

UNIVERSITY OF BERGEN

FACULTY OF HUMANITIES



**La politesse linguistique dans la relation
interlocutive en classe : des enjeux de faces aux
enjeux opératoires**

Une analyse pragmatico-discursive des interactions en classe de langue

Joseph Avodo Avodo

Thèse présentée pour l'obtention du grade de Philosophiae

Doctor (PhD)

2012

DÉDICACE

À mes parents

REMERCIEMENTS

Nous devons la réalisation de ce travail aux soutiens et contributions de plusieurs personnes.

Nous remercions prioritairement nos superviseurs Kjersti FLØTTUM et Turid TREBBI d'avoir bien accepté de conduire cette recherche. Leur encadrement, conseils et encouragements, dès la préparation du projet de recherche jusqu'à la soumission de ce travail, ont constitué une source énorme de motivation pour nous. Nous avons particulièrement été marqués par leur sens du dévouement et de la rigueur scientifique. Nous n'oublions pas tout leur soutien moral durant les moments difficiles que nous avons traversés durant cette période. Qu'elles trouvent ici l'expression de notre éternelle reconnaissance.

Nos remerciements vont aussi au Gouvernement du Royaume de Norvège pour l'opportunité à nous offerte pour suivre cette formation, notamment à travers le Programme Quota et le financement de la formation *via* Statens lånekasse.

Notre reconnaissance s'adresse aussi à :

- Turid TREBBI et Alexis BELIBI, coordonnateurs de la coopération NorCam, entre l'Université de Yaoundé 1 et l'Université de Bergen, pour tout leur engagement pour la mise en œuvre et la conduite de ce partenariat à travers lequel nous avons eu cette bourse.
- Nos enseignants de Master : Kjersti FLØTTUM, Odile HALMØY, John Kristian SANAKER, Truls WINTER, Margery VIBE SKAGEN, Harald ULLAND, Jorunn SVENSEN GJERDEN, Myriam COCO, Anders DIDRIKSEN, pour leur encadrement pédagogique. Nous pensons aussi à Helge VIDAR HOLM pour ses encouragements.
- Leiv Egil BREIVIK, le directeur de l'Institut, Arve Kjell UTHAUG, le directeur des affaires administratives, Jan JOHANSEN, responsable des doctorants, Ana Veronica CORDOVA et Brit KALSNES, responsables des étudiants internationaux, pour toutes leurs contributions d'ordre administratif.
- Eva Thue VOLD, Kari HAUGLAND, Martin PAULSEN, coordinateurs de l'Ecole doctorale de linguistique et de philologie.

- Coco NORÉN, de l'Université d'Uppsala, pour sa documentation et le séminaire organisé sur notre projet.

Nous exprimons par ailleurs notre gratitude à

- Sandrine NYEBE, Suzanne NGO LIHAN, Lucie MINDEME, née MVONDO BILONGO, Romuald KAYEB, NYASSE, Lydie ASSO, Marie FOMENA TAKENNE, pour leurs contributions pour la réalisation de ce travail.
- Lucie Nadège Juliette NNANGA pour tout son soutien.
- nos ami(e)s et collègues Jean Désiré BANGA, Edgard ABESSO, Lin Bernard NKA, Claude Eric OWONO ZAMBO, BODIL, Blandine TAMELO TINDO, Viviane NSANGUET, Øyving GJERSTAD , ANNELISE, Ghislaine YOULOU, Einar KADHOL, Christine , Gud INGER et André TAGWABIRA.
- Révérends Jean Henri BALOMOG et Félix NDOYAMA.
- Christine NKANA, ma mère, Hubert EMA, mon oncle, mes frères et sœurs Désiré AMIA, Crescence BEYALA, Cathérine Chantal NTONGO, Marie Christine BILOA, Bienvenu MBAZOA, Marie Christine ASSOMO ; mes nièces et neveux : Christelle, Carine, Monique, Anastasie et Petit Dollar pour leur soutien permanent.
- La famille NØTTVEIT et SØRHUS

Nous remercions particulièrement Alexis BELIBI et Claude Éric OWONO ZAMBO pour leurs relectures de la thèse.

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur la politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe. Le terrain d'étude est composé de cinq établissements d'enseignement secondaire général de la ville de Yaoundé (Cameroun). La problématique générale est axée sur la mise en scène des faces dans la relation éducative et sur le rapport entre cette mise en scène et l'environnement socioculturel. L'hypothèse de recherche repose sur l'idée d'un *continuum* entre les enjeux de faces, définis en termes de conduites envers la face, et les enjeux opératoires, exprimés en termes d'agir professoral, de mise en activité de l'apprenant. L'étude se fonde sur une approche empirique faite d'observations de terrain et d'enregistrements audio d'interactions en classe de langue. La politesse linguistique est étudiée ici à travers les termes d'adresse, les demandes d'engagement et les tours de parole. Les analyses réalisées révèlent un ensemble de conclusions en rapport avec la politesse linguistique, la relation interpersonnelle, le discours pédagogique et la pratique professionnelle enseignante. Les conduites envers les faces occupent une place importante dans la relation éducative. Elles participent à la fois du processus de construction identitaire et de l'agir professoral. Ces conduites sont influencées par l'environnement interactionnel, le poids des traditions et les contraintes institutionnelles. Par ailleurs, l'étude souligne le primat des enjeux opératoires sur les enjeux des faces. Ce primat motive un ensemble de conduites plus ou moins favorables à la face de l'apprenant, conduites elles-mêmes révélatrices d'une tension entre les normes professionnelles et institutionnelles. Au-delà de la focalisation sur la politesse linguistique, cette étude analyse le discours pédagogique et la pratique professionnelle. Le discours pédagogique, ici, est porteur d'implicites culturels et institutionnels sur l'identité sociale et professionnelle de l'enseignant et de l'apprenant, sur la conception du métier d'enseignant. Cette étude met au jour, également, la rencontre entre la pratique professionnelle enseignante et l'éthique. À ce titre, elle pose la problématique du lien entre les idéaux éducationnels et les pratiques professionnelles, la responsabilité de l'école dans l'atteinte des objectifs éducationnels exprimés en termes de formation à la démocratie et aux droits de l'Homme, la formation à l'autonomie. En dernier lieu, la question des modèles pédagogiques dans l'idéologie de l'égalité de chances est discutée.

ABSTRACT

This study explores linguistic politeness as manifested in classroom interpersonal relationship. The field of study includes five general education secondary schools in the city of Yaoundé (Cameroon). The subject matter focuses on the staging of faces in the educational relationship and the connection between this staging and the socio-cultural environment. The hypothesis is based on the idea of a continuum between face efforts, defined in terms of conduct toward the face, and operative efforts, expressed in terms of the teacher's acting and the learner being put into activity. The approach is empirical, including field observation and audio recordings of interactions in language classes. Linguistic politeness is studied through terms of address, requests of commitment and speech turns. The analysis carried out on the basis of these three criteria reveals a number of conclusions related to linguistic politeness, interpersonal relationship and professional practice. Face work occupies an important place in the educational relationship. It is both part of the identity building process and the acting of the teacher. These conducts are influenced by the interactional environment, traditions and institutional constraints. Besides, they reveal the primacy of operative or educational efforts over face efforts. This primacy motivates a range of conducts more or less favorable to the learner's face, while revealing tension between professional and institutional norms. Beyond the focus on linguistic politeness, this study analyses pedagogic discourse and professional practice. Here, the pedagogic discourse is bearer of cultural and institutional implicits on the social and professional identity of teacher and learner, and on the conception of the teaching profession. Furthermore, the present study highlights the encounter between teaching professional practice and ethics. In this respect, it raises the problem of the relationship between educational ideals and professional practices, the school's responsibilities in the achievement of educational goals expressed in terms of training for democracy and human rights, training for autonomy. It also raises the issue of pedagogic models in the ideology of equal opportunity.

TABLE DES MATIERES

DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT.....	vii
TABLE DES MATIERES	viii
Liste des abréviations	xxi
Liste des schémas	xxii
Liste des tableaux	xxii
Carte	xxii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1 Présentation du sujet.....	1
2 Rappel de quelques travaux de recherche antérieurs.....	4
2.1 Analyse du discours dans l'interaction en classe de langue	4
2.2 De la politesse linguistique au Cameroun	7
2.3 Motivations et orientation de l'étude	10
3 Questions de recherche et hypothèse	12
4 Plan de l'étude.....	16
PREMIÈRE PARTIE	18
CADRE THÉORIQUE : L'INTERACTION DE CLASSE ET LA POLITESSE	
LINGUISTIQUE	18
CHAPITRE 1	19
DU GENRE INTERACTIONNEL ÉTUDIÉ : L'INTERACTION DE CLASSE.....	19
1 De l'analyse des interactions.....	20
1.1 La notion d'interaction	20
1.1.1 L'interaction, un réseau d'influences	21
1.1.2 L'interaction, une unité dialogale.....	23
1.2 L'étude du langage en interaction	25
1.2.1 Les courants d'inspiration psychologique.....	25
1.2.2 Les courants d'inspiration socio-anthropologique	26
1.2.3 Les courants linguistiques	28
2 L'interaction pédagogique.....	30

2.1 Quelques rappels terminologiques	30
2.1.1 Relation pédagogique et relation éducative.....	31
2.1.2 La relation éducative institutionnelle	32
2.2 L'interaction de classe.....	33
2.2.1 L'interaction de classe comme situation d'apprentissage	34
2.2.2 L'interaction pédagogique, une rencontre interculturelle?.....	36
2.2.3 L'interaction pédagogique, une transaction pédagogique ?.....	38
2.3 Les composantes de l'interaction de classe.....	39
3 L'interaction de classe et ses modalités d'échange.....	41
3.1 L'orientation praxéologique.....	41
3.2 La multicanalité et la multimodalité.....	45
3.2.1 Le langage verbal, le langage non-verbal.....	45
3.2.2 Actes langagiers et actes non langagiers	50
3.2.3 Métalangage, métadiscours et métacommunication.....	51
3.3 Le contrat de parole et la circulation des échanges	52
3.3.1 Contrat didactique / contrat de parole	52
3.3.2 Modalités d'échange : dialogue, trilogue et polylogue	55
4 Le cadre actionnel dans l'interaction de classe	56
4.1 Les enjeux du discours	57
4.1.1 Les enjeux d'apprentissage	58
4.1.2 Les enjeux de faces ou relationnels.....	59
4.2 Les actions participatives	60
4.3 Les positions actionnelles.....	62
4.3.1 Les statuts sociaux.....	62
4.3.2 Les rôles	63
4.3.3 Le rapport de places	64
5 Conclusion du chapitre.....	68
CHAPITRE 2	69
DE L'OBJET D'ÉTUDE : LA POLITESSE LINGUISTIQUE	69
1 Fondements théoriques de la politesse linguistique	70
1.1 Communication et lien interpersonnel	70

1.1.1 La communication humaine : entre contenu et relation	71
1.1.2 Quand dire, c'est lier : de la théorie des ligarèmes	74
1.2 Communiquer, c'est respecter les règles	75
1.2.1 Grice : les maximes conversationnelles	76
1.2.2 Les théories de la face et du territoire du moi	77
1.2.2.1 La notion de face	78
1.2.2.2 La notion de territoire du moi	79
1.2.2.3 Théorie des faces et principe du <i>face-work</i>	81
1.2.2.4 Un retour sur les stratégies d'évitement de Goffman	84
1.3 Conclusion partielle	85
2 De la politesse	86
2.1 La politesse comme savoir-vivre	86
2.2 La politesse comme rituel	87
2.3 La politesse comme norme sociale	89
2.4 La politesse comme une compétence sociale	90
3 Les modèles de politesse	92
3.1 Des fonctions du discours aux règles de politesse chez Lakoff	92
3.2 Les maximes de politesse de Leech	94
3.3 Le modèle de politesse de Brown et Levinson (B-L)	97
3.3.1 Les notions de faces positive, négative et de FTAs	97
3.3.2 Les stratégies de politesse	99
3.3.3 Critiques du modèle Brown et Levinson	100
3.4 Le modèle B-L revisité par Kerbrat-Orecchioni	102
3.4.1 La notion de FFA ou anti-FTA	102
3.4.2 La politesse négative vs la politesse positive	103
3.4.3 Les principes A-orientés et L-orientés	104
3.5 Le modèle de stratégies de communication de Zheng	106
3.6 La politesse : essai de synthèse	107
3.6.1 Essai de synthèse	107
3.6.2 Quelques prolongements	108
3.6.2.1 Politesse et impolitesse	108

3.6.2.2	Politesse et violence verbale.....	110
3.6.2.3	Politesse et pouvoir	112
4	Conclusion du chapitre.....	114
	Bilan de la première partie	115
	DEUXIÈME PARTIE	117
	CONTEXTE SOCIOCULTUREL DE L'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	117
	CHAPITRE 3	118
	APPROCHE EXPLORATOIRE DU CADRE SOCIOCULTUREL DE L'ÉTUDE	118
1	Aperçu géographique et historique du Cameroun.....	119
1.1	Cadre géographique.....	119
1.2	Les influences étrangères	120
1.2.1	La colonisation allemande.....	121
1.2.2	La colonisation française.....	122
1.2.3	La colonisation anglaise	123
2	Approche exploratoire de la diversité culturelle	124
2.1	Le paysage ethno-démographique.....	125
2.2	De la diversité ethnique à la diversité linguistique.....	127
2.2.1	Le bilinguisme officiel anglais - français	128
2.2.1.1	Les statuts du français	129
2.2.1.2	Les statuts de l'anglais	130
2.2.2	Les langues nationales camerounaises	130
2.2.3	Les variantes dialectalisées de l'anglais et du français	132
2.3	De la diversité à la complexité	133
3	Aperçu du contexte éducatif.....	133
3.1	Les fondements juridico-légaux de l'action éducative.....	134
3.1.1	Les textes et conventions internationaux	134
3.1.2	Les textes nationaux	136
3.2	Textes fondateurs de la conduite de l'enseignant envers l'apprenant	136
3.2.1	Au niveau international	136
3.2.2	Au niveau national	137

3.3 Le système éducatif du Cameroun	139
3.3.1 La biculturalité éducative	139
3.3.1.1 Le sous-système francophone	139
3.3.1.2 Le sous-système anglophone.....	140
3.3.2 Les objectifs généraux de l'éducation.....	140
4 Conclusion du chapitre.....	142
CHAPITRE 4	144
CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	144
1 Des Principes méthodologiques de la recherche	144
1.1 Premier principe : l'étude du langage en contexte	145
1.2 Deuxième principe : les données naturelles	146
1.3 Troisième principe : la priorité aux données orales	147
1.4 Quatrième principe : la dimension dialogale des échanges.....	149
2 Présentation du terrain d'étude.....	150
2.1 Le choix du terrain d'étude	150
2.2 Le cadre physique de l'étude.....	151
2.3 La population d'étude.....	151
3 La constitution du corpus	152
3.1 Remarques préliminaires.....	152
3.2 La collecte des données.....	153
3.2.1 Les enregistrements et observations de classe	153
3.2.2 Le projet pilote	154
3.2.3 La seconde phase de collecte.....	155
3.2.4 Quelques difficultés.....	155
4 Le traitement des données	156
4.1 La transcription	156
4.2 L'analyse	157
4.2.1 Analyses longitudinale et transversale	157
4.2.2 L'analyse exploratoire.....	158
4.2.3 Les faits discursifs et interactionnels émergents.....	163
4.2.4 Les critères d'analyse	166

4.2.5 L'interprétation des faits	168
5 Conclusion du chapitre.....	170
Bilan de la deuxième partie.....	170
TROISIÈME PARTIE.....	172
ANALYSE DES FAITS: TERMES D'ADRESSE, DEMANDES D'ENGAGEMENT ET TOURS DE PAROLE.....	172
CHAPITRE 5	173
LES TERMES D'ADRESSE, MISE EN SCÈNE DES FACES ET RELATION À L'APPRENANT.....	173
1 Approche théorique des termes d'adresse.....	174
1.1 Approche notionnelle	174
1.2 Les termes d'adresse en français.....	175
1.3 Les termes d'adresse au Cameroun.....	177
2 Les formes d'adresse dans le discours enseignant.....	179
2.1 Les critères de classification.....	179
2.2 Inventaire des termes d'adresse.....	181
3 Essai d'analyse sémantico-pragmatique des formes d'adresse.....	182
3.1 Les formes nominales d'adresse (FNA).....	184
3.1.1 Remarques préliminaires.....	184
3.1.2 Le nom de personne (NP).....	184
3.1.2.1 Analyse syntaxique des NP.....	186
3.1.2.2 Les fonctions contextuelles du NP.....	190
3.1.3 Les titres.....	192
3.1.3.1 <i>Mam'selle, mademoiselle, la demoiselle</i>	192
3.1.3.2 Le titre <i>madame</i>	196
3.1.3.3 Le titre <i>monsieur</i>	199
3.1.3.4 Le titre <i>chef, chef de classe</i>	201
3.1.4 Les termes relationnels.....	202
3.1.4.1 Le terme relationnel <i>ma fille</i>	203
3.1.4.2 Les termes relationnels <i>mon ami / mes amis</i>	204
3.1.5 Les substantifs affectifs : le cas de <i>ma chérie</i>	207
3.1.6 Les substantifs à valeur négative.....	210

3.1.6.1	<i>La bande de fainéants</i>	210
3.1.6.2	Le côté des morts / le côté des faibles	211
3.1.6.3	<i>Les ingénieurs de son</i>	212
3.1.6.4	<i>Les tricheurs</i>	212
3.1.6.5	<i>L'ivoirienne</i>	212
3.1.6.6	<i>Les filles bavardes</i>	213
3.1.7	Conclusion partielle.....	214
3.2	Les formes pronominales d'adresse	215
3.2.1	Remarques préliminaires.....	215
3.2.2	Le tutoiement.....	216
3.2.2.1	Le tutoiement de condescendance.....	217
3.2.2.2	Le tutoiement de désaccord.....	218
3.2.3	Les usages du vouvoiement.....	220
3.2.3.1	Le vouvoiement de distanciation.....	220
3.2.3.2	Le vouvoiement de discrimination	221
3.3	Les termes de localisation et d'adresse zéro	223
4	Les termes d'adresse et la construction de la relation interpersonnelle	225
4.1	Termes d'adresse et relation interpersonnelle.....	225
4.1.1	La dimension horizontale ou le virage familial de la relation éducative	225
4.1.2	La relation verticale.....	227
4.1.3	La dimension affective	227
4.2	Les termes d'adresse et le travail des faces.....	229
4.2.1	L'absence du terme d'adresse	229
4.2.2	La substitution du pronom d'adresse	230
4.2.2.1	Substitution de la deuxième personne par l'iloïement	230
4.2.2.2	Substitution de la deuxième personne par le <i>on</i>	232
5	Conclusion du chapitre.....	233
	CHAPITRE 6	236
	LES DEMANDES D'ENGAGEMENT, MISE EN ACTIVITÉ ET TRAVAIL DES FACES	
	236	
1	Le langage, communication et engagement	237

