

Enjeux sémantiques des actes de langage menaçants en classe : de la menace argumentative positive à la menace polémique négative

CHRISTINA ROMAIN & VERONIQUE REY

*Laboratoire Parole et Langage UMR 7309 CNRS – Aix-Marseille
Université & CREDO UMR 7308 - Aix-Marseille Université –
ESPE*

1. Problématique et corpus étudié

Nous allons présenter les résultats d'une étude conduite en milieu scolaire, de l'école élémentaire au lycée, portant sur l'analyse d'interactions verbales conflictuelles entre enseignants et élèves. Les interactions étudiées ont été recueillies tout au long d'une année scolaire dans des classes de CM2, 6e, 3e et 2de (cours de mathématiques et de français pour le collège ; cours d'anglais pour le lycée). Nous avons ajouté un échange intitulé « Opposition au travail demandé » extrait de l'environnement de formation NéoPass@ction (IFE) (cf. le programme de recherche et de formation à l'origine du développement de ressources pour la formation : Leblanc et Ria, 2014). Ces interactions ont été sélectionnées afin de construire une sémantique de l'interaction verbale lors de montées en tension verbale. Plus précisément, l'analyse vise la description de l'organisation de l'interface entre sémantique et pragmatique à travers l'étude des actes de langage menaçants (négatifs en ce qu'ils entretiennent la montée en tension) et des actes de langage rassurants (positifs pour la résolution de la montée en tension).

2. Cadre théorique

Notre analyse vise la description de la montée en tension et de ses enjeux interactionnels en classe. À la suite de Goodwin (1980) et de Clark (1996), notre attention se porte sur l'adaptabilité du discours au contexte. De même dans la lignée des travaux de Gumperz (1982), nous

interrogeons le registre de langue convoqué au cours d'échanges interactionnels à forte tension. Notre analyse se veut à la fois pragmatique et sémantique. Elle est réalisée à travers la théorie des actes de langage telle qu'elle a été élaborée par Austin (1962) puis adaptée par Searle (1969). Des actes de langage (AL) menaçants ont été identifiés comme différenciés en fonction de leurs caractéristiques (Romain, 2005, 2012 ; Romain & Lorenzi, 2013) :

- AL modestes (avec des atténuateurs de menace) ;
- AL ardents de second degré (avec une menace argumentée reposant sur une règle de l'interaction pédaogo-didactique de la classe) ;
- AL ardents de premier degré (exclusivement menaçants (ex. : *ton carnet !*), voire accompagnés secondairement d'une argumentation polémique à charge de l'élève (ex. : *tiens-toi correctement*), et pouvant être directs ou indirects).

Dans ce cadre, différents taxèmes de positionnement peuvent être identifiés (Romain & Lorenzi, 2013) :

- les taxèmes à valeur de position (autoritarisme, marqueurs de relation exclusivement dissymétrique et à dominante agonale) ;
- les taxèmes à valeur de relation (autorité, marqueurs de relation coopérative et à dominante consensuelle).

Ainsi, la notion de face proposée par Goffman (1974) et celle de politesse linguistique que nous considérons comme un vecteur de conciliation voire de négociation interactionnelle (Lakoff, 1973 ; Brown & Levinson, 1987 ; Leech, 1983 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992) seront utiles à l'analyse qui a pour objectif d'identifier les outils linguistiques favorisant une interaction pédagogique consensuelle et coopérative. Nous avons récemment établi (Rey *et al.*, 2013) que le registre argumentatif se différenciait du registre polémique à charge, le premier convoque des taxèmes à valeur de relation tandis que le second convoque des taxèmes à valeur de position. Notre propos ici est donc de poursuivre notre étude en questionnant les rapports entre sens et signification (entre sens descriptif/symbolique et sens procédural/indexical conformément à l'article de Kleiber dans le présent ouvrage, p.9-11), et entre signification, acte(s) de langage menaçant(s) et montée en tension.

Nous croisons ces données avec le modèle de la description linguistique de la montée en tension verbale tel qu'il a été élaboré par Fracchiolla *et al.* (2013). Ces auteurs décrivent plusieurs types de violence verbale qui peuvent s'alimenter les uns les autres à travers différents usages pragmatiques directs ou indirects d'actes menaçants :

- la violence verbale fulgurante : montée en tension contextualisée qui peut se décliner à travers différentes étapes marquées par des déclencheurs de conflits et des actes de langage dépréciatifs directs ;
- la violence verbale polémique : actes de langage indirects et implicites, argumentation et figures de rhétorique à visée polémique et persuasive ;
- la violence verbale détournée : interactions consensuelles et coopératives feintes et ambiguës à valeur illocutoire contraire et enchâssée.

