



## Interactions langagières et communicatives au collège : postures discursives et gestion de la tension

Christina Romain, Edith Tartar-Goddet

### ► To cite this version:

Christina Romain, Edith Tartar-Goddet. Interactions langagières et communicatives au collège : postures discursives et gestion de la tension. Interactions langagières au collège : postures discursives et gestion de la tension, Jun 2010, Lyon, INRP, France. 2010. <hal-00525476>

**HAL Id: hal-00525476**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00525476>**

Submitted on 13 Jan 2011

**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.

## **Interactions langagières et communicatives au collège : postures discursives et gestion de la tension**

**ROMAIN Christina**

Université de Provence - Laboratoire Parole et Langage

**TARTAR-GODDET Edith**

tRtP / temps de Rencontre, temps de Parole

Nous nous proposons à travers cet article de présenter les résultats d'un travail de recherche où les relations entre adolescents et professionnels de l'institution scolaire occupent une place centrale. Il s'agit d'une étude reposant sur l'analyse d'un corpus composé d'enregistrements audio d'interactions réalisés dans trois collèges implantés pour deux d'entre eux dans des quartiers dits difficiles des villes de Vitrolles (B1) et de Perpignan (B2) et pour le dernier dans un quartier dit favorisé de Marseille (A). Cette analyse des interactions et de leurs enjeux vise à décrire les rapports interpersonnels entre professeurs (tous de sexe féminin) et collégiens en fonction du milieu socioculturel d'origine et en fonction de la conduite et de la réalisation de l'interaction didactique. Le corpus recueilli et transcrit (constitué d'une vingtaine d'heures de cours de français et de mathématiques recueillies sur une année scolaire) a permis d'analyser les différentes atteintes et menaces portées à l'encontre de la face des enseignantes, les différentes formes de (non) réaction et finalement l'impact de ces atteintes, menaces et (non) réactions sur la conduite globale de l'interaction. Les enseignantes de notre étude construisent-elles toutes la relation interpersonnelle enseignante / élèves de la même manière, ou au contraire existe-t-il des différences entre leurs registres discursifs, des différences en fonction des (non) réactivités aux atteintes ou menaces portées à leur propre face, et plus généralement des différences inhérentes à la conduite même de l'interaction didactique reposant sur une séquence de travail spécifique ? En tant que linguiste et psychologue, nous avons croisé nos regards sur l'analyse de ces interactions interpersonnelles de type « conflictuelles » et sur leurs effets sur l'apprentissage. Cette démarche nous a permis de questionner le rapport entre le constituant pédagogique et le constituant didactique, et de répondre aux questions suivantes : Que fait-on de la relation interpersonnelle entre enseignante et élève, entre adulte et adolescent au collège ? Quels effets peut avoir la gestion de l'interaction didactique conflictuelle par l'enseignant sur la construction de la relation interpersonnelle enseignant / élève(s) ?

### **1. Ancrages théoriques**

Le cadre d'analyse s'est inspiré de nombreux travaux menés en pragmatique et en linguistique interactionnelle, et plus précisément de ceux de Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996), du prolongement qu'elle propose du modèle de la politesse de Brown et Levinson (1978, 1987), de l'analyse des places dans l'interaction de Vion (1992,

