HAL
open science

Etude des interactions verbales entre des èléves et leur professeure dans le traitement de conflits. La part du langage dans la rencontre de l'Autre au sein d'une institution scolaire pluriculturelle

Alexandra Berbain

To cite this version:

Alexandra Berbain. Etude des interactions verbales entre des èléves et leur professeure dans le traitement de conflits. La part du langage dans la rencontre de l'Autre au sein d'une institution scolaire pluriculturelle. Linguistique. Normandie Université, 2017. Français. NNT : 2017NORMR137 . tel-01812204

HAL Id: tel-01812204

https://theses.hal.science/tel-01812204

Submitted on 11 Jun 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.

Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

SCIENCES DU LANGAGE

Préparée au sein de l'Université de Rouen

Etude des interactions verbales entre des élèves et leur professeure dans le traitement de conflits. La part du langage dans la rencontre de l'Autre au sein d'une institution scolaire pluriculturelle

Volume I

Présentée et soutenue par

Alexandra BERBAIN

Thèse soutenue publiquement le 17 octobre 2017 devant le jury composé de :
M. Mehmet-Ali AKINCI, Professeur des Universités Université de Rouen, examinateur
Mme Christine HELOT, Professeure des Universités Université de Strasbourg, rapporteure
Mme Anne SALAZAR ORVIG, Professeure des Universités Université de Paris 3, rapporteure
Mme Régine DELAMOTTE, Professeure des Universités émérite, Université de Rouen, directrice

Thèse dirigée par Régine DELAMOTTE
Laboratoire Dynamique du Langage In Situ (Dylis)

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE 558 HMPL
Normandie Université

DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU

Remerciements

Je n'aurais jamais pu réaliser ce travail doctoral sans le soutien bienveillant d'un grand nombre de personnes dont la générosité, la patience et l'intérêt manifestés à l'égard de ma recherche m'ont permis de finaliser mon travail.

Je tiens à remercier ma directrice de thèse, Madame Régine Delamotte, pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail doctoral, pour ses multiples conseils et pour ses encouragements. J'aimerais également lui dire à quel point j'ai apprécié sa grande disponibilité. Enfin, j'ai été extrêmement sensible à ses qualités humaines d'écoute et de compréhension tout au long de ce travail doctoral.

Je tiens à remercier mes élèves, sans qui rien n'aurait pu être entrepris, mes collègues et amis de la Haye et de Paris pour leur soutien.

Je tiens à remercier mes parents, pour leurs encouragements.

Je tiens à remercier Emmanuelle, pour sa disponibilité, et Olivier, pour sa relecture du manuscrit.

Je tiens à remercier Michael, pour son soutien quotidien indéfectible, et mes enfants Carla et Anatole, pour leur patience.

Résumé

Etude des interactions verbales entre des élèves et leur professeure dans le traitement de conflit. La part du langage dans la rencontre de l'autre au sein d'une institution scolaire pluriculturelle.

Les questions du vivre ensemble et de notre rapport à l'altérité interrogent chercheurs et praticiens. Elles deviennent des questions vives dans le contexte de crise de ce début du siècle. Dans le lieu institutionnel qu'est l'école élémentaire, pour les enfants scolarisés, la rencontre avec l'Autre se poursuit et elle s'effectue, entre autres expériences, lors de conflits. Notre recherche se propose d'analyser les interactions, en milieu scolaire, entre des élèves et leur enseignante lors du traitement des situations conflictuelles. En présence de leur professeure, comment les élèves rapportent-ils les faits et les dires de l'Autre, et quelles sont les pratiques langagières de chacun pour sortir (ou non) du conflit ?

Pour y répondre, nous avons construit un corpus, constitué à l'école élémentaire, que nous analysons avec des outils issus de la pragmatique et des travaux sur les interactions verbales. Il s'agit de relever la manière dont chacun, dans sa pratique langagière, appréhende l'Autre ; quelles sont les stratégies des élèves pour rendre compte en interaction du conflit ; comment, à travers le traitement de conflits, l'enseignante cherche à favoriser la rencontre à l'altérité et à développer, pour ses élèves, une formation à un comportement citoyen.

Mots-clés : vivre ensemble, citoyenneté, institution scolaire, conflit, altérité, identité, interactions verbales, trilogue

Abstract

Study of verbal interactions between students and their teacher in addressing conflict. The importance of language in understanding one another in a multicultural elementary school.

The questions of living together and our relationship to the otherness ponder researchers and practitioners. These questions have become even more vivid since the crisis at the beginning of the century. The encounter with the other continues for the school children and takes place in the institutional setting of elementary school, during conflicts, among others. Our research analyzes the interactions between school children and their teacher during the

handling of conflicts. How and in which manner do pupils explain - in the presence of their teacher - the facts facing the other, and what are the language practices of each of them to solve (or not) the conflict? To answer these questions, we have constituted a body at the elementary school, which we analyze with tools derived from pragmatics and works on verbal interactions. It is a question of fining out the way in which each person, in his or her language practice, apprehends the other; What are the students' strategies to report conflicts; how does the teacher seek to encourage the encounter with the Otherness through the treatment of conflicts and to develop, for its pupils, a training to a citizen behavior.

Keywords: living together, citizenship, school institution, conflict, alterity, identity, verbal interactions, trilogies

Sommaire

Introduction **6**

1ère partie : Contextualisation de la recherche : **9**

Chapitre 1 : La question du « vivre ensemble » 10

Chapitre 2 : Altérité : notion, acception et implications 47

2ème partie : Fondements théoriques en sciences du langage **72**

Chapitre 3. La linguistique interactionniste 73

Chapitre 4. Théorisation du récit en interaction 92

Chapitre 5. Le cas du trilogue 103

Chapitre 6. Interactions enfantines en milieu scolaire 110

3ème partie : Problématique et questions de recherche **118**

4ème partie : Les choix méthodologiques **120**

Chapitre 7. Démarche adoptée et choix retenus 121

Chapitre 8. Le terrain d'investigation et le recueil de données 130

Chapitre 9. La construction du corpus 136

Chapitre 10. Les outils d'analyse retenus 144

5ème partie : Analyse du corpus **148**

Chapitre 11. Indicateurs discursifs et présence de l'Autre en discours 149

Chapitre 12. Caractéristiques langagières des interactions de traitement de conflits 200

Chapitre 13. Processus de conscientisation de la prise en compte de l'Autre dans les interactions de traitements de conflits 253

Conclusion des analyses : synthèse et interprétation des résultats **328**

Conclusions **338**

Introduction

En ce début du XXIème siècle, la thématique du vivre ensemble prend un relief particulier dans un contexte marqué par des doutes, des interrogations et des remises en cause qui traversent la société et qui n'épargnent pas ses institutions dont le système scolaire. Lieu d'apprentissage, l'école demeure aussi et surtout un des lieux institutionnels de socialisation, lieu de socialisation qui relève du vivre ensemble et pose, de manière corrélative, la délicate question de l'altérité. A l'école, la rencontre de l'Autre rime avec camaraderie et amitié, mais elle peut être vécue, parfois, de manière plus ardue lorsqu'elle engendre désaccords, heurts et conflits. En partant de situations banales car quotidiennes, les conflits entre pairs, nous croisons la thématique du vivre ensemble et notamment de la rencontre de l'Autre avec un autre défi de l'école, le langage. Plus particulièrement notre idée est de mettre en lumière leurs intersections : comment ces élèves parlent-ils de l'Autre ? En quels termes se parlent-ils ? Comment rendent-ils compte d'un conflit ?

De ces premiers questionnements confrontant interactions verbales chez des élèves et altérité au cours de et suite à une situation conflictuelle dans l'institution scolaire, découle notre problématique de recherche : comment, dans leurs propos et face à leur professeur, des élèves font-ils l'expérience de la rencontre de l'Autre, cet Autre à la fois protagoniste du conflit et co-énonciateur de l'échange lors du traitement d'un conflit ?

Le choix d'une étude en milieu scolaire s'explique par notre motivation en tant qu'enseignante à tenter de croiser données de terrain et données théoriques. La démarche universitaire offre une manière de continuer notre engagement réflexif et de rendre à « la lumière », ces phases d'ombres de nos propres aventures intellectuelles. Cela permet de confronter ces ébauches de pensées à la réalité de la méthodologie de recherche. Notre intérêt s'oriente vers des questions concernant la rencontre de l'Autre et ce depuis notre master de linguistique au sein du laboratoire, désormais, DYLIS (anciennement DYSOLA), où nous nous étions intéressée, dans des interactions verbales, à la question de la nomination de l'Autre par des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) suite à un conflit. Notre intérêt plus personnel trouve son origine dans l'exercice de notre métier de professeur des écoles. Notre rôle en tant qu'enseignante est pluriel, de notre mission première qu'est l'enseignement à la surveillance de la cour au traitement de conflits lors des récréations. Au-delà de la

question vive des conflits à l'école qui peut se décliner de la simple dispute à un début de bagarre, nous avons voulu prendre du recul pour mener une réflexion sur ce qui se joue lors de leurs résolutions et apporter modestement une réflexion théorique face à cette difficulté professionnelle récurrente. Le croisement entre notre métier de professeur des écoles, ses questionnements, le besoin d'y réfléchir, et les études en linguistique interactionnelle, a fondé notre intérêt pour la question de la part langagière dans le traitement des conflits et notamment dans la rencontre de l'altérité par des élèves en milieu scolaire.

Ce travail a comme ambition l'analyse de la production langagière des élèves pour prendre en compte l'Autre et dont la présence se situe à deux niveaux temporellement distincts mais intrinsèquement liés: dans les faits survenus c'est-à-dire lors du conflit et lors de l'échange avec le professeur c'est-à-dire lors du traitement du conflit. Nous aurons également à étudier le récit du conflit par les protagonistes et lors de cette co-énonciation de relever cette rencontre avec l'Autre dans l'échange et dans le récit des événements. La situation de conflit, terme que nous aurons à définir, sera analysée en tant qu'interaction ordinaire. A cela se greffent des émotions que nous étudierons. Ce travail aura à étudier et décrire le déroulement et l'organisation de ces interactions verbales où des élèves, en présence de leur professeur, tentent de résoudre le conflit qui les oppose. Pour cela, ils ont à se mettre d'accord, à s'accorder sur le déroulement des événements survenus pour raconter le conflit à un tiers, ici l'enseignant. Se pose le rôle du professeur, acteur et protagoniste de cet échange dont les propos ont des effets susceptibles de favoriser ou de gêner la prise en compte de l'Autre et favoriser une éducation à l'altérité, éducation à l'altérité qui se situe à la croisée des défis de l'école et se révèle une question vive dans la société.

Les outils théoriques vers lesquels nous nous sommes tournée et sur lesquels nous nous sommes appuyée sont caractérisés par leur dimension pluridisciplinaire. Ils s'inscrivent dans le champ de la sociolinguistique (Rispail, 2010), de la pragmatique et de l'analyse interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni 1990, 2005). De par le cadre scolaire, dans lequel se déroulent ces interactions, nous aurons à nous tourner vers d'autres sciences humaines : la sociologie (Duru-Bellat, Van Zanten, 1992, 2009, Perrenoud, 2003), la psychologie (Aubert, 2001, Bruner) et les sciences de l'éducation (Abdallah-Pretceille, 1996, 2004 Prairat, 2003) et plus particulièrement dans le champ des interactions didactiques (Cicurel, 2011, Bouchard, 1998). Quant à la question du vivre ensemble et de l'altérité, les enjeux politiques (Schnapper, 2000), sociologiques (Goffman, 1973) et éthiques (Ricoeur, 1985, Delamotte, 1999) se

révèlent déterminants.

Le plan adopté pour notre recherche est le suivant. Dans une première partie nous présenterons les options théoriques que nous avons retenues. Notre deuxième partie sera consacrée aux choix méthodologiques adoptés et au dispositif de recherche conçu en vue de ce travail. Dans notre troisième partie, nous aborderons l'analyse du corpus et nous exposerons les résultats obtenus. Nous exposerons, enfin, dans nos conclusions la synthèse de notre travail et nos pistes de réflexion pour de futurs travaux de recherche.

1ère partie : Contextualisation de la recherche

La première partie de ce travail vise à insérer notre recherche dans son environnement - spatial, temporel, économique, politique et social - en mettant en lumière les choix de contextualisation qui sont les nôtres.

Notre projet étudie les interactions verbales entre des élèves et leur professeur lors d'un traitement de conflit et, plus précisément, les modalités langagières, de chaque protagoniste, dans la prise en compte de l'Autre. Comme toute recherche, notre travail s'inscrit dans un contexte spatio-temporel marqué et unique qu'il est nécessaire de présenter en amont de l'ensemble des développements ultérieurs.

En outre, notre tâche répondra aux interrogations suivantes :

- Que signifient le « vivre ensemble »[1] et le concept de l'altérité ?

- Pourquoi avoir choisi de placer au cœur de notre réflexion la question de l'altérité à l'école et de nous interroger sur une éducation à l'altérité ?

- Pourquoi le traitement de conflit doit-il être appréhendé et travaillé en milieu scolaire et en quoi s'agit-il, à nos yeux, d'une nécessité et d'un impératif ?

[1] Dans notre travail, nous utilisons, sans distinction, les termes suivants : le vivre ensemble, le « vivre ensemble » et/ou le vivre-ensemble. Dans les citations, nous respecterons la transcription donnée par les auteurs.

Chapitre 1 : La question du « vivre ensemble »

Dans ce chapitre, nous allons nous pencher sur la question du « vivre ensemble », relever ce que cette notion revêt, la confronter avec de possibles synonymies et étudier ses implications en amorçant déjà une approche dans le contexte scolaire.

1. Clarification notionnelle du « vivre ensemble »

Dans un premier temps, nous montrerons en quoi la notion du « vivre ensemble » est omniprésente sur la scène médiatique française au moment de notre recherche. Nous prolongerons ces réflexions par la mise en évidence de quelques traits qui nous paraissent saillants pour caractériser le « vivre ensemble » sur les plans philosophique et sociologique.

1.1. Le « vivre ensemble » dans la société française

Récurrente dans le champ médiatique français (Le Monde, 10 mai 2011), la question du « vivre ensemble » interroge et pose problème aux niveaux social et sociétal[2] mais aussi dans ses lieux institutionnels (Le Monde, 17 août 2010) comme l'est plus particulièrement l'Ecole[3]. Notre société est traversée par des doutes et des interrogations qui font du « vivre ensemble » une question épineuse et socialement vive. Nous nous pencherons sur cette actualité et nous montrerons pourquoi et en quoi le « vivre ensemble » est une question éthique et surtout un objet d'étude.

1.1.1. Effervescence médiatique et objet d'étude

A l'image du quotidien *Le Monde*, la question du « vivre ensemble » fait régulièrement les titres dans la presse écrite, mais également de l'ensemble des médias qui s'est emparé de la question. Cette régulière présence sur la scène médiatique nous oblige à nous y attarder d'autant qu'elle est source d'interrogations et de questionnements.

Certains n'hésitent plus à pointer la fin de ce concept comme le titre *le Nouvel Observateur* (2014) dans un de ses articles « Pourquoi le vivre ensemble, c'est fini !» Ces affirmations se répercutent dans tous les domaines de l'activité humaine à l'image de l'architecte, G. Tapie qui

---

[2] Le social est relatif aux rapports entre un individu et les autres membres de la collectivité. Au cœur du social se trouvent les relations humaines. Le sociétal fait quant à lui référence aux différents aspects de la vie sociale des individus, en ce qu'ils constituent une société organisée.

[3] Ecole avec une majuscule désigne l'institution scolaire dans son ensemble, école avec une minuscule la seule école primaire.

voit dans l'émergence des maisons individuelles l'échec du « vivre ensemble » (Le Monde, 2014).

Au-delà de l'intérêt médiatique, des appellations d'ateliers et de commissions comportent l'intitulé « vivre ensemble » et même des conférences à l'image de celle en mai 2012 du Centre interuniversitaire d'études sur les lettres, les arts et les traditions (Célat) au Québec intitulée « Terrains du vivre-ensemble : émergence d'un concept » (Célat, 2012).

Se pose alors la question : le « vivre ensemble » est-il un concept, un désir, une réalité ?

Le Trésor Informatisé de la Langue Française (TILF) entend par concept « la faculté, la manière de se représenter une chose concrète ou abstraite » et poursuit en mentionnant « le résultat de ce travail ».

Rappelant dans l'introduction de sa conférence que le « vivre ensemble n'est pas vraiment un concept, mais bel et bien une notion […] ouverte et polysémique », le Célat cherche à opérationnaliser la notion par une traduction méthodologique ouverte et pluridisciplinaire et considère « la notion de vivre-ensemble comme un chantier théorique tout à fait unique et prometteur méritant un approfondissement. » (Célat, 2012).

Dans un article de *Radio France International*, intitulé « Vivre ensemble » (RFI, 2010), l'auteur y voit

> « un effet de mode dans la création du terme, mais elle correspond aussi à une signification dynamique : pas seulement « la vie ensemble », qui est un résultat, un état de fait. Mais [...] l'idée d'un mouvement et d'une volonté, comme si c'était un accomplissement politique en acte, à mi-chemin entre la détermination, l'obligation et le plaisir de vivre ensemble. »

Nous gardons cette idée qui comprend à la fois un fait mais qui suppose, aussi, une volonté voire un désir commun. Ce qui fait écho aux propos de E. Renan pour qui en définissant ce qu'est à ses yeux une nation, tenait ces propos en 1882, dans une conférence :

> « Une nation est une « âme » [...]. Deux choses [...] constituent cette âme. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble. » (Renan, 1882)

Ces extraits parlent, certes, d'obligation consentie mais également de désir et de plaisir de vivre ensemble. D'autant que le « vivre ensemble » est une réalité qui transcende le temps et l'espace : les Hommes doivent faire face à cette nécessaire contrainte. Or, aujourd'hui, des facteurs semblent l'affecter : le contexte de crise économique, les difficultés sociales, la montée de l'extrême-droite, les questions identitaires. Les raisons sont multiples.

Dans un entretien du quotidien *Le Monde*, J-P. Delevoye, alors médiateur de la République, déclare en 2010 :

> « Je suis inquiet car je perçois à travers les dossiers qui me sont adressés, une société qui se fragmente, où le chacun pour soi remplace l'envie de vivre ensemble. » (Le Monde, 21-22 février 2010).

Dans le rapport du Crédoc, daté de 2011, 48 % des personnes interrogées définissent la cohésion sociale comme des relations harmonieuses entre membres de la société, dont 19 % une « société où l'on peut vivre ensemble » (Crédoc, 2011, p. 6). Une distinction doit être faite entre le lien social, qui est l'ensemble des relations sociales que peut avoir un individu avec la société, et la cohésion sociale, qui au-delà des relations entre ces membres, fait que ceux-ci entretiennent des valeurs communes. Nous aborderons par la suite la question relative aux valeurs. L'expression « cohésion sociale » est utilisée pour la première fois en 1893 par E. Durkheim (2007) pour décrire le bon fonctionnement d'une société où se manifestent la solidarité entre individus et la conscience collective. Cette expression est, aujourd'hui, très présente dans la plupart des textes sur l'éducation à la citoyenneté comme le souligne F. Audigier (1999).

Le Conseil économique, social et environnemental (CESE) organise, en 2011, un forum annuel qui a comme thème le « vivre ensemble ». Lors de l'ouverture du colloque, R-P. Droit souligne :

> « Ce n'est donc pas le « vivre ensemble » qui constitue un fait récent. Ce qui est neuf, c'est que cet « ensemble » apparaît désormais comme un problème, une source d'interrogation, un lieu où des réflexions sont requises, des analyses et des débats exigés. La nouveauté, c'est surtout que le « vivre ensemble » a perdu son évidence, sa présence muette. Ce n'est plus une donnée ni une suite de contraintes imposées, c'est un édifice à bâtir, un monde complexe à explorer pour mieux le remodeler. » (CESE, 2011, p. 7).

Ainsi médias et penseurs accréditent l'idée de la difficulté du vivre ensemble. Au-delà de cette obligation, caractéristique intrinsèque du « vivre ensemble », ces auteurs pointent chez nos contemporains le déni de cette réalité et un refus d'y consentir.

Cette question se retrouve également dans les ouvrages scientifiques où le « vivre ensemble » devient un objet d'étude. Dès 1976, R. Barthes organise un séminaire intitulé *Comment vivre ensemble* (Barthes, 2002) et dont la question, à la base de son développement, est la distance à tenir vis-à-vis des autres pour construire avec eux une sociabilité sans aliénation. On constate, dès maintenant, que le « vivre ensemble » pose en corollaire la question de l'Autre.

Le sociologue A. Touraine s'interroge, lui-aussi, dans un ouvrage, sur notre capacité à vivre ensemble (1997). Selon lui, nous vivons un phénomène de « démodernisation » (1997, p. 31), fait de « dépolitisation » et de « désocialisation » (1997, p. 15).

D'objet d'étude à constat médiatique, nous poursuivons en citant les propos d'un homme des arts, P. Sellars :

> « ... il faut s'interroger pas seulement dans le théâtre, mais dans le monde, sur la manière de vivre ensemble. J'essaie dans chacun de mes spectacles de poser cette question. Est-ce que c'est possible, pour ces gens, de vivre ensemble ? […] » (Sellars, 1994, p. 38)

Dans son ouvrage, *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, F. Imbert souligne ce parallèle : les Grecs inventent la *Polis* avec en son sein la démocratie et en même temps cet ensemble architectural qu'est le théâtre. Dans ces deux situations, il s'agit de l'invention des conditions d'un partage de paroles, d'un vivre ensemble dans la paix. Citons les propos de H. Arendt :

> « … le théâtre est l'art politique par excellence ; nulle part ailleurs la sphère politique de la vie humaine n'est transposée en art. De même, c'est le seul art qui ait pour unique sujet l'homme dans ses relations avec autrui. » (Arendt, 1961, p. 246)

Apparaît déjà le triptyque parole, autrui et politique sur lesquels nous reviendrons dans notre paragraphe sur les conditions politiques du vivre ensemble (1.2.2.) et sur celui sur la démocratie (2.2.4).

L'articulation entre « vivre » et « ensemble » trouve une résonance particulière dans la référence donnée par H. Arendt, rappelant que le latin employait « comme synonymes les mots *vivre* et *être parmi les hommes* (inter homines esse) [...]» (Arendt, 1961, p. 42)

Au-delà d'une notion, le « vivre ensemble » est une réalité, réalité reliée à l'existence même de l'Homme : il est ontologique et se révèle de fait une question éthique.

1.1.2. Le « vivre ensemble » : une question éthique

Dans les lignes qui vont suivre, nous présenterons ce qu'est l'éthique en abordant son étymologie et poursuivrons sur ce que la démarche philosophique apporte à cette notion.

1.1.2.1. Ethique : éléments étymologiques

L'éthique, pour le TILF, est « la science qui traite des principes régulateurs de l'action et de la conduite morale ». Nous nous interrogeons sur les liens qui unissent « éthique » et « morale ». Pour cela, nous nous tournons vers l'étymologie qui met en lumière leur signification : « éthique » vient du grec *ethos* désignant les mœurs et « morale » du latin *mores* désignant également les coutumes, les habitudes, les mœurs. Ces deux termes sont

donc sémantiquement proches ; leur différence s'effectue dans les usages sociaux. Comme le remarque P. Verdier :

> « Dans le langage actuel, la morale ayant pris un petit goût de vieux, on préfère parler d'éthique, mot qui fait plus moderne, même s'il date d'Aristote. On accepte mal qu'on nous fasse la morale ; on comprend mieux que l'on rappelle des exigences éthiques ». (1999, p. 17).

Nous trouvons des éléments de différenciations dans les propos de L. Legrand :

> « La morale est l'ensemble des règles qui régissent les rapports entre les personnes. Elle fait partie d'une façon de vivre communément admise. Elle définit de manière habituelle et consensuelle ce qu'est le Bien et le Mal. » (Legrand, 1991, p. 53).

Alors que, pour cet auteur, l'éthique :

> « … apporte en ce domaine la distance de la réflexion philosophique. Elle s'interroge sur le Bien et le Mal, met en question les valeurs, en cherche le fondement possible dans un ordre extérieur et supérieur à la coutume. » (Legrand, 1991, p. 54).

Nous constatons que « morale » et « éthique » peuvent être considérées, dans l'usage social, comme des synonymes mais en nous tournant vers certaines philosophes, nous constatons une distinction. A l'image de P. Ricoeur qui souligne, dans un premier temps, lui aussi la proximité étymologique :

> « Qu'en est-il maintenant de la distinction proposée entre éthique et morale ? Rien, dans l'étymologie ou dans l'histoire de l'emploi des termes ne l'impose. L'un vient du grec, l'autre du latin ; et les deux renvoient à l'idée intuitive de mœurs, avec la double connotation que nous allons tenter de décomposer, de ce qui est estimé bon et de ce qui s'impose comme obligatoire. » (Ricoeur, 1990, p. 200).

Pour ce philosophe, la distinction ne se fonde pas uniquement sur l'étymologie mais parce qu'elle s'inscrit dans un héritage philosophique kantien pour la morale et aristotélicien pour l'éthique :

> « C'est donc par convention que je réserverai le terme d'éthique pour la visée d'une vie accomplie et celui de morale pour l'articulation de cette visée dans des normes caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte (on dira le moment venu ce qui lie ces deux traits l'un à l'autre). On reconnaîtra aisément dans la distinction entre visée et norme l'opposition entre deux héritages, un héritage aristotélicien, où l'éthique est caractérisée par sa perspective téléologique, et un héritage kantien, où la morale est définie par le caractère d'obligation de la norme, donc par un point de vue déontologique. » (Ricoeur, 1990, p. 200).

Poursuivons, grâce à l'apport philosophique, notre réflexion sur l'éthique.

1.1.2.2. Une approche philosophique de l'éthique

Nous nous attacherons à présenter le concept d'éthique dans une approche philosophique qui se limitera à deux philosophes du XXème siècle pour ne pas alourdir notre propos et, surtout, pour mieux éclairer notre travail.

Au centre de sa réflexion, et en affirmant la primauté de l'éthique sur la morale, P. Ricoeur présente sa visée éthique « par les trois termes suivants : *visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes*. Les trois composantes de la définition sont également importantes. » L'homme est mû dans le souhait de vivre bien et cette visée se retrouve dans l'estime de soi. Le fait de vivre bien se compose d'une estime de soi qui concerne soi-même comme une personne capable d'agir dans le monde et d'évaluer les buts de son action. L'estime de soi comporte une forme dialogale : l'estime de l'autre. Notons, dans l'œuvre de ce philosophe, la référence prégnante à l'Autre, référence sur laquelle nous reviendrons plus en avant dans notre travail.

Dans sa conférence intitulée « Morale, éthique et politique » (1994), A. Comte-Sponville rappelle les évolutions du terme éthique pour aboutir à sa définition :

> « J'appellerai éthique tout discours normatif mais non impératif (sans autre impératif qu'hypothétique, donc sans impératif au sens usuel du terme) qui résulte de l'opposition du bon et du mauvais considérés comme valeurs relatives. C'est l'ensemble réfléchi de nos désirs. Une éthique répond à la question "Comment vivre ?" Elle est toujours particulière à un individu ou à un groupe. C'est un art de vivre. [...]»

Ainsi, les propos de A. Comte-Sponville unissent, imbriquent et entrecroisent l'éthique et le vivre ensemble.

Outre cette première approche philosophique, qui nous a permis de présenter les définitions proposées par certains intellectuels quant à l'éthique, définitions qui éclairent notre travail, nous poursuivrons notre réflexion sur la notion du vivre ensemble en l'abordant au niveau sociologique.

1.1.3. Le « vivre ensemble » : toile de fond sociologique

Notre objectif demeure de contextualiser notre recherche, ce qui ne peut se réduire à uniquement photographier la réalité d'un moment donné. Contextualiser doit nous obliger à intervenir pour sélectionner des éléments, les mettre en relation, établir les liens avec les objectifs de notre recherche. Pour y parvenir, nous présenterons les outils conceptuels et théoriques qui serviront à opérer ces choix, pour présenter ensuite les traits caractéristiques, à nos yeux, de la société française sur la question du « vivre ensemble ».

1.1.3.1. Les apports théoriques de P. Bourdieu

Nous n'envisageons pas de présenter l'œuvre abondante de P. Bourdieu, œuvre abondante « du fait de son profond irrespect pour les frontières disciplinaires » (Bourdieu &Wacquant, 1992, p. 13), mais, davantage, de nous approprier quelques-uns de ces concepts afin d'éclairer notre recherche et de la replacer dans son contexte social.

A partir des notions clés de P. Bourdieu, nous mettrons en lumière les apports pour comprendre, au niveau sociologique, les relations humaines qui fondent le vivre ensemble et, plus particulièrement, le rapport à l'Autre : les notions de « champ social », « d'habitus » et de « violence symbolique » retiennent notre attention.

Pour ce sociologue, les champs sociaux se définissent comme :

> « … des espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysés indépendamment des caractéristiques de leurs occupants (en partie déterminées par elles ». (Bourdieu, 1981, p. 113).

A ses yeux, se mettent en place des relations de pouvoir et de domination entre classes et fractions de classes.

P. Bourdieu tente de corriger les analyses structurales et systémiques par une meilleure prise en compte de la dimension de l'acteur grâce à la notion d' « habitus ». Il élabore ce concept pour désigner un « système de dispositions, durables et transposables, intégrant toutes les expériences passées […] [et qui fonctionne] comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions. » (Bourdieu, 1980)

Pour le sociologue :

> « La science sociale n'a pas à choisir entre ces deux pôles [entre l'individualisme et le structuralisme], car ce qui fait la réalité sociale, l'habitus tout autant que la structure et leur intersection comme l'histoire, réside dans les relations » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 23).

Appartenant à une tradition structuraliste polymorphe venue à maturation dans les années de l'après-guerre, cette perspective relationnelle pourrait se résumer par l'expression de K. Marx :

> « La société ne consiste pas en individus, elle exprime la somme des liens et des relations dans lesquels les individus sont insérés » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 24).

P. Bourdieu soulève la question de la violence symbolique - forme de violence qui s'exerce sur un agent social avec sa complicité - transposable au niveau de la linguistique et qui lui permet d'affirmer :

« … une partie très importante de ce qui se produit dans la communication verbale, jusqu'au contenu même du message, reste inintelligible aussi longtemps qu'on ne prend en compte la totalité de la structure des rapports de force qui est présente, quoique à l'état invisible, dans l'échange. » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 116).

Le sociologue poursuit :

« Tout échange linguistique contient la virtualité d'un acte de pouvoir et cela d'autant plus qu'il engage des agents occupant des positions asymétriques dans la distribution du capital pertinent. » ((Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 120).

Par cette succincte présentation des concepts clés de l'œuvre de P. Bourdieu, on remarque les questions de conflits, de rapports de pouvoir, de logique de domination entre les Hommes. Ces concepts nous fournissent des outils pour appréhender, comprendre, articuler la société française quant à la question du vivre ensemble et ses implications relationnelles. Nous pouvons commencer à nous interroger sur la manière dont ces dynamiques s'exercent aussi au sein de l'Ecole.

1.1.3.2. Une question socialement vive

Au lendemain des attentats de janvier 2015, la question du « vivre ensemble » prend une résonnance particulière et se retrouve davantage sur le devant de la scène et médiatique et scientifique.

La presse écrite titre sur le vivre ensemble, à l'image de l'hebdomadaire *Le Point* s'interrogeant et interrogeant ses lecteurs sur « l'attentat chez Charlie Hebdo remet-il en cause le "vivre ensemble" à la française ?» (Le Point, 2015).

Les médias font la part belle aux nombreuses déclarations, comme celles de R. Cukierman, président du Conseil Représentatif des Institutions Juives de France (CRIF), pour qui :

« Le vivre ensemble est un impératif absolu » (RTL, 2015).

La déclaration commune des représentants catholiques, protestants, orthodoxes, musulmans, juifs et bouddhistes affirme le 7 janvier 2015 :

« Nous voulons redire que la République laïque et ses valeurs, notamment la liberté de conscience, la démocratie et la liberté de la presse, demeurent aux fondements de notre vivre ensemble. »

Au cours de la même semaine, au cours d'un entretien radiophonique, H. L'Heuillet, maître de conférences en philosophie politique et éthique et psychanalyste, affirme :

« Avec ces morts, on a réalisé que le vivre-ensemble était attaqué ». (Europe 1, 2015).

Après les attentats de janvier 2015, entre déclarations et interrogations sur le vivre ensemble, la société française se tourne et regarde vers l'Ecole. Celle-ci, en tant qu'institution de la République et lieu d'apprentissage de savoirs et de savoir-être, se doit de répondre à la hauteur des événements.

A l'instar des déclarations de la Ministre de l'Éducation nationale, le 13 janvier 2015 :

> « Au-delà de ces principes, l'École de la République est également le lieu de l'apprentissage de la citoyenneté et du "vivre ensemble", capable de former des citoyens éclairés, de transmettre et de faire partager les valeurs de la République. »

N. Vallaud-Belkacem, dans sa lettre adressée à l'ensemble des enseignants, le 7 janvier 2015, rappelle que :

> « Les valeurs essentielles de notre République ont été visées : la liberté d'expression est au fondement de toutes les libertés ; la liberté de conscience et le respect des opinions individuelles sont les principes qui nous permettent de vivre ensemble. » (MENESR, 2015).

Aux yeux de ces représentants politiques et religieux, le vivre ensemble doit redevenir une nécessité à acquérir et/ou reconquérir, qui se traduit par un enseignement à mener à et dans l'Ecole. Au-delà des médias et des intellectuels, la société, émue par ces événements, est en attente d'une réponse et presse les décideurs. La question du vivre ensemble prend les caractéristiques d'une question socialement vive, caractéristiques définies et décrites par A. Legardez et Y. Alpe

> « elle est vive dans la société :
> - elle interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution),
> - elle renvoie aux représentations sociales de ces acteurs,
> - elle est considérée par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importante pour la société,
> - elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. » (Legardez et Alpe, 2001).

La pression médiatique exercée sur la question du vivre ensemble est forte dans la société. De cette demande sociale découle une réponse institutionnelle pour l'Ecole avec l'élaboration d'un projet de nouveaux programmes sur le « vivre ensemble » et sur l'éducation civique et morale mis en place dès la rentrée de septembre 2015.

Afin de mieux appréhender la société française, la sociologie s'est munie d'outils pour lire, comprendre, interpréter des faits sociaux, outils que nous empruntons et intégrons pour notre recherche pour mieux cerner les implications du vivre ensemble.

1.2. Le vivre ensemble : un espace de pluralité

« Vivre ensemble » revêt, selon le TILF, une « idée d'harmonie exprimée par une locution formée de *ensemble* et d'un verbe ». Par *ensemble* on sous-entend « les uns avec les autres, de manière à former une unité ». Or, le terme *unité* se heurte, selon le TILF, à son antonyme que nous allons, dès lors, étudier, à savoir la *pluralité*.

Nous présenterons la notion de pluralité en l'étudiant grâce aux apports de certains philosophes, notamment H. Arendt. Mais, dans un premier temps, nous chercherons à définir le pluriel, la pluralité et le pluralisme en les confrontant, tout en revenant sur leur étymologie.

1.2.1. Pluriel, pluralité, pluralisme

Afin de mieux appréhender ces notions, nous nous sommes référée à la définition donnée par le TILF et à leur étymologie pour pouvoir les confronter à leurs synonymes et antonymes.

Opposé au singulier, le pluriel, du latin *pluralis* « composé de plusieurs », marque au niveau grammatical le nombre. Quant à la pluralité, étymologiquement du latin *pluralitas*, elle fait référence au fait « d'être plusieurs » voire la multitude. Cette notion s'oppose donc à celle d'unicité, le fait d'être un. Pour mieux saisir ces notions, nous allons un instant nous interroger sur le terme « pluralisme ». Celui-ci avec le suffixe -isme qui, dans son sens le plus courant, selon le TILF, « sert à désigner une doctrine, un courant. » Comme le rappelle l'Académie française[4], de nombreux mots ont, ainsi, été créés au cours des dix-neuvième et vingtième siècles pour nommer les vastes mouvements d'idées qui ont bâti et accompagné ces deux siècles.

Pour P. Ludwig Berger et T. Luckmann, le pluralisme est un processus historique de dé-monopolisation et un concept dont emploi doit être réservé aux sociétés hautement différenciées (Berger & Luckmann, 1967, p. 117).

Avec le pluralisme, au-delà de la désignation du nombre, apparaît l'idée de la différence : le pluralisme accepte l'idée du pluriel hétérogène plutôt que l'addition d'individualités identiques. Celles-ci sont appelées à vivre ensemble au sein d'un même tout unique. La pluralité renvoie à un pluriel homogène tandis que le pluralisme insiste sur la nécessaire hétérogénéité de la pluralité qui de fait serait bigarrée, cosmopolite, éclectique.

En opposant pluralité et pluralisme dans son article intitulé « De la pluralité », E. Tassin confronte deux philosophes allemands, H. Arendt et J. Habermas. Chez H. Arendt la pluralité est conçue comme condition de possibilité de l'action politique qui, en tant que capacité

---

4 Article consulté à l'adresse suivante http://www.academie-francaise.fr/construction-en-isme

d'introduire de la liberté dans l'histoire, est le propre de l'expérience démocratique. En revanche, le pluralisme libéral d'Habermas restreint la pluralité au domaine des opinions et des valeurs, lui refusant toute pertinence dans le champ de l'action. (Tassin, 2006, p. 512).

Nous ne poursuivrons pas dans cette voie qui dépasse le cadre de notre recherche. Nous entrevoyons la dimension philosophique que prend cette confrontation et l'intérêt suscitée qui se traduit par de nombreux travaux actuels voire des colloques[5]. Nous faisons nôtres les propos de Jean Houssaye pour qui :

> « Autant la pluralité est un fait, un constat, autant le pluralisme, lui, est une volonté, une intention, une revendication. » (Houssaye, 2004, p. 79).

A côté des notions de pluralisme et pluralité, émergent des concepts tels que « diversité » ou « hétérogénéité ». La diversité rappelle la différence et fait écho à l'hétérogénéité. L'utilisation de préfixes multi- et pluri- se répand. Dans leur article, P. Bourdieu et L. Wacquant qualifient le multiculturalisme comme un de ces concepts qui constituent « la nouvelle vulgate planétaire » récurrente chez les intellectuels des pays occidentaux :

> « Dans tous les pays avancés, patrons et hauts fonctionnaires internationaux, intellectuels médiatiques et journalistes de haute volée se sont mis de concert à parler une étrange novlangue dont le vocabulaire, apparemment surgi de nulle part, est dans toutes les bouches : « mondialisation » et « flexibilité » ; « gouvernance » et « employabilité » ; « underclass » et « exclusion » ; « nouvelle économie » et « tolérance zéro » ; « communautarisme », « multiculturalisme » et leurs cousins « postmodernes », « ethnicité », « minorité », « identité », [...] » (Bourdieu et L. Wacquant, 2000).

Ainsi avec les notions de pluralisme et de pluralité, émerge la référence lexicale du pluriel opposé à celle du singulier, mais également le binôme moi-Autre.

1.2.2. Les conditions politiques du « vivre ensemble » et le concept de pluralité selon H. Arendt

Au lendemain de la seconde guerre mondiale et de la barbarie nazie, la question du « vivre ensemble » est cruciale : philosophes, intellectuels et politiques s'interrogent sur comment faire coexister librement et pacifiquement des individus dans un espace commun.

La philosophe H. Arendt s'efforce de penser les nouvelles conditions du « vivre ensemble » dans un monde post-totalitaire où le progrès considérable de la technique et l'avènement des sociétés de masse mettent en péril l'existence de l'humanité dans son

5 Colloque organisé par le Cevipof, Sciences Po Paris en septembre 2012

ensemble. C'est dans ces difficiles conditions qu'il est indispensable, selon elle, de penser les nouvelles conditions du « vivre ensemble ».

Nous ne présenterons pas les théories arendtiennes dans toute leur complexité, cela nous semblerait une gageure. Citons, néanmoins, ses travaux centrés sur le vivre ensemble, dans sa dimension politique auxquels nous nous référerons pour mieux contextualiser notre recherche :

> « Vivre ensemble dans le monde : c'est dire essentiellement qu'un monde d'objets se tient entre ceux qui l'ont en commun, comme une table est située entre ceux qui s'assoient autour d'elle; le monde, comme tout entre-deux, relie et sépare en même temps les hommes. » (Arendt, 1961, p. 63).

La politique est l'affaire de la pluralité humaine en tant qu'elle est d'abord saisie comme communauté d'égales libertés qui ne s'abîment pas complètement dans le jeu indéfini des relations de pouvoir. (Sobel, 2005, p. 60) Se trouve ici posée la question de la liberté et des relations humaines. Faire de la politique, c'est toujours finalement discuter librement avec tous les autres de manière égalitaire sur ce monde commun que l'on partage. Se pose aussi la question du langage avec l'idée d'égalité et de tolérance. D'ailleurs, pour H. Arendt,

> « S'il veut voir le monde, l'expérimenter tel qu'il est "réellement", il ne le peut que s'il le comprend comme quelque chose qui est commun à plusieurs, qui se tient entre eux, qui les sépare et qui les lie, qui se montre différemment à chacun et qui ne peut être compris que dans la mesure où plusieurs en parlent et échangent mutuellement leurs opinions et leurs perspectives. Ce n'est que dans la liberté de la discussion que le monde apparait en général comme ce dont on parle, dans son objectivité, visible de toute part. » (Arendt, 2001, p. 68).

Elle articule la pluralité avec les concepts d'action, de liberté et de démocratie :

> « L'action, la seule activité qui mette directement en rapport les hommes, sans l'intermédiaire des objets ni de la matière, correspond à la condition humaine de la pluralité, au fait que ce sont des hommes et non pas l'homme, qui vivent sur terre et habitent le monde. » (Arendt, 1961, p. 41).

Ses propos renforcent le lien déjà amorcé qui unit pluralité et altérité :

> « La pluralité est la condition de l'action humaine, parce que nous sommes tous pareils, c'est-à-dire humains, sans que jamais personne soit identique à aucun autre homme ayant vécu, vivant ou encore à naître. » (Arendt, 1961, p. 43).

Son idée de pluralité renvoie à celles d'hétérogénéité et de diversité et, par conséquent, à des notions de différences, de spécificités particulières malgré notre même identique.

> « L'altérité […] est un aspect important de la pluralité, c'est à cause d'elle que nous sommes incapables de dire ce qu'est une chose sans la distinguer d'autre chose. » (ib. p. 232).

Elle rappelle que seul l'homme est en capacité d'expliciter cette distinction.

> « […] toute vie organique montre déjà des variations et des distinctions même entre spécimens d'une même espèce. Mais seul l'homme peut exprimer cette distinction et se distinguer lui-même […].» (ib. p. 232).

La philosophe relie la pluralité composée de deux aspects à l'importance du dire et du faire :

> « La pluralité humaine, condition fondamentale de l'action et de la parole, a le double caractère de l'égalité et de la distinction. » (ib. p. 231).

Reprenant son concept de l'action et l'associant à celui de la parole, H. Arendt pense que ce sont par elles que les hommes se distinguent au lieu d'être simplement distincts (ib. p. 232).

L'altérité et l'individualité, que l'homme partage respectivement avec tout ce qui existe et avec tout ce qui vit, deviennent unicité; dans ce cas, « la pluralité humaine est la paradoxale pluralité d'êtres uniques. » (Arendt, 1961, p. 60)

Le domaine du politique est le domaine du « vivre ensemble ». Pour y parvenir, les hommes se sont donnés un espace public (opposé à l'espace privé) dans lequel les hommes apparaissent dans leur différence pour proposer une manière d'engager l'action. Celle-ci ne saurait s'engager sans partage et sans présence de l'Autre car l'action dépend entièrement de la constante présence d'autrui. L'homme qui agit est celui qui s'engage dans la vie de la cité, il est donc en relation avec les autres.

Les propos de H. Arendt sur l'espace public trouvent un écho dans ceux de M. Abdallah-Pretceille :

> « La question du lien social dans une société plurielle ne peut être désormais éludée sous peine de laisser le champ libre aux erreurs et aux errances, voire aux extrémismes qui prendront la place du vide laissé dans l'espace public. » (Abdallah-Pretceille, 2009, p. 18).

Tournons-nous un instant vers nos homologues nord-américains qui se sont emparés de la problématique du pluralisme et de la diversité dans le champ des espaces public et/ou politique. Toutefois, des réticences en Hexagone quant à l'utilisation des termes « diversité » et « pluralité » sont pointés par des auteurs, comme F. Lorcerie. Rappelant qu'en France « l'unitarisme jacobin. », elle constate la nouveauté du thème de la diversité et date cet avènement au début des années 2000. (Lorcerie, 2012).

D'ailleurs, selon cette auteure, la diversité, utilisée pour nommer la pluralité interne de la société française en fonction des origines des personnes, permet de dénommer, de manière positive, l'altérité interne de la communauté nationale. (Lorcerie, 2010 et 2014)

Pluralité, pluralisme, diversité sont dans l'usage courant utilisés dans des sens très proches. A la nouveauté du terme diversité, connotée de manière favorable, répondent les travaux des philosophes plus enclins à manier les concepts de pluralité et/ou de pluralisme. Pour notre recherche, nous nous efforcerons de nous y référer sans poursuivre de réelle distinction : rappelons leurs ressemblances terminologiques, plus nombreuses, que leur réelle différence. Nous emploierons davantage pluralité et diversité, deux termes davantage employés dans l'institution scolaire que nous étudions dans les prochaines lignes.

2. Le « vivre ensemble » dans l'institution scolaire

L'Ecole ne peut échapper aux événements qui caractérisent la société à laquelle elle appartient. Elle est aussi traversée par des tensions, des doutes voire des contradictions. Notre travail poursuit sa visée de présenter la notion du vivre ensemble, dans et à l'Ecole, et de la confronter avec la question de son enseignement, souvent désignée sous le terme générique de citoyenneté que nous présenterons.

Dans l'institution scolaire, le vivre ensemble comporte deux aspects : le premier renvoie à la notion entendue comme acceptation de la vie collective, et le deuxième à celui d'un enseignement/ apprentissage en éducation civique en vue de préparer le futur citoyen. Nous étudierons ce que l'Ecole met en place dans ses enseignements quant à la question du vivre ensemble et de ses objectifs.

2.1. L'Ecole confrontée au « vivre ensemble » : entre objectifs socio-éducatifs et réalité

Commençons ce paragraphe par les propos de D. Schnapper tenus dans le magazine *Télérama* en mai 2015 :

> « L'école est l'institution de la République par excellence. Elle est chargée de transmettre un capital moral et intellectuel commun à tous les élèves et de leur apprendre comment respecter les règles qui permettent à des populations différentes les unes des autres de vivre ensemble, en formant une communauté. » (Télérama, 2015).

La sociologue et politologue, D. Schnapper, souligne l'aspect institutionnel de l'école. Ses propos font écho à ceux de M. Cifali :

« L'école est l'une des dernières institutions qui confronte le sujet au vivre-ensemble. » (1998, p. 9)

Institution sociale, l'Ecole accueille des enfants dès 3 ans et fait intégrer à chacun les nécessaires contraintes de la vie en collectivité. Pourtant, sur la question du vivre ensemble, des réticences, des doutes perturbent et entravent ses missions d'égalité pour tous. Dans les lignes qui vont suivre, nous étudierons comment s'articule et se met en œuvre le vivre ensemble à et dans l'école en éclairant nos propos grâce aux travaux de sociologues. Par la suite, nous reviendrons sur la notion de pluralité pour la mettre en perspective dans l'environnement scolaire. Mais nous allons, dès à présent, cerner ce que signifie et implique une recherche dans une école et mettre en lumière les prérogatives et obligations d'une institution.

2.1.1. L'Ecole : une institution et un objet d'étude

L'Ecole est considérée comme une institution :

« Le sens le plus courant de l'expression renvoie à l'école en tant qu'instance de socialisation, celle qui se pare volontiers d'une majuscule […]. » (Rayou et Van Zanten 2006, p. 75).

Les institutions sont des organisations qui possèdent un caractère officiel supplémentaire dans la mesure où elles accomplissent une fin sociale et jouent un rôle reconnu par la société. Elles ont pour vocation de régir la vie en société - par le maintien et le respect des règles établies – et de répondre à ses besoins. F. Dubet et D. Martuccelli définissent l'institution comme un appareil qui transforme des valeurs générales en normes et en rôles ayant, à leur tour, la capacité de former des « personnalités sociales ». (1996, p. 48).

En considérant l'école comme une institution scolaire, les sociologues mettent en lumière les rôles sociaux que les individus, en son sein, doivent adopter.

Au centre de nombreuses recherches, et servant de cadre d'étude, le système scolaire devient un terrain majeur d'investigation (Boumard 2011, p. 29). L'Ecole sert de terrain à de nombreux travaux de sociologie et l'éthnographie de l'éducation se développe à partir des années 1980 (Rayou et Van Zanten (2006, p. 114)

De terrain d'étude à celui de cadre de recherche, la construction proprement sociologique de « l'objet école » demeure difficile, en dépit de l'abondance et la qualité des travaux. (De Queiroz, 1995, p. 7).

L'institution scolaire, à la fois objet d'étude et terrain d'investigation, demeure au centre de recherches en sciences humaines.

2.1.2. La pluralité à l'Ecole : de son modèle républicain à la réalité plurielle et diversifiée

Depuis la fin du XIXème siècle, l'Ecole a pour mission de réunir les individus dans une communauté nationale autour des valeurs de la République. Cette volonté d'unité (d'uniformité selon certains) ne s'est pas faite sans mal. Dans cette visée, l'Ecole a toujours eu la tentation de porter une attention particulière aux différences mais pour les assimiler « par la Force de la Raison et du Progrès » (Perroton, 2000). Aujourd'hui, émerge davantage la discussion sur la reconnaissance de cette diversité afin non plus de l'assimiler mais de lui faire partager et accepter consciemment et librement ces valeurs communes. Selon B. Mabillon-Bonfils, la question de la pluralité à l'école apparaît fort complexe :

> « Dans notre modèle citoyen, l'Ecole est un dispositif symbolique qui participe à la construction politique du sens, entre unité et diversité. Au travers de la promotion d'une cité laïque, politiquement correcte, elle neutralise en apparence les aspérités tant ethniques, sociales, culturelles, régionales que confessionnelles, dans un espace supposé homogénéisant -bien que jamais homogène. Or, elle est aujourd'hui confrontée à une demande croissante de pluralismes cultuel et culturels. Dans notre modèle citoyen universalisant, en effet, le politique en tant que construction d'un « Mit-Sein », nie toute altérité singulière, tout en mobilisant et inventant autrui. » (Mabillon-Bonfils, 2013, p. 105).

La prise en compte de la diversité laisse supposer, aux yeux de certains, la fin du modèle laïc et républicain. Néanmoins, des auteurs, comme F. Lorcerie, nuancent les a priori et y décèlent une autre manière d'aborder cette question:

> « La Ligue de l'enseignement, instance qui constitue une référence en France pour ce qui est de la valeur politique de laïcité, s'est engagée dans la démarche de faire changer les mentalités pour inclure le pluralisme, donc un principe de diversité, au sein de l'universalisme, dans une perspective laïque. »

Son objectif est que :

> « l'on comprenne le principe de laïcité comme la valeur qui régit le vivre-ensemble non pas malgré les différences, mais en faisant ressource des différences. Depuis lors, elle n'a cessé de défendre cet idéal d'un pluralisme laïque impliquant le plein respect des sujets et de leurs convictions religieuses […] » (Lorcerie, 2012).

La pluralité à l'école est perçue par certains comme une menace quant à son modèle laïc républicain, soit comme un refus de reconnaissance égalitaire. Or, cette pluralité est un état de fait qu'on ne peut plus, aujourd'hui, ni réfuter ni nier.

La pertinence de l'acte éducatif et pédagogique destiné à un public culturellement hétérogène demeure centrale. Les réponses données ne se réfèrent pas toujours à un seul et même paradigme et renvoient à une définition de l'homme que la société et l'école veulent former. Ce qui fait dire à J. Delors :

> « Il importe d'assumer la diversité et la pluri-appartenance comme une richesse. L'éducation au pluralisme est non seulement un garde-fou contre les violences, mais un principe actif d'enrichissement culturel et civique des sociétés contemporaines […] il convient d'affirmer à la fois le droit à la différence et l'ouverture sur l'universel. » (Delors, 2004, p. 58).

Nous constatons que la pluralité à l'Ecole interroge et suscite débat, débat qui resurgit sur la société. Face aux propos tenus par J. Delors et préférant les termes de « pluralité » et de « diversité » à ceux de « pluralisme » et « différence », M. Abdallah-Pretceille se et nous questionne sur quel type de citoyen l'école veut et doit former (Abdallah-Pretceille, 2004). Au-delà de la société, elle-même traversée par des réticences et des doutes, se pose de manière corrélative le projet éducatif du « vivre ensemble » sur ce que nous voulons et sur ce que nous devons enseigner dans et à l'Ecole, projet éducatif qui, selon nous, s'avère urgent.

2.1.3. Les limites au « vivre ensemble »

Nous allons nous attarder sur les limites voire les remises en cause du « vivre ensemble ». En les abordant grâce à deux cas, nous voulons (dé)montrer l'importance que revêt à nos yeux le vivre ensemble en milieu scolaire.

2.1.3.1. Le cas de l'évitement de la carte scolaire

> « Pourquoi l'école serait-elle plus vertueuse, moins traversée de contradictions que l'ensemble du corps social ? » (Perrenoud, 2003, p. 27).

Cette interrogation montre bien comment l'institution scolaire rencontre, à l'image de la société dans laquelle elle s'insère, des difficultés quant au « vivre ensemble » et s'interroge sur ses réelles capacités à mener à bien cette mission.

Les travaux de A.Van Zanten éclairent notre propos. En étudiant la carte scolaire, cette sociologue révèle l'évitement parental de certains établissements et de ce fait pointe leurs réticences quant à la question de la mixité sociale et donc du « vivre ensemble ». Le postulat majeur de son analyse est que le choix de l'établissement par les parents de classe moyenne est lié à un intérêt de classe, et s'intègre dans une stratégie de clôture sociale, qui vise tant à réduire les écarts avec la grande bourgeoisie, qu'à se « protéger » des classes populaires. Elle

interroge le rôle que jouent les stratégies des classes moyennes dans la fabrication de la ségrégation sociale à l'école, et indirectement, dans l'agencement de formes de socialisation scolaire segmentées et distinctes au sein du système scolaire français (Van Zanten, 2009).

Poursuivant son travail, elle publie avec J-P. Obin, un ouvrage, intitulé *La carte scolaire*, dans lequel ces chercheurs mettent en lumière l'implication sociale de la carte scolaire :

> «[La carte scolaire] a également encouragé un brassage scolaire qui a été aussi, dans une certaine mesure, un brassage social. » (Obin et van Zanten, 2010, p. 116).

Leurs travaux relèvent un évitement, une ségrégation scolaire qui n'est pas sans conséquence pour la société française et de conclure :

> «… même si l'on manque encore de travaux pour étayer des conclusions définitives dans ce sens, de nombreux éléments laissent supposer que la séparation sociale des élèves dans leur principal lieu de socialisation à l'extérieur de la famille est susceptible d'avoir des effets importants sur l'intégration des nouvelles générations et sur la cohésion du système social » (Obin et van Zanten, 2010, p. 116).

La carte scolaire se veut un outil de brassage social mais les limites du « vivre ensemble », par des actions individuelles d'évitement et des stratégies personnelles, apparaissent vis-à-vis de l'école.

2.1.3.2. La question de l'autorité

Reconnaissons le caractère incongru que revêt cette sous-partie qui aborde la question de l'autorité pour la mettre en relation avec les limites du vivre ensemble. Commençons alors par les propos de la philosophe M. Revault d'Allonnes:

> « c'est le caractère temporel de l'autorité, plus précisément la générativité, qui en fait la dimension incontournable du lien social. Le vivre-ensemble requiert non seulement un espace commun de co-présence mais aussi une durée publique qui relie les hommes car nous partageons le monde commun non seulement avec nos contemporains mais aussi avec nos prédécesseurs et nos successeurs. » (2009, p. 13).

Or, pour cette philosophe:

> « Nous vivons aujourd'hui une crise de l'autorité dont l'ampleur nous paraît sans précédent car elle ne touche pas seulement la sphère politique mais aussi la famille, l'école et même le pouvoir judiciaire. » (ib. p. 14).

Ses propos font écho à ceux de H. Arendt pour qui la crise générale s'est abattue sur tout le monde moderne et atteint presque toutes le branches de l'activité humaines. (Arendt, 1972b, p. 223)

Par autorité, M. Revault d'Allonnes précise que cette notion n'est ni le pouvoir et n'a pas besoin de s'affirmer sur le mode autoritaire (Revault d'Allonnes, 2009, p. 15) en devenant de fait une forme d'autoritarisme.

De manière convergente, les propos de E. Prairat vont dans le même sens:

« L'autorité n'est ni contrainte, ni persuasion, elle est influence. » (2003b, p. 2).

Selon cet auteur, l'influence éducative, synonyme d'autorité, possède quatre caractéristiques car elle est libératrice, indirecte, temporaire et présuppose la reconnaissance. Par reconnaissance, il entend que l'influence requiert d'être reconnue par celui-là même qui en sera le bénéficiaire. Pour ce faire, l'autorité doit générer du respect entre le maître et les élèves dans les sociétés gagnées par les valeurs d'égalité et de liberté. Et de conclure par la formule ricœurienne d'O. Abel qui définit le respect « comme capacité à traiter autrui comme soi-même et soi-même comme autrui. » (Prairat, 2003b, p. 6).

L'autorité est une composante pour la réussite du vivre ensemble.

Nous avons mis en lumière les conséquences d'un vivre ensemble limité, restreint, contrarié. Voyons plus en détail ce que le vivre ensemble recouvre en le confrontant à des synonymies usitées au sein de l'institution scolaire.

2.2. Le « vivre ensemble », la socialisation et l'instruction civique et morale.

Dans les lignes qui vont suivre, nous allons nous intéresser plus particulièrement à l'école primaire[6], en tant que lieu d'apprentissage de cette socialisation, apprentissage traduit par et dans des programmes officiels. Nous étudierons également la terminologie utilisée quant à cet enseignement pour mieux en relever les visées.

2.2.1. Les premiers enseignements : le « vivre ensemble »

Un des objectifs de l'école maternelle[7] est d'apprendre à l'enfant de devenir élève et, pour ce faire, l'un de ses volets est le « vivre ensemble ». Selon les programmes de la maternelle de 2008, cet apprentissage se fait dans une relation acceptée entre pairs et avec les adultes selon des codes qui prennent sens et s'appliquent dans le contexte de la vie scolaire, mais aussi hors les murs de l'école. Nous entrevoyons l'importance et la visée de cet enseignement qui chronologiquement assied la construction de cette vie en collectivité.

---

6 L'école primaire va de la petite section de maternelle au CM2

7 Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008

En outre, cette vie de groupe « participe à la construction de l'identité (de genre, culturelle, personnelle)». Le « vivre ensemble » favorise la rencontre avec les autres, certes, mais surtout contribue à construire l'identité de chacun. Nous sommes en présence du binôme identité/ altérité, binôme que nous étudierons par la suite.

Le jeune enfant dans son rôle d'élève doit ainsi apprendre et « à partager l'espace, le matériel » et « à construire les relations avec autrui ». Pour ce faire, cet apprentissage se réalise grâce à « l'exercice du dialogue, du débat ». Par et dans le langage, « l'être social autant [que] l'écolier [...] s'ouvre au monde et aux interactions entre enfants et avec les adultes. »

A l'école élémentaire et notamment à l'école maternelle, le « vivre ensemble » apparaît comme la première étape de la socialisation qui prend ici une valeur d'hyperonymie comme nous allons le voir dans les lignes qui suivent.

2.2.2. La socialisation : rôle premier de l'école

E. Durkheim définit l'éducation comme le processus institutionnel par lequel se transmettait le legs de valeurs des générations adultes à celles qui ne l'ont pas encore (1922/2007). De fait, pour L. Porcher, « la première fonction de l'école, la plus fondamentale, consistait en la socialisation des élèves, c'est-à-dire en leur mise en conformité avec les valeurs qui structuraient la société. » (Delamotte, François, Porcher, 1997, p. 21). Nous étudierons par la suite la question des valeurs.

Par socialisation, nous entendons :

> « Les relations que l'écolier entretient avec ses pairs et de celles auxquelles l'éducation l'initie dans le dessein d'en faire un citoyen libre et responsable. En même temps que l'enfant apprend à vivre avec ses pairs, il apprend à vivre en société et à en comprendre les règles » (Gayet, 1998, p. 12).

A ce sujet et pour de nombreux auteurs c'est la première fonction de l'école :

> « La socialisation est la fonction première de l'école avant même celle de transmission des savoirs. » (M. Abdallah-Pretceille, 1996, p. 52).

Ses propos rejoignent ceux d'une sociologue, M. Duru-Bellat:

> « Les établissements ne sont pas seulement des lieux de travail, mais des lieux de socialisation, notamment à travers les échanges entre élèves. » (1992, p. 186).

Toutes deux partagent la conception d'une linguiste R. Delamotte :

> « … la fonction première de l'école est cette socialisation qui organise la rencontre des personnes entre elles. » (Delamotte, François, Porcher, 1997, p. 114).

Les enfants, en tant qu'élèves, semblent, eux aussi, disposés à reconnaître l'importance et le bénéfice de cette rencontre au sein de l'institution scolaire :

> « Bien intégrés parmi leurs copains, ils déclarent que la vie collective en classe leur apprend à vivre et interagir avec autrui. À leurs yeux, leurs copains participent d'une certaine manière à leur éducation. » (Montandon et Osiek, 1997, p. 49).

Outre la rencontre et les échanges verbaux avec l'autre, la socialisation permet aux enfants de se confronter à leur identité et d'aborder celle des autres : elle a pour objet d'articuler les sujets entre eux et par conséquent de leur faire percevoir qu'ils sont à la fois inéluctablement le Même et l'Autre. (Abdallah-Pretceille 1996, p. 54).

Néanmoins, des auteurs, comme P. Rayou et A. van Zanten, nuancent l'impact de socialisation de l'école :

> « … l'effet socialisant de l'institution tend à s'exercer davantage à travers l'autorité que lui confère l'emprise des diplômes dans notre société que par les expériences que vivent les élèves en son sein » (Rayou et Van Zanten, 2006, p. 75).

La socialisation fait référence à la rencontre de l'Autre, par et grâce au langage, et oblige l'Ecole à se questionner sur ses valeurs et sur des questions éthiques. Toutes ces références sont imbriquées, interdépendantes et s'influencent mutuellement, références que nous saurons approfondir dans notre travail. Mais, avant cela, nous poursuivons l'étude de la terminologie utilisée au sein de l'institution scolaire.

2.2.3. L'instruction civique et morale

A l'école élémentaire[8], et notamment dans les programmes de 2008, la terminologie retenue est « instruction civique et morale ». Pour les classes de CP et de CE1, les objectifs de cet enseignement sont en priorité l'apprentissage des règles de politesse, de coopération et de respect. Pour les trois dernières années de l'école primaire, du CE2 au CM2, les objectifs de l'instruction civique et morale sont en priorité la compréhension des grands principes de l'action morale. La visée générale est d'organiser pour l'élève un véritable parcours civique constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.

Nous reviendrons plus en avant dans notre travail à la fois sur les objectifs de cet enseignement et sur son intitulé même.

---

[8] L'école élémentaire va du CP au CM2

2.2.4 Le « vivre ensemble » et la citoyenneté : des synonymes confrontés à la question de la démocratie

Dans l'usage social, le « vivre ensemble » et la citoyenneté sont souvent utilisés comme des synonymes ou inscrits dans un processus temporel : d'abord le « vivre ensemble » puis la citoyenneté.

A la différence du « vivre ensemble », la citoyenneté suppose d'ailleurs le statut d'adulte. Elle fait référence à une organisation structurée, davantage aboutie, car elle oblige ses membres d'être des citoyens, ce qui nécessite une prise de conscience et de responsabilité qui intervient pleinement au moment de la majorité. De plus, la citoyenneté s'envisage comme la participation à la vie démocratique.

Le « vivre ensemble » et la citoyenneté doivent s'envisager comme des dynamiques constructives à la démocratie. Surgit alors la question de la démocratie que nous tenterons de circonscrire pour éclairer au mieux notre recherche. La démocratie est un concept polysémique, sujet à de multiples transformations et significations historiques. Actuellement et en France il désigne, selon le TILF, un « système de gouvernement dans lequel le pouvoir est exercé par le peuple, par l'ensemble des citoyens ».

C. Mouffe (1994) nous incite, quant à elle, à aller vers une démocratie plurielle, à sortir de la vision dominante d'une citoyenneté comme consensus, d'une « société une», à penser le conflit comme inhérent à la démocratie. Pour C. Lefort, à qui C. Mouffe fait souvent référence, la démocratie diffère des régimes totalitaires en ce qu'elle laisse place à l'expression des conflits et des désaccords, sans sombrer pour autant dans le désordre ou la guerre civile. Pour que la paix sociale se perpétue, les individus doivent perpétuellement renégocier le pacte civil qui les unit, à travers le débat public ou les élections. C'est le sens de l'expression célèbre de C. Lefort : en démocratie, le pouvoir est un « lieu vide », qui reste sans cesse à reconstruire, à recréer et à repenser.

Se trouvent ainsi réunies et liées les notions de conflit, de démocratie, de citoyenneté, ce qui retient notre attention dans le cadre de notre travail. Ces nombreuses ramifications établies à partir du vivre ensemble sont entremêlées et corrélatives et en font un important épicentre.

Le « vivre ensemble » est le prélude de la citoyenneté en vue de la démocratie. Il se décline à chaque étape de la vie en société afin de préparer au mieux chacun au désaccord, au conflit.

2.3. L'enseignement de la citoyenneté

Nous allons préciser la notion de citoyenneté d'autant que son usage social peut le rendre flou et imprécis. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur les définitions données par le TILF. Nous délimiterons l'objet d'enseignement « éducation à la citoyenneté[9] » et à traiter les questionnements quant à sa mise en pratique dans le milieu scolaire.

2.3.1 Précisions notionnelles sur la citoyenneté et le citoyen

Le mot « citoyen » vient du latin *civis* et signifie « qui jouit des droits propres aux membres de l'Etat ». Pour le TILF, il est « membre d'une communauté politique organisée ». Le dictionnaire organise ensuite la présentation des acceptions en deux dimensions : la première met l'accent sur les « droits attachés à la qualité de citoyen », la deuxième « sur les devoirs ». Notons également que le TILF décline les variations de cette notion au niveau historique. Pour nous, nous retenons la définition la plus usuelle du citoyen, à savoir « membre d'un État et qui de ce fait jouit des droits civils et politiques garantis par cet État » et quant aux devoirs, « respecte les libertés démocratiques ». Notons qu'à la notion de citoyen est maintenant associé le concept de démocratie.

Dans le TILF, le civisme est « l'ensemble des qualités propres au bon citoyen ». Ce mot nous intéresse davantage sous sa forme adjectivale « civique » qui qualifie le rapport des citoyens avec leur Etat. Nous retrouvons cet adjectif dans les disciplines de « l'instruction et/ou l'éducation civique ».

Intéressons-nous au couple civilité-incivilité et ses dérivés. La forme adjectivale « civil » fait référence aux citoyens et à leurs rapports réciproques en tant que membre d'un même Etat. Nous le retrouvons sous l'expression « droits civils » dont bénéficie chaque membre de cet Etat et dont les relations sont organisées par des « lois civiles ». La civilité concerne « l'observation des règles de savoir-vivre, le respect des convenances qui régissent la vie en société ». Utilisé au pluriel, le terme signifie les « actions employées comme témoignages de courtoisie et de politesse ». Mais c'est davantage dans sa dérivation avec le préfixe in- que ce terme est utilisé. L'incivilité fait référence au manquement de savoir-vivre et de politesse. Cet oubli des convenances est synonyme d'impolitesse. Utilisé au pluriel, ce terme peut aller jusqu'à désigner un comportement violent :

---

9 Nous désignons par éducation à la citoyenneté l'ensemble du domaine qui englobe instruction/éducation civique

> « Dans un mouvement d'extension et d'amalgame, le terme ne signifie plus seulement discourtoisie. Depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, il est devenu synonyme de désordre, de nuisance, d'inconduite, d'incivisme, d'impolitesse, d'insolence, de petite délinquance. » (Damon 2000, p. 140).

Cette mutation terminologique partage les incivilités, par rapport au terme juridique de l'infraction, en deux catégories : « une partie d'entre elles est légale, l'autre est infractionnelle » comme le remarque S. Roché (Roché, 2002, p. 129). Pour cet auteur :

> «…les incivilités n'ont pas de définition juridique précise. Il s'agit d'une notion sociologique avant tout qui renvoie aux perceptions et aux représentations des gens. » (Roché, 1996, p. 48).

Quant à la citoyenneté, le TILF donne une définition lapidaire à savoir « qualité du citoyen ». Or, la citoyenneté est un concept polysémique qui varie d'un pays à un autre, d'une époque à une autre et même à l'intérieur d'un seul pays et d'une seule époque.

C. Xypas définit la citoyenneté en quatre dimensions : politique, juridique, éthique et affective (Xypas, 2003b, p. 48). Par politique, l'auteur rappelle qu'est citoyen celui qui a le droit de vote, il est électeur et éligible. Par juridique c'est l'ensemble des droits et des devoirs qui lient de manière réciproque un Etat et ses habitants. Par éthique, lorsque suite aux conquêtes d'Alexandre les stoïciens se confrontent à la découverte de l'Autre :

> « La cité conserve sa valeur, mais elle cesse d'être le centre du monde ; elle n'est plus qu'une partie du Cosmos. Et le polites est invité à voir grand et large et à inscrire ses préoccupations dans le temps et l'espace. En un mot, il devient cosmopolite c'est-à-dire citoyen du Monde ». (Xypas, 2003b, p. 50).

Par affective :

> « Déjà Aristote avait remarqué que le ciment de la cité était la philia, une forme de sollicitude et de solidarité qui crée le sentiment d'appartenance et procure le désir de vivre ensemble.» (Xypas, 2003b, p. 51).

On retrouve là les notions de désir, et les propos, déjà mentionnés, de E. Renan (1882) pour la France.

Pour nous référer à une définition malgré la polysémie du terme, nous envisageons de faire nôtre la synthèse qui suit :

> « La citoyenneté ne peut plus être pensée en référence à un modèle défini une fois pour toutes, mais comme l'aménagement d'un « espace de délibération démocratique au sein duquel se négocie l'espace de la diversité et se dessine l'opportunité d'accéder ou non aux demandes de reconnaissance des identités distinctes », la délibération entre citoyens

sur l'organisation de la vie commune comme un processus dynamique. » (Xypas, 2003a, p. 286).

Cette définition retient notre attention car elle comporte les termes diversité et identité qui sont des éléments de notre recherche, elle contient une terminologie propre à la pédagogie, celui de processus, et elle mentionne un cadre en le nommant espace.

2.3.2. La question de la mise en pratique de cet enseignement

Nous allons étudier comment l'école envisage la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mais, dans un premier temps, revenons sur la terminologie qui entoure les missions de l'Ecole.

2.3.2.1. Eduquer, enseigner, instruire et leurs substantifs : éclairage terminologique

Face à ce triptyque terminologique, nous nous tournons vers l'étymologie pour, ensuite, cerner leurs implications et les liens qui les unissent.

Selon le *dictionnaire historique de la langue française*, « éduquer » provient du latin *educare* qui signifie « élever, instruire » et de *ducere* « tirer à soi, conduire, mener ». Dès le XVIIIème siècle, il désigne le fait de « développer une faculté particulière par un entraînement ». Le nom « éducation » provient quant à lui du latin *educatio* et il désigne les moyens mis en oeuvre pour « développer un être humain ». Quant à l'enseignement, il définit « une transmission de savoir de type scolaire. » Enseigner provient du latin marquer d'un signe, « faire connaître par un signe ».

Instruire découle du latin *instruere* formé de *in-* et *struere* qui signifient « disposer par couches, empiler», « bâtir, dresser ». Cette référence à l'architecture donne à voir l'idée de développement voire de construction. Au lendemain de la Révolution, le terme « éducation » désigne « l'ensemble des connaissances relatives à un domaine ». Selon P. Foulquié (1994, p. 262), l'instruction est tout à la fois le résultat et l'action d'instruire, de « communiquer des connaissances et de former des esprits ». D'ailleurs, « le mot enseignement est un mot faible. Le terme instruction est beaucoup plus fort. Instruire signifie organiser, et disposer ensemble en vue de la construction d'un esprit ». (Foulquié, 1994, p. 262)

« Education » et « instruction » font référence tous deux à un développement. Le premier favorise l'idée d'un enrichissement physique et moral, définition qui rejoint celle donnée par le TILF puisque l'éducation est :

> « l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie.»

En revanche, instruction se veut davantage théorique comme le souligne le TILF qui y voit :

> « l'action de communiquer un ensemble de connaissances théoriques ou pratiques liées à l'enseignement, à l'étude ».

Cette distinction terminologique se retrouve dès lors que l'on parle soit d'instruction civique soit d'éducation civique. La première insiste sur la transmission des savoirs alors que l'éducation civique englobe, outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, résumée par la formule suivante :

« C'est en citoyennant que l'on devient citoyen. » (Audigier, 1999, p. 65).

Au-delà de la question de la terminologie reste celle de son enseignement et de sa mise en œuvre dans l'institution scolaire.

2.3.2.2 L'éducation à la citoyenneté : un objet polyforme

Chacun rappelle la relation entre la société et l'école et d'en reconnaître la pertinence :

> « l'Ecole est proclamée une institution indispensable à la démocratie […]. De Condorcet à Jefferson, en passant par une quantité de penseurs et d'éducateurs, le lien Ecole, citoyenneté, démocratie est fondateur. L'Ecole et, en son sein, l'éducation à la citoyenneté, ont pour finalité la formation d'un « bon citoyen » (Audigier, 1999, p. 6).

Pour cet auteur, l'éducation civique scolaire doit être constamment replacée et mise en relation avec ce qui se passe hors de l'École, c'est-à-dire dans la société tout entière. (Audigier, 1999, p. 6).

Reste à la question de savoir comment décliner, mettre en œuvre et faire acquérir la citoyenneté ?

A. Feyfant (2012) rappelle qu'en 1997, le Conseil de l'Europe a lancé le projet d'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD).

Dès lors, l'ECD :

> « est l'ensemble des pratiques et des activités éducatives destinées à mieux préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique et à exercer leurs droits et responsabilités dans la société. » (Feyfant, 2012).

Pour circonscrire l'enseignement de la citoyenneté, F. Audigier définit trois types de compétences (cognitives, éthiques et sociales) et quatre dimensions (politiques, sociales, économiques et culturelles).

Sa difficile mise en pratique pose et interroge penseurs et pédagogues, à l'image du titre donné par P. Meirieu, « entre l'impossible citoyenneté scolaire et la nécessaire éducation à la citoyenneté » qui introduit l'ouvrage de C. Xypas (2003).

F. Audigier souligne :

> « L'éducation à la citoyenneté est un champ théorique et pratique où se traduisent, en accords et désaccords, nos conceptions de la vie sociale et politique, la définition des droits, libertés et obligations que nous estimons légitimes pour nous et pour les autres, nos manières de penser la place du conflit et de les résoudre, nos conceptions de l'éducation, du rôle respectif des familles, de l'Ecole et des autres institutions susceptibles d'intervenir dans l'instruction, l'éducation et la socialisation, de la place que tiennent les connaissances ou l'expérience dans la construction des compétences. » (Audigier, 1999, p. 6).

Or, constate C. Crémieux :

> « Actuellement, la citoyenneté s'apprend à l'école mais ne s'y pratique pas. […] L'existence de cours d'éducation civique à l'école primaire et au collège n'y change rien. On y apprend en privilégiant les connaissances factuelles, en oblitérant les incertitudes et les débats, de façon à transmettre un savoir normé aisément notable. » (Crémieux, 1998, p. 119).

La mise en pratique d'une citoyenneté politique reste limitée voire absente exceptée dans l'élection des délégués. D'où une proposition d'un apprentissage de la citoyenneté qui privilégierait l'aspect social et collectif de la vie à l'école en développant toute forme d'éducation créant des liens entre les individus, adultes ou adolescents. On passerait alors d'une citoyenneté politique à une citoyenneté sociale, qui implique l'individu dans ses relations avec les autres à diverses échelles, celles de la classe, de l'école, du quartier, de la ville, des associations, de la nation ou d'entités plus globales. (Crémieux, 1998, p. 119)

C. Crémieux cite, alors, les propos de E. Wiesel :

> « L'éducation civique doit, afin d'éviter que civilisation et barbarie ne s'enchevêtrent, enseigner l'ouverture à « l'Autre social ». (E. Wiesel cité dans Crémieux, 1998, p. 119).

Nous constatons que certains penseurs favorisent davantage ce que nous appellerons une éducation à l'altérité que nous présenterons plus en avant dans notre travail.

2.3.2.3. La citoyenneté dans la société et à l'école

L'éducation à la citoyenneté favorise la reconnaissance de l'altérité en la plaçant dans son contexte social, historique et culturel. Elle viendrait donc prolonger et préciser au plan politique et discursif ce que la socialisation démocratique installerait au plan des comportements et des attitudes. En apprenant à respecter autrui, l'élève développe sa réflexion éthique et sa capacité à se situer à la fois comme individu et comme membre d'une collectivité.

P.Perrenoud s'interroge quant à cet apprentissage de la citoyenneté en ces termes :

> « La citoyenneté est-ce une affaire d'attitude, de savoirs, de compétences, de valeurs, d'identité ? » (2003, p. 19).

La citoyenneté ne se limite pas au champ de l'école et concerne chacun de nous :

> « Toute personne, du fait même qu'elle vit avec d'autres et, plus encore, qu'elle vit dans une société politique démocratique, est concernée par l'éducation civique, de sa naissance à sa mort. Cette éducation ne se limite pas à l'Ecole. Elle intéresse donc des temps et des lieux très nombreux et très divers. » (Audigier, 1996).

Des finalités du monde scolaire aux attentes sociétales, les sociétés contemporaines attendent de l'école des citoyens capables de vivre en paix, dans leurs différences, de construire des ordres négociés, de se débrouiller individuellement et collectivement face à la complexité du monde.

Les enjeux de socialisation et les enjeux de formation sont les deux grands axes pour penser l'avenir de l'école.

Dans son livre, C. Xypas s'interroge sur l'objectif de l'école :

> « S'agit-il prioritairement d'apprendre à « vivre ensemble » à l'Ecole et dans la société ? […] … s'agit-il de développer le jugement moral et la conscience du bien et du mal[...] ? » (2003, p. 126).

Le premier relève de la socialisation alors que le second de la moralisation. L'auteur cherche à clarifier les liens qui unissent la socialisation et la morale :

> « le jugement social est relatif et limité dans le temps et l'espace, les lois, les moeurs et les opinions étant soumises à évolution alors que le jugement moral est absolu et transcendant.» (ib. p. 131)

Il rappelle pour les pédagogues :

> « La morale de type kantien nous serait d'une faible utilité éducative car c'est l'aboutissement d'un long processus alors que l'éducateur recherche les étapes de ce même processus, l'éducation étant un cheminement. » (ib. p. 132).

Par ces propos, C. Xypas souligne le long processus qu'est l'apprentissage car il est lié aux différents stades de développement cognitif de l'enfant, stades développés par J. Piaget dans ses travaux.

Quant à la question sur l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire, dont traite indirectement l'ouvrage *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (Gagnon F., Mc Andrew M.et Page M., 1996), les auteurs préconisent quelques pistes : formation à l'interculturel, apprentissage de la délibération… l'avenir étant moins à la transmission d'un modèle qu'à la construction permanente et collective d'un « vivre ensemble ».

2.3.3. Le vivre ensemble : ce qu'en disent les Instructions Officielles

Depuis sa création, l'Ecole a fait se succéder les intitulés pour désigner une matière qui n'a cessé d'osciller entre la morale individuelle, l'apprentissage de règles collectives et la préparation du futur citoyen. A partir des années 90, les débats sont relancés autour de la question du « vivre ensemble » qui prend une dimension davantage marquée. Nous reviendrons sur cette évolution terminologique pour confronter les différents textes prescriptifs auxquels les enseignants doivent répondre. Mais, tout d'abord, présentons ce que signifient les Instructions Officielles, leur implication, leurs champs d'application et l'ensemble des textes.

2.3.3.1. Eléments de cadrage terminologique quant à l'expression Instructions Officielles et présentation du socle commun

Selon J. Chobaux, les Instructions Officielles (désormais IO) sont :

> « … un ensemble de textes qui viennent compléter certains arrêtés ministériels et précisent « l'esprit » dans lequel doivent être appliqués les décisions : elles explicitent les objectifs poursuivis, suggèrent les méthodes et les procédés pédagogiques et définissent, d'une manière générale, les principes de l'éducation scolaire. » (1967, p. 34).

Leurs objectifs sont explicites:

> « [Les IO] transmettent des normes pédagogiques. Destinées à être diffusées à tous les échelons de la hiérarchie scolaire, les instructions officielles expriment la doctrine officielle en matière d'éducation scolaire, valable pour tous les établissements primaires publics ; elles constituent un des canaux par lesquels s'effectue la centralisation de l'enseignement élémentaire. » (Chobaux, 1967, p. 34).

Les IO se caractérisent par leur origine institutionnelle, leur visée prescriptive et leur champ d'application puisqu'ils sont destinés à orienter les pratiques pédagogiques des enseignants et

ce par un axe vertical et hiérarchique en la personne de l'inspecteur de l'Education nationale qui veille à leur mise en application.

Introduit par la loi en 2005, le « socle commun de connaissances et de compétences » (désormais désigné sous l'appellation « socle commun ») est publié par le décret du 11 juillet 2006. Il se répartit en trois paliers tout le long de la scolarité de l'élève. Le palier 2 correspond aux compétences à acquérir en fin de CM2. C'est celui, pour notre travail, qui retient toute notre attention.

Le socle présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Constitué de sept compétences à savoir acquérir, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen.

L'une de ces compétences concerne celles sociales et civiques. Dans sa présentation, sont déclinées deux objectifs : vivre en société et se préparer à sa vie de citoyen (p. 20). Il s'agit de maîtriser, comme individu et comme citoyen, les règles élémentaires de la vie en société et de les mettre en œuvre dans le cadre scolaire. Pour y parvenir, des connaissances, des attitudes et des capacités sont listées.

Depuis la rentrée 2016, est entré en vigueur un nouveau socle commun.

2.3.3.2. Entre éducation civique, éducation sociale et civique et instruction civique et morale : analyse des IO et du socle, entre ruptures et continuité

Notre recherche se fait dans une classe de CM2 qui est la dernière année du cycle III[10] appelé aussi cycle des approfondissements. Pour ce travail, nous limiterons notre étude au cycle III, étude qui s'inscrira dans une optique de prise en compte de l'altérité et/ ou du vivre ensemble et ce pour l'ensemble de ces trois textes.

Pour notre recherche, nous retenons les IO, celles de 2002 et de 2008, et le socle commun de 2005. Au moment de ce travail, seuls les IO de 2008 (complétées en 2012 désormais sous le sigle 2008/2012) et le socle commun sont en vigueur. Cependant, nous avons pris le parti de conserver les IO de 2002. Les raisons qui nous poussent à intégrer dans notre travail ces IO sont les suivantes : le socle commun date de 2005 et sa mise en œuvre se fait conjointement à celles des IO de 2002. C'est l'une des raisons pour lesquelles il nous semble pertinent de les garder dans notre étude. Ce choix s'explique aussi car c'est avec ces IO que nous avons commencé à nous intéresser dans notre pratique professionnelle puis au niveau scientifique,

10 Le cycle III comprend les classes de CE2, CM1 et CM2

pour notre Master II, à la question de l'altérité en milieu scolaire. Cela permet enfin de relever le glissement (ou la rupture ?) entre les IO de 2002 et celles de 2008.

Tous ces textes mentionnent la nécessité de mettre en œuvre une éducation civique (IO de 2002), une éducation sociale et civique (socle commun) ou bien une instruction civique et morale (IO de 2008). Nous ne reviendrons pas sur le glissement terminologique entre éducation et instruction qui est, comme nous l'avons souligné, révélateur : l'instruction civique accentue la transmission des savoirs et l'éducation civique englobe, outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Dans l'ensemble des textes étudiés, on retrouve une approche de cet enseignement comme devant permettre l'acquisition de comportements, d'attitudes, de pratiques. Ce que rappelle les IO de 2002 en affirmant que « l'éducation civique n'est pas en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement ». Les compléments, apportés en 2012 aux programmes de 2008 et présentés sous la forme de tableaux de progression, prennent appui sur le socle en suggérant « un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements ». Demeure la répartition entre savoir et comportement, répartition équilibrée de manière différente selon les textes.

Les IO de 2002 soulignent que l'école est considérée comme une petite société, ce qui retient toutes notre attention car cette allusion est loin d'être anodine. L'une des spécificités des IO de 2002 est d'avoir instauré un temps de parole. Inscrit à l'emploi du temps, ce moment de régulation permet la gestion des conflits et la participation des élèves à la vie de leur école. L'approche spécifique des IO de 2002 vise à rendre les élèves capables de « prendre part à l'élaboration collective des règles de vie de la classe et de l'école », « de participer à un débat pour examiner les problèmes de vie scolaire en respectant la parole d'autrui et en collaborant à la recherche d'une solution ». Les IO de 2008 ne proposent pas de démarche analogue : le temps de discussion est mentionné pour réfléchir aux « problèmes concrets posés par [la] vie d'écolier » et la référence à un débat absente.

La référence à la lutte contre toute forme de violence est mentionnée et explicitée dans les IO de 2002 dans le paragraphe concernant l'éducation civique :

> « Si l'éducation civique ne peut se limiter à une lutte quotidienne contre les actes de violence, l'école doit demeurer un lieu où toute agression, même verbale, doit être impérativement combattue »

Le texte poursuit de manière très détaillée :

> « Une attention toute particulière est portée aux situations qui peuvent l'engendrer : mise à l'écart, échec scolaire, ennui en récréation ou pendant la pause déjeuner. »

Il en fait, ainsi, un objet d'enseignement :

> « Toute situation de violence constatée doit faire l'objet, lorsqu'elle a été circonscrite, d'une réflexion individuelle et collective qui en facilite la prévention ».

La référence équivalente dans les IO de 2008 se retrouve dans « l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui ». Seul le socle commun intègre l'objectif « de résoudre pacifiquement les conflits ».

La question des droits et des devoirs se retrouve aussi dans l'ensemble de ces textes. Soulignons que les devoirs sont proportionnellement davantage mentionnés que les droits. Lorsque les droits apparaissent de manière explicite, c'est sous la Convention internationale des droits de l'enfant, convention adoptée en 1989 et rappelée, à la fois, dans le socle et les IO de 2002.

Le mouvement d'ouverture au monde croise l'attachement légitime à un groupe, un pays, une culture (IO de 2002). D'ailleurs les IO de 2002 invitent les élèves à élargir leur réflexion à l'Europe et au monde. Les deux autres textes insistent sur l'Europe en tant que projet politique. Quant à l'ouverture sur le monde, elle prend les formes de l'étude de la francophonie comme « communauté de langues et de cultures » (IO de 2008/2012). Quant au socle commun, il invite à trouver un équilibre entre la nécessité de « développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne » et le « respect dû à la diversité de chacun ». Dans ces deux textes, l'accent est mis sur la dynamique entre ancrage identitaire et ouverture, entre respect de la diversité et « acceptation de la différence » (IO de 2002). Enfin, pour les IO de 2002, en prenant conscience du caractère mondial de nombreux problèmes économiques ou culturels, les élèves perçoivent les grandes inégalités entre régions du globe et, donc, les solidarités nécessaires (IO 2002). Quant au socle, il mentionne la nécessité de la solidarité en France et ailleurs dans le monde.

Les IO dans leur ensemble soulignent la nécessité de partager des valeurs, valeurs qui ne font pas l'objet d'une énumération. Seuls les tableaux de 2012, qui complètent les IO de 2008, suggèrent « les valeurs la République : liberté, égalité, fraternité, laïcité, refus de toutes les discriminations ». Quant aux autres textes, ils tiennent à les relier aux valeurs universelles présentes dans la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. Les valeurs prennent appui et sont constamment réaffirmées dans un modèle politique de type démocratique et républicain :

> « … l'instruction ou l'éducation civique pose toujours, plus ou moins explicitement, la question des valeurs. » (Audigier, 1996).

Avant d'aborder la question des valeurs, notre travail montre des points de ruptures entre les IO de 2002 et 2008, notamment sur la dimension langagière du traitement des conflits, au cœur de notre recherche.

2.4. La question des valeurs

Notre premier objectif sera de définir le concept de valeur et, plus précisément, celui de valeur morale. Nous verrons ensuite les enjeux d'un questionnement sur l'éducation aux valeurs pour enfin nous interroger sur le lien entre socialisation et valeur.

2.4.1. Valeurs et valeurs morales : quelle(s) définition(s)

A valeur, J-P. Obin (2003, p. 1) y voit :

> « une référence qui marque le prix ou le caractère de perfection attribué à un être ou une chose.»

En excluant d'emblée celles qui comportent des volets mercantile et économique, nous restreignons sa définition au sens moral et le TILF retient le « caractère, [la] qualité de ce qui est désiré, estimé parce que donné et jugé comme objectivement désirable ou estimable » avant d'y ajouter une autre définition qui semble contradictoire à la première, « qualité, importance estimée par un jugement subjectif. »

De cette première distinction morale / économique, « valeur » comprend deux versants qui oscillent entre un jugement personnel d'une part et les critères d'un groupe social d'autre part. Cette différenciation individuel/collectif se retrouve dans celle opérée entre valeurs concrètes et valeurs abstraites, ce que précise O. Reboul (1992, p. 33) :

> « Les premières sont singulières : la France, et non la patrie en général ; ma famille, et non le sentiment familial. Linguistiquement, elles s'expriment surtout par des noms propres. Les secondes sont générales, voire universelles : la justice, les droits de l'homme ; elles s'expriment par des adjectifs, ou par des noms communs qu'on peut remplacer par des adjectifs : la justice par le juste, etc »

Pour notre recherche en milieu scolaire, celles qui retiennent davantage notre attention sont les secondes qui peuvent se caractériser comme des valeurs morales qui demandent, précise O. Reboul, « le sacrifice des intérêts, personnels ou collectifs, un sacrifice volontaire et fondé en raison. » (Reboul, 1992, p. 58). Par sacrifice, cet auteur entend « l'acte volontaire de renoncer à une valeur pour une valeur qualitativement supérieure ».

Les valeurs sont multiples et prennent un triple système de référence, selon J-P. Obin :

« Certaines représentent des idéaux […]: l'égalité par exemple. D'autres sont des principes d'action plus concrets pour mener sa vie : […]: l'honnêteté, la tolérance ou la loyauté […]. Enfin d'autres, ou les mêmes, constituent des critères pratiques de jugement d'une action, d'une innovation, d'une réforme : l'utilité […]et l'efficacité […]. Les valeurs sont donc au cœur de notre vie personnelle, sociale, professionnelle. » (Obin, 2003).

Au-delà de cette pluralité, les valeurs peuvent entrer en conflit les unes avec les autres :

« La relativité des valeurs tient d'abord à leur diversité, du fait qu'elles sont irréductiblement plurielles et parfois, semble-t-il donc, incompatibles entre elles. » (Reboul, 1992, p. 44).

Cet auteur met en lumière la relativité des valeurs :

« … un homme est-il disposé à sacrifier la même chose qu'un autre homme, une culture la même chose qu'une autre culture, et pour la même valeur ? » (Reboul, 1992, p. 44).

Si une éducation des valeurs apparaît, à tous, légitime et indispensable, demeure la question de leur relativité, capitale pour l'éducation.

2.4.2. Pour une éducation aux valeurs : oui mais lesquelles ?

Chacun de reconnaître cette indispensable éducation aux valeurs :

« On peut donc admettre que l'école doit et peut encore participer à la transmission des valeurs morales et politiques nécessaires à la vie d'une société moderne et démocratique. » (Obin, 2003, p. 5).

Constatons-la chez des universitaires en charge de questions de sciences de l'éducation et de philosophie :

« la survie des valeurs communes dépend largement de l'éducation.» (Prairat et Andrieu, 2003, p. 30).

Demeure l'épineux choix des valeurs à transmettre, valeurs qui :

« … sont diverses, hétérogènes, irréductibles l'une à l'autre, en tension les unes avec les autres, les valeurs morales et politiques introduisent des possibilités de choix. » (Obin, 2003, p. 5).

De par leur multiplicité, se heurte parfois la possibilité pratique de transmettre des valeurs décalées voire opposées à certaines valeurs sociales, comme celles diffusées par la culture de masse comme l'immédiateté ou l'avidité. (Obin, 2003, p. 3)

Au-delà des réelles difficultés auxquelles se heurte l'Ecole et plus précisément les adultes qui ont la charge de cet enseignement, certains, à l'image de J-P. Obin, y voient un certain consensus voire une unité idéologique autour « des grandes valeurs politiques qui fondent la

Déclaration de 1948 : la liberté individuelle, l'égalité des droits, l'égale dignité des êtres humains, la solidarité […] »

Les valeurs s'inscrivent dans un contexte particulier dans un moment historique donné. Ainsi,

> « la laïcité, l'égalité, la démocratie ne font ni logiquement ni intrinsèquement partie des valeurs de la république. […] Néanmoins [..] en France la devise « liberté, égalité, fraternité s'est peu à peu soudée à la notion de République. » (Prairat et Andrieu, 2003, p. 62).

De ce consensus sur les valeurs acceptées et reconnues par tous, reste à hiérarchiser, à privilégier car :

> « leur pluralité constitue une source inépuisable et sans doute indépassable de discordance, de débat [..] » (Obin, 2003, p. 6).

Dans ce contexte, les échanges verbaux prennent toute leur dimension et leur importance comme le souligne la linguiste R. Delamotte :

> « … partager des valeurs, partager des idées, c'est aussi partager des mots, des manières de dire. C'est dialoguer, proposer, convaincre, se laisser convaincre. » (Delamotte, François et Porcher, 1997, p. 71).

Au cœur de cette pluralité des valeurs se retrouve à nouveau le langage, langage qui permet de persuader, de se laisser persuader et d'échanger pour se mettre d'accord. Reste à nous interroger pour tenter de déterminer lesquelles de ces valeurs seraient les plus adaptées à la socialisation.

2.4.3 Quelles valeurs pour quelle socialisation ?

Dans un article intitulé « L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France : des orientations aux réalisations » paru en 1997, les auteurs notent :

> « En ce qui concerne la France, aucune étude recensée ne fait état explicitement des valeurs qui devraient être transmises à travers les différents programmes scolaires. Néanmoins, à la lecture de divers articles touchant à l'éducation à la citoyenneté dans ce pays, il est possible d'induire que les valeurs de solidarité, de tolérance, de respect de soi, des autres et de l'environnement, de justice, de liberté et de laïcité -ce qui est plus spécifique au contexte français- imprégneraient les différentes matières scolaires. » (Mc Andrew, Tessier et Bourgeault, 1997, p. 64).

Or, depuis, les valeurs à transmettre ont été répertoriées dans les textes officiels. Ainsi, sur la page du site Eduscol, consacrée aux valeurs républicaines, on lit :

> « l'Ecole transmet les valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations »[11]

Le texte précise qu'il appartient :

> « à l'ensemble des adultes qui interviennent auprès des élèves dans l'exercice de leurs fonctions de faire partager ces valeurs. »

Est réaffirmée de fait le lien entre l'éducation aux valeurs et l'éducation à la citoyenneté.

Après avoir démontré l'insuffisance de l'éducation, soit de la société, soit de l'individu, O. Reboul propose, au-delà de ces deux termes, celui d'humanité qui paraît avoir au moins trois significations fondamentales : la communication, l'égalité et la solidarité.

Grâce au langage, « l'humanité signifie la rencontre et l'échange possible entre tous les hommes […]. »

Par égalité « qui est d'ordre éthique », « il s'agit de reconnaître en autrui comme en nous, une égalité dont la science n'apporte aucune preuve mais qu'il faut vouloir avant toutes les preuves. » Nous sommes de nouveau confrontés à l'éthique voire à « l'ordre du sacré »

L'humanité est une solidarité qui se prolonge à travers toute l'histoire. En ce sens elle est plus « réelle, plus concrète que les hommes, puisqu'elle leur préexiste et que c'est par elle, par le langage, les techniques, les sciences, les arts, les morales, la culture que les individus sont des hommes. » (Reboul, 1992).

Ces propos relient des questions de valeurs et d'éthique et font écho à ceux de M. Abdallah-Pretceille (2009, p. 21)

> « La qualité de l'École ne dépend pas seulement de l'efficacité de son fonctionnement mais aussi de sa capacité à transmettre des valeurs et à fonder une socialisation qui ne peut se passer d'éthique et notamment d'une éthique démocratiquement élaborée, reconnue et partagée. »

Les propos de R. Delamotte-Legrand les rejoignent:

> « Elle s'inscrit dans un monde commun de valeurs et de reconnaissance réciproque dont l'institution est comme on l'a vu le garant. » (Delamotte, 1997, p. 71).

Et de conclure sur les propos de J-P. Obin qui réaffirment l'articulation du langage avec le vivre ensemble :

> « On peut se demander si les valeurs ne représentent pas ce pôle de références communes, ce roc apparemment stable de certitudes consensuelles, solidement ancré au milieu du flot torrentueux des circonstances et des idées reçues, et auquel il serait toujours possible de

[11] Consultable à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid46702/valeurs-republicaines.html

se raccrocher afin de pouvoir encore parler, penser, agir et vivre ensemble. » (Obin, 2005).

Notre étude sur le « vivre ensemble » a établi des liens avec le langage, la démocratie, les valeurs, la socialisation et la citoyenneté. A la lumière de ces premières ramifications, nous entrevoyons la corrélation entre le vivre ensemble et l'altérité. Pour notre recherche, nous allons, dès lors, étudier en quoi la rencontre de l'Autre nous semble un enjeu majeur voire une éducation à mettre en œuvre notamment dans l'institution scolaire.

Chapitre 2 : Altérité : notion, acception et implications

Axe de notre travail, le concept d'altérité, déjà mentionné, relié et confronté avec celui de pluralité, doit être présenté, délimité de manière spiralaire afin que nous puissions en donner une image la plus éclairante quant à notre recherche linguistique. Pour ce faire, et dans la visée de notre travail, nous le confronterons, maintenant, à d'autres concepts, comme celui d'identité. Nous étudierons également un aspect particulier de l'altérité en abordant la question du conflit.

1. La notion de l'altérité

L'altérité est un concept qui traverse de nombreuses disciplines et nous amène, afin de le cerner au mieux, à l'étudier dans une approche pluridisciplinaire et à l'ancrer dans un contexte scolaire.

1.1. Eléments définitoires

Dans les lignes qui vont suivre, nous ferons appel à certains philosophes qui se sont penchés sur la question de l'altérité, mais nous allons, en premier lieu, revenir sur son étymologie.

1.1.1. Autre, autrui, altérité : éléments étymologiques

Le terme « autre » est apparenté au grec *allos* (« autre, différent ») qui entre dans un grand nombre de composés, par *allêlôn* qui signifie « les uns les autres » et indique une réciprocité, et par *allêssein «* échanger ».

« Autre » vient du latin *alius* « différent », « autre parmi plusieurs » et *alter* qui signifie « l'autre », devenu synonyme de *alius* qu'il a largement supplanté.

Notons que la langue française ne fait pas de distinction entre le neutre générique et l'autre de tout en chacun. Les étymologies grecque et latine nous donnent à voir la prise en compte voire l'importance de l'Autre dans l'idée de toute forme d'échange et de réciprocité.

« Autrui » est une altération de *alteri*, datif de *alter* devenu indépendant. Ce terme est porteur de la dimension universaliste. C'est le philosophe Husserl qui a introduit le concept de « autrui anonyme c'est-à-dire de tout ce qui est homme en dehors de moi et qui ne porte pas d'identité particulière » comme le rappellent D. Groux et L.Porcher (2003, p. 32). La forte

valeur morale de « autrui » définit la philosophie de Kant, pour qui n'importe quel être humain est mon égal en dignité et mérite donc respect et dignité.

En mentionnant l'Autre, nous convoquons son corollaire, « moi » :

> « Tout homme est un ego et tout ego, pour exister, a besoin d'un alter, qui est lui-même un ego et dont le premier est l'alter. Au total il s'agit d'un alter ego. ». (Groux et Porcher, 2003, p. 32).

Pour ces auteurs, le mot « alter » identifie l'incarnation la plus contemporaine et la plus juste du concept représenté par autrui associé à *ego* correspondant au nominatif en latin. Le principe de décentration me permet de comprendre que je suis moi-même un alter.

L'utilisation actuelle de alter est très fréquente, ce que critique S. Trigano :

> « l'alteridentité est ainsi subrepticement accusatrice et toujours vertueusement énoncée «au nom de l'Autre». Mais au bout de l'« alter », ou derrière lui, on le voit, trône en majesté l'ego. « L'Autre » est devenu l'affirmation de la volonté de puissance du même et l'identique. Alter-ego… » (2007).

L'étymologie grecque et latine nous offre des références qui prennent des sens qui retiennent notre attention. Soi vient de la famille d'une racine indo-européenne *se* qui marque selon le Dictionnaire étymologique du français du Robert, « l'appartenance d'un individu à un groupe social. » Ce rappel étymologique nous permet dans un premier temps de lier un individu à son appartenance à un groupe.

L'altérité est un mot d'origine latine, mot composé avec le suffixe comparatif *-ter* et de la racine *al* qui signifie autre, différent. Pour D. Groux et L. Porcher (2003, p. 32) :

> « Tout ce qui n'est pas moi dans le genre humain constitue autrui en général c'est-à-dire l'altérité dans son concept même. »

Selon leur *dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, G. Férreol et G. Jucquois définissent l'altérité comme l'antonyme du même. (Férreol et Jucquois, 2003).

