instant T considéré.
- 3) Lorsque le sens est pourvu de signification<sup>165</sup>, la tension s'apaise, les AL sont rassurants et ménagent la face. Au contraire, lorsque le sens est dépourvu de signification, la tension s'aggrave, un point de vue est imposé à l'autre par des AL menaçants. J'associe la signification

---

<sup>163</sup> Menace sur ce que l'individu « est » ou reproche de la réalisation inefficace d'une activité avec focalisation sur l'incompétence, éventuellement répétitive, de l'individu.

<sup>164</sup> Menace sur ce que l'individu « est » ou reproche de la réalisation inefficace d'une activité avec focalisation sur l'incompétence, éventuellement répétitive, de l'individu.

<sup>165</sup> J'ai travaillé ces notions de sens et signification avec ma collègue Véronique Rey (2016b[doc5]) et je reviendrai plus précisément dessus lors de la sous-section 6.2 de cette synthèse.

à la co-énonciation et au contenu « argumentatif » à visée coopérative et négociatrice, faisant référence à une attention conjointe. Au contraire, j'associe au sens, un contenu strictement « informatif » à visée autoritariste, c'est-à-dire à exécuter sans référence à un partage de savoir, à une attention conjointe quelconque. Autrement dit, on trouve une trace d'un projet interactionnel commun lorsqu'il y a signification tandis que cette trace sera absente du sens qui renverra à une information (injonction) unilatérale.

4) Enfin je considère que les taxèmes à valeur de relation<sup>166</sup> sont constitués par des outils linguistiques et discursifs rassurants, ménageant la face. Au contraire les taxèmes à valeur de position<sup>167</sup> sont constitués par des outils linguistiques et discursifs menaçants, ne ménageant pas la face explicitement ou implicitement.

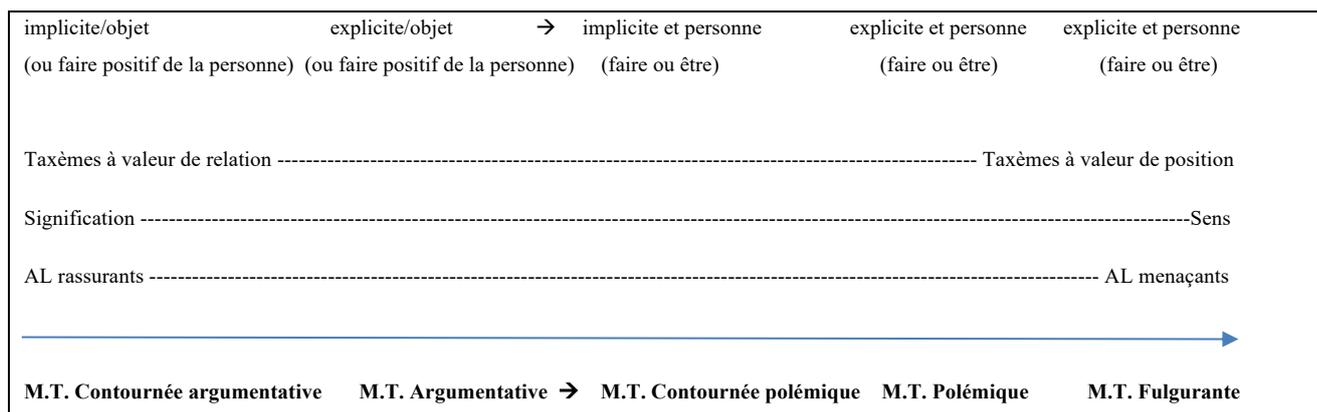
#### **4.1.1 Les différentes montées en tension**

Mes recherches m'ont ainsi permis de dresser une classification des différentes formes de montée en tension. La montée en tension que j'ai décrite repose sur un continuum allant de la plus ou moins grande réussite à l'échec lors de l'élaboration d'une relation interdiscursive positive (respect des faces, politesse linguistique, co-énonciation, etc.). J'ai ainsi pris comme indicateurs la dimension explicite ou implicite, l'objet ou la personne, les taxèmes à valeur de relation ou les taxèmes à valeur de position, le recours à la signification ou au sens, les AL rassurants ou menaçants. J'ai alors identifié un continuum de la montée en tension vers la violence verbale à partir d'exemples issus de mon corpus en milieu scolaire. J'ai présenté les formes prises par la montée en tension de la moins violente à la plus violente, de la montée en tension négociée à la montée en tension avérée. Les cinq formes obtenues m'ont permis de décrire la montée en tension verbale allant de la montée en tension contournée argumentative à la montée en tension fulgurante. Ces formes, qui peuvent se combiner, se regroupent en deux ensembles : l'un favorisant une issue positive à la tension et l'autre favorisant une issue négative voire une rupture interactionnelle.

---

<sup>166</sup> Autorité, coopération, négociation, consensus rendant compte de politesse linguistique.

<sup>167</sup> Autoritarisme, relation dissymétrique, agonalité rendant compte d'impolitesse linguistique.



M.T. : montée en tension

Avant de présenter ces différentes formes, je souhaite ici dire quelques mots des notions d'argumentation et de polémique dans la perspective de la présentation de ce continuum. Ruth Amossy (2008, p. 27) décrit la polémique de la façon suivante :

« il s'agit bien d'un mode de gestion des conflits par la polarisation extrême et la confrontation radicale des positions antagonistes. Dans ce sens, on peut poser avec Dominique Garand, qu'il est fondé sur le conflit plus que sur la violence verbale : « toute parole polémique est issue du conflictuel (1998, p. 216) », « le texte polémique sert [...] au traitement langagier du conflictuel brut : il en est la socialisation, la lecture, l'interprétation performative » (1998, p. 222). Dans cette perspective, la violence verbale est un attribut fréquent, mais non obligé, de l'échange polémique, alors que la polarisation des positions et leur confrontation brutale sont un mode de gestion du conflit constitutif de la polémique »

Cette auteure poursuit en précisant que

« la polémique serait donc un mode verbal de gestion des conflits qui met l'accent sur l'antagonisme et l'incommensurabilité des points de vue opposés. Elle exacerbe et radicalise ainsi la confrontation qui se trouve au cœur de l'activité argumentative. Pour autant, l'argumentation (contrairement à la polémique) n'est pas forcément agonale, et la guerre n'est pas le modèle de toute opposition. On peut considérer le discours polémique comme l'une des modalités de l'argumentation, dans une conception modulaire qui définit celle-ci comme un continuum allant de l'inflexion donnée à des façons de voir et de la construction des réponses, au choc des thèses antagonistes. Il se situerait à l'un des pôles du continuum, voire à l'extrême limite de ses possibles. » (Amossy, 2008, p. 27-28).

Par conséquent, avec la polémique on quitte le plus souvent le ménagement de la face, on ne recherche plus ou pas la coopération, mais on reste dans l'échange alors que lorsqu'on bascule dans la violence verbale fulgurante on quitte l'échange car on vise la destruction définitive de la parole de l'autre en termes de rupture.

Ainsi donc, à partir de la modélisation de la montée en tension verbale que nous avons conduite avec mes collègues Béatrice Fracchiolla, Claudine Moïse et Nathalie Auger (2013ab [**doc35 ; doc2**]), j'ai aménagé plus spécifiquement cette formalisation pour les besoins de l'analyse des

ruptures interactionnelles en classe en prenant en compte la dimension négociation vs la dimension non négociation. J'ai ainsi élaboré une typologie des montées en tension qui est composée de cinq formes distinctes qui se répartissent en fonction des deux profils précédemment décrits (reposant sur la négociation ou pas) mais qui ne s'exclut pas pour autant<sup>168</sup> (Rey, Romain et DeMartino, 2013[doc14], 2015[doc30] ; Romain et Rey, 2014[doc6], 2016ab[doc8 ; doc5], 2017a[doc17], *soumis* ; Romain et Lorenzi, 2015[doc16]).

### **La montée en tension verbale ne favorisant pas une issue positive à la tension**

La montée en tension ne reposant pas sur la négociation (absence de réparation du nœud de tension par co-énonciation et recherche de coopération) se décompose en trois formes distinctes :

#### ***La montée en tension fulgurante : AL direct menaçant explicite***

Elle est caractérisée par des AL dépréciatifs à visée d'injonction de faire comme dans les exemples suivants :

Ex 6 : Théo ! / oui / le contrat tu l'as ou pas ? / oui / ben dépêche-toi !

Ex 7 : Tais-toi !

Ex 8 : Donne-moi ton carnet !

Ces trois exemples (Corpus Interactions-Orange-Lycée) rendent compte d'injonctions impératives à l'adresse de l'élève : l'enseignante ordonne à l'élève de sortir un contrat, se taire et donner un carnet. La menace porte sur la contrainte du faire. Ces AL sont explicites et menaçants. On observe l'adresse injonctive directe de l'enseignante à l'élève « tu », « toi », impératif seconde personne du singulier. La relation hiérarchique est clairement convoquée ici.

#### ***La montée en tension polémique : AL direct menaçant explicite***

Elle est caractérisée par une argumentation polémique à charge comme dans l'exemple « Je m'en fous/tiens-toi correctement » (Corpus Oral-Vitrolles-EM&EE). Dans cet exemple, on observe la présence d'une injonction de faire accompagnée de deux marqueurs de polémique dépréciative : « je m'en fous » (registre discursif familier réfutant toute explication de l'élève) et « correctement » (adverbe péjoratif qui menace la face de l'élève puisqu'il lui signifie qu'il méconnaît le comportement « correct » attendu en classe).

---

<sup>168</sup> Ces travaux s'accordent tous sur le fait que les formes de montée en tension ainsi décrites ne s'excluent pas les unes des autres. Si elles peuvent apparaître isolément, elles peuvent aussi apparaître sous forme de combinaisons multiples.

Plus précisément :

Ex 1 : Tu as raté ton exercice ! Tu n'as pas écouté les consignes !

Ex 2 : Je t'ai dit de prendre ton cahier vert! Tu n'écoutes jamais rien!

Dans ces deux exemples (Corpus Interactions-MRS-CM2), on peut observer que l'enseignant a recours à une assertion explicite déclarative à visée de reproche. Il ne recherche pas tant un « faire faire » (« Fais correctement ton exercice ! » ou « Prends ton cahier vert ! »), qu'à formuler un reproche voire un jugement<sup>169</sup>. Il porte sa menace sur la personne de l'élève<sup>170</sup> - ce n'est pas l'exercice par lui-même qui est visé mais plus exactement le comportement plus général de l'élève, l'orientation vise la réprimande et non la réparation. L'AL est menaçant, sur-énoncé et articulé entre un « je » vs un « tu » relevant d'une relation hiérarchique autoritaire.

***La montée en tension contournée à visée de polémique : acte de langage indirect menaçant implicite***

Elle correspondrait à la montée en tension polémique du modèle initial cité plus haut. Cette montée en tension concerne toujours les AL indirects et la dimension implicite du langage, les figures de rhétorique à visée de polémique notamment. L'exemple suivant en est une illustration : « donc↑ tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul↑ », Corpus Interactions-MRS-CM2.

A ce stade, je signalerai que pour les besoins de l'analyse de l'interaction pédago-didactique, j'ai choisi de différencier les arguments polémiques directs/explicites (que j'ai rangés dans la montée en tension polémique) des arguments polémiques indirects/implicites. Car pour ces derniers, j'ai encore choisi de distinguer ceux pour lesquels la dimension implicite correspond à un procédé de ménagement des faces, dans une visée de négociation, de ménagement des faces et de coopération et ceux pour lesquels elle correspond au contraire à un moyen d'exacerber le conflit.

Prenons les exemples suivants :

Ex 3 : Si vous voulez on s'en va, on vous laisse (deux élèves discutent ensemble pendant que l'enseignante explique le contenu du cours)

Ex 4 : Oh mon dieu E. a travaillé/ S. a travaillé/ demain il pleut des grenouilles!

Ex 5 : Le devoir était pourtant simple (l'enseignante tend son devoir à l'élève)

---

<sup>169</sup> Menace explicite qui porte principalement sur la personne à travers son « faire non satisfait » : un discrédit voire une disqualification est ainsi adressé·e par l'enseignante à l'élève.

<sup>170</sup> Le faire et l'être dans le premier exemple, et le faire dans le second.

Ces trois exemples (Corpus Interactions-MRS-CM2 pour les deux premiers et Corpus Interactions-MRS-EE pour le troisième) rendent compte chacun d'une dimension implicite qui véhicule un contenu polémique à charge de l'élève auquel il est adressé. Chaque exemple est constitué à partir d'AL indirects menaçants (injonction, reproche voire moquerie). Dans le premier exemple, en termes d'adresse, on observe l'opposition entre le « on » (l'enseignante et le reste de la classe) *vs* le « vous » (les deux élèves qui discutent entre eux pendant que l'enseignante parle). Dans le deuxième exemple, l'enseignante procède par délocution, c'est-à-dire qu'elle cite les élèves sans s'adresser directement à eux, mais à la classe témoin. En procédant de la sorte, elle produit une menace significative à leur face. Enfin, dans le troisième exemple, l'élève n'est pas interpellé bien que l'énoncé de l'enseignante lui soit adressé sans prise de parole possible<sup>171</sup>.

Ainsi dans l'exemple 3, il ne s'agit pas d'une question fermée à laquelle l'élève pourrait répondre par « oui ». En réalité, l'AL n'est pas une question mais une injonction de se taire. L'AL est indirect. Il s'agit d'une assertion ironique. Le faire de la personne est visé davantage que son être puisque la tension vise la discussion inopportune des deux élèves pendant le cours. L'AL est menaçant puisque la réponse est nécessairement contrainte du fait du contexte dissymétrique. Dans ce contexte précis, je dirai que l'AL indirect ménage certes la menace portée à autrui, puisqu'il la dissimule en partie, mais le recours par l'enseignante à de l'implicite rend visible la dimension menaçante. En effet, par un effet de provocation ironique, il met directement en lumière l'être (« Vous n'avez pas le pouvoir de me dire non, vous devez vous taire ») et positionne le faire dans l'ombre. La formule conventionnelle « Si vous voulez on s'en va / on vous laisse » est structurée par un AL indirect conventionnel par lequel v2 se substitue à v1.

De même, dans l'exemple 4, l'assertion de l'enseignante relève là aussi d'une formule conventionnelle qui dit tout autre chose que son contenu littéral<sup>172</sup>. L'enseignante recourt là aussi à une formule conventionnelle qui donne naissance à un AL indirect conventionnel par lequel v2 se substitue à v1.

Enfin l'exemple 5 est une assertion dont la dimension implicite est présente dans le recours au marqueur d'opposition « pourtant ». Cet adverbe présuppose, au-delà de la simplicité du devoir,

---

<sup>171</sup> L'enseignante lui rend son devoir et commente sa mauvaise note par la formulation « Le devoir était pourtant simple ».

<sup>172</sup> Il ne s'agit pas tant d'une assertion que d'une ironie, l'enseignante dit *a minima* « cela est impossible que ces élèves aient travaillé ».

que l'élève aurait dû réussir ce travail, son résultat est inattendu au vu de la simplicité de la tâche à accomplir, l'enseignante est étonnée : « tu devais le réussir ». L'enseignante formule donc une assertion à valeur de reproche : « Le devoir était simple et donc tu auras dû le réussir. Il n'y a pas d'explication possible, tu aurais vraiment dû le réussir ». Dans cet exemple, v2 vient spécifier v1.

Dans ces deux derniers exemples (4, 5), tout comme dans le premier, la disqualification (par rapport à une compétence, à un territoire) voire le discrédit porte sur le faire et touche directement l'être à travers le reproche ironique pour l'exemple 4<sup>173</sup> et pour l'exemple 5<sup>174</sup>.

### **La montée en tension verbale favorisant une issue positive à la tension**

La montée en tension reposant sur la négociation se décompose quant à elle également en deux formes de montée en tension verbale visant le désamorçage de la tension et non pas son exacerbation.

### **La montée en tension argumentative : acte de langage menaçant explicite**

Cette forme rend compte de façon imbriquée à la fois d'une tension et de sa résolution (en tout cas d'une recherche de négociation, de résolution du conflit). Elle repose sur des procédés argumentatifs qui ne sont pas à charge, ni même à décharge, mais qui visent à rappeler les règles de fonctionnement d'une activité ou encore les rôles de chacun, etc. Autrement, il est fait ici appel à des éléments objectifs, connus et partagés de tous, et visant une relation interpersonnelle spécifique, pré-établie en quelque sorte comme dans l'extrait suivant où l'enseignante rappelle les règles de fonctionnement de l'activité qui ont déjà été verbalisées et qui font donc l'objet d'un savoir commun, partagé « bien + je rappelle + que + le binôme + ne s'occupe pas ne dit ne ni de ce qu'il y a devant derrière à côté/ il travaille + ensemble/ le binôme/ travaille/ ensemble + seul + pas avec ceux qui sont derrière » (Corpus Interactions-MRS-CM2).

Prenons encore l'exemple suivant :

Ex 10 : D./ tu dois écouter ce que j'explique/ c'est important d'écouter ce que j'explique/ car ensuite vous en aurez besoin pour comprendre et réaliser l'exercice

---

<sup>173</sup> L'élève ne travaille quasiment jamais.

<sup>174</sup> L'élève a des difficultés en termes d'apprentissage et de comportement.

Cette dernière montée en tension (Corpus Interactions-MRS-EE) rend compte de la présence d'un nœud de tension. Cependant, ce nœud se résout explicitement dans l'interaction verbale. Le propos de l'enseignant est constitutif d'une assertion visant un « faire faire » à l'élève. L'enseignant évoque le nœud de tension (l'élève doit écouter l'enseignant qui explique) et le contextualise dans un cadre interactionnel spécifique où chacun a un rôle et une place orientés vers une réalisation commune<sup>175</sup>. L'objet de la tension est explicité et finalement dénoué par le raisonnement qui rend à chacun sa place et son rôle complémentaires. La personne de l'élève n'est pas menacée. Le faire de l'élève est rappelé voire même valorisé en termes de réussite scolaire. L'enseignant menace certes la face de l'élève<sup>176</sup> mais il redéfinit les places de chacun dans le cadre d'une interaction qui se veut complémentaire, où chacun a un rôle précis à jouer. Il négocie, argumente son propos par la raison et non par la polémique donnant ainsi à l'élève la possibilité de réintégrer le rôle et la place attendus sans dommage et l'interaction peut ainsi se poursuivre<sup>177</sup>. Son AL est en cela bien plus rassurant que menaçant. On observe qu'il utilise le « tu » vs le « je » dans une perspective coopérative et non pas hiérarchique comme cela est le cas dans l'exemple 2.

### ***La montée en tension contournée à visée de coopération***

Cette dernière forme rend compte d'une tension qui réside dans la dimension implicite du langage tout comme cela est le cas pour la montée en tension contournée à visée de polémique. Cependant, elle ne vise pas une exacerbation du conflit mais participe au ménagement des faces. Elle agit alors comme un procédé de politesse linguistique, comme cela est le cas dans l'exemple suivant où l'enseignante s'adresse à un élève qui regarde avec insistance par la fenêtre alors qu'elle est en train d'expliquer le cours : « M. écoute bien ce que j'explique/ on aura besoin de toi pour l'exercice » (Corpus Interactions-MRS-EE).

Cette montée en tension est ainsi constituée à la fois par un AL menaçant indirect (implicite et menaçant) et un AL explicite direct (explicite et rassurant) comme on peut le voir dans l'exemple suivant :

Ex 9 : M. écoute bien ce que j'explique/ on aura besoin de toi pour l'exercice (élève qui regarde par la fenêtre) (Corpus Interactions-MRS-EE)

---

<sup>175</sup> Il explicite l'enjeu de l'action en la positionnant dans le cadre du contrat pédago-didactique -rôle et place de chacun, intérêt de l'activité dans ce contexte-, argumentation orientée vers un projet interactionnel commun.

<sup>176</sup> Puisqu'il relève implicitement que l'élève n'écoute peut-être pas.

<sup>177</sup> Le nœud étant résolu ou dénoué.

Cet énoncé est constitutif d'une assertion visant le faire de la personne (être attentif pour aider) mais aussi l'être (valorisation de l'élève qui est considéré comme capable d'aider les autres). La personne est ici visée dans une orientation positive (valorisation vs reproche ou menace). On observe la présence d'un nœud de tension contextuel<sup>178</sup> qui est absent du contenu explicite de l'intervention de l'enseignante. Il est possible de reconstituer le contenu menaçant seulement grâce au contexte partagé<sup>179</sup>, la partie indirecte est constituée par un sous-entendu. En l'occurrence, v2 s'ajoute (« Tu n'écoutes pas ! ») à v1 (« On aura besoin de ton aide, on sait que tu peux nous aider, donc écoute bien »).

On traite la tension en substituant au nœud originel un nouveau nœud moins menaçant<sup>180</sup>. Le traitement du premier aurait pour effet de prendre le risque de discréditer (ou de disqualifier) autrui. Au contraire, le recours au second présente l'avantage de ménager voire de valoriser la face de l'autre. Contrairement à la montée en tension détournée à visée de polémique où l'AL menaçant prédominait, dans ce cas l'AL menaçant est véritablement ménagé par la valorisation que l'on octroie à la personne de l'élève.

### **Synthèse**

Ainsi, dans le cadre de l'analyse des interactions pédago-didactiques, le fil directeur de toutes mes recherches a été la compréhension et l'analyse des moments de rupture interactionnelle et de leurs réparations. Quelle est l'actualisation de la rupture interactionnelle en langue ? Comment aboutit-elle ou pas à une négociation que j'ai nommée positive ou plus exactement réussie ?

- Je considère une négociation comme réussie en ce qu'elle est coopérative et co-énoncée. Cela est ainsi le cas lorsqu'un enseignant explique l'intérêt pour un élève de produire une tâche spécifique<sup>181</sup> : l'élève fait alors partie intégrante de l'intervention pédago-didactique de l'enseignant et devient co-acteur de la négociation.

- Au contraire, je considère une négociation comme non réussie et négative pour la relation interpersonnelle lorsqu'elle n'est pas coopérative et sur-énoncée : le nœud de tension est résolu sans orientation coopérative et par sur-énonciation. Un des interlocuteurs impose son point de vue à son interlocuteur. Cela est le cas lorsqu'un enseignant ordonne à un élève d'écouter ce

---

<sup>178</sup> M. n'écoute pas l'enseignante et ses camarades, il n'est pas attentif à ce qui est en train de se passer dans la classe.

<sup>179</sup> Ce qui est en train de se passer, seules les parties en présence peuvent le reconstituer.

<sup>180</sup> Par exemple écouter pour aider un camarade est positif vs écouter car c'est ce que l'on doit faire en classe.

<sup>181</sup> Enjeux pour ses apprentissages, pour son année scolaire et rôle de chacun dans la classe.

qui se dit en classe<sup>182</sup>. Dans ce cas, je considère la rupture interdiscursive comme résolue<sup>183</sup> mais la relation interpersonnelle dissymétrique se trouve renforcée et propice à tension. La rupture interpersonnelle est finalement accentuée et la relation interdiscursive est souvent sujette à de nouvelles ruptures plus fréquentes<sup>184</sup>.

- J'ai encore pu observer un cas de ruptures interdiscursive et interpersonnelle, nettement moins fréquent, qui est constitutif d'une rupture avérée ou d'un échec de la négociation. Il apparaît lorsqu'un nœud de tension se renforce et accélère la réalisation d'un conflit qui s'enlise. J'ai alors observé la présence de deux sur-énonciations qui se répondent. Tel est le cas lorsqu'un enseignant ordonne à un élève de refaire un travail et que l'élève refuse de le refaire. Celui-ci invoque que la sonnerie a retenti et qu'il considère que le cours est terminé.

- Enfin, je citerai encore un cas périphérique, que je n'ai jamais pu observer directement dans mes corpus, qui consiste encore dans un échec de la négociation. Il s'agit du cas où l'enseignant entre dans une négociation coopérative, tente de réparer le nœud de tension mais n'y parvient pas. En effet, l'élève réagit négativement en adoptant un profil polémique visant le discrédit voire la disqualification de l'enseignant.

J'ai été amenée à décrire la rupture interactionnelle à travers la reconnaissance ou la non reconnaissance de trois principes que j'ai moi-même élaborés : le principe de négociation<sup>185</sup>, le principe de non coopération policée<sup>186</sup>, et le principe de non coopération<sup>187</sup>. Le premier principe correspond à la montée en tension détournée à visée de coopération et à la montée en tension argumentative. Le deuxième principe correspond à la montée en tension détournée à visée de polémique. Et le troisième principe correspond à la montée en tension polémique et à la montée en tension fulgurante. Dans cette description, la fonction de politesse linguistique (fonction du langage destinée à la gestion de la relation entre les faces en présence) occupe une place centrale. Je rappellerai ici que H. Paul Grice souligne qu'« il y a bien sûr toutes sortes d'autres règles (esthétiques, sociales ou morales) du genre : soyez poli, que les participants observent normalement dans les échanges parlés, et qui peuvent donner des implications non

---

<sup>182</sup> L'élève reste dans l'interaction péda-go-didactique par injonction, s'il réagit en retrouvant la position d'écoute attendue par l'enseignant.

<sup>183</sup> L'interaction péda-go-didactique attendue reprend son cours, le désordre est réparé par la convocation de la place institutionnelle de l'enseignant.

<sup>184</sup> Je signalerai que dans le cas de la négociation réussie, cela peut bien entendu être le cas. Cependant, cela est plus souvent le cas, dans les corpus que j'ai étudiés, lorsque les négociations non réussies sont prédominantes.

<sup>185</sup> Sur fond du principe de coopération, la rupture est négociée vers un projet commun ou négociation réussie ; relations interdiscursive et interpersonnelle sauvegardées.

<sup>186</sup> Rupture avérée tout en étant négociée en surface ou négociation non réussie mais rupture réparée ; seule la relation interdiscursive est sauvegardée.

<sup>187</sup> Rupture avérée et consommée, échec de toute négociation ; ni la relation interdiscursive ni la relation interpersonnelle ne sont sauvegardées.

conversationnelles » (1979, p. 62). Il reconnaît ainsi la place du principe de politesse dans l'échange conversationnel mais il ne l'inclut pas dans le contenu strictement informationnel, il le relègue davantage au domaine de l'implicature (Moeshler, 1985). Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992) le place au cœur de la relation interpersonnelle (1992, p. 159), visant à permettre la régulation de cette relation. Elle rappelle alors le caractère « linguistiquement pertinent » de la politesse, qui vise à ménager et à valoriser sa propre face. La politesse est à mon sens la pierre angulaire de toute interaction verbale humaine. Elle permet une lecture et une compréhension des situations de tension interactionnelle et donc des moments de rupture et de leur négociation (ou pas). Elle vise à mettre en lumière une certaine relation interpersonnelle au travers de la relation interdiscursive et informe de ce fait sur l'intention des locuteurs. Intention en termes de conduite d'une relation policée ou pas et en termes de coopération et finalement d'action conjointe valorisant la relation entre les interactants. Ainsi, le respect ou l'absence du respect de principe de politesse informe sur une certaine intention des locuteurs, lisible dans l'interaction verbale et facteur du contenu produit en retour par l'interlocuteur. Le principe de politesse a de fait un impact clef sur la relation interdiscursive et sur la relation interpersonnelle. Il permet ainsi de mieux comprendre les moments de rupture, leurs réparations ou au contraire leurs accentuations, etc. (positives et négatives) au regard du croisement des principes de coopération et de politesse.

Ainsi, les enjeux de mon axe d'étude ont d'abord été de mieux comprendre et de repérer les ruptures interactionnelles d'un point de vue linguistico-pragmatique. Il s'est agi d'identifier, en fonction de sa forme langagière (linguistique et discursive), l'impact de la forme de la rupture sur le devenir de l'interaction elle-même (l'interaction donne en cela à voir l'intention relationnelle de chacun et donc la relation). Enfin, de mieux comprendre la résolution réussie de la tension : reconnaître, anticiper ou gérer le nœud de tension tout en gardant le propos orienté dans le sens d'un projet interactionnel commun.

Mais il est aussi une intention que l'on ne peut repérer dans l'interaction. Je reviendrai sur cette notion dans la sixième section de ma synthèse. Pour l'instant, je vais poursuivre la description de la modélisation de la montée en tension verbale en classe en m'attardant sur deux indicateurs qui ont particulièrement attiré mon attention une fois la modélisation posée : il s'agit de la répétition et de l'affirmation.

## 4.1.2 La répétition et la stratégie d'affirmation

### *La place occupée par la répétition*

En 2014, avec ma collègue Véronique Rey ([doc6]), en reprenant mon corpus, nous avons questionné la place de la répétition. Elle intervient régulièrement dans les montées en tension non coopératives<sup>188</sup> et qu'elle constitue même l'essentiel de son matériel discursif. Elle porte sur l'injonction constitutive de la sanction ou encore sur la cause de la tension elle-même et se produit à différentes étapes de l'échange, début, milieu et fin. Par ailleurs, si elle n'était pas contextualisée d'un point de vue argumentatif, elle l'était en revanche du point de vue injonctif. Dans le cadre d'une montée en tension non coopérative, l'enjeu interactionnel de la répétition n'est pas alors de créer de la co-énonciation avec l'élève. Au contraire, il est tout à la fois de discréditer et de sanctionner l'élève en imposant un point de vue sur-énoncé renforcé par des répétitions d'injonction. La répétition constitue ainsi l'un des procédés discursifs clefs pour mettre au premier plan le point de vue sur-énoncé de l'enseignant. Ainsi, j'ai pu poser un lien entre la forme de la montée en tension, le type d'énonciation et la présence de la répétition. J'ai établi qu'une montée en tension argumentée va de pair avec une co-énonciation négociée où la répétition intervient seulement en amont du développement argumenté, voire dans le cadre d'une première tension fulgurante. Elle porte sur le comportement critiqué de l'élève ou sur l'injonction qui va par la suite être objectivée et argumentée. Au contraire, une montée en tension fulgurante, polémique à charge, et/ou détournée polémique va/vont de pair avec une sur-énonciation discréditante (discordante et divergente) et des répétitions d'injonction<sup>189</sup> marquant ainsi les différents moments de la montée en tension.

<b>Rôle de la répétition dans la montée en tension : signe d'alerte de tension négative</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>■ M.T. argumentée</li><li>■ Co-énonciation négociée (convergence des postures)</li><li>■ Répétition en amont ou dans le récit argumentatif orientée vers un objet de négociation visant l'attention conjointe</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ M.T. fulgurante / polémique /détournée</li><li>■ Sur-énonciation discréditante</li><li>■ Répétition tout au long de la polémique à charge</li><li>■ Répétitions d'injonctions supplémentaires</li></ul>

<sup>188</sup> Montées en tension polémique à charge, fulgurante et/ou détournée.

<sup>189</sup> Constitutives de l'essentiel du matériel discursif.

A l'issue de ce travail, et comme Diane Vincent, Marty Laforest et Olivier Turbide (2005) l'ont montré lors de l'étude d'un corpus issu de la trash radio, j'ai posé que la répétition intervient comme facteur aggravant dans le cadre de la montée en tension en classe : elle est systématiquement présente à l'oral dans les différentes formes de montées en tension. Cependant, en fonction de la forme prise par la montée en tension, elle occupera une place centrale (montées en tension fulgurante, détournée ou encore polémique à charge) ou au contraire périphérique (montée en tension argumentative à visée de coopération et de négociation).

Dans le cadre d'interactions pédaogo-didactiques, la répétition pourrait ainsi constituer un marqueur énonciatif déterminant pour créer « une alerte » pour l'enseignant puisqu'elle marque une intention agonale qui met potentiellement en danger la relation interdiscursive et donc la relation interpersonnelle.

### ***Les différentes stratégies d'affirmation***

Nous avons poursuivi notre travail en analysant la place de l'affirmation dans la montée en tension verbale (Romain et Rey, 2016a[doc8]). Cette nouvelle étude a amené à l'identification d'autant de stratégies d'affirmation que de formes de montée en tension. Ainsi, les formes de désaccord, systématiquement présentes, entre l'enseignant et son/ses élèves, sont toutes différentes. Elles sont parfois amplifiées par des menaces aggravées à la face d'autrui, tandis qu'elles sont aussi parfois atténuées, négociées par des procédés par des procédés adoucisseurs de menace, à visée de négociation et de coopération interactionnelle.

Avant de présenter les différentes formes d'affirmation identifiées, je vais apporter une précision sur le sens que j'ai choisi de donner à l'« affirmation » dans le cadre spécifique de cette étude. J'ai inclus sous le terme d'affirmation celui d'assertion. L'assertion désigne le «propos sur le monde » (Charaudeau, 2010, p. 553), positif ou négatif. Mais l'assertion désigne aussi « le procès d'énonciation [...] qui consiste pour le sujet parlant à décrire le degré de vérité ou le mode d'existence discursive d'un propos. » (Charaudeau, 2010, p. 553). Et elle identifie la catégorie de modalisation. J'ai par conséquent considéré que l'assertion est du côté de la spécificité énonciative d'un énoncé tandis que l'affirmation est du côté de la forme de l'énoncé (forme affirmative vs forme négative) et de celle de l'argumentation adoptée par le locuteur. Pour cette raison, bien que reposant sur des caractéristiques différenciées, j'ai choisi de ne pas les distinguer car elles présentaient un point commun, la place d'un individu dans une relation

avec autrui. J'ai donc considéré que le terme d'affirmation recouvrait tant un phénomène sémantique que des formes lexicales et syntaxiques, ou encore des marqueurs discursifs. Mais l'assertion assure aussi le fait que quelque chose est vrai en lien avec le positionnement de l'individu. Ainsi par exemple, l'énoncé négatif « Pierre ne fume plus » est une assertion qui contient elle-même une affirmation implicite « Pierre fumait ».

**Affirmation polémique directe et montée en tension polémique : AL direct ardent de premier degré, argumentation sur-énoncée et ad hominem**

Cette stratégie d'affirmation polémique est constituée par une affirmation d'un point de vue avec argumentation à charge (explicature) conduisant à une réfutation et un discrédit du point de vue d'autrui (implicature).

P. : D. ne m'interromps pas s'il te plaît / parce que lever le doigt pour parler aussitôt ça sert à rien  
(Corpus Interactions-MRS-EE)

L'enseignante formule un ordre « interdisant de faire » à l'élève. Cette négation produit une double affirmation présupposée de l'ordre de : « tu m'interromps » et « j'ai le pouvoir de te l'interdire ». Ainsi, ce qui est communiqué est le comportement inadéquat, inadapté aux règles de fonctionnement de la classe. Cette information est renforcée par l'argumentation à charge visant le discrédit et / ou la disqualification du « faire » de l'élève. L'argumentation à charge (affirmation explicite) porte sur quelque chose d'autre que la règle<sup>190</sup>, elle repose sur le comportement inutile (discrédité) de l'élève (« ça sert à rien ») et est renforcée par l'adverbe « aussitôt » qui aggrave le reproche, la remontrance faite à l'élève. Il est intéressant ici de souligner que l'on ne sait pas ce qui est premier comme nœud de tension : si c'est le fait d'interrompre l'enseignante, ou bien de l'interrompre d'une certaine manière. Plusieurs nœuds coexistent ici.

Ainsi, on observe à travers cet exemple :

- La présence d'AL ardents menaçants de premier degré<sup>191</sup> constitués par une interdiction assortie d'un argument à charge discréditant / disqualifiant. Ces AL sont directs.
- La présence d'une argumentation *ad hominem* : la personne à qui s'adresse l'AL menaçant est directement visée à charge de son comportement. Elle est critiquée sans référence à un potentiel consensus autour de règles partagées. Plusieurs nœuds de tension coexistent ou se superposent.

---

<sup>190</sup> Ne pas interrompre l'enseignante.

<sup>191</sup> Absence de procédés de ménagement de la face.

- L'affirmation polémique : affirmation du point de vue de l'enseignante assortie d'une argumentation polémique à charge de l'élève<sup>192</sup>. Dans cet exemple, on observe que l'affirmation est présupposée, issue de la négation, et vise la sur-énonciation
- La présence d'un énoncé complexe visant la mise en avant de la cause à travers un marqueur de cause (« parce que ») ainsi que des marqueurs péjoratifs constitués par la négation de l'intérêt de l'action produite par l'élève (« ça ne sert à rien ») et sa précipitation (« aussitôt ») ayant finalement pour effet d'orienter l'interprétation à charge de l'élève et de renforcer l'affirmation de discrédit et de disqualification qui pèse sur lui.

***Affirmation polémique indirecte et montée en tension détournée à visée de polémique : AL ardent de second degré (la polémique est indirecte), argumentation sur-énoncée et ad hominem.***

Cette stratégie d'affirmation polémique est constituée par une affirmation implicite d'un point de vue avec argumentation à charge reposant sur un discrédit voire une disqualification d'autrui (l'implicature prime sur l'explicature).

Ex : P. : donc↑ tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul↑  
(Corpus Interactions-MRS-EE)

Dans cet énoncé, ce qui est dit est : « si tu ne l'as pas touché, il s'est fait mal seul ». Il s'agit d'un constat argumentatif et de l'affirmation du responsable. La première affirmation a une valeur conclusive explicite (AL direct) contraire à ce qui est réellement communiqué dans l'implicite par la formulation convoquant le marqueur de relation (de liaison) à valeur de conclusion « donc » : « cela ne peut être que toi le responsable ». L'AL indirect est l'affirmation suivante : « tu es le responsable, dénonce-toi ! ». Cette seconde affirmation repose sur un procédé ironique. L'affirmation est polémique à charge implicite (AL indirect).

Cet exemple met en avant les caractéristiques suivantes :

- La présence d'AL ardents menaçants de second degré (ménagement par le caractère implicite de la menace, AL indirect).
- L'argumentation *ad hominem* : l'élève est considéré comme l'unique responsable et coupable du coup porté. A aucun moment, l'enseignante ne cherche un échange avec l'élève ou à tout le moins une explication.

---

<sup>192</sup> L'implicature et l'explicature ne font qu'un, œuvre dans la même direction : l'attaque menaçante.

- L'affirmation est polémique et repose davantage sur l'implicite que sur l'explicite : attaque menaçante, discrédit voire disqualification portant sur le passif conflictuel de l'élève<sup>193</sup>. On est en présence d'une sur-énonciation polémique.

- La présence de marqueurs renforçant l'interprétation à charge : double utilisation du marqueur de relation, de liaison « donc » à visée conclusive et renforcement de l'affirmation indirecte ironique (« tout seul »). Dans l'implicite, on est en présence d'AL indirect ironique.

#### *Affirmation par l'injonction impérative directe et montée en tension fulgurante*

AL direct ardent de premier degré avec argumentation sur-énoncée et *ad hominem*.

Cette stratégie d'affirmation polémique est constituée par une affirmation d'un point de vue en excluant celui de l'autre (discrédit voire disqualification d'autrui.)

Ex : P. : tais-toi !  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

L'énoncé de l'enseignante est constitué par un ordre : injonction (impératif) et exclamation (prosodie). Cette injonction de faire est elle-même constituée d'une double affirmation :

- L'enseignante affirme son positionnement à force de loi<sup>194</sup>. Elle joue de sa position haute pour verbaliser / asseoir un point de vue sur l'injonction de faire à visée de K.O. verbal pour l'élève. Elle en a le pouvoir et l'exerce. Cette affirmation est explicite (directe).

- Si l'enseignante dit « tais-toi », cela implique que l'élève parle ou conteste alors qu'il ne le devrait pas compte tenu de sa position d'élève. Par conséquent, l'injonction inclut une seconde affirmation implicite (indirecte) qui est la violation d'une règle interactionnelle du fonctionnement de la classe.

Plusieurs informations sont communiquées : l'affirmation d'un positionnement<sup>195</sup> et l'affirmation d'un non respect de règle<sup>196</sup>.

On observe une absence de ménagement des faces et une pluralité d'affirmations. Ces éléments sont marqués par l'injonction de faire et par la prosodie.

J'ai pu alors relever la présence des éléments suivants :

- Des AL menaçants ardents de premier degré (absence de procédés de ménagement des faces, AL directs).

---

<sup>193</sup> Il ne peut être que le coupable car il se bat régulièrement.

<sup>194</sup> Contexte spécifique au milieu scolaire, à l'interaction pédago-didactique, relation dissymétrique.

<sup>195</sup> L'enseignante a le pouvoir d'interdire et l'élève le devoir d'exécuter l'ordre.

<sup>196</sup> Au minimum celle de se taire dans un contexte similaire à celui qui est en train d'être vécu.

- L'argumentation *ad hominem* (à titre principal) : l'acte de faire est verbalisé visant la contrainte sur l'élève mais pas ce qui a causé cette injonction.

- L'affirmation polémique à charge d'injonction de faire et de disqualification<sup>197</sup>. On est en présence d'une affirmation par sur-énonciation et injonction impérative : l'affirmation est marquée à travers l'injonction de faire/impératif.

Enfin, je soulignerai que dans ces deux exemples l'objet contextualisé de la tension n'est pas verbalisé<sup>198</sup> : on sait que l'élève doit se taire mais on ne sait pas pourquoi ; de même on sait qu'il doit donner son carnet, ce qui constitue une sanction, mais on ne sait pas ce qui a motivé l'enseignante. Aucune trace verbale, ni en amont ni en aval de l'intervention, ne donne d'information contextuelle.

***Affirmation descriptive/argumentative/syntaxique et montée en tension argumentative : AL direct ardent de second degré avec ménagement argumentatif des faces (menaces)***

Cette stratégie d'affirmation est argumentative et descriptive. Elle vise à mettre en avant un positionnement (explicature/implicature)<sup>199</sup> qui repose sur de l'argumentation *ad rem* et de la co-énonciation.

Ex : *L'enseignant interpelle une élève qui discute avec son camarade positionné derrière elle, suite à l'interpellation elle se retourne et lève les yeux au ciel.*

P. : A./ ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/ voilà/ donc après tu peux lever les yeux au ciel/ mais bon  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

Dans cet énoncé, on observe que ce qui est dit (l'explicature) correspond à une réfutation de la contestation de l'élève<sup>200</sup> et à une réitération de la remontrance à travers une mise en mots argumentative constituée par une succession d'affirmations à visée de collaboration : « Tu ne dois pas contester ou être contrariée par ma remontrance du fait de ton propre comportement » ; « Je te rappelle la situation et nos rôles respectifs ainsi que ce que je peux ressentir de ma place » ; « J'en conclus, tu le comprendras, que je dois te dire de te retourner même si cela ne te plaît pas » ; etc.

---

<sup>197</sup> Orientée dans l'implicature, rupture du contrat de fonctionnement de la classe avec présupposé de la violation d'une règle antérieurement posée et donc connue de tous.

<sup>198</sup> Seules les personnes assistant à la scène savent exactement ce qui s'est produit.

<sup>199</sup> On dit et on communique sur la même chose, on conserve l'objectivité, la neutralité en invoquant les règles de fonctionnement de la classe.

<sup>200</sup> Lever les yeux au ciel suite à l'interpellation nominative « A. » constitutive d'une remontrance.

L'argumentation est une argumentation *ad rem* qui est focalisée sur la situation elle-même. L'enseignant ne va pas traiter la réaction de l'élève comme potentiellement insolente mais comme une forme de contestation à la remontrance initiale. Autrement dit l'enseignant se focalise sur le traitement du premier nœud de tension (l'élève qui discute avec un camarade) et ne dérive pas sur le second nœud (l'élève qui lève les yeux au ciel après une remontrance). Par la formulation affirmative « ben oui », il introduit le rappel du contexte<sup>201</sup> puis par la succession de trois mêmes marqueurs de liaison, de relation « donc ». Il traite tour à tour de points différents comme son propre ressenti, les places et les rôles de chacun dans l'interaction pédago-didactique, l'enjeu de la relation interdiscursive et au final la contestation de l'élève qui ne changera rien (conclusion par « mais bon »). Ces procédés assurent l'affirmation d'un point de vue renforcé par l'adverbe « voilà ».

Ainsi l'implicature repose sur le rappel d'une règle de fonctionnement (interactionnel) de la classe : le non-respect de la position d'élève attendue pendant que l'enseignant présente et explique une activité. Elle affirme aussi une volonté de l'enseignant de convaincre et / ou de rappeler les règles de bon fonctionnement de la classe. En effet, l'enseignant aurait pu s'en tenir à une injonction de faire mais il opte pour une version argumentative qui vise un processus de communication spécifique constitué par : une volonté d'insérer des mots, de la parole, une forme d'échange d'une part ; de rappeler les règles et le fonctionnement de la classe, le positionnement de l'enseignant et de ce qu'il peut ressentir d'autre part. Il produit un énoncé long au contraire d'un énoncé court tel que « Retourne-toi ! ». Il opte pour ne pas traiter la contestation par la mimique de l'élève comme un nouveau nœud de tension (« Baisse les yeux ! » ou encore « Donne-moi ton carnet ! ») mais au contraire il l'intègre dans le premier nœud de tension en développant un argumentaire.

Au regard de mes indicateurs d'étude, j'ai pu faire les observations suivantes :

- La présence d'AL menaçants ardents de second degré<sup>202</sup>. La menace est donc atténuée par le contenu argumentatif de l'énoncé de l'enseignant.
- L'argumentation de l'enseignant est une argumentation *ad rem* : il se focalise sur l'objet initial de la tension - il ne relève pas le second nœud même s'il l'inclut dans son argumentation davantage en termes de demande de justification de la part de l'élève -.