Dans le cadre de l'interaction pédaogo-didactique, il convient plus spécifiquement de distinguer la montée en tension polémique à charge de la montée en tension argumentative à visée coopérative et négociatrice (Rey *et al.*, 2013). Si dans le premier cas, la volonté est de détruire l'autre et ses arguments (recherche de soumission) ; dans le second cas, la volonté est d'argumenter pour expliquer, convaincre, amener l'autre à se rallier à son propre raisonnement (recherche de consentement). Dans le premier cas, la tension semble s'aggraver, s'accélérer (menace polémique négative pour la relation) tandis que dans le second cas, la tension tend à diminuer voire à disparaître notamment lorsqu'elle intervient tôt dans le processus de montée en tension (menace argumentative positive pour la relation, à visée de coopération et de négociation). Enfin, on soulignera qu'une montée en tension polémique à charge s'articule voire s'enchâsse le plus souvent avec une montée en tension fulgurante. Notre hypothèse est que les actes de langage s'inscrivant dans le second cas sont porteurs à titre principal de signification, entrent dans la catégorie des AL ardents de second degré et en cela sont rassurants, tandis que ceux s'inscrivant dans le premier cas sont porteurs à titre principal de sens, entrent dans la catégorie des AL ardents de premier degré et en cela sont menaçants.

Nous associons à la signification (sens procédural), la co-énonciation et un contenu argumentatif à visée coopérative et négociatrice, faisant explicitement référence au cadre de fonctionnement de la classe. Au contraire, nous associons au sens (sens descriptif/symbolique), la non co-énonciation et un contenu strictement informatif à visée autoritariste. Par ce contenu informatif, nous entendons une information à exécuter, une désignation d'un objet symbolique et moins sa signification. Nous articulons donc d'une part signification et co-énonciation et d'autre part sens et information.

Ainsi dans l'échange suivant, nous considérons qu'il n'y a pas de co-énonciation :

Ex. 1 : Classe de 2^{de}, cours d'anglais

- P : Théo
E : oui
P : le contrat tu l'as ou pas ?
E : oui
P : ben dépêche-toi !

En effet, l'enseignante ne recherche pas la co-énonciation. La coopération verbale n'est pas attendue mais davantage la réalisation d'un acte matériel. Elle vise la transmission d'un énoncé à contenu implicite (*qu'attends-tu pour me rendre le contrat ?*) et à forte valeur autoritariste et informative (*rends rapidement le contrat !*). L'enseignante formule un AL menaçant ardent de premier degré *dépêche-toi* soulignant la présence d'une montée en tension fulgurante.

Au contraire, dans l'exemple ci-dessous, nous considérons que le second tour de parole de l'enseignant donne lieu à de la co-énonciation :

Ex. 2 : Classe de CM2, hors zone violence

- P : si vous voulez on on s'en va et on vous laisse + si euh ++ on a encore
E : qu'est-ce qu'(il) y a
P : ben/ qu'est-ce qu'(il) y a/ le truc c'est qu'on est en train d'expliquer quelque chose d'important/ en expliquant comment on travaille/ et que toi tu comptes fleurettes à Aya/ donc euh [...]

L'enseignant, dans sa seconde intervention, gère une montée en tension en recourant à de la co-énonciation visant coopération et négociation interactionnelles. Il crée de la signification pour à la fois justifier, expliquer et argumenter sa réprimande vis-à-vis de l'élève et du fonctionnement de la classe. Il produit un AL menaçant ardent de second degré argumentatif positif, car il permet d'interrompre la montée en tension mais aussi de créer du lien interactionnel (relation positive entre enseignant et élèves). Il convoque un registre discursif d'autorité et non un registre autoritariste comme cela est le cas dans l'exemple précédent. Cette co-énonciation génère une situation partagée porteuse de signification ; cette dernière a un impact positif sur la tension.