Par même, nous entendons le semblable, l'identique à l'opposé de ce qui est autre, différent. La différence et ressemblance prennent sens l'une par rapport à l'autre, en s'opposant et en s'interpénétrant. Identité vient en effet du latin *idem* qui signifie « le même ». Car s'il y a du même, c'est qu'il y a du différent. L'identité vient de la différence d'avec un autre.

En établissant un réseau interdépendant entre l'Autre et moi, entre même et différent, nous mettons en lumière le binôme identité/ altérité.

1.1.2. Altérité et identité : des liens entremêlés

Identité et altérité doivent s'étudier de manière corollaire : la notion d'identité ne peut être séparée de celle d'altérité dont elle tire sa légitimité. La question de l'altérité jalonne toute l'histoire de la philosophie et peut se targuer d'en être l'une des questions fondatrices. Depuis l'antique « connais-toi toi-même » jusqu'aux théories des phénoménologues, on a vu que le thème de l'identité a alimenté d'innombrables débats.

Le concept d'identité ne doit pas s'utiliser sans précaution. Nous allons réfléchir sur cette notion avant de nous en servir, comme le recommandait Lévi-Strauss dans son essai *L'identité*:

> « L'identité se réduit moins à la postuler ou à l'affirmer qu'à la refaire, la reconstruire, et […] toute utilisation de la notion d'identité commence par une critique de cette notion » (Lévi-Strauss, 1977, p. 331).

Actuellement, l'ensemble des travaux sur l'identité montrent que celle-ci est inséparable de l'altérité et de la relation à l'Autre, à l'image de l'œuvre du psychanalyste de E. H. Erikson. Pour lui, le développement psychosocial résulterait de l'interaction entre le moi du sujet (l'ego) et son environnement social (ses offres d'identification et de réalisation ainsi que ses exigences) à chaque stade psychogénétique (Erikson, 1972). Ainsi, la question de l'altérité apparaît indissolublement liée à la notion d'identité. Le rapport à autrui est crucial et déterminant dans la construction de l'identité, car toute identité se construit en fonction de l'altérité ou des altérités, par rapport aux Autres et sous le regard extérieur des Autres. Chacun n'existe que par rapport et/ou par opposition à autrui. En effet, construire une identité, c'est affirmer une part de sa différence significative.

Comme le rappellent M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996, p. 56) :

> « je me fais moi-même mais au milieu des autres et par eux. »

Les autres participent à la construction de mon identité, ce que soulignent D. Goux et L. Porcher, :

> « l'altérité fait partie de moi. » (2003, p. 21)

La construction de l'identité se fait aux moments des rencontres, des échanges. Dans son ouvrage principal « Je-tu », M. Buber considère la découverte d'autrui dans la relation, mais rend seule possible la condition d'existence du Je, puisque c'est la rencontre du Tu qui constitue le Je comme personne. C'est par le Tu (par l'autre) que l'homme devient lui-même un Je. « Je deviens Je en disant Tu. » Si l'autre n'est pas autre, chacun cependant est particulier. C'est ainsi que nous sommes nés « individu » car nous sommes différents des

autres. Nous ne sommes pas nés « personne ». Notre personnalité naîtra par l'interpellation de l'Autre dans la rencontre.

Altérité et identité ne sont pas des entités séparées, définies et clôturées : elles sont au contraire interdépendantes, entremêlées et se construisent de manière renouvelée. Cette influence réciproque trouve un écho certain dans les échanges langagiers sur lesquels nous reviendrons lorsque nous aborderons l'altérité dans les interactions.

Interrogeons-nous, quant au rôle de l'école, dans la construction de l'identité de chacun. Comme le souligne P. Perrenoud :

> « l'école et les enseignants ne forment pas seulement des esprits, mais aussi des identités, liées à des appartenances, à des cultures, à des croyances et des valeurs collectives. » (Perrenoud, 2003, p. 137).

Ce constat est partagé par la linguiste M. Abdallah-Pretceille :

> « La question de l'Autre à l'école s'arrête au seuil de la socialisation, alors que c'est aussi une conquête pour la construction de soi. »

Pourtant, selon elle, la question de l'altérité, au coeur de la réflexion philosophique et de l'écriture romanesque, reste marginale en éducation. (Abdallah-Pretceille, 1998, p. 125).

Tournons-nous vers la psychosociologue D. Jodelet dont les propos mettent en lien nos différents axes de travail que sont l'altérité, l'identité et le conflit :

> « L'identité, la diversité, la hiérarchie, le conflit, la transformation sont au coeur de l'altérité et vont se retrouver dans la façon dont elle se décline socialement. Propriété assignée, l'altérité s'oppose à l'identité et pose la diversité, la pluralité qui impliquent la différence. Située au sein du même, elle suppose une certaine rupture et parfois une menace pour l'intégrité. » (2005, p. 25)

Avant de revenir sur ces concepts interreliés, poursuivons notre étude sur le concept de l'altérité.

1.2. Altérité et éthique

A l'instar du « vivre ensemble », l'altérité se relève également une question éthique. Les lignes qui vont suivre tentent de mettre en lumière les apports philosophiques de E. Levinas et P. Ricoeur sur cette question que nous ancrerons dans le milieu scolaire.

1.2.1. Les apports philosophiques de E. Levinas et P. Ricoeur

Influencé par la phénoménologie de Husserl et l'ontologie de M. Heidegger, E. Levinas poursuit une analyse approfondie de la signification du rapport à l'autre homme, qui lui

apparaît comme absolument primordial. A ses yeux, la tâche de la philosophie est plutôt de comprendre le sens de la relation à autrui, comme originaire et fondatrice de toute autre relation à l'être. L'essentiel est de se rendre capable de respecter l'altérité d'autrui, et non plus de tenter de la résorber dans l'identité du même, c'est-à-dire du concept et du système de catégories par lequel le philosophe croit pouvoir comprendre le monde dans la totalité de ses aspects. Aussi E. Levinas voit-il dans la relation intersubjective, la relation à l'autre homme, dont l'altérité se manifeste à travers son visage, l'essentiel de ce qui est donné à comprendre à la philosophie.

Pour E. Levinas il y a plus important que l'Etre, c'est l'Ethique, c'est-à-dire la prise en compte de l'Autre :

> « Autrui en tant qu'autre n'est pas seulement un *alter ego* ; il est ce que moi, je ne suis pas. Il l'est non pas en raison de son caractère, ou de sa physionomie, ou de sa psychologie, mais en raison de son altérité même. » (Levinas, 1983, p. 74).

Dans un entretien à l'hebdomadaire *Télérama*, le philosophe J-L. Nancy précise, en parlant de E. Levinas, qu'« il a placé l'Autre, à la place de l'Etre, […] commencer par l'Autre, et non par l'Etre, c'est commencer par le multiple, par le deux et non le un. » (Télérama, 2009, p. 31)

Dans son livre éponyme, *Soi-même comme un autre*, P. Ricoeur distingue, dans le même, l'*ipse* et l'*idem,* caractérisé par sa permanence dans le temps (Ricoeur, 1990, p. 12-13). Quant à l'*ipse*, il n'impliquerait selon P. Ricoeur aucun « noyau » stable de la personnalité. Le philosophe propose une réduction du sens de « même » à celui de l'identité-*idem*, par opposition à l'identité-*ipse*. C'est en fait une double relation qui s'instaure ici, celle du soi et de l'autre que soi, mais si l'on accepte de lier ipséité et altérité, alors effectivement, « Je est un autre », c'est-à-dire « une altérité telle qu'elle puisse être constitutive de l'ipséité elle-même. » (Ricoeur, 1990, p. 14).

Le philosophe explique que la « mêmeté » (identité-*idem*) suppose une permanence dans le temps, s'oppose au différent, au changeant, au variable, tandis que l'«ipséité » (identité-*ipse*) n'implique rien de tel, et permet au contraire de poser d'autres modalités d'identité non identique. S'il est possible d'assimiler la mêmeté à l'identité sociale, l'ipséité désigne elle une part de pluralité et de diversité au cœur de l'identité personnelle irréductible à la seule identité sociale. (Ricoeur, 1990, p. 138)

Comme le rappelle dans sa contribution (2005) le sociologue G. Truc,

« l'*identique n'est pas humain*. L'humanité est pluralité et ipséité. La rencontre avec autrui, la « relation à l'autre »[12], parce qu'elle est au cœur de la pensée sociologique, implique de dévoiler l'identique comme illusion, construite à partir du proche et du semblable, pour refuser d'assumer la pluralité, la rejeter derrière des frontières d'étrangeté. »

Nous allons poursuivre notre réflexion sur l'altérité et la relation à l'autre et aborder de fait la question d'une éthique à l'altérité.

1.2.2. Vers une éthique de l'altérité

Commençons notre réflexion par les propos de L. Porcher et M. Abdallah-Pretceille

« L'éthique a comme lieu propre la relation, et plus exactement l'interaction dans la mesure où la reconnaissance d'autrui suppose la reconnaissance de son indéfectible liberté et inconditionnelle dignité. » (1996, p. 88).

Dans une société désormais plurielle, il est indispensable de mener, pour le lien social, une réflexion repensée essentiellement par rapport à un axe philosophique et politique :

«… l'idée que la cohésion sociale ne peut être effective que si elle repose sur une éthique partagée et objectivée. […] l'éthique n'étant pas le résultat d'actions justes mais la condition même de la validité des actions. » (Abdallah-Pretceille, 2008, p. 17).

La réflexion sur la société ne peut exclure ses institutions sociales dont l'une, l'Ecole, est au cœur voire aux avant-postes de toute démarche. Or, regrette cette linguiste :

« …jusqu'à présent, l'Autre est relativement absent des préoccupations éducatives. » (Abdallah-Pretceille, 1998, p. 126).

Pour cette auteure, à l'image de la société, l'Ecole doit mener une réflexion sur ces choix axiologiques et affirmer que les valeurs ne s'imposent pas mais se partagent. De ce partage découle la question de la rencontre et, pour cela, il importe d'établir une éthique fondatrice qui a, comme lieu propre, la relation. (Abdallah-Pretceille, 2008, p. 23). Cette affirmation est particulièrement vraie en éducation. Aussi, dans la relation éducative, ce qui importe est davantage le discours « avec » autrui, l'action « avec » lui et non pas le discours « sur » lui ou l'action « pour » lui.

La mise en œuvre d'une éthique de l'altérité doit prendre appui sur l'école et faire l'objet d'une structuration : cet apprentissage de la rencontre de l'Autre nécessite rigueur et méthode. Dans son article intitulé « Ethique et diversité » (2008), M. Abdallah-Pretceille présente un projet d'apprentissage qui se présente en deux axes :

---

12 La relation à l'autre fait référence aux travaux de D. Schnapper, 1998

- le premier axe d'une éthique de l'altérité susceptible de soutenir la construction du lien social à l'école et dans la société serait donc de s'engager dans un processus de rationalisation de la réflexion appuyée sur une discussion argumentative comme prélude à des choix et à un engagement.

-le second axe se veut une éthique de l'altérité qui s'appuie sur l'idée que l'on ne peut plus penser l'Autre à partir de la logique du Même.

Ainsi, certains auteurs considèrent que l'éthique à l'altérité doit prendre appui sur l'Ecole et faire l'objet d'un apprentissage. Or, comme le souligne M. Serre, tout apprentissage :

> « exige ce voyage avec l'autre et vers l'altérité. Pendant ce voyage bien des choses changent » (Serre, 1991, p. 86).

Regardons, maintenant, plus en détail, la mise en œuvre d'une éducation à l'altérité.

1.3. Pour une éducation à l'altérité

Commençons ce paragraphe par les propos de D. Groux :

> « La réflexion sur l'éducation à l'altérité s'impose aujourd'hui avec force » (2002, p. 9).

Cette éducation doit prendre, aux yeux de ses partisans, et face à la montée de l'intolérance, d'une part la forme de véritables curricula dans les écoles et d'autre part celle d'une réelle formation des enseignants pour savoir appréhender et gérer la question de l'Autre.

Lors de l'ouverture d'une journée d'étude de 2002 en faveur d'une éducation à l'altérité, D. Groux encourage de telles initiatives afin de réfléchir ensemble à la façon dont l'école pourrait assumer cette éducation des enfants au respect de l'autre dans ses différences. (2002, p. 9).

A ses yeux, cette mise en œuvre « ne pourra pas faire l'économie d'une réflexion philosophique. Certains concepts, comme ceux d'identité et d'altérité, seront évidemment mobilisés. » (2002, p. 9).

D'ailleurs pour d'autres auteurs, notamment M. Abdallah-Pretceille, la question éthique et la question des valeurs dans une société plurielle sont des conditions premières à une éducation à l'altérité. (1998, p. 131)

Le fait de mentionner une éducation oblige à mettre en pratique des compétences, compétences atteignable et identifiables pour les apprenants, les élèves.

Pour L. Porcher et D.Groux

> « S'agissant de la compétence à l'altérité […] comme les autres, elle doit se construire, s'élaborer et qu'elle ne dérive pas de prétendues tendances naturelles ».

En résumé, pour ces auteurs :

« … la reconnaissance de l'altérité s'apprend, et donc, s'enseigne s'inculque. » (2003 p. 95).

En étudiant la question de l'éducation à l'altérité, nous constatons le rôle de l'enseignant. Or, pour lui, doit être traduit sous forme de pédagogie l'éducation à l'altérité qui reprend les notions de vivre ensemble et d'altérité. Nous allons présenter dans les lignes qui vont suivre la pédagogie de conscientisation et de l'engagement.

Par conscientisation**,** C. Ferrer et R. Allard (2002) donnent la définition suivante :

« La conscientisation critique est le processus par lequel une personne […] observe et analyse les facteurs qui influent favorablement ou non sur sa vie, sur sa communauté, sur d'autres personnes et d'autres collectivités ainsi que sur l'environnement. Cet éveil de la conscience lui permet d'approfondir sa compréhension de soi, d'autrui et des environnements social et naturel, en voyant d'un tout autre œil ses valeurs, ses croyances et ses systèmes de croyances. Grâce à cette conscientisation critique qui se réalise dans l'action, elle développe sa capacité d'un plus grand engagement à l'égard de soi-même, d'autrui et du monde. »

Pour ces auteurs :

« … il s'agit de créer, à l'école comme à l'université, des espaces de débat, de prise de décisions collectives, d'expression artistique, de résolution pacifique des conflits tels le conseil de coopération, les conseils de classe, les comités, […] Ces lieux de parole, de participation, de création, de conscientisation, de responsabilisation et de coopération ont pour fonction de constituer un terrain propice à l'apprentissage de la démocratie dans un cadre démocratique. »

La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement est une pédagogie :

« …conduisant […] à la compréhension de soi, d'autrui et de la réalité sociale ainsi qu'à l'engagement dans la construction d'une citoyenneté démocratique, pluraliste et solidaire du sort de la planète. »

Nous retrouvons dans la pédagogie présentée les concepts et les notions qui font les axes de notre travail.

En considérant la classe comme une micro société, nous pensons qu'à travers l'expérience du « vivre ensemble », nous pouvons constituer une ébauche à l'éducation à l'altérité et ce grâce à des dynamiques constitutives que sont les échanges langagiers.

C'est une thèse que soutient et préconise la linguiste R. Delamotte:

« … l'éducation à l'altérité ne peut être que le résultat d'une activité sociale et langagière. Il s'agit donc de revenir aux personnes, à leurs relations, à l'intersubjectivité partagée et

agissante, à ces interactions verbales où l'on se met, de par et d'autre, en scène et où l'on se raconte. » (1997, p. 114).

Cette linguiste rappelle :

> « Et comme toujours, c'est au dialogue qu'on revient, tant il est vrai que l'espèce humaine est par nature dialogale et que, si les voies du dialogue se ferment par isolement, par misère ou par ignorance, la parole cède le terrain au balbutiement et à la violence, comme la vie peut céder la place à une mort inutile... » (1997, p. 115).

Une éducation à l'altérité nous apparaît nécessaire et primordiale. Celle-ci contribue à la construction de l'individu, en relation avec les Autres, qui s'effectue dans et par le langage. Revenons maintenant sur les liens qui unissent le langage et l'altérité.

1.4. Langage et altérité : vers l'interaction verbale

Dans sa contribution intitulée « quelle altérité pour le linguiste ? », J. Szlamowicz affirme :

> « … l'altérité est un concept fondamental dans la linguistique contemporaine […] » (2010, p. 171).

Nous posons un premier jalon dans notre recherche en linguistique en soulevant le lien qui unit l'altérité et le langage. Un nécessaire éclairage terminologique et disciplinaire sera nécessaire pour mieux saisir leurs liens.

Le langage est la capacité spécifique à l'espèce humaine, de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux (ou langue) mettant en jeu une technique corporelle complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique et de centres corticaux génétiquement spécialisés. Le langage a été étendu à tout système de signes socialement codifiés qui ne fait pas appel à la parole. (Dubois, 1994). Le discours, synonyme de parole, est le langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant (Dubois, 1994). De ces trois définitions, on constate les liens étroits de ces trois notions que sont le langage, la langue et la parole, appelée aussi discours selon les situations pour certains auteurs.

1.4.1 Emergence de l'interactionnnisme

L'interactionnisme est issu des apports de différentes disciplines de sciences humaines qui ont fait émerger la communication, comme le lieu intersubjectif de l'échange et de la construction du soi. (Vion, 1992, p. 27). Pour ce faire, nous avons fondé notre synthèse sur celle présentée par R. Vion dans son ouvrage *la communication verbale*. Pour cet auteur, on peut distinguer, sans être exhaustif, les travaux menés par G.-H. Mead, l'éthnométhodologie mais d'abord les ouvrages de M.Bakhine et le concept du dialogisme.

Dans son ouvrage *Pour une philosophie de l'acte*, M. Bakhtine suggère bien qu'une véritable philosophie morale ne peut se formuler sans une confrontation, sans une « opposition contrastive » du Moi et de l'Autre. Toute tentative de répondre aux sollicitations du monde doit se rendre sensible au fait que l'Autre et moi sommes entremêlés dans l'événement qui a lieu, que nous participons dans une égale mesure à un monde commun, quoique nous restions uniques en notre incarnation soulignant de fait ce que la constitution du Moi doit à l'Autre (Gardiner, 2007). Ainsi la relation moi-Autre devient le leitmotiv le plus fréquent de M. Bakhtine pour qui « dès lors nous ne pouvons exister, pour le dire avec une métaphore, qu'en « [brûlant] du feu d'emprunt de *l'altérité. »* (Gardiner, 2007, p. 75)

L'interactionnisme symbolique a pour fondement épistémologique et philosophique la phénoménologie. Pour G.H.Mead, le comportement humain ne peut se comprendre et ne peut s'expliquer qu'en relation avec les significations que les personnes donnent aux choses et à leurs actions. Cette approche soutient l'idée que toute interaction de la vie quotidienne implique un ensemble de constructions courantes et notamment de constructions sur le comportement anticipé de l'autre. Le sujet agit en fonction du comportement attendu d'autrui.

Le psychosociologue G.-H. Mead entreprend lui aussi de (re)placer la conception du sujet dans sa dimension sociale, dimension ainsi illustrée :

> «… la Conscience, l'Esprit, les Soi, les Moi, les Je, les Autrui, la Raison ne sont pas des substances mais des fonctions naissant dans le processus social... » (cité dans Vion, 1992, p. 34).

Selon G.H. Mead:

> « Le langage est un processus indispensable à la naissance du soi[...] Le soi se constitue progressivement : il n'existe pas à la naissance, mais apparaît dans l'expérience et dans l'activité sociale ». (1963, p. 115).

Le soi est donc un produit de la vie sociale par lequel le sujet se constitue progressivement dans et par la communication.

Comme le souligne R. Vion (1992, p. 34), G.H. Mead présente « dans le cadre d'un tryptique avec le *soi*, le *moi* et le *je* un ensemble de concepts que l'on a coutume d'appeler le sujet.» Le « Soi » d'un individu est constitué d'un « Je » et d'un « Moi » tous deux liés et influencés par l'attitude des autres. On pourrait définir le « Je » comme la réaction de l'individu aux attitudes des autres, du groupe social, de la communauté et, plus généralement, de la société à laquelle il appartient, « je » qui agit sur le « Moi », c'est-à-dire l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'individu assume et endosse lui-même. De ce fait, le soi est « un produit de la vie sociale par lequel le sujet se construit dans et par la

communication » et devient « un fragment de l'individu qui se construit dans l'échange » en remplissant un rôle (Vion, 1992, p. 34). La question du rôle sera développée par la suite. D'un moi substantiel, on passe à un moi pluriel qui se construit donc dans un rapport à l'altérité, altérité qui retient ici toute notre attention.

L'ethnométhodologie plonge ses racines et dans les travaux sociologiques de l'école de Chicago, que nous présenterons plus en avant, et dans ceux philosophiques et sociologique de A. Schütz porteur d'une approche phénoménologique.

La perspective interactionniste prend ses racines dans la philosophie de l'action de M. Weber, philosophie qui vise la compréhension interprétative de l'action sociale. La signification d'une action est différente voire unique pour l'acteur, le partenaire et l'observateur. On ne peut comprendre l'action des personnes que par la recherche de la signification que l'action revêt pour elles. Pour A. Schütz, c'est le postulat de « l'interprétation subjective de la signification. » (Schütz, 1975, p. 34).

A. Schütz remet en cause l'idée que les faits concrets relèveraient d'un univers objectif dans lequel nous puiserions des significations pré-structurées indépendantes des formations culturelles et discursives. Depuis, les sciences humaines admettent que la communication s'organise à partir d'univers de connaissances et de notions subjectives. Les approches psychologiques insistent sur le caractère relatif de ces constructions : la manière dont chacun s'approprie le réel dépend largement de grilles et de filtres mis en place au cours de son histoire interactive. A. Schütz apporte une réponse avec l'idéalisation de l'interchangeabilité des points de vue et l'idéalisation de la congruence des systèmes de pertinence qui constituent la thèse générale des perspectives réciproques (Vion, 1992, p. 49). Ces objets de pensée permettent d'admettre que ma vision du monde l'est également par d'autres et réciproquement. Cela permet de « concevoir le réel comme une production intersubjective plutôt que comme un univers objectif et anonyme. »(id.)

L'intérêt de la phénoménologie consiste à replacer la subjectivité individuelle dans un cadre intersubjectif donc social. Cette conception intersubjective de la subjectivité revient à abandonner le sujet psychologique[13] pour adopter le point de vue du sujet social. Cette position nous rappelle le caractère altéritaire qui nous intéresse et qui est la trame pour nos travaux.

---

13 On parle de sujet psychologique lorsque l'individu dans sa singularité est considéré comme origine de la vie sociale et comme potentiellement identique à ses semblables cité in Vion R., 1992, *La communication verbale*, Paris, Hachette, p. 29.

L'ouvrage fondateur pour l'éthnométhodologie, *Studies in ethnomethodology*, est publié par H. Garfinkel en 1967 qui conçoit le social comme le produit de l'action quotidienne des sujets. Les ethnométhodologues considèrent que la conversation est une instance de base de vie sociale, conversation qui est pensée à partir de trois concepts fondamentaux : l'indexicalité, la réflexivité et l'accountability. Par indexicalité, on entend que les formes linguistiques n'ont de véritable sens qu'en contexte. Comme le souligne A. Coulon (1987, p. 29), l'indexicalité « désigne donc l'incomplétude naturelle des mots, qui ne prennent leur sens complet que dans leur contexte de production, que s'ils sont indexés à une situation d'échange linguistique ». Par réflexivité, on entrevoit que toute production langagière, outre la verbalisation d'un état de fait, modifie l'ordre des choses. Par accountability, on désigne les pratiques par lesquelles les sujets construisent le sens, l'ordre et la rationalité de ce qu'ils sont en train de faire.

Comme le rappelle R. Vion, l'apport majeur de l'ethnométhodologie est le « renversement du paradigme théorique de la sociologie » (1992, p. 54) où le social est construit par le sujet dans ses activités quotidiennes.

L'interactionnisme issu et nourri de ces apports disciplinaires considère le sujet dans une perspective sociale perpétuellement renouvelée.

1.4.2. L'interaction : lieu de la rencontre de et avec l'Autre

Dès les premières pages de *La communication verbale*, R. Vion s'interroge et nous interpelle :

> « peut-on appréhender l'interaction comme le lieu d'un simple échange d'information au regard des fonctions du langage dans la structuration du social, la construction des valeurs culturelles et l'édification de la personnalité de chacun ? » (1992, p. 18).

Nous allons maintenant de tenter et d'établir une première délimitation de la notion d'interaction. Pour R. Vion, elle signifie « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. » (1992, p. 17). Cette définition couvre aussi bien des échanges amoureux, amicaux que des rencontres sportives… Pour cet auteur, tout comportement humain procède de l'interaction et engendre du sens. C. Kerbrat-Orecchioni limite, quant à elle, cette notion en parlant d'interaction verbale : ce concept se restreint aux champs de communication et des activités langagières. De fait, le domaine de l'interaction verbale est plus précis que celui de l'interaction même s'il implique la présence de canaux para-verbaux[14] et non verbaux[15] de la communication.

---

14 Les canaux para-verbaux désignent l'intonation, le débit, les pauses etc ..

Pour nous, désormais, l'interaction s'entend comme interaction verbale entre deux participants, deux interactants.

En quoi l'interaction est-elle le lieu de rencontre de l'altérité ? Peut-on déceler dans les échanges langagiers des traces de la construction de soi dans et par la rencontre avec l'Autre ?

La linguiste M. Rispail cherche à :

> « … mettre l'accent sur les liens qui nouent interactions et altérité, dans le sens où l'autre vers qui je vais dans l'échange ne peut pas totalement être disjoint de moi, sans toutefois se confondre avec moi : entre coïncidence et ressemblance, quel espace fait respirer l'échange pour me permettre d'y évoluer et même de m'y épanouir ? »

Par la suite, elle confirme :

> « C'est bien dans l'espace interactionnel que se construit le rapport à l'autre. » (citée par Calicchio, 2013, p. 159).

Ces propos confirment ceux d'une autre linguiste, R. Delamotte, pour qui :

> « Cette inséparabilité de moi et de l'autre dans le discours apparaît de façon exemplaire dans les échanges […]. (Delamotte, 1999, p. 264).

La question de l'altérité dans l'interaction se retrouve également chez des philosophes comme en témoigne cet extrait de Kant :

> « 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. C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la personne, car elle implique en réciprocité que je deviens Tu dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par Je. Ainsi tombent les vieilles antinomies du moi et de l'autre, de l'individu et du Soi. C'est dans une réalité dialectique englobant les deux termes et les définissant par relation mutuelle qu'on découvre le fondement linguistique de la subjectivité. » (Kant, 1798, 2008 p. 89).

Plus particulièrement, pour M. Rispail, le binôme identité/altérité s'organise dans les interactions enfantines davantage sur un mode de continuum plutôt que sur celui d'une réelle rupture :

> « (…) une étude linguistique des interactions dément l'idée d'une rupture entre identité et altérité : on ne passe pas de l'identité à l'altérité, ou d'une phase identitaire à une phase « altéridentitaire ». Nombreux sont les indices, énonciatifs et syntaxiques entre autres, qui montrent que l'enfant approfondit son identité par sa découverte de l'altérité, plus qu'il ne quitte son moi pour aller vers l'autre. Son discours ne désigne pas deux espaces disjoints mais des espaces en mouvement, qui se cherchent et s'entrecroisent, par des procédés discursifs souvent difficiles à démêler. » (citée par Calicchio, 2013, p. 160).

---

15 Les canaux non verbaux désignent la posture, les gestes, les mimiques etc ...

L'interaction est donc le lieu de rencontre de l'altérité, c'est même l'une de ses principales caractéristiques et l'analyse permet d'en montrer les traces et le cheminement.

Dans l'article « Oral : le rapport à l'autre » (2004), I. Delcambre et I. Laborde Milaa rappellent que :

> « Le rapport à l'autre renvoie d'abord à la notion d'interaction : l'autre, dans son extériorité, impose au locuteur adaptations, rétroactions, improvisations. L'autre suscite des comportements langagiers chez le locuteur et constitue en quelque sorte la justification de la situation orale : c'est pour lui que s'ouvre l'échange et avec lui que se maintient la dynamique de l'échange. L'autre est ce qui modifie le locuteur, ce qui le fait penser, sur les autres et sur lui-même. »

Selon elles :

> « Le rapport à l'autre interroge aussi la notion d'image : que l'autre soit présent ou non, participant effectif ou non, se produit, dans tout discours, une double construction d'images – celle du locuteur (*ethos* ou posture) et celle de l'image de l'autre, tout aussi nécessaire. Il s'agit là d'une activité intrinsèque du sujet parlant/écrivant. L'interaction ne peut pas fonctionner, à l'oral comme à l'écrit, sans cette double élaboration souvent marquée discursivement. »

Elles proposent :

> « Le rapport à l'autre peut enfin être conçu comme valeur (l'altérité) : la situation orale est alors envisagée pour ses enjeux politiques, civiques, démocratiques, lesquels sont sans doute une finalité ultime en situation d'enseignement mais non didactisée en tant que telle. À ce niveau, le rapport à l'autre tient du respect de l'autre. »

L'interaction est le lieu de rencontre avec l'autre où pour J. Habermas la communication n'est pas « une utopie, un lieu d'où seraient absents les conflits. Au contraire, c'est un espace de remise en cause permanente. » (Dupeyrix, 2009, p. 40)

Nous retrouvons cette imbrication identité, altérité et conflit qui caractérisent le cheminement de notre travail.

2. En milieu scolaire, de la rencontre de l'Autre au conflit

Nous nous intéressons, dans les lignes qui suivent, à l'un des aspects que peut prendre la rencontre avec l'Autre : le conflit. Pour cela, nous définirons ce concept et montrerons ses implications dans les relations interpersonnelles. Mais avant nous allons revenir sur la violence dans l'institution scolaire et l'émergence de cet objet de recherche.

2.1. Violence(s) scolaire(s)

Nous allons étudier la violence scolaire en tant qu'objet d'étude puis donner quelques éléments définitoires.

2.1.1. Construction de l'objet de recherche

L'approche interactionniste en sociologie permet de reconnaître aux relations interpersonnelles un poids important dans l'expérience scolaire. Cette approche est la condition pour la constitution même de cet objet de la recherche dont la caractéristique relationnelle et interpersonnelle est essentielle (Peignard, Roussier-Fusco, Henriot-Van Zanten, 1998, p. 138).

Les pays scandinaves sont reconnus comme les pionniers dans l'étude de ce phénomène. Par la suite, les scientifiques britanniques se sont emparés de ces travaux et ont mené de nombreuses enquêtes. Cette émergence de travaux publiés a permis dans les années 1980-1990 une grande médiatisation, médiatisation qui a interrogé les scientifiques pour qui le problème se relevait être celui de l'objet. Dans le champ de la sociologie de l'éducation, la question cruciale pour ces premiers chercheurs restait d'isoler ce phénomène. La construction de cet objet de recherche s'avère particulièrement difficile car elle renvoie à des phénomènes hétérogènes et complexes à délimiter et à ordonner. (Pestana, 2013, p. 60).

La recherche sur la violence regroupe bien un ensemble de points de vue avec des disciplines différentes, des manières diverses d'aborder le phénomène qui formeront un champ scientifique avec des approches, comme des définitions, qui varient. (Pestaa, 2013, p. 60).

Les travaux menés notamment par E. Debarbieux ont permis la constitution d'une communauté scientifique autour de l'objet d'étude qu'est la violence scolaire et la création en 1998 d'un Observatoire européen de la violence scolaire.

La violence scolaire comme objet d'étude est maintenant largement étudiée en France (Debarbieux, 1998) mais aussi dans les autres pays (Peignard, Roussier-Fusco, Henriot-Van Zanten, 1998) et se concentrent au collège. Néanmoins, rares sont les études sur la violence scolaire à l'école élémentaire (Carra, 2009, p. 1).

2.1.2. Eléments définitoires

Dans les lignes qui vont suivre nous allons aborder la violence à l'école qui est à la fois la violence de l'école et celle dans l'école. La violence de l'école est traditionnellement celle que vivent les élèves avec l'apprentissage, appelée aussi violence symbolique.

Intéressons-nous à la violence dans l'école que l'usage social nomme la « violence scolaire » et qui devient dès lors une « catégorie générique », comme le rappelle F. Dubet (1998, p. 37),

> « on a pris l'habitude de désigner comme violentes des conduites extrêmement hétérogènes, allant du vol, à l'agression contre les enseignants, à la bagarre entre élèves, au désordre, à l'inattention scolaire, aux relations tendues avec les parents… »

Pour ce sociologue, il importe de « casser » cet objet, de distinguer plusieurs types de violences et plusieurs mécanismes d'engendrement et de refuser :

> « … d'appeler violence scolaire les violences qui ne sont pas engendrées par la situation scolaire mais qui sont un prolongement de la vie extérieure, du quartier etc… » (Dubet, 1998, p. 35).

Il précise d'ailleurs que la violence se définit comme un processus construit, délictuel ou criminel assez bien repéré par les qualifications du Code pénal.

F. Dubet date l'émergence de ce terme à partir des années 1990 et E. Debarbieux de souligner que la notion de violence revêt avant tout un caractère relatif**.** Elle dépend des codes sociaux, juridiques et politiques des époques et des lieux où elle prend sens.

Parler d'indiscipline semble davantage pertinent aux yeux de E. Prairat :

> « Il y a un vrai risque à faire glisser de manière systématique les actes d'indiscipline sous la rubrique violence. » (Prairat, 2003a, p. 12).

Il avance cette proposition :

> « Nous pourrions alors admettre, à titre d'hypothèse, que si la violence est d'abord la question des policiers et des juges, l'indiscipline est, dans une large mesure, l'affaire des enseignants et des équipes éducatives. » (Prairat, 2001, p. 10).

Face à cette fréquente utilisation terminologique, il relève :

> « On peut s'inquiéter de voir le concept de violence coloniser le discours éducatif au point d'éclipser le concept classique d'indiscipline. » (Prairat, 2000, p. 1).

Le concept de « school bullying », concept fort employé dans les pays d'Europe du Nord et que nous pourrions traduire par « harcèlement et maltraitance entre pairs à l'école » prend en compte les moqueries, les mises à l'écart ou les brutalités du quotidien. De par sa nature, les

cadres spatial et temporel du bullying s'avère être la cour pendant la récréation (Peignard, Roussier-Fusco, Henriot-Van Zanten, 1998, p. 141).

Une définition plus phénoménologique avec une portée compréhensive apparaît dans certaines recherches comme celles de C. Carra pour qui nous « définirons comme violence ce qui est qualifié comme tel par les acteurs concernés » (Carra, 2009, p. 23)

D'ailleurs ces situations, apparemment banales, apparaissent comme l'essence même du phénomène de violence à l'école, et plus encore à l'école primaire, pour les principaux concernés (Carra, 2009, p. 159)

Ainsi, en faisant un choix théorico-méthodologique, nous définirons comme violence ce que les acteurs, ici les élèves, voient, reconnaissent, ressentent, perçoivent comme tel.

> « À côté de la « violence scolaire », expression désormais consacrée, le terme « conflits » semble un sous-produit, une notion molle. » (Merle, 2007, p. 51).

Pourtant, selon lui :

> « On oublie que la violence scolaire est seulement l'une des manifestations de conflits, très différents entre eux, dont l'école est traversée. » (Merle, 2007, p. 51).

Pour notre étude, nous retiendrons le terme conflit, terme sur lequel nous allons revenir dans les lignes qui vont suivre.

2.2. Le conflit inhérent à l'altérité.

Nous donnerons la définition et les significations de ce qu'est le conflit. Par la suite, nous nous intéressons au conflit en milieu scolaire.

2.2.1 Définition et implications dans les relations interpersonnelles

A l'origine le conflit signifiait littéralement « *con- flingere* », c'est-à-dire heurter, frapper et se confondait donc avec l'acte violent lui-même. Le terme de conflit évoque encore la lutte, le combat (ATILF 2013). Néanmoins, comme le souligne Y. Fumat, « l'évolution du sens permet maintenant de le réserver pour toutes les tensions qui précèdent l'acte et y conduisent éventuellement […]» (Fumat, 1997, p. 65).

Le conflit désigne une situation relationnelle structurée autour d'un antagonisme (Picard et Marc, 2008, p. 7). C'est encore un « affrontement durable qui se traduit par une succession de comportements d'hostilité mutuelle, pouvant porter sur des objets de dispute variés » (Milburn, 2002, p. 71) qui « concernent toujours néanmoins les rapports interpersonnels. » (Fumat, 1997, p. 65). A l'instar de ces auteurs, nous retenons le terme conflit pour les tensions qui naissent d'un rapport entre les personnes.

Le conflit continue à être considéré comme un obstacle, une anomalie relationnelle à éviter voire à éliminer. Nous sommes héritiers d'une époque qui a longtemps cru à la possibilité d'en finir un jour avec des conflits assimilés à la persistance de la barbarie. Pour reprendre les propos de M. Benasayag et de A. Del Rey :

> « Tout aspire en effet, dans nos cultures et notre éducation, à la disparition du conflit, ou du moins à sa diminution.» (Benasayag et Del Rey, 2007, p. 8).

Pourtant, le sociologue G. Simmel envisageait le conflit comme une relation sociale positive, c'est-à-dire créatrice de liens et de solidarité allant même jusqu'à parler de « forme de socialisation ». Ce que partage D. Picard et E. Marc pour qui :

> « …les problèmes relationnels sont inhérents à la nature et à la dynamique d'une relation parce que vivre ensemble et communiquer, c'est compliqué et difficile. » (Picard et Marc, 2006, p. 8).

Le vivre ensemble et la socialisation sous-entendent le désaccord et le conflit. Loin de le réfuter et de le nier, certains auteurs affirment :

> « Le conflit n'est pas anthropocentrique, il est consubstanciel à la vie, à l'existence. Il est ontologique » (Benasayag & Del Rey, 2007, p. 8).

Pour ces auteurs, le conflit est le produit de la complexité et du foisonnement des points de vue et des places qui s'affrontent spontanément. Car le vivre ensemble est une dynamique dans laquelle les êtres humains se cherchent, s'adaptent et s'articulent dans ce qui ne relève pas toujours, mais le plus souvent, de la peine et de la souffrance. On ne peut donc réduire le conflit à un simple problème auquel il faudrait trouver une solution. Il est l'expression de cette part d'inaliénable que constitue l'altérité. Le conflit pose à nouveau la question de l'Autre et notre manière de vivre avec lui, de vivre ensemble. Le conflit est présent dès lors qu'il y a une communauté : c'est donc le cas dans une école.

2.2.2 Le conflit en milieu scolaire

L'institution scolaire se doit de répondre et d'agir face aux conflits survenus entre des élèves. De par son rôle éducatif, elle met en place un temps de parole qui permet aux différents protagonistes de s'écouter, de se parler, de s'expliquer voire de se justifier. De résolution à traitement en passant par gestion, nous nous intéresserons à cette terminologie et ses implications. Nous étudierons ensuite les différentes manifestions émotionnelles que suscitent le conflit mais aussi celles exprimées lors de son traitement avec le professeur. Mais avant, présentons les caractéristiques du conflit en milieu scolaire

2.2.2.1. Caractéristiques de ce conflit

Comme nous l'avons déjà souligné, rares sont les études sur la violence et/ou le conflit à l'école élémentaire. Pourtant :

> « La violence fait partie intégrante de l'expérience scolaire de nombreux enfants. Loin d'être sporadique, elle apparaît endémique. » (Carra 2009, p. 48).

La sociologue reconnait des effets sociaux à cette violence qui :

> « … détermine largement le rapport aux autres, définissant des pratiques d'évitement ».

La violence scolaire à l'école élémentaire se définit ainsi déjà dans le rapport aux pairs. Simultanément, C. Carra montre l'importance des relations entre pairs pour les écoliers, relations le plus souvent clandestines au sein de la classe mais trouvant à s'exprimer dans la cour de récréation. L'enjeu de ces situations de violence est la socialisation et la sociabilité enfantine. Cette violence appartient au monde scolaire et elle prend sens au regard des normes de la socialisation enfantine et des enjeux qui structurent les relations entre enfants : se faire accepter socialement par les pairs, se positionner dans les rapports sociaux de cour (Carra, 2009, p. 160).

Un espace favorise ces conflits : la cour de récréation. Comme le remarque l'ethnologue J. Delalande :

> « La concentration d'enfants dans un espace clos engendre des situations conflictuelles susceptibles de déboucher sur des affrontements corporels. » (2003, p. 114).

Selon l'étude effectuée par C. Carra, 72% des violences se déroulent dans la cour. (Carra, p. 55). Ces observations font écho à ceux de E. Prairat (2003a, p. 91) pour qui les cours de récréation sont des lieux de violence.

L'une des premières caractéristiques du conflit entre pairs en milieu scolaire est de prendre naissance et d'émerger dans ces lieux scolaires qui sont hors de la classe : la cour, le couloir, le réfectoire...

Une autre particularité du conflit en milieu scolaire est la présence d'un adulte garant de la discipline qui se doit d'intervenir, surtout si les élèves font appel à lui. Or, selon D. Galbaud, l'auteure d'un article dans *le Monde de l'éducation* (2003)

> « … en France, l'école est basée sur l'évitement du conflit. » (Galbaud, 2003, p. 46).

Par la suite, elle affirme que les enseignants continuent d'éviter les conflits, en les ignorant dans la cour ou en demandant aux enfants de se calmer sans chercher à résoudre le problème. Or, la solution serait de prendre en compte ces conflits et, pour cela, prévoir un

accompagnement des enseignants pour asseoir ce changement de culture scolaire. (Galbaud, 2003, p. 46).

Des prises de conscience individuelles et collectives, des initiatives institutionnelles et des recherches scientifiques sont à l'origine d'une mise en œuvre en faveur d'une prévention de la violence et aussi de son traitement et de sa régulation, que nous étudions dès maintenant.

2.2.2.2. Résolution, gestion, régulation et/ou traitement de conflit

Pour nommer ce moment de discussion entre les élèves et l'enseignement, nous sommes face à une palette terminologique dont nous relevons pour chaque terme la finalité et les implications.

Le terme résolution, selon le TLFI, signifie « l'action de prendre, après réflexion, une décision », et « l'idée dominante est celle d'une attitude morale, personnelle ». Il fait partie de la même famille que résoudre qui signifie : « trouver, grâce à un processus d'analyse et de réflexion, la solution ». Or comment procéder à l'analyse si ce n'est grâce à l'aide, l'appui de l'adulte. Le monde éducatif, notamment l'enseignant, est davantage favorable à cette terminologie. D'autant que l'expression « résolution de problèmes » est utilisée dans sa sphère professionnelle pour mentionner en mathématiques l'organisation et la gestion des données.

L'adulte éducateur est favorable à utiliser le terme de résolution. A ses yeux, il clôt un épisode qu'il peut considérer comme fâcheux, perturbant. Ses propos d'ailleurs viennent souvent conclure la phase de discussion par un «c'est réglé ». Mais demeure le doute quant à la véracité de cette résolution.

La gestion s'apparente davantage à la manière dont on les gère. Le responsable doit savoir discerner si un conflit est une composante normale des relations de travail, ou s'il s'agit d'un problème plus sérieux nécessitant de recourir à des services externes et/ou d'appliquer une politique et une procédure plus formelles de résolution de conflits. La gestion de conflit est souvent synonyme de résolution de conflit.

Le traitement est la « manière d'agir avec quelqu'un » qui signifie un accompagnement ou une prise en main. On n'agit pas sur la personne mais avec elle. En reprenant le terme « traitement », nous serions tentée de filer la métaphore médicale. Le fait de parler de traitement sous-entend que les enseignants, à l'instar du monde médical, vont poser un diagnostic mais surtout s'intéresser à mettre en place la prévention.

Actuellement, la régulation de conflit peut être définie comme l'ensemble de règles qui encadrent l'expression des conflits et les manières de les résoudre. Elle est surtout plus précise sur la finalité de l'action, qui est de pouvoir vivre ensemble avec des conflits qui ne sont pas forcément résolus.

Pour notre étude, nous utiliserons les termes indifféremment, même si le terme « traitement » a notre préférence pour évoquer ces moments d'échange. Il se veut le plus neutre possible car nous ne sommes pas capables de nommer ce temps de parole post-conflictuel. Ce qui semble pour nous davantage pertinent, au-delà de la terminologie, est, au cours de ces temps de parole, la dimension relationnelle. Nous pensons que l'intérêt éducatif est de remettre du lien social entre ces deux individus et de privilégier le temps de parole et d'écoute. Nul ne peut prétendre plus quant à l'après. Nous parlerons également de sortie de conflit qui s'avère être le but, la visée de chacun des protagonistes.

(R)établir des moments de parole et d'écoute entre les élèves eux-mêmes, mais aussi entre les élèves et leur professeur, est préconisé par nombreux chercheurs. J. Pain invite les acteurs de l'Ecole, face aux problèmes « à les traiter, sinon les mettre en mots ». (Pain, 1994, p. 39).

L'oralisation serait, aux yeux de cet auteur l'acte éducatif minimal à mettre en place.
Soulignons que J. Delalande note une amélioration par une baisse des situations de violence dans la cour lorsque les enseignants ont pris l'habitude de régler les conflits de la cour en classe,

> « l'idée consistait à proposer une résolution de conflits par la parole, encadrée par l'enseignant, mais où les enfants étaient les acteurs principaux. » (Delalande, 2003, p. 130).

Rappelons que ces temps de parole et d'écoute étaient inscrits dans les programmes de l'école élémentaire de 2002. Ils nous apparaissent d'autant plus importants que, inhérents aux conflits, surgissent des émotions chez les élèves, émotions que nous allons maintenant étudier.

2.2.2.3 Les émotions lors du conflit et au cours de son traitement

Pour parler et désigner des manifestations émotionnelles, la terminologie offre une pluralité de termes, comme le rappelle J. Cosnier, tel que « sentiment », «affect», «émotion ». Emotion peut être considéré comme le terme générique que nous retenons pour notre recherche.

Les nombreux travaux engagés en psychologie, en sociologie, en philosophie et/ou en linguistique n'ont pas permis l'émergence d'une définition consensuelle, comme nous le

rappelle J. Cosnier, pour circonscrire ce qu'est une émotion. Pour notre recherche, nous retenons la sienne :

> « tous les événements ou états du champs affectif qui se caractérisent par un ensemble d'éprouvés psychiques (ou affects) spécifiques accompagnés, de façon variable en intensité et en qualité, de manifestations physiologiques et comportementales. » (Cosnier, 1994, p. 14).

Dans l'ouvrage collectif sur les émotions dirigé par J-M. Colletta et A. Tcherkassof (2003), B. Rimé et G. Herbette soulignent que :

> « toute expérience impliquant l'émotion entraîne d'importants effets émotionnels, cognitifs et sociaux. » (2003, p. 70).

Dans son livre éponyme, B. Rimé étudie ce qu'il nomme le partage social des émotions (2005), dans lequel il remet en cause la théorie cathartique de l'expression d'émotions. Pour ce psychologue, les bénéfices du partage des émotions relèvent de la cohésion du groupe, du traitement informationnel mais aussi de la relation interpersonnelle.

Le partage des émotions est un évènement social, dans lequel se développe une dynamique interpersonnelle. Le partage renforce un lien affectif entre les deux personnes. Le lien se produit par l'intérêt manifesté par l'auditeur, et le fait que celui-ci est objet de l'attention de l'Autre.

En outre, grâce à ce partage, se déploie un réseau d'interactions chargées d'informations quant à ces émotions : c'est une véritable propagation sociale d'information émotionnelle.

Le partage social des émotions contribue à la cohésion du groupe dans lequel il se produit. Ensuite, pour chaque participant, les partages sociaux forment une source de connaissance sur les émotions, les évènements émotionnels et leur signification.

Nécessairement « pluri- et transdiciplinaire » selon J-M. Colletta et A. Tcherkassof (2003, p. 5), les recherches sur les émotions sont de plus en plus nombreuses comme le rappelle C. Kerbrat-Orechioni (Plantin, 2000, p. 62). En sciences du langage, les recherches sur les interactions étudient les émotions depuis plus de deux décennies dans une dimension communicative (Plantin, Doury, Traverso, 2000). Celles-ci sont considérées comme des événements interactionnels : le sujet ému dit ou montre une partie de ses émotions à l'interlocuteur qui aura à la traiter en la partageant, l'ignorant ou la contestant.

Dans nos situations de traitement de conflit, les participants argumentent, s'opposent, s'accusent, se défendent en laissant apparaître leurs émotions, émotions qui émergent de par la situation trilogale et la présence de leur enseignant.

Notre recherche aura à faire avec les émotions dont certaines seront nommées et précisées au cours des analyses.

Suite à ces moments de parole et d'écoute qualifiés de traitement de conflit, peut suivre une sanction, question que nous aborderons dans les lignes qui vont suivre.

2.2.3. La question de la sanction

Au préjudice subi doit répondre la sanction. Celle-ci s'inscrit dans une politique ministérielle notifiée par la circulaire n°2006-125 du 16 août 2006, qui « rappelle la légitimité de l'autorité, replace la règle au cœur de l'acte pédagogique et développe des dispositifs spécifiques ».

Cette dimension du travail des enseignants constitue la face cachée du métier dont ils n'aiment pas parler (Carra, 2009 p. 142). Pourtant à l'école élémentaire, l'adulte, en tant que professeur, est habilité à donner une sanction, comme le rappelle la circulaire du 6 juin 1991.

2.2.3.1 Sanction : éléments définitoires

La sanction à l'école est une notion étudiée par E. Prairat dans ses travaux (1999, 2001, 2004). Pour cet auteur, la faute est moins un acte de désobéissance vis-à-vis du maître que « la violation du lien de solidarité qui relie les membres du groupe » (2004, p. 15). Quant à la sanction, elle doit faire supporter au coupable les conséquences sociales de ses actes (2004, p. 17). La question de la socialisation et du difficile apprentissage du vivre ensemble resurgit.

Selon E. Prairat, pour être éducative, la « sanction doit poursuivre une triple fin : éthique, politique et sociale » (2004, p. 20).

Par éthique, l'auteur entend que la sanction est tournée vers la société, le groupe social et l'élève. L'acte d'apprendre requiert la reconnaissance d'un droit à l'erreur. La transgression participe à la construction du sujet socialement et moralement, tout comme l'erreur, dans des conditions didactiques précises, participe à l'évolution intellectuelle du sujet cognitif.

Par politique, E. Prairat souligne le rappel de la primauté de la loi et non la prééminence des adultes. Cela manifeste l'importance d'un ordre symbolique structurant : les règles sociales du groupe. Il n'a pas de « vivre avec » (autrui) qui ne soit articulé à un « vivre devant » (la loi).

Par sociale, la sanction marque un coup d'arrêt. La punition vise à socialiser les pulsions, à réorienter un comportement pour renouer le lien social que la transgression a défait.

La sanction éducative, par-delà son effet césure, veut réinstaurer la victime et dans sa dignité et dans sa puissance d'agir. Une sanction éducative s'adresse à un sujet et non à un groupe : la punition collective fait payer à des innocents et détruit l'autorité de l'adulte incapable à pratiquer la justice.

Verbaliser contient deux volets : le premier au sens de constater une infraction mais aussi celui d'oraliser comme nous allons le voir dans les lignes qui suivent.

2.2.3.2. La nécessaire verbalisation de la sanction

Verbaliser signifie également mettre en mots. C'est une dimension importante comme le soulignent A. Garapon et D. Salas:

> « La peine doit être inaugurée par une parole [car] la souffrance de la peine n'a de sens que dans une perspective de la réinscription dans le symbolique, c'est-à-dire une parole qui lui donne sens. » (1995, p. 156).

Revenir sur la sanction signifie écouter et questionner, mais aussi oraliser ce qu'on refuse et s'appliquer toujours à l'expliquer. Sanctionner sans s'assurer que la sanction soit comprise ou puisse l'être, tôt ou tard, revient tout simplement à sévir. Rappelons que ce verbe vient du latin *saevus* qui signifie cruel. Une sanction doit non seulement être expliquée et justifiée par l'adulte mais également comprise par les enfants. Incombe, à celui qui sanctionne, de s'en assurer. Le « faire comprendre » est un principe régulateur de l'action éducative.

La sanction doit être dite, énoncée, oralisée. La parole a un statut particulier : elle lie et délie en même temps. Sur le plan du sens, elle relie la sanction à la transgression, elle fait un pont symbolique entre les deux actes. Sur le plan pratique, elle met la sanction à distance de la transgression, elle lui empêche d'être une simple vengeance car la vengeance est précisément ce qui ne s'annonce pas. Dans les cas de transgression grave, il est pertinent de ritualiser ce moment de parole, d'en faire, selon les propos de P. Ricoeur, « une cérémonie de langage » (1995, p. 198).

Apparaît aussi un principe de socialisation **:** la sanction doit s'accompagner d'un geste du coupable à l'attention de la victime ou du groupe. Ce doit être un geste et/ou une parole d'apaisement qui manifeste le souci de rester solidaire. C'est une réparation après une cassure du lien social, du vivre ensemble.

Par une sanction éducative, on rappelle que quelque chose a eu lieu sur lequel on ne fera pas silence. Cela signifie transformer un acte perturbateur en un moment de civisme. En effet, la sanction éducative confronte un sujet en devenir à l'exigence de l'altérité et lui offre les

moyens de renouer avec le groupe. L'enseignant doit préconiser la parole, au moment même où celle-ci vient précédemment de révéler son impuissance à régler un différend : il faut toujours parier sur la parole, même lorsque celle-ci vient à échouer en amont. Telle est la paradoxale condition d'un éducateur.

La question de la socialisation et du maintien du lien social demeure au cœur des relations humaines avec la nécessaire dimension langagière et ce d'autant plus dans le lieu institutionnel et éducatif qu'est l'école.

Après avoir établi des ponts entre le vivre ensemble, la socialisation, l'identité, nous avons étudié la question de l'altérité dans un environnement scolaire. Nous avons relevé les liens entre rencontre de l'Autre et conflit pour, ensuite, mettre en lumière les manifestations émotionnelles suscitées, mais aussi pour souligner le nécessaire et primordial lien qu'est le langage dans un milieu éducatif.

Pour comprendre les origines et les motivations de notre projet, il a donc été nécessaire de le replacer dans son environnement, social, politique et institutionnel. Pour y parvenir, nous nous sommes tournée vers des concepts issus des sciences humaines, notamment la philosophie, la sociologie mais aussi les sciences de l'éducation. Nous nous sommes efforcée de circonscrire ces concepts afin d'éclairer notre travail car leurs nombreuses ramifications et leurs multiples implications se révèlent enchevêtrées et corrélatives.

En plaçant au cœur de notre réflexion, la rencontre de l'Autre, nous constatons l'importance d'une éducation à l'altérité à l'école, et ce d'autant plus lors d'un conflit, aspect inhérent de l'altérité.

Notre recherche s'intéresse à ces élèves, scolarisés en classe de CM2 et âgés de dix ans, entre lesquels des conflits ont surgi et qui, par la suite, font appel à leur enseignante. Notre travail étudie les échanges langagiers de traitement des conflits qui mettent en scène les élèves et leur professeure. Nous allons rendre compte maintenant des options théoriques en linguistique qui vont nous aider à dégager, par la suite, les outils d'analyse retenus.

2ème partie : Fondements théoriques en sciences du langage

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la linguistique mais nous empruntons, également, des théories issues des disciplines voisines comme la sociologie, la philosophie et les sciences de l'éducation, dans la mesure où notre travail porte sur le terrain de l'école.

Chapitre 3 : La linguistique interactionniste

Les lignes qui vont suivre ont pour vocation de présenter les options théoriques relevant des sciences du langage que nous avons retenues et qui vont servir de cadre à nos analyses.

1. Premiers jalons théoriques

Avant de présenter les outils d'analyse choisis pour notre recherche, nous allons présenter les courants qui constituent le cadre théorique de notre objet d'étude : l'interaction verbale en milieu scolaire.

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la linguistique interactionniste qui s'appuie essentiellement sur les travaux issus de l'analyse du discours-en-interaction (ADI) et notamment ceux de C. Kerbrat-Orecchioni, pour qui l'expression « analyse du discours en interaction » remplace celle d'analyse des interactions (C. Kerbrat-Orecchioni, 2005). Nous nous référerons à l'analyse conversationnelle (AC) et aux théories des actes de langage dans une approche pragmatique et interactionniste. La complémentarité des différentes approches est une « nécessité » et nous prenons aussi le parti de « bricoler » une boîte à outils diversifiée. (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 21).

1.1. Postulat de l'approche interactionniste

Pour C. Kerbat-Orecchioni, le postulat peut être énoncé comme suit : « tout discours est une construction collective » (Kerbat-Orecchioni, 1990, p. 13). Selon la linguiste, « tout acte de parole implique normalement une allocution c'est-à-dire « l'existence d'un destinataire autre, physiquement distinct du locuteur » (1990, p. 13). Les activités langagières de chacun ne sont plus indépendantes mais se construisent en fonction de celles des autres dans l'interaction. Ainsi, pour l'approche interactionnelle, parler c'est communiquer et communiquer c'est interagir.

1.2. Les actes de langage dans un ancrage pragmatique et interactionniste

La pragmatique peut être définie comme l'étude du langage en acte et notamment lorsque le langage est « envisagé comme un moyen d'agir sur le contexte interlocutif permettant l'accomplissement d'un certain nombre d'actes spécifiques, dits en anglais « speech acts » – que l'expression soit en français traduite par « actes de langage » « actes de discours », « actes de paroles » ou « actes de communication », elle désigne en tout état de cause tout acte réalisé au moyen du langage ». (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 53).

La pragmatique des actes de langage est issue des travaux du philosophe J. L. Austin qui a théorisé la notion d'acte de langage, théorie présentée dans son ouvrage intitulé *How to do thing wirh words* (1962). Par acte de langage, « speech acts », on développe l'idée que le langage ne permet pas seulement de transmettre un message ou de décrire le monde, mais permet également de le transformer. J.-L. Austin distingue l'acte locutoire (le fait de prononcer un énoncé), l'acte illocutoire (comme donner un ordre) et l'acte perlocutoire (le fait de viser une transformation par l'ordre donné). Poursuivant les travaux de J.-L Austin (1962), J. R. Searle met en évidence des actes de langage dits indirects et considère que tout énoncé linguistique fonctionne comme un acte particulier, c'est-à-dire qu'il vise à produire un certain effet et à entraîner une certaine modification de la situation interlocutive. (Searle, 1982).

Loin d'abandonner la notion d'acte de langage, l'approche interactionniste, dans laquelle nous situons notre travail,

> « … confirme et même renforce l'idée selon laquelle c'est agir -ou plutôt interagir, en ce sens que tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants exercent les uns sur les autres des *influences* de natures diverses. » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 53).

Ainsi dans une perspective interactionniste, les actes de langage sont réinsérés dans leur contexte communicatif. L'unité pertinente est le couple d'actes, appelé aussi la paire adjacente, produit par, au moins, deux locuteurs. Au-delà de cette unité minimale, nous décrirons l'organisation séquentielle. En outre, les actes sont envisagés par rapport au rôle qu'ils jouent dans la construction de la relation interpersonnelle. Ce sont ces influences mutuelles qu'il s'agit de décrire à partir d'un corpus de données authentiques et d'étudier les valeurs illocutoires et perlocutoires des actes de langage au sein des interactions :

> « … c'est au cours de l'échange que s'explicitent, se négocient et éventuellement se stabilisent ces valeurs ; valeurs qui loin de se réduire à l'intention d'un locuteur prétendant agir unilatéralement sur son destinataire, comme le voudrait une conception trop simpliste de la communication, sont construites conjointement par les différents interlocuteurs engagés dans l'échange. » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 54).

Malgré des difficultés comme les questions de leur délimitation catégorielle et/ou de leur délimitation syntagmatique (Kerbrat-Orecchioni, 1990, T1, p. 231-232), les actes de langage jouent un rôle déterminant dans la relation interpersonnelle que les interactants effectuent dans l'échange. Pour cette linguiste, les actes de langage « constituent un réservoir de « relationèmes » aussi divers que puissants » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 68) que ce soit dans les relations horizontales et verticales, relations que nous prendrons le soin par la suite

de présenter et qui nous obligera également à étudier les notions de rapport de place, de face et de statut.

Nous situons notre recherche dans les travaux menés en « pragmatique interactionniste qui revendique une approche empirique du langage et la communication […] défend l'extension de la notion d'acte, oriente ses analyses vers les éléments constitutifs du contexte et intègre les données de la relation interlocutive » et également « emprunte ses méthodes à l'analyse conversationnelle. » (Nuchèze (de), Colletta., 2002, p. 149).

1.3. L'analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle est influencée par l'éthnométhodologie, terme proposé par Garfinkel (1967) qui désigne les méthodes par lesquelles les membres d'une société (d'où le préfixe « ethno ») accomplissent de façon ordonnée et reconnaissable les activités sociales dans lesquelles ils sont engagés. (Gülich et Mondada, 2001). L'analyse de conversation (l'AC) est le versant linguistique de l'éthnométhodologie et se révèle d'une tradition sociologique.

L'analyse de conversation (l'AC) a émergé dans les années 1960 avec les travaux de H. Sacks sur l'organisation structurale des échanges verbaux ordinaires. Dans son ouvrage paru sous le titre *Lectures on conversation* (1992), H. Sacks, particulièrement influencé par H. Garfinkel et ses travaux sur l'éthnométhodologie, élabore les principaux concepts. L'analyse de conversation part du fait que l'interaction verbale procède de façon ordonnée et qu'elle possède, à ce titre, une structure complexe organisée séquentiellement au moyen du système des tours de parole, tours de parole que nous présentons par la suite.

Aujourd'hui, les recherches en linguistique s'inspirent pour une part des méthodes et du cadre théorique de ce courant :

> « L'originalité épistémologique de cette discipline tient d'abord au fait qu'elle a su faire advenir la conversation au rang d'objet digne d'étude en montrant que cette dernière présente des principes d'organisation interne qui la rendent au moins partiellement autonomisable, et susceptible d'une construction scientifique. De la même façon, l'utilisation de données conversationnelles aussi rigoureusement transcrites que décrites, est devenue un acquis méthodologique incontournable.» (De Fornel et Léon, 2000, p. 152).

L'analyse conversationnelle et l'analyse du discours :

> « … s'opposent à travers leurs méthodologies respectives mais ont des points communs qui les rendent complémentaires : leur objectif (analyse de l'organisation séquentielle des échanges langagiers), leur corpus (des interactions conversationnelles authentiques) et leur statut épistémologique (elles relèvent toutes les deux de la théorie de

l'action). » (Brassac, 1992, p. 63).

Retenons les propos de C. Kerbrat-Orecchioni :

> « l'AC est d'une redoutable efficacité pour rendre compte de la façon dont se construisent pas à pas et au coup par coup, les tours de parole, c'est-à-dire les énoncés en tant qu'ils sont pris dans le processus dynamique de l'alternance ».

Néanmoins, aux yeux de cette linguiste,

« l'AC est une forme particulière d'analyse du discours.» (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 14).

Intéressons-nous à l'analyse de discours.

2. L'analyse du discours-en-interaction

Pour C. Kerbrat-Orecchioni, le terme de « discours-en-interaction » remplace aujourd'hui celui « d'interactions » même si l'objet d'investigation est inchangé. (2005, p. 5).

L'ADI a par définition

> « … pour objet les divers types de discours qui sont produits en contexte interactif.» (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 19).

L'objectif de l'analyse des interactions est donc de rendre visible la « partition invisible » en reconstituant le processus de co-construction.

Pour C. Kerbrat-Orecchioni, l'éclectisme ou le synchronisme méthodologique, c'est-à-dire le recours contrôlé à des approches différentes mais complémentaires sont ici revendiqués car

> «… le discours-en-interaction est un objet complexe, comportant différents « niveaux », « plans » ou « modules » (2005, p. 20).

Pour se faire, l'ADI doit mettre :

> « … à profit (et à l'épreuve) certains des instruments d'analyse aujourd'hui disponibles, retenus pour leur efficacité descriptive, quel que soit par ailleurs le cadre théorique qui leur a donné naissance » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 21).

L'ADI invite à prendre en compte le contexte qui comprend le cadre extérieur à l'interaction mais aussi le contexte séquentiel. Dans ces deux cas, il peut être envisagé à des niveaux micro et macro. Notons que la notion de contexte est extensible car les histoires s'inscrivent dans une histoire interactionnelle qui est « constituée de la totalité des interactions auxquelles [un individu] a participé ou assisté » (Vion, 1992, p. 99). Un autre point méthodologique concerne la relation entre contexte et discours : pour nous, le contexte façonne le discours et le discours en retour façonne le contexte.

La question de l'interprétation demeure l'objectif et peut se reformuler selon les propos de J. Gumperz (cité dans Eerdmans, Previgano et Thibault, 2002, p. 150) :

« comprendre comment les locuteurs se comprennent mutuellement..»

Le processus interprétatif est toujours un véritable travail car le sens ne se donne jamais à voir :

> « l'analyste de conversations est un « archi-interprétant » qui doit effectuer des hypothèses sur les hypothèses interprétatives effectués par ceux qui se trouvent engagés dans ce processus dynamique qu'est la construction collective, et parfois conflictuelle de l'interaction. » (Kerbrat-Orecchioni 2005, p. 81).

Ainsi nous ne nous limitons pas à une seule approche scientifique et, à l'instar de C. Kerbrat-Orecchioni, nous faisons appel à celles qui nous semblent davantage pertinentes, et non contradictoires, pour l'analyse des données de notre corpus. Nous mènerons une approche multidimensionnelle cohérente en cherchant à adapter les analyses théorisées à nos données.

3. Un positionnement sociolinguistique

Plaçons, en exergue de ce paragraphe, une citation de L-J. Calvet, citation publiée dans une revue grand public, qui souligne les spécificités d'une analyse de type sociolinguistique et les choix qu'elle implique :

> « Certains pensent que l'on étudie les langues comme des objets abstraits, comme de belles machines que l'on pourrait décrire sans tenir compte de leurs relations au social. Mais les langues sont parlées par des gens – j'aime ce mot tout simple : les gens ! – qui vivent, échangent, partagent. Faire de la linguistique « engagée » – ce que j'ai appelé de la « sociolinguistique » –, c'est donc prendre au sérieux l'adjectif « humain » dans « sciences humaines ». Et se demander ce que les langues nous apprennent des sociétés dans lesquelles vivent ceux qui les parlent. » (Télérama, 2008)

Partant du principe que les activités langagières ne sont jamais que langagières mais toujours à la fois langagières, sociales, cognitives et affectives, cette approche place au cœur de nos réflexions une conscience des enjeux sociaux.

La démarche sociolinguistique affronte la complexité et vise à maintenir les liens entre langue et social afin de saisir la langue dans toute sa complexité c'est-à-dire son caractère multidimensionnel. Ce choix va de pair avec la prise en compte de l'hétérogénéité des formes verbales et sur le plan méthodologique avec une approche contextualisée et contextualisante des phénomènes langagiers observés.

La place réservée au contexte est importante dans une démarche de type sociolinguistique. Pour les ethnométhodologues, les activités discursives sont indexicales, ce qui signifie

qu'elles ne peuvent être appréhendées qu'en fonction des circonstances locales dans lesquelles elles s'effectuent et se réalisent. En outre, comme le rappelle L. Mondada :

> « Les formes de la langue autant que les pratiques langagières se configurent en structurant et en étant structurées par leur situation d'énonciation et d'interaction. Leur indexicalité se définit dans le double fait qu'elles s'ajustent constamment au contexte et que ce faisant elles contribuent à faire émerger les éléments pertinents de ce contexte. » (Mondada, 2001).

Nous allons distinguer deux plans. Le premier concerne la prise en compte du contexte dans l'analyse interactionnelle liée à la situation de communication elle-même : il convient de connaître la situation de départ, de repérer les indices linguistiques de contextualisation pour apprécier la manière dont les participants co-construisent cette situation de départ. Nos analyses se placent dans cette perspective. Mais l'approche sociolinguistique se place sur un deuxième plan, celui de la démarche interprétative. Ainsi les approches contextualisées :

> « mettent l'accent sur certaines façons de poser les problèmes et certaines façons de mener les recherches, notamment en termes de méthode d'observation et d'écriture. On peut résumer cette approche, en première approximation, en les définissant comme adoptant un point de vue « écologique » qui considère les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire, ce qui implique des méthodes à dominante ethnographique et compréhensive. » (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 2).

Nous retrouvons encore ce positionnement qui vise à une perspective englobante afin de mieux saisir les phénomènes langagiers dans leur complexité. Néanmoins nous allons revenir sur la dimension sociale du langage et plus précisément sur la relation entre la construction identitaire et le langage qui a émergé dans les sciences humaines.

4. Articulation entre le sujet et le social en sciences du langage

La relation entre le sujet et le social, relation qui traverse les différentes disciplines des sciences humaines et qui est nourrie aussi par des réflexions sociologiques et philosophiques, influence les sciences du langage. C'est au cours des années 1950-1960, grâce aux travaux de l'école de Chicago, que se renouvelle la conception du sujet, sujet qui n'est plus exclusivement pensé comme homogène et identique dans toutes les situations mais davantage marqué par une pluralité de « soi » construit dans et par la vie sociale et notamment la communication. A l'instar de C. Kerbat-Orecchioni, R. Vion constate dès lors que les dimensions sociales et culturelles sont prises en compte dans une perspective qui n'est plus exclusivement centrée sur la langue en elle-même et pour elle-même mais sur les sujets.

Comme le rappelle R. Vion :

> « En ce qui concerne l'analyse des interactions, l'interactionnisme symbolique [...] demeure, selon nous, la théorie sociologique la plus évoluée. Elle exprime la construction sociale du sujet avec un concept comme le soi, et, sans toujours lui donner l'importance souhaitable, souligne le caractère actif des sujets dans la production du social ». (1992, p. 64).

Reste néanmoins la difficile articulation entre ces deux concepts, sujet et social, voire leur tension entre la priorité à donner à l'une d'elles ou le savant équilibre à chercher entre les deux. La question du social et de ses aspects contradictoires demeure. L'influence, déjà soulignée, de ce que J. Habermas nomme « l'action régulée par des normes » implique encore trop souvent, aux yeux de R. Vion, une sociologie déterministe. Ce qui lui fait tenir ces propos:

> « Le soi ainsi construit, en accord avec l'idée goffmanienne selon laquelle la face est un prêt consenti par les autres dépendrait exclusivement des autres un peu comme si le moi ou le je n'étaient pas des instances sociales de la personnalité et n'interviendraient pas de manière active dans la construction du soi.» (Vion, 1992, p. 64).

Notre travail, loin de vouloir répondre à cette épineuse question, tente juste d'aborder les débats qui continuent de traverser les sciences du langage. Pour nous, l'interaction verbale constitue le lieu de l'articulation entre le sujet et le social. En effet, le sujet ne peut se constituer individuellement qu'en se socialisant. Les travaux de M. Bakhine, G.H. Mead et A. Schütz et plus tard en philosophie de J. Habermas convergent vers une conception « sociale » de l'individu qui se construirait à travers les échanges et la communication, non plus définie comme la rencontre de subjectivités autonomes, mais comme le lieu de l'intersubjectivité.

Aux yeux de J. Habermas, cette socialisation s'opère par l'adoption de rôles :

> « Le concept d'adoption de rôle permet de comprendre l'individuation comme un processus de socialisation, et en même temps la socialisation comme une individuation. » (Vion, 1992, p. 93).

Nous allons, dès à présent, appréhender le concept de rôle et confronter notre recherche aux travaux des sociologues et, plus particulièrement, à ceux de E. Goffman.

5. En vue de l'analyse linguistique, les apports sociologiques

Le type d'approche choisi et retenu prend appui et justifie une dynamique pluridisciplinaire. Cela se traduit par l'intégration de considérations sociologiques dans les problématiques linguistiques. Nous abordons dans un premier temps les bases théoriques nécessaire à l'analyse des interactions en contexte scolaire en précisant les enjeux sociaux.

5. 1. Les apports sociologiques et les travaux de E. Goffman

E. Goffman est un sociologue américain qui appartient à l'école de Chicago. Faisant nôtres les propos de C. Kerbrat-Orecchioni qui s'interroge sur les travaux de E. Goffman:

> « Ma perspective étant de nature linguistique, la question que me pose l'oeuvre de Goffman est la suivante : quel parti puis-je en tirer en tant que linguiste ? Et, plus précisément : dans l'immensité du champ goffmanien, quelles notions, quelles propositions descriptive un linguiste, cherchant à rendre compte du fonctionnement des interactions conversationnelles, peut-il glaner pour enrichir sa « boîte à outils » personnelle. » (Kerbrat-Orecchioni, 1989b, p. 155).

Nous empruntons des notions que nous présentons dans les lignes qui suivent.

5.1.1. Statut, place, rôle : éléments définitoires

Dès la parution de son ouvrage intitulé *le fondement culturel de la personnalité*, en 1945, R. Linton s'interroge, déjà, en ces termes :

> « il nous faut maintenant considérer l'individu dans son rapport avec cette structure [sociale] et, à travers elle, dans son rapport avec la culture de sa société. […] Les individus qui composent une société [...] sont classés et organisés en plusieurs systèmes simultanés. Chacun de ces systèmes remplit sa fonction propre dans le rapport de l'individu avec sa culture, et l'individu occupe une place dans chacun d'eux ». (Linton, trad.1986, p. 70).

Pour cet anthropologue américain, deux termes s'avèrent fructueux pour appréhender la relation entre l'individu et les différents systèmes sociaux : ce sont les termes de statut et de rôle. Le statut se présente comme une donnée sociologique stable et définit :

> « l'ensemble des relations sociales qu'entretient un individu avec les autres » (Nuchèze (de), Colletta, 2002, p. 133).

Les relations peuvent être égalitaires ou horizontales, hiérarchiques ou verticales. R. Vion relie le statut aux :

> « positions sociales assumées par un sujet (sexe, âge, métier [...]) constituant autant d'attributs sociaux. » (1992, p. 78).

Il rejoint ainsi les propos de R. Linton pour qui :

> « La place qu'un individu donné occupe dans un système donné à un moment donné sera nommé son statut (status) par rapport à ce système. […] On s'est aussi servi pendant longtemps du terme de statut pour désigner la position de l'individu dans le système de prestige de sa société. Mais dans l'usage que nous en faisons, il s'applique aussi bien à la position de l'individu dans chacun des autres systèmes. » (Linton, 1986, p. 71).

Se référant aux travaux de R. Linton, R. Vion envisage d'utiliser le terme « statuts » au pluriel et distingue, dans une situation donnée, le statut actuel de ceux latents.

R. Vion rappelle que les travaux sur l'interaction ont opposé deux types de positions bien différenciées : les positions statutaires qui reposent sur des positions objectives et les places interactives qui résultent d'un positionnement interne à l'interaction. R. Vion utilise le concept de rapport de place, concept issu de F. Flahaut. Pour ce dernier, la place est pensée en rapport de place et appréhende le positionnement comme une entité relationnelle. Chaque place occupée engendre pour le partenaire une place corrélative. En communiquant, on construit une relation sociale, relation qui s'exprime en termes de rapport de places impliquant un positionnement respectif des images identitaires :

> « Chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse; ce concept implique qu'il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélative ; soit que cette parole présuppose seulement que le rapport de places est en vigueur, soit que le locuteur en attende la reconnaissance de sa place propre, ou oblige son interlocuteur à s'inscrire dans le rapport » (Vion, 1992, p. 80).

Par rapport de place, on exprime la position qu'on veut occuper dans cette relation et on définit corrélativement la place de l'autre. Cela passe par des modes de verbalisation, des attitudes, des gestes, les canaux paraverbaux, la posture et la disposition proxémique. L'un des enjeux de la relation consiste à accepter ou négocier ce rapport de place. Pour R. Vion, la notion de rapport de place présente de nombreux avantages, dont celui d'être une notion plus générale que les notions de statut, de place et de position, dans la mesure où elle englobe tous les types de relation. Elle est interactive en son principe puisque même si le système dépasse le sujet, le rapport de places est négociable (1992, p. 81). Si la relation n'est plus perçue comme la rencontre de deux statuts distincts mais comme celle de positionnements évolutifs, la négociation occupe une place centrale et s'effectue grâce à des « insignes de places » selon F. Flahaut ou des « taxèmes » selon C. Kerbrat-Orecchioni. Selon cette linguiste, les rapports de places sont liés par

> « … un certain nombre de faits sémiotiques pertinents (appelés) « taxèmes (ou plus trivialement « placèmes ») lesquels sont à considérer à la fois comme des indicateurs de place (i.e. des indices, ou des « insignes » pour reprendre la terminologie de Flahaut), et des donneurs de place (qu'ils « allouent » au cours du développement de l'échange) ». (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 321).

Comme le rappellent V. de Nuchèze et J-M. Colletta, ces différents taxèmes peuvent se

distinguer entre ceux verbaux (marques d'énonciation, termes d'adresse, apostrophes, verbes performatifs) et non verbaux (tours de paroles, proxémie, regards, attitudes corporelles etc..).

La place revendiquée par un interactant s'inscrit toujours à l'intérieur d'un rapport de places qui prend appui sur les statuts sociaux et les relations de rôles.

Dans une représentation de la communication envisagée et présentée grâce à des bases conceptuelles issues de la dramaturgie et avec l'idée que la vie sociale est une scène, nous allons nous intéresser au rôle :

> « Le rôle désigne l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné ». (Linton, 1986, p. 71)

Il comprend les comportements et les attitudes assignés à un individu qui occupe ce statut. Le rôle est le versant dynamique du statut : c'est ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut. Tout statut est ainsi associé à un rôle donné :

> « Le statut selon lequel un individu agit est son statut actuel au moment considéré. Ses autres statuts sont au même moment des statuts latents. Les rôles associés aux statuts latents sont provisoirement mis en vacances, mais ils demeurent parties intégrantes de l'équipement culturel de l'individu. » (Linton, 1986, p. 72)

Les différents statuts sont actualisés à des moments différents et cela interdit que les rôles associés se heurtent de front. Ce décalage temporel entre les différents statuts permet un ajustement des rôles. Pour cet anthropologue, c'est une donnée sociologique occasionnelle et variable.

Le rôle serait une « sorte de programme culturel de nature cognitive, destiné à faciliter la gestion d'un type d'échange » selon R. Vion. Ce qui fait écho aux propos de E. Goffman dans la préface de son ouvrage sur *la mise en scène de la vie quotidienne* :

> « Lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, celles-ci cherchent à obtenir des informations à son sujet ou mobilisent des informations dont elles disposent déjà […] Cette information n'est pas recherchée seulement pour elle-même, mais aussi pour des raisons très pratiques : elle contribue à définir la situation, en permettant aux autres de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et corrélativement ce qu'ils peuvent en attendre. Ainsi informés, ils savent comment agir de façon à obtenir la réponse désirée.» (Goffman, 1973a, p. 11)

Les rôles impliquent des positionnements complémentaires et intrinsèquement liés : un rôle d'enseignant convoque celui d'élèves. En outre, si les individus s'efforcent de définir la situation de l'échange, de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et ce qu'ils peuvent en attendre, c'est qu'au cours de cette interaction ils mettent en jeu des images d'eux-mêmes, des identités sociales qu'ils s'efforcent de protéger dans la mesure où elles peuvent subir des

atteintes. C'est dans ce contexte que nous allons appréhender la notion de face.

5.1.2. La question de la face et du territoire dans l'interaction

En filant la métaphore du théâtre et en utilisant son répertoire lexical pour décrire les interactions ordinaires lorsqu'elles se produisent en face à face, E. Goffman envisage que les acteurs sociaux y endossent des rôles variables selon les situations, disposent d'un panel figuratif, plus ou moins maîtrisé, pour apparaître, se comporter.

Il précise sa pensée en ces termes dès l'introduction de son ouvrage *la mise en scène de la vie quotidienne* :

> « La perspective adoptée ici est celle de la représentation théâtrale […]. J'examinerai de quelle façon une personne, dans les situations les plus banales, se présente elle-même et présente son activité aux autres, par quels moyens elle oriente et gouverne l'impression qu'elle produit sur eux, et quelles sortes de choses elle peut ou ne peut pas se permettre au cours de sa représentation. » (1973, p. 9)

Lors d'une rencontre, chaque individu doit se comporter selon un rôle attendu et présente une identité sociale de lui-même, comme le souligne E. Goffman :

> « On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action […] La face est une image du moi » (Goffman, 1970, p. 9)

Par face, nous reprendrons la synthèse proposée par C. Kerbrat-Orecchioni ,

> « … l'ensemble des images valorisantes que l'on tente, dans l'interaction, de construire de soi-même et d'imposer aux autres – et à soi-même. » (1989b, p. 156).

Comme le soulignent V. de Nuchèze et J-M. Colletta dans leur *Guide terminologique pour l'analyse des discours* (2002, p. 70), la face revêt un caractère émotionnel, social et individuel (ego) :

- Emotionnel car pour E. Goffman

« l'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face » (1974, p. 10).

- Social aussi pour ce sociologue

> « dans tous les cas, alors même que la face sociale d'une personne est souvent son bien le plus précieux et son refuge le plus plaisant, ce n'est qu'un prêt que lui consent la société.» (1974, p. 13).

- Individuel pour P. Brown et S. Levinson qui privilégient cette dimension et dans le prolongement les travaux de E. Goffman distinguent les faces positive et négative.

P. Brown et S. Levinson (1978) reprennent la notion de face et décrivent pour chaque individu, deux faces, dans le cadre de l'analyse de la politesse linguistique : une face positive

et une face négative. La face positive correspond à la notion de face présentée par E. Goffman. La face négative correspond au territoire (corporel, matériel, spatial, affectif, etc.) de chacun, le domaine de l'intime. La notion de territoire, notion développée par E. Goffman et issue directement de l'éthologie animale, concerne à la fois l'enveloppe corporelle et ses divers prolongements : l'ensemble des « réserves matérielles » (le « à moi), le territoire spatial, le territoire temporel, et en particulier le temps de parole auquel on considère avoir légitimement droit, d'où le caractère offensant des interruptions. C'est le cas par exemple dans le fait d'adresser un compliment qui peut apparaître comme une intrusion dans son espace, son territoire. On voit ici la relation entre les prolongements des travaux sur la face et la pragmatique qui envisage la parole en elle-même comme une action, et notamment les actes de langage. Or, chaque acte de langage est susceptible d'être une menace pour le territoire et/ou la face de l'un et/ou l'autre des interactants : ce sont les « Face Threatening Acts » (FTAs). Pour nuancer la théorie de P. Brown et S. Levinson, qui les amène à n'envisager que l'existence d'actes menaçants pour la face, C. Kerbrat-Orecchioni accole à la notion de FTAs, celle de « Face Flattering Acts » (FFAs).

Lors d'une rencontre, chaque individu s'expose à l'autre et (re)met en jeu ses faces positive et négative qui ne sont pas contradictoires mais constituent deux composantes fondamentales et complémentaires de tout être social.

En réalité, dans une interaction duelle, ce sont quatre faces qui se trouvent en présence. Tout au long du déroulement de cet échange, les interlocuteurs accomplissent un certain nombre d'actes verbaux ou non verbaux en veillant à protéger leur propre face, en adoptant une ligne de conduite conforme aux attentes anticipées des autres individus, tout en préservant dans le même temps celle de leur(s) partenaire(s). L'ensemble des procédés mobilisés, qu'ils soient verbaux ou non verbaux, est rassemblé sous le terme de figuration qui, pour E. Goffman, signifie :

> « … tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à quelqu'un » (1974, p. 15)

Le sociologue rappelle :

> « Tout locuteur dispose d'un répertoire figuratif. » (1974, p. 13)

De tels principes dictent les comportements qu'il convient d'adopter, dans l'interaction, à la fois envers soi-même et envers l'Autre. Ces règles de bonne conduite interactionnelle sont à la fois, pour Goffman, contraignantes mais fondamentales. Les échanges verbaux sont régis par deux types de contraintes : les contraintes du système de nature linguistique et les contraintes rituelles qui découlent directement des faces des partenaires en présence.

C’est l’un des principaux enseignements de la linguistique interactive : les comportements des interactants sont entièrement déterminés par la relation interlocutive et le traitement des objets de discours par la nature de ceux qui participent en face à face à l’échange verbal. (Kerbrat-Orecchioni, 1989b, p. 172)

Les relations interpersonnelles ont fait l’objet d’études psychosociales (Picard et Marc, 2008) et linguistiques, notamment dans le cadre de travaux sur les interactions verbales (C. Kerbrat-Orecchioni, 1992). Pour cette auteure, toute relation interpersonnelle se structure à partir de la position respective que prennent les protagonistes. Entrer en relation avec quelqu'un signifie prendre une place vis-à-vis de lui, et le lien qui se tisse entre les protagonistes résulte d'un ajustement entre leurs positions respectives (Picard, 2007). Ainsi, la notion de relations interpersonnelles est corrélative à la notion de rapports de place. Le rapport de place fonde la spécificité de chaque relation : on devient amis, dans un rapport symétrique, sans aucune hiérarchie. Le rapport de place peut être analysé à partir du positionnement. Lorsque les interlocuteurs se situent comme pairs, on qualifie le rapport de symétrique, à la différence du rapport asymétrique quand les rôles et les statuts sont dissemblables. Dans la complémentarité, la différence n'implique pas le pouvoir tandis que le rapport hiérarchique implique l'existence d'une position haute et d'une position basse.

Nous allons maintenant aborder les interactions en contexte scolaire dans une perspective sociolinguistique.

5.2. Premiers jalons d'une analyse sociolinguistique de l'interaction en contexte scolaire

Comme le souligne R. Vion, l'analyse d'une interaction verbale implique la définition de l'espace interactif que les interlocuteurs construisent dans cette interaction. Dans cet espace s'entrecroisent deux types de relation : la première d'ordre sociale :

> « … correspond à la reconnaissance, par les sujets, du cadre dans lequel se déroule leurs échanges, de la façon qu'ils ont de se positionner l'un vis-à-vis de l'autre et de conduire leurs activités langagières. » (Vion, 1996).

La deuxième relation nouée par les interactants est d'ordre interlocutif, construit dans et par l'activité langagière et concerne directement la linguistique :

> « … si l'ordre social préexiste à toute interaction particulière, la mise en œuvre de la relation sociale, dans la mesure où elle s'articule à une relation interlocutive, entraîne une production et non une simple reproduction du social. » (Vion, 1996).

L'analyse des interactions suppose la prise en compte conjointe de ces deux dimensions et

de leurs liens avant et pendant cette rencontre langagière. En appliquant la réflexion de R. Vion aux interactions produites en contexte scolaire, nous allons préciser les caractéristiques socioculturelles et discursives avant de procéder à leurs analyses.

5.2.1. Premières caractéristiques discursives et socioculturelles

L'interaction en contexte scolaire est souvent associée à celle en contexte didactique. En se référant aux travaux sur le cadre participatif de E. Goffman (1987), R. Bouchard (1998, 2005), dans ses travaux dans une perspective pragmatique, relève quelques caractéristiques. Pour lui, dans le cadre de la classe, chaque participant est ratifié pour intervenir et l'interaction à visée didactique a pour finalité de favoriser l'apprentissage de tous les élèves impliqués dans l'interaction, qu'ils participent verbalement ou non. Il propose alors le terme de « polylogue » pour caractériser les interactions pédagogiques. La nature polygale de ces interactions implique de la part de l'enseignant une gestion rigoureuse des échanges :

> « l'enseignant par son âge, son statut, sa détention des savoirs devient (entre autres fonctions) le maître de cérémonie indispensable du polylogue pédagogique. » (Bouchard, 2005, p. 142)

Cet auteur nous incite à envisager l'interaction pédagogique comme un type particulier d'interactions, de type polygal, interaction sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir.

Au-delà de la dimension discursive, reste le cadre socio-culturel spécifique sur lequel E. Nonnon insiste :

> « Un premier contexte de questionnement est celui du fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement. » (1999, p. 91).

Avant de poursuivre plus en avant sur ces différentes dimensions et notamment celle relationnelle entre ses membres, nous allons étudier le cadre spatio-temporel dans lequel se déroulent ces interactions.

5.2.2. Les spécificités des cadres temporel et spatial de l'interaction en contexte scolaire

L'interaction didactique dépend du cadre spatial et du cadre temporel.

5.2.2.1. Le cadre temporel

La durée de l'interaction scolaire peut se concevoir soit sur l'ensemble de l'année scolaire, soit sur les moments de séparation, moments qui peuvent être les vacances, les weekends, les fins de journées, les récréations. De par ces césures, l'interaction dure un trimestre, une période[16], une semaine, une journée, une demi-journée voire un quart de journée.

Au cours de l'année scolaire, l'enseignant et les élèves sont conduits à se rencontrer, se séparer, et se retrouver à nouveau. C'est pourquoi on ne peut ni parler d'interactions différentes, ni d'une seule et même interaction, mais plutôt d'épisodes qui constituent une histoire interactionnelle dont il faut tenir compte dans l'analyse.

> « L'interaction en classe a la particularité d'être une interaction par épisodes. Elle peut donc être décrite pragmatiquement à deux niveaux, celui épisodique de la leçon ponctuelle mais aussi celui, global, de l'organisation annuelle du cours, qui amène un enseignant et une classe à se rencontrer régulièrement pendant toute une année scolaire et à construire collectivement une histoire interactionnelle et un discours commun. » (Bouchard, 1999, p. 5).

A l'école élémentaire, l'histoire interactionnelle dure environ une année scolaire, un peu plus si l'on considère les interactions qui ont pu avoir lieu dans la cour de récréation avant que l'enseignante ne soit la professeure des élèves en question.

En tant que polylogue, ce sont en réalité plusieurs histoires interactionnelles qui s'entremêlent et se font écho, histoires interactionnelles qui peuvent se dérouler entre l'enseignant et élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes. Entre ces élèves, chaque histoire se poursuit hors du cadre scolaire et se déroule de fait entre enfants à la sortie de l'école et lors d'invitations et/ou activités extrascolaires. Toutes ces histoires interactionnelles sont en interaction les unes avec les autres, se construisent au fil des épisodes et entre les épisodes, influencent le déroulement des échanges qui ont lieu dans la classe. Ainsi, lors d'analyse d'interaction en contexte scolaire, il faut considérer les stratégies relationnelles non seulement dans les limites de l'interaction analysée mais dans celles beaucoup plus larges de l'histoire interactionnelle des participants

De plus, au niveau global de l'interaction scolaire, les échanges entre élèves et enseignants seront différents selon qu'ils se déroulent en début ou en fin d'année scolaire. De même au niveau des épisodes quotidiens, l'interaction de classe est fortement ritualisée, par un emploi du temps qui organise les journées dans la semaine et les journées elles-mêmes. A l'intérieur

---

16 Une période est le temps écoulé entre deux vacances scolaires. Chacune dure environ sept semaines. Il y a cinq périodes par an.

de ce cadre temporel, le maître de la classe est le maître du temps et le garant du déroulement des différentes activités dans un temps imparti. Il l'accélère ou accepte de le ralentir en fonction de l'heure, du moment dans la journée, de l'année.

Le temps est aussi un puissant organisateur de l'interaction scolaire, mais il n'est pas le seul, l'espace est également très important dans la définition de la situation de communication à l'école.

5.2.2.2. Le cadre spatial

Le cadre spatial scolaire commence aux grilles de l'école et se compose de tous les espaces à l'intérieur, même si on le réduit assez souvent à celui de la classe.

Ce cadre donne son nom à un groupe d'acteurs : la classe de CM2 par métonymie pour les élèves de la classe de CM2. Il en va de même avec le type d'interaction, l'interaction de classe, même si souvent on le nomme sous l'appellation d'interaction didactique et/ou pédagogique. Néanmoins, chaque interaction ne se déroule pas en salle de classe. Ainsi, aux différents moments de la journée, l'interaction peut se dérouler dans différents lieux qui peuvent être hors de l'école, lors de sorties, hors de la classe, lors des séances de sport au gymnase.

Des interactions ont lieu également dans d'autres salles, les couloirs et dans la cour. La cour est un lieu dont les fonctions sont différentes selon qu'il s'agit du moment de récréation ou du cours d'EPS.

Les changements de lieu marquent des ruptures fortes dans l'interaction parce qu'elles créent des ruptures du but de l'interaction et du cadre participatif, ce sur quoi nous allons à nous intéresser.

5.2.3. La relation interpersonnelle

Au cours d'un échange langagier, ce que co-construisent ensemble les participants est certes un texte organisé, selon des règles plus ou moins fixes, mais aussi une relation :

> « Toute interaction verbale peut être envisagée comme une suite d'événements dont l'ensemble constitue un « texte », produit collectivement dans un contexte déterminé. Dans cette perspective, la tâche de l'analyste consiste à dégager les règles qui sous-tendent la fabrication de ce texte, et sa cohérence interne. (…) Mais une interaction c'est aussi, selon la définition de W. Labov et D. Fanshel, « une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d"autrui dans la communication en face à face » (…) il s'agira de décrire non plus les relations qui s"établissent entre les différents constituants du texte

conversationnel, mais celles qui se construisent, par le biais de l'échange verbal, entre les interactants eux-mêmes. » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 95).

Pour M. Postic, l'interaction didactique se déroule dans une situation affective entre les acteurs qui n'est pas neutre :

> « L'étude systématique des interactions permet de rechercher ce qui se passe au niveau opératoire (questions de l'enseignant, de l'élève, réponses de l'élève, interventions spontanées, etc.) et au niveau latent, notamment grâce aux expressions affectives (inquiétude, intérêt, désintérêt, demandes affectives, agressivité, etc.). Elle dégage le réseau de communication, défini par l'ensemble des circuits des communications organisées et la structure qui apparaît, c'est-à-dire le système de relations entre les membres du groupe. » (Postic, 2001, p. 134)

Une relation même affective entre les interactants préexiste toujours à l'interaction et se modifie au fil de l'interaction suivant deux axes principaux (Kerbrat-Orecchioni, 1992) : un axe horizontal de la familiarité et un axe vertical de la distance hiérarchique.

5.2.3.1. Un axe horizontal de la familiarité

La proximité relationnelle dépend du degré de connaissance mutuelle et du lien socio-affectif des participants, avant l'interaction observée, mais aussi de la façon dont ils vont construire leur relation au cours de l'interaction. Il existe une large gamme de comportements qui marquent davantage de distance ou de proximité. Ces marqueurs, « relationèmes » pour Kerbrat Orecchioni (1992), ne sont pas régis par des règles strictes. En effet, leur signification varie selon les contextes. Verbaux, non verbaux ou paraverbaux, ils sont la marque d'une relation plus ou moins intime avant l'échange ou bien font évoluer l'interaction vers plus ou moins de proximité.

Dans la classe, au fur et à mesure de l'année scolaire, à raison de six heures par jour, cinq jours par semaine, la connaissance mutuelle des participants augmente forcément. L'enseignant est en mesure de collecter un grand nombre d'informations sur les élèves et leurs familles. Les élèves et les familles n'ont pas tant d'informations sur l'enseignant, et même si, dans la communauté française à l'étranger les relations enseignant-parents sont fréquentes, la quantité d'information est rarement équivalente.

Pour ce qui concerne l'aspect affectif de la relation maître-élèves, des attirances et des rejets se constituent inévitablement dans la classe. Pour différentes raisons, et au cours de l'année, un élève peut apprécier, ou non, son enseignant. Dans l'interaction maître-élèves, seul

le professeur est professionnel (Bouchard, 1999, p. 196). Son professionnalisme le conduit à maîtriser ses élans affectifs pour ne pas favoriser ou défavoriser tel ou tel élève, et parce qu'une trop forte affectivité dans la relation maître-élèves pourrait altérer à la visée d'autonomie des apprentissages scolaires. De leurs côtés, les élèves en grandissant manifestent moins leur attachement envers leur enseignant.

Au fil des épisodes, de par le temps passé ensemble, le nombre d'informations récolté par chacun augmente, favorisant en cela les liens affectifs positifs ou négatifs entre les participants. La proximité qui se crée au fil des épisodes favorise l'émergence d'espaces de négociation pour renverser la position haute de l'enseignant telle que nous allons maintenant la décrire.

5.2.3.2. Un axe vertical de la distance hiérarchique

L'axe vertical symbolise la distance hiérarchique entre deux interactants, l'un étant en position basse, l'autre, en position haute. Comme pour l'axe de la familiarité, un type de relation hiérarchique pré-existe souvent à l'interaction. Comme pour la relation horizontale, ces marqueurs prennent leur valeur en contexte. Il est possible de repérer des traces de cette inégalité statutaire en s'aidant de la classification des taxèmes proposée par C. Kerebrat-Orecchioni. Rappelons que les taxèmes sont des signaux de nature verbale, paraverbale ou non-verbale, émis plus ou moins consciemment par les participants et qui, soit reflètent simplement les places déterminées par le cadre interactionnel, soit visent à les renforcer ou à les modifier. Selon la classification de C. Kerbrat Orecchioni (1992), les taxèmes peuvent être répartis au niveau de la forme de l'interaction, au niveau de sa structuration et au niveau de son contenu. Nous aurons à y revenir lors de l'analyse.

Dans l'interaction didactique, la relation maître élève est par essence une relation d'autorité. S'interroger sur les marqueurs de la domination de l'enseignant sur les élèves dans l'interaction de classe revient en partie à s'interroger sur la légitimité de l'autorité de l'enseignant. Les fondements de l'autorité relèvent de trois types de domination légitime selon Weber (1995) : traditionnelle, légale et charismatique :

- l'autorité traditionnelle signifie l'autorité donnée par l'institution scolaire de par l'obtention des diplômes délivrée par l'Education Nationale. Il s'agit d'une donnée préalable à l'interaction que ni professeur, ni élèves, ne peuvent changer.

- l'autorité dite légale repose sur la compétence de l'enseignant à exercer sa profession.

- l'autorité de l'enseignant dans la classe est d'ordre charismatique. Selon le TILF, le charisme relève d'une « fascination irrésistible qu'exerce un homme sur un groupe humain et qui paraît procéder de pouvoirs (quasi) surnaturels » Cette définition nous renvoie à une

difficulté pour lister ce que pourrait contenir cette autorité charismatique et les comportements mis en œuvre qu'exerce la personne concernée.

Nous pensons que l'autorité de l'enseignant dans la classe, est fortement liée à la manière dont il se comporte et dont il manipule les marqueurs de familiarité et les taxèmes de position haute. En effet, si de nombreuses caractéristiques spécifiques de l'interaction de classe le placent d'emblée en situation de domination sur les élèves, la manipulation des taxèmes peut lui permettre de conserver ou de lui faire perdre sa position haute comme le rappellent les propos de C. Kerbrat-Orecchioni :

> « (…) le système des places ne se réduit pas aux données contextuelles, mais (qu') il dépend aussi de ce qu'en font les interactants, et de ce qui se passe tout au long de l'interaction. Les comportements langagiers peuvent certes refléter certaines relations de pouvoir existant *a priori* entre les interactants, mais ils peuvent aussi les confirmer, les contester, les constituer: sans aller jusqu'à prétendre que tout se joue dans le discours, indépendamment des déterminations contextuelles, on ne saurait considérer non plus que tout se joue hors discours, indépendamment de ce qui s'y passe effectivement. » (1992, p. 74).

Ces relations de pouvoir se retrouvent dans la manière de s'adresser à l'autre, ce qui relève de la politesse linguistique que nous allons dès lors aborder.

5.2.4. La politesse linguistique

Dans le contexte scolaire, la question de la politesse est particulièrement complexe de par les caractéristiques de la relation enseignant/ élève(s) sur les axes horizontal et vertical. En général, la politesse augmente avec la distance et diminue avec la proximité. On peut se demander dans quelle mesure cette règle est valide en classe, notamment avec des enfants qui sont eux-mêmes en situation d'apprentissage de la langue française, y compris dans ses usages, et cela même si l'acquisition des règles de politesse se réalise dès les premières années (Bernicot, 1992). L'enseignant estime mériter certains égards que les élèves ne lui offrent pas toujours et il peut les réclamer. Une distance respectueuse est nécessaire, elle est soutenue par des procédés de politesse adaptés au contexte. Un performatif[17] tel que « je te demande de te ranger » reflète exactement la position directive du professeur, sa place singulière dans l'interaction de classe. La relation enseignant- élèves est en effet une relation de proximité relative, mais surtout une relation asymétrique, qui n'astreint pas les participants de manière identique :

---

17 D'après la théorie de J-L. Austin, un performatif réalise une action par le fait même de son énonciation

> « La politesse croît avec la distance hiérarchique qui sépare L1 et L2, c'est-à-dire que L1 doit être d'autant plus poli envers L2 que son statut est plus nettement inférieur, et ce sans réciproque. » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 263).

Ces premiers jalons théoriques posés, intéressons-nous au récit et à sa théorisation.

Chapitre 4 : Théorisation du récit en interaction

Pour aborder le récit, nous mettons en exergue les propos de R. Barthes :

> « Innombrables sont les récits du monde. C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits : le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ces substances. [...] De plus, sous ces formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité [...] » (Barthes, 1966, p. 1).

Le récit et son omniprésence à la fois temporelle et spatiale, omniprésence soulignée par R. Barthes dans cet extrait, est certainement à l'origine du grand intérêt que la communauté scientifique en sciences humaines, lui porte. Notre travail doit appréhender le récit dans une approche certes pluridisciplinaire mais dans un ancrage pragmatique de la linguistique.

1. Le récit et notamment le récit d'expérience personnelle

Lors du traitement du conflit, les interactants doivent (s') expliquer et se mettre en accord sur les événements constitutifs du conflit survenu, d'autant que le tiers, en l'occurrence la professeure, n'y a pas assisté. Notre recherche s'intéresse à la mise en récit du conflit entre élèves par les protagonistes eux-mêmes. Pour y parvenir, nous allons dans un premier temps aborder la notion de récit.