1999) mais aussi des travaux de Goffman (1973, 1974) quant à la notion de face et de ceux de Romain (2009) quant à la description de la gestion de la relation interpersonnelle en situation conflictuelle au collège. Le rôle de l'interaction est fondamental en ce qu'il ne consiste pas seulement à réunir des individus dans un lieu et à un moment donné mais à les faire partager un enjeu commun, à s'investir, échanger, partager, construire, etc. au sein de ce même contexte (Goffman, 1988). C'est ainsi que selon les auteurs on parlera de coopération (Grice, 1979), de coordination (Clark, 1996), ou encore de négociation (Kerbrat-Orecchioni, 2004). Cette étude visera à décrire les relations qui se construisent, par le biais de l'échange verbal, entre les interactants eux-mêmes, à savoir le professeur et ses élèves. Les travaux de Bronckart (1997) et ceux de Roulet, Filliettaz et Groubet (2001) seront tout aussi utiles en ce qu'ils soulignent la place fondamentale et centrale de l'interaction dans la construction du rapport des individus à la réalité mais aussi sur le « caractère collectif et contextualisé des processus de raisonnement et d'apprentissage » souligné par Filliettaz et Schubauer-Leoni (2008). Mais alors, dans quelles mesures des situations didactiques se transforment-elles ou pas en de véritables interactions didactiques au sens goffmanien ? Ce qui est classiquement appelé des interactions didactiques difficiles, conflictuelles, ne seraient-elles pas finalement des situations didactiques dépourvues d'interaction au sens de coordination, de coopération, ou encore de négociation ? Par ailleurs, Tartar-Goddet souligne que la classe est un lieu de forte tension psychique où des énoncés d'opposition accroissent la tension et augmentent la conflictualité des interactions didactiques (2006, p. 61-63). Elle insiste également sur la posture<sup>1</sup> d'adolescent que prennent de nombreux élèves et qui démunissent certains enseignants (2006, p. 50 et 125). Ces interactions didactiques mettraient en présence des individus qui ne seraient en interaction que par leur présence spatiale et temporelle et non pas leurs échanges, leurs constructions. Une relation didactique constructive serait donc à identifier, à définir et à réaliser.

## 2. De l'analyse du déroulement de la séquence didactique...

L'analyse a consisté à mettre tout d'abord en avant les différentes séquences qui composent l'interaction didactique sur une heure de cours. Suite à ce découpage, une différence significative apparaît entre le collège A et les collèges B mais aussi, entre les deux collèges B. Une fois ce travail préliminaire réalisé, l'analyse a porté sur la gestion de la relation interpersonnelle à l'occasion de la remise en cause de la relation dissymétrique enseignante / élève(s) par une tentative de déstabilisation voire d'un renversement du rapport de places classique. Cette étude a permis de faire apparaître d'une part la forme de l'atteinte ou de la menace portée à l'encontre de la face de l'enseignante (qui la conduit à occuper dans un délai plus ou moins court un positionnement de type bas), et d'autre part la réaction de cette dernière qui va déterminer si elle s'est trouvée dans une position haute restaurée ou bien dans une position basse.

<sup>1</sup> Nous utiliserons le terme « posture » pour identifier le comportement d'un individu et le terme « position » pour situer ce même comportement dans la dynamique interactionnelle.

## 2.1 La succession des séquences de travail et des séquences parasites

Les séquences apparaissant à l'occasion des heures de cours ont été regroupées en deux grandes catégories : les séquences de travail et les séquences parasites ou perturbatrices. Si les séquences de travail et les séquences parasites sont présentes dans les trois collèges, les séquences de travail sont très largement majoritaires en milieu socioculturel dit favorisé (collège A) alors qu'elles sont nettement moins significatives en milieu socioculturel dit défavorisé, où elles alternent très strictement avec les séquences parasites dans le collège B1 et où elles sont même minoritaires dans le collège B2. Le problème des altérations et de la gestion du rapport de force enseignante / élève(s) se pose donc essentiellement en milieu difficile. Une autre différence réside dans les séquences réactives<sup>2</sup> et les séquences conversationnelles<sup>3</sup> qui sont caractéristiques des collèges B. Par ailleurs, une différence significative apparaît entre les deux collèges B : si en B1 il existe une alternance entre les séquences de travail et les séquences parasites, ces dernières séquences interviennent à titre principal entre des séquences de travail autonomes ; alors qu'en B2 les séquences de travail sont perturbées, morcellées, par des séquences parasites. Enfin, une séquence perturbatrice spécifique au collège B2 a été relevée que nous avons appelée la séquence d'appel<sup>4</sup>. Une dernière observation portera sur les séquences d'ouverture et de clôture de la séance de cours qui sont présentes dans les collèges A et B1 et absentes dans le collège B2. Cette observation renforce la différence que l'on vient de noter entre ces deux collèges à milieu socioculturel défavorisé. Il existe donc une différence significative, justifiant l'analyse contrastive menée, entre la structure de l'interaction didactique en milieu favorisé et en milieu défavorisé, mais surtout une différence tout aussi significative existe entre les deux collèges inscrits en Z.E.P.

