Les normes discursives de la gestion de la tension verbale chez l'enseignant en école primaire.

Christina Romain, Véronique Rey

▶ **To cite this version:**

Christina Romain, Véronique Rey. Les normes discursives de la gestion de la tension verbale chez l'enseignant en école primaire.. Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté, 2017, Normes textuelles et discursives : émergence, variations et conflits, 973, pp.195-212. hal-01672819

HAL Id: hal-01672819
https://hal.science/hal-01672819

Submitted on 18 Aug 2018

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

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

ROMAIN Christina
Maître de conférences en sciences du langage
Aix-Marseille Université – ESPE
Laboratoire Parole et Langage CNRS UMR 7309
christina.romain@univ-amu.fr

REY Véronique
Professeur des Universités en sciences du langage
Aix-Marseille Université – ESPE
Laboratoire CREDO UMR 7308
veronique.rey-lafay@univ-amu.fr

Romain, C. et Rey, V. (2017). Les normes discursives de la gestion de la tension verbale chez l'enseignant en école primaire. In L. Gaudin-Bordes et M. Monte, *Normes textuelles et discursives : émergence, variations et conflits "Annales littéraires de l'université de Franche-Comté", 973*, pp.195-212. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Les normes discursives de la gestion de la tension verbale chez l'enseignant en école primaire

Cet article rend compte de la confrontation entre l'analyse linguistique du phénomène de montée en tension verbale dans le cadre d'interactions pédago-didactiques[1] et les représentations qu'ont les enseignants de la norme linguistique et/ou langagière en termes de prise de conscience du geste professionnel consistant à gérer les moments de tension interactionnelle. Le propos est de questionner la façon dont un enseignant a conscience ou pas de se référer à des stratégies discursives spécifiques d'utilisation de la langue.

Dans un premier temps, l'article vise à décrire les différentes formes de montée en tension (analyse du texte discursif dans une dynamique contextuelle de conflit), convoquées par les enseignants pour gérer les situations de conflit dans leur classe. Il décrit les variations interindividuelles et interroge leur pertinence en termes de relation interpersonnelle. Notre objectif est de questionner l'existence éventuelle de normes différenciées au sein d'un même établissement pour gérer les tensions en classe.

Dans un second temps, l'article conduit à interroger les normes discursives convoquées par les enseignants pour gérer les différents moments de tension, notamment eu égard aux points de cristallisation de la montée en tension et de son devenir, au sein d'une matinée de classe à l'école primaire. Par tension, nous entendons les moments de rupture interactionnelle où un différend voire un conflit surgit entre enseignant et élèves. Le propos ici n'est pas de dire que l'interaction ne doit pas souffrir de ruptures mais de se questionner sur la gestion des ruptures : que font, par exemple, les interlocuteurs de ce point de cristallisation de la tension ? Par texte discursif produit dans un contexte conflictuel, nous entendons une pratique sociodiscursive régulée par chaque enseignant dont nous interrogeons la variation en termes de pertinence (vs non pertinence) pour une relation interdiscursive coopérative (vs agonale). Nous adoptons donc une définition du texte en tant que reflet d'un genre de discours intervenant dans un contexte interactionnel spécifique rendant compte d'une unité sémantico-discursive (cf. travaux de Halliday et Hasan, 1976). Nous n'opposons donc pas texte et discours, nous interrogeons le texte dans le discours oral des enseignants comme une pratique discursive dont nous cherchons à identifier les éventuelles variations.

1 Soulignons que l'analyse porte exclusivement sur la transcription des interactions verbales.

1. Cadre théorique

Notre cadre théorique convoque la notion de « face » (Goffman 1973ab ; 1974) ainsi que les travaux menés en pragmatique quant aux actes de langage – désormais AL – (Austin 1962 ; Searle 1969 ; Romain et Lorenzi, 2013) et à la prise en compte du contexte (Goodwin, 1980 ; Clark, 1996). Rappelons que les travaux de Grice (1975) et de Sperber et Wilson (1989) soulignent combien la pragmatique se donne les moyens d'interpréter les énoncés pour en dégager le sens, en tout ou partie. Sont également convoqués les travaux menés en analyse de discours (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1996, 2005) notamment ceux portant sur la politesse linguistique (Lakoff, 1972, 1973 ; Brown et Levinson, 1978, 1987 ; Leech, 1983 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1996).

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face), nous entendons ce que Goffman (1973a, p. 23) décrit comme « l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres. » L'interaction induit donc une action réciproque des interlocuteurs. C'est ce phénomène interactionnel qui nous intéresse dans notre analyse linguistique de la montée en tension en classe. En effet, Goffman (1973ab) établit que toute rencontre sociale est risquée et qu'elle est potentiellement conflictuelle ou à tout le moins menaçante pour la face des interlocuteurs. Pour cette raison, Goffman (1973b) décrit ce qu'il nomme le travail de figuration qui consiste pour tout interactant à ménager sa propre face tout en ménageant la face d'autrui. On admet ainsi la nécessité de mécanismes compensatoires (anti-menaçants) que l'on identifie à travers les rituels de politesse (Brown et Levinson, 1978, 1987). Ainsi, la problématique de la politesse se localise-t-elle au niveau de la relation interpersonnelle qu'elle contribue à réguler.

La tension est donc envisagée comme un moment de rupture dans le rituel interactionnel pédago-didactique dont nous questionnons la gestion par les interactants. Soulignons ici que nous ne considérons pas la rupture comme un manquement à l'interaction mais au contraire comme un des éléments constitutifs de l'interaction elle-même. C'est parce que l'on interagit avec autrui que ces moments de rupture apparaissent et créent une tension qui convoque potentiellement une négociation, de laquelle naîtra une relation renforcée entre les interactants.

Par négociation conversationnelle, nous entendons ce que Kerbrat-Orecchioni (2005 : 103) définit comme « tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce différend afin de permettre la poursuite de l'échange ».

L'interaction négociée convoque donc les notions de face et de politesse linguistique. Ainsi, par exemple, le ménagement de la face par des adoucisseurs[2] va aider à la négociation, notamment par la convocation de la co-énonciation où les points de vue opposés parviendront à être articulés pour viser la réussite de la négociation.