---

<sup>201</sup> Explication de l'enseignant et dispersion de l'élève.

<sup>202</sup> Ménagement par le caractère argumentatif du discours de l'enseignant : celui-ci affirme son choix à la fois en confirmant l'élève dans un défaut de respect des règles interactionnelles de la classe mais aussi en explicitant son propre comportement régulateur.

- L'affirmation est à la fois argumentative et descriptive : rappel objectif des faits et de leur articulation avec les règles de la classe (explicature) et volonté de convaincre à travers des règles partagées (implicature).

- La présence des marqueurs « oui » de validation, et « donc » (3 fois) ainsi que « voilà » à visée conclusive. On observe ici une scalarité en termes de progression argumentative à travers la structuration « oui mais... donc... donc... voilà donc... » qui rend compte d'un balisage produit en introduction par « oui » et en conclusion par « voilà » ainsi que d'une structuration spécifique du contenu portée par les trois « donc » régulateurs, ponctuants du discours<sup>203</sup>.

***Affirmation par le vecteur de la collaboration<sup>204</sup> et montée en tension détournée à visée argumentative : AL indirect concernant la menace à la face (AL ardent de second degré) en tant que ménagement argumentatif du fait de la dissimulation du véritable objet du conflit dans le non dit (aider les autres vs écouter le cours)***

Cette stratégie d'affirmation est argumentative et descriptive. L'explicature (aider les autres) se distingue de l'implicature (être attentif) et l'argumentation *ad rem* est fondamentalement déplacée d'un objet « non dit » à un objet « dit ».

Ex : P. : on regarde tous/ pour aider L./ si nécessaire  
(Corpus Interactions-MRS-CM2)

Dans cet exemple, le contenu de l'intervention de l'enseignante porte sur une affirmation assertive, à valeur d'injonction de regarder, assortie d'une argumentation circonstancielle (« pour... si nécessaire »). Cette explicature émet une valeur positive pour la relation car elle repose sur l'intérêt collectif et sur une collaboration de chacun.

En revanche, ce qui est communiqué porte sur le respect d'une règle interactionnelle injonctive complexe de la forme « il faut écouter l'élève qui parle, être plus généralement attentif au cours, être prêt à intervenir si on nous sollicite ».

J'ai ainsi pu relever les points suivants :

- La présence d'AL menaçants ardents de second degré : ménagement par le caractère argumentatif du discours de l'enseignante. Celle-ci appuie sa remontrance (« on regarde tous » ou « M. ») sur un argument à visée de collaboration collective (« pour aider L. si nécessaire » ; « si on a besoin d'aide tu ne pourras pas nous aider ») qui rend compte d'une mise en mots circonstanciés d'une représentation du réel où l'élève est capable d'aider la classe.

---

<sup>203</sup> Ils intègrent, articulent les arguments les uns aux autres.

<sup>204</sup> Le contenu de l'énoncé informe sur la pertinence à satisfaire à la demande/ordre dans l'intérêt collectif - état de fait déclaré véridique.

- L'argumentation *ad rem* détournée de son origine première : ce n'est pas le comportement du ou des élèves qui est visé (manque d'attention : argument *ad hominem*) mais l'intérêt du fonctionnement collectif de la classe et de l'attention à porter à ce qui s'y déroule (règle de fonctionnement : argumentation *ad rem*).

- L'affirmation argumentative et descriptive<sup>205</sup>. On observe que la négation explicite véhicule une affirmation implicite et positive présumée : « tu ne pourras pas nous aider » véhicule l'information présumée que l'élève est capable d'aider la classe, d'avoir un rôle déterminant dans le groupe. Cet énoncé complexe conduit à déplacer la « critique » du comportement d'un élève à la « valorisation » de l'écoute du cours dans l'intérêt collectif (apporter l'aide attendue par tous est valorisant). Mais à nouveau l'effet perlocutoire recherché est le même : être attentif au déroulement du cours.

Au final, cette étude permet d'établir deux formes d'affirmations distinctes :

- Affirmation argumentative et descriptive (cf. d et e).

- Affirmation polémique (cf. a, b et c).

Chacune de ces formes se révèle être associée à une forme de montée en tension spécifique : l'affirmation argumentative et descriptive s'articule avec une relation à visée de coopération tandis que l'affirmation polémique s'articule avec une relation conflictuelle. Par ailleurs, on peut observer un lien avec la forme de l'argumentation (polémique ou pas) : si l'affirmation argumentative et descriptive repose sur une argumentation *ad rem*, l'argumentation polémique repose quant à elle sur une argumentation *ad hominem*

Suite à ce constat, j'ai dressé une liste des différentes stratégies d'affirmation observées (au-delà des exemples cités plus haut). Je vais maintenant les citer en les regroupant selon que l'énoncé de base est affirmatif ou négatif. Dans ce dernier cas, je considère l'affirmation positive comme découlant de l'affirmation négative (affirmation présumée à travers la négation). Chacune de ces affirmations peut revêtir un caractère direct ou bien indirect :

1) Énoncé affirmatif et AL direct : j'ai pu relever trois réalisations :

- le recours à l'injonction impérative lors d'une montée en tension fulgurante – affirmation polémique) (4.1.2.2.3) ;

- la progression dans les marqueurs d'affirmation structurant le déroulement de l'argumentation (structure argumentative, coopérative) : « oui mais... donc... donc... voilà donc... ». Cela dans

---

<sup>205</sup> A visée de collaboration où la critique est transcendée par l'intérêt commun.

un contexte de montée en tension argumentative – affirmation argumentative et descriptive) (cf. 4.1.2.2.4) ;

- le recours à des marqueurs d'intensité ou de rapidité (« beaucoup plus », « aussitôt ») renforçant un contexte polémique (cf. 4.1.2.2.1).

2) Enoncé affirmatif et AL indirect constitué par des marqueurs péjoratifs, à charge : il apparaît dans un contexte de montée en tension polémique et de montée en tension détournée à visée de polémique – affirmation polémique. On relève la présence de marqueurs d'opposition (« pourtant ») (cf. 4.1.2.2.2), de marqueurs de relation/de liaison (« donc ») (cf. 4.1.2.2.2), ou encore d'ironie (cf. 4.1.2.2.2).

3) Enoncé affirmatif présupposé d'un énoncé négatif et implicite : cet énoncé peut être formulé à charge (« ne m'interromps pas » = « tu m'interromps ») dans un contexte de montée en tension polémique – affirmation polémique. Dans ce cas, l'affirmation peut être renforcée par un marqueur péjoratif renforçant la polémique (« aussitôt ») (cf. 4.1.2.2.5).

Il peut également être formulé à visée de coopération (« tu ne pourras pas nous aider » = « tu as la capacité à nous aider ») dans un contexte de montée en tension détournée à visée de coopération – affirmation argumentative et descriptive). Dans ce cas, l'affirmation est renforcée par un marqueur de circonstance à visée argumentative (cf. 4.1.2.2.5).

Enfin, sous forme d'un tableau récapitulatif, j'ai réuni les outils d'affirmation observés selon qu'ils s'articulent avec une montée en tension à visée de coopération (dé-escalade de la tension, co-énonciation) ou au contraire selon qu'ils s'articulent avec une montée en tension à visée de sur-énonciation (escalade de la tension, sur-énonciation) :

Affirmation argumentative-descriptive et Dé-escalade de la tension	Affirmation polémique et Escalade de la tension
<b>Marqueur argumentatif et structuration argumentative forme affirmative + marqueur de liaison</b> (« donc » successifs) <b>Marqueurs d'affirmation</b> (« voilà », « oui »)	<b>Marqueurs injonctifs</b> <b>Marqueur polémique et structuration polémique forme affirmative + marqueur de liaison « donc »</b> (unique) <b>Marqueur d'insistance en termes d'intensité, de rapidité</b> (« beaucoup plus », « aussitôt ») <b>Marqueur d'opposition et d'actualisation de l'implicite</b> (« pourtant »)
<b>Présupposition à partir d'une négation explicite dans la tension argumentative indirecte</b>	<b>Présupposition à partir d'une négation explicite dans la tension polémique directe et indirecte</b>

Les résultats de l'étude montrent que les stratégies d'affirmation sont marquées : elles façonnent la forme de la montée en tension et elles véhiculent des indicateurs de relation interpersonnelle (coopération vs agonalié). Ces stratégies sont autant des indicateurs de positionnement que des indicateurs de relation. Cependant, contrairement aux indicateurs de positionnement, les indicateurs de relation ne sont pas pré-définis par le type particulier de l'interaction considérée. Ils ne sont pas spécifiques à la communauté linguistique étudiée et il est possible d'agir dessus avec plus d'aisance. Ces résultats permettent encore d'interroger le lien entre stratégie d'affirmation et construction de l'interaction didactique. Ils montrent comment les choix des stratégies d'affirmation peuvent conduire à un échange réussi ou au contraire construire un échange agonalié.

Les deux dernières recherches que je viens de présenter, portant sur la répétition et sur les stratégies d'affirmation, se situent principalement pour l'une dans l'analyse conversationnelle et pour l'autre en linguistique interactionnelle. Je pointe ici la complexité de mon cheminement déjà évoqué et qui m'a poursuivi en termes de questionnement, d'analyse et d'affinement de mes résultats. Consciente de l'importance de la dimension à la fois interactionnelle et sociale que devait prendre à la fois le recueil et l'analyse de mes corpus, je n'ai pas pour autant renoncé, dans une certaine mesure, à conduire des études « isolées ». Ces études se rapprochent davantage d'une forme d'étude de la grammaticalité, de recensement de structures situées et organisées susceptibles d'être reproduites. Elles m'ont ainsi permis de croiser la singularité de toute interaction verbale avec des usages langagiers (linguistiques et discursifs) susceptibles d'être partagés par différents individus, en l'occurrence des enseignants. Plus finement encore, je cherchais, et cherche toujours, à faire émerger des éléments discursifs et linguistiques qui permettent d'aider les enseignants à prendre conscience de leurs propres usages langagiers dans la dynamique de l'interaction verbale en classe en situation de tension verbale. Cela vise à rendre compte de la relation interdiscursive tout autant que de la relation interpersonnelle les unissant à leur·s élève·s.

Ainsi donc, j'ai questionné l'interaction verbale entre enseignant et élèves en classe afin d'étudier la relation interdiscursive à travers la rupture interactionnelle, à l'aide d'indicateurs que sont les taxèmes en tant qu'indicateurs de relation. A ce stade, après avoir questionné les formes de montées en tension verbales<sup>206</sup> ainsi que certains indicateurs<sup>207</sup>, mon cheminement a été de m'intéresser de façon plus spécifique aux liens existants entre la gestion de la tension

---

<sup>206</sup> Comme déjà évoqué, je me positionne alors en sociolinguistique interactionnelle.

<sup>207</sup> Je me positionne alors davantage en grammaire des interactions verbales et analyse conversationnelle.

verbale par l'enseignant et sa gestion de la relation pédago-didactique hors tension verbale. Mon idée était d'interroger les corrélations entre l'usage discursif d'un enseignant avec sa classe en tension et hors tension verbale afin de mieux comprendre les enjeux de la relation interdiscursive en classe. Pour cela, avant d'étudier les représentations des enseignants, j'ai questionné à nouveau des indicateurs relevant d'une grammaire des interactions verbales en classe : les stratégies d'obtention d'une réponse concluante au sein de la séquence interrogation/réponse/évaluation. Cela dans le cadre de séquence de travail portant soit sur de l'explication de texte soit sur des exercices de grammaire. Je me suis focalisée sur ces deux types d'activités du cours de français<sup>208</sup> qui étaient les plus propices à faire émerger la séquence étudiée.

#### **4.2 La gestion de la montée en tension verbale et la relation pédago-didactique**

A ce stade de l'évolution de mes travaux, ayant recueilli suffisamment de matière, j'ai finalement croisé la modélisation des formes de montée en tension convoquées par les enseignants avec la forme de leur profil ou usage discursif lors des interactions classiques de cours (Romain et Rey, 2017a[**doc17**], *soumis*). Cette étude a aussi été l'occasion de questionner l'emploi et la place de la fonction référentielle et de la fonction conative lors des échanges hors tension<sup>209</sup> (Rey, Romain et DeMartino, 2013[**doc14**], 2015[**doc30**] ; Rey, Romain et Jallet, 2016[**doc31**] ; Rey, Deveze, Pereira, Riera et Romain, 2018[**doc34**]).

Mon hypothèse était qu'il existait des liens discursifs entre la gestion des moments de tension<sup>210</sup> et celle discursive des séances et des séquences de classe, notamment eu égard au recours aux fonctions référentielles et conatives du langage. Autrement dit, les enseignants qui gèreraient le mieux les interactions conflictuelles seraient reconnaissables du fait de leur façon de mener les interactions traditionnelles/courantes de leurs cours. Ce dernier point participe à la mise en place et à l'activation d'une relation fondée sur la coopération interactionnelle entre l'enseignant et ses élèves. J'ai ainsi analysé la forme du profil ou usage discursif de l'enseignant pris dans la globalité des situations interactionnelles de la classe (en et hors tension) afin d'établir des liens entre ces micro-contextes et de mieux appréhender le macro-contexte de l'interaction. Au-delà de la description des échanges conflictuels, la description du profil ou

---

<sup>208</sup> Discipline des enseignants du collège qui m'avaient reçues dans leurs classes afin de les suivre pendant plusieurs mois d'une même année scolaire et avec les mêmes classes.

<sup>209</sup> Fonctions qui permettent d'évaluer la place prise par l'information elle-même et par la prise en compte du destinataire par le destinataire dans son message.

<sup>210</sup> A dominante coopérative/co-énonciation ou agonale/sur-énonciation.

usage discursif hors tension peut apporter des informations prédictives de la forme discursive convoquée par l'enseignant lors de la gestion de la tension.

J'ai ainsi dressé le fonctionnement discursif propre à chaque enseignant hors montée en tension, notamment en analysant les fonctions référentielle et conative du langage. J'ai pu observer que les montées en tension les plus bénéfiques pour l'entretien d'une relation coopérative sont empreintes de coopération et de négociation. De même les enseignants avec ce profil ou usage discursif ont systématiquement recours, hors tension, aux fonctions référentielle et conative à visée de coopération pour introduire, conduire ou clôturer des macro ou micro-activités. Dans ce dernier cas, j'ai ainsi étudié (dans la suite de travaux entrepris il y a une dizaine d'années) les procédés discursifs d'introduction et de clôture des échanges pédago-didactiques ainsi que les stratégies convoquées par les enseignants afin d'obtenir une réponse concluante ainsi que les formes de validation des réponses des élèves au sein de l'échange I.R.E. - interrogation/réponse/évaluation. J'ai ainsi pu identifier deux formes de profils ou usages discursifs : le profil ou usage discursif à dominante coopérative et le profil ou usage discursif à dominante agonale.

- Le profil ou usage discursif à dominante coopérative rend compte d'une contextualisation du travail à effectuer<sup>211</sup> ; d'une information explicite sur le contenu de la séance<sup>212</sup> ; de cohérence<sup>213</sup> ; de co-énonciation<sup>214</sup> ; de la présence de la fonction référentielle<sup>215</sup> et de la fonction conative<sup>216</sup>. En voici un exemple à travers une intervention d'un enseignant qui introduit sa séance de classe en Sciences de la vie et de la terre en la contextualisant notamment sur l'axe temporel. Il présente le travail à venir à partir du travail déjà réalisé lors de la séance précédente. Il prend le temps d'explicitier et apporte de la cohérence à l'activité en l'articulant avec le passé et en l'ancrant dans le présent tout en lui apportant de l'intérêt par rapport à sa pertinence le « grand rôle » du pollen :

P. : aujourd'hui ++ on va donc + reprendre ces mots clefs + les ré/investir/ les ré/utiliser + dans/ deux choses ++ première chose + il faudra remettre ++ des + schémas des images des dessins/ dans l'ordre + parce que l'ordre on l'a étudié + on le connaît + ou nous sommes en train de le connaître/ de l'apprendre/ grâce à ces images/ on va continuer/ à/ apprendre + et ensuite/ on va se demander + mais le pollen + < ... ? > + on a vu que le pollen il avait un grand rôle ++ il avait un

---

<sup>211</sup> Par exemple, en lien avec la séance précédente : « reprendre », « l'ordre des schémas », « on a vu... on va voir ».

<sup>212</sup> Ex : « on va continuer/ à/ apprendre + et ensuite/ on va se demander ».

<sup>213</sup> Ex : « il avait un grand rôle + eh ben aujourd'hui on va voir quel est son grand/rôle ».

<sup>214</sup> Ex : « nous sommes en train de le connaître ».

<sup>215</sup> Ce qui a été fait et ce qui va être fait.

<sup>216</sup> Visée intentionnelle favorable : attention, pertinence activité, cohérence de la programmation, informations clefs, etc.

grand rôle + eh ben aujourd'hui on va voir quel est son grand/ rôle ++ première chose + chaque élève/ vous avez/ des ciseaux/ et une colle ++ un par élève  
(Corpus Interactions-MRS-EE)

- Le profil ou usage discursif à dominante agonale qui repose principalement sur un enchaînement d'activités sans transition. Mais il repose aussi sur une absence de verbalisation explicite de la fin de l'activité en cours et de l'introduction de l'activité suivante ; une absence de contextualisation des micro-activités comme de la macro-activité reposant à titre principal sur la fonction référentielle. On en observe une réalisation à travers l'exemple suivant où l'enseignante clôture l'activité d'anglais par une question puis enchaine sans explicitation avec une nouvelle activité en demandant aux élèves de sortir leurs ardoises. Les élèves comprennent qu'ils vont faire une dictée de français et donc changer de matière. Cependant, l'enseignante ne verbalise pas explicitement la fin de l'activité d'anglais ni l'introduction de l'activité orthographique. Il y a une absence de contextualisation :

P. : qu'est-ce que ça veut dire it's raining/ it's raining/ on l'a vu ensemble/ un jour où il faisait pas beau comme aujourd'hui/ il pleut/ ok::: euh/ alors vous sortez vos ardoises/ on va faire la dictée  
(Corpus Interactions-MRS-EE)

Concernant les stratégies utilisées par les enseignants dans le cadre de l'échange I.R.E., j'ai également pu observer des différences significatives :

<b>Taxinomie des stratégies relevées</b>	
<b>Sans distinction quant à la tâche</b>	
<b>Profil ou usage discursif favorisant la tension</b>	<b>Profil ou usage discursif favorisant la négociation</b>
<b>Reformulation simple</b> <b>Reprise</b> (implicite ou à l'aide d'un validant) <b>Validant solliciteur-incitateur-inductif</b> <b>Réfutation</b>	<b>Reformulation informationnelle</b> <b>Reprise</b> (explicitée à l'aide d'un concessif) <b>Formulation interro-suspensive</b> <b>Formulation hybride</b> <b>Formulation concessive</b> <b>Concessif informationnel</b> <b>Évitement des mauvaises réponses</b> (1 seul type d'évitement commun aux deux tâches considérées)
<b>Correction d'exercices de grammaire</b>	
<b>Profil ou usage discursif favorisant la tension</b>	<b>Profil ou usage discursif favorisant la négociation</b>
<b>Formulation directrice complémentaire</b>	<b>Formulation concessive directrice complémentaire</b> <b>Évitement des mauvaises réponses</b> (7 types d'évitement propre à cette tâche)

Explication de texte	
<b>Profil ou usage discursif favorisant la tension</b>	<b>Profil ou usage discursif favorisant la négociation</b>
...	Évitement des erreurs (3 types d'évitement propre à cette tâche)
Descriptif des marqueurs d'évaluation conclusive suite à une réponse de l'élève...	
... totalement concluante	... non concluante
<p><b>Profil argumentatif</b></p> <p><b>Marqueurs conclusifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'enseignante fournit la réponse pertinente/concluante</li> <li>- l'enseignante ne se contente pas toujours de valider, elle complète très souvent sa validation d'une reprise de l'acte réactif introduit par « alors »</li> </ul> <p><b>Profil polémique</b></p> <p><b>Marqueurs implicites de validation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Validation par réitération</li> <li>- Validation par poursuite de la séquence</li> <li>- Validation à l'aide d'un marqueur assurant un lien de conséquence entre ce qui précède et ce qui suit</li> </ul>	<p><b>Profil argumentatif</b></p> <p><b>Évitement de mauvaise réponse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'enseignante ne relève pas les erreurs</li> </ul> <p><b>Solution apportée par l'enseignant</b></p> <p><b>Profil polémique</b></p> <p><b>Réfutatif</b></p>

Le profil ou usage discursif convoqué par le professionnel en situation conflictuelle est par conséquent déterminant mais il est aussi déterminé par celui que le professionnel met en place en situation interactionnelle hors montée en tension. Il existerait ainsi un profil ou usage discursif chez l'enseignant qui déterminerait à la fois la relation en contexte de tension et la relation hors tension avec ses élèves. Les deux étant intimement liées. Une interaction verbale réussie entre enseignant et élèves ne serait pas déterminée par la seule transmission de savoirs ou de connaissances mais aussi et surtout par l'élaboration d'une relation interpersonnelle déterminée par la relation interdiscursive reposant sur un profil ou usage discursif coopératif, co-énonciatif et sur les fonctions à la fois référentielles mais aussi conative à valeur de coopération du langage.

Il existe de fait des outils à la disposition des enseignants<sup>217</sup> pour gérer la relation interdiscursive avec leurs élèves hors montée en tension, qui auraient une incidence sur la gestion et le nombre, voire à tout le moins la durée, des montées en tension verbale en classe<sup>218</sup>. Cela conduit à poser que l'interaction verbale entre enseignant et élèves ne doit pas se résumer à être considérée comme le simple produit d'une relation interpersonnelle immuable. Au contraire, elle doit être

<sup>217</sup> Le recours aux fonctions référentielle et conative à visée coopérative notamment.

<sup>218</sup> Recours à un profil ou usage discursif coopératif à visée argumentative, et non à un profil ou usage discursif de forme polémique.

considérée comme un véritable outil au service d'une relation interdiscursive positive en termes de coopération pédao-didactique. Autrement dit, la relation interpersonnelle est un outil au service de la relation interdiscursive et inversement (l'une nourrit l'autre). Ainsi, les marqueurs d'évaluation conclusive et les stratégies d'obtention d'une réponse concluante ou de réponses concluantes sont des outils qui participent à la construction de la relation interpersonnelle en classe. Ce sont donc des outils discursifs au service de la relation interpersonnelle et de la relation interdiscursive.

Enfin, les résultats de cette étude, confirment les travaux d'Erving Goffman (1973ab, 1974), en ce qu'elle met clairement en avant l'influence réciproque des individus lors de l'interaction verbale et finalement l'action mutuelle à la fois constitutive et représentative de la relation interdiscursive et de la relation interpersonnelle. Elle va même plus loin en montrant comment il est possible d'agir sur cette relation interpersonnelle afin de créer un contexte propice à la circulation de la parole et à la négociation des moments de rupture interactionnelle. On a observé ainsi que si l'interaction pédao-didactique est dans une certaine mesure pré-déterminée par les rôles et les fonctions de chacun, elle se constitue finalement lors de l'interaction verbale elle-même. On a observé aussi que l'interaction est certes un résultat mais elle est aussi un outil constitutif d'une relation. Plus encore, nos résultats montrent l'importance déterminante des rituels interactionnels dans le cadre de la gestion de la relation interdiscursive en classe en tant qu'outil au service de la relation interpersonnelle enseignante/élèves. Ces rituels sont constitués de procédés de politesse linguistique (Brown et Levinson, 1978, 1987) visant le ménagement des faces. Par-là, ils permettent d'interagir avec autrui dans un souci de coopération interdiscursive. Ainsi, l'introduction de critiques ménagées à la face d'autrui permet une meilleure circulation des informations, là où un non ménagement est propice à une rupture interactionnelle. A la suite des travaux de Nicolas Guéguen (2008) dans le milieu de l'entreprise, nos travaux montrent comment la politesse peut être considérée, dans le cadre de l'interaction pédao-didactique, comme la « clé du lien social » entre élèves et enseignant. Elle devient vectrice de négociation (Kerbrat-Orecchioni, 2009). Les formes de montée en tension intervenant dans les classes où la relation interdiscursive est plus apaisée confirment ces données puisqu'on y observe des formes argumentées plus nombreuses constitutives de procédés de ménagement des faces en et hors tension. Au contraire, les formes de montée en tension intervenant dans les classes où la relation est plus agonale sont polémiques à charge et convoquent peu de procédés de ménagement des faces. Ainsi, nos résultats confirment également les résultats antérieurs menés sur des corpus similaires (Rey, Romain et DeMartino,

2013[doc14], 2015[doc30] ; Romain et Rey, 2014[doc6], 2016a[doc8] ; Romain, 2015[doc15]) et surtout ils permettent de les prolonger en fournissant une meilleure compréhension de la relation interdiscursive en classe et des outils pour la rendre plus consensuelle et moins agonale.

A l'issue de cette étude préliminaire, je me suis tournée résolument vers la sociolinguistique interactionnelle afin de questionner et de confronter à mes propres résultats les représentations des enseignants.

### **4.3 Représentations des enseignants et profil ou usage discursif**

J'ai cherché à identifier la co-présence de normes discursives différenciées au sein d'un même établissement scolaire (Romain et Rey, 2017a[doc17]). En effet, ce phénomène pouvait expliquer en partie des situations de classes plus difficiles que d'autres. La norme, supposée être partagée par tous les enseignants, variait-elle ? J'ai repéré deux enseignantes de CM2 (Corpus Interactions-MRS-EE) ayant chacune des usages discursifs différenciés de gestion des montées en tension verbale dans leur classe, l'enseignante de CM2a avec un usage discursif coopératif, l'enseignante de CM2b agonale. À quelles normes chacune se réfèrait-elle afin de réguler les tensions ? Identifiaient-elles à quel moment elles pouvaient jongler avec ces mêmes normes ? Avaient-elles conscience de l'existence d'un panel de normes pour faire autorité, si elles étaient conscientes de leurs choix, si elles avaient un regard critique sur leurs pratiques et celles de leurs collègues ?

Afin de mieux comprendre ces différences, j'ai alors proposé et mis en place des entretiens d'auto-confrontation simple (Saujat, 2004 ; Bautier et Goigoux, 2004 ; Yvon et Garon, 2006 ; Goigoux, 2007) où chaque enseignante, après avoir visionné l'enregistrement vidéo d'une séance conduite par leurs soins, s'entretenait avec moi afin de commenter, de formuler des observations, un retour sur leur pratique. L'ensemble de l'équipe enseignante de cette école était soucieux de comprendre et d'échanger sur ses pratiques interactionnelles de classe. C'est elle-même qui nous a proposé de conduire une recherche au sein de l'établissement scolaire. Aussi ma proposition a été acceptée avec enthousiasme par les deux enseignantes qui se sont prêtées à l'entretien d'auto-confrontation simple. Ces entretiens anonymes ont été menés séparément et à l'issue des enregistrements en classe, donc à la fin de la période de recueil des données vidéo. Mon objectif était de les confronter à leurs pratiques pour comparer leurs représentations à mes résultats. Ayant suivi les deux classes pendant une certaine période,

j'avais déjà accumulé des données, j'avais donc déjà une vision assez claire de leurs relations avec leurs élèves et je me sentais en confiance et dans une certaine légitimité.

Comme le souligne Francine Cicurel (2015, p. 41)

« il ne suffit pas d'observer les seules données langagières recueillies en contexte scolaire pour comprendre l'interaction d'enseignement. Derrière les discours effectivement énoncés, il existe un ensemble de textes, de comportements, de représentations qui déterminent en partie l'interaction. ».

C'est ce que j'ai essayé de faire à partir de ces entretiens. Dès les premiers échanges l'enseignante de CM2a se considère comme sachant « gérer verbalement ses élèves ». Elle indique que cette maîtrise lui est venue « avec le temps et l'expérience ». Elle reconnaît savoir comment leur adresser la parole « calmement », les « laisser parler », interrompre leur activité « quand il le faut », etc... Au contraire l'enseignante de CM2b avoue avoir « des difficultés » avec ses élèves sans parvenir à dire pourquoi. Elle considère que « ces difficultés proviennent systématiquement des élèves ». Elle n'évoque à aucun moment ses prises de parole, sa façon de s'adresser à ses élèves. Lorsque je lui demande quel regard elle porte sur ses injonctions répétitives et les dévalorisations successives qu'elle adresse à ses élèves, elle les décrit comme « normales » et elle n'y voit « pas de discrédit » potentiel. Plus précisément, lorsque j'ai demandé aux enseignantes quelles étaient les normes discursives qu'elles mettaient en place pour réaliser leurs attentes, toutes les deux ont donné deux définitions différentes de l'enjeu des normes discursives : « s'imposer » soi-même en tant qu'enseignante pour l'enseignante de CM2b vs « rappeler le cadre afin de l'imposer » pour l'enseignante de CM2a.

Si l'enseignante de CM2b considère que les élèves « doivent [lui] obéir » du fait même que « les élèves sont dans une école », l'enseignante de CM2a considère quant à elle que c'est la « mise en place » et la « garantie du cadre » par elle-même qui conduisent les élèves à lui obéir. La nuance peut paraître fine mais elle s'avère fondamentale. Au final, on se rend compte que la représentation que l'enseignante de CM2b a de son métier et de ses élèves semble l'empêcher de mettre en place des gestes professionnels adéquats et efficaces, des gestes professionnels reposant sur un langage spécifique. Le détail des données recueillies lors de ces entretiens vont dans ce sens.

L'enseignante de CM2b dit « punir les élèves régulièrement » et recourt souvent à la « remontrance ». Par ailleurs elle ne clarifie pas suffisamment la situation en utilisant beaucoup plus souvent l'implicite que l'enseignante de CM2a. De fait, les échanges observés

interviennent régulièrement à la fois en contexte d'apprentissage et en contexte d'inter-séance. Elle dit d'ailleurs qu'il n'y a « pas lieu de perdre du temps à expliciter ce que les élèves savent déjà et qu'ils feignent d'ignorer ». Cette enseignante déclare avoir « conscience de [ses] difficultés » : elle sait « qu'avec l'autre enseignante tout se passe mieux », qu'« elle sait se faire obéir », « que les élèves l'écoutent ». Elle dit ressentir de « l'impuissance ». Dans le même temps, elle insiste sur « l'importance d'être écouté », de « vouloir que les élèves satisfassent aux injonctions » de faire ou de ne pas faire, de dire ou de ne pas dire, etc. Elle indique aussi se sentir « souvent débordée par la situation », ce qui l'amène à vouloir « tout réguler ». Il semble que l'impuissance et parfois « la colère tout autant que le désespoir » que cette enseignante dit ressentir rendent compte finalement de ses propres failles, de son échec et de ses difficultés.

Au contraire, l'enseignante de CM2a dit se référer à « une norme discursive précise ». Elle souligne qu'elle n'avait pas ce savoir lors de ses premières années d'enseignement et que son fonctionnement discursif s'apparentait davantage à celui de sa collègue de CM2b. Elle avoue s'être longtemps interrogée sur les pratiques discursives les plus adéquates pour gérer la relation interpersonnelle qui l'unit à ses élèves. Il s'avère fondamental de « ne pas renvoyer un élève à son incapacité à réaliser une tâche, à son incompetence, mais de l'aider à résoudre ses problèmes ». Elle se déclare « vigilante » à l'enjeu d'« étiquetage » que le contenu de l'échange va avoir sur l'élève. Elle insiste sur « l'importance de lui donner la parole et de le faire exister dans sa propre parole » d'enseignante. J'ajouterai que cette enseignante se décrit à ses débuts de la même manière que l'enseignante de CM2b. Elle souligne que ses failles, son échec dans la maîtrise de la classe, ont finalement été comblées lorsqu'elle a « progressivement pris conscience de l'enjeu du cadre ». L'enseignante est donc consciente de donner en langue un retour sur des repères à respecter pour un fonctionnement efficient. Elle souligne que « la loi garantit la paix sociale ».

Au final, les difficultés de l'enseignante de CM2b semblent venir de « l'absence de mise en mots du cadre » qui renvoie elle-même à une « absence de ressources » lui permettant d'instaurer une relation conduisant à la mise au travail de ses élèves. Cette même enseignante reconnaît « réprimander ses élèves sans jamais se référer explicitement à aucune règle de fonctionnement » et « sans toujours les sanctionner ». Contrairement à l'enseignante de CM2a, elle ne se réfère à aucun moment à « un fonctionnement qui nécessite des outils » (une boîte : le cadre ; et les outils eux-mêmes : les règles et les sanctions constructives). Elle ne réfère donc jamais au cadre, et ne donne finalement jamais la possibilité aux élèves de se repérer. Elle dit se trouver « démunie en mots et gestes » là où l'enseignante de CM2a dit convoquer des outils

tels que : le fait de « taper dans les mains », de dire « chut », « je rappelle », « posez les stylos et écoutez-moi », d'« attendre le silence en se tenant droite, face aux élèves, les bras croisés, le regard posé », dans « une posture respectueuse », ou de « mettre en mots le problème »...

Les résultats de ces entretiens mettent donc en évidence une réflexivité différenciée de chaque enseignante sur la pratique de son métier. Par ailleurs, un paradoxe apparaît chez l'enseignante de CM2b qui dit avoir « peur d'être sévère » tout en soulignant son « incapacité à ne pas l'être ». Il semble que cette enseignante soit en décalage entre le résultat qu'elle recherche (se faire respecter et obéir de ses élèves), ce qu'elle veut être (être proche de ses élèves, leur transmettre un savoir, les voir l'écouter) et ce qu'elle met en place pour réaliser son désir (autoritarisme, absence de cadre). Elle n'identifie pas qu'elle leur demande la permission : « s'il vous plaît, soyez gentils, allez, encore quelques minutes ». Au contraire, l'enseignante de CM2a fait reposer son fonctionnement sur le cadre qu'elle pose dans sa classe mais aussi sur sa représentation du métier avec laquelle elle dit « ne pas être en décalage ». Elle se décrit comme « recherchant le respect et l'obéissance tout autant que la prise de conscience par les élèves de l'enjeu d'apprentissage en classe ». Elle se présente comme « ne voulant pas être proche » de ses élèves. Elle cherche au contraire à « être l'adulte référent et le guide ». Elle met en place un cadre pour réaliser son métier et enrôler les élèves.

Les entretiens montrent aussi que, lorsque les enseignantes se questionnent sur ce à quoi leur fait penser l'utilisation de la langue, des réponses différenciées émergent. L'enseignante de CM2a la conceptualise comme une « ressource professionnelle » lui permettant de mettre en œuvre une co-énonciation favorisant une relation interpersonnelle réussie entre elle-même et ses élèves. L'enseignante de CM2b, ne l'identifie pas comme un outil de travail, elle la considère comme « naturelle et transparente ».

Or mes résultats montrent que les pratiques langagières convoquées par les enseignants sont susceptibles de générer des moments de tension : une corrélation existe entre les stratégies de traitement de la tension par l'enseignant et le nombre des moments de rupture interactionnelle. Ainsi par exemple les énoncés courts sont potentiellement plus violents que les énoncés longs, et le recours à l'impératif plus violent que le recours au subjonctif. L'énoncé permet aussi de mettre davantage l'accent sur l'objet de la tension au lieu de déplacer le conflit de l'objet à la personne.

Cette étude a ainsi mis en évidence l'existence d'une variation des normes discursives convoquées lors de ruptures interactionnelles par les enseignants. Or il s'avère que certaines

ont des effets négatifs sur la relation enseignant/élèves en termes de parasitages des séquences de travail et d'entretien d'un climat de tension. Les variations dans la représentation des normes expliquent la co-existence de situations de classe opposées dans un même établissement et l'analyse des ruptures interactionnelles permet de conclure à l'impact positif de certaines normes par rapport à d'autres. Ces variations semblent trouver leur origine dans l'élaboration du cadre de la classe et plus en amont encore dans la représentation que chaque enseignante se fait de son métier. La formation permettrait d'homogénéiser ces normes différenciées dont l'étude révèle qu'elles ne sont pas toutes opérantes et qu'il est nécessaire de les rendre plus cohérentes. C'est pourquoi le rôle de la formation des enseignants semble primordial.

Je propose ci-dessous une formalisation des variations dans les moments de montée en tension : les différentes tensions constituent un continuum passant d'une faible production langagière (à gauche) à une production langagière plus abondante (à droite).

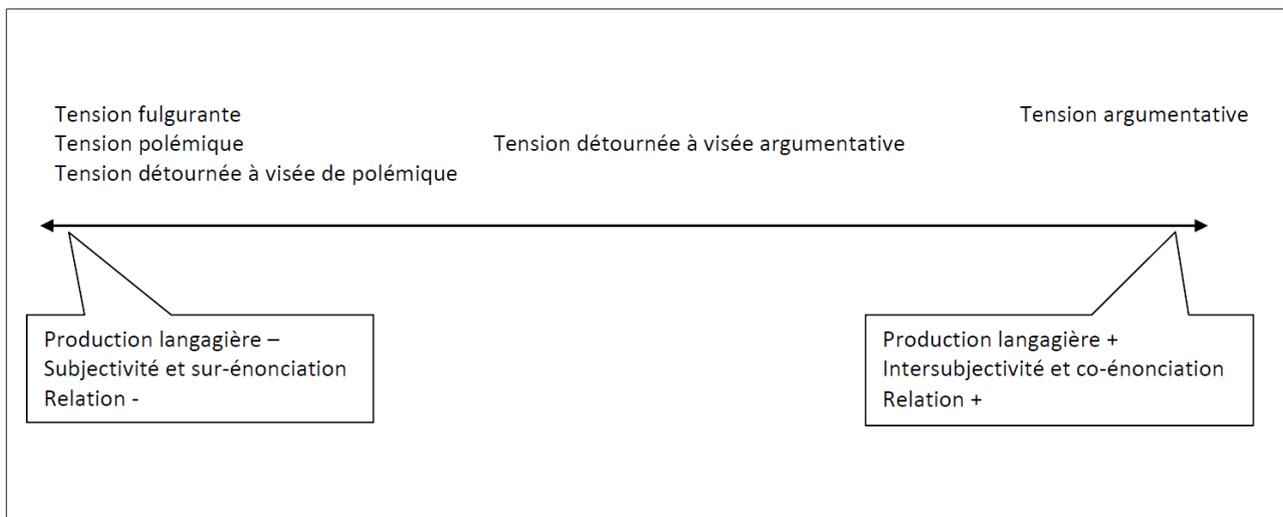


Figure 1 : Système des montées en tension en milieu scolaire

#### 4.4 Synthèse

Arrivée à ce point de mon écriture, je peux dire que j'ai contribué à la description linguistique de la montée en tension vers la violence verbale en classe. J'ai décrit les actes de langage menaçants et/ou valorisants pour la face en les inscrivant sur un continuum de la montée en tension verbale, et les enjeux des taxèmes de position et de relation. Cela a débouché sur la

description de deux fonctionnements discursifs différenciés chez les enseignants<sup>219</sup>. A partir de ces travaux, j'ai proposé une modélisation des formes de montées en tension verbale en classe. J'ai alors étudié les formes d'affirmation, mais aussi la place et le rôle de la répétition et enfin la place et le rôle du malentendu et celui de la mimogestualité. J'ai comparé plus récemment les représentations des enseignants en fonction de leur profil ou usage discursif respectif ainsi que le profil ou usage discursif des enseignants en et hors tension verbale afin de pouvoir établir un certain nombre de corrélation entre la gestion de la relation interdiscursive hors tension et la gestion de la relation interdiscursive en contexte de tension.

Enfin j'ajouterais que parmi l'ensemble des indicateurs étudiés<sup>220</sup>, les plus menaçants peuvent être considérés comme des signaux d'alerte d'une tension potentiellement cristallisable et pour les moins menaçants des outils au service des enseignants pour réguler les tensions en classe. Autrement dit, ces outils peuvent être mis au service d'un travail de prise de conscience, de compréhension des formes de la tension et de leur gestion lors de la formation continue des enseignants. Je prendrai ici un exemple : souvent les enseignants pensent que le profil ou usage discursif argumentatif doit se transformer en « tout argumentatif ». Or il ne s'agit pas d'éviter les moments de tension mais de savoir les provoquer en conscience lorsqu'ils sont nécessaires et de les gérer, tout autant en conscience, lorsqu'ils émergent dans l'échange. Il s'agit également de questionner plus largement le profil ou usage discursif hors tension afin de préparer et de faciliter la régulation des situations de tension elles-mêmes.

#### **4.5 Pour aller plus loin : de la tension verbale en face à face à celle asynchrone**

La montée en tension verbale est asynchrone quand elle est sans synchronisation temporelle, en contexte (potentiel) de tension, comme c'est le cas pour des productions de rédacteurs professionnels mais aussi des courriels échangés en cc au sein d'un même département universitaire entre collègues enseignants-chercheurs. Mon intérêt s'est porté sur ce type de corpus, car l'interaction asynchrone permet au scripteur de prendre le temps d'écrire (systématiquement pour le rédacteur professionnel), de répondre, de s'adresser à un ou plusieurs

---

<sup>219</sup> Un fonctionnement argumentatif à visée de négociation, de désescalade de la montée en tension et un fonctionnement polémique visant la cristallisation de la montée en tension verbale.

<sup>220</sup> Ces indicateurs sont les suivants : les taxèmes de position vs les taxèmes de relation, les AL menaçants vs les AL rassurants, les stratégies d'affirmation agonales vs coopératives, les répétitions (selon leur moment d'apparition et leur quantité), mais aussi les informations mimogestuelles (territorialisation de la classe vs prise en charge énonciative) et les représentations partagées ou pas (normes discursives différenciées selon les formes de rupture).

individus en réaction à un premier écrit reçu (pour les échanges entre enseignants d'un même département universitaire). Aussi, par l'étude de la tension verbale dans l'interaction asynchrone, j'ai cherché à éclairer celle de la tension verbale en face à face. Ces deux formes de productions s'inscrivent dans des interactions verbales écrites différées et asynchrones, et même pour les premières hors échange. Quels sont les choix linguistiques et discursifs du rédacteur professionnel en termes de ménagement (ou pas) des faces ? Quels sont les choix des membres d'une même équipe professionnelle à travers des échanges électroniques conflictuels ? Quelle est la mise en scène visant l'efficacité interactionnelle de ces écrits tant en termes de négociation pour le premier, qu'en termes de stratégies d'attaque (en action ou en réaction) pour le second ? Concernant tout d'abord les échanges en ligne, les chercheurs se sont intéressés principalement à l'analyse de la communication pédagogique (Anis, 1998). Les études montrent l'intérêt de ce type de communication qui tend à accorder une place spécifique à la dimension horizontale, et donc relationnelle. Au contraire de la dimension transmissive généralement la plus fréquente<sup>221</sup>, elle unit les interactants. Au-delà de la dimension innovante du support, le lien social que ce type de communication permet de tisser est une des caractéristiques spécifiques des formations à distance. La question de la stimulation du lien social ayant été établie par les recherches antérieures, qu'est-ce qui causait tension entre les enseignants eux-mêmes, et plus spécifiquement les enseignants à l'université ? L'outil de la communication électronique asynchrone, via la messagerie électronique, s'avère être un lieu particulièrement foisonnant de tension entre enseignants alors même qu'il est décrit comme un outil riche et innovant pour la pratique de l'enseignement. Ainsi François Mangenot (2008) rappelle que Pierre Lévy (1990), dans le courant de Jack Goody, a décrit les technologies de l'information et de la communication comme des « technologies intellectuelles ». De même, cet auteur cite Marie-Noëlle Lamy et Robin Goodfellow (1998) qui ont intitulé leur article les « conversations réflexives [...] par conférence asynchrone » soulignant par-là l'intérêt du temps différé pour répondre et de la permanence de l'écrit qui permet d'enrichir le texte lui-même. De fait, ces vingt dernières années, de nombreuses études ont été conduites sur l'intérêt de recourir à des blogs ou encore à des forums pour accompagner la formation des étudiants (Martin, 2003 ; Soubrié, 2007 ; Nault et Nault, 2003). La formation des enseignants, des étudiants et des élèves de l'école primaire et du collège (à travers principalement la valorisation des écrits) ont fait l'objet d'études spécifiques.

---

<sup>221</sup> François Mangenot, 2008, citant les travaux de Brigitte Albero et Françoise Thibault, 2004 mais aussi les travaux de Christine Develotte et François Mangenot, 2004.

Concernant la production de rédacteurs professionnels, j'ai souhaité confronter l'écrit intentionnel, réflexif, reposant sur une volonté de coopérer et la gestion de la relation interdiscursive écrite pour comprendre les processus de ménagement des faces. En effet, l'une de leurs principales spécificités est de maîtriser l'« écriture de haut niveau ». Cette appellation normative de prime abord, qui peut avoir de quoi surprendre, a été élaborée par l'équipe canadienne de Céline Beaudet de l'Université de Sherbrooke. Elle vise à distinguer la professionnalisation de l'écriture chez le rédacteur professionnel de l'écriture fonctionnel chez d'autres professions (autrement dit chez des professions où l'écrit est présent mais pas constitutif en lui-même de la professionnalité exercée). « Nouveau métier » en France depuis le début des années 2000<sup>222</sup>, mais métier plus ancien, plus développé et structuré outre-Atlantique, il se prépare (tout comme en France cette dernière décennie), dans le cadre d'une formation universitaire de niveau master. Il s'est appuyé sur une réflexion autour de l'écriture comme tâche professionnelle exclusive. Cette écriture est l'objet de nombreuses études, principalement canadiennes, et est définie comme

« l'ensemble des pratiques scripturales situées, liées à l'exercice de pratiques professionnelles extrêmement hétérogènes, soumises à une finalité d'efficacité rhétorique et pragmatique, dans une communauté discursive restreinte. L'écriture du rédacteur professionnel est le fait, entre autres, d'enseignants, de travailleurs sociaux, d'administrateurs ou de toute autre personne qui doit consacrer une part importante de son travail à la rédaction d'écrits professionnels complexes. » (Beaudet, Leblay et Rey, 2016, p. 1).