3. Hypothèse

Benveniste (1974) fait relever le sens de la désignation et la signification du contexte, les deux relevant de la sémantique. Nous postulons que le sens est quasiment pré-existant à la situation de communication, alors que la signification est ce qui prend forme dans la situation de communication, dans la mise en scène de l'interaction. Elle est ce que les co-énonciateurs vont construire pendant l'interaction. C'est pourquoi nous considérons le registre discursif de l'enseignant

comme déterminant en ce qu'il va jouer ou non sur la signification de l'interaction.

Nous nous intéressons à la présence de signification dans les interactions et à son impact sur la montée en tension (en l'absence de signification, il y aurait violence du sens : c'est toute la frontière entre les énoncés *dehors* et *il faudrait que vous sortiez car vous faites trop de bruit*).

C'est au sein du contexte interactionnel, fait des interventions de chacun des interactants, que nous décrivons les AL rassurants et les AL menaçants en nous interrogeant sur leur modélisation. Nous postulons que l'échange de signification favorise la résolution de la montée en tension en étant porteur de négociation interactionnelle et d'AL rassurants. Le sens serait inhérent au contexte, aux places définies par le contrat de communication (Charaudeau, 1993), et tomberait en quelque sorte dans un implicite culturel ou contextuel non systématiquement partagé. En l'absence de co-énonciation et de signification, le sens participerait à la montée en tension violente : on observerait la production de phrases plus courtes, d'énoncés exclusivement injonctifs, polémiques à charge, etc. Ainsi, le code linguistique employé révélerait si la situation est davantage du côté du sens ou de celui de la signification.

Nous questionnons donc l'interaction verbale dans ses liens avec la gestion de la montée en tension et de la relation interpersonnelle, et dans ses liens avec les AL menaçants et rassurants. Autrement dit, nous montrerons comment sens, signification et pragmatique ont un impact simultané et réciproque. Nous questionnerons l'étendue de la sémantique adoptée par l'enseignant et son impact sur la relation interpersonnelle et interdiscursive qui l'unit avec son/ses élèves.

4. Analyse des résultats

Nous avons distingué les interactions étudiées en fonction de la présence dominante ou pas de signification dans les interactions. Nous y avons alors étudié les corrélations avec le type de montée en tension et avec la présence ou pas de co-énonciation.

4.1. Du sens à la signification positive dans une montée en tension argumentative à visée coopérative et négociatrice : AL rassurants

L'enseignant argumente pour convaincre, amener l'autre à comprendre et accepter son propre positionnement. Il recherche une résolution de la tension en la faisant reposer sur une relation positive visant la coopération et la négociation. Il crée de la co-énonciation et de

la signification et a recours à des AL menaçants ardents de second degré à visée argumentative positive pour l'interaction.

*Ex. 3 : Classe de CM2, hors zone violence
(une élève est en train de discuter avec un camarade)*

P : Alexandra:: (l'élève lève alors 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

On assiste à deux nœuds successifs de tension : le bavardage d'une élève puis l'insolence de la réaction à la remontrance (lever les yeux au ciel). L'enseignant va traiter ce deuxième nœud en référent au premier nœud, à savoir la raison qui a motivé sa remontrance initiale. Il ne se focalise pas en tant que tel sur l'insolence de la réaction mimogestuelle de l'élève, mais va argumenter sur la motivation de la réprimande initiale. Il reste sur l'objet initiateur de la montée en tension.

Par ce registre discursif, reposant sur des procédés argumentatifs positifs, l'enseignant convoque des taxèmes de relation en argumentant sur l'intérêt de cette relation pour l'élève, sur les rôles et les attentes de chacun et fait part aussi de sa représentation du contexte (*mais, donc, moi je me dis, c'est mon job aussi de te dire*). Il oppose le *je* et le *tu*, rappelant par là les positionnements institutionnels de chacun. Mais il les articule également dans le sens de la construction d'une relation positive : il le montre en ne traitant qu'accessoirement le geste d'insolence et en restant sur le premier nœud (l'objet initial de cristallisation de la tension). Il y revient et crée ainsi de la signification qui homogénéise le sens de la seconde remontrance en l'incluant dans celui de la première remontrance (rappel des règles de fonctionnement, des rôles de chacun, de la relation enseignant/élève).

La relation est donc argumentée, coopérative et négociatrice (relation et autorité au service de la résolution du différend rencontré) et repose sur une co-énonciation (l'enseignant inclut le point de vue de l'élève à travers ses représentations du contexte, de la situation). Il ne cède pas à un registre discursif polémique à charge ou fulgurant.

