



**HAL**  
open science

# Des normes interactionnelles aux pratiques linguistiques relationnelles pour mieux comprendre l'interaction conflictuelle en classe

Christina Romain, Nolwenn Lorenzi

## ► To cite this version:

Christina Romain, Nolwenn Lorenzi. Des normes interactionnelles aux pratiques linguistiques relationnelles pour mieux comprendre l'interaction conflictuelle en classe. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, 2015, Vol. T.2 Numéro Spécial, pp.287-301. hal-01485307v2

**HAL Id: hal-01485307**

**<https://hal.science/hal-01485307v2>**

Submitted on 24 Aug 2018

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

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

## **Des normes interactionnelles aux pratiques linguistiques relationnelles pour mieux comprendre l'interaction conflictuelle en classe**

**Christina ROMAIN**

Aix-Marseille Université - E.S.P.E. Aix-Marseille

Laboratoire Parole et Langage C.N.R.S. UMR 7309

2 avenue Jules Isaac, 13626 Aix-en-Provence Cedex 1, France christina.romain@univ-amu.fr

**Nolwenn LORENZI**

Université Stendhal – Grenoble 3

EA 609 LIDILEM,

38040 Grenoble Cedex 9, France lorenzi.nolwenn@gmail.com

**Référence** : Romain, C. et Lorenzi, N. (2015). Des normes interactionnelles aux pratiques linguistiques relationnelles pour mieux comprendre l'interaction conflictuelle en classe. In Johanna MIECZNIKOWSKI, Matteo CASONI, Sabine CHRISTOPHER, Alain KAMBER, Elena Maria PANDOLFI et Andrea ROCCI (Eds) (2015). *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*. Neuchâtel: Centre de linguistique appliquée, p.287-301 [http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin\\_vals\\_asla\\_2015\\_special\\_2.pdf](http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2015_special_2.pdf)

On the basis of a video corpus of verbal interactions between teacher and students in a classroom (students aged from 13 to 16 years), we propose to study rises in verbal tension. The description of situations of increased tension leads us to question interactional norms. We will deal with the following questions: how do interactional norms structure the teacher's language? Are these norms present and shared in the pupils' language? How can they increase or reduce conflicts? Can interactional norms become a tool to forestall or negotiate the rise in verbal tension?

**Keywords:** rises in verbal tension, language norms, politeness, relation tools, verbal interactions, classroom.

### **1. Introduction**

L'analyse proposée porte sur le phénomène de montée en tension dans l'interaction didactique que nous allons interroger au regard des normes interactionnelles convoquées et des procédés linguistiques qui leur sont cooccurrents. Notre étude se focalise sur la production verbale des interlocuteurs. Le but est de mieux comprendre ce qui est mis en œuvre lors d'une gestion (non) négociée du conflit en interrogeant le contrat de communication: ce contrat est-il commun à tous les enseignants ou bien y a-t-il des appropriations différenciées? Comment se manifestent-elles? Les enseignants y font-ils référence explicitement? Avec quels procédés linguistiques à visée de relation s'articulent-elles? Notre hypothèse est que le non partage et la non explicitation de ces normes interactionnelles conduit à une aggravation de la situation conflictuelle. Notre étude vise donc à questionner le devenir de l'interaction conflictuelle au regard de normes interactionnelles selon qu'elles soient ou non partagées par les interlocuteurs.

## 2. Cadre théorique

Notre cadre théorique convoque les travaux conduits en analyse de discours (Kerbrat-Orecchioni 1992, 1996, 2005), avec attention particulière à ceux portant sur la politesse linguistique (Lakoff 1972, 1973; Brown & Levinson 1978, 1987; Leech 1983; Kerbrat-Orecchioni 1992, 1996) et sur la modélisation de la montée en tension conflictuelle selon qu'elle soit fulgurante, polémique ou détournée (Auger, Fracchiolla, Moïse & Romain 2008; Moïse 2007; Fracchiolla, Moïse, Romain & Auger 2013). Dans le cadre particulier des interactions pédaogo-didactiques, Rey *et al.* (2013) ont spécifiquement distingué quatre formes différentes de montée en tension: la tension fulgurante (menaces explicites), la tension polémique à charge (menaces explicites argumentées), la tension détournée (menaces implicites) et la tension argumentée (menaces argumentées à visée de négociation). Ces différentes formes peuvent se combiner entre elles. Dans ce prolongement et lors de nos précédents travaux (Romain & Lorenzi 2013), nous avons établi une distinction entre deux types de taxèmes (indicateurs de relation référant aux relationèmes décrits par Kerbrat-Orecchioni 1992, 2005) visant la satisfaction du contrat de communication de la classe: les taxèmes à valeur de position, qui renforcent la dissymétrie du contrat de communication en classe, tels que le recours au "je" vs "vous" ou à l'impératif noyau d'actes de langage tels que la menace, l'ordre ou la sanction (autoritarisme au service du point de vue exclusif de l'enseignant); et les taxèmes à valeur de relation, qui reposent certes sur un positionnement complémentaire des interlocuteurs mais aussi sur la coopération interactionnelle orientée vers un objet explicite commun, et qui sont réalisés par exemple grâce au recours à un registre discursif argumentatif ou encore explicatif (autorité posant un cadre relationnel à visée de négociation). Principalement, les taxèmes de position se retrouvent dans les tensions fulgurante, détournée et polémique à charge, tandis que les taxèmes de relation se retrouvent dans la tension argumentée. Les premiers vont de pair avec la sur-énonciation, qui consiste pour un locuteur à exclure de son discours tout point de vue opposé au sien, et les seconds avec la coénonciation, qui consiste à articuler un ou des points de vue divergents avec son propre point de vue (sur ces notions voir les travaux de Rabatel 2005, 2012).