Parmi les caractéristiques de ce type d'écriture<sup>223</sup>, il en est une qui retient toute mon attention. C'est celle qui consiste à partir de la relation interpersonnelle existante et à rendre compte à travers la relation interdiscursive d'une plus grande coopération. J'ai donc analysé des productions nécessitant de prendre en compte une tension pré-existante ou une tension potentielle inhérente à la réception de l'écrit par le destinataire.

Au contraire, concernant les échanges de courriels entre membres d'une même équipe pédagogique universitaire, j'ai questionné les formes prises par la montée en tension verbale lors de l'émergence d'un nœud (ou de plusieurs) de tension. Ce public m'a intéressée car il concerne le milieu enseignant d'une part et que ces enseignants chercheurs ont l'opportunité de travailler et d'échanger régulièrement par la modalité écrite et cela en cc<sup>224</sup> d'autre part.

---

<sup>222</sup> Le métier de « rédacteur professionnel » en lui-même est nouveau pour l'espace français, mais les missions étaient connues auparavant et exercées à travers d'autres formes de métier ou de missions spécifiques (ex : révision de textes, production d'écrit technique, etc.).

<sup>223</sup> Cet écrit est commandé par un mandataire à un mandant -le rédacteur professionnel- qui écrit à destination d'un récepteur spécifique.

<sup>224</sup> C'est-à-dire en s'adressant à une personne en particulier tout en prenant à témoin un ensemble d'autres personnes.

## **5. Tensions verbales en face à face et asynchrone**

Par échange synchrone, on entend traditionnellement un échange en temps réel (par téléphone, visioconférence, ou encore en présence physique des interactants). Au contraire, par échange asynchrone, on entend une modalité d'échange différé (par courriel, par lettre manuscrite ou encore par forum). Dans ce dernier contexte, mon analyse s'est portée sur deux formes d'interactions verbales asynchrone : la production de rédacteurs professionnels dans un contexte de (potentielle) tension et les échanges électroniques en cc en milieu institutionnel. Si dans le premier cas, j'analyse les stratégies conscientes de ménagement de la face dans un souci d'efficacité communicationnelle, dans le second cas, j'analyse à titre principal les stratégies de menace voire d'attaque à la face. L'objectif est de décrire la mise en scène de l'efficacité interactionnelle et de la confronter aux observations faites dans le cadre d'interactions pédagogique-didactiques conflictuelles. Plus précisément encore, l'objectif est de décrire les différences intentionnelles et réflexives.

Si toute interaction fait courir un risque de menace à la face des interactants, il est plus accru pour les interactions écrites. En effet, dans ce cas-là, la politesse linguistique et l'empathie ne sont pas toujours ou peu présentes. L'absence de multimodalité, présente particulièrement dans les modalités de la politesse, ne permet pas aux locuteurs de réguler leurs énoncés. De plus, ce type d'interaction repose aussi sur un temps différé laissant une place spécifique à l'intention et à la réflexivité, un temps à l'écriture, à la relecture, à la réécriture de l'écrit, de l'intervention. Ainsi, aux côtés des interactions pédagogique-didactiques, j'ai travaillé sur la compréhension des enjeux d'une part de l'écriture professionnelle des rédacteurs professionnels (RP) et d'autre part des échanges électroniques en milieu institutionnel, entre professionnels. Pour cela, j'ai étudié les contenus discursifs à travers l'analyse des indicateurs de relation ou de positionnement potentiellement menaçants à la face du(des) destinataire(s) pour les productions des RP. J'ai donc étendu mon étude aux formes de la montée en tension dans les échanges électroniques au sein d'institutions françaises universitaires.

### **5.1 Enjeux de politesse interactionnelle et écrits des rédacteurs professionnels**

Le RP, en tant que professionnel de l'écriture, a un rôle de médiateur de la communication entre un commanditaire et un public. Il peut faire des choix d'écriture et manifester des intentions discursives. Son texte vise le contrôle cognitif spécifique des différentes étapes de la

production, et principalement des buts rhétoriques et pragmatiques (Kellog, 2008) avec prise en compte de la relation (Beaudet, 1998 ; Clerc et Beaudet, 2008 ; Labasse, 2002).

La construction de la relation interdiscursive nécessite la convocation d'éléments visant la coopération, la pertinence voire la négociation interactionnelle et convoque, de fait, différents procédés de ménagement de la face (en tant qu'atténuateurs de menace). Parce que les éléments langagiers (linguistiques et/ou discursifs) de la production écrite ont ici une visée perlocutoire tout autant que performative, il me faut m'appuyer sur les théories de l'énonciation et de la pragmatique. Le RP doit veiller non seulement à adapter un contenu et un message à des destinataires, mais aussi à adopter une position énonciative spécifique. En effet, il va devoir générer des procédés linguistiques afin d'anticiper ou d'atténuer les atteintes potentielles à la face du destinataire (Clerc et Beaudet, 2008). C'est la réception écrite d'un acte potentiellement interprété comme menaçant que je considère comme l'une des contraintes fortes de l'écriture experte (Plane, Olive et Alamargot, 2010 ; Kavanagh, 2007 ; Rey et Beaudet, 2011).

L'écriture du rédacteur professionnel, tout comme l'interaction pédago-didactique, repose sur une mise en scène des places de chacun que j'ai choisie d'étudier à partir de différents indicateurs. Les stratégies constitutives des différents outils linguistiques et discursifs convoqués par les RP rendent compte d'une mise en scène visant l'efficacité interactionnelle de leurs écrits. En effet, si le texte est informatif, il est aussi relationnel entre destinataire(s) et destinateur. Chacun vise un contexte de (potentielle) confrontation de points de vue et rend compte d'une montée en tension spécifique et/ou risque de rupture interactionnelle. Le RP est alors amené à considérer et à gérer ces situations en faisant des choix linguistiques ciblés. J'ai étudié les productions rédactionnelles comme des espaces où se jouent des rapports de places et de faces. Des espaces où peut venir se réaliser une négociation, qui est positive lorsqu'elle se co-énonce et négative lorsqu'elle est sur-ou sous-énoncée. L'idée était de décrire comment les points de vue (Rabatel, 2005a, 2012) en confrontation influent sur la structuration et le choix des indicateurs étudiés.

La recherche actuelle montre que le savoir-faire en écriture du RP requiert des compétences en « écriture de haut niveau » et de compétences de communication (Beaudet, 1999 ; Clerc et Beaudet, 2008 ; Labasse, 2008). Je m'inscris dans la lignée des travaux confrontant la pratique de la rédaction professionnelle à son « efficacité interactionnelle » (Clerc et Beaudet, 2008). À ce jour, il n'y a que peu d'analyse linguistique portant sur des écrits professionnels dans la perspective d'appréhender une meilleure efficacité rédactionnelle. Avec mes collègues Véronique Rey et Marie-Emmanuelle Pereira (Romain, Pereira et Rey, 2015ab[doc26 ;

**doc25]**<sup>225</sup>, nous avons travaillé à l'identification des éléments caractéristiques de l'écriture professionnelle.

Jusqu'ici, mes études ont été conduites principalement à l'occasion de réécritures commandées par des mandataires suite à une inefficacité interactionnelle des documents initiaux. J'ai ainsi pu étudier un certain nombre d'éléments :

- les choix opérés par des RP concernant les procédés d'interpellation, termes d'adresse et indicateurs de relation (Romain, Pereira et Rey, 2015a[**doc26**]),
- les répétitions (Romain, Pereira et Rey, 2015b[**doc25**]),
- la structure syntaxique (Romain et Rey, 2015b[**doc25**]),
- la ponctuation et la typographie (Romain, Rey et Pereira, 2016c[**doc27**]),
- la négociation du point de vue à travers la co-énonciation (vs la sur-énonciation) (Romain, Rey et Pereira, 2016ab[**doc28 ; doc29**]),
- le champ lexical et les choix syntaxiques (Romain, Rey et Pereira, 2016ab[**doc28 ; doc29**]),
- et les structures figées (Romain, Rey et Pereira, *sous presse*).

Ces résultats sont particulièrement intéressants car ils mettent en avant un choix de mise en scène de la part du RP qui vise l'efficacité interactionnelle de l'écrit. Celui-ci fait reposer le texte non seulement sur un contenu informationnel (préconisations, informations, injonctions, etc.) mais aussi et surtout sur un contenu relationnel. Le RP articule le message référentiel à un message relationnel (conatif) visant le ménagement du destinataire, visant le désamorçage de ce qui peut poser tension voire conflit. Je reviendrai dans quelques instants sur certains éléments et sur mes résultats les concernant : politesse linguistique, répétition, choix syntaxiques, ponctuation et typographie. Ainsi des outils, aussi différents que par exemple la ponctuation et la typographie d'une part et le champ lexical et les choix syntaxiques d'autre part viennent s'articuler avec la co-énonciation (argumentée et coopérative) dans l'écriture du rédacteur professionnel. Ce dernier prend systématiquement en compte le point de vue du destinataire au fur et à mesure de l'avancement de son écrit tout en présentant le point de vue du mandataire comme complémentaire. Dans l'exemple suivant, rendant compte d'une réécriture par un RP d'un formulaire de réclamation produit par une firme automobile (celle-ci ayant mandaté le RP pour réécrire le formulaire, initialement rédigé par le cabinet d'avocats de cette firme), on voit comment le RP modifie certains choix liés à la ponctuation, à la typographie, à la syntaxe et

---

<sup>225</sup> Je travaille également à définir la didactique de cette écriture du rédacteur professionnel (voir par exemple Romain, Rey et Pereira, 2016c [**doc27**]).

opte pour une co-énonciation en supprimant la sur-énonciation de départ. L'exemple ci-après rend compte de la réécriture de l'introduction :

- Avant réécriture :

**POUR RECEVOIR UNE COMPENSATION, VOUS DEVEZ ÊTRE ADMISSIBLE À TITRE DE RECLAMANT. SI VOUS ÊTES ADMISSIBLE À TITRE DE RÉCLAMANT, LE FORMULAIRE DE RÉCLAMATION COMPLÉTÉ DE MÊME QUE LES PIÈCES JUSTIFICATIVES DOIVENT AVOIR ÉTÉ REÇUS PAR LE GESTIONNAIRE DES RÉCLAMATIONS AU PLUS TARD LE 12 DÉCEMBRE 2005 FORMULAIRE DE RÉCLAMATION**

Il est possible que vous soyez admissible à titre de réclamant en vertu de cet accord de règlement si, en date du 9 septembre 2002, vous étiez propriétaire ou locataire d'un des véhicules Hyundai suivants :

Accent, Elantra, Santa Fee, Sonata, Tiburon ou XG300. Pour déterminer si vous êtes admissible à titre de réclamant, référez-vous à l'Étape 1 (ci-dessous). Pour plus d'information à l'égard de la compensation, veuillez consulter le Tableau A.

LES FORMULAIRES DE RÉCLAMATION DÛMENT COMPLÉTÉS DOIVENT ÊTRE TRANSMIS À HYUNDAI AUTO CANADA, À TITRE DE GESTIONNAIRE DES RÉCLAMATIONS, À L'ADRESSE SUIVANTE :

Auto Canada, 75 Frontenac Drive, Markham, Ontario L3R 6H2 À l'attention de : <i>Customer relations (Horsepower Seulement)</i>
---

- Après réécriture :

Recours collectif contre Auto Canada

**Formulaire de réclamation**

À retourner par la poste **au plus tard le 12 décembre 2005.**

En remplissant ce formulaire de réclamation, vous nous permettrez d'obtenir toute l'information nécessaire pour vous rembourser, si c'est le cas. Les sections 1 et 2 vous permettront de savoir si vous êtes admissible à une réclamation. Si vous êtes admissible, vous devrez répondre ensuite à toutes les sections du formulaire.

Les instructions pour nous faire parvenir ce formulaire se trouvent à la section 12.

- Attention ! Les notes inscrites dans la marge de gauche vous aideront à compléter le formulaire. Prenez le temps de bien les lire.

Il est possible d'observer l'articulation entre le « nous » et le « vous » visant la création d'un lien et un ménagement de la face puisque la firme apparaît aux côtés du client contrairement au premier document où elle est dans une sur-énonciation. De plus, la formulation est à la fois argumentative et explicative contrairement à la dimension plus injonctive du document initial. L'explicite prime sur l'implicite. La réécriture fait apparaître des choix en termes de typographie et de ponctuation mais aussi de syntaxe : le RP renonce au paragraphe compact, il opte pour des phrases plus courtes contenant moins de ponctuation. Il privilégie les informations entre parenthèses, mais aussi le recours aux puces et finalement à une présentation aérée avec

des retours à la ligne. Enfin, il s'avère que la répétition impacte de façon spécifique, toujours à l'occasion de la réécriture, les procédés pronominaux d'adresse que sont le « nous » et le « vous ». Elle joue également sur les termes faisant consensus ou valorisant la coopération. De même, l'objet du formulaire figure en tête des répétitions lors de la réécriture en lieu et place du nom de la firme dans le document initial. Ainsi, le choix de répéter tel ou tel élément du discours participe à la fois à la clarté interactionnelle mais aussi négociationnelle du document, notamment en termes de ménagement des faces.

J'ai pu observer que le profil ou usage discursif utilisé par le RP relève du profil ou usage discursif propre à une négociation réussie pour la classe (profil ou usage discursif co-énoncé, coopératif, négociationnel, argumenté). Profil ou usage discursif qui pourtant repose aussi sur une sur-énonciation du point de vue du mandataire, mais présentée en articulation, en complémentarité du point de vue du destinataire. Le RP s'applique à tisser un lien relationnel entre les deux points de vue et à n'en proposer qu'un seul au final de son écrit<sup>226</sup>. Le RP parvient à tisser des liens entre les deux points de vue et finalement à accompagner le lecteur tout au long de son écrit. Lorsque je compare ces stratégies avec celles des enseignants au profil discursif coopératif, co-énoncé et argumenté, je peux observer des similitudes tant dans la structuration que dans l'efficacité interactionnelle du message écrit, produite par le RP. Ceci est d'autant plus pertinent que le RP dispose d'un espace temporel confortable pour produire son écrit et opérer des choix tant discursifs, linguistiques que pragmatiques. Ces résultats confirment la pertinence du profil ou usage discursif de négociation réussie en classe. De même, ils confirment l'inefficacité sur le long terme *a minima* du profil ou usage discursif de non négociation tel qu'en témoignent les travaux de réécriture soumis aux RP.

Ainsi mon intérêt s'est porté sur la façon dont le professionnel de l'écriture prend en compte le travail de préservation de la face dans la communication écrite. Le RP construit son texte à partir, principalement, du choix de la progression de l'information, des principes de coopération et de pertinence, et de la relation interpersonnelle (à la fois pré-existante, à construire ou à reconstruire). Cependant, l'articulation de ces éléments est en lien direct avec la théorie de la politesse qui structure le texte, régule la distance relationnelle entre destinataire et destinataire, et ménage la face. M'étant particulièrement orientée vers l'analyse d'écrits (potentiellement) conflictuels, il était intéressant d'observer que la politesse linguistique allait de pair avec la maîtrise de la montée en tension : la première s'adapte à la seconde afin d'atténuer les menaces

---

<sup>226</sup> Ce « seul » recoupe le point de vue du mandataire mais il n'est pas présenté comme surplombant celui du destinataire.

potentielles à la face du destinataire. Par conséquent, en fonction du contenu même du message à transmettre, le RP est conduit, en amont de sa rédaction, à opérer des choix quant aux stratégies d'interpellation puis d'adresse, de ménagement et éventuellement d'atteinte et de réparation à la face de son destinataire/lecteur. Dans le même temps, il doit articuler ces éléments au traitement et à la présentation des informations à transmettre. J'ai réalisé une analogie avec les choix discursifs faits par les enseignants qui parviennent à mettre en place ou à gérer la tension potentielle par désescalade de la tension. Ils n'hésitent pas à expliciter ce qui fait l'objet du nœud de tension mais dans le même temps ils parviennent à le réparer ou à tout le moins à le déplacer en regardant, en orientant leur propos sur un objet de consensus entre eux-mêmes et leurs élèves (les règles de fonctionnement de la classe par exemple). Le RP va accompagner dans son écrit le lecteur, en le sécurisant notamment, en faisant le choix par exemple d'un lexique mélioratif et non pas péjoratif, etc. Ces éléments sont significatifs. Le fait de les retrouver dans les outils utilisés à la fois chez les enseignants recourant à un profil ou usage discursif co-énoncé, coopératif, argumentatif et chez les RP à qui ont été confiées des tâches de réécriture (les premières productions ayant suscité de la tension voire du conflit) permet de valider le profil ou usage discursif de négociation réussie en termes de gestes professionnels à acquérir pour les enseignants. J'insisterai encore ici sur le fait que le RP, en tant que professionnel de l'écriture, dispose d'un temps significatif destiné à la réflexion en amont de l'écrit qui lui est commandé. La conscience et l'intentionnalité de ses choix ne font aucun doute et éclairent de fait les choix parfois non conscients, non explicites chez les enseignants. Le RP prend le temps pour poser ces différents indicateurs et les articuler entre eux, alors que l'enseignant n'a pas le temps de les analyser.

### **5.1.1 Les procédés de politesse linguistique**

Concernant les choix des procédés de politesse, principalement à travers le recours aux termes d'adresse, en 2015 (Romain, Pereira et Rey, 2015a[doc26]), j'ai interrogé les risques potentiels que peut présenter le contenu de l'écrit pour la face du destinataire. J'ai donc interrogé le type de ménagement/atténuation mis en place par le rédacteur professionnel mais aussi les liens que ces procédés entretiennent avec les enjeux et les buts interactionnels sous-tendant cette production discursive. Au sein des écrits que j'ai étudiés, j'ai observé que les outils de politesse

linguistique contribuaient à la maîtrise de la montée en tension<sup>227</sup>. La politesse linguistique permet d'atténuer les menaces potentielles à la face du destinataire à travers un profil ou usage discursif co-énonciatif, argumentatif mais aussi détournée à visée d'argumentation (toujours à visée de coopération). Il y a bien là une compétence et un savoir-faire technique qui nécessitent une formation professionnelle. En fonction du contenu même du message à transmettre, le RP opère, en amont de sa rédaction, des choix quant aux stratégies d'interpellation puis d'adresse, de ménagement et éventuellement d'atteinte et de réparation à la face de son destinataire/lecteur.

### 5.1.2 La répétition

Concernant la répétition de pronoms et de syntagmes nominaux, j'ai relevé une différence dans l'emploi de la répétition entre les textes initiaux et finaux et une congruence de stratégie lors de la réécriture des documents (Romain, Pereira et Rey, 2015a[doc26] ; Romain, Rey et Pereira, 2016ab [doc28 ; doc29]). La production/réécriture du rédacteur professionnel indique que la répétition joue un rôle dans la construction de l'écrit et que le choix des mots (lexicaux et pronominaux) répétés, visant des éléments de cohésion entre les points de vue, va de pair avec une volonté de co-énonciation, c'est-à-dire de tissage d'un lien autour de l'énonciation d'un point de vue voulu commun. Le tout dans un contexte d'apaisement de la montée en tension convoquant un profil ou usage discursif argumentatif à visée de coopération et détournée à visée d'argumentation. Au contraire, les productions initiales, sources de tension voire d'incompréhension, montrent un recours à de la sur-énonciation. Cette dernière intervient dans un contexte de montée en tension fulgurante et/ou polémique et/ou détournée à visée de polémique. A cette occasion, les mots répétés sont utilisés massivement sans distinction entre eux et visent un point de vue propre au destinataire imposé au destinataire. Ainsi, la réécriture de ces productions initiales repose quant à elle essentiellement sur de la co-énonciation. Le choix des mots répétés participe à l'accompagnement du lecteur/destinataire dans sa progression à travers le document lu et réactive des éléments constitutifs de consensus.

Lorsque j'ai comparé des productions de RP qui portaient sur la réécriture de documents, j'ai relevé que, dans les documents initiaux, la répétition est fréquente et porte sur des éléments de tension. Elle porte ainsi sur l'« obligation » pour les destinataires de remplir/fournir les

---

<sup>227</sup> J'insisterai ici sur le fait que par politesse linguistique j'entends les procédés de ménagement de la face, qu'ils soient gratuits ou produits pour ménager une menace potentielle. Je ne considère donc pas la politesse comme une conception morale.

documents attendus, sur des injonctions faites au *vous*, et alimente finalement une tension sur-énonciative. Dans les documents réécrits par des RP, la répétition porte au contraire sur l'objet et sur l'articulation entre le *nous* et le *vous*. Les aspects contraignants, négatifs, adressés au destinataire font moins l'objet de répétition<sup>228</sup>. Ainsi, elle apparaît comme une figure assurant la mise en place d'un travail de figuration au sens goffmanien du terme<sup>229</sup>.

Plus précisément, j'ai observé que les choix des mots répétés et des champs lexico-énonciatifs de ces éléments accompagnent des montées en tension majoritairement fulgurantes et sur-énoncées pour les premiers écrits, et, au contraire, de la tension argumentée à visée de coopération et de co-énonciation pour les réécritures.

Je compléterai ces observations par le rôle spécifique du figement spécifique à l'écrit par rapport à mes résultats portant sur l'oral<sup>230</sup> (Romain, Rey et Pereira, *sous presse*). En effet, c'est très souvent parce qu'il y a répétition qu'il y a figement et que des unités phraséologiques sont créées au niveau du texte. Il s'avère que ces figements ont pour noyau des relationèmes : le maintien du lien relationnel entre destinataire et destinataire se révèle alors déterminé par le choix pertinent de figements au cœur d'une stratégie d'évocation commune. Ainsi j'ai pu observer la présence de redondances de séquences lexicales (polylexicalité du figement) : répétition de séquences syntaxiques à l'identique (subordonnées circonstancielles de condition, « vous + modalisateur » et « nous + verbe d'action »). Ces répétitions, loin d'être perçues comme alourdissant le propos, apportent au lecteur une sécurité relationnelle et s'incluent dans un profil ou usage discursif à dominante argumentative. Ces formulations figées sont constitutives de phrasèmes de relation coopérative voire négociée. Par conséquent, le figement semble permettre de créer du lien entre ce dont on parle (notre message) et le destinataire. Il s'articule avec les relationèmes et de fait avec la politesse linguistique et le travail de ménagement des faces en présence. En cela, il est constitutif d'un véritable marqueur de savoir-faire pragmatique en rédactologie professionnelle. Cela porte à penser la répétition comme outil spécifique de la rédaction professionnelle, ouvrant un champ à la didactique des rédacteurs professionnels.

---

<sup>228</sup> Réclamer un remboursement, faire exécuter un règlement municipal intérieur.

<sup>229</sup> Protection des faces, atténuateurs de menace pour la face.

<sup>230</sup> Ce rôle tient probablement à la longueur de l'écrit.

### 5.1.3 Les choix syntaxiques

Concernant les choix syntaxiques, la transformation/simplification des informations, contenues dans des textes notamment réglementaires et contractuels, s'avère nécessaire pour une meilleure lisibilité mais aussi visibilité des informations. Plus un document est formel moins il laisse de place à une relation coopérative, co-énoncée et donc négociatrice de relation. Or cette relation est déterminante pour faire « passer » mais aussi et surtout « recevoir » l'information du destinataire au destinataire. Dans les réécritures que j'ai pu étudier (Romain, Rey et Pereira, 2016ab [doc28 ; doc29]), j'ai relevé une volonté de plus grande coopération et un ménagement des faces accompagné d'argumentation à visée de coopération. Au-delà de la transformation et/ou de la simplification du codage linguistique, c'est la modification du codage global à travers la mise en place d'une relation interdiscursive coopératrice et négociée entre destinataire et destinataire qui semble déterminante<sup>231</sup>. En effet, elle vise une transmission argumentée mais aussi et surtout une transmission co-énoncée de cette information où le « nous » et le « vous » s'articulent dans un système relationnel constructif. Au sein duquel, les procédés de politesse linguistique se mettent au service de la négociation interactionnelle. Au final, on observe une réécriture des documents initiaux qui ne se réduit pas à une simplification. En effet, on assiste également à une transmission argumentée et co-énoncée de l'information qui repose sur des procédés de politesse linguistique qui visent une atténuation des menaces à la face portée par les documents initiaux. En effet, ils véhiculaient de la tension polémique à charge et détournée à visée de polémique mais aussi fulgurante. Simplifier un document, le rendre plus accessible en créant de la relation, revient à introduire la glose<sup>232</sup> et à assurer à la réécriture de l'efficacité interactionnelle.

### 5.1.4 La ponctuation et la typographie

Concernant la ponctuation et la typographie, un RP opte pour des phrases contenant peu de ponctuation. Il choisit des phrases plus courtes lorsque dans la rédaction initiale celles-ci sont longues et constitutives de paragraphes compacts. Au contraire, il choisit de densifier les phrases en utilisant des virgules lorsqu'elles font défaut dans le document initial (Romain, Rey et Pereira, 2016c[doc27]). Il choisit généralement une plus grande variété des marqueurs de

---

<sup>231</sup> Comme en attestent le recours à des actes de langage davantage assertifs tels que clarifier, préciser, compléter, inscrire, joindre, procéder, etc.

<sup>232</sup> Glose ici utilisée dans le sens d'apporter des informations complémentaires visant une meilleure compréhension du lecteur/destinataire de l'écrit.

punctuation qui structurent et articulent les différents moments de sa production rédactionnelle. Cela s'inscrit dans une perspective inter-phrastique ou textuelle et dans un contexte de co-énonciation et d'argumentation à visée de coopération.

Il s'avère que la relation pragmatique<sup>233</sup> commande le choix de la punctuation et de la typographie<sup>234</sup> :

- si la relation est injonctive/agonale (tension fulgurante ou polémique ou détournée à visée de polémique), apparaissent une succession de contenus dans une même phrase et des virgules fréquentes au sein des phrases, mais aussi des énumérations sans accompagnement ;
- si la relation est à visée de coopération/négociation (tension argumentative ou détournée à visée d'argumentation), apparaissent alors une organisation et une structuration progressive spécifiques de la transmission des informations qui reposent globalement sur un choix de simplification faisant alterner des phrases avec punctuation et des phrases sans punctuation intra-phrastique. J'ai noté également le rôle de la mise en relief par le gras, convoqué pour des mots ou groupes de mots, mais aussi le choix des parenthèses qui permet d'éviter de surcharger la phrase en synthétisant le contenu visé à partir de mots clefs.

L'analyse révèle une spécificité du rédacteur professionnel. Il ajoute à une pratique certes normalisée de la punctuation et de la typographie, une dimension pragmatique, intégrant sa représentation du lecteur et ne pouvant être séparée de la mise en scène plus globale du discours. Cette mise en scène se réalise à travers un espace où se jouent des rapports de places et de faces et une certaine négociation. La punctuation et la typographie font partie de ces outils linguistiques, tels que la répétition ou encore les taxèmes de relation, qui contribuent à l'élaboration et à la construction d'une relation voulue spécifique par le RP. Ces rapports de places et de faces sont donc déterminés mais déterminent aussi l'inquiétude ou la quiétude de l'ordre du discours.

### **Pour conclure**

Ces différents indicateurs ne se superposent pas en tant que tels aux indicateurs que j'ai pu observer dans le cadre des interactions péda-gogiques en situation de tension. Parfois même, ils s'opposent comme cela est le cas pour la répétition. J'ai en effet relevé qu'elle était moins fréquente lors de la négociation que lors de la cristallisation de la tension pour l'oral. Cela alors même qu'elle est un outil spécifique pour le RP et s'articule avec le choix du champ

---

<sup>233</sup> En lien avec l'intention relationnelle et, bien sûr en lien direct avec la syntaxe.

<sup>234</sup> Fonction pragmatique.

lexical qu'il choisit. Ce constat s'explique principalement par la différence de modalité entre l'oral et l'écrit et la longueur des écrits à produire<sup>235</sup>. Néanmoins, il s'avère que la forme du profil ou usage discursif choisi par le RP dans les productions pour lesquelles il a été mandaté<sup>236</sup> est un profil ou usage discursif de forme co-énoncée, argumentée et visant la coopération entre scripteur et destinataire. Ce profil ou usage discursif caractérisé par son efficacité interactionnelle est le même que celui adopté par les enseignants lors de négociations réussies. Par réussite, j'entends un échange où les interlocuteurs parviennent à se projeter vers un avenir commun.

Pour terminer, j'évoquerai l'étude de productions écrites de documents administratifs ainsi que de productions écrites fonctionnelles (émanant de professionnels dont l'activité principale n'est pas l'écriture : Romain, Pereira et Rey, 2015a[doc26]). J'ai pu montrer que ces formes d'écrits initiaient et entretenaient des montées en tension fulgurantes (injonction) avec violence détournée à visée de polémique (reproche, discrédit) mais aussi de violence polémique (argumentation conflictuelle à charge). Ces formes de montées en tension vont de pair avec une sur-énonciation des scripteurs qui imposent un point de vue empreint de reproche et d'injonction. Au contraire, mes travaux sur les productions écrites des RP mettent en avant une compétence spécifique de l'écriture. Celle-ci consiste à opérer des choix lexicaux, syntaxiques et discursifs ayant un impact spécifique dans la mise en place d'une relation interdiscursive qui témoigne et agit sur une relation interpersonnelle. Ces choix questionnent et positionnent au cœur du document la relation entre destinataire et destinataire en termes de relation coopérative voire co-énonciative. Le RP, en tant que professionnel de la rédaction écrite communicationnelle, est ainsi conduit à questionner les choix de cohésion qui visent la dimension énonciative<sup>237</sup> et pragmatique de son écrit en lien avec le lexique<sup>238</sup>, la syntaxe<sup>239</sup> et, plus largement, les procédés de ménagement (ou pas) des faces en présence. Ces procédés écrits sont constitutifs d'espaces où se jouent des rapports de places et de faces et une certaine négociation. Par ailleurs, ces procédés, du fait de l'espace-temps et des compétences spécifiques en écriture (et notamment en termes d'efficacité interactionnelle) dont disposent le RP, sont des outils choisis intentionnellement dans un but spécifique par ce professionnel de la rédaction.

---

<sup>235</sup> D'une à plusieurs pages, là où à l'oral on est en présence d'interventions se chronométrant en secondes voire en minutes.

<sup>236</sup> Mandaté pour une réécriture du fait d'une émergence de tension faisant suite à la rédaction initiale.

<sup>237</sup> Référence temporelle, référence spatiale et référence personnelle.

<sup>238</sup> Choix péjoratif/mélioratif mais aussi registre de langue.

<sup>239</sup> Pronoms/procédés d'interpellation, temps verbaux, phrases simples/complexes...

Par conséquent, il existe des similitudes entre l'écrit<sup>240</sup> et l'oral, pour ce qui est des interactions pédaogo-didactiques, en termes de gestion de la relation interdiscursive au service de la relation interpersonnelle. A mon sens, ces résultats tendent à montrer la dimension humaine de la relation mais surtout l'impact de l'influence réciproque qui agit toujours, à l'oral comme à l'écrit. Le RP est ainsi capable d'agir intentionnellement afin d'influencer le destinataire de l'écrit qui lui a été mandaté. Autrement dit, il prend en compte l'élément potentiel de tension<sup>241</sup> afin de (tenter de) le désamorcer. Dans quelques lignes, je traiterai de mes travaux conduits sur les courriels électroniques entre universitaires et à l'occasion desquels j'ai pu observer que l'écrit y est davantage source de tension. Cette tension est probablement due au fait de l'existence d'un certain brouillage lié aux attentes réciproques envers le moyen de communication lui-même (voir discussion sur l'asynchronie en fin de section). Ainsi, dans le flux d'un échange, face à un reproche implicite par exemple, les réactions diffèrent que l'on soit en face à face ou par courriel. En face à face, on a tous en mémoire des situations où l'on est resté concentré sur l'objet de la discussion (la réunion) et plus tard, une fois rentré chez soi, se dire « je n'ai pas aimé la façon dont il m'a parlé, ses insinuations... j'aurais dû le lui dire... ». Au contraire, par courriel un certain effet grossissant pourra avoir lieu, renforcé par la dimension écrite et asynchrone, de telle sorte que l'on aura tendance à se focaliser sur l'élément implicite de tension. On a là aussi tous certainement en mémoire des situations où l'on a pu lire et relire un courriel et où l'on s'est alors focalisé sur l'élément de tension. Le RP, qui œuvre quant à lui en asynchronie, convoque une expertise de la production écrite qui va le conduire à analyser et prendre en compte ces phénomènes, alors que cela ne sera généralement pas le cas des autres interactants.

On observe des montées en tension similaires favorisant la cristallisation de la tension et inversement des gestions de la tension favorisant sa désescalade, son désamorçage. Si dans le cas des productions écrites de RP ces procédés sont convoqués intentionnellement, ils le sont de façon plus ou moins consciente par les enseignants. Ainsi, à travers l'analyse de ces productions, j'ai pu montrer, toute proportion gardée, qu'un choix conscient, réflexif et intentionnel est propice à une désescalade de la tension. Ce choix renvoie à un geste professionnel spécifique à disposition des enseignants. Autrement dit, le profil ou usage discursif favorisant la négociation à l'oral<sup>242</sup> pourrait être un profil ou usage discursif constitutif

---

<sup>240</sup> Réflexif, asynchrone, interactionnel, professionnel.

<sup>241</sup> Existant ou pouvant être créé par l'écrit qu'il a mandat de produire.

<sup>242</sup> Dans l'interaction en face à face avec toute la dimension de surprise, d'inconnu qu'elle peut contenir.

d'un authentique geste professionnel. Ce geste ne relèverait pas (exclusivement en tout cas) d'un seul charisme ou encore d'un seul savoir-faire qui repose sur une expérience incontournable de nombreuses années d'enseignement. Il relèverait, au contraire, d'authentiques outils que ces enseignants convoqueraient systématiquement (mais sans conscience ou intention explicite) afin d'instaurer une relation interdiscursive favorable à la négociation, à la réparation des moments de rupture interactionnelle.

## **5.2 Les courriels en cc en milieu universitaire**

Avec mes collègues Béatrice Fracchiolla (2014[doc20], 2015[doc21 ; doc22], 2016[doc23]) et Claudine Moïse (2011[doc19], 2017[doc24]), nous nous sommes questionnées sur la compréhension de l'émergence de la montée en tension verbale, de son devenir et finalement de l'efficacité interactionnelle de ce moyen de communication. Ce travail m'a permis d'interroger spécifiquement les différences et les complémentarités entre les montées en tension verbale observées dans la classe et dans les courriels. Surtout il m'a permis de répondre à la question suivante : que disent finalement mes résultats sur la notion d'intention ?

### **5.2.1 Les caractéristiques des échanges**

#### ***Les études sur le sujet***

Dans le milieu professionnel, ce moyen de communication (Lagrana, 2015) est le plus utilisé depuis une dizaine d'années, et, lors d'une étude récente portant sur 45 entreprises, toutes les entreprises étudiées fournissent un accès au courriel à leurs employés (et même 86% d'entre elles fournissent cet accès sur deux appareils ou plus) (Lagrana, 2011). Cet essor est notamment favorisé du fait que ce moyen de communication a contribué à améliorer les performances des entreprises et de l'économie elle-même (Lagrana, 2015). Si l'interaction verbale en face à face concerne l'influence réciproque d'interactants en présence les uns des autres, l'interaction verbale asynchrone via le courriel concerne l'influence réciproque d'interactants à distance physique<sup>243</sup> et recevant le tour de parole de l'autre en différé<sup>244</sup>.

Cependant, souvent utilisé pour diffuser ou revendiquer des idées, le courriel ne facilite pas des procédés de politesse et contribue même à exacerber les conflits. Cela résulte du fait,

---

<sup>243</sup> Chacun des interactants pouvant être par exemple dans le même bâtiment ou chez eux ou encore à l'étranger.

<sup>244</sup> Temps de réception, temps de lecture, temps d'écriture et de relecture puis temps d'envoi.

notamment, qu'il met le dernier à avoir écrit dans la lumière, au premier plan en termes de visibilité de ses dernières paroles écrites.

Les échanges de courriels revêtent des caractéristiques spécifiques. Ils sont définis par Wanda J. Orlikowski et JoAnne Yates (1994) en tant que genre intermédiaire entre la conversation en face à face, la correspondance d'entreprise et la correspondance privée. Naomi S. Baron (1998) les envisage comme une pratique à mi-chemin entre l'échange oral et la lettre.

Concernant le contenu formel de l'échange, les messages sont considérés comme étant généralement brefs (Crystal, 2001), « spontanés naïfs » (Cusin-Berche, 1999), empreints d'oralité (Yates, 1996) et marquant explicitement le non verbal (Marcoccia, 2000ab). Vitaly J. Dubrovsky, Sara Kiesler et Beheruz N. Sethna (1991) ont établi quant à eux que le courriel mettait en jeu un rapport de places reposant davantage sur un principe d'égalité. Ainsi

« les caractéristiques situationnelles et génériques du courriel auraient pour conséquence de mettre en place une relation moins distante et relativement peu hiérarchisée et formelle entre les interactants » (Marcoccia, 2005).

En cela l'échange électronique entre universitaires illustre ce type d'échange. Le courriel a comme caractéristiques le style, la brièveté (Lagrana, 2015), et sa dimension souvent informelle (Baron, 1998) mais il semble aussi réduire les distances en rendant la relation plus égalitaire que hiérarchique (Sproull et Kiesler, 1986). De fait, il serait un moyen de réduire les différences statutaires au sein des organisations (Ducheneaut, 2002) notamment concernant les prises de décision et permettant la participation de tous (Tan, Weil et Watson, 1999 ; Dubrovsky, Kiesler et Sethna, 1991). Cependant dans le même temps certains soulignent que seuls environ 20% des interactants sont actifs (Kiesler et Sproull, 1991 ; Baym, 1995) et insistent sur le fait que ce moyen de communication peut renforcer les conflits statutaires (Orlikowski, 1996). Cela conduit d'ailleurs Michel Marcoccia (2005) à dire que les courriels ne favorisent pas une relation égalitaire même s'ils peuvent permettre une relation moins distante et plus familière (Angell et Heslop, 1994). Ainsi il apparaît que

« le temps différé ne permet pas d'accéder à la modération mais bien au contraire renforce une agressivité stimulée par des procédés phatiques et pathémiques (on retrouve ici la mise en œuvre pleine et entière des compétences universitaires de l'écrit) » (Moïse et Romain, 2011, p. 131-132[doc19]).

Au final, on observe une confusion entre les espaces (privé, public, professionnel, temporel, etc.). Plus spécifiquement encore les courriels en cc en milieu universitaire ont des caractéristiques particulières telles que des arguments très similaires à ceux de l'écrit standard,

la faiblesse des marques interlocutoires et diacritiques. S'ils sont utilisés « ces signes » viennent « renforcer les procédés argumentatifs et les assertions (...) d'un point de vue émotionnel et discursif », la « rhétorique construite (...) laisse la place aux implicites et aux ressentiments » (Moïse et Romain, 2011[**doc19**]). Ainsi Fernando Lagrana n'hésite pas à évoquer la pauvreté de ce canal de communication en termes de « transmission de langage non verbal, y compris les intonations, les émotions, ou du contexte de conversation » (2015, p. 25). Cet auteur conclut en soulignant que le courriel, au contraire *a minima* d'une conversation téléphonique qui est synchrone, ne permet pas de transmettre certaines informations, concernant les émotions ou des éléments de méta-information, qui sont classiquement portées par la « vitesse d'élocution, l'intonation ou les pauses » (2015, p. 25).

### **Mes observations**

Mes résultats montrent que les échanges de courriels sujets à tension verbale apparaissent de plus en plus nombreux au sein des institutions, notamment universitaires. Ces courriels ont de particulier qu'ils visent non pas un échange écrit entre deux individus mais un échange écrit en cc. Autrement dit, il s'agit de courriels envoyés à plusieurs personnes à la fois connus et témoins de l'échange tendu et pouvant d'ailleurs intervenir à n'importe quel moment. Ces échanges électroniques ne sont pas couverts par la confidentialité<sup>245</sup> et provoque un effet *spam*, c'est-à-dire à la fois un effet d'encombrement matériel d'une boîte aux lettres électronique et d'une gestion spécifique. Les spams sont généralement traités de façon automatisés. Cependant, du fait de la proximité entre source et destinataire comme dans le cas présent, ils deviennent potentiellement polluants voire agressifs. On peut ici se questionner sur le rôle de la direction/présidence de l'entreprise, de l'institution ou encore de l'université dans la régulation de ces échanges. Conformément à mes observations sur le milieu scolaire, l'origine de la tension<sup>246</sup> préexiste dans la majorité des cas à l'échange lui-même. De même, j'ai observé que la tension se déplace relativement rapidement d'un nœud de tension inhérent à l'échange (voire objet de l'échange lui-même) à la personne elle-même (et en écho au passif interactionnel agonal). Ainsi, ces échanges se révèlent être vecteurs de tension et conduisent très souvent à une montée en tension interactionnelle. En effet, l'un au moins des interactants va faire l'objet d'attaques ou à tout le moins de menaces plus ou moins explicites portées à sa face et va être amené à réagir, dans un contexte de prise à témoin du groupe en cc.

---

<sup>245</sup> Ils sont d'ailleurs souvent, en cours d'échange ou à son issue, transférés à un nombre plus étendu de destinataires.

<sup>246</sup> C'est-à-dire l'antériorité du passif interactionnel agonal.

Je considère que ce type particulier d'échange est susceptible d'exacerber la production de marqueurs discursifs de rupture, notamment des AL dépréciatifs. Surtout il permet d'isoler le nœud de tension sur lequel les interactants ont potentiellement le temps de réagir<sup>247</sup> et de donner à voir la manifestation d'une certaine intention. Ainsi, ce type de corpus ne pouvait que me permettre de mettre à l'épreuve la typologie des formes de montée en tension et les profils ou usages discursifs correspondant.

Concernant la place occupée par les procédés de politesse dans ces échanges électroniques potentiellement conflictuels, j'ai relevé qu'ils s'articulaient systématiquement avec des procédés d'impolitesse créant ainsi un effet de polirudesse (Kerbrat-Orecchioni, 2010). A tout le moins, ils s'atténaient tout au long des tours d'écriture et favorisaient de fait la montée en tension. Ce type de réalisation rend compte des formes contournées et des formes polémiques de montée en tension observées en classe. A nouveau, ces formes rendent compte d'une cristallisation de la tension verbale et d'une non négociation. Par conséquent, la politesse, en tant que procédé de ménagement de la face (Goffman, 1973ab, 1974 ; Brown et Levinson, 1978), considérée comme la « clé du lien social » (Guéguen, 2008), est utilisée *a minima* dans les échanges électroniques. Cela alors même que toutes les études s'accordent sur le lien direct entre politesse et apaisement des interactions sociales (Howard, 1990), mais aussi avec le rendement au travail (Park, 2008) et la mémorisation (Holtgraves, 1992). La politesse apparaît comme le facteur décisif de coopération, de maintien de la relation et d'une certaine éthique communicationnelle.

### **Risque de dégradation des relations interpersonnelles**

J'ai ainsi pu conclure que les échanges de courriels en cc favorisaient une certaine dégradation des relations interpersonnelles. Ils permettent de mettre en scène le dissensus. Mais ils revêtent aussi, par certains aspects, un caractère déshumanisant et déshumanisé en ce qu'ils ne favorisent pas, comme l'interaction verbale en face à face, l'adaptation et l'ajustement à l'interactant<sup>248</sup>. En effet, il est possible de se questionner sur la pertinence notamment multimodale de ce type d'interactions entre collègues. Par multimodalité, j'entends certes le verbal, le paraverbal et la mimogestualité, mais aussi l'accès à autrui via les neurones miroirs (Rizzolatti et Sinaglia,

---

<sup>247</sup> Par exemple une réponse intervenant dans les minutes qui suivent la réception du courriel ou au contraire dans les jours qui suivent.

<sup>248</sup> Voir les travaux sur les émotions et sur la réactivité dans les courriels, les sms et le tchat (Pierozak, 2003 ; Panckhurst, 2008 ; Goleman, 2009 ; Rizzolatti, cité par Blakeslee, 2006 ; Hutchison, Davis, Lozano, Tasker et Dostrovsky, 1999 ; Iacobini, Woods, Brass, Bekkering, Mazziotta et Rizzolatti, 1999 ; Stern, 2004 ; Eckman, 1985 ; Fraley et Aron, 2004 ; Barsade, 2002).