1.1 La taxinomie des actes de langage de Searle	237
1.2 Les demandes d'engagement	239
1.3 Les demandes d'engagement en situation de classe.....	241
1.3.1.1 Les demandes du dire.....	241
1.3.1.2 Les demandes du faire.....	242
1.3.1.3 Les demandes d'être.....	244
1.3.2 Les demandes d'engagement et relation interpersonnelle.....	244
1.3.2.1 Les demandes d'engagement comme actes menaçants.....	244
1.3.2.2 Interaction de classe et statut des demandes d'engagement.....	246
1.3.3 L'hypothèse des degrés de menace	247
1.3.4 Vers une classification des types de formulation	249
2 L'activité atténuatrice dans les demandes d'engagement	250
2.1 Les procédés substitutifs	251
2.1.1. Les actes de langage indirects.	251
2.1.1.1 Les choix énonciatifs observés.....	252
2.1.1.2 Actes de langage indirects et communication en classe.....	258
2.1.2 L'adresse indéfinie	259
2.2 Les procédés accompagnateurs	261
2.2.1 Les formules de politesse	261
2.2.2. La justification.....	262
2.2.3 Les amadoueurs.....	264
2.2.4. Les minimisateurs	267
2.3 Conclusion partielle.....	269
3 Demandes d'engagement et montée en tension de violence verbale	270
3.1 Manifestations de la montée de la violence verbale.....	271
3.1.1 Les postures d'adresse.....	271
3.1.2 La qualification péjorative.....	273
3.1.2.1 Les substantifs péjoratifs	275
3.1.2.2 Les verbes péjoratifs.....	275
3.1.2.3 Les adjectifs et les adverbes péjoratifs	277
3.1.3 Qualification péjorative et actes de langage.....	278
3.1.4 Les fonctions de la qualification péjorative	279

3.2	Approche contextuelle de la montée en tension.....	280
3.2.1	La violation des rituels	280
3.2.2	Le blocage de l'activité d'apprentissage	283
3.2.3.	Le conflit de territorialité	286
4	Conclusion du chapitre.....	289
CHAPITRE 7		291
TOURS DE PAROLE, RAPPORT AU SAVOIR ET RELATION INTERPERSONNEL		
	291	
1	L'organisation des échanges en situation de classe.....	292
1.1	L'interaction de classe, une interaction ritualisée	292
1.1.1	La phase d'ouverture.....	293
1.1.2	La phase rétrospective/ prospective	293
1.1.3	La mise en relief des activités et des contenus.....	294
1.1.4	La phase de clôture.....	295
1.2	L'orientation des échanges.....	296
1.2.1	L'interaction et l'échange principal	296
1.2.2	L'interaction et les échanges seconds	297
1.3	Les modules conversationnels en situation de classe.....	298
1.3.1	Le module du débat ou de la discussion ?.....	299
1.3.2	Le module du zapping interrogatif.....	302
1.3.3	Les modules de discussion et de zapping, artifices de la parole apprenante.....	304
2	Les mécanismes de prise des tours.....	305
2.1	La notion de tour / tour de parole.....	305
2.2	Le tour de parole dans la conversation ordinaire	306
2.3	Les hétéro-allocations de la parole.....	308
2.3.1	La parole imposée	309
2.3.1.1	Approche contextuelle de la parole imposée.....	309
2.3.1.2	Valeurs pragmatico-pédagogiques	311
2.3.2	La parole négociée	312
2.3.3	La parole ratifiée	315
2.4	Dysfonctionnement interactionnel et rapport interpersonnel	316
2.4.1	Les interruptions professorales.....	317

2.4.1.1 Interrompre pour rappeler à l'ordre.....	317
2.4.1.2 Interrompre pour marquer l'accord	319
2.4.1.3 Interrompre pour marquer le désaccord	319
2.4.2 Les prises non autorisées de parole des apprenants	323
3 Enchaînement des tours et dynamique relationnelle	326
3.1 Des contraintes conversationnelles.	326
3.2 La position stratégique du premier tour de parole.....	327
3.2.1 Absence des rituels d'accès et prégnance de l'enseignant	328
3.2.2 Prise de tour et cadrage des activités et des comportements.....	330
3.3 La position stratégique du deuxième tour	332
3.3.1 Les fonctions illocutoires réactives	332
3.3.2 Les interventions réactives des apprenants	333
3.3.2.1 L'absence de réaction chez l'apprenant	333
3.3.2.2 Prise de parole et défense territoriale	335
3.4 La position stratégique du troisième tour	337
3.4.1 La fonction évaluative.	337
3.4.1.1 La réaction d'accord.....	338
3.4.1.2 La réaction de désaccord.....	340
3.4.1.3 Le dire de l'accord et du désaccord.....	342
3.4.1.4 Accord, désaccord et estime de soi	343
3.4.2 La fonction régulatrice	344
4 La parole et la place de l'apprenant en classe	347
4.1 La place de la parole en classe	347
4.1.1 Volubilité versus îlots de participation.....	348
4.1.2 Cadenassement de la parole apprenant et recherche de l'efficacité didactique.	350
4.2 La parole de l'apprenant, un potentiel identitaire et d'apprentissage.....	351
5 Conclusion du chapitre.....	352
Bilan de la troisième partie.....	353
QUATRIÈME PARTIE	354
ETHOS COMMUNICATIF ET ANCRAGE SOCIOCULTUREL DU MODÈLE ÉDUCATIF	354

CHAPITRE 8	355
DÉFINITION DU MODÈLE RELATIONNEL ET CONSTRUCTION DE L'ÉTHOS CHEZ L'ENSEIGNANT	355
1 L'interaction et la mise en scène des enjeux des faces.....	356
1.1 Interaction, discours de l'enseignant et relation aux faces.....	358
1.1.1 Les conduites auto-centrées chez l'enseignant.....	358
1.1.1.1 La conduite visant à protéger sa face	358
1.1.1.2 La conduite consistant à gagner la face.....	361
1.1.2 Les conduites hétéro-centrées chez l'enseignant.....	363
1.1.2.1 La conduite visant à protéger la face de l'apprenant.....	364
1.1.2.2 Valoriser la face.....	366
1.1.2.3 Les conduites visant à porter atteinte à la face.....	368
1.2 Quid de l'apprenant ?	371
1.2.1 L'affirmation de soi.....	372
1.2.2 La défense faciale et atteinte à la face d'autrui	373
1.3 Conclusion partielle.....	375
2 La construction de l'éthos	376
2.1 La notion d'éthos.....	376
2.2 La description de l'éthos	378
2.3 Approche exploratoire des facettes de l'éthos enseignant	380
3 La construction de l'éthos relationnel	381
3.1 La proximité	381
3.1.1 L'expression de la proximité en situation de classe.....	381
3.1.1.1 La proxémique et l'action de l'enseignant	382
3.1.1.2 La tonalité des échanges.....	383
3.1.1.3 Les termes d'adresse	385
3.1.2 Les implications symboliques et pédagogiques de l'éthos de la proximité	386
3.1.2.1 Juguler la distance	386
3.1.2.2 Fidéliser les apprenants	387
3.1.2.3 Établir des relations vivantes.....	388
3.2 L'éthos de la distance.....	389

3.2.1 Les dires de la distance.....	390
3.2.1.1 Les salutations	390
3.2.1.2 Les termes d'adresse	392
3.2.1.3 L'usage de la parole	393
3.2.1.4 La « sacralité » des rôles	394
3.2.2 L'éthos de distance comme moyen de protection faciale et territoriale.....	395
4 L'éthos de crédibilité.....	397
4.1 La mise en scène de la compétence.....	397
4.1.1 Prescrire.....	398
4.1.2 Transmettre.....	399
4.1.3 Évaluer	400
4.1.4 Le faire comprendre	401
4.2 La mise en scène de l'autorité	403
4.2.1 La prééminence de la règle.....	404
4.2.2 La culture de la sanction.....	405
4.2.3 L'enseignant-juge.....	408
4.2.4 Le positionnement interactionnel	409
5 Conclusion du chapitre.....	410
CHAPITRE 9	412
ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF ET RELATION ÉDUCATIVE	412
1 Ancrage socioculturel des conduites professionnelles des enseignants	413
1.1 Enracinement culturel et vision de la relation éducative.....	413
1.1.1 L'éducation traditionnelle et l'idéologie de l'humanisation	414
1.1.2 La pédagogie rituelle et la relation à l'enfant.....	416
1.1.3 Les statuts et les responsabilités de l'enseignant	418
1.1.4 Conclusion partielle.....	419
1.2 Environnement interactionnel et construction des identités relationnelles	420
1.2.1 La classe, un lieu ordinaire et une interaction complexe	420
1.2.1.1 La diversité culturelle en classe et ses enjeux	421
1.2.1.2 La pléthore d'effectifs et leurs enjeux.....	423
1.2.2 La logique des territoires.....	425
1.2.2.1 Du marquage territorial à l'émergence de la confrontation	426

1.2.2.2 De la logique des territoires à la conception des identités relationnelles.....	431
1.3 Formation professionnelle, modèle pédagogique et relation à l'apprenant.....	433
1.3.1 Formation professionnelle des enseignants et relation à l'apprenant.....	433
1.3.1.1 Une formation disciplinaire et l'influence institutionnelle	434
1.3.1.2 Le pédagogique et le relationnel, parents pauvres de la formation	435
1.3.2 Le modèle pédagogique dominant	436
1.3.2.1 Le modèle pédagogique directif.....	436
1.3.2.2 Le modèle pédagogique directif <i>in situ</i>	437
1.3.2.3 Les implications relationnelles du modèle pédagogique directif.....	438
2 Relation éducative et orientations actuelles de l'éducation.....	440
2.1 Modèle éducatif et égalité des chances à l'école.....	441
2.1.1 L'égalité des chances dans l'école camerounaise	441
2.1.2 L'envers du décor.....	442
2.1.3 Action éducative et égalité des chances	443
2.1.4 De l'égalité des chances à la chance de réussir	446
2.2 L'école, la démocratie et les droits de l'Homme	446
2.2.2 Action éducative et droits de l'Homme.....	448
2.3 Remarques finales	449
3 Conclusion du chapitre.....	450
Bilan de la quatrième partie	452
CONCLUSION GÉNÉRALE	453
1 De l'objet d'étude et de la problématique	453
2 Les résultats.....	454
3 Limites de l'étude.....	458
4 Perspectives	459
Références bibliographiques	461
Annexe : quelques extraits du corpus.....	477

Liste des abréviations

ADI:	Analyse du discours-en-interaction
AL :	Acte langagier
ANACLAC :	Association nationale des comités des langues camerounaises
ANL:	Acte non langagier
BEPC :	Brevet d'études du premier cycle
B-L:	Brown et Levinson
CADBE :	Charte africaine des droits et bien-être de l'enfant.
CAO :	Condition d'orientation argumentative
CAP:	Certificat d'aptitude professionnelle
CCP :	Condition de contenu propositionnel
CEP :	Certificat d'études primaires
CI :	Condition illocutoire
CNE :	Centre national d'éducation
CT :	Condition thématique
EPT:	Education pour tous
FFA:	Face Flattering Act
FSLC:	First School Living Certificate
FTA:	Face Threatening Act
GCE A/L:	General Certificate of Education Advanced Level
GCE O/L:	General Certificate of Education Ordinary Level
ICAR :	Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations
II :	Intervention initiative
IPAR :	Institut pédagogique à vocation rurale
IR :	Intervention réactive
SIL :	Société internationale de linguistique
TCE A L:	Technical Certificate Education Advanced Level

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

Liste des schémas

Schéma 1: Le modèle du processus interactionnel en éducation

Schéma 2: Le cadre actionnel de la relation enseignant-apprenant

Schéma 3: Le schéma de la communication de Kerbrat-Orecchioni

Schéma 4: Les stratégies de politesse de Brown et Levinson

Schéma 5 : Représentation de l'échange principal en classe

Schéma 6 : Interaction et les échanges seconds en classe

Schéma 7 : Le module conversationnel de la discussion en classe

Schéma 8: Le module conversationnel du zapping

Schéma 9 : La représentation du processus de la parole négociée

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les maximes de politesse de Leech.

Tableau 2 : Récapitulation des classes pilotes

Tableau 3 : Récapitulation des autres classes d'étude

Tableau 4 : Récapitulation des faits discursifs et interactionnels émergents

Tableau 5: Inventaire de quelques formes d'adresse récurrentes du corpus

Tableau 6: Représentation des isotopies de la menace et de l'injonction

Tableau 7 : Distribution catégorielle des axiologiques péjoratifs

Tableau 8: Typologie des fonctions illocutoires réactives

Carte

Carte 1 : Localisation du Cameroun.

Code de transcription des exemples

E	Enseignant
A	Apprenant
Mlle	Mademoiselle
(.)	Courte pause
(..)	Longue pause
....	Énoncé inaudible
–	Énoncé inachevé
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
[]	Interruption d'un tour de parole

Les fragments du discours mis en relief par le locuteur sont transcrits en majuscule.

Exemple : TRÈS BIEN

Les noms des participants sont matérialisés par les initiales.

Exemple : MP, FOM, OB.

Les commentaires sont notés entre parenthèse.

Exemple : (L'enseignant s'adresse à un autre apprenant)

Les références à l'échantillon sont notées à la fin de chaque exemple et entre crochets:

Exemple : [ETAB B2] : Établissement B, classe de seconde

[ETAB C3] : Établissement C, classe de troisième.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La pragmatique est d'abord une tentative pour répondre à des questions comme celles-ci : Que faisons-nous lorsque nous parlons ? Que disons-nous exactement lorsque nous parlons ? Pourquoi demandons-nous à notre voisin de table s'il peut nous passer l'aïoli, alors qu'il est manifeste et flagrant qu'il le peut ? Qui parle et à qui ? Qui parle et avec qui ? Qui parle et pour qui ? Qui crois-tu que je suis pour que tu me parles ainsi ? Qu'avons-nous besoin de savoir pour que telle ou telle phrase cesse d'être ambiguë ? Qu'est-ce qu'une promesse ? Comment peut-on avoir dit autre chose que ce que l'on voulait dire ? Peut-on se fier au sens littéral d'un propos ? Quels sont les usages du langage ? Dans quelle mesure la réalité humaine est-elle déterminée par sa capacité de langage ?

Françoise Armengaud, *La Pragmatique*, Paris, 1985.

La présente étude porte sur la politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe. Dans cette partie introductive, il est question de la présentation des analyses préliminaires et des grandes lignes de cette étude. Cette partie s'articule sur quatre points. Nous procédons à une présentation préliminaire du sujet ; celle-ci est suivie de la revue de quelques travaux relatifs à notre objet d'étude. Cet état de la question, qui porte sur les interactions en situation de classe et la politesse linguistique au Cameroun, nous permet de motiver et de délimiter cette étude. De cette délimitation, découlent la problématique et les hypothèses y afférentes. Dans le dernier point, nous faisons une présentation sommaire de la structure globale de l'étude.

1 Présentation du sujet

La description de la pragmatique donnée par Armengaud (1985 ; voir ci-dessus) véhicule l'idée selon laquelle l'acte énonciatif n'est pas essentiellement réductible à une mise en fonctionnement d'un code linguistique donné. En effet, le langage occupe un rôle non négligeable dans la construction des identités relationnelles, dans la mise en place d'un ordre social et dans la régulation des échanges sociaux. C'est donc dire que la pragmatique du discours, entendue ici comme l'étude du rapport entre le langage et son usage en contexte, permet de comprendre les implicites qui régissent la relation

interlocutive. La présente étude s'inscrit dans cette perspective, notamment celle de l'analyse du « discours en interaction », que Kerbrat-Orecchioni (2005:14) définit comme « le vaste ensemble de pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif ».

De façon spécifique, cette étude est focalisée sur « l'organisation stratégique du discours » dans les interactions de classe dans cinq établissements d'enseignement secondaire général de la ville de Yaoundé (Cameroun). L'organisation stratégique du discours est comprise ici au sens que Roulet et *al* (2001) lui attribuent. Il s'agit de cette organisation du discours dont les objets d'étude sont le travail des faces, donc la politesse linguistique, et le rapport de places dans l'interaction.

D'entrée de jeu, relevons que depuis l'apparition des premiers travaux dans le domaine aux États-Unis dans les années soixante-dix, la politesse linguistique s'est posée comme l'un des champs de recherche florissants de l'analyse du discours. Plusieurs travaux théoriques et empiriques ont été conduits (Lakoff 1972, Leech 1983, Brown et Levinson 1987, Kerbrat-Orecchioni 1992, 2005) soit dans la perspective interculturelle (Lang 2000, Katsiri 2001, Dimachki 2004), soit intraculturelle (Zheng 1998). Autant de recherches et bien d'autres ayant contribué à faire de la politesse, jadis réduite à la littérature des belles manières et aux normes de savoir-vivre, une problématique pertinente dans l'analyse de l'interaction sociale.

Fondée sur les théories de « la face » et du « territoire du moi » (Goffman 1973, 1974), la problématique de la politesse, selon Kerbrat-Orecchioni (1992 : 159), « se localise non pas au niveau du contenu informationnel qu'il s'agit de transmettre, mais au niveau de la relation interpersonnelle, qu'il s'agit de réguler ». Selon ce point de vue, la politesse est avant tout une question de relation ; mais une relation exprimée à travers le contenu informationnel des échanges. Kerbrat-Orecchioni (*ibid*) la définit ainsi comme un ensemble de stratégies et de comportements interactionnels déployés par les interactants pour entretenir un caractère harmonieux dans l'interaction. Dans cette étude, la politesse linguistique est définie au sens technique du terme ; autrement dit celui des théories goffmaniennes évoquées ci-dessus. Elle est appréhendée en termes de conduites auto ou hétéro-centrées envers la face. Ces conduites visent diverses finalités dont la nature peut être « symbolique » ou « opératoire » (Marc et Picard 2008 : 76).

À l'instar de la politesse, la relation interpersonnelle est une composante essentielle de l'interaction sociale. Elle est un paramètre qui détermine pour une bonne part les conduites sociales des interactants ; les stratégies de politesse sont d'ailleurs motivées par elle ; tout comme elle influe sur le bien-être, l'équilibre psychique et la santé. Le concept de relation interpersonnelle est compris ici comme « la forme et la nature du lien qui unit deux ou plusieurs personnes » (Marc et Picard *ibid* : 9). Ce lien a notamment fait l'objet d'une pluralité d'études d'orientation clinique et pathologique (Watzlawick et al 1972), sociologique (Goffman 1973), psychologique (Marc et Picard 2008, Myers 2007), et même linguistique. Notre approche se veut linguistique avec toutefois un arrière-fond anthropo-sociologique. Elle consiste à décrire, au moyen des unités linguistique, et en prenant en compte les implicites culturels, comment se construit la relation sociale entre l'enseignant et l'apprenant en situation de classe. Pour ce faire, un accent est porté sur ce que Marc et Picard (*ibid* : 9) nomment « le niveau social des situations », compris comme la mise en scène des statuts, des rôles, des modèles culturels et des rituels interactionnels.

Cette étude sur la politesse linguistique et la relation interpersonnelle repose sur la notion d'*enjeu*, elle-même issue de la métaphore du jeu. Par *enjeu*, nous définissons ce que peut gagner ou perdre un individu dans ses rapports à autrui. Selon Roulet et al (2001), toute prise de parole est associée à un enjeu ; en d'autres termes, l'activité illocutoire trouve sa raison d'être dans une finalité externe à l'activité locutoire. Nous définissons, dans la relation interlocutive en classe, deux types d'enjeux : les enjeux symboliques ou enjeux des faces et les enjeux opératoires ou enjeux éducatifs. Le premier type est entendu comme l'ensemble des conduites potentielles qu'un individu peut adopter soit envers sa propre face, soit envers la face de son interlocuteur. L'interactant peut donc « perdre la face », « gagner la face », « sauver la face », « protéger la face » ou « porter atteinte » à la face du partenaire, voire la sienne. Le second type d'enjeu réfère aux finalités opératoires des conduites des interactants. Les enjeux opératoires sont relatifs aux rôles praxéologiques des participants. Nous portons notre attention sur les rôles praxéologiques de l'enseignant, c'est-à-dire ses obligations professionnelles que Cicurel (1990) décrit à travers le triptyque « faire produire », « réguler » et « mettre au travail ».