Dans le cadre de la présente étude, nous souhaitons renforcer cette modélisation, en questionnant les liens entre la forme de la montée en tension, les taxèmes de relation et les taxèmes de position, les normes interactionnelles (référant au contrat de communication de la classe tel qu'il est validé linguistiquement par l'enseignant, notamment aux règles de fonctionnement interactionnel de la classe) et leur(s) signification(s). Par normes interactionnelles, nous entendons ici le cadre interactionnel vers lequel s'orientent les participants à travers leur recours à des procédés linguistiques relationnels (par exemple des marqueurs de (im)politesse linguistique) mais aussi par les genres discursifs (par exemple l'argumentation vs la polémique à charge) et le déroulement de l'interaction verbale (par exemple la rupture interactionnelle entraînant une négociation co-énoncée). Par leur impact relationnel, nous entendons donc l'impact de ces normes sur la relation entre les locuteurs et le devenir de la montée en tension.

Les notions de contrat de communication, d'autorité et d'autoritarisme sont également convoquées. Le contrat de communication en classe est décrit par Charaudeau (1993) comme étant spécifique à l'interaction pédaogo-didactique et comme reposant sur les identités et positionnements présents dans la classe en termes de rôles et d'intérêts. Pris dans une relation contractuelle pré-existante à l'interaction, les interlocuteurs obéissent à des jeux de rôles spécifiques. L'enseignant est détenteur de l'autorité et du savoir, alors que les élèves sont dans la position d'exécutants susceptibles de soumission à l'autorité du premier, et ce en situation d'acquisition de savoirs et de compétences. En cas de refus d'obtempérer, les élèves s'exposent à une potentielle sanction. De fait, dans ce contexte, toute contestation est interprétable comme

une volonté de renverser les places et l'ordre pré-établis et entraîne généralement une intervention langagière régulatrice de la part de l'enseignant, qui impacte en retour la relation interpersonnelle à travers des pratiques relationnelles spécifiques.

Quant à la distinction entre autorité et autoritarisme, nous empruntons la définition de Robbes (2006) qui distingue l'autorité éducative et l'autorité autoritariste. Selon cet auteur, l'autorité éducative décrit

une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. Cette reconnaissance constitue l'élément clé du processus de légitimation de l'autorité éducative, car elle ouvre au consentement

tandis que l'autorité autoritariste décrit

la relation où le détenteur d'une fonction statutaire exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission.

Nous nous appuyons également sur les notions de potestas et d'auctoritas qui présentent deux formes d'autorité: l'une est basée sur le statut social, institutionnel, tandis que l'autre révèle une certaine influence qui n'a pas recours à la menace ou à la contrainte. Le professeur est investi d'une autorité par l'institution, une autorité qui, si elle est renforcée par divers procédés tels que la menace, bascule dans le répressif et l'autoritarisme (Lorenzi à paraître). De même, toute autorité peut se voir refusée, qui plus est, dans une relation dissymétrique où les places peuvent être bousculées.

### **3. Problématique**

Nous nous proposons d'analyser le phénomène de montée en tension verbale dans le cadre d'interactions entre enseignants et élèves d'une classe de 4ème d'un collège français inscrit en Réseau Ambition Réussite. Nous avons suivi ces élèves et leurs enseignants au cours d'une année scolaire complète (corpus Lorenzi 2010-2011), classe que nous avons donc filmée dans des cours différents. Le corpus ici présenté est ainsi constitué par d'extraits d'enregistrements vidéo, extraits qui ont donné lieu à une transcription des montées en tension (cf. convention de transcription en annexe).

L'analyse de ce corpus vise à étudier les normes interactionnelles et leurs enjeux relationnels en contexte de conflit, notamment eu égard aux points de cristallisation de la montée en tension. Par point de cristallisation de la tension nous entendons un moment de (potentielle) rupture interactionnelle dans le sens d'un moment où un différent apparaît en langue dans l'intervention de l'un des interlocuteurs. Un même échange peut contenir plusieurs nœuds de tension (cf. exemple 1: nœud 1 "j(e) t'ai dit tout à l'heure règle et marge + rien n'a changé depuis tout à l'heure"; nœud 2 "tu cesses de parler sur ce ton"). Seront questionnés les concepts de normes interactionnelles et des valeurs et actes ou comportements qui leur sont associés afin d'éclairer le fonctionnement interactionnel global de la gestion de situations conflictuelles en classe.

