

Malentendu en contexte de montée en tension violente dans l'interaction didactique au collège en zone difficile

Nolwenn Lorenzi
EA 609 - LIDILEM
Université Stendhal Grenoble 3

Christina Romain
L.P.L. – C.N.R.S. U.M.R. 7309
Aix-Marseille Université – E.S.P.E.

Résumé

Nous nous proposons d'analyser le malentendu survenant dans le cadre d'une montée en tension verbale entre des enseignantes et leurs élèves (classe de 4^{ème} en Réseau Ambition Réussite¹). Nous répondrons aux questions suivantes : quel type de malentendu est présent dans ces interactions conflictuelles ? Quel est son lien avec la montée en tension dans laquelle il s'inscrit ?

1. Introduction

Cette étude s'inscrit dans la lignée des travaux menés en pragmatique et en analyse des interactions (Austin 1962 ; Searle 1969 ; Lakoff 1972 et 1973 ; Brown et Levinson 1978 et 1987 ; Leech 1983 ; Kerbrat-Orecchioni 1992, 1996 et 2005 ; Romain et Lorenzi 2013). La notion de face proposée par Goffman

1 Les « réseaux ambition réussite », créés par la circulaire n°2006–58 du 30 mars 2006 (Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN) n°14 du 6 avril 2006), concentrent chez leurs élèves de nombreuses difficultés scolaires mais aussi sociales (notamment prise en compte des résultats aux évaluations nationales de sixième et au diplôme national du brevet, mais aussi proportion d'élèves issus de PCS – professions et catégories sociales – défavorisées en sixième). Les établissements appartenant à ces réseaux bénéficient de moyens supplémentaires et notamment d'un renforcement des équipes humaines.

(1973) tout comme la notion de contexte (Clark 1996 ; Goodwin 1980) seront questionnées. Les travaux menés par Moïse et son équipe (Moïse 2007 et Auger et al. 2008) seront convoqués afin de décrire la relation entre la montée en tension et l'irruption du malentendu en classe. Cette équipe décrit trois formes de violence verbale pouvant s'articuler et s'alimenter les unes avec les autres : la violence verbale fulgurante se déclinant à travers des étapes marquées par des déclencheurs de conflits, des marqueurs discursifs de rupture et des actes de langage dépréciatifs directs ; la violence verbale polémique reposant sur des actes de langage indirects et implicites, une argumentation et des figures de rhétorique à visée polémique et persuasive ; et la violence verbale détournée s'actualisant dans des interactions consensuelles et coopératives feintes et ambiguës.

Toute interaction est nourrie notamment par le passé interactionnel commun et une seule interprétation n'est jamais possible. De fait, étudier le malentendu en classe consiste nécessairement à prendre en compte, à analyser, l'origine de ce malentendu et donc à interroger la relation interpersonnelle et la relation interdiscursive entre enseignant et élèves. Étudier en quoi un malentendu alimente la montée en tension en contexte conflictuel revient à essayer de comprendre pourquoi ce malentendu a eu lieu, sa cause, son déclencheur, son moteur. À la suite d'autres auteurs ayant travaillé sur des corpus d'interactions verbales (Grimshaw 1980, Trognon 1988, Shotter 1993, etc.), Laforest et Vincent (1999 : 113) concluent que le malentendu tout comme l'incompréhension sont inhérents à l'interaction elle-même. Après avoir présenté un rapide état des lieux de la typologie du malentendu (partie 2) ainsi que son lien avec l'interaction conflictuelle (partie 3), nous présenterons notre questionnement et méthodologie d'analyse (partie 4) au regard du type de malentendu observé dans nos corpus, à savoir dans des interactions pédaogo-didactiques en contexte de montée en tension interactionnelle.