Il s'avère donc nécessaire d'approfondir l'analyse et d'étudier les registres discursifs de ces enseignantes afin de s'interroger sur des différences éventuelles qui pourraient expliquer la présence d'une alternance entre les séquences parasites et les séquences de travail en B, et les différences entre les deux collèges B où les séquences de travail de B1 sont très peu altérées par les séquences parasites au contraire de ce qui se produit en B2.

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

Dans un contexte mettant en danger la face des enseignantes, l'analyse montre une attitude discursive divergente de ces dernières mais aussi des élèves. Si les enseignantes de A et de B2 entendent conserver la distance institutionnelle qui les sépare de leurs élèves, en répondant à un acte menaçant à l'encontre de leur face par un acte à son tour menaçant à l'encontre de la face du ou des élèves concernés, les enseignantes de B1 n'interviennent pas systématiquement pour rétablir voire réprimander et sanctionner une tentative de destitution de leur positionnement haut

<sup>2</sup> Il s'agit de remontrances disciplinaires de l'enseignante destinées envers un ou plusieurs élèves.

<sup>3</sup> Séquences conversationnelles entre élèves qui chevauchent les interventions des enseignantes et portent sur une autre thématique que celle initiée dans le cadre de l'interaction didactique.

<sup>4</sup> Il s'agit d'une séquence qui contient une demande d'attention, de questionnement, formulée par les élèves à l'attention de l'enseignante mais cette dernière la leur refusera implicitement puisqu'elle ne leur donnera ni la parole ni l'attention demandée en ce qu'elle poursuivra son explication auprès d'un ou de plusieurs autres élèves.

au profit des élèves. Cependant, il s'avère que la démarche des enseignantes de B2 à travers un registre discursif<sup>5</sup> systématiquement répressif et restaurateur de leur position haute n'obtiennent pas les mêmes résultats que les enseignantes de A, ni même de B1, comme en attestent les séquences conversationnelles entre élèves qui sont plus fréquentes, les séquences régulatrices et réactives qui le sont tout autant, et les séquences de travail qui sont parasitées par des séquences perturbatrices.

Le renversement du rapport de places dominant / dominé apparaît propre au collège B1, notamment par le recours à l'abstentionnisme des enseignantes qui présente un effet apaisant en repositionnant l'interaction dans une séquence de travail où elles retrouvent une position haute supposée à travers la production d'un discours didactique. Ainsi, en feignant d'ignorer, en esquivant les propos tendancieux à leur encontre, elles font preuve de politesse négative. Elles préservent la face de l'élève d'un acte de langage, qui tout en ayant sa place dans l'interaction, serait éminemment menaçant et, dans le même temps, elles se préservent elles-mêmes d'être à nouveau la cible d'une atteinte portée à leur face susceptible de les positionner plus longuement en position dominée. On observe donc ce qui semble être les conséquences de ce comportement interactionnel à visée relationnelle des enseignantes de B1, dans le fait que les séquences de travail sont rarement parasitées par des séquences perturbatrices contrairement à ce qui se produit en B2, de même on observe que les procédés d'obtention d'une réponse concluante sont plus fréquents, plus lénifiants et indiciels en B1 qu'en B2, mais aussi qu'aucune séquence d'appel n'est observée en B1 alors qu'elles sont fréquentes en B2 (si en B1 le fait pour un élève d'interpeller l'enseignante par un « madame » conduit cette dernière à donner la parole à ce même élève, ce n'est pas le cas en B2).

Si dans les collèges A et B2 les relations sont donc gérées sur le mode de la distance interactionnelle par les enseignantes, dans le collège B1 la relation interpersonnelle évolue dans le sens d'un rapprochement progressif réducteur de distance qui bénéficie à la structure et à l'objectif assigné à l'interaction didactique, les enseignantes allant jusqu'à privilégier la face des élèves au détriment de leur propre face. De fait, elles désamorcent ainsi certaines situations potentiellement conflictuelles et / ou s'assurent ainsi une relation coopérative bénéficiant au déroulement de l'heure de cours. On pourrait dire, que ce registre discursif consensuel semble être la clef d'une communication réussie tout au moins à court terme dans ce type de milieu, car il maintient la communication. Dans le cas contraire, comme en B2, on assiste à des séquences de travail qui ne parviennent pas à être conduites sans des altérations produites par des séquences régulatrices, réactives ou encore conversationnelles entre élèves, ces différentes séquences sont en nombre d'ailleurs plus importants en B2 qu'en B1 ; les enseignantes de B2 ne mettent pas, non plus, en place des stratégies d'obtention de réponses concluantes à l'occasion des séquences interrogatives-informationnelles, elles encouragent nettement moins leurs élèves à produire des réponses concluantes ; et les