Nous inscrivons notre recherche dans le prolongement des travaux de Fracchiolla et al. (2013), qui consistent à analyser et à décrire la violence verbale, ainsi que des travaux de Rey et al. (2013) et Romain et Rey (2014), qui consistent à décrire les différentes formes de la montée en tension verbale entre enseignant et élèves. Ces travaux permettent de proposer une modalisation de la violence verbale pour l'interaction pédao-didactique. L'originalité de notre recherche consiste dans l'analyse de la mécanique discursive de cette modalisation. Plus précisément, nous questionnons les montées en tension verbales au regard des normes interactionnelles convoquées par les enseignants et des procédés linguistiques qui leur sont co-occurents et notamment au regard de l'efficacité des arguments et explications à visée de négociation

(réparation d'un moment de rupture interactionnelle) (Plantin 1990). Selon nous, les procédés discursifs constitutifs des normes interactionnelles donnent à voir un contrat de communication spécifique. Lorsque ces procédés sont partagés par les interlocuteurs, nous supposons que la négociation se réalisera dans le sens d'un rapprochement interactif et relationnel (la verbalisation (explicitation) des normes interactionnelles pouvant aider à réduire et à résoudre les montées en tension et leurs nœuds de cristallisation). Au contraire, si ces procédés ne sont pas partagés, la rupture interactionnelle conduira à un éloignement interactif et relationnel des locuteurs (l'absence de co-énonciation (la non explicitation) pouvant conduire à des conflits interactionnels répétés et non résolus autrement que par un registre polémique à charge).

A ce stade, nous formulons l'hypothèse que les normes interactionnelles qui relèvent à titre principal de l'autorité autoritariste convoquent de fait des valeurs relationnelles sur-énonciatives et imposent le versant dominant au versant dominé de l'interaction dissymétrique à travers une gestion agonale, non négociée de la montée en tension. Ces normes conduiraient à une exacerbation du conflit ou à une résolution sans procédés de négociation. Par contre, nous pensons que la convocation de normes interactionnelles à valeur d'autorité éducative aurait pour résultat un impact globalement positif pour l'interaction puisque la potentielle rupture serait négociée grâce au recours à des normes relationnelles reposant sur la co-énonciation des points de vue des interlocuteurs et sur une gestion coopérative de la montée en tension. Ces normes conduiraient à une résolution coopérative du conflit.

Nous émettons donc l'hypothèse que des normes interactionnelles divergentes co-existent en classe et que le non partage et la non explicitation des règles du contrat de communication (et plus largement du fonctionnement de la classe) conduit très souvent à des mésententes voire des malentendus et à des montées en tension violentes. Ainsi, nous posons l'hypothèse que a) il existe des normes interactionnelles divergentes du fait de leur structuration et de leur réalisation récurrente et congruente, que b) le discours normatif qui s'insère dans l'interaction va rendre explicite l'orientation des interlocuteurs vers les normes interactionnelles d'appartenance (comportements observables, actes), et que c) si ces normes sont divergentes, la rupture interactionnelle orientera négativement le devenir de la relation.

## 4. Analyse

### 4.1 Normes interactionnelles différenciées: conflit relationnel

#### (1) Classe de 4ème, collègue RAR, cours de mathématiques

P: allez faites vos exercices j(e) t'ai dit tout à l'heure règle et marge+ rien n'a changé depuis tout à l'heure < +

E: MAIS JE (NE) PEUX PAS+ <j(e) vais la mettre où la marge°/> ((Hasna désigne son cahier.))

P: tu cesses de parler sur ce ton

E: mais juste j(e) vais la mettre où la marge/ j(e) vais faire une marge <comme ça/> ((Hasna mime un petit écart avec ses doigts.)) P:

cesse de répondre+ tu fais une marge comme ça ((l'enseignante pointe du doigt la localisation de la marge attendue sur la feuille de l'élève.))

E: bah quand j(e) changerai de page j(e) la ferai P: continue+ (il) y en aura à dire

E: j(e) (n') ai pas + > (il n') y a pas <de PLACE°>

P: TU TE TAIS

E: mais j(e) vais la sortir où là la marge/

P: MAIS QU'EST-CE QU'IL FAUT FAIRE POUR LA FAIRE TAIRE/ E:

<j'en ai marre> ((Hasna parle très bas.))