La prise en compte de ces deux enjeux implique une représentation illocutoire des actes du discours et des conduites envers les faces. Le point de vue de base de cette étude est que toute prise de parole, toute conduite envers la face vise à agir sur l'interlocuteur dans un sens donné, à modifier une réalité sociale, à susciter chez l'interlocuteur une conduite, un engagement quelconque. C'est dans cette perspective que cette étude se fonde sur l'hypothèse d'un *continuum* entre les enjeux de faces et ceux dits éducatifs. En d'autres termes, les enseignants prennent appui sur les enjeux des faces pour faire valoir les enjeux éducatifs.

2 Rappel de quelques travaux de recherche antérieurs

Comme dit précédemment, l'interaction sociale, et en particulier l'interaction en classe, a été l'objet de plusieurs recherches. La même remarque vaut pour la politesse linguistique. Dans l'impossibilité de présenter de façon exhaustive ces études, nous faisons une synthèse de celles qui nous semblent pertinentes pour notre étude. Nous traitons d'une part de l'analyse des interactions en classe de langue ; d'autre part de la politesse linguistique au Cameroun.

2.1 Analyse du discours dans l'interaction en classe de langue

Les interactions en classe de langue constituent un champ de recherche important depuis plus d'une vingtaine d'années. Historiquement, l'intérêt de la recherche, en particulier didactique, pour ce type d'interaction date des années quatre-vingt. Cet intérêt trouve son origine dans plusieurs facteurs : l'intérêt pour le discours oral, la représentation qui fait de l'interaction pédagogique un cadre d'appropriation et d'apprentissage des langues, et enfin la dimension multicanale et multimodale de l'interaction pédagogique.

Dans ce vaste champ de recherche, deux tendances émergent : la tradition anglo-saxonne, représentée par Sinclair et Coulthard, qui s'intéressent à la mise en relief de l'organisation des échanges en classe de langue. Cette tendance s'appuie sur les apports de l'analyse conversationnelle. Et la tradition française, orientée davantage vers la didactique des langues avec pour centre d'intérêt les rapports entre « les processus interactionnels » (Filliettaz et al 2008 : 10) et l'acquisition des langues (Cicurel et Rivière 2008, Bange 1996). De manière globale, l'analyse de l'interaction en classe se pose comme un domaine florissant ; comme le témoigne la pluralité des perspectives.

Nous insistons sur les deux perspectives principales liées à notre étude: la pragmatico-didactique et la linguistique.

La perspective pragmatico-didactique¹, inspirée des recherches sur la linguistique interactionnelle et l'analyse conversationnelle, s'intéresse à l'apprentissage des langues. Dans le sillage de cette perspective, Bouchard (2005), tirant profit des travaux de Cosnier et Kerbrat-Orecchioni (1987) sur la conversation, décrit les échanges en classe sous le modèle polylogal. Celui-ci s'apparente ainsi à l'état ouvert de parole chez Goffman, à la seule différence que, soutient Bouchard (2005), dans la situation de classe, tous les participants sont ratifiés par le primat de la finalité éducative. Le modèle polylogal, et l'état ouvert de parole qu'il engendre, constituent donc un potentiel d'apprentissage, en termes de participation de l'apprenant. Il donne la possibilité à tout apprenant de s'exprimer bien que cette prise de parole soit régulée par l'enseignant. Dans une étude similaire, Cicurel (1996) montre que l'état ouvert de parole est source d'une « instabilité énonciative ». Aussi, pour Moore et Simon (2002), l'état ouvert de parole est l'une des portes ouvertes à la déritualisation, notamment à travers les prises non autorisées de parole chez les apprenants.

Toujours en rapport avec le fonctionnement des échanges en classe, Lauga-Hamid (1990) analyse la parole apprenante comme une parole cadencée par les contraintes relatives à son statut. C'est dire qu'en dépit du droit à la parole reconnu à l'apprenant, l'interaction de classe reste dominée par la parole enseignante, comme voix institutionnelle et autorité pédagogique. L'étude de Moore et Simon (2002) montrent cependant que malgré ce cadrage, le cadencement n'est pas total puisque l'apprenant peut déritualiser. Par ailleurs, l'idée de cadencement est essentiellement contextuelle et culturelle. Ces chercheurs conceptualisent la notion de « déritualisation », que nous exploitons dans cette étude, pour référer aux prises non autorisées de parole, aux ruptures discursives et les refus de se conformer aux normes institutionnelles orchestrés par les apprenants et qui reconfigurent le rituel pédagogique. Toujours selon Moore et Simon (*ibid*), la déritualisation dévoile la double identité de l'apprenant, comme sujet apprenant et sujet social ; ce que Cicurel (1990) appelle respectivement le « Je-apprenant » et le

¹ L'approche pragmatico-didactique consiste à traiter des problématiques de l'apprentissage à partir des outils de la pragmatique linguistique, de l'analyse conversationnelle.

« Je-personne ». Par ailleurs, elle apparaît comme un marquage territorial et une tentative de redéfinition de nouveaux rapports à l'institution².

La perspective pragmatique-didactique s'intéresse aussi à la description de certaines activités discursives spécifiques en classe de langue. Rivière (2006) décrit ainsi la prescription, l'activité par laquelle l'enseignant ordonne à l'apprenant l'exécution d'une tâche ou dicte une conduite à tenir. En se fondant sur la nature directive de cette activité, l'auteur analyse son fonctionnement sous plusieurs perspectives³. Deux d'entre elles nous intéressent ici: les perspectives praxéologique et symbolique. À travers la première, cette auteure montre que l'activité prescriptive relève de l'agir professoral: faire comprendre, ordonner, faire agir, mettre au travail. La seconde perspective met en valeur la dimension symbolique véhiculée par la relation interpersonnelle et du rapport à la face. L'intérêt de cette recherche est multiple. Tout d'abord, elle se situe du point de vue de l'activité interlocutive entre l'enseignant et l'apprenant; une perspective qui permet d'analyser différemment le discours en situation classe. Ensuite, elle accorde un point d'honneur à la dimension symbolique ou relationnelle de la prescription. Cette orientation nous semble intéressante dans le cadre de notre étude ; puisqu'elle entre en droite ligne de nos préoccupations. Enfin, elle tente d'établir un lien entre les enjeux des faces et ceux d'apprentissage.

La seconde approche est linguistique. Elle est proche de l'analyse du discours et vise la description des productions langagières réalisées en situation de classe suivant un point de vue donné. Dans ce sillage, Romain (2007) décrit la gestion de la relation interpersonnelle dans deux établissements de ZEP⁴ en France. Partant des modèles de politesse linguistique (Brown et Levinson 1987, Kerbrat-Orecchioni 1992, 2005) et de

² Moore et Simon pensent que la déritualisation ne devrait pas être mal vue; elle participe de la quête de l'autonomie de l'apprenant, marque la centration sur l'apprenant et contribue à son autonomisation. En outre, les déritualisations réorientent le potentiel communicatif des enjeux discursifs, redessinent les contours des interactions d'apprentissage. Dans ce processus, l'apprenant tient une place de choix en matière de définition des objectifs, des contenus et des procès.

³ La prescription est abordée dans ladite étude sur les plans praxéologique, symbolique et sémiotique. La perspective praxéologique décrit la prescription non seulement comme moyen d'agir mais aussi comme une forme de matérialisation de l'action. La perspective symbolique s'intéresse aux enjeux des faces dans l'activité prescriptive. Et la perspective sémiotique analyse l'ensemble des matériaux sémiotiques mobilisés pour prescrire.

⁴ ZEP: zone d'éducation prioritaire.

la conception du rapport de places chez Vion (2000), elle met en valeur la dynamique des places et les procédés d'ajustement de la relation interpersonnelle⁵. Dans une étude similaire, Romain (2008) analyse la violence verbale chez les apprenants issus de deux milieux sociaux différenciés. Cette étude, qui montre une réalisation différenciée de la violence verbale⁶, établit un lien entre la violence verbale à l'école et la violence sociale vécue par les apprenants. Toujours dans la perspective linguistique, et en rapport avec la violence verbale, relevons les travaux du groupe de recherche sur la violence verbale en milieu scolaire (Moïse et al 2008).

En définitive, ces études montrent, comme le pense Cicurel (2002) que la classe est un lieu ordinaire et une interaction complexe. Comprendre donc les interactions de classe nécessite une approche contextuelle, la prise en compte des spécificités de ce type d'interaction et les enjeux en présence. Ainsi dans le cadre de cette étude, nous portons notre attention sur les liens entre les enjeux symboliques et ceux d'éducation.

2.2 De la politesse linguistique au Cameroun

La politesse, en tant que stratégie discursive et facteur du lien interpersonnel, a été l'objet de quelques recherches au Cameroun. Ces recherches, qualifiées d' « embryonnaires » ou d'exploratoires par Mulo Farenkia (2008a), sont d'ordre pragmatique et interculturel.

La perspective pragmatique. Elle décrit le fonctionnement de la politesse linguistique, soit à travers des contextes particuliers, soit au moyen d'actes de langage spécifiques. Mulo Farenkia (2008b), prenant appui sur l'usage des salutations, des honorifiques en milieu institutionnel et professionnel, définit l'éthos communicatif camerounais avec pour principe l'idée de « la politesse à sens unique ». Il relève à ce sujet que :

⁵ Romain (2007) montre que la modulation des faits prosodiques participe au réajustement des rapports entre l'enseignant et ses apprenants. Elle met par ailleurs en exergue la variation des stratégies de défense territoriale et identitaire chez les enseignants.

⁶ Cette étude est élaborée à partir d'un corpus composé d'enregistrements audio et des interviews des enseignants sur la représentation de la violence verbale, elle aboutit à la conclusion suivante : dans les établissements favorisés, la violence verbale est implicite ; elle s'apparente, selon les représentations des enseignants à des formes d'agacement, d'énervement voire d'agressivité qui n'est pas extériorisée. *A contrario*, dans les établissements scolaires du milieu social défavorisé, la violence est plutôt explicite et manifeste. À travers ses manifestations (refus catégorique, tutoiement des enseignants, manque de respect), elle constitue une forme de déstabilisation du rapport de force et de places.

Les milieux institutionnels et professionnels offrent de multiples exemples de manifestations de la politesse excessive et forcée. Puisqu'il n'existe pas d'obligations de politesse réciproques, les interlocuteurs de rang élevé ne se préoccupent pas des besoins de préserver le « territoire » ou la « face » de leurs collègues en position basse. Ainsi, les supérieurs n'évitent pas ou n'adoucissent pas systématiquement les actes menaçants pour la face de leur vis-à-vis, lesquels se doivent, par contre d'être ostensiblement polis. »

(Mulo Farenkia 2008b : 15).

Selon ce point de vue, les conduites de politesse sont tributaires des enjeux. Si pour le participant en position basse, les stratégies de séduction, de flatterie et de déférence priment ; le participant en position haute peut se montrer parfois impoli et violent. Aussi, selon le même auteur, l'une des facettes de l'ethos est fraternelle. Ce que Mulo Farenkia (*ibid*) nomme la propension à la fraternité est explicite à travers les termes d'adresse (*mon frère, ma sœur, mon ami*). Toutefois, relève-t-il, ce sentiment de fraternité n'exclut pas, « les mécanismes de préservation de la fierté personnelle et des attitudes linguistiques agressives » (*ibid* : 27).

Dans la même perspective, Feussi (2008) souligne la flexibilité des pratiques de politesse. L'étude qu'il fait des termes de parenté (*mon fils, tonton, tantine*) met en valeur la prédominance d'un sentiment de convivialité, d'appartenance ethnique et communautaire. En revanche, l'étude portant sur les titres dévoile l'importance du pouvoir. Aussi, illustre-t-il qu'à travers les règles de politesse, l'on peut soit prendre le pouvoir, soit le céder à autrui par la soumission. Toujours selon la même étude, les stratégies de politesse, au-delà de leurs enjeux identitaires, participent de la préservation de l'harmonie sociale. Dans une autre étude apparentée, Feussi (2010) décrit comment s'articule en interaction la construction identitaire, la politesse et l'argumentativité.

Se fondant sur la psychomécanique guillaumienne, Ewane (2008) étudie les termes d'adresse et les routines de politesse chez les étudiants francophones. Elle identifie deux paradigmes relationnels récurrents : la considération (*le pater, la mater, le vieux, Professeur, Docta, Grand prof, Teacher*) et la complicité (*mon cota, mon copo, ma*

pote, voisin, combi). Cette étude pose par ailleurs la question du contact des langues. L'auteur observe à ce propos que :

Le contact des langues, avons-nous dit, est un vecteur d'hétérogénéité. Les étudiants se nourrissent de ce contact et y trouvent un vigoureux enracinement. Muna : enfant (en duala) moua-nyang⁷ : mon frère (en béti), pourraient être interprétés dans le sens d'un choix nécessairement valorisant les langues camerounaises. Je timba: je rentre, je go nang : je rentre dormir, sont autant de formules qui contribuent à la valorisation d'un modèle culturel. L'hétérogénéité constatée est en définitive le résultat d'un processus multidimensionnel qui mêle une grande diversité linguistique et qui mobilise les arguments ethniques, les phénomènes grammaticaux de dérivation, en même temps qu'elle procède des réflexions codées.» (ibid : 56).

Dans la même perspective, Takam (2008) étudie la politesse dans les relations sociales féminines⁸. Partant des représentations sociales selon lesquelles les femmes seraient plus sensibles aux rapports à la face et donc plus polies que les hommes, l'étude qualifie la politesse féminine de variationniste. En effet, il apparaît qu'en situation de défense territoriale et faciale, les pratiques discursives des femmes deviennent agressives et moins coopératives.

La seconde perspective est interculturelle. Elle consiste, à partir d'une approche contrastive, à décrire la politesse soit entre les langues nationales et le français, soit entre le milieu francophone et anglophone. Cette approche, qui rassemble les travaux dont l'objectif est la mise en relief des invariants et des variations dans les différents domaines décrits. Dassi (2008) analyse des éléments socioculturels de la politesse dans une œuvre de Gilbert Doho⁹, dramaturge camerounais. À travers une approche linguistique et multimodale du langage, il expose l'ancrage socioculturel des comportements interactionnels des personnages dans l'organisation sociale du peuple

⁷ Ewane, qui est originaire de la région du littoral adopte ici pour la graphie des mots bantu l'orthographe missionnaire.

⁸ Cette étude est essentiellement basée sur des données fictionnelles issues de l'œuvre romanesque de Calixte Beyala.

⁹ Doho, G.1995. *Le Crâne*, Yaoundé, Clé.

bamiléké¹⁰. Adoptant une approche identique, Mba (2008) analyse le fonctionnement des termes d'adresse et de parenté dans le *ghomala*, une langue véhiculaire de l'Ouest Cameroun. Cette analyse révèle le caractère hiérarchique de l'ethos en pays bamiléké. Rappelons aussi brièvement l'étude comparative de l'acte de compliment par les locuteurs anglophones et francophones. Selon Mulo Farenkia (2008d), le compliment est réalisé de façon différenciée : les locuteurs francophones sont plus prolixes, plus créatifs langagièrement pour complimenter leur interlocuteur ; en revanche, les locuteurs anglophones paraissent laconiques.

Ces études convergent vers les conclusions suivantes. D'une part, les manifestations de la politesse au Cameroun sont socioculturellement marquées ; elles sont fonction des contextes et connaissent l'influence des langues et cultures endogènes. D'autre part, si l'on peut noter une prédominance de l'ethos hiérarchique (en milieu institutionnel, professionnel et traditionnel de l'ouest), la tendance à l'hypothèse altéritaire selon laquelle les locuteurs sont égaux se fait ressentir. Le désir de reconnaissance, le besoin d'indépendance et d'autonomie ont souvent pour effet de susciter des attitudes de contre-offensives, de contre-pouvoir et d'insubordination. Il ressort, au regard des études sur la politesse linguistique au Cameroun, qu'elles mettent en valeur les paradigmes de la convivialité, du respect et d'un ethos à la fois coopératif et conflictuel. Ces observations conduisent à la question de savoir si la politesse linguistique en milieu éducatif dans le même contexte obéit à cette logique.

2.3 Motivations et orientation de l'étude

Bien avant de passer à la délimitation de notre sujet, il nous semble indispensable de motiver cette étude. Pourquoi la politesse en milieu scolaire au Cameroun? La réponse à cette question tient de plusieurs motivations. Nous en mentionnons trois principales.

La première motivation résulte des travaux antérieurs sur la politesse linguistique. Le parcours rétrospectif de quelques travaux de recherche sur des interactions communicatives, si l'on exclut des études sur la violence verbale en milieu scolaire, montre que la politesse ne fait pas l'objet d'une recherche dans le domaine scolaire et en particulier dans le discours pédagogique. Tout laisse donc penser que l'étude de la

¹⁰ Groupe ethnique de l'Ouest Cameroun.

politesse linguistique en situation de classe est futile ; car l'institution scolaire est considérée comme le lieu par essence d'initiation aux règles de savoirs, savoir-faire, savoir-vivre et de faire savoir.

Pour ce qui est des interactions de classe au Cameroun, il n'existe pas, à notre connaissance, d'études spécifiques dans ce domaine. Ces constats tendent à susciter un sentiment de « vide ». Toujours parlant de la politesse linguistique au Cameroun, la plupart des recherches, comme le fait observer Mulo Farenkia (2008a: 2) « ont, pour l'essentiel, jusqu'ici privilégié les analyses généralement centrées autour de la problématique du contact des langues. Et les formules de politesse y sont distraitemment évoquées, à quelques exceptions près, comme (simples) exemples de la créativité lexicale ». Loin de nier leurs intérêts, ces recherches ont contribué à mettre en relief, et de façon globale, le style communicatif des locuteurs camerounais. Or, ce style est essentiellement variationniste selon des milieux et des catégories sociales. Il nous semble pertinent d'aborder la politesse linguistique à partir d'un contexte précis.

La deuxième motivation est liée à vision de l'action éducative au Cameroun. La philosophie de l'éducation, telle que définie par la Loi d'orientation de l'éducation de 1998, vise entre autres idéaux éducationnels la formation au respect des Droits de l'Homme et à la démocratie, des valeurs universelles de la société contemporaine. La même Loi réitère la nécessité de l'action éducative de promouvoir l'égalité de chance à tous les apprenants. Pour encadrer ces idéaux éducatifs, l'État s'est doté d'un arsenal juridiques et législatifs dont nous faisons mention au chapitre trois. Ces textes, conventions, traités et lois définissent un double paradigme : ils font de l'éducation une nécessité et un droit pour l'apprenant. Aussi, recommandent-ils le respect de l'apprenant, de son intégrité moral et physique.

Une telle vision amène à questionner le lien entre les pratiques éducatives, les conduites enseignantes, les modèles éducatifs observés et les idéaux éducationnels. Pour ce faire, nous portons une attention sur la construction de la relation éducative avec pour point focal la politesse linguistique. Il nous semble, pour garantir une productivité de l'action éducative, qu'il y ait une congruence entre les idéaux éducationnels et les pratiques de terrain. Comme nous le soutenons au chapitre 9, il paraît indispensable que les apprenants aient une expérience positive de leur rapport à l'institution scolaire, de ce

qu'est être apprenant, qu'ils vivent à travers leurs relations aux enseignants ce qu'est l'initiation à la démocratie, le respect des Droits de l'Homme, l'égalité des chances.

La troisième motivation tient de notre objet d'étude. La plupart des travaux théoriques (Goffman 1974, Kerbrat-Orecchioni 1992) et empiriques (Kerbrat-Orecchioni 2001b, Thomsen 2000, Katsiri 2001) réalisés dans ce domaine lient la politesse à un bonheur conversationnel. Filisetti (2009) pense à ce sujet que la politesse est une compétence sociale indispensable à la réussite, autant de l'action éducative que de l'épanouissement. La politesse occupe donc une place primordiale dans la relation éducative, car faut-il le rappeler, l'essentiel de l'action éducative se joue dans la relation entre l'enseignant et l'apprenant. Sans toutefois en faire le facteur primordial, il nous semble que la nature de la relation entre l'enseignant et l'apprenant peut être un facteur de réussite ou d'échec scolaire, de motivation ou désengagement.