2008). En ce sens, Leslie J. Seltzer, Ashley R. Prosoki, Toni E. Ziegler et Seth D. Pollak (2012) ont montré que dans les communications par messages écrits instantanés la production d'ocytocine, qui permet d'éprouver de la sympathie voire de l'empathie (en renforcement de l'effet des neurones miroirs : Wilhlem, 2009), est absente. Autrement dit, si les caractéristiques du degré émotionnel peuvent être repérées dans les écrits (par exemple à travers les émoticônes), les éléments chimiques correspondants sont eux absents.

### ***Fréquence d'incompréhension, de malentendus et de tension verbale***

Par ailleurs, j'ai compris pourquoi incompréhension (Lagrana, 2015), malentendus et montées en tension verbale dans les échanges écrits de types sms/chats/courriels seraient plus fréquents qu'à l'oral, conduisant notamment à diminuer voire altérer tout climat de confiance et de respect. Renata Galatolo et Marina Mizzau (1998) ont établi des relations spécifiques entre malentendu et mésentente<sup>249</sup> tout comme Nathalie Auger et Claudine Moïse (2004) qui ont souligné que`

« dans une situation de conflit, les malentendus sous-tendus par de l'implicite sont récurrents et, au-delà de phénomènes linguistiques au sens strict, reposent sur une mauvaise interprétation des intentions ou de la force illocutoire des actes ; par exemple une question interprétée comme une affirmation peut prendre la valeur d'une attaque (Galatolo et Mizzau 1998, p. 155) » (2004, p. 300-301).

M'intéressant à mon tour au malentendu, j'ai mis à jour comment la mésentente crée un terrain favorable au malentendu qui lui-même devient un moteur de la montée en tension déjà initiée.

### ***Sentiment de l'émetteur et celui du récepteur***

Je soulignerai ici une inadéquation entre le sentiment du rédacteur du message et celui du récepteur. Souvent le premier perçoit son message comme moins négatif que ce que le second le reçoit (Lagrana, 2015, p. 67). On comprend pourquoi les courriels peuvent présenter un terrain favorable à la tension verbale. En ce sens, certains auteurs n'hésitent pas à alerter sur l'importance de créer un climat favorable à la communication en encourageant les efforts à convoquer l'empathie, à avoir une visée positive de l'échange (Rogers et Kinget, 1966).

Lors de l'échange électronique, l'entrée en contact et l'ajustement avec autrui ne peut donc se faire de façon analogue à l'interaction en face à face. Dans ce dernier cas, la multimodalité confère la possibilité aux interactants de comprendre voire d'apaiser leur relation. Notamment,

---

<sup>249</sup> Mésentente au sens de divergence mutuelle de points de vue et de valeurs (Auger et Moïse, 2005).

comme je viens de l'évoquer, les rituels de politesse et le principe de politesse, tout comme le principe de négociation, sont autant d'outils discursifs au service de la négociation interactionnelle en face à face. L'empathie elle-même étant favorisée par ce type d'interaction verbale.

Ce type d'échange est propice à faire davantage violence que l'échange en face à face par son caractère justement écrit et « ineffaçable », par la prise à témoin des collègues en cc, par la possibilité que le courriel soit transféré et connu de tous, mais aussi par l'ordre des tours d'écriture, puisque le dernier à avoir écrit a, jusqu'à la réponse de l'autre, le dernier mot devant un public mis en cc... Au final l'accent est mis davantage sur les éléments de discorde et sur la façon dont on écrit, dont on s'exprime publiquement. En effet, il agit comme un arrêt sur image et en cela la distance et les places s'effacent, les rituels de politesse s'atténuent et la montée en tension s'exacerbe. Dans ce contexte, j'ai étudié les modalités de fonctionnement de la montée en tension verbale dans les courriels entre universitaires. Ces derniers appartiennent à une même université et exercent leur service d'enseignement dans un même département. Cela afin de pouvoir comparer ces résultats avec ceux de l'étude de la gestion de la tension en classe.

### **5.2.2 Courriels et montée en tension verbale**

J'ai mis en évidence les éléments attiseurs de tension ou, au contraire, les éléments régulateurs de la tension. A partir de l'analyse de corpus constitués d'échanges de courriels polémiques entre universitaires, j'ai tout d'abord travaillé à l'analyse de « la rhétorique argumentative et agressive », c'est-à-dire de « l'activation du pathos agressif et des liens qu'elle opère avec la violence verbale/polémique/détournée » (Moïse et Romain, 2011[doc19], 2017[doc24]). J'ai ensuite travaillé à comprendre et à décrire la montée en tension verbale dans l'échange de courriels en cc (Fracchiolla et Romain, 2014[doc20], 2015[doc22] ; Romain et Fracchiolla, 2015[doc21]). J'insisterai ici sur le fait que je ne considère pas le courriel en lui-même comme générateur de tension. Mais, au contraire, je considère le contexte dans lequel le courriel est utilisé, c'est-à-dire le passif interactionnel négatif (agonal) entre deux ou plusieurs individus, comme vecteur de montée en tension électronique.

#### ***Le courriel : un objet de menace ?***

Si l'échange électronique dans le milieu professionnel vise la collaboration et est censé reposer sur les maximes de la conversation, il s'avère que très souvent il devient un authentique moyen

d'attaque visant le renforcement du passif interactionnel pré-existant entre les interactants (Fracchiolla et Romain, 2015[doc22] ; 2016[doc23]). Cela d'autant plus que l'absence de la multimodalité de la communication que favorise l'interaction verbale en face à face ne permet pas les mêmes ajustements, et plus difficilement l'accès empathique à l'autre. De même, il semble que les rituels interactionnels de politesse, présents dans les lettres traditionnelles et les interactions verbales, sont nettement moins présents dans les courriels. Ce phénomène renforce la montée en tension verbale et les divergences voire les conflits pré-existants. Au final, dans le cas de relations interpersonnelles déjà difficiles, voire conflictuelles, l'interaction verbale asynchrone ne favorise ni l'apaisement des tensions, ni l'émergence d'un projet interactionnel négocié qui permettrait de rejouer la relation interactionnelle avec autrui. Ainsi, une mésentente préexistante entre personnes constitue un prétexte favorable à l'émergence de malentendus électroniques (Romain et Fracchiolla, 2015[doc21]). C'est pourquoi le malentendu électronique a retenu mon attention dans la relation qu'il anime entre mésentente préexistante à l'échange et montée en tension verbale. Il apparaît que la première favorise l'émergence de la seconde et la seconde alimente la première. Au final, ce phénomène se trouve exacerbé dans l'échange électronique devant témoin et dénué d'un potentiel d'ajustement multimodal. Ainsi, j'ai pu mettre à jour comment la mésentente crée un terrain favorable au malentendu qui lui-même devient un moteur de la montée en tension. Des corpus en tension étudiés, il ressort que le malentendu est l'occasion de satisfaire à la mésentente à la fois pour attiser la tension verbale à charge de l'autre (montée en tension polémique) mais aussi, dans le même temps, pour ménager sa propre face (en défense). Le courriel favorise l'ambivalence interprétative initiatrice du malentendu et renforce, en l'alimentant et en l'attisant, la mésentente préalable. J'évoque ici un malentendu émergeant au cœur même d'une tension préalablement initiée, mais toujours inscrite dans l'échange électronique. Ce malentendu revêt un caractère atypique en ce qu'il est constitué à la fois d'un authentique malentendu (conscience des désaccords) et d'une parfaite mésentente (les interactants ne font pas semblant de ne pas être d'accord). Ce malentendu est alors constitutif d'une montée en tension verbale à la fois polémique et détournée et en devient rapidement le moteur.

Finalement, le courriel apparaît comme une sorte de tribune permettant d'explicitier une position et des (contre-)arguments avec un désir fort de clôture du débat à l'avantage du détenteur du dernier tour d'écriture. Les interactants optent pour deux formes de profils ou usages différenciés :

- profil à dominante polémique et détournée à visée de polémique

- profil à dominante fulgurante s'inscrivant dans un contexte de polémique

Très souvent d'ailleurs l'ambiguïté du discours tout comme les recours à l'implicite sont ressentis avec virulence par les interactants.

Il s'avère que, tout comme pour l'interaction verbale entre enseignant et élèves en situation de tension, une négociation non réussie repose sur un profil ou usage discursif polémique (direct ou indirect) et/ou fulgurant.

La recherche de consensus est très rare dans ce type de courriel. On sait d'ailleurs que les malentendus et les tensions issues de l'échange de courriels peuvent donner lieu à une négociation en synchronie comme par exemple dans le cas de l'échange téléphonique. En revanche, les tensions pré-existantes à l'échange électronique et les malentendus y émergent l'animent et se renforcent tout au long de l'échange, attisant ainsi la tension et évacuant toute issue favorable à la relation.

Finalement, les interactants s'opposent devant les collègues en cc et ce sans ménagement. L'objectif est de discréditer voire de disqualifier l'autre, de démontrer sa propre bonne foi et la raison de ses arguments. Le but est l'acquisition d'une place dominante, symbolique d'une certaine prise de pouvoir et ce quel que soit le statut hiérarchique (Fracchiolla et Romain, 2015[doc22]). J'ai observé dans ces échanges électroniques la volonté de non coopération et de non collaboration. Celle-ci est constitutive de la motivation principale reposant sur un usage discursif de non négociation, à la fois polémique (dans sa dimension tant directe qu'indirecte) et fulgurant. De fait, cette forme de profil ne favorise pas les échanges collaboratifs entre collègues de travail, tout comme il ne favorise pas la régulation de la tension en classe.

### ***Charte de communication électronique entre universitaires***

Pour terminer, j'ai proposé des éléments propices à l'élaboration d'une charte de communication électronique entre universitaires (Fracchiolla et Romain, 2014[doc20]) en mettant en évidence des éléments linguistiques et discursifs propices à la montée en tension verbale et à son aggravation. Figurent parmi ces éléments :

- le jugement et l'expression axiologique négative telle que la dénonciation du manque de (re)connaissance de l'interlocuteur (ex : « c'est même moi qui ai eu à défendre ta candidature ») ou de sa présumée malhonnêteté (ex : « outrecuidance ») qui sont favorables au basculement dans la violence verbale détournée.

- les manipulations rhétoriques telles que le détournement du conflit sur l'objet à un conflit sur

la personne par le recours à l'argumentation du fait du recours à une dimension implicite favorisant le conflit<sup>250</sup>. La tension est alors attisée et les interactants basculent d'un nœud de tension sur un objet précis à une tension de personne à personne.

- la réactivité émotionnelle favorisée par la dimension instantanée à laquelle peut être rattaché le courriel et donner alors lieu à des dysfonctionnements communicationnels dus notamment au fait d'être agressif, d'entrer dans la montée en tension fulgurante et/ou polémique à charge et/ou détournée.

De même, j'ai pu recenser un certain nombre d'éléments favorisant à l'inverse une communication électronique universitaire réussie et éthique tels que :

- la conservation d'une certaine objectivité,

- et l'anticipation des sources de dysfonctionnements possibles. Je citerai, par exemple, le fait de rester concentré sur l'objet de la conversation (et de ne pas faire dériver son propos sur le destinataire) ou encore de distinguer, repérer et contrôler la production d'AL plus ou moins menaçants.

Ainsi, en comparaison avec mon étude des interactions verbales en classe, j'ai pu observer une complémentarité avec mon corpus sur les échanges de courriels en milieu institutionnel. Le profil ou usage discursif de négociation non réussie recouvre dans les deux cas la tension polémique (directe et indirecte) et la tension fulgurante. Par ailleurs, certains éléments interactionnels viennent cristalliser la tension et exacerber le conflit et ne favorisent donc pas la résolution de la tension :

- la réactivation du passif interactionnel entre les interactants au moment de la tension,

- la dimension subjective qui vient se substituer à la dimension objective, tout comme le conflit sur la personne au conflit sur l'objet,

- et plus généralement le jugement et l'expression axiologique péjorative à charge.

### ***Vers l'identification d'une confusion des modalités synchroniques et asynchroniques***

J'ai pu observer que dans le domaine de la formation, on trouve une différence entre d'une part les interactions en face à face et d'autre part les interactions médiées par écran à l'occasion desquelles sont distinguées la modalité synchrone et la modalité asynchrone. L'émission et la réception, mais aussi la réaction au message se réalisent donc en temps distincts. Cela peut soit

---

<sup>250</sup> Tension détournée pour pointer du doigt par exemple une attitude, une personne, qui méconnaît le respect de l'interlocuteur et finalement toutes les règles de la politesse linguistique comme les maximes de la conversation, lois du discours, etc.

conduire l'interactant à répondre rapidement, soit lui permettre de répondre en pesant chaque mot employé (plus grand contrôle de sa production).

Christine Develotte et François Mangenot (2010) mais aussi Gaëtan Temperman, Bruno DeLièvre et Christian Depover (2009) ont conduit des études dans le domaine de la formation en ligne, mais aussi dans celui des débats d'opinion pour les seconds, et ont établi des différences selon la prise en charge de la relation entre tuteurs et étudiants. Si ce type d'échange n'est pas celui qui m'intéresse, je relève que, selon Christine Develotte (2006), une production discursive est propre à chaque système de communication (synchrone ou asynchrone). On retrouve aussi les travaux sur le concept d'affordance chez Geneviève Jacquinet-Delaunay (2002) qui vise les signes de la présence des interlocuteurs et de leur utilisation des outils à disposition afin de réaliser leurs intentions pragmatiques. Plus précisément, dans la distinction synchrone et asynchrone, John T. Bruer (1994) souligne que la spécificité de la modalité écrite asynchrone convoque l'obligation de contraindre sa pensée afin de structurer son écrit. Cela amène à prendre un temps de réflexion spécifique (Lewis et Hedegaard, 1993). France Henri et Karin Lundgren-Cayrol (2001) soulignent de leur côté l'intérêt de l'asynchronicité pour la collaboration et l'apprentissage à distance. Gaëtan Temperman, Bruno DeLièvre et Christian Depover (2009) parlent alors de communication approfondie pour la démarche d'écriture en ligne. On ne peut pour autant oublier les inconvénients de ce type de communication qui pose des difficultés en termes de qualité de réactivité (Bernard et Naidu, 1990) et qui peut conduire à une démotivation de l'apprenant (Eastmond, 1994).

Les auteurs s'étant intéressés à la synchronie ont montré quant à eux l'impact de cette modalité sur :

- la collaboration qui profite aux apprenants (Baker, 2002),
- les réactions rapides et spontanées,
- l'étendue de la discussion (Siemieniuch et Sinclair, 1994),
- la qualité de l'argumentation (Berge et Collins, 1993),
- et la place de la négociation dans les groupes collaboratifs (Weller, 2000 ; Poyet, 2004).

Enfin si les échanges synchrones sont davantage focalisés sur le fonctionnement (Peraya, 1997 ; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001), les échanges asynchrones sont davantage consacrés à la tâche elle-même (Chou, 2002). Pour terminer, les études montrent que les messages sont plus courts dans la dimension synchrone et se rapprochent en cela de la discussion en face à face (Siemieniuch et Sinclair, 1994 ; Temperman, DeLièvre et Depover, 2009).

## Pour conclure

Ces résultats m'ont tout particulièrement intéressée. En effet, j'ai été frappée d'observer que les résultats portant sur la modalité asynchrone, qui correspond à celle des courriels, sont en opposition avec mes propres résultats. De prime abord, on pourrait ne pas s'étonner puisque j'étudie les échanges de courriels entre professionnels appartenant à une même équipe de travail et que ces résultats concernent la formation à distance. Pourtant, les résultats obtenus dans l'étude de la formation médiée par écran s'avèrent croiser mes propres résultats. Je m'explique. Les courriels relèvent bien d'une modalité asynchrone. Or, j'observe que les dysfonctionnements interactionnels et donc relationnels que j'ai observés font écho à la modalité synchronique identifiée par ces chercheurs tandis qu'elle est bien asynchrone dans mes propres études. Autrement dit, il semblerait que les utilisateurs des courriels étudiés les utilisent selon une modalité synchronique alors même qu'il s'agit d'une modalité asynchrone. Cette mauvaise utilisation de l'asynchronie semble participer à la profusion des montées en tension observées car la multimodalité de l'interaction en face à face est inopérante dans son efficacité totale par écran. Mais cela aussi car les attentes inhérentes à la synchronie<sup>251</sup> ne sont pas convoquées. Du coup elles s'opposent à celles qui sont produites à travers l'asynchronie inhérente aux courriels<sup>252</sup>. Paradoxalement, les échanges électroniques étudiés entre professionnels, donc dans une modalité asynchrone, semblent nourrir des montées en tension verbale du fait d'une absence de convocations des caractéristiques propres à la modalité synchronique (et donc contraire finalement à la modalité utilisée). Il y a là encore des études à conduire...

---

<sup>251</sup> Comme le partage d'une même temporalité, la réaction immédiate-instantanée, la centration sur le fonctionnement, la négociation.

<sup>252</sup> Temps de réflexion plus important et centration sur la tâche à réaliser collectivement.

## **6. Rupture ou négociation. De l'analyse des actes de langage à l'intention interactionnelle**

Mes travaux m'ont donc conduite à identifier deux profils ou usages discursifs différenciés qui amènent à une escalade ou au contraire à une désescalade de la tension. Ils se retrouvent dans cinq différentes formes de montée en tension qui peuvent s'agréger les unes aux autres mais dont l'une est dominante. Par ailleurs, ils m'ont permis d'identifier une corrélation entre la gestion de la relation interdiscursive en et hors tension. Le profil ou usage discursif convoqué par un enseignant en situation de montée en tension est déterminé par le profil ou usage discursif utilisé hors montée en tension par ce même enseignant. Enfin, mes résultats sur les interactions verbales asynchrones ont confirmé que le passif conflictuel favorise la montée en tension et surtout que le profil ou usage discursif polémique s'il favorise la montée en tension, ne permet pas non plus de la déconstruire. Bien au contraire il semble empêcher tout potentiel processus de désescalade (en accentuant notamment les malentendus). Mes recherches pointent encore l'enjeu de former les enseignants à la gestion de la relation interpersonnelle et de la relation interdiscursive en et hors montée en tension. Elles me conduisent ainsi à poser que l'élaboration de la relation interpersonnelle d'une part et la gestion de la relation interdiscursive d'autre part sont constitutives d'un même geste professionnel. Il peut donc s'acquérir en termes de savoir-faire. Quant à mes études sur la production des rédacteurs professionnels, elles m'ont permis d'affiner mon questionnement de la gestion de la tension dans sa dynamique intentionnelle, et plus spécifiquement à la place de l'intention elle-même. Que nous apprend le choix de la gestion de la tension en termes d'intention ? Si le choix du profil ou usage discursif en tension est déterminé par celui du profil ou usage discursif hors tension, peut-il être conscientisé et transformé en un authentique geste professionnel au service de l'enseignant et de sa relation avec ses élèves ? Les enseignants sont-ils conscients que leurs interventions rendent compte de la forme prise par leur intention de communiquer avec leurs élèves ? Est-ce que le sens de leur intention est en adéquation avec la convocation d'une signification qu'ils cherchent à transmettre de leurs propos à leurs élèves ?

Ainsi, une fois la rupture et sa négociation analysées du point de vue interactionnel et discursif, je me suis naturellement interrogée sur ce que ces notions pouvaient m'apprendre sur la définition de l'intention. Plus spécifiquement, j'ai questionné l'identification de l'intention en langue dans le cadre de l'analyse interactionnelle. Dans cette section, je vais tout d'abord évoquer la notion d'intention dans les champs disciplinaires autres que le mien, celui de la cognition, de la psychologie sociale, etc. Cela afin de poser ma propre perspective d'analyse de

l'intention. Dans un premier temps je problématiserai la notion d'« intention », puis dans un second temps je décrirai comment je l'appréhende dans mon propre champ d'étude.

## **6.1 L'intention dans l'échange pédago-didactique**

Si la notion d'intention revêt des définitions différentes selon sa discipline d'analyse, dans le cadre de l'interaction pédago-didactique, Marie-France Carnus (2001, p. 103) la définit en tant que « tension vers un but, la direction vers un objet ». Cette auteure souligne que pour Jérôme S. Bruner (1983, cité par Carnus, 2001, p. 103) « il y a intention lorsqu'il y a orientation et persévérance ». Eduardo F. Mortimer et Philip H. Scott (2003) nomment « Teaching purposes » ce qui permet d'identifier l'intention de l'enseignant orientée vers une finalité spécifique dont le déroulement de l'activité en classe va rendre compte. Autrement dit, l'intention de l'enseignant se reconstitue par l'organisation de ses propres décisions lors de la séance de cours. Cependant, dans le cadre de la sociolinguistique interactionnelle, reconstituer une intention ne relève pas seulement d'une observation strictement structurelle d'un échange verbal. Par exemple, il est nécessaire de prendre en compte les imprévus allant à l'encontre de l'intention initiale, de distinguer l'intention initiale et l'action de sa réalisation. On le voit le questionnement de l'intention est large et interroge une pluralité de disciplines. Il m'a donc fallu faire des choix.

Dans la perspective d'étude qui est la mienne, j'ai concentré mes analyses sur la réception ou plus exactement l'interprétation par B de l'intention de A et sur son influence sur le devenir de l'échange (en termes de montée ou de désescalade de la tension verbale).

### **6.1.1 Reconstitution de l'intention**

Les analyses d'Alessandro Pignocchi (2012), docteur à l'EHESS en philosophie et en sciences cognitives, sur les intentions attribuées par chacun à une même œuvre d'art sont particulièrement éclairantes. En effet, cet auteur pose que les propriétés attribuées à l'œuvre sont le résultat « d'intentions et d'actions » que chacun considère comme susceptibles d'être produites sans d'ailleurs que cette procédure soit nécessairement consciente. Il parle alors de « scénario intentionnel » (2012, p. 92). Il pose ainsi que

« caractériser - implicitement ou explicitement - un artefact comme une œuvre d'art revient à attribuer à son auteur des intentions en lien avec des fonctions remplies par des artefacts déjà

acceptées comme des œuvres d'art typiques. Le scénario intentionnel fournit le plus petit dénominateur commun à tous nos emplois du concept d'œuvre d'art. » (2012, p. 100)

et prolonge plus loin sa pensée en précisant que

« si l'on cherche à comprendre dans les détails, [...], pourquoi, dans une situation donnée, une personne a catégorisé un objet comme une œuvre d'art, il faut préciser quelles intentions elle a attribuées au créateur de cet objet et avec quelles fonctions d'œuvres qu'elle considère typiques elle a fait le lien. » (2012, p. 101).

Ainsi donc les intentions de l'auteur sont reconstituées par le destinataire de l'œuvre en fonction de ce à quoi elles renvoient selon ses propres attentes. Elles sont donc potentiellement modifiées peu ou prou par le destinataire. Ce fonctionnement participe à l'influence réciproque des interactants et qui m'intéresse spécifiquement.

Cette réflexion est donc par analogie celle que j'attribue à mon étude de l'intention dans l'interaction verbale. En effet, il ne s'agit pas pour moi de restituer l'intention du locuteur A mais d'identifier l'intention que lui attribue l'interlocuteur B au regard de sa propre réception de la production verbale ou non verbale de A. Ainsi par exemple, B reconnaîtra une intention menaçante dans le propos ou le comportement de A s'il réagit négativement et attise la tension verbale dans l'échange. Cette intention ne sera peut-être pas celle qui a motivé le propos de A. Pourtant ce sera bien elle déterminera la poursuite de cet échange. Cela d'autant plus que la réaction de B aura à son tour un impact sur A qui recomposera à son tour l'intention de B et ainsi de suite. Mon étude porte donc sur cette intention reconstituée afin de pouvoir, *in fine*, apporter des outils de lecture aux enseignants pour favoriser une relation interdiscursive et une relation interpersonnelle favorable à l'échange et à la coopération (non seulement en termes de contenu échangé mais aussi de relation).

Alessandro Pignocchi (2012, p. 141) affine ses réflexions en posant que dans le domaine verbal

« la phrase n'est que le point de départ d'un processus de reconstruction qui emploie potentiellement n'importe quel élément du contexte ou n'importe quelle connaissance d'arrière-plan. »

et plus loin que « le locuteur donne à son interlocuteur des indices de ses intentions communicatives, pour lui permettre de reconstruire ce qu'il veut dire ». L'interaction verbale est donc constitutive de reconstructions d'intentions qui conditionnent en tout ou partie les influences réciproques des interactants. Ainsi Alessandro Pignocchi (2012, p. 144) précise que

« chaque phrase est traitée par notre système cognitif, à notre insu, comme un indice pour retrouver ce que le locuteur veut nous communiquer, c'est-à-dire comme incluse dans le présupposé « le locuteur veut que je sache qu'il veut que je sache ceci ». C'est ce présupposé qui encadre la reconstruction, dont la phrase est le point de départ, du vouloir dire du locuteur, lequel est généralement beaucoup plus riche et plus précis que le sens véhiculé par les mots et la syntaxe ».

Je relèverai ici que par « phrase » Alessandro Pignocchi, qui n'est pas linguiste, entend ce que je nomme « énoncé ». Ainsi donc si le locuteur véhicule dans son acte de communication des indices de ses intentions, c'est surtout pour favoriser la réussite de l'acte de communication. Intervient ici la notion de pertinence telle qu'elle est définie par Dan Sperber et Deirdre Wilson (1989). Alessandro Pignocchi (2012, p. 145) précise :

« le locuteur s'engage à être pertinent, il sous-entend que son message vaut la peine d'être compris ; les informations que l'on tirera de ses paroles sont à la hauteur de l'effort nécessaire à leur compréhension. Ce principe régit la communication humaine comme une sorte de contrat passé entre les interlocuteurs. ».

Par conséquent, les intentions permettraient de guider voire de réaliser cette pertinence. Ainsi

« les processus cognitifs qui exploitent le principe de pertinence pour reconstruire ce que le locuteur veut dire sont donc capables de détecter des nuances fines dans ses intentions à partir de détails objectivement très subtils, tant dans la phrase elle-même que dans son contexte d'énonciation. Du moins pour la littérature, l'existence de ces mécanismes apporte du crédit à la thèse du modèle intentionnel selon laquelle nous pouvons exploiter, sans avoir besoin de nous poser explicitement la question, des propriétés subtiles de l'œuvre (la place d'un mot) pour alimenter la représentation de la démarche de l'artiste que nous construisons, en grande partie à notre insu, pendant notre expérience de l'œuvre. » (Pignocchi, 2012, p. 147).

Les intentions permettraient ainsi de valider l'acte de communication. L'interlocuteur n'est pas seulement le destinataire d'un contenu mais il est aussi le destinataire d'intentions. Ces intentions visent à créer une relation propice à la réussite de l'échange et donc à la transmission de l'information. Sans entrer dans les détails du modèle décrit par Alessandro Pignocchi, on observe que certaines limites apparaissent dans la reconstruction de l'intention. En effet, il n'est pas toujours possible de prendre en compte l'humeur, les émotions, le vécu des minutes, des heures voire des jours qui précèdent, les connaissances partagées ou pas entre destinataire et destinataire, etc. Ces limites sont propres à toute interaction verbale et montrent d'ailleurs l'importance d'une analyse ethnographique afin de rendre compte de toute analyse interactionnelle, comme j'ai déjà eu l'occasion de l'évoquer à plusieurs reprises. Cela conduit également à se questionner sur le fait que « l'enfer est pavé de bonnes intentions », autrement dit sur le fait que l'on agit parfois avec de bonnes intentions mais que le résultat est contraire à

ce que l'on attendait<sup>253</sup>. Se pose alors la question de la motivation à agir dans le cadre de la théorie de l'action (Schütz, 1987) et son actualisation dans l'interaction verbale.

### 6.1.2 Place de la théorie de l'action

La théorie de l'action raisonnée en psychologie sociale (Fishbein et Ajzen, 1975) rend compte d'un modèle postulant que le comportement d'un individu est déterminé par une intention comportementale. Cette dernière est elle-même influencée par l'environnement de l'individu qui détermine ses attitudes et ses croyances. Plus précisément, Janette Friedrich (2001, p. 94) décrit que

« les réflexions de Schütz vont en effet dans la direction d'une théorie de l'action dans laquelle le concept d'intention est complété par celui de « constitution de l'action dans le temps » ; en d'autres termes, le concept d'action intentionnelle est associé à celui d'*action au cours de son déroulement* ».

Puis il affine son propos en posant que

« la définition de l'action qui ressort de l'énoncé de Habermas est clairement centrée sur l'intentionnalité, ou sur le sens subjectif dont l'agir est doté, et on peut la résumer en reprenant les termes de Petit (1990) : « Au sens faible, une action est 'intentionnelle', et faite 'intentionnellement', dans la mesure où l'agent explique ce qu'il a fait en employant des expressions d'attitudes intentionnelles', telles que 'j'ai voulu', 'j'ai cru', etc., ou en faisant référence à des 'états intentionnels' de désir et de croyance antérieurs à l'événement de l'action. (p.71-72) » (Friedrich, 2001, p. 95).

Plus loin, il précise que

« Habermas le dit clairement, l'action intentionnelle ne se désigne pas elle-même comme action, ce qui veut dire que sa perception ne nous permet pas d'émettre des conclusions fiables quant au type d'action et quant au but que l'acteur poursuit. » (Friedrich, 2001, p. 96).

Au final, « seul l'acteur sait quand une action commence et quand elle finit ; l'observateur, lui, ne connaît que la portion de l'action qui est manifeste pour lui (Schütz, 1987, pp. 30-31) » (Friedrich, 2001, p. 97).

Ainsi donc, ces réflexions m'ont permis de poser que l'intention se réalise et qu'elle est rendue visible par la volonté de réaliser une action et donc la réalisation de celle-ci. Cependant lorsqu'on voit un comportement, on voit une intention comportementale qui elle-même dépend *a minima* de l'environnement du sujet qui lui n'est pas visible. Ainsi l'action intentionnelle

---

<sup>253</sup> Voir toutes les études qui ont pu être menées notamment en marketing.

correspond à l'action en cours de déroulement. Cependant l'action dépend de l'agent : des éléments manquent donc au destinataire de l'action, tout comme à l'analyste, et l'agent lui-même peut réaliser une action qui aura un fruit différent de celui initialement recherché. Le résultat peut également différer des attentes initiales car les tentatives du sujet de transformer ses intentions en action peuvent ne pas se réaliser comme il le souhaitait. Le lien entre action et intention ne peut donc être rendu totalement visible.

Cependant, Alfred Schütz (1998) opère une différence entre acte et action : si l'acte correspond à l'action accomplie, l'action « [...] désignera la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire, qui se base sur un projet préconçu » (1998, p. 53). Janette Friedrich (2001) souligne à ce propos que la connaissance de l'action repose sur la fabrication ou la perception d'un sens partagé.

Comme je l'ai évoqué, mes résultats conduisent à distinguer l'acte de l'action. Dans une même situation consistant pour différents enseignants à réprimander (acte) un élève pour son comportement inapproprié, l'action réalisée diffère selon l'enseignant. Les processus s'avèrent différents (montée en tension argumentative ou fulgurante, etc.). C'est donc cette action qui est porteuse de sens (réprimande) pour l'enseignant et pour l'élève, mais c'est elle aussi qui est potentiellement porteuse de signification (argumentation, explicitation...). J'ai ainsi établi (voir la sous-section suivante) qu'une signification partagée était propice à une efficacité relationnelle en termes de coopération (tant en ce qui concerne l'information que la relation)<sup>254</sup>. Il s'avère alors que la présence d'une signification, reposant notamment sur la co-énonciation des points de vue, rend compte d'une intention de coopérer. Cela est propice à une désescalade de la tension et à l'explicitation d'un « à venir » interactionnel commun, partagé, collaboratif. Au contraire, un comportement qui repose sur du sens et sur une sur-énonciation va provoquer une montée en tension pouvant aller jusqu'à la rupture définitive. Le recours à la signification partagée rend donc compte d'un indice d'intention coopérationnelle et relationnelle, contrairement au recours au sens exclusif qui réfère à un indice d'intention agonale.

Ainsi dans ma perspective d'analyse interactionnelle, l'étude de l'intention en réception vise à questionner ce que le sujet (A), à travers son comportement et son action, dit à l'autre (B) de ses intentions. Plus exactement, elle consiste à décrire la réception par B de ce comportement et de cette action identifiés comme constitutifs de l'intention de A. En étudiant justement la signification partagée, j'observe qu'elle rend compte d'une volonté relationnelle positive,

---

<sup>254</sup> Cela n'est pas le cas lorsque le sens est convoqué (purement informatif) hors de toute signification.

constructive pour l'échange et donc vectrice de ménagement et non de menace à la face de l'autre dans un contexte potentiellement agonale. Elle est donc constitutive d'un indice permettant à l'interlocuteur B de reconstituer l'intention qu'il va attribuer à A. Dans les corpus qui m'intéressent, c'est l'intention potentiellement menaçante ou pas qui sera déterminante à l'égard de la montée en tension verbale. Il apparaît donc significatif de porter attention à cet indice qui sera déterminant en termes d'influences réciproques et du devenir relationnel. Quand bien même l'intention de A serait non agonale, c'est bien le traitement en réception par B de l'intention de A qui déterminera la suite de l'échange. Par conséquent, ce que l'autre reconstitue comme intention est bien ce qui m'intéresse. Plus exactement, je cherche à comprendre quels sont les indices favorables à la reconstitution d'une intention de A par B qui soit propice à une relation efficace et positive. Dans un contexte de tension verbale, il s'avère qu'une intention reconstituée de menaces sur-énoncées ou au contraire de co-énonciation et de ménagement s'avère déterminante pour le tissage relationnel tout comme pour la transmission du contenu informatif.

## 6.2 Les actes de langage comme vecteur de l'intention

Dans cette section, mon objectif est de contribuer à la description de l'intention en pragmatique. La pragmatique est éclairante sur la notion d'intention car elle pose que les énoncés ne constituent pas de façon aléatoire un discours. En cela, les énoncés obéissent à la pertinence. La théorie de la pertinence (Wilson et Sperber, 2004) fait reposer la réussite de la communication sur l'identification par le destinataire de l'intention informative du locuteur. Cette intention informative repose alors sur l'identification au préalable de l'intention communicative de ce même locuteur. Ainsi John R. Searle (1972) fait de l'intention un élément central du classement des actes de langage (représentatifs, directifs, commissifs, expressifs, déclaratifs) :

« [...] lorsque je considère qu'un bruit ou qu'une inscription sur une feuille de papier constitue, en tant que message, un exemple de communication linguistique, je dois admettre, entre autres choses, que ce bruit ou cette inscription ont été produits par un être ou par des êtres *qui me ressemblent plus ou moins*, et produits avec *certaines intentions* » (Searle, 1972, p. 53).

Selon cet auteur, l'intention du locuteur peut être transparente à la condition que ce dernier produise le travail nécessaire pour qu'elle le soit. La maîtrise de l'acte de langage permettrait d'encoder au mieux son intention de communication. Notons ici que les travaux de H. Paul

Grice sur l'implicite (1975, 1979) n'ont pas remis en question les travaux de John R. Searle. L'intention est censée toujours y être accessible, avec plus ou moins de difficulté néanmoins.

Je pose ici deux critiques principales à ce postulat de John R. Searle sur l'intention. La première est que sa communication repose sur un certain principe de coopération. Ainsi toute communication est censée renvoyer à des intentions identifiables par l'interlocuteur. Or cela n'est pas toujours le cas. La seconde critique porte sur l'intention elle-même qui repose sur le fait du locuteur qui, comme le décrit Daniel Coste dans le contexte didactique dès 1980, a un central :

« [Dans] les publications issues du Conseil de l'Europe et relatives notamment à la construction des niveaux-seuils [...], l'accent est généralement mis sur la production de l'acte (de l'intention de communication vers les formes linguistiques), dans une *perspective onomasiologique* qui ouvre un éventail de possibilités, étant entendu qu'il appartient au locuteur de choisir, dans le paradigme à sa disposition, les formulations qu'il estime les plus adéquates à son propos et à la situation. L'accent, de ce fait, se trouve porter sur l'*expression* plus que sur la compréhension et la visée énonciative voit ici l'acte du côté du producteur plus que du récepteur du message » (Coste, 1980, p. 245).

Dans cette perspective, Anne Reboul et Jacques Moeschler (1998, p. 2) posent ainsi que l'énoncé produit par un locuteur rend compte de deux intentions :

« une intention informative (l'intention de rendre manifeste ou plus manifeste à son interlocuteur un ensemble d'assomptions) et une intention communicative (l'intention de rendre mutuellement manifeste qu'il a cette intention informative). L'interlocuteur a l'intention de récupérer l'ensemble d'assomptions qui font l'objet de l'intention informative du locuteur. L'ensemble du système repose sur l'idée que la communication dépend de façon cruciale de la capacité à attribuer à autrui des croyances et des intentions ».

Ces auteurs abordent la compréhension dans l'échange en supposant qu'elle émane de la reconstitution par le destinataire des intentions informatives du locuteur. Ces intentions sont de deux ordres : celles (locales) qui relèvent des énoncés et celles qui sont davantage contextuelles (globales). Ainsi par exemple certaines intentions informatives « ne peuvent s'inférer que par la mise en relation de l'énoncé courant avec d'autres représentations fournies par le discours antérieur » (de Saussure, 2005, p. 116). De même, « il existe des intentions informatives qui s'infèrent par la mise en relation de l'énoncé courant avec une série de représentations formant, par exemple, une argumentation » (de Saussure, 2005, p. 116). De plus, ces deux ordres peuvent rendre compte d'intentions qui ne coïncident pas systématiquement et qui brouillent de fait la compréhension par le destinataire.

Par conséquent, il en découle que, selon Patrick Charaudeau (2018), l'accès à l'intention du locuteur repose sur l'interprétation de son énoncé par l'interlocuteur, interprétation qui débouche ensuite sur la compréhension. Ainsi Patrick Charaudeau (2018, p.27) déclare :

« On pourra donc retenir pour ce qui concerne la compréhension – en écartant la question de la transcendance – qu'elle est, dans les échanges langagiers, ce moment où le sujet récepteur a l'impression d'avoir saisi la totalité du sens de ce qui est dit, et, conséquemment, de l'intention du sujet parlant qui y a présidé. Il ne s'agit pas pour autant d'un absolu. Seulement de l'impression que peut en avoir le sujet interprétant. »

L'auteur précise alors que :

« L'interprétation du sens est donc nécessaire, mais point suffisante, pour permettre au récepteur de déterminer, à travers l'acte de parole accompli, l'intention communicative du locuteur. Il y faut ajouter conjointement l'interprétation de signification. » (Charaudeau, 2018, p. 35).

Afin de l'obtenir, il faut convoquer des éléments qui sont donc extérieurs à l'énoncé. Patrick Charaudeau (2018, p. 38) précise :

« ces éléments, qui constituent l'environnement ou contexte psycho-socio-sémiologique de l'acte de langage, sont eux-mêmes porteurs de sens, et c'est leur convergence qui permettra de faire des hypothèses d'interprétation. ».

C'est pourquoi, par intention, j'entends celle qui est reconstituée par l'interlocuteur en réception. Cette intention est en lien direct avec l'objet central de mes analyses depuis une vingtaine d'années : comprendre les mécanismes de la relation interdiscursive selon qu'elle soit ou non favorable à la montée en tension verbale. De ce point de vue, et du fait de l'influence réciproque inhérente à l'interaction verbale, je considère la dynamique de l'interaction. C'est pourquoi, je ne prétends pas reconstituer l'intention propre d'un individu, en l'occurrence de l'enseignant, mais l'intention de cet individu dont l'analyse interactionnelle permet de rendre compte. Surtout je vise la prise de conscience de ce phénomène par les enseignants eux-mêmes qui contribue à une relation interpersonnelle et donc interdiscursive coopérative et donc à rendre favorable la négociation de moments plus difficiles, voire conflictuels.

Pour cela, j'ai convoqué les notions de sens et de signification. Quelle articulation peut être faite de ces deux notions dans le contexte d'une pratique co-énoncée ? La co-énonciation serait (Rabatel 2005ab ; 2012) l'articulation de points de vue dans un même énoncé. La présence de cette co-énonciation<sup>255</sup> participe selon moi à une intention de coopération fondatrice de la

---

<sup>255</sup> En ce qu'elle rend explicitement compte de la présence de deux points de vue différenciés mais co-existant dans l'intervention verbale d'un même locuteur.

négociation en termes de résolution d'un différend. Au contraire, une sur-énonciation<sup>256</sup> participe quant à elle à une intention de non coopération et donc de non négociation en termes de réparation ménageant les faces en présence. Je me situe donc dans le contenu explicite de l'échange verbal. Quel est le contenu sémantique des AL menaçants (reposant sur une sur-énonciation et sur un contenu informatif) vs des AL rassurants (reposant sur une co-énonciation et un contenu à la fois informatif mais aussi conatif) du point de vue du sens et de la signification ? Sens et signification vont-ils systématiquement de pair ? Si cela n'est pas le cas, se pose alors la question de l'impact sur le devenir de la tension. Autrement dit, mon hypothèse est qu'une signification partagée participe à la coopération et repousse la montée en tension verbale, tandis que le sens « seul » aura un effet inverse, à savoir celui d'attiser la montée en tension verbale. De fait, le choix d'une co-énonciation rendrait ainsi compte d'une intention de coopérer qui serait elle-même favorable à la négociation du différend en ménageant les faces. Ce dont ne rendrait pas compte une sur-énonciation qui renverrait à une intention de non coopération. Elle serait non favorable à la négociation car elle reposerait à titre principal sur la menace des faces (discrédit, disqualification, etc.). Selon moi, ce choix est un choix conscient en rédaction professionnelle, mais pourrait ne pas l'être systématiquement en interaction verbale en classe. En effet, lors de nombreuses situations d'entretiens, j'ai observé que l'intention verbalisée par l'enseignant n'entrait pas en adéquation avec l'intention de ce même enseignant telle qu'elle était reconstituée par ses élèves. Autrement dit, si les enseignants prenaient davantage conscience de l'importance d'élaborer une co-énonciation dans les échanges potentiellement menaçants, de recourir à une signification partagée, cela pourrait permettre de mettre au cœur de la relation l'intention de coopérer et donc le ménagement des faces.

J'ai donc questionné les rapports entre sens et signification entre sens descriptif/symbolique et sens procédural/indexical conformément à Georges Kleiber (2016, p. 23-50), entre signification, acte(s) de langage menaçant(s) et montée en tension.

Avec Véronique Rey (2016b[doc5]), j'ai pu établir que les actes de langage s'inscrivant dans le cas d'une montée en tension argumentative (à visée de coopération et de négociation) sont porteurs à titre principal de signification tandis que ceux s'inscrivant dans le cas d'une montée en tension polémique sont porteurs à titre principal de sens. J'associe à la signification (sens procédural), la co-énonciation et un contenu « argumentatif » à visée coopérative et négociatrice, faisant explicitement référence au cadre de fonctionnement de la classe, aux

---

<sup>256</sup> Par laquelle, le point de vue du locuteur prime sur tout autre point de vue.

«instructions pour trouver... ». Au contraire, j'associe au sens (sens descriptif/symbolique), la non co-énonciation et un contenu strictement « informatif » à visée autoritariste. Par ce contenu informatif, j'entends une information à exécuter, une désignation d'un objet symbolique et moins sa signification. J'articule ainsi d'une part signification et co-énonciation et d'autre part sens et information.

Mes résultats montrent un lien entre AL menaçants et position dissymétrique renvoyant à des rôles à respecter (exécutant/exécuteur), mais aussi un lien entre AL rassurants/constructifs/ritualisés et relation dissymétrique<sup>257</sup>. Ils montrent également l'existence d'une distinction entre les AL menaçants. En effet, lorsque l'argumentation est polémique à charge et convoque des taxèmes de position, ces AL menaçants sont négatifs pour la relation en ce qu'ils accentuent la montée en tension. Au contraire, si les AL menaçants convoquent une argumentation à visée coopérative et négociatrice, reposant sur des taxèmes de relation, ces AL se révèlent positifs pour la résolution de la montée en tension et se transforment alors en AL interactionnels rassurants. Ainsi, il ressort de l'analyse deux types d'AL menaçants, le premier positif vise une résolution de la tension et le second négatif vise au contraire une aggravation de la tension. La tension peut ainsi avoir un rôle positif pour résoudre une difficulté émergente ou latente dans l'interaction. Autrement dit, elle peut être incontournable en ayant un effet positif sur la résolution de la tension en ce qu'elle permet à l'interaction de progresser positivement après avoir surmonté un différend, une difficulté nécessaire à son cheminement. Cette compréhension permet de mettre en avant l'importance de la co-énonciation pour une interaction consensuelle ou coopérative mais aussi comme aide à la négociation interactionnelle en contexte de montée en tension. Elle est alors constitutive de signification (AL ardents de second degrés rassurants) et participe plus largement à l'élaboration d'une relation interpersonnelle et interdiscursive à visée de relation positive (relation, coopération, ...).

Par ailleurs, il s'avère que plus l'enseignant réduit sa pratique langagière énonciative<sup>258</sup> plus il réduit un ensemble de comportements à des comportements réflexifs<sup>259</sup>. Ces derniers favorisent la montée en tension. Au contraire, s'il développe sa pratique langagière énonciative (notamment argumentative), il favorise la négociation et la résolution de la montée en tension.

---

<sup>257</sup> Relation visant un mode de fonctionnement complémentaire œuvrant vers un objectif commun.