Dans cet exemple, on assiste à une interaction conflictuelle entre l'enseignante de mathématiques et un élève. On peut parler ici de malentendu de positionnement entre une enseignante autoritariste (formulation d'ordre, de reproche et de menace) et un élève qui tente

d'expliquer pourquoi elle ne parvient pas à exécuter la demande qui lui a été faite. On observe une forme de dialogue de sourds que nous pouvons décrire, à la suite de Bremer (1997), comme correspondant à "un point de cristallisation déterminant une issue non consensuelle au conflit" (Lorenzi & Romain à paraître). A ce stade, on observe une divergence quant aux normes interactionnelles de référence. L'enseignante a recours à un contrat de communication autoritariste, où l'enseignant dirige unilatéralement l'échange en imposant son point de vue et en ne ménageant pas la face de son interlocutrice. L'élève utilise, quant à elle, un contrat de communication reposant sur la coopération linguistique, recherchant globalement la rencontre de points de vue divergents. Le registre discursif de l'enseignante de mathématiques atteste d'une attitude interactionnelle agonale en ce qu'elle convoque des procédés de résolution non coopérative du conflit. Il y a absence de co-énonciation: la relation interactionnelle, nettement conflictuelle, repose sur une injonction et une menace de sanction (l'énoncé "Tu cesses de parler sur ce ton" propose une menace implicite relevant de la domination et de la prise de pouvoir sur autrui/l'élève) et sur le refus de prendre en compte le positionnement de l'élève autrement que dans une position de soumission à l'autorité autoritariste, refus allant jusqu'à l'iloïement (l'énoncé "qu'est-ce qu'il faut faire pour la faire taire" introduit un dénigrement du tiers absent alors qu'il est bien présent, une humiliation et une domination de l'élève par l'enseignante). Le rythme et le débit sont rapides et la hauteur de la voix de l'enseignante est très élevée: elle parvient aisément à imposer son discours et à s'imposer dans l'interaction.

Par ailleurs, les images vidéo montrent que l'enseignante se déplace beaucoup dans la classe et passe régulièrement entre les rangs, ce qui lui permet de se focaliser sur le comportement verbal et mimo-gestuel des élèves, qu'elle ne cesse de reprendre. Ses gestes sont rapides et elle ne tourne que très rarement le dos à ses élèves. Le registre employé est courant, voire familier. On constate également la production d'actes de langage essentiellement directifs, à visée disciplinaire, sans argumentation ni possibilité de négociation ("tu cesses de parler sur ce ton"; "cesse de répondre"; "tu fais une marge comme ça"). L'enseignante garde le contrôle de la classe notamment en restant maître des introductions et des clôtures de chaque échange. Elle sélectionne les élèves qui interviennent et n'accepte pas qu'on lui coupe la parole. En outre, elle exclut toute forme d'intervention demandée par les élèves même s'ils manifestent une incompréhension. En refusant la parole aux élèves et en instaurant une distance accentuée, l'enseignante sort du contrat de communication classique de classe (cf.

Charaudeau 1993), principalement en ne traitant pas la difficulté que semble rencontrer l'élève.

On observe une montée en tension des interventions de l'enseignante allant et venant de la tension fulgurante "tu cesses de parler sur ce ton"; "cesse de répondre"; "tu fais une marge comme ça"; "tu te tais" à la tension polémique à charge "rien à changé depuis tout à l'heure" en passant par la tension détournée "continue i(l) y en aura à dire"; "mais qu'est-ce qu'il faut faire pour la faire taire". Du côté de l'élève, par contre, on observe une tension à visée argumentative "j(e) vais la mettre où la marge"; "j(e) vais faire une marge comme ça"; "bah quand j(e) changerai de page j(e) la ferai"; "j(e n') ai pas (il n') y a pas de place"; "mais je vais la sortir où la marge": elle affirme l'impossibilité de tracer la marge à quatre reprises et elle demande par là, implicitement, à l'enseignante de vérifier ses dires et de se faire une idée objective, tandis que l'enseignante se focalise sur le ton de l'élève et sur la consigne à satisfaire sans se décentrer (elle répète et reformule à plusieurs reprises la consigne initiale qui était de tracer une marge à droite de la feuille utilisée par les élèves: "je t'ai dit tout à l'heure règle et marge", "tu fais une marge comme ça ((l'enseignante pointe du doigt le côté droit de la feuille de l'élève))). Dans les deux cas, enseignante et élève ne convoquent donc pas ou très peu de procédés de politesse et ne cherchent pas à tisser du lien entre elles à travers leurs énoncés: chaque énoncé met en avant une position sans (essayer de) prendre en compte la position de l'autre ni le contexte dans lequel l'échange a lieu; on note ainsi des taxèmes essentiellement de position.

