

L'Autorité et ses discours dans l'interaction scolaire.

Hocine Youcef*

Résumé :

Dans le domaine scolaire où l'interaction pédago-didactique se caractérise par une forte dissymétrie, l'exercice de l'autorité s'effectue de façon permanente par l'enseignant afin de maintenir l'ordre ce qui provoque parfois des situations conflictuelles. Le présent article se propose d'étudier comment s'actualise cette autorité en discours.

Abstract :

In the school domain where the pedagogic-didactic interaction is characterized by strong dissymmetry, the exercise of the authority is practiced permanently by the teacher in order to maintain order, which sometimes leads to conflict situations. The present article strives to study how this authority is updated in discourse.

Introduction

Poser la question de l'autorité implique nécessairement dans le questionnement qui la sous-tend de produire un discours sur l'altérité. Autrement dit, toute tentative de domination du sujet parlant vise en définitive la destitution de l'autre pour lui imposer sa logique de vérité, son autorité. Cette domination s'actualise sans cesse en discours dès lors où dans toute interaction se joue continuellement la dialectique du même et de l'autre.

Dans le domaine scolaire et plus particulièrement dans la situation pédago-didactique, l'interaction est asymétrique parce que « les statuts institutionnels ou professionnels des locuteurs ne sont pas dans un rapport d'égalité mais d'autorité » (Moïse 2012). Le présent article tentera alors d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : comment les discours sont mis en œuvre au service de l'autorité ? Par quels moyens linguistiques et par quelles stratégies l'autorité est-elle marquée dans les interactions scolaires verticales ? L'autorité actualisée dans les discours est-elle synonyme d'ordre ou au contraire une source de désordre ?

* M.A, Université de Bouira

1. Cadre théorique

Appréhender la notion de l'autorité dans le cadre scolaire requiert un recours à des fondements théoriques relevant de l'approche interactionnelle susceptible de rendre compte de sa dimension interactive et relationnelle. En effet, l'autorité peut être analysée du point de vue pragmatique étant donné que ses manifestations linguistiques peuvent être considérées comme des actes menaçants. C'est pour cela que nous allons convoquer au cours de l'analyse la théorie des actes de langage telle que conçue par Austin (1962) puis Searle (1969). L'abus d'autorité est susceptible de porter préjudice aussi bien à la communication qu'à la relation si bien que le système de coopération de Grice (1979) et le modèle de politesse décrit par Brown et Levinson (1978, 1987) seront des outils théoriques sur lesquels s'articulera notre analyse. Il faut dire que cette notion de politesse, largement étalée par Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996, 2005), s'articule essentiellement sur la notion de « *face* » empruntée à Goffman (1973a, 1973b, 1974). Le discours autoritaire véhicule les traces du sujet parlant et c'est pourquoi nous ferons appel à la théorie de l'énonciation.

1.1. Relation interpersonnelle et rapport de places

Le rapport entretenu entre l'enseignant et les élèves est un rapport de pouvoir fondé sur l'inégalité des positions occupées par les deux acteurs de la vie scolaire. Cette relation est régie par un « rapport de places » qui se résume à la suite de Kerbrat-Orecchioni (1987 : 319) ainsi : « au cours du déroulement d'une interaction, les différents partenaires de l'échange peuvent se trouver « positionnés » sur cet axe vertical invisible qui structure leur relation interpersonnelle. On dit alors que l'un d'entre eux se trouve occuper une position « haute » (« *up* »), de dominant, cependant que l'autre est mis en position « basse » (« *down* »), de dominé ». L'enseignant occupe naturellement une position « haute » de dominant procurée par le contrat didactique alors que l'élève est situé en position « basse » de dominé.

L'échange enseignant /élève (s) présente un cas de communication assez particulier, car, il s'agit bel et bien d'une interaction inégalitaire. Cette inégalité est rendue évidente par des « *taxèmes* »¹ (Kerbrat-Orecchioni 1992) c'est-à-dire des marqueurs qui instaurent une distance entre les élèves et le professeur sur plusieurs plans à savoir la

fonction, le statut, les connaissances et même l'âge. Cette dissymétrie influence inéluctablement le rapport entretenu par ces deux acteurs de l'interaction didactique et qui « se traduit par des comportements et des attitudes attendus dans la relation avec autrui en fonction des droits et devoirs sociaux dans une perspective axiologique » (Bertucci 2008 : 143).

En effet, par sa position haute que lui confère naturellement cette situation, l'enseignant prend le pouvoir sur l'élève en exerçant une domination dans les échanges verbaux par le biais de la parole, mais aussi par la multitude de droits. Ainsi, il apporte des informations voire des connaissances, interroge les élèves, mais aussi évalue leurs réponses. Ces derniers, quant à eux, occupant une position basse sont contraints de l'écouter, mais aussi répondre à ses questions le cas échéant. Par conséquent, nous pouvons dire à la suite de Laforest & Vincent (2006 : 8) que « les relations asymétriques sont révélatrices de règles, de valeurs, de normes, de comportements et forcent le recours des interlocuteurs à diverses stratégies d'adaptation ».