---

<sup>5</sup> Nous avons utilisé le terme de *registre discursif* pour mettre en lumière « une zone de pratiques suffisamment voisines et cohérentes » permettant d'identifier des similitudes voire des divergences entre les pratiques discursives des enseignantes qui répondent à une même appartenance institutionnelle de leur rôle social (cf. Achard, 1999).

enseignantes ne répondent pas systématiquement aux appels, aux demandes de prises de parole de leurs élèves. La relation interpersonnelle enseignante / élèves est donc complexe et différenciée selon les milieux mais aussi selon la gestion discursive de l'interaction conflictuelle par les enseignants.

### 3. ... à l'analyse de la relation enseignante / élèves

Les corpus étudiés, mettent en évidence des énoncés et des interactions conflictuels durant le temps du cours et dans l'espace de la classe. Ces conflits se présentent sous deux formes :

La forme *explicite ou active* du conflit s'observe dans le désaccord exprimé clairement par un élève à l'égard d'un autre élève ou de l'enseignante et inversement par l'enseignante à l'égard d'un ou plusieurs élèves. Le motif de l'opposition est d'ordre relationnel, comportemental ou scolaire.

La forme *implicite ou passive* du conflit s'observe par exemple, du côté des élèves, dans la non mise en pratique des règles d'usage dans le cadre de la classe. Et du côté de l'enseignante, dans la non prise en compte de la demande de l'élève à son égard ou dans le manque d'explicitation de ses énoncés didactiques.

#### 3.1 La classe comme lieu de faible ou de forte conflictualité

Ces énoncés d'opposition, implicites et explicites, sont producteurs, chez les élèves comme chez l'enseignante, de *tension psychique ou de stress négatif* (fatigue, agacement, énervement, incompréhension...). Un stress important favorise des réactions rapides, spontanées, vives, voire excessives, pouvant perturber le travail et le déroulement du cours. Des énoncés ou interactions conflictuels peuvent en découler. Ainsi la répétitivité d'un cadre interactionnel reposant sur des énoncés d'opposition conduirait à une relation interactionnelle (à potentialité) conflictuelle. Le cadre de l'interaction (qui se construit tout au long d'une année entre l'enseignante et ses élèves et notamment à travers des énoncés d'opposition ou de non opposition) agirait sur ses enjeux (la relation interpersonnelle bienveillante entre enseignante et élèves au service de l'interaction didactique).

De nombreux indicateurs de conflictualité, provenant des élèves et des enseignantes, sont présents dans les corpus étudiés. Est conflictuel *le fort niveau sonore de la classe* produit par les élèves à travers les bruits de chaises, les bruits de voix (bavardages), dont certains sont parfaitement audibles : de 7 à 9 séquences conversationnelles longues entre élèves ont été relevées dans le corpus B2, ainsi que 78 indications de brouhaha ou bruits divers. Cet indicateur n'est pas présent dans le corpus A. Il est trois fois moins important dans le corpus B1.

##### 3.1.1 Les paroles et les attitudes adolescentes sont aussi un signe de conflictualité.

Certains élèves agissent, à certains moments en classe, plutôt comme des adolescents que comme des élèves. Ils s'expriment, entre eux ou à l'égard de l'enseignante, de manière spontanée voire impulsive énonçant, à l'instant, ce qui « leur passe par la tête ». Le corpus B1 met en évidence l'agressivité spontanée entre élèves et la grande familiarité avec laquelle certains d'entre eux s'adressent à leur enseignante. 8 énoncés ou interactions de ce type sont repérés, durant l'heure de cours dans ce corpus, pour 1 dans le corpus A.