Cet extrait illustre un dialogue tronqué dans lequel les protagonistes n'échangent pas sur la même règle du contrat de communication. Les points de cristallisation différenciés (la consigne reprochée à l'enseignante vs le ton d'adresse reproché à l'élève) conduisent à des réactions en chaîne et à une montée en tension. Cet échange montre donc clairement une opposition des points de vue de chacun. De fait, cette forme de malentendu interactionnel cristallise la rupture en ce qu'il la provoque et l'exacerbe. On observe ici une sur-énonciation de l'enseignante qui s'oppose à une demande relevant davantage de la co-énonciation de la part de l'élève. Ses injonctions ne sont pas ou peu négociées et le contrat de communication repose alors pleinement sur une relation dissymétrique dont l'enseignante se rend dominatrice. Si l'enseignante recherche la réalisation d'un contrat de communication dissymétrique répondant à ses attentes (exécution d'une consigne, ton soumis de l'élève, non discussion des consignes, etc.), l'élève, sans le réfuter, en attend une application relationnelle spécifique laissant place à la co-énonciation, ou à tout le moins à l'écoute du point de vue de l'autre. Sa réclamation s'inscrit au sein d'un contrat de communication qu'elle souhaite être à visée de coopération et de co-énonciation, de conciliation, orientée vers un but commun (transmettre un savoir et des règles argumentés et cohérents...). L'élève semble davantage rechercher des injonctions négociées, argumentées, ne reposant pas exclusivement sur un point de vue sur-énoncé mais davantage sur un point de vue de conciliation.

L'enseignante se focalise sur la forme de l'intervention de l'élève (elle ne traite pas le fond) constitutive pour elle d'insolence. L'élève, au contraire, se focalise sur le fond de son intervention au regard de la demande de l'enseignante de tracer une marge. Elle ne traite pas la forme de sa réponse et, notamment, ne cherche pas à la formuler de sorte qu'elle soit davantage respectueuse de la demande initiale de l'enseignante. Pour l'enseignante, l'élève ne doit pas lui parler sur "ce ton" et pour l'élève la demande de l'enseignante est irréalizable. Elles argumentent chacune à partir de son point de vue et ne parviennent donc pas à s'entendre l'une l'autre (ce qui serait possible, en revanche, si l'enseignante traitait séparément le fond et la forme et l'élève soignait la forme de sa demande). Chacune des deux interlocutrices recourt à une règle différente du contrat de communication et ne ménage pas suffisamment les faces. Leur représentation respective des normes interactionnelles conduit à un conflit entre ces normes qui exclue toute résolution pacifiée et qui, au contraire, favorise le recours à l'autorité autoritariste du côté de l'enseignante. La co-énonciation par le recours à la signification (Rey et Romain 2013), c'est-à-dire la mise en contexte et la verbalisation des normes différenciées n'est pas présente ici.

Cet exemple illustre donc comment des normes interactionnelles différenciées peuvent conduire à des pratiques discursives différentes et mettre en lumière des représentations antinomiques. Ces procédés discursifs rentrent en conflit et exacerbent alors la montée en tension qui ne bénéficie pas d'une résolution co-énoncée et moins encore d'une négociation interactionnelle. On peut alors envisager que le conflit s'éteigne par autoritarisme car l'enseignante parvient à faire taire l'élève (qui va continuer à travailler en silence et ne contestera plus la consigne).

#### ***4.2 Normes interactionnelles coopératives: négociation relationnelle (résolution positive du conflit)***

##### **(2) Classe de 4ème, collègue RAR, cours d'histoire-géographie**

P: Islem/ non tu vas à ta place tu jett(e)ras tes papiers à la fin d(e) l'heure

E: c'est pour jeter mes papiers+ j'ai trop d(e) papiers

P: tu lE:: + > tu les mets au bout d(e) ta table

E: ça débordait madame

P: tu iras à la fin d(e) l'heure comme les autres+ allez

E: ALLEZ J(E) SUIS DEBOUT LÀ

((Islem fait un geste du bras vers le bas pour montrer son mécontentement mais retourne tout de même à sa place et ne demandera plus à aller jeter ses papiers. L'enseignante poursuit la séance de classe))

Cet échange intervient entre une enseignante d'histoire-géographie et une élève de sa classe. L'échange renferme un élément de rupture potentielle de l'interaction: un point de cristallisation de la tension (un élève se lève alors que le cours a commencé pour aller jeter des papiers à la poubelle, ce qui est interdit par les règles de la classe qui ont été négociées en début d'année par l'enseignante et ses élèves). L'enseignante convoque un contrat de communication à visée coopérative à partir duquel les normes présentes sont déterminantes quant à la poursuite ou à la résolution de la tension.