On assiste à une création de signification tout au long de son intervention à travers son registre argumentatif à visée de relation positive. Ses AL menaçants ardents de second degré sont argumentés dans le sens d'une relation coopérative et négociée. Cette démarche conduit à la résolution globale de la montée en tension.

On aura remarqué qu'une montée en tension commençant par des procédés de fulgurance peut être atténuée, voire enrayée par un changement rapide de stratégie énonciative à visée de coopération.

4.2. Le sens dépourvu de signification positive dans une montée en tension polémique à charge à visée agonale et de positionnement : AL menaçants

L'enseignant n'entend pas l'élève, ne cherche pas à créer de la signification. Il n'argumente pas pour convaincre, pour amener l'autre à voir et écouter son point de vue. Au contraire, les élèves doivent se plier à sa décision. Il met en avant le sens du contrat de communication (position haute/position basse). Il gère la tension en recourant à l'autoritarisme, son agressivité s'accélère jusqu'à son paroxysme (la violence physique). Par sa cristallisation d'un ou plusieurs nœuds successifs de tension, il provoque très souvent une montée en tension fulgurante voire détournée et polémique à charge. Il ne recherche pas la co-énonciation mais la sur-énonciation : il prend le dessus sur l'élève en ce qu'il exclut toute opposition en ayant recours à des taxèmes de positionnement. Il a recours à des AL menaçants ardents de premier degré.

On observe trois réactions différentes que nous allons présenter et analyser.

4.2.1. Montée en tension polémique à charge, détournée et/ou fulgurante : l'enseignant entre dans la montée en tension et domine l'échange

Dans les exemples suivants, nous allons observer des montées en tension polémique à charge.

Ex. 4 : Classe de 3^e, hors RAR

P : tiens-toi correctement

E : j'ai fait tomber le crayon

P : je m'en fous tiens-toi correctement

L'enseignante produit un AL menaçant ardent de premier degré visant une montée en tension fulgurante (impératif et pronom personnel renforcé). Cet AL est assorti d'un subjectivème *correctement* le faisant reposer sur une donnée explicitement subjective. Notons que si l'enseignante avait fait référence aux règles de comportement dans la classe et avait conclu par *correctement*, l'AL menaçant aurait reposé sur une donnée objective eu égard à la référence au cadre.

L'élève réagit en produisant une justification à son comportement qui n'est pas prise en compte par l'enseignante. Celle-ci redouble ses AL menaçants ardents de premier degré en recourant à un registre discursif familier, *je m'en fous*, et à une réitération du premier ordre *tiens-toi correctement*. Sa position est caractérisée par une production de menaces à charge sans élément objectif. Elle n'est pas dans la

co-énonciation et ne produit pas de signification. Ses taxèmes sont de positionnement et non à visée coopérative et de relation. L'élève se soumettra par le silence.

Ex. 5 : Classe de 3^e, hors RAR

P : monsieur Barnier/ je vous en prie/ évitez de poser des questions qui n'ont pas lieu d'être + d'abord je ne m'adresse pas à toi/ et ensuite/ si t(u) es dur de la feuille chu::t/ il faudrait faire en sorte que les esgourdes marchent mieux + Stéphanie [...]

La montée en tension polémique est ici assortie d'une montée en tension détournée avec la production d'ironie. L'enseignant interpelle l'élève par un *monsieur* qui correspond à un procédé ironique puisque à ce procédé succède immédiatement l'adresse dissymétrique *je vs tu* (remplaçant le *je vs vous*). L'élève subit ainsi une dégradation de son statut (statut d'égalité à statut subordonné). Par ailleurs, l'enseignant déconsidère, disqualifie même, l'élève à travers la non prise en considération de ses questions qui sont jugées comme n'ayant pas lieu d'être, puis par sa non reconnaissance de la prise de parole qui doit être octroyée par l'enseignant lui-même (*je ne m'adresse pas à toi*), et finalement par un nouveau recours à l'ironie faisant peser une menace forte à la face de l'élève (*si t(u) es dur de la feuille chu:t/ il faudrait faire en sorte que les esgourdes marchent mieux*).