2. Les stratégies du discours autoritaire: entre domination et résistance

L'interaction scolaire asymétrique (verticale) est essentiellement marquée par la mise en œuvre de stratégies par l'enseignant afin d'imposer son autorité qui s'actualise inévitablement par la domination de l'autre à savoir l'élève et cela en ayant recours au pouvoir de la parole.

2.1. L'interpellation, un moyen d'assujettissement

Cette situation asymétrique peut être à l'origine de sérieux problèmes de communication, provoquant ainsi des malentendus pouvant porter préjudice à cette hiérarchie imposée par l'institution scolaire et affectant, de ce fait, inévitablement les échanges surtout au niveau du déroulement des séquences, mais aussi au niveau du système des tours de parole comme c'est le cas dans l'exemple² suivant :

E1 : *(Termine la lecture d'un paragraphe)*

Prof : Merci un autre / (un élève lève son doigt)
 oui
 E2 : (Enregistre un petit retard)
 Prof : Fais vite
 E2 : (Commence la lecture puis prononce mal un mot)
 E3 : tauromachique (Corrige le mot)
 Prof : Eh eh t'as pas l'droit de lui corriger
 (la faute) / je suis là pour (la) lui corriger
 t'es pas l'prof / non / tu es un élève comme
 elle /d'accord / bien [...]

Dans l'extrait ci-dessus, nous constatons qu'il y a malentendu dû essentiellement à la mauvaise interprétation des comportements des deux élèves par l'enseignant. Ce dernier, étant en position de dominant en situation de classe, détient des prérogatives voire même de l'autorité lui permettant d'évaluer ses élèves. Or, c'est cette évaluation qui indique parfois qu'il y a effectivement malentendu.

En effet, après avoir demandé à l'élève (2) de lire, celui-ci a observé un léger retard. Ce dernier est interprété par l'enseignant comme une menace pour sa face dans la mesure où, pour lui, rien ne justifie un tel comportement. La réplique de l'enseignant ne tarde pas à venir d'où son recours à l'injonction « Fais vite ! » accompagnée d'une intonation brusquement montante. Nous pouvons dire que ce premier malentendu suscité par le comportement de l'élève a vite provoqué une réaction violente de la part du professeur, et que « Fais vite ! » n'est, en réalité, qu'une « *décharge émotionnelle* » visant l'assujettissement de l'élève en sujet de l'institution. Chose réussie, puisque l'élève a vite exécuté l'ordre magistral et le malentendu est dissipé. Cette situation nous amène à dire que la relation pédagogique est une relation parfois, comme c'est le cas ici, minée par une certaine fébrilité due souvent à la sensibilité exagérée de l'un des partenaires vis-à-vis de tout ce qui émane de l'autre parfois assimilé à un adversaire voire même un concurrent (de l'élève s'il s'agit de l'enseignant et de l'enseignant s'il s'agit de l'élève).

Quelques instants plus tard, et après avoir pris en charge la lecture du paragraphe, l'élève (2) prononce mal un mot, ce qui a incité l'élève (3), peut-être dans la précipitation, à corriger le mot. Encore un autre malentendu puisque le comportement de cet élève est perçu par l'enseignant comme une transgression du rituel cher à l'institution scolaire à savoir c'est à l'enseignant que revient le droit de distribuer

ou de faire circuler la parole, mais aussi d'évaluer les compétences écrites ou orales de l'élève et par conséquent, la correction d'éventuelles erreurs reste son apanage à moins qu'il le demande à un élève quelconque. Vu sous cet angle, le comportement de l'élève est interprété par l'enseignant comme une tentative de prise de place « haute » vis-à-vis de son camarade, et cherche ainsi une relation égalitaire avec lui. Cela chamboule les statuts ainsi que les rôles et frappe de plein fouet la hiérarchie institutionnelle, ce qui va à l'encontre du contrat didactique.

Selon Goffman (1974 :44) « Les règles de conduite empiètent sur l'individu de deux façons générales : directement, en tant qu'obligations, contraintes morales à se conduire de telle façon ; indirectement en tant qu'attente de ce que les autres sont moralement tenus de faire à son égard ». Ainsi, très soucieux de son image, l'enseignant tente de réparer cet acte menaçant pour sa face, étant donné que le comportement de l'élève est considéré comme une incursion dans son propre territoire. En interpellant l'élève par le biais de l'interjection « eh » reprise deux fois, l'enseignant veut interrompre d'abord l'élève (3) puis le préparer à l'écoute pour bien recevoir son message qui se veut une réplique visant la restauration de son autorité perdue : « Eh eh t'as pas l'droit de lui corriger (*la faute*)/je suis là pour (*la*) lui corriger t'es pas l'prof/non/tu es un élève comme elle /d'accord / bien ».