La co-énonciation, au sens de Rabatel (2005), permet ainsi de déboucher sur des représentations communes voire partagées. À l'inverse, la menace pesant sur la face par la convocation d'intensificateurs fera le plus souvent échouer la négociation. Dans ce dernier cas, il n'y aura pas de négociation mais une sur-énonciation visant l'imposition à autrui d'un point de vue jugé unilatéralement supérieur au sien.

Par ailleurs, soulignons qu'un même énoncé pourra être perçu comme relevant ou pas de la politesse en fonction des attentes du contexte dans lequel il s'insère. Ainsi Kerbrat-Orecchioni (2010) souligne que des chercheurs comme Fraser et Nolen (1981) ou encore Fraser (1990) « ont proposé une définition alternative de la politesse, en termes de conformité d'un comportement aux attentes normatives des participants dans une situation donnée : sera jugé poli tout énoncé «

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

approprié » et impoli tout énoncé « inapproprié ». Ainsi donc, hors contexte, aucune phrase (ou structure phrastique ou encore aucun lexique) ne peut être identifiée comme frappée de politesse ou d'impolitesse.

Concernant la description de la montée en tension vers la violence verbale, nous nous inscrivons dans la modélisation de la montée en tension conflictuelle qui a donné lieu à une typologie des formes de montée en tension selon qu'elle est fulgurante, polémique et/ou détournée (Auger, Fracchiolla, Moïse et Romain, 2008 ; Fracchiolla, Moïse, Romain et Auger, 2013). Cette typologie vaut pour l'ensemble des contextes touchés par la montée en tension. Cependant, nous avons décrit une typologie spécifique au milieu scolaire qui nous a conduites à différencier le registre argumentatif ou co-énoncé (positif pour la résolution de la tension) du registre dénommé polémique (favorisant le développement de la tension) (Rey, Romain et DeMartino, 2013). Le registre argumentatif ou co-énoncé repose sur des taxèmes de relation. Ce registre est à visée coopérative, consensuelle, co-énonciative, tout en reposant néanmoins sur des marqueurs d'autorité liés à la relation dissymétrique. Le registre polémique, quant à lui, repose sur des taxèmes de position : il présente une visée agonale, conflictuelle, et se caractérise par une relation dissymétrique marquée par de l'autoritarisme (Romain et Lorenzi, 2013).

Nos recherches nous ont ainsi permis de dresser une classification des différentes formes de montée en tension reposant sur un continuum allant de la plus ou moins grande réussite à l'échec lors de l'élaboration d'une relation interdiscursive positive (respect des faces, politesse linguistique, co-énonciation, etc.). Ces travaux s'accordent tous sur le fait que les formes de montée en tension ainsi décrites ne s'excluent pas les unes des autres. Si elles peuvent apparaître isolément, elles peuvent aussi apparaître sous forme de combinaisons multiples.

Notre approche entre norme et variations s'inscrit dans une perspective anthropologique : Lévi-Strauss en introduisant l'œuvre de Mauss (1950) décrit la méthodologie scientifique mise en œuvre par Mauss mais également par les linguistes Troubetzkoy et Jakobson, pour extraire le système de l'observation empirique. Il s'agit ici d'une autre façon de concevoir la norme : elle n'est pas tant dans notre propos du côté des représentations des locuteurs que de leurs pratiques. La norme est alors pensée par rapport à un système de fonctionnement que le scientifique doit mettre à jour.

C'est cette notion de variation définie par cet auteur qui nous intéresse dans l'analyse de nos données : la norme est ce qui fait système... encore faut-il faire émerger le système, implicite chez les locuteurs, rendu explicite par la démarche scientifique.

2. Méthodologie et problématique

Après avoir posé et illustré les différentes formes de montée en tension que nous avons pu identifier de l'école maternelle au collège, nous proposerons une analyse du « corpus Interactions-Romain & Rey-E.E. » constitué à partir d'enregistrements vidéo d'une matinée de cours par niveau scolaire de l'école élémentaire (CPa, CPb, CE1, CE2, CM1, CM2a, CM2b et CM2c). Ce corpus nous a permis d'une part de vérifier et confirmer la présence des différentes formes de montée en tension déjà repérées mais aussi d'aller plus avant dans notre analyse. En effet, nous nous sommes plus particulièrement intéressées aux formes et à la fréquence des montées en tension convoquées par chaque enseignant. Autrement dit, nous avons confronté trois indicateurs pour analyser les interactions verbales entre enseignant et élèves pour une même classe : les formes de montée en tension convoquées par l'enseignant, la fréquence des montées en tension, et la présence de combinaison et plus globalement leur rôle dans la négociation positive de la relation interactionnelle.

Plus spécifiquement, nous souhaitons confronter les différents choix discursifs des enseignants à la fréquence même des moments de tension, afin d'établir des liens éventuels plus larges entre l'impact des choix discursifs pour réguler la relation interpersonnelle entre enseignants

et élèves et l'altération des séquences de travail par des montées en tension. Au final, nous questionnons la co-existence de normes différentes pour gérer la tension en fonction des enseignants. Nous questionnons également l'impact de ces normes sur la relation interpersonnelle entre enseignant et élève.

3. Analyse du corpus

3.1 Les différentes formes de montée en tension

Avant de présenter les différentes formes de montée en tension relevées, nous rappellerons que les relations entre les participants à l'interaction pédago-didactiques sont tout à la fois asymétriques, polyphoniques et théâtrales. Asymétriques car la relation ne fonctionne pas sur un pied d'égalité entre les places, rôles et fonctions de chacun. Polyphoniques car toute interaction se produit dans le contexte de la classe et de fait devant les élèves non interactants mais spectateurs tour à tour complices, victimes ou témoins de l'interaction. Enfin, théâtrale car les acteurs construisent une mise en scène.

a) La montée en tension fulgurante (TF)

Cette forme de montée en tension est constituée d'AL direct(s) (explicite(s)), reposant sur un ou des taxèmes de position, c'est-à-dire reposant sur un AL imposant un point de vue le plus souvent injonctif et donc sur-énoncé par un interactant sur l'autre (le « tu » s'oppose au « je/moi »). Aucune place n'est laissée à la co-énonciation, c'est-à-dire à l'articulation de deux points de vue différenciés dans la perspective d'un tissage de point de vue commun.