On observe que deux nœuds de tension se succèdent: l'élève qui transgresse une règle de fonctionnement de la classe puis le même élève qui conteste la décision de l'enseignante de lui interdire cette transgression. Comme nous l'avons déjà analysé ailleurs (voire notamment Romain & Lorenzi 2013), l'enseignante va rester focalisée sur le premier nœud de tension qu'elle va choisir de réguler en employant des procédés de négociation (argumentation et ménagement de la face de l'élève). On observe qu'elle s'appuie systématiquement sur l'interdiction initiale reposant sur des procédés linguistiques évoquant un contrat de communication dissymétrique (commun à celui de l'enseignante de mathématiques). Soulignons ici que l'énoncé "comme les autres", mais aussi les énoncés "tout à l'heure" et "à la fin de l'heure", renvoient à une norme explicite réglant le fonctionnement de la classe, respectée en l'occurrence par les autres élèves. En cela, ces énoncés réfèrent à une norme interactionnelle partagée par l'enseignante et les élèves de sa classe. Dans le même temps, elle convoque, pour gérer la montée en tension, des pratiques relationnelles négociées reposant sur de la coénonciation. Elle va intégrer le point de vue de l'élève (son argumentation) dans ses propres énoncés en le validant systématiquement (elle reconnaît le besoin de jeter les papiers) tout en refusant d'infléchir la règle et en validant le cadre pré-établi. L'élève finit par aller se rasseoir, non sans tenter de renverser les places en recourant à une tonalité haute (ex: "allez j(e) suis debout là" accompagnée d'un geste d'agacement) montrant une autorité refusée, et argumentée, dans un premier temps puis acceptée dans un second temps, puisqu'il retourne à sa place. L'enseignante ne traite pas ce qui aurait pu être relevé et sanctionné comme de *l'insolence* de la part de l'élève (conformément aux propos recueillis auprès de cette dernière).

On observe ici que l'enseignante d'histoire-géographie fait reposer son cadre réglementaire sur des normes interactionnelles issues du contrat de communication de l'interaction pédagogique, mais aussi sur la coopération et la négociation ainsi que sur des taxèmes de relation et des procédés de ménagement des faces en contexte de tension (coopération, verbalisation et prise en compte du point de vue d'autrui, argumentation). De fait, ce fonctionnement conduit à transformer la tension initiale en une tension argumentative visant la résolution du conflit, car elle conduit à mettre en mots le nœud de tension et à articuler les points de vue en confrontation en les comparant entre eux et finalement en validant, sans pour autant discréditer l'autre, celui qui est éloigné de la norme (règle de fonctionnement de la classe) défendue par l'enseignante. Ce cadre repose donc sur une relation d'autorité éducative et non sur une relation d'autorité autoritaire comme celle de l'enseignante de mathématiques qui sur-énonce systématiquement et qui alimente une tension tout à la fois fulgurante, polémique à charge et détournée.

Nous allons maintenant présenter et analyser un troisième exemple complétant notre analyse:

### **(3) Classe de 4ème, collège RAR, cours de français**

P: donc nouvelle idée nouvelle hypothèse+ merci (1) intéressante+ finalement tu penses que Bernard (2) pense que ce (ne) sera pas possible de se marier avec Irène de faire sa vie avec elle+ donc il abandonne < +

HAFID: non j'ai dit c'est Georges qui abandonne



P: <abandon> ((EF écrit au tableau.))  
 BADIA: bon hey monsieur j(e) peux parler/  
 P: abandon+ de+ Georges ou alors Bernard  
 E?: monsieur/  
 BADIA: monsieur/  
 P: qui dit j- + > monsieur j(e) peux parler là/  
 FIONA: c'est Badia  
 P: on lève la main ça suffit là amplement  
 FIONA: bah euh depuis l(e) début j(e) lève la main  
 P: oui mais tu as déjà parlé (il) y en a qui n'ont même pas parlé là <  
 +(l'enseignant interroge alors un nouvel élève et la séance se  
 poursuit sans aucune autre contestation. Les élèves déjà interrogés ne  
 réclamant plus la prise de parole.))

Dans cette séquence, le professeur de français travaille avec ses élèves sur un texte dont ils ne connaissent pas encore l'issue. Les élèves sont appelés à trouver plusieurs hypothèses possibles et plausibles en rapport avec ce qu'ils savent. Tous – ou presque – lèvent la main et souhaitent participer. C'est notamment le cas d'une première élève, Badia, qui, plutôt que d'attendre l'autorisation de son professeur, rompt le contrat de communication (l'enseignant choisit les élèves et le moment de leur prise de parole) en interrompant le professeur de façon potentiellement insolente ("bon hey monsieur j(e) peux parler"). A l'instar de l'enseignante de mathématiques, le professeur de français aurait pu focaliser son attention sur le ton de son élève qui le coupe en pleine explication. Cependant, il va reprendre l'élève en insistant non pas sur sa façon de parler (la forme ou le "ton") mais sur les règles qui régissent les prises de parole en classe: "on lève la main". Il rappelle explicitement une des règles du contrat communicatif connue de tous, à savoir que pour obtenir la parole il faut lever la main. Une seconde élève (Fiona) réplique alors qu'elle n'a pas véritablement enfreint le règlement dans la mesure où elle a levé la main sans réussir à obtenir la parole ("bah euh depuis l(e) début j(e) lève la main"). Le professeur de français reste sur sa position première tout en acceptant de répondre à la contestation de l'élève. Il rappelle à l'élève qu'elle a déjà eu l'occasion de s'exprimer, ce qui n'est pas le cas de tous "oui mais tu as déjà parlé". Il recourt à de l'argumentation coopérative et négociatrice, dans le sens où il valide le point de vue de l'élève et justifie son propre point de vue, qui finalement l'emporte mais sans méconnaître la pertinence de l'intervention de l'élève (Fiona). On remarque l'absence de contestation de la part des élèves qui montre qu'elles partagent les normes interactionnelles convoquées par l'enseignant.