1.1. Eléments définitoires

Pour le TILF, le récit est une « présentation (orale ou écrite) d'événements (réels ou imaginaires) » et en précise la définition par « l'action de rapporter des événements ». Dans la même famille de mots, le verbe réciter signifie bien « dire à haute voix » mais prend le sens, aujourd'hui, d'un texte appris par cœur et non plus de « dire à haute voix une histoire, un récit » désormais vieilli. Comme l'est également la narration, synonyme vieilli du récit selon le TILF. Le verbe raconter désigne bien l'action de « faire (de vive voix ou par écrit) le récit de faits vrais ou faux », comme son synonyme, conter, qui appartient davantage au registre littéraire, et qui signifie « faire le récit détaillé d'un fait ». Nous posons un premier jalon de la définition du récit qui peut se dérouler à l'oral et à l'écrit et rapporter des événements vrais ou faux.

Suite à des recherches concernant des récits d'expérience auprès d'une communauté noire américaine, W. Labov élabore les fondements d'une théorie du récit publiée entre 1977 et

1997. Selon lui (Labov, 1978, p. 298), les personnes qui se livrent à l'activité de récit « se consacrent tout entiers à reconstruire, voire à revivre des événements de leur passé. » Pour ce linguiste, le récit est constitué de six parties, chacune ayant ses fonctions : résumé, indications, développement, évaluation, conclusion ou résultat, chute. Par évaluation, comme le rappelle M. de Fornel :

> « Labov entend les procédés qu'emploie le narrateur pour indiquer le propos de son histoire, sa raison d'être : pourquoi il la raconte, où il veut en venir. » (1988, p. 46)

Ces propos rejoignent ceux de F. François (2004, p. 64)

> « chacun des faits, […], est notable et digne d'être rapporté. »

L'autre jalon théorique que nous posons pour circonscrire le récit est que son locuteur le considère comme digne d'être raconté.

1.2. Le récit comme effet discursif

Le récit est un « objet mondain » présent dans toutes les cultures et, selon M. Fayol, apparemment délimité (Fayol, 1985, p. 9). Ce que nuance R. Delamotte (2004, p. 39)

> « l'activité narrative se distingue sans doute des autres activités langagières par un certain nombre de spécificités de contenu et de forme (personnages, événements, temporalité, connecteurs, allures des textes, tec..). Mais le fait de reconnaître les caractéristiques d'un genre de discours ne doit pas masquer l'hétérogénéité de ses usages, en particulier dans la diversité de ses sous-genres. »

Pour F. François :

> « On ne peut aussi soupçonner qu'aucune théorie ne peut vraiment se tenir « à la hauteur » de la diversité incroyable des récits et des façons de les recevoir. » (2004, p. 126)

Ce linguiste préfère dans ses travaux privilégier des aspects comme la notion de sous-genre ou la notion de mélange. R. Delamotte approuve ce positionnement théorique et avance l'idée :

> « … le récit est peut-être plus utile à définir comme effet discursif que comme genre ». (Delamotte, 2004b, p. 32)

Ainsi en considérant le récit comme effet discursif, R. Delamotte donne un positionnement (2004b, p. 32)

« - Le récit n'est pas le réel, il est langagier.

- […] Le récit n'est pas que contenu, il est aussi manière de mettre en mots[…].
- Le récit est discours au sens où les effets de la mise en mots d'un locuteur rencontrent

l'interprétation favorable d'un récepteur. »

Nous retenons pour notre recherche ce positionnement théorique qui a des implications méthodologiques que nous présenterons plus en avant.

1.3. Le récit oral enfantin

Commençons notre paragraphe par les propos de R. Delamotte :

> « Les productions enfantines sont autant recevables que celles des adultes, d'abord et tout simplement, parce que les enfants sont des êtres de langage. » (Delamotte, 2012, p. 119).

Partant de ce principe, nous considérons, néanmoins, la difficulté de l'entreprise car l'expérience du langage des enfants peut être déroutante :

> « La transcription de ces productions orales sous forme de « textes », coupés non seulement de la prosodie mais aussi de la mimo-gestualité, ne fait qu'accentuer pour le lecteur adulte un sentiment paradoxal de partage et d'étrangeté : ces récits oraux transcrits ajoutent à l'impression de « décousu » de l'oral quand il est mis en texte transcrit, le « bizarre » de la gestion enfantine de la narration. » (Delamotte, 2012, p. 120).

Pourtant :

> « L'enjeu est de se défaire d'impressions premières, plutôt négatives, en faisant preuve de curiosité pour ces productions, d'ouverture à l'altérité. » (Delamotte, 2012, p. 120)

Ces mises en garde sont autant d'invitations et de sollicitations à s'ouvrir vers l'Autre, vers l'enfant. Au-delà de l'ouverture à l'altérité, l'enjeu scientifique est présent :

> « L'étude du récit chez l'enfant permet « non seulement de décrire la manière enfantine de raconter, mais aussi de repenser le genre narratif en prenant les récits des enfants comme corpus représentatif. » (Delamotte, 2012, p. 119).

Rappelons que le genre *récit* se décline en multiples sous-genres. Pour notre recherche, nous sommes dans le récit d'événements vécus qui possède une organisation simplement chronologique. Ainsi, « l'interlocuteur s'investit moins dans l'activité narrative, l'interprétation pour ce sous-genre étant peu problématique. Mais le besoin pour le narrateur d'être écouté n'en est pas moins grand. » (ib., p. 121).

A la manière de F. François, nous allons rendre compte d'un récit, non pas par un travail d'analyse susceptible de l'épuiser, mais plutôt l'éclairer de manière partielle à partir d'un point de vue, d'une interprétation.

C'est bien dans cette démarche éclairante que nous nous inscrivons.

2. La mise en mots du récit

L'activité narrative est l'un de ces genres dont les enfants font une expérience précoce et fréquente (Delamotte, 2012, p. 10). Pourtant cette activité est loin d'être anodine et sans risque : raconter un événement c'est mettre et se mettre en scène. Nous relèverons les fondements théoriques qui mettent en lien et relient récit, identité et altérité, et les lignes qui vont suivre feront souvent référence aux travaux de F. François.

2.1. Dans le récit, l'identité et les relations interpersonnelles

Le récit ou plutôt la manière de raconter et de se raconter revient à s'intéresser à la question de l'identité. Dans son article intitulé « Identity, Self, Narrative » (2010), L-C. Hyden note :

« through the development and elaboration of the life story the individual self emerges » (p. 37)

Il rejoint en cela de nombreux auteurs comme O. Sacks :

« Chacun de nous construit et vit "un récit"»

Il précise :

« … ce récit c'est nous-mêmes, c'est notre identité.» (Sack , 1988, p. 148).

J. Bruner (1987) parle de manière similaire lorsqu'il aborde « des histoires que nous racontons à propos de nos vies ». Il avance que « le soi est une histoire perpétuellement réécrite », et qu'« à la fin, nous *devenons* les récits autobiographiques à travers lesquels nous "racontons" nos vies »

Les conduites narratives sont fort précoces. J. Bruner va même jusqu'à postuler l'existence d'une « prédisposition innée » à l'organisation narrative, prédisposition naturelle mobilisée par la construction de son identité personnelle. Le sujet raconte et se raconte des histoires : il dramatise le cours de sa vie et il ne cesse de réviser l'intrigue qui le constitue. Le self, le soi, n'est pas une chose statique, écrit D. Polkinghorne, c'est :

> « une configuration d'événements personnels dans une unité historique qui inclut non seulement ce que l'on a été mais aussi des anticipations sur ce que l'on sera » (1988, p. 150).

Le récit d'expériences permet au raconteur d'explorer son univers subjectif, par l'évocation de son histoire personnelle, tout en contribuant à la construction de sa propre identité.

Le binôme identité/altérité est conforté dans le récit par les propos tenus par L-C. Hyden :

> «… telling an autobiographical story is a move in an ongoing interaction with other participants, a move has aims at redefining the relationship between the participants. »

Il poursuit :

«In this perspective it could be further argued that the telling of autobiographical stories is a tool that can be used in order to establish, negociate ans redefine identities. » (2010, p. 47)

Dans leur contribution, « des mots pour se dire : développement de la fonction narrative chez l'enfant », A. Boulard, C. Poudat et J-M. Gauthier reprennent les études précédentes pour associer à la fois récit, identité et altérité :

« La stabilisation observée à l'âge de 10 ans et plus pourrait nous conduire à penser que l'enfant aurait acquis dès cet âge les compétences suffisantes et indispensables à l'élaboration d'un récit. Ce qui confirme que c'est vers la fin de l'enfance et au début de l'adolescence que l'enfant devient capable de structurer son récit, prérequis nécessaire à la construction d'une identité stable. » (2012, p. 10).

De cette identité, fait écho l'altérité et donc la relation à l'Autre. Celui-ci, doublement présent, apparaît dans le récit mais aussi en tant que co-énonciateur du récit.

J. Brès souligne que le récit est traversé de part en part par la relation mais aussi la tension interactive. Pour conclure sur les propos de J. Kristeva :

« Il y a dans toute narration un acte juridique (qui convoque l'autre et lui prescrit une position de convaincu) et une tendance persécutoire (si tu n'entres pas dans mon histoire, tu n'es pas moi, tu es contre moi.» (1994, p. 92).

C'est bien dans cet espace de mise en mots que l'Autre émerge, cet Autre qui participe, modifie voire réfute le discours émis. Il bouscule le récit, les rôles attribués à chacun et donc les identités. Avec lui et par lui surgissent et se révèlent les accords ou les désaccords sur le récit des événements du conflit. Nous allons maintenant considérer la notion de point de vue.

2.2. La notion de point de vue et la question de l'interprétation

La notion de point de vue est associée à la position que les partenaires ont vis-à-vis des contenus abordés, c'est-à-dire par rapport à leurs savoirs. Parler en expert d'un objet de connaissance procure des mises en mot qui ne sont pas la propriété du non-expert : cela change la relation préalablement instaurée et peut entraîner des modifications dans les rapports de places. Tenir ou renoncer à un point de vue fait partie de la gestion des règles sociales d'un échange. Chacun doit être capable de mesurer ce que l'on gagne ou ce que l'on perd à esquiver ou à envisager de façon frontale l'inévitable rencontre des divers points de vue. (Delamotte, 2004a, p. 113).

Dans le récit même, le point de vue a son importance :

« les faits, c'est ce qui a eu lieu et qui est partagé par tous les observateurs ; les

événements sont construits à partir du point de vue de celui qui va rapporter les faits, de sa réaction par rapport à eux, de ce qui l'a frappé ou non » (François, 2004, p. 33).

Selon F. François :

« Il y a donc inévitablement une tension-articulation en discours entre objectivité et point de vue » (2004, p. 33).

Les événements donnent lieu à des points de vue différents et des interprétations. F. François donne trois pôles d'interprétation : le principe d'être interchangeable, un deuxième où nous reconnaissons qu'un autre voit différent et le dernier où nous ne saisissons pas ce que peut signifier le point de vue de l'autre. (François, 2005, p. 19).

La question de l'interprétation se révèle importante :

« les choses seraient claires et il n'y aurait pas de problème d'interprétation s'il y avait une correspondance biunivoque entre entours concrets, situations et entours irréels, projets[...] Ce n'est pas le cas, d'où la violence ressentie quand mes paroles sont répétées, rapportées, changées de contexte... » (François, 1998, p. 19).

La question de l'interprétation faite par l'Autre, reprise par lui peut provoquer des tensions, des heurts :

« On ne peut prévoir ce que le discours deviendra dans l'oreille, dans la digestion mentale de l'autre. » (François, 1997, p. 125).

Néanmoins, l'interprétation appartient à tout discours :

« notre discours/interprétation est forcément dialogique. D'abord dans la mesure où il est reprise-modification des paroles des autres (que le discours se présente ainsi ou dans l'image du début absolu). Ensuite parce qu'il est parole adressée et donc parole reçue par l'autre qui produit des effets que « je » ne saurait dominer. D'un troisième point de vue, parce que celui qui interprète en nous est pluriel. Je ne sais que très peu d'où me vient ce que je dis » (François, 1998, p. 16).

Nous sommes au cœur de notre recherche où le traitement de conflit oblige à prendre compte l'Autre et son discours. Nous nous référons à nouveau aux théories de Piaget et notamment celle communément appelée « théorie de l'esprit ». Celle-ci explore le développement et les différentes manifestations de la capacité à attribuer des états mentaux, des intentions, de désirs et des connaissances, à soi-même comme à autrui, de les voir comme possiblement différents, et d'en tirer les conséquences. Cette capacité, très liée à la possibilité d'avoir une pluralité de points de vue, a été étudiée expérimentalement à travers plusieurs situations. Ce n'est que progressivement vers 10-11 ans que les enfants parviennent à modérer

l'égocentrisme intellectuel. Toutefois, comme le souligne E. Veneziano :

> « À aucun palier […] la conquête de la pluralité des points de vue n'est définitive et elle peut être remise en question par les contenus, les contextes, l'engagement émotionnel et les enjeux personnels des sujets. […] [M]ême en tant qu'adultes, nous pouvons être confrontés à des situations où cette compétence nous échappe ou n'arrive pas à imposer ses contraintes logiques à nos raisonnements. » (Veneziano 2008, p. 10).

Au cours d'un récit, les enfants peuvent se référer aux états internes des personnages pour expliquer leurs comportements et leurs actions. Néanmoins, comme le précisent E. Veneziano et C. Hudelot, si c'est autour de 8 ou 9 ans qu'ils commencent à le faire :

> « C'est encore plus tardivement que les enfants arrivent à mettre en mots le fait que des personnages différents peuvent avoir des perspectives différentes sur les mêmes événements, que le narrateur et le personnage n'ont pas la même vision ou connaissance des choses, ou encore qu'un personnage peut avoir une fausse croyance à propos d'un événement. » (Veneziano et Hudelot, 2006, p. 119).

Comme le rappellent ces auteurs, mettre en mots un récit qui rende compte des événements, leurs causes et conséquences, exprimant parfois des points de vue différents sur la même réalité, et cela de manière intégrée dans une conduite unique et monologale, est une activité complexe. Ils soulignent que, certes, suite à un questionnement géré par un adulte, la prise en compte des états internes des personnages peut être effective mais :

> « les enfants produisent leurs récits "en morceaux", ce qui diminue certainement la complexité de la tache narrative en allégeant les exigences de mémoire et de mise en langage, laquelle demande la coordination des différents aspects nécessaires à un récit cohérent dans une production essentiellement monologale. » (2006, p. 120).

La tâche devient ardue lorsqu'elle s'effectue dans une situation trilogale où il faudra tenir compte de la présence des deux autres protagonistes et de leurs discours.

2.3. La prise en compte du discours de l'Autre et la question du discours rapporté

La compétence linguistique d'un individu est à mettre en relation avec la construction de l'interaction. Prendre en compte cette inégalité signifie constater comment les locuteurs cadrent cette situation, c'est-à-dire l'interprètent et l'utilisent.

Pour F. François,

> « l'efficacité du langage » se traduit certes dans la capacité à reprendre le discours de l'autre ou à mettre en mots du réel. Mais aussi (et surtout) à faire un mouvement par rapport au discours de l'autre […] Ces mouvements par rapport à l'autre nous amènent

par parenthèse à ne pas séparer cognition, affect et langage : face au discours de l'autre, chacun aura tendance à répéter, à compléter, à changer de monde, à commenter, à s'opposer. Tous mouvements qui relèvent de ce qu'on pourrait appeler « affect cognitif » (François, 2005, p. 172).

Concevoir la production langagière comme une activité sociale et l'analyser comme telle, c'est tenter d'avoir accès au discours en train de se faire, de réintroduire la dimension temporelle de la réalisation du discours. C'est de décrire ce qui se passe lors de la communication, d'étudier la dynamique de l'échange, relever les modifications situationnelles liées à la production du discours ou noter leur absence.

On suppose ou on pose que parler est une activité sociale dans laquelle le locuteur agit et est agi dans et par le discours, le sien et celui de l'autre, sans que cela implique que cette action soit explicitée et codée au moyen d'éléments lexicaux et/ou syntaxiques. Cette action discursive existe comme un processus communicationnel conscient ou non et peut se manifester indépendamment du contenu même des énoncés.

La question du locuteur prend ici une dimension nouvelle au regard des propos de R. Delamotte :

> « Dans ses récits ordinaires, l'enfant apprend à raconter en prenant en compte l'intérêt de l'autre : si la narration n'intéresse pas, la communication n'a plus d'intérêt social. Le récit oral est donc dialogique puisque le narrateur l'organise en fonction de ce qu'il perçoit de la réaction de ses interlocuteurs. C'est ce que Bakhtine appelle la compréhension responsive. » (Delamotte, 2012, p. 259).

Dialogisme signifie aussi alors qu'il y a forcément tension entre la même parole dite par l'un et par l'autre. (François, langage p. 129)

> « Entre les mots de l'autre et les mots de moi, il y a sans cesse tension, y compris ou surtout lorsque nous croyons les comprendre, de même que dans nos discours comme dans nos façons d'être, en chacun de nous il y a du générique-interchangeable, du particulier, du semblable non identique. Et personne n'est maître de la mise en place de ces perspectives. » (François, langage p. 129).

A côté de ce dialogisme généralisé et constitutif du discours, nous relevons « les formes linguistiques qui marquent […] le discours d'autrui. Ces formes sont généralement sous l'étiquette *discours rapporté* (DR). » (Rosier, 2008, p. 1)

Or,

> « entendre l'autre dire quelque chose entraîne la mise en œuvre de la capacité à dire autre chose que l'autre. » (François, 2005, p. 172).

Nous aurons à mettre en lumière, à faire voir cette part de l'autre dans les récits des enfants

au cours de nos analyses.

3. La véracité des événements du récit

Au cours du traitement de conflit, se pose la question de la véracité des événements. Pour que les élèves résolvent leur conflit, ils doivent, en face de l'enseignant, raconter les événements qui vont pour le plaignant lui faire endosser l'identité de victime et à l'accusé celle de coupable. Les participants, notamment les élèves, suivent donc chacun une visée argumentative opposée.

3.1 Vérité(s) et mensonge(s) en contexte scolaire

Lors d'un traitement de conflit, l'enseignant cherche à saisir le déroulement des faits en écoutant et questionnant les élèves. Or, parfois, deux versions, deux argumentations s'opposent : à l'enseignant de faire émerger les vérité(s) et les mensonge(s) pour s'approcher au plus près de l'exactitude des faits. A cela s'ajoute la gravité des faits qui accentue le questionnement et augmente le niveau émotionnel.

Le mensonge de l'écolier présente cependant des particularités, car c'est celui d'un être en devenir qui construit progressivement les règles du vivre-ensemble et envers lequel l'adulte doit faire preuve d'une certaine empathie :

> «… la Loi ne s'impose à l'enfant que progressivement, et l'adulte se voit dans l'obligation de faire « un réglage pédagogique » (selon l'expression de Bernard Defrance, 2000). On ne peut ni le déresponsabiliser et le maintenir dans l'immaturité, ni le responsabiliser totalement et exiger qu'il se comporte en parfait citoyen » (Ourghanlian, 2011, p. 81).

Une autre caractéristique du mensonge est la préservation des faces qui renvoie aux travaux de E. Goffman :

> « Il vise le plus souvent la protection de soi (protéger sa place, ses droits, son image, son intimité, etc.). Il est lié à une anticipation des conséquences et ses manifestations sont donc très intriquées avec la construction d'un sentiment de responsabilité. » (Ourghanlian, 2011, p. 80).

Les mensonges, notamment à l'école, relèvent soit de la dénégation soit du déni de responsabilité. C'est pourquoi l'auteure avance le concept d'endossement :

> « L'adulte exerce une fonction d'endossement chaque fois qu'il minimise la responsabilité de l'enfant dans des situations où elle pourrait être trop lourde et le conduire à une attitude défensive et rigide. Il s'agit d'alléger sa responsabilité pour qu'il puisse en prendre une part. » (Ourghanlian, 2011, p. 82).

Ce faisant, il permet à l'enfant de « faire face » et d'assumer progressivement ses responsabilités.

Ces propos ont une résonnance particulière à la lecture de certains travaux de Piaget sur la question du mensonge, travaux qui montrent que ce n'est que vers 11-12 ans que l'enfant comprend le caractère intentionnel du mensonge. Pour lui, l'apprentissage social du mensonge chez l'enfant est à mettre en perspective avec son développement affectif et cognitif. Le mensonge a sa place dans les processus de maturation de l'enfant et n'est pas, à proprement parler, un symptôme ; il produit même des effets positifs si l'enfant sait le consommer avec modération et si l'entourage sait le tolérer avec pertinence. Propos bienveillants qui rejoignent ceux de B. Cyrulnik (1999, p. 15), pour qui la planification du mensonge est une preuve de virtuosité intellectuelle. Selon l'éthologue, un talent relationnel est indispensable pour pouvoir se représenter les représentations d'autrui afin d'agir sur lui.

Au cours de ces traitements de conflits, l'enseignant (re)cherche la véracité des événements pour mieux saisir l'articulation des faits et par la suite peut-être sanctionner. Nous avons affaire à une organisation interactionnelle de résolution de conflit qui peut ponctuellement s'apparenter à une forme de jugement dans la mesure où les participants sont à la recherche de la vérité qui passe par l'aveu comme nous allons le voir.

3.2. La preuve et la vérité

Commençons ce paragraphe en rappelant que la loi stipule que toute personne qui vient effectuer une plainte en se prétendant victime est d'emblée considérée comme telle. Sa sincérité n'est à aucun moment remise en cause lors de sa plainte dans des services de police ou de gendarmerie. Par victime, on entend :

> « un individu qui reconnaît avoir été atteint dans son intégrité personnelle par un dommage évident, identifié comme tel par la majorité du corps social » (Filizzola.et Lopez, 1995, p. 81).

L'accusé n'est reconnu coupable qu'à la seule condition que des preuves matérielles soient apportées. Tant que sa culpabilité n'est pas établie, l'accusé est présumé innocent. C'est une enquête qui détermine la valeur des éléments pouvant faire office de preuve. En aucun cas, l'aveu ne peut faire office de preuve. Si des aveux entrent en contradiction avec des énoncés d'accusation de victimes, ce sont les preuves matérielles qui l'emportent sur les aveux. En d'autres termes, les aveux ne représentent qu'une partie de l'enquête menant à une solution. Or, pour M. Foucault :

> « l'aveu est devenu en Occident, une des techniques les plus hautement valorisées pour produire le vrai » (cité dans Dulong, 2001, p. 6).

Dans nos interactions, loin du cadre judiciaire, l'aveu répond au besoin d'identifier la personne qui endossera la responsabilité du délit et recevra la sanction prévue, présente, comme nous l'avons vu, dans le cadre scolaire.

Se pose également la question de la preuve. En effet, c'est au plaignant, victime du préjudice, de faire la preuve de ce qu'il dit. La victime œuvre avec son seul récit contre celui de l'accusé. Le problème de la preuve revient aussi à l'accusé qui doit avouer. Ce sont donc ses aveux qui feront office de preuve, faute de mieux. Se pose également la question de l'accès à la vérité. De la part de la professeure, il faut que les deux récits opposés se rejoignent dans une seule et même version. Or, comme le souligne R. Dulong :

> « les psychologues ont démontré la fragilité de l'aptitude humaine à restituer des traits d'une scène vécue » (1998, p. 9).

Cela s'explique par le peu de fiabilité de la mémoire humaine mais aussi du fait que :

> « le stockage mnésique de la représentation des choses perçues est fortement dépendant des circonstances de leur enregistrement.» (1998, p. 9).

Néanmoins, pour l'enseignant, plus les récits convergent, plus il pourra conclure à une seule et vraisemblable vérité. De par son travail interactionnel, il œuvre pour faire en sorte que les élèves trouvent un terrain d'entente au-delà des faits.

Chapitre 5 : Le cas du trilogue

Le trilogue, « échange communicatif se déroulant au sein d'une triade », est une « structure aussi originale que fondamentale » même s'il demeure « le parent pauvre de l'analyse conversationnelle. » (Kerbrat-Orecchioni et Plantin, 1995, p. 2). En effet, les modèles de l'interaction élaborés dans le cadre de l'analyse conversationnelle ont surtout porté sur les interactions à deux participants, appelé aussi « dilogue ».

Comme le souligne C. Kerbrat-Orecchioni,

> « le trilogue est à tous égards plus souple, plus fluctuant, plus imprévisible encore que l'échange duel. » (1995, p. 1).

1. La question des auditeurs et de l'alternance des tours de parole

C. Kerbrat-Orecchioni et C. Plantin (1995) mettent en lumière les principales spécificités du trilogue par rapport aux dilogues. Ces linguistes relèvent les différents rôles d'auditeur en soulignant que le non-locuteur peut avoir le statut soit d'un destinataire direct soit d'un destinataire indirect. Cela ne permet pas d'identifier de manière claire le destinataire direct car cela nécessite de relever des indices de nature verbale ou non verbale comme l'orientation du corps et/ou la direction du regard. Une autre difficulté réside dans la discordance entre l'allocutaire apparent et le destinataire réel, discordance qu'il est commun d'appeler le « trope communicationnel ». Ainsi la configuration du format de réception demeure floue et fluctuante. Floue quant aux catégories de récepteurs, d'où le conseil de parler de destinataire « privilégié » plutôt que direct. Fluctuante quant aux statuts des personnes impliquées dans l'interaction qui ne cesse de se modifier.

Selon ces linguistes, le caractère imprévisible et ouvert du trilogue se retrouve également dans l'alternance des tours de parole. Même si L2, le destinataire principal et donc le futur locuteur, est clairement fixé par L1 (le locuteur actuel), le deuxième auditeur (L3) peut commettre une intrusion, notion sur laquelle nous reviendrons plus en avant.

Cette organisation interactionnelle est clairement plus complexe qu'en face à face ce qui permet à C. Kerbrat-Orecchioni et C. Plantin de souligner :

> « … le trilogue est à la fois potentiellement plus conflictuel que le dilogue (car les occasions sont plus nombreuses de « bataille pour le crachoir »), et moins contraignant pour les participants, dont l'un peut se mettre provisoirement sur la touche sans menacer gravement le déroulement de la conversation, et qui ne sont jamais au même degré que dans l'échange duel acculés à la prise de parole (c'est-à-dire que l'obligation de coopération, étant en quelque sorte diluée dans le groupe, est moins forte, pour chaque

participant pris individuellement, dans le trilogue que dans le dilogue.» (1995, p. 7).

La structure trilogale permet aux participants de se retirer temporairement du jeu interlocutif. Celui qui se retire devient alors le témoin des deux autres qui interagissent. Ces changements d'organisation peuvent être extrêmement rapides. Il peut arriver, par exemple, que le locuteur s'adresse dans un premier temps à un destinataire A puis à la fin de son énoncé à un destinataire B. Les rôles des destinataires changent très rapidement.

Abordons maintenant la question des relations interpersonnelles dans le trilogue.

2. La relation interpersonnelle dans le trilogue : alliances et coalitions

Une des caractéristiques du trilogue réside dans le fait suivant :

> « … dès que l'on a affaire à un trio, apparait la possibilité que ce trio se scinde en un duo, flanqué d'un cavalier seul » (Kerbrat-Orecchioni et Plantin, 1995, p. 14).

Ce duo peut être consensuel - le tiers est exlu volontairement ou non - ou conflictuel, auquel cas le tiers se pose en arbitre ou prend parti pour l'un des belligérants. On a affaire à une alliance qui peut être envisagée comme une forme de partage de point de vue, d'affinité entre deux participants sans qu'il y ait d'enjeu majeur dans l'interaction. Le simple fait qu'un participant A soit d'accord avec un participant B mais pas avec le troisième participant C constitue une alliance.

La deuxième caractéristique des triades, corrélative à la première, est la possibilité pour ses membres de constituer des coalitions et de modifier ainsi les relations de dominance, coalitions qui demeurent instables et fluctuantes. La coalition relève d'un processus d'actions conjointes entre A et B contre un participant C. Dans le domaine de la psychosociologie, T. Caplow a étudié ce processus interactionnel et en fait une donnée fondamentale de la triade (Kerbrat-Orecchioni, 1995, p. 14).

Outre la formation de coalition, T. Caplow a théorisé le deuxième aspect du fonctionnement des triades : le rôle du tiers lorsque la triade en comporte un, qui fait face à une dyade de type conflictuel. Le tiers peut avoir trois fonctions possibles celui de « médiateur, » de « tertius gaudens » ou de « despote ». En qualité de médiateur, le tiers se situe entre des éléments antagonistes et les empêche d'engager un conflit ouvert. En tant que tertius gaudens, il fait tourner à son propre avantage la dissension des deux autres. Enfin, le despote a pour politique de provoquer le conflit entre les deux protagonistes pour servir ses propres desseins.

Le statut de chacun joue un rôle très important, notamment dans des situations de résolution de conflit.

3. L'organisation du trilogue

L'organisation en trilogue est l'une des principales caractéristiques des interactions étudiées. Nous allons appréhender comment le trilogue s'organise et s'articule.

3.1. La structure du trilogue

V. Traverso (1995) a présenté la typologie des échanges que nous allons succinctement présenter de la manière suivante :

Un locuteur s'adresse aux deux allocutaires. De cet état initial, l'échange peut être soit ternaire (chacun des allocutaires produit une intervention réactive) soit binaire (une seule intervention réactive est émise).

Un locuteur s'adresse à un allocutaire, en présence du troisième. L'échange est initialement dilogal mais le tiers se réinsère dans l'échange selon différentes procédures.

Deux locuteurs s'adressent à un locuteur. Selon V. Traverso, ce cas de figure rare s'organise de deux façons différentes : soit l'intervention initiative est construite à deux locuteurs, soit il n'y a qu'un seul locuteur mais deux énonciateurs.

Sur le plan des structures du trilogue, V. Traverso fait intervenir deux unités particulières : l'intervention co-construite et l'échange global (1995, p. 50), que nous allons aborder dans le paragraphe qui suit.

3.2. L'intervention co-construite et l'échange global

Commençons avec l'intervention co-construite. V. Traverso présente l'intervention co-construite dans laquelle deux locuteurs associent leur voix pour élaborer un composant de l'échange.

L'échange global est une unité de rang intermédiaire entre l'échange[18] et la séquence et qui permet, selon V. Traverso, de « rendre compte de la réalité de la conversation trilogale. » (1995, p. 50). C'est une procédure interactionnelle typique du trilogue qui vise à maintenir l'activité trilogale.

Lorsque deux participants, A et B, échangent entre eux devant un troisième, C, ce dernier n'est jamais complètement « oublié » par A et B. Pour cette auteure, malgré des échanges duels, ces derniers sont construits selon une dynamique qui justement constitue le trilogue car l'échange, même duel, ne se construit pas sans ce tiers. Ainsi, on observe que A et B, au bout d'un certain temps d'échanges à deux, adoptent des activités interactionnelles propres à

[18] L'échange est la « plus petite unité dialogale » (Moeschler, 1982, p. 153).

réintégrer le participant

Cet échange global s'effectue de deux façons : soit par enchainement soit par enchâssement.

Dans le cas de l'enchaînement, les participants A et B échangent pendant que C est le tiers. A peut demander à C d'intervenir. B peut aussi le faire. L'organisation devient par exemple A qui pose une question et B-C répondent en chorus. Puis l'interaction se poursuit. Il n'y a pas de rupture thématique entre le premier échange A-B et la suite de l'interaction.

Dans le cas de l'enchâssement, la procédure est la même mais il y aura, lors de l'intégration du troisième participant une rupture thématique : les participants parleront ponctuellement d'autre chose puis l'interaction reviendra au thème initial.

V. Traverso souligne l'une des règles tacites à laquelle se confrontent les participants :

> « Tout doit être fait par l'ensemble des participants pour que le tiers ne reste pas un tiers, mais qu'il participe de façon même minimale à l'échange en cours ». (1995, p. 51).

Dans le cadre de nos interactions, le rôle de l'enseignante est de donner la parole aux deux élèves. Elle maintient donc l'activité trilogale de par le rôle interactionnel que lui confère son statut officiel, et aidée aussi par ses élèves.

4. Le trilogue argumentatif

Dans les lignes qui vont suivre, nous allons étudier un trilogue particulier : le trilogue argumentatif. Nous nous intéressons, au sein du trilogue argumentatif, au rôle de l'enseignante.

4.1. Eléments définitoires

Suite au développement des théories des interactions verbales, au début des années 1980, est apparue la question de l'argumentation dans l'interaction. Elle a fait l'objet d'études portant en particulier sur les types d'actes favorisant la manifestation de l'opposition dans la conversation et engendrant au sens anglais un « argument », c'est-à-dire des insultes, des accusations, des refus. Car l'argumentation est indissociable de la polémique. C'est l'une des propriétés qu'a l'argumentation que d'être soumise à la réfutation. (Moeschler, 1985, p. 47)

Dans ces situations, le problème de la gestion des faces devient la question majeure de l'argumentation. (Plantin, 1996, p. 10) Le désaccord étant une menace pour la relation, l'argumentation fonctionne comme épisode régulateur même si les règles de politesse, qui

servent à « neutraliser les conflits potentiels » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 163), jouent donc contre le développement des argumentations dans les échanges conversationnels.

Selon C. Plantin (1996, p. 11) :

> « L'interaction argumentative est définie comme une situation de confrontation discursive au cours de laquelle sont construites des réponses antagonistes à une question. »

Pour qu'il y ait argumentation, il faut l'existence de deux ensembles d'éléments discursifs antagonistes qui, en outre, s'interpénètrent et fassent référence l'un à l'autre. Le trilogue argumentatif exige trois modalités discursives : un discours de proposition, un discours d'opposition et une question. À ces trois modalités correspondent trois rôles discursifs (trois actants) : le Proposant tient le discours de proposition, l'Opposant tient le discours d'opposition et le Tiers prend en charge la question. Les rôles de Proposant et d'Opposant ne sont pas distribués une fois pour toutes dans l'interaction et le même acteur peut tenir plusieurs rôles actanciels.

L'argumentation apparaît ainsi comme un instrument parmi d'autres de traitement du différend, qui peut être réglé linguistiquement avec l'explication et/ou l'argumentation. (Plantin, 1996, p. 12)

Reste à présenter le rôle de la professeure qui peut être celui du Tiers, ce qui nous amène à nous interroger sur un possible rôle de médiateur.

4.2. Rôle de l'enseignante dans le trilogue

Avant de voir si l'enseignante peut être considérée en tant que tiers comme médiatrice au cours de ce traitement de conflit, revenons sur ce que signifie la médiation.

4.2.1. La médiation : éléments définitoires

Selon le TLFI, la médiation s'entend comme

> « une entremise destinée à concilier ou à faire parvenir à un accord, à un accommodement des personnes ou des parties ayant des différends. »

Pour P. Milburn,

> « la médiation est avant tout un exercice d'intervention sur les relations troublées entre personnes. » (2002, p. 51)

La violence et les difficultés pour gérer les conflits scolaires favorisent l'émergence de la médiation et notamment celle entre pairs. D'ailleurs dans le préambule de la *Charte de qualité*

de la médiation par les pairs pour les intervenants dans les écoles, collèges, lycées, les auteurs rappellent :

> « l'École est un lieu d'apprentissage et de socialisation permettant de développer les règles du Vivre ensemble. »

Pour se faire, cette charte définit les principes de la médiation par les pairs et de reprendre les propos de J.P Bonafé-Schmitt

> « La médiation par les pairs n'est pas un simple outil de gestion de la conflictualité mais un véritable projet éducatif » (2003, p. 3).

Nous constatons que le terme de médiation, favorablement accueilli, est même fortement soutenu et sollicité. Reste à voir s'il peut être le rôle de la professeure.

4.2.2. L'enseignante : une « médiatrice » ?

Pour J.-P. Bonafé-Schmitt (2003), le médiateur se doit d'être impartial, neutre et n'a aucun pouvoir de décision et de sanction. Or, de par son statut professionnel, l'enseignant peut être amené à donner des punitions ou des sanctions en réponse à une transgression. Pour cela, il se réfère à une loi, un règlement. Nous allons maintenant nous interroger pour savoir si l'enseignante peut malgré néanmoins endosser le rôle de « médiatrice ».

Dans l'immense majorité des cas, le tiers médiateur des conflits entre élèves dans un établissement scolaire est l'adulte et plus particulièrement ici la professeure qui n'est pas, rappelons-le, une professionnelle de la médiation. Sa pratique quotidienne relève davantage d'un choix personnel : elle se livre à un travail de parole et cette médiation peut permettre d'éviter des sanctions qui se réfèrent au règlement intérieur de l'établissement.

Ce type de médiation à trois acteurs est une instance, centrée sur les deux élèves, qui vise l'élucidation des faits et la recherche de solutions pour retrouver une relation fondée sur le respect mutuel. L'intervention d'un tiers lors d'une dispute ou d'une situation de désaccord a déjà fait l'objet de recherches linguistiques dans un cadre non scolaire mais la problématique est parfaitement transposable à notre corpus :

> « Les interactions constituant ce que nous appellerons le « conflit primaire » ont échoué. Les discours antagonistes restés bloqués n'ont pas permis d'aboutir à une décision nécessaire.
>
> Comment dépasser cet échec ? On pourrait imaginer bien des solutions. La technique ici mise en oeuvre peut se décrire comme un changement de cadre participatif. On va publier le conflit qu'on ne peut résoudre, ouvrir le dialogue privé à des discours tiers qui vont le travailler et le faire évoluer : tout se passe comme s'il y avait des choses qu'on ne pouvait dire à l'adversaire que devant des tiers. » (Kerbrat-Orechioni et Plantin, 1995, p. 111).

.Ainsi, nous considérons que notre situation comporte des aspects qui la rendent assimilable à une situation de médiation, mais les savoirs préalables et le statut officiel d'enseignant ne permettent pas de qualifier l'interaction de médiation. Pour des raisons de commodités lexicales, nous lui préférons « résolution de conflit » et/ou « traitement de conflit » nous retenons cependant l'expression « tiers médiateur » pour désigner parfois le rôle et les activités de l'enseignante.

Dans sa structure trilogale, les interactions peuvent s'apparenter certes à ces situations de médiation lorsque l'enseignante apaise les tensions, mais aussi à des situations d'arbitrage lorsqu'elle prend position, donne raison ou tort. Il est très difficile voire hasardeux d'attribuer un genre définitif aux interactions dans la mesure où les échanges se réalisent sous la forme d'arbitrage, de questionnements et, parfois, de pression. Nous remarquons que d'une manière générale, ce genre d'interactions est orienté vers le but très particulier de la résolution/traitement de conflit en présence et par l'entremise d'un tiers. Ce genre interactionnel est à mettre directement en relation directe avec leur caractère fondamentalement hiérarchique. C'est l'enseignante et elle seule qui décide des débats y compris dans ces zones interactionnelles où elle laisse s'exprimer, s'opposer, s'expliquer les élèves. Son statut officiel et reconnu lui confère de prendre l'initiative d'engager l'interaction ainsi que les échanges mais également de mettre fin aux interactions.

Nous reprenons les propos de D. Coste dans sa contribution intitulée « Médiation et altérité » :

> « … il s'agit pour un agent ou un dispositif tiers de réduire les distances, les tensions, les incompréhensions, les risques de conflit […] Médiateurs et médias ont pour rôle d'établir et de maintenir le contact, et de faciliter un rapprochement, une conciliation entre des « autres ». […] L'intermédiaire (négociateur, enseignant, journaliste, traducteur) est aussi un entremetteur ; son entremise est aussi, inévitablement, une « mise entre ». […] De part et d'autre, la médiation est un travail dans et sur l'altérité pour produire du changement. Mouvement de va et vient prenant en compte les zones proximales (effectives ou supposées) de développement, si on veut bien retenir cette désignation en en proposant, là encore, un usage étendu. Dans les cas qui intéressent le domaine ici en jeu et dans bien d'autres, cette intercession médiatrice relève d'abord du langage. » (2009, p. 170).

La médiation retient notre attention car elle mentionne l'altérité, le conflit et surtout engage le langage.

Intéressons-nous maintenant aux interactions des enfants avec leurs pairs et les adultes.

Chapitre 6 : Interactions enfantines en milieu scolaire

Les interactions en milieu scolaire sont souvent entendues et donc étudiées dans le cadre didactique. Nous allons étudier les spécificités des interactions didactiques afin de mieux éclairer celles de notre recherche. Revenons, dans un premier temps, sur des éléments quantitatifs qui donnent un éclairage, partiel, sur le langage de l'enfant âgé de dix ans.

1. Le langage chez l'enfant âgé d'environ 10 ans

Dans les lignes qui vont suivre, nous revenons sur les connaissances théoriques et notamment celles de la recherche quantitative quant au langage de l'enfant. Mais rappelons tout d'abord l'étymologie du mot enfant.

1.1. Enfant : éléments étymologiques en lien avec le langage

L'étymologie du mot « enfant » est intéressante et loin d'être anodine. Il vient du latin *infans* formé du préfixe négatif *in-* et du participe présent de *fari* qui signifie parler. Il désigne par conséquent celui qui ne parle pas, qui est « incapable de parler, sans éloquence » selon Cicéron cité dans le dictionnaire de F. Gaffiot latin-français de 1934. Cette étymologie met en avant les capacités ou plutôt les incapacités d'un individu. Ce terme est utilisé pour se référer aux jeunes années d'une personne mais également d'une plante, d'un animal. *Infans* a remplacé en bas latin *puer* qui désignait l'enfant de six à quinze ans, c'est-à-dire entre *l'infantia* et *l'adulescentia*, selon le dictionnaire historique de la langue française dirigée par A. Rey et datée de 1992. *Infans* a aussi remplacé *liberi* définissant les « enfants par rapport aux parents ». considérés dans ce cas comme les descendants.

Cette distinction entre les différentes étapes de l'enfance nous apparaît insolite car disparue. Selon l'ATIFL, l'enfant désigne un « être humain, sans différenciation de sexe, dans les premières années de sa vie et avant l'adolescence ».

Aujourd'hui, l'usage social retient seulement l'expression « petite enfance » pour distinguer le premier âge de l'enfance, celui qui précède le début de la scolarité. Dès 3 ans et ce jusqu'au début de l'adolescence, aucune terminologie, partagée par tous, ne distingue vraiment les enfants. Pour B. Zazzo, à partir de 10 ans, « au point culminant de l'enfance », les enfants « ne bénéficient pas d'une appellation qui leur conférerait à tort ou à raison d'un statut particulier. » (Zazzo, 1982, p. 20).

Ainsi, la terminologie ne concède aucune distinction entre les différents âges de l'enfance, et ce de 3 à 10 ans.

En se référant à l'étymologie du mot enfant et de son incapacité à parler, la majorité des études psychologiques et sociales le considèrent comme un être « qui n'est pas » ou, au mieux, qui est un être « en devenir ».

1.2. Quelques éléments préalables

Nous allons nous référer et prendre appui sur des études concernant les compétences langagières des enfants âgés de dix ans.

1.2.1 Etat de la recherche

La recherche sur le langage oral chez des enfants est certes abondante et considérable mais demeure hétérogène et inégale comme le soulignent les propos de J-M. Colletta.

> « … à peine l'enfant devient-il un *homo loquens*, à peine est-il doté de la parole qu'on perd de vue les aspects non verbaux et contextuels de ses conduites pour ne plus s'intéresser qu'au développement lexical, morphologique et syntaxique. »

Or, poursuit-il :

> « Lorsqu'on s'intéresse au développement pragmatique et sociolinguistique, on se limite bien souvent aux seuls usages linguistiques, comme si la parole n'était que de la langue, dépourvue de substance sonore et visuelle. » (Colletta, 2004, p. 13).

Il en va de même lorsqu'on aborde les écrits scientifiques sur les récits, comme le rappelle R. Delamotte (2012, p. 9) :

> « Du côté des recherches en acquisition des compétences narratives, on trouve en effet plus de travaux concernant les écrits que les récits oraux des enfants et des adolescents. »

Elle rejoint les propos de E. Nonnon quant au récit oral :

> « Paradoxalement, alors que la bibliographie sur le récit écrit est immense et la narration une des conduites orales les plus pratiquées à l'école, en maternelle notamment, on a en français assez peu d'éléments précis sur le récit oral, ses fonctions et ses fonctionnements […]. On dispose d'études génétiques sur le récit de petits enfants […], beaucoup moins sur les récits de locuteurs plus âgés […]. » (Nonnon 1999, p. 104).

Même si une grande majorité des recherches s'intéresse plus particulièrement à l'acquisition de l'écrit à partir de l'entrée à l'école élémentaire, les conduites langagières orales continuent à évoluer et les acquisitions en matière de textualité caractérisent […] le développement tardif de la parole. (Colletta, 2004, p. 14)

Pour J-M. Colletta, c'est cette transition de la parole simple à la parole organisée en

discours […], période au cours de laquelle l'enfant s'affranchit peu à peu des cadres du dialogue pour parvenir à assumer la gestion solitaire du langage monologué.

Pour davantage mieux cerner cette terminologie, nous allons revenir sur les distinctions faites par E. Roulet (1985) entre monologal et dialogal - correspondant à l'opposition empirique entre un et plusieurs locuteurs (forme du discours) -, et entre monologique et dialogique, c'est-à-dire un discours clos sur sa propre organisation, d'un discours qui est structuré par confrontation à des paroles provenant d'autres personnes (fonction du discours).

Si l'on souscrit à ce découpage de l'oral, comme le suggère J-M. Colletta, l'oral relève alors de deux catégories, monologale ou dialogale. La partie « oral dialogal » se fait à plusieurs, elle peut se réaliser de manière polygérée (co-construction d'une explication, par exemple) ou de manière monogérée (construction individuelle d'une explication). Nous définirons le polygéré comme relevant d'une interaction systématique d'une conduite discursive, explicative par exemple, et donc renvoyant par hypothèse à des processus cognitifs d'une autre nature que le monogéré qui relève, tout en pouvant être dialogique, d'une gestion personnelle du discours. Cette gestion monogérée est nettement plus favorisée dans les discours narratif, explicatif et descriptif que dans le discours argumentatif, mais cela dépend étroitement de la situation et du statut des intervenants. En effet, monogérer, c'est être reconnu socialement comme étant en mesure de le faire.

Ainsi, comme le souligne E. Nonnon :

> « Étudier la narration orale oblige en effet à prendre en compte deux dimensions (concernant aussi la narration écrite mais souvent occultées) : sa dimension interlocutive et dialogique puisqu'elle s'inscrit dans un dialogue même si elle est monologale, a fortiori si elle est construite à plusieurs ; ses fonctions et enjeux dans l'interaction et la façon dont elle émerge d'autres conduites, puisqu'elle présente rarement un effet de clôture et d'isolement homogène comme le récit écrit. » (1999, p. 104).

On voit dans ces développements la prise en compte du discours socialisé et socialisant qui est au centre de notre étude.

1.2.2 Eléments quantitatifs sur la parole tardive de l'enfant de dix ans

Dans les lignes qui vont suivre, notre travail reprend l'analyse quantitative présentée par J-M. Colletta dans son ouvrage intitulé *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans* (2004) et ne retient que les conclusions concernant le discours oral. Nous retiendrons notamment ses conclusions quant aux enfants de plus de dix ans scolarisés en classe de CM2.

Pour ce linguiste, les paramètres pragmatiques, séquentiels et discursifs inhérents à l'activité langagière influent nettement sur la durée des conduites langagières et leur teneur en informations verbales, discursives et non verbales.

Dans les séquences monologuées, les récits sont plus riches et plus longs en informations que les explications et les descriptions.

Pour ce linguiste, l'avancement en âge demeure déterminant dans les conduites monologuées que nous présentons en points suivants :

- les conduites monologuées de l'enfant sont de plus en plus riches en informations verbales et discursives. En outre, à partir du CM2, « on trouve dans ses productions davantage d'opérateurs énonciatifs (marques de modalisation et de propositions métadiscursives) » (2004, p. 223)

- les conduites monologuées de l'enfant sont de plus en plus riches en informations non verbales. L'enfant puise davantage dans les ressources de la posturo-mimo-gestualité pour produire des discours monologués et regarder plus souvent son interlocuteur (p. 224)

- les conduites monologuées de l'enfant sont de plus en plus denses en informations verbales et discursives. (p. 225) « Chez l'enfant qui produit des discours monologués, le débit verbal s'accélère à partir du CM1 ou du CM2, et c'est aussi à ce moment-là que ses conduites parlées deviennent plus denses en connecteurs et en opérateurs à visée énonciative.» (p. 226)

Pour J-M. Colletta, « les usages dialogués du langage continuent à évoluer au gré des acquisitions linguistiques et du développement social, et l'enfant produit des actes de langage de mieux en mieux adaptés à l'interlocuteur dans des contextes sans cesse diversifiés qui l'amènent progressivement à pratiquer les différents genres du dialogue » (p. 228)

On peut ainsi retenir que les conduites dialoguées, dont celles argumentatives, sont plus longues, plus riches en informations verbo-discursives, et induisent davantage de marquages non verbaux (posturo-mimo-gestualité et regards) que les conduites monologuées.

Au-delà de cette présentation quantitative, reste à voir la capacité effective de l'enfant à utiliser le langage.

La période des 9-10 ans apparait comme l'une des périodes les plus riches au regard du développement tardif de la parole.

2. Les interactions verbales en contexte scolaire

Nombreuses et pluridisciplinaires sont les études sur les interactions verbales en contexte scolaire, contexte scolaire souvent entendu dans le cadre didactique de la classe. Notre visée scientifique demeure d'étudier des interactions qui relèvent de traitement de conflit, conflits

qui surgissent souvent hors des murs de la classe mais dont le traitement s'effectue dans l'enceinte de l'école, dans des situations trilogales élèves/enseignante. Afin d'y parvenir, nous allons étudier certaines spécificités de ces moments langagiers entre élèves et/ou entre élèves/enseignants en contexte didactique. Ce cadre d'analyse s'avère éclairant pour notre travail et nous jugeons pertinent de le confronter avec celui des interactions de notre recherche. Avant cela nous allons revenir sur ce que sont les caractéristiques d'une interaction didactique dans la classe :

> « … d'un point de vue « ethnologique », d'abord, il est certain que la salle de classe est un « objet » de connaissance, un micro-milieu intéressant, où se déploient des types d'échanges et de rhétoriques caractéristiques. » (Nonnon, 1990, p. 148).

2.1. Caractéristiques des interactions dans la salle de classe en contexte didactique

La première spécificité des échanges en milieu didactique concerne la situation communicative du milieu social spécifique qu'est la classe et où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignant et d'élèves. La classe qui suppose des interactants socialement situés et caractérisés :

> « … se déroule dans un contexte social qui imprime sur elle sa marque en lui apportant un ensemble de codes, de normes et de modèles qui à la fois rendent la communication possible et en assurent la régulation. », (Marc et Picard, 1989, p. 13).

Plus précisément, l'organisation des tours de paroles a fait l'objet d'étude :

> « Dans la salle de classe ont donc été décrits les mécanismes qui règlent institutionnellement les tours de parole : ainsi, la structure ternaire prédominée dégagée par Bellack (question de l'adulte/réponse de l'élève/évaluation et nouvelle question de l'adulte), ou les procédures par lesquelles l'adulte passe la parole et sélectionne les interlocuteurs ». (Nonnon, 1990, p. 148).

Les études sur les échanges enseignant-élèves soulignent la rigidité du cadre discursif, le fonctionnement fortement ritualisé des échanges, le réglage étroit, par le maître, de la participation des élèves, et les comportements langagiers de chacun.

2.2. Les interactions enseignant-élève : une relation asymétrique et un modèle constructiviste

La conception du langage, qui aide à mieux rendre compte des différences entre les locuteurs, est une conception dynamique où la production langagière participe de la construction de la situation et des relations des locuteurs dans l'interaction. La plupart des situations de communication sont ainsi caractérisées par l'inégalité, notamment celle entre

enfant et adulte, inégalité qui est, comme nous allons le voir, source d'apprentissage.

Dans le cadre des interactions adulte-enfant, souvent qualifiées d'asymétriques du fait des différences de niveau de développement entre les deux interactants, la reprise est fondamentalement impliquée dans les processus d'acquisition du langage (Salazar Orvig, 2000, p. 68) et plus particulièrement les reprises du langage de l'enfant par l'adulte, considérées comme une source potentielle d'acquisitions langagières par l'enfant. Cette hypothèse se situe dans une conception interactionniste du développement et de l'acquisition du langage, inaugurée par L. S. Vygotski et poursuivie par J. Bruner (1998). Dans cette perspective, toute acquisition se réalise en partie grâce à des processus de sociogenèse, c'est-à-dire grâce aux interactions avec des interlocuteurs plus compétents. Ainsi, les interlocuteurs plus compétents fournissent à l'enfant l'étayage qui le guide dans la réalisation des tâches à effectuer, qu'elles soient cognitives et/ou langagières. Pour le développement du langage, l'aide apportée par l'adulte est dénommée étayage verbal (François, 1993).

Cette asymétrie n'est pas seulement langagière, comme le remarque R. Delamotte, les interactions entre adulte et enfant sont des relations asymétriques des points de vue conjugués du pouvoir et du savoir. (2004a, p. 93).

L'interaction en contexte scolaire repose sur une asymétrie entre le professeur et ses élèves. L'interaction en contexte didactique possède un but externe fixé : elle vise à atteindre un objectif d'apprentissage. En outre, rappelle M. Altet, est centrale la question du contexte car cette situation communicative se situe :

> « dans un milieu social spécifique, la classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignant et élèves » (Altet, 1994, p. 123).

En milieu scolaire, cette asymétrie est renforcée par l'aspect institutionnel : le rapport élève-enseignant est inégalitaire. L'enseignant, en tant que maître de cérémonie selon R. Bouchard (2005, p. 142), fixe le thème des échanges, régule les prises de parole, prend les initiatives de lancement et de clôture des interactions. C'est bien une asymétrie qualitative et quantitative entre l'enseignement et les élèves qualifiée de communication inégale, comme le rappelle le titre éponyme de F. François.

Néanmoins, l'asymétrie est attendue, en termes de comportements, par les élèves et le professeur. C'est le contrat didactique, concept introduit par le didacticien des mathématiques G. Brousseau :

> « … ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître, c'est le contrat didactique. » (Brousseau, 1980, p. 181).

Ce contrat fixe les rôles, places et fonctions de chacun des éléments du pôle, les attentes réciproques des élèves et du maître.

Dans le contexte scolaire, renforcée en cela par l'aspect institutionnel, le rapport enseignant-élève est certes inégalitaire mais il s'appuie sur les conceptions d'apprentissage, apprentissage conduit par un « expert » (Vygotski, 1985).

2.3. Les interactions entre pairs : éclairage quant à la notion de parité

Nous posons en exergue de ce paragraphe le titre d'un article de R. Delamotte « les pairs sont-ils des mêmes ou des autres ? » (1999, p. 261). Ce questionnement apparaît à la fois comme une allusion sur la réflexion précédemment menée sur l'altérité et la mêmeté et comme un premier jalon théorique quant à la notion de parité.

L'idée au départ de la notion de parité est que la communication entre enfants de même âge serait symétrique au regard de celle avec des professeurs :

> « Face à cet "autre" qu'est l'adulte en général, l'enseignant en particulier, les pairs semblent être des "mêmes" » (Delamotte, 1999, p. 261).

Néanmoins, pour parler de parité, à cette identité d'âge est assortie une identité de développement, ce qui est compromis de par les difficultés de définir des critères, de par la différence entre filles et garçons au niveau du langage et de par les expériences langagières personnelles de chacun. Une parité stricte n'est donc qu'une proposition théorique. Cependant, en amont de l'interaction verbale, on peut considérer que le fait d'être enfants sensiblement de même âge crée une situation de parité. Ce qui ne signifie pas, de manière automatique, que les enfants, eux, se reconnaissent comme pairs. (Delamotte, 2008). Ainsi, nous distinguons aussi le fait d'être pairs par soi-même et le fait d'être pairs aux yeux de l'institution ou de l'enseignante. Pour cette dernière, face à elle, ses deux élèves sont les mêmes donc des pairs.

La question de la parité dans l'échange, son maintien ou sa remise en cause est liée à l'incessante mobilité des statuts, rôles et places de chacun dans l'interaction. Nous prendrons en compte ces dimensions lors de l'analyse de notre corpus.

2.4. Des interactions didactiques à la marge du contexte didactique

Nous pouvons, comme un premier cercle, relever quelques particularités de nos interactions, particularités qui les distinguent de celles établies en contexte didactique.

La première relève du nombre des participants. La situation trilogale, comme son nom l'indique, implique la participation de trois personnes, qui sont la professeure et deux élèves, à la différence de la classe. Dans certaines situations, nous serons dans des interactions avec

trois élèves et l'enseignante.

Une autre spécificité de nos interactions se situe sur la manière simultanée de traiter les questions de lieu et de temps, ces deux aspects encadrant simultanément l'interaction didactique la plus attendue et étudiée. En effet, nos interactions de traitement de conflit se déroulent dans tous les lieux de l'espace scolaire : classe, couloir, cour. Elles se déroulent à la fin et/ou au début de ces moments d'apprentissage en classe, c'est-à-dire au moment de transition, des récréations.

La troisième spécificité concerne la finalité externe de ces interactions. F. Cicurel définit l'interaction didactique comme un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage (1994, p. 95) : c'est dire que tous les échanges verbaux qui s'y tissent – à quelques exceptions près – sont motivés par ce but.

La finalité externe des interactions de notre recherche est bien l'apprentissage : elles sont des interactions d'apprentissage, non pas de savoir, mais plutôt de savoir-être qui comme le soulignent M. Matthey et D-L. Simon :

> « … ont des incidences importantes au niveau social, et qui conditionnent le vivre ensemble en société. » (2009, p. 7).

Notre travail vise à étudier des interactions que nous pouvons qualifier comme didactiques de par son cadre institutionnel, son but, le rôle et le statut des participants. Ces interactions s'effectuent dans un contexte particulier de production : c'est à l'école mais non dans la salle de classe entendue ici comme espace-cadre didactique. Nous les qualifierons d'interactions didactiques à la marge.

Si l'on en juge par les lignes qui précédent, l'examen des liens qui unissent le langage, le vivre ensemble, l'altérité et l'apprentissage, ou plus précisément les interactions et le traitement de conflit en contexte scolaire, promet d'être dense et fécond.

Pour autant, nous ne pouvons prétendre, à travers ces développements, présenter ces liens de manière exhaustive, puisque leur analyse constitue l'objet même de notre recherche. Néanmoins, il nous apparaissait important d'offrir quelques pistes de réflexion.

Les options théoriques posées, nous allons présenter la problématique et les questions de recherche retenues.

3ème partie : Problématique et questions de recherche

Dans l'enceinte de l'école, les enfants poursuivent leur processus de socialisation et de construction d'identité sociale en se confrontant à la question de l'altérité en milieu institutionnel. Notre recherche s'intéresse à des élèves, scolarisés en classe de CM2 et âgés de dix ans, entre lesquels surgissent des conflits et qui, par la suite, font appel à leur enseignante pour aider à les résoudre. Notre travail porte sur des interactions verbales qui sont doublement particulières. D'abord, parce qu'elles concernent le traitement de conflits. Ensuite, parce qu'elles relèvent d'une situation de trilogue de par la présence de deux, parfois trois, élèves et d'un enseignant

Au cours de ces interactions, les élèves doivent faire, auprès de l'enseignant, le récit du conflit survenu, récit qui aura à mettre en scène l'Autre. Celui-ci est à la fois protagoniste du conflit mais également, de par sa présence, l'un des interactants de l'échange verbal.

Ancrée dans le champ de la pragmatique interactionnelle et influencée en ce sens par les implications de celle-ci, notre recherche vise à répondre à la problématique suivante :

au cours d'un traitement de conflit entre élèves, dans un trilogue engageant l'enseignante et deux élèves, quelles sont les stratégies langagières des interlocuteurs ? D'une part, celles des élèves pour rapporter les faits et les dires et négocier la sortie ou non du conflit, d'autre part, celles de l'enseignant pour favoriser chez ses élèves une prise en compte de l'Autre et permettre la résolution du conflit.

Nous formulons en lien avec cette problématique trois séries de questions présentées sous les codes Q1, Q2 et Q3

Q1 Dans ce trilogue, les pratiques langagières du professeur et la place de sa parole influencent-elles, chez les élèves, la prise en compte de l'Autre?

Q2 En quels termes les élèves parlent-ils de l'Autre, protagoniste du conflit et comment gèrent-ils leur récit face à l'Autre, devenu à ce moment-là l'un des

interactants?

Q3 Dans ces échanges, les élèves interviennent-ils sur la manière dont l'Autre parle et/ou leur a parlé lors du conflit? Autrement dit, les paroles proférées lors du conflit sont-elles rapportées et constituent-elles une part importante de l'interaction ?

Pour répondre à nos questions, nous avons construit un dispositif de recueil de données que nous présentons, dans la partie suivante, et dont nous exposons les choix méthodologiques et théoriques qui le structurent.

4ème partie : Les choix méthodologiques

Construit en vue de recueillir des données susceptibles de valider notre questionnement, notre dispositif de recherche n'a pas été entièrement conçu dès le début. Nous avons dû, au cours de son élaboration, le moduler, le modifier voire le rectifier. Certaines options que nous ne manquerons pas de présenter plus en avant ont été exclues. Nous en avons adopté d'autres, celles-ci ouvrant de nouvelles perspectives nous obligeant à renouveler notre réflexion et de manière corollaire affiner nos options de départ. Ce que soulignent P. Blanchet et P. Chardenet :

> « Reste à choisir une méthode qui mettra en action et en relation ce cadrage épistémologique, ces options théoriques et l'investigation sur le terrain. » (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 7).

Chaque recherche oblige le chercheur à mettre en œuvre et à expliciter une méthodologie cohérente et adéquate avec ses choix théoriques et ses hypothèses. Cette forme de «transparence» méthodologique est notamment attendue dans la restitution et la diffusion de la recherche et de ses résultats. (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 75).

Visées scientifiques, choix théoriques, objet de recherche et postures de recherches demeurent ainsi en étroites interrelations. Les parties, théorique et méthodologique, successives dans la présentation, sont intrinsèquement liées. Théorie et méthodologie se nourrissent, s'influencent et nous obligent à un va-et-vient permanent entre les deux.

Nous exposerons dans les lignes qui suivent la démarche adoptée dont les implications méthodologiques relèvent de la linguistique interactionniste. Nous présenterons également les modalités de recueil de données, la construction du corpus et enfin les outils d'analyse retenus.

Chapitre 7 : Démarche adoptée et choix retenus

Les lignes qui vont suivre exposent la méthodologie adoptée et retenue.

1. Une approche contextualisée et une démarche écologique

Dans leur introduction, P. Blanchet et P. Chardenet définissent l'approche contextualisée :

> « …[mettant] l'accent sur certaines façons de poser les problèmes et certaines façons de mener les recherches, notamment en termes de méthode d'observation et d'écriture. » (2011, p. 2).

Outre la question de l'observation, centrale dans une recherche linguistique, P. Blanchet et P. Chardenet précisent leur présentation sur l'approche contextualisée :

> « … comme adoptant un point de vue « écologique » qui considère les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire, ce qui implique des méthodes à dominante ethnographique et compréhensive. » (2011, p. 2).

La démarche écologique consiste à observer la pratique quotidienne d'enseignants et d'élèves, en s'abstenant d'influer de quelque façon sur les démarches des uns et des autres. (Rispail et Ronveaux, 2010, p. 149). Nous nous sommes interrogée sur ces préconisations qui semblent surtout concerner la classe en tant que lieu didactique. Pour notre travail, nous avons choisi la démarche écologique mais nous l'avons adoptée à notre travail. Nous reviendrons sur la relation professeur/ élèves qui ne peut se résumer à celle présente en classe dans un contexte exclusivement didactique et sur l'absence d'influence de la part du chercheur car nous sommes, nous-mêmes, acteur et protagoniste de ces échanges langagiers. Nous retenons les propos de E. De Stefani, J. Miecznikowski et L. Mondada (2000) qui insistent sur l'importance de cette parole en interaction telle qu'elle est énoncée dans les contextes écologiques, c'est-à-dire non provoquée par les chercheurs, ce qui est le cas pour notre travail. L'enjeu pour la linguistique interactionnelle, comme le soulignent ces auteures, consiste à observer le langage en action. (2000, p. 26).

Dans les lignes qui vont suivre nous allons présenter et préciser nos choix, les expliciter et les justifier au regard de nos objectifs de recherches.

2. Quelles méthodologies pour une recherche sur les interactions ?

Dans le cadre d'une étude des pratiques linguistiques et interactionnelles entre élèves en milieu scolaire, une recherche de terrain s'impose. Néanmoins, elle contient des exigences que nous allons exposer.

2.1. Le terrain et le chercheur

La démarche sur le terrain est fondamentale lorsqu'on a l'exigence de travailler sur des données attestées dans leur contexte social d'énonciation. Comme le rappelle L. Mondada (2001), au cours de ces interactions, s'organise également la construction de l'ordre social, les relations, les positions et les identités catégorielles des participants. Cette reconnaissance du rôle constitutif de l'interaction incite à procéder à un recueil de données dans leur contexte. Notre terrain de recherche se situe dans une école élémentaire, terrain que nous présentons par la suite.

La question du terrain s'associe à celle du chercheur et de son attitude quant au groupe observé. Pour L. Mondada (2001), la linguistique d'approche interactionnelle pratique :

> «… une démarche de terrain qui fait recours à une intégration du chercheur dans les groupes observés, à une invasivité minimale dans les activités enregistrées, à l'auto-enregistrement de la part des acteurs, à l'utilisation de dispositifs d'enregistrement prévus par les acteurs eux-mêmes pour leurs propres fins pratiques. » (2001, p. 144).

Le terrain est le lieu où la recherche va être menée et où sont collectées les informations, par opposition au laboratoire comme lieu de recueil qui a ses propres raisons et exigences. Demeure cette adéquation entre les visées de la recherche et le terrain d'observation qui n'est pas toujours évidente. Elle est soumise, en partie, à la tension entre deux points de vue parfois contradictoires : celui du chercheur désireux d'obtenir des informations et les acteurs qui réclament ou qui ont droit à conserver une part d'intimité ou de confidentialité.

Appréhender la question du terrain nous oblige à une réflexion concernant le lieu institutionnel qu'est, pour notre recherche, l'école. Nous présenterons plus avant ce terrain si particulier où nous avons recueilli nos données.

2.2. La collecte des données

Cette démarche accorde de l'importance à l'observation du terrain. L'analyse de la langue ne peut se concevoir qu'à partir d'enregistrements de discours, effectués en situation naturelle, qui donneront lieu à la constitution du corpus et surtout à sa transcription. La transcription implique des choix méthodologiques, présentés ultérieurement.

Depuis les années 1990, le recueil de données en situation, appelé par P. Blanchet la linguistique de terrain (2000), se développe en parallèle des études linguistiques dites de bureau ou introspectifs. Les objets d'étude requièrent un investissement du chercheur au sein de divers terrains d'enquête tels que l'entreprise, la rue, l'école afin de recueillir le matériel

nécessaire pour mener à bien l'étude envisagée.

La question de la méthodologie de terrain est d'autant plus problématisée que les études du langage en situation et l'intérêt pour les discours oraux sont forts. Comme le souligne L. Mondada :

> « … ce qui a correspondu dans les sciences du langage à l'injonction de Malinowski de quitter la véranda de la maison coloniale où étaient rassemblés les informateurs pour aller planter la tente au milieu du village a été l'enregistrement de données authentiques sur le terrain ». (1998, p. 60).

3. Réflexions sur notre méthodologie

3.1. La position du chercheur

Revenons tout d'abord sur les termes position, positionnement et posture afin de mieux poser les jalons notionnels auxquels nous nous référons.

3.1.1. Position, positionnement, posture

Etymologiquement, *positio,* dérivé du latin, signifie, selon le TILF, « action de mettre en place », « position, situation », « disposition d'esprit», «circonstances».

Le terme position fait référence au « lieu où est placé une chose, une personne par rapport à son ensemble ». Ainsi la position de quelqu'un ne peut se comprendre que par rapport à un ensemble, à son contexte, à son environnement. Quant à la notion de positionnement, terminologie récente selon le TLFI, désigne « l'action de se positionner » et se veut le « résultat de cette action ». Retenons que pour la notion de positionnement, l'accent est mis sur la réalisation d'une action.

La posture renvoie à une « attitude, une position du corps, volontaire ou non, qui se remarque, soit par ce qu'elle a d'inhabituel, ou de peu naturel, de particulier à une personne ou à un groupe, soit par volonté de l'exprimer avec insistance ». La posture peut être artificielle, construite, distinctive. Quant à D. Bucheton et Y. Soulé, une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire » […]. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation […]. » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 38).

R. C. Kohn, encourageant les praticiens à entreprendre une recherche sur leur terrain professionnel, souligne le problème central :

« … un problème de places, de placements, de prises de position et de positionnement, de clarification de points de vue. » (Kohn, 2001, p. 21).

Dans nos développements ultérieurs, nous utiliserons ces termes en tenant compte de cette clarification notionnelle. Les termes de position et de posture, plus enclins à prendre en compte les influences réciproques, nous semblent mieux adaptés pour décrire de manière dynamique la situation, l'environnement dans lequel se situe notre recherche.

3.1.2. Notre statut professionnel au cours de la recherche

Au début de notre recherche, nous étions professeure des Ecoles depuis presque sept ans et en poste à La Haye depuis trois ans. Nous avions déjà mené, sur notre lieu de travail, notre Master II alors que nous étions professeur dans une Classe d'Initiation (CLIN) dans une école de Marseille. Cette recherche concernait les pratiques langagières pour nommer l'Autre, lors de conflits chez des Elèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF). Nommée sur un poste de professeur au lycée Van Gogh, lycée français des Pays-Bas, nous voulions poursuivre notre réflexion personnelle, professionnelle et scientifique sur la prise en compte de l'altérité au niveau langagier chez des élèves. Dès notre nomination dans une classe de CM2, nous avons commencé à réfléchir à l'élaboration de la mise en place de notre recherche.

Nous avons préféré rester discrète sur notre travail et ne pas en dévoiler la visée. Notre choix s'explique d'abord par des raisons de sérénité dans la mise en œuvre de notre travail et afin d'éviter de possibles interférences voire des pressions. En situant notre recherche sur notre lieu professionnel, nous voulions apparaître exclusivement en tant que professeur. La configuration particulière des écoles françaises à l'étranger nous a obligée à maintenir cette discrétion. Nous avons informé notre hiérarchie, en la personne du proviseur du lycée, alors que notre travail était déjà bien avancé et que le recueil de données était en grande partie constitué. Pour des raisons professionnelles et éthiques nous nous devions de révéler partiellement notre statut de doctorante au cours de cette entrevue.

Tout au long de notre travail, nous n'avons eu de cesse d'anticiper les difficultés, prévoir les possibles écueils et parfois modifier certains choix pour éviter un dévoilement trop anticipatif et donc, à nos yeux, dommageable pour notre recherche. Ces considérations ont fortement orienté les choix retenus et effectués mais ne sont pas les seules entraves à avoir émaillé ce travail.

Au-delà de notre statut d'enseignant, nous allons, dans les lignes qui suivent, approfondir le cadre théorique d'une recherche menée sur notre lieu de travail.

3.2. La distanciation entre l'enseignant et le chercheur

Les travaux de R.C. Kohn ont mis en lumière une nouvelle catégorie de chercheur : les praticiens-chercheurs.

Les praticiens-chercheurs sont des professionnels, dans l'exercice de leurs fonctions, qui décident d'effectuer des recherches scientifiques sur leurs propres activités :

> « Tout en entrant en recherches, ces personnes, par définition, ne quittent pas leur insertion sociale première, elles ne se dégagent pas de l'action dans laquelle elles sont impliquées. Elles restent salariées de leurs institutions […] La recherche est pour elles une pratique secondaire, ponctuelle, à temps partiel, menées à côté de leur activité principale. » (Kohn, 1986, p. 818).

En outre,

> « … ils entretiennent une posture double de praticien-chercheur car le petit tiret lie les termes de manière égalitaire. » (Kohn, 2001, p. 16).

Pour conclure :

> « Se nommer praticien-chercheur veut dire assumer, voire revendiquer, un statut qui n'existe pas officiellement à l'heure actuelle. » (Kohn, 2001, p. 16).

De nous-mêmes, nous nous sommes orientée pour nous définir par cette appellation composée. La familiarité avec le milieu étudié, antérieure à l'enquête, constitue un avantage évident pour entrer sur le terrain. Cependant, de nombreux écueils peuvent découler de cette familiarité : une perte de la distance, de possibles jugements préconçus. Ces propos rejoignent ceux de R.C. Kohn qui reconnaît

> « qu'assurer une posture double est loin d'être facile. » (Kohn, 2001, p. 16).

Néanmoins

> « [elle] trouve qu'entreprendre une recherche en occupant un poste professionnel permet un regard que seule cette personne peut porter, un aspect de son originalité enrichissant pour tous. » (Kohn, 2001, p. 16).

Nous devons admettre que cette double position a été difficile à prendre et à gérer. Nous avons été traversée par cette tension entre praticienne et chercheuse. La démarche universitaire avec ses passages obligés dans un cadre de pensée académique est, parfois, difficile pour une praticienne. Cependant, nous sommes consciente de la richesse de ces savoirs et nous avons eu de cesse de confronter nos deux mondes pour mieux les concilier.

Cette tension est due aussi à notre cheminement qui s'apparente à une construction élaborée pas à pas : ancrée dans une vie de praticienne et chercheuse à partir de cet ancrage.

La difficulté s'explique également par notre participation aux interactions avec les élèves : ce télescopage entre chercheuse et professeure rendait malaisé notre travail. Nous avons dû reporter certains travaux, retarder les écoutes, nous obliger à poser une distance temporelle. Ce sont là des difficultés auxquelles nous avons dû faire face. D'autant que se posait crucialement notre position de chercheuse confronté à celui d'observatrice.

3.3. Entre observation participante et participation participante

Issue du champ de l'ethnologie, l'observation participante implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain d'étude : le chercheur observe une organisation sociale dont il est lui-même acteur.

Comme le résume P. Blanchet,

> « C'est la méthode fondamentale de toute recherche ethnographique, qualitative, de type empirico-inductive donc. » (Blanchet, 2011, p. 73).

Selon la définition qu'en donne G. Lapassade, l'observation participante :

> « … est un dispositif de recherche dont la caractéristique principale […] est de chercher à faire fonctionner ensemble, sur le terrain, l'observation, qui implique une certaine distance, et la participation, qui suppose au contraire une immersion du chercheur dans la population qu'il étudie. » (Lapassade, 2002, p. 376).

Dans notre recherche, certaines méthodes se rapprochent de celle de l'observation participante comme le fait de ne pas dévoiler notre intention et d'enregistrer les élèves à leur insu. Au moment des enregistrements, nous faisons partie du quotidien des élèves et nous exerçons nos fonctions professionnelles en participant à l'interaction.

Ainsi l'observation participante permet :

> « … de réduire au maximum le *paradoxe de l'observateur* (la présence de l'observateur modifie les pratiques qu'il souhaite observer), puisque le témoin ne se sent pas observé […] et d'enquêter de l'intérieur des situations étudiées(s) et donc d'observer des phénomènes habituellement peu perceptibles pour des regards extérieurs. » (Blanchet, 2000, p. 75).

L'observation participante comporte des limites, limites auxquelles nous-mêmes parfois nous avons été confrontées comme celle de la difficulté d'enregistrement des faits observés par de simples notes à la volée, geste incompatible avec notre posture d'enseignant.

En distinguant :

« … observation participante (avec faible implication participative) et participation observante (avec forte implication participative) […] »

P. Blanchet précise que :

« En général, le chercheur est déjà, au préalable, impliqué dans le terrain car c'est le cas le plus favorable à l'observation participante et à toute recherche ethnographique, tel un enseignant qui fait une recherche sur les choix de manuels dans son institution ou sur les interactions verbales entre apprenants dans les classes de ses collègues. » (2011, p. 74).

Notons le recours au terme de participation observante (PO) qui est de plus en plus constaté, sans que les conditions de cet usage ne soient toujours clarifiées (Soulé, 2007, p. 130). Néanmoins, nous retenons, pour notre recherche, le terme d'observation participante.

De ce paradoxe de l'observateur inhérent à chaque étude linguistique de terrain, nous prenons en compte notre implication d'observatrice participante, implication qui est traitée dans la partie des analyses.

3.4. Les enregistrements et les choix techniques

De par notre expérience professionnelle en tant que professeure, nous savons que ces moments d'échanges entre élèves et enseignant sont fréquents à l'école élémentaire. Les enfants viennent confier aux adultes leurs problèmes relationnels avec leurs pairs, leurs disputes, leurs conflits.

Une première option qui s'offrait à nous était de demander à un(e) collègue de participer à cette recherche. Mais il nous a semblé difficile de suivre ou d'être à côté d'un enseignant. Qui de plus est un(e) collègue et d'enregistrer ces échanges. Nous aurions dû dévoiler notre visée, sans doute faire face à des refus. Il nous est apparu plus réalisable de le faire par nous-même. Notre implication sera rappelée lors de nos analyses et notamment le fait d'être un des participants de l'échange.

Notre choix s'est porté sur des enregistrements audio effectués grâce à un dictaphone puis avec un téléphone portable. Ce dernier est un objet connu et reconnu par les élèves qui peuvent comprendre qu'un adulte en détienne un. A la main de l'enseignante ou sur son bureau, le téléphone enregistre les interactions.

Dans les premiers recueils de données, les enregistrements se faisaient à découvert avec le dictaphone. Or, certains élèves ont refusé explicitement la mise en marche de l'appareil. Nous avons interrompu l'élaboration et la constitution de nos données pour nous interroger, envisager la possibilité et l'opportunité d'un enregistrement où toutes les finalités poursuivies

seraient clairement énoncées aux parents et aux élèves. Cependant, tout dévoiler de nos intentions aurait pu gêner notre statut d'enseignant, nuire à la recherche et dénaturer le comportement des enquêtés.

Du contexte de l'enregistrement et de l'impossibilité de tout enregistrer vont découler des choix qui dépendent de l'objet visé, des contraintes techniques et du respect des personnes. C'est cet équilibre qu'il convient de trouver entre « naturalité » et « voyeurisme ». (Baude, 2006, p. 59).

Nos enregistrements audios se faisaient en actionnant soit notre téléphone portable soit le dictaphone ce qui a nécessité un entraînement pour l'actionner discrètement, rapidement et efficacement sans obtenir, toujours, le résultat escompté. Nous avons détérioré voire perdu de nombreux enregistrements d'interactions. A cela s'ajoute la qualité des enregistrements, parfois médiocre, en contexte scolaire où les bruits ambiants sont inhérents à ce dernier. Ce fond sonore nuit donc à l'enregistrement des interactions et rend parfois ardu la phase de transcription des données. Mais toutes ces difficultés et ces ratés font partie d'une recherche de cette nature.

Le choix des enregistrements audio se justifie par le fait que notre recherche est réalisée sur notre lieu de travail et que notre statut se doit avant tout d'être professeur. Les élèves s'attendent à pouvoir s'entretenir avec leur enseignante, en toute confiance. Le choix d'un appareil facilement manipulable et discret nous obligeait à prendre notre téléphone portable.

A ces aspects techniques répondent les questions éthiques et juridiques, questions sur lesquelles il convient de revenir dans les lignes qui suivent.

3.5. Les problèmes éthiques et juridiques

Dans une contribution intitulée « Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés : une démarche réflexive » (2005), L. Mondada souligne que :

> «… la constitution des corpus y joue un rôle fondamental, qui nourrit les problématiques éthiques et juridiques grâce à des exigences fortes en matière de données «naturelles » et de degré de granularité des transcriptions. » (2005, p. 2).

Cette linguiste rappelle :

> « Ces exigences rendent à la fois sensibles les chercheurs aux questions éthiques et juridiques et en même temps permettent une problématisation de ces questions à travers un regard analytique et réflexif qui en montre la complexité et les injonctions parfois paradoxales. » (2005, p. 2).

Le chercheur en sciences sociales ne doit pas faire abstraction de l'Autre pour se satisfaire du résultat observé et obtenu. L. Porcher et M. Abdallah-Pretceille (1998) alertent les chercheurs lorsque l'Autre, transformé en objet, n'est plus considéré comme un partenaire équivalent en dignité.

Mener une recherche avec des enfants nous oblige constamment à conduire un questionnement personnel sur nos pratiques et nos méthodes, d'interprétation et de diffusion. Des réflexions quant à nos objectifs de chercheur et aux considérations éthiques envers les élèves nous semblent nécessaires afin de faire à la fois de responsabilité morale et éthique et de professionnalisme éducatif.

La communauté scientifique française de linguistes ne s'est pas encore dotée d'un cadre juridique. Citons néanmoins l'ouvrage, en 2006, coordonné par O. Baude, *Corpus oraux. Guide des bonnes pratiques*. Pour cet auteur, il est important de faire preuve de consentement éclairé dont il précise les termes :

> « On parle souvent de formulaires d'autorisation à soumettre aux informateurs ; il est cependant important de faire dépendre cette autorisation de l'information préalable donnée aux personnes concernées : sans *information*, la *demande d'autorisation* n'a pas d'objet ni de sens. C'est pourquoi on parle de *consentement éclairé (informed consent*), dans le sens où l'acceptation de l'enregistrement est étroitement dépendant de la compréhension des finalités pour lesquelles il est effectué. » (Baude, 2006, p. 60).

Selon L. Mondada, la définition du « consentement éclairé » (2005, p. 2) et sa traduction dans des formes de relation sociale (le contact avec les informateurs) et des formes matérialisées (les documents échangés et signés) est sensible au contexte et aux objets de l'enquête, ainsi qu'aux conditions socio-culturelles du groupe dans lequel elle se déroule.

Nous nous sommes obligée au principe de l'anonymisation des données ou plutôt à la *non-identifiabilité des personnes* comme le préconise L. Mondada (2005, p. 20). A l'aide de transcriptions réalisées dans des contextes similaires, nous avons choisi de ne garder que des lettres F pour les filles et G pour les garçons. Nous avons aussi voulu qu'aucun élément ne permette d'identifier les élèves.

Nos préoccupations juridiques, éthiques et professionnelles bien que légitimes, et particulièrement importantes pour à notre recherche, ont ainsi guidé notre phase de recueil de données.

Chapitre 8. Le terrain d'investigation et le recueil de données

Les données ont été recueillies auprès d'élèves avec leur professeure sur le terrain scolaire. Nous présenterons l'école élémentaire, les élèves et l'enseignante qui ont participé à cette recherche.

1. Le terrain

Le terrain est l'établissement scolaire où nous exerçons en tant que professeur : c'est l'école élémentaire du lycée français Van Gogh, lycée situé à la Haye aux Pays-Bas. Ce lycée français appartient au réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE). Créée en1990, l'AEFE est un établissement public national, placé sous la tutelle des ministres chargés des Affaire étrangères et du Développement international (MAEDI). Cette agence « assure les missions de service public relatives à l'éducation en faveur des enfants français résident hors de France et contribue au rayonnement de la langue et de la culture françaises ainsi qu'au renforcement des relations entre les systèmes éducatifs français et étrangers. »[1]

Les familles de ces élèves s'installent aux Pays-Bas suite à une mutation et/ou une nomination professionnelle. Les employeurs sont majoritairement les suivants : Shell, l'Office européen des brevets (O.E.B.), Estec, le Tribunal pénal international (T.P.I.) et Europol.

Le lycée Van Gogh permet la scolarisation d'élèves de la petite section de maternelle jusqu'aux classes de terminale. Le cycle de l'école élémentaire peut se faire sur deux lieux : La Haye et Amsterdam. Mais seuls les enseignements du secondaire se poursuivent à La Haye. L'école élémentaire de La Haye compte 20 classes réparties entre la petite section et la classe de CM2.

Les frais de scolarité s'élèvent à plus de 6 000 Euros par an pour l'école élémentaire, montant que les entreprises, pour la plupart, financent. Lors de la signature de leur contrat, certains parents ont dû négocier ces frais de prise en charge pour la scolarisation de leurs enfants. Les relations entre l'institution scolaire et les parents sont particulières : les parents sont certes attachés aux valeurs et aux enseignements du système éducatif français mais leur contrat de travail conditionne et participe au montant de ces frais de scolarité. Il y a donc une attente très forte et parfois une attitude revendicatrice sur la qualité attendue, le comportement supposé des enseignants. La question financière compose un volet des rapports complexes entre parents et enseignants.

[1] Sur le site www.aefe.fr

Les effectifs des classes de CM2 varient entre 22 et 30 élèves selon les trois années étudiées. Notre travail porte sur un seul niveau, le CM2. Cette raison est dans un premier temps d'ordre pratique : c'est le niveau dans lequel nous exerçons. Mais nous devons préciser davantage ce choix. Comme nous l'avons déjà souligné, le cycle 1 de l'école primaire laisse une place centrale à la socialisation, socialisation qui se décline au cours des cycles sous différentes appellations. En outre, la socialisation occupe une place centrale dans l'apprentissage des règles de communication. Or, nous ne voulions pas analyser la construction de compétences sociales dans son ensemble. En fait, nous voulions analyser ce qui se joue dans les interactions verbales, une fois dépassé le stade des premiers apprentissages langagiers. Au cycle 3, au niveau des compétences du langage oral, les élèves doivent :

> « … participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication. » (B.O.E.N., hors-série, 19 juin 2008).

Outre les attendus au niveau des compétences langagières, en construction depuis le début de la scolarité, les élèves vont mobiliser leurs ressources pour interagir, ressources acquises depuis le cycle 1. En outre, nous constatons que l'oral devient un outil en cycle 3, à la différence des autres cycles pris davantage comme objet.

De par notre expérience de terrain, en tant qu'enseignante et grâce à nos lectures théoriques, nous pensons que les conflits sont moins pris en compte. Comme nous l'avons souligné dans la partie théorique, les programmes scolaires de 2002 avaient placé le débat oral au cœur des apprentissages mais avaient disparu dans les instructions de 2008. Cela nous semblait pertinent de voir comment un enseignant assume, gère le traitement de conflit et interagit face et/ou à côté de ses élèves.

Le terrain institutionnel de l'Éducation Nationale est très étudié dans le domaine des interactions verbales surtout dans des cadres didactiques et/ou d'apprentissage. Nos interactions verbales se déroulent dans l'école élémentaire et le lieu de ces trilogues se fait soit dans la classe soit dans le couloir. Ils sont dans ces inter-espaces qui relèvent autant de la question éducative que pédagogique.

Une habitude veut que les enseignants parlent à leurs élèves à la vue de tous. Cette règle tacite assez partagée permet à l'enseignant de se dire qu'aucun de ses propos ne peut ne pas être entendu. Soulignons que son rapport aux élèves doit être de contact facile et non

protocolaire, à la différence du directeur. Ce dernier aura tendance à recevoir voire convoquer les élèves dans son bureau.

Autre axe d'étude qui retient notre attention : les conflits entre élèves. Dans son ouvrage, C. Carra (2009) montre que les enseignants laissent davantage les élèves régler par eux-mêmes leurs conflits. Nous voulions à l'aube de leur rentrée au collège, confronter et leurs compétences langagières et leurs compétences sociales. D'autant que c'est en classe de CM2 que l'on peut faire un bilan, l'évaluation de ce qui est prescrit.

Quant au lieu choisi de notre terrain, nous le nommons : « entre deux », « inter-espace », un « ni-ni », ni dans la classe, ni complètement hors de l'école mais aussi ni dans un moment didactique, ni dans un moment purement éducatif. D'autant que ces moments dans ce lieu institutionnel règlent et influent les pratiques langagières de chacun des participants.

2. Les participants : les élèves et la professeure

Les participants à ces interactions sont des élèves, filles et garçons, en classe de CM2 et leur professeur qui exerce dans la classe de CM2 depuis sa nomination dans cette école.

L'enseignante, titulaire de l'éducation nationale, a un statut de professeur avec un contrat résident au sein de l'AEFE. Cela signifie qu'elle est détachée du ministère de l'Education nationale auprès de l'AEFE. L'Agence assure par ailleurs, entre autres et en vertu de l'article L. 452-4 du même code, au bénéfice de l'ensemble des établissements scolaires participant à l'enseignement français à l'étranger les salaires des personnels titulaires de la fonction publique. Elle perçoit son salaire de la France et voit sa carrière se poursuivre selon les critères de l'éducation nationale. C'est son premier poste à l'AEFE. Depuis son arrivée dans cette école, cette enseignante a en charge une classe de CM2 : elle est donc connue et reconnue par les élèves.

Scolarisés en classe de CM2, les élèves sont, pour certains, dans cette école depuis la petite section de maternelle. Leurs parents travaillent dans les organismes internationaux qui financent leur scolarité. Ces élèves ont de grandes chances de poursuivre l'ensemble de leur scolarité au lycée français des Pays-Bas. Tout comme leurs parents, cette cohorte d'élève se connaît bien, se lie d'amitié, crée des affinités. Enfants et parents suivent des activités sportives et culturelles, le plus souvent en langue française, se retrouvent dans des festivités au cours de l'année telle que la kermesse francophone.

En raison de l'appartenance à la même communauté linguistique, les relations entre parents et enseignants deviennent perméables et poreuses voire amicales. Les élèves côtoient leur

professeur dans des contextes très différents de l'école et le voient parfois en tant qu'ami de leur parent.

Une majorité des élèves est de nationalité française ou bien ils sont bi-nationaux. Les langues parlées sont le français, l'anglais, le néerlandais. D'autres élèves parlent à la maison l'allemand, l'italien. Il n'est pas rare de trouver des élèves parlant deux ou trois langues à la maison. Ces données nous permettent d'entrevoir outre la diversité des langues parlées par les élèves, un plurilinguisme qui n'est pas directement l'objet de notre travail, les questions de l'altérité et la pluralité, qui, elles, y occupent une place de premier plan.

Les professions et catégories socioprofessionnelles des parents sont diverses mais restent homogènes, car elles appartiennent à celles de cadres et de professions intellectuelles supérieures, selon la nomenclature de l'INSEE. Nous avons donc affaire à une homogénéité sociale combinée à une pluralité culturelle et linguistique.

3. La collecte des données

Les données sont plurielles, constituées à la fois de cahiers, de prises de notes et d'enregistrements audios collectifs. Ce matériau polyforme se compose d'écrits et d'enregistrements sonores.

Dans la classe, le professeur a instauré un cahier de vie de la classe qui comporte des plaintes, des félicitations et des propositions. C'est à partir de ces écrits que se dérouleront les débats et les discussions au cours du conseil, qui a lieu chaque vendredi à la fin de la journée.

Le cahier de plainte est un cahier à la disposition des élèves où ils consignent les préjudices subis. Par préjudice, nous entendons ce qu'en propose S. Braudo à savoir « le préjudice est un dommage qui est causé à autrui d'une manière volontaire ou involontaire.»[2] Quant au terme de dommage, la définition de S. Braudo explique que « s'agissant des personnes, les dommages peuvent consister en une atteinte corporelle.»(ib.)

Ce cahier de vie de classe est appelé « cahier de plaintes »: ces dernières représentent la plupart des écrits. Un élève a donc la possibilité à tout instant d'écrire, de relater un fait. Au cours du conseil du vendredi après-midi, il sera lu lors du conseil selon un protocole strict.

Le conseil est ainsi une réunion hebdomadaire au sein de la classe. Il a lieu chaque vendredi en fin d'après-midi. Cette pratique de discussion s'inspire de la pédagogie institutionnelle élaborée par F. Oury (Vasquez et Oury, 1968). Son but est d'établir, de créer et de faire respecter des règles de vie dans l'école, par des institutions appropriées. Le « conseil

[2] Consultable à l'adresse http://www.dictionnaire-juridique.com/definition/prejudice.php

de classe coopératif », terme de F. Oury, est la réunion des élèves où se discute tout ce qui a trait à la vie de la classe. Il traite du règlement des conflits, des projets, des décisions à prendre. Selon F. Oury, il faut qu'il y ait des lois en classe qui ne soient pas transgressées. Si elles le sont, on en parle au conseil.

Les élèves disposent leur chaise en cercle. L'enseignante est à chaque fois la présidente de séance. Elle ouvre et ferme le conseil par une phrase rituelle « aujourd'hui vendredi, le conseil est ouvert ». Elle lit chaque écrit. Par écrit, nous entendons la plainte, la proposition ou la félicitation. Après la lecture d'une plainte, l'enseignante demande si cela a été résolu ou non. L'élève qui porte plainte donne des éclaircissements, si nécessaire. Puis l'élève incriminé a la parole, il peut reconnaître les faits, les expliquer, les justifier. D'autres élèves peuvent, ensuite, en qualité de témoins intervenir. L'enseignante va juger d'une sanction et d'une réparation envers l'élève qui a porté plainte. Ces séances ont comme objectif l'apprentissage de la socialisation à l'école élémentaire.

Au cours de ces conseils, les discussions ont fait l'objet d'enregistrements, à l'aide d'un dictaphone. Celui-ci se voulait un bâton de parole qui donnait la possibilité à son détenteur de parler, les autres élèves se devant de l'écouter. Il n'est pas toujours aisé d'exiger l'écoute chez des enfants de dix ans. Cette contrainte ne sera pas toujours respectée. Nos intentions étaient multiples : écouter celui qui s'exprime et améliorer la qualité d'enregistrement. Cela n'a pas eu toujours le succès escompté. Le choix d'un dictaphone s'explique aussi par la simplicité du maniement avec des enfants.

Lors de nos premières interrogations quant à la méthodologie à adapter pour analyser ces séances de conseil, nous nous sommes également interrogée sur l'opportunité de filmer nos élèves. L'avantage majeur aurait résidé outre les informations langagières de révéler et d'analyser le matériau gestuel et postural. Les inconvénients, plus nombreux, résidaient dans la mise en marche et la manipulation du matériel, la question du droit à l'image, la peur pour les élèves de se voir filmés. Rappelons que la vidéo est invasive (Baude, 2006, p. 42). Nous avons dès lors écarté la vidéo.

Nous avons aussi pris des données à « la volée » lors de traitements de conflits survenus dans la cour de récréation. Mais nous avons dû abandonner ce dispositif, car il était difficile à respecter. Nous ne disposions pas de temps pour retranscrire, même brièvement, les propos des enfants. Face à la réactivité inhérente à ce travail de surveillance de cour, nous ne pouvions sereinement mettre par écrit les propos des élèves. Il en va de même avec le début de notre cahier de bord et les prises de notes retranscrites au début de notre recherche. De par

nos déplacements, ces écrits pris et retranscrits à l'instant T ou différés dans le temps étaient incompatibles avec nos interventions orales en tant que professeur. Nous avions à faire face à des contraintes, à nos yeux, trop lourdes.

Dans notre recherche, nous avons dû faire un arrêt dans la collecte des données. Les raisons de cette suspension sont multiples.

La qualité de ces enregistrements en groupe classe était loin d'être satisfaisante. Dans des classes de près de trente élèves, le bruit – chuchotements, bruits de chaises, passation du dictaphone- faisait perdre la qualité et de l'enregistrement et des propos mêmes.

Nous avons ainsi constitué un premier recueil qui regroupe les séances de conseil et quelques situations trilogales. Le deuxième recueil se compose d'échanges avec deux (ou trois) élèves et leur professeure.

Chapitre 9 : La construction du corpus

Nous reprenons la structuration classificatoire mise au point par B. Bommier-Pincemin (2009) qui distingue le *corpus latent,* « une masse « informe », non systématique, mal défini », le *corpus de référence* qui est « clairement défini et équilibré » pour aboutir au c*orpus d'étude* défini comme « l'ensemble des textes sur lesquels porte effectivement l'analyse, pour lesquels on attend des enseignements, des résultats. »

1. Le cheminement dans la construction de notre corpus

Après avoir présenté et précisé les corpus et latent et de référence de notre travail, nous présenterons notre corpus d'étude sur lequel nous avons effectué nos analyses.

1.1.Corpus latent et corpus de référence

Le corpus latent correspond à l'ensemble des données auxquelles nous pouvions accéder. Elles sont constituées des cahiers de vie de la classe, que nous venons de présenter, de questionnaires écrits d'élèves, questionnaires qui font suite au visionnage d'un film muet. Dans celui-ci, sont mis en scène différentes petites incivilités au sein de l'école. Les élèves de CM2 ont eu un questionnaire élaboré par nos soins dans lequel, par écrit, ils devaient jugeaient de la gravité ou non d'un fait. Par la suite, en choisissant un fait dans la liste, ils avaient la possibilité de raconter un événement qui s'y rapportait. Ce questionnaire composé de trois feuilles a été distribué aux élèves en fin d'année scolaire, au mois de juin.

A cela, se rajoutent des enregistrements de conseils et ceux de traitement de conflit avec deux ou trois élèves.

Enfin, en tant que professeur, nous avons accès à l'ensemble des textes officiels, qu'ils émanent de l'éducation nationale et/ou de l'AEFE.

De ce corpus, nous devions, dans le cadre d'un travail doctoral, le construire : il nous fallait donc élaborer un corpus de référence qui soit en étroite corrélation avec les questionnements soulevés par notre recherche.

Pour valider nos hypothèses de recherches, deux types de données sont apparues pertinents : les enregistrements en groupe classe lors des conseils et ceux en situation trilogale (ou parfois à quatre). Ils constituent notre corpus de référence qui est en lien avec les premiers questionnements soulevés par notre recherche.

Nous avons procédé à ce va-et-vient entre théorie et méthodologie pour retenir les situations trilogales et des enregistrements en groupe classe.

La constitution du corpus d'étude, retenu parmi toutes, est présentée dans les lignes suivantes.

1.2. Constitution et présentation de notre corpus d'étude

Notre corpus d'étude comprend principalement des interactions en situation trilogale. Nous avons cependant décidé de garder deux interactions où nous sommes en présence de trois élèves et certaines séances de conseil. Nous avons donc écouté l'ensemble de ces enregistrements qui s'échelonnent sur trois années scolaires. Cette phase nous a conduites à écarter de nombreux enregistrements de qualité médiocre, du fait du bruit inhérent à la vie d'une école, et qui n'ont pas fait l'objet de transcription. Mais ils restent des données pouvant être utiles pour d'autres analyses à poursuivre après la réalisation de la thèse.

Les interactions entre élèves et enseignant qui constituent notre corpus ont toutes été enregistrées dans leur totalité et sont, rappelons-le, des interactions authentiques se déroulant au sein de l'école élémentaire. L'enregistrement n'est pas interrompu au cours de la discussion sauf sur une interaction où l'enseignante a fait une manipulation maladroite qui a arrêté son téléphone portable. Nous ne manquerons pas de le rappeler dans la présentation.

Ce corpus comprend vingt-huit interactions. A l'exception de deux, les interactions ont été enregistrées à l'insu des élèves ; ils ne savent pas que leur professeur est en train d'enregistrer ces échanges avec son téléphone portable qu'elle a en main ou qu'elle a posé sur son bureau.

Les interactions mettent en scène les élèves de CM2 en situation de conflit suite à des malentendus, des moqueries, des échanges d'insultes et parfois des coups : ils en appellent à leur enseignante à qui ils veulent rendre compte de la situation

La durée des interactions est directement liée à la contrainte institutionnelle En règle générale, ces trilogues durent entre une à sept minutes. Les raisons sont d'ordre institutionnel : les élèves viennent voir, soit pendant la récréation soit au retour en classe, leur enseignante qui ne peut laisser trop longtemps les autres élèves en autonomie. Dans l'encadrement de la porte, elle reste visuellement présente pour ces élèves mais ceux-ci sont très vite tentés de bavarder et de chahuter. Il n'est donc pas possible pour l'enseignante de les laisser trop de temps. Pendant la récréation, c'est également un moment de pause pour les élèves, temps de pause qui dure quinze minutes. Ni l'enseignante ni les élèves ne veulent laisser passer la récréation. La réponse de l'enseignante est souvent immédiate et très peu différée par manque de temps disponible.

S'agissant de la question de la représentativité de ce corpus, nous faisons une remarque qui

nous semble essentielle étant donné la nature de notre corpus. Pour nous, toutes ces interactions authentiques doivent être considérées comme des faits de langues et de discours existants donc représentatifs à ce moment-là et dans ce lieu comme des objets d'études et/ou appartenant à un corpus d'étude.

Pour notre recherche, nous nous sommes appuyée aussi sur des séances de conseils. A la différence des trilogues, les conseils ne constituent pas notre matériau premier d'étude. Néanmoins, ces séances en classe entière viennent en appui et aident à comprendre ce que la professeure met en place pour traiter les conflits et la manière dont les enfants de cet âge se comportent langagièrement et y collaborent.

Le choix de ces conseils s'est effectué selon des critères sélectifs que nous devons exposer.

Ces séances de conseils se sont déroulées sur une année scolaire. Ils ont fait l'objet d'un enregistrement systématique dès octobre.

Nous avons effectué un choix en rapport avec le matériel utilisé. Nous avons exclu les deux premières séances où le dictaphone a été introduit. Il fallait laisser aux élèves un temps d'adaptation et d'appropriation à cet appareil pour qu'il ne soit plus une gêne. Nous avons aussi effectué un choix en rapport avec le calendrier scolaire en écartant la dernière séance de l'année. Nous avons écarté les conseils dont le cadre d'organisation était différent, comme ceux qui ne se sont pas effectués le vendredi en fin de journée pour cause de sortie scolaire et qui ont été reporté au lundi matin. Nous voulions un format identique : le vendredi en fin de journée.

Un autre critère a été celui de la qualité d'enregistrement. Une première écoute de ces conseils nous a permis d'écarter certains enregistrements qui nous semblaient de mauvaise qualité et empêchaient la compréhension. A l'aide d'un dictaphone, il est parfois difficile voire impossible d'entendre la totalité des échanges. Nous avons dû ainsi écarter des séances où les propos des élèves sont difficiles à discerner.

De cette première étape, seules huit séances de conseils ont été conservées.

Une seconde phase a commencé. La plupart des conseils peuvent apparaître assez semblables ce qui nous contraint à une écoute plus fine et un début de rodage de nos outils d'analyse. Cette phase d'observation a conduit à écarter quatre séances qui n'ont pas fait l'objet de transcription. Selon nous, ces séances semblaient moins riches par rapport aux modalités d'analyses retenues pour valider notre questionnement de recherche. Nous avons retenu comme ultime critère les thématiques de conflit.