Ex 1 (CM2b) : P. tais-toi !

Ex 2 (CM2b) : P. donne-moi ton carnet !

b) La montée en tension polémique (TP)

Cette forme de montée en tension est n'exclut pas des AL indirects. La sur-énonciation est privilégiée à nouveau ainsi que les taxèmes à visée de position (tels que l'injonction, « je/m'» vs « driss/souleyman/te »).

Ex 3 (CPb) : P. : Driss ne m'interrompt pas s'il te plait / parce que lever le doigt pour parler aussitôt ça sert à rien

Ex 4 (CPb) : P. : <l'enseignante questionne un élève sur le nombre de fois où il a oublié son matériel, il répond que cela fait deux jours en souriant> pardon + ça fait pas deux jours/ ça fait plusieurs semaines Souleyman + ça fait beaucoup plus que ça en jours + et ça me fait pas du tout sourire

On observe dans (3) que l'enseignante commence par une formulation injonctive (fulgurante), puis elle poursuit avec une argumentation polémique de l'action réalisée par l'élève (lever le doigt tout en prenant la parole sans attendre la désignation explicite par l'enseignante de l'élève). Au contraire, dans (4), elle s'inscrit immédiatement dans un registre discursif polémique puisque l'implicite est que l'élève oublie régulièrement son matériel. Dans les deux exemples, il y a sur-énonciation du point de vue de l'enseignante.

c) La montée en tension détournée à visée de polémique (TDP)

Cette forme de montée en tension relève exclusivement d'AL indirect(s) (implicite) et de la sur-énonciation.

Ex 5 (CM2b) : P. : oh mon dieu Elias a travaillé + Samir a travaillé ++ DEMAIN + IL + PLEUT des grenouilles

Ex 6 (CM2b) : P. : le devoir était pourtant simple

Ex 7 (CM2b) : P. : donc↑ tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul↑

Dans (5), on observe que l'enseignante a recours à l'ironie, en proposant une hypothèse

absurde. À travers la réalisation de son travail, l'élève est finalement discrédité voire disqualifié, le travail ayant été réalisé quasiment par erreur.

L'exemple (6) repose quant à lui sur l'implicite que l'élève n'est pas performant car l'activité étant simple ne pouvait pas ne pas être réussie. Soit l'élève est mauvais soit il n'a pas travaillé. Le discrédit, voire la disqualification, est à nouveau posé sur l'élève considéré. De même dans l'exemple (7), l'implicite est présent et induit que l'élève incriminé ne peut être que l'auteur du coup de poing. Dans la suite de l'échange l'enseignante avance l'argument polémique « tu as foutu des coups de pied à quelqu'un qui était à terre mardi/ si tu crois que j'ai pas oublié » déplaçant le conflit à la fois à propos de l'objet (le coup de poing) et de la personne (le passé de l'élève accrédite sa culpabilité sans autre forme de procès). Les taxèmes convoqués sont tous des taxèmes de position (injonction, ironie, prénom, implicite, « tu » exclusif d'autres pronoms).

Les exemples de (1) à (7) illustrent une montée en tension reposant sur des normes discursives injonctives et/ou polémiques, avec soit des AL directs soit des AL indirects. On observe donc un registre discursif sur-énoncé et menaçant pour la face des élèves, reposant notamment sur la dissymétrie du contrat de communication.

d) La montée en tension argumentative à visée coopérative (ou co-énoncée) (TAC)

Cette forme de montée en tension se caractérise par le recours à de l'argumentation non polémique. L'enseignant convoque des arguments dans sa production discursive visant à expliciter et à justifier sa remontrance. Cette argumentation a donc une visée coopérative voire négociatrice. Il procède par co-énonciation en prenant en compte dans son intervention verbale son propre point de vue mais aussi le point de vue de l'élève qu'il réprimande.

De cette articulation ressortira le point de vue de l'enseignant dans une perspective co-énoncée et non pas sur-énoncée comme dans les exemples précédents.

Ex 8 (CM2c) : P. : Alexandra:: <l'enseignant interpelle une élève qui discute avec son camarade positionné derrière elle, suite à l'interpellation elle se retourne et lève les yeux au ciel>/ ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/ voilà/ donc après tu peux lever les yeux au ciel/ mais bon

Ainsi dans l'exemple (8), l'enseignant réprimande une élève qui se retourne pour parler avec un camarade. Cette élève va reprendre la position d'écoute attendue implicitement par l'enseignant mais en levant les yeux au ciel. L'enseignant va alors expliciter verbalement la situation de réprimande et son contexte. Il va rappeler l'action de l'élève qui l'a conduit à intervenir ainsi que les règles de fonctionnement de la classe à travers les positions de chacun. Il ne va pas hésiter aussi à faire référence à son propre ressenti. On remarquera que son propos reste focalisé sur le premier nœud de tension (discuter avec un camarade alors que l'enseignant a la parole) et que le second nœud non-verbal, mimogestuel (lever les yeux au ciel) n'est pas sanctionné en tant que tel mais plutôt interprété comme une contestation. Il verbalise deux points de vue différenciés et les confronte au fonctionnement et aux places de chacun dans l'interaction pédago-didactique. On observe enfin le recours à des taxèmes de relation : le « je » est articulé avec le « tu » dans un souci de tissage d'un point de vue commun. L'enseignant se décentre mais il décentre aussi l'élève afin que chacun se positionne en observateur de la situation-problème –ainsi que des sentiments- : « et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas ».