2. Typologie du malentendu

Jankélévich (1981) propose une typologie permettant de décrire les différentes réalisations du malentendu : le malentendu peut ne jamais être résolu du fait d'une mécompréhension mutuelle, un tiers pouvant venir à jouer le rôle de réparateur ; il peut être repéré par un seul des locuteurs qui a alors le choix entre la réparation et la manipulation ; il peut être également repéré par les deux locuteurs qui peuvent devenir complices de sa non réparation. Weigand (1999) quant à elle, distingue quatre grands types de malentendus : ceux liés au contact entre des langues et cultures différentes ; ceux qui constituent des ratés inévitables de l'interaction ; ceux qui sont intentionnels ou qui relèvent d'actes de langage indirect ; et ceux

qui sont liés à l'échec pragmatique de l'interaction. Ce sont ces deux dernières manifestations du malentendu qui vont tout particulièrement retenir notre attention dans le cadre conflictuel de l'interaction didactique. Enfin, Charaudeau et Maingueneau soulignent que le malentendu « fait l'objet de réflexions qui se situent à deux niveaux complémentaires » (2002 : 360) :

- le malentendu interactionnel : ce type de malentendu est généralement traité au troisième tour de parole (non systématique, cf. Kerbrat-Orecchioni 2005), il repose sur une erreur d'interprétation d'un énoncé qui induit un moment d'« illusion d'intercompréhension » ;
- le malentendu constitutif, lié à des positionnements : on parle alors de « dialogue de sourds », dialogue où chaque participant ne cherche qu'à faire entendre sa propre position. Chacun cherche à protéger sa propre face et à faire valoir son positionnement qui repose sur un champ discursif spécifique. Une « incompréhension réciproque régulière » (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 363) a alors lieu que Maingueneau appelle « interincompréhension » où « chacun ne fait que traduire les énoncés de l'autre dans ses propres catégories, [...] avec les mêmes mots ils ne parlent assurément pas de la même chose » (1983 : 23).

3. Malentendu et interaction conflictuelle

Nous nous inscrivons dans la lignée des travaux de Galatolo et Mizzau (1998) qui ont permis d'établir des relations spécifiques entre conflit conversationnel et malentendu. Kerbrat-Orecchioni (2005 : 156) souligne d'ailleurs qu'« une atmosphère de conflit larvé ou ouvert entraîne chez les participants une baisse de lucidité interprétative qui favorise l'émergence de contresens, lesquels viennent à leur tour attiser le conflit, malentendu et conflit s'alimentant ainsi mutuellement. » Par conséquent, selon nous, une « atmosphère de conflit larvé » conduirait à une « baisse de lucidité interprétative » qui favoriserait la cristallisation de la montée en tension. Par ailleurs, Auger et Moïse (2004 : 300), prenant appui sur les travaux de Galatolo et Mizzau (1998) quant à l'articulation entre le questionnement et l'attaque, soulignent que « dans une situation de conflit, les malentendus sous-tendus par de l'implicite sont récurrents et, au-delà de phénomènes linguistiques au sens strict, reposent sur une mauvaise interprétation des intentions ou de la force illocutoire des actes ; par exemple une question interprétée comme une affirmation peut prendre la valeur d'une attaque (Galatolo et Mizzau 1998 : 155). » Ces auteurs poursuivent leur propos sur la distinction entre malentendu et mésentente. Selon elles, il y a mésentente, et non pas malentendu, lorsque les locuteurs « ont conscience de leurs désaccords et qu'en même temps, ils ne font

pas semblant de ne pas en avoir conscience ». C'est également le cas lorsque les locuteurs ont « une divergence mutuelle de point de vue et de valeurs ». Dans ce cas, chacun aurait conscience des représentations (de la situation) de l'autre mais serait dans l'incapacité d' « entendre l'argument de l'autre ». Pour qu'il y ait malentendu, elles établissent qu'il faut être en présence de « représentations erronées et fantasmées de l'autre ».