L'élève est discrédité par l'intervention polémique à charge de l'enseignant constitutive d'AL menaçants ardents de premier degré : une injonction directe de ne pas poser des questions inutiles accompagnée d'une argumentation polémique à charge (l'enseignant ne s'adresse pas à lui, l'élève n'a donc pas à intervenir) et d'une menace supplémentaire indirecte par le recours à l'ironie marquant par là la supériorité de l'enseignant en termes d'autorité et de décision – autoritarisme caractérisé : l'enseignant argumente à charge à travers une montée en tension qui passe de la fulgurance à de la polémique et enfin à de la détournée à visée polémique. L'élève se tait.

L'enseignant n'est donc pas dans la co-énonciation, dans la signification, dans la recherche d'une relation positive. Il se situe en faisant valoir sa position haute de décideur et de meneur du jeu interactionnel. Il ne cherche pas à conduire l'élève dans une pratique langagière argumentative.

Ex. 6 : Classe de CM2, zone violence

6.1 P : oh mon dieu Elias a travaillé/ Samir a travaillé ++ DEMAIN + IL + PLEUT des grenouilles

6.2 P : Abesse il me perturbe parce qu'il n'est pas comme il faut sur sa chaise

6.3 P : Tu lis fort sinon tu:: tu vas t'asseoir

- 6.4 E : je lui ai pas donné un poing sur la bouche hein
P : non peuh peuh peuh peuh/ donc↑ tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul↑
[...]
P : tais-toi ! personne ne l'a frappé/ BACHIR/ tu l'as pas frappé
[...]
E : c'est pas moi
P : sur mon bureau/ Eh ben/ c'est moi/ alors/ c'est forcément moi qui l'ai frappé ++ votre carnet sur le bureau/ ça fait trois fois que tu te bats/ et toi tu as foutu des coups de pied à quelqu'un qui était à terre mardi/ si tu crois que j'ai pas oublié

Dans ces extraits, nous observons à nouveau un registre discursif autoritariste ne reposant pas sur la co-énonciation et donc non porteur de signification. L'enseignante recourt fréquemment à l'ironie (ex. 6.1), dont on vient de voir qu'elle est constitutive d'AL menaçant ardent de premier degré et est porteuse de déconsidération. La montée en tension est à la fois fulgurante et détournée mais aussi polémique à charge et ne profite pas à la co-énonciation.

Par ailleurs, l'enseignante (ex. 6.2 et 6.3) produit des AL menaçants ardents de premier degré à visée de polémique à charge. Ainsi dans l'exemple 6.2, l'enseignante formule une délocution portant sur l'élève réprimandé et argumente par *parce qu'il n'est pas comme il faut sur sa chaise*. Elle laisse la possibilité à l'élève de réparer son comportement mais elle ne fait pas de référence explicite au cadre de la classe, elle ne co-énonce pas, elle ne produit pas de signification à visée relationnelle. De même, dans l'exemple 6.3, l'enseignante menace l'élève de retourner s'asseoir s'il ne lit pas d'une certaine manière. L'enseignante, là encore, ne co-énonce pas, ne crée pas de signification. Elle ne tisse pas ou n'entretient pas un lien relationnel de coopération avec l'élève (importance d'une lecture à haute voix audible).

Enfin, l'exemple 6.4 montre une montée en tension fulgurante, détournée et polémique à charge à l'occasion de laquelle l'enseignante refuse toute co-énonciation, et menace l'élève en produisant des AL menaçants ardents de premier degré indirect (ironie : *c'est forcément moi qui l'ai frappé* et injonction telle que *tais toi !*) et direct à visée de polémique à charge (convoquant le passif des élèves, déplaçant ainsi le conflit de l'objet à la personne : *ça fait trois fois que tu te bats/ et toi tu as foutu des coups de pied à quelqu'un qui était à terre mardi/ si tu crois que j'ai pas oublié*). On observe donc ici encore une non co-énonciation de l'enseignante et une absence de signification dans l'échange.

4.2.2. *Montée en tension fulgurante et polémique à charge :
l'enseignant et l'élève partagent la montée en tension mais
le premier la domine*

Dans l'exemple suivant, nous observons une montée en tension polémique à charge entraînant un effet miroir chez l'élève réprimandé. Les AL menaçants ardents de premier degré, adressés par l'enseignant à l'élève, vont entraîner chez ce dernier une montée en tension contestataire avec demande de justification. Cependant l'enseignante, qui rejette toute justification et en appelle à sa position haute plénipotentiaire, domine la tension puisqu'elle obtient le carnet de correspondance de l'élève et son silence.