Tout en s'inscrivant dans la continuité des travaux mentionnés ci-dessus, la particularité, voire l'originalité, dont se réclame cette étude est de tenter de sortir de la perspective du contact des langues pour envisager la problématique de la politesse dans ledit contexte sous l'agir en interaction. En replaçant la question des rapports entre les enjeux des faces et ceux opératoires, cette étude vise à explorer un aspect non moins négligeable de l'acte éducatif, à savoir la relation sociale entre l'éducateur et son éduqué. Elle se propose tout aussi d'analyser la rencontre entre la professionnalité et l'éthique, les rapports entre la quête de l'efficacité dans l'action éducative et l'émancipation de l'apprenant.

3 Questions de recherche et hypothèse

Comme indiqué précédemment, cette étude fait de la relation enseignant-apprenant sa problématique. Pour rappel, cette relation, qu'elle soit institutionnelle ou informelle, constitue un type particulier de relation sociale.

Tout d'abord, elle impose un rapport de places impliquant au moins deux individus, l'un en position d'éducateur et l'autre en position d'apprenant. L'éducateur occupe une position haute, laquelle lui confère une autorité, autrement dit le pouvoir et la responsabilité donnés à un individu d'influencer la conduite d'un autre. Cette autorité n'exclut pas pour autant des exigences envers l'apprenant. L'apprenant, quant à lui, est en

position dite basse ; tout comme l'enseignant, il est soumis à des devoirs vis-à-vis de l'enseignant.

Ensuite, la relation enseignant-apprenant porte sur une finalité externe : *l'acte éducatif*, c'est-à-dire un acte qui vise la construction d'un comportement chez un sujet selon une orientation philosophique donnée. Cette finalité, comme le définissent les orientations officielles, est centrée aussi bien sur la formation intellectuelle, civique et morale que sur l'épanouissement sociale de l'apprenant. De plus, la relation éducative se veut une « relation d'influence », entendue comme l'action exercée par l'éducateur ou un désir de transformer autrui (Postic 2001).

Enfin, en prenant en compte le contexte de diversité ethno linguistique qui est le nôtre, la relation enseignant-apprenant peut être qualifiée de rencontre interculturelle. C'est dire qu'au-delà des enjeux opérationnels que constitue l'apprentissage, les enjeux symboliques occuperaient une place prépondérante. *De facto*, en tant que relation frontale, la dimension stratégique paraît une dimension cachée de l'interaction en classe. L'une de ses particularités est que chaque participant doit faire face à un interlocuteur particulier et à tout le groupe. Il en découle donc une double menace envers la face: celle de l'interlocuteur direct et celle du groupe. Pour ce qui est du participant enseignant, notre cible d'analyse, il apparaît tout aussi clair qu'autant il exerce ou cherche à exercer une influence sur le groupe et sur chaque individu en particulier, autant il en est une cible réciproque.

En se fondant sur les paramètres ci-dessus présentés, cette étude questionne les rapports entre les enjeux de faces et les enjeux d'apprentissage dans la relation éducative au sein des établissements d'enseignements secondaires francophones de la ville de Yaoundé (Cameroun). Deux principales questions constituent la problématique de cette étude:

- Comment le participant en position haute, l'enseignant, se comporte-t-il vis-à-vis de sa face et vis-à-vis de la face de son (ses) interlocuteur (s) en position basse?
- Quel(s) rapport(s) peut-on établir entre les conduites de l'enseignant et l'environnement socioculturel dans lequel il interagit avec l'apprenant?

La première question de recherche s'inscrit dans la perspective de l'étude des conduites symboliques des interactants dans leurs rapports aux autres. Elle s'intéresse

particulièrement aux procédés discursifs de la mise en scène de la face. La seconde question se fonde sur le lien de causalité entre l'environnement et les stratégies discursives décrites. La notion de contexte est prise ici au sens large du terme ; il inclut aussi bien les situations particulières de classe que l'univers social holistique, le système de valeurs, la philosophie de l'éducation et la conception de l'individu. En outre, notre étude se fonde sur l'hypothèse d'un *continuum* entre les enjeux des faces ou enjeux symboliques et les enjeux opératoires ou d'éducation.

L'analyse des interactions, selon Kerbrat-Orecchioni, a pour objectif de décrire le fonctionnement des interactions dans le but de mettre en relief les règles qui les régissent. Ces règles sont regroupées en trois catégories :

- (1) *Règles qui permettent la gestion de l'alternance des prises de paroles, c'est-à-dire la construction de ces unités formelles que sont les tours.*
- (2) *Règles qui régissent l'organisation structurale des interactions verbales et qui permettent la mise en séquence de ces unités fonctionnelles que sont les échanges et les interventions.*
- (3) *Règles enfin qui déterminent la construction de la relation interpersonnelle - sur un mode intime ou distant, égalitaire ou hiérarchique, consensuel ou conflictuel- et qui ont partie liée avec le système de politesse (Kerbrat-Orecchioni 1990 :157).*

Pour ce qui est de la présente étude, elle ne vise pas à définir une grammaire des comportements interactionnels dans notre contexte d'étude. L'approche se réclame de deux perspectives : descriptive et compréhensive.

La perspective descriptive vise à décrire, aux moyens des procédés linguistiques, les conduites interactionnelles des enseignants envers leur propre face et celles de leurs partenaires d'interaction. La perspective compréhensive se propose, à partir d'une lecture des implicites culturels, d'établir des liens entre l'environnement socioculturel et donc institutionnel et les conduites interactionnelles observées.

L'atteinte de ces objectifs tient d'une démarche méthodologique empirique, centrée sur une observation *in situ* des interactions, leur enregistrement et leur analyse. Le terrain d'étude est composé de cinq établissements d'enseignement secondaire francophone de la ville de Yaoundé. L'approche méthodologique globale se réclame de

l'éclectisme ; elle tire profit à la fois des outils d'analyse des travaux de politesse linguistiques (Kerbrat-Orecchioni 1992, Zheng 1998, Mulo Farenkia 2008), de l'analyse conversationnelle, de l'approche modulaire du discours (Roulet et al 2001), des théories des actes du langage (Austin 1970, Searle 1972) et de l'anthropologie linguistique et culturelle au Cameroun.

À propos de l'éclectisme méthodologique, ses représentations dans les recherches en sciences sociales sont polémiques notamment par l'opposition des différentes thèses. Considérée par certains comme une approche d'amateur ou encore de « métissage théorique » (Kerbrat-Orecchioni 2005: 21), l'approche éclectique est de plus en plus sollicitée dans l'analyse des interactions communicatives dans la mesure où les faits langagiers ont des imbrications dans diverses disciplines. L'intérêt de cette démarche se situe dans le fait que les concepts sont transdisciplinaires et tout enfermement dans une démarche unique ne fournirait pas une compréhension satisfaisante du phénomène :

Au lieu de s'épuiser en polémiques stériles (et qui ont même parfois des allures donquichottesques, s'inventant un ennemi largement imaginaire afin de le mieux pourfendre) et d'opposer par exemple analyse du discours, analyse conversationnelle, théorie des actes de langage et théorie du face-work, il me semble plus intéressant et rentable de concilier ce qui est conciliable, et de voir le parti que l'on peut tirer du croisement de propositions provenant de paradigmes différents. La description est alors moins « pure » - si tant est qu'une approche puisse être jamais chimiquement pure : aucun modèle n'est constitué exclusivement de notions « endogènes », car les concepts essaient, émigrent, traversent les frontières des écoles et même des disciplines, comme on l'a vu avec le concept d'interaction (ibid : 20).

L'approche éclectique nous semble nécessaire ici puisque la politesse linguistique et la relation interpersonnelle constituent des objets d'étude complexes.

Par ailleurs, l'approche éclectique est intéressante dans le cadre de l'étude de la politesse linguistique en milieu multiculturel, car la politesse n'est pas seulement vue comme une stratégie discursive; elle entretient un rapport avec la culture dans la mesure où ses manifestations sont essentiellement culturelles. De plus, le recours à un seul

modèle d'analyse ne permettrait pas de comprendre son fonctionnement; en milieu scolaire camerounais, par exemple, la connaissance de l'ethos communicatif camerounais paraît importante, tout comme l'approche énonciative permettrait de saisir les identités relationnelles à travers l'étude des pronoms d'adresse. Toutefois une telle démarche se confronte à certains problèmes, notamment la difficulté à fixer les concepts de façon précise partant des différentes disciplines et approches auxquelles on a recouru. Corrélativement, cela induit le recours aux outils variés qui parfois complexifient la compréhension du phénomène.

Pour revenir sur l'analyse descriptive des comportements discursifs et interactionnels, trois phénomènes essentiels de l'interaction de classe sont explorés: les termes d'adresse, les demandes d'engagement et les tours de parole.

4 Plan de l'étude

Cette étude est structurée en quatre parties.

La première partie est un exposé des cadres théorique de l'étude. Elle est articulée autour de deux chapitres. Le premier décrit les processus interactionnels éducatifs à partir de quatre angles d'attaque. Tout d'abord, nous rappelons les différents courants d'analyse de l'interaction sociale; ensuite nous décrivons les caractéristiques externes de l'interaction de classe. Par ailleurs, nous présentons les modalités d'échanges spécifiques à ce type d'interaction. Et enfin nous analysons le cadre actionnel. Le second expose les travaux théoriques sur la politesse et la relation interpersonnelle. Sont explorés successivement les fondements théoriques de la politesse, ses théories et les conceptions de la relation interpersonnelle. L'intérêt de cette partie est de fixer les préalables théoriques sur l'objet d'étude et le type d'interaction devant être analysés.

La deuxième partie porte sur les cadres contextuel et méthodologique. Elle est structurée en deux chapitres. Le premier, le chapitre 3, fait une approche exploratoire du contexte sociétal de l'étude, en insistant sur la situation démolinguistique et les cadres juridiques régissant la relation à l'enfant. Ce chapitre insiste aussi sur l'idéal de relation à l'enfant ou l'apprenant dans le processus éducatif. Dans le chapitre 4, nous traitons de la démarche méthodologique ayant sous-tendu l'étude. Nous décrivons également le corpus, sa méthode de constitution, et discutons les choix méthodologiques opérés.

La troisième partie est dite des faits observés. Elle décrit les faits discursifs et interactionnels observés dans le corpus et au cours de l'observation participante. Cette partie est structurée en trois chapitres. Le premier, le chapitre 5, porte sur les termes d'adresse dans les interventions des enseignants. Les termes d'adresse y sont abordés selon plusieurs orientations: analyses formelles, analyse sémantico-pragmatique et analyse fonctionnelle. Le chapitre 6 porte sur les demandes d'engagement en classe. Les demandes d'engagement, en tant que forme d'acte de sommation, y sont décrites comme relevant de l'agir professoral et comme lieu de construction de la relation interpersonnelle. Le chapitre 7 aborde le fonctionnement des tours de parole dans les échanges en classe. Il repose sur la notion centrale de tour de parole, considérée dans notre perspective comme une ressource stratégique, dans la construction de la relation interpersonnelle et de la réalisation des rôles participatifs des interactants.

La quatrième partie est un prolongement des analyses conduites dans la partie 3. Elle est organisée en deux chapitres. Dans le premier, le chapitre 8, il est question, au regard des analyses précédentes, de la définition du modèle de relation qui régit les rapports interpersonnels entre les participants. Ce chapitre s'attèle aussi à définir l'ethos enseignant comme lieu d'ancrage de l'agir professoral et de sa notoriété sociale. Les rapports entre la construction de l'image de soi chez les enseignants et la relation à l'apprenant y sont abordés. Le dernier chapitre, le neuvième, vise à établir un ancrage des faits observés avec l'environnement socioculturel de l'étude. Il propose un ensemble de lectures visant à inscrire les faits observés avec d'une part l'environnement *in situ*, repérable à travers l'observation participante ; d'autre part, nous analysons les différents facteurs qui influent le processus de construction de la relation éducative. Enfin, nous questionnons la responsabilité du modèle pédagogique et relationnel décrit avec les orientations actuelles de la philosophie de l'éducation au Cameroun.

Dans la partie conclusive, en rappelant notre problématique, nous faisons une présentation des résultats de la recherche. Nous y abordons, par ailleurs, les limites de cette étude et les perspectives qu'elle ouvre.

PREMIÈRE PARTIE
CADRE THÉORIQUE : L'INTERACTION DE CLASSE ET LA POLITESSE
LINGUISTIQUE

CHAPITRE 1

DU GENRE INTERACTIONNEL ÉTUDIÉ : L'INTERACTION DE CLASSE

La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage les êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant (Postic 2001 : 9).

La présente étude porte sur un type particulier d'interaction : l'interaction de classe. Par interaction de classe, il faut entendre d'entrée de jeu, une interaction mettant en rapport, dans un cadre institutionnel, deux catégories d'individus l'un ayant le statut d'enseignant et l'autre d'apprenant. Selon la linguistique interactionnelle, l'analyse d'une interaction sociale requiert la prise en compte des facteurs inhérents à sa compréhension. Au titre de ces facteurs, l'on note la forme de l'interaction, sa finalité, son contexte de réalisation, la relation interpersonnelle préexistante entre les participants, les rôles et statuts conférés à chaque participant. Dans le sillage de ce principe méthodologique, le présent chapitre a pour objectif de définir les préalables théoriques de l'interaction de classe. L'intérêt de cette démarche découle du fait que la politesse linguistique et la relation interpersonnelle sont tributaires du type d'interaction sociale dans laquelle elles sont étudiées.

Notre approche exploratoire de l'interaction de classe porte sur quatre étapes. Dans la première étape, nous examinons quelques notions intrinsèquement liées à l'interaction de classe. Nous revisitons, au regard des travaux sur la communication verbale, les notions d'interaction, d'interaction pédagogique, de relation pédagogique et relation éducative. Dans la seconde étape, nous caractérisons l'interaction de classe, à partir de ses triples dimensions qui sont cognitive, sémiotique et praxéologique. La troisième étape est un examen de l'organisation théorique des échanges dans l'interaction de classe. Dans la quatrième étape, nous décrivons le cadre actionnel de l'interaction.

Pour conduire cette analyse exploratoire, nous tirons profit de plusieurs cadres théoriques dont les travaux sur l'analyse des interactions (Kerbrat-Orecchioni 1990, Vion

2000), l'organisation référentielle de l'approche modulaire du discours (Roulet et *al* 2001) et les recherches sur la relation éducative (Postic 2001).

1 De l'analyse des interactions

Lorsque l'on parle d'interaction de classe, plusieurs autres notions plus ou moins connexes effleurent notre esprit : interaction pédagogique, interaction didactique, relation pédagogique, et relation éducative. Ces notions, bien que très rattachées à l'environnement de classe, restent souvent confuses. Il paraît indispensable, ici, de les revisiter afin de fixer la représentation qui en est faite dans cette étude. À cet effet, il nous semble tout aussi nécessaire de situer la notion centrale d'interaction et ses approches théoriques.

1.1 La notion d'interaction

La notion d'interaction se situe à la croisée de plusieurs disciplines scientifiques (physique, sociologie, psychologie, linguistique). Cette transdisciplinarité rend difficile toute approche visant à lui donner une définition claire. D'un point de vue diachronique, le concept ne relève pas originellement de la linguistique. Kerbrat-Orecchioni (1990) situe son origine dans l'épistémologie des sciences de la vie et de la nature au XX^{ème} siècle. En effet, c'est Einstein qui admet, le premier, ce concept dans l'épistémologie des sciences. Pour ce physicien, le monde physique tout comme le monde social est régi par la loi de l'interactivité ; laquelle stipule que toute action appelle une réaction. L'épistémologie des théories behavioristes parle à ce propos, de stimulus S et de réponse R.

Ce principe de rétroactivité est repris par la sociologie américaine sous la dénomination d'interactionnisme symbolique, une conception sociale selon laquelle les individus interagissent entre eux en fonction des représentations qu'ils ont d'eux mutuellement. Introduite dans le domaine des sciences du langage, l'interaction se pose comme la notion centrale de la communication. Elle ouvre la voie à une analyse de

l'interaction communicative en tant que activité dialogique¹¹. Toujours dans le même domaine, elle fait l'objet de plusieurs conceptions. Rappelons ici quelques-unes.

1.1.1 L'interaction, un réseau d'influences

Les représentations que les sciences du langage font de l'interaction dérivent de l'influence de la sociologie américaine sur la longue tradition philologique de la linguistique. En guise de rappel, la théorie des actes de langage d'Austin (1970) insistait sur l'action, ce que fait le locuteur ou les actes illocutoires ; avec l'apport de l'interactionnisme, la linguistique interactionnelle met désormais l'accent sur les notions d'action et de réaction. C'est précisément ce qui ressort de la définition que Goffman (1973a : 23) donne à l'interaction, représentée comme un réseau d'influences :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction de face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « rencontre » pouvant aussi convenir.

Cette définition de Goffman repose sur deux points essentiels: d'une part la notion d'*influence réciproque* ; d'autre part sur l'échange en *face à face* (cf. chapitre 2, section 1.2.2.1). L'influence, comme il a été dit précédemment, induit à la fois les idées de force, de capacité d'infléchir ou de changer un état ; dans la mesure où le locuteur n'interagit pas de façon fortuite. Tout acte de langage, qu'il soit intentionnel ou non, exerce toujours plus ou moins une influence sur l'interlocuteur, change plus ou moins une réalité. Mêmes les représentations que les interactants se font d'eux-mêmes constituent en soi des réseaux d'influences. De plus, avec les réflexions de l'approche interactionniste des actes de langage, il apparaît clairement que tout acte de discours s'inscrit dans un but

¹¹ La question du dialogisme réfère ici à une situation de discours dans laquelle un locuteur s'adresse à un allocataire concret (individuel ou collectif) avec la possibilité pour ce dernier de réagir. Toutefois les rapports entre l'interactif et le dialogal sont complexes. (Cf. Kerbrat-Orecchioni 2005 :17).

illocutoire : on parle à quelqu'un pour lui signifier un état de chose, pour réagir à, s'opposer à ou corroborer un point de vue.

Par ailleurs, Goffman insiste sur les échanges présentiels ou en *face-à-face* car ils constituent le modèle d'interaction¹². Nous revenons dans le chapitre suivant sur cette notion d'échanges en *face à face*. Toutefois, relevons que cette restriction des interactions aux échanges présentiels a valu à Goffman bien de critiques. Si la conversation constitue le modèle du « discours-en-interaction » (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 14), les interactions sociales incluent aussi la communication différée, les échanges téléphoniques, les échanges sur internet ou même le genre épistolaire. L'interaction, chez Goffman (1973a), est aussi synonyme de « rencontre ». Cependant, si par métonymie l'interaction peut être réductible à une rencontre comme le soutient Goffman (*ibid*), il convient de noter que toute rencontre n'est pas forcément interactive.

Reprenant le concept d' *influence réciproque* à Goffman, Kerbrat-Orecchioni (2005 : 17) y insiste sur l'interactivité et la rétroactivité. Elle définit l'interaction comme suit :

La notion d'interaction implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction du discours, en d'autres termes, pour qu'il y ait interaction, il faut que l'on observe certains phénomènes de rétroaction immédiate (ou de « réflexibilité » pour reprendre le terme que la littérature interactionniste utilise volontiers dans ce sens d'ailleurs « impropre ».

¹² L'interaction en face à face peut être considérée comme le prototype de l'interaction sociale puisqu'elle implique un ensemble de facteurs dont l'importance n'est plus à démontrer. Tout d'abord, la présence physique des participants est un paramètre important ; elle implique une diversité d'analyse (proxémique, gestuelle, mimiques). Par ailleurs, l'interaction en face met en exergue la multimodalité et sa gestion dans l'échange communicatif. Prennent aussi une place importante dans ce processus les mécanismes de rétroaction interactionnelle.