4. Le questionnement

Nous souhaitons montrer que dans le cadre de l'interaction didactique, et dans un contexte de tension interactionnelle, un troisième type de malentendu existe : le malentendu en contexte de montée en tension. Contrairement au malentendu interactionnel classique et au malentendu de positionnement (qui est certes inhérent à la montée en tension conflictuelle en classe) décrit par Charaudeau et Maingueneau (2002), ce malentendu en contexte de montée en tension naît d'un macro contexte conflictuel. On assiste donc à une micro montée en tension constituée par le malentendu lui-même généré par la macro montée en tension qui lui donne naissance. Hors de ce contexte, il n'aurait pas nécessairement lieu.

Le contexte de l'enseignement/apprentissage est potentiellement conflictuel du fait notamment que les participants possèdent droits et devoirs les uns envers les autres (Charaudeau 1993). Dans ce contexte, toute montée en tension déstabilise les participants et influe négativement sur les finalités premières. Notre hypothèse est que, dans un contexte conflictuel où les actes de langage ardents se multiplient, le malentendu accélère la montée en tension jusqu'à la rupture du dialogue. Romain et Lorenzi (2013) distinguent les actes de langage modestes composés d'un ou plusieurs atténuateurs de menace (p. ex : « *il faudrait que* tu prennes tes affaires et que tu viennes t'installer devant *s'il te plaît* »), des actes de langage ardents. Ces derniers se décomposent en actes de langage présentant un caractère menaçant de second degré (argumentation et éventuellement présence d'un ou plusieurs procédés atténuateurs ex : « *puisque il n'y a pas grand monde* viens devant *s'il te plaît* ») et de premier degré (absence d'atténuateur et d'argumentation ex : « viens là »).

5. Analyse du corpus

Nous allons analyser deux extraits de cours d'espagnol filmés en 4^{ème} (Réseau Ambition Réussite). Afin de décrire le malentendu dans ces interactions, nous convoquerons la modélisation de la montée en tension telle qu'elle a été décrite par l'équipe de Moïse, ainsi que la typologie des actes de langage menaçants de

Romain et Lorenzi (2013). Ces indicateurs nous aideront à mieux comprendre les liens existant, dans l'interaction pédago-didactique, entre montée en tension d'une part et survenance du malentendu d'autre part.

(1) Classe de 4^{ème}, collège RAR, cours d'espagnol (EE = enseignante d'espagnol) :

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

HASNA : en espagnol

EE : <dans le (couloir)+> ((*EER désigne le couloir avec sa main.*)) allez

HASNA : <mais j(e) rigole madame> ((*Hasna est morte de rire.*))

EE : ça t'apprendra à répondre

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

Dans ce premier extrait, l'échange conflictuel survient dans « une atmosphère de conflit larvé » qui règne dans cette classe où, pendant de longues minutes, l'enseignante n'intervient pas systématiquement ou échoue pour réprimander les élèves qui prennent tour à tour la parole sans avoir été sollicités et ceux qui conversent entre eux et à haute voix. L'enseignante est visiblement agacée : elle fait des pauses, attend le retour au calme, répète plusieurs fois des appels au calme (« chut »). Lorsqu'elle se met en colère en criant « OH:: j(e) vais vous dire comment de vous taire », elle produit alors directement un acte de langage ardent de premier degré qui informe sur le degré de mécontentement de l'enseignante envers ses élèves. Cette dernière manifeste par là son agacement et son agressivité à l'encontre de la classe qui n'arrête pas de se dissiper et formule clairement une mise en garde. C'est alors qu'une élève répond à la question de l'enseignante par « en espagnol » et s'amuse de sa production en souriant. L'enseignante sanctionne immédiatement par un acte de langage direct ardent constitutif d'une exclusion « dans le couloir ». On observe ici qu'aucune stratégie n'est mise en place par l'enseignante dans le but de réduire l'impact menaçant de l'injonction. L'ordre fonctionne comme un taxème de position haute et devient le marqueur d'une position hiérarchique. Cette montée en tension fulgurante est attestée en réception par l'élève qui tente d'abord de s'opposer « mais... » et de se justifier par l'humour « ... je rigole » puis par son argumentation reposant sur la mise en avant de son comportement irréprochable dans les minutes qui précédaient. L'enseignante refuse jusqu'à la fin de se montrer indulgente en produisant à nouveau un acte de langage ardent de premier degré (« ça t'apprendra à répondre »).