Ex. 7 : *Classe de 6^e, ZEP*

P : (*l'enseignante interrompt son cours*) tu me donnes ton carnet

E₁ : non mais ça y est

P : tu me donnes ton carnet

E₁ : qu'est-ce que j'ai fait/ pourquoi

P : t'as pas à faire des commentaires sur ce que je fais ton carnet/ tu te retournes tu te retournes dépêche-toi < ... ? > dépêche-toi tu me donnes le carnet < ... ? >

L'enseignante formule un AL directif ardent de premier degré *tu me donnes ton carnet*. L'injonction est renforcée par le pronom personnel complément *me* et le pronom personnel sujet *je*. Cette structuration informe sur la relation de nature dissymétrique entre les interactants (taxèmes de positionnement). On observe l'absence de justification, explication ou argumentation. La montée en tension est fulgurante et ne laisse aucune place à la co-énonciation et à la signification. Cette injonction à laquelle est opposée l'objection de l'élève *qu'est-ce que j'ai fait/ pourquoi* va être réitérée par l'enseignante.

On observe que si l'élève recherche la co-énonciation (*non mais ça y est ; qu'est-ce que j'ai fait/ pourquoi*), l'enseignante la lui refuse. La montée en tension oblige ou conduit l'enseignante à produire un AL menaçant ardent de premier degré à visée de polémique à charge (*t'as pas à faire des commentaires sur ce que je fais*) à travers lequel elle rappelle sa position haute et fait preuve d'autoritarisme. Elle conclut en réitérant à nouveau son injonction et en lui ajoutant une formulation impérative (*dépêche-toi tu me donnes le carnet*).

Tout au long de cet échange, l'enseignante refuse la co-énonciation et l'apport de signification à l'élève : refus de motiver la décision, de l'expliquer, de la rendre compréhensible en rappelant les règles de fonctionnement de la classe, par exemple. De fait, seul le sens intervient, le contexte et l'implicite. Elle produit une montée en tension fulgurante et recourt à des taxèmes de positionnement (injonction, *je vs tu*,

impératif, refus d'argumentation) ne laissant pas la place à une relation coopérative.

4.2.3. Montée en tension fulgurante, détournée et polémique à charge : l'enseignant et l'élève partagent la montée en tension jusqu'à son paroxysme (la violence physique)

Dans l'exemple suivant, nous observons une montée en tension fulgurante et polémique survenant à la fin du cours, au moment où les élèves rendent leur travail, rangent leurs affaires et sortent de la classe. Les AL menaçants ardents de premier degré, adressés par l'enseignante à l'élève, se répètent pendant quatre minutes. Ces AL s'opposent systématiquement à un refus de l'élève. Finalement, l'enseignante, qui empêche verbalement et physiquement l'élève de sortir, va assister à un recours à de la violence physique de l'élève contre lui-même. Celui-ci, ne parvenant pas à obtenir de l'enseignante qu'elle le laisse sortir de la salle, va prendre sa tête dans les mains et la taper contre le mur. La montée en tension atteint alors son point culminant, sans résolution. L'enseignante laissera sortir l'élève. Nous reproduisons ci-après quelques secondes de cet échange.

Ex. 8 : Extrait du corpus NéoPass@ction (IFE) Opposition au travail demandé

P : si t(u) as rien souligné, tu vas pas sortir ++.eh t(u) as vu comment tu m'as noté ? Et tu crois que je vais te laisser sortir comme ça ?

E₁ : ouais

P : oh oui, bien sûr

E₁ : (rire)

P : j(e) sais pas mais on va demander au reste de la classe/ à votre avis quand on a copié comme ça/ est-ce qu'on peut sortir ?

E₂ : ouah/ c'est gros

P : avec moi/ on sort ? avec ça ? + non

E₁ : mais j'arrive à lire moi !

[...]

P : tu recommences !

(L'élève se lève en même temps)

E₁ : non j(e)m bare.

P : pardon ?

E₁ : non j(e)m casse.

(La professeure se place devant la porte, l'élève se lève et range ses affaires)

E₁ : j(e)m barre c'est tout ++ je réécris rien du tout.

P : ben eh t'avais qu'à écrire correctement du premier + du premier coup.

E₁ : je réécris rien du tout.