Ex 9 (CM2a) : P. : on se tait/ posez tout/ position d'écoute vers moi/ bien/ il y a comme un petit problème/ alors on va le régler + quand je demande à deux élèves/ de travailler ensemble/ ce n'est pas que/ un des deux soit constamment tourné vers un autre/ se dispute avec un autre binôme/ ou/ aille chercher des réponses + s si je vous ai donné si je vous ai si j'ai trouvé ces binômes/ ce n'est pas pour rien/ parce que je pense qu'au niveau/ orthographe/ vous êtes à égalité/ et qu'il n'y en a pas un qui va dire/ ouais c'est moi qui sais mieux que toi/non + les deux sont capables de réfléchir/ ensemble/ je les ai choisis en toute connaissance de cause + donc/ vous travaillez avec votre binôme et avec lui seul/ vous avez droit au <… ?> au cahier outil au dictionnaire/mais je veux

vous voir/ travailler réfléchir vous confronter/ à deux + et avec personne d'autre + est-ce que/ yanis xxx/ j'ai été claire

Dans ce nouvel exemple, on observe une enseignante qui interrompt une activité à l'occasion de laquelle les élèves n'appliquent pas les bonnes règles de fonctionnement, s'agitent et se disputent. Une fois le calme revenu, elle va expliciter le problème rencontré et justifier le fonctionnement qu'elle a choisi. Elle prend donc en compte leurs différentes contestations et y répond par une argumentation à visée de coopération. Elle négocie ainsi la rupture et réconcilie les élèves avec le fonctionnement de l'activité. En effet, celle-ci va reprendre dans le calme et dans le respect des règles posées pour sa réalisation. Les taxèmes convoqués sont des taxèmes de position « je » (l'enseignante qui dirige les activités, fait des choix) vs « vous » (la classe, les élèves qui réalisent ces activités). Cependant ces taxèmes ne s'inscrivent pas dans une relation dissymétrique autoritariste, c'est-à-dire constituée par une série d'injonctions, mais au contraire dans une relation dissymétrique autoritaire/coopératrice (l'enseignante se justifie de ses choix, rappelle le fonctionnement, et recadre le déroulement de l'activité ; le calme revient et les élèves effectuent l'activité demandé sans contestation).

Ces taxèmes de position, du fait du registre co-énonciatif (prise en compte des contestations et réponse par l'argumentation) dans lequel ils sont insérés, deviennent des taxèmes de relation en ce qu'ils nouent du lien interactionnel.

e) La montée en tension détournée à visée de coopération (TDC)

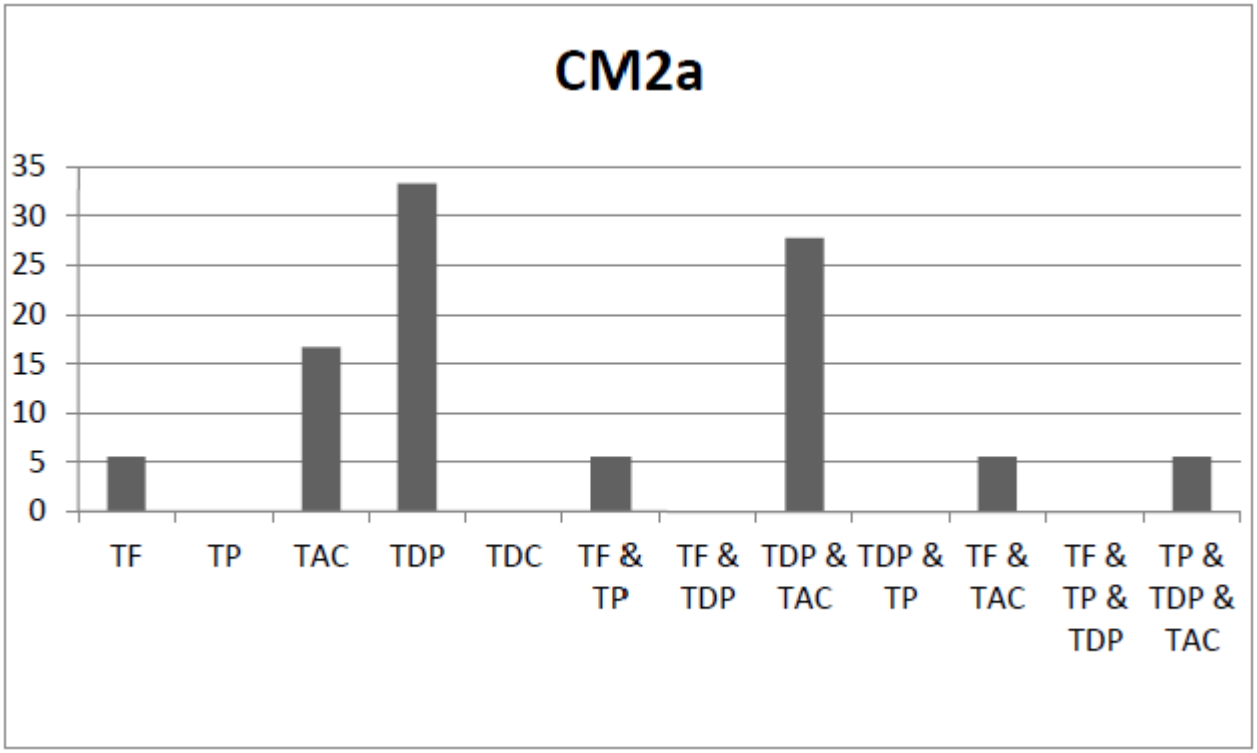
Cette forme de montée en tension se caractérise par le recours à des AL indirects ayant un contenu implicite de réprimande mais un contenu explicite de valorisation. Ce dernier consiste à rappeler à certains élèves qu'ils doivent porter leur attention sur le déroulement du cours tout en mettant en avant l'effet positif de cette action sur les autres élèves, sur le déroulement de la séquence de travail.