Le choix de trois conseils nous a semblé correspondre à notre questionnement de recherche. Ce sont ces trois séances qui ont fait l'objet d'une transcription. Matériau certes second mais en tout point pertinent pour alimenter notre travail, ces séances de conseils sont en appui et permettent de mieux comprendre le dispositif mis en place par l'enseignante.

2. La transcription des interactions

Loin de se limiter à un seul exercice technique de reproduction, la transcription comporte des enjeux méthodologiques, interprétatifs mais aussi éthiques et juridiques (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1987, Mondada, 2000). Nous présenterons les choix effectués pour ce travail de transcription après en avoir souligné les éléments définitoires et méthodologiques.

2.1. Eléments définitoires et précautions méthodologiques

Dans les lignes qui vont suivre, nous voulons mettre en évidence les caractéristiques de la transcription, ses enjeux et nous interroger sur les précautions méthodologiques à opérer face à cet exercice.

2.1.1. Eléments définitoires

Pour transcription, le *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures* propose dans son index notionnel la définition avancée par F. Cicurel :

> « Dispositif central […] qui permet de restituer sous une forme écrite des données orales attestées. Le but de la transcription est de préserver les données et de constituer la classe en objet d'étude. Grâce à la collecte des données, à la transcription, le chercheur adoptant une perspective ethnographique dégage des traits spécifiques à la communauté qu'il étudie. » (2011, p. 463).

Le but de la transcription consiste à restituer sous une forme écrite un sous-ensemble d'informations attestés sur les supports audiovisuels utilisés, exercice qui se révèle être le «produit d'une longue tradition dans le champ de la sociolinguistique » (Filliettaz, 2008, p. 93).

La transcription nécessite de prendre constamment des décisions pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral.

La transcription demeure une affaire de choix qui, dès lors, ne peut saisir que partiellement la réalité qu'elle contribue à analyser. Ces choix, comme nous allons le voir, découlent de questions méthodologiques.

2.1.2. Précautions méthodologiques

La transcription, périlleuse conversion de l'oral en écrit à partir de supports attestés, demeure indispensable et ce malgré l'imperfection de cet écrit fabriqué. Cette conversion des données orales en données écrites observables reste une image de l'oral, aussi fidèle que possible mais intrinsèquement imparfaite. (Cicurel, 2011, p. 325).

Des précautions sont liées au caractère partiel de la transcription et se réfèrent aux différents modes de contact comme le contact visuel, les gestes ou encore le rythme, absents de la transcription. Manque également l'histoire interactionnelle des sujets, qui échappe à l'analyste. (Cicurel, 2011, p. 328).

Loin de considérer la transcription comme un exercice technique et de la traiter de manière impensée (Gadet, Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1989, p. 118), ces mises en garde nous invitent à une prudence avertie lors de la constitution des codes de transcription et lors de l'analyse. La transcription est un lieu constitutif à partir duquel émergent, dans la pertinence de leurs détails, des phénomènes qui sont traités, problématisés, interprétés par les participants en premier lieu et qui feront l'objet du travail de l'analyste-transcripteur en second lieu. (Mondada, 2000, p. 11)

2.2. Choix effectués et convention des transcriptions retenues

Les codes retenus pour retranscrire les interactions reprennent les propos de F. Cicurel pour qui il convient de notifier :

> « - la notation des tours de parole et leur numération
> -l'identification des interactants avec, au moins, la distinction entre le professeur et les apprenants
> - les pauses et les chevauchements de parole
> - les dimensions prosodiques indiquées même sommairement (pauses, intonation montante, allongement de la syllabe, accentuation...)
> -les dimensions non verbales (gestes, déplacements, expressions du visage etc.) » (Cicurel, 2011, p. 325).

Nous avons fait le choix d'une transcription de ces traitements de conflits enregistrés selon les modalités déjà présentées. Nous avons tenté, dans la mesure du possible, de noter, à la fin de certains enregistrements, des événements relevant des dimensions paraverbales et non verbales qui pouvaient nous sembler des événements saillants.

3. Codage retenu pour les transcriptions des trilogues

Phénomène	**Conventions retenues**
1. Identité du participant	
1. a. Participant identifié fille garçon enseignant	 F quand plusieurs F1, F2 G quand plusieurs G1, G2 E
1. b. Participant non présent mais cité	Pour les filles : A1, A2 Pour les garçons : B1, B2 Pour les adultes : P1, P2
1.c. Participant présent et interpellé par un participant	I quand plusieurs I1, I2 Groupe d'élèves ou la classe : C
2. Tour	
2. a. Notation du tour	1 2
2. b. Chevauchement	……..
3. Structures segmentales	
3.a. Syllabe inaudible et nombres non identifiables	X
3. b. Allongement	e :
3. c. Troncation	je man-
3. d. Aspiration	(ASP)
3. e. Soupir	(SP)

3. f. Elision	j(e)
3.g Multi-transcription (hésitation phonétique)	(.../...)
4. Pause	
Pause courte	/
Pause longue	//
Interruption du discours	///
5. Prosodie	
5. a. Montée intonative pour une question	< interrogatif >
5. b. Intensité	je PENse
6. Evénements non verbaux	
6.a. Evénement attribuable à un non participant	[on frappe à la porte], [brouhaha],
6. b. Gestes, mimiques, rires	*(hochement de tête)*, (*pleurs)*, (*rire*)
6.c. Adresse vers un locuteur	(*s'adresse à ...)*
6.d. Interruption de l'enregistrement	[…]

En appui des trilogues, nous avons aussi retranscris des séances de conseil qui sont l'objet d'un codage spécifique que nous présentons maintenant

Phénomène	**Conventions retenues**
1. Participant identifié fille	F1, F2, …

garçon	G1, G2, …
2. Participant non identifié fille garçon	 FX GX

Le codage utilisé pour les transcriptions des conseils diffère quelque peu de celui des trilogues et comporte quelques particularités. Rappelons que ces conseils se déroulent au sein d'une même classe tout au long de l'année. Nous avons retenu un codage pour chaque élève de la classe étudiée en distinguant les filles et les garçons. Chaque fille se trouve affublée de la lettre F suivi d'un nombre. Il en va de même pour les garçons. Chaque élève possède un sigle lettré et numéroté qui facilite l'anonymisation. L'ordre dans l'échange n'est donc plus celui retenu comme il l'est dans les trilogues.

Rappelons que ces séances se déroulent en groupe classe et que nous n'avons pas de vidéo permettant parfois de différencier les prises de parole chez les élèves. C'est pourquoi nous avons ajouté le code X lorsque nous ne pouvons savoir quelle fille ou quel garçon intervient. Nous avons aussi retenu le code C lorsque plusieurs élèves interviennent en même temps.

Chapitre 10 : Les outils d'analyse retenus

Nous allons présenter la démarche de la recherche qualitative et les outils retenus en vue de l'analyse.

1. Une analyse qualitative

Notre travail s'inscrit dans la démarche qualitative :

> « Les instruments et les méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives et d'autre part pour analyser des données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques).» (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 19)

Si notre recherche se révèle qualitative, cela ne doit pas nous interdire d'utiliser certains outils et certaines méthodes du quantitatif. En accord avec notre démarche tout au long de ce travail, nous n'opposerons pas ces deux paradigmes mais nous les rendrons compatibles pour favoriser la visée de notre entreprise : comprendre et donner sens. Aussi, lors de notre analyse, nous comptabiliserons certains faits de langues qui se révèleront pertinents pour notre étude. La technique de l'analyse de contenu illustre cette conception. Ainsi, nous ne nous interdirons pas d'avoir recours aux outils quantitatifs lorsqu'ils se montrent pertinents pour mettre en lumière des faits langagiers. Il n'en reste pas moins que ces données quantitatives resteront confinées et garderont un caractère dépendant de nos analyses qualitatives.

Les objectifs de notre recherche à démarche qualitative présentent une visée herméneutique. Vouloir comprendre plutôt que prouver nous oblige à opter pour une démarche qui privilégie la compréhension et le sens, qui puisse prendre en compte les représentations des personnes, qui porte davantage sur les pratiques que sur les faits tout en tenant compte de leur complexité.

Au-delà des méthodes utilisées, c'est une conception de recherche :

> « De plus en plus de chercheurs en sciences humaines sont convaincus que les faits sont dépendants des conceptions qui sous-tendent leur observation ainsi que des théories et hypothèses sous-jacentes à la recherche. Les faits ne seraient que le résultat de la perception du chercheur. Même si son observation est scientifique, elle n'est jamais que le produit de ses sens et de sa représentation du monde. » (Pourtois et Desmet, 1988, p. 7).

De par ses fondements phénoménologiques et interactionnistes, la démarche qualitative va prendre, en compte la complexité des situations, leurs contradictions, la dynamique des processus et les points de vue des agents sociaux.

Elle s'inscrit donc dans un paradigme interprétatif où l'approche compréhensive sert de socle épistémologique. Ce socle s'appuie sur des conceptions qui reposent sur :

- le *principe d'humanisme* : les individus sont considérés comme des sujets autonomes, respectables, riches de toute leur singularité,
- le *principe d'intersubjectivité* : c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux,
- le *principe d'endoréférentialité* : c'est la compréhension des sujets à partir de leur propre système de référence, de valeurs, de significations,
- le *principe d'hétérogénéité* :les phénomènes humains et sociaux sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité, complexe et chaoïde, qui interdit de les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées, en dégageant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues. (Blanchet, 2011, p. 16).

Pour notre travail, le dispositif de recherche relève d'une démarche qualitative, ce qui implique que nous ne prétendons pas à une représentativité, comme l'exige l'approche quantitative qui repose sur des techniques de constitution d'échantillons. Les situations de conflits et les acteurs ne peuvent prétendre à des critères de représentativité. Notre recherche se concentrent sur des cas individuels, s'insérant dans des contextes particuliers, et ne comportent aucune prétention à la généralisation. Elle permet avant de construire de nouvelles hypothèses en vue d'une poursuite de la recherche.

Affirmer suivre une démarche de recherche qualitative implique de privilégier l'accès au sens et ce grâce à une analyse d'orientation thématique et interactionnelle des discours recueillis dans le cadre de nos interactions. Nous croiserons les résultats obtenus à partir d'une analyse pluridimensionnelle comme nous allons le voir dans les lignes qui vont suivre,

2. Choix d'analyse des interactions : une analyse pluridimensionnelle

L'analyse a été menée en tenant compte de l'ensemble des données recueillies, des lectures théoriques, des contextes reconstitués et des questions de recherche qui ont guidé les

observations. Nous prêtons attention aux dimensions suivantes : l'analyse de contenu, l'analyse du discours, l'analyse linguistique et l'analyse interactionnelle.

L'analyse de contenu est une méthode de traitement de l'information récoltée et se révèle très efficace pour « analyser les données émanant de texte ou de tout autre document présentant un caractère de communication ». (Pourtois J-P. & Desmet H., 1988, p. 198). L'analyse de contenu est chronologiquement antérieure à l'analyse de discours qui s'est en partie construite en opposition à elle. Aujourd'hui cette antinomie s'estompe et il n'est pas rare que des études essaient de concilier les deux.

Avec l'analyse du discours, nous allons nous intéresser à la manière dont les personnes s'expriment grâce aux modalités d'enchaînement et aux constructions discursives. Nous pourrions préciser ce terme en parlant, comme le suggère J. Moeschler, d'analyse pragmatique du discours (1985, 1998). Nous nous appuyons sur les actes de langage et notamment sur l'analyse de certains actes illocutoires, leur organisation et de leurs conditions d'emploi. Nous relèverons les événements d'explication et d'argumentation tout en incluant le rôle joué par l'implicite dans la compréhension des enchaînements discursifs.

L'analyse linguistique nous permettra de nous intéresser à la mise en mots, en nous fixant sur le lexique et les procédés syntaxiques. Notre analyse, menée également sur le plan énonciatif, se penchera sur le système des pronoms et des temps verbaux utilisés.

Ces trois niveaux d'analyse ne doit pas occulter l'objet principal à savoir l'analyse interactionnelle qui occupe la place de premier plan dans nos analyses.

Notre travail examine la macro-structure de ces interactions, puis pour chacune des phases identifiées de chaque interaction, de multiples analyses visant à passer le corpus au crible d'indicateurs thématiques, discursifs, linguistiques et interactionnels à partir des questions de recherche qui les guident.

5ème partie : Analyse du corpus

Dans cette partie, nous répondrons à notre problématique en présentant les résultats de notre analyse, effectuée à partir des vingt-huit échanges de traitement de conflit et des trois séances de conseil.

Les trois chapitres de cette partie correspondent aux axes dégagés et déclinés comme suit :

- Les indicateurs discursifs et la présence de l'Autre en discours
- Les caractéristiques langagières de ces interactions
- Le processus de conscientisation de la prise en compte de l'Autre

Chapitre 11 : Les indicateurs discursifs et la présence de l'Autre en discours

En prenant appui sur les analyses menées sur les transcriptions des échanges langagiers de traitements de conflits, nous constatons que ces échanges portent les marques de la rencontre avec l'Autre, mettent en lumière sa prise en compte et nous renseignent sur la nature des relations au sein de la communauté scolaire. Les marques langagières étudiées sont de nature diverse : lexicales, énonciatives, sociolinguistiques, discursives.

Dans les lignes qui vont suivre, nous mènerons nos analyses selon deux axes qui constituent l'ossature de ce chapitre : la construction d'une communauté scolaire plurielle et les modalités de prise en charge du traitement des conflits en contexte scolaire.

1. La construction d'une communauté scolaire plurielle

Dans une classe se joue et s'établit la rencontre avec l'Autre et ce autant pour les élèves que pour l'enseignante. A chaque rentrée, cette mise en présence nouvelle, à la fois pour les élèves et pour leur professeure, oblige celle-ci à créer une dynamique de rencontre dans le travail, dynamique qui prend appui sur la mise en œuvre de gestes et d'outils professionnels : des rituels, des règles de vie, des situations d'apprentissage en petits groupes, des échanges entre pairs supervisés par l'enseignante … Dans une classe, nous avons affaire à des individus qui sont en situation de rencontre voire aussi de confrontation. Néanmoins, par et dans le langage, se construit et s'organise cette communauté scolaire qui se veut aussi plurielle : plurielle de par la somme des individus présents mais aussi de par la pluralité culturelle dont chacun d'eux est porteur. A travers les échanges langagiers, les marques de cette pluralité sont autant d'éléments constitutifs de cette communauté scolaire.

Avant de nous intéresser aux manifestations relationnelles établies par et entre les membres de cette communauté, nous nous intéressons, à travers l'analyse des échanges langagiers, à la toile de fond pluriculturelle propre à cette école française à l'étranger.

1.1.Toile de fond pluriculturelle et mise en présence de cultures plurielles

Selon nous, les interactions en contexte scolaire instaurent un temps et un espace de rencontre avec l'Autre qui s'effectuent par la mise en présence des différentes cultures des élèves. En outre, de par le contexte particulier de l'école élémentaire de la Haye, ces moments relationnels impulsent et consolident des dynamiques pluriculturelles au sein de la classe. Nous nous proposons, dans un premier temps, de revenir sur la question de la culture.

Pour la notion de culture, nous reprenons la définition donnée par le sociologue G. Rocher **:**

> « … un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » (Rocher, 1992, p. 116).

Poursuivant notre réflexion sur la mise en présence d'une culture et notamment celle de classe, à la fois commune et hétérogène, nous nous intéressons plus particulièrement aux articulations des niveaux individuel et collectif, eux-mêmes traversés par d'autres influences culturelles. En effet, pour ces élèves inscrits dans un contexte pluriculturel, chacun d'eux est lui-même inscrit dans une pluralité culturelle constituée par la famille et les groupes de pairs. La culture de la classe résulte d'une diversité provenant des cultures qu'apporte chacun de ses membres. Dès lors, pour définir le terme de culture nous nous référons à celle de J-P. Cuq, qui souligne cette caractéristique **:**

> « Il faudrait toujours parler de cultures au pluriel parce qu'elles interfèrent dans un même ensemble. Il n'y a, dans ces conditions, pas de culture pure, mais des cultures « tatouées, tigrées, arlequinées ». Le mélange est la constitution ordinaire d'une culture et celle-ci se définit toujours comme une entité plurielle. » (Cuq, 2003, p. 63).

Cette mise en présence de culturelles plurielles s'effectue par le groupe de pairs mais surtout, dans un premier temps, par l'ancrage familial.

Des indices linguistiques porteurs de traces culturelles attestent de cet ancrage. Ces références à leur vie familiale et personnelle surgissent dans les échanges langagiers.

L'un d'eux parle de sa sœur **:**

Extrait de l'interaction 1

27	G	parce que moi j'ai l'habitude que ça (ne) me fasse rien quand on me tape parce que **ma soeur** elle me pince toujours
28	E	<u>o-</u>
29	G	<u>partout</u>
30	E	oui on n(e) doit pas te taper d'accord < interrogatif > ceci dit tu vois que ce que tu as dit G ça ça rend très triste F

Un autre parle de ses parents**.**

Extrait de l'interaction 17

1	G1	ça va < interrogatif >ben / moi la première fois j'ai dit à B1 que **mes parents** m'avaient acheté une tablette (il) y a B2 qui a entendu il a dit à

G2 et G2 avait dit que c(e n)'était pas vrai il a dit que j'étais j'étais tellement pauvre e :

En mentionnant les membres de leur famille, les élèves s'inscrivent dans une filiation, dans une histoire familiale et filiale. Pour ces élèves, l'école et la famille ne sont pas deux espaces étanches ; ces références familiales apparaissent dans les échanges langagiers qui se déroulent dans l'espace scolaire. D'autant que chaque membre de leur famille peut aussi être connu et reconnu par les autres élèves de par les liens et les relations établis en dehors de l'école.

Leurs propos laissent entrevoir leurs activités extra-scolaires : ce sont des activités sportives :

Extrait de l'interaction 22

45 G2 mais en fait c'est c'est normal même **dans mon équipe de foot** parfois quand on dit de de demander ben on (ne) passe pas parce que on n'entend pas c'est juste qu'on est concentré sur la balle

Ce sont également des activités artistiques :

Extrait du conseil 3

81 G12 moi c'est c'est que généralement comme **je suis inscrit à une chorale** ben (il) y a des temps je peux me retenir mais à la fin ça commence vraiment à venir et je suis vraiment enfin ça vient tout seul

Ces activités mentionnées dans l'espace scolaire contribuent à montrer qui ils sont et leur permettent de se définir aussi par ce qu'ils font. L'identité se construit par les activités suivies, les sports pratiqués.

Ces activités extra-scolaires permettent à certains de jouir d'une certaine autorité, autorité fondée sur cette pratique comme le montre cet extrait :

Extrait de l'interaction 12

2 G1 (*en pleurant*) alors en fait c'est c'est G2 au début il avait dit (il) y a faute (il) y a faute e : au foot et p(u)is après moi j(e) lui ai dit non non (il n') y a pas faute et p(u)is après e : j(e) lui ai dit non (il n') y a pas faute après il m'a dit si (il) y a faute après moi je lui ai dit non (il n') y a pas faute après il a co- commencé à crier il disait si (il) y a faute et après (il) y a tout le monde qui dit oui (il) y a faute tout tout le monde était contre toi après (il) y a B1 qui dit mais oui c'est vrai tout le monde est contre toi donc (il) y a faute et p(u)is moi j'essaye de défendre mes opinions et p(u)is après il dit i(ls) disent oui mais moi **j'ai fait trois ans de hand de handball et je suis**

3 G2 **de foot**

La référence de la pratique du handball n'est pas seulement de type informatif. Elle entre davantage dans une procédure d'argumentation : cette activité procure à l'élève d'abord une connaissance sur ce sport mais surtout une légitimité au regard de ses années de pratique et, de fait, lui confère un statut d'expert aux yeux des autres.

Nous pouvons noter que l'enseignante évite de faire, sur ces ancrages culturels, des commentaires. Nous relevons ainsi quelques références au « monde extérieur » qui laissent entrevoir les relations à d'autres groupes d'influence qu'entretiennent ces élèves.

Outre cet ancrage familial et ces pratiques artistiques et sportives extra-scolaires dont on trouve des traces en discours, des marquages linguistiques attestent également d'un ancrage identitaire lié à la classe d'âge avec des références en lien avec le monde actuel. On le remarque dans des extraits d'interactions où ces élèves, âgés de dix ans, s'approprient la technologie actuelle en utilisant DS, tablette :

Extrait de l'interaction 17

1 G1 ça va < interrogatif >ben / moi la première fois j'ai dit à B1 que mes parents m'avaient acheté **une tablette** (il) y a B2 qui a entendu il a dit à G2 et G2 avait dit que c(e n)'était pas vrai il a dit que j'étais j'étais tellement pauvre e :

2 G2 j(e n)'ai jamais dit ça

3 G1 si t(u) avais dit que je p- t(u) avais parié que X à quelqu'un

4 G2 j'ai j'ai parié que t(u) avais j'ai dit j'ai parié que t(u) avais qu'une **DS** j(e n)'ai jamais dit

Ils communiquent entre eux avec Skype :

Extrait de l'interaction 28

44 G1 (*s'adresse à G2)* si si toi sur **skype** tu m'appelles à la maison pour me faire un doigt d'honneur

Notons que G1 fait référence « à la maison ». Les élèves poursuivent leur communication hors du cadre scolaire en utilisant les moyens de communications actuels. Ils ont à leur disposition un ordinateur et peuvent ainsi échanger via Skype. Cela nourrit aussi notre réflexion sur l'histoire interactionnelle qui, comme le montre cet extrait, prend sa source hors du cadre scolaire mais se poursuit et se (re)joue dans l'enceinte de l'école.

Ce lien école-maison, famille-groupe de pairs, se révèle très présent dans les références à des pratiques culturelles des élèves. Référons-nous aux travaux de E. Villargordo, notamment sur l'influence de la famille et des groupes de pairs **:**

> « L'élève se découvre lui-même dans sa relation au monde, il doit traverser le monde pour se rencontrer. […] Mais les enfants se construisent à travers le groupe familial, puis le groupe de pairs. Ce dernier groupe est très normatif, il impose peu à peu une loi où les élèves se perdent définitivement en tant qu'individus. Les normes vestimentaires, comportementales, langagières et idéologiques se mettent en place. D'où l'importance de projets répétés qui apportent l'altérité, l'expérience de l'autre culture, d'une autre culture qui dialogue avec la culture de masse. […] On apprend à l'école qu'il n'y a pas de culture pure, on apprend donc à s'acculturer, on apprend *l'échange*. » (Villargordo, 2008, p. 98).

En abordant de manière succincte le terme de culture, nous entrevoyons les différentes et nombreuses ramifications entrelacées sur lesquelles nous allons poursuivre dans les lignes suivantes.

1.1.1. Les langues parlées comme indicateur de pluralité culturelle

A l'école élémentaire de la Haye, la plupart des enseignements se font en langue française et ils se réfèrent aux programmes de l'Education nationale. Néanmoins, pour quelques élèves, le français n'est ni une langue maternelle ni tout à fait une langue étrangère. Nous pourrions avancer qu'il prend la valeur de langue de scolarisation. Sans entrer dans les discussions sur la terminologie entre français langue maternelle (FLM), français langue seconde (FLS), français langue étrangère (FLE), nous précisons le statut que revêt cette langue pour ces élèves. Comme le précisent dans leur contribution, J.-L. Guyot et D. Afgoustidis (2006, p. 24) :

> « Parler de langue de scolarisation marque le fait que la langue est la langue des apprentissages scolaires. »

Ces auteurs mentionnent les cinq caractéristiques d'une fonction de langue définies dans les travaux menés par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) :

> « s'approprier des connaissances, se former intellectuellement, faire des apprentissages pluridisciplinaires (construire des liens entre les diverses disciplines scolaires), acquérir des comportements intellectuels et relationnels « scolaires », s'intégrer socialement. » (cité dans Guyot et Afgoustidis, 2006, p. 24).

Nous pouvons alors avancer, à l'instar de ces auteurs, que la langue de scolarisation comporte aussi, par-delà les aspects langagiers, des aspects culturels et

normatifs, une norme culturelle de l'école, que l'élève apprend au moyen de la langue scolaire.

Relevons enfin que le français de scolarisation l'est d'autant plus que l'environnement extérieur ne peut être qualifié de francophone. Ainsi, pour quelques élèves, le français est surtout la langue de et à l'école.

Conjointement à la langue française, nous constatons une présence de plusieurs langues parlées et/ou étudiées par ces enfants. La plupart des enseignements sont, certes, dispensés en français mais aussi en anglais et en néerlandais. En effet, ces élèves ont des cours de langue néerlandaise mais suivent aussi une discipline non linguistique (DNL) en éducation physique et sportive (EPS) c'est-à-dire qu'ils font du sport avec un enseignant néerlandophone. Il en va de même pour la langue anglaise : outre les cours de langue, ces élèves étudient une DNL en sciences, dispensée en anglais. Le volume horaire d'enseignement de ces deux langues (anglais et néerlandais) représente 4h30 par semaine sur les 26 heures que compte une semaine d'enseignement. Soulignons que les élèves de l'école française de la Haye bénéficient de 26 heures d'enseignement, contrairement aux élèves en France qui, eux, en ont 24. Cela s'explique par la spécificité des lycées français à l'étranger qui sont autorisés à augmenter leur volume horaire d'enseignement de deux heures du fait d'une forte sollicitation institutionnelle d'ouverture en faveur du pays d'accueil, ouverture qui se traduit par l'apprentissage de la langue du pays. Ainsi pour les élèves de La Haye, ces deux heures supplémentaires se composent des cours de langue et de la DNL en néerlandais. A ces cours, s'ajoutent chaque mois des visites dans les musées de la ville, qui se font en néerlandais. Ainsi, presque tous les élèves suivent et un enseignement d'anglais et un enseignement de néerlandais.

Nous constatons un enseignement plurilingue, accentué par la présence d'enseignants de nationalité néerlandaise et aussi de ceux de nationalité britannique. Le plurilinguisme, terme préféré en Europe à celui de de multilinguisme, insiste sur la dimension individuelle des phénomènes de contact de langues (Hélot et Rubio, 2013, p. 16).

A côté de ces langues de scolarisation, s'ajoutent, pour certains de ces élèves, les langues parlées dans leur famille : les plus parlés sont l'anglais, l'allemand, l'italien, l'espagnol. Ces quatre langues sont majoritaires. Mais nous notons d'autres langues issues d'Europe centrale, comme le hongrois, mais aussi d'Asie dont le japonais.

L'environnement scolaire des élèves est propice à une ouverture culturelle vers l'Autre grâce aux langues étudiées et parlées mais qui est aussi accentuée par leur propre environnement familial.

1.1.2. Les nationalités des élèves comme indicateur de pluralité culturelle

L'analyse des différentes nationalités des élèves témoigne de la pluralité culturelle qui caractérise les classes des écoles françaises à l'étranger et plus particulièrement celle de la Haye.

A côté des langues parlées et/ou étudiées, nous devons nous intéresser aux nationalités des élèves. Dans notre corpus, en retenant les nationalités soit des participants soit de ceux cités, sont représentées outre la nationalité française, les nationalités néerlandaise, belge, italienne, américaine, argentine, anglaise, irlandaise, algérienne, hongroise, japonaise, nigériane, bolivienne, marocaine et russe. Mais si nous considérons l'ensemble des élèves de ces classes, nous trouvons également les nationalités canadienne, polonaise, ivoirienne, danoise, allemande, tunisienne, espagnole, suisse et camerounaise. Nous devons aussi mentionner que l'enseignante, elle-même, de nationalité française est mariée avec un Autrichien et que ces enfants ont donc la double nationalité.

Le contexte familial de chacun des participants révèle une ouverture sur l'altérité, soit en côtoyant au quotidien et dans la sphère privée des personnes de nationalité étrangère, soit en étant soi-même de double nationalité.

1.1.3. Le parcours scolaire des élèves comme indicateur de pluralité culturelle

Nous allons aussi nous intéresser aux parcours scolaires des élèves scolarisés en classe de CM2 à l'école française de La Haye. Même s'il est toujours difficile de donner des statistiques, variables d'une année sur l'autre, nous relevons néanmoins sur ces trois années scolaires qui alimentent notre corpus, le parcours scolaire de ces élèves. Nous avons séparé les élèves en trois groupes : ceux qui y sont depuis la maternelle, ceux qui sont arrivés au cours des deux premières années de l'école élémentaire, c'est-à-dire le CP et le CE1, et ceux qui sont arrivés, soit l'année d'avant, soit l'année en cours, c'est-à-dire en CM1 ou en CM2.

Nous pouvons dire que les deux tiers de ces élèves sont scolarisés dans cette école depuis le CP. L'une des raisons s'explique par le contexte familial marqué, pour certains, par une situation de bi-nationalité franco-néerlandaise. On peut aussi avancer l'expatriation d'un des deux parents au sein d'entreprises dont le siège est à la Haye. Nous notons, ainsi, une stabilité dans le parcours scolaire de ces élèves.

Quant au tiers restant, certains viennent de France et y ont commencé leur scolarité. D'autres encore ont été scolarisé dans des écoles françaises de l'étranger appartenant pour la plupart au réseau de l'AEFE. Un petit nombre d'entre eux, enfin, viennent d'un système différent, on pense à une école homologuée en langue française d'Afrique et/ ou d'Amérique.

Nous pourrions aussi mentionner le projet de scolarisation pour l'entrée au collège, parfois déjà élaboré mais qui est l'objet de discussion entre parents et enfants au cours de l'année de CM2. La fin de l'école élémentaire marque un tournant pour la poursuite des études des élèves : leur faire poursuivre leur scolarité dans le système français ou les inscrire dans un établissement de type international. D'autant que ce projet peut se construire après avoir rencontré l'enseignante mais fait la part belle aux relations entre pairs. L'amitié et les relations sociales jouent un rôle prépondérant dans cette prise de décision.

Intégrés dans un cursus scolaire avec un enseignement en français, certains élèves n'ont parfois jamais vécu en France. C'est un des paradoxes des enfants qui suivent les enseignements des écoles françaises à l'étranger. L'ancrage géographique de la France n'est donc pas pertinent et ne peut servir de référence à l'ensemble de ces élèves. Revenons sur une intervention de l'enseignante faisant référence à un ancrage géographique :

Extrait de l'interaction 4

35	E	mais bon s'il l'a pas compris ça veut dire que ta plaisanterie elle était peut-être un petit peu comme on dit **chez nous**
36	G1	cruel
37	E	cruel douteuse
38	G1	chelou
39	E	oui alors voilà on (ne) va pas dire chelou on va dire e :
40	G1	louche
41	E	voilà un peu e : douteuse i(l) y a un doute on (ne) sait pas dire si c'est pour rire ou pas

La référence à une appartenance géographique de la part de l'enseignant s'exprime à l'égard de deux élèves qui ne sont pas de nationalité française. L'un d'eux, après avoir menacé l'autre, affirme que c'était une plaisanterie. Pour l'enseignante, si la plaisanterie n'a pas été comprise, c'est qu'elle revêt un caractère ambigu. On reviendra sur la question de la plaisanterie plus en avant. Quant à l'utilisation de « chez nous », nous pouvons émettre plusieurs hypothèses. L'antonymie de « chez nous » peut être chez vous et/ou chez eux. Selon le choix, cela réfère ou non à une habitude d'ordre familial et/ou culturel. Il peut aussi être une expression qui renforce à la fois l'exigence culturelle et linguistique de « comme on

dit ». Cependant, nous constatons la présence de « peut-être » qui permet de ménager les faces des participants mais aussi de souligner et/ou de rappeler une règle de politesse quant à une manière de se comporter attendue et exigée par l'adulte. Au-delà de ces diverses remarques, nous reviendrons sur cet échange car nous constatons que, dans la suite de l'échange, l'enseignante poursuit un travail d'apprentissage lexical qui relève des niveaux de langue et qui fait la part belle à des références culturelles.

Cette pluralité dans le parcours scolaire révèle certes la mobilité des familles mais surtout le caractère hétérogène des parcours au sein d'une même classe. Il permet de relever la mise en présence de cultures diverses pour ces élèves.

1.1.4. Des références linguistiques plurielles

Nous allons nous intéresser à la pluralité géographique du lexique et des expressions présentes dans notre corpus. Certes, tous ces mots et ces expressions appartiennent maintenant au français car une langue est toujours issue et constituée d'apports extérieurs, elle s'approprie des mots venus d'ailleurs qui composent ce métissage linguistique. Ainsi nous trouvons des mots issus :

- de l'anglais.

Extrait de l'interaction 22

11 G1 (*parle en pleurant*) quand c'était l'heure de hand ball j'étais seulement en train de courir en train de faire RIEN rien et en **basket** aussi et en **football** aussi

Extrait de l'interaction 2

22 E alors comment on peut faire < interrogatif >
23 G1 attendre
24 G2 X
25 G1 **le weekend**

Extrait de l'interaction 6

6 G2 c'était / t(u) as marché sur le ballon t(u) as **shooté** à côté ça ça nous a fait rire/ ben c'est vrai c'est un peu rigolo quoi tu t'amuses avec le ballon tu montes dessus tu fais des trucs tu pars en arrière/ ben là on a un peu rigolé p(u)is après t(u) as commencé à pousser B1

- de l'allemand.

Extrait de l'interaction 22

11 G1 (*parle en pleurant*) quand c'était l'heure de **handball** j'étais seulement en train de courir en train de faire RIEN rien et en basket aussi et en football aussi

- de locutions latines.

Extrait de l'interaction 7

110 G2 pendant la récré pendant la récré elle me suivait partout pour aller pour aller me dire mais non mais toi tu fais ci toi tu fais ça t(u) es nul t(u) es t(u) es **et cetera** et elle (n) arrête pas de me crier d(e)ssus en sport et tout et tout elle (n') arrête pas de porter plainte contre moi alors que moi je (ne) vais jamais lui parler

L'un des termes, « shooter », pourrait trouver une équivalence en français avec « tirer ». Quant aux autres termes, nous notons qu'ils sont empruntés de manière non consciente car ils appartiennent désormais au français.

Nous allons nous arrêter sur la question des règles de politesse Rappelons l'aspect institutionnel qui sous-tend des règles sociolinguistiques adaptées :

Extrait de l'interaction 1

3 G ça c(e n)'est pas vrai j'ai juste dit que quand on te faisait une remarque **tu piquais une crise** et là t(u) as commencé à me chercher comme il faut ok JE les accepte je parle toujours et la maîtresse est obligée de me **faire des reproches** JE suis d'accord mais quand même ça X après j'avais dit à B1 comme ben tu vois là déjà elle commence **à se mettre dans des états** et puis après F elle a commencé à me courir après en essayant de me **tabasser** avec son sac de repas

Dans ses propos, l'élève utilise les règles sociolinguistiques adaptées.

Les élèves montrent une hésitation à reprendre les mots grossiers dans leurs propos.

Extrait de l'interaction 23

6 F B le le petit papier est arrivé sur ma table et il m'a dit B il m'a dit que **G m'avait écrit ça** / donc après moi j'ai trouvé ça un peu méchant du coup la mê- du coup j'ai écrit le même genre de choses //

F évite de mentionner les mots grossiers et les injures et les englobe sous l'appellation de « ça ». Cet élève donne son avis en trouvant « ça un peu méchant » mais reconnait qu'elle-même a écrit « le même genre de choses ».

Lors de reprise de mots et/ou expressions peu adaptés, à leurs yeux, au contexte institutionnel, les élèves ont recours à des tournures linguistiques pour éviter toute appropriation des propos et en montrant une compétence de reprise-reformulation.

Extrait de l'interaction 28

18 G2 avait dit G1 était maigre et donc après G1 il avait dit que G3 e: c'est il mangeait trop et que c'était e: il dit bouffe tout **un truc comme ça**

G2 répète les propos entendus mais fait preuve de précaution en recourant, ici, à « comme ça », qui met en lumière une forme de stratégie linguistique pour marquer une distance avec l'auteur des propos tout en ménageant la face de chacun.

Exception faite, si ce sont les propos rapportés de l'élève avec lequel ils sont en train de régler un contentieux :

Extrait de l'interaction 10

8 F (*en pleurant*) ben en spo- on était en train de jouer sans faire exprès il m'a fait mal et après je lui ai dit si il pouvait s'excuser mais mais il il m'a dit t(u) étais **il m'a dit mais ferme ta gueule** ça va je (ne) t'ai pas fait si mal que ça alors (qu')il m'a fait super mal

En reprenant la totalité de l'énoncé exprimé par son pair, l'élève met en relief la grossièreté du propos et accuse indirectement cet élève en le confrontant à ses dires. En outre, F cherche à sauver sa face en justifiant partiellement son état émotionnel, conséquence directe de l'insulte. Néanmoins, F essaye de minimiser l'impact de cette insulte car elle laisse supposer que ses pleurs s'expliquent aussi par la douleur physique ressentie.

Les élèves montrent des références culturelles marquées dans le rapport à l'Autre. Loin d'être vu comme des erreurs, ils sont davantage perçus comme des écarts à la norme attendue dans une culture française qu'il faut progressivement réduire.

Extrait de l'interaction 6

1 E alors G1 **<u>je t'écoute</u>**

2 G1 <u>ben en fait</u> dans la cour de récréation pendant qu'on jouait le foot ben j'ai fait un petit accident puis e : (il) y a G2 B1 B2 qui ont ont commencé de de me rigoler dessus ils ont-ils ont dit que j'étais bête alors e : je j(e) pense que si j'étais vraiment bête je (ne) l'aurais pas dit **à toi**

C'est le cas avec cet élève américain, G1, pour qui au-delà du maniement correct et adéquat du vouvoiement, fait évoluer, en terme d'adresses, son rapport envers l'enseignante : sa relation construite au quotidien l'amènera à une utilisation plus fréquente du tutoiement envers son enseignante. La construction « je (ne) l'aurais pas dit à toi », peut être vue

également comme une rectification in situ lors de l'interaction, rectification qui s'explique pour rattraper l'absence de la double pronominalisation.

L'habitude veut que les élèves vouvoient leur enseignante, habitude liée au statut particulier de l'adulte dans une institution scolaire. La plupart des élèves intègrent le caractère dissymétrique de la relation qu'eux-mêmes entretiennent avec les adultes de l'école sur le plan énonciatif : la distinction entre tutoiement et vouvoiement s'explique aussi par le caractère générationnel sur lequel nous reviendrons. Pour entrer en communication, les enfants se tutoient entre eux, qu'ils se connaissent ou non. Le vouvoiement intègre des critères de statut, de connaissance mutuelle, de respect et reste ainsi accolée au monde des adultes. Il faut néanmoins souligner que la plupart des élèves en classe de CM2 vouvoient leur enseignant. Nous ne rentrerons pas dans le débat sur l'usage de vouvoiement synonyme de respect de la part des élèves du primaire envers leur enseignement. D'ailleurs, une certaine liberté pédagogique et un choix individuel permettent à chaque enseignant de laisser ou non ses élèves le tutoyer. L'enseignante de ces CM2 les invite à la vouvoyer, davantage pour prendre cette habitude, mais ne se formalise pas sur les formes de tutoiement. Il est néanmoins intéressant de souligner que cet élève américain est le seul à la tutoyer.

Un autre aspect de pluriculturalité est à relever dans le caractère intergénérationnel qui met en présence des cultures plurielles.

1.1.5. Une présence intergénérationnelle

Au sein de la classe, comme nous l'avons déjà soulevé, s'entremêlent deux générations : celle des élèves et celle de l'enseignante. Des auteurs pointent également les cultures générationnelles existantes dans les systèmes scolaires. L. Porcher invite à éviter le danger de « négligence de la distance relationnelle » (1997, p. 25) car la culture est toujours générationnelle : celle des élèves est bien distincte de celle de l'enseignante.

Nous avons déjà souligné cette distinction générationnelle en approchant la question du tutoiement/vouvoiement en termes d'adresse. Nous pouvons avancer l'idée que la référence « chez nous » pourrait être associée aussi à une marque de distanciation générationnelle :

> « De façon naturelle, pourrait-on dire, l'enseignement et l'éducation reposent sur la reconnaissance d'une différence d'âge et donc de maturité, d'expérience entre ceux qui enseignent et ceux qui reçoivent cet enseignement. » (Plane, 2004, p. 51).

Soulignons, à la différence du secondaire, la particularité en école élémentaire où la professeure des écoles n'a pas à prouver qu'elle appartient à une autre génération que celle de ses élèves. N'en demeure pas moins, pour elle, au-delà de l'opposition générationnelle, à

trouver la juste distance avec ses élèves. L'alternance proximité/éloignement marque aussi son discours.

Revenons sur les règles socio-linguistiques où l'enseignante doit les souligner et les rappeler. Nous avançons l'hypothèse que l'enfant « oublie » le lieu institutionnel dans lequel il se trouve.

Extrait de l'interaction 15

4	F	non mais à chaque fois eux i-ils PARlent i : et voilà et nous ça nous **déRANge**
5	E	d'accord qu'est-ce que t(u) en penses toi G1 < interrogatif >
6	G	ben nous c'est dès qu'on je dis UN truc on nous **braille** dessus
7	F	ah non
8	G	donc c(e n)'est pas très gentil
9	F	non mais voilà mais nous on vous dit un peu t'arrêter parce que ça nous **soûle** puis vous continuez donc e :
10	E	**<u>ça</u> vous dérange**
11	F	e :voilà

Relevons que l'enseignante semble accepter, dans un premier temps, le recours à des expressions peu adaptées au contexte institutionnel. Par la suite l'enseignante reformule les propos de F par « ça vous dérange ».

Le non-respect des règles sociolinguistiques n'est pas systématiquement reformulé par l'enseignante :

Extrait de l'interaction 7

47	G1	<u>oui X oui</u> la seule chose que j'ai dit A2 elle a dit que toi t(u) étais que elle a dit sur non c'était pas ah voilà je comprends e : elle parlait de l'autre qui était derrière qu'il était un peu **débile** parce qu'il était en train de nous pousser alors elle a dit que celui de derrière il était débile mais au début c'était B2 de classe de CE : CM1 et puis G1 il a cru que c'était lui à mon avis

Dans cette situation, reste à savoir si G1 reprend les paroles de A2 ou si ce sont ses propres mots. Au regard de la suite de son propos, où ce même terme est repris, on tend à penser que G1 répète ce que A2 a dit.

Cet écart quant aux règles sociolinguistiques marque aussi l'écart générationnel. L'enseignante peut et doit rectifier les propos de ses élèves et rappeler la norme linguistique attendue et les règles de politesse. Au-delà d'un possible déficit de vocabulaire chez quelques élèves, nous avançons davantage l'hypothèse d'une surcharge

cognitive (et émotionnelle) due aux efforts d'écoute et d'implication exigés et mobilisés par les élèves au cours de ces interactions.

Reprenant la question de *culture*, nous pouvons avancer qu'une forme de culture est partagée par l'ensemble des élèves (et parfois aussi de l'enseignante), liée par des critères d'âge, de références communes ou encore des références du monde moderne. Chaque individu lui-même étant inscrit dans des ancrages culturels variés. A l'image des propos des auteurs du *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, propos que nous approuvons lorsqu'ils soulignent :

> « Dans un ensemble donné ou chez un individu, ces différentes composantes (culturelles) se mêlent, s'entrelacent et certaines personnes appartiennent évidemment à plusieurs d'entre elles, c'est même notre cas à tous. Il s'agit bien du total d'un amalgame, d'un mélange et pour cette raison, on tend désormais à parler de pratiques culturelles plutôt que de culture […]. » (Cuq, 2003, p. 64).

Les interactions portent les marques de ces composantes plurielles et sont propices pour une rencontre avec l'Autre. Ces premiers indices culturels présents dans les échanges langagiers mettent en évidence des strates culturelles partagées. L'école, et plus spécifiquement une classe, se situe au carrefour de diverses cultures individuelles elles-mêmes plurielles. Dans cette école française à l'étranger, les interactions sont un lieu privilégié de rencontre avec cette altérité.

1.2. Manifestations des relations et des liens établis par les membres de cette communauté à travers leurs échanges langagiers.

Par et dans le langage, les membres de cette communauté entrent en relation, établissent des liens, les renforcent ou pas et les régissent. Dans les lignes qui vont suivre, nous allons étudier, en nous appuyant sur ses manifestations langagières, la manière dont l'enseignante gère son positionnement quant à cette communauté scolaire. Puis nous aborderons les rapports de pouvoir, inhérents à tout échange langagier, dans cette classe spécifique. Nous le ferons sur un axe vertical, entre l'enseignante et les élèves et aussi sur un axe horizontal entre élèves. Mais, avant, nous proposons de revenir sur la connaissance mutuelle de chacun des membres au sein d'un cadre qu'ils ont en commun.

1.2.1. Cadre commun et connaissance mutuelle

La mise en présence des élèves favorise la construction de références communes et spécifiques, références qui proviennent, entre autres, des règles de vie de classe.

Dans cet extrait, l'enseignante rappelle une règle qui lie entre eux les membres de ce groupe. Elle laisse l'élève poursuivre son intervention montrant ainsi que cette règle est connue et attend à être suivie.

Extrait de l'interaction 6

16	E	alors < interrogatif > comment on peut régler ce problème < interrogatif >
17	G2	ben après si tu prends tout mal e :
18	E	qu'est-ce qu'on a DIT quand est-ce qu'on a le droit de rire < interrogatif > **quand les autres rient < interrogatif >**
19	G2	**avec**
20	E	**avec nous** est-ce que vous l'avez vu rire < interrogatif >
21	G2	non
22	E	non donc là ça pouvait être se moquer d'accord < interrogatif >/ donc c'était normal qu'il se vexe ou pas < interrogatif >

L'enseignante amorce un énoncé sous une forme interrogative, « quand les autres rient < interrogatif > », forme interrogative qui doit inviter l'élève à répondre en poursuivant l'énoncé. C'est ce que fait l'élève lorsqu'il dit « avec », aussitôt repris par l'enseignante qui complète son propos par « avec nous ».

Reprenons les propos, déjà cités, de R. Bouchard :

> « …l'organisation annuelle du cours[…] amène un enseignant et une classe à se rencontrer régulièrement pendant toute une année scolaire et à construire collectivement une histoire interactionnelle et un discours commun. » (Bouchard, 1999, p. 74).

Les références et le discours commun entre la professeure et par ses élèves sont construits dans la durée, tout au long de l'année scolaire, mais parfois en amont par une culture ancrée à et par l'école.

Dans nos analyses, l'une des manières les plus fréquentes pour nommer l'Autre est bien sûr l'usage du prénom. Dans le contexte scolaire dans lequel ont été menées nos interactions, tous les protagonistes se côtoient chaque jour, se connaissent, se nomment par leur prénom ne laissant peu de doutes sur la connaissance mutuelle qu'ils ont de chacun.

Si un doute peut apparaître sur un élève, on fait suivre ce prénom de la classe dans laquelle cet élève est inscrit :

Extrait de l'interaction 7

47 G2 oui X oui la seule chose que j'ai dit A2 elle a dit que toi t(u) étais que elle a dit sur non c'était pas ah voilà je comprends e : elle parlait de l'autre qui était derrière qu'il était un peu débile parce qu'il était en train de nous pousser alors elle a dit que celui de derrière il était débile mais au début c'était **B2 de classe de CE : CM1** et puis G1 il a cru que c'était lui à mon avis

Les propos de cet élève montrent comment identifier un autre enfant : d'abord par son prénom puis en le rattachant à sa classe. On voit, là, la connaissance mutuelle qu'ils ont de chacun. Elle se laisse voir dans leur discours à travers des épisodes vécus :

Extrait de l'interaction 9

6 G1 mais c'était i(l) y a **deux ans**

7 G2 non c'était i(l) y a **un an** vrai

8 G1 **un an et demi** alors

Les élèves ont en commun des événements partagés. Mais nous constatons que la négociation se joue dans la précision temporelle qui se veut, pour les protagonistes, gage de vérité, d'où l'usage de « vrai ». Nous constatons que la négociation fait apparaître un rapport de place : chacun voulant préciser le laps de temps écoulé depuis l'événement mentionné. G1 parvient à apparaitre comme celui qui est en capacité de trancher et de conclure par un « alors » qui lui permet de s'imposer comme celui qui a le dernier mot.

De ces épisodes passés, l'enseignante peut en être exclue. Elle rencontre ce groupe d'élèves au début de l'année scolaire. Elle ne connaît pas les histoires, les conflits qui ont pu émerger au cours des années précédentes entre ses élèves. Elle essaye de le savoir mais ne parvient pas toujours à combler cette ignorance, cette lacune. Elle en reste exclue, malgré ses amorces, les élèves ne lui expliquant pas les événements :

Extrait de l'interaction 9

10 E d'accord parce que tu avais e : tu avais redit e:/ tu avais redit que c'était e://

Les élèves ne donnent pas les éléments nécessaires pour que la professeure comprenne ce qui s'est passé, ce qui a été dit. Son seul recours serait soit d'insister soit de les demander à sa collègue qui avait en charge ces élèves, l'année précédente.

Le discours des élèves porte des marques de connaissance mutuelle par des expressions qui laissent voir leur capacité à anticiper les actes de l'Autre :

Extrait de l'interaction 11

29 G1 il allait me retaper après je le sais

30 G2 ouiais c'est ça j'étais dos à toi

31 G1 **je te connais**

Au-delà de la connaissance mutuelle, l'expression « je te connais » met en relief le doute voire la suspicion que G1 peut avoir envers G2. Alors que G2 est en train d'expliquer qu'il ne peut pas le taper car dos à lui, G1 laisse entendre que cela peut être possible. En insinuant ce doute, G1 place G2 dans une position où argumenter semble plus compromettant. Les élèves ont vécu des épisodes qui se sont déroulés en amont de leur année en CM2 et que R. Vion nomme l'histoire interactionnelle (1999, p. 92).

Le discours des élèves marque aussi les liens privilégiés qu'ils peuvent entretenir entre eux, qui prennent la forme d'une amitié :

Extrait de l'interaction 28

80 G3 mais A1 c'est notre amie hein < interrogatif >

En soulignant l'amitié envers A1, G3 montre une forme d'argumentation par le fait qu'être ami ne peut amener un comportement de la sorte.

Loin d'être toujours positive, cette connaissance mutuelle peut être éprouvante et s'avérer difficile. La difficile proximité au sein de la classe s'achemine vers des solutions plus apaisantes comme l'éloignement et se traduit par la demande, la nécessité de changer de place :

Extrait de l'interaction 21

35 E est-ce que toi tu as un problème< interrogatif > oui < interrogatif >

36 F **je veux changer de place**

37 E **oui on va changer de place**

A la question de l'enseignante, F répond par l'énoncé « je veux changer de place ». Son professeur accepte mais soulignons qu'à la place de « tu », elle lui répond « on va changer de place ». L'enseignante replace cette demande à un niveau collectif en rejetant partiellement cette requête d'ordre personnel et individuel.

Changer de place devient souvent une demande récurrente chez les élèves qui ne se supportent plus, ne s'entendent plus et ce de manière temporaire ou non.

Extrait de l'interaction 13

19 E bon /est-ce que: ça vous irait si je vous changeais un peu de place <interrogatif>

20 G2 e :

21 G1 pourquoi pas

22 E comme ça ça vous permettrait de (ne) pas trop être énervés

23 G1 oui

24 E et de rester bons copains à la récré

25 G1 oui

26 G2 hum

C'est l'enseignante qui fait la proposition de changer de place. Remarquons la réponse de G1 avec l'énoncé « pourquoi pas » qui est une manière d'accepter cette proposition tout en permettant de ménager la face de G2. L'enseignante énonce la raison (« ne pas être énervés ») et le but (« de rester bons copains à la récré »). G1 et de G2 acceptent tous les deux cette proposition avec deux marqueurs distincts (« oui », « hum ») .

Les traces linguistiques concernent aussi le cadre spatial commun qui lie ces protagonistes, cadre commun que partagent les élèves par la fréquentation d'un même lieu, l'école, composé de différents lieux comme **:**

- la cour :

Extrait de l'interaction 6

2 G1 ben en fait **dans la cour** de récréation pendant qu'on jouait le foot ben j'ai fait un petit accident puis e : (il) y a G2 B1 B2 qui ont ont commencé de de me rigoler dessus ils ont-ils ont dit que j'étais bête alors e : je j(e) pense que si j'étais vraiment bête je (ne) l'aurais pas dit à toi

- le réfectoire :

Extrait de l'interaction 28

76 G1 vous avez fait ça **dans le réfectoire**

- les escaliers :

Extrait de l'interaction 5

2 G ben en fait pendant pendant qu'on montait dans les escaliers j'(é)tais avec B et et elle était devant moi et en fait elle m'a un petit peu e : poussé en fait **dans les escaliers** XXX

Notons un lieu bien spécifique dans la cour **:**

Extrait de l'interaction 28

30 G1 bah non c'est pas une solution je (ne) joue plus avec eux maintenant je suis sur **le banc** tout seul

L'emploi de « sur le banc » témoigne de références communes quant aux espaces cités, un cadre commun partagé par tous les élèves.

A ces lieux doivent s'ajouter des moments, des plages horaires liés aussi au périscolaire, comme la pause méridienne :

Extrait de l'interaction 26

39 G3 ben l'infirmière elle a dit que parce qu'hier on y était elle a dit **tous les midis** on jouait avec lui

De par ce cadre commun, les protagonistes s'expriment en se référant à des moments connus de tous :

Extrait de l'interaction 7

92 G2 oui (*parle en hoquetant)* et aussi que A1 vienne me parler comme ça elles viennent me parler sur comme ça j(e n)'ai jamais parlé je (ne) vais jamais leur parler **pendant les cours de harcè- de harcèlement** elle est venue avec elle est venue avec pleins de filles pour aller dire que e : que je viens les embêter mais en fait c(e n)'est pas vrai (*il se remet à pleurer*) je (ne) vais jamais leur parler

Suite à la décision ministérielle de lutter contre le harcèlement à l'école, certaines initiatives se sont mises en place avec les élèves de CM2 : il faut donc comprendre dans les propos de ce garçon qu'il mentionne des événements survenus pendant les cours de sensibilisation pour agir contre le harcèlement.

Ces premiers indices référentiels présents dans les échanges mettent en évidence l'existence d'un cadre commun, partagé et reconnu de tous. A la lumière des interactions étudiées, nous constatons qu'à l'intérieur de cette communauté se tissent des liens qui, en collaborant à une connaissance mutuelle et réciproque de chacun de ses membres, favorisent la rencontre de l'Autre et y contribuent.

1.2.2. Les manifestations langagières d'appartenance et de distanciation de la part de l'enseignante

Dans les lignes qui vont suivre nous nous intéresserons aux indices énonciatifs avec lesquels l'enseignante s'inclut dans le groupe et à ceux qui lui permettent de se dissocier, se distinguer de ses élèves.

Sans prendre en compte les aspects prosodiques et kinésiques, qui pourraient eux-aussi être intéressants, le discours de l'enseignant laisse voir son association au groupe. Dans le discours de l'enseignante, nous pouvons remarquer l'utilisation du pronom « nous » :

Extrait de l'interaction 2

47 E NON je te parle à je te parle à toi G1 si tu pardonnes et que G2 pardonne **est-ce que ça peut nous aider** < interrogatif >

48 G1 e: ou:i

Là où on aurait pu attendre l'utilisation de « vous », l'enseignante a recours à « nous » qui permet à celle-ci de s'inclure dans ce groupe.

Le pronom « on », synonyme de « nous », intègre l'enseignante au groupe classe et est très présent :

Extrait de l'interaction 2

1 E alors qu'est-ce qu'**on** peut faire < interrogatif >

Ce choix énonciatif se retrouve de manière fréquente et récurrente :

Extrait de l'interaction 6

16 E alors < interrogatif > comment **on** peut régler ce problème < interrogatif >

L'enseignante insérée dans le groupe s'associe à l'action à venir :

Extrait de l'interaction 12

1 E quelle heure est-il pour la : non c'est bon **on** y va j(e) t'écoute

Lorsque le pronom « on » émerge dans le discours de l'adulte, il permet de rassembler dans un même ensemble, dans un même collectif, élèves et enseignante, sans aucune distinction apparente. Il favorise et consolide cette appartenance commune à une même communauté, le groupe classe, dans lequel chaque membre est lié et tisse des relations avec les autres membres de ce même groupe. Nous pouvons avancer une hypothèse : l'enseignante recherche la connivence avec les élèves dans des situations de traitements de conflits, situations très marquées émotionnellement et assez périlleuses quant aux faces de chacun des participants. Le discours de l'enseignante, par le recours au pronom « on », contribue à traiter le conflit en associant chacun des protagonistes.

Dans le discours de l'enseignante, et ce grâce à l'utilisation des pronoms, le binôme appartenance/dissociation au groupe classe incluant de fait les élèves est loin d'être ambivalent. Il montre les liens qu'elle entretient avec ses élèves et qui s'expliquent par le temps passé avec eux et la constitution d'un moment partagé de par les événements survenus. Néanmoins, du fait du fossé générationnel, mais surtout de par l'aspect institutionnel auquel l'enseignante doit faire référence et se doit d'être la garante, elle se distingue de ces élèves. Comme le souligne L. Porcher, l'enseignement est toujours une relation interpersonnelle

multiple dans laquelle l'apprenant et l'enseignant sont des personnes en même temps que des fonctions. (Porcher, 1997, p. 20)

Le rôle de l'enseignante est, rappelons-le, défini par l'institution qu'est l'école élémentaire. Dans son discours, on peut relever les marques énonciatives de cet éloignement :

Extrait de l'interaction 2

45 E est-ce que ça peut **vous aider** < interrogatif >

Reste la question de savoir à quel moment l'enseignante marque une rupture dans son appartenance au groupe. Nous allons présenter ces temps de prise de distance par une analyse énonciative. En prenant appui sur l'interaction 3, nous relevons l'utilisation des pronoms utilisés par l'enseignante

Au début, après s'être associée aux élèves :

9 E mais maintenant comment **on** va faire pour sortir du conflit <interrogatif>

Puis, une rupture semble apparaître à un moment :

11 E non **je veux que vous me trouviez une solution pour sortir de ce conflit** pour faire que là tu vois la boule que t(u) as sûrement LA et toi la boule qui te X

Cette rupture perdure dans les tours de parole qui suivent :

15 E en pleurant ça t'a fait du bien et toi < interrogatif >comment **vous** allez faire pour sortir du conflit < interrogatif >

S'engage alors une longue explication qui débouche sur une utilisation neutre :

63 E d'accord mais là maintenant tu le sais d'accord< interrogatif > est-ce que **ça** s'est réglé < interrogatif >

L'enseignante reprend alors le pronom « vous » :

65 E qu'est-ce que **vous** pouvez faire pour passer un bon weekend tous les deux < interrogatif >

Notre hypothèse est la suivante : l'éloignement s'effectue au moment où l'enseignante se donne le droit d'asseoir sa légitimité et son autorité pour exiger ce que nous qualifierons de sortie de crise. A ses yeux, et en tant qu'adulte et professeure garante de l'institution, il est temps de régler cette situation et d'en finir. Nous ne pouvons aller plus en avant dans cette hypothèse sans entrer dans des extrapolations impossibles à abonder et à vérifier.

Au-delà du binôme appartenance/distanciation du groupe, nous allons revenir au statut et à la place de l'enseignante, tous deux constamment marqués par l'aspect institutionnel. Cette place se situe à un niveau micro-analytique du jeu interactif. Dans les lignes qui vont suivre,

nous relèverons ces moments où la place de l'enseignante apparaît comme fluctuante voire incertaine.

Au cours de ses traitements de conflits, elle peut connaître des difficultés dans la prise de parole face à des élèves, comme ces deux tentatives :

Extrait de l'interaction 15

30	E	**ça vous**
31	G	ben nous on a eu juste hein < interrogatif >
32	F	hum non /pas tout
33	E	**vous essayez**
34	F	EN plus i(l) avait des trucs qui étaient faux donc e :

Face à ses élèves qui se sont accaparés la parole, l'enseignante semble en retrait. Ce moment est à mettre en lien avec celui où l'enseignante s'empare de la prise de parole même s'il est précédé d'une demande :

Extrait de l'interaction 12

60	E	**est-ce que je peux < interrogatif >** est-ce que ce serait possible par exemple avant de (jouier/jougniez) avant de jouer pardon vous vous mettiez d'accord sur des règles en disant voilà on va se mettre d'accord sur des règles là

La demande de l'enseignante « est-ce que je peux < interrogatif > » est davantage une prise de parole qu'une réelle question qui attend une réponse. D'ailleurs l'enseignante poursuit sans attendre.

Nous remarquons aussi qu'elle coupe la parole d'un élève, même si elle a pris des précautions :

Extrait de l'interaction 26

15	E	mais qu- **attendez excusez-moi je vous coupe** qu'est-ce qu'ils ont fait < interrogatif >
16	G1	comment < interrogatif >
17	E	qu'est-ce qu'ils ont fait < interrogatif >tu les as vus et qu'est-ce qu'ils ont fait< interrogatif >

L'enseignante sollicite l'attention des élèves tout en protégeant leur face car elle impose sa prise de parole. Son énoncé « excusez-moi je vous coupe » relève de la politesse linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p 263). L'intervention de la professeure ramène ses élèves sur un point qui ne lui semble pas assez précis.

Au-delà de son statut d'expert, nous pouvons relever des hésitations chez l'enseignante lors d'un conflit concernant un match de foot :

Extrait de l'interaction 12

42 G2 je fais entre tes jambes après tu laisses ton pied et je je trébuche au-dessus pour reprendre la balle derrière

43 E **et ça c'est e :**

44 G1 **ça c'est faute oui**

Après le récit de G2 qui retrace ses actions et celles de G1, l'enseignante semble marquer une hésitation qui permet à G1 d'affirmer « ça c'est faute oui».

L'élève poursuit en précisant une règle de foot :

Extrait de l'interaction 12

47 G2 **quand on ne touche pas la balle et qu'on fait tomber l'autre normalement (il) y a faute**

Appuyons-nous sur les travaux de R. Vion (1996, p. 3) pour qui il existe un type dominant qui définit le cadre interactif de la rencontre […] et des types subordonnés (appelés « modules») qui correspondent à ce que les sujets ont mis en œuvre comme types à l'intérieur de leur interaction. Selon R. Vion, sans invalider la notion de type d'interactions, cet entrelacement souligne au contraire la complexité des relations contractées par des sujets qui communiquent ainsi que la diversité des tâches conduites simultanément. Au cours de cet échange, l'enseignante n'a, momentanément, plus la position haute et doit accepter que l'élève lui explique les règles de foot.

Les positionnements des uns et des autres sont forcément réciproques. L'enseignante se considère enseignante face à ses élèves. D'ailleurs certains élèves l'interpellent par cette fonction :

Extrait du conseil 3

29 F8 maîtresse < interrogatif >

Ils peuvent aussi l'interpeler par son nom :

Extrait du conseil 2

17 F4 madame X < interrogatif >

Quant à elle, elle les interpelle soit par leur prénom soit, quand ils sont plusieurs, par le terme « messieurs ». Le recours à ce générique genré lui permet d'interpeller tout un groupe de garçons à la fois et d'éviter des erreurs dans les prénoms. Il peut marquer toutefois une forme de dérision, du fait de l'âge des élèves :

Extrait de l'interaction 26

1 E tiens e : **messieurs** je voudrais vous voir tous les trois là /// G1 je t'écoute

Face à ses positionnements, professeur/élève, il y a attente de réciprocité. Mais réciprocité ne veut pas dire correspondance strictement complémentaire, pas plus que symétrique ne signifie identique.

Au regard de nos analyses, nous pouvons avancer que l'enseignante traduit par des marques linguistiques son appartenance à la communauté scolaire. Néanmoins, garante de l'institution, elle doit marquer aussi une distanciation selon les situations et se démarquer de ses élèves. Cette manière de se distancier et de notifier cet écart entre elle et les élèves se réfère aux rapports de pouvoir inhérent à tout acte langagier, comme nous allons le voir maintenant.

1.2.3. Les rapports de pouvoirs et les rapports au pouvoir dans ces échanges langagiers

Le politologue américain R. Dahl (1957, p. 203) définit le pouvoir comme la capacité pour A d'obtenir de B ce que B n'aurait pas fait sans l'intervention de A. Cette définition implique une relation voire une réciprocité. En poursuivant notre réflexion, nous nous tournons vers les thèses développées par P. Bourdieu (1982), pour qui, si relation il y a entre des interlocuteurs, c'est en tenant compte du pouvoir que peut détenir un locuteur sur un autre. Pour ce sociologue, nous sommes toujours ou presque dans des situations de tension, de rapports de pouvoir et de domination. Pour lui, les échanges linguistiques sont susceptibles de mettre en lumière et d'exprimer les relations de pouvoir. Outre leur visée de compréhension, les discours sont aussi des signes d'autorité. Ainsi, la valeur du discours va dépendre du rapport de pouvoir. Nous allons dans les lignes qui suivent relever, d'une part, les manifestations de pouvoir de l'enseignant sur ces élèves et, d'autre part, les rapports de pouvoir et ses manifestations entre les élèves.

1.2.3.1. Les rapports de pouvoir de l'enseignant envers ses élèves

Pour aborder la question du « choc de la rencontre avec la classe », choc ressenti par des professeurs débutants, S. Plane propose une hypothèse pédagogique qui place l'altérité comme fondement de la relation pédagogique :

> « … la relation pédagogique se fonde sur un écart entre la sphère du maître et la sphère de l'élève, écart qui génère des tensions » (2004, p. 51)

L'écart repose non seulement et sur une opposition générationnelle et sur une opposition en termes de savoirs, mais aussi sur une opposition de pouvoir.

> « Tout acte d'enseignement est un acte de coercition : enseigner c'est avant tout -ou malgré tout – exercer une contrainte intellectuelle sur autrui, pour l'amener à modifier ses représentations et ses savoirs. C'est aussi une coercition physique, puisque l'école charge l'enseignant d'imposer à ses élèves un rythme de vie, des manières de ses comporter, des modes de vie nécessaires au fonctionnement de la communauté scolaire » (Plane, 2004, p. 54)

Dans nos interactions, le pouvoir exercé par l'enseignant en direction des élèves se manifeste sur différents plans :

- l'ouverture de l'interaction :

Extrait de l'interaction 1

1 E F G venez // [bruits de pas] alors < interrogatif > / **allez-y installez-vous [bruits de chaise] / alors qu'est-ce qui se passe** < interrogatif >

- l'orientation des échanges :

Extrait de l'interaction 28

57 E oui parce que c(e n)'est pas/ pas très sympa **et toi G3 qu'est-ce que tu en penses < interrogatif >**

58 G3 e : c(e n)' est pas gentil

- la distribution de la parole :

Extrait de l'interaction 13

9 E d'accord (*s'adresse à G1*) **et toi** qu'est-ce qui (t'é-/t'est) toi ça t'énerve aussi e : **G1**< interrogatif >

- la gestion de l'échange :

Extrait de l'interaction 26

29 E c(e n)'est pas comme ça que ça marche hein < interrogatif >/ alors e : G1 c'est aussi votre copain< interrogatif >
///

30 G3 ben moi je (ne) suis pas trop co- enfin je (ne) sais pas

31 E **et toi G2 < interrogatif >**

32 G2 ben ouiais

33 E **oui quoi < interrogatif >**

34 G2 je suis copain avec e : G1

35 E **avec G1 < interrogatif** >

36 G2 oui

37 E **et t(u) es copain aussi avec G3 < interrogatif >**

- la régulation

Extrait de l'interaction 22

41 G1 (*parle en pleurant*) oui parce que quand j'étais en train de jouer quand vous avez eu la balle (*reniflements*) j'ai crié passez passez (*il se met à parler de plus en plus fort*) comme des miLLIARDS DE FOIS le seul que vous faites c'est de m'ignorer comme si je n'existais PAS ça c'est ce que

42 E vous FAITES

chut tu te calmes (*s'adresse à G2*) alors est-ce que toi tu t'en es rendu compte ou pas < interrogatif >

- l'exigence de réponse

Extrait de l'interaction 2

47 E **NON je te parle à je te parle à toi G1** si tu pardonnes et que G2 pardonne **est-ce que ça peut nous aider** < interrogatif >

48 G1 e: ou:i

- la gestion du temps

Extrait de l'interaction 2

[un autre élève intervient]

19 GX on peut y aller < interrogatif >

20 E (*s'adresse à GX*) **non / vous attendez**

- le questionnement

Extrait de l'interaction 7

1 E **j(e) peux savoir ce qui se passe < interrogatif** >

- le pouvoir de validation et/ou d'invalidation

Extrait de l'interaction 28

59 E **hum hum** et par rapport au fait que peut-être que G1 e : se sente exclu des jeux qu'est-ce que tu en penses < interrogatif >

60 G3 e : qu'il est triste

61 E **hum hum**

- la clôture

Extrait de l'interaction 1

68 E **d'accord ok allez c'est bon vous allez en récré maintenant allez-y** […]

Nous constatons que l'adulte est celui qui mène, gère, oriente les discussions. Son autorité lui confère aussi la possibilité de valider et de questionner les élèves.

La parole de l'enseignant paraît en tout cas prioritaire à celle de l'élève :

Extrait de l'interaction 3

9 E mais maintenant comment on va faire pour sortir du conflit <interrogatif>

10 G1 e- hum // moi je pensais qu'on (est allé/allait) **rester pour pour dire ce qui X**

11 E **non je veux que vous me trouviez une solution pour sortir de ce conflit** pour faire que là tu vois la boule que t(u) as sûrement LA et toi la boule qui te X

12 G1 non elle est partie

Par son discours, l'enseignante amène, pose des questions, attend une réponse et contraint l'élève à en fournir une. Elle guide les propos échangés pour atteindre l'objectif fixé : résoudre le conflit, si possible en un temps limité. Comme le montre ces extraits de l'interaction 1, son discours est marqué par des phrases de type interrogatif au début et au milieu de l'interaction :

Extrait de l'interaction 1

1 E F G venez // [bruits de pas] **alors** < interrogatif > / allez-y installez-vous [bruits de chaise] / **alors qu'est-ce qui se passe < interrogatif** >

Extrait de l'interaction 1

22 E enfin tu l'as quand même tu l'as quand même tapé alors **comment on pourrait faire pour résoudre ça < interrogatif >** je veux dire e: F tu as TON caractère G tu as TON caractère

Extrait de l'interaction 1

26 E bon / on n'est PAS parfait /on peut l'accepTER bon (il)faut pas que tu te mettes dans un état pareil F tu (ne) vas pas pleurer d'accord < interrogatif > / **d'accord < interrogatif >**

Elle utilise par la suite des énoncés de type déclaratif voire injonctif :

Extrait de l'interaction 1

60 E on en fait des bêtises d'accord **donc vous allez arrêter** d'accord <interrogatif > toi G tu vas arrêter parce que tu vois F que pour elle ça (la/l'a) / c'est difficile

Sur le plan quantitatif, nous avons mesuré, sur tout notre corpus et, en tenant à l'écart les séances de conseils, le nombre des tours de parole pris en charge par l'enseignant sur l'ensemble des tours de tours de parole. Il s'avère que ceux-ci représentent souvent un peu plus d'un tiers (36% exactement) des tours de parole de l'ensemble des interactions du corpus. Nous constatons certes des fluctuations selon le déroulement des diverses interactions, fluctuations qui vont de 26 % pour l'interaction 11 à 50 % pour l'interaction 10.

En tant qu'enseignante, son discours émane de marques énonciatives quant au pouvoir exercé envers ses élèves. Quant à ce rôle, défini par l'aspect institutionnel de l'école élémentaire, il implique une part dévolue à la prise en charge de la parole et à sa gestion.

Sans revenir sur l'aspect institutionnel qui définit les conditions de rapport de pouvoir pour que ce discours exerce ses effets, nous devons le relier à la question de l'autorité, question déjà présentée dans notre partie théorique.

1.2.3.2. Les manifestations de pouvoir entre les élèves

Sans revenir sur ses bienfaits qualitatifs, émotionnels et relationnels, P. Mallet rappelle aussi :

> « La vie en groupe en groupe est potentiellement conflictuelle et concurrentiel, elle génère des comparaisons sociales, elle est source d'anxiété de l'âge de la crèche comme chez l'enfant plus grand et l'adolescent. » (Mallet, 2015, p. 87).

A l'intérieur des groupes, certains individus ont une influence marquée sur les autres. Cet ascendant procure du pouvoir car il est source de modèle à imiter. Pour cet auteur, les dyades d'enfants sont asymétriques. Reprenons l'échange au sujet de la pratique du football

Extrait de l'interaction 12

2 G1 (*en pleurant*) alors en fait c'est c'est G2 au début il avait dit (il) y a faute (il) y a faute e : au foot et p(u)is après moi j(e) lui ai dit non non (il n') y a pas faute et p(u)is après e : j(e) lui ai dit non (il n') y a pas faute après **il m'a dit si (il) y a faute après moi je lui ai dit non (il n') y a pas faute après il a co- commencé à crier il disait si (il) y a faute et après (il) y a tout le monde qui dit oui (il) y a faute** tout tout le monde était contre toi après (il) y a B1 qui dit mais oui c'est vrai tout le monde est contre toi donc (il) y a faute et p(u)is moi j'essaye de défendre mes opinions et p(u)is après il dit i(ls) disent oui mais moi j'ai fait trois ans de hand de handball <u>et je suis</u>

3 G2 <u>de foot</u>

Selon les propos de G1, le désaccord était surtout entre lui et G2, chacun faisant valoir son point de vue. Mais la pratique du foot et donc l'expertise de G2 poussent « tout le monde » à se référer à G2 et donc aller dans son sens et adopter son point de vue (« oui (il) y a faute »).

Pour L. Bensalah , B. Paty et M. Olivier, dans leur contribution, intitulée « Représentations des modes relationnels avec leurs pairs par des enfants de 7 à 10 ans. », on peut lire :

> « Il apparaît que les enfants de 9 et 10 ans déclarent déployer plus souvent des modes relationnels de type égalitaire que les enfants de 8 ans. Par ailleurs, les filles reconnaissent plus souvent se livrer à un mode égalitaire que les garçons, alors que ces derniers disent plus souvent se conduire sur un mode inégalitaire comparé aux filles. » (Bensalah, Paty et Olivier, 2006, p 371).

En reprenant le profilage établi par V. Lapique (2013, p. 340), le leader, le suiveur et l'outsider, nous relevons dans les échanges langagiers des marques d'ascendance au sein du groupe. Ainsi le profil de leader est très vite remarqué, comme le souligne l'extrait suivant :

Extrait de l'interaction 12

53	G2	oui mais (il n') y a que moi et A1 qui savent le foot et nous on (n')a pas envie de faire l'arbitre
54	G1	mais oui mais oui **vous vous prenez pour ceux qui sont au-dessus de tout** vous vous prenez donc toi t-t- tu t(u) es nul nul tu (ne) joues pas tu dis (en imitant G2) oh mais non ça (ne) peut pas et tout **c'est toi qui décides tout** tout tout <u>même</u>
55	G2	<u>non</u>
56	G1	tout le monde te reproche de de de tout le temps de décider
57	E	alors est-ce que ce serait <u>possible</u>
58	G2	<u>c(e n)'est pa</u>s moi qui voulait être le chef d'équipe hein < interrogatif > et de tout décider les équipes
59	G1	non je sais

G2 se présente comme celui qui sait le foot, qui connaît les règles de foot et il s'associe avec un autre élève, A1, qui est dans la même situation que lui. G1 le met face à ses propos et lui renvoie son comportement, ainsi que celui de A1, où ils justifient leur ascendant de par leur savoir. Ce qui fait dire à G1 que G2 décide de tout. Face aux propos de G1, G2 affiche un refus (par « non ») et conteste en rappelant qu'il ne voulait pas être chef d'équipe. Reconnus comme des experts du fait de leur pratique footballistique, ces élèves peuvent asseoir leur autorité voire leur pouvoir. Mais cet ascendant se fonde parfois sur un phénomène qui rejoint davantage le champ de la hiérarchie comme le soulignent L.Bensalah, B. Paty et M.Olivier **:**

«… les garçons s'inscriraient plutôt à l'intérieur du groupe dans lequel les rapports de pouvoir prendraient une place importante et véhiculeraient des valeurs de hiérarchie. » (Bensalah, Paty et Olivier, 2006, p. 371).

Par hiérarchie, nous nous attendons à rencontrer les termes de « chef » et c'est bien cette terminologie qui est utilisée dans l'extrait suivant :

Extrait de l'interaction 28

93 G1 et et en plus vu que vous **vous êtes un petit peu les che- pas les / pas les chefs mais tout le monde est copain** avec vous un peu et ben

94 G2 (ben oui c'est pas/XXX)

95 G1 **vous entrainez les autres**

96 G2 ben nous on (ne) veut pas que tu (ne) sois pas que tu sois tout seul et que t(u n') as pas eu de copain hein < interrogatif >/ parce que nous nous avant on joue tout le temps ensemble avec G1

G1 commence à dire que G2 et G3 sont les chefs puis rectifie pour davantage orienter son propos vers une forme d'attraction (« vous entrainez les autres »). De ce pouvoir d'attraction qui relève du charisme, G2 et G3 sont les moteurs vis-à-vis du groupe d'élèves.

Nous ne pouvons clore ce paragraphe sans mentionner le « bullying », terme anglais qui appartient au concept de l'étude de la violence à l'école et que nous avons déjà présenté dans la partie 2.1.2 de notre partie théorique.

Le concept de « school bullying », traduit par « harcèlement et maltraitance entre pairs à l'école » prend en compte les moqueries, les mises à l'écart ou les brutalités du quotidien. Nous aurions l'occasion de l'étudier plus en avant mais il appartient au cadre des manifestation de pouvoir entre élèves. Selon P. M. Pestalla , reprenant les propos de P.K. Smith pour qui il n'y a pas de bullying quand les enfants sont de force égale **:**

« Le harcèlement est caractérisé par la répétition et l'abus de pouvoir. » (Pestalla, 2013, p. 66).

De manière privilégiée, le cadre spatial et temporel du bullying s'avère être la cour de récréation (Peignard, Roussier-Fusco, Henriot-Van Zanten, 1998, p 141) ce que souligne l'extrait suivant :

Extrait de l'interaction 7

62 G2 mais dans l'au- mais dans l'au mais dans l'autre classe j(e) n'arrêtais pas **ils n'arrêtent pas ils (n') arrêtent pas** de dire ils n'arrêtent pas de dire que je viens les embêter et des fois des fois mais moi je mais moi je (ne) vais jamais leur parler **pendant la cour** et tout

G2 répète à trois reprises que les autres élèves « n'arrêtent pas ». Nous pouvons avancer l'hypothèse que la charge émotive l'amène à reproduire ce même énoncé. Mais nous pouvons aussi émettre l'idée que la répétition énonciative de l'un reflète la répétition comportementale des autres.

Nous sommes, ainsi, face à des profils d'élèves qui peuvent partiellement être repris avec toute la prudence requise. Certains élèves montrent un ascendant certain sur leurs pairs par leur assurance, leur charisme, leur répartie mais aussi leurs habilités sportives. Constitutives à tout groupe d'individus, les manifestations de pouvoir s'établissent et évoluent, dans notre cas, à l'école. Or, au sein de cette institution, s'organise une autre violence : la violence symbolique.

1.2.3.3. Marques langagières de violence symbolique

Dans leur contribution intitulée « De la violence verbale, pour une sociolinguistique des discours et des interactions » (Auger, Fracchiolla, Moïse et Schultz-Romain, 2008), les auteurs analysent les modalités de montée en tension interactionnelle entre élèves et enseignant qui peuvent déboucher sur de la violence verbale. Notre corpus ne présente pas de tels achèvements, mais certaines empreintes de violence symbolique peuvent émerger.

D. Groux et L. Porcher définissent la violence symbolique comme celle qui s'exerce dans l'ordre du symbolique, « c'est-à-dire dans l'ordre des impositions auxquelles on force autrui. » (Groux et Porcher, 2003, p. 207)

Ces auteurs nuancent cette violence symbolique qui peut être aussi bénéfique, même si d'autres n'y voient que la contrainte.

L'une des formes de violence symbolique au sein de l'école prend celle de l'apprentissage, constitué d'exercices et de devoirs. Il incombe à l'enseignante d'imposer ces contraintes de travail aux élèves malgré de possibles réticences

Extrait du conseil 3

18 E ben oui mais **il faut travailler plus vite** G7 **les devoirs à la maison il faut les faire il faut que tu fasses tes devoirs** quand tu (ne) fais pas tes devoirs ça empêche F7 d'apprendre parce que quand vous allez être avec votre voisin vous allez vérifier si ce que vous avez fait c'était bien <u>si</u>

L'enseignante utilise la forme injonctive et, à trois reprises, « il faut ». Ses propos sont adressés directement à cet élève (« il faut que tu fasses ») mais valent aussi, indirectement, à l'ensemble de la classe.

La violence symbolique s'apparente aussi à la fonction de l'enseignante qui se doit de rappeler des règles contraintes par le temps institutionnel.

Extrait de l'interaction 2

6 G1 j- je peux expliquer et je viens de sortir de classe et j'ai vu qu'il a immédiatement recommencé et je lui ai seulement expliqué pourquoi il (ne) pouvait pas venir

7 E d'accord mais comment on va faire pour sortir de ça là **t(u) es en train de raconter de nouveau l'histoire**

La violence symbolique de cette réplique est accentuée par le « on » collectif après l'utilisation du « je » de G1. Cela se poursuit dans la suite des propos de l'enseignante qui fait remarquer qu'il est en train de répéter ce qu'il a déjà dit avant que cet échange ne commence. Cette interaction est la suite d'un échange lors d'une séance de conseil. L'enseignante estime que les élèves ont déjà eu l'occasion de s'exprimer et maintenant il faut, selon ses propos, sortir de là.

Tenue par ce temps institutionnel, elle estime que l'élève doit répondre à sa question, ne pas esquiver en cherchant l'appui d'un pair :

Extrait de l'interaction 2

45 E **est-ce que ça peut <u>vous aider</u> < interrogatif >**

46 G1 **pas vrai I2 qu'il le fait**

47 E **NON je te parle à je te parle à toi G1** si tu pardonnes et que G2 pardonne est-ce que ça peut nous aider < interrogatif >

Alors que G1 interpelle un pair, I2, l'enseignante l'interrompt et empêche que I2 intervienne en accentuant le « non ». Se faisant, elle rappelle que cette conversation est exclusivement entre G1 et elle. Dans la forme, elle affirme son pouvoir décisionnaire et limite les interventions des autres élèves présents. Notons la double pronominalisation (« te », « toi ») et le prénom (« G1 ») qui renforcent l'adresse exclusivement envers G1.

Suite à une plainte de G1 qui explique les moqueries de ses camarades, l'enseignante reprend les faits pour notifier à cet élève qui se présente comme victime qu'il aurait pu agir de manière différente :

Extrait de l'interaction 6

32 E d'accord donc après ça les a fait rire < interrogatif >

33 G1 oui

34 E e-et après toi ça t'a énervé < interrogatif >

35 G1 oui

36	E	d'accord donc t(u) as commencé à les pousser et c'est là où ils ont commencé à t'insulter < interrogatif >
37	G1	oui
38	E	**d'accord t(u) aurais pu ne pas les pousser** < interrogatif > t(u) aurais pu leur dire
39	G2	je (ne) sais même pas si **l'on l'a insulté on a juste peut-être dit une fois** qu'il était bête/

L'enseignante commence à interroger G1 avec des questions fermées pour mieux saisir la situation. Alors que G1 avoue avoir poussé ses camarades qui venaient de l'insulter, l'enseignante lui fait la remarque qu'il aurait pu ne pas les pousser et commence à exposer ce qui aurait été préférable. Cette remarque de l'enseignante permet ainsi à G2 de reprendre la parole pour mettre en doute la véracité des propos de G1 ou du mieux les atténuer : G2 reconnaît l'avoir insulté mais minimise sur le cas unique et isolé de cette insulte.

La violence symbolique surgit sous forme d'arbitraire et/ou de dénigrement de la part de l'enseignante. Alors qu'une élève relève qu'une de ses plaintes n'a pas été prise en compte, l'enseignante balaie cette intervention en soulignant son côté superflu :

Extrait du conseil 3

31	F8	mais j'avais fait une plainte après F7
32	E	**oui mais e: ta plainte alors e: c'est je porte plainte contre ceux qui regardent le cahier de plainte ils ont droit de regarder le cahier de plainte**
33	F8	non c(e n)'est pas contre ceux qui regardent le cahier de plainte c'est contre G7 qui le garde dans son casier quand on le cherche

La violence symbolique dans les propos du professeur est accentuée par le fait qu'elle s'adresse directement à F qui se voit, en outre, opposée au collectif « ils ».

Abordons maintenant la question des points de vue de l'enseignante. Comme le souligne L. Porcher

> « La tentation est toujours la même pour tous les acteurs sociaux, et les enseignants n'échappent pas plus que les autres à ce destin-là : celle de prendre sa position pour la position, c'est-à-dire sa propre perspective pour la meilleure de toutes, voire la seule possible. […] Les enseignants ont donc tendance qu'ils travaillent dans la vérité et par conséquent à préférer leur point de vue à celui des élèves. (Porcher, 1997, p. 25)

Extrait du conseil 2

113 E chut moi **je pense que cela peut être une proposition** c'est de dire il faut un arbitre parce même les meilleurs joueurs (il) y a des moments où quand on a envie de gagner

114 G6 oui mais

115 E **tu me laisses parler G6 les meilleurs joueurs ils ont un arbitre** première chose deuxième chose être arbitre c(e n)'est pas être le chef c'est de permettre que le jeu fonctionne maintenant ça peut être un arbitre qui change à chaque récré on ferait un planning et ça serait un arbitre à chaque récré (il) y a un qui dirait pour que je puisse jouer à la fois prochaine en évitant que les copains s'énervent toi ou un autre […]

116 GX maîtresse
[rires]

117 E stop
[brouhaha et rires]

118 E chut
[brouhaha]

119 E **ne levez pas la main on ne vous écoutera pas regardez (il n') y a personne qui écoute / donc la meilleure possibilité que je peux vous donner c'est d'envisager maintenant d'avoir un arbitre**
[sonnerie]

120 G2 oui mais <u>moi</u>
<u>non</u> maintenant vous réfléchissez on en discutera la prochaine fois

121 E **non non je vous donne cette possibilité** on a vu un problème comment aider G2 ça serait qu'il y ait réellement quelqu'un qui soit l'arbitre pour qu'il y ait un arbitre ça (ne) veut pas dire être le chef ça veut dire qu'on tournerait **on en rediscutera la prochaine fois stop je continue** une plainte de F11 contre G9

L'enseignante considère son propos («je pense que cela peut être une proposition ») comme appropriée et parfaitement adaptée («la meilleure possibilité »), au problème posé des questions d'arbitrage. Elle refuse toute discussion (« tu me laisses parler ») et s'applique même à poursuivre le traitement des plaintes. Cette attitude est à relier à la violence symbolique qui impose des formes arbitraires à une question, somme toute anodine, à savoir l'organisation des parties de football pendant la récréation. Nous devons relier cet épisode à un autre moment similaire quant à la proposition de l'enseignante :

Extrait de l'interaction 12

52 E e : (*s'adresse à G2*) viens ici viens ici bon alors écoutez ce qu'on va faire c'est que/ on en rediscutera d'accord < interrogatif > ce qui est le plus dur quand on joue au foot **c'est que là (il n') y a pas d'arbitre il vous manque un arbitre il faudrait que vous mettiez un arbitre non < interrogatif >** qu'il puisse regarder le jeu

53 G2 oui mais **(il n') y a que moi et A1 qui savent le foot et nous on (n') a pas envie de faire l'arbitre**

L'enseignante propose aux élèves que l'un d'eux devienne arbitre. Cette proposition ne prend pas tout à fait une forme injonctive, « il faudrait » et prend davantage celle d'un conseil dont on attend qu'il soit suivi. Or, G2, même s'il valide cette proposition, objecte que peu d'élèves connaissent les règles de foot (« moi et A1 ») et refuse de faire systématiquement l'arbitre. Par la suite, l'enseignante propose alors, avant de jouer, de rappeler les règles, ce que G2 rejette une nouvelle fois.

Extrait de l'interaction 12

60 E est-ce que je peux < interrogatif > **est-ce que ce serait possible par exemple avant de (jouier/jougniez) avant de jouer pardon vous vous mettiez d'accord sur des règles en disant voilà on va se mettre d'accord sur des règles <u>là</u>**

61 G2 **<u>non</u>**

62 E <u>celui</u> qui attaque **pourquoi non < interrogatif >**

63 G2 **non quand on joue au foot on fait les règles de foot**

64 E **et ben oui mais il faudrait les rappeler pour que tout le monde les entende** tu crois que les joueurs professionnels si (il) y a un arbitre/ c'est bien parce que même les joueurs professionnels des fois i -ils oublient les règles quand ils sont en train de jouer est-ce que ce serait pas possible à ce moment-là de dire avant de commencer bon on est bien d'accord que quand on (ne) touche pas le ballon et qu'on touche l'autre ça fait faute qu'est-ce que vous en pensez < interrogatif >

65 G1 oui

Face à l'objection de G2, nous remarquons que l'attitude de l'enseignante en appelle alors aux joueurs professionnels et s'appuie sur cette référence reconnue par tous et difficilement discutable.

Notre corpus comporte des éléments de violence symbolique exercée par l'enseignante. Du fait de l'institution envers laquelle elle doit être loyale, l'enseignante laisse, dans son discours, des marques de cette violence symbolique. Nous aurons à revenir sur des traces de violence verbale inter-élèves lorsque nous aborderons la question des actes de parole périlleux, dans le chapitre suivant.

2. Les modalités de prise en charge du traitement des conflits en contexte scolaire.

Les enseignements, sous ses aspects didactiques, demeurent la visée première à l'école. Mais la pédagogie, elle, ne se réduit pas aux méthodes d'apprentissage, elle concerne aussi ce qui se passe quotidiennement dans la classe, en fonction de son organisation, de sa gestion des relations, des conflits, des interdits, de l'équilibre des échanges matériels, affectifs et intellectuels. Ces comportements, s'ils sont attendus, sont le plus souvent implicites. Pour les élèves, il est donc indispensable que leur soient rendues explicites ces attitudes souhaitées.

Nous sommes au niveau de l'agir sur la classe, agir qui relève des prérogatives données et laissées aux enseignants. Nous allons étudier les modalités de prise en charge de ces échanges langagiers de traitements de conflits, mais avant cela nous revenons sur le poids que revêt le cadre institutionnel.

2.1. Les marques du cadre institutionnel

L'aspect institutionnel fait porter et impose un cadre à la fois structurant et contraignant, cadre qui laisse des marques dans les échanges langagiers sur lesquelles nous allons revenir dès maintenant.

2.1.1. Des liens de savoir mais aussi de comportement

Les liens qui réunissent et unissent les membres de la communauté sont dans un premier temps de l'ordre du savoir. Les élèves et l'enseignant savent qu'ils sont présents et intrinsèquement liés pour un but clair : l'enseignant dispense un enseignement et les élèves doivent apprendre. Ces attendus relèvent de ce que l'on nomme le contrat didactique qui implique une détermination implicite des rôles respectifs de l'élève et du maître, dans la classe et par rapport au savoir. Néanmoins, des échanges langagiers peuvent porter la marque de cette visée d'apprentissage :

Extrait de l'interaction 9

23 E très bien allez **vous allez en anglais**

Mais l'enseignante peut aussi l'énoncer de manière très explicite :

Extrait de l'interaction 24

1 E G tu viens F aussi venez ici un instant /// (*s'adresse aux autres élèves de la classe*) **les autres au travail** /// (*s'adresse à G*) qu'est-ce qui s'est passé G < interrogatif >

L'une des fonctions principales de l'école est bien l'apprentissage comme le souligne l'enseignante face aux propos d'un élève faisant part de ses difficultés :

Extrait de l'interaction 22

48 G1 alors si c'est le sport pourquoi je fais de l'eps si ça c'est le sport je (ne) sais pas quel est le point de faire du sport si j(e n') y arrive PAS

49 E ben **parce que tu es là pour apprendre**

50 G1 et si j'e (n')apprends PAS

51 G2 ben tu vas aller à l'école

Rappelant les visées de l'école, l'enseignante mentionne des matières à étudier comme l'anglais mais aussi des actions tels que « travailler », « au travail » ou « apprendre ».

Mais l'apprentissage à l'école comporte aussi un volet de savoir-être qui est le cœur de notre recherche. A travers les échanges langagiers surgissent des propos concernant les comportements des élèves, et notamment des agissements réprouvables aussi par les pairs :

Extrait de l'interaction 28

10 G1 ben avant quand je jouais avec eux i : **ils me faisaient des méchancetés sans que je (ne) leur fai :sais rien** je (ne) leur faisais rien ils me disaient des méchancetés comme ça

G1 expose les agissements de ses pairs qui lui font et disent des méchancetés. Or, selon lui, il ne fait rien.

Ces comportements, peu ou prou déviants, relèvent du savoir-être à l'école et oblige l'enseignante à une prise en charge et une gestion des relations entre ses élèves :

Extrait de l'interaction 28

85 E alors je vais vous proposer quelque chose messieurs cette semaine **je veux que vous fassiez des efforts** c'est-à-dire que j'aimerais bien que G1 puisse rejouer avec vous j'aimerais bien que vous **fassiez des efforts** pour on va dire/ oublier tout ça / d'accord < interrogatif > c'est-à- dire que G2 et e : e : G3 j'aimerais bien que e : vous arrêtiez de faire ce qui peut être des blagues mais qui n'en sont pas e : j'aimerais bien que G1 puisse rejouer avec avec vous il a sûrement son caractère je pense qu'il (n')aime pas perdre mais enfin on n'aime pas perdre j'aimerais bien que vous

fassiez un effort par rapport à ça c'est possible < interrogatif >

Par trois fois, l'enseignante leur demande de « faire des efforts » comme il peut le leur être demandé dans les apprentissages. En outre, elle émet des souhaits « j'aimerais » pour atténuer l'injonction sous-jacente d'une modification de leur comportement. En soulignant que ces blagues n'en sont pas, elle leur suggère d'arrêter.

L'enseignante cherche à faire prendre conscience à l'élève des efforts qu'il doit tenter de faire pour améliorer son comportement et par voie de conséquence ses rapports avec les autres :

Extrait de l'interaction 4

43	E	**tu essayes de faire des efforts G1**
44	G1	oui
45	E	d'accord parce que que je moi aussi je trouve que / cela ne va pas trop bien là **t(u) essayes de te reprendre un petit peu** d'accord < interrogatif > (oui/X)
46	G1	et puis tu (ne) fais pas de menaces même si c'est pour rire avec G2 et puis
47	E	t(u) essayes de te rendre supportable à G2
48	G1	hum hum
49	E	d'accord c'est un test cette semaine
50	G1	d'accord
51	E	si ça va pas mieux on a du mal hein< interrogatif > à te trouver un voisin G2 il a beaucoup de patience avec toi **t(u) essayes de te reprendre < interrogatif >**
52	G1	oui
53	G	très bien allez en récré les garçons //

Par deux fois, l'enseignante demande « d'essayer de se reprendre ». « Essayer » permet de fixer des objectifs et non d'ordonner. « Se reprendre » signifie pour l'élève retrouver une maîtrise de soi dont il avait fait preuve par ailleurs.

Mais traiter les rapports entre élèves exige de trouver un moment pour le faire alors que l'emploi du temps journalier, hebdomadaire, annuel, en laisse peu de place. Nous devons donc examiner ces interactions dans les contraintes du cadre institutionnel.

2.1.2. Des interactions contraintes par l'institution scolaire

Dans notre partie théorique, nous avons qualifié ces interactions d'interactions didactiques à la marge. L'une des caractéristiques de nos interactions de traitement de conflit réside dans

le fait qu'elles se déroulent dans tous les lieux de l'espace scolaire, classe, couloir, cour. Elles se déroulent à la fin et/ou au début des moments d'apprentissage en classe, dans un « entre deux », c'est-à-dire entre deux enseignements, ou dans moment de transition comme les récréations. Cependant, ces moments restent cadrés : la récréation dure quinze minutes et tous les élèves doivent se diriger dans la cour. Néanmoins, ce sont aussi des espaces d'une certaine liberté laissée à l'enseignante pour discuter avec un élève, faire le point avec lui ou tout simplement prendre du temps pour soi et aller se boire un café.

Nous allons maintenant mettre en lumière comment ces contraintes institutionnelles, d'ordre temporel, agissent sur les interactions en amont et au cours de celles-ci.

Les échanges peuvent se dérouler lorsque les élèves commencent la récréation :

Extrait de l'interaction 1

68 E d'accord ok allez c'est bon **vous allez en récré maintenant** allez-y […]

Et même pendant la récréation, moment où l'enseignante est de surveillance, ce qui l'oblige à rester vigilante quant aux faits et gestes des autres élèves, comme dans le cas de l'interaction 11 :

Extrait de l'interaction 11

[brouhaha d'élèves]

1 E viens ici alors qu'est-ce qui se passe < interrogatif >

Ces traitements de conflits surgissent aussi pendant des changements de salle qui provoquent la mobilité d'élèves et la possibilité d'un temps d'échange :

Extrait de l'interaction 9

[brouhaha d'élèves]

1 E *(s'adresse à l'ensemble des élèves de la classe)* e : **vous préparez vos affaires d'anglais** *(s'adresse à G1)* G1 tu viens me voir/ viens me voir

Les élèves sont pris en charge par la documentaliste à la bibliothèque centre de documentation (BCD) :

Extrait de l'interaction 22

67 E oui < interrogatif > bon alors **tu vas aller en BCD** et on va se voir après ok< interrogatif >

Nous constatons que ces interactions se déroulent avant d'aller au réfectoire, au cours de la pause déjeuner, ce qui oblige l'enseignante par la suite à les y accompagner, car le reste de la classe a suivi le surveillant :

Extrait de l'interaction 28

107 E très bien **je vous accompagne jusqu'au réfectoire allez chercher votre sac vous vous rangez j'arrive**

Enfin, nous trouvons de tels moments à la fin de la journée, des cours. Même si ce temps peut se prolonger, il est lui aussi limité car les élèves peuvent être attendus par leurs parents pour quitter l'enceinte de l'école :

Extrait de l'interaction 8

35 E c'est bon **bon weekend** merci pour les crêpes

La présence des autres élèves constitue un autre élément de contrainte institutionnelle. Au cours de leur échange, les interlocuteurs vont être gênés par le bruit du couloir :

Extrait de l'interaction 7

[**brouhaha d**'élèves]

D'autres classes peuvent circuler et perturber les interlocuteurs :

Extrait de l'interaction 20

[brouhaha des autres élèves qui passent dans le couloir]

1 E e : G1 venez //alors je vous écoute

2 G **e: (regarde les élèves qui passent**)

3 E mais si vas-y vas-y

Notons que l'enseignante doit interpeller et encourager G pour qu'il se reconcentre et commence à parler malgré le passage des élèves.

Ces échanges sont aussi entrecoupés d'interventions de l'enseignante qui doit rappeler les autres élèves au silence ou les aider à se remobiliser sur leur travail :

Extrait de l'interaction 7

52 E d'accord mais est-ce que tu comprends pourquoi hier G1 avait pu être énervé par rapport à ton comportement // attendez un instant ***(s'adresse aux élèves de la classe)*** **e : vous vous installez et vous vous calmez I1 à ta place** *(s'adresse à G2)* bon alors est-ce que tu peux comprendre pourquoi ton comportement hier a pu énerver G1 non tu (ne) comprends pas

L'enseignante rappelle d'abord à tous la règle générale, puis elle s'adresse à un élève en particulier et, enfin, à celui qui est concerné par le conflit.

Les autres élèves peuvent aussi intervenir dans ces échanges et en interrompre le fil :

Extrait de l'interaction 2

		[un autre élève intervient]
19	GX	**on peut y aller < interrogatif >**

De par la présence des autres élèves, les interlocuteurs eux-mêmes les interpellent pour qu'ils interviennent dans l'échange :

Extrait de l'interaction 2

46	G1	**pas vrai I2 qu'il le fait**
47	E	NON je te parle à je te parle à toi G1 si tu pardonnes et que G2 pardonne est-ce que ça peut nous aider < interrogatif >

Nous relevons que ces échanges de traitement de conflits demeurent courts, rapides. Ils sont perturbés, interrompus par les autres élèves présents ou peu éloignés. Ces incursions sont l'une des caractéristiques de ces échanges qui s'effectuent en contexte scolaire devant un auditoire, celui du groupe-classe.

2.2. Les modalités de prise en charge de ces interactions par l'enseignante

L'enseignante construit un cadre dans lequel la prise en charge des conflits peut s'effectuer. Elle s'approprie des outils issus de différentes pédagogies que nous avons déjà mentionnées. Ces outils se déclinent en cahier de vie de classe et en conseils. Loin de les écarter, nous allons les prendre en considération dans nos analyses car ils donnent du sens sur la manière dont l'enseignante, avec ses élèves, tente de résoudre les conflits existants.

Nous nous attacherons également à mettre en évidence l'implication des élèves mais aussi leur participation et l'appropriation qu'ils font de ces outils. Ces différentes dimensions occupent, selon nous, une place de premier plan dans la prise en compte de l'autre.

2.2.1. Les conseils des élèves : présentation, organisation et finalités

Tout d'abord, nous devons nous intéresser à la question de la pédagogie en classe. L'enseignante a mis en place ces outils issus des pédagogies institutionnelle et coopérative. Par pédagogie institutionnelle, nous reprenons la définition suivante :

> « … ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfant et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. Ces situations souvent anxiogènes (...) débouchent naturellement sur des conflits (...). De là cette nécessité d'utiliser, outre des outils matériels et des techniques pédagogiques, des outils conceptuels et des institutions sociales internes

capables de résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges matériels, affectifs et verbaux. » (Vasquez et Oury, 1968, p. 245).

Nous allons présenter les interactions collectives des conseils tout en montrant ce à quoi ils contribuent dans la prise en charge de l'Autre, et notamment dans le traitement des situations conflictuelles.

Le conseil des élèves, appelé aussi conseil des enfants ou tout simplement conseil, est le noyau de ce cadre établi. Issu de la pédagogie institutionnelle, il a lieu à la fin de chaque semaine, le vendredi après-midi, et dure environ entre quinze à trente minutes.