3.1.2 *Quand les énoncés didactiques de l'enseignante ne sont pas suffisamment clairs et audibles par l'ensemble du groupe classe, se développe dans cet espace un climat de tension, producteur de conflictualité dans la classe.* L'enseignante semble faire preuve alors d'un défaut de rassemblement collectif qui se manifeste notamment à travers l'absence de prise en compte du positionnement temporel et de la structure globale de l'interaction à vocation didactique et pédagogique (posture de simple interlocuteur non institutionnel induisant une réaction « humaine », trop rapide et trop spontanée) alors qu'elle devrait se positionner définitivement dans une posture d'enseignant (prenant en compte les enjeux de la relation didactique et pédagogique). Cette situation se manifeste à travers : la défaillance de syntaxe (la phrase est réduite aux mots essentiels) ou l'absence d'éléments indispensables à la construction de la séquence didactique ; l'absence de verbalisation des consignes écrites ; la juxtaposition, sans transitions et dans une même phrase d'énoncés appartenant à des registres différents et s'adressant à des personnes différentes (comme par exemple un énoncé contenant à la fois une consigne et une remontrance sans transition didactique). Le corpus B2 est le seul à contenir ce dernier type d'énoncés (39 durant une heure de cours).

3.1.3 *La distance relationnelle établie entre l'enseignante et les élèves est un autre indicateur de conflictualité.* Une faible distance est observée dans le corpus B1 car l'enseignante tolère des élèves, sans manifester son désaccord, des réponses adolescentes de type « égalitaires ». Elle participe ainsi à la réduction de l'écart générationnel et hiérarchique entre elle et les élèves. Et elle permet également de repositionner l'interaction didactique au premier plan, de lui redonner sa place (cf. différence entre B1 et B2). Elle produit elle-même, dans des moments de fortes tensions des énoncés spontanés et familiers à l'égard des élèves. L'hypothèse d'un « effet miroir » ne peut être écartée ici. Il est en effet possible que, s'accommodant de la familiarité des élèves, l'enseignante s'approprie et utilise ce même registre de langage, dans le but notamment de se faire mieux entendre par ces mêmes élèves. On peut donc souligner qu'en B1 la réduction de la distance évite l'interaction conflictuelle entre enseignante et élève mais elle semble, dans le même temps, avoir un effet sur le registre discursif qualitatif de l'enseignante (registre plus familier, moins marqué par l'intérêt didactique et pédagogique de la relation interactionnelle).

A ce stade, on ne peut ignorer le fait que dans le collège A, comme dans le collège B2, la distance va dans le sens du jeu de rôle renforçant la position d'élève et la position d'enseignant. Ceci étant dit, cette situation semble possible en A car les interactions conflictuelles sont nettement moins nombreuses mais peut-être aussi parce qu'on est en présence du couple enseignant / élèves, et non pas en présence du couple interlocuteur / adolescents, comme c'est le cas en B2.

La réduction de la distance serait donc un indicateur hybride puisqu'elle permet de recentrer l'attention des élèves sur l'interaction didactique mais en même temps elle montre l'incapacité de l'enseignante à rester dans sa position d'enseignant (en recourant à une position d'interlocuteur non institutionnel). Il s'agirait donc d'un indicateur de potentialité conflictuelle, de tension en tout cas, de difficulté à gérer à tout le moins l'interaction didactique.

Au contraire des collèges B, en A, l'absence de ces indicateurs dans les corpus étudiés semble être en lien étroit avec l'absence d'énoncés et d'interactions

conflictuels entre élèves et la quasi absence entre élèves et enseignante. Dans le corpus A, la classe est un lieu de faible conflictualité. Les interactions conflictuelles entre élèves et enseignante, portant uniquement sur le travail scolaire, sont peu nombreuses et brèves. Les enseignantes les concluent avec autorité ou humour. On remarquera enfin l'entretien du lien relationnel de ces enseignantes en direction de leurs élèves en ce qu'elles les remercient systématiquement de leur attention en fin de cours et valorisent les réponses attendues.