Ainsi, et partant du principe que toute situation conflictuelle est génératrice de tension où « les sujets augmentent leur degré d'auto-implication subjective ou d'implication du partenaire » (Vion 2000 [1992] : 243) nous nous permettons de dire que par son engagement dans son discours qu'il assume pleinement, l'enseignant se manifeste clairement en utilisant des embrayeurs. L'emploi des pronoms de première personne « je » énonciateur et de deuxième personne « tu » destinataire du message ainsi que de l'interpellation est un signe de cette implication, mais également de cette situation tendue provoquée par le malentendu.

En effet, nous pouvons découper la réplique de l'enseignant en quatre segments. Chaque segment est véhiculaire d'une signification. D'abord, par l'interpellation par le biais de l'interjection « Eh » répétée deux fois, le professeur interrompt l'élève de façon agressive, et tente « d'instaurer par des indices d'allocation un face à face immédiat et

direct [...] orienté du côté du duel que du duo » (Détrie 2010), ce qui donne à cette interpellation une dimension agonale, une façon de signifier indirectement à l'élève que l'enseignant demeure le maître incontestable des lieux. L'interpellation ainsi exprimée, installe une certaine autorité voire une certaine domination et exprime du mépris à l'égard du destinataire.

Ensuite, par « t'as pas l'droit de lui corriger (*la faute*) », le professeur annonce une interdiction qui « présuppose que l'interlocuteur pourrait avoir l'intention d'exécuter l'action considérée, et donc celui-ci doit renoncer à son projet » (Charaudeau 1992 : 583). Or, le but du professeur ici, c'est d'empêcher l'élève de récidiver, c'est-à-dire le pousser à ne plus refaire son action (le fait de corriger). L'acte d'interdiction présuppose que le locuteur (le professeur) est dans une position de dominant et que l'interlocuteur (l'élève) n'a d'autre alternative que de se soumettre à cette injonction. Par conséquent, tout refus d'exécution et toute forme de résistance de sa part est passible de sanction.

De plus, en enchaînant avec « je suis là pour lui corriger (*la faute*) » le professeur veut implicitement dire que ce qui est interdit pour l'élève ne l'est pas pour l'enseignant et c'est ce qui est explicité juste après par « tu n'es pas l' prof/non » ce qui sous-entend que l'élève a bel et bien transgressé le territoire de l'enseignant.

Enfin, par « tu es un élève comme elle / d'accord / bien », l'enseignant rappelle à l'élève son statut et par ricochet les limites qu'il ne doit pas transgresser et le somme par « d'accord » à répondre par l'affirmative ou la négative. C'est là une façon de tester la disposition de l'élève à mettre un terme à cette situation ou s'engager carrément dans le conflit. Mais apparemment, l'élève finit par céder à la pression provoquée par la réplique véhémement de son professeur et choisit la voie la plus facile et la plus « rentable » pour lui à savoir la « fuite » et décide de se retirer sans trop de bruit en répondant favorablement à la sommation de l'enseignant de crainte peut-être de voir son image salir davantage ou perdre la face. Même si le « oui » n'est pas entendu à cause de la voix basse éventuellement de l'élève ou son recours au non verbal à savoir un geste pouvant substituer à l'acquiescement (le hochement de tête par exemple), cela peut se comprendre toutefois par l'adverbe « bien » évaluatif de l'enseignant annoncé juste après une petite pause « / ». Le malentendu finit donc

par être levé et fait partie dorénavant du passé et la position « haute » de l'enseignant vient d'être restaurée. Par conséquent, nous pouvons dire à la suite de Kerbrat-Orecchioni (1996 : 48) qu'il est en position haute « celui qui parviendra à imposer à son partenaire ses choix thématiques, ses usages lexicaux, et bien sûr son point de vue sur les objets soumis à controverse au cours de l'interaction : avoir raison, c'est avoir raison de l'autre ; c'est « avoir le dessus » sur son partenaire contraint quant à lui à tomber d'accord (ou plus vulgairement à « s'écraser ») c'est-à-dire réduit à la position basse ». Finalement, comme c'est le cas dans les interactions dans le cadre scolaire, « plus le système de communication est dissymétrique, plus les contraintes pèsent sur les acteurs ». (Calderon & Weil-Barais, 2008). En d'autres termes, quand un élève ne se rend pas compte voire ignore les règles régissant le pouvoir asymétrique qui instaure l'inégalité dans la communication scolaire, cette situation peut poser de sérieux problèmes et débouche sur des incompréhensions voire des malentendus. Ces derniers ne peuvent être levés, comme nous l'avons bien vu ci-dessus, qu'une fois cette dissymétrie rétablie.