La double interprétation de l'intervention d'Hasna projette les interactants au cœur du malentendu qui va cristalliser la tension pré-existante à son paroxysme.

Ainsi, l'intervention d'Hasna est considérée comme hors de propos et donc insolente par l'enseignante qui est très agacée, non pas par l'attitude de cette élève en particulier mais par l'attitude de la classe entière, mais comme « seulement » humoristique du côté de l'élève. L'enseignante, dans un contexte conflictuel, n'autorise pas cette énième réduction de distance. Elle agit comme pour mettre fin à la situation, au contexte permissif, et ne reconnaît aucun malentendu. Quant à l'élève, son intervention a été probablement induite, facilitée, par le contexte interactionnel permissif et de fait réducteur de distance entre l'enseignante et ses élèves. Un contexte tendu sous-tend donc l'émergence de ce malentendu. Conformément à Gombay, nous soulignerons que le malentendu repose sur un « manquement de part et d'autre » (Gombay 1985 : 57). Sa survenance relève donc de la responsabilité de tous les locuteurs d'une même interaction. Ainsi dans l'exemple, l'enseignante interprète « explicitement » l'humour (revendiqué par l'élève) comme de la malveillance, une méconnaissance du respect due à sa personne (du fait du macro contexte de chahut présent dans sa classe). L'élève, quant à elle et en amont de son intervention, n'a pas su interpréter correctement le contexte interactionnel conflictuel qui se renforçait progressivement et montait en tension. Elle n'a donc pas « anticipé » l'effet que pouvait avoir le contenu de son propos sur l'enseignante, en tant qu'énième réduction de distance et non pas en tant que connivence. Elle a fait preuve d'une interprétation pragmatique défailante du positionnement de l'enseignante à ce moment précis de l'interaction.

Ce malentendu, portant sur l'interprétation de l'énoncé « en espagnol », survient en contexte de montée en tension et est généré par la présence d'un malentendu plus large sur les positionnements respectifs de l'enseignante et de l'élève : si l'enseignante interprète l'« humour » revendiqué par l'élève comme de l'insolence, en tout cas le sanctionne, c'est qu'elle considère que chacun doit reprendre sa place à ce moment de l'interaction (de fait, pour l'enseignante, sa colère va se trouver disqualifiée par l'intervention d'Hasna). Au contraire, l'élève produit cet énoncé dans un contexte interactif de réduction de la distance (permissif en ce que les élèves interagissent librement depuis de longues minutes en ignorant les rappels à l'ordre de l'enseignante) et donc favorable à l'émergence de la familiarité et donc de la connivence à travers le recours à l'humour. Il y a donc malentendu par rapport à ce que chacun met derrière le positionnement de l'autre. L'énoncé « en espagnol » présente donc deux effets perlocutoires différenciés selon que l'on se situe du côté de l'élève ou de l'enseignante du fait des filtres de positionnements différenciés de chacun.

Ce malentendu de positionnement s'inscrit dans un macro contexte de montée en tension entre l'enseignante et la classe et va générer de fait une micro montée en tension entre l'enseignante et cette élève. Ainsi, le malentendu, intervenant dans