### *3.2 Les conflits interrelationnels : expressions d'opposition d'explicités*

*3.2.1 Les énoncés conflictuels sans suite immédiate produits par l'enseignante en direction d'un ou de plusieurs élèves sont présents dans le corpus B2 et à un niveau moindre dans le corpus B1.* Ils ont pour fonction principale de réguler les dysfonctionnements comportementaux des élèves. Ils sont exprimés, le plus souvent, de manière impérative à l'aide de l'interjection « chut » (énoncé 62 fois dans le corpus B2) ou d'injonctions diverses « tais-toi ; retourne-toi... » Ces énoncés restent sans suite, c'est-à-dire qu'ils produisent peu ou pas de réactions de la part de ceux auxquels ils sont destinés. Il semble aussi qu'ils ne produisent pas les effets escomptés par les enseignantes.

*3.2.2 Les énoncés conflictuels, sans suite immédiate, produits par un ou des élèves en direction d'un ou d'autres élèves sont présents lorsque le niveau de conflictualité de la classe est fort dans les deux corpus B et absents dans le corpus A.* Ils ne donnent pas naissance à une interaction du même type entre élèves dans le corpus B2. Mais ils se transforment en interactions conflictuelles entre élèves dans le corpus B1. Ces interactions ressemblent à des « joutes » où l'un et l'autre se provoquent et se relient à travers des paroles agressives ou injurieuses. Ces interactions sont plus ou moins longues, avec ou sans intervention du professeur qui tente alors de jouer, faiblement, un rôle d'apaisement. Ces interactions entre élèves représentent des réactions à un énoncé provenant de l'enseignante. Celui-ci est soit un contenu de cours qui « touche » particulièrement certains élèves et produit en eux un effet d'écho. Ils le traduisent en le mettant en scène verbalement et agressivement dans l'espace de la classe et sous le regard des autres. Le point de départ de l'interaction est aussi une remontrance disciplinaire ou énoncé conflictuel de l'enseignante à l'égard d'un élève qu'un autre élève reformule et énonce de manière agressive, produisant chez l'élève ainsi interpellé une réaction en miroir.

Ces interactions ont peut-être une fonction exutoire. Lorsque la classe est un lieu de forte tension psychique (effort d'attention et de concentration à fournir lors des séquences de travail), les élèves ont besoin de décharger rapidement les tensions ressenties pour retrouver rapidement un état de mieux être.

*3.2.3 Les interactions conflictuelles entre élèves et enseignante sont présentes dans le corpus A sous la forme de remontrances disciplinaires.* Elles sont brèves et sans suites car l'élève se place rapidement en position d'obéissance ou de soumission et se tait. La position autoritaire de l'enseignante est possible car l'élève abandonne tout de suite le conflit. Dans les corpus B1 et B2, l'élève est plutôt un adolescent qui se situe face à l'enseignante dans une attitude plus égalitaire (corpus B1) ou contestataire (corpus B2). Ainsi il interagit, répond, conteste, questionne, provoque



l'enseignante quand celle-ci émet un énoncé conflictuel explicite à son égard. Une véritable joute verbale peut s'installer sur la durée et sur plusieurs interactions mettant en jeu l'exercice du pouvoir : qui dominera l'autre ? La joute est plus longue dans le corpus B2 que dans le corpus B1 du fait probablement de la gestion différenciée de la distance interactionnelle comme évoquée ci-dessus mais aussi de l'effet de groupe qui semble jouer davantage en B2 du fait de la posture adolescente privilégiée par les élèves et donc de la protection de leur face (ils ne contestent pas seulement la sanction, ils cherchent aussi et surtout à conserver leur face intacte sous le regard des autres). L'objet du conflit est aussi différent d'un corpus à l'autre. Dans le corpus B2, les interactions portent sur le comportement d'un élève et peuvent glisser vers les conflits personnels, alors que dans le corpus B1, elles portent essentiellement sur le travail scolaire (refus de travailler, contestation d'un travail..) Dans le corpus B2, les enseignantes entrent dans le conflit et s'inscrivent dans le rapport de force. Dans le corpus B1, les enseignantes entrent peu ou pas dans le conflit, elles cherchent à apaiser la tension interactionnelle. Quand la contestation est portée par le groupe, elles cherchent rapidement la voie de l'apaisement/évitement en modifiant leurs exigences et en s'adaptant aux demandes des élèves. Quand la contestation est portée par un élève (contestation d'une note) les enseignantes gèrent le conflit de manière intéressante en déplaçant le règlement de cette situation dans un temps futur. Les enseignantes des collèges B maîtrisent peu ou pas le conflit (renoncement à la joute / évitement de la joute). Elles le laissent le plus souvent sans résolution. Elles renoncent au conflit en rentrant brutalement dans une interaction didactique.