2.2. Le trope communicationnel au service de l'autorité

Etant défini comme « un décalage entre le destinataire apparent de l'énoncé et son destinataire réel » (Charaudeau & Maingueneau 2002 : 591), nous pouvons dire que le « trope communicationnel » est un mode de communication qui peut se réaliser dans l'interaction par le fait qu'un destinataire (L1) s'adresse à un destinataire direct (L2) en apparence. Mais en réalité, c'est à (L3) que le message est adressé par le destinataire.

L'analyse de notre corpus a révélé que le recours au mode du trope communicationnel n'est pas l'apanage de tel ou tel acteur dans les interactions scolaires, mais il s'est avéré qu'il est une pratique habituelle bien maîtrisée par les deux acteurs principaux de la vie scolaire à savoir les enseignants, mais aussi les élèves.

Dans l'extrait ci-dessus, nous voyons bien comment l'élève qui corrige un mot mal prononcé par son camarade de classe en pleine lecture est vite interpellé par l'enseignant qui l'a rappelé à l'ordre : « Eh eh t'as pas le droit de lui corriger (*la faute*)/je suis là pour (*la*) lui corriger t'es pas l'prof/non tu es un élève comme elle/d'accord/bien ».

Par ailleurs, la réplique de l'enseignant à l'élève peut-être interprétée autrement. En apparence, c'est à l'élève qu'il adresse ses propos, mais en réalité c'est au groupe classe qu'il rappelle son « autorité morale ». Donc, le vrai destinataire du message n'est pas l'élève, mais c'est l'ensemble des élèves (groupe classe). En effet, l'emportement de l'enseignant peut-être expliqué comme un avertissement voire une menace adressée indirectement à tous les élèves et cela dans le but de leur rappeler la conduite à tenir en classe mais surtout d'éviter d'éventuelles tentatives pareilles à l'avenir et qui pourraient déstabiliser sérieusement la hiérarchie institutionnelle laissant ainsi place au désordre. En fait, par ce rappel, l'enseignant veut en réalité transmettre indirectement à ses élèves l'idée que toute incursion territoriale d'un élève qui veut par son geste se substituer à l'enseignant et donc jouer son rôle et en conséquence occuper son statut est intolérable et même passible de sanction. Nous pouvons dire que le recours de l'enseignant à la menace - même indirecte - n'est pas fortuit dans la mesure où « pour la victime, les menaces constituent un risque tel qu'il lui est impossible de les ignorer et elles deviennent alors le point central sur lequel cristallise sa perception de la personnalité de l'auteur ». (Ballé, 1976 :41)

2.3. L'opacification du sens, une stratégie d'exclusion

2.3.1. Le cryptage :

D'emblée, il faut dire que le cryptage est l'un des modes de communication les plus ambigus. Il « réfère à l'opacification sélective et intentionnelle du sens grâce aux choix d'un locuteur (lexical de langue) ou à la transformation formelle qu'il fait subir à une information, pour la transmettre aux mêmes et la dissimuler aux autres ». (Trimaille & al : 2009)

Partant de cette définition, nous nous permettons de dire que le cryptage est l'un des procédés les plus utilisés dans l'espace scolaire pour acculer l'altérité. Ainsi, un professeur avoue lui-même recourir à ce mode de communication flou pour des raisons que nous allons évoquer ci-dessous. En voici l'exemple :

Eq : Étant enseignant//je ne sais pas si vous étiez déjà victime ou acteur de la violence verbale ?

Prof : Moi personnellement des fois les les élèves me poussent à à dire des mots violents seul' ment seul'ment je (*hésitation*) je leur dis/en arabe classique quand une fille commence à bavarder (*il prononce des mots vulgaires*)

Eq : Et vous le dites directement ?

Prof : [...] **ils ne comprennent pas le mot [...] d'ailleurs des fois j'utilise des mots en français**

Eq : Par exemple et pourquoi vous parlez en français alors que vous êtes enseignant de physique et que vous enseignez en arabe ?

Prof : justement pour éviter (rire) [...] pour éviter les réactions et et [...] que je décharge [...]

Nous remarquons bien comment ce mode de communication permet au locuteur (le professeur) d'exprimer sa colère vis-à-vis de ou des interlocuteurs tout en échappant à une éventuelle réaction virulente de la part de ces derniers qui ignorent le contenu des messages puisqu'ils n'ont pas les moyens voire les compétences linguistiques pour les décoder. Il s'agit là d'une stratégie délibérément choisie : l'incursion du français dans une interaction en langue arabe, comme c'est le cas chez ce professeur ne s'est imposée que dans le but d'exclure l'interlocuteur de la sphère de communication tel que signalé par Taleb-Ibrahimi (1997 :113) : « Certaines des causes qui ont pu pousser le locuteur à alterner du français vers l'arabe se retrouvent pour l'alternance de l'arabe vers le français, ainsi le changement d'interlocuteur, le changement de sujet et la volonté d'exclure une partie de l'auditoire ». Par conséquent, « en incluant les uns et en excluant les autres de la sphère de l'interlocution, le cryptage crée et fait éprouver l'altérité ». (Trimaille & al : 2009) En ayant recours à cette stratégie, l'enseignant exclut certains élèves de la sphère de l'interlocution c'est-à-dire les prive du statut d'interlocuteur tout en incluant d'autres, une façon pour lui de semer la divergence voire même la zizanie entre les élève d'une même classe afin de mieux les maîtriser et rétablir l'ordre renversé.