<sup>258</sup> C'est-à-dire moins il recourt à l'explicitation et au développement de son propos et plus il recourt à l'injonction.

<sup>259</sup> C'est-à-dire qu'il réagit à une situation en ne la mettant pas préalablement en mots, en ne convoquant pas davantage le contexte. L'enseignant sanctionne ou réprime immédiatement l'élève.

Ce choix permet de maintenir un contact langagier faisant reculer une rupture interactionnelle potentielle. Il permet également à l'élève de rentrer en scène dans une pratique énonciative.

Ces différentes stratégies en situation de tension, en milieu scolaire, entre enseignant et élève, révèlent deux grandes formes de pratiques langagières :

1) Soit l'enseignant est dans une dynamique de dire et redire la signification des règles scolaires et leurs enjeux notamment interactionnels pour l'ensemble des élèves. Il situe alors la tension dans un cadre théâtral co-énonciatif (au sens « goffmanien » du terme) : ce n'est pas lui qui est remis en cause, c'est l'ensemble de la scène qui est mal joué et qu'il faut recontextualiser. Un usage discursif spécifique est alors convoqué qui participe à la construction de la signification qui elle-même participe au tissage d'une relation positive entre enseignant et élève<sup>260</sup>, et ce notamment par le recours à de l'argumentation positive.

- Soit l'enseignant est dans une dynamique strictement autoritaire sans aucune interrogation sur la compréhension des règles de la part de l'élève. La signification est négative et repose sur de l'argumentation polémique à charge et/ou des menaces fulgurantes. Les AL ne sont pas distancés et ne laissent pas la place à la signification positive : on est dans l'action directe et dans les positionnements (position haute d'exécuteur pour l'enseignant vs position basse d'exécutant pour l'élève).

Mes recherches m'ont finalement conduite à identifier deux formes d'AL :

1) Les AL positifs pour la relation ou AL rassurants : la signification et l'intention relationnelle s'avèrent alors favorables à la coopération.

2) Les AL négatifs pour la relation ou AL menaçants : le sens et l'intention relationnelle s'avèrent défavorables à la coopération et au contraire favorables à une relation dissymétrique.

Cette dichotomie revient à se questionner sur le fait que l'objet de la négociation est ou n'est pas situé dans une pratique co-énonciative. S'il ne l'est pas, alors la signification n'est pas au rendez-vous, pas plus que l'intention relationnelle orientée dans le sens d'une réussite interactionnelle. Au contraire, s'il l'est alors la signification est au rendez-vous et l'intention relationnelle vise la réussite interactionnelle.

Ainsi, ce questionnement sur l'intention relationnelle ne vise pas à reconstituer l'intention intime du locuteur. Il cherche davantage à comprendre sa reconstruction par l'interlocuteur et

---

<sup>260</sup> Visant une atténuation de la menace portée à la face mais aussi la réparation d'une rupture interactionnelle.

finalement à questionner la sincérité perçue ou pas par ce même interlocuteur. De cette double réception (perception et reconstruction) dépendra la désescalade de la tension ou au contraire sa cristallisation. Cette conceptualisation de l'intention en geste professionnel pourrait ainsi occuper un axe central de la formation des enseignants en termes de gestion de la classe. L'objectif serait de focaliser l'attention sur ces gestes professionnels afin de mieux comprendre la mise en place de la relation interpersonnelle et de la relation interdiscursive entre enseignant et élèves.

### 6.3 Intention, engagement et rupture interactionnelle

Selon Erving Goffman l'interaction sociale obéit à un ordre social dont il a étudié les règles de structuration. Ces règles permettent de créer le lien social à travers la préservation à la fois de la face d'autrui et de sa propre face et l'engagement de chacun dans l'interaction.

Un engagement consiste à « maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation de ses ressources psychologiques » (Goffman 1963/1981, p. 270). Ainsi, tant que l'engagement (le projet interactionnel commun) subsiste, je parle de rupture potentielle et de négociation. Au contraire, lorsque l'engagement n'est plus, je considère la rupture définitive. Par conséquent, l'intention relationnelle est donnée à voir à travers la présence de l'engagement, de la négociation et notamment de noeud(s) de tension.

Comme mes travaux l'ont montré, l'influence réciproque résultant de l'interaction verbale permet de donner à voir une certaine intention relationnelle de la part des interactants. J'ai relevé que la rupture permet généralement de parler de soi, de sa position, de sa pensée, plus globalement donc de son point de vue et de le confronter à celui d'autrui. Ainsi par exemple, la montée en tension peut laisser voir une certaine agressivité (plus ou moins aigüe). Dans ce cas, je considère que l'agressivité informe surtout sur *l'intention* du locuteur de tenter de se faire reconnaître/entendre de l'autre par tous les moyens<sup>261</sup>. Elle rend alors compte d'un désaccord<sup>262</sup> pouvant conduire à un conflit total lorsqu'il ne se résout pas rapidement. Au contraire, la violence totale synonyme de conflit consommé et de rupture définitive vise potentiellement la destruction *a minima* de la parole de l'autre. L'agressivité est, dans ce cas, un des éléments constitutifs de la violence, mais ce n'est pas le seul.

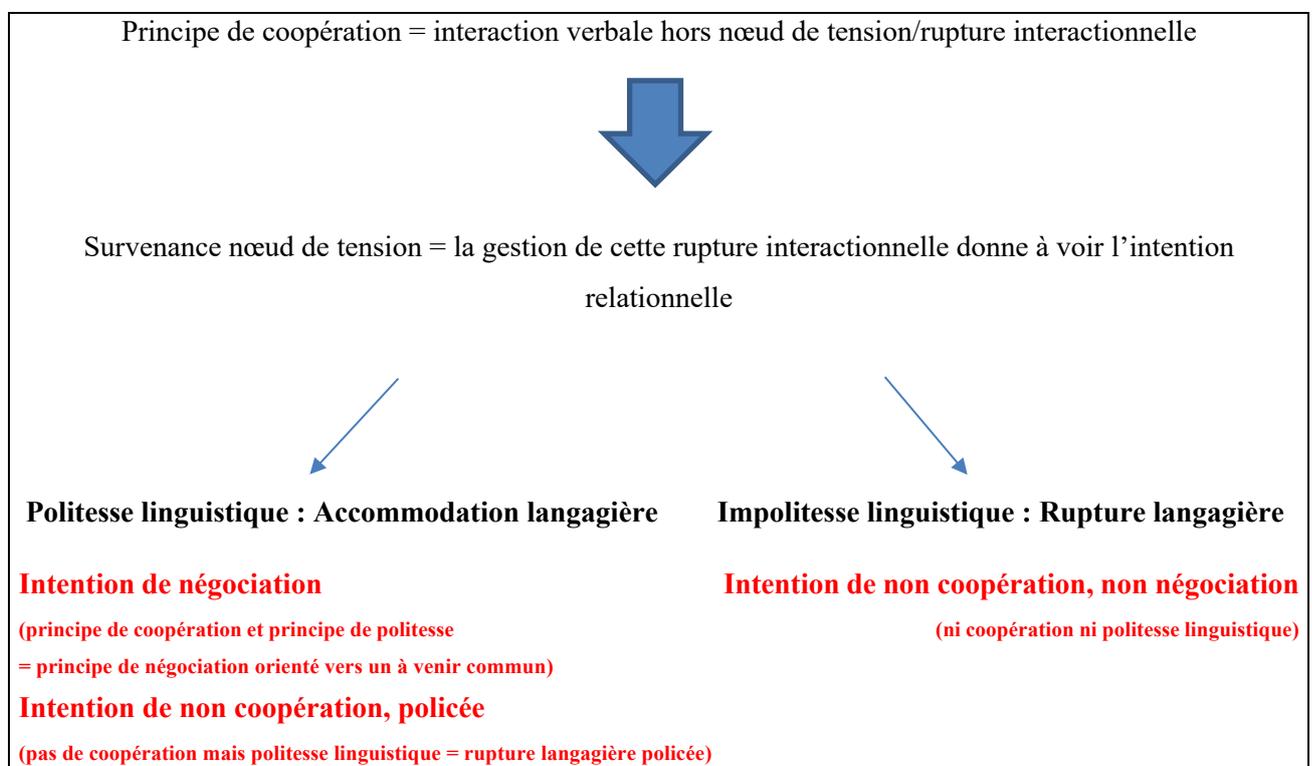
---

<sup>261</sup> Pour se protéger, se défendre, rechercher sa place.

<sup>262</sup> Un différend irréductible qui informe d'un dissensus.

Je dirai que mes résultats permettent de commencer à circonscrire et à définir ce qu'il conviendrait d'appeler l'intention relationnelle en réception, c'est-à-dire de l'intention prise dans l'influence réciproque de l'interaction verbale. La relation interdiscursive informe ainsi sur l'intention relationnelle. Par intention relationnelle, je n'entends donc pas l'intention individuelle, intime, de l'interlocuteur<sup>263</sup> mais l'intention reconstituable au moment de l'interaction elle-même, à travers le jeu des faces. Les indicateurs de politesse rendent compte de la façon dont chaque locuteur va menacer et/ou flatter son interlocuteur dans cette réciprocité que seule permet l'interaction en face à face. C'est pourquoi je parle d'intention relationnelle. En cela, les indicateurs de politesse et le principe de politesse permettent de rendre compte d'au moins trois formes d'intentions :

- l'intention de négociation : principe de négociation constitué par le principe de coopération et le principe de politesse linguistique orienté vers un objet à venir, la relation à venir ;
- l'intention de non négociation policée/ménagée pour les faces : principe de non coopération assorti d'un recours à la politesse linguistique (ou principe de non coopération policée) ;
- l'intention de non coopération, non négociation : principe de non coopération sans recours à la politesse linguistique (Romain et Rey, 2017b[doc18]).



<sup>263</sup> Consciente ou non consciente voire inconsciente, qui est certainement encore pour un certain temps difficilement atteignable pour l'analyste.

Par conséquent, selon moi, l'actualisation et le devenir de la rupture interactionnelle en langue informent sur l'intention relationnelle de l'interlocuteur :

- La rupture peut aboutir à une négociation réussie (réparation par accommodation) s'il y a résolution du nœud de tension orientée vers un projet interactionnel commun. Dans ce cas, on observe la présence de co-énonciation<sup>264</sup> et d'un ménagement des faces.

- la rupture peut aboutir à un échec de la négociation sous une forme policée. On assiste à une résolution en surface du nœud de tension du fait de la présence d'une sur-énonciation avec ménagement des faces. Cependant la résolution n'engage pas les interactants dans le sens d'une orientation relationnelle coopérative. Au contraire, la tension se fossilise dans le non-dit.

- Enfin, une rupture interactionnelle avérée/consommée peut survenir mettant à jour un conflit non résolu. On assiste à une confrontation de deux sur-énonciations avec une absence de ménagement des faces.

Ainsi la logique d'une négociation positive<sup>265</sup> conduite par un enseignant n'exclut pas nécessairement un procédé linguistique tel que l'injonction, mais va nécessairement convoquer une co-énonciation des points de vue. Cette dernière est matérialisée par une reformulation, une contextualisation, une verbalisation éventuelle des émotions, un recours à l'argumentation et un ménagement des faces. Dans cette situation, la posture discursive de l'enseignant vise l'engagement des élèves. L'enseignant convoque un accent didactique spécifique, structure son intervention (moins d'interruption, de chevauchement, etc.), étaye son contenu discursif et encourage l'élève tout en maintenant l'activité en cours (séquences latérales), etc. Au contraire, la logique d'une non négociation<sup>266</sup> conduite par un enseignant convoquera généralement l'injonction accompagnée de marqueurs de position haute (sur-énonciation du point de vue de l'enseignant), cumul de nœuds de tension se succédant, polémique et menace à la face de l'élève. Dans cette seconde situation, l'enseignant a une posture discursive autoritariste : injonctions répétitives, absence d'ouverture de débats, pas d'implication du collectif, etc.

---

<sup>264</sup> Co-représentation, positionnements respectifs qui s'alignent par l'action verbale de l'énonciateur.

<sup>265</sup> Montées en tension argumentative ou détournée à visée argumentative.

<sup>266</sup> Montées en tension fulgurante, polémique ou détournée à visée de polémique.

## 6.4 Sincérité et bienveillance dans la réception de l'intention

Être sincère en interaction consiste à jouer le jeu de l'interaction en ne profitant pas de l'ignorance de son co-interactant. Être sincère revient donc à être aligné avec ce qui est vrai pour soi mais aussi avec la réalité partageable avec son interactant. H. Paul Grice (1979) pose le principe de coopération dont la sincérité est une des caractéristiques de réalisation.

Dans son étude sur l'immersion journalistique à la télévision, Marie-France Chambat-Houillon (2016) souligne l'importance pour les médias de ne plus seulement dire la « vérité » mais d'être aussi (et surtout) « sincère ». Les enjeux de la vérité passeraient selon cette auteure au second plan derrière ceux de la sincérité. Autrement dit, c'est la supposition de la sincérité dans les discours journalistiques qui permet au lecteur d'apprécier la vérité du contenu de l'écrit journalistique. Marie-France Chambat-Houillon (2016) distingue ainsi la sincérité (en tant que rapport adéquat entre le discours et la réalité) de la vérité (qui elle caractérise le rapport entre le locuteur et son propre discours). Cette auteure précise que

« L'hypothèse de sincérité met donc tout responsable de discours en situation communicationnelle de devoir éventuellement apporter des gages de sa propre croyance envers ce qu'il énonce. Toutefois, pour le locuteur, cela ne consiste pas à devoir effectivement prouver à chaque fois son adhésion au discours dont il a la responsabilité. S'il peut, et doit le faire à chaque demande de l'allocutaire dans une situation de communication interpersonnelle où l'interaction entre les partenaires est envisageable, cela est impossible dans le contexte de la communication télévisuelle. Dès lors, grâce à l'hypothèse de sincérité, le public des téléspectateurs présume que le discours proposé est à l'unisson des croyances de son locuteur. » (2016, p. 242).

En d'autres termes pour que l'effet perlocutoire recherché puisse se réaliser, le destinataire doit en premier lieu être en mesure d'évaluer le locuteur initial comme sincère. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980a, p. 213) reprend à son compte le concept de « crédit de sincérité » présent en analyse de discours. Selon ce concept

« parler, c'est se prétendre sincère : tout énoncé présuppose, en dehors de contre-indication [...], que L [le locuteur] adhère aux contenus assertés ; et que le récepteur accorde corrélativement à L [le locuteur], en dehors de toute contre-indication toujours, un crédit de sincérité ».

Cependant, la sincérité n'est jamais sûre, vérifiable, tout comme l'intention, elle n'est finalement que présomption et résultat d'inférences, et d'elle dépend en (grande) partie le déroulement, la pérennité de l'échange. Il est donc nécessaire que l'interactant parvienne à inférer la sincérité de son interactant afin que l'échange se poursuive. Par conséquent, la sincérité est décrite par Anne Reboul (1992) comme un état psychologique qui consiste à se rendre responsable d'une intention, à se rendre responsable de la vérité de ce qui est énoncé.

Dans la dynamique de l'analyse des interactions verbales afin que l'interlocuteur la perçoive, cette sincérité doit à la fois rendre compte du réel partagé mais aussi d'une certaine volonté de coopérer. Volonté dont la bienveillance apparaît alors comme la pièce centrale, le ciment de la relation<sup>267</sup> et ce d'autant plus dans la relation pédaogo-didactique entre enseignant et élèves.

Si la notion de bienveillance est présente depuis plusieurs dizaines d'années au Québec où elle se situe au cœur des théories du *care* (Tronto, 1993 ; Gilligan, 2008 ; Molinier, Laugier et Paperman, 2009 ; Ginchard et Petit, 2011 ; Brugère, 2011), ou dans les pratiques du *caring* de Nel Noddings (2012), c'est seulement depuis quelques années que les textes officiels de l'Éducation nationale (en France) accordent une place significative au concept de bienveillance. La loi de refondation de l'école de la République du 13 juillet 2013 pose que

« les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous ».

Par bienveillance sont donc entendues les notions à la fois de confort et de bien-être. Plus précisément, Tanguy Châtel (2011, p. 3) déclare que la bienveillance consiste à passer « du fait de simplement entendre une plainte au fait de l'écouter et de l'analyser, avec l'objectif de trouver la solution appropriée ». Je citerai encore ici le guide Éduscol (2013) visant l'amélioration du climat scolaire (« Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves ») et qui titre ainsi son axe 2 : « Conforter une école bienveillante et exigeante ». Cette volonté de poser la bienveillance comme « la condition nécessaire à l'engagement mais aussi à l'efficacité de l'école » se retrouve dans les synthèses des travaux du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative (Lapeyronnie, 2014, p. 25). Cette notion est donc centrale et elle convoque l'idée d'une recherche d'absence de jugement à l'encontre de l'élève afin de le conduire sur le chemin de ses apprentissages et plus largement de sa propre évolution. Elle est susceptible de conforter la dimension relationnelle entre des individus en présence. En effet, elle rend compte d'une attention portée à l'autre et d'une volonté de coopération relationnelle.

C'est donc cette perception par le récepteur, cette adéquation entre sincérité et bienveillance qui favorisera la poursuite voire la réussite de l'interaction. Cela alors même que les interactants ne seront pas forcément alignés en termes de positionnement partagé. Pourtant, elle permettra

---

<sup>267</sup> En effet, elle emprunte et croise régulièrement le chemin de la politesse linguistique, du ménagement des faces.

de prolonger l'échange lui-même voire les tentatives de persuasion par la raison (au contraire d'un échange polémique qui cristallisera la tension verbale).

Mon hypothèse est que cette sincérité est véhiculée ou à tout le moins rendue visible et crédible par la bienveillance qui va l'entourer. Ainsi, concrètement, dire à quelqu'un « tu es un imbécile de t'être engagé dans ce projet » est un énoncé potentiellement sincère. En revanche lui dire « d'après ce que tu dis, je me demande si tu as bien fait de t'engager dans ce projet » est un énoncé à la fois potentiellement sincère et bienveillant, bienveillant au sens de ménageant. Ce second énoncé laisse une porte ouverte à la négociation (réparation du différend) contrairement au premier qui a une valeur de verdict sur lequel il n'est plus possible de revenir. La sincérité amène donc à dire à l'autre ce que l'on pense. Tandis que la bienveillance consiste à ménager la réception de sa propre sincérité par l'autre, cela à travers l'attention qu'on lui montre qu'on lui porte. Il s'agit d'une croyance dans la vérité du contenu de son dire par l'interactant (Searle, 1972, 1982).

Je distingue donc la sincérité de la bienveillance, en tant que moyens interactionnels à la disposition de l'enseignant pour interagir et construire avec l'élève une relation, de la manipulation qui consisterait à faire faire à l'autre quelque chose à son insu. Dans l'interaction pédago-didactique, personne n'est dupe des enjeux (conséquences) de l'interaction verbale unissant l'enseignant et son/ses élève/s mais la relation interdiscursive est fondamentale pour négocier au sens de réparer ou d'anticiper les points de cristallisation du discours.

### **Pour conclure**

Ainsi, dans ma perspective d'analyse et de compréhension de la montée ou de la désescalade de la tension verbale, j'envisage l'intention à travers la réception et la reconstitution de cette dernière par l'interlocuteur. En ce sens, je prends en compte comme élément définitoire l'influence de cette reconstitution sur le devenir de l'échange. Les indices servant d'éléments de reconstitution de l'intention de A par B sont alors au cœur de mon analyse : actes de langage, accommodation langagière (intention de négociation ; non coopération, mais policée), rupture langagière (non coopération non policée ; non négociation), recherche d'engagement des élèves ou pas, adéquation ou pas entre sincérité et bienveillance... En effet, grâce à l'identification de ces derniers, qu'ils aillent dans un sens positif ou négatif pour la régulation de la tension, ils s'avèrent nécessairement utiles pour comprendre le tissage de la relation interdiscursive et donc sur la relation interpersonnelle. Par conséquent, j'envisage l'intention comme geste

professionnel indispensable à toute formation des enseignants visant la régulation de la tension en classe et/ou l'élaboration et l'entretien d'une relation interpersonnelle favorable pour les apprentissages.

## 7. Développement de la langue et acquisition langagière

Les usages discursifs et interactionnels que j'ai mis en avant sont aussi en lien avec les modalités de transmission de la langue chez les élèves. Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) montrent ainsi comment jusqu'aux années 1960, l'oral à l'école visait deux finalités : apprendre à parler en s'inscrivant dans les règles du français langue écrite et assimiler la matière étudiée par le biais de l'apprentissage par cœur et de la récitation. Dans ce cas, étaient visées la respiration, l'accentuation, l'articulation et la diction. Cependant à partir des années 1970 et le plan de rénovation de l'enseignement du français, le texte n'est plus au centre de ce travail mais c'est celui qui le dit, sa parole individuelle, qui est valorisé. Il s'agit alors d'apprendre à communiquer afin de devenir un citoyen potentiellement responsable. L'enseignement du français repose aussi sur une approche pragmatique, ce qui amène à la prise en compte des usages sociaux du langage, de son contexte, des formes prises par la communication et des fonctions du langage. Le rôle de l'enseignant est notamment étudié dans le rapport qu'il établit avec l'élève. Ces progrès dans l'enseignement du français quant à la maîtrise langagière sont extrêmement importants et ne négligent pas pour autant les compétences linguistiques. Ainsi, selon les programmes officiels de 2015 pour l'école primaire (qui s'inscrivent dans l'évolution des programmes officiels depuis 2002), de l'école maternelle au cycle 2 (de la petite section de maternelle au CE2), l'oral est envisagé dans une diversité de situations<sup>268</sup> et fait l'objet d'un enseignement spécifique<sup>269</sup>. L'oral est envisagé comme moyen de communication et d'expression, mais aussi pour apprendre et enfin comme un oral à apprendre. Le cycle 3 (du CM1 à la 6<sup>e</sup>), quant à lui, vise à améliorer la pratique de l'oral chez l'élève en le conduisant à se questionner sur ses propres pratiques, à les confronter aux genres scolaires et sociaux. Les conduites discursives sont centrales, donner son point de vue, argumenter, etc. mais aussi varier ses registres de langue et plus largement améliorer ses compétences en langue. L'enseignement est alors explicite. La lecture à haute voix et l'oralisation des textes littéraires entrent dans l'enseignement de l'oral. Ce travail se poursuivra jusqu'à la fin du collège. Toutefois, il est à relever que ces multiples avancées ont mis de côté la dimension appropriative du langage en termes d'imitation d'un ensemble de gestes, imitation des adultes en train de faire.

Je ne me situe donc pas ici dans le « bien dire » en termes de registre de langue ou de stock lexical mais dans le « mettre en bouche ». Si j'osais l'analogie, je parlerais de la différence entre

---

<sup>268</sup> Visant des compétences langagières à travers le langage de communication, le langage d'évocation, le langage de situation.

<sup>269</sup> Visant des compétences linguistiques à savoir phonologiques, lexicales et syntaxiques.

apprendre la technique de la course à pied et courir dans une cour de récréation, faire un jogging, un cross ou encore un marathon. L'apprentissage de la technique pré-existe généralement à la réalisation de l'activité sportive, cependant elle ne la quitte jamais. Le sportif de haut niveau cherchera toujours à la fois à entretenir et à améliorer sa technique de course. De leur côté, chaque année, des élèves de CP se trouvent en difficulté dans l'apprentissage de la langue écrite, dans son déchiffrement, alors même qu'ils ne présentent aucune pathologie du langage. Ils ont souvent insuffisamment développé leur conscience phonologique. Elle repose sur une attention spécifique sur la structure phonologique produite par celui qu'il s'agit d'imiter ou sur ce qu'il s'agit de segmenter, mais aussi sur la production de la boucle phonologique qui elle-même contribue à la mémoire langagière (Baddeley, 2000). Cet entraînement m'apparaît fondamental et ce d'autant plus que les études s'accordent toutes sur le fait qu'une maîtrise insuffisante de la langue orale conduira à des difficultés lors de l'entrée dans l'écrit (voir les travaux sur l'apprentissage de la lecture de Ziegler, Pech-Georgel, George, Alario et Lorenzi, 2005). Par ailleurs, ce type d'habileté peut être envisagé tout au long de la scolarité, renforçant ainsi et toute chose étant égale par ailleurs, la technique de production verbale.

Sollicitée avec ma collègue Véronique Rey dans le cadre de la formation continue au service des enseignants de l'école primaire de notre académie d'Aix-Marseille, nous avons travaillé dans un premier temps sur les ateliers de langage et la stimulation de la parole chez le jeune enfant (2005-2010). Puis le questionnement de la transmission de la langue s'est fait plus présent (2010-2015). Nous sommes parties du constat d'Erving Goffman selon lequel

« dans la société contemporaine, les rituels adressés aux représentants d'entités surnaturelles sont partout en déclin, de même que les grandes cérémonies, avec leurs longs chapelets de rites obligatoires. Il ne reste que de courts rituels qu'un individu accomplit pour et envers un autre [...]. Il ne reste, en bref, que des rituels interpersonnels » (1973b, p. 74).

Erving Goffman s'inscrit dans la tradition durkheimienne pour qui les règles tout comme les rites exercent sur les individus une contrainte (Steiner, 2000) de l'ordre de la réalisation d'un fait social. La fonction patrimoniale que nous avons décrite vise en ce sens une dynamique interactionnelle ritualisée, prévisible et démonstrative<sup>270</sup>. Plus précisément, comme il s'avère que la transmission de la langue orale s'articule universellement entre une dimension physique (coordination des gestes vocaux réalisés dans la bouche) et une dimension interactionnelle (sociale et culturelle), le risque serait donc de privilégier la seconde à la première. L'idée est qu'aucune des deux n'est prioritaire sur l'autre mais qu'au contraire ces dimensions s'articulent

---

<sup>270</sup> En ce qu'elle vise à « montrer la langue » par une gestuelle vocale spécifique.

et s'alimentent. C'est pourquoi nous avons commencé à réfléchir à l'élaboration d'un rituel portant sur la fonction patrimoniale de la langue afin d'accompagner les élèves dans leur automatisation des gestes langagiers (mise en bouche) en s'entraînant de façon ritualisée à la gestion du souffle, du son et de la prononciation, mais aussi à la mise en mots (production conjointe de poésies/chansons/comptines) et à la mise en scène (histoire contée par l'enseignant).

J'ai mis en écho ce constat avec mes propres résultats selon lesquels plus l'enseignant réduit sa pratique langagière énonciative plus il réduit ses comportements à une réactivité favorisant la montée en tension. Autrement dit, moins l'enseignant pose un cadre et explicite ses choix, plus il favorise la réaction, la tension et le conflit. Au contraire, s'il développe sa pratique langagière énonciative (notamment argumentative), il favorise la négociation et la résolution de la montée en tension. Ainsi mes résultats ont montré que le profil ou usage discursif de l'enseignant semble déterminer ou convoquer en retour un profil ou usage discursif en miroir chez l'élève. Je pose donc qu'il existerait une corrélation entre la structure langagière de l'enseignant et son impact sur celle de l'élève en situation de tension : cette structure peut permettre de maintenir un contact langagier faisant reculer une rupture interactionnelle potentielle ; elle peut permettre à l'élève de rentrer en scène dans une pratique énonciative.

## **7.1 Des fonctions du langage à la fonction patrimoniale du langage**

### **7.1.1 Les études sur les fonctions du langage**

Roman Jakobson (1973), dans la lignée des travaux de Karl Bühler (1934/2009) a proposé un modèle envisageant la communication langagière, du côté de la production, à partir de six fonctions du langage, référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique et poétique.

Cependant, l'une des critiques principales de cette théorie de la communication repose sur la dimension linéaire du système ainsi décrit et sur l'absence de prise en compte de la centralité de la dimension interlocutive dans la communication dans sa dimension de production. Ainsi Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980a) émet deux réserves à ce modèle : une réserve portant sur l'interlocution mais aussi une réserve portant sur la transparence supposée que fait porter ce modèle sur la communication elle-même (considérée comme toujours réussie, où les interlocuteurs partagent un même code). De même Francis Jacques (1982) critique la dimension

centrale occupée par le message et son articulation entre l'émetteur et le receveur. Au final, le modèle de Jakobson prend le risque de conduire à un « étalon normatif » (Gillet, 1983, p. 2) qui pourrait conduire à penser qu'un échec de la communication reposerait exclusivement sur les épaules de l'émetteur. Si ce modèle ne présente pas un intérêt en termes de pédagogie, il présente l'avantage de distinguer selon que les fonctions relèvent du langage (fonction référentielle, fonction métalinguistique et fonction poétique) ou de la relation (fonction expressive, fonction conative et fonction phatique). De même, Michael Alexander Kirkwood Halliday (1978) s'est intéressé à l'acquisition du langage chez l'enfant de 0 à 4 ans. Cela l'a conduit à identifier sept fonctions relevant à la fois de besoins (fonction instrumentale, fonction régulatrice, fonction interactionnelle et fonction personnelle) et de l'environnement de l'enfant (fonction heuristique, fonction informative et fonction imaginative). Afin de les maîtriser, cet auteur insiste sur l'importance de convoquer ces différentes fonctions dans des situations de communication régulières et variées.

L'approche interactionnelle de l'analyse du discours de l'enseignant vient quant à elle compléter, enrichir et éclairer l'étude des échanges interactionnels en classe. Et elle complète d'ailleurs parfaitement les résultats de mes propres recherches sur l'interaction conflictuelle en classe concernant modes de réparation de la (potentielle) rupture. Inversement, comme je l'ai évoqué au début de cette synthèse, les travaux notamment de Louise Dabène, Francine Cicurel, Marie-Claude Lauga-Hamid et Cordula Foerster (2000) qui montrent combien les rituels communicatifs participent à la mise en scène discursive en classe de langue se trouvent être complétés par ma propre approche de l'analyse des procédés de rupture interactionnelle et de leur devenir. En cela, ma démarche tend à rendre compte de gestes professionnels qui entrent dans un dispositif de rituels communicatifs en termes de mise en scène des situations de tension en lien direct avec la gestion de la relation interdiscursive hors situation de tension.

Concernant les fonctions langagières, il s'est agi d'affiner leur rôle et leur emploi dans les énoncés pérago-didactiques, notamment, et contrairement aux théories de Jakobson, en regard de la réception. Il est ainsi fortement intéressant de relever que les contenus référentiels sont souvent prégnants sur les autres formes de contenus. Avec ma collègue Véronique Rey nous sommes questionnées sur une fonction langagière qui rendrait ainsi compte de l'influence réciproque quant à la transmission de la langue et donc une fonction langagière propice à son exploitation en classe. Cette fonction aurait pour impact l'accompagnement du langage oral chez les élèves de la petite section de maternelle à la fin du collège, tant en termes de développement que de stimulation, mais aussi de climat de classe propice à la cohésion du

groupe. Cette fonction ne prend en compte ni la perspective disciplinaire ni la perspective évaluative de l'activité scolaire puisqu'elle repose sur des rituels en langue orale intervenant hors de la réalisation des programmes scolaires (tout en respectant leur cohérence). Dans ce contexte, la dimension narrative et pragmatique du langage (voir l'homo narrans de Rabatel, 2004 ; Bernicot, 2005) mais aussi la dimension de coopération langagière identifiée par Michael Tomasello faisant l'objet d'une transmission (Tomasello et Todd, 1983 ; Tomasello, Mannle et Kruger, 1986 ; Tomasello et Farrar, 1986 ; Tomasello et Camaioni, 1997 ; Tomasello, 1988, 1999, 2000ab, 2004) sont particulièrement éclairantes.

Ainsi, l'élaboration de la fonction patrimoniale du langage joue un rôle dans l'acquisition langagière dans une dynamique de transmission de la langue en termes d'attention et de production conjointe entre enseignant et élèves. J'ai donc volontairement laissé de côté la dynamique de production du langage dans une visée de maîtrise de compétences linguistiques et discursives, comme la maîtrise de la syntaxe, du lexique ou encore de compétences discursives (argumentatives, descriptives, etc.).

### **7.1.2 La fonction patrimoniale du langage**

Avec l'équipe de Véronique Rey (Centre d'Observation du Langage Oral et Ecrit, [www.coloe.fr](http://www.coloe.fr)), nous avons élaboré le concept de fonction patrimoniale du langage. Par « patrimoniale », nous entendons (Rey, Romain et Jallet, 2016[doc31] ; Rey, Deveze, Pereira, Riera et Romain, 2018[doc34]) la transmission de la langue parlée et chantée à travers la stimulation de l'attention et de la pratique conjointe entre enseignant et élèves lors d'un rituel en langue orale. La fonction patrimoniale repose alors sur la stimulation langagière conçue comme la capacité à produire une langue articulée à travers des exercices de souffle, de répétition de sons, de production et de mémorisation de virelangues/allitérations, ainsi que de poésies/chansons/comptines. Elle s'appuie également sur la réception d'histoires racontées par l'enseignant dans le cadre d'un espace-temps dédié, ritualisé et non évalué (rituel quotidien, d'une dizaine de minutes à une vingtaine de minutes selon les niveaux scolaires). La dimension patrimoniale visée est celle de la transmission du langage à travers la langue partagée par des individus en présence, les jeux en langue, la narration. On se situe dans l'acquisition de la maîtrise langagière envisagée en termes de pratique et non de stock lexical ou de maîtrise syntaxique. Cette fonction patrimoniale consiste donc à contribuer à la transmission de contenus phonético-articulatoires mais aussi sémantiques, etc. Elle repose sur une attention conjointe (notamment lors de l'histoire racontée) et une production conjointe (pour la soufflerie, les

virelangues/allitérations ou encore les poésies/chansons/comptines). Elle permet d'une part la transmission interactionnelle de gabarits phonologiques grâce à la familiarisation avec les gestes articulatoires de la langue<sup>271</sup>, et d'autre part la transmission de structures syntaxico-sémantiques par la familiarisation avec des phrases complexes. Ces transmissions reposent plus largement sur des textes oraux (récit, chanson, poésie, blague, etc.) visant entre autres un apprentissage social<sup>272</sup> d'un savoir langagier<sup>273</sup> stimulant la mémoire et la production verbale orale en miroir débouchant sur des habiletés langagières et culturelles. Elle vise surtout l'attention et la production conjointe en ce que ces activités vont être convoquées dans le cadre d'un atelier constitutif d'un rituel quotidien (15mn pendant 14 semaines).

L'atelier en fonction patrimoniale est donc constitutif d'un rituel quotidien et repose sur trois activités collectives, non évaluées et non réutilisables dans les activités de classe :

- la mise en bouche : exercices de souffle, de répétition de sons (notamment des consonnes occlusives et fricatives) et de virelangues/allitérations.
- la mise en mots : apprentissage de poésies, de chansons ou de comptines.
- la mise en scène : histoire racontée par l'enseignant (sans support).

Cette fonction patrimoniale vise à améliorer les acquisitions langagières et plus largement le développement du langage oral. Par-là, elle permet de développer des habiletés en langue chez les élèves réutilisables directement en langue écrite. Mais elle vise aussi à améliorer la relation interpersonnelle et la relation interdiscursive entre enseignant et élèves. La première hypothèse est posée dans la continuité des observations conduites dans le cadre d'études ethnologiques qui ont montré que dans de nombreuses cultures la transmission de textes oraux, transmission de contes, d'épopées, de chants ou encore de berceuses était présente depuis de nombreuses générations (voir les travaux de Vygotski, 1997, mais aussi ceux de Malinowski, 1922, et de Wamenka 1992). Cette hypothèse repose également sur le fait que cette transmission aurait un impact sur la mémoire langagière, qui se trouve être au cœur de la maîtrise de la boucle phonologique (voir les travaux de Baddeley, 2000) tout comme la dimension narrative. Je soulignerai ici que cette dimension narrative se trouve être une modalité caractéristique du fonctionnement cognitif humain et qu'elle lui permet d'appréhender la réalité grâce aux actions vécues dans les récits (voir les travaux en psychologie de Bruner, 1996, 2002, tout comme ceux

---

<sup>271</sup> Voir les travaux de Alan Baddeley, Susan Gathercole et Cstanza Papagno (1998) qui ont positionné la boucle phonologique comme fondation de la mémoire langagière.

<sup>272</sup> Notamment par la convocation de la coopération linguistique décrite par Michael Tomasello, 2004.

<sup>273</sup> Structures phonologiques, syntaxico-sémantiques, verbalisation des émotions.

en intelligence artificielle et en sciences cognitives par Mateas et Sengers, 2003 ou encore en linguistique par Molino et Lafhail-Molino, 2003, présentant le récit comme un mécanisme universel). La seconde hypothèse repose sur la stimulation de l'attention conjointe et de la pratique conjointe entre enseignant et élève. Cette stimulation vise à la fois le développement du langage mais aussi la relation interpersonnelle (dimension sociale) et interdiscursive (dimension interlocutive). Comme je l'ai évoqué, conformément aux travaux de Jérôme S. Bruner (1991) mais aussi de Michael Tomasello (2004), l'attention conjointe est au cœur de la communication et fait partie des éléments constitutifs de l'échange verbal. Elle agit par conséquent sur la relation à travers le projet interactionnel commun des interactants. Cette attention et cette pratique conjointe favoriseraient une réduction des temps de tension en classe.

La fonction patrimoniale du langage vise la transmission de la langue à partir de répétitivités et de stimulations à l'imitation de structures sémantico-syntaxiques, de structures phonologiques mais aussi à partir de tissage d'une certaine relation interactionnelle. Concernant ce dernier point, j'envisage ce travail spécifique sur la fonction patrimoniale comme obéissant à une logique de prévention des montées en tension par sa valorisation de l'échange interdiscursif et de son contenu. Je me situe ici en amont de la montée en tension verbale et plus encore dans le domaine du développement du langage en situation d'enseignement.

Les textes<sup>274</sup> que l'on qualifie de patrimoniaux (en ce qu'ils vont être mémoriser et appartenir à un patrimoine commun que co-construisent enseignant et élèves) présentent deux caractéristiques qui sont de stimuler la mémoire verbale et la production d'un oral en miroir (répétitivité, imitation). La mémoire verbale favorise ainsi la structuration langagière par la mise en place du maniement des métaphores ou encore des analogies. Dans ce prolongement, les textes patrimoniaux qui sont librement choisis par l'enseignant sont alors un moyen d'accéder notamment à l'expression des émotions et des sentiments. Dans le contexte actuel de violence verbale dans le milieu scolaire, cet enjeu ne peut être considéré autrement que central en termes de négociation. Il favorise la verbalisation des émotions (Goleman, 1997) mais aussi la convocation de l'intelligence émotionnelle et relationnelle (Goleman, 2009). Comme je l'ai dit, je considère la politesse linguistique comme se situant au cœur de la relation sociale langagière et, donc, comme participant à la régulation de la relation interpersonnelle en ce qu'elle vise l'atténuation des menaces produites à autrui notamment. Les émotions, en ce

---

<sup>274</sup> Textes entendus comme des récits transmis oralement mais aussi des virelangues/allitérations ou encore des poésies/chansons/comptines qui doivent être choisis librement par l'enseignant et qui ne doivent faire l'objet d'aucune évaluation ni utilisation autre que celle du rituel de la fonction patrimoniale.

qu'elles prennent en compte justement le soi et l'autre, sont à même, à travers leur narration et leur verbalisation, de rendre compte de cette politesse linguistique.

Dans cette perspective, j'insisterai sur la fonction éducative reconnue aux contes, aux récits, et aux autres mythes (Vandenplas-Holper, 1995 ; Poppet et Roques, 2000 ; Decourt et Raynaud, 2003 ; Gillig, 2005) parce qu'ils véhiculent une certaine expérience à travers les aventures des protagonistes, et permettent d'apprendre un vocabulaire spécifique, de stimuler l'imaginaire, d'alerter sur les dangers, de se préparer mentalement aux épreuves de la vie, mais aussi d'élargir sa connaissance et de changer le regard porté sur le monde. Il a déjà été montré combien les récits participaient au développement de l'empathie, des habiletés sociales et de la stimulation de l'imaginaire (Oatley, 2011 ; Mar, 2011, p. 103-134 ; Djikic, Oatley, Zoeterman et Peterson 2009, p. 24-29 ; Mar, Oatley et Peterson, 2009, p. 407-428). Au final, les études montrent que les récits constituent un entraînement aux interactions avec autrui tout comme à la réflexion sur autrui via la langue et les pratiques langagières. On observe d'ailleurs que de tout temps les récits et les mythes, via la transmission orale, ont reçu les faveurs des êtres humains (Calame-Griaule, 1999). On constate d'ailleurs depuis les années 1980 à un renouveau (international) des contes (cf. n°192 de la revue Spirale, paru en 2003 ; le n° 148, de la revue Sciences Humaines, paru en 2004, consacrés aux contes et récits). Au-delà de leur fonction éducative, les études cognitives ont souligné l'importance de l'appréhension de la réalité à travers les actions vécues dans les récits (Molino et Lafhail-Molino, 2003)<sup>275</sup>. Plus généralement, les auteurs contemporains s'accordent sur l'ancienneté du lien existant entre l'homme et le fait d'écouter et de narrer des histoires (Turner, 1996 ; Palmer, 2004 ; Zunshine, 2006 ; Boyd, 2009).

## **7.2 La fonction patrimoniale du langage dans l'enseignement traditionnel**

J'évoquerai maintenant trois études conduites pour deux d'entre elles dans l'enseignement traditionnel, en école primaire et en collège, et pour la troisième dans le cadre de l'enseignement en hôpital de jour avec des adolescents présentant un syndrome du trouble autistique sans dysfonctionnement intellectuel. Cela afin de traiter du concept de la fonction patrimoniale du

---

<sup>275</sup> Je renvoie également ici aux travaux conduits en psychologie par Jérôme S. Bruner (1996, 2002) ; tout comme aux travaux conduits dans le champ de l'intelligence artificielle et dans le champ des sciences cognitives de Michael Mateas et Phoebe Sengers (2003).

langage à travers ses liens avec le développement du langage mais aussi de son impact sur les phénomènes de montée en tension verbale.

### **7.2.1 À l'école primaire**

Notre première recherche avec Véronique Rey a été engagée en 2013-2014 sur une expérimentation qui a duré 14 semaines (pour un résumé voir Rey, Romain et Jallet, 2016[doc31]). Elle a été réalisée auprès de 387 enfants expérimentés et 448 enfants témoins de l'école primaire (grande section, cours préparatoire et cours moyen 1) et elle a permis de montrer l'impact d'un entraînement régulier, oral et ritualisé, sur la mémoire de travail après 14 semaines à raison de 15 minutes par jour, au même moment de la journée. Il comprend trois activités de 5 minutes : la soufflerie et la répétition de virelangues/allitérations ; l'apprentissage progressif d'une poésie/chanson/comptine ; et l'écoute d'une histoire racontée par l'enseignant sans support écrit ni imagé. Chacune de ces activités a été réalisée avec le groupe entier. Enfin, ce travail a été précédé et a été suivi par une évaluation individuelle de la mémoire verbale.

Cette expérience a permis de confirmer qu'une transmission efficace de la langue doit dépasser le code linguistique strict. Ainsi, développer la fonction patrimoniale du langage est un moyen de parfaire la transmission de la langue. Nous avons pu établir une corrélation entre l'apprentissage de virelangues/allitérations, la production de poésies/chansons/comptines, l'écoute d'histoire et l'amélioration des capacités mnésiques. Cette corrélation est particulièrement marquée en GS/CP. Je soulignerai ici que le modèle neuropsychologique concernant les capacités mnésiques verbales de Alan Baddeley (2000), qui décrit la boucle phonologique comme constitutive de la base de la mémoire verbale, vient appuyer ces résultats. L'acquisition de la langue première, notamment la coordination entre l'énonciation et la compréhension, repose justement sur la boucle phonologique (Gathercole et Baddeley, 1990). De même, de nombreuses études identifient des corrélations entre les capacités articulatoires et la mémoire verbale (Gillet, Billard et Autret, 1996). Par ailleurs, Boysson-Bardies (1996) indique que cet apprentissage nécessite 4 à 5 ans et Danielle Bouvet (1982) montre que la non-automatisation des gestes phonologiques génère des difficultés dans l'appropriation de la langue. Ainsi, la fonction patrimoniale, en ce qu'elle comprend une transmission spécifique de gestes vocaux, connus et partagés, et de phrases complexes, s'inscrit complètement dans la lignée des précédents travaux, ceci principalement concernant les gestes vocaux.

Au final, dans le cadre de l'expérience menée, il s'avère que les capacités en mémoire verbale se sont significativement améliorées chez les enfants expérimentés. Ces activités ritualisées visant le développement et la transmission de la langue pourraient ainsi prétendre à être davantage généralisées au sein des classes. Loin d'être des activités périphériques à la transmission langagière, ces activités quotidiennes pourraient être un moyen efficace pour assurer les appropriations phonologiques et sémantico-syntaxiques chez les élèves de l'école primaire. Par ailleurs, j'ai observé l'impact de ces activités sur l'homogénéisation (conscientisation) du groupe classe mais aussi sur l'implication des parents et des élèves (les élèves amènent de nouveaux jeux/langues/allitérations en classe, les parents veulent raconter des contes...). Par ces activités, le langage est donné à sentir, à toucher. Tandis que jusque-là, les enseignants et les élèves nous ont dit qu'ils pensaient ne pouvoir le faire que pour le langage écrit.