Ex 10 (CE1) : P. : on regarde tous/ pour aider Lagdar/ si nécessaire

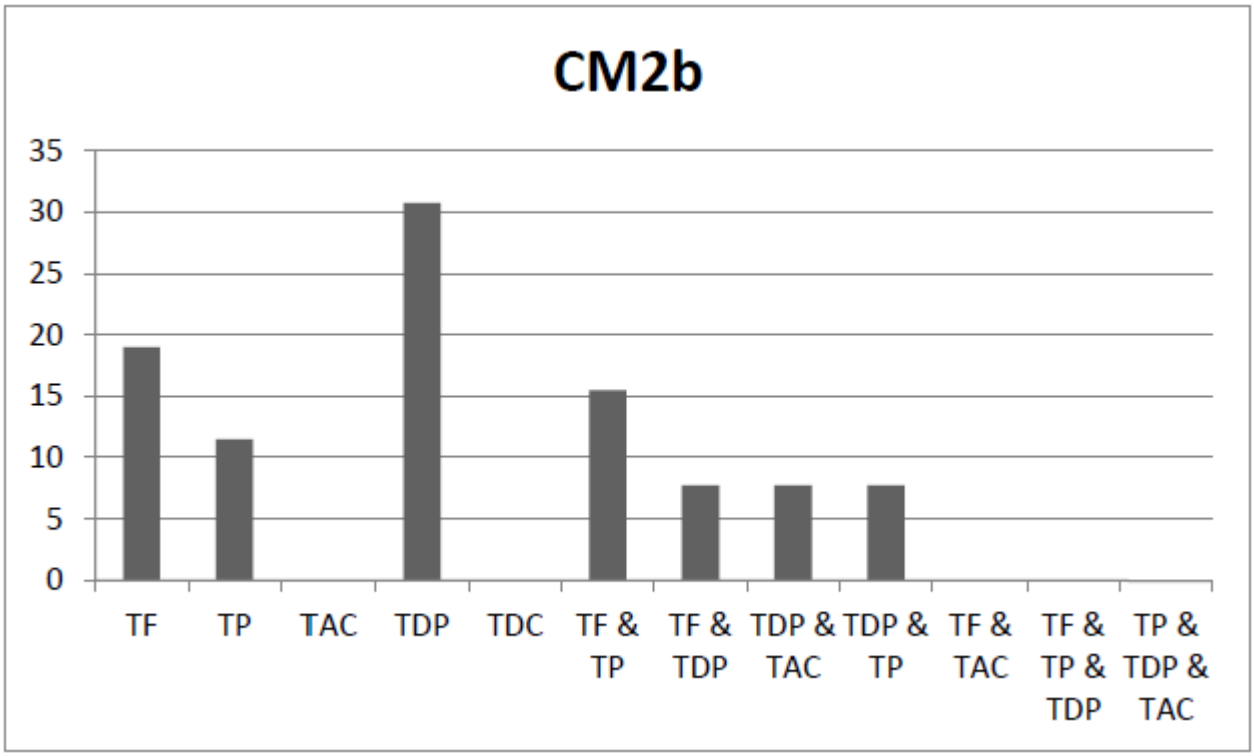
Ex 11 (CE1) : P : Medhi + si on a besoin d'aide/ tu ne pourras pas nous aider

A nouveau, on observe dans (10) le recours à des taxèmes de relation à travers le « on » qui inclut tous les protagonistes. Dans (11), l'enseignante interpelle l'élève par son prénom (formulation injonctive) tout en atténuant cette remontrance implicite par le recours au pronom « tu » articulé au pronom « on » puis « nous ». On observe ici que les exemples (8) à (11) attestent une montée en tension gérée par l'intervention de l'enseignante (elle n'est pas entretenue comme dans (1) à (7) mais au contraire résolue). Elle repose sur des normes discursives co-énoncées, argumentées, coopératives et négociées avec des AL directs pour la tension argumentative et des AL indirects pour la tension détournée à visée de consensus. La face de l'élève est ménagée par l'atténuation de l'effet de la remontrance en la mettant au service de l'activité à réaliser et de son intérêt.

Nos résultats donnent à voir que certains fonctionnements rendent compte d'une meilleure maîtrise, à tout le moins d'une maîtrise plus performante en termes de résolution d'un nœud de tension dans la perspective de la poursuite d'une relation coopérative : les situations de tension étant à la fois moins fréquentes (moins d'interventions du côté des enseignantes), concernant davantage les moments inter-activités (les situations de travail étant davantage protégées), et convoquant des tours de parole beaucoup plus réduits (conflits interactionnels avérés en termes de tours de parole). Nous allons illustrer notre propos avec les deux enseignantes de CM2 dont nous reproduisons dans les deux tableaux qui suivent les formes et combinaisons de formes de montée en tension les plus fréquentes :



Graphique 1 : Enseignante de CM2a



Graphique 2 : Enseignante de CM2b

Nous observons que les deux enseignantes recourent massivement à la tension détournée à

visée de polémique et à la sur-énonciation qui l'accompagne. Cependant, alors que, dans les montées en tension verbale, l'enseignante de CM2a utilise des formes discursives argumentatives l'enseignante de CM2b recourt à des formes fulgurantes et à des formes polémiques.

Plus généralement en CM2a, on observe moins de ruptures, des ruptures qui durent moins longtemps en termes de joutes verbales puisque le conflit est régulé par la co-énonciation, coopérative, au sein même du tour de parole de l'enseignante. Au contraire, en CM2b, on observe davantage de ruptures répétitives, qui durent plus ou moins longtemps, avec des joutes verbales répétitives lorsque le conflit s'enlise du fait de la sur-énonciation et de l'absence de coopération. On en conclut que le profil discursif le plus favorable à une gestion négociée de la tension, à savoir celui de l'enseignante de CM2a, s'identifie à la fois par la présence d'une gestion argumentative/co-énoncée de la tension mais aussi par le fait que les échanges conflictuels sont moins fréquents et/ou plus rapidement régulés (en termes de tours de parole) par l'enseignante. L'enseignante va conserver la parole et intégrer des structures argumentatives et explicatives dans ses propos. Elle interrompt, dans la matérialité du langage, un processus de joutes potentielles et son discours n'est pas constitué d'injonctions répétées ou de reproches mais de structures phrastiques plus ou moins longues visant une mise en mots de la situation et de son contexte.