Néanmoins, si nous nous référons aux propos de l'enseignant, force est de constater qu'ils bafouent au moins deux règles relevant des maximes conversationnelles³ ayant trait au système de coopération de Grice (1979 : 61-62) à savoir : la règle de relation (pertinence) et celle

de modalité. D'abord, la règle de relation est violée parce que l'enseignant « *ne parle pas à propos* ». Autrement dit, il change de sujet de discussion. Ensuite, c'est la règle de modalité qui est la plus bafouée. Cette règle ne s'intéresse pas au « *dit* », mais au « *comment* » de le dire c'est-à-dire à la manière de dire les choses. En effet, parler en des termes aussi ambigus est une atteinte au principe de clarté parce que « le terme même de communication fait penser, quasi automatiquement, à une réalité sociale où s'échangent des informations qui sont comprises, admises et partagées par tous les participants ». (Windisch, 1987 : 17)

Toutefois, lorsque le professeur entretient intentionnellement le flou dans un énoncé, cela peut provoquer des malentendus parce que l'(es) allocutaire(s) n'interprète (ent) pas de la même façon, ce qui pourrait entraîner une rupture dans les échanges et pourrait même provoquer de la violence synonyme de désordre.

2.4. Procédés d'accumulation et violence verbale

Nous entendons précisément par procédés d'accumulation les procédés d'énumération, de répétition (ou la reformulation). Ces procédés « contribuent à rendre persistante l'image désirée en faisant en sorte qu'une proposition occupe un vaste espace discursif » (Perelman et al cités par Laforest et al, 2009 : (181- 198). En effet, nous avons remarqué que ces procédés sont parfois délibérément utilisés à des fins de dénigrement voire de violence verbale surtout s'ils sont accompagnés d'un lexique relevant de l'axiologie négative comme nous le voyons bien dans l'exemple qui suit :

Prof : [...] lorsque tu mâches le chewing-gum en classe je suis pas d'accord avec toi/je peux même te qualifier d'un ruminant je l'ai déjà dit

E : xxx

Prof : Oui/c'est la même chose / qui mange en classe qui mange en classe // un mangeur toi/un boulimique / t'es un boulimique / un gourmand / oui / pourtant tu parais très chétif / très chétif élané euh / tu n'es pas gros / ah [...]

Dans l'exemple que nous venons de citer, il apparaît clairement que l'énonciateur (le professeur) met en avant sa thèse à savoir exprimer explicitement son désaccord avec l'élève : « lorsque tu mâches le

chewing-gum en classe je suis pas d'accord avec toi » pour justifier l'acte de dénomination qui s'ensuit : « je peux même te qualifier d'un ruminant ». Par cet acte, l'enseignant se permet voire même se donne la légitimité à l'aide du verbe de modalité « pouvoir » d'imposer une certaine catégorisation à son élève. Il le ramène ainsi au rang de l'animal donc l'exclut carrément de l'espèce humaine. Par cette catégorisation extrêmement dépréciative l'enseignant cherche un K.-O. verbal⁴ (Windisch, 1987 : 21) c'est-à-dire une tentative de mise à mort symbolique (Oger : 2012) du destinataire pour mettre fin à son incivilité (mâcher le chewing-gum en classe).

Voulant enfoncer davantage cet élève, l'enseignant revient à la charge, mais cette fois en optant pour un autre registre relevant tout de même de l'axiologie négative. Ainsi, « mangeur », « boulimique », « gourmand » peuvent tous être considérés comme véhiculant une idée dépréciative vis-à-vis du destinataire - ici l'élève -. Cette charge dépréciative sera intensifiée par un autre énoncé intentionnellement choisi par le professeur et introduit par un articulatoire exprimant bien l'opposition : « pourtant tu parais très chétif/très chétif élané euh/tu n'es pas gros/ah ». En recourant à ce procédé, l'énonciateur veut véhiculer l'idée que l'élève est bel et bien un être qui n'est pas équilibré. Pis, c'est un être à caractéristiques contradictoires.