A partir de ces premiers résultats, notre questionnement s'est poursuivi en mettant en place un protocole spécifique dans le cadre d'une première Recherche-Action engagée sur trois années dans l'académie de Bordeaux (2017-2020) et soutenue par la Fondation de France, et d'une seconde Recherche-Action engagée sur deux années dans l'académie d'Aix-Marseille (2018-2020). J'évoquerai ici les résultats concernant la première année de recherche sur Bordeaux, car c'est celle qui est, à l'heure où j'écris ces pages, aboutie.

### **7.2.2 De la petite section de maternelle à la classe de 4<sup>e</sup> au collège**

#### ***Présentation du projet et premiers résultats***

Dans le cadre de ce projet bordelais, nous avons été sollicitées par l'académie de Bordeaux pour réaliser une expérimentation du rituel de la fonction patrimoniale du langage afin de questionner l'utilisation de l'oralisation en classe comme moyen de réduction des écarts des performances scolaires entre les élèves issus du réseau d'éducation prioritaire et les autres. Les attentes visent l'élaboration d'une culture commune entre l'école primaire et le collège à travers l'évolution des gestes professionnels des enseignants à travers des outils adaptés à l'enseignement de l'oral dans toutes les disciplines.

Les classes concernées vont de la petite section de maternelle à la classe de 4<sup>e</sup>. Pour chaque établissement scolaire du département, au minimum, un enseignant s'est porté volontaire pour mettre en place le protocole (34 classes de premier degré, 25 classes au second degré). Ce

protocole a consisté à mettre en place le rituel de la fonction patrimoniale sur une durée quotidienne de 25 minutes en moyenne à l'école primaire et d'une dizaine de minutes pour le collège. Ce temps est réparti en trois axes : la soufflerie, la production de sons et les virelangues/allitérations ; les poésies/chansons/comptines ; et le récit oral, raconté par l'enseignant selon la raison orale (coutumière) vs l'ordre de la raison graphique (lettrée). Si les virelangues/allitérations ont été choisis en fonction de leur niveau de difficulté, les poésies/chansons/comptines, et les récits oraux l'ont été librement par chaque enseignant afin de construire une culture commune avec ses élèves.

Nous avons procédé à des enregistrements audio et vidéo des ateliers conduits dans les classes en début et en fin d'année scolaire. Les résultats que je présente ne sont que partiels. J'ai étudié et comparé le nombre d'interventions et de mots produits individuellement mais aussi collectivement (groupe classe et / ou groupe classe et enseignant). Par ailleurs, j'ai revu les différentes formes de montées en tension verbale et je les ai confrontées à l'attention et à la production conjointe observées.

Voici les principaux résultats obtenus qui concernent actuellement l'école maternelle et le collège :

A l'école maternelle, les interventions communes enseignant et élèves sont de quantité équivalente. Cependant dans un groupe (groupe B) les mots conjoints sont 4 fois plus nombreux que dans l'autre groupe (groupe A). Par ailleurs si dans les deux groupes les moments de tension verbale sont significatifs (une moyenne de 26.5 montées en tension verbale), ils le sont d'autant plus dans le groupe A (le double du groupe B) et surtout une différence existe dans la forme dominante de gestion de la tension verbale par l'enseignant :

- gestion majoritairement fulgurante et polémique en A, comme en attestent l'exemple suivant à l'occasion duquel l'enseignante et la classe viennent de terminer de chanter ensemble « Au clair de la lune ». A l'issue de cette chanson, l'enseignante propose aux élèves d'essayer de chanter la bouche fermée, un premier élève prononce une parole inaudible en montrant son doudou. L'enseignante lui oppose une injonction fulgurante d'arrêter « arrête G./ non/ ça suffit » assortie d'un reproche polémique « maintenant ». Puis elle reformule la consigne à réaliser mais un élève sourit alors à un autre élève. Elle l'interpelle immédiatement en convoquant de l'ironie « c'est drôle/ si ? » et en le disqualifiant « je t'ai pas entendu/ du coup/ tu rigoles ». Elle use de polémique.

*La classe et l'enseignante : au clair de la lune/ mon ami pierrot/ prête moi ta plume/ pour écrire un mot + ma chandelle est morte/ je n'ai plus de feu/ ouvre-moi ta porte/ pour l'amour de dieu*

P. : hm/ ah on peut essayer avec la bouche fermée + on essaye

E. : <... ?>

P. : arrête G./ non/ ça suffit maintenant/ alors/ on va le faire avec la bouche fermée/ tous ensemble/ on est prêt + on n'oublie pas de prendre de l'air/ hein/ pour pouvoir chanter

P. : c'est pas drôle/ si ?/ je t'ai pas entendu/ du coup/ tu rigoles + bon + chu::t + c'est fini là + alors demain vous essaieriez de le faire seuls

- et gestion majoritairement argumentative en B. Comme en atteste l'extrait suivant où, alors qu'elle vient de donner le feu vert pour la réalisation d'une vocalise par le groupe classe, l'enseignante interpelle l'élève M. Cela afin de lui signifier qu'il n'est pas dans l'activité « moi je serais contente/ que tu sois avec nous ». Elle n'intervient pas dans la fulgurance ou la polémique directe. Au contraire, elle a recours à de l'implicite pour signifier à l'élève qu'il doit être attentif<sup>276</sup>. Suite à son intervention, l'élève se redresse et reprend sa place dans le groupe. Un des élèves réalise alors l'exercice commandé par l'enseignante (« on recommence ») juste avant l'interpellation de son camarade. L'enseignante interrompt alors l'élève A. qui a commencé l'exercice de vocalise avant les autres en précisant la modalité de réalisation de l'exercice collectif « tous ensemble » et ajoute un second argument ménageant la face de l'élève « on n'était pas prêt pour faire en même temps que toi ».

P. : on recommence/ tu me montres le é ++ M./ moi je serais contente/ que tu sois avec nous

E. : é::

P. : tous ensemble/ tous ensemble A./ on n'était pas prêt pour faire en même temps que toi + stop / tous ensemble/ A./ allez on respire

L'enseignante et la classe : vé

P. : ouais:: super/ <... ?> c'est bien/ super

Concernant le collège, j'ai observé que le nombre d'interventions communes enseignant et élèves combiné au nombre d'interventions des élèves/de la classe est au minimum du double à presque quatre fois plus important au collège qu'à l'école maternelle. Pour ce qui est des montées en tension verbale, elles sont en nombre nettement moins important qu'à l'école maternelle. Cependant, lorsqu'elles apparaissent, elles convoquent un usage discursif argumentatif dominant chez les enseignants comme dans les exemples suivants où la même enseignante intervient en interpellant un élève D. (exemple 1) qui a démarré l'exercice avant son signal, puis une élève C. (exemple 2) qui n'est pas en position droite pour réaliser l'exercice de respiration. Dans les deux cas, l'enseignante a recours à de la tension négociée. Elle ménage la face de l'élève qui est réprimandé tout en l'engageant dans la poursuite de l'activité en cours

---

<sup>276</sup> Celui-ci tente de refaire ses lacets et n'entend pas que l'enseignante lui demande de « montrer le é » afin de le remobiliser.

puisque l'élève D. chantera avec le groupe en ne démarrant pas en avance et l'élève C. réalisera l'exercice de respiration en se tenant droite.

#### Exemple 1

P. : allez/ vous essayez tout seuls + je vous aide un tout petit peu/ tout doucement + D./ t'as toujours euh::/ hein/ tu démarres toujours un peu avant les autres/ toi/ donc/ euh/ on attend quand même mon signal/ pour que ce soit joli/ et que vous ayez envie de chanter tous ensemble/ et que vous y mettiez tous un peu du cœur + en plus/ qu'en vous:: chantez pas trop vite + parce que là on n'est pas pressés non plus + vous pouvez réfléchir à la phrase qui suit + d'accord + allez/ trois/ quatre

E. : au clair de la lune

P. et la classe : au clair de la lune/ on n'y voit qu'un peu/ on cherche la plume/ on cherche du feu/ en cherchant d'la sorte/ je n'sais c'qu'on trouva/ mais je sais qu'la porte/ sur eux se ferma

#### Exemple 2

P. : allez la série de cinq/ maintenant pour terminer <réalisation de l'exercice> c'est bon ? on inspire une dernière fois/ et le plus longtemps possible/ on va expirer + en faisant le son vé + d'accord/ et vous vous arrêterez tous en même temps + bouche ouverte/ on essaie de tenir quinze secondes si possible effectivement + euh::/ donc on pour cela il faut vraiment bien inspirer/ je vous rappelle qu'on lève pas les hm + les épaules/ on gonfle bien le ventre et les poumons/et/ on essaie de tenir le plus longtemps possible + C./ je ne suis pas sûre que dans cette position pliée/ tu puisses faire l'exercice correctement + c'est bon/ tout le monde est prêt/ allez

Enfin, chez les enseignants du collège, j'ai relevé un temps discursif spécifique pour les activités de soufflerie, et plus généralement de mise en mots des activités et des différentes étapes, qui rend compte d'une attention conjointe et d'une pratique conjointe significative :

P. : alors/ vous savez qu'on est/ en début de semaine/ alors on recommence gentiment/ notre petit rituel/ est-ce que tout le monde est bien à l'aise + à j'en/ vois/ qui sont déjà impatients/ qui commencent à lever les bras + alors/ on recommence tous en même temps + on inspire bien/ bouche grand ouverte + les bras au ciel ++ et on expire tout doucement +++ prenez le temps de bien dérouler le dos hein/ tout doucement/ jusqu'aux cervicales + S./ n'é n'écarte pas trop les jambes/ sinon l'exercice + il ne va pas être trop/ satisfaisant ++ allez on recommence <long silence, l'exercice se déroule> et une troisième fois <exercice se déroule> bien alors/ on:: on a fini juste avec les étirements/ si vous avez besoin de vous déridier les joues/ les cervicales/ on chauffe un petit peu tous ces muscles <chauffement toujours dans le silence des élèves> hein/ on est en début de journée/ début de semaine/ c'est bon ?/ alors on va refaire tous ensemble notre exercice de respiration/ où à chaque fois/ on s'arrête/ pour ré-inspirer avant chaque souffle/ vous vous souvenez [...] c'est bon ?/ allez/ dernière série pour les cinq/ vous devriez commencer à bien sentir/ votre ventre/ qui se contracte [...]

P. : bien/ alors on va reprendre notre virelangue + j'aime bien quand on reprend un petit peu ceux des semaines préférées/ précédentes/ euh/ vous pouvez rester debout pour les virelangues/ comme ça on est plus à l'aise

P. : allez/ on le répètera les autres jours + alors vous savez/ vous pouvez vous réinstaller + la semaine dernière on avait fini notre petite chanson + donc aujourd'hui ça va être une nouvelle histoire [...] alors ce matin/ je vais vous raconter/ une nouvelle histoire/ qui est une histoire des frères Grimm/ vous en avez peut-être déjà entendu parlé/ des frères Grimm

Les enseignants du collège ont adopté le rituel de la fonction patrimoniale qui est marqué explicitement à travers chaque étape : les trois étapes de l'atelier ainsi que les différentes étapes de la soufflerie. Il n'y a que très peu de parasites qui se réduisent à quelques murmures inaudibles. Au contraire de la classe A de l'école maternelle où les séquences latérales sont plus nombreuses et où la tension verbale occupe une place beaucoup plus importante et va jusqu'à freiner la mise en place de l'attention conjointe<sup>277</sup>. Au regard des résultats obtenus au collège et de ceux obtenus à l'école maternelle, il s'agirait pour l'enseignante de la classe A de repenser les tensions verbales<sup>278</sup> ainsi que de favoriser l'explicitation en langue du dispositif palier par palier. En effet, ces éléments discursifs se sont avérés aller de pair avec une attention et une production conjointe efficiente.

### ***Les retours auprès des enseignants (2017-2018)***

A l'issue de la première année du projet, nous avons réuni les enseignants de l'école primaire et du collège. La réunion était donc formelle et les enseignants en connaissaient à l'avance la thématique qui était celle d'un retour sur expérimentation. Nous leur avons expliqué l'importance de rendre compte de leur expérience. Cela afin qu'il soit possible de pouvoir améliorer et adapter le dispositif voire même, si celui-ci s'avérait profondément inefficace, de l'abandonner. Lors de cette réunion, chacun a pu s'exprimer. En effet, nous avons prévu de les laisser parler librement tout en orientant la discussion autour d'axes d'évaluation que nous leur avons soumis : les difficultés rencontrées, les effets péda-go-didactiques, l'impact sur les pratiques professionnelles et les effets dépassant le cadre de la classe. Unaniment les enseignants de tous les niveaux scolaires considérés nous ont fait un retour positif sur cette pratique qu'ils considèrent à la fin de l'année scolaire comme « incontournable ». Ainsi, les enseignants ont observé des progrès, et donc un impact significatif du dispositif, concernant : l'attention, la concentration, la coopération, le plaisir, l'impact sur l'homogénéité du groupe classe. Ils observent également une meilleure mémorisation et une plus grande aisance de leurs élèves à l'oral notamment pour la fin de l'école primaire et pour le collège. Les enseignants du collège parlent d'une présentation orale acquise ou en voie d'acquisition pour les élèves les plus en difficulté. Surtout, tous les enseignants évoquent « une unité du groupe » qui a un impact sur la suite des apprentissages et sur la conduite de la classe. Ils relèvent aussi un effet sur la relation entre les classes au sein d'un même établissement : les élèves se retrouvent et font de la production conjointe d'allitérations ou de chants dans les couloirs, en récréation, mais aussi

---

<sup>277</sup> On y observe davantage d'interventions de l'enseignant et moins de productions collectives.

<sup>278</sup> Par exemple, ne pas se centrer sur la personne ; articuler l'objet de la tension avec l'activité en cours...

pendant d'autres activités comme le sport. Tous les enseignants observent le même phénomène entre école/collège et famille. Les enseignants de l'école primaire assimilent quant à eux le rituel de la fonction patrimoniale à « une passerelle » entre l'école et la famille, certains textes étant connus des familles et d'autres proposés par les familles. Une enseignante de CP dit avoir observé une diminution de la fréquence d'annoncement chez ses élèves, phénomène pourtant courant pour ce niveau scolaire. Elle évoque un lien avec une gestion du souffle et une respiration qui lui semblent plus performantes. Les effets apparaissent encore plus significatifs dans les classes où les élèves sont considérés par les enseignants comme les plus en difficulté. Les enseignants concernés évoquent alors une meilleure cohésion du groupe et une relation renforcée entre eux et leurs élèves, mais aussi une circulation de la parole plus efficiente. Ils soulignent l'importance de l'absence d'enjeux apparents pour les élèves hormis celui de jouer en langue et de partager la langue avec leur enseignant. Ils parlent enfin d'une meilleure compréhension des textes courts chez leurs élèves. Selon eux cette pratique serait elle-même à l'origine d'un apaisement de la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Les enseignants du collège parlent d'une « meilleure sérénité » au moment d'entrer dans la classe avec leurs élèves et d'une « meilleure qualité d'écoute » de leurs élèves après le rituel et plus généralement d'une « meilleure implication » de leurs élèves et d'eux-mêmes. Ils soulignent encore, comme les enseignants de l'école primaire, une grande implication de leurs élèves et une absence de jugement. De même, les enseignants disent porter une attention nouvelle à leur propre voix. Certains ont évoqué le fait qu'ils se concentrent sur leur respiration et leur souffle lorsqu'ils ont à gérer une situation de tension dans leur classe.

Les difficultés évoquées par les enseignants sont peu nombreuses mais n'en sont pas moins significatives. Les enseignants du collège disent difficile d'avancer au même rythme que leurs collègues dans le programme. Si ces derniers réalisent l'atelier en une dizaine de minutes, les enseignants de l'école maternelle ont besoin de 25 minutes tandis que ceux de l'école primaire d'un temps intermédiaire.

L'étude que nous conduisons actuellement se trouve donc être dans la fin de sa première année de réalisation, les résultats ne seront donc définitifs que dans deux ans. Il apparaît déjà néanmoins, notamment à travers les entretiens menés avec les enseignants du protocole, que le dispositif a un impact sur le climat de la classe. Ainsi les premiers résultats obtenus rendent compte d'une amélioration de la relation interpersonnelle et de la relation interdiscursive entre enseignant et élèves. Plus précisément, il apparaît une corrélation entre l'importance des moments d'attention et de pratique conjointe et la diminution des temps de tension verbale. Par

ailleurs, ces premiers résultats montrent aussi une amélioration de l'entrée dans les apprentissages et dans la pratique de la langue des élèves de la petite section de maternelle à la classe de 4<sup>e</sup> du collège. La deuxième année du protocole visera à questionner, au-delà de l'effet sur le climat de la classe, les évolutions en termes de discrimination phonologique et morphologique (prédictives de l'entrée en lecture), mais aussi de meilleure compréhension des métaphores (prédictives des difficultés en compréhension) pour les élèves du collège.

### **7.3 La fonction patrimoniale du langage avec des adolescents avec Autisme sans Dysfonctionnement Intellectuel**

Avec Véronique Rey, suite à nos travaux sur la fonction patrimoniale, nous avons été contactées par une linguiste ingénieure de recherche au Centre de Ressources Autisme de Provence Alpes Côte d'Azur (C.R.A., P.A.C.A., Hôpital Sainte Marguerite), Sonia DeMartino. Cette rencontre a été pour nous l'occasion d'intégrer une équipe pluridisciplinaire qu'elle avait constituée. L'équipe était alors formée par cette ingénieure de recherche ainsi que par une psychologue et un pédopsychiatre, le Professeur Poinso (directeur du CRA et chef du Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent). Suite à un premier travail sur la mise en place d'ateliers de pragmatique, Sonia DeMartino a proposé de prolonger l'expérimentation par un travail complémentaire sur la fonction patrimoniale avec un groupe d'enfants et adolescents ayant un trouble du spectre autistique (trouble envahissant du développement) sans dysfonctionnement intellectuel. Les jeunes de ce groupe présentaient tous un syndrome d'Asperger, qui se caractérise par un langage relativement préservé sur le plan de la structure linguistique mais surtout par des troubles dans le domaine de la pragmatique du langage (Loukusa et Moilanen, 2009 ; Rey, Romain et DeMartino, 2013[doc14], 2015[doc30] ; DeMartino, Rey, Romain, et Poinso, 2018[doc33]). Ces enfants et adolescents sont traditionnellement pris en charge par des programmes d'intervention répertoriés (voir rapport de la Haute Autorité de Santé, 2010). Bien qu'une nouvelle forme de prise en charge orientée vers l'entraînement aux habiletés sociales ait récemment vu le jour (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2011), la dimension pragmatique reste périphérique alors même que les résultats de certains travaux (Monfort, Juarez et Monfort-Juarez, 2005 ; Rey et Romain, 2018[doc32]), conduits auprès d'enfants présentant un trouble envahissant du développement, avec des compétences linguistiques relativement préservées, préconisent un travail spécifique sur l'explicitation et l'étayage visuel des situations de communication.

Ainsi, ce type de programme ne peut reposer que sur un cadre conversationnel spécifique et approprié du fait des difficultés singulières de ces enfants et adolescents. Au sein de cette équipe pluridisciplinaire, nous avons donc réfléchi à une prise en charge expérimentale de ces troubles de la communication. Dans ce cadre, notre projet, en tant que linguistes, était de questionner l'intérêt d'un travail spécifique en fonction patrimoniale du langage afin d'accompagner ces enfants et adolescents à s'inscrire dans la coopération conversationnelle (Grice, 1979) et dans une gestion favorisée des échanges conversationnels en termes de régulation des tours de parole (Ramberg, Ehlers, Nydén, Johansson et Gillberg, 1996 ; Baron-Cohen, 1998 ; Rapin et Dunn, 2003) mais aussi de respect, en termes de cohérence, du thème conversationnel (Baltaxe, 1977 ; Surian, Baron-Cohen et Van Der Lely, 1996).

Pour stimuler la communication, ce projet a nécessité l'élaboration d'un cadre ritualisé de pratiques langagières qui ont mobilisé des compétences communicatives ainsi que l'attention conjointe. Un groupe de six jeunes a été constitué. Tous étaient pris en charge en hôpital de jour en service de pédopsychiatrie. Ils présentaient tous un retard de langage, des difficultés dans la prise de parole et dans la synthèse d'événements, des difficultés articulatoires, en inférence et en compréhension métaphorique.

Nous avons donc élaboré une prise en charge des troubles de la pragmatique du point de vue de la compétence communicative mobilisée en situation d'échanges verbaux. Pour cela, nous avons choisi de stimuler la fonction patrimoniale du langage dans le cadre d'un atelier de pragmatique tout au long d'une année, en hôpital de jour en service de pédo-psychiatrie. Cette activité, en convoquant la fonction patrimoniale du langage, repose sur une co-énonciation collective du récit. L'objectif était d'entraîner les fonctions du langage chez les jeunes pris en charge à travers le dispositif d'atelier de pragmatique. Cet atelier, d'une durée de trente minutes à raison d'une fois par semaine pendant huit mois, a été réalisé par l'une des chercheuses en présence silencieuse de l'orthophoniste. Il a proposé les virelangues/allitérations à mettre en bouche, un suivi de l'activité centrale de narration à l'occasion de laquelle la chercheuse amorce le récit d'une histoire inventée à partir de trois ou quatre mots choisis par les jeunes, à la suite de quoi ils prennent en charge, sans aide extérieure, le récit.

Une fois toutes les six semaines, l'histoire est à inventer de façon autonome par chacun. Une situation « d'interaction collaborative », telle que l'avait définie Josie Bernicot, Judith Comeau et Helga Feider (1993), a donc été créée, nécessitant que les jeunes en présence échangent afin de poursuivre et de réussir un but commun et que la situation de communication soit bien entendu orale, en face à face et polygérée. Le dispositif était ainsi favorable à l'attention conjointe puisque l'atelier reposait sur des pratiques langagières ritualisées et collectives, sur

de la collaboration, sur une motivation commune tout comme sur une attention et une intention conjointes. En tant que linguistes, nous avons travaillé à l'analyse des interactions verbales entre adulte et jeunes mais aussi entre jeunes et notamment encore sur la progression dans la structuration des récits chez chacun des jeunes du dispositif.

La conclusion de cette étude, reposant sur l'analyse des récits en production collaborative et en production autonome mais aussi des discussions entre jeunes et entre jeunes et thérapeute, nous a permis de montrer combien les ateliers de pragmatique ont eu un impact positif sur la production de récits collectifs puis progressivement individuels, notamment à travers la production de structures sémantico-syntaxiques et phonologiques plus audibles et plus variées. Notre étude a montré également que l'intervention de la thérapeute diminue au cours de l'année pour laisser place aux échanges entre jeunes.

### **Pour conclure**

Ainsi, mes résultats ont montré l'intérêt du recours à la fonction patrimoniale du langage afin de contribuer au développement de la langue et à l'acquisition langagière. Surtout, la fonction patrimoniale s'avère placer au cœur de son activité l'attention et la pratique conjointe entre enseignant et élèves. A ce titre, un effet positif a été constaté par les enseignants sur l'entrée dans les apprentissages. Plus largement, dans l'enseignement traditionnel, les résultats actuels rendent compte d'un effet positif tout autant sur le climat de classe que sur la relation interpersonnelle et sur la relation interdiscursive entre enseignant et élèves notamment eu égard aux moments de tension verbale. De même, l'étude conduite auprès d'adolescents avec autisme sans dysfonctionnement langagier a pu montrer comment l'activité langagière se ritualise au fil des ateliers. Surtout, il est apparu que les jeunes sont impliqués dans les productions narratives tout autant qu'ils deviennent attentifs à celles des autres. En effet chaque jeune parvient à produire un contenu narratif qui est en cohérence avec celui élaboré collectivement puis individuellement. De même, leur imaginaire est stimulé et les règles conversationnelles<sup>279</sup> et interactionnelles<sup>280</sup> apparaissent progressivement dans les interactions verbales des ateliers, ainsi que l'émergence de l'attention conjointe, de la co-énonciation et de la coopération.

---

<sup>279</sup> Tours de parole, durée des échanges et des interventions individuelles, etc.

<sup>280</sup> Respect des maximes de la conversation, cohérence des interventions individuelles pour un même échange, etc.

## 8. Perspectives

J'envisage la poursuite de mes recherches en affinant les deux directions complémentaires de mon travail : l'interaction verbale en face à face en classe et l'interaction verbale asynchrone. Concernant la première direction, je souhaite explorer la multimodalité afin de compléter mes résultats actuels. Concernant la seconde direction, je souhaite explorer les stratégies de négociation et de rupture afin de les décrire et de les analyser comme des outils de remédiation et de formation.

### 8.1 Principaux résultats

Si l'interaction verbale est constituée par l'action réciproque des interactants, la montée en tension en est une de ses possibilités et rend donc compte de l'intention divergente des interlocuteurs. La sociolinguistique interactionnelle est en cela un outil pertinent pour aider à reconstituer l'intention (de négocier/réparer le nœud de tension ou de ne pas le réparer) et le mécanisme de la confrontation interactionnelle. C'est bien ce mécanisme et ses effets qui occupent une place centrale dans mon questionnement.

Dans le cadre de mes travaux, mon propos n'est pas de trouver des outils linguistiques permettant strictement et exclusivement de stopper la montée en tension ou encore de la résoudre. Mon propos est bien davantage de comprendre comment la tension se joue et se déjoue au sein de l'interaction en classe, en lien avec le profil ou usage discursif adopté par l'enseignant. Selon moi, mieux comprendre la rupture interactionnelle et sa (non)négociation en la mettant en regard du profil ou usage discursif utilisé par l'enseignant en et hors tension, permet de pouvoir agir non pas au moment de la tension elle-même mais en amont/en prévention à travers les échanges hors tension. Il s'avère que mes études permettent de commencer à rendre explicites certaines techniques en langue (outils, procédés, registres, etc.) pour gérer mais aussi et surtout anticiper certaines situations de tension, à vocation conflictuelle. Ma démarche m'a conduite à croiser ces résultats avec la description de l'intention relationnelle des interactants. Cette intention est favorable au devenir de l'interaction lorsqu'elle permet de favoriser une signification partagée et non un sens sur-énoncé.

J'ai ainsi identifié différentes formes de montées en tension à travers le recours notamment à quatre éléments qui ont été déterminants pour cette identification : implicite/explicite ; objet/personne (être ou faire) ; signification/sens et taxèmes de relation/de position.

A partir de là, j'ai établi deux profils ou usages discursifs, chacun correspondant à une forme (ou une combinaison de formes) de montée en tension spécifique déterminée :

- un premier fonctionnement discursif argumentatif ou co-énoncé à visée coopérative<sup>281</sup> qui repose sur des taxèmes à valeur de relation, respectant les faces à travers des procédés de politesse linguistique et plus largement des AL rassurants. Ce profil ou usage est caractéristique de la montée en tension argumentative ou coopérative ; et de la montée en tension détournée à visée de coopération. Il rend compte d'une tension désamorcée et orientée vers un projet interactionnel commun.

- un second fonctionnement discursif polémique à charge ou sur-énoncé (sans paliers distinctifs) qui n'hésite pas à convoquer des procédés d'impolitesse linguistique et plus largement des AL menaçants. Ce profil est quant à lui caractéristique de la montée en tension fulgurante ; de la montée en tension polémique ; et de la montée en tension détournée à visée de polémique. Il va de pair avec une rupture interactionnelle qui peut apparaître comme faussement négociée<sup>282</sup>.

Plus finement encore, j'ai identifié des AL négatifs pour la relation (menaçants), c'est-à-dire favorisant son échec par l'émergence de la tension<sup>283</sup>, et des AL positifs pour la relation (rassurants), c'est-à-dire favorisant la résolution de la tension (réparant la rupture interactionnelle).

Si l'objet est situé dans une pratique co-énonciative (partage de points de vue orienté vers un projet interactionnel commun), l'échange est alors significatif d'un sens partagé : il y a co-construction d'une signification dans l'énonciation même de l'enseignant<sup>284</sup>. Dans ce cas, on peut identifier une intention relationnelle orientée dans le sens d'une réparation de la rupture au service d'une réussite de l'interaction, c'est-à-dire d'un échange coopératif entre les interactants.

Autrement dit, si mon approche repose sur la prise en compte de l'ensemble des participants à l'interaction, au travers par exemple de leurs statuts et rôles discursifs et interactionnels, je considère que le sens est produit collectivement par les divers interactants mais aussi qu'il est produit par chaque individu et qu'il peut être ou pas partagé par tous. Ainsi, l'étude des interactions pédaogo-didactiques en situation de tension donne à voir comment l'enseignant gère notamment les conflits et la violence verbale et comment il opte (ou pas) pour une co-

---

<sup>281</sup> Constitué de différents paliers comme l'injonction, la reformulation et la négociation.

<sup>282</sup> C'est-à-dire qui rend compte d'une forme explicite policée mais qui n'en est pas moins dans les faits une sur-énonciation (absence d'orientation vers un projet interactionnel partagé, commun).

<sup>283</sup> Initiant par conséquent les moments de ruptures et pouvant aggraver ces moments jusqu'à une rupture définitive telle qu'une exclusion de la classe.

<sup>284</sup> On pourrait parler d'une élaboration co-significative de la relation.

construction du sens en recherchant la coopération de l'élève. Le profil ou usage discursif de l'enseignant contribue à l'élaboration du sens et donne à voir son intention relationnelle sur le continuum de la montée en tension verbale. En effet, l'enseignant choisit de mettre l'accent sur ce qui le rapproche de l'élève (et informe de fait sur son intention de négociation favorable pour une relation coopératrice) comme dans l'exemple suivant, déjà évoqué, où un élève regarde par la fenêtre tandis que l'enseignante questionne les élèves sur le travail réalisé. Elle prend alors le temps de s'adresser à lui mais ne va pas explicitement lui adresser une remontrance. Bien au contraire, elle souligne l'importance pour lui d'écouter afin de pouvoir aider la classe, qui a besoin de son aide, et dépose donc dans l'implicite la dimension péjorative (« tu n'es pas attentif à ce que l'on dit ») :

Ex 1 :

P. : M./ si on a besoin d'aide tu ne pourras pas nous aider  
(Corpus Interactions-MRS-EE).

ou au contraire sur ce qui l'en éloigne (et informe sur son intention de non négociation ou de négociation défavorable pour interaction coopératrice) comme dans cet autre exemple :

Ex 2 :

*Un élève se penche pour ramasser son crayon tombé par terre alors que l'enseignante a commencé une nouvelle activité de grammaire.*

P : tiens-toi correctement

E : j'ai fait tomber le crayon

P : je m'en fous/ tiens-toi correctement

(Corpus Oral-Vitrolles-EM&EE)

Lorsque dans son propre énoncé, formaté par son profil ou usage discursif, l'enseignant laisse une place à la personne de l'élève (à son point de vue) et qu'il remet seulement en cause ses actions, il co-construit alors le sens interactionnel. Il convoque un savoir partagé fédérateur auquel l'élève adhère. Cela est le cas dans toutes les situations observées. Il en est ainsi dans l'exemple suivant, déjà évoqué, où l'enseignante initie une activité de correction d'exercices qui viennent d'être réalisés en groupe :

Ex 3 :

P : avant de commencer/ il y a des groupes que je félicite très sincèrement + que j'ai vu + travailler + échanger + argumenter + se mettre d'accord + ou n'être pas d'accord et réussir à se mettre d'accord + grâce à des arguments + pas parce qu'on crie plus fort ++ mais parce que on sait argumenter + [...] + par contre il y a encore des groupes + qui ont du mal/ à travailler ensemble/ je ne parle même pas ++ de se mettre d'accord/ je dis simplement + travailler ensemble + je vous rappelle que ce/ genre/ de travail qui est un travail d'apprentissage c'est pas une évaluation + c'est pour + améliorer/ ses connaissances + apprendre à mieux écrire/ c'est pas pour moi que vous le faites + vous le savez + c'est pour vous + tout ce que vous apprenez + c'est pour vous + comme j'ai dit tout à l'heure à D./ au lieu de regarder sur les voisins comment

ça s'écrit tel mot/ va le chercher toi-même dans le dictionnaire/ c'est comme ça qu'il va s'inscrire mon grand dans ta mémoire/ c'est en faisant des Efforts/ c'est VOTRE travail qui vous apportera des résultats/ VOTRE travail/ et/ QUE/ votre travail + et/ ça/ vous le savez/ je vous le dis/ sans cesse + bien + regarde Y. Y./ crois tu vraiment que tu puisses/et toi aussi A./vous puissiez travailler couchés sur la table / est-ce que c'est possible ++ alors voici comment nous allons faire  
(Corpus Interactions-MRS-EE)

De fait, l'enseignante donne à voir une intention de communication bienveillante, une intention d'ajustement des comportements. Elle agit alors sur l'intention de communication de l'élève lui-même, qui évolue dans un espace plus pacifié.

Inversement, si son intention de communication est fulgurante, agonale, si l'enseignant remet en cause la personne même de l'élève, il donne à voir une intention de communication dissymétrique, autoritariste, et agit sur l'intention de l'élève qui va réagir négativement pour l'interaction<sup>285</sup>.

Ainsi, dans l'exemple suivant déjà évoqué, au retour de la récréation, un élève, envoyé par une enseignante d'une autre classe, entre dans la classe accompagné d'un second élève qui a la lèvre fendue : le premier élève explique à l'enseignante que deux élèves de sa classe auraient frappé son camarade.

Ex 4 :

E1 : moi maitresse je dis la vérité/ je lui ai pas donné un poing sur la bouche hein

P : non peuh peuh peuh peuh/ donc↑ tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul↑

[...]

P : tais-toi ! personne ne l'a frappé/ B./ tu l'as pas frappé

E2. : non [...]

E1 : c'est pas moi

P. : sur mon bureau/ EH ben/ c'est moi/ alors/ c'est forcément moi qui l'ai frappé ++ votre carnet sur le bureau/ ça fait trois fois que tu te bats/ et toi tu as foutu des coups de pied à quelqu'un qui était à terre mardi/ si tu crois que j'ai pas oublié

(Corpus Interactions-MRS-EE)

La forme de la réparation du nœud de tension (stratégie de négociation) rend compte :

- soit d'une intention de réparation co-énoncée (visant l'ajustement, l'accommodation), par laquelle l'interlocuteur met l'accent sur ce qui le rapproche de l'autre (ex 1 et 3) ;
- soit d'une intention de non négociation, qui peut être policée, mais qui rend compte de ce qui oppose les interactants (ex 2 et 4).

---

<sup>285</sup> Soit en renonçant à la montée en tension mais en capitalisant des effets négatifs pour l'histoire interactionnelle et pour la poursuite de leur relation interactionnelle, soit en aggravant la tension elle-même et en favorisant une tension exacerbée.

On observe que les interlocuteurs se fédèrent à travers l'accommodation. Cela grâce à des savoirs partagés co-énoncés qui rendent compte d'un projet interactionnel commun (ex 1 et 3). Au final, la forme adoptée par la négociation renseigne sur les intentions réciproques reconstituées en réception par chacun de ce qu'il perçoit chez l'autre. Une intention de négocier fera place au principe de coopération, à de la co-énonciation, à de la signification partagée, à des procédés de ménagement de la face, à de la politesse linguistique. En revanche, si la signification n'est pas située dans une pratique co-énonciative<sup>286</sup>, l'échange n'est pas co-significatif/co-signifié (ex 2 et 4). S'il ne l'est pas, la signification partagée n'est pas au rendez-vous, et l'intention relationnelle de l'enseignant est orientée vers la réalisation de son seul projet, la prégnance de son propre point de vue sans contradiction possible : il construit seul le sens sans signification partagée.

J'ai questionné les moments de rupture interactionnelle suite à l'émergence d'un nœud de tension dont j'ai étudié le traitement par les interactants. Mon objectif était d'étudier les procédés de négociation afin de mieux comprendre en retour la relation interpersonnelle et la relation interdiscursive en classe et leurs enjeux. J'ai alors pu établir l'existence de deux formes de négociation et d'une forme de non négociation permettant de décrire la rupture interactionnelle :

- une forme coopérative : résolution du nœud et orientation interactionnelle vers un projet commun par coopération relationnelle et co-énonciation ;
- une forme sur-énoncée ou non coopérative : résolution sur-énoncée du nœud par l'enseignant avec absence de verbalisation d'une orientation interactionnelle commune, absence de coopération relationnelle ;
- et une forme de tension avérée ou échec de la négociation : expression du nœud par sur-énonciation réciproque, le nœud est constitutif d'une rupture interactionnelle avérée faisant apparaître le conflit matérialisé linguistiquement par des points de vue verbalisés différents.

J'en conclus que ce projet interactionnel commun (co-énonciation) ou pas (sur-énonciation) matérialise une certaine intention de relation. J'ai donc observé que la relation interdiscursive informe sur l'intention relationnelle, non pas sur l'intention individuelle de l'interlocuteur<sup>287</sup> mais sur son intention au moment de l'interaction elle-même, à travers le jeu des menaces et des protections des faces. En effet, les indicateurs de politesse permettent de rendre compte de

---

<sup>286</sup> Sur-énonciation du seul point de vue de l'enseignant ou de l'élève, orientée vers son seul point de vue, excluant l'autre de son énonciation.

<sup>287</sup> Consciente ou non consciente voire inconsciente, qui est certainement encore pour un certain temps difficilement atteignable pour l'analyste.

la façon dont chaque locuteur va menacer et / ou flatter son interlocuteur dans cette dimension réciproque que seule permet l'interaction en face à face. C'est pourquoi je parle d'intention relationnelle. En cela, les indicateurs de politesse et le principe de politesse permettent de rendre compte d'une intention de négociation (principe de négociation), d'une intention de non négociation polie/ménagée pour les faces (principe de non coopération polie) et enfin d'une intention de non coopération (principe de non coopération). Lorsque l'enseignant négocie en convoquant la co-énonciation et le principe de politesse, il donne à voir, du fait des procédés discursifs utilisés, une intention relationnelle spécifique. Le fait de chercher à s'accommoder<sup>288</sup>, cela donne à voir la volonté/l'intention de l'enseignant de construire avec l'élève un certain discours et une représentation commune du contexte situationnel partagé. L'interaction verbale donne ainsi la possibilité à l'enseignant, grâce principalement à la modification de la structure linguistique et relationnelle du message, de réguler la rupture interactionnelle. Cette accommodation permet de reconstituer l'intention relationnelle : je distingue l'intention personnelle de l'individu, jamais totalement reconstituable avec certitude, de l'intention relationnelle que donne à voir le contenu verbal notamment par le recours à la (im)politesse linguistique et à la co(sur)-énonciation. En fonction de la réaction de l'interactant (influence réciproque via l'interaction), il est donc possible de définir l'intention de co-construction de la signification relationnelle de l'interaction. Je soulignerai encore que lorsqu'on a une représentation de ce qui va se passer<sup>289</sup>, ce qui est bien le cas de l'interaction péda-gogique-didactique, il est possible pour l'enseignant de faire le choix d'orienter (ou de ne pas orienter) sa conduite langagière dans le sens d'une action conjointe. Dans un cas (ou dans l'autre), l'enseignant dit alors à l'élève quelque chose de son intention relationnelle, intention marquée linguistiquement, verbalement. Comme de nombreuses recherches l'ont déjà montré (voir notamment Bressoux, 1994, 1995 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008), les pratiques professionnelles, notamment dans le milieu de l'éducation et de la formation, convoquent les ressources interactionnelles. Ainsi, il s'avère significatif de prendre en compte, dans la formation à la fois initiale et continue des enseignants, les enjeux des normes interactionnelles et des pratiques relationnelles. Cela afin de proposer aux enseignants une formation qui vise l'élaboration d'une relation interpersonnelle et d'une relation interdiscursive coopérative avec leurs élèves. Il s'agit là d'une des pistes de recherche que je souhaite explorer dans les années à venir.

---

<sup>288</sup> Volontairement en termes de stratégie discursive orientée vers un but planifié.

<sup>289</sup> Interaction dans une situation particulière, contexte spécifique, relation à l'autre, signification particulière.

## 8.2 La multimodalité comme outil et l'ethnographie comme méthode

### 8.2.1 La question de la mimogestualité

A ce jour, je considère avoir suffisamment bien avancé sur l'identification et la compréhension de certains mécanismes de la montée en tension. J'ai pour cela régulièrement observé que la mimogestualité de l'élève ne se superpose pas à son propre profil ou usage discursif fulgurant<sup>290</sup> puisqu'il continue à avoir un comportement physique et matériel conforme au « métier d'élève<sup>291</sup> » (La Borderie, 1991 ; Perrenoud, 1994). C'est pourquoi, je souhaite maintenant pouvoir confronter la dimension langagière de mes analyses à leur dimension mimogestuelle. En effet, dans le contexte de la classe, les relations entre discours, actions non verbales et conflits entretiennent des liens étroits que je viens d'ailleurs tout juste de commencer à questionner (Romain, Azaoui et Rey, 2018[doc10] ; Romain, Rey et Lex, 2018[doc11]). Mon objectif est d'affiner l'analyse verbale par l'analyse des différentes réalisations mimogestuelles (regard, mimiques, gestes coverbaux) et proxémiques qui l'accompagne. Les premières observations que j'ai pu conduire montrent, selon les situations vidéo analysées, comment la montée en tension est fondamentalement une réalité multimodale. Par exemple, dans un premier extrait, l'aspect verbal finit par refléter la tension impliquée par un processus de territorialisation dont rend compte le comportement posturo-mimogestuel de l'enseignante. Dans un autre extrait, au contraire, la désescalade du conflit est permise par la gestion verbale de la montée en tension et par la place du regard évoquant la reconnaissance de l'autre comme son interlocuteur (Romain, Azaoui et Rey, 2018[doc10]). Mais, je souhaite également croiser ces résultats avec les moments hors tension verbale et plus spécifiquement les échanges classiques de l'interaction péda-go-didactique que sont les interrogations – réponse – évaluation.

Je dirai que je suis consciente que les dimensions mimogestuelle mais aussi prosodique méritent d'être davantage étudiées afin de pouvoir les intégrer à la modélisation des montées en tension. Cela d'autant plus que les phénomènes de montées en tension verbale sont toujours au centre des préoccupations en milieu scolaire. Lorsque j'ai commencé mes recherches au tout début des années 2000, les enseignants parlaient d'incivilités et ne prononçaient pas spontanément le terme de « violence verbale ». Dix années plus tard, le phénomène s'était inversé et perdue

---

<sup>290</sup> Par exemple dans le cas d'une réfutation de l'injonction de l'enseignant.

<sup>291</sup> Par exemple en restant assis à sa table, tenant son stylo d'une main et sa feuille posée devant lui d'une autre main.

encore aujourd'hui, ce qui montre qu'il est plus que jamais un sujet de préoccupation vive dans le milieu scolaire et répond à une commande sociale. J'espère donc pouvoir y consacrer un projet ANR dans les mois à venir. Au sein de mon laboratoire, et de mon équipe de recherche « Interactions », des chercheurs et enseignants-chercheurs spécialistes de la mimogestualité et de la prosodie seraient à même de pouvoir m'aider et travailler en ce sens. Plus spécifiquement, les recherches de mon équipe visent à décrire le langage dans son contexte le plus courant, celui de la conversation. Elles questionnent l'élaboration d'un modèle du langage plaçant l'interaction au cœur de la question des structures linguistiques, en s'attachant à la description de plusieurs domaines linguistiques ainsi que leurs interactions : phonétique, prosodie, syntaxe, sémantique, pragmatique, mimogestuel, etc. Elles visent à répondre à la question suivante : comment les activités communicatives sont-elles caractérisées par la situation d'interaction et les interlocuteurs eux-mêmes ? Ce projet reposera sur l'ambition de conduire une analyse en Sciences du langage de toutes les modalités mises en œuvre (prosodiques, verbales, pragmatiques, gestuelles) en exploitant pour cela non seulement les techniques, mais également les résultats obtenus au sein de mon laboratoire dans le domaine de l'analyse de l'interaction multimodale. Il s'agit pour mon laboratoire d'un travail de validation des observations en partie déjà conduites, mais il s'agit surtout d'une perspective d'application extrêmement importante dans la mesure où, à partir de ces recherches, la question de la remédiation sera abordée et destinée à la formation des enseignants. Ce projet aura enfin pour ambition de réunir différents acteurs du domaine au sein mais aussi à l'extérieur de mon laboratoire et notamment les collègues avec qui j'ai travaillé depuis ces vingt dernières années.