Les interactions entre élève(s) et enseignante sont plus fortes et durables quand elles font suite à une sanction énoncée par l'enseignante (exclusivement corpus B2) car l'élève conteste, refuse la sanction et utilise un vaste répertoire de communication pour tenter d'amener l'enseignante à abandonner son projet (déstabilisation, refus, négociation, injures..). Ces interactions mettent en évidence l'hypersensibilité de ces élèves face à la sanction. Les stratégies qu'ils utilisent pour les faire supprimer, indiquent qu'ils ne font pas la distinction entre les faits graves et moins graves car pour eux tout peut se négocier. Dans tous les cas, l'enseignante met fin, à un moment donné, brutalement et sans transition à la joute verbale conflictuelle en revenant à son rôle d'enseignante et en reprenant le fil du cours.

## Conclusion

Ce qui apparaît significatif d'un point de vue relationnel est la faible présence d'interactions conflictuelles fortes et longues entre élèves et enseignante, s'exprimant à un moment donné dans le registre de la violence (injures à l'égard de l'enseignante).

Il paraît intéressant de prendre en compte la conflictualité de la classe (ou des élèves) à travers la présence d'indicateurs divers tant du point de vue des élèves que du point de vue de l'enseignante : qu'est-ce qui est producteur de tension dans le ici et maintenant de la classe ?

Il est possible que la faible conflictualité de la classe, dans le corpus A, soit générée par la posture scolaire (et non adolescente) des élèves et aussi par l'enseignante qui maintient l'écart générationnel ou hiérarchique et construit du lien avec l'élève et la

classe. L'écart se construit tout au long du cours à travers l'attitude et le langage employé par l'enseignante : langage soutenu, mise en mots de ce qui se passe dans la classe, absence de familiarité à l'égard des élèves, absence de réactions spontanées, mise à distance (par l'humour) des situations problématiques. Or les enseignantes de B, contrairement à celles de A, sont en présence de postures adolescentes de la part de leurs élèves et non pas de postures d'élèves. Dans le même temps, si les enseignantes de A ont elles-mêmes une posture d'enseignant, ce n'est pas le cas de celles de B qui ont une posture d'interlocuteur lambda. On peut donc envisager l'importance de redéfinir les positions de chacun dans l'interaction didactique non pas en terme de verticalité (position haute / position basse) mais en terme de complémentarité (enseignant / élèves).

## Références bibliographiques

- Achard, P. (1999). Registre discursive et énonciation : induction des marques de personne. *Lexicometrica*, n°1.
- Bronckart, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brown, P. & Levinson, S. (1978). Universals in language use : Politeness phenomena. In E.Goody (Ed.). *Questions and politeness. Strategies in social interaction*. (pp.56-289). Cambridge : CUP.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge : CUP.
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge : University Press
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M-L. (Eds.). (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roulet, E., Filliettaz, L. & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Lang.
- Goffman, E. (1971). *La mise en scène de la vie quotidienne, t1 La présentation de soi, t2 Les relations en public*. Trad. française 1973. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Textes recueillis et présentés par Y. Winkin. Paris : Seuil. Ed. Minuit.
- Grice, H.-P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales t. II*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Analyse des conversations et négociations conversationnelles. In M. Grosjean (Ed.) *La négociation au travail*. Lyon : PUL.
- Marcelli, D. & Braconnier, A. (1996). *Psychopathologie de l'adolescent*. Paris : Masson.
- Romain, C. (2009). Milieux socioculturels différenciés et conduite de l'interaction didactique en classe de français au collège. In B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français : le socioculturel en question*. (pp. 205-215). Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Tartar-Goddet, E. (2006). *Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire*. Paris : Retz.

Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette Université.

Vion, R. (1999). Linguistique et communication verbale. In M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (Eds). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Presses Universitaires de Nancy et de l'Université de Provence.