Intégré dans l'emploi du temps, il reste un transfuge des IO de 2002 que l'enseignante s'est obligée à maintenir. Ce parti pris se justifie par l'intérêt et la nécessité que l'enseignante accorde à ce temps de débat. Rappelons que les IO de 2002 instauraient un temps de parole inscrit à l'emploi du temps qui permettait la gestion des conflits et la participation des élèves à la vie de leur école. Pour l'enseignante, il est impératif de poursuivre la mise en œuvre de ce temps de parole qu'elle peut d'ailleurs justifier, grâce à la liberté pédagogique accordée à chaque professeur, envers sa hiérarchie.

Nous allons tout d'abord présenter le cadre de ce conseil, cadre quasi protocolaire mais surtout verbalisé par des énoncés à valeur performative.

L'enseignante ouvre le conseil toujours de manière ritualisée sous la forme « date du jour suivi de la phrase j'ouvre le conseil » :

Extrait du conseil 2

1 E aujourd'hui vendredi 18 mars **j'ouvre le conseil**

De façon identique, elle le ferme ÷

Extrait du conseil 1

157 E **on ferme le conseil du 3 décembre** bon weekend à vous

Nous avons déjà abordé la question des marques d'appartenance de l'enseignante au groupe classe grâce à l'utilisation du pronom « on ». Sans y revenir complétement, nous pouvons encore une fois entrevoir comment, dans ses modalités de prise en charge des traitements de conflits, l'enseignante s'intègre à l'ensemble de la classe. Au-delà de l'utilisation des pronoms personnels, insistons sur le fait que l'ouverture et la clôture du conseil s'effectuent de manière ritualisée. Présidente de séance, l'enseignante en reste aussi la secrétaire et c'est elle qui lit le cahier qui sert de support à ces conseils. Le conseil traite presque exclusivement de ce qui a été consigné dans le cahier de vie de classe :

Extrait du conseil 2

11 E voilà sachant que (il) y en a qui devraient faire des efforts alors **je lis la les plaintes** e: // une plainte de F11 contre G9 et G11 (*s'adresse à F11*) est-ce que tu maintiens < interrogatif >

L'enseignante donne la nature de l'écrit et le nom du plaignant et celui contre qui il porte plainte par l'énoncé « une plainte de F11 contre G9 ». Puis elle demande si le conflit a été résolu ou non au cours de la semaine :

Extrait du conseil 1

28 E e: on continue (il) y a beaucoup de plaintes cette semaine une plainte de G6 contre F4 (*s'adresse à G6*) **est-ce que cela a été résolu** <interrogatif>

29 G6 non

30 E non je porte plainte contre F4 car elle a frappé des gens

31 G3 oui

Le début de l'intervention de E est destiné aux élèves et à elle-même : elle donne une raison pour laquelle « on continue » car on ne peut perdre de temps. Pour elle-même, cela lui permet d'estimer la durée du conseil et de tenir le temps malgré la contrainte institutionnelle. Pour les élèves, elle indique aussi que les échanges devront être orientés vers une rapide résolution. Nous sommes dans la contrainte du temps institutionnel.

Une autre manière de dire de l'enseignante est d'interroger le plaignant sur le maintien ou non de sa plainte :

Extrait du conseil 2

11 E voilà sachant que (il) y en a qui devraient faire des efforts alors je lis la les plaintes e: // **une plainte de F11 contre G9 et G11** (*s'adresse à F11*) **est-ce que tu maintiens < interrogatif >**

12 F11 ah non

Lorsque des désaccords apparaissent sur le caractère résolu ou non du conflit, l'enseignante laisse alors les élèves s'exprimer :

Extrait du conseil 1

57 E une plainte de F8 contre F1 (*s'adresse à F8*) **c'est résolu ou pas < interrogatif >**

58 F1 **oui**

59 F8 **e : non**

60 E (*s'adresse à F8*) **alors viens**

Si le conflit est résolu, l'enseignante passe à la plainte suivante :

Extrait du conseil 1

119	E	je continue parce qu' (il) y en a encore beaucoup une plainte de F6 contre **G1 c'est résolu < interrogatif >**
120	F6	**oui**
121	E	**bon G1 tu fais des efforts hein < interrogatif > tu fais des efforts hein (il) y a F6 tu fais attention à elle hein < interrogatif > e: une plainte de F10** contre G11 est-ce qu'il s'est excusé < interrogatif >

Après avoir étudié les organisations temporelle et langagière de ces conseils, il nous reste à dire un mot de leur organisation spatiale. Au cours du conseil qui se fait dans la classe même, la disposition des chaises est modifiée car le groupe doit être en cercle :

Extrait du conseil 2

1	E	au:jourd'hui vendredi 18 mars j'ouvre le conseil *(s'adresse à un groupe de garçons)* **vous êtes mal installés là ça (ne) fait pas un cercle** tu viens ici G4
2	G4	où ça < interrogatif > là < interrogatif > [bruits de chaises]
3	E	oui e : **G3 tu recules G1 aussi e : *(s'adresse à G3)* non tu fais un cercle** donc soit tu viens te mettre là
4	G3	oui (ou/où) < interrogatif >
5	E	ben ou alors e :
6	G8	là //
7	E	**NON il faut un CERcle**

La négociation de cette mise en place prend un certain temps. En effet, par trois fois, l'enseignante répète le mot cercle. Notons l'intensité : au début elle souligne qu'ils se sont mal installés et que cela ne fait pas un cercle. Puis après les avoir nommés, elle guide les élèves pour permettre l'alignement. Elle marque son refus par « non » car elle estime que la disposition ne convient pas. Elle s'adresse à G3 par « tu fais un cercle » sous-entendu avec les autres et compréhensible en ce sens par G3. L'enseignante lui propose de s'installer ailleurs, ce qu'il accepte. A la fin elle accentue sur le « non » puis exige la formation de ce cercle par la forme injonctive « il faut ».

Le conseil doit, certes, permettre aux élèves de s'exprimer mais selon des règles précises qui doivent être respectées, c'est ce que rappelle l'enseignante :

Extrait du conseil 2

129 E e: excusez-moi **vous pensez que c'est comme ça les règles du conseil** <interrogatif > vous pensez qu'on a le droit de faire ce bazar <interrogatif> // alors vas-y

L'enseignante commence par « escusez-moi » pour prendre la parole tout en ménageant la face de chaque participant. C'est une forme de politesse positive et valorisante (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 193). Elle interroge, ensuite la classe sur les règles du conseil. Cette forme interrogative est en fait une question « rhétorique » qui n'attend pas l'évidente réponse négative. Ce sont des interrogations très utilisées en classe que nous pourrions qualifier de signaux d'alerte plutôt que de réelles intentions d'interactions. Reste que ces conseils se veulent très structurés par des règles que chacun se doit de respecter.

Le conseil permet de soumettre et d'élaborer des projets, des règles de vie.

Il permet aux élèves d'exprimer des félicitations

Extrait du conseil 2

145 E e : une **félicitation de la part de F4 qui félicite les garçons parce qu'ils nous laissent jouer au foot**

146 C ah

147 E c'est bien

L'enseignante lit l'écrit de F4 et ne rectifie pas l'énoncé d'où le « nous » qui ne concerne pas l'enseignante mais sûrement un groupe de filles dont l'auteure de cette félicitation.

Le conseil amène à traiter des propositions :

Extrait du conseil 1

66 E e: / alors attendez (*tourne les pages du cahier de classe*) je suis ici **une proposition de F8 qui voudrait qu'on fasse des croix quand on a fini de faire quelque chose on peut je peux faire une croix** mais enfin bon généralement on suit le programme sauf si on est en retard une plainte c'est réglé la plainte de F10

Au cours de ces conseils, l'enseignante ne lit pas les plaintes qui sont annotées « résolu » ou barrées. En outre, elle ne lit pas les plaintes non signées. C'est pourquoi nous voyons, ici, l'enseignante tourner des pages à la recherche du prochain écrit à étudier en conseil ;

Extrait du conseil 1

66 E e: / alors attendez **(*tourne les pages du cahier de classe*)** je suis ici une proposition de F8 qui voudrait qu'on fasse des croix quand on a fini de

faire quelque chose on peut je peux faire une croix mais enfin bon généralement on suit le programme sauf si on est en retard une plainte c'est réglé la plainte de F10

Mais la majorité de ces écrits sont surtout des plaintes :

Extrait du conseil 3

105 E alors une plainte de G6 qui se plaint contre G10 **car il me fait mal** pendant les récrés tu peux m'expliquer < interrogatif >

106 G6 oui il me jette parterre

Concrètement, et presque idéalement, le conseil assume les trois pouvoirs de l'organisation démocratique :

- le pouvoir législatif établit les lois et les règlements qui vont organiser la vie de la classe

Extrait du conseil 3

51 G10 e: ça peut être vrai parce que G12 **en pause midi il chante mais il a le droit de chanter on (ne) l'a pas interdit** et puis et et en cours déjà il (ne) danse pas et il (ne) parle pas souvent XX et quand il parle il (ne) parle pas fort donc ça (ne) peut pas beaucoup déranger du monde

G10 relate un fait concernant G12, fait selon lequel « il chante ». Selon G10, G12 a le droit et pour cela il argumente en se fondant sur l'absence d'une règle « on (ne) l'a pas interdit ».

- le pouvoir exécutif qui attribue les responsabilités, vérifie l'application des décisions

Extrait du conseil 3

1 E alors aujourd'hui premier avril 20XX alors dans les feux rouges on G12 *(s'adresse à G12*) **tu ne pourras pas avoir de métier la semaine prochaine t**(u) as eu cinq feux rouges e: F3 t(u) en as eu quatre G3 G4 F8 e: trois / les autres c'est entre un et deux ou pas du tout donc G12 pas de

A partir de cinq feux rouges, les élèves ne peuvent avoir un métier. L'enseignante s'appuie sur le conseil, et notamment son pouvoir exécutif, pour annoncer à G12 qu'il ne pourra pas avoir un métier.

- le pouvoir judiciaire analyse les problèmes rencontrés, prononce des sanctions.

Extrait du conseil 3

118 E d'accord mais même tu lui fais mal **donc tu auras des excuses** à présenter e : une plainte de G9 contre F9

L'enseignante demande à cet élève de s'excuser car il a fait mal à un pair. Rappelons que seule l'enseignante a ce pouvoir de sanction.

Un autre principe fondamental de ces pédagogies, en lien avec les apprentissages dans le cadre de la formation du citoyen-élève, sous-entend que dans une classe coopérative, les apprentissages (cognitifs, relationnels, moteurs...) se construisent activement en coopération :

Extrait du conseil 1

96 G3 ce que je trouve que / vous avez un petit raison que e: une fois moi **j'étais avec G8 et on était en train de travailler ensemble de corriger ensemble** et j'entendais un bizzzz un feu d'artifice pratiquement / c'était G12 avec sa colle

Cette entraide imposée par l'enseignante est issue de la pédagogie des classes coopératives. Les élèves ont le droit, chaque fois que la nécessité se présente, de se faire aider par un camarade et le devoir de secourir un camarade en difficulté. Cette entraide se met en œuvre lors de travail de recherche mais surtout dans les moments de correction :

Extrait du conseil 3

22 E ben oui on a dit ça au début de l'année (*s'adresse à G3*) tu peux arrêter s'il te plaît G3 donc il faut faire les devoirs parce que ça empêche avec votre copain de pouvoir travailler et il faut que tu travailles plus vite et **quand t(u) as fait trois phrases ou la moitié de l'exercice et ben tu t'arrêtes G7 et tu corriges avec F7 les trois premières phrases et après tu dis ben moi j(e n') ai pas travaillé assez vite mais je vais regarder avec toi si je pense que tu as raison sur la suite de l'exercice** c'est bon < interrogatif >d'accord < interrogatif > c'est bon F7 < interrogatif >alors une autre plainte alors bon G7 il a le droit de regarder le cahier de plaintes après mais pas de barrer son nom e: une plainte de F4

L'enseignante donne des outils langagiers présentés sous la forme « tu dis ». Cet étayage permet à chacun de se retrouver pour travailler même si chacun n'arrive pas au même niveau quantitatif du travail demandé.

Ces outils issus des différentes pédagogies s'organisent afin de créer une certaine ambiance de classe. Ils favorisent dans le travail la relation entre pairs et fait partie de cette prise en compte de l'Autre. Au cours d'un échange, sur la difficile calligraphie de G2, un élève se propose de corriger sa feuille :

Extrait du conseil 1

1	G	c'est que peut-être **je suis d'accord que l'écriture de G2 n'est pas aussi**
32	3	**lisible que ça** mais il (n') y peut rien donc c'est c(e n)'est peut-être pas / moi si j'étais dans ces trois **tables je voudrais bien corriger la feuille de G2**

Nous reviendrons sur cet échange dans les paragraphes suivants.

Le comportement est évalué grâce à des feux de couleur. Dans la classe, l'enseignante ne retient que les feux rouges qui servent à marquer un arrêt, les inscrit sur un tableau spécifique et utilisé à cet effet. En fin de semaine, un bilan oral est fait, mais à tout instant, l'élève peut aller le consulter. Les feux rouges sanctionnent un comportement non toléré comme le bavardage, l'oubli du matériel.

Ainsi, dès la séance ouverte, l'enseignante énumère les feux rouges.

Extrait du conseil 1

1	E	aujourd'hui vendredi 3 décembre j'ouvre le conseil / **première chose les feux rouges cette semaine** G1 deux G2 un F8 un G7 un G4 trois G9 trois *(s'adresse à G9)* tu dois vraiment faire des progrès G9 / F3 deux F4 un G5 deux G11 deux F11 un G6 trois F6 un G12 trois et F12 quatre beaucoup parlé cette semaine / les plaintes

Les feux rouges rappellent à l'élève l'état de son comportement au cours de la semaine. Le nombre de feux rouges détermine la confiance et les droits que peut avoir cet élève. Par droits, on entend aussi la possibilité d'accéder à un métier. Par métier, on entend que l'élève est le chef de rang, le facteur, le responsable de la propreté du tableau... Or, si le nombre de feux rouges est de cinq ou plus, l'élève ne peut avoir de métier :

Extrait du conseil 3

1	E	alors aujourd'hui premier avril 20XX alors dans les feux rouges on G12 *(s'adresse à G12)* **tu ne pourras pas avoir de métier la semaine prochaine t(u) as eu cinq feux rouges** e: F3 t(u) en as eu quatre G3 G4 F8 e: trois / les autres c'est entre un et deux ou pas du tout donc G12 pas <u>de</u>

Nous avons ici une argumentation fondée sur la règle du nombre de feux rouges à ne pas dépasser. C'est parce qu'il a cinq feux que l'élève ne peut pas avoir de métier.

La régulation des conflits qui retient notre attention et qui constitue l'objet central de notre recherche, accapare la majorité du temps des conseils. Mais ce traitement des conflits ne se limite pas qu'au conseil comme nous allons le voir dans les lignes suivantes.

2.2.2. Analyse conjointe des conseils et des interactions de traitements de conflits

Loin de vouloir les opposer, nous pensons au contraire associer et confronter conseils et interactions de traitements de conflits. Nous les considérons tous deux comme des vecteurs constitutifs de la pédagogie de l'enseignante. Il convient aussi d'y rajouter le cahier de la classe qui se compose, comme nous l'avons déjà souligné dans notre partie théorique, de propositions, de félicitations et de plaintes toutes trois lues au cours du conseil. Intégrées dans un ensemble qui contribue à la prise en charge des traitements de conflits, ces modalités laissent entendre et entrevoir comment les élèves construisent leur rapport à l'Autre, aidés en cela par leur professeure.

Conjointement à ces modalités, l'enseignante a établi un dispositif de travail qui prend en compte le rapport à l'Autre : la collaboration dans le travail. Après un moment de travail autonome, chaque élève se doit de le corriger avec son voisin avant de le faire de manière collective. Cette première correction permet de minimiser les peurs liées à l'erreur mais surtout contribue à favoriser pour les élèves collaboration et entraide dans le travail.

Ce dispositif collaboratif apparait dans les échanges langagiers :

Extrait de l'interaction 16

39	E	bon (*s'adresse à G2*) je te change de place < interrogatif >
40	G2	oui j(e) préférerais
41	E	d'accord parce que **si tu (ne) lui parles pas quand tu dois corriger ça (ne) va pas nous aider**
42	G2	enfin moi je parle plutôt avec B5 mais ça ça m'irait de changer de place
43	E	je me mets je mets B5 entre vous deux < interrogatif >
44	G2	d'accord

L'enseignante comprend que G2 n'est plus en capacité de travailler avec son voisin car il refuse de lui parler. L'enseignante le rappelle par l'énoncé « parce que si tu (ne) lui parles pas quand tu dois corriger ». Rappelons que cette phase de correction se fait toujours par deux et en collaboration. Soulignons aussi la suite des propos de l'enseignante « ça (ne) va pas nous aider ». Sans revenir dans l'utilisation du « nous » qui inclut de fait l'enseignante, le « ça » reprend peut-être le fait de refuser de parler à ce camarade, cet Autre.

Ce travail avec l'Autre en tant que voisin ne se fait pas sans peine. Alors que l'enseignante demande à ses élèves de corriger les évaluations du voisin, la calligraphie d'un élève pose des difficultés et ne lui permet pas de réussir à lire :

Extrait du conseil 1

128	G1	ben c'est qu'on (n'a/a) pas très envie de corriger ta feuille car souvent on a

un peu de on a de mal à décoder ben c(e n)'est **pas toujours** mais c'est quand on voit qu'il n'a pas fait d'efforts

G1 a recours au « on » général pour exprimer ses réticences à corriger la feuille de cet élève. Le « on » ici peut être vu comme un « nous » collectif car G1 sait que beaucoup d'élèves rechignent à corriger les feuilles de leur camarade. Mais l'utilisation de « on » peut aussi éviter de s'inclure dans un groupe et d'émettre une personnalisation de ce « on ». Notons qu'il préserve ainsi la face de l'Autre d'autant qu'il a recours à deux expressions « un peu » et « pas toujours » qui atténuent la remarque.

Une autre difficulté réside dans l'hétérogénéité de la rapidité à effectuer les différentes tâches demandées. G7 mentionne sa difficulté pour faire son travail :

Extrait du conseil 3

13	G7	c'est je **(ne) lui demande pas d'attendre alors c'est moi qui (ne) peut pas finir de / qui (ne) peut pas corriger**
14	E	ben e: elle aussi elle ne peut pas corriger
15	GX	il ne veut pas corriger
16	E	et pourquoi tu ne veux pas corriger < interrogatif >
17	G7	**non je veux corriger mais c'est tout simplement que j(e n')ai PAS fini POUR corriger**
18	E	ben oui mais il faut travailler plus vite G7 les devoirs à la maison il faut les faire il faut que tu fasses tes devoirs quand tu (ne) fais pas tes devoirs ça empêche F7 d'apprendre parce que quand vous allez être avec votre voisin vous allez vérifier si ce que vous avez fait c'était bien si
19	G6	**oui on a dit ça au début de l'année**
20	E	pardon < interrogatif >
21	G6	on a dit ça au début de l'année
22	E	ben oui on a dit ça au début de l'année (*s'adresse à G3*) tu peux arrêter s'il te plaît G3 donc il faut faire les devoirs parce que ça empêche avec votre copain de pouvoir travailler et il faut que tu travailles plus vite et quand t(u) as fait trois phrases ou la moitié de l'exercice et ben tu t'arrêtes G7 et tu corriges avec F7 les trois premières phrases et après tu dis ben moi j(e n)'ai pas travaillé assez vite mais je vais regarder avec toi si je pense que tu as raison sur la suite de l'exercice c'est bon < interrogatif >d'accord < interrogatif > c'est bon F7 < interrogatif >alors une autre plainte alors bon G7 il a le droit de regarder le cahier de plaintes après mais pas de barrer son nom e: une plainte de F4

G7 explique qu'il demande à son voisin d'attendre car sinon il ne peut pas finir son travail. Alors qu'un élève insinue que G7 ne veut pas corriger, ce qui amène l'enseignante à prendre la parole pour l'interroger, G7 réfute par « non » les propos de l'autre élève et précise qu'il veut corriger mais qu'il n'a pas fini pour corriger. Nous constatons, au-delà du temps à laisser à chacun, la difficulté qui réside à faire travailler ensemble et en même temps tous les élèves.

Soulignons aussi qu'un élève, G6, fait le rappel d'une règle donnée en début d'année. Cela rejoint cette histoire interactionnelle qui construit le cadre commun pour l'ensemble de ce groupe- classe.

Au cours de ces traitements de conflits, les élèves entendent les critiques des autres élèves, expriment leurs difficultés quant au travail mais surtout tentent d'apprendre ensemble. Apprendre "en coopération" n'est pas une fin en soi, mais la condition pour installer le débat d'idées, le conflit des points de vue, la contractualisation des rapports entre partenaires, afin de favoriser l'émergence de la loi qui, par-delà les points de vue personnels, institue ce que M. Develay nomme "une éthique de l'altérité approuvée" (cité dans OCCE, p. 6).

Ce premier niveau de marques langagières met en lumière la rencontre, la prise en compte et la relation à l'Autre qui s'établit au sein d'une institution scolaire et notamment dans la classe de CM2 de cette école plurilingue. Impulsée, menée et soutenue par l'enseignante, aidée par le recours à différentes pédagogies et à des outils qui en sont issus, la relation à l'altérité demeure centrale dans la vie scolaire et notamment lorsqu'éclatent des conflits. La prise en compte de l'Autre s'avère prégnante et marque les discours de chacun.

Chapitre 12 : Caractéristiques langagières des interactions de traitement de conflit.

Nous poursuivons notre réflexion quant à la rencontre de l'altérité chez des élèves de dix ans en abordant, dans ce chapitre, les caractéristiques langagières des échanges de traitements de conflits. En effet, l'étude menée sur notre corpus nous permet d'entrevoir certaines spécificités dans les échanges aux niveaux micro et macro-analytique. Nous examinerons et relèverons comment les discours de chacun portent les traces de cette rencontre avec l'altérité suite à un conflit. Nous ferons référence aux propos de l'enseignante, protagoniste à part entière des interactions et à ceux de ses écoliers. Nous regarderons également comment les élèves (et leur professeure) s'adressent à l'Autre et comment se construisent les formes nominales d'adresse (désormais FNA). Mais dans un premier temps, nous allons revenir sur le contexte de cette prise en compte de l'Autre.

1. Contexte du binôme écoute/prise de parole

Nous nous intéresserons à la fois à la dimension identitaire, qui concerne les prises de parole individuelle et à la dimension alteridentitaire des échanges, à savoir l'écoute. Ces deux dimensions sont corrélatives et interdépendantes, la prise en compte de l'autre se construisant autour du dipôle écoute/prise de parole.

1.1. Une parole autorisée et protégée

La parole de l'élève est considérée comme importante pour l'enseignante, notamment de par sa dimension sociale :

> « Les échanges sont alors vus comme condition et moyen de socialisation, à travers les relations statutaires et interpersonnelles de la micro-société qu'est la classe. Les élèves y apprennent à se situer par rapport à autrui, à s'intégrer à des groupes en s'en différenciant, à trouver leur place dans une communauté culturelle, à travers I'expression du jugement, les négociations et les conflits. » (Nonnon, 2004, p. 76)

Pour l'enseignante, il incombe de laisser s'exprimer les élèves. Elle les aide à prendre la parole en les y invitant nominativement :

Extrait de l'interaction 7

74 E d'accord **toi G2 alors vas-y explique-moi là**

Elle s'adresse doublement à l'élève, « toi », tout en le regardant puis en le nommant par son prénom, « G2 ». Rappelons que l'une des premières fonctions des formes nominales

d'adresse est celle de sélection des destinataires les plus directs. Notons que l'enseignante encourage G2, « vas-y », et lui donne une consigne « explique-moi » de type injonctif.

La professeure distribue la parole faisant que chaque élève puisse s'exprimer :

Extrait de l'interaction 13

5	E	oui **vas-y G2**
6	G2	lui des fois il met ses affaires à sur ma table je demande je lui demande de : les pousser un peu et des fois il il le refait et ça et moi des fois j(e n)'ai pas beaucoup de place et il les met quand même sur ma table donc
7	E	alors ça t'énerve < interrogatif >
8	G2	oui un peu //
9	E	d'accord et toi qu'est-ce qui (t'é-/t'est) toi **ça t'énerve aussi e : G1 < interrogatif >**
10	G1	ben oui

Suite aux propos de G2 qui reste factuel, l'enseignante suggère une explication (« alors ») qu'elle répercute, ensuite, sur G1 en l'interpellant. Nous constatons que la professeure sélectionne un interlocuteur puis un autre. Constatons que G2 ne s'adresse pas à G1 : alors que G1 est présent, G2 parle de lui à la troisième personne du singulier, « il », « lui ».

L'enseignante ouvre la discussion après avoir réuni les protagonistes. Puis elle donne le contexte des événements passés. Elle resitue ce que chacun a dit :

Extrait de l'interaction 8

1	E	alors // venez vite/ ouh tout ce mONde venez venez venez F G1/ e : I1 non <interrogatif > viens F G1 G2 vite alors on a eu un p(e)tit e : un p(e)tit problème tout à l'heure **(il) y a eu G2 qui avait réexpliqué à G1 que hier le comportement de G1 l'avait un p(e)tit peu énervé** rapprochez-vous un p(e)tit peu et e : et du coup G1 était un p(e)tit peu ému c'est ça < interrogatif > et donc e : : (*s'adresse à G1*) est-ce que ça va mieux là < interrogatif > G1 alors qu'est-ce qui s'est passé < interrogatif >

En rappelant ce que chacun a dit, elle permet à l'ensemble de l'auditoire d'être informé de la même manière.

La professeure reprend les propos des élèves en les remettant en perspective, en les contextualisant :

Extrait de l'interaction 3

52	G1	parce qu'il y avait B1 qui m'a tapé et il m'a embêté alors je devais regarder alors sans le vouloir vraiment je regardais lui mais pas la balle

53 E **d'accord pour toi (il) y a eu un but parce que tu n'as pas pu faire ton rôle de gardien parce que (il) y avait B1 qui t'embêtait d'accord** toi tu as vu ça < interrogatif >

La professeure poursuit sa recherche d'explication en proposant des pistes. Elle facilite la poursuite de l'échange dans l'entente en rappelant régulièrement les accords et en sollicitant leur validation :

Extrait de l'interaction 3

4 G1 moi au début on était d'accord que moi je vais et si on faisait un but vite on changeait

5 E **d'accord**

6 G1 oui

7 E **vous êtes d'accord là-dessus**

8 G1 oui

Notons aussi l'importance accordée à la parole de l'élève qui se trouve renforcée dans les propos de l'enseignante :

Extrait de l'interaction 12

74 G2 je disais pas qu'il fallait avoir un penalty ou un truc comme ça je disais juste / bon G1 normalement ça il (n') a pas le droit

75 E **d'accord alors maintenant tu l'as dit**

76 G1 j(e n)'ai rien fait je voulais juste prendre la balle

77 E voilà

La professeure guide et demande aux élèves de préciser leurs propos :

Extrait de l'interaction 3

50 G1 en fait

51 E **attends attends pourquoi il (ne) compte pas pour toi ça < interrogatif > parce qu'il y avait B1 qui m'a tapé et il m'a embêté alors je devais**

52 G1 **regarder alors sans le vouloir vraiment je regardais lui mais pas la balle**

Elle interrompt G1 par une répétition de « attends » pour qu'il précise les raisons pour lesquelles le but ne compte pas pour lui. G1 le fait à grand renfort de connecteurs argumentatifs (parce que, alors, mais).

La professeure évite de prêter attention à des propos impromptus qui interrompent l'échange et donc d'y répondre :

Extrait de l'interaction 7

118 E d'accord/ allez

[un autre élève intervient]

119 GX **maît- je peux juste rendre ça à P** < interrogatif >

120 G1 parce que moi j'ai juste dit ça mais c(e n)'est vraiment pas du tout vrai que je dis tout à tout le monde

121 E on rediscutera avec les autres

Un élève interrompt la discussion entre l'enseignante et les deux élèves en s'adressant à l'adulte par l'amorce tronquée de « maîtresse ». Or, loin d'être isolé et unique, ce refus de répondre se confirme aussi dans cet extrait :

Extrait de l'interaction 2

14 G1 non j'ai dit que je n'accepte pas

[un autre élève intervient]

15 GX **on peut y aller** < interrogatif >

16 G1 parce qu'il recommence à jouer alors ça sert à quoi X X

Un élève demande « on peut y aller < interrogatif > », énoncé sûrement adressé à l'enseignante, seule habilitée à autoriser les élèves à descendre en rang dans la cour. Le fait de ne pas répondre à GX s'explique par le but poursuivi conjointement par la professeure et ses deux élèves : résoudre ce conflit. Or, la contrainte institutionnelle est forte car les autres élèves présents attendent pour partir.

Mentionnons également que la demande de prise de parole émane des élèves pour qui prendre la parole est, à leurs yeux, déterminant et capital.

Extrait de l'interaction 3

2 G1 **je peux commencer** < interrogatif >

En demandant la permission de prendre la parole, G1 montre qu'il connaît la forme de ces échanges où chacun peut s'exprimer. Son discours marque aussi le fait qu'il est conscient du cadre institutionnel dans lequel il se trouve.

Cette connaissance des règles de l'échange qui doit laisser chacun s'exprimer est aussi revendiquée entre élèves :

Extrait de l'interaction 1

63 F **moi j'ai envie de t'expliquer et bien toi tu me parles et tu me parles et tu t(u) essayes de prendre la parole sans que je puisse te parler**/ XX //

Par « moi j'ai envie de t'expliquer », F veut exposer ses raisons et expliquer son point de vue à G. Dans ses propos, F a recours à de nombreux pronoms personnels (moi je, toi tu) qui marquent sa contestation envers G.

Prendre en compte l'Autre signifie pouvoir lui parler, mais encore faut-il qu'il le veuille. En présence de leur professeure, des élèves expriment, eux-mêmes, leurs difficultés à parvenir à parler, à s'exprimer dans certaines situations. En mettant en place des procédés voués à faire émerger cette parole, l'enseignante éduque au respect de la prise de parole qui reste tributaire de l'écoute de l'Autre.

1.2. Une écoute favorisée

A côté de la valeur accordée à la parole de chacun et notamment celle de l'élève, se trouve son indissociable corrélation à savoir l'écoute. Or, l'une des caractéristiques de nos échanges est qu'ils se déroulent dans des lieux ouverts, empreints de bruits. Dans un premier temps, l'enseignante construit un cadre d'écoute.

Pour favoriser cette écoute, la professeure s'isole du reste de la classe, de quelques mètres, pour permettre la discussion :

Extrait de l'interaction 14

1 E non c'est bon /ok alors < interrogatif > **vous approchez** // (*s'adresse à un élève*) tu peux fermer la porte aussi s'il te plait I1 (*s'adresse à G1 et G2*) mes : **avancez** messieurs alors apparemment il y a une plainte contre toi G1 qu'est-ce que c'était e: G2 < interrogatif >

Elle peut aussi exiger que les autres élèves les laissent seuls et les informe :

Extrait de l'interaction 21

1 E (*s'adresse aux autres élèves de la classe*) **les autres vous sortez** [on entend les pleurs d'un élève] // F que se passe-t-il < interrogatif >

Demande qu'elle réitère dans cet autre extrait :

Extrait de l'interaction 15

1 E non c'est bon on a le temps *(s'adresse aux autres élèves de la classe)* **e : les autres vous sortez** (*s'adresse à F*) F e : G qu'est-ce qui s'est : passé < interrogatif >

L'enseignante construit cet isolement qui protège l'écoute en demandant, par exemple, à un élève qui sort de fermer la porte. Notons les procédés de politesse interactionnelles (« tu peux fermer la porte s'il te plaît »).

Extrait de l'interaction 14

1 E non c'est bon /ok alors< interrogatif > vous approchez // (*s'adresse à un élève*) **tu peux fermer la porte aussi s'il te plait I1** (*s'adresse à G1 et G2*) mes : avancez messieurs alors apparemment il y a une plainte contre toi G1 qu'est-ce que c'était e: G2 < interrogatif >

La professeure peut déclarer aller fermer la porte pour mieux entendre :

Extrait de l'interaction 13

4 E (*s'adresse à G2*) attends **je vais fermer la porte** attends /// [claquement de porte]

Dans ces différents extraits, la professeure marque une nette séparation entre les élèves autorisés à rester et les « autres ». Ce générique sous-entend implicitement l'absence de statut d'allocutaire. Garder des élèves en classe pour un moment de discussion à part est une pratique plus ou moins habituelle et plus ou moins partagée chez les professeurs : cette enseignante, quant à elle, a l'habitude de parler avec les élèves pendant ces moments de transition que sont les récréations et les pauses méridiennes. Les élèves constatent cette pratique et ont sans doute, intégré que, eux aussi, à un moment donné, ils pourront être écoutés.

Accaparée dans différentes tâches au moment où s'effectuent ces interactions, comme la sortie des élèves ou leur mise au travail, la professeure doit (s')organiser un moment spécifique pour recueillir cette parole d'élève. Rappelons aussi qu'elle se doit au préalable actionner son téléphone pour mettre en marche l'enregistrement. Il est fréquent qu'elle s'exprime au moment où elle manipule son téléphone pour en vérifier sa bonne marche, d'où ces amorces de phrases comme « quelle heure est-il ? », « non c'est bon on a le temps ». Ces amorces lui permettent aussi de vérifier l'heure et de se consacrer un temps pour l'échange :

Extrait de l'interaction 12

1 E quelle heure est-il pour la : non c'est bon on y va **j(e) t'écoute**

L'énoncé « je t'écoute » sert de déclencheur, d'incitation pour que l'élève prenne la parole. Mais elle peut être précédée par les élèves qui s'emparent de la parole, provoquant un chevauchement.

Extrait de l'interaction 6

1 E alors **G1 je t'écoute**

2 G1 **ben en fait** dans la cour de récréation pendant qu'on jouait le foot ben j'ai fait un petit accident puis e : (il) y a G2 B1 B2 qui ont ont commencé de

de me rigoler dessus ils ont-ils ont dit que j'étais bête alors e : je j(e) pense que si j'étais vraiment bête je (ne) l'aurais pas dit à toi

Ce chevauchement peut s'expliquer par diverses raisons. La première serait que G1 connaît le cadre et les mots déclencheurs de prise de parole : il l'anticipe donc. Une autre raison pourrait être dans la tension émotionnelle de ces épisodes conflictuels qui ne permettent pas toujours à l'élève d'attendre son tour de parole.

L'enseignante peut exprimer un constat personnel sur la fait de rencontrer des difficultés pour entendre ce que les élèves ont à dire mais aussi à lui dire :

Extrait de l'interaction 11

11 E **j(e n') entends rien**

Cet acte de langage qui est une requête indirecte, de par sa valeur perlocutoire, oblige les protagonistes à se rapprocher et/ou parler plus fort.

Rappelons l'obligatoire alternance de la parole et de l'écoute pour les élèves en présence, alternance qui se traduit par la régulation des échanges de la part de l'enseignante.

La professeure peut également réclamer d'accentuer l'exigence de l'écoute de manière collective et s'adresse alors aux deux élèves :

Extrait de l'interaction 7

70 G2 il leur raconte il leur raconte tous leurs problèmes et tout

71 G1 moi j'ai dit que tu m'avais énervé hier qu'effectivement t(u) étais

72 E sympa

73 G1 attendez **écoutez-vous là** qu'est-ce qu'il y a là < interrogatif > moi j'ai juste dit que G2 hier il m'avait énervé mais que sinon si il voulait il pourrait sympa G2

Ces deux élèves se parlent, semblent ne plus s'écouter, se répondent en même temps. L'enseignante les arrête, puis elle leur demande de s'écouter, « écoutez-vous là » et les interroge à nouveau « qu'est-ce qu'il y a là < interrogatif > ».

Le fait de ne pas avoir assez été écouté, ou mal entendu, peut aussi provenir d'un élève :

Extrait de l'interaction 7

41 G1 moi je suis désolé tu m'avais énervé en sport mais j(e n)'ai pas dit j'ai dit

42 G2 il disait il disait des tru- il disait des choses sur moi

43 G1 T**(u n)' AS entendu que la MOItié de l'histoire**

Les propos de G1 et G2 se chevauchent même si ces deux élèves s'écoutent et conjointement se répondent. G1 tente de rectifier ses propos « j(e n)'ai pas dit j'ai dit ». En

même temps, G2 commence un énoncé pour contredire G1 en lui coupant la parole. Il accuse G1 par « il disait des tru- » puis corrige ses propos en modifiant la troncation « tru » par des « choses ». G1 s'adresse à G2 pour lui dire « t(u n)' as entendu que la moitié de l'histoire ». Pour G1, le fait que G2 n'ait pas tout entendu lui permet de justifier son propos et de renvoyer les accusations de G2 à une forme de malentendus.

Certains élèves montrent leur volonté de ne plus écouter, ce qui se traduit chez eux corporellement par un éloignement de l'échange : ils tournent le dos et s'écartent. L'enseignante est contrainte d'empêcher certains de partir :

Extrait de l'interaction 2

34 E alors < interrogatif > **reste là**

Dans cet énoncé, le « alors » se veut déclencheur. Or, l'élève refuse de répondre et semble s'éloigner. La professeure l'oblige à rester en lui demandant « reste là » par l'utilisation du présent de l'impératif à haute valeur injonctive.

L'adulte peut se voir aussi contrainte de les faire revenir dans l'échange :

Extrait de l'interaction 12

52 E e : *(s'adresse à G2)* **viens ici viens ici** bon alors écoutez ce qu'on va faire c'est que/ on en rediscutera d'accord < interrogatif > ce qui est le plus dur quand on joue au foot c'est que là (il n') y a pas d'arbitre il vous manque un arbitre il faudrait que vous mettiez un arbitre non < interrogatif > qu'il puisse regarder le jeu

Par deux fois, « viens ici », l'enseignante oblige l'élève à revenir dans la discussion. Puis elle cherche à radoucir la situation en les incluant dans un collectif et utilise le pronom « on », « ce qu'on va faire ».

Pour certains élèves, l'échange trilogal peut s'avérer difficile et les pousser à vouloir s'en éloigner voire le quitter. Nous pouvons en trouver des traces dans les propos de la professeure qui montrent comment elle fait revenir les élèves et les contraint à rester.

La position des locuteurs s'avère également déterminante : l'éloignement s'effectue davantage lorsque les locuteurs sont debout. Il en va différemment lorsque les protagonistes sont assis. La disposition des chaises revêt aussi son importance : lors des conseils, elles sont disposées en cercle. Dans nos trilogues, les élèves sont côte à côte face à l'enseignante qui s'installe généralement derrière son bureau.

L'installation des élèves s'effectue au début des échanges :

Extrait de l'interaction 1

1 E F G venez // [bruits de pas] alors < interrogatif > / allez-y **installez-vous [bruits de chaise]** / alors qu'est-ce qui se passe < interrogatif >

L'enseignante donne la possibilité aux élèves de s'asseoir et de se mettre à l'aise pour aborder la discussion :

Extrait de l'interaction 28

1 E allez-y **prenez deux prenez deux chaises je regardais l'heure // prends là / allez-y installez-vous un petit peu**

Même s'ils peuvent être explicites, les propos de l'enseignante demeurent injonctifs, « prenez deux prenez deux chaises » puis « installez-vous un petit peu ». A cette disposition qui favorise l'écoute, s'ajoute souvent le fait que les autres élèves ne les dérangent pas.

L'enseignante établit des procédés pour protéger la parole et exiger l'écoute. Cette régulation n'empêche ni chevauchements ni coupures, coupures et chevauchements qui ne s'opposent pas à une prise en compte de l'Autre. Nous aurons l'occasion de revenir sur l'importance de l'écoute car un aspect développé par E. Nonnon (2004) concerne l'espace partagé dans la discussion, notamment dans la nature des enchainements et les relations qu'ils indiquent entre énoncés des interlocuteurs.

Ce cadre construit autour de la prise de parole et de l'écoute nous est apparu comme des processus de réflexion que nous abordons dès maintenant.

1.3. Des échanges comme objets de réflexion

En consacrant un temps d'échange et un « retour sur » les propos tenus par les élèves en amont de ces interactions, la professeure leur permet de s'engager dans un processus réflexif.

Dans cette interaction, nous sommes face à quatre protagonistes, l'enseignante et les trois élèves. G1 accuse G2 et G3 de s'être alliés pour l'écarter des jeux. Dans cet extrait, précédemment, G1 et G2 échangent et G3 a été le tiers témoin. La professeure s'adresse à G3 pour lui demander ce qu'il en pense. En changeant d'interlocuteur, la professeure modifie le cadre participatif :

Extrait de l'interaction 28

57 E oui parce que c(e n')est pas/ pas très sympa et toi G3 qu'est-ce que tu en penses < interrogatif >

58 G3 e : c(e n)' est pas gentil

59 E **hum hum et par rapport au fait que peut-être que G1 e : se sente exclu des jeux qu'est-ce que tu en penses < interrogatif >**

60 G3 e : qu'il est triste

61 E hum hum

62 G2 il peut revenir

63 E ça ça c'est un peu **c'est un peu normal qu'il soit triste est-ce que toi t(u) accepterais qu'il rejoue < interrogatif >**

64 G1 et du coup moi après quand

65 G3 ben oui mais moi moi je veux qu'il joue mais

66 E d'accord

67 G3 c'est lui qui (ne) veut pas

G3 reprend et reformule le jugement moral avancé par l'adulte. L'interjection de la professeure, « hum hum », peut être vue soit comme une approbation soit comme un signal guidant l'interlocuteur. Or, juste après, elle poursuit : l'énoncé se compose de « peut-être » qui est une façon de ménager les faces, et de « G1 se sente exclu ». Le terme « exclu » est amené par l'adulte sur ce que pourrait être le sentiment de G1. G3 donne une réponse d'ordre affectif, « il est triste ». Là encore, l'enseignante réagit par « hum hum » ce qui laisse penser davantage à une interjection qui vaudrait approbation. La professeure évite tout commentaire explicite ; cependant, à deux reprises, elle a recours à l'interjection « hum hum » qui relève soit de l'incitation à poursuivre soit de l'acquiescement. L'acquiescement se retrouve dans « d'accord ».

L'enseignante construit pour et avec ses élèves une démarche que nous qualifierons de métacognitive. Par démarche métacognitive, nous entendons l'idée « d'apprendre à apprendre » et aux schèmes opératoires présentés par J. Piaget (Piaget et Inhelder, 1993, p. 111 et 112). Ce dernier, dans ses protocoles, cherchait à obtenir un recul des élèves par rapport à leur action par le recours à des questions introduites par « comment », ce qui implique une démarche procédurale.

Nous retrouvons cette démarche lorsque l'enseignante interroge ses élèves :

Extrait de l'interaction 1

64 E alors **comment** on peut faire pour résoudre le problème maintenant < interrogatif >

Elle interroge les élèves par l'adverbe interrogatif « comment » qui marque un processus à établir, utilise un pronom à caractère collectif « on », poursuit son énoncé par un énoncé qui marque le but « pour résoudre le problème » et le conclut par un cadre temporel

« maintenant ». Par cette interrogation, elle place les élèves dans une situation problème qu'il leur convient de résoudre.

Des amorces de cette réflexion surgissent dans les propos des élèves. A la suite de la mise à l'écart de G1, l'enseignante demande à G3 ce que G1 peut ressentir. Ce guidage sous forme de questions/réponses est certes adressé directement à G3 mais il est aussi pour les autres élèves :

Extrait de l'interaction 28

57	E	oui parce que c(e n')est pas/ pas très sympa et toi G3 qu'est-ce que tu en penses < interrogatif >
58	G3	e : c(e n)' est pas gentil
59	E	hum hum et par rapport au fait que peut-être que G1 e : se sente exclu des jeux qu'est-ce que tu en penses < interrogatif >
60	G3	e : qu'il est triste
61	E	hum hum
62	G2	**il <u>peut revenir</u>**

L'enseignante émet un jugement de valeur, « c(e n')est pas/ pas très sympa » sur ce que vient de dire un élève. Puis elle s'adresse à G3 et en rapport à son comportement envers G1 et lui fait expliciter les possibles ressentis de ce dernier. En demandant à G3 d'exprimer les ressentis de G1, la professeure mobilise et la compétence à exprimer des émotions et la capacité de décentration, sur laquelle nous reviendrons. Quant à l'intervention de G2, qui n'est pas attendue, nous pouvons avancer l'hypothèse que l'intervention de G2 peut être un début de réflexion interne, réflexion exprimée de manière explicite.

Nous aurons l'occasion de revenir sur ce propos qui peut aussi trouver une explication lorsque nous aborderons la question de l'empathie.

Rappelons le binôme constitutif des règles de l'échange : parler/ écouter ou s'exprimer/se taire, binôme qui établit la valeur de réciprocité de ces échanges. Ecouter les propos de l'Autre peut être source de réflexion comme l'est le questionnement mené par l'enseignante. Ces échanges en tant qu'objets de réflexion sont des prémices à une démarche réflexive qui permettent de prendre en compte l'Autre.

La professeure convoque régulièrement les règles de gestion des échanges qui s'effectuent dans un contexte scolaire mais qui peuvent aussi être se généraliser à l'ensemble des interactions. Les constances observées sont la prise en charge du traitement de conflits, une

écoute favorisée et une parole autorisée et protégée. L'enseignante donne la possibilité aux élèves de s'exprimer, de donner leur point de vue, d'argumenter et de se justifier.

Nous allons proposer une analyse des caractéristiques langagières de ces échanges.

2. Caractéristiques langagières des interactions de traitements de conflits

En regardant de près les interactions de notre corpus, nous sommes en mesure de faire ressortir quelques caractéristiques langagières tant au niveau structurel qu'au niveau micro-analytique, avec l'exemple particulier de certains énoncés. En filant la métaphore de la pierre qui tombe à l'eau, nous constatons, à partir du point d'impact que serait la rencontre à l'altérité, la formation d'ondes circulaires concentriques qui s'en éloignent. Parcourant le chemin inverse de ces encyclies, notre étude cherche à se rapprocher de ce centre, point d'impact, invisible mais porteur de traces. Mais avant cela, revenons à nos interactions en contexte scolaire en tant qu'expérience de l'altérité.

2.1. Des interactions de traitement de conflit comme expérience de la confrontation avec l'Autre

En prenant appui sur ces interactions, nous constatons que l'expérience de la confrontation avec l'Autre s'organise à différents niveaux d'expériences, niveaux qui vont constituer les axes de ce paragraphe : dans le discours, dans la question de l'identité et dans la relation sociale.

La confrontation avec l'Autre s'effectue dans un contact direct puis dans une prise en compte réciproque :

Extrait de l'interaction 17

10	G1	je (ne) sais pas pendant la récré souvent sans faire exprès **je fonce sur lui je vais je vais sur sur lui sans faire exprès** / hum et c'est aussi qu'il me dit parfois des gros mots / parfois
11	G2	ça ça (ne) s'est même pas passé donc

G1 mentionne sa volonté d'aller vers l'Autre, de chercher le contact avec G2. Le rapprochement de « sans faire exprès » avec « souvent » marque non seulement une habitude mais aussi un paradoxe. Nous pourrions certes souligner le fait que G2 jouit d'une popularité au sein de la classe ; ce qui semble exercer une attractivité sur G1 et qui peut expliquer son attitude mais aussi un paradoxe. La recherche de la confrontation avec l'Autre traduit le besoin d'être membre d'un groupe. Toute relation est une quête d'acceptation de soi par les autres. Les élèves souffrent parfois d'être rejetés, écartés, niés. Cette rencontre avec l'Autre

dans la recherche de réciprocité connait des heurts, des soubresauts, des rejets, des refus.

En nous référant à notre partie théorique, nous pouvons, à la lumière des analyses de nos interactions, entrevoir combien cette confrontation avec l'Autre joue un rôle dans l'identité en construction des enfants.

Extrait de l'interaction 17

1	G1	ça va < interrogatif >ben / moi la première fois j'ai dit à B1 que mes parents m'avaient acheté une tablette (il) y a B2 qui a entendu il a dit à G2 et G2 avait dit que c(e n)'était pas vrai **il a dit que j'étais j'étais tellement pauvre** e :
2	G2	**j(e n)'ai jamais dit ça**
3	G1	si t(u) avais dit que je p- t(u) avais parié que X à quelqu'un
4	G2	**j'ai j'ai parié que t(u) avais j'ai dit j'ai parié** que t(u n') avais qu'une DS j(e n)'ai jamais dit

Dans cet échange, la confrontation entre ces deux garçons concerne pour l'un son image en relation avec son appartenance socio- économique. Le fait que G2 mette en doute l'achat d'une tablette fait penser à G1 que cela serait en lien avec le fait qu'il est « pauvre ». Ce que G2 conteste immédiatement, mesurant, sans doute l'affront. Suite à la réfutation de G1, G2 tente une rectification

Lorsque la confrontation avec l'Autre s'avère conflictuelle, la construction de soi peut être malmenée et/ou compliquée. Car c'est, aussi, par ce que l'Autre nous renvoie de nous-mêmes que nous construisons notre identité.

Le discours traduit cette confrontation avec l'Autre, de par le dialogisme et du fait de la co-énonciation comme nous l'avons souligné dans notre partie théorique. Par le discours, la confrontation avec l'Autre s'effectue, s'établit, s'organise avec, dans nos situations de traitement de conflit, l'intervention de l'adulte. A travers des négociations conversationnelles, aidés en cela par l'enseignante, les élèves tentent de résoudre le conflit, chacun cherchant à convaincre et/ou soumettre l'Autre :

Extrait de l'interaction 20

13	G2	il (ne) m'a pas insulté mais i- e : e : il a dit e : pourquoi t(u) es t(u) es t(u) es dyslexique pourquoi t(u) es dyslexique e :
14	G1	non j-
15	G2	tu (ne) sais pas trop parler enfin

16 G1 **non**

17 G2 **ça veut dire q(ue) tu sais**

18 G1 **mais non** enfin j'ai dit

19 G2 pas parler mais e : oh XX

20 G1 mais non enfin j'ai dit j(e n)'ai pas dit que t(u) étais dyslexique en fait j'ai dit quand tu m'avais dit apprends à parler français j(e) t'ai répondu par bon ben je je je lui ai répondu je me suis un peu énervé je lui ai répondu apprends à parler français lui-même vu que

21 G2 parce que t(u) es dyslexique

22 G1 **non**

23 G2 **si**

24 G1 **non**

25 G2 **si** (il) y en a pleins qui te le disent

26 G1 non si je l'aurais dit je l'aurais fait

Les chevauchements sont très nombreux dans cet extrait. Notons la progression lexicale de G2 qui se veut de plus en plus accusatrice. G1 se rend compte de l'affront et cherche à se disculper. Les négociations se disséminent donc tout au long de la trame conversationnelle, jusqu'à la clôture impulsée par l'enseignante et qui conduit à un résultat positif d'excuses réciproques :

Extrait de l'interaction 20

46 E qu'est-ce qu'on peut trouver comme solution alors là < interrogatif >

47 G1 **ben je m'excuse**

48 G2 **(XX/moi aussi)**

49 E **d'accord allez vous ranger**

On constate que chacun tente de concilier son désir d'être soi, celui d'être avec autrui (désir d'être aimé, reconnu et admiré, d'être conforme) et aussi la capacité à évoluer avec ses pairs.

2.2. Nature des conflits à travers les échanges langagiers

Nous étudierons les raisons de prise en charge du fait d'événements déclencheurs et nous distinguerons leurs différentes natures. Nous présenterons enfin un des critères retenus pour prendre en compte cette rencontre à l'altérité : l'aspect périodique des événements conflictuels.

2.2.1. Raisons de prise en charge

Situé chronologiquement en amont de nos interactions, se déroule l'événement déclencheur qui marque le basculement dans un conflit ; il peut être suivi et/ou accompagné par des événements émotionnants, qui représentent ce qui déclenche des émotions chez un élève. Une des caractéristiques de ces moments conflictuels est qu'habituellement, à l'école élémentaire, les élèves se connaissent bien. On peut même parler de relations amicales entre eux, ce qui amplifie et fait émerger le caractère émotionnel de ces événements.

L'un des premières raisons de prise en charge est la demande d'intervention directement adressée par l'élève à sa professeure, suite à un événement déclencheur, ou une suite d'actions qui dégénèrent. L'élève ressent cet événement comme suffisamment grave à ses yeux pour qu'il vienne en parler à l'enseignante et se sentir ou se présenter comme la victime. Par la suite, elle convoque les deux (ou trois) protagonistes et rappelle l'objet de cette rencontre :

Extrait de l'interaction 20

9 E **j'ai une plainte de j'ai une plainte disant que**

10 G1 oui je sais

La professeure intervient parfois de son propre chef en voyant un élève pleurer :

Extrait de l'interaction 21

1 E (*s'adresse aux autres élèves de la classe*) les autres vous sortez **[on entend les sanglots d'un élève]** // (*s'adresse à F)* F que se passe-t-il < interrogatif>

Lorsqu'elle constate une situation de forte tension entre deux élèves, tension qui peut se dérouler en classe, elle peut décider de régler ce problème pendant que les autres élèves sont au travail :

Extrait de l'interaction 24

1 E **G tu viens F aussi venez ici** un instant /// (*s'adresse aux autres élèves de la classe*) **les autres au travail** /// (*s'adresse à G*) qu'est-ce qui s'est passé G <interrogatif >

L'enseignante s'adresse directement à G et F, qui sont désignés par leur prénom, pour les faire venir. Elle s'adresse ensuite aux autres élèves pour leur dire quoi faire, « les autres au travail ».

Mais la professeure peut intervenir dans une sorte de suivi relationnel entre élèves, ce qui prouve sa connaissance d'une partie de leur histoire interactionnelle :

Extrait de l'interaction 16

4 E je voulais **je voulais un petit peu savoir s- comment ça allait entre vous**

deux

L'intervention de la professeure peut s'effectuer avant que n'éclate le conflit, au moment où les élèves pensent encore jouer et maîtriser la situation. Elle peut demander des explications, a posteriori, à ces élèves sur ces événements :

Extrait de l'interaction 23

2 E qu'est-ce qui s'est passé G < interrogatif > **j'ai trouvé ce petit mot là** *(montre le papier*) qu'est-ce que c'est < interrogatif >

3 F c'est e : // **B et moi on rigole** on on XX

Les raisons de prise en charge sont multiples. Or, reste à évoquer le type de conflit comme nous allons le voir dès maintenant.

2.2.2. Des natures et des valeurs différentes

Sans chercher à lister de manière exhaustive les événements déclencheurs d'un conflit, nous allons relever les situations auxquelles se réfèrent nos échanges. Nous pouvons avancer qu'il s'agit, à l'école élémentaire, dans la plupart des situations de divergence de points de vue, de moquerie, d'insultes, de sentiment de rejet et/ou d'exclusion parfois de violence physique.

A l'ouverture de l'interaction, dans la plupart des cas, l'enseignante demande des explications en situant même parfois déjà le problème :

Extrait de l'interaction 20

9 E **j'ai une plainte** de j'ai une plainte disant que

10 G1 oui je sais

La montée en tension verbale est permanente au cours du conflit, comme l'expose cet élève :

Extrait de l'interaction 12

2 G1 (*en pleurant*) alors en fait c'est c'est G2 au début **il avait dit** (il) y a faute (il) y a faute e : au foot et p(u)is après moi j(e) lui ai dit non non (il n') y a pas faute et p(u)is après e : **j(e) lui ai dit non** (il n') y a pas faute après il m'a dit si (il) y a faute après moi je lui ai dit non (il n') y a pas faute après il a co- **commencé à crier** il disait si (il) y a faute et **après (il) y a tout le monde qui dit oui** (il) y a faute tout tout le monde était contre toi après (il) y a B1 qui dit mais oui c'est vrai tout le monde est contre toi donc (il) y a faute et p(u)is moi j'essaye de défendre mes

opinions et p(u)is après il **dit i(ls) disent** oui mais moi j'ai fait trois ans de hand de handball et je suis

Nous avons ici un déroulement de la discussion qui a pu émerger entre ces deux élèves. G1 tente de rester factuel malgré son émotion et ses pleurs. La montée en tension est marquée par des verbes, « commencer à crier » et la référence à l'attitude des autre élèves présents, « tout le monde ». Remarquons le discours rapporté des autres et de soi qui marquent la nette mention d'une tentative de défendre son opinion.

Sans hiérarchiser l'importance de ces conflits, nous présentons différentes formes qu'ils peuvent revêtir :

- une divergence de points de vue éclate entre deux élèves, ici lors d'une partie de foot :

Extrait de l'interaction 12

2 G1 (*en pleurant*) alors en fait c'est c'est G2 au **début il avait dit (il) y a faute (il) y a faute e : au foot et p(u)is après moi j(e) lui ai dit non** non (il n') y a pas faute et p(u)is après e : j(e) lui ai dit non (il n') y a pas faute après il m'a dit si (il) y a faute après moi je lui ai dit non (il n') y a pas faute après il a co- commencé à crier il disait si (il) y a faute et après (il) y a tout le monde qui dit oui (il) y a faute tout tout le monde était contre toi après (il) y a B1 qui dit mais oui c'est vrai tout le monde est contre toi donc (il) y a faute et p(u)is moi j'essaye de défendre mes opinions et p(u)is après il dit i(ls) disent oui mais moi j'ai fait trois ans de hand de handball et je suis

- la bousculade ou le fait de pousser plus ou moins volontairement quelqu'un :

Extrait de l'interaction 5

2 G ben en fait pendant pendant qu'on montait dans les escaliers j'(é)tais avec B et et elle était devant moi et en fait **elle m'a un petit peu e : poussé** en fait dans les escaliers XXX

- la moquerie vécue comme un affront :

Extrait de l'interaction 6

2 G1 ben en fait dans la cour de récréation pendant qu'on jouait le foot ben j'ai fait un petit accident puis e : **(il) y a G2 B1 B2 qui ont ont commencé de de me rigoler dessus** ils ont-ils ont dit que j'étais bête alors e : je j(e) pense que si j'étais vraiment bête je (ne) l'aurais pas dit à toi

- l'insulte, terme parfois proposé par l'enseignante :

Extrait de l'interaction 6

36 E d'accord donc t(u) as commencé à les pousser et c'est là où ils ont commencé à **t'insulter** < interrogatif >

37 G1 oui

La professeure marque les limites : la marge est étroite chez les enfants entre ce qui peut être drôle et ce qui devient source de moquerie et donc blessant :

Extrait de l'interaction 14

4 E mais qu'est-ce qui s'était passé < interrogatif >

5 G2 G1 il a dit que j'étais couleur de chocolat

6 E d'accord je (ne) veux pas de ça **c'est une insulte**

7 G1 il m'a e :

8 G2 j'ai dit qu'il mangeait comme un porc

9 E qu'il mangeait < interrogatif >

10 G2 comme un porc

L'insulte peut être non verbale comme le doigt d'honneur :

Extrait de l'interaction 28

39 G1 quand je joue avec vous **vous m'insultez**

40 E ah

41 G3 ben non

42 G2 ben non

43 G3 à midi on on on e :

44 G1 (s'adresse à G2) si si toi sur skype tu m'appelles à la maison **pour me faire un doigt d'honneur**

45 G2 quoi < interrogatif >

D'autres types de conflits peuvent apparaître, comme dans cet extrait, où cela s'apparente à un vol :

Extrait de l'interaction 24

2 G ben en fait e : (il) y avait elles avaient un carnet en fait e : où où

3 F secret

4 G secret et en fait **il y a B1 qui m'avait dit de le prendre le carnet** pour le lire et p(u)is après il m'a dit de l'apporter à ma maison et p(u)is après je l'ai apporté à ma maison et p(u)is après le lendemain je l'ai redonné puis après elles elles l'ont retrouvé dans mon ca- e : dans le casier de de : de B1

- l’exclusion ou la mise à l’écart est aussi source de conflit pour celui qui cherche à entrer en relation avec les autres :

Extrait de l'interaction 26

18 G1 et e : ils sont venus vers moi (il) y a G2 qui m’a regardé et **ils sont un peu partis comme ça** (*mime les deux autres*)

19 G2 ben c’est normal

20 G3 ben oui

21 G2 on va on va aller à l’infirmière

22 G1 **mais je (ne) vous ai pas entendus me dire** que /

23 G2 oh ben moi je XX

24 G3 pourtant on te on l’a dit plusieurs fois

25 E qu’est-ce qui se passe là tous les trois messieurs < interrogatif > on a je t’ai déjà vu hier e : G3 et e : G1 aussi qu’est-ce qui se passe là < interrogatif >

26 G3 ben :

27 E vous êtes trois et p(u)is (il) y a en deux et p(u)is **(il) y a un qui est tout seul** c’est le troisième

28 G3 ouiais

- les menaces :

Extrait de l'interaction 4

17 G2 et aussi aussi di: disons une fois **il m'avait menacé de me taper**

18 G1 quoi < interrogatif >

19 G2 une fois ouais

20 G1 non

21 G2 si

22 G1 non

23 G2 je (ne) sais plus quand mais c'était la semaine dernière je crois lundi ou mardi/

Dans l’exemple suivant, c’est la somme des brutalités verbale et physique qui constitue le conflit :

Extrait de l'interaction 10

8 F *(en pleurant*) ben en spo- on était en train de jouer sans faire exprès **il m’a fait mal** et après je lui ai dit si il pouvait s’excuser mais mais il il m’a dit t(u) étais **il m’a dit mais ferme ta gueule ça va je (ne) t’ai pas fait si mal que ça** alors (qu’)il m’a fait super mal

- les bagarres sont rares, nous avons davantage à faire entre deux élèves à un échange

bilatéral de coups. Dans la cour, l'enseignante assiste à des échanges de coups de pieds entre deux élèves :

Extrait de l'interaction 11

		[brouhaha d'élèves]
1	E	**viens ici alors qu'est-ce qui se passe** < interrogatif >
2	G1	b-
3	E	*(s'adresse à G2)* viens viens là
4	G1	ben j'avais la balle **il me tape un petit peu il s'énerve un moment je le retape** et après il commence à essayer de me taper alors moi pour me défendre je le retape après i- après il (n') arrête pas de essayer de me taper don(c) j'essaye de me protéger et après il vient vous dire
5	E	G2 < interrogatif >
6	G2	ben lui il avait la balle je lui <u>prends</u>
7	G1	<u>tu me tapes</u> tu me tapes tu me tapes
8	G2	ben j(e n)'ai pas fait exprès
9	G1	ouiais

Ces différences entre types de conflit sont toutes prises en compte également par la professeure. Notre première impression est l'hétérogénéité qui nous pousse à vouloir hiérarchiser l'importance des conflits. Aux yeux d'adultes, certains semblent d'ailleurs presque anodins. Mais, en précisant la part des émotions et l'impact du ressenti, nous comprenons que chaque conflit se révèle capital aux yeux du plaignant et doit être pris en compte.

2.2.3. De la périodicité du conflit : événements occasionnels et événements répétés

Selon leur caractère périodique, les conflits peuvent se répartir soit en événements occasionnels soit en événements répétés. Par événements occasionnels, nous entendons ceux qui relèvent d'un agissement ponctuel, isolé voire accidentel de la part d'un camarade à l'encontre d'un autre. Au contraire, dans les événements répétitifs qui ne pourront être qualifiés ainsi qu'au fil de l'échange, car, au début de l'interaction, rien ne nous permet de les qualifier de la sorte, les élèves mentionnent une situation récurrente qui peut s'apparenter à du « school bullying » ou du harcèlement.

En les distinguant par ce critère, nous entrevoyons déjà un écart dans la manière de raconter le récit des événements.

Face au caractère répétitif, et notamment dans le cas de harcèlement, les élèves peuvent

être amenés à ressasser les événements vécus. A leurs yeux, ces événements qui perdurent, ne semblent jamais s'achever à leurs yeux et deviennent une vérité générale ce que révèle l'utilisation du présent face à l'imparfait de départ :

Extrait de l'interaction 7

62 G2 mais dans l'au- mais dans l'au mais dans l'autre classe j(e) n'arrêtais pas **ils n'arrêtent pas ils (n') arrêtent pas** de dire ils **n'arrêtent** pas de dire que **je viens** les embêter et des fois des fois mais moi je mais moi **je (ne) vais** jamais leur parler pendant la cour et tout

G2 utilise un verbe à l'imparfait qui marque un événement passé. Il poursuit en modifiant son énoncé par un changement de pronom personnel (je / ils) et passe au présent. Le temps du présent marque, ici, une habitude. Notons la charge émotionnelle qui se traduit par les répétitions de certains segments d'énoncés.

Dans les événements qui relèvent d'un agissement ponctuel de la part d'un camarade à l'encontre d'un autre, le conflit marque une sorte de « rupture » dans les relations qu'entretiennent les élèves. Cette rupture peut être facilement réparable :

Extrait de l'interaction 19

7 G1 j'ai pris la balle B1 me l'a prend et p(u)is après G1 il me tient je commence à tourner pour qu'il me lâche p(u)is après ça m'a un peu énervé alors je lui ai donné un coup de pied

8 E d'accord bon ça t'avait énervé <u>donc voilà</u>

9 G1 <u>hum</u>

10 E (*s'adresse à G1*) qu'est-ce que tu peux faire là parce que tu vois ça (*s'adresse à G2*) est-ce que tu as mal < interrogatif >

11 G2 oui un petit peu <u>quand même</u>

12 E <u>un petit peu</u> < interrogatif >

13 G2 oui

14 G1 **pardon**

G1 expose les faits survenus lors d'une partie de football en combinant dans son récit les faits (marqueurs de temporalité, « après », « puis ») et les effets (« alors » à valeur de justification). La professeure clôt cet épisode en reprenant le terme utilisé par G1 sur son état émotionnel (« énervé »), ce que G1 valide, « hum ». Par la suite, elle commence à s'adresser à G1, « qu'est-ce que tu peux faire là parce que tu vois ça », puis change de cadre participatif et s'adresse à G2 « est-ce que tu as mal < interrogatif > ». G2 répond par l'affirmative mais trouve des formulations susceptibles de protéger les faces, la sienne par rapport à la douleur et

celle de G1 par rapport à son acte (« quand même », « un petit peu »). G1 dit alors « pardon » ce qui est pour lui une manière de renouer les liens amicaux entre lui et G2.

Lorsque nous aborderons le récit dans le chapitre suivant, nous reviendrons sur ce critère de périodicité qui modifie les manières de raconter et par écho de prendre en compte l'Autre. Poursuivons notre étude des caractéristiques langagières de ces traitements de conflits en abordant leur structure organisationnelle.

2.3. Structure organisationnelle des interactions

Dans les lignes qui vont suivre, nous envisageons de faire ressortir les convergences entre nos diverses situations de traitements de conflits pour ensuite relever quelques aspects divergents.

2.3.1. Des similitudes structurelles

Pour l'ensemble de notre corpus, l'ouverture et la clôture des interactions émanent de l'enseignante.

Au niveau de leur structure organisationnelle, l'espace pris par les premiers tours de paroles des enfants apparait longs :

Extrait de l'interaction 1

1 E F G venez // [bruits de pas] alors < interrogatif > / allez-y installez-vous [bruits de chaise] / alors qu'est-ce qui se passe < interrogatif >

2 F ben c'est juste que moi et ben e: quand je fais quelque chose et bien G il est toujours en train de me reprocher tout tout ça e: / e: j(e) crois que c'était e: / e: hier et ben e: / i-il a commencé à me dire que j(e) me-m'énervais tout le temps et tout ça et que j(e n)'étais pas bien et gna gna

3 G <u>X</u>
<u>ça</u> c(e n)'est pas vrai j'ai juste dit que quand on te faisait une remarque tu piquais une crise et là t(u) as commencé à me chercher comme il faut ok JE les accepte je parle toujours et la maîtresse est obligée de me faire des reproches JE suis d'accord mais quand même ça X après j'avais dit à B1 comme ben tu vois là déjà elle commence à se mettre dans des états et puis après F elle a commencé à me courir après en essayant de me

4 F tabasser avec son sac de repas
ben oui j'étais énervée t(u) es toujours en train de me faire des répliques

5 G et *(commence à pleurer)* toi t-t(u) es pas parfait <u>et</u>
<u>t(u)</u> as fait exactement la même chose toi t(u) étais en train de m-me

dire que oui mais la maîtresse elle (n') arrête pas de te dire qu'il faut te taire et tu fais n'importe quoi avec B2 t(u) es toujours en train de déranger toute la classe et t(u) es toujours en train de me dire quand il (ne)faut pas et

C'est que, au cours de ces premiers échanges, les protagonistes plantent le décor, le lieu, les premiers événements conflictuels, leurs premières explications avortées…

Par la suite, nous avons affaire à des échanges plus courts, plus rapides avec des tours de parole qui alternent vite, comme une sorte de montée en tension jusqu'à l'intervention régulatrice de l'enseignante.

Extrait de l'interaction 1

6	F	ben oui parc(e) que tu m(e) faisais pleins de remarques
7	G	OUI que
8	F	comme si t(u) étais parfait hein < interrogatif >
9	G	j'ai juste dit que tu prenais / j(e) n'ai jamais dit que j'étais parfait j'ai juste dit que à chaque fois qu'on te faisait une remarque tu piquais une
10	F	crise
11	G	mais tu l(e) dit devant tout le mONde et tu fais comme si et ben
12	F	je l'ai juste dit
13	G	t(u) étais
14	F	à B1 c'est pas tout le monde B1
15	G	oui mais bon tout à l'heure
16	F	c'est une personne
17	G	tu XX l'as dit devant tout le monde tout ça e: / oui parce que après t(u) as tout de suite commencé à me: m'attaquer
18	F	comme un : en train de me taper dessus encore
19	G	oui mais ça (ne) t'a rien fait fait hein
20	F	bon ça (ne) me fait rien
21	G	c'était juste
22	E	ben oui mais quand même XXX **enfin tu l'as quand même tu l'as quand même tapé alors comment on pourrait faire pour résoudre ça < interrogatif > je veux dire e: F tu as TON caractère G tu as TON caractère**

Dans cet échange, F et G s'adressent directement l'un à l'autre. L'enseignante est ici un tiers témoin, même si les propos de chaque élève lui est indirectement adressé. Notons que son intervention se situe après des chevauchements et affirme son point de vue argumenté de

régulatrice. On notera la suite de connecteurs (enfin, quand même, alors, comment) qui argumentent en amont de la formulation (je veux dire) du point de vue avec un « je » qui prend la suite du « on ».

Extrait de l'interaction 25

7	E	(*s'adresse à F*) d'accord tu t'es excusée < interrogatif >
8	F	oui oui
9	E	**ça va** G < interrogatif >
10	G	**oui ça va**
11	E	d'accord allez c'est bon

Dans un extrait, l'enseignante invite et/ou exige ces élèves de s'excuser, geste réparateur mutuel et ritualisé par des formules désincarnées (ça, c'est) :

Extrait de l'interaction 24

30	E	bon / très bien je vais voir ça avec B1 **ceci dit G tu dois déjà t'excuser**
31	G	**oui je m'excuse**
32	F	très bien allez on y va

Ici, l'enseignante présente l'excuse comme un préalable (déjà) nécessaire à la suite (très bien)

Les élèves eux-mêmes, de leur propre initiative, peuvent aussi s'excuser :

Extrait de l'interaction 12

88	G1	d'accord
89	E	est-ce que ça va < interrogatif >
90	G1	e : oui
91	E	ça va G2 ça va < interrogatif >
92	G2	oui
93	E	allez vous retourner
94	G2	**pardon G1** XX
95	E	voilà c'est bien vous vous pardonnez c'est bien allez

L'énoncé « pardon » sert ici de geste réparateur renforcé en cela par l'utilisation du prénom de G2 et renforce la valeur illocutoire de cet acte de langage. On peut aussi y voir la demande de rétablissement du lien d'amitié.

L'enseignante peut aussi exiger une poignée de mains. Ce geste ne s'effectue pas naturellement chez les enfants et marque plutôt l'entrée du monde adulte. Selon elle, il convient de commencer à en maîtriser les codes et les usages. Mais surtout la poignée de main a valeur de renouer les liens par un contact physique :

Extrait de l'interaction 19

19 E mais après il faut e : ça va c'est réglé< interrogatif >

20 G1 oui

21 E ça va mieux < interrogatif > **serrez-vous la main messieurs**

Associé à la poignée de mains, cette injonction marque de manière cérémonieuse la fin de l'épisode conflictuel.

La clôture n'est pas toujours synonyme de résolution de conflit. A la fin d'un échange, l'enseignante peut penser que l'épisode conflictuel est clos et se retrouver quelques instants plus tard à reprendre la discussion. Comme le montre le début de cette interaction :

Extrait de l'interaction 2

1 E **alors G1 et G2 on pensait que le problème était résolu mais i(l n') a pas été résolu** parc(e) que vous (n')avez pas trouvé une réponse correcte alors qu'est-ce qu'on peut faire < interrogatif >

2 G1 alors non attends

3 G2 ben il a

4 G1 <u>je vais vous</u>

5 G2 <u>qu'à X terminer</u>

6 G1 j- je peux expliquer et je viens de sortir de classe et **j'ai vu qu'il a immédiatement recommencé** et je lui ai seulement expliqué pourquoi il (ne) pouvait pas venir

Parfois l'enseignante se voit dans l'obligation de reporter la discussion, face à la contrainte temporelle de l'institution. Elle doit aller enseigner et/ou de prendre en charge les autres élèves :

Extrait de l'interaction 8

25 E <u>alors alors</u> apparemment c(e n)'est pas F donc il y a un malentendu et après **on en rediscutera** / d'accord < interrogatif > avec A1 mais c'est peut-être un malentendu qu'est-ce que tu en penses G1< interrogatif >

Il arrive aussi que les élèves doivent se rendre au réfectoire et qu'il n'est plus possible d'envisager de poursuivre la discussion. Elle leur donne rendez-vous pour faire le point plus tard :

Extrait de l'interaction 28

105 E bon **on essaye de voir comment ça se passe G1 d'accord** < interrogatif > d'accord < interrogatif > c'est-à-dire que eux ils vont arrêter un petit peu de te mettre à part ils vont arrêter ce jeu de de de se moquer de toi de

te mettre à part de refuser que tu joues toi tu vas essayer de te remettre à jouer **et puis on essaye de voir ce qui se passe bientôt ça va** < interrogatif >

106 G3 **oui**

107 E **très bien** je vous accompagne jusqu'au réfectoire allez chercher votre sac vous vous rangez j'arrive

La répétition d'«essayer» sous la responsabilité de « on » et « tu » face à la répétition de « vont arrêter » sous la responsabilité de « ils » implique que des délais sont envisagés en espérant une amélioration de la situation. En donnant ces jalons temporels, elle montre qu'elle ne fait qu'ajourner la discussion. Malgré l'incertitude quant à l'association clôture/résolution du conflit, nous constatons que la clôture reste la prérogative de l'enseignante.

2.3.2. Des aspects différents

L'un des premiers aspects divergents se retrouve dans le nombre de tours de parole. Ces interactions de traitement de conflits comptent de 11 à 124 tours de parole.

Au-delà de la périodicité du conflit, la reconnaissance des faits par chacun des protagonistes peut écourter ces échanges et diminuer la négociation :

Extrait de l'interaction 19

1 G1 après je commence à tourner sur moi-même pour qu'il me lâche parce qu'il me tenait le poignet et il (ne) me lâchait pas et / ça m'a un petit peu énervé alors j'ai un petit peu donné un coup de pied// voilà

2 E G2 < interrogatif >

3 G2 **et c'est ça ce qui s'est passé**

G1 commence par exposer les événements survenus en atténuant leur gravité (un petit peu). La professeure interpelle l'autre élève par son seul prénom pour confirmation et reconnaissance des faits :

Extrait de l'interaction 19

11 E (*s'adresse à G1*) qu'est-ce que tu peux faire là parce que tu vois ça (*s'adresse à G2*) est-ce que tu as mal < interrogatif >

12 G2 oui un petit peu <u>quand même</u>

13 E <u>un petit peu</u> < interrogatif >

14 G2 oui

15 G1 **pardon**

16 E **d'accord / (*s'adresse à G2*) tu acceptes ses excuses < interrogatif >**

17 G2 **oui**

Par la suite, assez vite, G1 présente ses excuses.

Autre raison pour écourter ces échanges, lorsque l'élève s'est excusé en amont :

Extrait de l'interaction 25

7 E (*s'adresse à F*) **d'accord tu t'es excusée < interrogatif >**

8 F **oui oui**

9 E ça va G < interrogatif >

1 G oui ça va

0 E d'accord allez c'est bon

1

1

Il se peut aussi que l'un d'eux s'excuse au cours de l'échange

Extrait de l'interaction 10

9 E qu'est-ce que t(u) en penses toi G < interrogatif >

10 G j'étais p(eu)t-être un peu méchant

11 E t(u) as été peut-être un peu méchant < interrogatif > alors qu'est-ce que vous pouvez faire là < interrogatif >

12 G **excuse-moi**

13 F d'accord

Dans ces échanges, les excuses présentées servent à annuler la plainte et régler la situation conflictuelle en satisfaisant le plaignant.

Le niveau de satisfaction des élèves peut déterminer le nombre de tours de parole. Lorsque tous les protagonistes semblent satisfaits de la décision proposée, de la teneur des échanges, l'échange se clôt assez vite :

Extrait de l'interaction 13

39 E d'accord on essaye et puis on voit si comme ça ça vous permet de devenir plus facilement copain comme ça vous (ne) serez plus trop embêtés par les affaires

40 G1 hum

41 E bon je vous change de place

42 G1 hum

43 E e: (*s'adresse à G1*) tu vas changer de place

44 G1 hum

45 E avec ton voisin

46 G2 oui

47 E d'accord G2 < interrogatif > et puis ça devrait aller

48 G2 X

49 E d'accord allez on y va en récré

Au contraire, lorsque le niveau de satisfaction n'est pas atteint, les élèves cherchent à poursuivre l'échange :

Extrait de l'interaction 12

71 E **bon**

72 G2 **je suis d'accord**

73 G1 (il) y a plus grave quand même

74 G2 je disais pas qu'il fallait avoir un penalty ou un truc comme ça je disais juste / bon G1 normalement ça il (n') a pas le droit

75 E d'accord alors maintenant tu l'as dit

76 G1 j(e n)'ai rien fait je voulais juste prendre la balle

77 E voilà

78 G2 oui t(u n)' as rien fait de mal

79 G1 voilà

80 G2 ça arrive c'est pas c'est c'est (il) y a pas (il) y a pas faute quand au moment quand où quelqu'un fait exprès de me

81 G1 ben pourquoi tu dis (il) y a faute alors < interrogatif >

82 G2 ben parce que / parce que normalement (il) y A faute

83 G1 oui mais j(e n') ai rien fait de mal donc (il n') y a pas faute alors

84 G2 oui ben

85 E peut-être

86 G2 mais (il) y a quand même faute

87 E (il) y a disons que dans dans dans l'action du jeu où effectivement (il) y a eu ça ce qui peut être possible c'est que la prochaine fois effectivement quand on TOUche celui qui a le ballon sans avoir réussi à toucher le ballon mais qu'on touche celui qui a le ballon normalement on arrête le jeu et à ce moment-là on peut reprendre mais on en rediscutera d'accord < interrogatif >

88 G1 d'accord

89 E est-ce que ça va < interrogatif >

90 G1 e : oui

91 E ça va G2 < interrogatif > ça va < interrogatif >

92 G2 (*G2 acquiesce*) oui

L'enseignante pense clore l'interaction, clôture qu'elle prépare par « bon ». G2 dit être

d'accord. Or, les élèves reprennent immédiatement leurs échanges et la négociation en ayant recours à des termes relançant le débat et l'affrontement verbal (quand même, normalement, juste). La professeure tente de reprendre la parole par des amorces (bon, d'accord, voilà, peut-être).

Autre aspect structurel, que nous aimerions pointer : la part quantitative de la prise de parole de l'enseignante. Rappelons que notre corpus se compose de deux types d'interactions : le premier, que nous étudions de manière prioritaire, les trilogues et le second, étudié et intégré en appui, les séances de conseil qui s'effectuent en groupe classe.

En comparant les séances de conseil en groupe classe aux trilogues, nous constatons une différence dans la part quantitative de la parole de l'enseignante. Dans les conseils, nous relevons que 40% des tours de parole sont produits par la professeure et 30% seulement dans les trilogues. La raison de cette différence se situe, selon nous, dans le cadre de l'échange. Le conseil appartient au cadre didactique connu avec un enseignant et une classe composée d'élèves. Ces séances de conseils se rapprochent davantage du modèle type des échanges de structure ternaire établi par J. Sinclair et M. Coulthard que nous avons déjà présenté dans notre partie théorique. Au contraire, au cours des trilogues, l'enseignante laisse se déployer davantage les échanges inter-élèves et prend une certaine distance d'écoute. La différence n'est certes pas spectaculaire mais cependant significative d'un changement de posture chez l'enseignante.

Mentionnons un autre aspect divergent, au niveau discursif, les stratégies mises en place par les élèves : à côté d'une reconnaissance rapide des faits, certaines élèves bataillent pour minimiser ou éviter l'accusation

L'élève pointe l'exagération de l'accusation :

Extrait de l'interaction 5

2 G ben en fait pendant pendant qu'on montait dans les escaliers j'(é)tais avec B et et elle était devant moi et en fait elle m'a un petit peu e : poussé en fait dans les escaliers XXX

3 F **mais non c'est il abuse/**

4 G mais si i(l) a X

Par la suite F minimise la portée de son acte :

Extrait de l'interaction 5

5 E reste là (*l'enseignante tape dans ses mains et s'adresse aux autres élèves de la classe*) vous vous taisez s'il vous plaît et donc < interrogatif >/ **est-**

ce que tu l'as poussé < interrogatif >

6 F **oui mais je (ne) l'ai pas poussé fORT**

7 E **d'accord donc tu tu reconnais que tu l'as poussé < interrogatif >**

8 F **oui**

Une autre stratégie est l'oubli:

Extrait de l'interaction 6

50 G1 **oui t(u) as dit que j'étais bête**

51 G2 **ben je (ne) m'en souviens pas**

Certains tentent de prétexter la mégarde :

Extrait de l'interaction 11

5 E G2 < interrogatif >

6 G2 ben lui il avait la balle je lui <u>prends</u>

7 G1 <u>tu me tapes</u> tu me tapes tu me tapes

8 G2 **ben j(e n)'ai pas fait exprès**

9 G1 ouiais

Mentionnons le fait d'amadouer l'autre en faisant appel à l'humour :

Extrait de l'interaction 6

6 G2 c'était / t(u) as marché sur le ballon t(u) as shooté à côté ça ça nous a fait rire/ **ben c'est vrai c'est un peu rigolo quoi** tu t'amuses avec le ballon tu montes dessus tu fais des trucs tu pars en arrière/ ben là on a un peu rigolé p(u)is après t(u) as commencé à pousser B1

7 G1 ben c'est normal car vous commencez à me à me rigoler dessus et ap- et

8 G2 puis et puis <u>vous m'appel-</u>

<u>mais</u> c(e n)'était pas méCHANT

Reste à savoir si nous avons affaire à un nouveau genre discursif. Nous y répondrons par la suite.

3. Prémisses d'une prise en compte de l'Autre dans les échanges langagiers

Afin de relever comment la prise en compte de l'altérité prend forme dans les situations de traitement de conflit, nous regarderons les manières de dire de l'enseignante, ses mises en mots implicantes, relatives à une démarche éthique déjà mentionnée, et soutenues par une tolérance interlangagière. Etayés en cela par leur enseignante, les élèves peuvent appréhender les situations conflictuelles en apprenant à défendre leurs opinions, tout en faisant attention à

l'Autre. Ces échanges traduisent et appliquent une compétence à travailler, compétence qui s'appuie sur les travaux de B. Maurer sur la gestion des actes de parole périlleux.

3.1. Vers une gestion des actes de parole périlleux

Par « actes périlleux de parole » nous faisons référence à l'ouvrage de B. Maurer (2001). En vue de travailler l'oral, cet auteur invite les enseignants à faire travailler leurs élèves sur des actes périlleux de parole, par exemple, en leur faisant s'exprimer leur point de vue tout en ménageant la face de l'Autre et sa propre image, pour convaincre, négocier et interagir. En s'appuyant sur des exercices linguistiques qui sont autant d'actes de paroles, B. Maurer établit différentes progressions qui tiennent autant du maniement linguistique que du code social.

Nous reprenons l'expression « actes périlleux de parole » mais nous l'étendons volontairement à ces actes de parole où les élèves bataillent pour défendre leur point de vue tout en ménageant, avec plus ou moins de réussite et grâce à la présence de l'enseignante, la face de l'Autre.

Notre corpus comporte des éléments de tension verbale entre les élèves eux-mêmes. Entre pairs, elle est caractérisée et relative au rapport de pouvoir, que nous avons étudié précédemment. Nous nous trouvons face à des situations de tensions lorsque les élèves ne partagent pas les mêmes référents culturels comme l'est l'interaction au sujet des règles de foot :

Extrait de l'interaction 12

36	E	et pour toi (il) y avait pas faute < interrogatif >
37	G1	**non** parce que en fait e : e : j'ai touché je touche je prenais la balle c'est normal j'essayais de prendre la balle et e : et e : (il) y a là G2 je prends la balle je fais comme ça et G2 est là après i-il co- il me donne un coup de pied ça ça lui fait une croche-patte et après il tombe par terre
38	G2	**non** c(e n)'est pas ça
39	G1	**si**
40	G2	c'est il arrive t(u) as les jambes complétement écartées alors moi je fais <u>entre</u>
41	G1	**<u>mais</u> non** j'étais comme ça en position de prendre la balle
42	G2	je fais entre tes jambes **après tu laisses ton pied et je je trébuche** au-dessus pour reprendre la balle derrière
43	E	et ça c'est e :
44	G1	**ça c'est faute oui**

L'enseignante adopte une posture d'atténuation et de contrôle afin à la fois d'apaiser les tensions tout en laissant aux élèves la possibilité de s'exprimer. Par la suite, elle propose de remettre cette discussion à plus tard tout en suggérant d'avoir un arbitre, ce que G2 refusera.

Notre corpus comporte des éléments de tensions voire de fracture interactionnelle entre chacun des participants :

Extrait du conseil 1

126	G2	ah oui c'était parce que (il) y a d'abord je (ne) sais pas mais **F6 elle rigole** G1 i-il se plaint tout le temps p(u)is (il) y a X **par exemple là cet après-midi (il) y avait G1 il corrigeait ma feuille X comme s'il avait pas trop envie de la corriger et p(u)is (il) y a F6 elle regarde ce que j'ai écrit et p(u)is après elle rigole elle dit XX**
127	E	alors une chose je vous rappelle on (n'a/a) pas le droit de se moquer car ce que vous pensez n'être qu'un jeu au début ne l'est peut-être pas et je vous rappelle que se moquer c(e n)'est jamais agréable quand on a les copains qui se moquent de nous G1 (*s'adresse à un élève*) tiens fais passer à G1
128	G1	**ben c'est qu'on (n'a/a) pas très envie de corriger ta feuille** car souvent on a un peu de on a de **mal à décoder** ben c(e n)'est pas toujours mais c'est quand on voit qu'il n'a pas fait d'efforts
129	E	F6
130	F6	ben en fait tout à l'heure **j(e n)'étais pas en train de me moquer mais c'est que G1 (il) y avait quelque chose qu'il (n') arrivait pas à lire alors du coup j'essayais de l'aider à plus ou moins lire**

G2 accuse F6 de se moquer de lui. La professeure rappelle l'interdiction. Malgré les propos de l'enseignante, cet échange est marqué par de grandes tensions. Les remarques de G1 sont porteuses de jugements négatifs sur la calligraphie de G2, surtout qu'il s'adresse directement à lui. Puis G1 poursuit en s'adressant à G2 et en portant un avis qui se veut général par le recours au pronom «on ». F6 récuse l'accusation de G2, mais elle accentue, néanmoins, la violence du propos en manifestant son incapacité à déchiffrer.

Face aux propos disqualifiants de G1, l'enseignante s'efforce de préserver la face des deux élèves en leur demandant à chacun d'eux de faire des efforts.

Extrait du conseil 1

1	E	e : il y a avait une alors ce qui va se passer une chose pour G2 (*s'adresse à*
44		*G2*) G2 **il faut que tu t'engages à faire plus d'efforts** pour que les copains n'aient pas trop de difficultés à lire et **les copains vont s'engager à faire**

des efforts dans la correction e :

La professeure s'adresse directement à G2 sous forme de requête puis indirectement aux autres élèves. En ayant recours au terme engager, l'enseignante établit une sorte de contrat moral de la part de G2 et des autres élèves.

Certains élèves utilisent par eux-mêmes des procédés pour atténuer le caractère périlleux et tensionnel des actes de parole. Ces marqueurs d'atténuation peuvent être d'ordre non verbal, comme un sourire, mais aussi verbal :

Extrait du du conseil 1

1 G1 ben c'est qu'on (n'a/a) pas très envie de corriger ta feuille car souvent on a
28 **un peu** de on a de mal à décoder ben c(e n)'est **pas toujours** mais c'est quand on voit qu'il n'a pas fait d'efforts

G1 a recours à ces marqueurs d'atténuation verbaux (« un peu », « pas toujours ») qui ménagent les faces de chaque protagoniste.

Loin d'être anodins, ces actes de parole périlleux mettent en jeu la socialisation de l'individu :

> « Nous ne sommes pas tous égaux devant la réalisation de ces actes de parole : certaines personnes savent les réaliser en consensus et en dissensus, parce qu'elles disposent dans leur environnement de modèles langagiers suffisamment divers pour se les approprier ; d'autres, dans un environnement langagier moins riche, ont un usage insuffisant du consensus et s'inscrivent le plus souvent en opposition forte à l'autre, tout simplement parce qu'ils n'ont pas le choix d'autres types de formulation. » (Maurer, 2001, p. 74)

Ainsi les actes de parole périlleux ne signifient pas d'éviter le débat, le désaccord. Les élèves doivent apprendre à contrôler les montées de tension verbale, gérer leur parole et préserver la face de l'Autre, aidés en cela par la professeure.

3.2. Matériau linguistique de la professeure en lien avec une démarche éthique

Dans les lignes qui vont suivre, nous examinons plus en détail le matériau linguistique de la professeure, avec une mise en perspective sur ce que nous avons déjà mentionné précédemment. Cette manière de dire, fondée sur une démarche éthique et traduite en actes pédagogiques, permet pour ces élèves, et ce de manière récurrente et exigeante, de prendre en compte l'Autre et de tendre vers une meilleure gestion de l'altérité.

3.2.1. Une tolérance interlangagière

La tolérance interlangagière concerne les manières de s'exprimer et fait référence notamment à la politesse linguistique.

L'enseignante invite son élève à faire attention au lexique qu'elle utilise lorsqu'elle fait une observation à son voisin :

Extrait de l'interaction 15

E t(u) essayes de faire des efforts < interrogatif > d'accord e : **toi par contre**
6 **tu lui dis un peu plus gentiment quand il te dérange**

L'enseignante explicite directement à l'élève ce qu'il doit dire, la manière, ou le ton, et enfin l'objet « quand il te dérange »

Des particularités grammaticales retiennent notre attention et méritent d'être relevées, particularités qui proviennent de l'enseignante et des élèves.

- Des emplois des prépositions « de/à » dans des constructions verbales particulières :

Extrait de l'interaction 26

4 G1 je **parle à** vous ou à eux < interrogatif

- L'emploi d'un nom pour un autre :

Extrait de l'interaction 26

7 G2 ben c'est normal on est allé à l'infirmière parce que enfin on t'a dit de venir puisque **fallait aller à l'infirmière**

- Des constructions plaquées d'une langue étrangère :

Extrait de l'interaction 6

2 G1 ben en fait dans la cour de récréation pendant qu'on jouait le foot ben j'ai fait un petit accident puis e : **(il) y a G2 B1 B2 qui ont ont commencé de de me rigoler dessus** ils ont-ils ont dit que j'étais bête alors e : je j(e) pense que si j'étais vraiment bête je (ne) l'aurais pas dit à toi

Nous pouvons aussi constater des erreurs

- dans l'auxiliaire :

Extrait de l'interaction 7

55 G2 et des fois et des fois et des fois je lui disais que des phrases toutes XX mais mais je lui disais arrête de pleurer ça veut dire c'est une expression arrête de arrête de crier et tout il s'est il s'est énervé alors que **la partie avait fini** je pense qu'il m'avait fait ce doigt là mais enfin je pense

- de prépositions :

Extrait de l'interaction 7

62 G2 mais dans l'au- mais dans l'au mais dans l'autre classe j(e) n'arrêtais pas ils n'arrêtent pas ils (n') arrêtent pas de dire ils n'arrêtent pas de dire que je viens les embêter et des fois des fois mais moi je mais moi je (ne) vais jamais leur parler **pendant la cour** et tout

- de déterminants :

Extrait de l'interaction 7

70 G2 il leur raconte **il leur raconte tous leurs problèmes** et tout

- dans les expressions :

Extrait de l'interaction 20

20 G1 mais non enfin j'ai dit j(e n)'ai pas dit que t(u) étais dyslexique en fait j'ai dit quand tu m'avais dit apprends à parler français j(e) t'ai répondu par bon ben je je je lui ai répondu je me suis un peu énervé je lui ai répondu **apprends à parler français lui-même** vu que

- dans la concordance des temps :

Extrait de l'interaction 20

26 G1 non si je **l'aurais** dit je l'aurais fait

Extrait de l'interaction 28

96 G2 ben nous **on (ne) veut pas que tu (ne) sois pas que tu sois tout seul et que t(u n') as pas eu de copain** hein < interrogatif >/ parce que nous nous avant on joue tout le temps ensemble avec G1

Ni les élèves ni l'enseignante ne feront des auto- ou des hétéro -corrections. Ces écarts ou ces erreurs seront inclus dans le discours.

La tolérance langagière va s'effectuer par rapport à la norme avec les élèves bi-nationaux qui maîtrisent encore peu le français, notamment au niveau lexical. Plutôt que de corriger cet écart à la norme ou ce déficit lexical, et parce que le sens peut être compris, elle laisse cet élève s'exprimer et poursuivre :

Extrait de l'interaction 2

12 G2 je veux pardonner mais lui mais lui il mais lui il n'accepte pas les **pardonnages**

13 E pourquoi t(u n)' acceptes pas < interrogatif >

Le terme « pardonnage » est un barbarisme que la professeure ne relève pas. Elle s'adresse directement à G1, « pourquoi t(u n)' acceptes pas < interrogatif > ». Selon nous, elle se concentre sur le but de l'interaction : résoudre le conflit.

Face à ces erreurs et/ou écarts, l'enseignante ne les corrige pas toujours de manière explicite. Néanmoins, elle s'efforce parfois de reprendre les propos en les reformulant selon des critères plus conformes et attendus dans et à l'école.

Extrait de l'interaction 15

9	F	non mais voilà mais nous on vous dit un peu t'arrêter parce que **ça nous soûle** puis vous continuez donc e :
10	E	**<u>ça</u> vous dérange**

Une de nos hypothèses réside dans l'importance que les élèves accordent aux faits et à leur déroulement plutôt qu'à la langue. Cela a trait aussi aux tâches multiples auxquelles doivent faire les élèves et qui s'explique par une surcharge cognitive. Comme nous l'avons souligné dans notre partie théorique, pour ces enfants, raconter, prendre en compte les allocutaires, garder son sujet se révèlent des compétences conjointes élevées.

Cette tolérance interlangagière permet de s'éloigner de la norme en considérant une possible surcharge cognitive, tout en donnant l'opportunité à ces élèves de s'exprimer dans un moment conflictuel parfois assez émotionnant.

3.2.2. Des mises en mots implicantes

S'appuyant sur une démarche éthique, l'enseignante associe les élèves au processus de traitement des conflits par le recours à des énoncés spécifiques et notamment des verbes. Nous verrons également comment, par une ouverture sur les émotions de chacun, et par sa gestion du silence, elle instaure cette rencontre à l'altérité. Nous aborderons enfin comment le silence est traité par l'enseignante et comment elle tente de faire revenir les élèves qui refusent ou peinent à s'exprimer.

3.2.2.1. Elaboration d'actions langagières de sortie de crise à travers les verbes

Rappelons que dans nos développements antérieurs, certains verbes relatifs à la sortie de crise comme « résoudre », « sortir du conflit » ont déjà été mentionnés et ont fait l'objet d'une courte et brève étude montrant ainsi la visée poursuivie de ces échanges langagiers. A travers l'analyse de l'un d'eux, nous constatons qu'au cours de cet échange, l'enseignante posera trois fois cette question :

Extrait de l'interaction 1

22 E enfin tu l'as quand même tu l'as quand même tapé alors **comment on pourrait faire pour résoudre ça** < interrogatif > je veux dire e: F tu as TON caractère G tu as TON caractère

Extrait de l'interaction 1

40 E voilà elle est en train de pleurer donc **comment on pourrait faire pour résoudre le problème** < interrogatif >

Extrait de l'interaction 1

64 E alors **comment on peut faire pour résoudre le problème maintenant** <interrogatif >

Remarquons que la première fois, elle reste très vague en utilisant le mot « ça » puis elle précise en parlant de « problème ». L'enseignante fait des constats (enfin, voilà) mais a recours à des connecteurs argumentatifs (alors). Ce cheminement permet, par la suite, de reposer la question et d'y exiger une résolution immédiate en utilisant le marqueur « maintenant ». La répétition a des implications quant à la démarche réflexive établie par la professeure.

Afin de tendre vers la résolution du conflit, l'enseignante recourt à des verbes qui associent les élèves mais aussi qui aiguillent et stimulent leurs actions futures :

Extrait de l'interaction 28

85 E alors je vais vous proposer quelque chose messieurs cette semaine je veux que **vous fassiez des efforts** c'est-à-dire que j'aimerais bien que **G1 puisse rejouer** avec vous **j'aimerais** bien que vous fassiez des efforts pour on va dire/ oublier tout ça / d'accord < interrogatif > c'est-à- dire que G2 et e : e : G3 j'aimerais bien que e : **vous arrêtiez de faire ce qui peut être des blagues** mais qui n'en sont pas e : **j'aimerais** bien que G1 puisse rejouer avec avec vous il a sûrement son caractère je pense qu'il (n')aime pas perdre mais enfin on n'aime pas perdre j'aimerais bien que vous fassiez un effort par rapport à ca c'est possible < interrogatif >

La professeure débute son énoncé comme une proposition mais qui est en fait une injonction. Avec la répétition de « j'aimerais bien », elle impulse et oriente des actions que les élèves sont obligés de suivre. Cette nécessaire implication des élèves est exigée de la part de l'enseignante : sa visée de cet échange demeure le traitement voire la résolution du conflit.

Extrait de l'interaction 3

10 G1 e- hum // moi je pensais qu'on (est allé/allait) rester pour pour dire ce qui X

11 E **non je veux que vous me trouviez une solution pour sortir de ce conflit** pour faire que là tu vois la boule que t(u) as sûrement LA et toi la boule qui te X

L'enseignante interrompt G1, marque son opposition et a recours à un énoncé injonctif. Elle fait d'autant plus pression sur les élèves qu'elle se démarque d'eux par l'utilisation des pronoms vous/me. En outre, et comme une feuille de route, l'enseignante fixe aux élèves, en recourant à des verbes spécifiques, des orientations à suivre.

Extrait de l'interaction 15

12 E (*s'adresse à G*) **qu'est-ce que tu t(u) en penses toi < interrogatif >**

13 G hum
//

14 E **tu (ne) sais pas < interrogatif >**

15 G non

16 E **t(u) essayes de faire des efforts < interrogatif >** d'accord e : **toi par contre tu lui dis un peu plus gentiment quand il te dérange**

L'enseignante demande de « faire des efforts » à l'un et à l'autre de le dire « un peu plus gentiment ».

Lorsque l'échange perdure et qu'il est nécessaire de clore, et ce malgré l'insatisfaction des protagonistes, la professeure s'engage à y revenir et reporte leurs échanges à un rendez-vous ultérieur. Ce laps de temps laisse le temps à chacun de décanter la situation et de poursuivre sa réflexion pour atteindre cette sortie de crise. Néanmoins, l'enseignante fixe des objectifs que les élèves doivent appliquer afin d'aider à cette résolution :

Extrait de l'interaction 28

105 E bon on essaye de voir comment ça se passe G1 d'accord < interrogatif > d'accord < interrogatif > **c'est-à-dire que eux ils vont arrêter un petit peu de te mettre à part ils vont arrêter ce jeu de de de se moquer de toi de te mettre à part de refuser que tu joues toi tu vas essayer de te remettre à jouer et puis on essaye de voir ce qui se passe bientôt ça va < interrogatif >**

106 G3 oui

107 E très bien je vous accompagne jusqu'au réfectoire allez chercher votre sac vous vous rangez j'arrive

A travers l'analyse de ces interactions, nous constatons dans les choix énonciatifs de l'enseignante l'utilisation de verbes qui tendent vers une sortie de crise. Les choix énonciatifs sont à mettre en lien avec la démarche réflexive recherchée par l'enseignante associant les élèves à ce processus de résolution de conflit.

3.2.2.2. Ouverture vers les émotions de chacun

Par « émotion », le TILF entend une « conduite réactive, réflexe, involontaire vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur ». Les émotions sont considérées comme des événements interactionnels : en les nommant et/ou les montrant, le sujet amène l'interlocuteur à les traiter en les partageant, les contestant ou les ignorant. Dans les lignes qui vont suivre, nous abordons les émotions des élèves qui sont exprimées et visibles par l'ensemble des participants y compris par l'enseignante.