Le recours du professeur aux choix lexicaux relevant de la dépréciation ou tout simplement de l'axiologie négative pour catégoriser l'élève ne peut en aucun cas être innocent dans la mesure où « le coup de langue est souvent aussi lancinant que le coup de fouet » (Huston 1980 : 93-94). Son objectif est de maintenir celui-ci dans une position basse et, du coup, montrer sa position haute qu'il occupe en même temps. Par conséquent, « imposer ses mots revient à légitimer sa conception des choses et affirmer la supériorité de son point de vue. Par la même occasion, imposer ses catégories revient à prendre l'avantage au niveau de la relation» (Vion 2000 [1992]: 212). Par ailleurs, le choix du lexique relevant de la dépréciation est simultanément accompagné de procédés d'accumulation à savoir l'énumération, les reprises mais également les reformulations conjointement mis en œuvre comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

Procédés d'accumulation		
Enumérations	Reprises	Reformulations
- Un mangeur	- « qui mange	« Mangeur /
- Un boulimique	en classe » 2	boulimique /
- Un gourmand	fois	gourmand »
- Très chétif	- « un	« Très chétif / élancé
- Elancé	boulimique »	/ pas gros »
- Pas gros	2 fois	
	- « très chétif »	
	2 fois	

Par cette stratégie l'enseignant tente d'occuper un espace discursif important et cela dans le but de déqualifier mais également disqualifier l'élève en créant chez les interactants ratifiés (les élèves) une image dévalorisante de cet élève ayant transgressé l'espace classe par son comportement et tenter de ce fait de faire adhérer le groupe classe à sa thèse pour former une certaine coalition contre cet élève récalcitrant dans le but de l'affaiblir et par conséquent le pousser à ne plus refaire un tel comportement. Donc, nous pouvons dire à la suite de Vincent & al (2012) que « toute disqualification devant un tiers a comme visée de le persuader d'adhérer à la thèse implicite de la validité de la qualification péjorative, ce qui se manifeste, sur le plan perlocutoire, de deux manières : persuader de haïr (faire adhérer à la disqualification d'autrui) et persuader d'agir (faire poser une action conséquente avec l'adhésion à la disqualification d'autrui) ».

Comme nous venons de le voir dans l'exemple ci-dessus, le professeur procède aux différentes reprises de syntagmes employés contre son élève afin de tourner celui-ci en dérision et cela en se moquant de lui par des commentaires. Dans ce cas, l'énonciateur tente de contrôler son activité langagière en procédant à des modifications par le biais de reformulations afin de construire voire adapter le sens au déroulement discursif.

Par ailleurs, tous les mots employés par l'enseignant envers son élève relèvent de l'axiologie négative. Par conséquent, associés aux

procédés d'accumulation, donne l'air que nous sommes bel et bien en face d'une stratégie visant en réalité un effet double : « D'une part, elle peut convaincre que la cible est fautive à plusieurs titres et d'autre part, elle permet d'atteindre un plus grand nombre de récepteurs suivant le principe qui veut que si un individu n'est pas convaincu de la pertinence d'une attaque, il le sera peut-être par une autre »(Laforest, Vincent & Turbide : 2009.)

Donc, nous pouvons dire qu'en ayant recours aux procédés d'accumulation dans son discours, l'énonciateur (l'enseignant) cherche coûte que coûte la dévalorisation de son adversaire en essayant de salir son image devant le public d'élèves et « prend le pari qu'à défaut d'une démonstration argumentée, la répétition du même point de vue agira comme une preuve suffisante »(Ibid.). En bref, il met de son côté des atouts linguistiques non négligeables afin de dénigrer, donc agresser verbalement son interlocuteur pour le pousser à s'excuser éventuellement ou à ne plus récidiver.

2.5. La politesse au secours de l'autorité magistrale

Quelques enseignants n'hésitent pas à adopter une réaction pouvant constituer une menace pour leur propre face surtout lorsqu'ils essaient de justifier une attitude ou de présenter des excuses même indirectes à un élève offensé. Pour tenter de réduire la distance déjà existante dans l'interaction didactique mais aggravée par le conflit, ces enseignants ne ménagent parfois aucun effort pour désamorcer éventuellement une situation conflictuelle pouvant entraîner des conséquences néfastes sur le déroulement de l'interaction didactique. Ainsi, pour arriver au consensus, ils adoptent un type de discours relevant du registre coopératif.

Exemple :

[...]

Eq : Et comment les garçons /ça vous est arrivé d'être xx altercation avec les garçons

Prof : LES: GARÇON: oui: bien sûr / oui bien sûr / parfois ils nous insultent //euh euh ils disent euh euh vous n'êtes pas un bon prof euh euh euh pour qui vous vous prenez /vous n'êtes pas mon père vous n'êtes pas ma mère

Eq : Et vous le disent euh directement

Prof : Ouais voilà eh ne m'a pas frappé c c c moi mon père ne m'insultait pas / c'est pas toi qui va m'insulter donc c'est xx

Eq : Et dans ce cas là qui (*hésitation*) quelle était votre réaction ?

Prof : Donc euh on doit se conduire avec eux d'une façons un peu::

Eq : intelligente

Prof : intelligente voilà donc / ou bien on les prend / à part / on essaye de les expliquer on essaye aussi de les gagner / d'accord / de récupérer l'élève / d'accord je: j j' veux pas l'avoir comme ennemi / donc je préfère le récupérer dans mon rang / d'accord / donc j'essaie en quelque sorte euh de de sympathiser avec lui: / de lui dire qu'j'ai fait ça pour ton intérêt: / d'accord / et: c'est pas pour t'insulter euh je t'aime comme mon fils d'accord toutes ses choses là pour attirer / l'élève vers

Eq : Le professeur

Prof : D'a:ccord vers le professeur [...]