A l'issue de ces deux exemples, on conclut que des normes interactionnelles partagées (à tout le moins reconnues – l'élève du premier exemple ne remet pas en cause l'interdiction de se lever pour jeter un papier mais met en avant le fait d'avoir trop de papiers sur son bureau et les élèves du second exemple ne contestent pas le fait de ne pas prendre la parole lorsqu'on a déjà été interrogé) conduisent à des pratiques discursives coopératives et négociées (on observe, dans ces deux exemples, que tant l'enseignant que les élèves ont recourt à de l'argumentation) et inversement la co-énonciation favorise le partage des normes interactionnelles. Ces normes partagées œuvrent dans le sens d'une congruence relationnelle sur laquelle peuvent s'appuyer les enseignants en contexte de négociation de rupture interactionnelle, permettant d'accéder à une négociation favorable de la montée en tension en recourant notamment à la co-énonciation. La résolution positive finale s'opérant par co-énonciation (autorité se matérialisant par la prise en compte du point de vue divergent et l'apport d'une argumentation) contrairement à l'exemple 1 où la résolution est réalisée par sur-énonciation de l'enseignant (autoritarisme reposant exclusivement sur le point de vue de l'enseignante).

Co-énonciation et normes interactionnelles congruentes vont donc de pair. De même peut-on dire que sur-énonciation et normes interactionnelles différenciées vont de pair. Cette équation s'avère particulièrement intéressante pour l'analyse de la relation interpersonnelle en ce qu'elle

permet de mettre en avant l'importance de l'explicitation des normes interactionnelles en amont aux pratiques discursives en classe. En effet, à l'issue de l'analyse complète de notre corpus, il s'avère que les enseignants qui verbalisent et rappellent régulièrement les normes interactionnelles sont ceux qui négocient de façon explicite les moments de tension. Ainsi, le fait pour l'enseignant d'avoir verbalisé, voir négocié de façon explicite, avec ses élèves le contenu des normes interactionnelles attendues lui permet de pouvoir y faire référence lors de moments de tension et de s'en servir pour réaliser une négociation lors d'un moment de rupture interactionnel.

## 5. Synthèse

Cette analyse a 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 s'articulent donc avec des procédés caractérisant la relation entre enseignant et élève.

Il est intéressant de voir que du côté des élèves les règles du contrat de communication en classe (et plus largement du fonctionnement de la classe à travers les droits et les devoirs des élèves) est intégré à leur propos: la première élève sait qu'elle doit appliquer la consigne mais elle réclame l'attention de son enseignante pour qu'elle puisse comprendre à son tour que la consigne ne peut pas être appliquée dans son propre cas; le second élève connaît lui aussi la règle qui interdit de se lever pendant le cours pour aller jeter des papiers, qu'il ne discute d'ailleurs pas en tant que telle, mais il en réclame une suspension dans son cas précis car il a "trop" de papiers sur son bureau; enfin la troisième élève reconnaît son obligation de lever la main pour obtenir la parole mais explique son impatience.

Les élèves initient des échanges argumentatifs à visée de négociation et les enseignantes recourent alors à des procédés relationnels divergents. La première refuse toute discussion formulée à sa consigne ou à tout le moins toute prise de parole qu'elle juge ne pas être de "bon ton". De fait, elle menace très fortement la face de l'élève, en refusant catégoriquement l'examen du point de vue exprimé par ce dernier, se considérant peut-être elle-même menacée, remise en question dans sa position institutionnelle. Elle utilise alors l'injonction, la menace et la sanction (indices d'autorité autoritariste, de sur-énonciation, d'agonalité) et traite successivement tous les nœuds de tension qui apparaissent (chaque nouvelle intervention de l'élève en constituant un pour l'enseignante puisqu'elle interdit toute discussion quant à la pertinence de son propos). La seconde accepte la discussion et l'échange argumentatif et l'on a donc une confrontation argumentée des points de vue. Elle pratique la co-énonciation en prenant en compte le point de vue de l'élève: elle entre dans la négociation du nœud de tension tout en maintenant l'injonction. Le troisième rappelle une règle à son élève sans traiter l'interruption (potentiellement insolente) dont fait preuve ce dernier: il rappelle, dans un premier temps, la règle initiale; s'apercevant que cette règle a été effectivement respectée (l'élève en faisant lui-même le constat), il insiste alors sur son impossibilité matérielle à donner la parole à chacun (il propose un nouvel argument découlant du premier qui répond, de façon complémentaire, à la régulation des interactions verbales en classe). Cet enseignant, tout comme l'enseignante du deuxième exemple, reprend son cours en ayant traité de façon coopérative et négociée une montée en tension amorcée. La relation de ces deux derniers enseignants avec leur classe repose sur une autorité argumentée, co-énoncée et convoque des taxèmes de relation. Bien que parfois négociées dans les interactions, les normes interactionnelles sont reconnues et partagées, ce qui permet de désamorcer rapidement la tension; ce qui n'est pas le cas du premier exemple où l'inverse se produit.