La professeure constate l'émotion actuelle de G2 qui a marqué son refus de coopération en tournant le dos ; elle lui fait remarquer. Elle lui demande de se retourner afin de pouvoir être dans les dispositions qui permettent la communication :

Extrait de l'interaction 7

		//
27	E	d'accord G2 t(u) as l'air **retourne-toi** là regarde **tu nous tournes le dos** qu'est-ce qui se passe < interrogatif > qu'est-ce qui t'énerve là < interrogatif >
		///
28	G2	(G2 commence à pleurer) rien
29	E	bah attends je le vois bien là regarde ça a l'air d'être e : / [reniflements de G2] **tu es ému** là [reniflements de G2]
		//

L'enseignante montre qu'elle prend en compte l'état émotionnel de G2, qu'elle le nomme explicitement et qu'elle compte bien le prendre en compte.

Alors que l'élève commence à pleurer, elle préfère utiliser le mot « ému ». L'enseignante cherche peut-être à ménager cet élève qu'elle sait sensible. Cette prise en compte et la verbalisation par la professeure des émotions de G2 provoquent chez G1 un mouvement d'empathie. La frontière entre émotion et empathie est perméable : nous aurons à traiter par la suite la question de l'empathie.

Ces émotions visibles peuvent prendre la forme de sanglots. A sanglot, le TLFI donne la définition suivante à savoir une « contraction spasmodique du diaphragme, due à une douleur ou à un sentiment vif, qui provoque une respiration brusque et bruyante, souvent accompagnée de pleurs » et comme un « spasme, frisson convulsif, hoquet ». Les sanglots se manifestent soit dans l'énonciation, soit en dehors de l'énoncé. Cependant, lorsqu'un sanglot arrive en isolation, il précède très fréquemment un énoncé formulé en sanglotant.

Nous constatons tout d'abord que les émotions de tristesse associées à des sanglots se font voir et s'entendent. Ils sont souvent doublement pris en compte par l'enseignante : elle décide de se saisir du problème et elle réagit à ces sanglots.

Extrait de l'interaction 21

1 E (*s'adresse aux autres élèves de la classe*) les autres vous sortez **[on entend les sanglots d'un élève]** // (*s'adresse à F)* F que se passe-t-il < interrogatif>

Très souvent, le sanglot apparaît en combinaison avec des énoncés formulés avec une voix tremblante et viennent entraver le discours. Ce que souligne les propos de l'enseignante dans l'extrait suivant :

Extrait de l'interaction 21

4 F (*en pleurant*) et après il a **XX** et il a commencé à s'enfoncer

5 E attends stop **on a du mal un peu à comprendre [on entend les sanglots de F]** alors je vois que là (il) y a un problème qu'est-ce qui se passe <interrogatif>

L'utilisation du pronom « on » ici montre que l'enseignante pense qu'elle n'est pas seule à rencontrer des difficultés à la comprendre. Selon nous, la professeure veut aider cette élève qui est submergée par les émotions d'autant que, juste après, on entend à nouveau ses sanglots.

Dans notre corpus, nous notifions six interactions avec des pleurs. Nous pourrions rajouter les deux où les pleurs ont précédé l'interaction avec l'enseignante.

De manière générale, les élèves, et l'adulte également, sont sensibles aux émotions, notamment les pleurs de leurs camarades.

Extrait de l'interaction 22

36 E on verra viens ici G2 est-ce que tu sais pourquoi e :

37 G2 e :

38 E G1 est comme ça

39 G2 il pleurait tout à l'heure **et j'ai essayé de le consoler mais je (ne) sais**

pas

L'enseignante se garde dans cet exemple de mettre des mots, peut-être veut-elle éviter d'influencer G2. Celui-ci explique que son camarade « pleurait tout à l'heure » et poursuit par « j'ai essayé de le consoler mais je (ne) sais pas ». Le « je (ne) sais pas » peut expliquer les raisons de ces pleurs.

La professeure montre qu'elle est sensible face aux pleurs d'une élève :

Extrait de l'interaction 1

26 E bon / on n'est PAS parfait /on peut l'accepTER bon **(il ne)faut pas que tu te mettes dans un état pareil F tu (ne) vas pas pleurer d'accord** <interrogatif > / d'accord < interrogatif >

L'enseignante fait savoir qu'elle se rend compte des émotions qui animent F même si elle donne un jugement de valeur qui s'apparente à de la désapprobation (« (il)faut pas que tu te mettes dans un état pareil F ») tout en attendant une approbation de F.

Les pleurs et les sanglots exprimés par un élève traduisent des émotions qui laissent rarement leurs pairs et leur enseignante insensibles.

Les élèves utilisent le verbe « pleurer » pour eux-mêmes et/ou leurs pairs.

Extrait de l'interaction 22

36 E on verra viens ici G2 est-ce que tu sais pourquoi e :

37 G2 e :

38 E G1 est comme ça

39 G2 **il pleurait tout à l'heure** et j'ai essayé de le consoler mais je (ne) sais pas

Certains élèves parviennent aussi à expliquer les raisons des pleurs :

Extrait de l'interaction 21

17 G quand j'ai voulu aller le dire elle a commencé à pleurer

18 F **il a commencé à insister sur e :/ sur ça** et

Les pleurs traduisent non seulement de la tristesse mais aussi de l'énervement.

D'autres émotions, visibles également, peuvent être exprimées par les élèves, montrant ainsi leur capacité à nommer leur ressenti comme la colère ou l'énervement :

Extrait de l'interaction 1

4 F ben oui j'étais **énervée** t(u) es toujours en train de me faire des répliques et (*commence à pleurer*) toi t-t(u) es pas parfait et

Elle répétera par deux fois cette émotion :

Extrait de l'interaction 1

46 F j'étais **énervée**

47 G je parle

48 E d'accord

49 F *(en pleurant)* j'étais **énervée** parce que j'ai l'impression qu'i(l) me parle comme si c'était ma faute et qu'il (est/était) parfait

Le terme « être énervé » est également présent dans le discours des garçons qui nomment aussi leurs émotions :

Extrait de l'interaction 7

2 G1 ben juste hier G2 / en sport il m'avait **énervé** et p(u)is là j'ai juste dit que G2 il m'avait **énervé** hier / et maintenant il dit qu'il (ne) veut plus me parler//

L'enseignante aide les élèves à prendre en considération le ressenti de leurs camarades :

Extrait de l'interaction 7

52 E d'accord (*s'adresse à G2*) mais **est-ce que tu comprends pourquoi hier G1 avait pu être énervé par rapport à ton comportement** // attendez un instant (*s'adresse aux élèves de la classe*) e : vous vous installez et vous vous calmez I1 à ta place (*s'adresse à G2*) **bon alors est-ce que tu peux comprendre pourquoi ton comportement hier a pu énerver G1 non tu (ne) comprends pas < interrogatif >**

L'enseignante s'adresse à G2, même si entre les deux, elle réclame le silence aux autres élèves qui sont restés en classe. Le premier énoncé, « est-ce que tu comprends pourquoi hier G1 avait pu être énervé par rapport à ton comportement » et le deuxième, « est-ce que tu peux comprendre pourquoi ton comportement hier a pu énervé G1 » semblent identiques. Pourtant le deuxième met l'accent, de par sa fonction sujet, sur le comportement de G1. L'enseignante réagit aux signes et/ou les gestes émis par G2 car elle enchaîne sur « non tu (ne) comprends pas < interrogatif > ».

La professeure énonce aussi les indices émotionnels remarqués chez ses élèves.

Extrait de l'interaction 3

9 E mais maintenant comment on va faire pour sortir du conflit < interrogatif

10 G1 >

11 E e- hum // moi je pensais qu'on (est allé/allait) rester pour pour dire ce qui X non je veux que vous me trouviez une solution pour sortir de ce conflit pour faire que **là tu vois la boule que t(u) as sûrement LA et toi la boule qui**

te X

Elle s'adresse à tour de rôle à chacun des élèves pour leur notifier qu'elle a remarqué chez eux « la boule ».

La professeure nomme alors les émotions :

Extrait de l'interaction 3

13 E elle est partie t(u) es sûr < interrogatif > parce que tout à l'heure **je voyais que t(u) étais énervé** t(u) étais

Par « tout à l'heure je voyais que t(u) étais énervé » l'enseignante veut prouver à cet élève qu'elle fait attention à lui. C'est une manière d'amadouer, de mettre en confiance l'élève, d'établir une connivence avec lui.

Elle nomme les émotions de G1 pour que G2 puisse les prendre en compte mais il ne le fera pas, du moins directement :

Extrait de l'interaction 3

30 E d'accord toi pour toi c'était p(eut)-être pas un conflit mais tu as vu comment il était pour G1 **il s'est mis à pleurer il était énervé**

31 G2 **(non/nan) mais on a tenu une promesse** / on a tenu une promesse il av-devait tenir une promesse on a dit une promesse il devait la tenir mais il l'a pas tenu

En soulignant l'état émotionnel de G1 « il s'est mis à pleurer il était énervé », l'enseignante cherche à prendre conscience à G2 des émotions ressenties. Or, G2 refuse cet aspect, « non » et poursuit non sur les émotions mais sur le contrat moral non tenu, « on a dit une promesse il devait la tenir mais il l'a pas tenu ». G2 refuse de prendre en compte les émotions de G1.

Nous constatons que l'expression « être énervé » est celle fréquemment utilisé. Néanmoins, nous pouvons constater que certains élèves utilisent un registre de langue plus soutenu :

Extrait de l'interaction 4

8 G2 et puis alors après un : un moment G1 **il est devenu vraiment un peu pour moi un peu insupportable** quoi

9 G1 il m'énerve

G2 manifeste un jugement de valeur négatif, jugement renforcé en cela par le « quoi » à la fin de l'énoncé. Néanmoins, il demeure prudent en répétant à deux reprises « un peu » ce qui permet d'atténuer la force de l'adjectif « insupportable ». G1 formule alors « il m'énerve » qui

peut être une reformulation ou également un constat adressé à G2. Notre hypothèse serait davantage une reprise de l'énoncé : une manière pour G1 de reformuler l'accusation pour s'y associer, afin de rechercher la connivence avec G2.

Par la suite, G1 s'approprie ce terme et l'utilise

Extrait de l'interaction 4

28 G1 ben/ je (ne) sais pas quoi dire menacer quelqu'un de taper / c'est quand même / comment dire/ **insupportable**

Au-delà de la question de l'acquisition du lexique, il est intéressant de noter cet emprunt qui, pour nous encore, marque une sorte de stratégie linguistique pour renforcer la relation interpersonnelle de G1 envers G2. Cette recherche de connivence de G1 envers G2 se justifie pour renouer les liens amicaux et annuler ainsi l'impact de l'accusation de G2.

Lors de leur conflit, ces élèves sont submergés par des émotions. Certains reconnaissent et avouent, au cours de l'échange trilogal avec leur professeure, combien cela a pu être éprouvant :

Extrait de l'interaction 1

60 E <u>on en fait</u> des bêtises d'accord donc vous allez arrêter d'accord <interrogatif > toi G tu vas arrêter parce que tu vois F que pour elle ça (la/l'a) / c'est difficile

61 G **pour moi aussi c(e n) 'était pas trop <u>facile</u>**

G laisse entendre que pour lui aussi « c(e n) 'était pas trop facile ». Cet énoncé se situe après les propos de l'enseignante qui s'adresse à G, « toi G tu vas arrêter parce que tu vois F que pour elle ça (la/l'a) / c'est difficile ». L' énoncé de G apparaît comme une litote qui s'apparente à une stratégie pour se montrer lui-aussi comme victime et atténuer la force des pleurs de F.

Nous allons maintenant aborder un épisode de ressassement dans son aspect émotionnel. Pour le TILF ressasser signifie « revenir sans cesse sur les mêmes choses ».

Le processus du ressassement consiste à répéter sans relâche et avec les mêmes termes des événements émotionnels, événements subis de manière répétitive par l'élève. Dans ce paragraphe, nous faisons ressortir les différentes émotions de G2.

L'une des premières émotions est, rappelons-le, la tristesse :

Extrait de l'interaction 7

//

27 E d'accord G2 t(u) as l'air **retourne-toi** là regarde **tu nous tournes le**

dos qu'est-ce qui se passe < interrogatif > qu'est-ce qui t'énerve là < interrogatif >

///

28 G2 (G2 commence à pleurer) rien

29 E bah attends je le vois bien là regarde ça a l'air d'être e : / [reniflements de G2] **tu es ému** là [reniflements de G2]

//

Par la suite, notons que G2 ne prête pas attention aux propos de G1 car une nouvelle émotion apparaît chez lui : la colère.

Extrait de l'interaction 7

30 G1 G2 désolé je

31 G2 *(parle en pleurant)* j'ai beau crier (il) y a pleins de **personnes qui m'énervent**

G2 semble éprouvé par cette situation, « j'ai beau crier », situation qui semble ne pas avoir de solution. Cet élève se plaint, « (il) y a pleins de personnes qui m'énervent », en formulant parfaitement bien les émotions d'énervement. Ses pleurs marquent une saturation, car, à ses yeux, la situation semble s'aggraver et se propager. Il est face à de l'incompréhension:

Extrait de l'interaction 7

37 G2 (*en pleurant*) elles ont convaincu pleins d'autres de filles dans l'autre classe pour aller di- pour aller dire on tout à l'heure **alors je (ne) les connais même pas moi**

Pour lui, la situation se propage et s'accentue selon G2 qui le mentionne par l'énoncé « pleins d'autres de filles dans l'autre classe ».

Face à son incompréhension et sa colère, G2 a besoin de mettre des mots et avance l'hypothèse du harcèlement :

Extrait de l'interaction 7

106 G2 c'est A2 c'est A1 qui **m'a harcelé** le plus

Les victimes qui se plaignent d'actes habituels montrent dans leurs discours à la fois de l'incompréhension et de la colère. Lors du récit, des passages plus plaintifs provoquent une contrainte sur l'élève coupable qui tente de trouver une solution de réparation. Nous pouvons remarquer qu'au moment où G2 se met à pleurer, G1 s'excuse :

Extrait de l'interaction 7

30 G1 G2 désolé je

Le recours au prénom se veut un adoucisseur ici, suivi par l'énoncé « désolé ». Mais G2 ne

peut entendre et encore moins traiter ses excuses. Il poursuit son récit, récit qui est marqué par de nombreuses répétitions :

Extrait de l'interaction 7

33 G2 (*parle très vite*) oui par exemple A1 **elle dit** dans l'autre classe **elle dit** que elle dit que je lui parle alors que **j(e n)'ai absolument aucune relation avec elle**

34 G1 ben ça c(e n)'est pas vrai ben ça oui ça c'est ce que G2 dit c'est vrai mais c'est vrai que A1 elle est concentrée sur G2

35 G2 (*parle très vite en pleurant*) (il) y a aussi A2 qui (il) y a aussi A2 qui dit que j(e) viens les embêter parfois alors qu'elle parle mais moi **j'ai aucu- j(e n)'ai absolument aucune relation avec elle** je (ne) vais presque jamais leur parler

36 E d'accord on ira les voir après d'accord < interrogatif > maintenant on on on ira les voir tout à l'heure et

37 G2 (*en pleurant*) elles ont convaincu pleins d'autres de filles dans l'autre classe pour aller di- pour aller dire on tout à l'heure alors je (ne) les connais même pas moi

38 E d'accord bon là par rapport à G1 qu'est-ce qu'on peut dire

39 G1 <interrogatif>

40 G2 ben moi je suis désolé G2 je (ne) savais pas que c'est vrai que A2 A2 **elle disait A2 elle disait que A2 elle disait** par exemple que j(e n)'étais pas bien et toi G1 G1 il l'a retené il a rajouté quelques raisons de de dire que XXX

Rappelons que le grand nombre de marquages intonatifs est d'ordre émotionnel. Quant aux auto-répétitions dans un laps de temps aussi réduit, elles semblent prendre le relais argumentatif des énoncés d'accusation. Ces auto-répétitions permettent de donner aux énoncés plus de vigueur argumentative. La combinaison de ces phénomènes intonatifs émotionnels et des répétitions contribue à construire une interaction très rythmée.

Cet épisode de ressassement marque la colère et la tristesse. Nous constatons que les autres participants ne restent pas insensibles à cet aspect émotionnel.

La colère peut aussi surgir et accompagner les pleurs d'un élève :

Extrait de l'interaction 22

36 E on verra viens ici G2 est-ce que tu sais pourquoi e :

37	G2	e :
38	E	G1 est comme ça
39	G2	il pleurait tout à l'heure et j'ai essayé de le consoler mais je (ne) sais pas
40	E	**alors tu veux lui expliquer**
41	G1	(*parle en pleurant*)_**oui parce que quand j'étais en train de jouer quand vous avez eu la balle (***reniflements***) j'ai crié passez passez (***il se met à parler de plus en plus fort***) comme des miLLIARDS DE FOIS le seul que vous faites c'est de m'ignorer comme si je n'existais PAS ça c'est ce que vous FAITES**
42	E	**chut tu te calmes** (*s'adresse à G2*) alors est-ce que toi tu t'en es rendu compte ou pas < interrogatif >
43	G2	bah en fait non pa(r)ce que en fait moi quand je joue je suis concentré je j(e n)'écoute personne en fait
44	E	d'accord

G1 commence à expliquer et énonce en haussant la voix « j'ai crié passez passez ». A ce moment, G1 semble donner vie à cette scène comme s'il la rejouait à nouveau. Loin d'abaisser la voix, G1 marque sa colère en continuant à crier. L'enseignante réagit, consciente du cadre institutionnel, et s'adresse à lui par « chut tu te calmes ».

De manière générale, les élèves utilisent peu le lexique émotionnel. Néanmoins lorsqu'ils l'utilisent, ils l'effectuent à bon escient et le lexique utilisé relève d'un niveau courant et parfois soutenu. Mettre des mots sur ses émotions, les exprimer, peut, pour des enfants de dix ans, se révéler un exercice difficile. Nous pouvons avancer quelques hypothèses. L'une pourrait être le manque de lexique approprié pour parler des émotions. Associé à cela, mentionnons une forme de pudeur de la part des enfants et aussi de l'enseignante. Nous pouvons aussi souligner les surcharges cognitive et émotionnelle auxquelles l'élève fait face. Malgré cela, la professeure amène les élèves à prendre en compte ce que l'autre ressent, question que nous aborderons avec l'empathie.

3.2.2.3. Le silence dans les interactions : quel traitement par l'enseignante ?

Commençons ce paragraphe en posant en exergue les propos de M. Yourcenar

> « Le silence est fait de paroles que l'on n'a pas dites »

Pour ce travail, nous nous intéressons à ces moments de silence relevés et marqués dans notre transcription, moments de silence qui font aussi partie d'une pratique très répandue en milieu scolaire et qui semblent avoir une valeur importante dans les traitements de conflits.

Nous nous référons à l'article de T.J.Bruneau (1973) qui distingue différents silences dont le silence interactif. Selon cet auteur, les silences interactifs sont

> « des pauses dans un dialogue, une conversation, une discussion, un débat, etc. Ils peuvent être liés à des rapports affectifs ou personnels aussi bien qu'à l'échange d'informations et/ou à la résolution d'un problème. Les silences psycholinguistiques sont, bien sûr, constamment utilisés dans les échanges et communications au sein de petits groupes d'individus. »

Le silence peut parfois révéler un malaise, un mal être avec l'autre. C'est pendant des silences interactifs, comme le souligne T.J. Bruneau, qu'éclatent et se laissent voir les conflits interpersonnels les plus intenses. Lorsque, dans une réunion, un ou deux participants qui se connaissent s'ignorent, cette attitude peut constituer une forme d'attaque virulente.

Dans cet extrait, les deux élèves, assis côte à côte, se regardent peu ou presque pas et ne se parlent pas directement :

Extrait de l'interaction 13

1	E	allez-y installez-vous un petit peu [bruits de chaises] /// alors qu'est-ce qui se passe < interrogatif > ///
2	G1	e: bien X et moi / ça arrive que **i-il m'embête** assez souvent pour les exercices et bon avant il l'a maintenant il (ne) le fait plus mais avant il poussait les chaises/ ça m'énervait assez (il rit)
3	G2	lui en ce moment en ce moment il
4	E	(s'adresse à G2) attends je vais fermer la porte attends /// [claquement de porte]
5	E	oui vas-y G2
6	G2	lui des fois **il met ses affaires à sur ma table** je demande je lui demande de : les pousser un peu et des fois il il le refait et ça et moi des fois j(e n)'ai pas beaucoup de place et il les met quand même sur ma table donc

G1 expose les faits à l'enseignante en parlant de son voisin à la troisième personne. G2 fait de même. En ne s'adressant pas directement la parole et en ayant recours aux déictiques « il », « lui », chacun marque son refus de parler à l'Autre ; la relation est très tendue.

Par la suite, la professeure essaye d'ouvrir la discussion, de les mener ensemble à réfléchir :

7	E	**alors ça t'énerve < interrogatif >**
8	G2	**oui un peu** //
9	E	d'accord et toi qu'est-ce qui (t'é-/t'est) toi ça t'énerve aussi e : G1

		<interrogatif >
10	G1	ben oui
11	E	qu'est-ce qu'on peut faire < interrogatif >
12	G1	ben

C'est l'enseignante qui met des mots sur les émotions de G2 en proposant l'énoncé « alors ça t'énerve < interrogatif > » ce que valide G2 par « oui un peu ». Sa réponse est marquée par un adoucisseur de par la présence de « un peu ».

Servant de relais aux différents discours, l'enseignante devient interlocutrice directe de chaque élève. A la suite des propos de la professeure, les silences sont fréquents ou alors les réponses des élèves sont brèves.

13	E	vous jouez encore ensemble à la récréation < interrogatif >
14	G1	<u>oui</u>
15	E	<u>ou</u>
16	G1	<u>oui</u>
17	E	pas trop < interrogatif >
18	G2	oui
19	E	bon /est-ce que: ça vous irait si je vous changeais un peu de place <interrogatif>
20	G2	e :
21	G1	pourquoi pas
22	E	comme ça ça vous permettrait de (ne) pas trop être énervés
23	G1	oui
24	E	et de rester bons copains à la récré
25	G1	oui
26	G2	hum

Les élèves ne veulent pas (se) parler et marquent leur réticence par des réponses courtes « oui », « non », « pas trop ». Le silence dans le discours de ces élèves démontre une difficulté à être avec l'Autre, difficulté mise en relief par le questionnement de la professeure. Cette sorte de mutisme doit être prise en compte par l'enseignante. En gardant le silence ou en minimisant ces prises de parole, l'élève exprime son refus de partager avec l'Autre ses pensées et ses sentiments. A ses yeux, il n'y a aucun besoin d'un échange et il semble vouloir se désengager de toute relation.

Le silence tend parfois vers un refus du partage de l'information, d'une mise à distance de la professeure. En faisant silence sur un événement ou en ne donnant aucun élément, l'élève empêche l'enseignante de comprendre :

Extrait de l'interaction 27

8	E	e : pendant que tu parlais avec B1 < interrogatif >
9	G1	ben e : non enfin je (ne) sais pas
10	G2	moi j'avais les yeux sur mon cahier
		///
11	E	**vous l'avez pas fait sans faire exprès < interrogatif >**
		//
12	E	**G2 < interrogatif >**
13	G2	**hum**
14	E	**c(e n)'est pas toi < interrogatif >**
15	G2	**non**
16	E	peut-être sans faire exprès vu que t(u) as t(u) avais une paire de ciseaux elle est à qui cette paire de ciseaux < interrogatif >
17	G1	c'est à G1 je crois c'est c'est la noire et la verte
18	G2	non c(e n') est pas la noire et la verte je crois je (ne) sais pas
		///
19	E	bon alors < interrogatif >
		///
20	E	tu feras attention après G1

L'enseignante interroge G1 qui répond, « je ne sais pas ». G2 prend ensuite la parole pour formuler une excuse. Le silence traduit une certaine tension tandis que l'enseignante cherche à faire avouer les élèves tout en ménageant leur face par l'énoncé « sans faire exprès ». Face au silence de ces deux élèves, la professeure interroge nominativement, à la ligne 12, G1. Ce dernier se manifeste par « hum », qui n'est pas une réponse recevable pour son enseignante. Elle insiste, s'adresse directement à G2, ce qui le soumet à une forte contrainte de réponse et qui finit par répondre « non ». Elle tente encore une fois d'amadouer cet élève avec l'énoncé « sans faire exprès » tout en mentionnant qu'il a, lui, une paire de ciseaux. Mais, l'enseignante ne parvient pas à faire avouer les élèves, G1 et G2 sont associés. Le silence s'installe. Nous constatons que G1 évite de parler à l'adulte. Néanmoins, contrainte par le temps, l'enseignante les renvoie en classe même si elle continue à faire pression sur G1.

Par le silence, l'élève peut aussi démontrer une difficulté à s'engager dans un discours. Parfois grâce à ses pairs, il parvient à la surmonter et réussit à exposer son argumentation :

Extrait du conseil 2

150	F4	c'est vrai une fois je mangeais avec F8 et F10 et moi je mangeais sur la table de e :
151	G9	G1
152	F4	de G1 hum et e : sans faire exprès j'ai laissé faire tomber son mouchoir en plus c'est même pas moi qui l'avait poussé pour que ça tombe c'était F8 j(e n)'ai même pas eu le temps de me retourner **il se met à me donner un gros coup de poing sur l'épaule**
153	F6	oui c'est vrai
154	FX	c'est vrai
155	E	stop G1
156	G6	moi aussi je l'ai vu
157	GX	toujours c'est <u>XX</u>
158	GX	<u>XX</u>
159	E	**chut chut vous le laissez s'expliquer il a le droit de s'expliquer G1**
160	G1	**bah**
		///
161	G4	**maitresse < interrogatif >**
162	E	(*s'adresse à G1*) tu t'es excusé < interrogatif >
163	FX	<u>non</u>
164	G1	<u>oui</u>
165	F4	non
166	G4	**si si alors ça <u>oui</u>**
167	G5	<u>si si</u>
168	G4	**désolé F4 mais ça il s'est excusé**
169	G5	oui il s'est excusé
170	G4	et puis le mouchoir t(u) as pas fait
171	GX	ouiais
172	G5	c'est F8 qui l'a poussé
173	G4	t**(u n)'as pas fait enfin F8 elle a fait exprès de le pousser**
174	F4	moi
175	G4	on peut arrêter de dire
176	G1	**il était au bord après t(u) as dit après t(u) as dit que ça tombait tout seul**

177 G4 **oui voilà**

L'enseignante demande le silence pour laisser la possibilité à l'élève de s'exprimer. Mais la réponse de G1 « bah » marque une difficulté d'autant que s'en suit un silence. Un autre élève demande alors la parole mais la professeure continue à interroger G4. En réponse à l'intervention d'autres élèves, G4 intervient pour appuyer l'énoncé de G1, puis G4 prend la parole pour récuser l'intervention de F4 à qui il s'adresse directement. Il est de nouveau soutenu par G5. G4 et G5 explicitent conjointement les faits, afin de prendre la défense de G1. L'aide de G4 et de G5 permet à G1 de ne pas rester silencieux et de donner sa version des faits. Il suffit parfois qu'un pair aide un autre élève pour que celui-ci ait le temps d'élaborer mentalement sa stratégie discursive et s'engage, enfin, dans l'échange.

La question est un acte initiatif qui sollicite une réaction verbale. Refuser de répondre à une question constitue une offense conversationnelle :

Extrait de l'interaction 12

5 G2 j(e n)'ai jamais dit ça/ on n'a jamais dit qu'on était plus fort que toi on a dit qu'on connaissait mieux les règles

6 G1 oui c'est c'est c'était ce que je voulais e : c'est ce que je voulais dire

7 E **d'accord qu'est-ce que t(u) en penses toi G2 < interrogatif >** /

8 G1 après on a commencé à débattre pour le sujet de la faute et tout tout le monde me disait mais non c(e n)'est pas ça (il) y a eu une faute

9 E et toi tu penses qu'(il n') y a pas faute < interrogatif >

10 G1 oui et p(u)is je trouve que c(e n)'est pas très juste parce que (*parle en pleurant*) tout le tout le monde est con-contre moi et me crie dessus

11 E d'accord et toi tu penses qu'il y avait faute < interrogatif >

12 G2 oui

L'enseignante interpelle nominativement G2 qui ne lui répond pas. G1 s'empare alors de la parole pour continuer à s'exprimer. Par la suite, l'enseignante tente à nouveau de le faire entrer dans la discussion en lui demandant son avis, ce à quoi il répond.

Le silence revêt différentes causes et, associé aux attitudes de l'élève, signale à la professeure des rapports affectifs ou des informations qu'il lui faut traiter. Après un silence demeure la question de savoir qui prendra la responsabilité de parler. Dans nos interactions, quand le silence s'établit, nous remarquons que, très souvent, l'enseignante reprend et relance la discussion. L'une des raisons est qu'elle est habilitée à le faire mais surtout elle est garante

du temps. Elle ne peut prétendre trop attendre et, ainsi, faire attendre ses élèves. Cette contrainte temporelle est reliée à celle institutionnelle.

Nous avons relevé les caractéristiques langagières de ces interactions, caractéristiques au niveau micro et macro-analytique qui nous permettent de constater que nous sommes face à des échanges dont le but est la sortie de conflit.

En prenant appui sur une démarche éthique, et grâce à des caractéristiques langagières spécifiques et implicantes, l'enseignante parvient à établir pour ces élèves une prise en compte de l'Autre qui s'articulent autour du binôme écoute/prise de parole et qui relève d'un processus réfléxif.

Nous poursuivons notre étude sur cette rencontre de et avec l'Autre lors de traitement de conflits, au sein de l'école, en constatant la mise en place et l'élaboration chez ces élèves de dix ans d'une démarche réflexive et « métacognitive », et ce aussi grâce à l'étayage de leur professeure.

Chapitre 13 : Processus de conscientisation de la prise en compte de l'Autre

Pour élaborer une démarche de prise en compte de l'Autre, l'enseignante s'appuie sur le processus de conscientisation qui se veut à la fois porteur de sens et prise de conscience :

> « Le processus de conscientisation exige le développement de la pensée critique - c'est-à-dire la capacité de penser par soi-même de façon autonome, de se distancier du savoir immédiat qui constitue les opinions - pour les confronter et les analyser avec rigueur, pour les situer dans leur contexte global, pour prévenir la formation et l'action des préjugés, pour démystifier. Processus cognitif et affectif, la pensée critique est au coeur du processus de conscientisation […]. » (Ferrer et Allard, 2002)

Nous verrons comment la professeure met en place ce processus de conscientisation et comment elle l'adapte pour ses élèves.

En outre, par le récit qu'il élabore, l'élève revient sur ses faits et dires, se confronte aux propos de l'Autre, ce qui lui permet l'émergence d'une prise de conscience, l'obligation de répondre de ses actes et l'ébauche d'une prise de responsabilité. Comme nous y invite P. Ricoeur, pour qui la mise en texte n'est pas une opération neutre de simple retranscription d'un "déjà organisé", mais un réel instrument cognitif (2000, p 306), nous étudierons ces interactions au niveau métacognitif lorsque celles-ci sont elles-mêmes érigées en objet réflexif. Nous poursuivrons et étudierons ces échanges métacognitifs déjà abordés dans les chapitres précédents.

Mais tout d'abord relevons comment cette prise en compte de l'autre se fait par l'intermédiaire des discours tenus par les protagonistes du conflit, notamment par le recours au discours rapporté.

1. La prise en compte de l'Autre au regard des différents discours

Rappelons que la prise en compte de l'Autre s'effectue grâce à la rencontre dans et par les discours. Or, chaque interactant se (re)trouve à devoir appréhender et gérer des propos multiples, à savoir tous les discours qui émanent des interlocuteurs, présents au moment du trilogue, et ceux aussi tenus en amont, lors du conflit, et qui vont donner lieu à du discours rapporté. En nous appuyant sur nos éléments théoriques, notamment les travaux de M. Bakhtine (1977, p.161) pour qui le discours rapporté est à la fois discours dans le discours et discours sur le discours, nous étudions la question où dans un seul énoncé se trouvent associées deux énonciations émanant d'énonciateurs distincts.

1.1. Prise en compte des différents discours

Dans les lignes qui vont suivre, nous nous intéresserons plus particulièrement à la question du discours rapporté (désormais DR) ou en d'autres termes, comment et par quels procédés les élèves reproduisent leur discours et celui de l'Autre. En effet, il leur est impératif de mettre en place des stratégies pour aider les différents participants à bien distinguer les différents propos tenus par chacun. Chaque élève doit, de fait, dans sa pratique langagière, parvenir à faire distinguer ses propos de ceux de l'Autre.

1.1.1. La reprise de son propre discours

Dans le discours rapporté, nous intégrons également l'autocitation, comme nous y invite S. Marnette, en rappelant tout d'abord :

> « Bon nombre d'études sur le discours rapporté ne mentionnent pas explicitement la possibilité qu'un locuteur à la première personne puisse rapporter son propre discours. » (Marnette, 2006, p 26)

Notre corpus présente plusieurs exemples d'autocitation au passé et/ou au présent. Certains sont au discours direct :

Extrait de l'interaction 22

41 G1 (*parle en pleurant*) oui parce que quand j'étais en train de jouer quand vous avez eu la balle (reniflements) **j'ai crié passez passez** (*il se met à parler de plus en plus fort*) comme des miLLIARDS DE FOIS le seul que vous faites c'est de m'ignorer comme si je n'existais PAS ça c'est ce que vous FAITES

D'autres autocitations se présentent au discours indirect :

Extrait de l'interaction 13

6 G2 lui des fois il met ses affaires à sur ma table **je demande je lui demande de : les pousser un peu** et des fois il il le refait et ça et moi des fois j(e n)'ai pas beaucoup de place et il les met quand même sur ma table donc

A nos yeux, l'autocitation permet à l'élève de se rendre compte de son propre discours et d'y réagir en faisant preuve de distanciation. L'éloignement temporel lui permet de prendre conscience de ses propos et d'en mesurer leur impact :

Extrait de l'interaction 7

49 G1 et p(u)is après **j'ai juste dit que parfois G2 il m'énervait et puis après j'ai dit que**

50 E d'accord donc toi

51 G1 **mais je (ne) savais pas que ça allait que G2 ça allait tellement le alors je**

lui présente mes excuses

G1 reformule ses propos en les minimisant (« j'ai juste dit », « parfois »). Par la suite, il réalise l'impact de ses propos et cherche à réparer l'affront en nommant son pair par son prénom et à la fin, en présentant des excuses. Notons que cet énoncé n'est pas adressé directement à G2, il passe par l'enseignante qui sert ici de relais.

En outre, ces autocitations se trouvent entremêlés à des commentaires. Ceux-ci aident l'enfant à mettre du lien et à faire sens entre les différents événements :

Extrait de l'interaction 22

41 G1 (*parle en pleurant*) oui parce que quand j'étais en train de jouer quand vous avez eu la balle (reniflements) **j'ai crié passez passez** (*il se met à parler de plus en plus fort*) **comme des miLLIARDS DE FOIS le seul que vous faites c'est de m'ignorer comme si je n'existais PAS ça c'est ce que vous FAITES**

Après une autocitation (« passez passez »), G1 relève une habitude (« comme des milliards de fois »), souligne l'attitude des autres élèves, exprime son ressenti (« comme si je n'existais pas») et conclut en se mettant à crier un constat. Dans sa mise en mots, G1 relie autocitation, émotions et relation aux autres.

Reprendre son propre discours est également une manière de poser un regard sur un autre « moi », question abordée dans le paragraphe sur les mouvements de décentration.

1.1.2. Distinction des discours dans le discours rapporté

Pour rendre compte des événements du conflit, les élèves vont rapporter les propos de chaque protagoniste, le sien et celui de l'autre élève.

L'une des pratiques langagières, utilisées chez les enfants, pour distinguer les différents discours tenus, est la théâtralisation dans l'énonciation. Pour établir une telle distinction, nous notons l'introduction d'un intonème vocal de citation. En utilisant des modifications de voix pour « faire parler » les différents protagonistes, les élèves, permettent aux interlocuteurs de suivre les événements et les propos de chacun. Il s'agit de « rapporter » au sens d'imiter (Rosier, 2008, p 25). Nous ne sommes pas en mesure de le montrer dans la transcription du corpus. Nous pouvons avancer l'idée qu'en contexte scolaire les élèves utilisent, certes, l'intomène vocal, mais ces imitations vocales sont de courte durée. En effet, comme nous le rappelle L. Rosier (2008), la mise en représentation de la voix de l'autre ou l'imitation s'appuie sur des traits stéréotypés et sur une exagération de certaines particularités

phonatoires, ce qui donne un aspect théâtralisé qui peut être dépréciatif voire condamnable, eu égard au contexte scolaire et à la présence de leur professeure.

Une autre pratique langagière forte est le surmarquage des discours comme nous le rappelle S. Marnette :

> « Les [expressions performatives et modales] permettent donc au *je* de mettre en scène son propre discours pour le distinguer du discours de l'Autre, au présent de l'énonciation. […] L'insistance sur la mise en scène de son propre discours est particulièrement importante dans des situations diaphoniques […] où les locuteurs tendent à marquer leur propre discours par rapport à celui de leur(s) allocutaire(s). Ce discours « réflexif » […] , nécessite un surmarquage pour le différencier du reste du discours. Il y a donc « mise en rapport » d'énoncés marqués, ceux du locuteur-L et parfois de son allocutaire, avec des énoncés plus neutres ou intersubjectifs : "nous parlons, tu dis ceci et voici ce que je dis (ou pense)…" » (Marnette, 2006, p 31)

Pour distinguer les propos des protagonistes, les élèves ont recours à « après » suivi d'un pronom qui marque l'alternance entre les protagonistes :

Extrait de l'interaction 12

2 G1 (*en pleurant*) alors en fait c'est c'est G2 **au début** il avait dit (il) y a faute (il) y a faute e : au foot et **p(u)is après moi j(e) lui ai dit** non non (il n') y a pas faute et p(u)is après e : j(e) lui ai dit non (il n') y a pas faute **après il m'a dit** si (il) y a faute **après moi je lui ai dit** non (il n') y a pas faute après il a co- commencé à crier il disait si (il) y a faute et après (il) y a tout le monde qui dit oui (il) y a faute tout tout le monde était contre toi après (il) y a B1 qui dit mais oui c'est vrai tout le monde est contre toi donc (il) y a faute et p(u)is moi j'essaye de défendre mes opinions et p(u)is après il dit i(ls) disent oui mais moi j'ai fait trois ans de hand de handball <u>et je suis</u>

3 G2 <u>de foot</u>

Dans cet extrait, G1 déroule le récit en le ponctuant de connecteurs temporels (« puis », « après »), a recours au même énoncé pour faire alterner les tours de parole (« j(e) lui ai dit », «il m'a dit) et reformule les propos de chacun. Ce surmarquage permet de bien identifier les protagonistes et leurs propos.

Au cours de ces reprises, l'élève peut faire intervenir trop de protagonistes au risque de brouiller l'écoute comme dans l'exemple suivant :

Extrait du conseil 1

152 G3 ils ont moi G9 on était ici **on était en train et même G4 on était en train de faire un origami la raie non c'est un origami et en fait F8 déjà**

quand on mangeait elle s'amusait à faire tous les gestes que faisait G5 / G5 il faisait comme ça F8 elle faisait comme ça alors moi et G9 et G4 on était là en train de faire les origamis et F8 G5 F10

153 G9 et pleins d'autres

154 G3 et pleins d'autres gens je ne me souviens plus ils sont arrivés et (il) y a G5 **il a commencé à dire des choses comme ah mais c'est quoi ça et F8 c'est quoi ça mais G9 après il disait après tu plies comme ça et après G5 alo- après tu plies comme ça et F8 après tu plies comme ça F8 elle s'est habituée**

155 E **c'est quoi la plainte là G3 < interrogatif >**

Lors d'un conseil des élèves, G3 décrit et détaille chaque événement, se contredit, précise à nouveau. G3 oralise et rejoue de manière théâtrale la discussion entre les différents protagonistes en donnant le prénom de chacun suivi des propos rapportés. Le récit des événements dure, aux yeux de l'enseignante, trop longtemps, ce qui la pousse à rappeler à l'élève de recentrer l'objet de sa plainte. La professeure rappelle indirectement la visée de ces échanges : le traitement de conflit dans un temps limité.

De manière générale, nous identifions au cours des récits les propos tenus par les protagonistes, grâce à une théâtralisation, mise en scène par l'utilisation d'intonèmes vocaux, de courtes imitations vocales et mimogestuelles. Les propos et gestes de chacun sont ainsi restitués à leur auteur. On ne peut que reconnaître aux enfants une réelle compétence dans ce domaine.

1.2. Pratiques langagières dans le discours rapporté

En s'intéressant au DR et au terme pivot qu'est le verbe « dire », M-M de Gaulmyn rappelle la différence entre l'écrit et l'oral et notamment la dimension écrite du discours rapporté comme étalon du discours grammatical classique. Le verbe « dire » constitue l'introducteur très majoritaire du DR à l'oral.

Pour notre recherche, nous nous référons à sa classification pour prendre deux des quatre types de relations simples entre parlé et écrit (de Gaulmyn, 1996, p 29).

Le premier concerne le fait de rapporter des paroles dans un discours parlé :

Extrait de l'interaction 24

2 G ben en fait e : (il) y avait elles avaient un carnet en fait e : où où

3 F secret

4 G secret et en fait **il y a B1 qui m'avait dit de le prendre le carnet pour le lire**

et p(u)is **après il m'a dit de l'apporter** à ma maison et p(u)is après je l'ai apporté à ma maison et p(u)is après le lendemain je l'ai redonné puis après elles elles l'ont retrouvé dans mon ca- e : dans le casier de de : de B1

Avant de les reformuler, G signale qu'il rapporte des paroles d'un autre élève (« il y a B1 qui m'avait dit »).

Le deuxième type de relations simples entre parlé et écrit est celui de citer de l'écrit et l'oraliser :

Extrait de l'interaction 23

6 F B le le petit papier est arrivé sur ma table et il m'a dit B il m'a dit que G m'avait écrit **ça** / donc après moi j'ai trouvé **ça** un peu méchant du coup la mê- du coup j'ai écrit le même genre de choses //

Dans cet extrait, l'écrit est repris par le pronom « ça ». F exprime un jugement de valeur « j'ai trouvé ça un peu méchant ». Nous supposons que l'élève ne veut pas se risquer à répéter les propos assez désobligeants contenus dans ce message.

Nous constatons que, dans notre corpus, rapporter des paroles dites à l'oral est le plus présent : les usages de la dispute écrite sont plus occasionnels.

Forme très fréquente, les expressions « j'ai dit » ou « il/elle a dit » se retrouvent dans l'ensemble de notre corpus pour rapporter les différents propos. Les énoncés sont repris à la forme directe :

Extrait de l'interaction 4

30 G1 ah oui c'était en fait en parlant c'était en parlant c'était **j'ai dit si tu commences à faire ça je te jure que je vais prendre ta petite tête de tête**/

31 E ah pour toi c'était une plaisanterie < interrogatif >

32 G1 oui

L'utilisation de la forme directe se trouve aussi dans l'extrait suivant :

Extrait de l'interaction 20

41 G1 non mais c'est qu'en fait c'est qu'en fait quand il m'a quelque peu prévoqué provoqué parce que en fait **il m'a dit apprends à parler français**

Mais l'expression « j'ai dit » peut se trouver suivie par des énoncés à la forme indirecte :

Extrait de l'interaction 7

2 G1 ben juste hier G2 / en sport il m'avait énervé et p(u)is là **j'ai juste dit que G2 il m'avait énervé hier** / et maintenant il dit qu'il (ne) veut plus me parler/

G1 a recours à l'expression « j'ai juste dit » suivie des propos qui sont des autocitations à la forme indirecte « que G2 il m'avait énervé hier ».

Les propos rapportés d'un autre se présentent aussi à la forme indirecte :

Extrait de l'interaction 26

39 G3 <u>ben l'infirmière</u> **elle a dit** que parce qu'hier on y était **elle a dit tous les midis on jouait avec lui**

Dans cet extrait, G3 signale l'auteur des propos avant de les reformuler.

Les élèves utilisent d'autres verbes qui introduisent des énoncés à la forme directe :

Extrait de l'interaction 22

41 G1 (*parle en pleurant*) oui parce que quand j'étais en train de jouer quand vous avez eu la balle (reniflements) **j'ai crié passez passez** (*il se met à parler de plus en plus fort*) comme des miLLIARDS DE FOIS le seul que vous faites c'est de m'ignorer comme si je n'existais PAS ça c'est ce que vous FAITES

G1 a recours à la structure « crier + discours direct » qui donne une information sur la manière de dire et l'intensité du propos.

Nous pouvons le rapprocher de l'exemple suivant :

Extrait de l'interaction 7

53 G2 c'est juste qu'(il) y a B3 B3 X le capitaine chaque fois que quelqu'un avait la balle i-il (n') arrêtait pas **il n'arrêtait pas de crier pour leur dire donnez-moi la balle donnez-moi la balle**

G2 utilise un énoncé qui s'apparente à la structure « crier + discours direct ». Il donne des informations sur la manière de dire de son camarade qui concernent à la fois la fréquence (« il n'arrêtait pas ») et l'intensité (« de crier ») afin de lui conférer une valeur dépréciative.

Nous pouvons aussi trouver d'autres verbes suivis par un énoncé à la forme directe :

Extrait de l'interaction 20

20 G1 mais non enfin j'ai dit j(e n)'ai pas dit que t(u) étais dyslexique en fait j'ai dit quand tu m'avais dit apprends à parler français j(e) t'ai répondu par bon ben je je je lui ai répondu je me suis un peu énervé **je lui ai répondu apprends à parler français lui-même** vu que

G1 tente de reformuler en minimisant les propos tenus. Il reconnaît aussi que ses propos sont allés au-delà de ses intentions du fait de son énervement. Cette référence à un état émotionnel sert de stratégie pour minimiser ses propos. Notons que G1 change d'adresse entre sa professeure et G2. C'est soit un signe de stratégie, soit une marque d'hésitation, et donc un manque de clarification. Quant à l'énoncé, « je lui ai répondu apprends à parler français lui-

même », il marque soit un problème d'adresse, soit une erreur de performance à la forme indirecte.

Reprendre les propos d'un autre se rapproche d'une forme d'appropriation. Or, les élèves montrent de la prudence pour éviter d'apparaître, lors de la restitution, comme l'auteur de propos insultants. Dans cet échange, trois garçons se retrouvent avec leur professeure. G2 reprend les propos des deux autres :

Extrait de l'interaction 28

12	G2	e: moi je pense que ça a commencé en sport en fait j'ai entendu e : toi t(u) es tout maigre enfin quelque chose aussi pas aussi c'était
13	G1	non c'était pas là/ avant
14	G2	c'était moi j'ai entendu ça en sport que
15	E	d'accord
16	G2	que G3 ou quelqu'un d'autre
17	G3	moi aussi
18	G2	**avait dit G1 était maigre** et donc après **G1 il avait dit que G3 e: c'est il mangeait trop et que c'était e: il dit bouffe tout un truc comme ça**
19	E	hum hum
20	G2	et p(u)is après e : c'était et p(u)is après
21	E	*(s'adresse à G2)* arrête avec ton sac là vas-y laisse-le par terre
22	G2	et p(u)is après il avait dit que moi j'étais plus maigre que lui ou un truc comme ça et p(u)is après e : /

G2 débute son énoncé par l'auteur des propos « G3 », puis « ou quelqu'un d'autre ». Nous pouvons supposer que G2 évite de mettre son camarade, G3, ici présent, dans la difficulté et aussi d'éviter d'apparaître comme celui qui accuse directement. Par la suite, il restitue la réponse de G1 envers G3. Constatons aussi la prudence affichée par G2 par l'utilisation de « comme ça » dans une reprise de discours assez désobligeant.

Concernant l'énoncé « dire + que + discours direct », L. Rosier signale qu'il est possible de le trouver chez les enfants et qu'il ne résulte pas seulement d'une erreur de performance :

> « Pour les enfants qui emploient les formes mixtes, dire que + citation directe, la distinction entre le morphème vocalique de jonction et le morphème consonantique de subordination serait en cours d'acquisition. » (Rosier, 2008, p 89)

Dans notre corpus, nous avons de nombreux énoncés construits ainsi. Selon nous, cet énoncé permet non seulement de reprendre des discours tenus, mais aussi de se mettre en scène à l'aide de stratégies langagières spécifiques :

Extrait de l'interaction 12

2 G1 (*en pleurant*) alors en fait c'est c'est G2 au début il avait dit (il) y a faute (il) y a faute e : au foot et p(u)is après moi j(e) lui ai dit non non (il n') y a pas faute et p(u)is après e : j(e) lui ai dit non (il n') y a pas faute après il m'a dit si (il) y a faute après moi je lui ai dit non (il n') y a pas faute après il a co- commencé à crier il disait si (il) y a faute **et après (il) y a tout le monde qui dit oui (il) y a faute tout tout le monde était contre toi** après (il) y a B1 qui dit mais oui c'est vrai tout le monde est contre toi donc (il) y a faute et p(u)is moi j'essaye de défendre mes opinions et p(u)is après il dit i(ls) disent oui mais moi j'ai fait trois ans de hand de handball <u>et je suis</u>

3 G2 <u>de foot</u>

Dans cet extrait, G1 mentionne l'enchainement (« après »), l'auteur (« tout le monde »), les propos (« (il) y a faute tout tout le monde était contre toi »). Le pronom « toi », ici, concerne G1 au moment du conflit. Selon nous, G1 se positionne en tant qu'interlocuteur dans le discours qui reprend celui de son pair. Il s'interpelle comme il a été par « tout le monde » et reprend en l'état le discours entendu pour mieux marquer son isolement par la distinction « tout le monde/toi », à savoir groupe/individu.

Mentionnons également cet autre exemple où l'élève revit ce qu'il a enduré et subi :

Extrait de l'interaction 7

110 G2 <u>pendant</u> la récré pendant la récré elle me suivait partout pour aller pour aller me dire **mais non mais toi tu fais ci toi tu fais ça t(u) es nul t(u) es t(u) es et cetera** et elle (n) arrête pas de me crier d(e)ssus en sport et tout et tout elle (n') arrête pas de porter plainte contre moi alors que moi je (ne) vais jamais lui parler

G1 se positionne en reprenant les mots et les expressions tenues par sa camarade en son encontre, « mais non mais toi tu fais ci toi tu fais ça t(u) es nul t(u) es t(u) es et cetera ». C'est une stratégie langagière qui permet d'attirer l'empathie, voire la compassion des interlocuteurs dont la professeure.

Le récit demeure assez linéaire, car les événements sont cités dans l'ordre de leur apparition au moment où les élèves exposent les faits à leur professeure. Nous constatons des moments de discours rapporté aux styles direct et indirect mais aussi quelques ruptures de narration au profit de commentaires.

Notons que la parole d'autrui, reproduite, subit toujours certaines modifications de sens qui seront le nœud de possibles désaccords. En effet, le DR concerne aussi cette activité de

reformulation et de construction du sens, activité qui s'élabore lors de la co-construction du discours en présence de l'Autre.

1.3. La reprise-reformulation

La reformulation est au cœur de notre recherche. Lors des traitements des conflits, chacun revient sur les paroles de l'Autre et les reformule :

« Qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes, apprenants ou non, il n'y a pas de discours qui ne soit en fait reprise-modification[…] du discours d'autrui ». (Salazar Orvig, 2000, p. 68)

En (re)prenant les propos de leur pair, les élèves les modifient, ce qui engendre une négociation verbale :

Extrait de l'interaction 7

68	G2	et tout et G2 lui aussi **il a commencé par leur dire** que j'étais X régulièrement et aussi que XX
69	G1	**moi j'ai dit** que que
70	G2	il leur raconte il leur raconte tous leurs problèmes et tout
71	G1	**moi j'ai dit** que tu m'avais énervé hier mais que sinon t(u) étais sympa

Les élèves marquent leur opposition quant à la reformulation de leur propos en ayant recours à « j'ai juste dit » :

Extrait de l'interaction 1

7	G	OUI que
8	F	comme si t(u) étais parfait hein < interrogatif >
9	G	j'ai juste dit que tu prenais / j(e) n'ai jamais dit que j'étais parfait **j'ai juste dit** que à chaque fois qu'on te faisait une remarque tu piquais une crise
10	F	mais tu l(e) dit devant tout le mONde et tu fais comme si et ben
11	G	je l'ai juste dit
12	F	t(u) étais
13	G	à B1 c(e n)'est pas tout le monde B1

Le discours rapporté concerne aussi l'activité de reformulation :

Extrait de l'interaction 17

1	G1	ça va < interrogatif >ben / moi la première fois j'ai dit à B1 que mes parents m'avaient acheté une tablette (il) y a B2 qui a entendu **il a dit à G2** et **G2 avait dit que** c(e n)'était pas **vrai il a dit** que j'étais j'étais tellement pauvre

2	G2	e :
3	G1	**j(e n)'ai jamais dit ça**
4	G2	**si t(u) avais dit** que je p- t(u) avais parié que X à quelqu'un j'ai j'ai parié que t(u) avais j'ai dit j'ai parié que t(u n)' avais qu'une DS **j(e n)'ai jamais dit**
5	G1	**non t(u) avais dit**

La reprise-reformulation cristallise les propos de chacun et dramatise le conflit. Les opérations discursives des élèves permettent de voir les mouvements de cristallisation, mais aussi ceux de négociation verbale voire de sortie de conflit.

2. Dynamiques relationnelles inter-élèves, co-construction des discours et métacognition

Au cours des interactions, et du fait des relations inter-élèves, apparaissent des procédés de prise en compte du discours de l'Autre, pour se l'approprier et l'incorporer à son propre discours. Il en découle une co-construction du sens et des objets de discours qui déclenche, chez chacun, modifications et changements inhérents à cette rencontre avec l'Autre. D'autant que le discours de l'Autre contient des propos qui ont un fort impact pour chacun. Nous en relèverons les incidences et les traces dans les échanges langagiers.

2.1. Prise en compte de l'Autre et de son discours en vue d'une co-construction

Selon les travaux de J. Piaget (Piaget et Inhelder, 1993, p 73), c'est à partir de huit ans, qu'une décentration cognitive mais également sociale autorise l'enfant à prendre en compte le point de vue d'autrui. Celle-ci se manifeste dans l'appropriation et l'incorporation des propos de l'Autre dans son discours. Revenons donc à la prise en compte de l'Autre en tant qu'individu avec lequel chaque élève entretient des relations, amicales ou conflictuelles, qui laissent des marques dans les propos.

2.1.1. Mises en mots de la relation avec et à l'Autre

En les mettant en présence tout au long de la journée, l'école soumet les élèves à des relations avec leurs pairs et les adultes. Cette relation aux autres enfants prend, entre autres, des formes relevant de l'amitié, du rejet ou de l'exaspération.

Les élèves expriment leur état psychique par des mises en mots récurrentes : déranger, embêter, énerver :

Extrait de l'interaction 15

4 F non mais à chaque fois eux i-**ils PARlent i : et voilà et nous ça nous déRANge**

Extrait de l'interaction 13

2 G1 e: bien X et moi / ça arrive que **i-il m'embête** assez souvent pour les exercices et bon avant il l'a maintenant il (ne) le fait plus mais avant il poussait les chaises/ **ça m'énervait assez** (*il rit*)

3 G2 lui en ce moment en ce moment il

4 E (*s'adresse à G2*) attends je vais fermer la porte attends /// [claquement de porte]

5 E oui vas-y G2

6 G2 lui des fois il met ses affaires à sur ma table je demande je lui demande de : les pousser un peu et des fois il il le refait et ça et moi des fois j(e n)'ai pas beaucoup de place et il les met quand même sur ma table donc

7 E **alors ça t'énerve** < interrogatif >

8 G2 **oui un peu**

G1 donne des exemples qui argumentent pourquoi G2 l'énerve. L'Autre importune, dérange et exaspère d'autant qu'à l'école l'espace partagé offre peu de zones de repli. Reste, pour les élèves, la seule possibilité voire l'unique échappatoire, à savoir ne plus être assis en classe à côté de celui qui dérange. Cette initiative peut provenir, comme dans l'exemple qui suit, de la professeure :

Extrait de l'interaction 13

19 E bon /est-ce que: **ça vous irait si je vous changeais un peu de place** <interrogatif>

20 G2 e :

21 G1 pourquoi pas

22 E comme ça ça vous permettrait de (ne) pas trop être énervés

23 G1 oui

24 E et de rester bons copains à la récré

25 G1 oui

26 G2 hum //

La professeure émet une proposition qui attend, en réponse, une possible adhésion (« ça vous irait »). Face aux réponses hésitantes, quoique favorables, l'enseignante poursuit son discours, l'argumentant par les bienfaits d'un changement de place, reprenant le thème de

l'énervement (« ça vous permettrait de (ne) pas trop être énervés », « et de rester bons copains à la récré »). Cet échange révèle le manque de coopération des élèves et la connaissance qu'a la professeure des relations entre ses élèves. Elle poursuit l'échange :

Extrait de l'interaction 13

39	E	d'accord on essaye et puis on voit si comme ça ça vous permet de devenir plus facilement copain comme ça vous (ne) serez plus trop embêtés par les affaires
40	G1	hum
41	E	bon **je vous change de place**
42	G1	hum
43	E	e: tu vas changer de place
44	G1	hum
45	E	avec ton voisin
46	G2	oui
47	E	d'accord G2 et puis ça devrait aller
48	G2	X
49	E	d'accord allez on y va en récré

Face aux réponses courtes de ces deux élèves, qui confirment à la professeure leur réciproque hostilité, elle décide de les changer de place.

Les élèves eux-mêmes peuvent être à l'initiative de cette requête :

Extrait de l'interaction 21

35	E	est-ce que toi tu as un problème< interrogatif > oui < interrogatif >
36	F	**je veux changer de place**
37	E	oui on va changer de place
38	F	oui

A la réponse individuelle de l'élève (« je veux changer »), la professeure l'englobe en réponse collective (« on va changer»), et la replace dans le contexte institutionnel où seule l'enseignante peut décider de ce changement de place.

La relation avec l'Autre se modifie au cours de l'année ce qui, parfois, provoque des désaccords voire des disputes :

Extrait de l'interaction 16

8	E	**vous vous êtes un petit peu disputés** < interrogatif >
9	G1	**oui souvent**
10	E	souvent ces derniers temps < interrogatif >
11	G1	e: oui

12 G2 c'est aussi depuis l'année dernière mais

13 G1 on

14 G2 on était ensemble mais on des fois on faisait des choses qui énervaient l'autre donc on (essaye/ essayait) de se réconcilier mais ça (ne) (marche/ marchait) pas

Face aux questions prudentes et mesurées de la professeure, les réponses de G1 sont précises. G2 précise même la durée de cet antagonisme et, par la suite, explique les raisons de cette rupture. On note la précision de la mise en discours par des connecteurs : « des fois… donc… mais ».

Pour ces élèves, ces disputes fréquentes ne leur permettent plus de se réconcilier. Alors qu'ils sont voisins en classe, l'enseignante les sonde sur la possibilité de rester encore côte à côte :

Extrait de l'interaction 16

20 E alors **qu'est-ce que je fais par rapport à à vous qui êtes l'un à côté de l'autre** vous essayez de redevenir un petit peu copain en acceptant la différence et le fait la différence que l'autre ne soit pas toujours d'accord avec avec vous

21 G1 ben oui moi je veux bien

22 G2 je

23 G1 je veux bien être à côté de lui ça (ne) me dérange pas

24 E **mais tu vas lui parler** < interrogatif >

25 G1 ben **pas trop** ça c'est

Rappelons que le travail dans cette classe se fonde sur une entraide. Lorsque G1 avoue ne pas vouloir parler à G2, il marque ainsi sa réticence, voire son refus, de travailler avec son voisin. Cela contraint l'enseignante à envisager de les changer de place.

Notons que ces élèves parviennent à expliquer les raisons de cet éloignement :

Extrait de l'interaction 16

35 G2 **on était tout un groupe d'amis mais** e :

36 G1 lui il est avec B1 B2 voilà

37 G2 B2 B3 il est avec B1 B2

38 G1 B3 et B4

39 E bon (regarde G2) **je te change de place** < interrogatif >

40 G2 oui j(e) préférerais

G2 marque, à l'imparfait, un état qui a pris fin (« on était tout un groupe d'amis »). Ensuite, au présent, G1 et G2 restituent en co-énonciation leurs nouveaux groupes d'amis

qu'ils sont en train de (re)constituer. Leurs discours complémentaires fournissent la preuve, à l'enseignante, qu'il serait bien de les séparer.

Changer de place en classe marque une prise de distance et parfois une pause voire une rupture dans l'amitié. Celle-ci n'est jamais envisagée comme définitive aux yeux de la professeure :

Extrait de l'interaction 13

33 E **on change de place et comme ça ça vous aide pour redevenir copain**

34 G1 oui

Pour la professeure, changer de place aide à modifier les relations et à (re)faciliter les relations entre élèves, une manière détournée pour rétablir les liens amicaux.

La relation à l'Autre et notamment l'amitié est un sujet également abordé lors des échanges. L'enseignante discute avec trois élèves, car G1 se trouve exclu et avoue être empêché de jouer avec G2 qui reste un ami à la différence de G3 :

Extrait de l'interaction 26

42 G1 je peux quand même jouer avec G2 c'était juste e :

43 E c'est possible < interrogatif >

44 G3 ce qui (ne) se fait <u>pas</u>

45 G2 <u>ben oui c'est ce que je fais</u>

46 G3 **<u>c'es</u>t de nous obliger à être amis <u>parce que là</u>**

47 E **<u>non</u> on vous (n') oblige pas à être amis d'accord mais G2 tu essayes de temps en temps de jouer aussi avec G1**

48 G3 oui

49 E ok ça marche allez vous rangez

Alors que l'enseignante demande aux deux autres d'essayer de jouer aussi avec G1, G3 réagit en utilisant une expression désincarnée (« on »), mais qui accuse indirectement l'enseignante de les contraindre à être amis. L'enseignante rejette cette reformulation pour montrer qu'elle rejoint les propos de G3 mais suggère, néanmoins, d'essayer seulement de jouer ensemble.

Cette quête de la relation à l'Autre se lit dans les échanges langagiers qui révèlent les difficultés pour certains élèves à entrer en contact, à établir une relation :

Extrait de l'interaction 17

10 G1 je (ne) sais pas pendant la récré **souvent sans faire exprès je fonce sur lui je vais je vais sur sur lui sans faire exprès** / hum et c'est aussi qu'il me dit parfois des gros mots / parfois

11 G2 ça ça (ne) s'est même pas passé donc

12 G1 en fait XX mais bon mais bon c'est très grave mais des fois sans faire exprès **je vais je vais vers lui** et des fois et e :

13 E bon

Echange déjà abordé dans le chapitre précédent, nous avions mis en opposition les expressions « sans faire exprès » et « souvent ». Sans entrer dans des hypothèses hasardeuses, nous supposons que G1 verbalise son envie d'entrer en relation avec G2 et de se faire accepter comme ami. La question des insultes reste incertaine et nous ne pouvons savoir si, à la lumière de ses dires, G2 réfute les accusations d'insultes et/ou le fait que G1 vienne vers lui, (« ça (ne) s'est même pas passé »). Difficile aussi de savoir entre les insultes et/ou la bousculade ce que G1 considère comme « très grave ». Notons surtout que G1 révèle son envie, son attente d'être ami avec G2.

Phénomène nouveau qui accompagne les réseaux sociaux et dont certains médias se font l'écho (*Le nouvel observateur* n° 2688 de mai 2016), le « ghosting » est un néologisme issu de l'anglais « ghost », « fantôme » et qui signifie rompre en disparaissant, éviter de répondre, arrêter tout contact. A l'échelle de ces élèves, cela signifie bloquer l'accès de son compte de réseau social à d'anciens amis :

Extrait de l'interaction 28

44 G1 *(s'adresse à G2)* si si toi sur skype tu m'appelles à la maison pour me faire un doigt d'honneur

45 G2 quoi < interrogatif >

///

46 E ah ah

///

47 G2 moi je l'ai plus en contact sur skype moi G1

48 G1 oui et après c'est toi qui m'a enlevé et p(u)is après toi tu continues à dire aux autres oh moi je vais t'enlever je vais te supprimer **j(e) t'ai bloqué**

49 G2 quoi < interrogatif >

50 G1 **supprimé**

Face aux propos accusateurs de G1, G2 est surpris et ne parvient pas immédiatement à les réfuter ou à s'en défendre. S'ensuit une longue pause où la professeure feint l'étonnement puis laisse ensuite le silence s'installer. C'est G2 qui reprend la parole avec un énoncé qui doit servir à contester l'accusation de son pair, mais qui, en fait, l'aggrave car il l'a délibérément écarté. G1 poursuit en insistant sur le rôle joué par les autres élèves présents. Dans cet

échange, G1 se montre très réactif et parvient à déstabiliser G2 qui joue la surprise à deux reprises sans parvenir à se défendre.

Abordons maintenant la manière dont, dans leurs discours, les élèves marquent le retour de l'amitié après désaccord et querelle :

Extrait de l'interaction 28

96	G2	ben nous on (ne) veut pas que tu (ne) sois pas que tu sois tout seul et que t(u n') as pas eu de copain hein < interrogatif >/ parce que nous nous avant on joue tout le temps ensemble avec G1
97	G3	ben oui
98	G2	et puis maintenant on veut bien qu'il joue qu'il rejoue mais avant on (n') interdisait pas vraiment
99	G3	ça a juste duré e : je (ne) sais pas je sais pas combien de temps mais après on a dû XX et tout
100	G2	**ça a duré une semaine** < interrogatif > une semaine un truc comme ça
101	E	d'accord donc maintenant c'est bon < interrogatif >
102	G2	oui
103	E	il rejoue avec vous < interrogatif >
104	G1	ça ça (n') a pas duré une semaine

En constatant l'isolement de G1, G2 l'oppose avec l'habitude passée, celle de jouer ensemble. Appuyé dans ce projet par G3, G2 énonce vouloir jouer, rejouer avec G1 et renouer avec cette habitude. Constituée de heurts, la relation peut se (r)établir après un moment. Dans cet extrait, le laps de temps au cours duquel se joue le conflit dure, selon G2, une semaine, ce que réfute G1. Nous faisons l'hypothèse qu'à ses yeux le conflit dure depuis plus d'une semaine, ce qui permettrait de donner plus d'ampleur à ce conflit, et peut-être, aussi, se réfère-t-il à des épisodes précédant cette semaine-là. Nous constatons que, pour aider à renouer la relation amicale, la médiation de la professeure est parfois nécessaire.

Le fait de ne pas s'adresser à l'Autre marque aussi la relation :

Extrait de l'interaction 13

5	E	oui vas-y G2
6	G2	lui des fois il met ses affaires à sur ma table je demande je lui demande de : les pousser un peu et des fois il il le refait et ça et moi des fois j(e n)'ai pas beaucoup de place et il les met quand même sur ma table donc
7	E	alors ça t'énerve < interrogatif >
8	G2	oui un peu //

9	E	d'accord et toi qu'est-ce qui (t'é-/t'est) toi **ça t'énerve aussi e : G1 < interrogatif >**
10	G1	ben oui

Cet échange est marqué par le fait de ne jamais adresser la parole à l'Autre. Tout au long de cet échange, aucun des deux élèves ne s'adresse directement à l'Autre. En outre, ils ne réagissent pas au discours de leur pair. Autre caractéristique dans cet échange, même si elle ne fait pas partie des critères retenus pour notre travail : le fait d'éviter tout contact visuel. A aucun moment ces deux élèves se regardent, ils restent côte à côte face à leur enseignante.

Reste la volonté de certains élèves de demander l'intervention de la professeure en tant que médiateur pour aider à sortir du conflit et/ou renouer les relations amicales rompues.

A travers l'analyse de ces interactions, nous constatons l'importance accordée à l'Autre avec lequel s'établit des relations. Par des marqueurs linguistiques qui portent les traces de la relation à et avec l'autre, les élèves révèlent les liens entretenus et leurs difficultés. Certains parviennent aussi à expliquer leur éloignement et la prise de distance avec leurs pairs. Pour quelques élèves, la relation à l'Autre s'avère plus compliquée, incertaine et cette difficulté marque leur discours.

Au-delà de l'amitié ou non, ces élèves révèlent dans leur propos les marqueurs d'accord et de désaccord inhérents à toute relation à l'Autre : ce sont sur ces marqueurs que nous allons revenir dans les lignes qui vont suivre.

2.1.2. Marqueurs d'accord et de désaccord

Prendre en compte le discours de l'Autre signifie, certes, se l'approprier mais aussi opérer, dans cette réappropriation, des modifications. Pour cela, de par leur faculté d'écoute active qu'établissent les élèves, ils sont en capacité d'y adhérer mais parfois aussi de l'amender et même de le réfuter.

La prise en compte de l'Autre est marquée dans le discours sous une forme plus fine. Nous étudions des marqueurs de contestation auxquels les élèves ont recours, les énonciations « c(e n)'est pas vrai» et « oui mais ». Notre analyse porte ensuite sur des marqueurs de recherche d'approbation discursive, l'un, « d'accord », qui apparait dans le discours de l'enseignante et l'autre, « hein », chez les élèves.

L'un des énoncés fréquemment utilisé par les élèves pour marquer une réfutation est l'énoncé « c(e n)'est pas vrai ». Nous pouvons constater différents emplois de cette expression

selon les exemples tirés de notre corpus.

Dans nos échanges langagiers, nous avons affaire à cette marque de contestation quant à la teneur des propos tenus :

Extrait de l'interaction 1

33 G avant elle était aussi en train de me faire trois mille répliques alors

34 F XXX

35 G je lui ai montré que ce n'était pas drôle

36 F **c(e n) 'est pas vrai**

37 G en disANT

38 E oui mais tu vois que là ça (la/l'a) ça (la/l'a)

39 F **c'est juste pas vrai**

Suite aux propos de G, F réagit en le rejetant à deux reprises avec une précision supplémentaire la seconde fois (« juste »).

Preuve de leur écoute active, cette expression marque leur opposition à ce qui vient d'être dit et se situe généralement en début d'énoncé.

Dans l'interaction 7, sa fréquence est assez élevée de la part d'un élève, G1, qui lors de la deuxième utilisation cherche à ajuster les propos tenus :

Extrait de l'interaction 7

54 G1 **ça c(e n)'est pas vrai**

55 G2 et des fois et des fois et des fois je lui disais que des phrases toutes XX mais mais je lui disais arrête de pleurer ça veut dire c'est une expression arrête de arrête de crier et tout il s'est il s'est énervé alors que la partie avait fini je pense qu'il m'avait fait ce doigt là mais enfin je pense
ça c(e n)'est pas vrai j'ai juste dit

55 G1 XX

56 G2 d'accord

57 E

Réitéré plusieurs fois et conforté par des ajouts renforçant le refus (« en plus », « non plus »), il marque à chaque fois le refus de G1 sur le contenu, à savoir d'avoir tout dit et tout raconté aux autres élèves et notamment A2 :

Extrait de l'interaction 7

82 G1 j(e n)'ai pas discuté avec elle XX

83 G2 si tu racontes tout ce que je fais

84 G1 **ça c(e n)'est pas vrai**

85 E alors toi tu dis que G1 il raconte tout ce que tu fais à A2 < interrogatif >

86 G1 **c(e n)'est pas vrai**

87 E et après qu'est-ce qui se passe < interrogatif >

88 G2 et ap- et après du coup A2 des fois des fois elle vient me parler et tout elle vient me dire vient me dire X ça ça (ne) se fait pas toi tu fais ça toi tu fais ci et tout ça ça m'énerve

89 E c'est quoi qui t'énerve que G1 dise tout à A2 < interrogatif >

90 G2 oui

91 G1 **c(e n)'est PAS vrai**

92 G2 oui (*parle en hoquetant)* et aussi que A1 vienne me parler comme ça elles viennent me parler sur comme ça j(e n)'ai jamais parlé je (ne) vais jamais leur parler pendant les cours de harcè- de harcèlement elle est venue avec elle est venue avec pleins de filles pour aller dire que e : que je viens les embêter mais en fait c(e n)'est pas vrai *(il se remet à pleurer)* je (ne) vais jamais leur parler

93 E d'accord

94 G1 **en plus ça c(e n)'est pas vrai non plus** que moi je vais tout dire à A2

Cet énoncé permet d'interrompre le discours de l'autre élève afin d'apporter des précisions :

Extrait de l'interaction 1

3 G **ça c(e n)'est pas vrai** j'ai juste dit que quand on te faisait une remarque tu piquais une crise et là t(u) as commencé à me chercher comme il faut ok JE les accepte je parle toujours et la maîtresse est obligée de me faire des reproches JE suis d'accord mais quand même ça X après j'avais dit à B1 comme ben tu vois là déjà elle commence à se mettre dans des états et puis après F elle a commencé à me courir après en essayant de me tabasser avec son sac de repas

L'expression « c(e n)'est pas vrai » permet aussi de marquer la contestation, non plus sur les discours, mais sur les agissements qui sont révélés par le discours de ces élèves. G1 conteste la version et la véracité des faits que lui prête G2 :

Extrait de l'interaction 11

12 G2 alors je lui prends la balle lui il veut me taper après

13 G1 tu me tapais

14 G2 après du coup ben moi je lui dis arrête je lui dis arrête il part en courant

15 G1 non e : non tu me tapais

16 G2 je lui dis arrête après il me met

17 G1 tu me tapais
18 G2 un coup de pied
19 G1 **c(e n)'est pas vrai**
20 G2 après je le suis il me met
21 G1 c**(e n)'est pas vrai**
22 G2 il s'en va tout là-bas moi je reviens jouer et là il arrive derrière moi comme ça
23 E et il te donne un coup de pied
24 G2 ouiais
25 E qu'est-ce qu'on peut faire pour résoudre le problème < interrogatif >
26 G2 je l'avais laissé tranquille
27 G1 **mais c(e n)'est pas vrai** il allait
28 G2 sans que je te tape
29 G1 il allait me retaper après je le sais
30 G2 ouiais c'est ça j'étais dos à toi
31 G1 je te connais

Autre marqueur de désaccord qui émaille le discours des élèves : « oui mais ». Dans leur article, S. Pekarek Doehler et E. Pochon Berger (2008) rappellent que le format tying sert de préface au désaccord dans un mouvement de type « oui mais » repoussant l'énonciation du désaccord après la manifestation d'un alignement même partiel :

Extrait de l'interaction 1

14 F **oui mais** bon <u>tout à l'heure</u>
15 G <u>c'est une personne</u>
16 F tu XX l'as dit devant tout le monde tout ça e: /
17 G oui parce que après t(u) as tout de suite commencé à me: m'attaquer comme un : en train de me taper dessus encore
18 F <u>**oui mais** ça (ne) t'a rien fait fait hein</u>
19 G <u>bon ça (ne) me fait rien</u>
20 F <u>c'était juste</u>
21 G <u>ben oui mais quand même XXX</u>

F a recours à deux reprises à « oui mais ». Elle montre qu'elle prend en compte les propos tenus, qu'elle les accepte partiellement car elle marque également son désaccord.

Le locuteur G1 préface son désaccord par un accord modéré repoussant de fait le moment où il aura à afficher son désaccord qui s'exprime ici envers son enseignante :

Extrait de l'interaction 3

57 E d'accord alors vous comprenez que là il y a eu un malentendu d'accord / donc la prochaine fois il va falloir que vous expliquiez à quel moment exactement vous changez ceci dit quand toi tu te mets gardien

58 G1 **oui mais**

59 E quand il y a un but (il) y a un but il faudra que il faudra que tu dises à B1 ou que quand tu deviens gardien tu (ne) t'amuses pas à faire autre chose d'accord parce que sinon ça te met dans un état pareil/ tu comprends < interrogatif >

60 G1 <u>oui</u>

61 E <u>parce que toi</u> ton rôle c'était de garder les buts c(e n)'était pas de faire qu(e) B1 il t'embête ou alors/ il fallait dire aux autres stop stop je (ne) peux plus jouer B1 m'empêche de faire mon métier de foot- de de gardien

62 G1 **oui mais** je (ne) savais pas

63 E d'accord mais là maintenant tu le sais d'accord< interrogatif > est-ce que ça s'est réglé < interrogatif >

64 G2 oui

G1 a recours à deux reprises à cet énoncé qui lui permet de contester, de manière adoucie pour protéger les faces de chacun, les propos que tient la professeure.

Le format tying comme enchainement à distance se retrouve également dans cet extrait :

Extrait de l'interaction 12

46 G1 ben oui mais (il) y a pas vraiment de position mais j'ai j'ai voulu prendre la balle et

47 G2 quand on ne touche pas la balle et qu'on fait tomber l'autre normalement (il) y a faute

48 G1 **oui mais** j'ai touché la balle j'ai j'ai mis mon pied sur la balle la balle elle a été écrasée t(u) as t(u) as shooté et p(u)is après <u>t(u) es tombé</u>

49 E <u>qui est-ce qui</u> avait le ballon < interrogatif >

50 G2 moi

51 G1 c'était G2 et moi j'avais le pied dessus/ si

52 E e : (*s'adresse à G2*) viens ici viens ici bon alors écoutez ce qu'on va faire c'est que/ on en rediscutera d'accord < interrogatif > ce qui est le plus dur quand on joue au foot c'est que là (il n') y a pas d'arbitre il vous manque un arbitre il faudrait que vous mettiez un arbitre non < interrogatif > qu'il puisse regarder le jeu

53 G2 **oui mais** (il n') y a que moi et A1 qui savent le foot et nous on (n') a pas

envie de faire l'arbitre

54 G1 mais oui mais oui vous vous prenez pour ceux qui sont au-dessus de tout vous vous prenez donc toi t-t- tu t(u) es nul nul tu (ne) joues pas tu dis (en imitant G2) oh mais non ça (ne) peut pas et tout c'est toi qui décides tout tout tout même

55 G2 non

Afficher son désaccord et/ou se démarquer du discours tenu précédemment sont autant de manières de prendre en compte l'Autre et servent à mettre en relief les relations entre élèves.

Prendre en compte le discours de l'Autre c'est manifester son désaccord, sa contestation, sa réfutation en recourant à des marqueurs spécifiques.

Inhérente à une écoute active, cette prise en compte prend les caractéristiques des marqueurs d'accord ou encore les marqueurs de recherche d'approbation discursive appelés « particules à fonction de recherche d'approbation discursive. » (Traverso, 1977, p 61). Nous allons traiter, dans les lignes qui vont suivre, ces marqueurs qui se caractérisent par l'intonation montante de l'interrogation.

Dans le discours de l'enseignante, nous constatons une tournure très fréquente, « d'accord », suivie d'une intonation montante :

Extrait de l'interaction 1

44 E vous arrêtez tous les deux de vous embêter **d'accord** < interrogatif > et puis F e- **d'accord** il (ne)_faut pas que tu ça te rende dans un état pareil **d'accord** < interrogatif > ce que dit G / /c(e n)_'est peut-être pas si important que ça **d'accord** < interrogatif > il (n') a peut-être pas raison en disant ça (il ne) faut pas que ça te rende comme ça complétement e- **d'accord** < interrogatif > ne donne pas de l'importance à ce que disent les gens les gens i(ls) vont te dire des choses mais (il ne) faut pas que ça te perturbe autant **d'accord** < interrogatif > et puis il (ne) faut pas oublier que toi aussi tu as dit des choses qui peuvent aussi faire très mal à G **d'accord** < interrogatif >

Le marqueur « d'accord » produit par une intonation interrogative représente une question comme si la professeure attendait de savoir si l'élève partage sa position. Cependant, l'enseignante n'arrête pas ou peu son discours pour attendre une réponse et poursuit son énoncé. Nous pouvons en déduire que c'est un marqueur de recherche d'approbation discursive.

Néanmoins, cette tournure apparaît également pour des raisons de contrainte rituelle. Cela permet à l'enseignante d'une part d'être prudente mais aussi de ménager les faces, dans le cas où son affirmation ne serait pas correcte :

Extrait de l'interaction 28

85 E alors je vais vous proposer quelque chose messieurs cette semaine je veux que vous fassiez des efforts c'est-à-dire que j'aimerais bien que G1 puisse rejouer avec vous j'aimerais bien que vous fassiez des efforts pour on va dire/ oublier tout ça / **d'accord** < interrogatif > c'est-à- dire que G2 et e : e : G3 j'aimerais bien que e : vous arrêtiez de faire ce qui peut être des blagues mais qui n'en sont pas e : j'aimerais bien que G1 puisse rejouer avec avec vous il a sûrement son caractère je pense qu'il (n')aime pas perdre mais enfin on n'aime pas perdre j'aimerais bien que vous fassiez un effort par rapport à ca c'est possible < interrogatif >

Sans cette particule, l'enseignante semblerait imposer un discours sans réserve et par conséquent pourrait affaiblir sa face positive. Le mot « d'accord » prend ici davantage une valeur rhétorique.

Les élèves, quant à eux, ont recours à la tournure « hein» :

Extrait de l'interaction 4

26 G1 ça (ne) se fait pas de menacer quelqu'un de taper **hein**< interrogatif > ça se fait pas d'ailleurs//

C'est le cas dans cet extrait suivant :

Extrait de l'interaction 12

58 G2 <u>c(e n)'est pa</u>s moi qui voulait être le chef d'équipe **hein** < interrogatif > et de tout décider les équipes

Il en va de même dans l'exemple suivant :

Extrait de l'interaction 6

10 G2 ben on (ne) t'avait pas encore nommé bête **hein** < interrogatif >

11 G1 <u>ben oui</u>

12 G2 <u>ben on</u> (ne) t'avait pas encore dit que t(u)'étais bête

Malgré l'interruption de G1 qui chevauche ses propos, G2 n'attend pas de réponse et il poursuit son énoncé. L'interjection « hein » sert aussi de marqueur d'approbation discursive.

Nous étudions cette particule au cours d'un traitement de conflit où sont présents trois garçons avec leur enseignante. G2 et G3 sont accusés par G1 qui leur reproche de l'avoir

écarté et isolé. G2 et G3 ont recours à cette tournure, selon nous, pour chercher l'approbation réciproque :

Extrait de l'interaction 28

35 G2 ben nous on (ne) t'interdit pas de jouer avec nous hein < interrogatif >

Le mot « hein » montre que le locuteur s'autorise à exprimer ce que lui et son interlocuteur pensent conjointement par une demande d'assentiment.

Par la suite, G3 conteste l'accusation d'insulte de la part de G1 car A1 est leur amie et, selon G3, ils ne peuvent pas se moquer d'elle.

Extrait de l'interaction 28

80 G3 mais A1 c'est notre amie **hein** < interrogatif >

G3 a recours à « hein » qui apparaît comme une justification qui rejette l'accusation précédente.

L'interjection « hein » demeure un marqueur de recherche d'approbation discursive dans lequel le locuteur poursuit son énoncé sans attendre l'approbation de l'autre interactant :

Extrait de l'interaction 28

96 G2 ben nous on (ne) veut pas que tu (ne) sois pas que tu sois tout seul et que t(u n') as pas eu de copain **hein** < interrogatif >/ parce que nous nous avant on joue tout le temps ensemble avec G1

G2 et G3, associés face à l'accusation porté par G1, cherchent à rester unis dans l'élaboration du discours. C'est G3 qui poursuit l'énoncé de G2 :

Extrait de l'interaction 28

90 G2 nous on veut bien qu'il joue avec nous **hein** < interrogatif >

91 G3 mais c'est lui qui (ne) voulait plus

L'une des spécificités de cet échange, la présence de trois élèves et leur enseignante, peut expliquer le recours à « hein » où deux élèves cherchent mutuellement à se convaincre pour rester associés face à l'accusation porté par le troisième.

Par ces marqueurs, les élèves manifestent leur accord, modulent leurs propos ou se démarquent des propos de l'autre interactant en pointant leur désaccord.

Or, comme le souligne C. Chanet (2004), ces marqueurs donneraient des instructions sur la manière de construire un univers, et, de façon plus générale, sur les opérations cognitives à conduire par les interactants dans l'activité discursive pour optimiser la communication et co-construire le récit.

2.1.3. Co-construction du récit

Dans les lignes qui suivent, nous étudierons cette co-construction du récit. En préalable et en nous appuyant sur certaines interactions de notre corpus, nous reviendrons, comme annoncé, sur les caractéristiques du récit relatif à des séquences de ressassement. Nous avons déjà noté une divergence sur la manière de dire le récit du conflit en prenant en compte le critère de la périodicité du conflit. En effet, selon sa nature, les élèves ont recours au présent verbal, montrant ainsi, dans leur récit, que les événements restent très actuels. Dans cette situation de ressassement, le récit s'organise de manière très spécifique, car selon D. Rabaté « ressasser, c'est ne plus savoir où ça commence et où ça finit » (Rabaté, 2001, p. 10). Nous étudierons les manières de dire et redire le conflit, conflit dont le récit est à la fois circulaire et dynamique, mais dans un premier temps nous relèverons le lexique utilisé par les élèves.

En relevant le lexique utilisé par G2, dans l'interaction 7, nous constatons une utilisation importante du verbe dire et/ou parler :

Extrait de l'interaction 7

33 G2 (*parle très vite*) oui par exemple A1 elle **dit** dans l'autre classe elle **dit** que elle **dit** que je lui **parle** alors que j(e n)'ai absolument aucune relation avec elle

Extrait de l'interaction 7

35 G2 (*parle très vite en pleurant*) (il) y a aussi A2 qui (il) y a aussi A2 qui **dit** que j(e) viens les embêter parfois alors qu'elle **parle** mais moi j'ai aucu- j(e n)'ai absolument aucune relation avec elle je (ne) vais presque jamais leur **parler**

Extrait de l'interaction 7

37 G2 (*en pleurant*) <u>elles</u> ont convaincu pleins d'autres de filles dans l'autre classe pour aller di- pour aller **dire** on tout à l'heure alors je (ne) les connais même pas moi

Extrait de l'interaction 7

40 G2 <u>c'est</u> vrai que A2 A2 elle **disait** A2 elle **disait** que A2 elle **disait** par exemple que j(e n)'étais pas bien et toi G1 G1 il l'a retené il a rajouté quelques raisons de de dire que <u>XXX</u>

La répétition s'explique par l'émotion manifeste chez G2. Mais cela démontre que le conflit est aussi sur ce qui est dit et raconté.

Omniprésent, le verbe « dire » peut prendre aussi la valeur d'« insulter » :

Extrait de l'interaction 7

77 G2 ca m'é- ça m'énerve enfin par exemple G1 par exemple je (ne) lui ai rien

demandé rien du tout il commence à parler sur moi et tout i- i- il n'arrête pas **de dire des choses mal sur moi** l'autre

Il peut signifier humilier, comme dans l'extrait suivant :

Extrait de l'interaction 7

88 G2 et ap- et après du coup A2 des fois des fois **elle vient me parler** et tout elle vient me **dire** vient me dire X ça ça (ne) se fait pas toi tu fais ça toi tu fais ci et tout ça ça m'énerve

En nous penchant sur le lexique utilisé par l'un des protagonistes, nous constatons que les verbes utilisés sont « parler » (neuf fois), « dire » (quatorze fois), « raconter » (quatre fois) et « crier » (trois fois). A ces verbes, s'ajoute l'énoncé selon lequel G2 « [vient] les embêter » qui apparaît à trois reprises dans l'échange (lignes 35, 62 et 93), suivi du constat que G2 ne leur parle pas :

Extrait de l'interaction 7

62 G2 mais dans l'au- mais dans l'au mais dans l'autre classe j(e) n'arrêtais pas ils n'arrêtent pas ils (n') arrêtent pas de dire ils n'arrêtent pas de dire que je viens les embêter et des fois des fois mais moi je **mais moi je (ne) vais jamais leur parler** pendant la cour et tout

Au niveau de la structure, nous sommes face à une organisation circulaire et dynamique. Dans cette interaction, l'élève raconte les moqueries, les insultes, voire l'exclusion dont il se sent victime. Il répète par une structure assez identique le même événement :

Extrait de l'interaction 7

33 G2 (*parle très vite*) oui par exemple A1 elle dit dans l'autre classe elle dit que **elle dit que je lui parle alors que j(e n)'ai absolument aucune relation avec elle**

Par structure circulaire, nous entendons ce retour permanent à un même événement. La structure dynamique consiste à apporter des éléments nouveaux, tout en restant en lien avec l'élément récurrent qui sert de pivot autour duquel se greffent quelques glissements et ajouts.

A travers l'étude détaillée du récit de G, nous constatons comment cet élève déploie la redondance des critiques. G construit son récit sur les commentaires des autres et sur ce qu'ils répètent et rapportent. L'évolution des énoncés fonctionne comme une spirale contenant une structure répétitive sur laquelle l'élève revient et qui fonctionne comme un refrain.

S'ajoutent des éléments fortement orientés du point de vue émotionnel, d'autant que la majorité des énoncés est dit en pleurant.

Par ailleurs, sur cette « toile de fond » structurelle, son récit est ponctué de marqueurs temporels qui contribuent à une présentation des faits sous la forme du ressassement et notamment les marqueurs de l'habitude, la répétition :

Extrait de l'interaction 7

81 G2 X **le nombre de fois** que j'ai on a crié et **le nombre de fois** que t(u) es allé raconter tout ça à A2 ce que j'avais fait et tout

Une autre caractéristique structurelle du ressassement est la qualification de cette action comme longue, qui perdure, qui semble ne pas s'achever :

Extrait de l'interaction 7

62 G2 mais dans l'au- mais dans l'au mais dans l'autre classe j(e) n'arrêtais pas **ils n'arrêtent pas ils (n') arrêtent pas** de dire ils n'arrêtent pas de dire que je viens les embêter et des fois des fois mais moi je mais moi je (ne) vais jamais leur parler pendant la cour et tout

G2 marque son discours par l'utilisation de la forme verbale « ne pas arrêter de » au présent.

Face au récit de G2 et après avoir reconnu la véracité des propos de G2 quant à l'attitude de A2, G1 tente dans un premier temps de présenter ses excuses (lignes 39, 41 et 51). Par la suite, il n'a de cesse que de rectifier le discours de G2 :

Extrait de l'interaction 7

54 G1 ça c(e n)'est pas vrai j'ai juste dit

En soulignant le côté sympathique de G2, G1 se montre conciliant notamment aux yeux de sa professeure :

Extrait de l'interaction 7

73 G1 moi j'ai juste dit que G2 hier il m'avait énervé mais que sinon si il voulait il pourrait sympa G2

Dans cet énoncé, présent à deux reprises, le recours au prénom se charge d'une valeur émotionnelle en plus de la valeur relationnelle. Stratégiquement parlant, le prénom est un outil interactionnel qui permet à G1 d'appuyer sa défense : plus il tente de renforcer ses liens avec G2, ici en position de victime, plus l'acte d'accusation s'estompera voire s'effondrera. Sa stratégie l'amène à invoquer la personnalité sympathique de G2 même s'il émet quelques réserves. Rappelons que nous sommes dans un épisode interactionnel chargé en émotion (pleurs de G1, en ligne 28).

Par la suite, G1 ne fait que réfuter les propos de G2 :

Extrait de l'interaction 7

86 G1 c(e n)'est pas vrai

Il le fait de manière récurrente faisant écho, en cela, au ressassement de G2 :

Extrait de l'interaction 7

91 G1 c(e n)'est PAS vrai

Face à eux, l'enseignante laisse G2 s'exprimer tout en cherchant à lui faire préciser la personne :

Extrait de l'interaction 7

111 E d'accord donc **tu parles de qui de A2 ou de A1 < interrogatif >**

La professeure interroge et fait revenir G2 sur les propos que lui-même a tenus :

Extrait de l'interaction 7

52 E d'accord (*s'adresse à G2*) **mais est-ce que tu comprends pourquoi hier G1 avait pu être énervé par rapport à ton comportement** // attendez un instant (*s'adresse aux élèves de la classe*) e : vous vous installez et vous vous calmez I1 à ta place (*s'adresse à G2*) **bon alors est-ce que tu peux comprendre pourquoi ton comportement hier a pu énerver G1 non tu (ne) comprends pas < interrogatif >**

Par son questionnement, l'enseignante tente de faire réfléchir G2 sur ses propos et ses agissements et notamment l'impact sur G1. Elle recherche aussi à établir une forme d'empathie.

La professeure essaye de séparer les faits qui ont émaillé le discours de G2 :

Extrait de l'interaction 7

94 G1 en plus ça **c(e n)'est pas vrai non plus que moi je vais tout dire à A2**

95 E **d'accord alors lui il (ne) va pas tout raconter à A1 d'accord donc ça c'est la première chose d'accord < interrogatif >** aujourd'hui (il) y a seulement eu cet épisode c'est ça < interrogatif > par rapport à ce qui s'est passé hier

Alors que G1 assure ne pas tout raconter aux autres élèves, l'enseignante sépare les différents épisodes du conflit et le ponctue par le marqueur « d'accord ».

Par la suite, elle propose de reporter cette discussion en présence de A2 :

Extrait de l'interaction 7

105 E on ira voir A2 tout à l'heure pour discuter avec elle ok < interrogatif >

Ce report ne semble toujours pas satisfaire G2 qui poursuit son récit :

Extrait de l'interaction 7

110 G2 pendant la récré pendant la récré elle me suivait partout pour aller pour aller me dire mais non mais toi tu fais ci toi tu fais ça t(u) es nul t(u) es t(u) es et cetera et elle (n) arrête pas de me crier d(e)ssus en sport et tout et tout elle (n') arrête pas de porter plainte contre moi alors que moi je (ne) vais jamais lui parler

Nous avons déjà remarqué que faute de satisfaction quant à une possible résolution, les protagonistes poursuivent leurs échanges et ce, malgré les signes de clôture envoyés par l'enseignante, contrainte par le temps.

Quant à G2, il ressasse repoussant chaque amorce de clôture de la professeure :

Extrait de l'interaction 7

114 G2 **elles avaient en plus elles avaient demandé à d'autres filles pour venir dire que**

Alors que face à lui, G1 soutient ne leur avoir rien répété :

Extrait de l'interaction 7

120 G1 **parce que moi j'ai juste dit ça mais c(e n)'est vraiment pas du tout vrai que je dis tout à tout le monde**

La professeure clôt finalement l'échange en reportant la discussion à plus tard en présence de A2 et elle répond à un autre élève.

Outre ce récit qui se caractérise par des spécificités relatives au ressassement, nous allons maintenant étudier plus en détails les modalités de co-construction du récit.

Nous nous référerons, d'abord, à un autre aspect de l'écoute que développe également E. Nonnon (2004) : celui de la construction d'un espace de significations partagées. Soulignant qu'elle peut s'opérer sur le mode de la coopération comme sur celui de la confrontation, l'écoute se manifeste dans la nature des enchainements et les relations qu'ils indiquent entre énoncés des interlocuteurs. (Nonnon, 2004, p 81)

La première distinction que nous pouvons faire est celle des enchainements d'énoncé à énoncé.

Au cours de l'élaboration conjointe des discours, les élèves et l'enseignante ont recours à des énoncés de type hétéro-reformulation qui peut être immédiat :

Extrait de l'interaction 8

21 G2 elle s'est déjà **barrée**

22 E elle est déjà **partie** bon

23 F **partie** oui

Cette hétéro-reformulation a plus affaire aux règles sociolinguistiques attendues au sein de l'école. Il en va de même avec l'exemple suivant :

Extrait de l'interaction 15

9 F non mais voilà mais nous on vous dit un peu t'arrêter parce que **ça nous soûle** puis vous continuez donc e :

10 E **ça vous dérange**

11 F **e :voilà**

La professeure rappelle, de manière implicite, l'aspect institutionnel et souligne ses règles langagières inhérentes.

La reprise peut être une reformulation que s'approprie l'élève :

Extrait de l'interaction 1

44 E vous arrêtez tous les deux de vous embêter d'accord < interrogatif > et puis F e- d'accord il (ne) faut pas que tu ça te rende dans un état pareil d'accord < interrogatif > ce que dit G / /c(e n) 'est peut-être pas si important que ça d'accord < interrogatif > il (n') a peut-être pas raison en disant ça (il ne) faut pas que ça te rende comme ça complétement e- d'accord < interrogatif > ne donne pas de l'importance à ce que disent les gens les gens i(ls) vont te dire des choses mais (il ne) faut pas que ça te perturbe autant d'accord < interrogatif > **et puis il (ne) faut pas oublier que toi aussi tu as dit des choses qui peuvent aussi faire très mal à G d'accord < interrogatif >**

45 G **oui ensuite c'est bien mauvais ce qu'elle a dit je suis bien d'accord** quand même que je dis je (ne) veux pas je parle

La professeure souligne l'impact des propos que F a tenus envers G. Celui-ci intervient pour confirmer ce que la professeure vient de dire, « oui ensuite c'est bien mauvais ce qu'elle a dit je suis bien d'accord ». L'enseignante répète « faut pas », caractéristique de l'énonciation de règles de comportement.

A ces reprises, nous nous intéresserons également aux reprises avec ajout qui sont des apports de compléments d'informations par rapport à l'intervention d'un pair. Dans l'extrait de l'interaction 26, où nous sommes en présence de trois élèves, nous pouvons remarquer comment les deux élèves, en opposition au troisième, co-construisent l'objet d'échange :

Extrait de l'interaction 26

7 G2 ben c'est normal on est allé à l'infirmière parce que enfin on t'a dit de venir puisque fallait aller à l'infirmière

8 G3 parce qu'en fait elle voulait nous

9 G2 fallait voir une vidéo

10 G3 montrer une vidéo et e

G2 commence à expliquer ce que G3, par la suite, prolonge et complète. Leur co-construction va de pair avec leur défense commune face à G1.

Par reformulation C. Martinot définit ce concept comme :

« Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation » (Martinot, 2003, p 147)

La reformulation peut prendre un caractère de précision :

Extrait de l'interaction 9

6 G1 mais c'était i(l) y a deux ans

7 G2 non c'était i(l) y a un an vrai

8 G1 un an et demi alors

La reformulation n'empêche pas la mise en relation des points de vue qui marque surtout la négociation permanente entre les élèves.

Une autre distinction que nous pouvons opérer porte sur des mouvements discursifs de portée plus longue et où les répétitions peuvent être différées :

Extrait de l'interaction 4

8 G2 et puis alors après un : un moment G1 il est devenu vraiment un peu pour moi un peu **insupportable** quoi/

9 G1 il m'énerve

10 G2 enfin la semaine dernière chaque jour il commençait vraiment à m'énerver//

11 E G1< interrogatif >

12 G1 ben non ben continue

13 E ben non il vient de t- t'expliquer quelque chose toi qu'est-ce que t(u) as à

14 G1 dire/

15 E je (ne) sais pas //

est-ce que tu peux comprendre pourquoi G2 a pu te trouver **insupportable** <

16 G1 interrogatif >

17 G2 e: peut-être que je parlais avec B1 et B2 < interrogatif >//

18 G1 et aussi aussi di: disons une fois il m'avait menacé de me taper

19 G2 quoi < interrogatif >

20 G1 une fois ouais

21 G2 non

22 G1 si

23 G2 non

24 G1 je (ne) sais plus quand mais c'était la semaine dernière je crois lundi ou

25 G2 mardi/

26 G1 oui ou non

je (ne) sais plus quand je ne sais plus pourquoi mais

27 E ça (ne) se fait pas de menacer quelqu'un de taper hein< interrogatif > ça se

28 G1 fait pas d'ailleurs//

qu'est-ce que tu en penses G1 < interrogatif >

ben/ je (ne) sais pas quoi dire menacer quelqu'un de taper / c'est quand même / comment dire/ **insupportable**

Au cours de cette co-construction, le terme « insupportable » surgit dans les propos de G2, rebondit dans la question de l'enseignante pour réapparaitre enfin dans les propos de G1 qui se l'approprie.

On constate aussi comment de manière un peu différée, les élèves reprennent et modulent le discours tenu précédemment. Dans cet extrait, G2 revient sur le terme conflit utilisé par l'enseignante :

Extrait de l'interaction 3

15 E en pleurant ça t'a fait du bien et toi < interrogatif >comment vous allez faire pour sortir du **conflit** < interrogatif >

16 G2 ba: j(e) n(e) sais pas

17 E toi tu lui dis il faut qu'il tienne les <u>promesses</u>

18 G2 <u>(nan/non)</u> mais moi

19 E lui il a dit d'accord vous (n')étiez pas d'accord

20 G2 **non c(e n)'était pas un conflit c'était juste e- un petite dispute mais c(e n)'était pas un conflit / vraiment**

21 E **c'est quoi pour toi un <u>conflit</u> < interrogatif >**

22 G2 **<u>non</u> / c'est qu- mais c'était un petit conflit pour un moment mais après ça s'est ça a passé** ça passait ni que il est resté moi moi <u>j'étais</u>

23 E <u>e : -</u>

24 G1 <u>mais</u>

25 G2 moi j'étais calme

Pour lui, ce conflit est plutôt une dispute, car se heurtant, peut-être, à la difficulté d'expliquer ce terme, il le qualifie par une durée plus longue. En outre, cela permet à l'élève,

face à sa professeure, de minimiser son désaccord avec G1 et de souligner, chez lui, son calme.

Sans revenir sur les réfutations, et notamment celles par recours à un énoncé spécifique qui ont fait l'objet d'une étude (chap. 13, 2.1.2.), nous allons montrer comment les élèves, par une reprise, exprime le refus.

La reprise peut être produite de manière différée sur un terme et permettre une accusation :

Extrait de l'interaction 1

4 F ben oui j'étais énervée t(u) es toujours en train de me faire des **répliques** et (commence à pleurer) toi t-t(u) es pas parfait et

Ce terme rebondit dans les propos de G :

Extrait de l'interaction 1

33 G avant elle était aussi en train de me faire trois mille **répliques** alors

Cela donne à cette reprise à la fois un effet miroir et un retour d'accusation avec un amplificateur en le quantifiant par un nombre.