un contexte de montée en tension fulgurante particulière en ce que l'on assiste à une substitution du destinataire (il ne s'agit non plus de réprimander la classe mais un élève en particulier), attise donc, à son paroxysme, le conflit. Remarquons que dans cet exemple, tout comme dans l'exemple suivant, le retour au calme sera alors assuré par le « sacrifice interactionnel » de l'un des élèves... Pour l'enseignante il s'agit donc d'une intervention « de trop » alors que du côté de l'élève incriminée, il s'agit « seulement » d'une joute verbale ludique émanant d'un contexte particulier favorisant la réduction de distance et finalement la familiarité discursive (les élèves n'écoutent pas l'enseignante, elle ne parvient pas à se faire obéir, il y a du brouhaha). Cette intervention donne l'occasion à l'enseignante de déplacer et de verbaliser sa colère, son agressivité, du groupe classe à une élève déterminée. Nous traitons ce phénomène comme un « malentendu en contexte de montée en tension didactique », survenant dans une micro montée en tension entre une enseignante et son élève, étant elle-même alimentée par une macro montée en tension entre l'enseignante et la classe. Le malentendu est donc lui-même à l'origine d'une nouvelle montée en tension fulgurante avec déplacement du destinataire dans le cas présent (donc de la classe sur un élève en particulier). Examinons maintenant le second extrait :

(2) Classe de 4^{ème}, collègue RAR, cours d'espagnol (EE = enseignante d'espagnol) :

EE : dites+ on est où là/ restez debout et j'attendrai le calme absolu pour vous faire asseoir

[Hakim, tarde à prendre position et procède à des simagrées à l'attention de l'un de ses camarades tout en faisant des aller/retour entre sa chaise et ce dernier.]

HAKIM : madame interrogez-moi

EE : alors+ on va interroger/

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

EE : Nourredine

HAKIM : <mais c'est grave jamais vous m'interrogez moi> ((*Hakim est très énervé.*))

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

HAKIM : ouais ouais ouais jamais vous m'interrogez moi

EE : et vous avez beau gesticuler < +

HAKIM : ouais bien sûr

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

[...]

EE : est-ce que tu peux/

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

EE : réciter le verbe^o+ bon tu vas te taire Hakim

HAKIM : non

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

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

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

Dans cet exemple, l'enseignante refuse d'interroger un élève qui lève la main, celui-ci faisant partie des élèves qui ralentissaient la mise en route du début de l'heure de classe. Cet élève est considéré par l'enseignante comme étant coutumier d'un comportement physique perturbateur. En effet, il a mis plus de temps que les autres à venir se tenir debout derrière son bureau, à se conformer à la demande de l'enseignante, il « gesticule », il parle avec ses copains, il se dirige vers eux plusieurs fois pour revenir finalement derrière son bureau, et ce alors que tous les élèves de la classe sont déjà dans la position demandée par l'enseignante. En outre, après le début du cours, il manifeste par la mimogestualité son agacement et sa frustration (peut-être même sa colère) lorsque l'enseignante ne lui donne pas la parole alors qu'il a levé le bras et a demandé à être interrogé. L'enseignante ne lui donne pas la parole pour le sanctionner indirectement de son comportement précédent. Après quelques échanges conflictuels, l'enseignante l'envoie « se calmer » dans le couloir : « alors tu vas cinq minutes dans l(e) couloir pour te calmer ». Il obtempère finalement, en se résignant, mais en grommelant « je veux travailler, vous voulez pas ».

Examinons la montée en tension. Hakim conteste le choix de l'élève interrogé par l'énoncé « mais c'est grave jamais vous m'interrogez moi » constitutif de contestation argumentée et de reproche. Il produit un acte de langage ardent de second degré argumenté qui provoque en retour une série d'actes de langage ardents de premier degré du côté de l'enseignante : « oh oh on se calme+ j'interroge+ qui j'ai envie d'interroger » puis « tu vas te taire Hakim ». L'enseignante attaque l'élève en retour de sa contestation en déclarant et en imposant explicitement son choix unilatéral sans avoir à le justifier ni à l'argumenter d'aucune manière. Puis l'élève et l'enseignante s'entrecoupent dans leurs interventions en chevauchant et en interrompant leurs paroles respectives. La montée en tension s'accélère alors