C'est dire, selon ce point de vue, qu'il devrait exister dans l'échange une certaine interactivité identifiable à travers un ensemble de régulateurs et de phatiques,¹³ lesquels témoignent de l'implication des interactants. En revanche, cette interactivité, bien qu'elle ait pour exemple type l'oral, s'étend bien à l'écrit ou aux échanges virtuels. En contexte interactif, le rôle des régulateurs et des phatiques est important dans la lecture de la relation interpersonnelle de l'échange. Il s'agit non seulement de vérifier la fonction phatique de l'échange mais aussi de voir si les participants sont engagés dans le processus interactionnel. Ces signes de la rétroaction interactionnelle peuvent être à la fois verbaux, non verbales ou paraverbaux.

Dans le prolongement des conceptions précédentes, l'on peut évoquer le point de vue de Vion (1992). D'après Vion (*ibid*: 17), l'interaction peut être appréhendée selon sa dimension affective. Il la définit comme « toute action conjointe, conflictuelle et / ou coopérative, mettant en présence deux ou plusieurs acteurs ». En définitive, l'on peut envisager l'interaction, d'un point de vue de son fonctionnement interne comme un réseau d'influences entre les participants dont la nature peut être coopérative, conflictuelle, et même les deux alternativement. Cette définition revêt quelque intérêt pour l'analyse des interactions en situation de classe. Elle permet d'envisager le questionnement sur les conduites que les participants adoptent les uns envers les autres ; et les finalités probables qui les sous-tendent.

1.1.2 L'interaction, une unité dialogale

Du point de vue des structures hiérarchiques des échanges, l'interaction peut être appréhendée comme une unité dialogale au même titre que la séquence. Nous tirons cette lecture du modèle hiérarchique et fonctionnel de l'École de Genève. Ce modèle, dit hiérarchique et fonctionnel, se fonde sur le principe selon lequel toute conversation, en dépit de son apparence désordonnée, est constituée d'un ensemble d'unités hiérarchisées et fonctionnelles (Moeschler 1985, Roulet et al 2001). La conversation se structure ainsi en deux types d'unités conversationnelles structurées de manière

¹³ L'émetteur doit produire des signes qui montrent que le contact avec le récepteur est opérationnel. Ces signes sont variés : hochement de la tête, bref sourire, froncement du visage, regards, acquiescement (*oui, d'accord, je te suis*). De même le récepteur doit donner des signaux de feed-back.

hiérarchique : les unités de niveau dialogal que sont l'interaction, la séquence et l'échange et les unités de rang monologal (l'intervention et l'acte).

L'interaction est l'unité maximale : elle est initiée par un échange d'ouverture et s'achève par un échange de clôture (Goffman 1973). Elle peut être composée d'une série de séquences. Selon Kerbrat-Orecchioni (1990 :216), l'interaction s'identifie généralement à partir de trois critères : le participatif, le spatio-temporel et le thématique. Elle écrit à cet effet que :

Pour qu'on ait à faire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais non sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture.

Cette définition repose sur deux idées essentielles : la souplesse et la continuité, deux critères qui ne se vérifient pas toujours dans chaque interaction.

L'échange comprend au moins deux interventions ; elle est segmentale à partir des critères sémantique et pragmatique. Le critère sémantique fait référence au contenu thématique tandis que le critère pragmatique met en relief le but des interventions. Le principe hiérarchique se résume ainsi chez Reboul et Moeschler (1998 :30) : « tout échange est composé d'interventions et toute intervention est composée d'actes de langage ».

L'échange constitue l'unité maximale de l'interaction. Du point de vue interne, il est composé d'intervention initiative (II) et d'intervention réactive (IR). Un ensemble d'au moins deux échanges forment une séquence. L'intervention constitue l'unité intermédiaire de l'échange ; il correspond au niveau dialogal de l'échange. Enfin les actes, unités de niveau monologal composent une intervention. Cependant une intervention peut se réduire à un acte.

Le principe de composition fonctionnel stipule que chaque unité est définie par rapport à sa fonction envers l'autre. Selon Reboul et Moeschler (1998 : 30), « les interventions tiennent leur signification des actes illocutionnaires qui les composent et les actes de langage sont interprétés *via* les fonctions interactives qui leur sont assignées ». Parmi ces fonctions on peut distinguer les fonctions illocutoires (initiative,

réactive, initiative-réactive) et les fonctions interactives. À ces principes hiérarchique et fonctionnel s'ajoute celui de *récurtivité* qui implique la possibilité pour un échange d'être enchâssé par une intervention.

Dans le cadre de cette étude, nous convoquons les deux conceptions ci-dessus développées sur l'interaction. D'une part, l'interaction est comprise comme un réseau d'influences. Cette conception est utilisée pour situer notre problématique et envisager les comportements interactionnels comme conduites orientées vers une finalité. D'autre part, l'interaction est appréhendée sous son identité hiérarchique d'unité dialogale. Cette représentation est davantage exploitée dans la description de l'organisation des échanges et de tours de parole en classe. En outre, après cette approche définitionnelle de la notion d'interaction et la mise au point consécutive, il convient tout aussi de spécifier quelques approches du discours en interaction.

1.2 L'étude du langage en interaction

Les recherches sur les interactions communicatives, dont la finalité est de décrire le fonctionnement des échanges en vue de mettre en relief les règles qui les sous-tendent, se sont développées dans une diversité de courants. Nous nous proposons ici de passer en revue quelques courants et travaux dominants dans le but de situer notre recherche et les apports tirés desdits courants. Ces recherches peuvent être regroupées en trois courants d'orientation psychologique, socio-anthropologique et linguistique.

1.2.1 Les courants d'inspiration psychologique

Les courants d'inspiration psychologique sont constitués des chercheurs organisés autour de l'École de Paolo Alto, encore connue sous l'appellation de « Collège invisible ». Il s'agit des chercheurs issus de diverses disciplines, ayant un intérêt commun pour la communication humaine. La communication y est étudiée dans une perspective thérapeutique.

L'École de Paolo Alto repose sur un ensemble de principes qui sous-tendent la communication humaine. Le premier consiste à admettre que l' « on ne peut ne pas communiquer » (Watzlawick et al 1972 :46). Le second porte sur la thèse selon laquelle la communication humaine n'est pas réductible à la seule transmission d'une information

d'un locuteur à l'allocataire ; la communication est aussi l'expression d'une relation. Ce principe constitue, selon l'analyse que nous faisons au chapitre 2 (section 1.1), l'un des fondements de la politesse. De même, ces chercheurs reconnaissent que la communication relève à la fois du digital et de l'analogique. Par ailleurs, ils conçoivent la métacommunication comme l'essence même du langage. Dans cette étude, nous fondons notre conception de la politesse à partir de la dichotomie entre contenu / relation, initiée par l'École de Paolo Alto.

1.2.2 Les courants d'inspiration socio-anthropologique

Ces courants regroupent l'ethnométhodologie, l'ethnographie de la communication, la sociolinguistique interactionnelle et la microsociologie. L'ethnométhodologie, fondée par Garfinkel, est issue de la phénoménologie de Schütz et de l'interactionnisme symbolique de Mead. Ce courant se fonde sur l'idée que l'interaction communicative est un jeu de rôles sociaux : tout locuteur, en tant que sujet social, est doté d'un ensemble de savoirs, de représentations et de stratégies discursives qu'il mobilise lorsqu'il est en interaction. L'ethnométhodologie a pour objectif de décrire les procédés que les individus mettent en scène pour interagir socialement et converger vers leurs finalités.

L'une des branches de ce courant est l'analyse conversationnelle. L'analyse conversationnelle, développée par Sacks et Schegloff (1972), repose sur l'idée que les conversations en dépit de leur désordre apparent, ont une structure une phase d'ouverture, un corps de l'interaction et une clôture. L'ambition de l'analyse conversationnelle est de décrire les conversations du point de vue des règles qui les régissent. Pour ce faire, elle s'intéresse à la séquentialisation des conversations, telles qu'elles sont manifestes dans leur milieu naturel de réalisation. L'analyse conversationnelle met au point la notion centrale de *tour de parole*, définie non seulement comme une unité dialogique, interactionnelle mais aussi relationnelle. Nous tirons profit de cette notion pour décrire les mécanismes interactionnels de prises de tours en classe : comment la parole se donne-t-elle ? Comment la prend-t-on ? Quelles conduites adoptent les participants au cours de leurs prises de tour ? Autant de questions qui sont explorées dans le chapitre 7 de cette étude.

Toujours dans le sillage des courants socio-anthropologiques, il convient de citer l'ethnographie de la communication. Cette discipline tire son fondement du champ anthropologique (anthropologie fonctionnaliste et ethno-sémantique) et celui de la linguistique notamment de la théorie de la communication de Jakobson (1963). L'ethnographie de la communication se préoccupe des liens entre l'usage du langage et ses contextes sociaux.

De forte influence sociolinguistique, l'ethnographie de la communication se fonde sur l'idée de l'existence de la compétence de communication. La compétence de communication désigne ici l'aptitude qu'a un locuteur à communiquer efficacement dans divers contextes. Cette compétence exige la capacité à produire des énoncés grammaticalement corrects et leur adaptation aux contextes. L'ethnographie de la communication place au centre de ses préoccupations, la notion de variation langagière. Pour Hymes (1972), la variation langagière ou *switching code* dépend d'un ensemble de paramètres dont la forme du message (*message form*), le contenu de l'acte (*topic*), le contexte ou *settings*, l'état psychologique des interlocuteurs (*scene*), la relation interpersonnelle, le but de l'interaction (*purposes*), le style (*key*), le canal (*channel*) et les règles de l'interaction (*norms of interaction*). Tout comme l'ethnométhodologie, l'ethnographie de la communication se revendique comme une approche empirique du langage dans la scène sociale.

Dans le prolongement de l'ethnographie de la communication, Gumperz fonde la sociolinguistique interactionnelle dont l'objet est l'étude des comportements langagiers des locuteurs partant de leur statut social, les données culturelles et contextuelles dans lesquels ils interagissent. Selon Gumperz (1989 : 14) « l'identité sociale et l'ethnicité sont produites et reproduites par le langage ». La façon de parler d'un locuteur tient essentiellement des conventions du contexte et de la coopération interactive. La sociolinguistique interactionnelle de Gumperz constitue un cadre théorique dans l'étude de l'identité sociale dans les rencontres interculturelles, mais aussi des identités sociales en général dans la mesure où tous les aspects de l'interaction peuvent concourir à les dévoiler.

L'autre courant sociologique est la microsociologie. Pour Goffman, l'interaction sociale, en tant que mise en scène de soi, est régie par un ensemble de contraintes qui guident les conduites des individus. En se focalisant prioritairement sur les interactions en face à face, Goffman (1973a, 1973b, 1974) fonde une lecture dramaturgique de la présentation de soi fondée sur les notions de « face » et de « territoire du moi ». La mise en scène de soi dans la vie quotidienne devient ainsi la mobilisation d'un ensemble de stratégies dont le but est de préserver l'image de soi dans l'échange. Goffman distingue ainsi deux types d'échanges dans l'interaction : les échanges confirmatifs et les échanges réparateurs. Les échanges confirmatifs réfèrent aux phases d'ouverture et de clôture de l'échange ; tandis que les échanges réparateurs désignent l'ensemble des stratégies auxquelles recourent les locuteurs pour négocier le lien rompu après une perte de la face. L'étude des rites d'interaction a donc pour objectif de décrire le fonctionnement des échanges communicatifs et partant la compréhension des comportements sociaux. Comme, nous le décrivons dans la suite de ce travail, ces travaux fondent la politesse. Au cours de cette étude, nous convoquons incessamment ces théories, les lignes de conduites y afférentes et les autres travaux de Goffman sur la conversation et l'interaction sociale en général.

Ces différents courants, d'inspiration socio-anthropologique, bien que distincts, restent complémentaires. Ils sont tous fondés sur une démarche méthodologique empirique centrée sur l'observation des interactions dans les conditions naturelles de réalisation. Cette démarche a été utilisée pour la collecte de données exploitées dans cette étude (cf. Chapitre 4, section 3.1). Aussi, comme dit plus haut, nous fondons nos analyses sur certains concepts issus desdits courants.

1.2.3 Les courants linguistiques

Parallèlement à ce qui se passe aux États-Unis dans les domaines anthropo-sociologiques, l'Europe développe aussi une réflexion sur l'analyse des interactions. Il s'agit pour la plupart des courants d'influence linguistique ; et dont les pôles de réflexions sont Genève, Lyon et Aix-en-Provence.

L'École de Genève, développée dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix autour des travaux de Roulet et ses collègues, porte sur le modèle hiérarchique et

fonctionnel. Ce modèle vise à décrire les interactions du point de vue de leur structure interne, c'est-à-dire de la cohérence. Cette École définit un modèle hiérarchique et fonctionnel à partir duquel peuvent être décrites les interactions sociales ; elle met par ailleurs au point un ensemble de lois du discours, formulées sous formes de conditions, lesquelles régissent et soutiennent l'enchaînement des énoncés en interaction. Nous exploitons ces travaux dans le cadre de cette étude pour décrire l'enchaînement des tours de parole en classe en rapport avec la relation interpersonnelle entre les participants. De façon globale, l'École de Genève, notamment l'organisation référentielle, est exploitée dans ce chapitre pour définir les présupposés actionnels de l'interaction de classe.

Les travaux de Lyon, organisés autour de Kerbrat-Orecchioni et Cosnier porte sur « le discours-en-interaction ». « L'analyse du discours-en-interaction (ADI) » (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 14) est une approche éclectique qui recourt à l'analyse du discours, à l'analyse conversationnelle, aux théories des actes de langage et à la théorie de la face ; et dont la finalité est de rendre compte du fonctionnement des interactions verbales dans diverses circonstances de la vie sociale. Une place de choix est accordée aux notions de négociations conversationnelles et de politesse linguistique. Pour Kerbrat-Orecchioni (1992) les identités relationnelles occupent un rôle très important dans les interactions : parler, ce n'est pas seulement transmettre une information ; c'est aussi tisser des liens, marquer son territoire. Ces identités relationnelles s'expriment par le biais des ressources sémiotiques verbales, non verbales et para-verbales.

Les travaux d'Aix-en-Provence, sous la houlette de Vion, s'articulent autour des recherches sur la dimension relationnelle des interactions. Selon Vion (2000), la vie sociale est le lieu où s'exerce un rapport de places. Les places sociales ou discursives sont en permanence négociées. L'interaction communicative devient un cadre où s'établissent un ensemble de relations conflictuelles et / ou coopératives.

Les différents courants, Écoles ou groupes de recherches présentés ci-haut constituent autant des cadres référentiels pour l'étude du discours-en-interaction. Loin de s'exclure, ces courants et Écoles entretiennent entre eux une complémentarité puisque l'interaction revêt une diversité d'aspects et de domaine d'analyse. L'intérêt de passer en revue ces différents cadres et courants est double. Il est question, d'une part de situer l'analyse de l'interaction de classe au sein du vaste appareillage méthodologique que

constitue l'analyse des interactions. À ce propos, cette étude s'inscrit dans le cadre de l'analyse du discours-en-interaction. D'autre part, il s'agit de mettre en relief les différents apports issus des Écoles et courants sus-mentionnés. Nous reviendrons, au cours des prochaines analyses, sur leurs différents apports.

Ce rappel de quelques travaux et Écoles sur l'analyse de l'interaction sociale n'est pas exhaustif. Certains aspects, comme la structure des interactions et la typologie des interactions auraient pu être abordés. Nous privilégions les aspects jugés d'un apport pour introduire notre objet d'étude.

2 L'interaction pédagogique

Après cette tentative de délimitation théorique de notre étude dans le vaste domaine que constitue l'analyse sociale de l'interaction, nous nous proposons dans cette section, de rappeler quelques présupposés théoriques de l'interaction de classe ou interaction pédagogique. À cet effet, nous procédons prioritairement par un petit rappel terminologique, dont l'objectif est de préciser l'usage que nous faisons des différentes notions utilisées dans cette étude. Après ce rappel, nous proposons quelques définitions discutées de l'interaction de classe, à partir des critères d'apprentissage, de la diversité culturelle et de la détermination réciproque des rôles.

2.1 Quelques rappels terminologiques

La littérature sur les pratiques éducatives met en relief un ensemble de dénominations qui réfèrent aux processus interactionnels en milieu éducatif : interaction didactique (Bigot 2005), interaction pédagogique ou encore échange pédagogique et interaction didactique. Ces différentes dénominations se ramènent, d'une certaine façon, à la dichotomie pédagogie / didactique dont nous ne faisons pas ici une approche comparative. Au-delà de spécificités de chacune des disciplines, il apparaît que la complexité de la situation d'apprentissage requiert de tout enseignant soit à la fois un *praticien pédagogue* et *didacticien*. Dans le cadre de cette recherche, notre réflexion penche davantage du côté de la conception moderne de la pédagogie dont les maîtres-mots sont la centration sur l'apprenant et la prise en compte de sa liberté, la nécessité de développer les potentialités et la motivation des apprenants et le rejet de tout

autoritarisme. Dès lors, nous utilisons les vocables *interaction de classe* ou *interaction pédagogique* lesquels englobent les dimensions didactique et pédagogique.

2.1.1 Relation pédagogique et relation éducative

La deuxième dichotomie, qu'il importe de préciser pour notre analyse, porte sur les notions de *relation pédagogique* et de *relation éducative*. La relation enseignant-apprenant est avant tout une interaction sociale médiatisée par le processus d'acquisition ou de transmission des savoirs. Cette relation peut s'appréhender selon un double concept celui de la *relation pédagogique* et de *relation éducative*.

La relation pédagogique peut être définie comme l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique. La relation pédagogique porte donc prioritairement sur la transmission et l'acquisition des savoirs. Elle met en exergue la réalisation des tâches scolaires, définies à travers les programmes et les instructions officielles (Postic 2001).

Historiquement parlant, la notion de relation éducative s'inscrit dans la conception postmoderniste de l'action éducative, laquelle conception est fondée sur une volonté de réduire l'autoritarisme pédagogique, la directivité afin de développer des approches éducatives fondées sur une reconnaissance mutuelle des partenaires. C'est ce qui ressort du point de vue en épigraphe de ce chapitre.

Dans sa conception large, la relation éducative inclut tout rapport éducatif impliquant au moins deux individus ; l'un en position d'éducateur et l'autre en position d'apprenant. Elle a pour fondement *l'acte éducatif*, c'est-à-dire, un acte qui vise la construction d'un comportement chez un sujet selon une orientation philosophique donnée. La relation éducative est donc une relation d'influence ; puisqu'éduquer, c'est transmettre, faire acquérir à l'enfant des savoirs, des valeurs, un héritage culturel susceptibles de permettre son insertion sociale. Par cette finalité, la relation éducative se conçoit donc d'abord comme un lien d'influence conduisant à la formation d'un individu¹⁴. Le terme influence désigne ici l'action exercée par un individu sur un autre puisque théoriquement l'action éducative se conçoit comme « un acte de foi dans des

¹⁴ Notons cependant que toute relation d'influence n'a pas forcément une finalité éducative. La relation d'influence peut avoir d'autres finalités : séduire, convaincre, dominer, faire respecter.

valeurs » ou encore un désir de transformer autrui (Postic *ibid* : 21). La relation éducative se définit ainsi à la fois comme un lien d'influence ; et le lieu où s'établit ce lien.

De façon holistique, la relation éducative peut être familiale, sociale et institutionnelle. Le contexte familial met en rapport les parents à leurs enfants ; le contexte social porte sur le lien éducatif entre les adultes et les jeunes, en fin le cadre institutionnel se fonde sur les rapports entre les éducateurs et plus particulièrement les enseignants et les apprenants conformément à une orientation éducative donnée. La relation éducative inclut une composante pédagogique à laquelle s'ajoutent des aspects socio-affectifs et relationnels.