P : j'en ai rien à faire ! + tu vas voir si tu réécris rien du tout

E₁ : non

P : si si

E₁ : non

P : si
E₁ : non
[...]
E₁ : lâchez-moi
P : non tu ne sors pas
E₁ : lâchez-moi putain
P : assieds-toi
[...]

À la fin de l'heure, un élève qui a produit le travail attendu sur le fond mais pas sur la forme est interpellé par l'enseignante *si t(u) as rien souligné, tu vas pas sortir*. On observe que l'enseignante entre directement dans une montée en tension fulgurante et polémique à charge *tu vas pas sortir* et polémique à charge *t(u) as rien souligné, t(u) as vu comment tu m'as noté ? et tu crois que je vais te laisser sortir comme ça ?* On observe une absence de recours à la co-énonciation, à la signification et à l'argumentation positive. Cette montée en tension se renforce très rapidement par un AL menaçant de premier degré indirect *oh oui, bien sûr* (ironie) et direct à visée polémique à charge *j(e) sais pas mais on va demander au reste de la classe/ à votre avis quand on a copié comme ça/ est-ce qu'on peut sortir ? et encore avec moi, on sort ? avec ça ? + non*. L'enseignante en appelle à l'alliance avec la classe (prise à témoin) et discrédite publiquement la production de l'élève.

Ce dernier tente des justifications qui sont ignorées, telles que *mais j'arrive à lire moi !*

L'enseignante produit alors des injonctions (*tu recommences !, j'en ai rien à faire ! + tu vas voir si tu réécris rien du tout, si, tu t'assoies, va t'asseoir VA T'ASSEOIR tu te dépêches va t'asseoir*) à son adresse qui vont être systématiquement réfutées par l'élève (*non, non j(e)m casse, j(e)m barre c'est tout ++ je réécris rien du tout, si je sors*). On observe une réduction de la quantité de mots formulés, un effet miroir de la montée en tension fulgurante *si vs non*, des tournures familières du côté de l'élève (*je me barre, je me casse*). Les AL menaçants ardents de premier degré deviennent de plus en plus menaçants. La tension verbale culmine (*lâchez-moi putain*) jusqu'à ce que l'élève cède à la violence physique envers lui-même.

On observe tout au long de cet échange une absence de co-énonciation, de signification et d'argumentation à visée coopérative et négociatrice. L'enseignante a recours à un registre discursif plénipotentiaire, autoritariste. Elle recourt systématiquement à sa position haute. Les AL sont menaçants ardents de premier degré et les taxèmes sont des taxèmes de positionnement et non de relation. L'autoritarisme et l'absence de co-énonciation ne font pas effet. Le

conflit s'enlise et s'attise jusqu'au point définitif de rupture et de passage à la violence physique.

5. Résultats et conséquences pour l'analyse du sens dans les langues naturelles

Nos résultats montrent un lien entre AL menaçants et position dissymétrique renvoyant à des rôles à respecter, mais aussi un lien entre AL rassurant et relation dissymétrique visant un mode de fonctionnement négocié orienté vers un objectif commun. On observe aussi une distinction concernant les AL menaçants reposant sur des procédés argumentatifs à visée de coopération (second degré) et à visée de polémique (premier degré). Lorsque l'argumentation est polémique à charge et convoque des taxèmes de position, ces AL sont négatifs pour la relation, car ils accentuent la montée en tension et sont classés dans les AL ardents de premier degré. Au contraire, s'ils convoquent une argumentation à visée coopérative et négociatrice, reposant sur des taxèmes de relation, ces AL se révèlent positifs pour la résolution de la montée en tension et sont classés dans les AL ardents de second degré. Au regard des études antérieures (Romain, 2005, 2012 ; Romain et Lorenzi, 2013), notre analyse permet donc de distinguer les contenus argumentatifs à visée de coopération interactionnelle (AL ardents de second degré) et les contenus argumentatif à visée de polémique à charge (AL ardent de premier degré) : les premiers positifs (rassurants pour la relation) visent une résolution de la tension et les seconds négatifs (menaçants pour la relation) visent au contraire une aggravation de la tension.

La tension peut ainsi avoir un rôle positif pour résoudre une difficulté émergente ou latente dans l'interaction. Dans ce cas, la tension est présente mais elle permet à l'interaction de progresser vers une coopération. Cela permet de mettre en avant l'importance de la co-énonciation comme aide à la négociation interactionnelle en contexte de montée en tension. Elle est alors constitutive de signification et participe plus largement à l'élaboration d'une relation interpersonnelle et interdiscursive à visée de relation positive.