### **8.2.2 La dimension collaborative de la recherche**

Ce travail collaboratif, que j'ai évoqué dans les premières pages de cette synthèse mais dont je n'ai finalement que peu parlé, est central dans la conduite de mes recherches. Mes collaborations à la fois nationale et internationale trouveront leur place dans ce projet. Je pense à Claudine Moïse de l'Université de Grenoble Alpes, à Béatrice Fracchiolla de l'Université de Lorraine, à Laurence Rosier de l'Université Libre de Bruxelles et à Marty Lafort et Geneviève Bernard Barbeau de l'Université du Québec à Trois Rivières. De même, je veillerai à réaliser des rapprochements avec d'autres chercheurs travaillant spécifiquement dans les champs de la mimogestualité en Sciences du langage et de l'ethnographie de la communication. Je pense ici à Brahim Azaoui de l'Université de Montpellier/Espé de Montpellier et Marion Tellier d'Aix-Marseille Université. Je dirai encore rapidement que j'envisage, mais cette fois-ci à bien plus

long terme, de m'intéresser à la dimension, à la place et à l'enjeu du travail collaboratif et interdisciplinaire dans la recherche scientifique. Le travail collaboratif, qui fait intervenir plusieurs personnes, conduit chacun à interagir avec autrui et donc à avoir un regard sur les productions de chacun. Le but commun est toujours central et chacun travaille sous le regard de l'autre. Ainsi, notamment dans le monde scientifique, des outils collaboratifs, et particulièrement numériques, ont vu le jour afin de faciliter ce mode de participation. Il apparaît nécessairement une rupture entre recherches classique et collaborative, lorsqu'elle est pluridisciplinaire (je pense ici à ma participation au projet COREV, financé par le CNRS pour l'interdisciplinarité, projet qui était porté par Isabelle Arnulf, chef de service en pathologie du sommeil à l'hôpital de la Pitié Salpêtrière, et Béatrice Fracchiolla, professeurs des universités en sciences du langage). Cette rupture impose, à mon sens, une réflexion spécifique.

Mais ce travail collaboratif convoque aussi des interactions entre le monde académique et le monde social, c'est-à-dire les enseignants dans mon contexte de recherche. Dans ce contexte, par exemple Isabelle Vinatier et Jean-Luc Rinaudo (2015, p. 143) présentent « un modèle de recherche dans le cadre duquel les rapports entre chercheurs et professionnels rendent possible la fécondation réciproque des savoirs issus de l'expérience et des savoirs issus de la recherche ». Ainsi les recherches se font avec des professionnels du terrain, avec les enseignants. Ces recherches sont appelées « fondamentales de terrain » (Clot, 2008), recherche-action (Barbier, 1996), recherche participative, recherche-intervention (Bedin et Talbot, 2010 ; Bednarz, 2013 ; Bedin et Broussal, 2015 ; Marcel, 2015), ou encore recherches collaboratives. Elles répondent souvent à une demande émanant du terrain et plus largement de la société elle-même (Castel, 2004). « Ces recherches collaboratives supposent une démarche de co-construction d'un objet de connaissance entre chercheurs et partenaires. Elles établissent ainsi une « certaine dialectique entre les préoccupations du monde de la recherche et celles du monde de la pratique » (Desgagné et Bednarz, 2005, p. 245) » (Aussel et Mottier Lopez, 2018, p. 2). Je reviendrai sur cet aspect à la fin de cette sous-section.

Je dirai ici quelques mots du travail collaboratif entre collègues universitaires. Une étude de Paul-Benjamin Lowry, Aaron Mosiah Curtis et Michelle René-Lowry (2004) est significative à ce titre. Elle porte sur la rédaction collaborative et sur la mise au point de technologie de soutien pour les praticiens et les universitaires. A travers leur article, ces auteurs proposent des outils informatiques pour soutenir cette écriture. Surtout, ils soulignent la nécessité d'utiliser une nomenclature et une taxonomie cohérentes pour l'écriture collaborative. Ils proposent d'ailleurs des activités d'écriture collaborative, des stratégies, des modes de contrôle, des modes

de travail et des rôles. Ils posent que l'écriture collaborative a un avenir devant elle et qu'elle serait potentiellement plus efficace que celle d'un seul auteur tout en soulignant la nécessité de résoudre encore certains problèmes qu'elle peut poser à travers notamment l'élaboration d'une nomenclature et d'une taxinomie commune. Ce sujet apparaît donc particulièrement intéressant à étudier et il me semble qu'il pourrait être une piste d'étude pour affiner la description et l'analyse de la tension asynchrone mais aussi et peut-être surtout pour étudier les procédés de négociation à l'occasion de mes futures recherches.

### **8.2.3 Une perspective ethnographique**

Pour poursuivre, mes projets futurs s'inscriraient dans la suite de mes précédents travaux et serait l'occasion de conduire une analyse de la relation interpersonnelle et de la relation interdiscursive de la relation enseignant/élèves, en et hors tension à l'école primaire et au collège en suivant une classe de chacun des niveaux scolaires (de la petite section de maternelle à la classe de 3<sup>e</sup>) avec l'ensemble des enseignants. Ce projet me permettrait ainsi d'étudier et de croiser les indicateurs multimodaux (production verbale, prosodique et mimogestuelle) avec des indicateurs tels que le sexe des enseignants, le niveau scolaire, la discipline, l'établissement scolaire et la période de l'année. Cette démarche permettrait d'affiner l'analyse et la connaissance des formes de montée en tension verbale mais aussi celles des moments hors tension et de pouvoir proposer une définition contrastée éventuellement en fonction des indicateurs contextuels considérés.

Cette vaste étude reposerait aussi et surtout sur une démarche ethnographique d'analyse des interactions verbales. Comme je l'ai plusieurs fois souligné, ce travail de synthèse a questionné mon champ de recherche et mes outils. Je souhaite orienter plus spécifiquement à l'avenir mes travaux dans une dimension ethnographique. Ce projet viserait donc la mise à l'épreuve et l'affinement de mes résultats. Il aurait pour ambition de vérifier le lien que j'ai commencé à mettre à jour entre l'impact des interventions verbales des enseignants et la gestion de classe favorable à la fois aux interactions négociées, coopératives, mais aussi aux apprentissages explicites et à la transmission de structures langagières complexes. Plus largement, il reposerait sur une étude ethnographique menée en parallèle au sein des établissements scolaires qui participeront au projet. Ceci afin de pouvoir entrer en immersion pendant plusieurs mois dans le fonctionnement de chaque établissement et de conduire régulièrement des entretiens auprès des différents intervenants. Mon objectif serait celui de confronter les résultats de ces

observations et entretiens aux résultats des analyses multimodales des interactions verbales en classe. Mais surtout, j'espère que le cadre de ce projet me donnera du temps, me permettra de m'inscrire dans la durée afin d'

« apprendre à comprendre les complexités des pratiques communicationnelle socialement structurée et structurantes, dont celles qui relèvent de l'action langagière sous différentes modalités [...] l'objet « langage » doit être intégré à un ensemble plus large et varié de pratiques communicationnelles ; les façons de parler (speech styles) sont des ressources socialement distribuées qui doivent être appréhendées les unes par rapport aux autres » (Masquelier et Trimaille, 2012, p. 12).

Par conséquent, mes objectifs seront certes d'affiner l'analyse linguistique et la description de la montée en tension verbale vers la violence verbale (à la fois interactionnelle, multimodale et sociolinguistique) mais aussi et surtout de mieux comprendre et de mettre au jour des stratégies de remédiation en milieu scolaire.

#### **8.2.4 Une visée formative**

Mon questionnement portera sur la place de la montée en tension verbale dans l'interaction, ses origines, ses déclencheurs, son traitement et sa gestion par les acteurs de l'interaction. Les ambitions seront d'offrir des moyens de compréhension et de remédiation à la montée en tension en classe. Cependant, il ne s'agira toujours pas de chercher à éviter la réalisation de montée en tension verbale, dont j'ai pu observer la nécessité dans de nombreuses situations. Il s'agira davantage de mieux comprendre son émergence et surtout sa gestion positive pour l'échange et l'à venir de la relation interpersonnelle entre les interactants. L'objectif final sera de travailler en vue de mettre au point des formations à destination des professionnels. Il s'agira ainsi de décrire les différents aspects du registre discursif des enseignants et des élèves en situation conflictuelle. Cela en prenant en compte les déclencheurs et leurs origines, afin de pouvoir repérer des éléments sur lesquels les professionnels pourraient s'appuyer dans le contexte de leur activité langagière.

J'ai travaillé à ces points spécifiques jusqu'à aujourd'hui, mais je souhaite maintenant le faire dans une perspective d'analyse multimodale. Dans ce cadre, la montée en tension vers la violence verbale sera considérée comme un symptôme de rupture, de dysfonctionnement de l'interaction. L'aspect multimodal de l'analyse permettra alors de mieux appréhender comment se déroulent et se gèrent ces différents types d'interactions considérés. Le but étant de pouvoir décrire des outils de meilleure gestion et de remédiation aux situations de tension verbale mais aussi de meilleure anticipation des points de cristallisation. Ce projet ANR prendra en compte

l'analyse théorique au service de la formation. Face à la violence, les pouvoirs publics s'interrogent : violence envers les enseignants, envers les élèves, violence entre pairs, importance du racisme, rôle de la discipline, développement de politiques altruistes, mise en place d'actions de préventions, prise en compte de l'environnement social de l'enfant sont des questions récurrentes. Il s'agira d'appréhender la réalité, pour permettre de dépasser les conflits. Il s'agira de comprendre. Les enjeux de la formation seront donc importants. L'étude des interactions fait prendre conscience du télescopage des normes et du même coup il s'agit parallèlement de faire évoluer les conflits vers une sorte de consensus pouvant pacifier les tensions. Il s'agit de permettre de mieux comprendre à la fois pour aller vers la coopération et parvenir à mieux appréhender, et pour mieux gérer la violence verbale dans les établissements scolaires en dépassant le cadre de la classe et en associant une démarche ethnographique des lieux et avec des personnes. Finalement, ce projet portera une ouverture dans le sens où il prendra en compte la relation entre culture et identité qui se trouve être au centre de la question de la violence, où il favorise la diversité, la connaissance de l'autre, les échanges interculturels. La violence verbale étant signifiée par le contexte social, ethnique, symbolique voir psychologique, il sera significatif de mieux comprendre comment la violence est liée aussi à la représentation que l'on se fait de l'autre.

La formation initiale et continue des enseignants sera la première destinataire des fruits de ce projet. En effet, ce dernier me conduira à questionner *in fine* le rôle de la formation, de ses modalités et finalement de sa remise en question, mais aussi des pistes d'amélioration et d'adéquation de réponse aux besoins des enseignants mais aussi des élèves eux-mêmes. Le but n'étant pas d'éviter les montées en tension mais de mieux les comprendre et de mieux construire la relation qui unit l'enseignant à ses élèves notamment en termes d'explicitation du contrat de communication et de ménagement des faces. Surtout, les dimensions interpersonnelle et interdiscursive de la relation enseignant/élèves hors montée en tension s'avérant déterminantes quant à la gestion de la survenance de situations conflictuelles, il s'agit de proposer aux enseignants une formation spécifique sur l'élaboration d'une relation interpersonnelle et d'une relation interdiscursive coopérative qui dépasse la situation stricte de tension verbale.

La recherche collaborative qui me tient tout particulièrement à cœur, dans ce contexte de rencontre, est celle aussi entre le chercheur et l'enseignant. Les recherches collaboratives ont pris toute leur impulsion dès le début des années 1980 lorsque le besoin de rencontre des questionnements du milieu de la recherche et du milieu de la pratique a vu le jour (Lieberman,

1986). Dans ce prolongement, Serge Desgagné, Nadine Bednarz, Pierre Lebuis, Louise Poirier et Christine Couture (2001) ont décrit un modèle de recherche collaborative lié à une recherche faite « avec » plutôt que « sur » les praticiens. L'idée est alors que la co-construction du savoir présente une double fonction : formation et recherche. Ainsi Joëlle Morrissette, Maria Pagoni et Matthias Pepin (2017) soulignent que les dispositifs de recherches collaboratives se sont développés (Anadón, 2007), notamment en Amérique du Nord, avec différents objectifs (Morrissette, 2013) : résoudre un problème afin d'améliorer une situation problématique (Bourassa, Leclerc et Fournier, 2010 ; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005) ; explorer, décrire et expliciter une pratique professionnelle (Desgagné, 1998 ; Diédhiou, 2013). En Europe, les dispositifs ont concerné les pratiques des professionnels et leur analyse conjointe (Altet, Bru, et Blanchard-Laville, 2012 ; Blanchard-Laville et Fablet 1998). Des recherches se sont aussi élaborées en lien avec la didactique professionnelle (Pastré 2011 ; Pastré, et *al.*, 2006 ; Vinatier 2009) mais aussi avec la clinique de l'activité (Clot, 1999 ; Roger, 2007). Concernant le domaine de l'enseignement, les recherches collaboratives ont cherché à recenser les savoirs professionnels (Dewey 1934/2010 ; Schön, 1983). Joëlle Morrissette, Maria Pagoni et Matthias Pepin (2017) montrent comment des études portant sur les recherches collaboratives elles-mêmes ont alors vu le jour. Ces dernières portent sur leur mise en place (Kahn, Hersant et Orange-Ravachol, 2010 ; Yvon et Durand, 2011). Des outils méthodologiques spécifiques ont été convoqués afin d'évaluer ces dispositifs et leur double intérêt, à la fois pour la recherche et pour le monde professionnel : des activités réflexives (Desgagné, 2007 ; Morrissette, 2012 ; Vinatier, 2007) ; des entretiens de type auto-confrontation simple ou croisée conduits avec l'aide d'enseignants-chercheurs (Clot et *al.*, 2001 ; Pagoni, 2014). Ces auteurs présentent encore des recherches qui portent sur le rôle régulateur du contrat collaboratif lors de la réalisation du dispositif (Bednarz et *al.*, 2012), sur l'action conjointe réalisée par le chercheur et le professionnel (Filliettaz, 2010) mais aussi sur la mise en place de leur collaboration (Imbert et Durand, 2010) et de leur coopération orientée vers la dimension didactique (Sensevy et *al.*, 2013) ou, encore, sur une « enquête collaborative ». Joëlle Morrissette, Maria Pagoni et Matthias Pepin (2017, p. 2) insistent enfin sur le fait que :

« Les recherches ont également interrogé le caractère négocié des savoirs produits entre les deux communautés impliquées (Desgagné et Bednarz, 2005 ; Ducharme et *al.*, 2007 ; Morrissette et Desgagné, 2009 ; Morrissette et *al.*, 2012), ainsi que les enjeux épistémologiques soulevés par l'articulation entre savoirs d'expérience et savoirs scientifiques (Kahn, 2010 ; Perrenoud et *al.*, 2008). »

Dans une étude récente, Catherine Boyer et Maria Pagoni (2017) ont montré à travers l'analyse de l'entretien d'auto-confrontation collectif, entre enseignants et chercheurs, qu'objet de recherche et enjeu professionnel du dispositif de collaboration entre ces interactants allaient de pair. Elles ont mis en évidence la

« médiation enseignants/ chercheurs dans la construction réciproque des questionnements professionnels [...]. Bien que les échanges soient initiés par les chercheurs à partir des extraits de vidéos, ce collectif d'enseignants qui a l'habitude de travailler ensemble se nourrit aussi bien des échanges des chercheurs/praticiens que des échanges praticiens/praticiens. La réflexion sur l'activité réelle débouche souvent sur la projection dans une activité possible et des pistes d'évolution et d'adaptation des pratiques. » (2017, p. 121).

Mon expérience rend effectivement compte du potentiel de cette construction réciproque des questionnements scientifiques et professionnels. Les échanges que j'ai pu conduire avec les enseignants se sont toujours appuyés sur des analyses de pratiques et j'ai pu observer combien ces échanges pouvaient être riches et permettre d'initier des pistes de prolongement, d'évolution, d'adaptation tant des pratiques enseignantes que des travaux de recherche eux-mêmes. Il s'agit là d'un sujet qui dépasserait le cadre strict du projet que je souhaite conduire mais il me permet de me projeter. Cela afin à la fois de mieux comprendre la co-opération entre chercheur et enseignant et de faire émerger l'influence réciproque de ces deux professionnels. Je laisserai le mot de conclusion à Catherine Boyer et Maria Pagoni (2017) qui rendent compte du champ de recherche possible et notamment de l'intérêt que revêt pour moi cette nouvelle perspective d'étude. Elles concluent ainsi leur étude en indiquant que leur :

« analyse montre l'intérêt d'un regard discursif de l'entretien d'auto-confrontation qui met en évidence les faits de langue contribuant à la fois à la construction des objets du discours et des rôles et places discursives : utilisation des fonctions du langage, diversité des postures et des questionnements. L'analyse de ces faits de langue présente plusieurs intérêts. Premièrement, certaines pratiques professionnelles sont difficiles à mettre en mots [...]. Deuxièmement, les faits de langue montrent que ce moment constitue en soi une autre activité d'interaction sociale qui se superpose à la première (celle qui est filmée) en créant des « positions de savoir » qui se négocient constamment aussi bien avec le chercheur (Morrissette et Desgagné, 2009) qu'entre les enseignants. L'analyse discursive semble centrale pour montrer l'enjeu méthodologique de la gestion de cette tension par le chercheur qui veille à ce que l'activité de référence et son organisation reste la préoccupation centrale du groupe pendant le déroulement de l'entretien » (2017, p. 121).

Enfin, pour aller peut-être plus loin encore, je dirai que les recherches collaboratives ont pour ambition d'associer les acteurs à tous les stades de la recherche. Cela conduit Serge Desgagné (2007, p. 97) à poser que ces recherches entre praticiens et chercheurs rendent compte de ce que cet auteur appelle :

« un rapprochement de leurs mondes respectifs en créant un espace réflexif commun de co-production du savoir en cause ».

Ainsi, plusieurs pistes de recherche pourraient être encore envisagées dans les années qui viennent. A titre principal, la co-construction des savoirs : comment praticiens et chercheurs contribuent-ils à l'émergence des connaissances ? Comment les praticiens intègrent-ils les connaissances produites lors de ce type de recherche ? Comment parviennent-ils ou pas à modifier leurs pratiques et plus largement leur environnement ?

### **8.3 Interactions verbales asynchrones**

Par ailleurs, afin d'affiner ma connaissance des montées en tension verbale, je souhaite approfondir ma description des stratégies interactionnelles de négociation asynchrone à travers les productions de rédacteurs professionnels. Mon intérêt vise à décrire et comprendre la démarche de production discursive des rédacteurs professionnels. Ce projet est en construction, mais n'est pas encore opérationnel. J'envisage de suivre le déroulement d'une mission d'écriture afin de décrire la démarche interactionnelle de négociation entre le RP et son mandataire. Alors même que le premier écrit à destination d'un tiers, il se retrouve dans une situation de double énonciation. En effet, il va devoir à la fois s'adresser en termes de satisfaction de l'écrit produit à son propre mandataire, mais aussi au lecteur final sur lequel son propre écrit a une visée perlocutoire spécifique. Mon objectif sera de décrire cette élaboration de la mise en scène de l'efficacité interactionnelle afin de mieux comprendre les stratégies relationnelles (négociation et/ou rupture). Mon objectif sera surtout d'identifier en quoi ce processus de production d'écrit singulier (double énonciation) permet de mieux comprendre le fonctionnement des choix discursifs et linguistiques en termes d'efficacité praxématique, perlocutoire. Autrement dit, il s'agira de repérer les stratégies conscientes de gestion de la relation interpersonnelle à travers la relation interdiscursive et inversement. L'aboutissement du projet sera finalement de comprendre comment cet écrit réflexif et intentionnel, dans une certaine mesure en tout cas, nous apporte des informations quant aux stratégies convoquées lors d'interaction verbale en face à face. C'est pour cette raison que je souhaite analyser à la fois la production écrite dans ses différentes phases de réalisation et de négociation mais aussi que je souhaite assister aux échanges en face à face entre les différents intervenants (à titre principal le mandataire et le mandateur). Ce projet répond aussi, au-delà de mes intérêts personnels, à une demande du terrain. En effet, nous sommes régulièrement en contact avec des entreprises afin de négocier et de suivre les stages de nos étudiants sur le terrain, stage obligatoire

intervenant en deuxième année de master. Il s'avère que les entreprises se questionnent sur les tensions verbales au sein de leurs équipes et sur les processus de négociation des missions. Elles nous font ainsi remonter des besoins spécifiques en termes de formation des RP. Ces besoins croisent totalement mes intérêts et me permettent ainsi d'envisager une recherche réalisée directement dans le milieu de l'entreprise et non plus seulement à partir de productions écrites.

Avec mes collègues Véronique Rey et Marie-Emmanuelle Pereira, nous avons commencé à créer un groupe de travail sur ce projet. Il est composé de collègues d'Aix-Marseille Université, de l'Université de Lorraine et de l'Université de Bordeaux. Ils relèvent des Sciences du langage et des Sciences de l'éducation. Nous souhaitons pouvoir proposer un projet ANR portant sur la thématique de la rédactologie professionnelle. La visée porterait sur l'observation des pratiques professionnelles pour rendre compte des processus d'écriture et de négociation de l'écriture ; ces observations irrigueraient au final les dispositifs de formation à l'écriture professionnelle. Il s'agira ainsi de rendre compte du processus de production dans la construction de l'identité professionnelle des RP. Je suis actuellement à la recherche de partenariat avec une/des entreprises (multi-sites) afin de négocier un accès à la démarche lors des négociations avec le mandataire et lors des écritures/lectures/réécritures et de potentiellement filmer ou *a minima* enregistrer « les échanges verbaux » et réaliser des entretiens semi-directifs. L'objectif est de donner à voir l'écriture in vivo et surtout de rendre explicite les procédures de négociation de l'écriture.

Les résultats de ce second projet seront directement réinvestis dans le cours de pragmatique et d'énonciation que j'ai en charge en deuxième année de Master. Surtout, ils viseront à approfondir ce domaine de connaissances scientifiques qu'est la rédaction professionnelle afin de favoriser l'émergence de travaux de troisième cycle. Les sujets de doctorat seraient alors propices à la conduite d'analyses contrastives entre les productions de rédacteurs professionnels en France et celles de rédacteurs professionnels au Canada. Nos étudiants en rédaction professionnelle ont l'opportunité de pouvoir réaliser un semestre de leur formation à l'Université de Sherbrooke au Québec. L'enseignement universitaire y est bien plus structuré pour les futurs rédacteurs professionnels qu'en France. Néanmoins, cette profession se développe et s'organise depuis une dizaine d'années sur le territoire français comme en témoigne l'éclosion d'agences louant les services de RP. Les sujets pour de futurs étudiants en thèse seraient alors propices à établir un état des lieux des pratiques. Mais ils seraient aussi propices à questionner ce métier à travers tant son curriculum de formation que ses missions de productions. Surtout, ils viseraient à faire émerger les procédures de négociation de différends

entre le mandataire et le mandateur mais aussi celles apparaissant dans la production elle-même. En effet, c'est à travers elle que le rédacteur professionnel va devoir prendre en compte, gérer, désamorcer ou encore anticiper des points de cristallisation du discours avec le destinataire de l'écrit. Les dimensions performatives, les traces de l'évolution des voix énonciatives dans le texte, la construction de l'éthos discursif pourraient être ainsi questionnées. Tout comme, le dialogue entre les différentes représentations des professionnels en présence (rédacteur professionnel, designer ...) qui sont prises dans un système complexe d'interactions langagières. C'est dans ces différentes perspectives que j'envisage à l'avenir de poursuivre mes collaborations avec mes collègues d'universités françaises (Véronique Rey, Marie-Emmanuelle Pereira et Eric Tortochot d'Aix-Marseille Université/Espé Amu ; Maurice Niwese de l'Université de Bordeaux/Espé d'Acquitaine et Annabelle Seoane de l'Université de Lorraine) et d'universités étrangères (Isabelle Clerc et Eric Kavanagh de l'Université de Laval ; Bertrand Labasse de l'Université d'Ottawa) à mieux comprendre tout à la fois le métier de RP et la formation professionnelle. En ce sens, j'espère développer la recherche en RP auprès de nos étudiants. Si la majorité d'entre eux sont destinés à entrer directement dans la vie professionnelle après leur master professionnel, certains s'avèrent néanmoins intéressés par une perspective de poursuite d'études au travers d'un doctorat.

## 9. Conclusion

Le cœur de mon travail de ces vingt années de recherche est le rôle de l'interaction verbale dans le développement du langage chez l'élève. Cela tant en ce qui concerne la gestion de la relation interdiscursive en et hors tension<sup>292</sup> qu'en ce qui concerne la transmission de la langue elle-même, notamment dans sa dimension imitative. Au tout début de mes recherches, cette place centrale était occupée par le milieu socioculturel. En effet, je cherchais alors à étudier les différences de stratégies discursives entre les enseignants en fonction des élèves. Pour ce faire, j'ai commencé par travailler sur des corpus collectés dans des établissements scolaires dont les élèves étaient de milieux socioculturels favorisés. J'ai adopté cette démarche afin de les comparer avec des corpus collectés dans des établissements scolaires dont les élèves étaient de milieux socioculturels défavorisés. Or, au fur et à mesure de mes recherches, je me suis rendue compte que si effectivement les montées en tension étaient les plus fréquentes dans les seconds établissements, elles n'en étaient pas moins significatives dans les premiers établissements.

Surtout j'ai pu établir l'existence d'un véritable effet discursif en miroir entre le comportement verbal, et plus généralement multimodal, de l'enseignant et celui des élèves en situation de tension mais aussi plus généralement dans la gestion globale, quotidienne, scolaire de la classe. Ainsi par exemple les actes de langage (directifs) menaçants ardents de second degré produits par les enseignants conduisent les élèves à produire à leur tour des actes de langage atténués dans leur degré de tension. De même, les énoncés des enseignants structurés, argumentés, co-énoncés, inscrits dans l'axe temporel et focalisés sur le nœud de tension et sur sa résolution semblent permettre aux élèves d'entrer à leur tour dans un processus de négociation discursive coopérative. Les énoncés de ces enseignants, qui reposent principalement sur des stratégies de ménagement des faces, favorisent une relation interpersonnelle bienveillante et une relation interdiscursive orientée vers un *à venir* commun. Chacun partage alors des tâches et fonctions spécifiques au sein de l'interaction pédago-didactique visant la réussite de l'apprentissage scolaire des élèves. Au contraire, lorsque les enseignants ont recours régulièrement à la tension polémique (directe et indirecte) et à la fulgurance, ils produisent alors des actes de langage menaçants ardents de premier degré que l'on retrouve dans les productions verbales des élèves. La coopération n'est pas alors recherchée par les enseignants. L'argumentation mais aussi la complexité des énoncés font défaut dans les productions tant des enseignants que des élèves. Il est intéressant d'observer ici que j'ai observé ces phénomènes tant en contexte de tension que

---

<sup>292</sup> Pendant les moments de cours, d'apprentissage, d'enseignement à proprement parler.

hors tension. Il existerait donc un profil ou usage discursif propice à la stimulation de la parole et au développement de la langue. Ce profil fonctionnerait comme un rituel communicationnel. Ce dernier serait mis au service tant de l'interaction verbale et de la réparation des moments de ruptures, que de la mise en place d'une relation interpersonnelle et d'une relation interdiscursive propices à l'enseignement. Toutes deux reposeraient sur une dynamique coopérative et bienveillante. En effet, ce profil ou usage reposerait sur des procédés de ménagement des faces au service de la coopération. Au final, s'il est possible de dire que, entre deux individus, l'harmonie relationnelle n'est jamais donnée une fois pour toute, il est néanmoins possible de dire qu'elle se co-construit sur le fil temporel de la relation et que l'enseignant est bien le chef d'orchestre de ce rituel. Je dirai même qu'il en est le guide langagier et pragmatique.

Au-delà de ces résultats, cette synthèse a été l'occasion de revenir sur mon ancrage théorique. Mon centre d'intérêt porte toujours sur le questionnement de la structuration et de l'organisation des échanges en classe, mais je m'intéresse aussi aux stratégies interactionnelles et en cela la démarche ethnographique me sera désormais incontournable. Je souhaite élargir mes corpus des échanges en classe au terrain dans sa globalité (classe, établissement scolaire, personnels, histoires de vies, etc.). Je souhaite me consacrer à une réflexion sur les enjeux sociaux et sur les enjeux de pouvoir. Mon paradigme a donc changé, je ne souhaite plus seulement me consacrer aux routines interactionnelles mais aussi à la compréhension des phénomènes sociaux ancrés langagièrement, à leur impact sur l'interaction et inversement. Tout ceci dans l'objectif plus précis de chercher à mieux comprendre l'influence réciproque du contexte, de la relation interpersonnelle et de la relation interdiscursive. C'est pour cette raison que je me projette aujourd'hui dans un fléchissement de paradigme qui devrait éclairer d'un jour nouveau mes précédents résultats grâce à des projets et à un accompagnement de doctorants à travers des sujets de thèse permettant d'envisager un apport déterminant de la recherche à la formation des enseignants.

Ainsi, à l'issue de ce travail de synthèse, je prends conscience que prendre le temps, avancer pas à pas, c'est renforcer l'observation et l'analyse. C'est aussi apprendre à se mettre à distance et à questionner sa méthodologie, sa démarche et ses analyses. Ce travail de synthèse m'a finalement permis de prendre du recul, du temps pour écrire, pour penser, pour me projeter... et surtout je pense pour accepter de repenser mon travail et d'y voir sa principale limite. Cette limite, je la vois aujourd'hui comme un possible... et alors que je tape ces derniers mots, je n'ai pas seulement le sentiment qu'avec eux se referme une partie de mon parcours, mais bien au

contraire qu'une nouvelle phase de mon cheminement s'ouvre devant moi, stimulante et enthousiasmante.

# Table des matières

SOMMAIRE .....	8
INTRODUCTION.....	14
1. DES RENCONTRES.....	14
1.1 <i>Mes études de droit</i> .....	14
1.2 <i>Mes études en Sciences du langage</i> .....	15
1.3 <i>Le groupe de recherche sur la violence verbale, une rencontre décisive</i> .....	16
1.4 <i>L'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation</i> .....	18
1.5 <i>Des rencontres et des corpus</i> .....	19
2. PRESENTATION DE LA SYNTHÈSE.....	20
1. TERRAINS D'ETUDE ET DEMARCHE.....	25
1.1 MES TERRAINS ET MES OBJECTIFS .....	25
1.1.1 <i>Les interactions verbales en tension en milieu scolaire</i> .....	26
2000-2001 : Corpus Interactions dans deux collèges des villes de Marseille et Vitrolles.....	29
2010-2011 : Corpus Interactions dans une classe de Moyenne Section de Maternelle de la ville de Marseille.....	32
2010-2011 : Corpus Interactions dans deux classes de CM2 de la ville de Marseille.....	33
2013-2014 : Corpus Interactions dans les classes d'une école élémentaire de la ville de Marseille .....	35
2014-2016 : Corpus Médiation dans un collège de la ville de Marseille.....	37
1.1.2 <i>Les interactions verbales en tension dans les échanges électroniques en milieu institutionnel et les productions écrites des rédacteurs professionnels</i> .....	38
2013-2017 : Recueil d'un corpus d'échanges de courriels en copie carbone en milieu professionnel (Corpus Courriels).....	38
2013-2017 : Recueil d'un corpus de productions (écriture et réécriture) de rédacteurs professionnels (Corpus RP) .....	40
1.2 MA DEMARCHE .....	42
1.2.1 <i>Mon cheminement</i> .....	42
1.2.2 <i>Relation interpersonnelle et relation interdiscursive</i> .....	47
1.2.3 <i>Les rapports intersubjectifs</i> .....	52
1.2.4 <i>La dynamique intersubjective dans la classe</i> .....	53
1.2.5 <i>Pratique discursive et relation sociale singulière</i> .....	54
1.2.6 <i>L'ethnographie scolaire</i> .....	56
Ethnographie de l'école et ethnographie de l'éducation .....	56
La démarche ethnographique .....	57
Mon centre d'intérêt.....	58
1.2.7 <i>Du côté de l'analyse des interactions didactiques</i> .....	61
1.2.8 <i>Une démarche singulière</i> .....	63
1.2.9 <i>Du domaine scolaire au domaine professionnel, la notion d'intention</i> .....	66
POUR CONCLURE .....	67
2. L'INTERACTION VERBALE ET SON CONTEXTE .....	69
2.1 LES NOTIONS D'INTERACTION ET D'INFLUENCE RECIPROQUE .....	70
2.2 DU RISQUE DE L'INTERACTION SOCIALE A CELUI DE L'INTERACTION VERBALE .....	75
2.3 LA POLITESSE LINGUISTIQUE ET LES ACTES DE LANGAGE.....	79
2.3.1 <i>La politesse linguistique</i> .....	79
2.3.2 <i>Les Actes de langage</i> .....	88
Actes de langage et interactes de langage .....	88
Les actes de langage directifs ardents et modestes .....	90
<i>Les actes de langage directs menaçants</i> .....	90
<i>Les actes de langage indirects menaçants</i> .....	92
2.4 LES TAXEMES OU INDICATEURS MULTIMODAUX DE LA RELATION INTERACTIONNELLE .....	98
POUR CONCLURE .....	100

<b>3. LA RUPTURE INTERACTIONNELLE.....</b>	<b>101</b>
3.1 LE CONFLIT ET LA MONTEE EN TENSION.....	104
3.2 LA NEGOCIATION.....	109
3.2.1 <i>La coopération</i> .....	111
3.2.2 <i>La co-énonciation</i> .....	114
3.3 CARACTERISTIQUES DES DEUX FONCTIONNEMENTS DISCURSIFS.....	119
3.3.1 <i>Usage discursif argumentatif à visée coopérative</i> .....	119
Une étude de cas.....	121
3.3.2 <i>Usage discursif polémique à charge</i> .....	124
3.3.3 <i>De la négociation à la rupture interactionnelle</i> .....	125
La négociation réussie.....	125
La rupture interactionnelle.....	126
Synthèse.....	127
3.4 USAGES DISCURSIFS DIFFERENCIES, COMMUNICATION NON VIOLENTE, EMOTION ET POLITESSE.....	131
3.5 LE MALENTENDU INTERACTIONNEL.....	135
3.6 NORMES INTERACTIONNELLES ET VARIATION DES PRATIQUES LINGUISTIQUES DES ENSEIGNANTS.....	141
<b>POUR CONCLURE.....</b>	<b>142</b>
<b>4. LA MODELISATION DE LA MONTEE EN TENSION VERBALE.....</b>	<b>144</b>
4.1 UNE TYPOLOGIE DES ENSEIGNANTS.....	146
4.1.1 <i>Les différentes montées en tension</i> .....	147
La montée en tension verbale ne favorisant pas une issue positive à la tension.....	149
<i>La montée en tension fulgurante : AL direct menaçant explicite</i> .....	149
<i>La montée en tension polémique : AL direct menaçant explicite</i> .....	149
<i>La montée en tension contournée à visée de polémique : acte de langage indirect menaçant implicite</i> .....	150
La montée en tension verbale favorisant une issue positive à la tension.....	152
<i>La montée en tension argumentative : acte de langage menaçant explicite</i> .....	152
<i>La montée en tension contournée à visée de coopération</i> .....	153
Synthèse.....	154
4.1.2 <i>La répétition et la stratégie d'affirmation</i> .....	157
La place occupée par la répétition.....	157
Les différentes stratégies d'affirmation.....	158
<i>Affirmation polémique directe et montée en tension polémique : AL direct ardent de premier degré, argumentation sur-énoncée et ad hominem</i> .....	159
<i>Affirmation polémique indirecte et montée en tension détournée à visée de polémique : AL ardent de second degré (la polémique est indirecte), argumentation sur-énoncée et ad hominem</i> .....	160
<i>Affirmation par l'injonction impérative directe et montée en tension fulgurante</i> .....	161
<i>Affirmation descriptive/argumentative/syntaxique et montée en tension argumentative : AL direct ardent de second degré avec ménagement argumentatif des faces (menaces)</i> .....	162
<i>Affirmation par le vecteur de la collaboration et montée en tension détournée à visée argumentative : AL indirect concernant la menace à la face (AL ardent de second degré) en tant que ménagement argumentatif du fait de la dissimulation du véritable objet du conflit dans le non dit (aider les autres vs écouter le cours)</i> .....	164
4.2 LA GESTION DE LA MONTEE EN TENSION VERBALE ET LA RELATION PEDAGO-DIDACTIQUE.....	168
4.3 REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET PROFIL OU USAGE DISCURSIF.....	173
4.4 SYNTHÈSE.....	177
4.5 POUR ALLER PLUS LOIN : DE LA TENSION VERBALE EN FACE A FACE A CELLE ASYNCHRONE.....	178
<b>5. TENSIONS VERBALES EN FACE A FACE ET ASYNCHRONE.....</b>	<b>181</b>
5.1 ENJEUX DE POLITESSE INTERACTIONNELLE ET ECRITS DES REDACTEURS PROFESSIONNELS.....	181
5.1.1 <i>Les procédés de politesse linguistique</i> .....	186
5.1.2 <i>La répétition</i> .....	187
5.1.3 <i>Les choix syntaxiques</i> .....	189
5.1.4 <i>La ponctuation et la typographie</i> .....	189
<b>Pour conclure.....</b>	<b>190</b>
5.2 LES COURRIELS EN CC EN MILIEU UNIVERSITAIRE.....	193

5.2.1 <i>Les caractéristiques des échanges</i> .....	193
Les études sur le sujet.....	193
Mes observations.....	195
Risque de dégradation des relations interpersonnelles.....	196
Fréquence d'incompréhension, de malentendus et de tension verbale.....	197
Sentiment de l'émetteur et celui du récepteur.....	197
5.2.2 <i>Courriels et montée en tension verbale</i> .....	198
Le courriel : un objet de menace ?.....	198
Charte de communication électronique entre universitaires.....	200
Vers l'identification d'une confusion des modalités synchroniques et asynchroniques.....	201
<i>Pour conclure</i> .....	203
<b>6. RUPTURE OU NEGOCIATION. DE L'ANALYSE DES ACTES DE LANGAGE A L'INTENTION INTERACTIONNELLE.....</b>	<b>204</b>
6.1 L'INTENTION DANS L'ECHANGE PEDAGO-DIDACTIQUE.....	205
6.1.1 <i>Reconstitution de l'intention</i> .....	205
6.1.2 <i>Place de la théorie de l'action</i> .....	208
6.2 LES ACTES DE LANGAGE COMME VECTEUR DE L'INTENTION.....	210
6.3 INTENTION, ENGAGEMENT ET RUPTURE INTERACTIONNELLE.....	216
6.4 SINCERITE ET BIENVEILLANCE DANS LA RECEPTION DE L'INTENTION.....	219
POUR CONCLURE.....	221
<b>7. DEVELOPPEMENT DE LA LANGUE ET ACQUISITION LANGAGIERE.....</b>	<b>223</b>
7.1 DES FONCTIONS DU LANGAGE A LA FONCTION PATRIMONIALE DU LANGAGE.....	225
7.1.1 <i>Les études sur les fonctions du langage</i> .....	225
7.1.2 <i>La fonction patrimoniale du langage</i> .....	227
7.2 LA FONCTION PATRIMONIALE DU LANGAGE DANS L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL.....	230
7.2.1 <i>À l'école primaire</i> .....	231
7.2.2 <i>De la petite section de maternelle à la classe de 4<sup>e</sup> au collège</i> .....	232
Présentation du projet et premiers résultats.....	232
Les retours auprès des enseignants (2017-2018).....	236
7.3 LA FONCTION PATRIMONIALE DU LANGAGE AVEC DES ADOLESCENTS AVEC AUTISME SANS DYSFONCTIONNEMENT INTELLECTUEL.....	238
POUR CONCLURE.....	240
<b>8. PERSPECTIVES.....</b>	<b>241</b>
8.1 PRINCIPAUX RESULTATS.....	241
8.2 LA MULTIMODALITE COMME OUTIL ET L'ETHNOGRAPHIE COMME METHODE.....	247
8.3 INTERACTIONS VERBALES ASYNCHRONES.....	255
<b>9. CONCLUSION.....</b>	<b>258</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>261</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>264</b>
<b>ANNEXE : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION.....</b>	<b>288</b>

## Références bibliographiques

- Achard, P. (1995). Registre discursif et énonciation, induction sociologique à partir des marques de personne. Le congrès des députés du peuple d'URSS en 1980. *Langage et Société*, 71, p. 5-34.
- Acland, H. (1976). Stability of teacher effectiveness : a replication. *The Journal of educational research*, 69 (8), p. 289-292.
- Adler, P. A. & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. London : Sage.
- Albero, B. & Thibaut, F. (2004) Enseignement à distance et autoformation à l'université : au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ? In Saleh, I., Bouyahi, S. (Eds.), *Enseignement ouvert et à distance, épistémologie et usages* (pp. 35-52). Paris : Lavoisier.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Lambert, C. (1996a). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de C.E.2. *Les Dossiers de l'Education et Formations*, 44.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Lambert, C. (1996b). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : Deuxième phase. *Les dossiers de l'Education et Formations*, 70.
- Altet, M., Bru, M. & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Amossy, R. (2008). Modalités Argumentatives et Registres Discursifs : Le Cas du Polémique. In L. Gaudin-Bordes & G. Salvan (Eds.), *Les registres. Enjeux Pragmatiques et Visées Stylistiques* (pp. 93-108). Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Anadón, M. (dir.) (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anderson-Levitt, K. (2006). Les divers courants en anthropologie de l'éducation. *Education et Sociétés*, 17/1, p. 7-27.
- Angell, D. & Heslop, B. (1994). *The Elements of E-mail Style*. Reading (MA) : Addison Wesley Publishing.
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée ?* Paris, Bruxelles : De Boeck université.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Auger, N., Fracchiolla, B., Moïse, C. & Schultz-Romain, C. (2008). De la violence verbale : pour une sociolinguistique des discours et des interactions. In J. Durand, B. Habert & B.E. Laks (Eds.), *Actes du Premier Congrès Mondial de Linguistique Française*. Paris.
- Auger, N. & Moïse, C. (2005). Violence verbale, malentendu ou mésentente ?. In G. Bacha, G. Laroux & A. Séoud (Eds.), *Le malentendu* (pp. 293-302). Sousse : Presses Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse, Tunisie.
- Auger, N. & Moïse, C. (2004). Violence verbale, malentendu ou mésentente ? In *Le malentendu* (pp. 293-302). Université de Sousse : Presses Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse,.

- Auger, N., Moïse, C., Fracchiolla, B. & Romain, C. (2010). Interpellation et violence verbale : essai de typologisation. *CORELA, Numéros thématiques L'Interpellation*. [En ligne] Publié en ligne le 23 novembre 2010. URL : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1023>
- Auger, N. & Romain, C. (2010). Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue première et langue autre. In P. Blanchet & D. Coste (Eds.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité » pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 97-114). Paris : L'Harmattan.
- Auger, N. & Romain, C. (2015). *Violence verbale et Ecole*. Paris : L'Harmattan, collection Enfance et langages.
- Aussel, L. & Mottier Lopez, L. (Dir.) (2018). L'évaluation de dispositifs par des recherches collaboratives : enjeux d'un champ de recherche émergent. *Phronesis, Vol. 7*, p.1-7.
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford : Oxford University Press.
- Baddeley, A.D. (2000). The episodic Buffer. A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4*, p. 417-423.
- Baddeley, A.D., Gathercole, S.E. & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review, 105*, p. 158-173.
- Baghdadli A. & J. Brisot-Dubois, 2011, *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme*. Paris : Elsevier Masson.
- Baker, M.J. (2002). Forms of cooperation in dyadic problem-solving. *Revue d'Intelligence Artificielle, 16*, 4-5, p. 587-620.
- Baltaxe C. (1977). Pragmatics deficits in the language of autistic adolescents, *Journal of Pediatric Psychology, 2*, p. 176-180.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos diff. Économica.
- Baron, N. S. (1998). Letters by phone or speech by other means : the linguistics of email, *Language et Communication, 18*, p. 133-170.
- Baron-Cohen S. (1998). *La cécité mentale, un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Barsade, S. (2002). The Ripple Effect : Emotional Contagion and Its Influence on Group Behavior. *Administrative Science Quarterly, 47*, p. 644-675.
- Bautier, E. & R. Goigoux. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, p. 89-100.
- Baym, N. (1995). The Emergence of Community in Computer-Mediated Communication. In S. Jones (Ed.), *Cybersociety : Computer-Mediated Communication and Community* (pp. 138-164). London : Thousand Oaks and New Dehli, Sage.
- Beaudet, C. (1999). Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire. In Z. Guével & I. Clerc (Eds.), *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000 : recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie* (pp. 3-18). Québec : CIRAL, Faculté des lettres, Université Laval.

- Beaudet, C., Leblay, C. & Rey, V. (2016). L'écriture professionnelle. *Pratiques* [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 24 mars 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3161>
- Bedin, V. & Broussal, D. (2015). La restitution, un enjeu de validation sociale pour la Recherche-Intervention. In D. Broussal, P. Ponté, & V. Bedin (Éds.), *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation* (p. 175-194). Paris : L'Harmattan.
- Bedin, V. & Talbot, L. (2010). *Réinterroger la commande d'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation : nouvelles propositions, nouveaux enjeux*. Présenté à Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève.
- Bednarz, N. (Éd.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N., Desgagné, S. Maheux, J.-F. & Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, 14, p. 129-152.
- Bellack, A.A., Hyman, R.T., Smith, F.L. & Kliebard, H.M. (1996). *The language of the classroom*. New-York : Teachers College Press.
- Benvéniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale. Tome I*. Paris : Gallimard.
- Berge, Z. & Collins, M. (1993). Computer conferencing and online education. *The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture*, 1(3), p. 1-21.
- Bernard, R. & Naidu, S. (1990). Enhancing interpersonal communication in distance education : can « Voice-mail » help ? *Educational and Training Technology International*, 27(3), p. 293-300.
- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. In Piérart, B. E. (Ed.), *Le langage De l'enfant, comment l'évaluer*. Paris : De Boeck.
- Bernicot J., J. Comeau & H. Feider (1993). Speech acts by mother and child : determining their nature and form. *European Journal of Psychology of Education*, 8, p. 35-50.
- Bertucci, M-M. & Corblin, C., (Dir.). (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : l'Harmattan, coll. Savoir et formation.
- Bigot, V. (2005). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *AILE 22*, Publications Encrages, Université Paris VIII-Saint-Denis.
- Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique. Analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse pour le doctorat, en didactique des langues et de cultures, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Blakeslee, S. (2 janvier 2006). Cells That Read Minds. *New York Times*, C3.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blommaert J. (2007). On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), p. 682-688.