La relation éducative implique une pluralité de rapports dont les composantes sont sociales, cognitives et affectives. Postic (2001) propose, au regard de cette diversité, l'appellation « les relations éducatives » en lieu et place de « la relation éducative ». En réalité, il s'agit, selon notre point de vue, des composantes de cette relation plus globale, qu'est la relation éducative. Nous parlons donc de relation éducative tout court. Nous étudions la relation éducative institutionnelle. Par cette dénomination, nous définissons « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers les objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelles donnée » (*ibid* : 22).

2.1.2 La relation éducative institutionnelle

Comme cela a été dit plus haut, la relation éducative institutionnelle est avant tout une interaction sociale, un rapport entre un éducateur et un éduqué ou un groupe d'apprenants prenant place dans un contexte institutionnel. À l'instar de toute relation prenant place en contexte institutionnel, la relation enseignant-apprenant n'est ni familiale, ni amicale. Toutefois, comme nous le verrons, la relation éducative institutionnelle peut épouser des formes amicales, affective et familière. La relation enseignant-apprenant se fonde sur *un rapport d'éducation*, c'est-à-dire que la finalité de l'interaction étant de faire acquérir à l'apprenant des savoirs indispensables à son insertion sociale réussie. Cette relation suppose une coopération interactionnelle entre les participants puisque les rôles sont réciproquement définis.

Cette relation est très influencée par les facteurs institutionnels. La définition de l'institution que donne Maingueneau (2001) est explicite à ce propos :

Par « institution », on n'entend pas seulement ces structures exemplaires que sont l'armée ou l'Église, mais plus largement, tout dispositif qui délimite l'exercice de la fonction énonciative, le statut des énonciateurs comme celui des destinataires, les types de contenus que l'on peut et doit dire, les circonstances d'énonciation légitimes pour un tel questionnement (ibid : 18).

D'après Geluykens et Pelsmaekers (1999), ce qui attribue le caractère institutionnel à une situation, c'est que l'institution ou la profession attribue des rôles spécifiques et des « positions dites institutionnalisées » (Vion 1992 : 79) aux individus, lesquels influencent leurs comportements individuels et les attentes des autres. Par ailleurs, Geluykens et Pelsmaekers (1999) ajoutent que quelques participants sont investis de pouvoir délégué par l'institution. Cette délégation lui confère des responsabilités et guide son action et ses conduites. Ainsi, pour ce qui est de l'interaction de classe, l'enseignant représente l'autorité éducative, l'institution scolaire ; il est détenteur d'un pouvoir que lui confère l'exercice de sa profession. Les analyses des conduites des enseignants mettent en valeur cette influence institutionnelle. Celle-ci est notamment l'origine de la tension entre la pratique professionnelle et les contraintes institutionnelles.

Que l'on se situe du point de vue de la relation pédagogique ou de la relation éducative, le lien entre l'enseignant et l'apprenant est une interaction sociale en général et en particulier une interaction pédagogique. L'on peut conclure, au regard de ces rappels terminologiques, qu'à l'intérieur de l'interaction de classe, se construit à court terme une relation pédagogique, qui elle-même doit sa raison d'être à une finalité à long terme : la formation de la personnalité, l'insertion sociale réussie de l'individu, la formation aux grandes valeurs universelles. Cela suppose que les conduites et les pratiques éducatives convergent vers ces idéaux éducationnels.

2.2 L'interaction de classe

Dans le sillage des rappels terminologiques réalisés ci-dessus, le vocable *interaction pédagogique* est utilisé concomitamment à celui d'*interaction de classe* pour désigner

toute interaction mettant en rapport un enseignant et un apprenant médiatisée par le processus d'acquisition des savoirs et devant conduire à la formation à certaines valeurs. Qu'elle soit orientée vers une approche essentiellement didactique ou pédagogique, voire les deux, l'interaction de classe peut être considérée comme une situation d'apprentissage, une rencontre interculturelle et une interaction transactionnelle. Revisitons et discutons ces différentes conceptions.

2.2.1 L'interaction de classe comme situation d'apprentissage

Les représentations familières que l'on a de l'interaction pédagogique se rattachent à ce que l'on nomme communément *leçon*, *classe* ou *cours*. Ces dénominations, qui sont plus ou moins synonymiques selon les usages, se convergent vers le concept de situation d'apprentissage, lui-même polysémique. Trois sens peuvent lui être attribués : cadre socio-éducatif, activité d'apprentissage et cadre théorique d'apprentissage.

La situation d'apprentissage réfère d'abord au cadre socio-éducatif dans lequel se déroule un apprentissage. Vu sous cette perspective, elle renvoie à l'environnement extérieur et intérieur de l'espace d'apprentissage. Elle peut donc inclure les matériels didactiques, l'environnements socioculturels, les normes et valeurs sociales.

La situation d'apprentissage est aussi synonyme d'activité d'apprentissage. Elle consiste, dans cette optique, en une problématique qu'un apprenant ou un groupe d'apprenants est appelé à résoudre. Par exemple rédiger un texte narratif, traiter une équation de trigonométrie.

Elle désigne enfin le cadre théorique d'un apprentissage. On oppose très souvent la situation classique d'apprentissage à la situation moderne ou socioconstructiviste ; la situation hétéro-dirigée à la situation autodirigée. La situation traditionnelle d'enseignement est basée sur une approche magistro-centrée, laquelle accorde une place prépondérante à l'enseignant en tant maître et détenteur du savoir à transmettre (cf. chapitre 9, section 1.3.2.1). L'apprenant, réduit à un rôle presque passif, est considéré comme une *tabula rasa*. À l'opposé, dans l'approche socioconstructiviste, la relation pédagogique est fondée par un travail de coopération interactionnelle. Pour les recherches sur l'autonomie de l'apprentissage (Trebbi et Miliander 2011), l'apprentissage autodirigé

est une situation dans laquelle l'apprenant travaille de façon personnelle sous la supervision de l'enseignant qui est appelé à jouer le rôle de guide.

Au-delà de toutes ces nuances sémantiques, nous pouvons dire que l'interaction pédagogique porte sur une situation d'apprentissage au sens où Muller (2000 :3) la définit, c'est-à-dire,

Une situation dans laquelle des individus – détenant des statuts particuliers comme ceux par exemple d'élève et d'enseignant – interagissent autour d'un objet de connaissance. Chacun de ces individus se positionne d'une manière particulière par rapport à ses partenaires, par rapport à l'objet de connaissance et par rapport au setting, selon les représentations qu'il se fait de lui-même dans cette situation et ses composantes de la situation.

L'interaction de classe ou « le processus interactionnel » selon Filliettaz (2008 :10) apparaît donc comme un processus complexe dont les composantes relèvent, de façon conjointe de trois ordres : interpersonnel, socio-historique et sémiotique¹⁵. Il s'agit par conséquent d'un réseau de relations complexes articulées autour de trois pôles : l'enseignant ou l'éducateur, l'apprenant ou l'éduqué et les savoirs. D'après Filliettaz (*ibid*), lesdites relations, s'articulent sur deux axes : l'axe horizontal ou axe des relations interpersonnels et l'axe vertical ou sociocognitif comme le montre le schéma ci-dessous.

¹⁵ La composante interpersonnelle réfère aux facteurs de coordination et de coopération des différents cadres actionnels. La composante socio-historique a un rapport avec l'environnement (institutionnel, culturel et interactionnel) de l'interaction. La composante sémiotique est l'ensemble des moyens d'expressions des actions à accomplir. Cf. Filliettaz et al (2008).

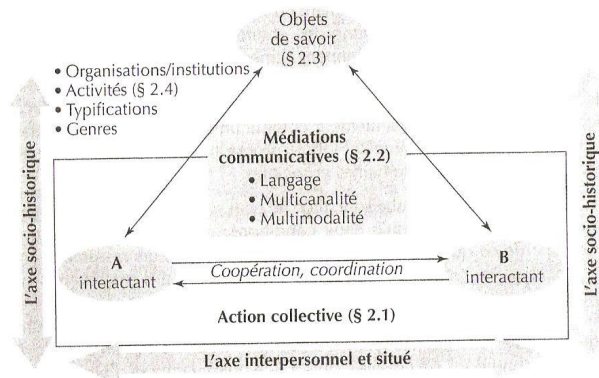


Schéma 1 : Le modèle du processus interactionnel en éducation (Filliettaz 2008 : 10).

2.2.2 L'interaction pédagogique, une rencontre interculturelle?

Précédemment, nous avons essayé de définir l'interaction de classe comme une situation d'apprentissage, c'est-à-dire, une interaction ayant pour finalité le processus acquisitionnel. Il est tout de même possible d'envisager cette interaction comme une rencontre interculturelle¹⁶.

La démocratisation de l'éducation, le droit de toute personne à l'éducation et à la formation citoyenne, font de l'école un espace de rencontre interculturelle. Par rencontre interculturelle, nous entendons une interaction qui réunit des individus issus d'aires culturelles différentes. Selon De Nuchèze (2004 : 11), « la rencontre interculturelle constitue un espace de conduites socio-langagières et de comportements communicatifs ancrés dans des cadres sociocognitifs manipulables à l'infini, auxquels ils sont reliés sur le mode du couplage flou ».

L'on peut diversement caractériser la rencontre interculturelle. Elle est linguistique, sociologique, interactionnelle et informationnelle. Au plan linguistique, les compétences discursives, au même titre que les normes langagières, sont variées. Chaque

¹⁶ Toute rencontre mettant en relation des individus culturellement différents est par essence multiculturelle. Nous préférons le terme *interculturel*, à celui de multiculturelle, pour mettre en avant le rapport de conjonction qui doit exister entre les personnes en co-présence. L'institution scolaire constitue, à ce titre, le bassin de l'interculturel. L'une de ses missions est de fédérer la diversité culturelle autour des valeurs communes.

locuteur véhicule les valeurs culturelles de sa culture d'origine et d'appartenance à travers la langue. Cette variable est effective dans notre corpus à travers l'emploi en classe des expressions issues des langues locales camerounaises et des parlés argotiques. Bien qu'ils soient censés se conformer à l'ordre interactionnel, les participants mettent en valeur leurs influences identitaires et sociolinguistiques¹⁷. Au niveau comportemental, certaines attitudes sont susceptibles d'être interprétées comme relevant des chocs des normes culturels (cf. chapitre 7, section 3.3.2.3).

Au niveau sociologique, l'on suppose une asymétrie culturelle. Dans ce registre, on parle, selon le vocabulaire socio-anthropologique, de cultures dominantes et de cultures dominées. Bref un ensemble de représentations sociales développées et nourries par chaque participant. Ces représentations sont explicites dans cette étude à travers les termes d'adresse (cf. chapitre 5, sections 3.1.3.1 ; 3.1.3.2 et 3.1.6) et les conduites des participants (cf. chapitre 8, section 3.2.3).

Au niveau interactionnelle et informationnelle, chaque culture est régie par des normes interactionnelles relatives à l'exercice de la parole en public et des rapports interpersonnels (Chevrier 2006). Prenant l'exemple des études nord-américaines sur les communautés hispaniques et anglo-saxonnes, Dabène (1994) montre que les situations pédagogiques plurilingues mettent en relief des différences importantes sur la conception de la relation maître-apprenant et du travail scolaire.

La diversité culturelle, à laquelle doit faire face l'école, est un enjeu important dans la gestion, aussi bien des rapports interpersonnels que de l'apprentissage ; eu égard au poids important que pourrait avoir la variation culturelle. En effet, la variation culturelle est un aspect non négligeable dans toute rencontre mettant en relation des individus issus de cultures ou de milieux socioculturels différenciés. Elle intègre, comme nous l'avons rappelé avec Nuchèze (2004), les valeurs, les normes et les styles communicatifs.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1994), la variation culturelle affecte toutes les dimensions de la communication humaine dont le niveau paraverbal (débit, hauteur de la voix, intonations), le non-verbal (variation proxémique, la kinésie, les mimiques, les

¹⁷ Voir Catherine Kerbrat-Orecchioni (1994)

postures) et le niveau verbal (système des tours de parole, l'ordre des tours, la gestion des thèmes, les formes d'adresse, l'organisation des échanges, les règles de politesse, la conception de la relation interpersonnelle). Autant dire que les risques de miscommunication, de conflits et de construction des représentations sont possibles. En portant un intérêt sur l'interaction de classe en contexte de diversité culturelle (cf. chapitre 3, section 2.1), il paraît dans la mesure du possible d'être attentif à cet aspect. Tout comme, il semble aussi judicieux de voir comment, dans ledit contexte, l'école véhicule les valeurs d'équité, le respect de l'autre et de sa culture, la promotion de la culture démocratique.

En outre, la diversité culturelle et les variations y afférentes sont considérées dans cette étude sur la politesse linguistique. Cette prise en compte intervient au moins à deux niveaux. Le premier est celui de la description des faits observés ; le second porte sur les motivations qui sous-tendent les comportements interactionnels des interactants. Pour insister sur le second point, celui révèle d'une part chez l'enseignant, une absence d'outils de gestion de la diversité ; d'autre, un conflit entre les normes scolaires et celles de la culture des apprenants (Roumain 2008). Ces conclusions posent le problème de la capacité de l'institution scolaire à refléter les valeurs sociales qu'elle est censée promouvoir. Tout comme, émerge l'acquisition de la compétence interculturelle, entendue la capacité de travailler de façon coopérative dans un environnement multiculturel.

2.2.3 L'interaction pédagogique, une transaction pédagogique ?

L'aspect interculturel de l'interaction pédagogique est susceptible d'induire une approche transactionnelle. Mais la nature transactionnelle de l'interaction pédagogique n'est pas forcément liée à la diversité culturelle. Le terme transaction dérive des travaux de psychologues américains sur l'économie psychologique de l'interaction sociale. L'idée de transaction se base sur la conception selon laquelle les confrontations interpersonnelles comportent des échanges en coûts et bénéfices.

La transaction désigne donc primordialement un accord conclu entre les différents participants et qui répond à la définition d'un système d'attentes réciproques. Elle réfère secondairement à l'échange verbal et comportemental réalisé entre les

individus. Selon Berne, le fondateur de l'analyse transactionnelle, l'étude des relations humaines permet de mettre en relief ce qui se joue dans l'interaction, entre autres les statuts du moi et ses rapports à autrui. Des chercheurs comme Bradford (cité par Postic 2001) ont tenté de développer un modèle pédagogique basé sur une approche transactionnelle. Cette perspective s'inscrit dans le cadre de l'encadrement pédagogique, des rapports entre les éducateurs, que sont les conseillers pédagogiques et les enseignants, et les apprenants.

La transaction pédagogique repose donc sur les idées de contrat, de négociation, de définition mutuelle des contraintes, des rôles et des contenus entre les participants. La notion de transaction pédagogique revêt aussi divers aspects en rapport avec la gestion des rapports groupaux. Elle peut ainsi porter sur les liens entre les membres d'un groupe, entre les apprenants pris dans leur individualité et l'enseignant, entre l'enseignant et le groupe, en fin entre le groupe et l'institution. Pour Postic (*ibid* : 192), la transaction a pour but d' « établir les obligations respectives des partenaires, de fixer la règle du jeu de la situation ». Pris au sens de négociation, l'on peut dire, dans une certaine mesure, que l'interaction pédagogique peut prendre un virage transactionnel notamment dans le cadre de la pédagogie dit du projet ou des groupes. Comme, nous le verrons, dans le contexte qui est le nôtre, la tendance dominante de l'interaction est directive.

De ce qui précède, il apparaît que l'interaction de classe revêt plusieurs dimensions. Elle est cognitive, autrement dit fondée sur un souci de formation intellectuelle et humaine. Elle se veut aussi une interaction sociale tout court ; en d'autres termes, un rapport entre des individus, des systèmes de valeurs diversifiées et des visions du monde différentes. Par ailleurs, il est possible de l'envisager comme une transaction, c'est-à-dire qu'elle est régie par un contrat tacite entre les participants, notamment le contrat didactique.

2.3 Les composantes de l'interaction de classe

L'interaction pédagogique, en tant que processus interactionnel, est une combinaison de trois composantes essentielles : cognitive, social et sémiotique.

La dimension cognitive est liée aux mécanismes de production, de circulation de l'acquisition des savoirs en contexte interactif. Entrent par ailleurs dans cet ordre, la

dynamique des échanges, les mécanismes d'influences, les comportements des partenaires les uns envers les autres. S'inscrivent aussi dans ce registre la question des représentations sociales à l'école (Gilly 2003). Que représente l'école pour chacun des partenaires (enseignants et apprenants) ? Que représente l'éducateur pour l'apprenant ? Que représente l'apprenant pour un éducateur ? Les analyses faites sur les termes d'adresse, les demandes d'engagement et l'ethos en classe permettent de révéler quelques-unes de ces représentations.

La dimension socio-historique renvoie à l'environnement social dans lequel se déroulent les interactions. Le leitmotiv des analyses sociales des interactions pédagogiques se base sur l'idée que tout système scolaire porte en lui les marques de la société dans laquelle il est développé. Il est d'ailleurs organisé selon la conception de la vie sociale, des relations interpersonnelles, des rapports sociaux qui régissent cet environnement. C'est notamment ce qui ressort de la conception de l'éducation chez Durkheim. En effet, pour ce sociologue, les modèles éducatifs ne visent pas prioritairement l'épanouissement de l'individu, ils constituent un moyen pour intégrer ce dernier dans les structures sociales. Les rapports qui en découlent sont soit ceux de domination, soit ceux d'assimilation. Bourdieu et Passeron (1970) parle à propos de la fonction de reproduction.

La dimension interpersonnelle est fondée sur les mécanismes interactionnels liés à la coopération, à la coordination des actions entre les participants. Cette dimension inclut une composante cognitive. La troisième composante d'ordre sémiotique définit les ressources par lesquelles les actions sont accomplies. Nous reviendrons plus amplement sur ces aspects dans la suite de ce chapitre.

Pour conclure partiellement, nous avons voulu, dans cette section fixer les cadres conceptuels de cette étude : l'interaction de classe. À propos, il apparaît que l'interaction de classe est d'abord une interaction sociale tout simplement. Elle a une finalité médiatisée par la relation éducative : former l'individu selon un idéal social et humain prédéfini. L'interaction de classe, du fait de la variable multiculturelle, peut être considérée comme une rencontre interculturelle ; et en cela elle est l'objet de plusieurs enjeux. Bien que mettant en rapport des individus ordinaires, l'interaction de classe peut

être dite ordinaire mais qui n'est ni familiale et ni amicale. Parce qu'elle prend corps dans un cadre institutionnelle, elle est fortement dépendante des facteurs institutionnels.

3 L'interaction de classe et ses modalités d'échange

Dans la section précédente, nous avons procédé à quelques rappels terminologiques, lesquelles nous ont permis de situer notre étude dans le cadre de l'interaction pédagogique en contexte institutionnel, une interaction, elle-même sous-tendue par une relation éducative. Après ce rappel, nous décrivons ici les modalités d'échanges en classe.

Le point de vue qui régit les considérations entreprises dans cette section est que la classe est un lieu de communication spécifique et complexe. Spécifique, parce qu'il s'agit d'une interaction en milieu institutionnel ; complexe dans la mesure où elle est, comme nous l'avons dit précédemment, un lieu de rencontre d'individus d'âges, de statuts et de cultures différentes. La complexité porte aussi, sur la diversité de ressources sémiotiques mobilisées pour interagir. Décrire donc le fonctionnement des échanges en classe requiert de définir au préalable les spécificités des échanges dans ce type d'interaction. Et pour ce faire, nous insistons sur trois aspects jugés essentiels en rapport avec notre objet d'étude : l'orientation praxéologique, la multimodalité et la circularité de la parole.