On peut en conclure 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. Ainsi, lorsque les normes interactionnelles sont partagées (reconnues), elles se réalisent à travers des procédés discursifs de coénonciation permettant de gérer positivement la tension (autorité éducative, taxèmes de relation, recherche de consentement par l'argumentation, coénonciation, montée en tension argumentative à visée de coopération). Au contraire, lorsque les normes interactionnelles sont différenciées (non partagées), elles se réalisent à travers des procédés discursifs fortement conflictuels (autorité autoritariste, taxèmes de position, recherche de soumission par le recours à la polémique à charge, sur-énonciation, montées en tension fulgurant, polémique à charge et tension détournée).

Comme de nombreuses recherches l'ont déjà montré (voir notamment Bressoux 1990; Bucheton & Soulé 2009; Filliettaz & Schubauer-Leoni 2008), les pratiques professionnelles, notamment dans le milieu de l'éducation et de la formation, convoquent les ressources interactionnelles. Il s'avère donc particulièrement significatif de prendre en compte, dans la formation à la fois initiale et continue des enseignants, les enjeux des normes interactionnelles et des normes relationnelles pour l'élaboration d'une relation interpersonnelle et d'une relation interdiscursive coopérative entre enseignant et élèves. Le but n'étant pas d'éviter les montées en tension mais de mieux les comprendre et de mieux construire la relation qui unie l'enseignant à ses élèves notamment en termes d'explicitation du contrat de communication et de ménagement des faces.

## BIBLIOGRAPHIE

- 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.É. Laks (éds.), *Actes du premier congrès mondial de linguistique française* (pp. 631-643). Paris: Institut de linguistique française.
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bremer, K. (1997). *Verständigungsarbeit. Problembearbeitung und Gesprächsverlauf zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen*. Tübingen Narr.
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP? *Revue Française de Pédagogie*, 93, 17-25.
- Brown, P. & Levinson, S. (1978). Universals in language use: Politeness phenomena. In E. Goody (éd.), *Questions and politeness. Strategies in social interaction* (pp. 56-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucheton, D. & Y. Soulé. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation de classe. In J.-F. Halté (éd.), *Inter-Actions* (pp. 121-137). Metz: Presses universitaires de Metz.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.L. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. In L. Filliettaz & M.L. Schubauer-Leoni (éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 7-39). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. & Auger, N. (2013). Introduction. In B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain & N. Auger (éds.), *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives* (pp. 9-16). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Goodwin, M.-H. (1980). He said/she said: Formal Cultural procedures for the construction of gossip dispute. *Activity American Ethologist*, 7, 674-694.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

- Lakoff, R. (1972). Language in context. *Language*, 48, 907-927.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness; or, minding your p's and q's. In *The ninth regional meeting of the Chicago Linguistics Society* (pp. 292-305). Chicago: Chicago Linguistics Society.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres/New York: Longman.
- Lorenzi, N. & Romain, C. (à paraître). Malentendu et montée en tension violente dans l'interaction didactique en classe de 4<sup>ème</sup> (R.A.R.). In *Actes du colloque international Dimensions du Dialogisme 3 : du malentendu à la violence verbale*. Helsinki: Université d'Helsinki.
- Moïse, C. (2007). Contexte et violence verbale. In *La mise en œuvre des langues dans l'interaction, 4e colloque du réseau de sociolinguistique*. (pp. 79-101). Paris: Harmattan.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris: Kimé.
- Rabatel, A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue: coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In J. Bres, P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (éds.), *Dialogisme et polyphonie* (pp. 95-110). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 56, 23-42.
- Rey, V., Romain, C. & DeMartino, S. (2013). Tensions interactionnelles en milieu de scolarisation hospitalière et scolaire: de la détresse langagière aux pratiques langagières relationnelles et médiatrices favorisant des espaces sociaux apaisés. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, N° spécial 2013/1*, 151-169.
- Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. Site *Cahiers pédagogiques* (pp. 1-20) [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2283> (page consultée le 29 juin 2014)
- 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 (éds.), *Actes du congrès mondial de linguistique française - CMLF 2014*. Université libre de Berlin, 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), 2165-2178
- 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 & A. Auger (éds.), *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives* (pp. 141-164). Presses Universitaires de Rennes.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, C. (1974). A simplest systematics for the organization of turntaking in conversation. *Language*, 50, 696-735.

## Annexe

### Conventions de transcription

#### Notation de la parole

/	intonation montante	(2.5)	pause en seconde
°	prononciation d'un schwa	+	micro pause
+ >	auto-interruption (faux départ)	-	troncation (ratage)
< +	hétéro-interruption	(( ))	phénomènes non transcrits,
< >	Délimitation des phénomènes		contextualisation en italiques