De plus, il s'avère que plus l'enseignant simplifie sa pratique langagière énonciative, plus il fige ses comportements à des comportements primitifs ou réflexifs favorisant la montée en tension. À l'inverse, s'il développe sa pratique langagière énonciative, il favorise la négociation et la résolution de la montée en tension. Nos résultats montrent donc qu'il existe une corrélation entre la structure langagière de l'enseignant et celle de l'élève en situation de tension : cette structure peut permettre de maintenir un contact langagier faisant reculer une

rupture interactionnelle potentielle ; elle peut permettre à l'élève de rentrer en scène dans une pratique énonciative.

Ces différentes stratégies en situation de tension révèlent finalement deux grands types de pratiques langagières :

- Soit l'enseignant est dans une dynamique de dire et redire la signification des règles scolaires et leurs enjeux notamment interactionnels. Il situe alors la tension dans un cadre théâtral co-énonciatif : ce n'est pas lui qui est remis en cause, c'est l'ensemble de la scène qui est mal jouée et qu'il faut recontextualiser. Le registre de langue est alors convoqué et participe à la construction de la signification qui elle-même participe au tissage d'une relation positive entre enseignant et élève(s) (atténuation de menace et réparation d'une rupture). Cela, notamment par le recours à de l'argumentation positive.
- Soit l'enseignant est dans une dynamique strictement autoritariste sans aucune interrogation sur la compréhension des règles de la part de l'élève ; la signification est négative et repose sur de l'argumentation polémique à charge et/ou des menaces fulgurantes ; les AL ne sont pas distanciés et ne laissent pas la place à la signification positive : on est dans l'action directe et dans les positionnements (position haute d'exécuteur pour l'enseignant vs position basse d'exécutant pour l'élève).

On peut enfin interpréter les AL négatifs comme porteurs de signification reposant sur le comportement du sujet et non sur l'objet : l'objet est-il ou n'est-il pas situé dans une pratique co-énonciative ? S'il ne l'est pas, alors la signification n'est pas au rendez-vous. À l'issue de cette analyse, on observe bien un lien entre la réalisation linguistique d'actes menaçants et la focalisation sur le sujet.

Enfin, l'étude confirme la pertinence de la distinction signification/sens dans la gestion des montées en tension.

Références bibliographiques

- Austin, J. L. (1962) *How to do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press.
- Benveniste, E. (1974) *Problèmes de linguistique générale*, t. 2, Paris, Gallimard.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987) *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Charaudeau, P. (1993) « Le contrat de communication dans la situation de classe », in J.-F. Halté (dir.), *Inter-actions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, Metz, Presses universitaires de Metz, p. 121-137.
- Clark, H. (1996) *Using language*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. & Auger, N. (2013) « Introduction », in B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain et N. Auger (dir.), *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Goffman, E. (1974) *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Goodwin, M.-H. (1980) « He said/she said: formal cultural procedures for the construction of gossip dispute activity, *American Ethnologist*, n° 7, p. 674-694.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992) *Les interactions verbales*, t. 2. Paris, A. Colin.
- Lakoff, R. (1973) « The Logic of Politeness, or minding your p's and q's », *Chicago Linguistics Society*, n° 9, p. 292-305.
- Leblanc, S., & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers' Activity. *Design and Technology Education: An International Journal*, n°19(2). <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/DATE/issue/view/170>
- Leech, G. N. (1983) *Principles of Pragmatics*, Londres/New York, Longman.
- 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 », in X. Gradoux, T. Jeanneret et A.-C. Zeiter (dir.), *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro spécial, p. 151-169.
- Romain, C. (2005) *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*, Paris, L'Harmattan.
- Romain, C. (2012) « Pour un modèle d'analyse de la violence verbale en situation scolaire ? Situations conflictuelles et relations interpersonnelles dans des classes de CM2 », in C. Carra et B. Mabilon-Bonfils (dir.), *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*, Arras, Artois Presses Université, p. 67-79.
- Romain, C. & Lorenzi, N. (2013) « Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège », in B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain et N. Auger (dir.), *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 141-164.
- Searle, J. R. (1969) *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press.