jusqu'à l'exclusion de l'élève par l'intervention de l'enseignante : « alors tu vas cinq minutes dans l(e) couloir pour te calmer ». Si l'élève, tout au long de la montée en tension, argumente systématiquement « ouais jamais vous m'interrogez moi » puis « j(e) veux participer elle (ne) veut pas », et encore juste après l'exclusion « j(e) veux travailler vous (ne) voulez pas » ; l'enseignante quant à elle produit des actes de langage ardents de premier degré sans jamais se justifier. Elle va même jusqu'à dire explicitement qu'elle ne cèdera pas à la pression physique, mimogestuelle, du/des élève(s) : « et vous avez beau gesticuler ... ça (ne) chang(e)ra pas+ ma façon de faire ». Il est intéressant ici de voir que l'enseignante considère que c'est la gestuelle des élèves qui est constitutive de la pression qu'elle perçoit et qui vise à infléchir ses choix. Elle se perçoit donc en danger et réagit en refusant de donner la parole à Hakim au profit d'un autre élève puis en excluant Hakim de son cours.

On observe ici la présence d'un malentendu qui est nourri par les premières secondes de la vie de classe (qui s'ajoute au passé interactionnel entre l'enseignante et cet élève). Le comportement de l'élève en début de cours joue ici le rôle de moteur de la montée en tension côté enseignante qui atteint son paroxysme (l'exclusion de la classe) du fait du malentendu portant sur la motivation du choix de l'élève à interroger. L'enseignante ne prend pas en compte la motivation à participer d'un élève qui pose par ailleurs des problèmes de comportement mais seulement le fait que cet élève pose des problèmes de comportement : « je n'interroge pas les élèves qui gesticulent sans arrêt ». L'élève quant à lui distingue ce qui relève du comportement mimogestuel de ce qui relève de la volonté de participer au cours de l'enseignante : « vous ne me laissez jamais travailler/participer ». Nous pouvons donc dire qu'il y a un malentendu causé par une confusion entre le fond et la forme des attentes interactionnelles dans l'interaction pédago-didactique de part et d'autre : si la forme (à savoir le comportement agité de l'élève) n'est pas celle attendue côté enseignante, le fond (à savoir la mise au travail de l'élève, la volonté manifestée de participer à la classe) est bien effectif côté élève. Si l'enseignante se focalise sur le comportement physique de l'élève, ce dernier se focalise quant à lui sur sa volonté d'intervenir, de participer à la classe, qui n'est pas reconnue par l'enseignante. Il perçoit donc sa parole comme méconnue et il en est frustré. Quant à l'enseignante, elle sanctionne l'élève de son comportement mimogestuel en lui refusant de prendre la parole en classe et de fait elle trouve légitime cette sanction. L'élève se retrouve finalement dans une sorte d'état tant en situation passive de travail (le comportement mimogestuel en classe est systématiquement réprimandé) qu'en situation active de travail (la prise de parole pour participer à l'interaction didactique, pour répondre à une question de cours). Il ne comprend pas que l'enseignante ne lui donne pas la parole (alors qu'il est considéré comme un « perturbateur », quelqu'un qui travaille difficilement), tandis que l'enseignante

se focalise exclusivement sur le « comportement agité » de l'élève et non pas sur sa « productivité discursive » en tant qu'élève, sur sa capacité à répondre à une question. Pour l'élève, on ne lui donne pas la parole, on ne le fait pas participer au cours ; pour l'enseignante, il s'agit d'un élève agité, qui doit se calmer pour pouvoir avoir la parole et participer à la séquence de cours.