A l'issue de cette première partie de l'étude, nous avons donc pu observer que d'une part tous les enseignants convoquent toutes les formes de montée en tension, mais que, d'autre part, la présence de combinaisons différenciées des formes de gestion de la tension existe selon les enseignantes. Ainsi deux profils ont pu être identifiés : celui des enseignants ayant essentiellement recours à des formes de montée en tension ménagée pour la face des élèves comme pour l'enseignante de CM2a (montée en tension argumentative principalement) et celui des enseignants ayant recours à des formes de montée en tension essentiellement menaçante pour la face des élèves comme pour l'enseignante de CM2b (montée en tension polémique principalement).

Dans la seconde partie de l'étude, nous allons questionner la représentation que ces deux enseignantes ont de ces normes que l'on aurait pu penser être unifiées au sein de l'éducation nationale.

3.2 Les représentations des enseignants : de la norme linguistique commune à sa variation

À ce stade, nous tenons à souligner que l'on ne parlera pas de transgression mais bien de variation, ou à tout le moins de changement de normes d'un enseignant à l'autre. Nous allons donc étudier l'existence d'une différenciation des normes convoquées selon les enseignants d'un même établissement scolaire et dans un même contexte de tension interactionnelle.

Nous avons choisi d'adopter une entrée spécifique par rapport à l'analyse des normes discursives adoptées dans le présent ouvrage puisqu'il ne s'agit pas de mettre en avant la façon dont le conflit verbal peut mettre en présence dans l'interaction des normes discursives différentes ou faire émerger des normes nouvelles. Notre étude cherche plutôt à mettre l'accent sur la co-présence de normes discursives différenciées au sein d'un même établissement scolaire, ce qui pourrait expliquer des situations de classes plus difficiles que d'autres. Nous nous questionnons donc sur la variation éventuelle d'une norme qui est supposée être partagée par tous les enseignants.

Ceci nous incite à regarder deux profils d'enseignantes intervenant dans la même classe de CM2 de l'établissement. Ces deux profils étant très différenciés (coopération *vs* agonalité), il nous a paru significatif d'en rendre compte en conduisant des entretiens auprès de ces deux enseignantes. Nous les avons donc questionnées ces deux enseignantes sur leur propre interprétation/identification de la norme discursive à convoquer lors de tensions interactionnelles.

Ainsi, nous avons procédé à des entretiens avec ces enseignantes afin de questionner la conscience qu'elles peuvent avoir de l'existence de normes différenciées pour gérer les contextes de tension et leur conscience éventuelle de jongler (ou pas) avec les normes convoquées. Nous avons demandé aux enseignantes si elles avaient conscience de l'existence d'un panel de normes leur

permettant de convoquer leur autorité, si elles avaient conscience ou pas des choix qu'elles faisaient, quel était le regard critique qu'elles pouvaient poser sur leur propre pratique et éventuellement sur celle de leurs collègues. Notre objectif était de comprendre et de confronter les résultats obtenus dans la première partie de l'étude à la prise de conscience et à l'analyse/la lecture que pouvaient en faire les enseignantes.

3.3 Les entretiens

Nous avons donc conduit des entretiens avec ces deux enseignantes leur donnant la possibilité de s'auto-confronter et de conceptualiser leur rôle face à leurs élèves. Il ressort que dès les premiers échanges l'enseignante de CM2a se considère comme sachant gérer verbalement ses élèves. Elle avoue que cette maîtrise lui est venue avec le temps et l'expérience. Elle reconnait savoir comment leur parler calmement mais aussi les laisser parler, interrompre leur activité « quand il le faut » pour repositionner les places et rôles de chacun, etc… Au contraire l'enseignante de CM2b avoue avoir des difficultés avec ses élèves sans parvenir à dire pourquoi. Elle identifie la source de ses difficultés dans les élèves eux-mêmes. Elle n'évoque à aucun moment ses paroles, sa façon de s'adresser à ses élèves. Lorsqu'on évoque le contenu de ses propos en classe, les injonctions répétitives et les dévalorisations, elle les décrit comme normaux et elle n'y voit pas de discrédit potentiel.

Lorsque nous avons demandé aux enseignantes quelles étaient les normes discursives qu'elles mettaient en place pour réaliser leurs attentes, il s'avère que les deux enseignantes nous ont donné deux définitions différentes de l'enjeu des normes discursives : s'imposer soi-même en tant qu'enseignante pour l'enseignante de CM2b *vs* rappeler le cadre afin de l'imposer pour l'enseignante de CM2a.

Nous avons alors questionné les enseignantes sur l'origine de la différence de gestion de la relation conflictuelle qu'elles mettaient en place : elle semble trouver sa source dans la représentation différenciée que chacune a de son métier. Si l'enseignante de CM2b considère que les élèves doivent lui obéir du fait même que les élèves sont dans une école, l'enseignante de CM2a considère quant à elle que c'est la mise en place et la garantie du cadre par elle-même qui conduit les élèves à lui obéir. La nuance peut paraître fine mais elle s'avère fondamentale. Au final, on se rend compte que la représentation que l'enseignante de CM2b a de son métier semble l'empêcher de mettre en place des gestes professionnels adéquats et efficaces, des gestes professionnels de haut niveau reposant sur un langage spécifique.

On observe ainsi que l'enseignante de CM2b dit punir les élèves régulièrement et recourt souvent à la remontrance. Par ailleurs elle ne clarifie pas suffisamment la situation en convoquant beaucoup plus souvent l'implicite que l'enseignante de CM2a. De fait les échanges observés interviennent régulièrement à la fois en contexte d'apprentissage et en contexte d'inter-séance. Elle dit d'ailleurs qu'il n'y a pas lieu de perdre du temps à expliciter ce que les élèves savent déjà et qu'ils se jouent parfois à ignorer. Cette enseignante dit avoir conscience de ses difficultés, elle avoue être consciente qu'avec l'autre enseignante tout se passe mieux, qu'elle sait se faire obéir, que les élèves l'écoutent.. Elle dit ressentir de l'impuissance et dans le même temps insiste sur l'importance de se faire obéir, de vouloir que les élèves satisfassent à l'injonction de faire ou de ne pas faire, de dire ou de ne pas dire, etc. Elle avoue aussi se sentir souvent débordée par la situation, ce qui la conduit à vouloir tout réguler. Il semble que l'impuissance et parfois la colère tout autant que le désespoir que cette enseignante dit ressentir rendent compte finalement de ses propres failles, de son échec et de ses difficultés.