Le phénomène de résonnance, où un terme est repris par chacun en guise de réappropriation, se retrouve dans l'extrait suivant:

Extrait de l'interaction 1

5 G t(u) as fait exactement la même chose toi t(u) étais en train de m-me dire que oui mais la maîtresse elle (n') arrête pas de te dire qu'il faut te taire et tu fais n'importe quoi avec B2 t(u) es toujours en train de déranger toute la classe et t(u) es toujours en train de me dire quand il (ne)faut pas et

6 F ben oui parc(e) que tu m(e) faisais pleins de remarques

7 G OUI que

8 F comme si t(u) étais **parfait** hein < interrogatif >

9 G j'ai juste dit que tu prenais / j(e) n'ai jamais dit que j'étais **parfait** j'ai juste dit que à chaque fois qu'on te faisait une remarque tu piquais une crise

10 F mais tu l(e) dit devant tout le mONde et tu fais comme si et ben

11 G je l'ai juste dit

12 F t(u) étais

13 G à B1 c'est pas tout le monde B1

14 F oui mais bon tout à l'heure

15 G c'est une personne

16 F tu XX l'as dit devant tout le monde tout ça e: /

17 G oui parce que après t(u) as tout de suite commencé à me: m'attaquer comme

un : en train de me taper dessus encore

18 F oui mais ça (ne) t'a rien fait fait hein

19 G bon ça (ne) me fait rien

20 F c'était juste

21 G ben oui mais quand même XXX

22 E enfin tu l'as quand même tu l'as quand même tapé alors comment on pourrait faire pour résoudre ça < interrogatif > je veux dire e: F tu as TON caractère G tu as TON caractère

23 G je suis d'accord

24 E d'accord vous avez tous les deux un caractère

25 G (i)l faut l'accepter

26 E bon / on n'est PAS **parfait** /on peut l'accepTER bon (il)faut pas que tu te mettes dans un état pareil F tu (ne) vas pas pleurer d'accord < interrogatif > / d'accord < interrogatif >

Chaque interlocuteur reprend le terme « parfait » qui apparait comme faisant discussion. A ce terme se greffe la légitimité et le droit de critique envers l'Autre. La professeure conclut l'épisode sous forme de constat qui se veut vérité générale par le recours au pronom « on ».

De manière générale, dans les situations de désaccord et d'autant plus dans celles de dispute, les pauses sont très rares. Chacun des participants veut imposer sa vision et pour cela cherche à avoir raison de l'Autre sans lui laisser le temps de prendre la parole. Les chevauchements, extrêmement fréquents et prolongés, sont étroitement liés à l'organisation d'actions complexes: les participants s'accusent, s'écoutent et se répondent en même temps tout en se laissant peu de répit.

Dans nos interactions, ces caractéristiques sont présentes :

Extrait de l'interaction 7

39 G1 ben moi je suis désolé G2 je (ne) savais pas que

40 G2 c'est vrai que A2 A2 elle disait A2 elle disait que A2 elle disait par exemple que j(e n)'étais pas bien et toi G1 G1 il l'a retené il a rajouté quelques raisons de de dire que XXX

41 G1 moi je suis désolé tu m'avais énervé en sport mais j(e n)'ai pas dit j'ai dit

42 G2 il disait il disait des tru- il disait des choses sur moi

43 G1 T(u n)' AS entendu que la MOItié de l'histoire

44 G2 si si non

45 G1 si je un peu non

46 G2 j'étais derr- juste derrière tu ils parlaient XX

47 G1 oui X oui la seule chose que j'ai dit A2 elle a dit que toi t(u) étais que elle a dit sur non c'était pas ah voilà je comprends e : elle parlait de l'autre qui était derrière qu'il était un peu débile parce qu'il était en train de nous pousser alors elle a dit que celui de derrière il était débile mais au début c'était B2 de classe de CE : CM1 et puis G1 il a cru que c'était lui à mon avis

Alors que G1 présente ses excuses à G2, celui-ci associe les propos de A2 à ceux de G1. De nouveau G1 cherche l'apaisement mais devant les nouvelles récriminations de G2, G1 suppose qu'il n'a pas entendu toute l'histoire et tente de recontextualiser les propos tenus. C'est sur cette contextualisation que s'organise le désaccord. G1 commence par un alignement d'accord temporaire pour ensuite expliciter la méprise de G2 quant à ses propos.

Au regard de ces observations, demeure une question : comment, avec autant de chevauchements, si peu de pauses et des activités simultanées, les élèves parviennent-ils à se comprendre, à se répondre, à développer et poursuivre leur discours ? La confusion que pourrait entraîner l'organisation d'un échange aussi vif, presque une dispute, est selon nous compensée par plusieurs phénomènes.

Tout d'abord, les participants formulent un très grand nombre d'énoncés consistant à prendre la parole ou à annoncer la prise de parole et à évaluer les accusations réciproques. Ces termes sont « attendez », « moi », « en fait »

Extrait de l'interaction 7

65 G1 en fait c'était de B2 qu'elle XXX

66 G2 oui je sais et A2 elle a commencé à se plaindre e : elle a commencé à dire que voilà

67 E bon

68 G2 et tout et G2 lui aussi il a commencé par leur dire que j'étais X régulièrement et aussi que XX

69 G1 moi j'ai dit que que

70 G2 il leur raconte il leur raconte tous leurs problèmes et tout

71 G1 moi j'ai dit que tu m'avais énervé hier qu'effectivement t(u) étais sympa

72 E attendez écoutez-vous là qu'est-ce qu'il y a là < interrogatif >

En laissant une place interactionnelle minimale à l'Autre, les élèves parviennent néanmoins à maintenir leurs efforts d'écoute, ce qui leur permet de répondre et surtout de contester. La règle interactionnelle qui consiste à laisser le temps à l'allocutaire de s'exprimer est donc quelque peu « bousculée » dans ces échanges où le conflit peut, à tout instant,

resurgir. Les participants se laissent tout de même mutuellement des petits espaces de parole qui leur permettent de rétorquer. Soulignons que les énoncés répètent souvent la même chose, ce qui facilite la prise de sens et donc la possibilité de savoir ce qui est dit sans tout écouter.

Parler, répondre et écouter en même temps semblent donc a priori des activités fort complexes et contradictoires. Ce paradoxe apparent montre qu'en réalité la prise de parole simultanée n'empêche pas l'écoute et que ces deux activités sont très organisées.

Regardons comment s'organisent, s'enchainent les événements dans le discours des élèves. Dans la cour, l'enseignante voit s'approcher deux garçons qui se donnent des coups de pieds. Elle leur demande de s'expliquer :

Extrait de l'interaction 11

1	E	viens ici alors qu'est-ce qui se passe < interrogatif >
2	G1	b-
3	E	(*s'adresse à G2*) viens viens là
4	G1	ben **j'avais la balle il me tape un petit peu** il s'énerve un moment je le retape et après il commence à essayer de me taper alors moi pour me défendre je le retape après i- après il (n') arrête pas de essayer de me taper don(c) j'essaye de me protéger et **après il vient vous dire**

Lors d'une partie de football, le jeu a dégénéré. G1 accuse G2 d'avoir commencé à porter les coups et lui reproche d'être allé le dire à sa professeure. Alors que G2 peut donner sa version, G1 ne lui laisse pas la possibilité de s'exprimer :

Extrait de l'interaction 11

5	E	G2 < interrogatif >
6	G2	ben lui il avait la balle je lui <u>prends</u>
7	G1	<u>tu me tapes</u> tu me tapes tu me tapes
8	G2	ben j(e n)'ai pas fait exprès
9	G1	ouiais
10	G2	après lui e : il prend XX de filer
11	E	j(e n') entends rien
12	G2	alors je lui prends la balle lui il veut me taper <u>après</u>
13	G1	<u>tu</u> me tapais

Dans la version de G2, les coups font partie du jeu et sont perçus davantage comme une réussite de par la prise du ballon, ce que soutient G2 lorsqu'il se justifie par « ben j(e n)'ai pas fait exprès »

Par la suite, deux versions s'affrontent, celle de G1 qui affirme que G2 le tape et celle de G2 qui, selon lui, ne le tape pas :

Extrait de l'interaction 11

14 G2 après du coup ben moi je lui dis arrête je lui dis arrête il part en courant
15 G1 non e : non **tu me tapais**
16 G2 je lui dis arrête après il me met
17 G1 **tu me tapais**
18 G2 **un coup de pied**
19 G1 c(e n)'est pas vrai
20 G2 après je le suis il me met
21 G1 c(e n)'est pas vrai
22 G2 il s'en va tout là-bas moi je reviens jouer et là il arrive derrière moi comme
23 E ça
et **il te donne un coup de pied**

Malgré le désaccord verbal puis l'échange de coups, au cours de ce traitement de conflit, la co-construction s'établit et unit ces deux élèves. La professeure intervient peu et laisse ses élèves s'exprimer en attendant le moment d'intervenir.

Revenons sur un extrait déjà mentionné où malgré le désaccord et les difficultés relationnelles entre ces deux élèves, une harmonie s'affiche lors de la co-construction du discours pour expliquer pourquoi ils ne sont plus amis :

Extrait de l'interaction 16

32 G1 c'est peut-être passé en fait lui il traine avec d'autres personnes et moi je traîne avec d'autres personnes enfin
33 G2 parce qu'en fait
34 G1 j(e ne) sais pas vraiment expliquer mais
35 G2 on était tout un groupe d'amis mais e :
36 G1 lui il est avec B1 B2 voilà
37 G2 B2 B3 il est avec B1 B2
38 G1 B3 et B4

En filant la métaphore du cours d'eau, nous constatons comment la parole apparaît, circule, se fraye un chemin et parfois disparait pour mieux resurgir au fil des échanges.

Notons les phénomènes d'échos, de reprises avec répétitions ou reformulations, de compléments, notamment à travers la co-énonciation, de réfutations ou encore d'explications qui sont autant de procédés de co-construction des objets de discours par les

élèves dans ces interactions et qui manifestent de manière permanente une attention au discours de l'Autre.

2.2. Dynamiques d'ouverture aux discours et à leur impact et traces métacognitives

Prendre en compte l'Autre signifie s'ouvrir à son discours pour y répondre. Cela nécessite aussi revenir sur son propre discours pour entendre ce qu'il a produit sur l'Autre. De cette nécessaire réciprocité, nous verrons comment l'enseignante aide ses élèves à prendre en compte ses différents discours. Nous approfondirons aussi le rôle des autres élèves spectateurs lors des différents conflits et/ou récepteurs des discours tenus par chacun.

2.2.1. Impact et résonnance du discours de l'Autre sur soi et prise de conscience de l'importance de son discours sur l'Autre

Dans les lignes qui vont suivre, nous étudions comment, en réponse au discours de l'Autre, les élèves réagissent, le traitent et l'interprètent. En prenant appui sur notre partie théorique, nous aborderons la question de l'identité, étroitement liée à l'altérité. Ce que P. Charaudeau résume par propos sous forme d'interrogations (Charaudeau, 1995, p. 80)

> « Le problème de l'identité commence quand on parle de moi. Qui suis-je ? Celui que je crois être, ou celui que l'autre dit que je suis ? Moi qui me regarde ou moi à travers le regard de l'autre ? Mais quand je me regarde, puis-je me voir sans un regard extérieur qui s'interpose entre moi et moi ? N'est-ce pas toujours l'autre qui me renvoie à moi ? »

Entendre ce que l'Autre dit sur soi laisse peu d'élèves indifférents d'autant que ce sont, lors d'un conflit, des propos désobligeants et blessants. Ce sont souvent sur leur teneur et leur impact que la discussion, en présence de leur professeure, s'installe. Dans cet extrait, F reprend les propos tenus par G à son encontre :

Extrait de l'interaction 1

2 F ben c'est juste que moi et ben e: quand je fais quelque chose et bien G **il est toujours en train de me reprocher tout tout ça** e: / e: j(e) crois que c'était e: / e: hier et ben e: / **i-il a commencé à me dire que j(e) me- m'énervais tout le temps et tout ça** et que j(e n)'étais pas bien et gna gna <u>X</u>

F montre l'influence qu'elle donne aux propos de G. Selon elle, il émet de manière répétée (toujours, tout le temps) des critiques quant à ses agissements, son comportement et donc son image. Essayant de se protéger, elle poursuit par une interjection « gna gna » qui marque la moquerie face à un énoncé d'une personne qui se répète.

F poursuit :

Extrait de l'interaction 1

4 F ben oui j'étais énervée t(u) es **toujours en train de me faire des répliques et (*commence à pleurer*)** toi t-t(u n)' es pas parfait et

L'énoncé, « toujours en train de me reprocher », marque l'aspect habituel et répétitif. A ce moment-là, l'émotion se manifeste et F commence à pleurer. La suite de son énoncé est marquée par l'opposition toi/moi, miroir de la relation. F met en doute la légitimité de par son manque d'exemplarité. Le binôme faire/être, « faire des répliques / être parfait », montre cette remise en cause.

Les discours sur « soi » et sur l'Autre sont intrinsèquement liés et entrelacés : ce va-et-vient est permanent. Dans leurs pratiques langagières, chacun parle de l'Autre, réagit à ces propos et y répond :

Extrait de l'interaction 1

8 F **comme si t(u) étais parfait hein** < interrogatif >

9 G j'ai juste dit que tu prenais / **j(e) n'ai jamais dit que j'étais parfait**

En utilisant l'énoncé « comme si », F laisse planer le doute de la véracité de l'énoncé qui suit, «t(u) étais parfait ». A cela s'ajoute « hein » qui montre que F s'autorise à exprimer ce qu'elle et son interlocuteur pensent conjointement par une demande d'assentiment. Cette hypothèse qui est, en réalité, une contestation, fait réagir G qui souligne qu'il n'a jamais tenu ses propos.

Prendre en compte l'Autre c'est déjà le situer par rapport à soi, faisant écho aux propos de Brès pour qui :

> « Dénommer l'autre, c'est avant tout se dénommer soi-même dans un flux/reflux d'éloignement ou de rapprochement des protagonistes de l'échange verbal. » (Brès, 1999, p. 70).

L'une des difficultés est la distinction entre le faire et l'être, ou en d'autres termes savoir différencier dans les propos de l'Autre ce qui a trait à ce que l'on fait et à ce que l'on est :

Extrait de l'interaction 1

49 F (*en pleurant*) j'étais énervée parce que j'ai l'impression qu'i(l) me parle comme si c'était ma faute et qu'il (est/était) parfait

50 G j(e n)'ai jamais dit que j'étais parfait

51 E tu as l'impression qu'il te parle et que < interrogatif >

52 F et que il en fait j'avais l'impression qu'il me parlait et que i: **quand il me parlait il disait que que moi je faisais pleins de bêtises et que lui je (ne) sais pas il était parfait et tout ça**

53 G ça je (ne) comprends pas j'ai juste dit une chose j(e n) 'ai jamais dit

54 E d'accord

F est prudente (« j'avais l'impression ») et ce à deux reprises. Par la suite, elle associe « c'était ma faute » et « je faisais pleins de bêtises », et les oppose à « qu'il (est/était) parfait ». Dans cet exemple, F n'établit pas de distinction entre être/faire, se met en confrontation avec G : elle sous-entend qu'elle fait des bêtises, n'est pas parfaite et que G est parfait, ne fait pas de bêtises. A cela se rajoute le ressenti de F qui altère, modifie et déclenche une interprétation plus ou moins conforme aux propos tenus par G. Il tient à rectifier cet écart d'interprétation (« ça je (ne) comprends pas j'ai juste dit »).

Nous retrouvons cette même distinction à opérer entre le binôme posséder/être comme dans cet extrait :

Extrait de l'interaction 17

1 G1 […]moi la première fois j'ai dit à B1 que mes parents m'avaient acheté une tablette (il) y a B2 qui a entendu il a dit à G2 et G2 avait dit que c(e n)'était pas vrai il a dit que **j'étais j'étais tellement pauvre** e :

2 G2 j(e n)'ai jamais dit ça

3 G1 si t(u) avais dit que je p- t(u) avais parié que XX

4 G2 j'ai j'ai parié que t(u) avais j'ai dit j'ai parié que t(u n)' avais qu'une DS j(e n)'ai jamais dit

5 G1 non t(u) avais dit

G1 associe le fait d'être pauvre, « j'étais tellement pauvre », à celui de ne pas posséder de tablette mais « qu'une DS ». Cette question relative au fait d'être pauvre marque un paradoxe : la catégorie socio-économique dont sont issus les élèves peut être considérée comme favorisée, leurs parents étant pour une grande majorité en situation d'expatriation économique. Rappelons que les frais de scolarité s'élèvent à plus de 6000 euros par an. Parler de pauvreté est paradoxale et peut être vécue comme un affront par G1. A l'aspect émotionnel, se rajoute aussi la question des autres élèves, B1 et B2, témoins de cette situation.

Intéressons-nous maintenant à ces moments discursifs où l'Autre parle de « moi », ce qui m'oblige à réfléchir sur moi-même :

Extrait de l'interaction 6

2 G1 ben en fait dans la cour de récréation pendant qu'on jouait le foot ben j'ai fait un petit accident puis e : (il) y a G2 B1 B2 qui ont ont commencé de de me rigoler dessus **ils ont-ils ont dit que j'étais bête alors e : je j(e) pense que**

si j'étais vraiment bête je (ne) l'aurais pas dit à toi

G1 reprend les propos tenus par des élèves dont ceux de G2 présent. G1 tente de démontrer pourquoi il n'est pas bête et donc pourquoi cette remarque ne peut être vraie. Après l'avoir analysé, « si j'étais vraiment », il montre son refus face à ce propos dépréciatif. Nous constatons dans cet extrait combien les propos de G2 obligent G1 à se questionner sur lui-même pour les accepter ou les réfuter.

La médiation de l'enseignante et ses interventions permettent à chacun de comprendre que ses propos peuvent aussi heurter l'Autre :

Extrait de l'interaction 1

44	E	vous arrêtez tous les deux de vous embêter d'accord < interrogatif > et puis F e- d'accord il (ne)_faut pas que tu ça te rende dans un état pareil d'accord < interrogatif > ce que dit G / /c(e n)_'est peut-être pas si important que ça d'accord < interrogatif > il (n') a peut-être pas raison en disant ça (il ne) faut pas que ça te rende comme ça complétement e- d'accord < interrogatif > ne donne pas de l'importance à ce que disent les gens les gens i(ls) vont te dire des choses mais (il ne) faut pas que ça te perturbe autant d'accord < interrogatif > et puis **il (ne) faut pas oublier que toi aussi tu as dit des choses qui peuvent aussi faire très mal à G d'accord** < interrogatif >
45	G	**oui ensuite c'est bien mauvais ce qu'elle a dit je suis bien d'accord** quand même que je dis je (ne) <u>veux pas je parle</u>
46	F	**<u>j'étais énervée</u>**
47	G	je parle
48	E	d'accord

Après avoir reconnu l'impact des propos de G sur F, l'enseignante fait remarquer comme un miroir comment les propos de F ont pu blesser G. Suite au discours de l'enseignante sur l'aspect heurtant et impactant de son discours envers G et que lui-même l'ait reconnu, F se justifie et reconnaît qu'elle était énervée.

Etudions maintenant comment les élèves réagissent et quels arguments sont avancés lorsqu'ils se trouvent face aux discours qu'ils ont tenus :

Extrait de l'interaction 20

20	G1	mais non enfin j'ai dit j(e n)'ai pas dit que t(u) étais dyslexique en fait j'ai dit quand tu m'avais dit apprends à parler français j(e) t'ai répondu par bon ben je je je lui ai répondu **je me suis un peu énervé je lui ai répondu apprends à parler français lui-même** vu que

21 G2 parce que t(u) es dyslexique

22 G1 non

23 G2 si

24 G1 non

25 G2 si (il) y en a pleins qui te le disent

26 G1 non si je l'aurais dit je l'aurais fait

L'énervement est l'un des arguments avancés pour justifier ses propos. Le terme apparaît après de multiples amorces pour se défendre.

L'élève peut minimiser ses actes et renvoyer à l'Autre le caractère exagéré de l'accusation:

Extrait de l'interaction 5

2 G ben en fait pendant pendant qu'on montait dans les escaliers j'(é)tais avec B et et elle était devant moi et en fait elle m'a un petit peu e : poussé en fait dans les escaliers XXX

3 F **mais non c'est il abuse/**

4 G **mais si i(l) a X**

5 E reste là <l'enseignant tape dans ses mains et s'adresse aux autres élèves de la classe> vous vous taisez s'il vous plaît et donc < interrogatif >/ **est-ce que tu l'as poussé < interrogatif >**

6 F **oui mais je (ne) l'ai pas poussé fORT**

7 E **d'accord donc tu tu reconnais que tu l'as poussé < interrogatif >**

8 F **oui**

En outre, pour minimiser et atténuer la portée de leurs actes, différents procédés sont mis en œuvre comme la connivence sous forme d'humour :

Extrait de l'interaction 6

6 G2 c'était / t(u) as marché sur le ballon t(u) as shooté à côté ça ça nous a fait rire/ **ben c'est vrai c'est un peu rigolo quoi tu t'amuses avec le ballon tu montes dessus tu fais des trucs tu pars en arrière/ ben là on a un peu rigolé** p(u)is après t(u) as commencé à pousser B1

Ils ont recours à la plaisanterie :

Extrait de l'interaction 4

30 G1 ah oui c'était en fait en parlant c'était en parlant c'était j'ai dit **si tu commences à faire ça je te jure que je vais prendre ta petite tête de tête/**

31 E **ah pour toi c'était une plaisanterie < interrogatif >**

33 G1 **oui**

Les élèves peuvent faire le constat désobligeant lorsque l'autre semble ne pas saisir le côté humoristique des propos :

Extrait de l'interaction 6

15 G1 ben c'est normal car tu m'as rigolé dessus
//

16 E alors < interrogatif > comment on peut régler ce problème < interrogatif >

17 G2 **ben après si tu prends tout mal e :**

Face à leurs propos, les élèves multiplient les énoncés qui prennent des formes de justifications comme, par l'exemple, l'unicité de l'événement :

Extrait de l'interaction 6

39 G2 <u>je (ne) sais</u> même pas si l'on l'a insulté on a juste **peut-être dit une fois** qu'il était bête/

40 G1 une <u>fois</u>

41 G2 <u>et</u>

42 G1 <u>deux</u> fois trois fois

43 G2 <u>non</u>

Les élèves ont recours à l'oubli :

Extrait de l'interaction 6

49 G2 (on n'/on) a pas dit que t(u) étais bête

50 G1 oui t(u) as dit que j'étais bête

51 G2 **ben je (ne) m'en souviens pas**

52 E d'accord

53 G1 e : peut-être pas toi mais B1 et B2 je les ai entendus

Il est intéressant de voir qu'une procédure pour minimiser l'acte sur autrui est de ne pas utiliser le pronom qui pourrait identifier celui sur qui on agit :

Extrait de l'interaction 19

1 G après je commence à tourner sur moi-même pour qu'il me lâche parce qu'il me tenait le poignet et il me lâchait pas et / ça m'a un petit peu énervé alors **j'ai un petit peu donné un coup de pied**// voilà

Par l'énoncé, « j'ai un petit peu donné un coup de pied », l'élève minimise son acte avec l'adverbe « un petit peu », mais surtout le coup de pied semble ne pas avoir de destinataire désigné.

Autre énoncé, que nous avons abordé, pour réfuter partiellement ou totalement leurs propos repris par l'Autre, est la forme « j(e n)'ai jamais dit ça ».

Les élèves entendent dans les propos de l'autre ce qu'ils sont ou ce que les autres pensent qu'ils sont. L'identité est une question de regard posé par l'Autre qui leur renvoie une image d'eux qu'ils vont soit accepter soit refuser.

La parole de l'Autre, blessante, nécessite le recours à l'adulte :

Extrait de l'interaction 7

58 G1 parce qu'en fait ce qui s'était passé c'est que j'étais toujours en train de crier ben allez p(u)is après quand il y avait le prisonnier et qu'il devait sortir et puis ça faisait j'étais dedans depuis vingt minutes et p(u)is après je (ne) sais plus je (ne) peux pas avoir la balle une fois p(u)is après e : G2 après donc quand c'était fini après moi G2 il a dit comme ouiais va pleurer maintenant G1 il est triste et **p(u)is moi j'avais pris ça mal et p(u)is après donc du coup après je suis allé le dire à la maîtresse**

Cette prise en compte de la parole s'effectue pour apaiser voire cicatriser un événement blessant et douloureux qui se trouve de fait relié aux émotions.

Nous constatons que l'enseignante, elle-même, réagit face à l'impact du discours des autres :

Extrait de l'interaction 1

44 E vous arrêtez tous les deux de vous embêter d'accord < interrogatif > et puis F e- d'accord il (ne)_faut pas que tu ça te rende dans un état pareil d'accord <interrogatif > ce que dit G / /c(e n)_'est peut-être pas si important que ça d'accord < interrogatif > il (n') a peut-être pas raison en disant ça (il ne) faut pas que ça te rende comme ça complétement e- d'accord < interrogatif > **ne donne pas de l'importance à ce que disent les gens les gens i(ls) vont te dire des choses mais (il ne) faut pas que ça te perturbe autant d'accord** <interrogatif > et puis il (ne) faut pas oublier que toi aussi tu as dit des choses qui peuvent aussi faire très mal à G d'accord < interrogatif >

Dans cet extrait, la professeure donne des conseils à F (« ne donne pas de l'importance à ce que disent les gens »). On peut noter, ici, la connaissance que l'enseignante a de la personnalité de cette élève sensible et souvent touchée par les propos d'autrui.

Nous pouvons affirmer que ces élèves de dix ans savent s'adapter à la situation interactionnelle dans laquelle ils sont. En outre, comme le rappelle J-M. Colletta, les enfants de dix ans

> « (…) savent prendre en compte le point de vue d'autrui […] et savent inscrire leur récit dans une stratégie socio-communicative » (2004, p. 276)

Ils sont aidés en cela par l'enseignante qui, de par sa démarche, cherche et vise à aider les élèves dans leur processus de conscientisation envers l'Autre.

2.2.2. Une démarche réflexive impulsée et menée par l'enseignante : triptyque du faire/dire/penser

La démarche menée par la professeure revient et sur les agissements et sur les propos tenus par les élèves. Par propos, ici, nous considérons et ceux tenus lors du conflit et ceux qui constituent les traitements de conflit.

L'enseignante établit une démarche de questionnement pour permettre à l'élève de revenir sur ses actes :

Extrait de l'interaction 15

5 E d'accord qu'est-ce que t(u) en penses toi G1 < interrogatif >

Alors que F rappelle les agissements de G qui la dérangent, l'enseignante interroge G par cet énoncé assez neutre (« qu'est-ce que t(u) en penses ») mais qui attend une implication de l'élève.

Cette question est souvent utilisée par l'enseignante. Elle l'utilise comme ouvreur de discussion, comme une invitation à prendre la parole :

Extrait de l'interaction 4

27 E **qu'est-ce que tu en penses G1** < interrogatif >

28 G1 ben/ je (ne) sais pas quoi dire menacer quelqu'un de taper / c'est quand même/ comment dire/ insupportable

G2 vient de rappeler que G1 a professé des menaces à son encontre. Après avoir écouté sa version, l'enseignante se tourne vers G1 pour lui demander son avis. Il donne alors une réponse qui relève d'une sorte de vérité générale sur laquelle chacun peut s'accorder. Rien ne laisse supposer qu'il ait pris conscience de ses actes. Face au silence de l'enseignante, G1 suggère de faire passer ses propos comme une marque d'humour :

Extrait de l'interaction 4

29 E hum hum (*l'enseignante regarde G1 et acquiesce avec la tête*)
/// (*l'enseignante continue de regarder G1*)

30 G1 ah oui c'était en fait en parlant c'était en parlant c'était j'ai dit si tu commences à faire ça je te jure que je vais prendre ta petite tête de tête/

31 E ah pour toi c'était une plaisanterie < interrogatif >

32 G1 oui

33 E d'accord alors peut-être que G2 (ne) l'a pas compris

34 G1 (X /ah) oui

L'insistance de l'enseignante est marquée par son silence et son regard tournée vers G1. En reformulant de manière humoristique ses propos, G1 cherche à casser leur caractère menaçant. En suggérant le terme « plaisanterie » qui atténue la teneur menaçante des propos et que G1 ratifie, l'enseignante insiste pour montrer qu'elle n'est pas dupe malgré la confirmation de G1:

Extrait de l'interaction 4

41 E voilà un peu e : douteuse i(l) y a un doute **on (ne) sait pas dire si c'est pour rire ou pas**

42 G1 **bon ben sûr c'est pour rire**

Par la suite, l'enseignante, dans un souci éducatif mais exprimée de manière injonctive, lui rappellera qu'une plaisanterie doit être comprise par tous :

Extrait de l'interaction 4

47 E et puis **tu (ne) fais pas de menaces même si c'est pour rire avec G2** et puis t(u) essayes de te rendre supportable à G2

L'humour sur les personnes peut être source d'interprétation : la frontière est tenue entre la plaisanterie et la moquerie. Un facteur va être déterminant : la présence des autres et leur réaction.

Après avoir entendu comment l'autre élève a été blessé, bousculé voire choqué, parfois aussi encore en pleurs, les élèves réalisent, peut-être aussi par empathie, la teneur de leurs propos. Ceux-ci, sortis de leur contexte émotionnel et conflictuel, prennent toute leur mesure :

Extrait de l'interaction 10

9 E **qu'est-ce que t(u) en penses toi G < interrogatif >**

10 G **j'étais p(eu)t-être un peu méchant**

Après avoir entendu F en pleurs, G reconnaît avoir été méchant même s'il atténue par deux termes (« un peu » et « peut-être »).

Conjointement à ce triptyque, l'enseignante laisse aux élèves le soin de dire, de nommer les émotions, les agissements de chacun :

Extrait de l'interaction 22

36 E on verra viens ici G2 est-ce que tu sais pourquoi e :

37 G2 e :

38 E **G1 est comme ça**

39 G2 **il pleurait tout à l'heure et j'ai essayé de le consoler mais je (ne) sais pas**

40 E alors tu veux lui expliquer

41 G1 (*parle en pleurant*) oui parce que quand j'étais en train de jouer quand vous avez eu la balle (reniflements) j'ai crié passez passez (il se met à parler de plus en plus fort) comme des miLLIARDS DE FOIS le seul que vous faites c'est de m'ignorer comme si je n'existais PAS ça c'est ce que vous FAITES

42 E chut tu te calmes (*s'adresse à G2*) alors est-ce que toi tu t'en es rendu compte ou pas < interrogatif >

43 G2 bah en fait non pa(r)ce que en fait moi quand je joue je suis concentré je j(e n)'écoute personne en fait

44 E d'accord

L'enseignante interroge G2 sans mettre de mots sur l'état émotionnel de G1 afin de ne pas l'influencer. G2 répond qu'il ne connaît pas les causes de ses pleurs. L'enseignante s'adresse alors à G1 en lui proposant de s'expliquer, ce que G1 accepte en argumentant (« parce que »). G1 s'adresse à G2 mais utilise le « vous » car il l'associe avec les autres de l'équipe (« c'est toute l'équipe »). Il crie au moment où il énonce « j'ai crié passez passez ». Même s'il ne s'adresse pas directement à sa professeure, le fait que cet élève crie l'oblige, elle, à intervenir par « chut tu te calmes ». Cet énoncé possède une forme illocutoire qui relève de la requête directe. Par la suite, peut-être pour laisser à G1 le temps de se calmer, elle s'adresse à G2 qui explique et argumente pourquoi il ne s'est rendu compte de rien.

Attardons-nous sur cette prise de conscience impulsée et menée par et grâce à l'aide médiatisée de l'enseignante. Elle stimule chez des élèves une démarche réflexive permettant d'établir des stratégies quant aux propos des autres :

Extrait du conseil 2

82 E d'accord alors on va essayer de faire quelque chose (il) y a des moments où quand tu vas **est-ce que quelqu'un a peut-être des conseils à donner à G2 parce que d'un côté ça va l'énerver et en même temps ça va l'énerver si il reste et ça l'énerve si il part alors G10**

83 G10 ben de essayer d'ignorer des personnes

84 G2 oui mais ça (ne) se peut PAS c'est impossible

85 G6 c'est vrai ça ça (ne) marche pas

86 E alors un autre conseil < interrogatif >

87 G7 **se rendre compte** de ce qu'il fait vraiment parce que peut-être que lui il comprend parce que peut-être que nous on ne comprend pas la même chose que lui il fait quelque chose mais on ne comprend pas que c'est quelque

chose d'autre

88 G4 maitresse < interrogatif >

89 E bon oui < interrogatif >

90 G4 peut-être que quand il (n') est pas content il peut venir le dire mais calmement pas s'énerver et dire pourquoi il (n') est pas content

91 GX ah oui

92 C oui

93 E chut

94 G4 mettre dire des preuves par exemple s' il (n') est pas content et qu'il dit qu'il y a un but dire où elle a été et p(u)is chercher des gens qui ont vu qui a été et voilà

95 E d'accord

Plusieurs élèves émettent des propositions lors de ces conseils, retenues ou non pour validation, par l'enseignante. Notons les propos de G7, « se rendre compte de ce qu'il fait vraiment », qui souligne que l'élève doit réaliser de ce qu'il fait. Selon cet élève, cette prise en compte découlerait d'un écart d'interprétation, (« peut-être que nous on ne comprend pas la même chose que lui il fait quelque chose mais on ne comprend pas que c'est quelque chose d'autre »). Nous avons là déjà des prémisses d'une posture alter-identaire.

L'enseignante met en œuvre une pratique réflexive avec les élèves pour favoriser l'émergence d'une réflexion, relayée et étayée constamment par ses interventions :

Extrait de l'interaction 1

22 E enfin tu l'as quand même tu l'as quand même tapé alors **comment on pourrait faire pour résoudre ça** < interrogatif > je veux dire e: F tu as TON caractère G tu as TON caractère

Extrait de l'interaction 1

40 E voilà elle est en train de pleurer donc **comment on pourrait faire pour résoudre le problème** < interrogatif >

Extrait de l'interaction 1

64 E alors **comment on peut faire pour résoudre le problème maintenant** < interrogatif >

Remarquons que la première fois, elle reste très vague, « ça », puis elle parle de problème. Cette répétition a des implications quant à la démarche réflexive établie par la professeure. Ce cheminement permet par la suite de reposer la question en utilisant le marqueur « maintenant ». A cela, s'ajoute la contrainte de temps de la prise en charge de l'échange pour

l'enseignante en vue d'une sortie du conflit. Rappelons enfin que l'enseignement demeure essentiellement centré sur la réussite grâce au résultat plus que sur les processus d'apprentissage ; les processus mentaux mis en œuvre dans une résolution de problèmes sont difficilement rendus explicites et donc difficilement vérifiables. L'enseignante cherche à résoudre le conflit et à en sortir, en mettant en place les processus langagiers spécifiques. Elle ne peut s'assurer du processus de prise en compte de l'Autre qui peut, chez certains élèves, s'avérer un processus plus long à s'établir. Mais, gageons comme nous invite P. Meirieu sur le pari de l'éducabilité :

> « ce pari de l'éducabilité m'est apparu probablement scientifiquement faux, bien qu'on n'en sache rien, mais éthiquement juste et nécessaire, parce qu'il est le pari sur l'humain. De même que m'est apparue sa portée heuristique : c'est grâce à ce pari qu'on se met en route et qu'on invente des moyens pédagogiques pour aider les êtres à apprendre et à grandir. » (2009, p 5)

Ce pari de l'éducabilité concerne, certes, davantage les savoirs mais, à nos yeux, nous pouvons aussi l'élargir au savoir-être et le mettre en oeuvre par l'intermédiaire du langage.

Grâce ce tryptique, s'installe une démarche qui permet à l'enseignante de faire surgir une prise de conscience chez les élèves :

> « Etant imbriquée dans le développement cognitif, la métacognition se développe avec l'expérience, la socialisation et la scolarisation. […] Elle est également impliquée dans la construction du concept de soi et de la motivation. Enfin, elle est inextricablement liée aux problèmes relatifs à la verbalisation, à l'introspection et à la prise de conscience. […] La scolarisation semble avoir une place prépondérante dans l'acquisition des habilités métacognitives. […]… la métacognition s'apprend lors d'apprentissage de savoirs médiatisés par des adultes, à l'aide de « métadiscours » […] (Broyon, 2006, p. 108)

Ainsi, associant socialisation, identité et métacognition, cette auteure met en relief le rôle du professeur et de son aide dans l'émergence d'un métadiscours nécessaire à la mise en place d'une réflexion chez ses élèves quant à la question de l'altérité et de la prise en compte de l'Autre.

2.2.3. Présence des autres élèves et leur rôle amplificateur

La présence des autres élèves revêt un caractère primordial dans les conflits et nous renvoie aux travaux de E. Goffman auxquels nous avons fait référence dans notre partie théorique. Au- delà du conflit, la présence des autres pairs se révèle un miroir et un amplificateur pour ces élèves.

Leur présence sert de réceptacle aux propos tenus et ces témoins en sont les dépositaires :

Extrait de l'interaction 28

48 G1 oui et après c'est toi qui m'a enlevé et p(u)is après toi **tu continues à dire aux autres** oh moi je vais t'enlever je vais te supprimer j(e) t'ai bloqué

La présence des autres élèves est aussi un amplificateur :

Extrait de l'interaction 1

9 G j'ai juste dit que tu prenais / j(e) n'ai jamais dit que j'étais parfait j'ai juste dit que à chaque fois qu'on te faisait une remarque tu piquais une crise

10 F **mais tu l(e) dit devant tout le mONde** et tu fais comme si et ben

11 G je l'ai juste dit

12 F t(u) étais

13 G **à B1 c(e n)'est pas tout le monde B1**

14 F oui mais bon tout à l'heure

15 G c'est une personne

16 F **tu XX l'as dit devant tout le monde** tout ça e: /

17 G oui parce que après t(u) as tout de suite commencé à me: m'attaquer comme un : en train de me taper dessus encore

Cet amplificateur est marqué, dans le discours, par le recours à la mention « tout le monde » qui se réfère, en réalité, aux autres élèves présents. G tente de se justifier et minimise l'ampleur de la confidence rappelant que le seul à qui il s'est confié, B1, ne peut être qualifié de tout le monde. En répétant le même énoncé, F montre son ressenti dans le fait que G puisse effectivement parler d'elle à d'autres élèves et surtout la critique devant d'autres.

De par leur présence et leur rôle de spectateurs consentants, les autres élèves se révèlent les confidents :

Extrait de l'interaction 7

12 E qu'est-ce qui se passe < interrogatif >

13 G1 j'ai juste dit aujourd'hui qu'il m'avait énervé

14 E d'accord

15 G2 X

16 E toi tu lui as dit qu'il t'avait énervé toi G2 < interrogatif >

17 G2 (moi/mais) **il a raconté à tout le monde**

18 E **qu'est-ce qu'il a raconté tout le monde < interrogatif >**

19 G1 **non j(e n)'ai pas raconté à tout le monde**

20 G2 e :

21 G1 j(e) dis à PERsonne

22 G2 que j'avais XX
//

Alors que la professeure l'interroge sur les raisons de son énervement, G2 répond « il a raconté à tout le monde ». Alors que l'enseignante tente de savoir le contenu des propos, les élèves se focalisent surtout sur le nombre de personnes concernées par cette diffusion.

Par la suite, G2 mentionne le contenu de ces propos, à ses yeux, dépréciatifs :

Extrait de l'interaction 7

68 G2 et tout et G1 lui aussi **il a commencé par leur dire que j'étais X régulièrement et aussi que XX**

69 G1 moi j'ai dit que que

70 G2 **il leur raconte il leur raconte tous leurs problèmes et tout**

71 G1 moi j'ai dit que tu m'avais énervé hier mais que sinon t(u) étais sympa

Malgré l'erreur de pronom dans l'énoncé de G2, les élèves poursuivent leur négociation et se répondent, malgré les chevauchements. G1 reformule ses propos en isolant l'épisode conflictuel avec G2 qu'il reconnait, habituellement, comme un garçon sympathique, tentant ainsi de renouer le lien amical avec lui.

Le fait de répéter des propos aux autres a trait à la rumeur qui se veut malveillante :

Extrait de l'interaction 8

11 G1 ah bon A1 elle m- A1 elle a dit su- que **A1 m'a dit que c'était toi qui avait eu l'idée de de parler de de dire de dire à plein de personnes qui genre G il dit fait ça et X XX**

Au-delà de le dire devant les autres et/ou à eux, nous constatons combien ces enfants sont forts soucieux de leur propre image sociale et rejoint l'idée goffmanienne de la face, valeur sociale positive revendiquée par chacun, et image du « moi ».

La présence des autres cristallise, amplifie les positions et les discours de chacun :

Extrait de l'interaction 12

2 G1 (*en pleurant)* alors en fait c'est c'est G2 au début il avait dit (il) y a faute (il) y a faute e : au foot et p(u)is après moi j(e) lui ai dit non non (il n') y a pas faute et p(u)is après e : j(e) lui ai dit non (il n') y a pas faute après il m'a dit si (il) y a faute après moi je lui ai dit non (il n') y a pas faute après il a co- commencé à crier il disait si (il) y a faute **et après (il) y a tout le monde qui dit oui (il) y a faute tout tout le monde était contre toi** après (il) y a B1 qui dit mais oui c'est vrai tout le monde est contre toi donc (il) y a faute et p(u)is moi j'essaye de défendre mes opinions et p(u)is après il dit i(ls)

disent oui mais moi j'ai fait trois ans de hand de handball et je suis

3 G2 de foot

Alors que le conflit concerne, au début, seulement G1 et G2, nous constatons que la rupture s'effectue avec l'énoncé « tout le monde » qui prouve le rôle amplificateur des autres élèves.

Face à la présence permanente de leurs pairs et de leurs commentaires, bien souvent contradictoires entre eux, l'enseignante demande aux élèves s'ils ont des conseils à donner à un de leurs camarades :

Extrait du conseil 2

83 G10 ben de **essayer d'ignorer des personnes**

84 G2 **oui mais ça (ne) se peut PAS c'est impossible**

85 G6 **c'est vrai ça ça (ne) marche pas**

Alors que G10 propose d'ignorer ce que disent les autres, G2 et G6 marquent leur désapprobation. Ils montrent ainsi la difficulté voire l'impossibilité, selon eux, d'ignorer les propos de leurs pairs.

Les élèves ressentent le rôle amplificateur joué par leurs pairs, témoins du conflit, et le marquent dans leur discours. Par leur seule présence, ces autres élèves accentuent la teneur des propos tenus et augmentent la part émotionnelle du conflit. Néanmoins, chacun saisit la difficulté de pouvoir échapper et à la présence et aux commentaires des autres. Demeure pour chaque élève le fait d'apprendre à gérer ses pairs, leurs commentaires et son propre ressenti.

3. Traces d'une posture alter-identitaire

Ces échanges de traitement de conflit menés à l'école, en présence de leur professeure, permettent aux élèves de se construire dans la rencontre voire la confrontation avec l'Autre. Ce que rappelle R Delamotte :

> « C'est bien connu, l'intersubjectivité est constitutive de toute identité personnelle et les interactions langagières forment le cadre ordinaire et quotidien de la construction des singularités. C'est bien connu aussi, il n'y a pas d'éducation sans échanges, sans relations et la fonction première de l'école est cette socialisation qui organise la rencontre des personnes entre elles (…) L'enseignant se trouve ainsi être le maître d'oeuvre de l'hétérogénéité des rencontres, celui qui aide à ce que naissent des projets communs sans que quiconque ait à renoncer à ce qu'il est, mais en bougeant de sa posture première. » (Delamotte, François, Porcher, 1997, p. 114)

Le concept d' « alter-identité » met l'accent sur les liens étroits et les dynamiques qui unissent identité et altérité, et qui sont à considérer non pas de manière statique mais davantage dans un mouvement, une rencontre, un entrelacs. Ce sont ces dynamiques alter-identitaires que nous analysons, dans les lignes qui suivent, selon deux axes : le premier tente de déterminer dans quelle mesure les interactions peuvent favoriser les mouvements de décentration, tandis que le second explore la mise en relation des points de vue et des possibles interprétations. Reste à revenir sur la question de l'empathie qui concerne, dans sa définition même, la relation à l'Autre.

3.1. Prise en compte et mise en relation des points de vue et des interprétations

Ces échanges sont représentatifs des dynamiques interactionnelles impulsées par la confrontation des points de vue des élèves. Parce que ces tissages interactionnels s'avèrent importants, l'enseignante sollicite un positionnement structuré autour de trois pôles.

Le premier pôle concerne son questionnement qui oriente la prise de position des élèves vers une adhésion, suggérée par les formulations suivantes du type « tu es d'accord » :

Extrait de l'interaction 11

32 E alors comment on va faire < interrogatif >

33 G2 ben e : qu'il arrête de taper

34 E tu arrêtes **de tu es d'accord** pour arrêter de le taper < interrogatif >

35 G1 oui

Alors que l'enseignante leur demande comment faire, G2 propose d'arrêter de taper. L'enseignante s'adresse alors à l'autre élève pour savoir s'il rejoint la proposition de G2, G1 répond par l'affirmative.

Ce questionnement peut mettre en relief la divergence de points de vue de ces élèves :

Extrait de l'interaction 7

85 E **alors toi tu dis que G1 il raconte tout ce que tu fais à A2** < interrogatif >

86 G1 c(e n)'est pas vrai

87 E et après qu'est-ce qui se passe < interrogatif >

88 G2 et ap- et après du coup A2 des fois des fois elle vient me parler et tout elle vient me dire vient me dire X ça ça (ne) se fait pas toi tu fais ça toi tu fais ci et tout ça ça m'énerve

L'enseignante s'adresse à G2 et oppose son point de vue à celle de son pair par l'énoncé « alors toi tu dis », le pronom « toi » renforçant cette divergence. Ces propos font intervenir G1 qui marque son opposition et son refus par « c(e n)'est pas vrai ».

Le dernier pôle du questionnement de la professeure peut être également une demande d'ajouts et de compléments :

Extrait de l'interaction 3

41 E d'accord donc vous (n')étiez pas sûrs: vous (ne) étiez pas mis d'accord: vous avez dit on change dès qu'il y a un but mais (vu/vous) vu là que c'était un but qui comptait pas un but le conflit a été

42 G2 oui il comptait

43 E attends (*s'adresse à G2)* **est-ce que c'est un but qui compte ou un but qui (ne) compte pas < interrogatif >**

44 G2 c'était un but qui compte

45 E **pourquoi** < interrogatif >

46 G1 qui (ne) compte pas

47 G2 il a été il a été en plein le but a été en plein milieu

48 E (*s'adresse à G1*) **pourquoi** < interrogatif >

49 G2 un aut-

50 G1 en fait

51 E (attends attends *s'adresse à G1*) pourquoi il (ne) compte pas pour toi ça < interrogatif >

52 G1 parce qu'il y avait B1 qui m'a tapé et il m'a embêté alors je devais regarder alors sans le vouloir vraiment je regardais lui mais pas la balle

En réitérant à plusieurs reprises sa question par l'adverbe interrogatif « pourquoi », l'enseignante cherche à ce que les élèves donnent des compléments d'informations. Elle les confronte pour aider à faire surgir leurs points de vue et mieux révéler leurs divergences sur les événements passés.

Ces divergences surgissent également au cours de l'échange et font l'objet de discussion :

Extrait de l'interaction 28

25 E est-ce la situation peut se résoudre ou pas < interrogatif >

26 G2 e : oui on a intérêt

27 G3 bah moi ça **c'est déjà un petit peu résolu**

28 E ça c'est un petit peu résolu < interrogatif >

29 G2 **on: peut dire que ça s'est calmé** XX

30 G1 bah non c(e n)'est pas une solution je (ne) joue plus avec eux maintenant je suis sur le banc tout seul

31 E ah

A la question de leur enseignante, G2 répond par l'affirmative, rejoint en cela par G3 qui confirme ses propos. Alors que leur professeure attend une confirmation que G2 donne, G1 le contredit en constatant qu'il est frappé d'ostracisme, ce que regrette l'enseignante.

La professeure invite les élèves à réagir aux propos tenus par leur camarade en utilisant la même tournure du type « qu'est-ce que tu en penses » qui fait référence à la démarche étudiée précédemment :

Extrait de l'interaction 4

27 E **qu'est-ce que tu en penses** G1 < interrogatif >

Cette tournure se retrouve souvent dans nos interactions :

Extrait de l'interaction 10

9 E **qu'est-ce que t(u) en penses toi G** < interrogatif >

Par ce questionnement, la professeure permet l'émergence des points de vue de chacun tout en permettant une distanciation avec les événements passés.

L'émergence de ces points de vue permet alors une discussion marquée par leur divergence:

Extrait de l'interaction 12

47 G2 **quand on ne touche pas la balle et qu'on fait tombé l'autre normalement (il) y a faute**

48 G1 **oui mais j'ai touché la balle j'ai j'ai mis mon pied sur la balle** la balle elle a été écrasée t(u) as t(u) as shooté et p(u)is après <u>t(u) es tombé</u>

Alors que G2 énonce une règle de foot, G1 marque sa désapprobation partielle et argumente en rappelant les différents épisodes. Ces différents points de vue sont présentés, discutés, défendus mais surtout entendus et pris en compte.

Notons que les élèves se montrent capables d'adopter une prise de position nuancée, en formulant un désaccord partiel avec les propos de leur camarade :

Extrait de l'interaction 11

44 E tu l'as peut-être touché il l'a senti comme une e- une agression c'est possible < interrogatif >

45 G2 non parce que je (ne) l'ai même pas touché

46 E il te dit si

47 G2 **ben je lui ai pris le ballon oui**

L'utilisation de « peut-être » par la professeure permet de ménager les faces. La distinction se fait alors entre toucher, pour G1, et prendre la balle, pour G2.

De ces traces de positionnement spontanés, les élèves expriment aussi leur désaccord, de manière plus tranchée :

Extrait de l'interaction 7

120	G1	parce que **moi j'ai juste dit ça mais c(e n)'est vraiment pas du tout vrai** que je dis tout à tout le monde

La dynamique impulsée par l'enseignante favorise donc le tissage interactionnel, par le positionnement des élèves en relation avec les propos de leurs camarades. Il s'agit de susciter l'écoute de la parole de l'Autre, pour y adhérer, pour la nuancer ou pour s'y opposer, en sachant que cette confrontation de points de vue est le plus souvent médiatisée par l'enseignante :

Extrait de l'interaction 12

8	G1	après on a commencé à débattre pour le sujet de la faute et tout tout le monde me disait mais non c(e n)'est pas ça (il) y a eu une faute
9	E	**et toi tu penses qu'(il n') y a pas faute < interrogatif >**
10	G1	oui et p(u)is je trouve que c(e n)'est pas très juste parce que (*parle en pleurant*) tout le tout le monde est con-contre moi et me crie dessus
11	E	**d'accord et toi tu penses qu'il y avait faute < interrogatif >**
12	G2	oui
13	E	**toi pour toi (il) y avait faute G2 < interrogatif >**
14	G2	XXX c(e n)'est pas grave
15	E	c(e n)'est pas grave < interrogatif >
16	G2	c(e n)'est pas grave qu'il y ait faute et p(u)is voilà mais en fait c'est qu'il n'avoue PAS
17	G1	*(parle en hoquetant*) mais c(e n)'est c(e n)'est pas que j(e n)'avoue pas c'est que je défends mon opinion et que j'essaye de te dire ce que moi je pen- pense

L'enseignante questionne les deux élèves, à tour de rôle, pour savoir si, à leurs yeux, il y a, ou non, une faute lors de la partie de foot. Elle met en relief leurs divergences afin que chacun soit informé du point de vue de l'autre.

La mise en relation de points de vue émane souvent de l'enseignante. Dans cet échange, elle institue les positions personnelles des élèves et les inscrit dans le débat en employant la même structure pour rapporter les propos des élèves du type « tu dis/ tu penses » :

Extrait de l'interaction 12

9	E	**et toi tu penses qu'(il n') y a pas faute** < interrogatif >

10 G1 oui et p(u)is je trouve que c(e n)'est pas très juste parce que (*parle en pleurant*) tout le tout le monde est con-contre moi et me crie dessus

11 E d'accord **et toi tu penses qu'il y avait faute** < interrogatif >

12 G2 oui

L'enseignante donne la parole à l'un puis à l'autre. En interrogeant à tour de rôle ses élèves, l'enseignante leur fait verbaliser leurs points de vue et fait émerger les représentations de chacun afin que l'Autre les entende aussi. De cette mise en relation, chaque participant va ensuite moduler son discours et celui de de l'Autre :

Extrait de l'interaction 9

6 G1 mais c'était i(l) y a **deux ans**

7 G2 non c'était i(l) y a un an vrai

8 G1 un an et demi alors

Suite à un rappel d'un conflit, G1, dans ses propos, laisse entendre que cela s'est passé depuis longtemps. Pour G2, cet épisode n'est pas si éloigné et pourrait encore justifier les sentiments qu'il ressent. On voit, alors, G1 prêt à se monter coopératif et à proposer une troisième voie qui permet de protéger la face de chacun et surtout d'avoir le dernier mot. La négociation dans le discours est inhérente à la co-construction du récit.

Les élèves parviennent à énoncer leurs points de vue personnels et les défendre :

Extrait de l'interaction 12

2 G1 (*en pleurant*) alors en fait c'est c'est G2 au début il avait dit (il) y a faute (il) y a faute e : au foot et p(u)is après moi j(e) lui ai dit non non (il n') y a pas faute et p(u)is après e : j(e) lui ai dit non (il n') y a pas faute après il m'a dit si (il) y a faute après moi je lui ai dit non (il n') y a pas faute après il a co- commencé à crier il disait si (il) y a faute et après (il) y a tout le monde qui dit oui (il) y a faute tout tout le monde était contre toi après (il) y a B1 qui dit mais oui c'est vrai tout le monde est contre toi donc (il) y a faute **et p(u)is moi j'essaye de défendre mes opinions et p(u)is après il dit i(ls) disent oui mais moi j'ai fait trois ans de hand** de handball <u>et je suis</u>

3 G2 <u>de foot</u>

Dans cet extrait, G2 mentionne le fait de défendre ses opinions face aux autres. Au-delà des points de vue de chacun, G2 souligne la difficulté face aux arguments présentés.

La mise en relation de points de vue et les positionnements respectifs des élèves rappellent l'importance des mots. A l'intérieur de son propre discours, et parce qu'il peut parler et être écouté, l'élève donne des précisions et nuance ses modes d'interventions langagières passées :

Extrait de l'interaction 12

28 G2 c'est passé entre ses jambes en faisant une passe et puis il a laissé tomber et quand j'ai voulu reprendre la passe derrière et b(i)en j'ai trébuché sur son pied et normalement ça (il) y a faute **mais moi j(e n)'ai pas dit on arrête le jeu on prend la balle (il) y a faute (il) y a coup franc j'ai juste dit que normalement (il) y avait faute**

Ces reformulations, manières de redire, sont introduites par les énoncés « j(e n)'ai pas dit » et « j'ai juste dit ». Elles permettent de dire autrement et montrent la démarche des élèves d'aller vers l'Autre sans renier les propos tenus.

Nous retrouvons cette démarche dans les reformulations de l'exemple suivant :

Extrait de l'interaction 12

74 G2 **je (ne) disais pas qu'il fallait avoir un penalty ou un truc comme ça je disais juste / bon G1 normalement ça il (n') a pas le droit**

Là encore, G2 compare deux manières de dire et met en relief celle qu'il a réellement prononcée, présentée de manière très nuancée et argumentée.

Les points de vue concernent aussi la fidélité et l'exactitude quant aux références des termes utilisés :

Extrait de l'interaction 1

2 F quand je fais quelque chose et bien G il est toujours en train de me reprocher tout tout ça e: / e: j(e) crois que c'était e: / e: hier et ben e: / **i-il a commencé à me dire que j(e) me- m'énervais tout le temps** et tout ça et que j(e n)'étais pas bien et gna gna X

3 G ça c(e n)'est pas vrai j'ai juste dit que quand on te faisait une remarque **tu piquais une crise**

Ce que G conteste est, non pas ses propos sur l'attitude de F mais, davantage, une réappropriation et une reformulation différente et erronée des mots employés. Reste à déterminer pour ces élèves la différence terminologique « piquer une crise » et « s'énerver ».

Nous touchons ici à la question du discours rapporté en tant qu'activité de reformulation et construction du sens. Les dynamiques qualifiées d'horizontales concernent d'abord ces procédés d'incorporation de la parole de l'autre élève dans son propre discours. Cette incorporation se manifeste par la citation des propos du camarade à l'appui de son

intervention. Les dynamiques horizontales concernent également les phénomènes d'échos entre les propos des élèves qui ne sont pas cités mais provoquent une adhésion par la résonance qu'ils entretiennent avec les pensées des élèves :

Extrait de l'interaction 12

5 G2 j(e n)'ai jamais dit ça/ on n'a jamais dit qu'on était plus fort que toi on a dit qu'on connaissait mieux les règles

6 G1 oui c'est c'est c'était ce que je voulais e : **c'est ce que je voulais dire**

Alors que G2 énonce les propos tenus en ayant recours aux deux énoncés « on n'a jamais dit/ on a dit », G1 souligne son adhésion à cette formulation.

Par dynamiques horizontales, nous entendons les procédés de prise en compte voire l'incorporation de la parole de l'Autre dans son propre discours. Nous sommes ici entre le dire et le faire voir et/ou le suggérer. G2 ne l'a peut-être pas dit mais G2 le voit comme cela et de surcroit devant leurs pairs.

Ces prises en compte de l'Autre marquent les propos des élèves :

Extrait de l'interaction 12

26 G2 il (n') a pas touché la balle il n'a pas touché la balle mais même si tu l'as touché ça (ne) compte pas il l'a un tout petit peu touché la balle **selon G1**

27 G1 si

28 G2 c'est passé entre ses jambes en faisant une passe et puis il a laissé tomber et quand j'ai voulu reprendre la passe derrière et b(i)en j'ai trébuché sur son pied et normalement ça (il) y a faute mais moi j(e n)'ai pas dit on arrête le jeu on prend la balle (il) y a faute (il) y a coup franc j'ai juste dit que normalement (il) y avait faute

C'est bien la défense de leur point de vue que chacun essaye d'émettre :

Extrait de l'interaction 12

16 G2 c(e n)'est pas grave qu'il y ait faute et p(u)is voilà mais en fait c'est qu'il n'avoue PAS

17 G1 mais c(e n)'est c(e n)'est pas que j(e n)'avoue pas c'est que je défends mon opinion et que **j'essaye de te dire ce que moi je pen- pense**

Rejoignant la question du binôme parole/écoute déjà abordée en amont, les élèves soulignent le fait de ne pas avoir assez écouté :

Extrait de l'interaction 7

41 G1 moi je suis désolé tu m'avais énervé en sport mais j(e n)'ai pas dit j'ai dit

42 G2 il disait il disait des tru- il disait des choses sur moi

43 G1 T**(u n)' AS entendu que la MOItié de l'histoire**

Le manque d'écoute peut engendrer des malentendus. Par malentendu, le TILF le définit comme une :

> « divergence d'interprétation sur la signification de propos ou d'actes entraînant un désaccord. »

C'est le terme que suggère l'enseignante repris, par la suite, par G1 :

Extrait de l'interaction 8

25 E alors alors apparemment c(e n)'est pas F donc il y a un **malentendu** et après on en rediscutera / d'accord < interrogatif > avec A1 mais c'est peut-être un malentendu qu'est-ce que tu en penses G1< interrogatif >

26 G1 **c'est peut-être un malentendu** mais avec F mais p(eu)t-être p(eu)t-être pas avec A1 parce que A1 elle est venue me parler pendant les heures de récré elle m'avait dit mais oui mais pendant le harcèlement tu faisais ci tu faisais ça et tu faisais ci et cetera et cetera

Dans cet extrait, G1 accepte la possibilité du malentendu par l'énoncé « peut-être » pour ce qui est de F. Toutefois, il marque sa réserve sur A1 et poursuit sur le comportement de celle-ci. G1 se montre très engagé émotionnellement et ne parvient que partiellement à prendre en compte et à saisir l'amorce de l'enseignante pour sortir du conflit.

En utilisant le terme de « malentendu », l'enseignante permet de laisser un doute et de faciliter la sortie de crise :

Extrait de l'interaction 23

7 E vous savez que vous n'avez pas le droit d'écrire en classe

8 F oui

9 E et tu arrêtes de jouer à ça G

10 G d'accord

11 E **c'est clair donc ça c'est un malentendu < interrogatif** >

12 G oui

13 E très bien vous allez vous ranger plus de mot allez

Mais surtout cela permet de souligner et de faire comprendre combien les mots, polysémiques, favorisent les différentes interprétations.

Extrait de l'interaction 21

41 E donc de ta part c'est un malentendu tu as mal compris c'est ça

42 F <interrogatif>

43 E oui

44 F d'accord

j'ai mal compris la signification d'un mot je l'ai entendu une fois

45 E **seulement**

d'accord **tu as mal compris donc c'est un malentendu** donc il n'y a pas

46 G de problème G

47 E d'accord

ok < interrogatif > très bien vous allez vous ranger

F fait savoir avoir « mal compris la signification d'un mot je l'ai entendu une fois seulement ». Nous pouvons aussi remarquer le souci de l'enseignante de nommer sans jugement et même parfois d'œuvrer à la sortie de crise en ayant recours au terme « malentendu ». L'utilisation de ce terme permet de préserver les faces de chacun, non sur une erreur, mais plutôt sur un écart d'appréciation et surtout d'interprétation.

Outre la preuve d'une écoute active et réactive, ce procédé au cœur de la co-construction inscrit les élèves dans un mouvement de changement, d'altération. Par altération, nous souscrivons à l'acception, qui au-delà de toute connotation négative, n'en retient que la dimension de changement produite et déclenchée par la rencontre avec l'Autre.

De et par cette rencontre à l'altérité, reste à étudier l'empathie de ces élèves, le fait d'envisager de pouvoir se mettre à la place de l'Autre.

3.2. La question de l'empathie

Pour « empathie », la définition, donnée par le dictionnaire Larousse, est la « faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent. ». Cette disposition à se mettre à la place de l'Autre retient notre attention et dans ce paragraphe, nous abordons l'empathie inter-élèves et aussi celle de la professeure envers les élèves.

Revenons sur le questionnement de l'enseignante qui permet de nommer les émotions de chacun et donc de faire émerger une forme d'empathie chez les élèves :

Extrait de l'interaction 7

52 E d'accord (*s'adresse à G2*) mais **est-ce que tu comprends pourquoi hier G1 avait pu être énervé par rapport à ton comportement** // attendez un instant (s'adresse aux élève de la classe) e : vous vous installez et vous vous calmez I1 à ta place (*s'adresse à G2*) bon **alors est-ce que tu peux comprendre pourquoi ton comportement hier a pu énervé G1** non tu (ne) comprends pas < interrogatif >

En s'adressant à G2, la professeure cherche à le faire réfléchir sur ce que G1 a pu ressentir et les raisons de son comportement. Pour se faire, G2 doit se mette à sa place de G1 et doit faire preuve d'empathie.

Par la suite, après avoir nommé les émotions de chacun, la professeure poursuit son questionnement :

Extrait de l'interaction 7

59 E d'accord/ bon **est-ce que tu peux comprendre que il était aussi énervé hier G1** < interrogatif > **d'accord donc toi t(u) étais énervé lui t(u)étais énervé** alors il te le dit aujourd'hui mais il (ne) pensait pas que cela allait te rendre dans un état pareil toi comment ça va là maintenant <interrogatif>

L'enseignante s'adresse directement à G2 et le questionne en ayant recours à nouveau au même énoncé. Sans attendre de réponse, elle poursuit en constatant que chacun était envahi par les émotions, « donc toi t(u) étais énervé lui t(u)étais énervé ». Elle montre ainsi que chaque élève ressent les mêmes émotions et souligne ainsi la mêmeté des êtres humains. L'empathie est une disposition qui s'acquiert au cours de la socialisation : reconnaitre les autres comme une possible version de soi.

L'enseignante cherche à aider les élèves à pointer, expliquer et nommer certaines émotions ressenties par les élèves et susciter chez l'Autre de l'empathie. Cherchant à aider à résoudre le conflit, l'enseignante sollicite les élèves pour favoriser chez eux une démarche réflexive et altruiste qui fait écho à ce qu'eux-mêmes vivent et ressentent :

Extrait de l'interaction 22

59 E **mais t(u) es tu comprends c(e) qu'il ce qu'il ressent < interrogatif** >

60 G2 **oui mais e : ben oui je sais je comprends mais e :**

61 E d'accord

62 G2 mais c(e n') est pas moi en particulier enfin je (ne) sais pas

63 E non il y a toute l'équipe on en rediscutera avec tout le monde tout à l'heure ça te va < interrogatif >

64 G2 oui

L'empathie peut se manifester chez l'autre élève lorsque l'enseignante aborde la douleur ressentie après un échange de coups :

Extrait de l'interaction 19

11 E (*s'adresse à G1*) qu'est-ce que tu peux faire là parce que tu vois ça (*s'adresse à G2*) est-ce que tu as mal < interrogatif >

12 G2 oui un petit peu quand même

13 E un petit peu < interrogatif >

14 G2 oui

15 G1 pardon

16 E d'accord / (*s'adresse à G2*) tu acceptes ses excuses < interrogatif >

17 G2 oui

En s'adressant à G2, la professeure lui demande s'il a mal. G1 s'excuse, démontrant alors, qu'il prend en compte la douleur exprimée et cherche à renouer les liens avec G2. Les excuses sont souvent un préalable pour renouer le lien amical entre les élèves et désamorcer le conflit.

Les mêmes émotions ressenties sont relevées par les élèves :

Extrait de l'interaction 1

60 E on en fait des bêtises d'accord donc vous allez arrêter d'accord < interrogatif > toi G tu vas arrêter parce que tu vois F que pour elle ça (la/l'a) / c'est difficile

61 G **pour moi aussi c(e n) 'était pas trop facile**

62 E voilà donc je pense que vous vous êtes fait

63 F moi j'ai envie de t'expliquer et bien toi tu me parles et tu me parles et tu t(u) essayes de prendre la parole sans que je puisse te parler/ XX //

G ne donne pas, au début, l'impression d'avoir de l'empathie envers F. Mais alors que l'enseignante lui reproche son attitude, G évoque la réciprocité des émotions ressenties. Toutefois, G oppose son tempérament à celui de F en pleurs. L'empathie de G est explicite mais nous y décelons des stratégies linguistiques pour se montrer conciliant envers sa professeure qui souligne favorablement cette confidence. De son côté, F ne semble pas manifester de l'empathie envers G qui demeure, à ses yeux, l'agresseur.

Les élèves sont engagés affectivement : ils se montrent sensibles aux émotions de leurs pairs, d'autant plus s'ils sont amis. Face aux pleurs d'un des protagonistes ou face à une démonstration de souffrance affective, ils ne restent pas indifférents :

Extrait de l'interaction 7

29 E bah attends je le vois bien là regarde ça a l'air d'être e : / [reniflements de G2] tu es ému là [reniflements de G2]
//

30 G1 G2 désolé je

31 G2 j'ai beau crier (il) y a pleins de personnes qui m'énervent

Alors que G2 commence à pleurer, G1 s'excuse. En s'adressant à lui, en l'appelant par son prénom, G1 montre qu'il prend en compte cette émotion et cherche à renouer leur relation amicale.

Les liens qu'ils entretiennent relèvent de l'affectif, même lorsqu'ils sont et/ou ont été dans une situation de conflit. Les manifestations d'empathie d'élève à élève sont visibles en fin d'interaction, alors que la querelle est achevée. Ce constat est assez logique dans la mesure où lorsque deux individus se disputent, ils sont momentanément dans l'impossibilité de comprendre les arguments de l'autre et de faire preuve d'empathie :

Extrait de l'interaction 19

10	E	qu'est-ce que tu peux faire là parce que tu vois ça **est-ce que tu as mal** < interrogatif >
11	G2	oui un petit peu <u>quand même</u>
12	E	<u>un petit peu</u> < interrogatif >
13	G2	oui
14	G1	**pardon**
15	E	d'accord / (s'adresse à G2) tu acceptes ses excuses
16	G2	oui

Par la médiation de l'enseignante et son questionnement, les élèves prennent conscience et peuvent se mettre à la place de l'Autre :

Extrait de l'interaction 10

8	F	(*en pleurant*) ben en spo- on était en train de jouer sans faire exprès il m'a fait mal et après je lui ai dit si il pouvait s'excuser mais mais il il m'a dit t(u) étais il m'a dit mais ferme ta gueule ça va je (ne) t'ai pas fait si mal que ça alors (qu')il m'a fait super mal ///
9	E	**qu'est-ce que t(u) en penses toi G < interrogatif >**
10	G	**j'étais p(eu)t-être un peu méchant**
11	E	t(u) as été peut-être un peu méchant < interrogatif > alors qu'est-ce que vous pouvez faire là < interrogatif >
12	G	excuse-moi
13	F	d'accord

Chez l'enseignante, apparaît une forme d'empathie professionnelle, un procédé lui permettant de faire émerger, par la suite, chez ces élèves une forme d'empathie :

Extrait de l'interaction 28

57 E oui parce que c(e n')est pas/ pas très sympa **et toi G3 qu'est-ce que tu en penses < interrogatif >**

58 G3 e : c(e n)' est pas gentil

59 E hum hum et par rapport **au fait que peut-être que G1 e : se sente exclu des jeux qu'est-ce que tu en penses < interrogatif >**

60 G3 e : qu'il est triste

61 E hum hum

62 G2 il peut revenir

63 E ça ça c'est un peu **c'est un peu normal qu'il soit triste est-ce que toi t(u) accepterais qu'il rejoue < interrogatif** >

64 G1 et du coup moi après quand

65 G3 ben oui mais moi moi je veux qu'il joue mais

66 E d'accord

En nommant une émotion que peut ressentir G1, « qu'il est triste », G3 se met à la place de G1 et fait preuve d'empathie.

Toutefois, certains élèves réagissent différemment au questionnement de l'enseignante et reviennent sur ce qu'ils contestent :

Extrait de l'interaction 6

46 E ça t'a fait du mal < interrogatif >

47 G1 oui

48 E d'accord **est-ce que tu peux comprendre pourquoi il est un petit peu vexé < interrogatif >**

49 G2 **(on n'/on) a pas dit que t(u) étais bête**

50 G1 oui t(u) as dit que j'étais bête

51 G2 ben je (ne) m'en souviens pas

52 E d'accord

Dans cet échange, la professeure s'adresse à G2. Or, G2 s'adresse à G1 et conteste un de ses précédents commentaires repoussant à plus tard la clôture de cet échange.

En mettant en perspective ce que les élèves doivent faire, l'enseignante montre qu'elle prend en compte leurs émotions et souligne que, à l'avenir, chacun doit faire preuve d'empathie avec son pair :

Extrait de l'interaction 28

105 E bon on essaye de voir comment ça se passe G1 d'accord < interrogatif > d'accord < interrogatif > c'est-à-dire que **eux ils vont arrêter un petit**

peu de te mettre à part ils vont arrêter ce jeu de de de se moquer de toi de te mettre à part de refuser que tu joues toi tu vas essayer de te remettre à jouer et puis on essaye de voir ce qui se passe bientôt ça va < interrogatif>

L'enseignante parle aux trois élèves en conflit même si elle s'adresse directement à l'un d'eux. Elle donne, indirectement, des injonctions à ses deux autres élèves. La professeure leur demande de modifier leurs attitudes et pour cela balise le parcours avec les exigences attendues.

En réponse à une marque d'empathie, le destinataire peut l'ignorer ou la rejeter :

Extrait de l'interaction 7

41 G1 **moi je suis désolé** tu m'avais énervé en sport mais j(e n)'ai pas dit j'ai dit

42 G2 il disait il disait des tru- il disait des choses sur moi

43 G1 T(u n)' AS entendu que la MOItié de l'histoire

G1 tente de renouer les liens amicaux avec G2 qui n'est pas capable d'y répondre favorablement, très chargé émotionnellement dans le déroulement de son récit.

Notons aussi l'absence d'empathie ou plutôt le refus de prendre en compte l'Autre :

Extrait de l'interaction 6

20 E avec nous est-ce que vous l'avez vu rire < interrogatif >

21 G2 non

22 E non donc là ça pouvait être se moquer d'accord < interrogatif >/ donc **c'était normal qu'il se vexe ou pas < interrogatif >**
//

23 G2 **moi je (ne) trouve pas**

Alors que l'enseignante lui demande si « c'était normal qu'il se vexe ou pas < interrogatif > », G2 répond en donnant son avis brutal et condamne/refuse «moi je (ne) trouve pas ». Or, l'empathie s'apprend, se travaille et pourrait se faire dans le lieu de socialisation qu'est l'école, comme le souligne O. Zanna :

> « …l'école représente un espace privilégié d'éducation à l'empathie. Pour autant, à la lecture des programmes scolaires, il est évident que l'éducation aux compétences émotionnelles n'occupe actuellement que peu de place » (2015, p 15).

En s'appuyant sur le langage, les élèves peuvent nommer leurs émotions, partager leurs expériences et se mettre à la place de l'Autre, si semblable que lui.

A travers cette analyse, nous pensons que deux formes d'empathie s'organisent : l'une chez l'enseignante relevant d'une compétence professionnelle permettant d'accompagner l'émergence de cette intuition altruiste et/ou de favoriser la prise de conscience de leurs actes chez les élèves, l'autre chez les élèves relevant d'un lien d'amitié entre eux et d'un engagement personnel émotionnel important mais qui reste à acquérir.

Associée avec l'étude sur les émotions, la question de l'empathie se révèle une forme de rencontre de l'altérité.

3.3. Mouvements de décentration

Dans les chapitres précédents, nous avons déjà relevé certaines marques de ce mouvement de décentration, que ce soit en abordant la question des points de vue, celle des interprétations et celle de l'empathie. Le tissage interactionnel est régulièrement favorisé par le positionnement des élèves en relation avec les propos tenus par d'autres élèves. Nous sommes toujours dans une attitude qui invite à susciter l'écoute de la parole de l'Autre pour soit y adhérer, soit la nuancer ou bien en s'y opposant.

L'enseignante sollicite les élèves pour prendre la parole :

Extrait du conseil 1

14 E alors **qui veut parler** < interrogatif > G4

Suite à la lecture d'une plainte, la professeure s'enquiert auprès de ses élèves pour savoir « qui veut parler ». Par la suite cette prise de parole oblige les autres à écouter celui qui parle.

La professeure invite chacun à écouter les avis des autres élèves :

Extrait du conseil 2

82 E d'accord alors on va essayer de faire quelque chose (il) y a des moments où quand tu vas **est-ce que quelqu'un a peut-être des conseils à donner à G2** parce que d'un côté ça va l'énerver et en même temps ça va l'énerver si il reste et ça l'énerve si il part alors G10

Alors qu'un élève donne son point de vue, deux autres élèves marquent leur désapprobation :

Extrait du conseil 2

83 G10 ben de essayer d'ignorer des personnes

84 G2 **oui mais ça (ne) se peut PAS c'est impossible**

85 G6 **c'est vrai ça ça (ne) marche pas**

G10 propose d'essayer d'ignorer les autres personnes. Mais cette proposition reçoit la désapprobation de G2 puis celle de G6.

La présence de l'enseignante permet de réguler, de maîtriser et de favoriser une démarche dédiée à la réflexion mais aussi de solliciter les élèves à émettre des avis, de considérer ceux des autres et d'en tenir compte.

Obligée de protéger la parole et d'exiger l'écoute, l'enseignante continue d'établir des procédés pour la prise en compte de l'Autre. Cette régulation n'empêche ni chevauchements ni coupures, qui ne s'opposent pas à une prise en compte de l'Autre. L'écoute apparaît comme une valeur centrale pour l'enseignante au niveau comportemental et social mais elle fait appel aussi à une dimension cognitive. L'aspect développé par E. Nonnon concerne l'espace partagé dans la discussion, notamment la nature des enchainements et les relations qu'ils indiquent entre énoncés des interlocuteurs :

> « Apprendre à écouter ne relève pas seulement d'attitudes sociales, ni de qualités de tolérance et d'empathie avec autrui, mais suppose une tension de l'intelligence pour accéder à un univers référentiel qui n'est pas le sien. » (Nonnon, 2004, p. 79)

Après avoir écouté chacun des protagonistes, l'enseignante aide chaque élève à accéder à l'univers référentiel de l'autre :

Extrait l'interaction 22

59	E	mais t(u) es tu comprends c(e) qu'il ce qu'il ressent
60	G2	oui mais e : ben oui je sais je comprends mais e :
61	E	d'accord
62	G2	mais c(e n') est pas moi en particulier enfin je (ne) sais pas
63	E	non il y a toute l'équipe on en rediscutera avec tout le monde tout à l'heure ça te va
64	G2	oui
65	E	(*s'adresse à G1*) bon mais comme te disait G2 il y a peut-être le fait que quand on est en sport on n'entend pas donc peut-être que tu as crié très fort passez-moi la balle mais ils (n') ont pas fait attention parce qu'ils étaient en train de jouer et c(e n')est pas quelque chose contre toi d'accord c'est ils (n') ont pas fait exPRES de dire on (ne) va pas la donner à G1 tu comprends < interrogatif > tu comprends < interrogatif >
66	G1	<u>oui</u>

En questionnant G2, l'enseignante fait émerger les références de G1 auxquelles G2 ne pouvait pas accéder. Elle procède ensuite de la même manière pour G1.

Au-delà d'exprimer leur désaccord de manière tranchée ou de manière plus nuancée, les élèves prennent en compte l'avis d'autrui qui, en réalité, est indissociable des mouvements d'ouverture à la parole de l'Autre. Se faisant, les élèves peuvent adhérer, refuser, nuancer le point de vue avancé et par là même modifier le point de vue de chacun et le faire évoluer.

En produisant des récits détaillés, en mettant en scène les événements marquants et en triant les informations, ces enfants de dix ans prennent en compte le point de vue d'autrui, ce qui fait dire à J-M. Colletta (2004, p. 276) :

> « Ce travail autour de la représentation de l'événement, tout comme la production de mimiques anticipatrices et de gestes interactifs constitue à notre avis un double indice de décentration sociale et cognitive. »

Pour ce travail de représentation de l'événement, les élèves se font aider par l'enseignante :

Extrait l'interaction 3

51	E	attends attends (*s'adresse à G1)* pourquoi **il (ne) compte pas pour toi ça <interrogatif >**
52	G1	parce qu'il y avait B1 qui m'a tapé et il m'a embêté alors je devais regarder alors sans le vouloir vraiment je regardais lui mais pas la balle
53	E	d'accord pour toi (il) y a eu un but parce que tu n'as pas pu faire ton rôle de gardien parce que (il) y avait B1 qui t'embêtait d'accord **toi tu as vu ça <interrogatif >**
54	G2	non j(e) (n)'ai pas vu
55	E	toi t(u) as seulement vu qu'il y avait but donc pour toi c'était on change
56	G2	oui
57	E	d'accord alors vous comprenez que là il y a eu un malentendu d'accord / donc la prochaine fois il va falloir que vous expliquiez à quel moment exactement vous changez ceci dit quand toi tu te mets gardien

En s'appuyant sur les épisodes qui ont précédé le conflit et en montrant à chacun ce que l'Autre ressentait et vivait à ce moment-là, l'enseignante permet à ces élèves de faire preuve de décentration.

Le processus de décentration signifie être dans « la capacité à se mettre à la place d'un autre pour voir le monde comme il le voit, sans pour autant renoncer à la façon dont on le voit soi-même » (Cuq, 2003, p 66). Dans les échanges langagiers des élèves, nous trouvons des traces de ce processus de décentration :

Extrait de l'interaction 12

81	G1	<u>ben pourquoi</u> tu dis (il) y a faute alors < interrogatif >

82 G2 ben parce que / **parce que normalement (il) y A faute**

83 G1 oui mais j(e n') ai rien fait de mal donc (il n') y a pas faute alors

84 G2 **oui ben**

85 E peut-être

86 G2 **mais (il) y a quand même faute**

Face aux arguments de G1, G2 se sent déstabilisé, hésite mais réaffirme son point de vue.

J-P. Cuq définit trois décentrations dont celle, égocentrique, qui « vise à sortir de la croyance que son propre point de vue est le seul possible, le plus juste. L'enfant sort de l'égocentrisme justement quand il comprend que d'autres points de vue que le sien existe. »

Nous pouvons y trouver des exemples dans nos interactions :

Extrait de l'interaction 12

20 G1 <u>moi je pense ma solution</u> toi tu penses ta solution

Par ce propos, « moi je pense ma solution toi tu penses ta solution », G1 considère l'existence de plusieurs avis et admet la pluralité de points de vue.

J-P. Cuq rappelle que :

> « … la décentration ne consiste nullement à adopter la position de l'autre, mais à la comprendre et à l'admettre en l'intégrant à sa propre position (sans nécessairement modifier celle-ci) » (Cuq, 2003, p. 66).

Dans l'exemple suivant, G1 essaye de faire valoir son point de vue quant à une possible faute au football. Même si les règles du jeu sont claires et peuvent sembler indiscutables, il peut y avoir divergence d'interprétation et débat, ce que les élèves n'hésitent pas à faire :

Extrait de l'interaction 12

8 G1 **après on a commencé à débattre pour le sujet de la faute** et tout tout le monde me disait mais non c(e n)'est pas ça (il) y a eu une faute

9 E et toi tu penses qu'(il n') y a pas faute < interrogatif >

10 G1 oui et p(u)is je trouve que c(e n)'est pas très juste parce que (parle en pleurant) **tout le tout le monde est con-contre moi et me crie dessus**

11 E d'accord et toi tu penses qu'il y avait faute < interrogatif >

12 G2 oui

13 E toi pour toi (il) y avait faute G2 < interrogatif >

14 G2 XXX c(e n)'est pas grave

15 E c(e n)'est pas grave < interrogatif >

16 G2 c(e n)'est pas grave qu'il y ait faute et p(u)is voilà mais en fait c'est qu'il n'avoue PAS

17 G1 mais c(e n)'est c(e n)'est pas que j(e n)'avoue pas **c'est que je défends mon opinion et que j'essaye de te dire ce que moi je pen- pense**

Pour G1, il est difficile et de défendre son point de vue et de le faire face à ses pairs très véhéments. Demeure important, pour lui, de dire sa version, d'expliciter sa manière de voir l'action et de la faire entendre à ses pairs.

Un autre facteur va permettre cette décentration : le temps écoulé. En laissant un laps de temps entre le conflit et l'échange de résolution, chaque protagoniste est amené à réfléchir, à mûrir sa réflexion, à construire son discours. L'enseignante interroge alors avec un verbe au passé :

Extrait de l'interaction 15

1 E non c'est bon on a le temps (*s'adresse aux autres élèves de la classe*) e : les autres vous sortez (*s'adresse à F*) F e : G **qu'est-ce qui s'est : passé** < interrogatif >

L'utilisation d'un énoncé avec un verbe au passé permet de laisser du temps entre le « moi » acteur de l'acteur et le « moi » narrateur. Nous avions abordé ce point dans la partie concernant le discours rapporté.

Enfin, présentons une autre forme de décentration qui permet le déplacement voire la distanciation par rapport aux conflits : le recours à l'humour.

Ce recours à l'humour permet d'alléger la situation conflictuelle :

Extrait de l'interaction 6

1 E alors G1 je t'écoute

2 G1 ben en fait dans la cour de récréation pendant qu'on jouait le foot ben j'ai fait un petit accident puis e : (il) y a G2 B1 B2 qui ont ont commencé de de me rigoler dessus ils ont-ils ont dit que j'étais bête alors e : je j(e) pense que si j'étais vraiment bête je (ne) l'aurais pas dit à toi
///

3 E j(e) t'écoute G2

4 G2 e: non

5 E non quoi < interrogatif >

6 G2 c'était / t(u) as marché sur le ballon t(u) as shooté à côté ça **ça nous a fait rire/ ben c'est vrai c'est un peu rigolo quoi** tu t'amuses avec le ballon tu montes dessus tu fais des trucs tu pars en arrière/ ben là on a un peu rigolé p(u)is après t(u) as commencé à pousser B1

7 G1 ben c'est normal car vous commencez à me à me rigoler dessus et ap- et puis et puis vous m'appel-

8 G2 **mais c(e n)'était pas méCHANT**

G2 conteste la plainte de G1 qui, à ses yeux, omet le caractère humoristique de la situation. Pour G1, ses pairs se moquent de lui alors que pour G2, G1 cherchait, délibérément, à faire rire ses camarades. G2 s'adresse à G1 pour lui expliquer le caractère amusant de son comportement et le convaincre de leurs bonnes intentions à son égard.

Certains élèves se réfèrent à l'humour comme stratégie linguistique :

Extrait de l'interaction 4

29 E hum (*l'enseignante regarde G1 et acquiesce avec la tête*)
/// (*l'enseignante continue de regarder G1*)

30 G1 ah oui c'était en fait en parlant c'était en parlant c'était j'ai dit si tu commences à faire ça je te jure que je vais prendre ta petite tête de tête/

31 E **ah pour toi c'était une plaisanterie < interrogatif >**

32 G1 **oui**

33 E d'accord alors peut-être que G2 (ne) l'a pas compris

34 G1 (X /ah) oui

Suite au silence de l'enseignante et à son regard tourné vers lui, G1 propose de faire passer son propos comme une forme d'humour. Il modifie sa voix pour casser le caractère menaçant de ses propos. L'enseignante suggère la plaisanterie que G1 valide aussitôt. L'enseignante souligne, alors, l'écart d'interprétation de G2 ». Dans cet échange, l'enseignante laisse entrevoir ses doutes quant au recours de la plaisanterie

La professeure revient sur cette référence à l'humour et souligne, plus explicitement, ses hésitations :

Extrait de l'interaction 4

41 E voilà un peu e : douteuse i(l) y a un doute **on (ne) sait pas dire si c'est pour rire ou pas**

42 G1 **bon ben sûr c'est pour rire**

Par la suite, l'enseignante, dans un souci éducatif, lui rappellera que des menaces ne se font pas, même pour plaisanter :

Extrait de l'interaction 4

47 E et puis **tu (ne) fais pas de menaces même si c'est pour rire avec G2** et puis t(u) essayes de te rendre supportable à G2

Comme nous l'avons souligné, la référence à l'humour est convoquée par les élèves pour minimiser certains actes. Reste à l'enseignante de déterminer si cela relève bien d'une situation humoristique-:

Extrait de l'interaction 6

17	G2	ben après **si tu prends tout mal e :**
18	E	**qu'est-ce qu'on a DIT quand est-ce qu'on a le droit de rire** < interrogatif> **quand les autres rient < interrogatif >**
19	G2	**avec**
20	E	**avec nous est-ce que vous l'avez vu rire < interrogatif >**
21	G2	**non**
22	E	non donc là ça pouvait être se moquer d'accord < interrogatif >/ donc c'était normal qu'il se vexe ou pas < interrogatif >

G2 se justifie en renvoyant à G1 sa susceptibilité et son incapacité à savoir rire des situations. Face aux propos de G2, la professeure intervient pour marquer son refus et rappeler les règles L'humour reste encore difficilement maîtrisé et s'apparente souvent à de la moquerie.

L'humour relève d'une forme de stratégie pour minimiser leurs actes, atténuer les accusations mais aussi pour casser le caractère émotionnellement lourd du conflit.

Altérité et décentration sont donc deux concepts étroitement liés. La décentration permet d'admettre la pluralité et donc l'altérité tout en conservant son identité singulière (Cuq, 2003, p. 66).

En s'appuyant sur leurs discours, nous constatons chez ces élèves de CM2 des mouvements de décentration dans leur manière de prendre en compte l'avis de leurs pairs, de le traiter et de l'intégrer dans leurs discours. A nos yeux, ce sont des traces dans leurs échanges langagiers de prise en compte de l'altérité.

Il est du ressort de l'école, et notamment de l'initiative des enseignants, de provoquer, organiser, voire enseigner cette décentration afin de favoriser la rencontre à l'altérité et la prise en compte de l'Autre.

En prenant appui sur les échanges langagiers de notre corpus et en nous référant à nos apports théoriques, nous avons souligné, dans ce chapitre, comment s'établit et s'organise le processus de conscientisation de la prise en compte de l'Autre chez les élèves. De par leurs relations et leurs interactions, les élèves abordent la rencontre de l'altérité en se confrontant aux possibles

points de vue, aux différentes manières de dire et de faire et tout en construisant corrélativement leur identité.

Ce mouvement vers l'Autre favorise en cela la posture alter-identitaire. La prise en compte des points de vue et des interprétations tend un fil rouge entre la coopération fondée sur l'écoute et le respect et l'apprentissage du traitement de conflit.

Pour ces élèves de fin de primaire et en prenant en compte le rythme d'apprentissage de chacun, ce processus de conscientisation de la prise en compte de l'Autre doit se poursuivre et, ce, malgré des difficultés. C'est là un des enjeux éducatifs.

Conclusion des analyses : synthèse et interprétation des résultats

Nous allons, dans les lignes qui suivent, rassembler nos analyses pour en présenter une vision synthétique et resserrée tout en proposant des pistes d'interprétation. Nous envisageons également de revenir sur notre questionnement afin de voir si nos résultats y répondent et y porter un regard critique. Dans cette partie conclusive, nous avons fait le choix de dégager des transversalités au sein de nos précédentes analyses. C'est le cas, par exemple, de la place de l'enseignant et de sa parole, place qui apparait en filagramme dans plusieurs chapitres, sans faire l'objet d'un chapitre entier.

1. Objectifs éducatifs de l'enseignante et pratiques interactionnelles et langagières

Les rôle et place de l'enseignante dans ces interactions de règlement de conflits entre élèves présentent un ensemble de caractéristiques langagières difficilement séparables tant elles sont imbriquées les unes aux autres. Par souci de clarté et par nécessité de présentation, nous avons pris le parti de les énumérer et de les répartir selon leurs fonctions qui sont à la fois interactionnelles et éducatives. Nous avons essayé d'aller du plus général au plus particulier, bien que toutes les entrées proposées ici soient étroitement en lien les unes avec les autres.

1.1 Le climat interactionnel

Par climat interactionnel, nous entendons ce que nous nommons communément, dans une terminologie scolaire, le climat social de classe. Il a été démontré que le climat de classe présente un facteur déterminant pour l'apprentissage des élèves, leur motivation et leur réussite scolaire. Il joue aussi un rôle majeur dans le cas qui nous intéresse. Les moyens langagiers mis en place par l'enseignante se donnent pour objectif d'instaurer un tel climat. Par exemple, la régulation du ton employé en discours, les figures de la politesse et d'humour.

1.2 La mise en place d'un espace et d'un temps ritualisés

Que ce soit sous forme de trilogues ou lors des séances de conseils, ces échanges langagiers se déroulent dans un espace organisé par le contexte scolaire et lors de moments qui leur sont dédiés. Cette organisation spatio-temporelle, structurée par l'enseignante, bien que sollicitée par les élèves, instaure un cadre interactionnel qui favorise la ritualisation des échanges.

1.3 La valeur accordée à la parole de l'autre et la nécessité de l'écoute

Cette caractéristique concerne les modalités de recherche d'une écoute active, la prise de conscience de ses enjeux, mais également du statut accordé à la parole de l'Autre. Ici encore, on repère diverses figues langagières comme, par exemple, lorsque la professeure sollicite un élève pour reformuler les propos de ses camarades, impulsant ainsi une écoute et une dynamique interactionnelle toutes deux de type horizontal.

1.4 La valeur accordée à la circulation de la parole et sa répartition

L'enseignante se préoccupe et de la circulation de la parole et de sa juste répartition afin de faire participer tous les élèves. Elle les invite à s'engager oralement, à prendre en charge leurs discours. Les formes d'adresse qu'elle utilise, spécifiques du format trilogal, permet d'écouter chacun et de faire entendre à tous les protagonistes l'ensemble des points de vue. Elle s'adresse aux élèves de manière individuelle ou collective selon les besoins et laisse toujours place aux échanges inter-élèves. Elle donne à chacun sa place mais précise aussi la sienne.

1.5 Des choix énonciatifs inclusifs à l'expression des avis personnels

L'utilisation par l'enseignante des pronoms incluants, comme « nous » et « on », amène les élèves à jouer un rôle participatif dans la prise en compte de l'Autre. En se sentant membre de la communauté-classe, chaque élève peut s'engager et participer à la vie du groupe. Cet ancrage communicatif permet d'instaurer des relations d'appartenance entrainant la circularité entre l'enseignante et les élèves. Il permet aussi que se développe une prise de parole « en première personne » des divers acteurs, que le « je » soit celui des élèves ou de l'enseignante. Celle-ci l'encourage et invite au respect de la parole personnelle de chacun.

1.6 Des sollicitions explicatives et argumentatives

L'enseignante sollicite les élèves pour qu'ils se positionnent face aux propos tenus par leurs pairs soit pour y adhérer et/ou les compléter soit pour les réfuter. Conjointement à cette prise de position, les élèves sont amenés à expliquer et argumenter leurs propos, à leur manière avec ou sans l'aide de l'enseignante. La figure du questionnement, sous toutes ses formes, de l'adulte à l'enfant, prend ici une place importante.

1.7 Une attention accordée aux actes de paroles périlleux

En accordant une attention particulière aux actes de parole périlleux, l'enseignante tente de préserver la face de chaque interlocuteur (y compris la sienne). Pour ce faire, elle n'évite pas

la controverse, bien au contraire, mais elle établit un cadre bienveillant, invitant à la modulation des mises en mots, à leur reformulation si nécessaire. La controverse est moment important de socialisation, un apprentissage où les élèves, rassurés, peuvent essayer, se tromper mais surtout s'engager sans crainte dans le débat.

1.8 La valeur accordée à l'empathie

En sollicitant les élèves de faire preuve d'empathie, c'est-à-dire « de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent », l'enseignante permet de faire émerger la nécessaire décentration par rapport à soi et marquer son importance dans la relation à l'Autre. En l'associant à la mêmeté, elle construit avec les élèves les prémisses et l'émergence d'une culture à la citoyenneté.

1.9 Une réflexion de type « méta »

Les processus de conscientisation sont toujours difficiles à identifier. On peut les repérer par les modalités de questionnements de l'enseignante. Elle encourage ainsi ses élèves à opérer un « retour sur » ce qu'ils viennent de dire ou de faire. Elle leur fait prendre conscience de la force de la parole et leur signale l'impact, émotionnel surtout, de celle-ci sur chacun. Par son aide constante et sa présence dans ces échanges, elle explicite le cheminement cognitif à mener pour mieux appréhender la nature de la relation à l'Autre.

2. Pratiques langagières des élèves et compétences dans la prise en compte de l'Autre

Soulignons la corrélation entre les caractéristiques que nous venons de mentionner chez la professeure et celles de ses élèves dont nous allons parler maintenant. Même si nous avons dû recourir à des séparations pour un souci de clarté dans la présentation, rappelons néanmoins les binômes enseignant/ élève, enseignement/ apprentissage qui fonctionnement corrélativement. Nous constatons combien les objectifs et les pratiques de la professeure déterminent l'acquisition d'attitudes et de compétences chez les élèves, lesquelles se lisent dans leurs pratiques langagières. Mais nous constatons aussi l'émergence de compétences chez les élèves existant déjà dans leurs pratiques sociales acquises en dehors de l'institution scolaire. Nous allons tenter de lister ces compétences d'où qu'elles viennent pour donner dans cette conclusion une image de l'ensemble des pratiques enfantines observées.

2.1 Remarques préalables en lien avec les pratiques de l'enseignante

Nous commençons par quelques remarques et commentaires pour présenter les effets de l'action de l'enseignante sur les pratiques des élèves :

- Sollicités et soutenus par l'enseignante, le climat interactionnel et les choix énonciatifs inclusifs à l'expression des avis personnels mettent davantage l'accent sur l'appartenance à une communauté plurielle qui ont trait avec le rapport à l'altérité et à la question de la pluralité.
- Au sein de l'école, certaines caractéristiques relèvent d'exigences attendues ou de compétences spécifiques que nous nommons, toujours en terminologie scolaire, le métier d'élève. La mise en place d'un espace et d'un temps ritualisés et la valeur accordée à la parole de l'autre et la nécessité de l'écoute contraignent chaque élève au partage du pouvoir en associant les valeurs de respect et de tolérance.
- Soulignons l'investissement des élèves dans les échanges et aussi la nécessaire attitude réflexive traduite par une réflexion de type « méta ».
- De par les liens tissés dans ce lieu institutionnel, la valeur accordée à l'empathie marque la relation à l'Autre tout comme la valeur accordée à la circulation de la parole et sa répartition et une attention accordée aux actes de paroles périlleux qui concernent toute régulation de conflit.
- A l'école, au cours d'un traitement de conflit, les actes de langage ou les actes de parole pour présenter les événements et les argumenter concernent cette prise en compte de l'Autre comme le soulignent les choix énonciatifs inclusifs à l'expression des avis personnels et les sollicitions explicatives et argumentatives.
- Associées aux valeurs de respect et de tolérance, la valeur accordée à l'empathie et le climat interactionnel renforcent la rencontre de l'Autre dans un climat serein et font écho à l'idée d'appartenance à un groupe, ce qui implique l'adhésion à une classe constituée en communauté scolaire plurielle et qui au-delà nous réunit en tant qu'être humain.

2.2 Pratiques langagières des élèves : quelles capacités ?

Revenons maintenant aux pratiques langagières des élèves, en tant que telles, dans les échanges en particulier dans la prise en compte de l'Autre.

Modalités d'intervention	Extraits de corpus
Capacité à se positionner par rapport à l'Autre	Extrait de l'interaction 12 74 G2 **je (ne) disais pas qu'il fallait avoir un penalty ou un truc comme ça je disais juste / bon G1 normalement ça il (n') a pas le droit**
Capacité à mobiliser des compétences argumentatives face aux propos de l'Autre	Extrait de l'interaction 12 26 G2 il (n') a pas touché la balle il n'a pas touché la balle mais même si tu l'as touché ça (ne) compte pas il l'a un tout petit peu touché la balle selon G1 27 G1 si 28 G2 c'est passé entre ses jambes en faisant une passe et puis il a laissé tomber et quand j'ai voulu reprendre la passe derrière et b(i)en j'ai trébuché sur son pied et normalement ça (il) y a faute mais moi j(e n)'ai pas dit on arrête le jeu on prend la balle (il) y a faute (il) y a coup franc j'ai juste dit que normalement (il) y avait faute
Capacité à amender, réfuter les propos de l'Autre	Extrait de l'interaction 1 36 F **c(e n) 'est pas vrai** 37 G en disANT 38 E oui mais tu vois que là ça (la/l'a) ça (la/l'a) 39 F c'est juste pas vrai
Capacité à faire preuve d'empathie face aux émotions de l'Autre	Extrait de l'interaction 10 9 E **qu'est-ce que t(u) en penses toi G <interrogatif>** 10 G **j'étais p(eu)t-être un peu méchant**
Capacité à faire évoluer ses représentations sur ses propres faits	Extrait de l'interaction 7 49 G1 et p(u)is après **j'ai juste dit que parfois G2 il m'énervait et puis après j'ai dit que** 50 E d'accord donc toi 51 G1 **mais je (ne) savais pas que ça allait que G2 ça allait tellement le alors je lui présente mes excuses**

Capacité à se décentrer	Extrait de l'interaction 7 52 E d'accord (*s'adresse à G2*) **mais est-ce que tu comprends pourquoi hier G1 avait pu être énervé par rapport à ton comportement** // attendez un instant (*s'adresse aux élèves de la classe*) e : vous vous installez et vous vous calmez I1 à ta place (*s'adresse à G2*) **bon alors est-ce que tu peux comprendre pourquoi ton comportement hier a pu énervé G1 non tu (ne) comprends pas** < interrogatif >
Capacité à mentionner et gérer l'histoire de la relation avec l'Autre	Extrait de l'interaction 16 14 G2 on était ensemble mais on des fois on faisait des choses qui énervaient l'autre donc on (essaye/ essayait) de se réconcilier mais ça (ne) (marche/ marchait) pas
Capacité à faire preuve de distance par rapport à ses faits et gestes et mettre en place une activité réflexive	Extrait de l'interaction 1 44 E vous arrêtez tous les deux de vous embêter d'accord < interrogatif > et puis F e- d'accord il (ne) faut pas que tu ça te rende dans un état pareil d'accord < interrogatif > ce que dit G / /c(e n) 'est peut-être pas si important que ça d'accord < interrogatif > il (n') a peut-être pas raison en disant ça (il ne) faut pas que ça te rende comme ça complétement e- d'accord < interrogatif > ne donne pas de l'importance à ce que disent les gens les gens i(ls) vont te dire des choses mais (il ne) faut pas que ça te perturbe autant d'accord < interrogatif > et puis **il (ne) faut pas oublier que toi aussi tu as dit des choses qui peuvent aussi faire très mal à G d'accord** < interrogatif > 45 G **oui ensuite c'est bien mauvais ce qu'elle a dit je suis bien d'accord** quand même que je dis je (ne) <u>veux pas je parle</u> 46 F **<u>j'étais énervée</u>**

3. Perspective(s) formative(s) pour les enseignants

Même si cette perspective ne faisait pas partie intégrante de notre recherche, nous devons nous interroger sur les échos possibles de notre analyse quant à de possibles pistes de formations pour les enseignants. Et ceci, dans un contexte marqué, d'une part, par la réaffirmation forte du bien-fondé du vivre ensemble et, d'autre part, par la récente mise en place des ESPE à la place des IUFM et de leur autonomie, l'instauration de la refondation de l'école[19], la mise en œuvre des nouveaux programmes.

L'une des premières pistes concerne la prise en compte de l'Autre à l'école et notamment dans les situations conflictuelles entre élèves. Au-delà des savoirs constamment au centre de la formation des enseignants, il reste le domaine du savoir-être, de la relation à l'altérité, parent pauvre de cette formation. Comme nous le rappelle de manière criante M-G.Philipp et M-C. Muñoz, (1993, p 133)

> « L'altérité est apprentissage de la complexité pour tous ceux qui s'y engagent, enseignants comme élèves : questionnement systématique des modèles de référence, des représentations, des valeurs. C'est un travail auquel les enseignants ne sont pas formés. »

A partir de gestes professionnels et armés d'outils linguistiques, discursifs, les professeurs pourraient affronter ces (nécessaires ?) difficultés relationnelles entre les élèves et les considérer comme des moments de construction d'identité et d'apprentissage de l'altérité. Et tout particulièrement les modalités langagières qui les permettent, avant tout celles qui se construisent dans les interactions verbales.