Nous sommes bien en présence d'un malentendu en contexte de montée en tension didactique à l'occasion duquel chaque interactant a un point de vue différencié : l'élève est conscient qu'il doit travailler en classe, il demande la parole pour répondre à une question et il ne comprend pas pourquoi il n'est jamais interrogé ; l'enseignante, elle, pose comme condition obligatoire le comportement attentif et calme des élèves afin d'être autorisé à répondre aux questions en classe. Le malentendu quant à la raison de la non sélection d'Hakim cristallise la montée en tension qui est elle-même alimentée par la non explicitation des règles et des attentes de l'enseignante.

Enfin, nous observons ici que le malentendu intervient sur un fond de mésentente. Il est une voie d'expression de la mésentente (passif interactionnel de mésentente). Le malentendu semble avoir comme effet d'être attisé ou d'attiser la tension pré-existante entre enseignante et élève et repose donc sur une divergence de point de vue et de valeur :

- « j(e) veux travailler vous (ne) voulez pas » qui se transforme à la fin de l'échange en un « jamais vous m'interrogez moi ») vs
- la position immobiliste de l'enseignante tout au long de l'échange : « j'interroge + qui j'ai envie d'interroger », « et vous avez beau gesticuler [...] ça (ne) chang(e)ra pas+ ma façon de faire »).

6. Conclusion

L'interaction pédago-didactique possède un type particulier de malentendu : le malentendu, qui naît du contexte d'une montée en tension, avec (exemple (1)) ou sans (exemple (2)) substitution du destinataire initial. Ce malentendu crée alors un cercle vicieux dans lequel s'emmêlent et s'amoncellent les tensions et la montée en tension verbale. Les actes de langage deviennent systématiquement ardents côté enseignant, tandis que les élèves tentent d'argumenter, de négocier, mais chacun reste finalement campé sur sa position initiale (la polémique l'emporte donc). Nous avons pu observer que les locuteurs réagissaient sur des sujets différents constituant ainsi une sorte de dialogue de sourd, un dialogue rompu, voire inexistant. L'enseignante refuse d'entrer dans un registre argumentatif demandé par l'élève alors que celui-ci se situe en quelque sorte dans une

défaillance d'interprétation pragmatique (non prise en compte (suffisante) de la difficulté dans laquelle l'enseignante se trouve et de son état d'agacement extrême (exemple (1)) ou encore non prise en compte des conséquences de son propre comportement mimogestuel sur la possibilité ou pas de participer verbalement à la classe, d'être interrogé lorsqu'on lève la main, etc. (exemple (2)). La montée en tension ne peut alors que s'accroître nourrie par ces malentendus (insolence vs humour; comportement qui conditionne la participation vs volonté de participer quelque soit le comportement), conduisant l'enseignant à formuler des sanctions sévères, apanage de celui qui détient le pouvoir comme ultime recours pour rappeler son autorité et le rapport de place dissymétrique d'origine. Nos résultats, propres au corpus étudié, ne sont pas sans évoquer les travaux de Schleiermacher (cité par Hinnenkamp 1998 : 54) qui attestent d'une naissance du malentendu par la subjectivité dont serait prisonnier l'un des interactants. Autrement dit, tout comme le conflit ou encore l'agressivité font partie inhérente de l'interaction verbale humaine, le malentendu en ferait tout autant partie... et peut-être plus encore en contexte didactique où la relation qui lie l'enseignant à ses élèves est par essence dissymétrique et peut laisser potentiellement la place à la subjectivité ou encore à la partialité de celui qui occupe le positionnement le plus haut. On voit ici l'importance de travailler en amont à l'élaboration d'une relation interpersonnelle et interdiscursive reposant sur des règles claires, spécifiques, explicites et partagées du fonctionnement de fond et de forme de la vie de classe.