Au contraire, l'enseignante de CM2a dit avoir conscience de la norme discursive qu'elle convoque. Elle souligne qu'elle n'avait pas cette conscience lors de ses premières années d'enseignement et que son profil discursif s'apparentait davantage à celui de sa collègue de CM2b. Elle avoue s'être longtemps interrogée sur les pratiques discursives les plus adéquates pour gérer la

relation interpersonnelle qui l'unit à ses élèves. Elle prend conscience qu'il s'avère fondamental de ne pas renvoyer un élève à son incapacité à réaliser une tâche, à son incompétence, mais de l'aider à résoudre ses problèmes. Elle a pleinement conscience de l'enjeu d'« étiquetage » que le contenu de l'échange va avoir sur l'élève ainsi que de l'importance de lui donner la parole et de le faire exister dans sa propre parole d'enseignante.

Il est intéressant de souligner que cette enseignante se décrit à ses débuts de la même manière que l'enseignante de CM2b. Elle souligne que ses failles, son échec dans la maîtrise de la classe, ont finalement été comblées lorsqu'elle a progressivement pris conscience de l'enjeu du cadre. L'enseignante est consciente de donner en langue un retour sur des repères à respecter pour un fonctionnement efficient. Elle souligne que la loi garantit la paix sociale.

Au final, les difficultés de l'enseignante de CM2b semblent venir de l'absence de mise en mots du cadre qui renvoie elle-même à une absence de ressources lui permettant d'instaurer une relation conduisant à la mise au travail de ses élèves. Elle reconnait réprimander ses élèves sans jamais se référer explicitement à aucune règle de fonctionnement et sans toujours les sanctionner. Elle n'a pas conscience de ce fonctionnement qui nécessite des outils (une boîte : le cadre ; et les outils eux-mêmes : les règles et les sanctions constructives). Elle ne réfère jamais au cadre, et ne donne finalement jamais la possibilité aux élèves de se repérer. Elle dit se trouver démunie en mots et gestes là où l'enseignante de CM2a dit convoquer des outils tels que : le fait de taper dans les mains, de dire « chut », « je rappelle », « posez les stylos et écoutez-moi », d'attendre le silence en se tenant droite, face aux élèves, les bras croisés, le regard posé, dans une posture non humiliante, ou d'identifier verbalement le problème…

Il y a clairement un manque de pratique réflexive sur le métier qui distingue les deux enseignantes. Et un paradoxe apparaît chez l'enseignante de CM2b qui avoue avoir peur d'être sévère tout en soulignant son incapacité à rendre sa sévérité efficiente. Il semble que cette enseignante soit en décalage entre le résultat qu'elle recherche (se faire respecter et obéir de ses élèves), ce qu'elle veut être (être proche de ses élèves, leur transmettre un savoir, les voir l'écouter) et ce qu'elle met en place pour réaliser son désir (autoritarisme, absence de cadre). Elle ne se rend pas compte qu'elle leur demande la permission : « s'il vous plait, soyez gentils, allez, encore quelques minutes »… Au contraire, l'enseignante de CM2a fait reposer son fonctionnement sur le cadre et en amont sur sa représentation du métier avec laquelle elle n'est pas en décalage : elle recherche le respect, l'obéissance et la prise de conscience par les élèves de l'enjeu d'apprentissage en classe ; elle ne veut pas être proche de ses élèves, elle recherche au contraire à se positionner comme l'adulte référent et comme le guide, elle met en place un cadre pour réaliser son métier et enrôler les élèves.

Les entretiens montrent aussi que, lorsque les enseignantes se questionnent sur ce à quoi leur fait penser l'utilisation de la langue, on obtient des réponses différenciées : si l'enseignante de CM2a conceptualise la langue comme une ressource professionnelle lui permettant de mettre en œuvre une co-énonciation favorisant une relation interpersonnelle réussie entre elle-même et ses élèves, l'enseignante de CM2b, au contraire, n'identifie pas la langue comme un outil de travail, elle la considère comme naturelle et transparente. Or les pratiques langagières convoquées par les enseignants sont susceptibles de générer des moments de tension puisque notre étude donne à voir une corrélation entre les stratégies de traitement de la tension par l'enseignant et la quantité de survenance des moments de rupture interactionnelle.. Ainsi par exemple les énoncés courts sont potentiellement plus violents que les énoncés longs, et le recours à l'impératif plus violent que le recours au subjonctif. L'énoncé peut permettre aussi de mettre davantage l'accent sur l'objet de la tension (cf. ex. 8 où l'enseignant se focalise sur le premier nœud de tension et non pas sur le second) au lieu de déplacer le conflit de l'objet à la personne (cf. ex. 7).

4. Conclusion

Notre analyse a mis en évidence l'existence d'une variation des normes discursives convoquées lors de ruptures interactionnelles par les enseignants. Or il s'avère que certaines ont des effets négatifs sur la relation enseignant/élèves en termes de parasitages des séquences de travail et d'entretien d'un climat de tension. Les variations dans la représentation des normes expliquent la co-existence de situations de classe opposées dans un même établissement et l'analyse des ruptures interactionnelles permet de conclure à l'impact positif de certaines normes par rapport à d'autres.

Nous proposons de formaliser les variations qui en résultent dans les moments de montée en tension à l'aide de la figure 1. Les différentes tensions constituent un continuum passant d'une faible production langagière (à gauche) à une production langagière plus abondante (à droite).