Dans sa contribution (2001), P. Kahn étudie les interactions horizontales entre élèves, notamment lors de difficultés relationnelles, de conflits et de mises à l'écart. En établissant un protocole fondé sur trois étapes afin de résoudre ou de tendre vers le traitement des difficultés relationnelles inter-élèves, il permet au groupe-classe de se trouver directement concerné et de jouer un rôle central dans le processus de changement. Les relations horizontales deviennent un complément indispensable aux relations verticales (de l'enseignant envers les élèves et vice-versa), introduisant une complexité nouvelle qui permet de sortir de l'impasse. Selon cet auteur, les sentiments et les émotions, dans le contexte scolaire, doivent être maintenus sous contrôle strict, car considérés presque comme des éléments « hors contexte ». Or, toujours selon P. Kahn, la discussion menée par l'enseignant permet au contraire la verbalisation et l'acceptation du vécu de chacun. Pour cet enseignant devenu psychanalyste, il importe de travailler avec les élèves sur les sentiments et les émotions car l'élève qui apprend à mieux

[19] La loi d'orientation et de de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République a été publiée au Journal officiel le 9 juillet 2013.

cohabiter avec ses camarades augmente dans le même temps sa capacité d'évaluer ses potentialités et ses limites, de même que celles des autres. Il peut ainsi mieux accepter les différences au lieu de les combattre, constituant un gain appréciable en termes de compétence relationnelle et donc de prise en compte et de rencontre à l'altérité.

Une autre piste touche aux références concernant la démarche réflexive, démarche indispensable pour chaque enseignant. La référence à la *pratique réflexive* est devenue un *leitmotiv* des réflexions sur l'enseignement et la formation des enseignants A l'instar de P. Perrenoud (2001) qui nous y invite, le praticien réflexif est un enseignant qui prend de la distance par rapport à sa manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive, qui pratique régulièrement le doute et l'analyse. Ce retour sur ses pratiques doit permettre à l'enseignant de mettre de la distance entre lui en tant que professeur et lui en tant que « *praticien réflexif* », amenant de fait une tolérance altruiste. Pour cet auteur, il convient de reconstruire la relation entre le chercheur et le praticien, ce à quoi nous invite D. Schön (1994), un des principaux inspirateurs de la notion de «pratique réflexive». Son approche s'inspire grandement de l'épistémologie pragmatiste de J. Dewey qui articule le questionnement épistémologique à un questionnement éthique et politique concernant le vivre ensemble et la démocratie. Il importe, donc, de favoriser les pratiques langagières propices à cette réflexivité d'abord chez les enseignants, pour ensuite les retrouver chez les élèves. Pour ce faire, il faudrait déjà que nous connaissions ce que les élèves savent déjà dans ce domaine (leur « déjà là »), car tout ne s'apprend pas à l'école, en particulier le fait que les pratiques réflexives sont inhérentes aux pratiques sociales quotidiennes. C'est une piste de recherche qui pourrait nous intéresser à l'avenir.

En termes de formation des enseignants, une perspective fertile serait également d'exploiter à l'aide des concepts et théories propres aux sciences de l'éducation et notamment ceux de l'agir professoral (Cicurel, 2011a), des gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009) et sur la visée éducative collective entre partage et solidarité (Meirieu, 2015). Parmi ces gestes, plusieurs aident à prendre en compte l'Autre comme les gestes éthiques, les gestes d'aide et ceux qui concernent l'atmosphère relevant d'une éthique professionnelle en laissant aux élèves un « espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 35). Pour nous, ces gestes professionnels englobent les pratiques langagières à adopter et sont produits par elles.

Organisée et mise en place au sein de l'école et ce, aux niveaux éducatif et pédagogique, la prise en compte de l'Autre amène donc de nouvelles pistes pour l'enseignant et par ricochet

pour les élèves mais deviennent aussi des objets d'étude qui sont au cœur des prochains défis auxquels l'ensemble de la société aura prochainement à faire face.

Dans la présente synthèse, nous avons essayé de rassembler les différentes conduites langagières de l'enseignant et des élèves. En montrant qu'elles s'articulent et s'alimentent les unes aux autres. Nous souhaitons maintenant établir un retour critique sur notre questionnement de recherche.

4. Interprétation des résultats de l'analyse et relecture critique de notre questionnement

Nous reprenons en détail et successivement notre questionnement afin de pouvoir en apprécier la validité au regard des résultats de nos analyses mais surtout pour amender certains choix de formulations ouvrant de fait la voie à de possibles prolongement et mises en perspectives.

Notre questionnement se décline sous forme de trois questions codées Q1, Q2 et Q3 que nous reprenons rapidement **:**

Q1 **:** *Dans ce trilogue, les pratiques langagières du professeur et la place de sa parole influencent-elles, chez les élèves, la prise en compte de l'Autre ?*

Nous pouvons répondre positivement à cette question. La place de l'enseignante nous est apparue centrale dans nos analyses : par ses interventions au sein de l'échange, elle permet, favorise la prise en compte de l'Autre, comme la prise de conscience de la pluralité des points de vue.

Q2 : *En quels termes, les élèves parlent-ils de l'Autre, protagoniste du conflit et comment gèrent-ils leur récit face à l'Autre, devenu à ce moment-là l'un des interactants?*

Nous avons synthétisé les différentes capacités des élèves apparues dans cette situation d'échange autour d'un conflit. Nous apportons donc des réponses aux « termes » par lesquels les élèves parlent de l'Autre et racontent les évènements. Se faisant, ils parlent aussi d'eux-mêmes et mêlent discours d'identité et d'altérité.

Q3 : *Dans ces échanges, les élèves interviennent-ils sur la manière dont l'Autre parle et/ou leur a parlé lors du conflit ? Autrement dit, les paroles proférées lors du conflit sont-elles rapportées et constituent-elles une part importante de l'interaction ?*

Ici encore, la réponse est positive. Les résultats de nos analyses tendent à prouver que les élèves reprennent la manière dont l'Autre a parlé et/ou parle encore de lui. Nous constatons que l'élève mentionne les propos de l'Autre à son sujet, propos qui concernent ses faits mais

aussi ses dires. Nous l'avons souligné lors de notre chapitre concernant le discours rapporté qui, loin d'être une seule reprise, laisse entrevoir une manière de représenter « soi » et l'Autre. La part de ce que l'Autre dit et/ou a dit se révèle importante et marque l'impact de la relation entre pairs. Le conflit initial se perd au fil du conflit et, parfois, reste la difficile relation entre pairs avec l'impact de la présence des autres pairs, véritable amplificateur.

En confrontant notre questionnement aux résultats de nos analyses, nous pouvons certes valider notre questionnement. Cependant, nous nous confrontons aussi à certaines de ses limites. Nous en retenons deux qui nous ont gênée durant notre travail et auxquelles le temps limité consacré à la thèse ne nous a pas permis de répondre.

Conclusions

Notre travail de terrain avait comme visée d'apporter des éléments de réponses au questionnement problématique suivant : au cours d'un traitement de conflit entre élèves, dans un trilogue engageant l'enseignant et deux élèves, quelles ont été les stratégies langagières des interlocuteurs. D'une part, celles des élèves pour rapporter les faits et les dires et négocier la sortie ou non du conflit, d'autre part, celles de l'enseignant pour favoriser chez ses élèves une prise en compte de l'Autre et permettre la résolution du conflit.

Pour y parvenir, nous avons adopté une méthodologie de recueil des données de terrain de type écologique en profitant de notre implantation professionnelle dans le quotidien d'une école élémentaire au sein de l'AEFE. Nous avons construit un cadre théorique susceptible, de notre point de vue, de contribuer à éclairer de manière conceptuelle les axes de notre réflexion, à savoir le triptyque altérité, conflit, langage. Nos choix théoriques, d'abord pluridisciplinaires puis recentrés en linguistique des interactions, nous ont permis de structurer nos questions et hypothèses de recherche. Ils nous ont aussi amenée à construire un corpus d'interactions entre professeur et élèves, dans deux situations contrastées : des interactions spontanées hors des moments de classe et des interactions organisées dans le cadre de conseils.

Nous souhaitons, dans ces conclusions, mettre nos résultats en lumière et en perspective, à travers des axes interreliés qui composent les dimensions relationnelles et langagières de notre travail, dans un contexte marqué par le traitement de conflit entre élèves au sein de l'école élémentaire. Nous rappelons aussi la visée éducative de notre travail dans une école qui a aussi une mission citoyenne.

L'un des premiers axes concerne les exigences de l'écoute et de la prise de parole que nous pourrions nommer *le respect des rituels et des règles interactionnelles*. En favorisant les dimensions relationnelle et langagière, nous constatons l'importance du binôme qualité d'écoute et respect de la parole de chacun, d'autant plus dans des situations de traitement de conflit où la tendance serait l'inverse. Ces échanges permettent et encouragent la co-construction du sens, le tissage des propos de chacun par des phénomènes d'échos et de reprises dans les pratiques langagières. S'articule dans les discours cette ouverture à la parole

de l'Autre, que cela soit pour la compléter, la contredire voire la nuancer, tout en faisant preuve d'écoute et de respect.

Un deuxième axe concerne *l'aspect identitaire*. Il s'organise dans et par le langage et découle de la rencontre entre enfants et des modalités de la prise en compte de l'Autre. En s'appuyant sur le cas des traitements de conflit, nous remarquons une co-construction de l'identité de chacun qui s'établit et se développe par l'affirmation de ses opinions et de ses idées et qui s'articule également à l'acceptation de la pluralité au sein de la classe.

Un troisième axe, que nous nommons *affirmation des points de vue*, a trait à la verbalisation et la défense de ses opinions et de ses idées. En se confrontant à l'Autre, chacun modère et/ou modifie ses opinions. En s'appuyant sur les traitements de conflit, et sans nier la valeur émotionnelle qui en découle, nous remarquons également les modalités d'intervention qui, face aux propos tenus par l'Autre, sont marquées avant tout par une volonté des élèves d'argumentation. L'affirmation se trouve donc toujours largement justifiée.

Notre quatrième axe s'oriente vers une *acceptation de la pluralité*. La pluralité des personnes, des identités, des opinions s'articule à la présence des différents points de vue énoncés. Même si les élèves refusent et réfutent ce que l'Autre dit, ils sont confrontés à cette parole différente, parfois antagoniste à la leur. Ainsi, ils sont mis en présence d'une pluralité d'avis et d'opinions qui laisse présager d'une ouverture à l'altérité et également d'un début de décentration.

Notre dernier axe concerne *la stratégie langagière de l'enseignante* pour qui la visée des échanges demeure le traitement voire la sortie d'un conflit ponctuel, en un temps limité, et l'objectif éducatif plus général du vivre ensemble. Sa stratégie s'appuie sur des énoncés spécifiques (par exemple, le lexique utilisé), des procédés particuliers (par exemple, les formes de questionnement), qui émaillent nombre de ses interventions et tendent vers le but (commun avec ses élèves) de sortie de conflit et de restauration des relations amicales.

Les analyses menées nous permettent de constater le rôle déterminant de la professeure, qui, lors des échanges, doit favoriser chez ses élèves une prise en compte de l'Autre en vue d'une sortie du conflit. Pour y parvenir, l'enseignante aide ses élèves à l'émergence d'une conscientisation du rapport alteridentitaire.

Les élèves montrent de nombreuses capacités relationnelles (capacité à mentionner et gérer l'histoire de la relation avec l'Autre, positionnement personnel par rapport à l'Autre), langagières (capacité à mobiliser des compétences argumentatives face aux propos de l'Autre, capacité à amender, réfuter les propos de l'Autre), émotionnelles, (capacité à faire preuve d'empathie face aux émotions de l'Autre) et cognitives (faculté de faire preuve de

décentration impliquant de se mettre « à la place de », capacité à faire preuve de distance par rapport à ses faits et gestes et mettre en place une réflexion de type « méta »). Scolarisés en classe de CM2, les élèves démontrent, par leurs capacités mobilisées et mises en œuvre, des compétences multiples qui sont aussi, pour l'enseignante, une découverte et que nous considérons comme un résultat à prendre en compte de notre recherche. Ainsi, dépassant notre idée de départ de travailler sur le monde scolaire, nos analyses apportent sans doute aussi un éclairage sur l'appropriation par les enfants des modalités de l'interaction verbale dans une situation peu étudiée : un trilogue entre deux enfants et une adulte.

Mais notre travail contribue avant tout à la connaissance des échanges en contexte scolaire, ici entre les élèves et leur professeur et entre élèves sous le regard du professeur. En les étudiant, notre recherche permet de dégager certaines caractéristiques structurelles et organisationnelles de ces échanges.

Dans leur structure, nous constatons de longs tours de paroles, en ouverture, qui servent à mettre en scène la situation, puis de rapides échanges où se manifeste une tension verbale entre interlocuteurs. La clôture est toujours le fait de la professeure, conformément au contexte institutionnel. Le nombre de tours de paroles dans le déroulement de l'interaction est, quant à lui, déterminé par le niveau de satisfaction des élèves du traitement de conflit. Ce qui explique l'obligation pour l'enseignante, prise par le temps, de reporter à plus tard la résolution du conflit.

Aux niveaux discursif et énonciatif, la professeure pose des questions, oriente la discussion, interroge ses élèves, pour obtenir des précisions mais aussi pour les aider dans leur réflexion. Elle reste garante des règles de politesse, dans un souci d'éducation dans la relation à l'Autre. L'excuse exigée par la professeure marque le préalable à toute sortie de conflit et marque le lien relationnel retrouvé. La stratégie de la professeure, pour traiter voire sortir du conflit, s'établit sous forme de questionnements orientés car la contrainte temporelle de l'institution scolaire est prégnante. Néanmoins, la stratégie professorale se heurte aux relances d'élèves non satisfaits qui, par leurs objections, cherchent à poursuivre l'échange.

Le travail sur le lexique nous permet de faire ressortir des caractéristiques interactionnelles où les émotions sont nommées par la professeure et par les élèves. Elles favorisent la prise en compte de l'Autre, font appel à l'empathie de chaque protagoniste et contribuent au traitement du conflit.

Notre travail tente d'éclairer le format trilogal entre un adulte et deux (ou trois) enfants en contexte scolaire. Dans le trilogue, chaque place se définit et se modifie au cours de l'échange

avec un duo auquel se rajoute un tiers dont le rôle est déterminant et sa fonction variable (« médiateur », « tertius gaudens », « despote », etc.). Le format fréquent est le suivant : les élèves sont considérés en duo et le professeur dans le rôle du tiers, notamment en tant qu'arbitre pour prendre parti pour l'un des élèves, souvent la victime. Néanmoins, au cours de l'échange, le professeur peut devenir le tiers exclu lorsque les élèves, en duo consensuel, poursuivent l'échange malgré ses amorces de clôture.

Les trilogues donnent la possibilité pour ses membres de constituer des coalitions et de modifier ainsi les relations de dominance. L'étude des interactions de notre corpus montre une grande variété dans l'organisation des trilogues. Ainsi, le rôle du tiers n'est pas toujours tenu par l'enseignante. Elle le quitte lorsqu'elle est en accord avec un des participants, constituant de fait une alliance avec son élève.

Au niveau de l'organisation, l'étude des trilogues montre l'incertitude des places et des rôles de chacun et la négociation permanente entre les protagonistes (professeure et élèves) pour la prise de parole.

Au regard des spécificités relevées, nous faisons l'hypothèse qui serait à vérifier avec de nouvelles données des trilogues de traitement de conflit en contexte scolaire comme un sous-genre des interactions verbales. Ce sous-genre serait à la fois un sous-genre du trilogue (en général) et un sous-genre de la relation maître/élève (en particulier). Ce point que nous avons découvert au fur et à mesure de nos analyses est sans doute un de ceux que nous aimerions poursuivre par la suite. En effet, la question de la circulation de la parole dans l'institution scolaire est la plupart du temps étudiée seulement dans la relation entre la maître/élèves ou la relation entre élèves et par, à notre connaissance, dans une combinaison des deux.

Notre travail espère avoir apporté des connaissances sociales dans le domaine de la citoyenneté. Au regard des interactions verbales étudiées, nous sommes face à la construction d'une socialisation et l'émergence d'une éducation à la citoyenneté. Est visé un comportement de l'élève qui, en dépassant le conflit, construit un aspect citoyen. Se pose alors la question de la formation des enseignants à la relation à l'altérité. Pour que l'enseignant puisse aider l'apprenant à se reconnaître et à s'accepter comme « multiple » possible, encore faut-il que lui-même soit prêt, pour cette démarche individuelle et collective, dans sa classe.

Pour les enfants, élèves aujourd'hui, citoyens demain, l'apprentissage du vivre ensemble est long, difficile, semé d'embûches. Cependant, des erreurs, des écueils et donc des conflits sont une nécessité pour leur permettre d'appréhender la question de la vie en collectivité, la place de la négociation, la mise en mots. Apprendre à vivre ensemble oblige chacun à se

confronter à l'Autre, à l'écouter, le prendre en compte et par la suite à respecter ses choix, ses décisions, en un mot ses différences.

En ayant pris comme support le conflit, nous le reconsidérons en tant qu'élément central de notre recherche, le noyau de la rencontre de l'altérité. Partant de la difficulté de la rencontre avec l'Autre et en constatant la difficulté pour les enseignants d'appréhender cet aspect de leur profession, nous voulons nous emparer du conflit pour entrevoir combien il est moteur à tout apprentissage cognitif, langagier, relationnel et identitaire. Il convient également d'ajouter la valeur émotionnelle du conflit qui marque les discours de chacun des élèves et qui reste un aspect impensé dans les travaux en milieu scolaire. La question des émotions dans les interactions est traitée en sciences du langage mais n'a pas atteint le cadre scolaire. Non qu'elle soit inconnue et relevée parfois comme une cause d'autre chose, mais elle n'est pas travaillée en vue d'une meilleure compréhension des relations entre élèves qui pourrait être utile à l'institution des points de vue cognitif, langagier, éducatif.

En reprenant de manière synthétique ce que nous avons présenté dans le chapitre précédent, nous relevons les limites de notre travail. Au niveau méthodologique, notre corpus de trilogues gagnerait à être étendu nous permettant, par exemple, d'étudier le comportement des filles et des garçons ou de comparer les divers cas : filles entre elles, garçons entre eux et mélange. Nous pourrions envisager aussi une approche développementale selon les âges des enfants (élèves en maternelle et/ou des classes de début de l'élémentaire (CP, CE1). Nous pourrions aussi viser d'autres comparaisons afin d'observer des professeurs relevant de divers types d'école (en France ou à l'étranger) et étudier leur manière de traiter les conflits en récréation et/ou en classe en prenant un même niveau de classe.

Sur le choix des analyses effectuées, l'étude fine des dimensions paraverbales et non verbales, que nous n'avons pas exploitées dans notre travail, constituerait un aspect intéressant qui pourrait être déjà mené sur notre corpus actuel, mais nous demanderait un nouveau cadre théorique à nous approprier.

Concernant l'analyse des productions de la professeure, elle reste incertaine et subjective et se heurte à notre double positionnement de chercheur et de praticien de terrain, caractéristique de l'observation participante. Le travail mené ne peut nous empêcher de jeter des éclairages sur notre pratique professionnelle et, par jeu de miroir, de susciter quelques remises en question et/ou à entrevoir des réajustements à opérer. Cette « auto-confrontation » à sa propre pratique, utilisée dans les recherches en didactique présente des aspects utiles (à réinvestir

sans doute en formation d'enseignants), mais aussi le piège d'un manque de prise de distance par rapport au terrain.

En cherchant à répondre à notre questionnement de recherche, c'est la conception de l'altérité que nous nous faisions qui a évolué. Tout d'abord, les analyses menées nous confortent dans l'idée d'entrer dans l'étude de l'altérité par l'angle linguistique, renforcée en cela par notre pratique professionnelle, sensibilisée par l'importance de l'acquisition du langage en milieu scolaire. A la primauté du langage, se joint celle du conflit qui fait surgir des questions éducatives, cognitives et sociales envers lesquelles nous ne sommes pas indifférente. Notre démarche, militante peut-être, apparaît moteur pour poursuivre dans cette voie.

En associant le langage et l'altérité à une question d'éthique, nous voulons apporter notre contribution à des pistes de réflexion quant aux conflits inter-élèves et montrer pourquoi, à nos yeux, le rôle de l'ensemble de la communauté éducative, notamment des professeurs, se révèle déterminant dans une prise en compte de l'Autre. Reste cet appel, pour l'instant vain sur une éducation à l'altérité, véritable curriculum souhaité à la fois par des sociolinguistes et des didacticiens auquel, en tant que professeure, nous ne sommes pas indifférente.

Alors que l'école, en tant qu'institution, demeure un lieu de la rencontre avec l'Autre du fait des heures passées ensemble, reste à mettre en place un parcours voire un enseignement pour (ré)apprendre à vivre ensemble et notamment avec l'Autre. Loin d'être anodin, cet enseignement s'avère primordial pour (re) apprendre le vivre ensemble et ce, malgré, la montée de l'individualisme et la vacance du bien commun. Nous pouvons constater dans notre travail combien la relation à l'Autre se révèle déterminante au sein de l'institution scolaire, qui, pour l'heure, évite encore trop souvent, à nos yeux, par l'intermédiaire de ses agents, les professeurs, l'aspect conflictuel de cette rencontre de l'altérité.

Les interactions de notre corpus se déroulent dans un environnement scolaire particulier, celui des lycées français à l'étranger. Selon nous, une piste serait de comparer nos résultats à ceux relevés dans un autre environnement, plus sujet à des attitudes violentes. Une comparaison entre divers établissements aurait un intérêt des points de vue linguistique et pédagogique.

La mise en œuvre de pratiques professionnelles face aux situations de traitement de conflit peut s'articuler dans des rencontres entre professionnels de terrain. Nous pensons que ces réflexions pourraient aboutir à une formation en direction des professeurs néo-titulaires des

concours de l'Education Nationale qui n'ont jamais été confrontés à des situations réelles mais aussi à des enseignants plus confirmés.

Un travail commun entre les professionnels de l'Education et les chercheurs peut se révéler, à nos yeux, riche d'enseignement et porteur de nouvelles pistes de recherche.

En restant dans la problématique qui nous occupe, nous constatons que, de par notre pratique professionnelle, nous sommes amenée à l'appréhender avec les outils pluridisciplinaires des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la didactique. Loin de les opposer il s'agit de les concilier et ce premier travail de recherche qu'est une thèse nous a montré que cela reste très difficile, mais qu'il fait partie de nos objectifs futurs de le tenter.

Mener cette recherche a comporté des implications sur le plan professionnel. Au-delà des influences dans notre organisation personnelle et familiale, ce travail a ouvert une réflexion sur nos pratiques professionnelles, notamment pédagogique et langagière. C'est sur le plan personnel un résultat de notre travail. L'autre apport personnel porte sur la découverte de la recherche, ses exigences et ses méthodes qu'à l'issue de ce travail nous commençons à comprendre et à utiliser.

C'est pourquoi nous considérons les limites et les imperfections de notre présent travail comme des invitations et des incitations à poursuivre nos travaux, les compléter, les nuancer, les approfondir, les rendre plus scientifiques.

Reste notre projet de nous engager sur le terrain qui gravite autour des questions du vivre ensemble, de la rencontre à l'altérité lors de situations conflictuelles en contexte scolaire tout en prenant appui sur les échanges langagiers des élèves et des professeurs, voire de l'ensemble du personnel de l'éducation. Notre pratique professionnelle ancrée dans les écoles élémentaires nous propose un champ d'investigation privilégié que ce soit au sein de l'Agence de l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE) et/ou dans notre région d'appartenance, l'académie d'Aix-Marseille. Ces deux aires géographiques nous offrent des terrains de métissage, de rencontres interculturelles, de relations alteridentitaires qui vont nous permettre, dans un futur proche, d'étoffer nos prochains travaux de recherche. La dimension pluriculturelle n'a pas pu trouver vraiment sa place dans notre thèse qui ne pouvait que cibler certains problèmes. Elle reste cependant à l'horizon de nos envies en lien avec notre lieu d'origine, celui de notre vie actuelle et notre propre famille plurilingue.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE M. et PORCHER L., 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1992, *Quelle école pour quelle intégration*, Paris, Hachette/CNDP.

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2004, *L'éducation interculturelle,* Paris, PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2008, « Ethique et diversité », *Education et francophonie*, vol. 36, n°2, p. 16-31.

ABDALLAH-PRETCEILLE, 1998, « Diversité culturelle et approche interculturelle », *Enfance*, n°1, p. 125-131.

ACHARD P., 1989, « Quelques propositions en sociologie du langage » dans G. Drigeard, P. Fiala, M. Tournier (Eds) *Courants sociolinguistiques*, Paris, Klincksieck-INALF, p. 39-51.

Actes de la journée d'études d'Education et Devenir du 22 janvier 1997,1998, *L'intégration une mission pour l'école*, Paris, Hachette Education.

AEBISCHER V. et OBERLE D., 1990, *Le groupe en psychologie sociale*, Paris, Dunod.

ALTET M., 1994, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? », *Revue française de pédagogie*, n°107, p. 123-139.

AMOSSY, R. (Ed.), 1999, *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

AMOSSY, R., 2006, *L'argumentation dans le discours*, Paris, A. Colin.

ANDRE-LAROCHEBOUVY D., 1984, *La conversation quotidienne*, Paris, Didier.

ANDREWS B., 1989, « Marqueurs de rupture de discours », *Le français moderne*, n° 57, vol 3 / 4, p. 196-218.

ARBORIO A-M et FOURNIER P., 2010, *L'observation directe*, Paris, A. Colin.

ARENDT H., 1961, *Condition de l'homme moderne,* Paris, Calmann-Lévy.

ARENDT H., 1972a, « Qu'est-ce que l'autorité ? », dans H. Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, p. 121-185.

ARENDT H., 1972b, « La crise de l'éducation », dans H. Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, p. 223-252.

ARENDT H., 2001, *Qu'est-ce que la politique ?*, Paris, Seuil.

ARGYLE M., 1969, *Social Interaction*. London, Tavistock publications.

ASCH S.E., 1971, « Influence interpersonnelle. Les effets de la pression de groupe sur la modification et la distorsion des jugements » dans C. Faucheux et S. Moscovici, *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, Paris, Mouton, p. 235-245

AUBERT J-L., 2001, *La violence dans les écoles*, Paris, O. Jacob.

AUDIGIER F., 1996, « Impossible et nécessaire éducation civique », texte d'une conférence prononcée à la biennale de l'éducation et de la formation, Paris, INRP.

AUDIGIER F., 1999, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP.

AUGER N., FRACCHIOLLA B., MOÏSE C. et SCHULTZ-ROMAIN C., 2008, « De la violence verbale, pour une sociolinguistique des discours et des interactions », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, CMLF 2008.

AUROUX S., 1996, *La philosophie du langage*, Paris, PUF.

AUSTIN J.L., 1962/1970, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.

BACHMANN C., LINDENFELD J. et SIMONIN J., 1991, *Langage et communications sociales*, Paris, Didier.

BAKHTINE M., 1977, *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Ed. de Minuit.

BAKHTINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BALES R. F., 1972, « Rôles centrés sur la tâche et rôles sociaux dans des groupes ayant des problèmes à résoudre », dans A. Levy, *Psychologie sociale*, Tome 1, Paris, Dunod, p. 263-277.

BANGE P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, Didier.

BARTHES R., 1966, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications n° 8,* p. 1-27.

BARTHES R., 2002, *Comment vivre ensemble. Cours et séminaires au Collège de France (1976-1977)*, Paris, Seuil.

BAUDE O. (coord.), 2006, G*uide des bonnes pratiques pour la constitution, l'exploitation, la conservation et la diffusion des corpus oraux,* Paris, CNRS Editions.

BAUDRY P. et LAGRANGE L.(dir.), 1994, *L'institution, la violence et l'intervention sociale*, Vigneaux, Matrice.

BAUTIER E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.

BAYLON C. et MIGNOT X., 1991, *La communication*, Paris, Nathan Université.

BEAUD S. et WEBER F., 1998, *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte.

BELLENGER L.,1984, *L'argumentation,* Issy-les-Moulineaux, ESF.

BENASAYAG, M. et REY Del A., 2007, *Eloge du conflit*, Paris, Ed. La Découverte.

BENSALAH L., PATY B. et OLIVIER M., 2006, « Représentations des modes relationnels avec leurs pairs par des enfants de 7 à 10 ans », Enfances n°4, vol. 58, p. 357-376.

BENVENISTE E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Gallimard.

BENVENISTE E., 1974, *Problèmes de linguistique générale*, Tome 2, Paris, Gallimard.

BERGER E. et FASEL LAUZON V., 2008, « Collective talk in multi-party interactions », Communication orale, AAAL Conference 2008, Washington DC.

BERGER P.L. et LUCKMANN T., 1967, « Aspects sociologiques du pluralisme », *Archives des sciences sociales des religions*, Année 1967, Volume 23, n° 1, p. 117-127.

BERNICOT J., 1992, *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris, PUF.

BERNOUX P., 1985, *La sociologie des organisations*, Paris, Seuil.

BERNSTEIN B., 1975, *Langages et classes sociales*, Paris, Ed. de minuit.

BERRENDONNER A., 1981, *Eléments de pragmatique linguistique*, Paris, Ed. de Minuit.

BERRENDONNER A. et PARRET H., 1990, *L'interaction communicative*, Berne, Peter Lang.

BERREBDONNER A., 2004, « Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques » dans A. RABATEL (Ed.), *Interactions orales en contexte didactique,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 249-264.

BILGER M., 1999, « Quelques problèmes autour de la « représentation » des données orales » dans J-M. BARBERIS (Ed.) *Le français parlé. Variété et discours*, Praxiling Montpellier, Publication de l'Université Paul-Valéry, p 181-193.

BILGER M., 2000A, « Petite typologie des conventions de transcription orale. Quelques aspects pratiques et théoriques », *Cahiers de l'Université de Perpignan*, 31, p. 77-92.

BILGER M., 2000b, « Au sujet de la représentation de la langue parlée », *LINX*, 42, p. 151-156.

BLANCHE-BENVENISTE C. et JEANJEAN C., 1987, *Le français parlé : transcription et édition,* Paris, Institut national de la langue française, Paris, Didier érudition.

BLANCHE-BENVENISTE C., 1990, *Le français parlé. Etudes grammaticales*. Paris, Editions du CNRS.

BLANCHE-BENVENISTE C., 2000, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ed. Ophrys.

BLANCHET A. et TROGNON A., 1994, *La psychologie des groupes*, Paris, Nathan.

BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain : méthode et théorie, une approche ethno-*

sociolinguistique. Rennes, Presses Universitaires.

BLANCHET P. et CHARDENET P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines.

BLOOMFIELD L., 1933/1970, *Le langage*, Paris, Payot.

BOEN, 2002, consultable à l'adresse http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm

BOEN, 2008, consultable à l'adresse http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm

BOMMIER-PINCEMIN B., 1999, *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*, Thèse de Doctorat, Linguistique, Université Paris IV (Sorbonne), 6 avril 1999.

BONAFE-SCHMITT J.P. et al., 2003, *Les médiations, la médiation*, Ramonville Saint-Agne, ERES.

BONAFE-SCHMITT J.P., 1992, *La médiation, une justice douce*, Paris, Syros.

BOUCHARD R., 2005, « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil,* n° 31, p. 139-155.

BOUCHARD, R., 1998, « L'interaction en classe comme interaction praxéologique » dans F. GROSSMANN, *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit,* Ivel-Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3, p. 193-210.

BOUCHARD, R., 1999*, «* Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et phénomènes énonciatifs », dans J.M. BARBERIS (ed.), *Le français parlé variétés et discours*, Collection Praxilingue, Université Montpellier 3, p. 69-89.

BOULARD A. et GAUTHIER J-M., 2012, « Quand l'enfant dit « je » », *Enfance*, n° 2, p. 233-346.

BOULARD A., POUDAT C. et GAUTHIER J-M., 2012, « Des mots pour se dire : Développement de la fonction narrative chez l'enfant », *Actes des 11e JADT*, p. 203-214.

BOUMARD P. et MARCHAT J-F., 1993, *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A.Colin.

BOUMARD P., 2011, *Des ethnologues à l'école*, Paris, Téraèdre.

BOURDIEU P., 1977, « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française,* n° 34, p. 17-34.

BOURDIEU P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Les Editions de Minuit.

BOURDIEU P., 1981, « Quelques propriétés des champs », *Questions de sociologie*, Editions de Minuit.

BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

BOURDIEU P. et WACQUANT L.D.J., 1992, *Réponses*, Paris, Seuil.

BOURDIEU P. et WACQUANT L.D.J., 2000, « La nouvelle vulgate planétaire », *Le Monde diplomatique*, mai 2000.

BOUTET J., 1980, « Quelques courants dans l'approche sociale du langage », *Langage et société*, n° 12, p. 33-70.

BOUTET J., 1989, « Dialogue interdisciplinaire », dans G. DRIGEARD, P. FIALA et M. TOURNIER (Eds.), *Courants sociolinguistiques*, Paris, Publications de l'INALF, p. 9-19.

BOUTET J., 1994, *Construire le sens*, Bern, Peter Lang.

BOYSON-BARDIES de B., 1996, *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, O. Jacob.

BRASSAC C., 1992, « Analyse de conversations et théorie des actes de langage », *Cahiers de linguistique française*, n°13, p. 62-75.

BRES J., 1994, *La Narrativité*, Louvain-La-Neuve, Duculot.

BRES J., DELAMOTTE-LEGRAND R., MADRAY-LESIGNE F. et SIBLOT P. (éd.), 1999, *L'autre en discours*, Dyalang-Praxiling, Montpellier 3, Service des publications de l'Université Paul-Valéry.

BRETON P., 1996, *L'argumentation dans la communication*, Paris, La Découverte.

BROUSSEAU G., 1980, « L'échec et le contrat », *Recherches*, n°41, p. 177-182.

BROWN P. et FRASER C., 1979, « Speech as a marker of situation », dans K.R SCHERER et H. GILES, *Social markers in speech*, Cambridge C.U.P et Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

BROWN P. et LEVINSON S., 1978, « Universals in language use: Politeness phenomena » dans E. GOODY (Ed.) *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 56-289.

BROYON M-A., 2006, « Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 4, p. 105-119.

BRUNEAU T.J., 1973, « Le silence dans la communication », *Communication et langages*, Volume 20, n°1, p. 5-14.

BRUNER J., 1987, « Life as Narrative », *Social Research,* n° 54, p. 11-32.

BRUNER J., 1998, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

BUCHETON D. et SOULE Y., 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, n°3, p. 29-48.

BUFFON B., 2002, *La parole persuasive*, Paris, PUF.

CALICCHIO V., 2013, *Compétences orales et formation du citoyen : des apprentissages en interaction(s)*, Thèse en sciences du langage, Saint-Etienne, Université Jean Monnet, disponible sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00996612/document

CALVET L-J., 1999, « Introduction », dans L-J. CALVET et P. DUMONT (Eds), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 11-14.

CAPLOW T., 1971, *Deux contre un. Les coalitions dans les triades*, Paris, A.Colin.

CAPPEAU P., 2005, « Ce que l'oral nous a appris sur la syntaxe du français », *LIDIL*, n° 31, p. 157-177.

CARRA C., 2009, *Violences à l'école élémentaire*, Paris, PUF.

CARTRON A. et WINNYKAAMEN F., 1995, *Les relations sociales chez l'enfant, genèse, développement, fonctions*, Paris, A. Colin.

CÉLAT, 2012, « Terrains du vivre-ensemble : émergence d'un concept », Colloque annuel du CÉLAT, 29-31 mai 2012, consultable à l'adresse http://www.celat.ulaval.ca/wp-content/uploads/2012/05/Programme-colloque-celat-2012-FINAL.pdf

CESE, 2011, « *Entre confiance et défiance* », Les actes des événements du conseil économique, social et environnemental, 1er et 2 décembre, consultable à l'adresse http://www.lecese.fr/images/newsletter/colloque/ve2011/ActesVE.pdf

CHABROL C., 1989, « Régulation du discours, construction du sujet », *Evolution psychiatrique,* n° 54, p. 531-545

CHALVIN M-J., 1994, *Prévenir conflits et violence*, Paris, Nathan.

CHANET, C., 2004, « Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes de méthodologie », *Recherches sur le français parlé*, n°18, p. 83–106.

CHAPPAZ G., 1995, *Comprendre et construire la médiation*, Aix-en-Provence, Univ. de Provence.

CHARANDEAU P., 1995, « Rôles sociaux et rôles langagiers », dans D. VERONIQUE et R. VION, *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en Provence, Publications de l'Univ. de Provence, p. 79-96.

CHARAUDEAU P., 2009, « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », dans P. CHARAUDEAU (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan p. 15-28.

CHOBAUX J.,1967, « Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », *Revue française de sociologie*, n° 8, p. 34-56.

CHOMSKY N., 1970, *Le langage et la pensée*, Paris, Payot.

CHOMSKY N., 1971, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil.

CICUREL F., 1994, « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les Carnets du Cediscor*, n° 2, p. 93-104.

CICUREL F., 2011a, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », dans P. BLANCHET et P. CHARDENET P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines, p. 323-336.

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*, n°149-150, p. 41-55.

CIFALI M., 1998, « Eduquer, un métier impossible », *Eres*, n°34, p. 9-21.

COLLETTA J-M. et TCHERKASSOF A., 2003, *Les émotions : cognition, langage et développement,* Sprimont, Mardaga.

COLLETTA J-M., 2004, *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*, Sprimont, Mardaga.

COMTE-SPONVILLE A., 1994, « Morale, éthique et politique », *Les Cahiers du Grep Midi-Pyrénées*, n°9/10, p. 214-215.

COSNIER J. et BROSSARD A. (dir), 1984, *La communication non verbale*, Paris, Delachaux et Niestlé.

COSNIER J., 1994, *Psychologie des émotions et des sentiments,* Paris, Retz.

COSTA-LASCOUX J. et WEIL P. (dir), 1992, *Logiques d'Etats et immigration*, Paris, Kimé.

COSTE D., 2009, « Médiation et altérité», *LIDIL*, n°39, p. 163-170.

COULON A., 1987, *L'éthnomédologie*, Paris, PUF.

CREDOC, 2011, « Baromètre de la cohésion sociale. Pour l'opinion, la cohésion sociale repose sur les efforts de chacun et l'action des pouvoirs publics », *Collection des rapports*, n°275.

CREMIEUX C., 1998, *La citoyenneté à l'école*, Paris, Syros.

CUQ J-P. (sous la direction de), 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, Asdifle/CLE International.

CYRULNIK B., 1999, « Sous les ailes du mensonge... », dans M. DE SOLEMNE*, La Sincérité du mensonge*, Paris, Dervy, 1999, p. 15-40.

DAHL R. A., 1957, « The Concept of Power », *Behavioral Science*, 2, 3, p. 201-215.

DAMON J., 2000, *Recherches et prévisions*, n°62, p. 139-142.

DE FORNEL M. et LEON J., 2000, « L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle », *Histoire Épistémologie Langage*, Volume 22, n° 1, p. 131-155.

DE FORNEL M., 1988, « Temps et structures narratives », *Temps et aspects*, actes du colloque C.N.R.S., Paris, 24-25 octobre 1985, p. 45-53.

DE LANDSHEERE G., 1997, *Les comportements non verbaux de l'enseignant*, Paris, Nathan.

DE QUEIROZ J-M., 1995, *L'école et ses sociologies,* Paris, Nathan.

DE SAUSSURE F., 1916, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

DE STEFANI E., MIECZNIKOWSKI J. et MONDADA L., 2000, « Les activités de traductions des réunions de travail plurilingues », *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. V, p. 25-42.

DEBARBIEUX E. et MONTOYA Y., 1998, « La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997) », *Revue française de pédagogie*, volume 123, p. 93-121.

DEBARBIEUX E., 1998a, « Introduction », *Revue française de pédagogie*, Volume 123, 1998, Institut pédagogique national, p. 5-6.

DEBARBIEUX E., 1998b, « Le professeur et le sauvageon », *Revue française de pédagogie*, Volume 123, 1998, Institut pédagogique national, p. 7-19.

DEFRANCE B., 2003, *Sanctions et disciplines à l'école*, Paris, La Découverte.

DELALANDE, J., 2001, *La cour de récréation*, Rennes, PU de Rennes.

DELALANDE, J., 2003, *La récré expliquée aux parents*, Paris, Audibert.

DELAMOTTE R. et AKINCI M-A. (dir.), 2012, *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte,* Mont- Saint-Aignan*,* Presses universitaires de Rouen et du Havre.

DELAMOTTE R., 1999, « Les pairs sont-ils des mêmes ou des autres », dans J. BRES, R. DELAMOTTE-LEGRAND, F. MADRAY-LESIGNE et P. SIBLOT (éd.), *L'autre en discours*, Dyalang-Praxiling, Service des publications de l'Université Paul-Valéry, Montpellier 3, p 261-285.

DELAMOTTE R., FRANCOIS F. et PORCHER L., 1997, *Langage Ethique Education. Perspectives croisées*, Rouen, Publication de l'université de Rouen.

DELAMOTTE-LEGRAND R., 2004a, « Un oral au quotidien : narrations et explications dans des conversations enfantines », dans A. RABATEL (dir.) *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, PUL, p. 91-115.

DELAMOTTE-LEGRAND R., 2004b, « Ce que les récits enfantins nous apprennent sur le récit et le reste… », dans F. FRANCOIS, *Enfants et récits, Mises en mots et « reste »*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 13-40.

DELAMOTTE-LEGRAND R., 2008, « Interactions entre pairs dans des échanges ordinaires :

pratiques conversationnelles de jeunes enfants entre eux », *Tranel* (Travaux neuchâtelois de linguistique) n° 49, p. 29-44.

DELCAMBRE I., LABORDE MILAA I., 2004, « Présentation », *Le Français aujourd'hui*, n°146, p. 3-4.

DÉLÉGATION MINISTÉRIELLE CHARGÉE DE LA PRÉVENTION ET DE LA LUTTE CONTRE LES VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE, 2003, *Charte de qualité de la médiation par les pairs pour les intervenants dans les écoles, collèges, lycées*, Paris, Ministère de l'Education Nationale.

DELORS J., 1996, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'Unesco de la Commission internationale pour l'éducation du XXIème siècle, Paris, O. Jacob.

DUBAR C., 2000-2004, *La socialisation*, 3ème éd., Paris, A.Colin.

DUBET F., 1994, « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école », *Cahiers de la sécurité intérieure*, n°15, Paris, IHESI.

DUBET F. et MARTUCCELI, D., 1996, *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

DUBET F., 1998, « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, Volume 123, 1998, Institut pédagogique national, p. 35-45.

DUBOIS J. et al., 1994, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.

DULONG R., 1998, *Le témoin oculaire*, Paris, EHESS.

DULONG R., 2001, *L'aveu,* PARIS, PUF.

DURKHEIM E., 1922/2007, *Education et sociologie*, Paris, PUF.

DURKHEIM E., 2007, *De la division du travail social,* Paris, PUF.

DURU-BELLAT M. et HENRIOT-VAN ZANTEN A., 1992, *Sociologie de l'école*, Paris, A.Colin.

EERDMANS S.L., PREVIGANO C.L. et THIBAULT P.J.(eds), 2002, L*anguage and Intearction. Discussions with John Gumperz*, Amsterdam-Philadephia, John Benjamin.

ERIKSON E., 1972, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion.

ESTRELA M-T., 1994, *Autorité et discipline à l'école*, Paris, ESF.

EUROPE 1, 2015, « Pourquoi les attentats ont-ils bouleversé autant de monde ? », consultable à l'adresse http://www.europe1.fr/societe/marche-republicaine-on-a-realise-que-le-vivre-ensemble-etait-attaque-2343321

FASEL LAUZON V., PEKAREK DOEHLER S. et POCHON-BERGER E., 2008, « Le débat : dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente ? », *Babylonia*, 3-2008, p. 46-51.

FASEL LAUZON V., PEKAREK DOEHLER S. et POCHON-BERGER E., 2009, « Identification et observabilité de la compétence d'interaction : le désaccord comme microcosme actionnel », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°89, Neuchâtel, p. 121-141.

FAYOL M., 1985, *Le récit et sa construction, une approche de la psychologie cognitive*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.

FERREOL G et JUCQUOIS G., 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, A. Colin.

FERRER C. et ALLARD R., 2002, « La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire », *Éducation et francophonie*, Volume XXX, n° 2, p. 66-95.

FEUNTEUN A. et SIMON D-L., 2009, « Négociation perceptive et altérité en classe de langues », *Lidil*, n° 39, p. 57-71.

FEYFANT A., 2012, « L'éducation à la citoyenneté », *Dossier d'actualité de la VST*, n° 57, Lyon, INRP.

FILIZZOLA G. et LOPEZ G., 1995, *Victimes et victimologie*, Paris, PUF.

FILLIETTAZ L., 2008, « L'analyse des interactions. », dans L. FILLIETTAZ, I. DE SAINT-GEORGES et B. DUC, «"Vos mains sont intelligentes !" Interactions en formation professionnelle initiale », *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, n°117, p. 71-114.

FLORO M., 1996, *Questions de violence à l'école*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

FOULQUIÉ P., 1994, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF.

FRANCOIS F., 1990, *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Paris, Delachaux et Niestlé.

FRANCOIS F., 1993, *Pratiques de l'oral,* Paris, Nathan.

FRANÇOIS F., 1998, *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*, Paris, L'Harmattan.

FRANÇOIS F., 2002, « Contours de l'oral ? », *Cahiers pédagogiques*, n°400, p. 57-58.

FRANCOIS F., 2004, *Enfants et récits, Mises en mots et « reste »*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

FRANCOIS F., 2005, *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*, Paris, ENS.

FUMAT Y., 1997, « Contraintes, conflits, violences à l'école », *Revue française de*

Pédagogie, n° 118, p. 61-70.

GADET F., BLANCHE-BENVENISTE C. et JEANJEAN C., 1989, « Le français parlé », *Mots*, vol. 18, p. 118-122.

GAGNON F., MC ANDREW M. et PAGE M. (sous la direction de), 1996, *Pluralisme, citoyenneté et éducation,* Paris, L'Harmattan.

GALBAUD D., 2003, « Résoudre un conflit ça s'apprend », *Le Monde de l'éducation*, n°313, p. 44-46.

GARAPON A et SALAS D, 1995, « Pour une nouvelle intelligence de la peine », *Esprit*, n° 215, p. 145-161.

GARCIA C., 1982, « Interaction et analyse du discours. Etude comparative de débats entre adolescents », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 46, p. 98-118.

GARCIA, C., 1980, « Argumenter à l'oral : de la discussion au débat », *Pratiques,* n° 28, p. 95-124.

GARDINER M.E., 2007, « Le défi dialogique de Bakhine aux sciences sociales », *Slavica Occitania*, n° 25, p. 67-87.

GARDINET A., 1995, *Pratiquer la médiation en pédagogie*, Paris, Dunot.

GARFINKEL H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).

GARRIC N.et CALAS F., 2007, *Introduction à la pragmatique*, Paris, Hachette.

GAULMYN M.-M. de (1996) : « Témoignage et crédibilité. Performativité du discours rapporté », *Cahiers du Français Contemporain*, n° 3, ENS Fontenay/Saint-Cloud, ENS Éditions, Ophrys, p. 27-46.

GAYET D., 1998, *Ecole et socialisation : le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, Paris, L'Harmattan

GIUST-DESPRAIRIES F., 2003, *La figure de l'autre dans l'école républicaine,* Paris, PUF.

GOFFMAN E., 1970, *Les rites d'interaction*, Paris, Ed. de Minuit.

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

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

GOFFMAN E., 1991, *Les cadres de l'expérience,* Paris, Ed. de Minuit.

GOODWIN M.H. et GOODWIN Ch., 1987, « Children's arguing », dans S. PHILIPS, S. STEELE et C. TANZ (Eds), *Language, gender and sex in comparative Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 200-248.

GORDON J-M. et TCHERKASSOF A., 2003, *Les émotions: cognition, langage et développement*, Mardaga, Sprimont.

GROUX D. (dir.), 2002, *Pour une éducation à l'altérité*, Paris, L'Harmattan.

GROUX D. et PORCHER L., 2003, *L'altérité*, Paris, L'Harmattan.

GUIDERE M, 2004, *Méthodologie de la recherche*, Paris, Ellipses.

GUILLOTTE A., 1999, *Violence et éducation : incidents, incivilités et autorité dans le contexte scolaire*, Paris, PUF.

GÜLICH E. et MONDADA L., 2001, « L'analyse conversationnelle », *Lexikon der Romanistischen linguistik*, vol.1, p. 196-250.

GÜLICH E., 1986, « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en « situation de contact » », *DRLAV*, n° 34-35, p. 161-182.

GUYOT J-L. et AFGOUSTIDIS D., 2006, « L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°36, p. 23-30.

HABERMAS J., 1987, *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Paris, Fayard.

HELOT, C. et YOUNG, A., 2004, « L'éducation à la citoyenneté par le biais de l'interculturel à l'école », 7ème Biennale de l'Education et de la Formation. Débats sur les recherches et les innovations, Lyon, INRP – APRIEF.

HELOT, C. et RUBIO M-N., 2013, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse, Erès.

HOUSSAYE J, 2004, *Gérer le pluralisme en éducation*, conférence à l'IUFM de Rouen, janvier 2004, p. 79-90, consultable à http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6186.pdf.

HOUSSAYE J., 1992, *Les valeurs à l'école*, Paris, PUF.

HOUSSAYE J., 2001, *Autorité ou éducation,* Paris, ESF.

HYDEN, L. C., 2010, « Identity, Self, Narrative », dans H. MATTI et L.C. HYDEN, *Beyond narrative coherence,* Amsterdam, John Benjamins Publishing, p. 33-48.

HYMES D.H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif.

IMBERT F., 1997, *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, Paris, ESF.

JAKOBSON R., 1966, *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit

JODELET D., 2005, « Formes et figures de l'altérité », dans M. SANCHEZ-MAZAS et L. LICATA (dir), *L'Autre : Regards psychosociaux*, Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble, p. 23-47.

KAHN P., 2001, « Les interactions dans le contexte scolaire : les voies possibles du changement», *Thérapie Familiale*, Vol. 22, p. 215-229.

KANT, E. 1798, 2008. *Anthropologie du point de vue pragmatique.* Paris, Vrin.

KARMILOFF K. et KARMILOFF-SMITH A., 2003, *Comment les enfants entrent dans le langage*, Paris, Retz.

KERBRAT-ORECCHIONI C.,1980, *L'énonciation,* Paris, A.Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1989a, « Le principe d'interprétation dialogique » *Cahiers de Praxématique*, n° 13, p. 43-58.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1989b, « Théorie des faces et analyse conversationnel », dans *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Ed. de minuit, p. 155 -179.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, 1992, 1994 *Les interactions verbales*, T1, T2, T3, Paris, A.Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1995, « Introduction », dans C. KERBRAT-ORECCHIONI C. et C. PLANTIN (Eds), *Le trilogue*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 1-28.

KERBRAT-ORECCHIONI C. et PLANTIN C. (Eds), 1995, *Le trilogue*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

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

KERBRAT-ORECCHIONI C., 2001a, *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 2001b, « Oui, Non, Si: un trio célèbre et méconnu », *Marges linguistiques*, n°2, p. 95-119.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 2002, « Double adresse et récepteur multiple », dans J. SIESS et G. VALENCY (Eds*), La double adresse*, Paris, L'Harmattan, p. 15-40.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 2004a, « Que peut-on « faire » avec du dire ? », *Cahiers de Linguistique française,* n° 26, p. 27- 43.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 2004b, « Analyse des conversations et négociations conversationnelles », dans M. GROSJEAN et L. MONDADA (Eds) *La négocation au travail*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 17-41.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris, A.Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (dir.), 2010, *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français,* Chambéry, Université de Savoie.

KERN S., 1997, *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*, Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière-Lyon II.

KOHN, R.C., 1986, *«* La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances *»*, *Bulletin de psychologie,* n° 377, p. 817-826

KOHN, R.C., 2001, « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient chercheur », dans

M-P. MACKIEWICZ (coord.), *Praticien et chercheur, parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan, p. 15-38.

LABOV W., 1969, 1978, *Le parler ordinaire, La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris, Ed. de Minuit.

LABOV W., 1972/1976, *Sociolinguistique*, Paris, Ed. de Minuit.

LABOV W., 1973, « Some principles of linguistics methodology » *Language and Society*, n°1, p. 97-120.

LACOSTE M., 1983, « Des situations de parole aux activités interprétatives », *Psychologie française*, Tome 28-3/4, p. 226-230.

LAPASSADE G., 2002, « Observation participante », dans J. BARUS-MICHEL, E. ENRIQUEZ et LÉVY A. (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Ramonville-Saint-Agne, Eres, p. 375-390.

LAPIQUE V., 2013, « Rapports de pouvoirs et rapports aux pouvoirs dans les interactions d'un groupe d'élèves dans un contexte didactique » *Cahiers de linguistique*, 39/1, p. 25-40.

LASCOUX J-L., 2001, *Pratiques de la médiation : une méthode alternative à la résolution des conflits*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

LAZAR J., 2004, *Punir pour quoi faire ?,* Paris, Flammarion.

LE MONDE, 10 mai 2011, « Vivre ensemble en Europe au XXIème siècle », consultable à l'adresse http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/05/10/vivre-ensemble-en-europe-au-xxie-siecle_1519817_3232.html

LE MONDE, 17 août 2010, «Les discriminations se banalisent à l'école, selon un rapport confidentiel » consultable à l'adresse http://www.lemonde.fr/societe/article/2010/08/17/les-discriminations-se-banalisent-a-l-ecole-selon-un-rapport-confidentiel_1399640_3224.html

LE MONDE, 1er août 2014, « Guy Tapie : "La résidence sécurisée témoigne de l'échec du vivre-ensemble" », consultable à l'adresse http://www.lemonde.fr/le-magazine/article/2014/08/01/
guy-tapie-la-residence-securisee-temoigne-de-l-echec-du-vivreensemble_4464997_
1616923.html

LE MONDE, 21-22 février 2010, « La société française est fatiguée psychique » consultable à l'adresse http://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2010/02/20/la-societe-francaise-est-fatiguee-psychique_1308984_3208.html?xtmc=vivre_ensemble&xtcr=4193

LE NOUVEL OBSERVATEUR, 10 mai 2014, « Pourquoi le vivre ensemble, c'est fini !», consultable à l'adresse http://tempsreel.nouvelobs.com/politique/20140505.OBS6135/pourquoi

-le-vivre-ensemble-c-est-fini.html
LE POINT, 2015, « L'attentat chez Charlie Hebdo remet-il en cause le "vivre ensemble" à la française », 9 janvier 2015, consultable à l'adresse http://www.lepoint.fr/chroniques/l-attentat-chez-charlie-hebdo-remet-il-en-cause-le-vivre-ensemble-a-la-francaise-09-01-2015-1895114_2.php
LE SOCLE COMMUN DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES, décret du 11 juillet 2006, consultable à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf
LEGARDEZ A., ALPE Y., 2001, « La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs », *Actes du 4ème colloque AECSE Actualité de la recherche en éducation et formation*, Lille 9/2001.
LEGLISE I. 2000, « Quand les linguistes interviennent : écueils et enjeux », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. IV, p. 5-13.
LEGRAND L., 1991, « Enseigner la morale aujourd'hui ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°97, p. 53-64.
LELUYER F., 1997, *Conflits et sanctions*, Paris, Magnard.
LEROY C-M., 2005, « Martin Buber, précurseur du personnalisme », *Pratique et recherche*, n°1, p. 67-72.
LEROY-COLLOMBEL M., 2009, « La reformulation dans les interactions adulte-enfant : une analyse longitudinale de 1 ; 06 à 2 ; 08 ans », *Cahiers de praxématique*, n° 52, p. 59-80.
LEVINAS E., 1983, *Le temps et l'autre*, Paris, PUF, Quadrige.
LEVI-STRAUSS, C., 1955, *Tristes tropiques*, Paris, Plon.
LEVI-STRAUSS, C., 1958, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.
LEVI-STRAUSS, C., 1977, *L'identité*, Paris, PUF.
LINTON R., 1945, trad.1986, *Le fondement culturel de la personnalité,* Paris, Dunod.
LINTON R., 1978, « Concepts de statut et de rôle », dans A. LEVY, *Psychologie sociale*, Tome 2, Paris, Dunod, p. 329-333.
LIPIANSKY E.M., 1992, *Identité et communication*, Paris, PUF.
LORCERIE F., 2010, « La diversité : nouvelle définition générale de la situation en France, mais action scolaire limitée », conférence du 21 octobre 2010, INRP, consultable à l'adresse http ://www.canal-u.tv/video/inrp/la_diversite-nouvelle_definition_generale_de_la_situation_en_france_mais_action_scolaire_limitee.6248
LORCERIE F., 2012, « L'école au défi de la diversité», *l'Ecole et la ville*, n°12, p. 1-8.
LORCERIE F., 2014, « La diversité comme test de l'éducation prioritaire et l'éducation

prioritaire comme test de l'école » dans *la Ligue de l'enseignement*, 16 décembre 2014, consultable à l'adresse http://www.laligue.org/la-diversite-comme-test-de-leducation-prioritaire-leducation-prioritaire-comme-test-de-lecole-2/

MABILLON-BONFILS B., 2013, « La violence scolaire au prisme des discours sociaux : discours de violence et violence du discours », dans B. FRACCHIOLLA, C. MOISE, C. ROMAIN et N. AUGER, *Violences verbales Analyses, enjeux et perspectives,* Rennes, PUR.

MAHEU E., 2005, *Sanctionner sans punir*, Lyon, Chroniques sociales.

MALLET P., 2015, *L'amitié entre enfants ou adolescents*, Paris, A. Colin.

MARC E. et PICARD D., 1989, *L'interaction sociale*, Paris, PUF.

MARNETTE S., 2006, « *Je vous dis que l'autocitation c'est du discours rapporté* », *Travaux de linguistique*, n° 52, p. 25-40.

MARTINET A., 1969, *Eléments de linguistique générale*, Paris, A.Colin.

MARTINOT C., 2003, « Pour une linguistique de l'acquisition La reformulation : du concept descriptif au concept explicatif », *Langage et société*, n° 104, p. 147-151.

MATHOUL M., 2012, *Les émotions au collège*, Thèse en sciences du langage, Lyon, Université de Lyon 2.

MATTHEY M. et SIMON D-L., 2009, « Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives », *Lidil*, n°39, p 5-18.

MAURER B., 2001, *Une didactique de l'oral*, Paris, Bertrand-Lacoste.

MC ANDREW M., TESSIER C. et BOURGEAULT G., 1997, « L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France : des orientations aux réalisations », *Revue française de pédagogie*, volume 121, p. 57-77.

MEAD G.H., 1963, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.

MEIRIEU P., 1991, *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris, ESF.

MEIRIEU P., 1997, « L'éducation aux droits de l'homme : quelques jalons, valeurs et pistes d'actions », *Droits de l'homme et citoyenneté*, coll. Thématique n°5, Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix, p. 107-120.

MEIRIEU P., 2003 « Entre l'impossible citoyenneté scolaire et la nécessaire éducation à la citoyenneté », dans C. XYPAS, *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF.

MEIRIEU P., 2009, « Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'enpjj », *Les Cahiers Dynamiques* n°43, p. 4-9.

MEIRIEU P., 2015, *Comment aider nos enfants à réussir*, Montrouge, Bayard.

MENESR, 2015, « Lettre à la suite de l'attentat contre l'hebdomadaire " Charlie hebdo " », consultable à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid85278/lettre-a-la-suite-de-l-attentat-

contre-l-hebdomadaire-charlie-hebdo.html

MERLE P., 2007, « Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale », *Le Télémaque*, n°31, p 51- 62.

MILBURN P., 2002, *La médiation : expériences et compétences*, Paris, La découverte.

MOESCHLER J., 1982, *Dire et contredire. Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation*, Berne, Peter Lang.

MOESCHLER J., 1985, *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier.

MOESCHLER J., 1996, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris, A. Colin.

MONDADA L., 1998, « Technologies et interactions sur le terrain du linguiste », *Cahiers de l'ILSL,* n°10, p. 39-68.

MONDADA L., 2000, « Les effets théoriques des pratiques de transcription », *LINX*, n° 42, Université de Paris X-Nanterre, p. 131-150.

MONDADA L., 2001, « Pour une linguistique interactionnelle », *Marges linguistiques*, n°1, p 142-162.

MONDADA, L., 2005, « Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés : une démarche réflexive », *Rapport sur le projet* « Pour une archive des langues parlées en interaction. Statuts juridiques, formats et standards, représentativité », p. 1-43.

MONTANDON C. et OSIEK F., 1997, « La socialisation à l'école du point de vue des enfants », *Revue Française de Pédagogie*, n°118, p. 43-51.

MOREAU M-L. et RICHELLE M., 1981, *L'acquisition du langage*, Bruxelles, P. Mardaga.

MOUFFE C., 1994, *Le Politique et ses enjeux : Pour une démocratie plurielle*, Paris, La Découverte/Mauss.

NONNON E., 1999, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie*, n°129, p. 87-131.

NONNON E., 2004, « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ?», *Le français aujourd'hui*, n° 146, p. 75-84.

NONNON, E., 1990, « Est-ce qu'on apprend en discutant ? interactions maître-élèves en s.e.s. », dans F. FRANCOIS, *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 147-212.

NUCHEZE (DE) V. et COLLETTA J.-M., 2002, *Guide terminologique pour l'analyse des discours. Lexique des approches pragmatiques du langage,* Peter Lang, Berne.

OBIN J-P. et ZANTEN A. van, 2010, *La carte scolaire*, Paris, PUF.

OBIN J-P., 2003, « Les valeurs et l'école », *Administration et éducation,* n°100.

OBIN J-P., 2005, *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Paris, Hachette.

OURGHANLIAN C., 2011, « Sauver la face et faire face, Menteries et mensonges de l'écolier », *Enfances & Psy*, n° 53, p. 79-86.

PAILLE P. et MUCCHIELLI A., 2012, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, A.Colin.

PAIN J., 1994, « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n°15, Paris, IHESI, p. 27-40.

PAIN J., 2002, *La société commence à l'école. Prévenir la violence ou prévenir l'école ?*, Vigneaux, Matrice.

PEIGNARD E., ROUSSIER-FUSCO E. et HENRIOT-VAN ZANTEN A., 1998, « La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques », *Revue française de pédagogie*, volume 123, p. 123-151.

PEKAREK DOEHLER S. et POCHON BERGER E., 2008, « La reformulation comme technique de gestion du désaccord: le « formattying » dans les interactions en classe de langue », dans A. RABATEL (ed.), *Les reformulations dans des situations plurisémiotiques en contexte didactique*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

PERETTI A. (de), 1997, *Blé 91*, n° 17, IA de l'Essonne.

PERRENOUD P., 2001, « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers Pédagogiques* n° 390, p. 42-45.

PERRENOUD P., 2003, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?,* Lyon, Chroniques sociales.

PERRENOUD P., 2001,

PERROTON J., 2000, « Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires », *Ville Ecole Intégration*, n° 121, p. 130-147.

PESTANA D-M., 2013, *Le harcèlement au collège : Les différentes faces de la violence scolaire*, Paris, Karthala.

PETIT G., 2007, « La dénomination des genres discursifs : contraintes linguistiques et pragmatiques », dans S. MEJRI, *A la croisée des mots*, Université de Sousse, Université Paris 13, p. 247-278.

PHILIPP M-G., MUÑOZ M-C., 1993, « Identités-altérité : communication sociale et apprentissage de la citoyenneté », *Revue européenne des migrations internationales*, n°2, p. 129-135.

PIAGET J., 1923, *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé

PIAGET J., 1976, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

PIAGET, J., et INHELDER, B.,1993, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF.

PICARD D. et MARC E., 2006, *Petit traité des conflits ordinaires*, Paris, Le Seuil.

PICARD D. et MARC E., 2008, *Les conflits relationnels,* Paris, PUF.

PIEDNOIR J., 2008, *La police à l'épreuve des incivilités*, Paris, L'Harmattan.

PLANE S., 2004, « La rencontre des jeunes professeurs de français avec leurs classes. Découverte de l'altérité et tension pédagogique », *Le français aujourd'hui*, n° 146, p. 47-55.

PLANTIN C., 1996, « Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas » *Langue française*, n°112, p. 9-30.

PLANTIN C., DOURY M., TRAVERSO V., 2000, *Les émotions dans les interactions*, Lyon, Arci/presses universitaires de Lyon.

POLKINGHORNE, D., 1988*, Narrative knowing and the human sciences,* Albany, Sunny Press.

PORCHER L. et ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1998, *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, PUF.

PORCHER L., 1997, « Lever de rideau », dans G. ZARATE, *Les représentations en didactique des langues et culture*, Paris, Didier Erudition, p. 11-28.

POSTIC M., 2001, *La relation éducative*, Paris, PUF.

POURTOIS J-P. et DESMET H., 1988, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Liège, Mardaga.

PRAIRAT E. et ANDRIEU B., 2003b, *Les valeurs. Savoirs et éducation à l'école*. Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, mai 2002, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

PRAIRAT E., 1999, *Penser la sanction. Les grands textes*, Paris, L'Harmattan.

PRAIRAT E., 2000, *L'indiscipline, un défi pour l'école*, Se former + Pratiques et apprentissages de l'éducation, Lyon.

PRAIRAT E., 2001, *Sanctions et socialisation, idées, résultats et problèmes*, Paris, PUF.

PRAIRAT E., 2003a, *Questions de discipline à l'école*, Toulouse, Erès.

PRAIRAT E., 2003b, « Autorité et respect en éducation », *Le Portique*, n°11, p. 1-6.

PRAIRAT E., 2004, *Sanctions en éducation*, Paris, PUF.

PROCHAZKA J-Y, 1996, *Agir face à la violence*, Paris, Hachette.

Qu'apprend-on à l'école élémentaire, CNDP, 2002.

Qu'apprend-on à l'école élémentaire, CNDP, 2008.

RABATE, D., 2001, « Singulier pluriel », dans D. RABATE, I. POULIN.et J-P. MOUSSARON (en codirection), *Écritures du ressassement* , Presses Universitaires de Bordeaux, Collection "Modernités", volume 15, p. 9-20.

RAYOU P. et VAN ZANTEN A., 2006, *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, PUF.

REBOUL A.et MOESCHLER J., 1998, *Pragmatique du discours*, Paris, A. Colin.

REBOUL O., 1992, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.

RENAN E., 1882, « Qu'est-ce qu'une nation ? », Conférence faite en Sorbonne, 11 mars 1882, consultable à l'adresse http://www.bmlisieux.com/archives/nation01.htm

REVAULT D'ALLONNES M., 2006, *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Seuil

REVAULT D'ALLONNES M., 2009, « L'autorité des modernes », *Les sciences de l'éducation*, vol.42, n°3, p. 13-31.

REY B., 2009, *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*, Bruxelles, de Boeck.

RFI, 5 février 2010, « Vivre ensemble », http://www1.rfi.fr/lffr/articles/122/article_3502.asp

RICOEUR P., 1985, *Temps et récit*, T.3, Paris, Seuil.

RICOEUR P., 1991, *Lectures 1. Autour du politique*, Paris, Seuil.

RICOEUR P., 1995, *Le juste*, Paris, Editions Esprit.

RICOEUR P., 1996, « Les paradoxes de l'autorité », dans Ligue de l'enseignement, La Vie, les Cercles Condorcet., *Quelle place pour la morale*, Paris, Desclée de Brower, p. 73-86.

RICOEUR P., 2000, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.

RIME B., 2005, *Le partage social des émotions*, Paris, PUF.

RISPAIL M. et RONVEAUX C., 2010, *Gros plan sur la classe de français,* Bern, Peter Lang.

RISPAIL M., 2008, « Pourquoi débattre en classe », *Cahiers pédagogiques* n°401, p. 8-27.

ROCHE S., 2002, *Tolérance zéro?: incivilités et insécurité*, Paris, O. Jacob.

ROCHE, S., 1996, *La société incivile*, Paris, Seuil.

ROCHER G., 1992, « La notion de culture », extraits du chapitre IV: «Culture, civilisation et idéologie», *Introduction à la sociologie générale. Première partie : l'action sociale*, chapitre IV, Montréal, Hurtubise, p. 101-127.

ROSIER L., 2008, *Le discours rapporté en français*, Paris, Ophrys.

ROUSSEAUX P., 2003, « Fonction du silence en pédagogie : une dimension performative », *Éduquer*, n° 5, p. 91-114.

RTL, 2015, « Attentats en France : "Le vivre ensemble est un impératif absolu", déclare le

président du CRIF » consultable à l'adresse http://www.rtl.fr/actu/societe-faits-divers/edition-speciale-suivez-l-interview-de-roger-cukierman-president-du-crif-en-direct-video-sur-rtl-et-rtl-fr-7776163326

SACKS H., SCHEGLOFF E.A. et JEFFERSON G., 1974, « A Simplest Systematics For the organization of Turn-Taking for Conversation, », *Language*, n°50, p. 696-735.

SACKS H.,1992, *Lectures on Conversation*, vol.1 & 2, Oxford, Basil Blackwell.

SACKS O., 1988, *L'Homme qui prenait sa femme pour un chapeau et autres récits cliniques*, Paris, Seuil

SALAZAR ORVIG A., 2000, « La reprise aux sources de la construction discursive », *Langages*, n°140, p. 68-91.

SANZ LECINA E. et NESPOULOUS J-L. « Un indice de la relation du locuteur à son discours : les pronoms », *La linguistique,* vol. 31, p. 49-65.

SAUSSURE F. de, 1916/1955, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

SCHEGLOFF E.A., 1982, « Discourse as an interactional achievement: some uses of « uh huh » and other things that come between sentences», dans D. TANNEN, *Analysing Discourse: Text and Talk*, Washington (D.C.), Georgetown Univ. Press, p. 71-93.

SCHNAPPER D., 1998, *La relation à l'Autre*, Paris, Gallimard.

SCHNAPPER D., 2000, *Qu'est-ce que la citoyenneté* ?, Paris, Folio.

SCHÜTZ A., 1975, *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck.

SEGALEN M. (dir), 1989, *L'autre et le semblable*, Paris, Presse du CNRS.

SELLARS P., 1994, *Théâtre et histoire contemporains,* Arles, Acte Sud-Papier.

SERRE M., 1992, *Le tiers-instruit*, Paris, Gallimard.

SOBEL R., 2005, « L'humanisme politique de Hannah Arendt », *La revue nouvelle*, n°5, p. 57-66.

SOULE B., « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, Vol. 27, p. 127-140.

SULGER F., 1986, *Les gestes vérité,* Paris, Sand.

SZLAMOWICZ J., 2010, « Quelle altérité pour le linguiste ? Quelques confluences de l'analyse de discours à la pragmatique, de l'énonciation à la co-énonciation indiciée », dans L. DUFAYE et L. GOURNAY, *La notion d'altérité dans les théories de l'énonciation*, Paris, Ophrys, p.170-193.

TAJFEL H., 1982, *Social Identity and Intergroup Relations*, Cambridge, Cambridge University Press.

TASSIN, E., 2006, « De la pluralité », *Critique de la politique. Autour de Miguel Abensour*, Paris, Sens et Tonka, p. 499-520.

TELERAMA, 2008, « Louis-Jean Calvet : "Les politiques sont plurilingues : ils parlent le français, la langue de bois, la langue de pute, la langue de vipère…" », consultable à l'adresse http://www.telerama.fr/livre/les-politiques-sont-plurilingues-ils-parlent-le-francais-la-langue-de-bois-la-langue-de-pute-la-langue-de-vipere,30502.php

TELERAMA, 2009, « *Chacun pour l'Autre* », n°3124, 25 novembre 2009, p. 31-32.

TELERAMA, 2015, « Il est nécessaire que l'esprit des Lumières soit transmis à l'école », consultable à l'adresse http://www.telerama.fr/monde/il-est-necessaire-que-l-esprit-des-lumieres-soit-transmis-a-l-ecole,127152.php

TOURAINE A., *Pourrons-nous vivre ensemble ?*, Paris, Fayard, 1997.

TRAVERSO V, 1995, « Gestion des échanges dans la conversation à trois participants », dans C. KERBRAT-ORECCHIONI, *Le trilogue*, Lyon, PUL, p. 29-52.

TRAVERSO V., 1996, *La conversation familière*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

TRAVERSO V., 1997, *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan Université.

TRAVERSO V., 2000, « La politesse et les usages dans les interactions : quelques aspects interculturels », *Les langues modernes*, n°1, p. 8-19.

TRIGANO S., 2007, « Alter Ego », *Controverses* n°4, p. 3.

TRUC G., 2005, « Une désillusion narrative ? De Bourdieu à Ricœur en sociologie », *Tracés,* n°8, p. 47-67.

VASQUEZ A. et OURY F., 1968, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero.

VASQUEZ-BRONFMAN A., 1996, *La socialisation à l'école*, Paris, PUF.

VENEZIANO E. et HUDELOT C., 2006, « Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits : effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans », *Langage et l'Homme*, vol. XXXXI, n° 2, p. 117-138.

VENEZIANO E., 2008, « Utilisations du langage et développement de la capacité à maîtriser plusieurs points de vue chez l'enfant », *Colloque International "La pluralité interprétative* ", Collège de France, Paris.

VERBUNT G., 1998, *Les jeunes et l'autorité*, Paris, CNDP.

VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF, Paris.

VERDIER P., 1999, « Morale, éthique, déontologie et droit », *Les cahiers de l'Actif*, n°276/277, p. 17-30.

VILLAGORDO, E., 2008, « Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture », *Tréma* n° 30, p. 87-100.

VION R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.

VION R., 1996, « L'analyse des interactions verbales », *Les carnets du Cediscor*, n°4, p. 19-32.

VION R., 1999, « Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours », *Langage et société,* n°87, p. 95-114.

VYGOTSKY L., 1985, *Pensées et langage*, Paris, Editions sociales.

WEBER M., 1995, *Economie et société*, Paris, Pocket.

XYPAS C., 2003a, *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF.

XYPAS C., 2003b, « La construction à l'école d'une identité de citoyen : obstacles et condition», *Le Télémaque*, n° 23, p. 47-54.

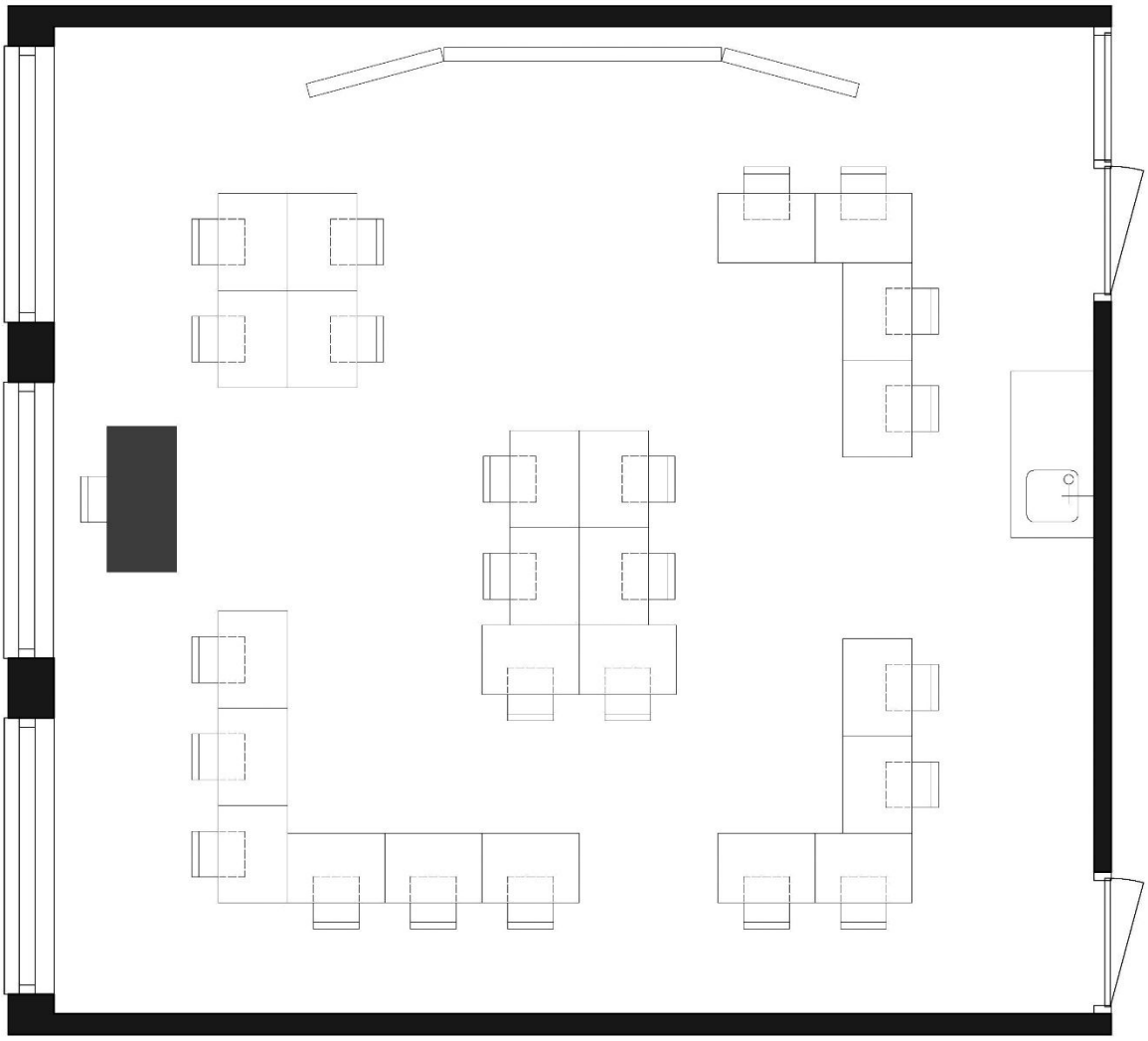
ZANNA O, 2015, *Apprendre à vivre ensemble en classe*, Paris, Dunod.

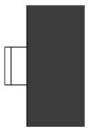
ZANTEN A. van, 2009, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales,* Paris, PUF.

ZARATE G., 1997, « La notion de représentation et ses déclinaisons », dans G. ZARATE, *Les représentations en didactique des langues et culture*, Paris, Didier Erudition, p. 5-10.

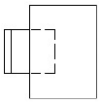
ZAZZO B., 1982, *Les Dix-Treize ans, garçons et filles en CM2 et en sixième*, Paris, PUF.

Organisation spatiale de la classe



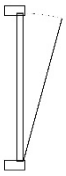


bureau et chaise de l'enseignante



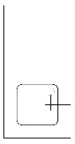
bureau et chaise d'élève

tableau



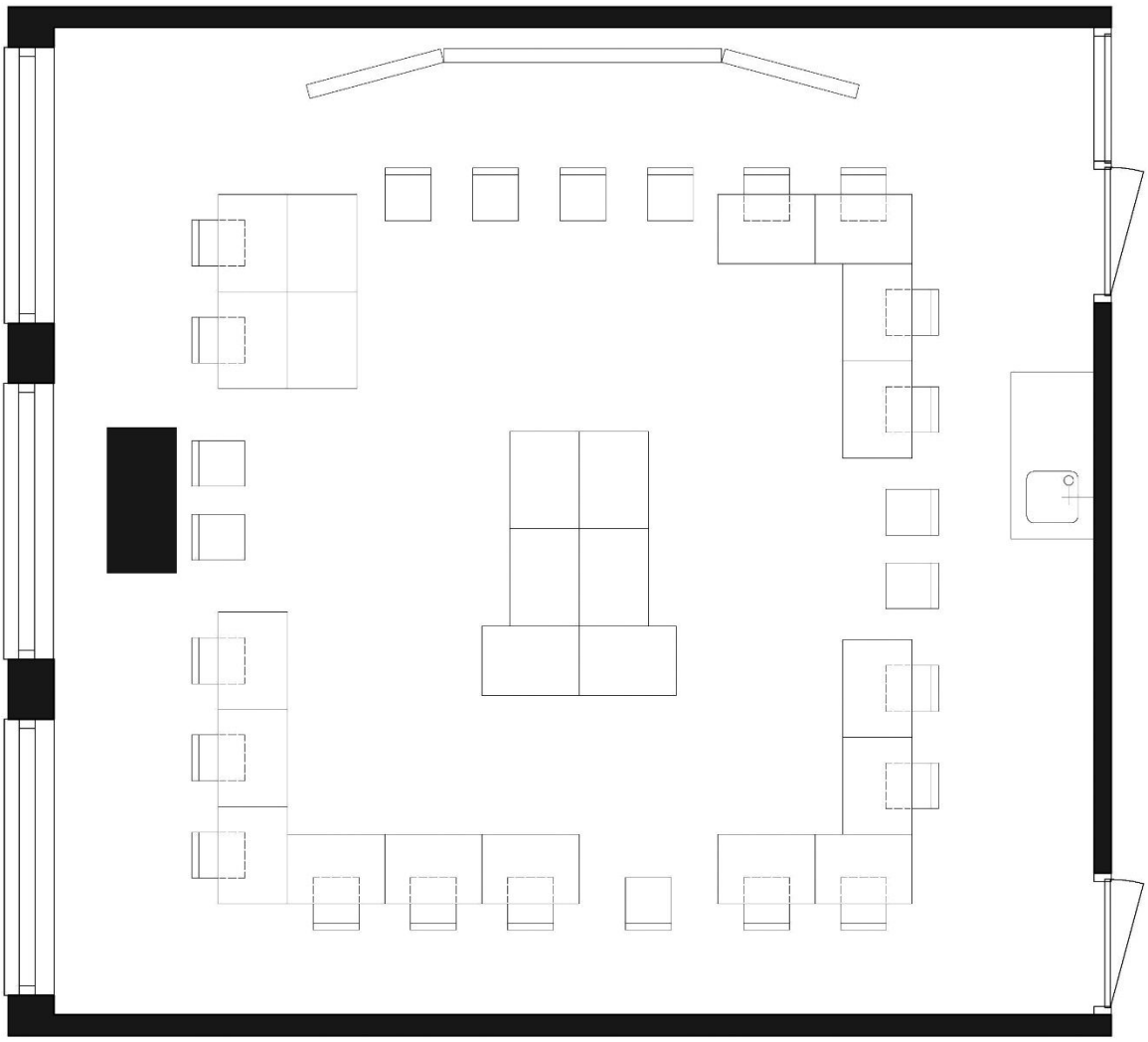
porte

fenêtre



lavabo

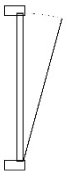
Organisation spatiale de la classe pendant les conseils



bureau de l'enseignante

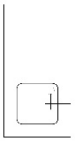
chaise

tableau



porte

fenêtre



lavabo

Index des auteurs

A

Abdallah-Pretceille, 22, 26, 29, 30, 45, 49, 50, 52, 53, 130
Afgoustidis, 153
Allard, 53, 253
Alpe, 18
Altet, 116
Andrieu, 43, 44
Arendt, 13, 19, 20, 21, 22, 28
Audigier, 12, 35, 36, 37, 41
Austin, 73, 74, 91

B

Bakhtine, 55
Barthes, 12
Baude, 129, 130, 135
Benasayag, 63
Bensalah, 177, 178
Berger, 19
Bernicot, 91
Blanchet, 121, 122
Blanchet, 123, 127, 128, 146
Bommier-Pincemin, 137
Bonafe-Schmitt, 109
Bouchard, 87, 88, 90, 116, 163
Boulard, 96
Boumard, 24
Bourdieu, 16, 17, 20
Bourgeault, 44
Brassac, 75
Brousseau, 116
Brown, 83, 84
Broyon, 302
Bruneau, 248
Bruner, 96, 116
Bucheton, 124

C

Calvet, 77
Caplow, 104
Carra, 61, 62, 64, 65, 68, 133
Chardenet, 121, 122
Chobaux, 38
Cicurel, 118, 140, 141
Cifali, 24
Colletta, 67, 68, 75, 80, 81, 83, 112, 113, 114
Colletta, 75, 80, 81, 83
Comte-Sponville, 15
Cosnier, 67
Coste, 110
Coulon, 57
Crémieux, 36
Cuq, 150, 162, 322, 323, 326
Cyrulnik, 101

D

Dahl, 172
Damon, 33
De Fornel, 75
De Stefani, 122
Garfinkel, 75

Debarbieux, 61, 62
Defrance, 100 Delalande, 65, 66
Delamotte, 29, 30, 44, 45, 54, 59, 94, 95, 96, 97, 100, 112, 116, 117, 305
Delcambre, 59
Delors, 26
Desmet, 145, 147
Doury, 68
Dubet, 24, 61, 62
Dubois, 55
Dulong, 102, 103
Durkheim, 12, 29
Duru-Bellat, 29

E

Erikson, 49

F

Fayol, 93
Ferrer, 53, 253
Feyfant, 35
Filliettaz, 140
Foucault, 102
Foulquié, 34
François, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 116
Fumat, 63

G

Gadet, 140
Gagnon, 38
Galbaud, 65
Garapon, 69
Gardiner, 55
Gaulmyn de, 257
Gauthier, 95
Gayet, 29
Goffman, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 101, 301, 303
Groux, 47, 48, 49, 53
Gülich, 75
Guyot, 153

H

Habermas, 20, 60
Hélot, 154
Henriot-Van Zanten, 29, 60, 61, 62
Houssaye, 20
Hudélot, 99
Hyden, 96

I

Imbert, 13
Inhelder, 263

J

Jeanjean, 140, 141
Jodelet, 50

K

Kant, 47, 59
Kerbrat-Orecchioni, 58, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 104, 105, 107, 109, 170, 193
Kohn, 124, 125, 126

L

Laborde Milaa, 59
Labov, 88, 92, 93
Lapassade, 127
Legardez, 18
Legrand, 14
Leon, 75
Levinas, 50, 51
Levinson, 83, 84
Linton, 80, 82
Lorcerie, 22, 23, 25
Luckmann, 19

M

Mabillon-Bonfils, 25
Mallet, 177
Marc, 63, 84, 85, 114
Marnette, 254, 256
Martinot, 284
Martucceli, 24
Matthey, 118
Mc Andrew, 38
Mc Andrew, 44
Mead, 55, 56
Meirieu, 36, 302
Miecznikowski, 122
Milburn, 63
Moeschler, 106, 107
Mondada, 75, 77, 78, 122, 123, 124, 129, 130, 140, 141
Montandon, 30
Mouffe, 31
Mucchielli , 145

N

Nonnon, 86, 112, 113, 115, 200, 208, 282, 321
Nucheze De, 75, 80, 81, 83

O

Obin, 27, 42, 43, 44, 45
Olivier, 177, 178
Osiek, 30
Ourghanlian, 101
Oury, 134, 135

P

Page, 38
Paille, 145
Pain, 66
Paty, 177, 178
Peignard, 60, 61, 62
Pekarek Doehler, 273
Perrenoud, 26, 37, 50
Perroton, 25
Pestana, 61
Piaget, 97, 100, 209, 263
Picard, 63, 84, 85, 115
Plane, 160, 172, 173
Plantin, 68, 104, 105, 107, 108, 109
Pochon-Berger, 273
Porcher, 29, 47, 48, 49, 52, 53
Porcher, 49, 129
Postic, 89, 90
Poudat, 96
Pourtois, 145, 147
Prairat, 28, 43, 44, 62, 65, 68, 69

R

Rayou, 24, 30
Reboul, 42, 43, 45
Renan, 11, 33
Revault D'allonnes, 27, 28
Rey Del, 63
Ricoeur, 14, 15, 50, 51, 70
Rime, 67
Rispail, 58, 59 122
Roche, 33
Rocher, 150
Ronveaux, 122
Rosier, 100, 255, 260
Roussier-Fusco, 60, 61, 62
Rubio, 155

S

Sacks H. 75
Sacks O., 95
Salas, 69
Salazar Orvig, 262
Schnapper, 23, 24, 51
Schütz, 56, 57
Sellars, 13
Serre, 52, 53
Simon, 118
Sobel, 21
Soule, 124
Szlamowicz, 55

T

Tassin, 20
Tcherkassof, 67, 68
Tessier, 44
Touraine, 13
Traverso, 68, 106, 107, 275
Trigano, 48
Truc, 51

V

Van Zanten, 24, 27, 30
Vasquez, 134, 135
Veneziano, 98, 99
Verdelhan-Bourgade, 153
Verdier, 14
Villagordo, 52
Vion, 55, 56, 57, 58, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 165, 171
Vygotsky, 116, 117

W

Wacquant, 16, 17, 20
Weber, 56

X

Xypas 33, 34, 36, 37

Z

Zanna, 319
Zazzo, 111

Introduction **6**

1ère partie : Contextualisation de la recherche et premiers jalons théoriques : **9**

Chapitre 1 : La question du « vivre ensemble » **10**

1. Clarification notionnelle sur le « vivre ensemble » 10

1.1. Le « vivre ensemble « dans la société française 10

1.1.1. Effervescence médiatique et objet d'étude 10

1.1.2. Le « vivre ensemble » : une question éthique 13

1.1.2.1. Éthique : éléments étymologiques 13

1.1.2.2. Une approche philosophique de l'éthique 15

1.1.3 Le « vivre ensemble » : toile de fond sociologique 15

1.1.3.1. Les apports théoriques de P. Bourdieu 16

1.1.3.2. Une question socialement vive 17

1.2. Le vivre ensemble : un espace de pluralité 19

1.2.1. Pluriel, pluralité, pluralisme 19

1.2.2. Les conditions politiques du « vivre ensemble » et le concept de pluralité selon H. Arendt 21

2. Le « vivre ensemble » dans l'institution scolaire 23

2.1. L'Ecole confrontée au « vivre ensemble » : entre objectifs socio-éducatifs et réalité 23

2.1.1. L'Ecole : une institution et un objet d'étude 24

2.1.2. La pluralité à l'Ecole : de son modèle républicain à la réalité plurielle et diversifiée 25

2.1.3. Les limites au « vivre ensemble » 26

2.1.3.1. Le cas de l'évitement de la carte scolaire 26

2.1.3.2. La question de l'autorité 27

2.2. Le « vivre ensemble », la socialisation et l'instruction civique et morale 28

2.2.1. Les premiers enseignements : le « vivre ensemble » 28

2.2.2. La socialisation : rôle premier de l'école 29

2.2.3. L'instruction civique et morale 30

2.2.4. Le vivre ensemble et la citoyenneté : des synonymes confrontés à la démocratie 31

2.3. L'enseignement de la citoyenneté 32

2.3.1. Précisions notionnelles sur la citoyenneté et le citoyen 32

2.3.2. La question de la mise en pratique de cet enseignement 34

2.3.2.1 . Eduquer, enseigner, instruire et leurs substantifs : éclairage 34

terminologique
2.3.2.2 . L'éducation à la citoyenneté : un objet polyforme 35
2.3.2.3. La citoyenneté dans la société et à l'école 37
2.3.3. Le vivre ensemble : ce qu'en disent les Instructions Officielles 38
2.3.3.1. Eléments de cadrage terminologique quant à l'expression Instructions officielles et présentation du socle commun 38
2.3.3.2 Entre éducation civique, éducation sociale et civique et instruction civique et moral : analyse des textes, entre ruptures et continuité 39
2.4. La question des valeurs 42
2.4.1. Valeurs et valeurs morales : quelle(s) définition (s) 42
2.4.2. Pour une éducation aux valeurs : oui mais lesquelles ? 43
2.4.3. Quelles valeurs pour quelle socialisation ? 44
Chapitre 2 : Altérité : notion, acception et implications **47**
1. La notion de l'altérité 47
1.1. Eléments définitoires 47
1.1.1. Autre, autrui, altérité : éléments étymologiques 47
1.1.2. Altérité et identité : des liens entremêlés 48
1.2. Altérité et éthique 50
1.2.1. Les apports philosophiques de E. Levinas et P. Ricoeur 50
1.2.2. Vers une éthique de l'altérité 52
1.3. Pour une éducation à l'altérité 53
1.4. Langage et altérité : vers l'interaction verbale 55
1.4.1. Emergence de l'interactionnisme 55
1.4.2. L'interaction : lieu de la rencontre de et avec l'Autre 58
2. En milieu scolaire, quand la rencontre de l'Autre devient conflit 60
2.1. Violence(s) scolaire(s) 60
2.1.1. Construction de l'objet de recherche 60
2.1.2. Eléments définitoires 61
2.2. Le conflit inhérent à l'altérité 63
2.2.1. Définition et implications dans les relations interpersonnelles 63
2.2.2. Le conflit en milieu scolaire 64
2.2.2.1. Caractéristiques de ce conflit 64
2.2.2.2. Résolution, gestion, régulation et/ou traitement de conflit 65
2.2.2.3. Les émotions lors du conflit et au cours de son traitement 67
2.2.3 La question de la sanction 68

2.2.3.1. Sanction : éléments définitoires 68
2.2.3.2. La nécessaire verbalisation de la sanction 69

2ème partie : Fondements théoriques en sciences du langage 72
Chapitre 3. La linguistique interactionniste 73
1. Premiers jalons théoriques 73
1.1. Postulat de l'approche interactionniste 73
1.2. Les actes de langage dans un ancrage pragmatique et interactionniste 73
1.3. L'analyse conversationnelle 75
2. L'analyse du discours-en-interaction 76
3. Un positionnement sociolinguistique 77
4. Articulation entre le sujet et le social en sciences du langage 78
5. En vue de l'analyse linguistique, les apports sociologiques 79
5.1. Les apports sociologiques et les travaux de E. Goffman 80
5.1.1. Statut, place, rôle : éléments définitoires 80
5.1.2. La question de la face et du territoire dans l'interaction 83
5.2. Premiers jalons d'une analyse sociolinguistique de l'interaction en contexte scolaire 85
5.2.1. Premières caractéristiques discursives et socioculturelles 86
5.2.2. Les spécificités des cadres temporel et spatial de l'interaction en contexte scolaire 86
5.2.2.1. Le cadre temporel 87
5.2.2.2. Le cadre spatial 88
5.2.3. La relation interpersonnelle 88
5.2.3.1. Un axe horizontal de la familiarité 89
5.2.3.2. Un axe vertical de la distance hiérarchique 90
5.2.4. La politesse linguistique 91
Chapitre 4. Théorisation du récit en interaction 93
1. Le récit et notamment le récit d'expérience personnelle 93
1.1. Eléments définitoires 93
1.2. Le récit comme effet discursif 94
1.3. Le récit oral enfantin 95
2. La mise en mots du récit 95
2.1. Dans le récit, l'identité et les relations interpersonnelles 96
2.2. La notion de point de vue et la question de l'interprétation 97

2.3. La prise en compte du discours de l'Autre et la question du discours rapporté 99
3. La véracité des événements du récit 100
3.1. Vérité(s) et mensonge(s) en contexte scolaire 101
3.2. La preuve et la vérité 102

Chapitre 5. Le cas du trilogue 104
1. La question des auditeurs et de l'alternance des tours de parole 104
2 La relation interpersonnelle dans le trilogue : alliances et coalitions 105
3. L'organisation du trilogue 106
3.1. La structure du trilogue 106
3.2. L'intervention co-construite et l'échange global 106
4. Le trilogue argumentatif 107
4.1. Eléments définitoires 107
4.2. Rôle de l'enseignante dans ce trilogue 108
4.2.1. La médiation : éléments définitoires 108
4.2.2. L'enseignante : une médiatrice ? 109
Chapitre 6. Interactions enfantines en milieu scolaire 111
1. Le langage chez l'enfant âgé d'environ 10 ans 111
1.1 Enfant : éléments étymologiques en lien avec le langage 111
1.2 Quelques éléments préalables 112
1.2.1. Etat de la recherche 112
1.2.2. Eléments quantitatifs sur la parole tardive de l'enfant de dix ans 113
2. Les interactions verbales en contexte scolaire 114
2.1. Caractéristiques des interactions dans la salle de classe en contexte didactique 115
2.2. Les interactions enseignant-élève : une relation asymétrique et un modèle constructiviste 115
2.3. Les interactions entre pairs : éclairage quant à la notion de parité 117
2.4. Des interactions à la marge du contexte didactique 117

3ème partie : Problématique et questions de recherche 119

4ème partie : Les choix méthodologiques 121
Chapitre 7. Démarche adoptée et choix retenus 122
1. Une approche contextualisée et une démarche écologique 122

2. Quelles méthodologies pour une recherche sur les interactions ? 122
2.1. Le terrain et le chercheur 123
2.2. La collecte des données 123
3. Réflexions sur notre méthodologie 124
3.1. La position du chercheur 124
3.1.1. Position, positionnement, posture 124
3.1.2. Notre statut professionnel au cours de la recherche 125
3.2. La distanciation entre l'enseignant et le chercheur 126
3.3. Entre observation participante et participation participante 127
3.4. Les enregistrements et les choix techniques 128
3.5. Les problèmes éthiques et juridiques 129
Chapitre 8. Le terrain d'investigation et le recueil de données 131
1. Le terrain 131
2. Les participants : les élèves et la professeure 133
3. La collecte des données 134
Chapitre 9. La construction du corpus 137
1. Le cheminement dans la construction du corpus 137
1.1. Corpus latent et corpus de référence 137
1.2. Constitution et présentation de notre corpus d'étude 138
2. La transcription des interactions 140
2.1. Eléments définitoires et précautions méthodologiques 140
2.1.1. Eléments définitoires 140
2.1.2. Précautions méthodologiques 141
2.2. Choix effectués et convention des transcriptions retenues 141
3. Codage retenu pour les transcriptions 142
Chapitre 10. Les outils d'analyse retenus 145
1. Une analyse qualitative 145
2. Choix d'analyse des interactions : une analyse pluridimensionnelle 146

5ème partie : Analyse du corpus 148
Chapitre 11. Les indicateurs discursifs et la présence de l'Autre en discours 149
1. La construction d'une communauté scolaire plurielle 149
1.1. Toile de fond pluriculturelle et mise en présence de cultures plurielles 149
1.1.1. Les langues parlées comme indicateur de pluralité culturelle 153

1.1.2. Les nationalités des élèves comme indicateur de pluralité culturelle 155
1.1.3. Le parcours scolaire des élèves comme indicateur de pluralité culturelle 155
1.1.4. Des références linguistiques plurielles 157
1.1.5. Une présence intergénérationnelle 158
1.2 Manifestations des relations et des liens établis par les membres de cette communauté à travers leurs échanges langagiers 160
1.2.1. Cadre commun et connaissance mutuelle 163
1.2.2. Les manifestations langagières d'appartenance et de distanciation de la part de l'enseignante 167
1.2.3. Les rapports de pouvoirs et les rapports au pouvoir dans ces échanges langagiers 172
1.2.3.1. Les rapports de pouvoir de l'enseignant envers ses élèves 172
1.2.3.2. Les manifestations de pouvoir entre les élèves 176
1.2.3.3. Marques langagières de violence symbolique 179
2. Les modalités de prise en charge du traitement des conflits en contexte scolaire 184
2.1. Les marques du cadre institutionnel 184
2.1.1. Des liens de savoir mais aussi de comportement 184
2.1.2. Des interactions contraintes par l'institution scolaire 186
2.2. Les modalités de prise en charge de ces interactions par l'enseignante 189
2.2.1. Les conseils des élèves : présentation, organisation et finalités 189
2.2.2. Analyse conjointe des conseils et des interactions de traitements de conflits 197
Chapitre 12. Caractéristiques langagières des interactions de traitement de conflit 200
1. Contexte du binôme écoute/prise de parole 200
1.1. Une parole autorisée et protégée 200
1.2. Une écoute favorisée 204
1.3. Des échanges comme objets de réflexion 208
2. Caractéristiques langagières des interactions de traitements de conflits 211
2.1. Des interactions de traitement de conflit comme expérience de la confrontation avec l'Autre 211
2.2. Nature des conflits à travers les échanges langagiers 213
2.2.1. Raisons de prise en charge 214
2.2.2. Des natures et des valeurs différentes 215
2.2.3. De la périodicité du conflit : événements occasionnels et événements répétés 219

2.3. Structure organisationnelle des interactions 221
2.3.1. Des similitudes structurelles 221
2.3.2. Des aspects différents 225
3. Prémisses d'une prise en compte de l'autre dans les échanges langagiers 229
3.1. Vers une gestion des actes de parole périlleux 230
3.2. Matériau linguistique du professeur en lien avec une démarche éthique 232
3.2.1 Une tolérance interlangagière 233
3.2.2. Des mises en mots implicantes 235
3.2.2.1 Elaboration d'actions langagières de sortie de crise à travers les verbes 235
3.2.2.2. Ouverture vers les émotions de chacun 238
3.2.2.3. Le silence dans les interactions : quel traitement par l'enseignante ? 246
Chapitre 13. Processus de conscientisation de la prise en compte de l'Autre 253
1.La prise en compte de l'Autre au regard des différents discours 253
1.1.Prise en compte des différents discours 254
1.1.1. La reprise de son propre discours 254
1.1.2. Distinction des discours dans le discours rapporté 255
1.2. Pratiques langagières dans le discours rapporté 257
1.3.La reprise-reformulation 262
2. Dynamiques relationnelles inter-élèves, co-construction des discours et métacognition 263
2.1.Prise en compte de l'Autre et de son discours en vue d'une co-construction 263
2.1.1. Mises en mots de la relation avec et à l'Autre 263
2.1.2. Marqueurs d'accord et de désaccord 270
2.1.3. Co-construction du récit 278
2.2. Dynamiques d'ouverture aux discours et à leur impact et traces métacognitives 291
2.2.1. Impact et résonnance du discours de l'autre sur soi et prise de conscience de l'importance de son discours sur l'Autre 291
2.2.2. Une démarche réflexive impulsée et menée par l'enseignante : triptyque du faire/dire/penser 298
2.2.3. Présence des autres élèves et leur rôle amplificateur 302
3. Traces d'une posture alter-identitaire 305
3.1. Prise en compte et mise en relation des points de vue et des interprétations 306
3.2. La question de l'empathie 314
3.3. Mouvements de décentration 320

Conclusion des analyses : synthèse et interprétation des résultats **328**
Conclusions **338**
Bibliographie **345**
Annexes **368**
Index des auteurs **371**
Index des notions **374**
Table des matières **376**