L'exemple que nous venons de citer montre que l'enseignante, voulant prendre l'avantage sur l'élève donc occuper une position haute, se trouve par la réaction violente de celui-ci dans une position basse. Ainsi, en réagissant de la sorte, et en proférant des propos aussi violent que dévalorisant « vous n'êtes pas un bon prof euh euh euh pour qui vous vous prenez / vous n'êtes pas mon père vous n'êtes pas ma mère », l'élève vient non seulement de déstabiliser la hiérarchie institutionnelle mais également faire perdre la face à son enseignante. Le comportement ou plutôt l'emportement verbal de l'élève peut être considéré comme de la violence verbale pouvant mener droit à la rupture dans les conversations.

Constatant la gravité de la situation, l'enseignante change de stratégie en ayant recours au registre coopératif face au registre compétitif ou conflictuel de l'élève. Il s'agit en fait d'un acte de réparation à son comportement qui a conduit à cette situation tendue marquée par la rupture voire le blocage.

Remarquant également que ces propos constituent bel et bien une atteinte à sa face positive et voulant certainement éviter une éventuelle

dégradation des rapports qui pourraient dégénérer en violence physique, l'enseignante tente de rétablir le contact avec l'élève tout en jouant sur le côté affectif en mettant en avant des facteurs tel que l'âge afin de rappeler implicitement à l'élève le respect qu'elle lui doit : « on essaye aussi de les gagner / d'accord / de récupérer l'élève / d'accord je: j j' veux pas l'avoir comme ennemi / donc je préfère le récupérer dans mon rang / d'accord / donc j'essaye en quelque sorte euh de de sympathiser avec lui: / de lui dire qu'j'ai fait ça pour ton intérêt: / d'accord / et: c'est pas pour t'insulter euh je t'aime comme mon fils d'accord toutes ses choses là pour attirer / l'élève vers (...) »

Si nous analysons bien les propos de l'enseignante, nous remarquons que le registre qu'elle a adopté est évidemment consensuel. Ainsi, « gagner », « récupérer », « sympathiser » « attirer » sont tous des verbes exprimant des actes de langage réducteurs de distance et de tension et favorisent donc un certain climat de convivialité nécessaire à toute interaction coopérative. Ce sont tous des marques de politesse. Ils sont à considérer comme des « *anti-FTAs* » ou « *FFAs* » (Face Flattering Acts) (Kerbrat-Orecchioni : 1992) c'est-à-dire des actes flatteurs pour les faces. Ainsi, dire à l'élève que « j'ai fait ça pour ton intérêt » est considéré comme une justification alors que « c'est pas pour t'insulter » est une sorte d'excuse. Ces deux actes peuvent être considérés respectivement comme des réparateurs « *adoucesseur* » et « *désarmeur* » ayant pour but d'évacuer la tension surtout si cette suite est clôturée par « je t'aime comme mon fils » qui peut être considéré comme un énoncé hyperbolique visant certainement non la réduction de la forte dissymétrie et conséquemment la reprise des échanges mais l'emprise sur le destinataire étant donné que cet énoncé n'est proféré que pour contrecarrer celui de l'élève « vous n'êtes pas ma mère » et lui signifier indirectement le respect que doit une mère à son fils. Par cette stratégie, l'enseignante vise un effet double : calmer l'élève de façon intelligente et remettre de l'ordre dans la relation sérieusement déstabilisée c'est-à-dire rétablir sa position haute et par conséquent reconquérir son statut de dominant comme le signale Vion (2000 [1992] : 256) : « Le consensus pourra également, selon les cas, être plus ou moins accepté par les partenaires. L'une des parties pourra même feindre le consensus et jouer de manière cynique à berner le partenaire ».

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que l'interaction scolaire asymétrique caractérisée par un rapport de pouvoir donc d'autorité est parfois traversée par des « zones de turbulences » génératrices de malentendus, de conflits et de tensions susceptibles de faire basculer l'espace scolaire dans le désordre. Toutefois, pour maintenir ou rétablir cet ordre, les enseignants mettent en œuvre un ensemble de stratégies discursives parfois abusives donc autoritaristes, lesquelles poussent les élèves à adopter diverses formes de résistance.

Notes :

1 Toutefois, Flahaut dans *La parole intermédiaire* parle d'« insigne ». Il dit à ce propos : « L'insigne pourrait être dit « indice » pour autant il a à charge d'attester pour d'autres qui est celui qui le produit (ce qui cautionne la place d'où il parle » p.101.