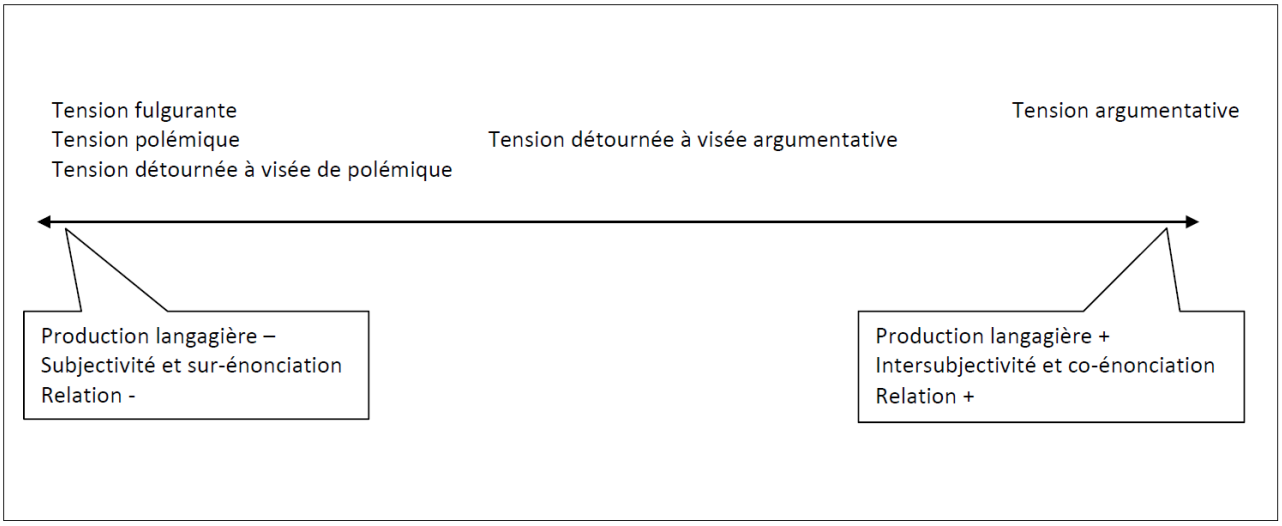


Figure 1 : Système des montées en tension en milieu scolaire

Les variations dans la représentation des normes discursives semblent trouver leur origine dans l'élaboration du cadre de la classe et plus en amont encore dans la représentation que chaque enseignante se fait de son métier. La formation permettrait d'homogénéiser ces normes différenciées dont l'étude révèle qu'elles ne sont pas toutes opérantes et qu'il est donc nécessaire de les rendre plus cohérentes. C'est pourquoi le rôle de la formation des enseignants nous semble primordial.

Références

AUGER, N., FRACCHIOLLA, B., MOÏSE, C. & SCHULTZ-ROMAIN, C. 2008. De la violence verbale : pour une sociolinguistique des discours et des interactions, in *Actes du Premier Congrès Mondial de Linguistique Française*, edited by J. DURAND, B. HABERT and B. É. LAKS, Paris.

AUSTIN, J. L. 1962. *How to do Things with Words*. Oxford University Press Oxford.

BOUSFIELD, D. 2008. *Impoliteness in Interaction*, Amsterdam, John Benjamins.

BROWN P. & LEVINSON S., 1978 Universals in language use : Politeness phenomena, pp. 56-289 in *Questions and politeness. Strategies in social interaction.*, edited by E. GOODY. Cambridge University Press, Cambridge.

BROWN, P. & LEVINSON, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use;*. Cambridge University Press, Cambridge.

CLARK, H. 1996. *Using language*. Cambridge University Press, Cambridge.

CULPEPER, J, BOUSFIELD, D & WICHMANN, A . 2003, Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of pragmatics, 35*, 1545-1579.

FRACCHIOLLA, B., MOÏSE, C., ROMAIN, C. & AUGER, N. 2013. Introduction. In *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives* edited by Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. et Auger, N. Presses Universitaires de Rennes.

FRASER, B., 1990, Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics,* 14, 219-236.

FRASER, B. et NOLEN, W. 1981, "The association of deference with linguistic forms", *International Journal of the Sociology of Language, 27*, 93-109.

GOFFMAN, E. 1973a. *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Editions de Minuit, Paris.

GOFFMAN, E. 1973b. *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Editions de Minuit, Paris.

GOFFMAN, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Editions de Minuit, Paris.

GOODWIN, M.-H. 1980. He said/she said : Formal Cultural procedures for the construction of gossip dispute. *Activity American Ethologist 7* : 674-694.

GRICE, H.-P. 1975. "Logic and conversation", in P. COLE & J. MORGAN, *Syntax and Semantics III : Speech Acts* : 41-58.

HALLIDAY, M. A. K. et HASAN, R. 1976. *Cohesion in English*. London : Longman.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1992. *Les interactions verbales. Tome 2*. Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1996. *La conversation*. Seuil, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2005. *Le Discours en l'interaction*, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2010, « L'impolitesse en interaction : Aperçus théoriques et étude de cas », *Lexis Special 2 : « Impoliteness / Impolitesse »*.

LAKOFF, R. 1972. Language in context. *Language* 48 : 907-927.

LAKOFF, R. 1973. The Logic of Politeness ; or, Minding your p's and q's, pp. 79-105 in *The Ninth Conference on Performatives, Presupposition, and Implicaures*. Center for Applied Linguistics, Arlington.

LEECH, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Longman, Londres/New York.

MAUSS, M. (1950). *Anthropologie et sociologie*. Paris: PUF.

RABATEL, A. (2005). 6. Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In Bres, J. et al. (éds.), *Dialogisme et polyphonie*, De Boeck Supérieur, 95-110.

REY, V. ROMAIN, C. & DEMARTINO, S. 2013. Tensions interactionnelles en milieux de scolarisation hospitalière et scolaire : de la détresse langagière aux pratiques langagières relationnelles et médiatrices favorisant des espaces sociaux apaisés. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 2013/1.

ROMAIN, C. & LORENZI, N. 2013. Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège. In Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. et Auger, N. *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*. Presses Universitaires de Rennes.

SEARLE, J. R. 1969. *Speech Acts*. Cambridge University Press, Cambridge.

SPERBER, D., & WILSON, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris: Editions de Minuit.

WATTS, R. 2003. *Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press.

WATZLAWICK, P., HELMICK-BEAVIN, J., et JACKSON, D. 1972, *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.