3.1 L'orientation praxéologique

L'une des caractéristiques des interactions en situation d'apprentissage est qu'elle est orientée vers l'agir. Cette caractéristique est certes inhérente à toute interaction sociale ; mais dans le contexte de classe, la dimension praxéologique est davantage marquée par le devoir dit d'éducation. L'orientation praxéologique des échanges se fonde sur l'idée selon laquelle le langage est un moyen d'agir.

En effet, depuis quelques années, on observe sous l'influence de divers courants et des théories sur l'action, un virage actionnel dans l'analyse du discours. Cette approche remet au jour la conception très ancienne des philosophes du langage qui considéraient le langage comme moyen d'agir¹⁸ : « Dire, c'est faire, parler c'est interagir ». L'agir réfère

¹⁸ La conception praxéologique du langage est aussi vieille que le monde. Pour les mythes judéo-chrétiens, la parole est à l'origine du monde. De la stylistique de l'expression aux théories classiques des actes de

dans ce contexte-ci non pas à l'accomplissement des activités quotidiennes mais à la capacité qu'a le langage d'influencer le comportement humain. Selon Burger (2004 :180),

Le discours en soi est activité. Discourir, c'est accomplir des actes langagiers qui modifient les états du monde parce qu'ils déterminent la relation entre les interactants. Par exemple, promettre c'est s'engager à accomplir une action future pour le bénéfice de l'interlocuteur, ordonner c'est prétendre faire agir l'interlocuteur.

Charaudeau (2004) aborde par ailleurs la question en situant le rapport entre le discours et l'action à trois niveaux : représentationnel, pragmatique et interactionnel. Du point de vue représentationnel, il considère que le langage représente les actions humaines. C'est la fonction représentative telle qu'elle est exprimée à travers les fonctions énonciatives comme la narration ou la littérature. Le point de vue pragmatique, celui des philosophes du langage, soutient que le langage est doté d'une force ; les énoncés sont porteurs de forces illocutoires et ont une capacité d'agir en contexte comme le montre le fonctionnement des performatifs chez Austin (1970). Le troisième point de vue est interactionnel. C'est dire que, la co-présence des individus en interaction est sous-jacente à un réseau d'influences mutuelles (Goffman 1974). Parler, c'est donc interagir puisque toute production verbale modifie le contexte interlocutif dans lequel elle est réalisée. Notons aussi que la question du rapport entre le langage et l'action est par ailleurs liée à l'idée que les mots ont un pouvoir¹⁹.

langage (Austin 1970 et Searle 1972) l'idée que les mots ont un pouvoir est soutenue. Elle s'est davantage développée grâce aux philosophes mais aussi dans le domaine de la psychologie cognitive, de la sociologie (Goffman 1991) et récemment de la linguistique (Roulet et al 2001).

¹⁹ Le pouvoir des mots est un invariant des sociétés humaines. Plusieurs thèses ont été soutenues sur le pouvoir à ce propos. Pour les mythes judéo-chrétiens, les mots ont un pouvoir en eux-mêmes. L'idée d'une parole créatrice est véhiculée par la Bible notamment le livre de la Genèse qui dit que Dieu a créé le monde avec les mots : « Et Dieu dit alors : « Que la lumière paraisse. Alors la lumière parut. » ». (Genèse 1 :2) Dans le domaine des sciences occultes telle que la magie, on attribue aux mots des pouvoirs physiques, magiques et même thaumaturgiques ; les mots sont susceptibles de transformer la réalité physique. Pour la stylistique, la rhétorique ancienne et les théories argumentatives, les mots ont un pouvoir s'ils sont bien agencés. Les philosophes du langage (Austin, Searle) quant à eux attribuent le pouvoir des mots aux conditions de félicité. Pour Bourdieu (1991) le pouvoir des mots vient du pouvoir délégué de son porte-parole.

Pour ce qui est de l'orientation praxéologique dans l'interaction de classe, l'on peut dire, à la suite de Kerbrat-Orecchioni (2004 :12), que le langage entretient plusieurs rapports avec l'action. Ainsi, il peut médiatiser l'action ou la réaliser. C'est le cas des actes illocutoires. Il peut préfigurer, dans le cas du récit, l'action en construisant des représentations. C'est l'exemple du discours procédural ou de guidage²⁰.

Exemple 1

E. annonce du plan (.) **J'insiste dessus s'il vous plaît. Je ne voudrais pas des rédactions en bloc vous commencez par expliquer (.) quand vous avez fini d'expliquer les mots vous reformulez vous dégagez la problématique et vous annoncez le plan et vous rédigez (.)** pour corriger on va suivre le même cheminement lors de la correction (.) **après avoir rédigé l'introduction\ vous élaborez le plan détaillé (.)élaborez le plan détaillé (.)** de ce sujet (..) vous savez que pour faire le plan détaillé vous devez chercher les idées les organiser et les classer par affinité/ vous savez ça que quand j'ai une idée je cherche dans quelle partie cette idée va entrer (.) et **quand vous élaborez le plan\ arrangez-vous à équilibrer (.) après avoir élaborée plan détaillé\ vous me rédigez la conclusion (.)**
[ETAB D7].

Cet exemple est extrait d'une séquence au cours de laquelle, l'enseignant prescrit une activité écrite à faire à domicile. L'observe ici que l'enseignant insiste sur la démarche à suivre : il décrit les différentes étapes de l'activité, tout en expliquant en quoi elles consistent. La présence des verbes d'action (*rédigier*) de cognition (*expliquer, annoncer, chercher, élaborer*) et des connecteurs (*après*) montre que cette prise de parole prend la forme d'une activité de guidage et de prescription.

Enfin le discours peut accompagner l'action comme dans l'intervention ci-dessous.

Exemple 2

E. le garçon que (.) (*Elle note la phrase au tableau*) **voilà la phrase qu'OB nous propose (.)** le garçon que tu as vu est mon frère (.) **voilà la phrase d'OB (.)** alors/ cette phrase a combien de proposition. [ETAB C3]

²⁰ Nous focalisons l'analyse sur cet aspect. Mais plusieurs autres phénomènes peuvent être décrits dans cet exemple.

L'orientation praxéologique du discours en situation de classe participe par ailleurs des rôles praxéologiques de l'enseignant: « faire produire », « faire comprendre », « arbitrer » (Cicurel 1990). C'est notamment le cas dans cet exemple dans lequel le discours enseignant est orienté à la fois vers une activité de guidage et d'injonction. La finalité poursuivie ici peut être de faire produire.

Exemple 3

E. oui combien d'occurrences (moment de silence)
oui comptez comptez le nombre d'occurrences (les
élèves se mettent à compter) **dépêchons dépêchons**
(période de silence) **dépêchons dépêchons (..)**
oui combien d'occurrences ↓ **hein!** même si
l'impératif ici ne domine pas par rapport aux
autres temps que vous avez donnés tout à l'heure
je sais (.) **j'ai la certitude que ce temps nous**
permettra à un élément par rapport au sens et vous
devez trouver (silence) **combien d'occurrences de**
l'impératif présent (.) alors ces propos qui sont
tenus à l'impératif renvoient à quoi ou ils
expriment quelle idée/ quels sentiments/ **ils**
expriment quoi regardez les verbes qui sont
conjugués à l'impératif et dites ce qu'ils
expriment (.) **on a déjà vu les modes et leurs**
valeurs.

[ETAB E2].

Dans cette intervention, l'on constate que la prise de parole de l'enseignant recourt à plusieurs styles. On peut relever entre autres qu'il instruit, prescrit une activité (*comptez les occurrences, regardez les verbes*), ordonne une attitude (*dépêchons-nous, dépêchons-nous*), il rappelle des pré-requis (*on a déjà vu les modes*) et rassure ou motive la classe en rapport avec ce qu'il exige d'elle (*j'ai la certitude que ce temps nous permettra...*). Toute cette orientation discursive peut avoir pour effet de mettre l'apprenant au travail.

L'autre dimension de l'agir communicatif en situation de classe est stratégique. Celle-ci met en scène la construction identitaire, l'exercice du pouvoir et la gestion des rapports interpersonnels. Elle apparaît particulièrement quand le discours enseignant souhaite imposer une conduite (*On lève le doigt et on parle*), exercer une autorité (*Je ne veux pas ma messe ici*) ou susciter l'engagement de l'apprenant. Tel semble être le cas dans cet exemple dans lequel l'enseignant requiert implicitement la participation de l'apprenant.

Exemple 4

E. alors qu'est-ce que vous en déduisez/ parlez
parlez (long moment de silence) hein\ (encore
une période de silence) **OKO ne me fais pas dire
que ta présence est égale à ton absence parce
qu'il faut parler** (silence) qu'est-ce que cela
montre ou démontre (.) d'abord nous avons des
verbes à l'impératif
[ETAB E2]

La même observation est aussi valable de la parole de l'apprenant. Ici, elle intervient souvent pour suggérer une conduite à l'enseignant (*madame parlez fort*) et pour marquer une certaine représentation du rapport de place.

En somme, il n'est incongru de dire que les interactions entre l'enseignant et les apprenants sont majoritairement construites sur une logique de l'action, entendue ici comme capacité d'agir sur autrui de façon volontaire ou non. Ce point de vue découle de ce que l'acte éducatif est considéré en soi comme une pratique sociale visant influencer le comportement de l'enfant, dans le but de lui faire acquérir ou construire chez lui un idéal comportemental.

3.2 La multicanalité et la multimodalité

3.2.1 Le langage verbal, le langage non-verbal

L'observation des situations de communication de la vie quotidienne révèle qu'on ne communique pas seulement avec les mots mais avec aussi les gestes, l'espace, les postures, les costumes. En d'autres termes, tout est communication. Cette observation est aussi valable pour la situation de communication en classe. Dans les interactions de classe, les participants projettent toujours, consciemment ou inconsciemment, des messages au moyen des signes verbaux ou non-verbaux. Dans cette pluralité de ressources sémiotiques, le langage verbal dans ses deux composantes que sont l'oral et l'écrit semble à priori avoir le primat comme le fait remarquer La Borderie (2000 : 40) :

Tout ce que nous apprenons, tout ce que nous savons, ne se manifeste et ne se communique que par le discours. Le métier d'enseignant consiste en ce délicat assemblage d'un discours scientifique [...] et un

discours didactique qui n'est pas comme le prétendent les tenants des disciplines, une simple transposition du discours scientifique, mais un discours spécifique particulièrement instable puisqu'il est - ou devrait être - ajusté sur le naturel hétérogène car les élèves d'une même classe sont différents, instables car les connaissances de chacun des élèves évoluent à mesure que chacun comprend le discours de l'enseignant.

Dans le langage verbal, si l'oral s'avère prédominant notamment à travers la quantité de tours de parole, le nombre d'interventions et de leurs durées ; l'écrit (les traces au tableau, cahiers, les livres) et la communication non verbale occupent aussi une place importante.

Au sujet du langage non verbal, celui-ci constitue la dimension cachée de notre existence dont nous n'avons pas souvent conscience. Les études récentes (Colletta 2005) soutiennent la thèse d'une parole multimodale²¹. Kerbrat-Orecchioni (1990) pense que dans la communication réelle les mots n'existent qu'en accompagnement des gestes, des regards et des mimiques. Cette dimension est capitale dans la communication en classe. Très souvent, pour décrire les activités et définir les espaces référentiels d'un objet d'apprentissage, les participants recourent aux gestes en complément du langage verbal. C'est notamment le cas des déictiques spatiaux (*ici, là, là-bas*) et personnels (*toi, lui*). Ces déictiques fonctionnent alors comme des indices de monstration.

Exemple 5

E. elle est encore appelée proposition
indépendante(.) quelle différence faites-vous
entre une phrase simple et une phrase complexe?
NOM (.) **mettez-vous là-bas** pour que vous puissiez
regarder au tableau(.)MB/
[ETAB C3]

²¹ La thèse de la parole multimodale s'inscrit, selon Colletta (2005), à l'opposé de la conception classique du traitement de l'information. Selon cette conception, il n'existe aucun lien entre la production d'un énoncé et le geste qui l'accompagne. Prenant le contre-pied de cette représentation, Kendom (1972) soutient l'idée selon laquelle la production des énoncés et des gestes qui les accompagnent font partie du même processus.

Ici, la communication non verbale, et précisément la gestuelle, vient comme le relève Colletta (2005 : 34) « rendre concrets et sensibles les référents verbalisés ».

Parmi les canaux de la communication non verbale en classe, la proxémique, la gestualité et le regard occupent une place prépondérante. Kristeva (1969) la définit comme la science qui étudie la manière dont un sujet organise son espace comme système codé. L'idée fondatrice de Hall est que toute organisation de l'espace correspond à un type de communication²². La typologie des distances qu'il propose, bien qu'étant essentiellement culturelle, rend compte que la gestion de l'espace en interaction est fonction des rapports interpersonnels. En rapport avec le cadre scolaire, Foerster (1990) montre à partir des travaux de Hall l'importance de la variation culturelle dans la communication non verbale.

Foerster (*ibid*) relève que l'organisation spatiale de la classe préfigure une certaine conception de la relation entre l'enseignant et les apprenants. Dans notre contexte, les apprenants font face au tableau et à l'enseignant. Comme nous l'analysons au chapitre 8, cette disposition constitue d'une part une relation frontale entre l'enseignant et le groupe. De plus, elle véhicule une certaine idée de centration sur l'enseignant comme point focal de l'interaction. En revanche, une disposition circulaire de la classe présagerait un autre type de rapport²³. Comme nous le décrivons, dans le chapitre 8, la proxémique participe de la construction de l'ethos de proximité ou de distance chez l'enseignant.

²² Les travaux de Hall (1971) sur l'organisation de l'espace montrent que la gestion de l'espace n'est pas fortuite : la distance sociale telle que les individus l'organisent fait partie intégrante de leur vision des relations sociales. Hall distingue à cet effet quatre types d'organisations de l'espace : l'espace intime qui correspond à la zone délimitée par l'avant-bras (50 cm) ; la zone personne personnelle : marque un espace de rencontre des personnes proches (70 à 120 cm) ; la zone sociale : organise des rencontres des personnes qui ne se connaissent pas. Sa distance est de 120 cm à 240 ; la zone sociale publique réunit des individus dont la relation. Ces différents types d'organisations sont fonction de plusieurs facteurs tels que la position sociale des participants, la culture, le contexte, le sujet traité, le sexe, l'âge et les représentations sociales que les individus se font les uns des autres.

²³ Une disposition circulaire des apprenants peut exprimer une approche pédagogique centrée sur le travail de groupe, une communication potentielle entre les différents membres du cercle. Elle se situe ainsi à l'opposée d'une disposition centrée sur l'enseignant ou sur le tableau comme lieu de matérialisation des savoirs.

La variation culturelle évoquée plus haut est une variable non négligeable dans la communication non verbale. Elle peut être à la fois un atout et une source potentielle de conflit. Rappelant ce principe, Foerster (*ibid* : 78) remarque que :

L'usage que l'apprenant et l'enseignant font de l'espace-classe en tant que produit culturel spécifique comporte toujours des risques de dérapages vers des chocs culturels liés à des origines différentes des membres du groupe-classe. Des signes non verbaux mettent en évidence des phénomènes de rejet provoqués par des comportements proxémiques différents.

Ce point de vue peut ainsi s'appliquer à l'exemple en dessous dans lequel l'enseignant reprend violemment un apprenant suite à une interprétation différente de la distance d'avec un visiteur présent en classe.

Exemple 6

- E. **quelles sont ces manières-là (.) c'est la deuxième fois que vous le faites(.) la fois dernière c'était quand madame x était là**
- A1. madame c'est lui qui m'a proposé
- E. **c'est lui qui m'a proposé parce que tu t'es dirigé vers lui (.) tu aurais pu aller ailleurs vous vous voyez un aîné et vous vous permettez de vous asseoir à ses cotés**
- A2. **madame ils ont le même âge.**
- E. très bien (.) cette citation sert à appuyer l'argument
- [ETAB B1]

Nous commentons cette séquence dans la deuxième partie consacrée aux analyses du corpus (chapitre 6, section 3.2.3).

Le langage non verbal est aussi effectif en classe à travers sa dimension kinésique. Les approches kinésiques de la communication, entendue comme études des aspects communicatifs liés aux mouvements du corps, mettent en relief diverses classes de mouvements, lesquels sont révélateurs d'une certaine signification. Reprenant la classification de Martin (1999), Abric (2008) pose que les gestes sont déterminés par cinq facteurs : les racines ou histoire personnelle, la culture, le statut social, l'état

psychique et le contexte interactionnel. Au même titre que la posture, les gestes sont porteurs de sens ; ils sont révélateurs d'un certain non-dit de la communication verbale. Les gestes sont essentiels dans la communication en classe. Ils participent, comme il l'a été rappelé précédemment, de la parole multimodale. Ainsi, à travers eux l'enseignant ordonne, régule, interpelle et montre.

Et que dire du regard en classe ? Dans sa conception de la psychologie des rapports à autrui, Abric (2008 : 63) écrit que « regarder l'autre, c'est montrer que l'on s'intéresse à lui, c'est aussi une façon de s'impliquer et de personnaliser la relation ». Le regard représente donc un aspect important dans les interactions en face à face puisqu'il fonctionne, comme le dit Cosnier, cité par Foerster (1990) comme des « synchronisateurs de l'interaction²⁴ ». Il contribue tout aussi de l'agir professoral. Regarder un apprenant, le fixer dans les yeux, participe souvent soit de l'interpellation, soit d'un rappel à l'ordre. Le regard peut par ailleurs rassurer et imposer une conduite à l'autre.

En définitive, tous ces aspects, bien que n'étant pas explorés dans ce travail mettent en lumière que la communication en classe, tout comme dans la vie tout court, est complexe. Celle-ci s'imbrique dans la construction du sens des énoncés et intervient dans l'expression de la relation sociale. Il est par conséquent possible de lui attribuer, selon le point de vue de Foerster (1990) trois fonctions essentielles : *la fonction d'information* (elle véhicule une information à l'allocutaire, projette une image que le locuteur se fait de lui-même) ; *la fonction d'étalement* (elle ponctue et accompagne le langage verbal) et *la fonction linguistique* (certains mouvements et gestes sont l'équivalent des unités linguistiques : le hochement de la tête par exemple). En outre les éléments du langage non verbal constituent une hétérogénéité d'actions communicatives mobilisées en situation de classe. Mais l'interaction de classe n'est pas réductible aux seules actions communicatives ; il existe d'autres dont la nature n'est pas toujours communicative.

²⁴ Les synchronisateurs de l'interaction sont constitués selon Foerster (1990) des éléments phatiques et les régulateurs utilisés respectivement par l'émetteur et le récepteur. Ils ont pour fonction d'assurer le contact lors de l'interaction.

3.2.2 Actes langagiers et actes non langagiers

Considérer, comme les chercheurs de Paolo Alto, l'impossibilité de ne pas communiquer, ne signifie pas que tout est réductible à la communication. Comme dans toute situation ordinaire, la communication en classe met en relief une hétérogénéité d'actes dont la fonction peut être plus ou moins langagière. Le langage verbal et non verbal relèvent des actes dits langagiers. Mais il existe aussi des actes dits non langagiers (A.N.L.).

La distinction entre actes langagiers et actes non langagiers dérive de la remise en cause de la théorie des actes de langage d'Austin par Berrendonner (1981). D'après Berrendonner (*ibid*), cité par Kerbrat-Orecchioni (2004), les illocutoires austiniens ne constituent pas en soi des actes puisque pour qu'il y ait un acte, il faut une modification de la réalité du monde. Revisitant ce point de vue, Kerbrat-Orecchioni (*ibid*) postule l'existence de deux catégories d'actes : les actes langagiers et les actes non langagiers. Elle écrit à propos que

Les AL [actes langagiers] et les gestes communicatifs sont avant tout des unités sémiotiques, pourvues d'un sens, et qui agissent par l'intermédiaire de ce sens. À l'inverse, les ANL praxiques, 1) agissent directement, et 2) peuvent à l'occasion faire sens, mais ce sens est secondaire, étant entièrement tributaire du contexte d'actualisation (ibid : 33-34).