2 Les extraits qui servent d'exemples dans le présent article sont tirés d'un corpus constitué d'enregistrements d'entretiens ou de cours effectués dans le cadre d'une enquête menée dans l'un des établissements scolaires de la banlieue d'Alger en vue de l'obtention du diplôme de magister.

3 H.P. Grice (1979 :61-62) propose aux interlocuteurs de suivre quatre règles relevant du principe de coopération à savoir les règles de quantité, de qualité, de relation et de modalité, parce que dès qu'une interaction est entamée « les participants s'attendent à ce que chacun d'entre eux contribue à la conversation de manière rationnelle et coopérative pour faciliter l'interprétation de ces énoncés » Reboul, Moeschler (1998 : 51)

4 Si Windisch (1987) parle de « *K.-O Verbal* », Laforest & al (2009) parlent de « *conclusion assassine* » alors qu'Oger (2012) emploie l'expression de « *mise à mort symbolique* ».

Annexe :

Conventions de transcription :

- Les pauses selon leur durée, sont marquées par /, ou //, ou encore ///
- Un mot incompréhensible est noté par x, un passage plus long xxx

- L'allongement est noté par :, allongement plus important :: ou encore :::
- (*rire*) commentaire
- Les paroles simultanées sont soulignées
- Chute d'un son est marquée par '
- Troncation d'un passage est indiquée par [...]
- Les CAPITALES marquent l'accentuation d'un mot
- E : Elève
- Prof : Enseignant
- Eq : Enquêteur

Bibliographie :

- Ballé, C., 1976, *La menace, un langage de violence*. Paris : CNRS
- Bertucci, M-M., 2008. « Violence verbale dans la communication scolaire : le rôle de la verbalisation des émotions ». In C, Moïse et al (éds), *La violence verbale*, Tome 2, Paris : L'Harmattan.
- Calderon, C & Weil-Barais , A., 2008. « Un outil de diagnostic des difficultés de communication entre élèves et professeurs ». In, A. Sirote (éd), *Violence à l'école. Des violences vécues aux violences agies*, Cedex, Bréal, coll. « Amphi psychologie », p168-183
- Charaudeau, P., 1992. *Grammaire du Sens et de l'Expression*, Paris, Hachette Education.
- Charaudeau, P & Maingueneau, D., 2002. *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris : Seuil.
- Détrie, **Catherine**, « Quand l'interpellation interpelle les linguistes : l'activité interpellative, un « objet de recherche difficile à cerner » ? », *Corela* [En ligne], HS-8 | 2010, URL : <http://corela.revues.org/1671>.
- Flahaut, 1978 ., *La parole intermédiaire*, Paris : Seuil.
- Goffman, Erving. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne : présentation de soi*, Paris : Minuit
- Goffman, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit
- Grice, H.P. (1979), « Logique et conversation » (Traduction française de « Logic and conversation »), *Communications*, no : 30 (La conversation), Paris : Seuil.

- Kerbrat-Orecchioni, C, 1987. « La mise en place ». In, J.Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni (eds), *Décrire la conversation*, PUL
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1986. *L'implicite*, Paris: Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1992. *Les interactions verbales*, T 2, Paris: Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1996, *La conversation*, Paris: Mémo Seuil
- Laforest & Vincent, 2006. *Les interactions asymétriques*, Montréal : Nota bene
- Laforest, M ; Vincent, D & Turbide, O. 2009 « Pour ou contre la TRACH RADIO : usages de la qualification péjorative dans un débat social ». In, D. Lagorgette (dir), *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications*, Collection Langages, CEDEX, p 181- 198
- Moïse, C., 2012 « Argumentation, confrontation et violence verbale fulgurante », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], mis en ligne le 15 avril 2012, Consulté le 13 février 2014. URL : <http://aad.revues.org/1260>
- Oger, C., 2012. « La conflictualité en discours : le recours à l'injure dans les arènes publiques », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], mis en ligne le 15 avril 2012, Consulté le 14 février 2014. URL : <http://aad.revues.org/1297>
- Reboul, A., Moeschler, J (1998), *La pragmatique aujourd'hui*, Paris : Seuil, Coll. Points.
- Taleb-Ibrahimi, K, 1997. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, EL HIKMA
- Trimaille, C et Bois, O., 2009, « Adolescents et axiologie péjorative : présentation de soi et socialisation groupale ». In D, Lagorgette (éd), *Les insultes en français: de la recherche fondamentale à ses applications*, Université de Savoie, UFR Lettres, Langues, sciences Humaines, Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés, Collection Langages, CEDEX
- Vincent, D & Bernard Barbeau, G., 2012. « Insulte, disqualification, persuasion et tropes communicationnels : à qui l'insulte profite-t-elle ?

», *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], mis en ligne le 15 avril 2012, Consulté le 10 mars 2014. URL : <http://aad.revues.org/1252>

Windisch, U. 1987. *Le k.-o. Verbal, La communication conflictuelle* (Lausanne : L'Age d'Homme).