Références

- Auger, Nathalie, Béatrice Fracchiolla, Claudine Moïse et Christina Romain 2008 : De la violence verbale : pour une sociolinguistique des discours et des interactions. *Actes du congrès mondial de linguistique française*. Éd. J. Durand, B. Habert et B. Laks (éds.). Paris : Institut de Linguistique Française. 631–643.
- Auger, Nathalie et Claudine Moïse 2004 : Violence verbale, malentendu ou mésentente ? *Le malentendu. Le malentendu. Actes du colloque du département de français du 15 au 17 avril 2004*. G. Bacha, G. Laroux, & A. Séoud (éds.). Université de Sousse : Presses Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse. 293–302.
- Austin, John Langshaw 1962 : *How to do Things with Words*. Oxford : Oxford University Press.
- Brown, Penelope et Stephen Levinson 1978 : Universals in language use : Politeness phenomena. *Questions and politeness. Strategies in social interaction*. Éd. E. Goody. Cambridge : CUP. 256–289.
- Brown, Penelope et Stephen Levinson 1987 : *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge : CUP.

- Charaudeau, Patrick 1993 : Le contrat de communication dans la situation de classe. *Interactions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Éd. J.-F. Halté. Metz : Presses universitaires de Metz. 121–137.
- Charaudeau, Patrick et Dominique Maingueneau 2002 : *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Clark, Herbert 1996 : *Using language*. Cambridge : CUP.
- Galatolo, Renata et Marina Mizzau 1998 : Conflit conversationnel et malentendu : quelques relations possibles. *La linguistique* 34 (1) : 151–164.
- Goffman, Erving 1973 : *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 et 2*. Paris : Minuit.
- Gombay, André 1985 : Le malentendu. *Le dialogue*. Éd. P. Léon et P. Perron. Paris : Didier. 55–59.
- Goodwin, Marjorie Harness 1980 : He said/she said : Formal Cultural procedures for the construction of gossip dispute Activity. *American Ethnologist* 7 : 674–694.
- Grimshaw, Allen D. 1980 : Mishearings, misunderstandings, and other nonsuccesses in talk : A plea for redress of speaker-oriented bias. *Sociological Inquiry* 50 : 31–74.
- Hinnenkamp, Volker 1998 : *Missverständnisse in Gesprächen. Eine empirische Untersuchung im Rahmen der Interpretativen Soziolinguistik*. Opladen : Westdeutscher Verlag.
- Jankélévitch, Vladimir 1981 : *Le Je-ne-sais-quoi et le presque-rien, tome 2 : La Méconnaissance - Le Malentendu*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine 1992 : *Les interactions verbales t. 2*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine 1996 : *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine 2005 : *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.
- Laforest, Marty et Diane Vincent 1999 : Incompréhension et malentendu sont deux manifestations de la co-construction du sens. *Langues et linguistique* 25 : 111–144.
- Lakoff, Robin 1973 : The Logic of Politeness ; or, Minding your p's and q's. *Papers from the Ninth Conference on Performatives, Presupposition, and Implicatures*. Arlington : Center for Applied Linguistics. 79–105.
- Lakoff, Robin 1972 : Language in context. *Language* 48 (4) : 907–927.
- Leech, Geoffrey Neil 1983 : *Principles of Pragmatics*. Londres/New York : Longman.
- Maingueneau, Dominique 1983 : *Sémantique de la polémique*. Lausanne : L'âge d'Homme.
- Moïse, Claudine 2007 : Contexte et violence verbale. *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*. Éd. M. Auzanneau. Paris : L'Harmattan. 79–101
- Romain, Christina et Nolwenn Lorenzi 2013 : Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège. Éd. B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain et N. Auger. *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 141–164.
- Searle, John 1969 : *Speech Acts*. Cambridge : CUP.
- Shotter, John 1993 : *Conversational Realities. Constructing Life through Language*. Londres : Sage Publications.
- Trognon, Alain 1988 : Ambiguïté et négociation des mondes dans l'interlocution. *L'ambiguïté et la paraphrase. Opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements informatisés*. Éd. C. Fuchs. Caen : Centre de publications de l'Université de Caen. 165–172.
- Weigand, Edda 1999 : Misunderstanding : the standard case. *Journal of Pragmatics* 1 (6) : 329–346.