- Boumard, P. & Bouvet, R.-M. (2007). La Société européenne d'ethnographie de l'éducation. Histoire et enjeux. *Ethnologie française*, 37/4, p. 689-697.
- Bourassa, B., Leclerc, C. & Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29 (1), p. 140-164.
- Bousfield, D. (2008). *Impoliteness in Interaction*. Amsterdam : John Benjamins.
- Bouvet, D. (1982). *La Parole de l'enfant sourd*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M. & Bélanger, J. (2005). L'acquisition et le développement des habiletés sociales. In N. Desbiens, C. Lanaris & L. Massé (Dir.), *Les troubles du comportements à l'école : Prévention, évaluation et Intervention* (pp. 213-227). Québec : Gaétan Morin.
- Boyd, B. (2009). *On the Origin of Stories : Evolution, cognition, and fiction*. Belknap Press.
- Boyer, C. et Magoni, M. (2017). Le rôle du chercheur dans l'accompagnement des enseignants en pédagogie freinet : questionnement autour de l'entretien d'auto-confrontation. *Phronesis*, 6, p. 110-125.
- Boysson-Bardies de, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants ? De la naissance jusqu'à deux ans*. Paris : Odile Jacob.
- Bressoux, P. (2006). Effet-classe, effet-maître. In E. Bourgeois & G. Chapele (Dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 213-226). Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet- écoles et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, XXXVI, p. 273-294.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, juillet-août-septembre 1994, p. 91 à 137.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987) *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. (1978). Universals in language use : Politeness phenomena. In Goody, E.N. (éd.). *Questions and politeness. Strategies in social interaction*, p. 56-289, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruer, J.T. (1994). *Schools for thought : a science of learning in the classroom*. Cambridge : MIT Press.
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du care*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler?* Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (1991). De la communication au langage, perspective psychologique. In J.S. Bruner (Dir.), *Savoir faire, savoir dire*, p. 157-208, Paris, PUF.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris, Puf.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans

- la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), p. 29–48.
- Bühler, K. (1934/2009). *Théorie du langage. La fonction représentationnelle du langage*. Marseille : Agone.
- Calame-Griaule, G. D. (1999). *Le renouveau du conte*. CNRS Editions.
- Carnus, M.-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique*. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse 3.
- Castel, R. (2004). La sociologie et la réponse à la demande sociale. In *A quoi sert la sociologie?* (p. 67-77). Paris : La Découverte.
- Chambat-Houillon, M.-F. (2016). De la sincérité aux effets de sincérité, l'exemple de l'immersion journalistique à la télévision. *Questions de communication* [En ligne], 30 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 06 avril 2017. URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/10776> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.10776
- Chapouton, A.-M. (2006). *Le petit poucet*. Paris : Flammarion.
- Charaudeau, P. (2018). Compréhension et interprétation. Interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage. In G. Achard-Bayle, M. Guerin, G. Kleiber & M. Krylyschin (Dir.), *Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)* (pp. 21-54). Paris : Lambert Lucas.
- Charaudeau, P. (2010). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. (1993) Le contrat de communication dans la situation de classe. In J.-F. Halté (Dir.), *Inter-actions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques* (pp. 121-137). Metz : Presses universitaires de Metz.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Châtel, T. (2011). *Ethique du « prendre soin » : sollicitude, care, accompagnement*. Récupéré le 19 avril 2015 du site de l'auteur : [http://t.chatel.perso.sfr.fr/index\\_fichiers/Ethique%20du%20prendre%20soin.pdf](http://t.chatel.perso.sfr.fr/index_fichiers/Ethique%20du%20prendre%20soin.pdf)
- Charles, C.M. (1996). *Building classroom discipline*. New York : Longman Publishers.
- Chou, C. (2002). *A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks*. HICSS 2002.
- Cicurel, F. (2015). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. (2011b). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action, *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/1693> ; DOI : 10.4000/pratiques.1693

- Cicurel, F. & Doury, M. (Eds). (2001). Interactions et discours professionnels : usages et Transmission. *Les Carnets du Cediscor*, 7.
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Clerc, I. & Beaudet, C. (éds) (2008). *Langue, médiation et efficacité communicationnelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Clifford, J. (1996). *Malaise dans la culture. L'ethnographie, la littérature et l'art au XXème siècle*. Paris : Ecole Nationale Supérieure des Beaux Arts.
- Clot, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Education permanente*, 177, p. 67-78.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146(1), p. 17-25.
- Coste, D. (1980). Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues. *Applied Linguistics*, 1(3), p. 244-252.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Culioli A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation, tome 1*. Paris : Ophrys.
- Cusin-Berche, F. (1999). Courriel et genre discursif. In J. Anis (2d.), *Internet, communication et langue française* (pp. 31-54). Paris : Hermès.
- Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In R. Bouchard (Ed.), *Les échanges langagiers en classe de langue Grenoble* (pp. 129-138). ELLUG.
- Dabène L, Cicurel F, Lauga-Hamid M.C. & Foerster, C. (2000). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier.
- D'Allancé, M. (2006). *Grosse colère*. Paris : L'école des loisirs.
- D'Allancé, M. (2003). *Non, non et non !* Paris : L'école des loisirs.
- Danon-Boileau, L. & Morel, M.-A. (2003). Le locuteur vicariant. In J.-M. Merle (Ed.), *Le sujet* (pp. 235-246). Gap/Paris : Ophrys.
- Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale*. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Decourt, N. & Raynaud, M. (2003). *Contes et diversité des cultures. Le jeu du même et de l'autre*. Lyon : CRDP Lyon, Argos.
- Demartino, S., Rey, V., Romain, C. & Poinso, F. (2018). La fonction patrimoniale du langage : de la relation de soin à la remédiation des troubles de la pragmatique chez des adolescents avec Autisme sans DI. In K. Ploog, S. Mariani-Rousset & S. Equoy Hutin (Dir.), *Emmêler et démmêler*

- la parole. Approche pluridisciplinaire de la relation de soin* (pp. 213-232). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Derouet, J.-L., Sirota, R. & Van Zanten, A. (1990). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement, la classe. In V. Isambert (Dir.), *Sociologie de l'éducation*. Paris : INRP-L'Harmattan.
- De Saussure, L. (2005). Pragmatique procédurale et discours. *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 17, p. 101-125.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Dir.) *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, p. 77-105.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » et plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), p.245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 33-64.
- Détrie, C. (2016). Être contre et/ou tout contre en textotant. L'expression du consensus et du dissensus dans les SMS, entre rupture et continuum. *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*, SHS Web of Conferences 27, 02004  
[http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf\\_cmlf2016\\_02004.pdf](http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_02004.pdf)
- Develotte, C. (2006). Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 40, p. 88-100.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2004) Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(2-3), p. 309-333.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs*, 3 (8), p. 345-359.
- Dewey J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Diédhiou, S.B.M. (2013). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais : une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée*. Sarrebruck, CH : Les Éditions universitaires européennes.
- Djikic, M., Oatley, K., Zoeterman, S. & Peterson, J. B. (2009). On being moved by art : how reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal*, 21(1), p. 24-29.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF éditeur.

- Dubrovsky, V. J., Kiesler S. & Sethan, B. N. (1991). The equalization phenomenon : Status effects in computer-mediated and face-to-face decision-making groups. *Human-Computer Interactions*, 6(2), p. 119-146.
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M. et Chevalier, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation. *Éducation et francophonie*, 35(2), p. 217-232.
- Ducheneaut, N. (2002). Social impacts of electronic mails in organizations, *Information. Communication et Society*, 5(2), p. 153-188.
- Ducrot, O. (1979). Les lois de discours. *Langue Française*, 42, p. 21-33.
- Duranti, A. & Goodwin C. (Éds). (1992). *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Alcan.
- Eastmond, D. (1994). Adult distance study through computer conferencing. *Distance Education*, 15, 1, p. 411- 423.
- Eckert, P. (1997). Age as a sociolinguistic variable. In F Coulmas (Dir.), *Handbook of Sociolinguistics*, (151–67). Oxford: Basil Blackwell.
- Eelen, G. (2001). *A critique of politeness theories*. Manchester : St. Jerome Publishing.
- Ekman, P. (1985). *Telling Lies : Clues to Deceit in the Marketplace, Politics and Marriage*. New York : W. W. Norton.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management : A critical part of teacher educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*. 36(2), p. 103-112.
- Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge : Polity.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignant.e.s*. Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Filliettaz, L. (2010). Les formes situées de l'explicitation de l'action comme dévoilement des savoirs issus de la pratique : le cas des interactions en formation professionnelle initiale. *Recherches en éducation*, 1, p. 97-110.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M-L. (Eds.). (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fishbein, M.A. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA : Addison Wesley.
- Fonvielle, S. & Romain, C. (2017). Argumentation-based Resolution of Ethos Conflicts in Educational Context. In F. V. Tochon & K. M. Harisson (Eds.) *Policy for Peace. Language Education Unlimited* (pp.154-180). Blue Monds, USA : Deep University Press.
- Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. & Auger, N. (2013a). *Violences verbales. Analyses, enjeux et Perspectives*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. & Auger, N. (2013b). Introduction. In B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain & N. Auger (Dir.), *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*, (pp. 9-16). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Fracchiolla, B. & Romain, C. (2015). Montée en tension et usage du courrier universitaire. In R. Casanova & S. Pesce, *Violence en institutions : situations critiques et significations* (pp. 201-214). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Fracchiolla, B. & Romain, C. (2014). Réflexions pour une élaboration d'une charte éthique des relations interdiscursives : le cas de la messagerie universitaire. In I. Colón de Carvajal & M. Ollagnier-Beldame (Eds.), *Actes du colloque international Interactions Multimodales Par Ecran (IMPEC)*. <http://impec.ens-lyon.fr/actes-du-colloque-impec-2014-en-ligne-208378.kjsp> p. 123-133.
- Fraley, B. & Aron, A. (2004). The Effect of a Shared Humorous Experience on Closeness in Initial Encounters. *Personal Relationships*, 11, p. 61-78.
- Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14, p. 219-236.
- Fraser, B. & Nolen, W. (1981). The association of deference with linguistic forms. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, p. 93-109.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In *Théories de l'action et éducation* (pp. 93-112). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.baudo.2001.01.0093.
- Galatolo, R. & Mizzau, M. (1998). Conflit conversationnel et malentendu : quelques relations possibles. *La linguistique*, 34-1, p. 151-164.
- Garand, D. (1998). Propositions méthodologiques pour l'étude du polémique. In A. Hayward & D. Garand (Eds.), *Etats du polémique* (pp. 211-268). Montréal : Nota Bene.
- Garfinkel, H. (2007 [1967]). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Gathercole, S.E. & Baddeley, A. (1990). Phonological memory deficits in language disorders children. Is there a causal connection ? *Journal of Memory and Language*, 29, p. 355.
- Gillet, C. (1983). Des dangers de l'abus du schéma jakobsonien sur la communication. *Études de communication* [En ligne], 2, mis en ligne le 17 mai 2012, consulté le 14 mars 2017. URL : <http://edc.revues.org/3322> ; DOI : 10.4000/edc.3322
- Gillet, P., Billard, C. & Autret, A. (1996). La Mémoire phonologique à court terme : aspects neuropsychologiques et développementaux de la « boucle phonologique ». *Revue de neuropsychologie*, 6, p. 5-51.
- Gillig, J.-M. (2005). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente. Pour une éthique du care* (A. Kwiatek, trad.). Paris : Flammarion.
- Ginchard, P. & Petit, J.-F. (Dir.), (2011). *Une société de soin, Santé, travail, philosophie, politique*. Éditions de l'Atelier.

- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1963/1981). Engagement. In G. Bateson, R.L. Birdwhistell, E. Goffman, E.T. Hall, D. Jackson, A. Schefflen, S.J. Sigman & P. Watzlawick (Eds.), *La nouvelle communication*, Seuil, Paris (textes recueillis et présentés par Yves Winkin) (pp. 267-278) (texte original : chapitre III de *Behavior in Public Places : Notes on the social Organization of Gatherings*).
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique, 1(3)*, p. 47-69.
- Goleman, D. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle*. Paris : Robert Laffont.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont.
- Grice, H.-P. (1979). Logique et conversation. *Communications, 30*, p. 57-72.
- Grice, H.-P. (1975). Logic and conversation. In P. Colé & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics III: Speech Acts, 3*, p. 41-58.
- Grimshaw, A. (1980). Mishearings, misunderstandings, and other nonsuccesses in talk : A plea for redress of speaker-oriented bias. *Sociological Inquiry, 50*, p. 31-74.
- Guéguen, N. (2008). La politesse, clé du lien social. *Cerveau et Psycho, 27*, p. 28-31.
- Gumperz J. (2002). Response essay. In S.L Eerdmans, C.L. Previgano & P.J. Thibault (Eds), *Language and interaction. Discussions with John Gumperz*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamin.
- Gumperz J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London : Edward Arnold.
- Hambye, P. (2015). L'ethnographie comme méthode d'enquête sociolinguistique : « faire preuve » à partir d'un cas singulier ? *Langage et société, 154*, p. 83-97.
- Harne, B. K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development 72*, p. 625-38.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words : Language, Life, And Work In Communities And Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Heller M. (1995). Le concept de « situation », les pratiques langagières et les rapports Interethniques. In D. Véronique & R. Vion (Eds.), *Des savoir-faire communicationnels* (pp. 87-102).
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuel*. Montréal : Presses Universitaires du Québec.

- Hinnenkamp, V. (1998). *MiBiverständnisse in Gesprächen. Eine empirische Untersuchung im Rahmen der Interpretativen Soziolinguistik*. Opladen : Westdeutscher Verlag.
- Holtgraves, T. (1992). The linguistic realization of face management: implications for language production and comprehension, person perception, and cross-cultural communication. *Social Psychology Quarterly*, 552, p. 141-159.
- Howard, D. (1990). The influence of verbal responses to common greetings on compliance behavior : The foot-in-the-mouth effect. *Applied Social Psychology*, 20, p. 1185-1196.
- Hudelot, C. & Vasseur, M.-T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 15.
- Hugues, E.C. (1996). *Le regard sociologique*. Essais choisis, traduits et présentés par Jean-Michel Chapoulie. Paris : EHESS.
- Hutchison, W. D., Davis, K. D., Lozano, A. M., Tasker, R. R. & Dostrovsky, J. O. (1999). Pain-related Neurons in the Human Cingulate Cortex. *Nature Neuroscience*, 2, p. 403-405.
- Iacobini, M., Woods, R. P., Brass, M., Bekkering, H., Mazziotta, J. C. & Rizzolatti, G. (1999). Cortical Mechanisms of Human Imitation. *Science*, 286, p. 2526-2528.
- Ide, S. (1989). Formal Forms and Discernment: Two Neglected Aspects of Linguistic Politeness. *Multilingua* 8 (2/3), p. 223-248.
- Imbert, P. & Durand, M. (2010). Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail : pour une éthique en acte dans l'enquête collaborative sur le travail éducatif et la formation professionnelle. *Actes du Congrès international de l'AREF, 13-16 septembre 2010*, Université de Genève.
- Jacques, F. (1982). Le Schéma jakobsonien de la communication est-il devenu un obstacle épistémologique ? In N. Mouloud & J.M. Vienne (Eds.), *Langages, Connaissance et pratique* (pp. 157-185). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques*. Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In R. Guir (Dir.), *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (pp. 103-113). Bruxelles : De Boeck.
- Jakobson, R. (1973). *Questions de poétique*. Paris : Seuil.
- Jobert, M. (2010). L'impolitesse linguistique : vers un nouveau paradigme de recherche ?, *Lexis* [En ligne], HS 2, mis en ligne le 06 septembre 2010, consulté le 08 octobre 2016. URL : <http://lexis.revues.org/777> ; DOI : 10.4000/lexis.777
- Kavanagh, É. (2007). Du papier à la page à l'écran : principes de l'adaptation Web. In J. Bisailon (Ed.), *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques* (pp.139-166). Québec : Nota bene.
- Kellogg, R. (2008). Training Writing Skills : A cognitive Developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), p.1-26.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). Les « places » revisitées. In C. Maury-Rouan (Ed.), *Regards sur le Discours*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). L'impolitesse en interaction : Aperçus théoriques et étude de cas. *Lexis Special 2 : Impoliteness / Impolitesse*.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales t. II*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). La mise en places. In R. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Décrire la conversation* (pp. 319-352). Limonest : PUL.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, t.1*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980a). *L'Enonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980b). La polémique et ses définitions. In *Le discours polémique* (pp. 3-40). Lyon : PUL.
- Kiesler, S. & Sproull, L. (1991). *Connections : New ways of working in the networked organization*. Cambridge : MIT Press.
- Kilani-Schoch, M. (1997). La communication interculturelle: malentendus linguistiques et malentendus théoriques. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 65, p. 83-101.
- Kleiber, G. (2016). De la complexité des déictiques : adverbes de lieu, pronoms personnels JE/TU et démonstratifs. In O. Galatanu, A.-M. Cozma & A. Bellachhab (Dir.) *Représentations du sens linguistique : les interfaces de la complexité* (pp. 23-50). Bruxelles : Peter Lang.
- Kramsh, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris : Hatier/Crédif.
- Labasse, B. (2008). Modeling the communication of complexity in an information-saturated society. In C. Beaudet, P. Grant-Russel & D. Starke Meyerring (Eds.) *Research Communication in the Social and Human Sciences : from dissemination to public engagement* (pp. 60-84). UK: Cambridge Publishing Press.
- Labasse, B. (2002). Entre déficit épistémologique et défi procédural, une discipline en souffrance d'expertise. *Technostyle*, 18, p. 95-116.
- La Borderie, R. (1991). *Le métier d'élève*. Paris : Hachette.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- La Cecla F. (2002). *Le malentendu*. Paris : Balland.
- Laforest, M. & Vincent, D. (1999). Incompréhension et malentendu sont deux manifestations de la co-construction du sens. *Langues et linguistique*, 25, p. 111-144.
- Lagrana, F. (2015). *Courrier électronique et comportements. Usages et mésusages*. London : ISTE

Editions.

- Lagrana, F. (2011). *When E-Mail Crosses Role Boundaries – Exposure to Spam and Protection Strategies*. Grenoble : GEM Doctoral School.
- Lakoff, R. (1975). Language theory and the real world. *Language Learning*, 25(2), p. 309-338.
- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness, or minding your p's and q's. *Chicago Linguistics Society*, 9, p. 292-305.
- Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998) Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone. *ALSIC*, 1(2), p.81-99. <http://alsic.org>
- Lapeyronnie, D. (2014). *Synthèse des travaux du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Educative 2013-2014* [en ligne], [http://cache.media.education.gouv.fr/file/11\\_Novembre/91/4/2014\\_rapport\\_cnire\\_web\\_366914.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_Novembre/91/4/2014_rapport_cnire_web_366914.pdf).
- Lapointe, J. M. & Legault, F. (2004). Les relations avec l'entourage et l'adaptation psychosociale à l'école secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), p. 244-254.
- Leblanc, S. & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers' Activity. *Design and Technology Education : An International Journal*, 19(2). <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/DATE/issue/view/170>
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres/New York : Longman.
- Lévy, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence, L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lévi A. & Simon C. (2011). *Violence verbale et registre de langage en milieux socioculturellement différenciés*. Marseille, école d'orthophonie, Université de la méditerranée, Aix Marseille II, certificat de capacité en orthophonie.
- Lewis, C. & Hedegaard, T. (1993). Online education : issue and some answers. *Technological Horizons in Education Journal*, 4, p. 68-71.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43 (5), p. 29-32.
- Lorenzi, N. (2015, novembre 27). *Violence verbale à l'école. Étude ethnographique et interactionnelle* (Thèse de Doctorat). Université Grenoble Alpes, Grenoble.
- Lorenzi, N. et Romain, C. (2015). Malentendu et montée en tension violente dans l'interaction didactique en classe de 4ème (Réseau Ambition Réussite). In U. Tuomarla, J. Härmä, L. Tiittula, A. Sairio, M. Paloheimo & J. Isosävi (Eds), *Miscommunication and Verbal Violence / Du malentendu à la violence verbale / Misskommunikation und verbale Gewalt. Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, TOME XCIII* (pp. 237-248). Société Néophilologique.
- Loukusa S. et I. Moilanen. (2009). Pragmatic inference abilities in individuals with Asperger syndrome or high-functioning autism. A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, p. 890-904.
- Lowry, P.B., Curtis, A. & René Lowry, M. (2004). A Taxonomy of Collaborative Writing to Improve

Empirical Research, Writing Practice, and Tool Development. *Journal of Business Communication*, 41(1), p. 66-99.

- Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Maingueneau D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- Maingueneau, D. (1983). *Sémantique de la polémique*. Lausanne. L'âge d'Homme.
- Malinowski, B. (1922). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.
- Mangenot, F. (2008). Un nouvel objet pour la didactique du français: l'analyse des échanges en ligne. In *Actes du Congrès mondial de linguistique française* (pp. 607-613). Paris, 9-12 juillet 2008.
- Mar, R. (2011). The neural bases of social cognition and story comprehension. *Annual Review of Psychology*, 62, p. 103-134.
- Mar, R., Oatley, K. & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications : The European Journal of Communication Research*, 34(4), p. 407-428.
- Marcel, J.-F. (Éd.). (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Dijon : Edu- cagri éditions.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 38(4), p. 597-604.
- Marcoccia, M. (2005). Communication électronique et rapport de places : analyse comparative de la formulation d'une requête administrative par courrier électronique et par courrier papier. *Semen*, 20, URL : <http://semen.revues.org/1075>.
- Marcoccia, M. (2000a). La représentation du non verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur. *Communication et organisation*, 18, p. 265-274.
- Marcoccia, M. (2000b). Les Smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In C. Plantin, M. Doury & V. E. Traverso (Eds), *Les émotions dans les interactions communicatives* (pp. 249-263). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Martin, D. (2003) Forum de discussion en formation des maîtres : apprentissage de la délibération collégiale. In C. Deaudelin & T. Nault (Dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques* (pp. 103-119). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 253, p. 467-496.
- Martinez-Verdier, M.-L. (2004). « Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis », *Trema [En ligne]*, 23, mis en ligne le 05 octobre 2010, Consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://trema.revues.org/530>
- Masquelier, B. & Trimaille, C. (2012). Introduction. Dell Hymes : héritages, débats, renouvellements, branchements. *Langage et Société*, 139, p. 5-19.
- Maslow, A.H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.

- Mateas, M. & Sengers P. (Dir.) (2003). *Narrative Intelligence*. John Benjamins.
- Matsumoto, Y. (2003). Reply to Pizziconi. *Journal of Pragmatics*, 35(10), p. 1515-1521.
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the Universality of Face: Politeness Phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12(4), p. 403-426.
- Mead, G.H. (2006 [1934]). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses Universitaires Françaises, collection Le lien social.
- Moeschler, J. (1985) : *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Crédif-Hatier.
- Moïse, C. (2012). *Violence verbale, fulgurances au quotidien*, DVD (deux fois trois heures). Montpellier Languedoc-Roussillon : CRDP.
- Moïse, C. (2007). Contexte et violence verbale. In *La mise en oeuvre des langues dans l'interaction*. 4e colloque du réseau de sociolinguistique, Paris, 7-8 octobre 2005 (pp. 79-101). Paris : L'Harmattan.
- Moïse, C., Auger, N., Fracchiolla, B. & Romain, C. (2008). *La violence verbale. Espaces politiques et médiatiques. Tome 1. Des perspectives historiques aux expériences éducatives, Tome 2*. Paris : L'Harmattan, collection Espaces discursifs.
- Moïse, C., Meunier, E. & Romain, C. (2015). *Violence verbale dans l'espace de travail*. Paris : Bréal.
- Moïse, C. & Romain, C. (2011). Violence verbale et listes de discussions : les argumentations Polémiques. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 36(2), p. 113-132.
- Moïse, C. & Romain, C. (2017). Conflit électronique entre enseignants du supérieur : de l'argumentation polémique à la violence verbale. In I.-A. Mateiu (Ed.), *Actes du colloque international La violence verbale : description, processus, effets discursifs et psycho-sociaux* (pp. 307-321). Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai.
- Molinier, P., Laugier, S. & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? : Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Petite Bibliothèque Payot.
- Molino, J. & Lafhail-Molino, R. (2003). *Homo fabulator. Théorie et analyse du récit*. Leméac/Actes sud.
- Monfort, M., Juarez, A. & Monfort-Juarez, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid : Entha Ediciones.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), p. 35-49.
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, p. 200-214.
- Morrisette, J. & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse. *Recherches qualitatives*, 28 (2), p. 118-144.
- Morrisette, J., Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux

- recherches collaboratives sur l'évaluation formative. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 27-43). Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- Morrisette, J., Pagoni, M. & Pepin, M. (Dir.) (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6, p. 1-7.
- Mortimer, E.F. & Scott, P.H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead : Open University Press.
- Murdock, T. B. & Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), p. 383-399.
- Näf, A. (2016). Le malentendu : le cas normal de la compréhension humaine ? *Cahiers de l'ILSL*, 44, p.115-119.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal : Editions logiques.
- Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), p. 451-466.
- Nault, G. & Nault, T. (2003) Communauté virtuelle : un soutien pour des enseignants novices en cheminement vers la collégialité. In C. Deaudelin & T. Nault (Dir.) *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques* (pp. 191-210). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, XXXVIII-6, Dec.2012, 771-781. DOI : [10.1080/03054985.2012.745047](https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047)  
DOI : [10.1080/03054985.2012.745047](https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047)
- Oatley, K. (2011). *Such Stuff as Dreams : The Psychology of Fiction*. Wiley Blackwell.
- Orlikowski, W. (1996). « Improvising Organizational Transformation over Time : a Situated Change Perspective », *Information Systems Research*, 7(1), p. 63-92.
- Orlikowski, W. et Yates, J. (1994). « Genre repertoire : the structuring of communicative practices in organizations », *Administrative Science Quarterly*, 39(4), p. 542-574.
- Pagoni, M. (2014). Construire la signification des situations en conseil de coopérative. Quel questionnement de l'enseignant ? In M. Pagoni (Dir.), *Ecole(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations* (pp. 259-278). Bruxelles : Peter Lang, coll. *Transversales*.
- Palmer, A. (2004). *Fictional Minds*. University of Nebraska Press.
- Palomares, E. & Tersigni, S. (2001). Les rapports de place dans l'enquête : les ressources du Malentendu. *Langage et société*, 97, p. 5-26.  
DOI 10.3917/lis.097.0005
- Panckhurst, R. (2008), Short Message Service (SMS) : typologie et problématiques futures. In T. Arnavielle (Dir.), *Polyphonies, pour Michelle Lanvin*. Montpellier : Éditions LU.
- Park, H. S. (2008). The effect of shared cognition on group satisfaction and performance : Politeness and efficiency in group interaction. *Communication Research*, 35(1), p. 88-108.

- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Pastré, P., Mayen P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, p. 145-198.
- Payette, A. & Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pepin, P. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui ? *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 10, p. 30-46.
- Pepin, M. (2010a). Vers l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire : un regard ethnographique. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 3 (1), Repéré à <http://www.cjnse-rcjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/143/103>.
- Pepin, M. (2010b). *Culture entrepreneuriale et éducation : un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire*. Sarrebrück : Les Editions Universitaires Européennes.
- Peraya, D. (1997). A Swiss experience in training educational technologies at a distance : the staf postgraduated Diplom. In R.A. Cornell (Ed.), *An international Survey of Distance Education and Training : From Smoke signals to Satelite III*. Barcelona : International Council for Educational Media.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : E.S.F.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation.
- Petit, J.-L. (1990). L'action intentionnelle. La théorie de Davidson est-elle vraiment intentionaliste ? In P. Pharo & L. Quéré (Éds.), *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie* (pp. 71-84). Paris : EHESS.
- Picard D. & Marc E. (2012). *Les conflits relationnels, Que sais-je ? 3825*. Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Picard, D. (2010). *Savoir-vivre et relations sociales. Que Sais-je ?* Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Pierozak, I. (2003). Le « français tchaté » : un objet à géométrie variable ? *Langage et société*, 104, p. 123-144.
- Pignocchi, A. (2012). *L'œuvre d'art et ses intentions*. Paris : Odile Jacob.
- Plane, S., Olive, T. & Alamargot, D. (2010). Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques. *Langages*, 177, p. 83-111.
- Popet, A. & Roques, E. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. Paris : Retz.
- Poyet F. (2004). L'accompagnement dans les dispositifs industrialisés de formation à distance. *Colloque EIFAD-CNED : L'industrialisation du tutorat à distance*.
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *Travaux*

- neuchâtelois de linguistique*, 56, p. 23-42.
- Rabatel, A. (2005b). La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue. *Marges linguistiques*, 9, p. 115-136.
- Rabatel, A. (2005a). 6. Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue: coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In J. Bres, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (Eds.), *Dialogisme et polyphonie* (pp. 95-110). De Boeck Supérieur.
- Rabatel, A. (2004). *Argumenter en racontant*. Bruxelles : De Boeck.
- Ramberg C., S. Ehlers, A. Nydén, M. Johansson & C. Gillberg. (1996). Language and pragmatic functions in school-age children on the autism spectrum. *European Journal of Disorders of Communication*, 31, p. 387-414.
- Rapin, I. & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain et Development*, 25, p. 166-172.
- Rayou, P. (2017). *Sociologie de l'éducation*. Que sais-je ? Presses Universitaires de France.
- Rayou, (2015). *La sociologie de l'éducation*. Que sais-je ? 2270. Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Reboul, A. (1992). Le paradoxe du mensonge dans la théorie des actes de langage. *Cahiers de linguistique française*, 13, p.125-147.
- Reboul A. & Moeschler J. (1998), *Pragmatique du discours*. Paris : Armand-Colin.
- Rey, V. & Beaudet, C. (2011). Rapport de stagiaires en formation de lettres aux textes virtuels : vers une nouvelle écriture professionnelle. *Revue LIDIL de Linguistique et didactique des langues* 43, p. 103-116.
- Rey, V., Deveze, J.-L., Pereira, M.-E., Riera, N. & Romain, C. (2018). *Rituels en langue orale. Cycles 1, 2 et 3. Fonction patrimoniale du langage*. Paris : Retz.
- Rey, V. & Romain, C. (2018). Les pratiques langagières au cœur de la relation de soin. In K. Ploog, S. Mariani-Rousset et S. Equoy Hutin (Dir.), *Emmêler et démmêler la parole. Approche pluridisciplinaire de la relation de soin* (pp. 169-185). Besançon : Presse Universitaires de Franche-Comté.
- 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*, 17, p. 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. In X. Gradoux, T. Jeanneret & A.-C. Zeiter (Dir.), *Bulletin suisse de linguistique appliquée, numéro spécial*, p. 151-169.
- Rey, V., Romain, C. & Jallet, M. (2016). La fonction patrimoniale du langage : un moyen d'entraînement de la langue orale à l'école. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 141, p. 251-258.
- Vinatier, I. & Rinaudo, J.-L. (2015). Rencontres entre chercheurs et praticiens quels enjeux?

*Carrefours de l'éducation*, 39, p. 9-18.

- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémi-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.
- Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*. Paris : InterEditions.
- Rogers, C. & Kinget, G.M. (1966). *Psychothérapie et relations humaines*. Louvain : Publications Universitaires.
- Romain, C. (2015). Interactions langagières entre enseignant et élèves au collège (milieu facile vs milieu difficile) : vers un contenu différencié en fonction de l'appartenance socioculturelle des élèves ou en fonction du « registre discursif » des enseignant.e.s ? In N. Auger & C. Romain (Dir.), *Violence verbale et école* (pp. 49-82). Paris : L'Harmattan.
- Romain C. (2010). Interactions multimodales et gestion discursive en milieu socioculturel dit défavorisé : Que faire de la violence chez un enfant scolarisé de 4 ans ? In C. Vargas, J.-L. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique & R. Vion (Eds.), *Langues et Sociétés : approches sociolinguistiques et didactiques* (pp. 261-278). Paris : L'Harmattan.
- Romain, C. (2008). Description de la violence verbale en situation difficile d'enseignement. In Moïse, C., Auger, N., Fracchiolla, B., Schultz-Romain, C. (Eds.), *Des perspectives historiques aux expériences éducatives*, Tome 2, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, 97-120.
- Romain, C., Azaoui, B. & Rey, V. (2018). Interface entre le verbal et le non verbal : Comprendre le mécanisme de la violence verbale en classe. In F. Neveu, B. Harmegnies, L. Hriba & S. Prévost (Eds.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2018*. Université de Mons, Belgique : *SHS Web of Conferences* 46, 01003 (2018) <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184601003>
- Romain, C. & Fracchiolla, B. (2016). Violence verbale et communication numérique écrite : la communication désincarnée en question. *Cahiers de praxématique*, 66 mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 05 janvier 2017. URL : <http://praxematique.revues.org/4263>
- Romain, C. & Fracchiolla, B. (2015). Violence verbale et communication électronique : du mal lu au malentendu. In U. Tuomarla, J. Härmä, L. Tiittula, A. Sairio, M. Paloheimo & J. Isosävi (Eds.), *Miscommunication and Verbal Violence / Du malentendu à la violence verbale / Misskommunikation und verbale Gewalt. Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, TOME XCIII*. Société Néophilologique. Publication en ligne <http://blogs.helsinki.fi/dialog3/files/2015/07/Romain-Fracchiolla.pdf>
- Romain, C. & Lorenzi, N. (2015). Des normes interactionnelles aux pratiques linguistiques relationnelles pour mieux comprendre l'interaction conflictuelle en classe. In J. Miecznikowski, M. Casoni, S. Christopher, A. Kamber, E.M. Pandolfi & A. Rocci (Eds.), *Normes langagières en contexte. Actes du colloque VALS-ASLA 2014 (Lugano, 12-14 février 2014)*. *Bulletin Vals-Asla, Bulletin suisse de linguistique appliquée, Numéro spécial, t. 2*, p.287-301. [http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin\\_val\\_s\\_asla\\_2015\\_special\\_2.pdf](http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_val_s_asla_2015_special_2.pdf)
- Romain, C. & Lorenzi, N. (2013). Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe

- de la maternelle au collège. In B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain & N. Auger (Dir.), *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives* (pp. 141-164). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Romain, C., Pereira, M.-E. & Rey, V. (2015a). Enjeux de politesse interactionnelle et de coopération dans des écrits fonctionnels ou des écrits professionnels : étude de cas. In C. Beaudet & V. Rey (Dir.), *Ecritures expertes en questions* (pp. 73-86). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- Romain, C., Pereira, M.E. & Rey, V. (2015b). Ecriture professionnelle et contexte de tension : la répétition, un outil d'orientation co-énonciatif du lecteur. *Le discours et la langue, Revue de linguistique française et d'analyse du discours*, 7-2, p. 79-96.
- Romain, C. & Rey, V. (2017a). Les normes linguistiques de la gestion de la tension chez l'enseignant dans l'espace de la classe en école primaire. In L. Gaudin-Bordes et M. Monte (Eds.), *Normes textuelles et discursives : émergence, variations et conflits, Annales littéraires de l'université de Franche-Comté*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Romain, C. & Rey, V. (2017b). 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 psychosociaux* (pp. 367-392). Cluj-Napoca : Presse Universitaire de l'Université Babeş-Bolyai.
- Romain, C & Rey, V. (2016a). Stratégies d'affirmation et gestion (co)-énonciative de la tension verbale dans l'interaction didactique. *Testi e linguaggi, Rivista di studi letterari, linguistici e filologici dell'Università di Salerno*, 10, p.139-158.
- Romain, C. & Rey, V. (2016b). Enjeux sémantiques des actes de langage menaçants en classe : de la menace argumentative positive à la menace polémique négative. In O. Galatanu, A.-M. Cozma & A. 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 F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer & S. 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 [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) p. 2165-2178
- Romain, C., Rey, V. & Lex, M. (2018). Le geste professionnel langagier de l'enseignant à l'école primaire : autorité, montée en tension et échange interrogation-réponse-évaluation. In F. Neveu, B. Harmegnies, L. Hriba & S. Prévost (Eds.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2018*. Université de Mons, Belgique : SHS Web of Conferences 46, 01004 (2018) <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184601004>
- Romain, C., Rey, V. & Pereira, M.-E. (2016a). The Issue of Professional Writing in the 21st Century : Multidisciplinary Tools for High-Level Writing. In S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquillo Larruly, P. Rogers & D. Russels (Eds.), *Research on writing : Multiples Perspectives* (pp.437-453). Fort Collins, Colorado, et Metz : The WAC Clearinghouse et Centre de Recherche sur les Médiations.
- Romain, C., Rey, V. & Pereira, M.-E. (2016b). L'enjeu de la rédaction professionnelle au XXIème siècle. In S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquillo-Llaruy, P. Rogers & D. Russel, *Recherches en écriture : regards*

*pluriels. Recherches Textuelles 13* (pp. 497-515). Université de Lorraine : Centre de Recherche sur les Médiations.

- Romain, C., Rey, V. & Pereira, M.-E. (2016c). La fonction pragmatique de la ponctuation dans la rédaction professionnelle : une étude de cas. *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*, SHS Web of Conferences 27, 02015  
<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162702015>
- Rosenberg, M. (2015). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Paris : Edition La Découverte.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne Francfort s/Main : Peter Lang.
- Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G., 1974, A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language* 50(4). 696-735.
- Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée comme milieu de travail sur l'activité enseignante. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 161-173). Paris : L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. & Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire. Le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), p. 297-316.
- Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Schütz, A. (1998). Choisir parmi les projets d'action. In *Eléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression*. Paris : Editions de Minuit.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Seltzer, L. J., Prosoki A. R., Ziegler, T. E. & Pollak, S. D. (2012). Instant messages vs. Speech : hormones and why we still need to hear each other. *Evolution and Human Behavior*, 33(12), p. 42-45.
- Sensevy, G. & al. (2013). Les lieux d'éducation associés à l'IFé (LéA) : quelles recherches à y développer ? *Bulletin de la recherche l'IFé*, 17, p. 1-2.
- Servais, C. & Servais, V. (2009). Le malentendu comme structure de la communication. *Questions de communication*, 15, p. 21-49.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities. Constructing Life through Language*. Londres : Sage Publications.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), p. 4-14.

- Siemieniuch, C. & Sinclair, M. (1994). Concurrent engineering : People, organisations and technology or CSCW in manufacturing. In P. Lloyd (Ed.), *Groupware in the 21st century*. London : Adamantine Press.
- Sinclair, A. & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*. Oxford : Oxford University Press.
- Soubrié, T. (2007). *Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires*. In M.N. Lamy, F. Mangenot & E. Nissen (Dir.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Editions de Minuit.
- Sprenger-Charolles, L. (1983). Analyse d'un dialogue didactique : l'explication du texte. *Pratiques*, 40.
- Sproull, L. & Kiesler, S. (1986). Reducing social context cues : Electronic mail in organizational Communication. *Management Science*, (32)11, p. 1492-1512.
- Steiner, P. (2000). *La sociologie de Durkheim*. Paris : La découverte.
- Stern, D. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York : W. W. Norton.
- Surian L., S. Baron-Cohen & H. Van Der Lely. (1996). Are children with autism deaf so Gricean maxims ? *Cognitive Neuropsychology*, 1(1), p. 55-71.
- Tan, B., Weil, K. K. & Watson, R. T. (1999). « The Equalizing Impact of a Group Support System on Status Differentials », *ACM Transactions on Information Systems*, 17(1), p. 77-100.
- Tartar-Goddet, E. (2006). *Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire*. Paris : Retz.
- Temperman, G., DeLièvre, B. & Depover, C. (2009). Analyse de l'usage de modalités de communication médiatisée lors d'un débat d'opinion mené à distance. In M. Sidir (Dir.), *La Communication éducative et les TIC*. 978-2-7462-1847-5. <halshs-01079384>
- Tomasello, M. (2004). Les aspects pragmatiques de la communication chez les primates. *Psychologie Française*, 49, p. 209-218.
- Tomasello, M. (2000a). Do young children have adult syntactic competence ? *Cognition*, 74, p. 209-253.
- Tomasello, M. (2000b). The social pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*, 10(4), p. 401-413.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 1, p. 69-88.
- Tomasello, M. & Camaioni, L. (1997). A comparison of the gestual communication of apes and human infants. *Human Development*, 40, p. 7-24.
- Tomasello, M. & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child development*, 57, p. 1454-1463.
- Tomasello, M., Mannle, S. & Kruger, A. C. (1986). Linguistic environment of one to two year old

- twins. *Developmental Psychology*, 22, p. 169-176.
- Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, p. 197-212.
- Traverso, V. (2009). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Traverso, V. (2005). Malentendus, quiétude et inquiétude interprétatives dans la conversation familiale. In M. Laforest (Ed.), *Le malentendu: dire, mésentendre, mésinterpréter* (pp. 95-118). Québec : Nota Bene.
- Trognon, A. (1988). Ambiguïté et négociation des mondes dans l'interlocution. In C. Fuchs (Ed.), *L'ambiguïté et la paraphrase. Opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements informatisés* (pp. 165–172). Caen : Centre de publications de l'Université de Caen.
- Tronto, J. (2009). *Un Monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : Éditions La Découverte.
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind*. Oxford : Oxford University Press.
- Vandenplas-Holper, C. (1995). Les contes classiques, supports pour l'éducation socio-émotionnelle de l'enfant : au-delà de Bettelheim. In Y. Prêteur & M. De Léonardis (Eds.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales* (pp. 127-150). Bruxelles : De Boeck.
- Vasquez-Bronfman, A. & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vinatier, I. (2007). *Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres formateurs : la conceptualisation de l'activité de conseil*. Actes du Congrès Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Strasbourg, France.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vincent, D., Laforest, M. & Turbide, O. (2005). Pour un modèle fonctionnel d'analyse du discours d'opposition : ma trash radio. In C. Moïse, N. Auger, B. Fracchiolla & C. Schultz-Romain (Eds.), *Espaces politiques et médiatiques, Tome 1* (pp. 81-108). Paris : L'Harmattan.
- Vion, R. (1999) Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. *Langage et société*, 87, p. 95-114.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor*, 4, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 05 janvier 2017. URL : <http://cediscor.revues.org/349>
- Vion R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Walker, H. M. & Walker, J. E. (1994). *L'indiscipline en classe*. (Trad. par É. Royer). Lévis, Corporation École et comportement.
- Wamenka, N. (1992). Récits épiques des Lega du Zaïre. Tome I et Tome II. *Tervuren : Annales Sciences Humaines*, 135.
- Watts, R.J. (2003). *Politeness*. Cambridge University Press : Cambridge.

- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D. (1972), *Une logique de la communication*, trad. fr. de *Pragmatics of Human communication: a Study of interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*, éd. or. 1967. Paris : Seuil.
- Weller, M. (2002). *Delivering Learning on the Net*. London: Routledge Falmer.
- Wilhelm, K. (2009). La molécule du bonheur. *Cerveau et Psycho*, 36, p. 66-70.
- Woods, P. (1990). *L'Ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Wulf, C. (2005). Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*, 43, p. 9-20.
- Yates, S. Y. (1996). Oral and Written Linguistic Aspects of Computer Conferencing : A Corpus Based Study. In S. C. Herring (Ed.), *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives* (pp. 29-46). Amsterdam et Philadelphia : John Benjamins.
- Yvon, F. & Durand, M. (2011). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Yvon, F. & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), p. 51-80.
- Ziegler, J. C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F. X. & Lorenzi, C. (2005). Deficits in speech perception predict language learning impairment. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 102, p. 14110-14115.
- Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction : Theory of mind and the novel*. Ohio State : University Press.

## ANNEXE : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

### Conventions de transcription 1

/	rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause
\	interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur
+, ++, +++	pause très brève, brève, moyenne
VOILA, d'Accord	accentuation d'un mot, d'une syllabe
Oui: non:: bon::	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède le nombre de : est proportionnel à l'allongement
↓	intonation descendante avec changement de registre
↑	intonation montante avec changement de registre
A : <u>d'accord</u> B : <u>mais</u>	chevauchement de parole
()	phonème non articulé/prononcé
<... ?>	séquence inaudible
XX	mot(s) inaudible(s)
E	intervention d'un élève
Ex	un élève qui intervient verbalement plusieurs fois lors d'un cours est reconnaissable par le numéro qui lui est affecté
P	intervention du professeur
<> ou ()	commentaires du transcripteur
[...]	interventions supprimées

## Conventions de transcription 2

/	intonation montante
◦	prononciation d'un schwa
+ >	auto-interruption (faux départ)
< +	hétéro-interruption
< >	délimitation des phénomènes
(2.5)	pause en seconde
+	micro pause
-	troncation (ratage)
(( ))	phénomènes non transcrits, non verbal, contextualisation en italiques