Les ANL se répartissent, selon cette distinction, en « praxiques » dont la fonction est de produire une transformation matérielle. C'est le cas de fermer la porte, fermer le cahier. Les AL impliquent moins des transformations physiques. Ils entraînent, en revanche, le changement de l'état mental et psychologique et créent des contraintes conversationnelles.

Notons que la communication en classe recourt à ces deux catégories d'actes. La planification des activités et leur mise en œuvre tirent profit à la fois des actes langagiers et non langagiers. Si a priori plus d'importance est accordée aux actes langagiers, il convient de rappeler que certains actes non langagiers peuvent être communicatifs. La frontière entre les deux catégories n'étant que tributaire du contexte et de l'interprétation. C'est notamment la lecture qui peut être faite de l'acte de fermer son livre. Fermer le

livre n'est pas conventionnellement rattaché à un code précis. Cet acte peut donc être dénué de toute signification. Dans un autre contexte, il peut signifier un refus de participer à l'activité ou marquer la fin d'une activité. Analyser le fonctionnement des échanges en situation de classe nécessite la prise en compte de ces paramètres puisqu'il existe, à notre avis, un *continuum* entre les actes langagiers et non langagiers.

3.2.3 Métalangage, métadiscours et métacommunication

Les échanges en classe se caractérisent, par ailleurs, par cette imbrication de métalangage, de métadiscours et de métacommunication. Ishikawa (2001) rappelle à ce propos que les interventions de l'enseignant en classe de langue répondent à un double but hiérarchisé : transmettre le savoir spécialisé et apporter des corrections nécessaires au savoir-dire non spécialisé que les apprenants ont acquis.

Ce double paradigme fait appel à une activité métalinguistique, métadiscursive, et métacommunicative. Gaulmyn (1987) distingue en effet trois types d'énoncés dont les frontières restent tout de même floues : les énoncés métalinguistiques, métadiscursifs et métacommunicatifs. Les interactions en classe intègrent bien ces trois dimensions. La nature métalinguistique du discours en situation de classe dérive de la propriété que possède le langage verbal de pouvoir se prendre lui-même comme objet d'étude. Il apparaît ainsi que le discours de l'enseignant, tout comme celui de l'apprenant, intègre la terminologie spécialisée de la discipline qui est enseignée. La fonction métalinguistique du discours pédagogie intervient à travers la définition des concepts comme dans : *on appelle proposition une*

À travers l'activité métadiscursive le locuteur réfère à sa propre énonciation ou celle de son interlocuteur. Cette activité est opérationnelle grâce aux procédés énonciatifs tels que la reformulation, la répétition et les commentaires. À propos de la reformulation, il convient de relever que les énoncés produits en classe de langue ont très rarement une occurrence. Le souci d'explicitation et de compréhension entraîne le recours presque systématique à la reformulation que Fløttum (1995 :1) définit comme le « moyen de dire une chose d'une autre manière ». Très souvent l'enseignant reformule ou demande aux apprenants de dire mieux ou autrement les énoncés produits par soit l'enseignant, soit par d'autres apprenants. Comme le montre Cicurel (1996), la construction interactive du

discours en classe fait intervenir une polyphonie de voix. Le métadiscours, le métalangage et la métacommunication en sont des composantes. Ishikawa (2001) distingue deux types de métadiscours : « le métadiscours en construction appellative » dont la fonction est illocutoire, c'est-à-dire qui sollicite de l'apprenant la production d'un savoir ; et « le métadiscours évaluatif » portant sur le feedback des réponses correctes données par les apprenants.

Les études sur la reformulation (Fløttum 1995, Norén 1999), pour ne citer que ces auteures, montrent que *dire* et *redire* est une activité complexe dont les valeurs sont essentiellement fonction des énoncés : dynamique interactive, positionnement énonciatif, valeur relationnelle, argumentative. Charaudeau et Maingueneau (2002) en identifie aussi une diversité de fonctions entre autres celle d'autocorrection, de mention, de reformulation. Les interactions en classe peuvent aussi être appréhendées comme métacommunicatives. Pour Gaulmyn, cité par Charaudeau et Maingueneau (*ibid*), l'activité métacommunicative est au cœur de la conduite de l'interaction ; sa fonction est de réguler la relation entre les participants notamment en rapport avec les intrusions territoriales.

3.3 Le contrat de parole et la circulation des échanges

3.3.1 Contrat didactique / contrat de parole

Comme dans toute situation de communication, la communication en classe requiert des participants un certain nombre d'attentes, lesquelles sont exprimées à travers le contrat didactique. La notion de contrat didactique, introduite en didactique par Brousseau dans les années soixante-dix, se définit comme l'ensemble des comportements attendus de façon réciproque de chaque participant de l'interaction didactique.

Démocratisée avec plus ou moins de nuances notamment avec la notion de pédagogie du contrat²⁵, le contrat didactique est l'un des cadres de référence de la relation pédagogique. Son fondement tient de l'idée selon laquelle l'efficacité de la relation pédagogique tient de la mise en œuvre des actions participatives définies à travers un

²⁵ La pédagogie du contrat est contrairement au contrat didactique, une technique d'enseignement ou d'apprentissage basée sur la négociation entre l'enseignant et l'apprenant de la tâche à réaliser. L'apprenant travaille en fonction de ses besoins et de ses difficultés. Cette approche est une forme de pédagogie différenciée.

système de contraintes et d'attentes mutuelles. C'est à ce titre que la première tâche du contrat didactique est de définir l'enjeu commun de l'interaction ainsi que ses modalités de réalisation. Théoriquement, si le contrat didactique constitue un cadre de référence susceptible d'aider à la mise en œuvre des activités, sa définition reste problématique car il est l'apanage de l'enseignant. Rappelons tout de même que pour Charaudeau (1983 : 50) la notion de contrat de parole se fonde sur l'idée de compétence analogue :

La notion [de contrat] présuppose que les individus appartenant à un même corps de pratiques sociales soient susceptibles de se mettre d'accord sur les représentations langagières de ces pratiques sociales. Il s'ensuit que le sujet communicant pourra toujours raisonnablement supposer à l'autre (le non-je) une compétence langagière de reconnaissance analogue à la sienne.

Face à cette récupération du contrat didactique par l'enseignant, Sarrazy (1995 :16) propose de substituer le désir de savoir et non la conformité à un contrat.

Ce qui oblige ici l'élève ce n'est pas une adhésion à un contrat didactique - même si, parfois, tout se passe pourtant comme si le maître et l'élève s'y référaient - mais le désir de savoir. Si le désir prescrit, il ne se prescrit pas. Aussi n'y a-t-il pas de sens à forcer l'élève à adhérer au contrat. Au contraire, il s'agira, pour le maître, de créer les conditions sociales, affectives et didactiques de la rupture du contrat didactique afin d'inciter l'élève à ne s'en remettre qu'à lui-même pour construire, avec ou contre les autres, ses propres significations. Car in fine il lui faudra bien, un jour, poursuivre tout seul.

Si une telle approche est favorable à l'autonomie de l'apprentissage, il apparaît que celle-ci, l'approche autonomisante, nécessite des garde-fous définis sous formes d'attentes.

Le contrat didactique est aussi un contrat de parole puisqu'il définit les rôles discursifs des participants. Pour Charaudeau (1983), le contrat de parole ou de communication a donc deux principales fonctions : il attribue un statut ou une place aux protagonistes et détermine leur rôle discursif. Par exemple en situation de classe l'activité

de prescription²⁶ relève de la compétence de l'enseignant tandis que celle de justification revient davantage à l'élève. De plus, le contrat de communication apparaît comme une forme de cadrage du discours, un code éthique et déontique dont l'intérêt est d'assurer l'harmonie relationnelle, la coopération durant l'interaction et responsabiliser les participants.

Notons que dans la perspective goffmanienne, dans les échanges en face-à-face chaque participant est appelé à adopter une ligne de conduite eu égard aux risques que la rencontre comporte pour les faces en présence. Cette ligne de conduite consiste à préserver son image personnelle mais aussi celle de l'allocutaire. C'est d'ailleurs la raison du principe de la double contrainte. C'est ce que Goffman appelle *face-work* ou *figuration*. Les règles de l'interaction ne concernent pas seulement le travail des faces ; elles portent par ailleurs sur l'alternance des tours, sur la cohérence interne ou cohésion des échanges. L'École de Genève distingue à cet effet quatre contraintes d'enchaînement exprimées sous forme de condition. Nous revenons au septième chapitre (cf. 3.1) sur ces contraintes d'enchaînement.

Le contrat didactique, avons-nous dit, est défini par l'enseignant. Cependant, il peut faire l'objet de négociations entre les participants. La tendance actuelle de la communication en entreprise, en famille, à l'école, est portée vers la négociation. Parfois pour mieux interagir et communiquer, il est important de négocier. Les études sur les négociations conversationnelles montrent que « converser, c'est composer (Kerbrat-Orecchioni 2005) ; puisque la réussite de l'interaction dépend en partie de l'intérêt que les participants se portent mutuellement. Le souci de faire réussir l'interaction, de préserver les identités en présence conduit les participants. Le contrat négocié atténue tout risque de malentendu, de sentiment d'imposition ou des conflits portant sur le contenu (*De quoi allons-nous parler ?*), sur le système de tours de parole, sur les identités et la relation interpersonnelle (*Est-ce que je peux vous tutoyer ?*), sur la langue d'interaction. Il est donc possible, en situation d'apprentissage, que le contrat de parole

²⁶ L'activité de prescription relève selon la théorie classique des actes de langage (Austin 1970 et Searle 1972) des énoncés performatifs. Comme le souligne Austin (1970), la réalisation de ces énoncés sont soumis à des conditions particulières dites de « félicité ».

tout comme le contrat didactique fasse l'objet d'une négociation, du moins, une approbation entre les participants afin d'éviter tout sentiment d'imposition.

3.3.2 Modalités d'échange : dialogue, trilogue et polylogue

Pendant très longtemps, les recherches des conversationnalistes sur les modalités d'échange se sont basées sur l'échange duel comme modèle par excellence de la conversation. Grâce aux travaux sur les autres formes de dialogue (trilogue et polylogue), la description des modalités d'échanges et des stratégies conversationnelles y afférentes s'est enrichie. L'on peut désormais distinguer les formes de dialogue selon le nombre de participants. L'échange duel ou dilogue met en relation deux participants. Il est basé sur le principe d'alternance de tours et une relation de dépendance entre les interventions (initiative et réactive). C'est notamment le cas dans les interviews, les entretiens voire la conversation courante. Ce type d'échange est récurrent en situation de classe et peut s'opérer soit entre l'enseignant et le groupe considéré dans sa globalité ; soit entre un enseignant et un apprenant particulier.

L'échange en classe prend souvent l'aspect d'un trilogue voire d'un polylogue. Pour illustrer ce point de vue, rappelons le cadre participatif défini par Goffman. Goffman propose ainsi la notion de cadre participatif ou *participation framework*. Cette notion englobe au sens large l'ensemble des personnes pouvant se situer dans l'espace perceptif mais elle est davantage centrée sur les participants dits ratifiés, c'est-à-dire ceux qui sont impliqués dans la conversation.

Le cadre de participation dans l'interaction pédagogique est particulier et complexe. Il se décompose en formation de production et de réception. Comme nous l'avons noté avec Bouchard (2005), les enjeux cognitifs liés à l'apprentissage impliquent que tous les participants d'une situation d'apprentissage soient ratifiés, qu'ils soient interrogés ou non, qu'ils soient impliqués ou pas. La réalité sociale veut ici que lorsque l'enseignant s'adresse à un apprenant particulier, il s'adresse aussi indirectement aux autres. Cela n'exclut cependant pas des conversations privées avec un apprenant.

Ce modèle constitue pour Goffman un « état ouvert de la parole » mais un état ouvert de parole régi par les règles propres à l'alternance des tours. Ainsi, théoriquement toute demande de prise nécessite une autorisation préalable manifeste à travers soit par

des signes verbaux (*moi monsieur, moi madame*) ou non-verbaux (lever la main par exemple). Quant au choix du *next speaker*, il n'est plus fonction des tours de parole comme dans la conversation ordinaire ; il est normalement déterminé par l'enseignant ; mais des situations d'auto-sélection ou de prises de parole non-autorisées (les incursions, les chevauchements et les interruptions) sont envisageables. Nous les analysons au chapitre 7 (Cf. section 2.4.2). En outre, la réussite du polylogue en classe reste donc liée au respect du contrat de communication et à la capacité de l'enseignant à se poser comme locuteur privilégié du polylogue.

En définitive, notons que la communication en classe est complexe à plus d'un titre. En analysant son orientation praxéologique, nous avons pu voir que les interactions mobilisent une diversité de ressources sémiotiques dont la nature est à la fois verbales, non verbales, et fait appel par ailleurs aux actes non langagiers. Au niveau énonciatif, plusieurs activités métalinguistiques, métadiscusives et métacommunicatives sont très souvent convoquées selon les différentes finalités : expliquer, redire, reformuler. Une telle remarque est aussi valable pour le nombre de participants et la structure des échanges.

4 Le cadre actionnel dans l'interaction de classe

La section précédente porte sur la description des présupposés théoriques de l'interaction de classe vue sous l'angle de la structure des échanges. Elle met en relief l'idée selon laquelle, les échanges en classe sont complexes du fait du cadre de participation mais aussi du fait du nombre important d'apprenants. Dans cette section, nous poursuivons l'approche théorique de l'interaction en nous focalisant sur le cadre actionnel. La notion de cadre actionnel, empruntée à Filliettaz dans Roulet et al (2001), se définit comme l'ensemble des configurations qui définissent le cadre des actions dans une interaction. Selon la définition fournie par Filliettaz (2001: 112) :

Le cadre actionnel [...] vise à expliciter quelques-unes des propriétés référentielles d'une interaction verbale effective, saisie du point de vue de la configuration des actions qui y sont en jeu. Plus spécifiquement, il cherche à rendre compte de fait que le discours fonctionne toujours comme un lieu de convergence d'une pluralité

d'instances agentives engagées non seulement dans un enjeu qui leur est commun, mais également dans des activités externes à la rencontre qui les associe momentanément.

Selon cette conception, le cadre actionnel des échanges fait appel à quatre paramètres que sont les enjeux communs du discours, les actions participatives, les positions actionnelles et les complexes motivationnels. Le cadre actionnel, à l'instar du contrat didactique et le contrat de communication, a pour fonction d'assurer un certain ordre dans l'interaction. Pour le compte des analyses conduites dans ce chapitre, nous nous limitons aux enjeux, aux actions et aux positions actionnelles. Nous ne traitons pas des complexes motivationnels, qui nous semblent hors cadre de l'étude, car relevant d'une dimension psychologique et difficilement appréhendables. Les illustrations qui suivent se fondent sur le modèle de pédagogie traditionnelle, celui pratiqué dans notre contexte d'étude.

4.1 Les enjeux du discours

Dans la perspective praxéologique du discours, il est communément admis que toute prise de parole est liée à un enjeu. La notion d'enjeu réfère, selon Filliettaz (2001), aux actions conjointes, à ce que les interactants font ensemble ou encore la finalité partagée qui articule leur engagement dans l'action (*ibid*:113). L'enjeu peut être alors synonyme de *finalité*, d'*objectif*. L'enjeu est donc l'élément nodal de toute action et le fondement de l'engagement des participants. Il est manifeste à travers les actions qui en constituent très souvent l'un des modes d'expression. Pour Filliettaz, les enjeux sont une fédération d'actions conjointes²⁷ des participants d'où le qualificatif *communs*. Mais les enjeux peuvent, par ailleurs, être individuels. Dans l'interaction enseignant-apprenant, l'on peut distinguer, de façon théorique et donc non exhaustive, deux types d'enjeux : les enjeux d'apprentissage et les enjeux de faces.

²⁷ Notons que les activités discursives des participants à une interaction ne sont pas nécessairement, ni orientées vers une activité commune, ni tournées vers le même objet. C'est le cas du malentendu ou du quiproquo.

4.1.1 Les enjeux d'apprentissage

Comme défini dans la partie introductive de cette thèse, les enjeux d'apprentissage peuvent aussi être dits éducatifs ou opératoires. Les enjeux d'apprentissage constituent la finalité première de toute relation enseignant-apprenant. À ce titre, il apparaît que l'objectif poursuivi par les participants d'une interaction de classe est que l'élève apprenne. Cet objectif, résultant d'actions conjointes des participants comme le précise Filliettaz (*ibid*), est tributaire des modèles pédagogiques.

Dans le modèle traditionnel, modèle dominant dans notre contexte d'étude, la logique est celle de l'instruction, de la transmission et de l'assimilation. L'interaction est dominée par la centration sur l'acquisition. L'acquisition des savoirs est représentée comme une nécessité susceptible de contribuer à l'insertion sociale réussie de l'apprenant. En revanche, dans les approches modernes, dites de l'autonomie de l'apprentissage, la finalité est traduite en termes d'appropriation, d'aide à l'apprentissage et de formation à la capacité à apprendre par soi-même. En outre, et de façon holistique, la relation pédagogique et éducative s'opérationnalise à travers trois grandes finalités : former, éduquer et instruire. Ces finalités concourent aux enjeux à long terme que sont l'acquisition de connaissances, de compétences, de valeurs, d'attitudes, la préprofessionnalisation, l'autonomie, l'adaptation, l'intégration sociale et l'exercice de la citoyenneté.

La stratification des objectifs pédagogiques, selon le point de vue de la pédagogie par objectifs (Bissemmou 1983), révèle quatre niveaux hiérarchisés d'objectifs: A, B, C et D. Le niveau A, celui des objectifs généraux conçus par le pouvoir politique, définit l'idéal humain, le type d'Homme à former. Cet idéal est explicite à travers la loi d'orientation de l'éducation. L'idéal humain, propre au système éducatif camerounais se décline au double paradigme de l'enracinement culturel et de l'ouverture au monde. Le niveau B, ou des objectifs spécifiques, détermine les enjeux de formation au niveau de chaque discipline scolaire. Le niveau C porte sur les objectifs spécifiques propres à une séquence pédagogique particulière, elle-même faisant partie d'un ensemble d'activités spécifiques à l'acquisition des compétences dans une discipline donnée. Le niveau D est dit des objectifs opérationnels, autrement dit le comportement attendu de l'apprenant à

la fin d'une interaction ou d'une séance didactique donnée et à laquelle, il a activement pris part. En somme, de façon convergente, les objectifs des niveaux D, C et B concourent à la réalisation de ceux du niveau A.

Pour revenir à la notion de relative éducative, elle-même fondée sur l'acte éducatif, rappelons ce point de vue de Postic (2001 :20) qui situe les enjeux opératoires:

L'acte éducatif se propose une construction de comportement chez un sujet, selon un vecteur orienté. Il suppose un ensemble cohérent d'actions entreprises en vue d'une fin, un système ordonné de moyens ; il est la mise en œuvre des principes explicites ou implicites, issus d'une théorie générale.

Pour conclure sur cette question, mentionnons que l'interaction de classe est prioritairement, comme le soutenons dans cette thèse centrée sur la réalisation des enjeux d'apprentissage ou d'éducation. Toutefois, ces enjeux peuvent faire place aux enjeux des faces. Selon notre point de vue, les enjeux opératoires se fondent sur ceux de faces.

4.1.2 Les enjeux de faces ou relationnels

Rarement analysés et parfois occultés par la prédominance des enjeux liées à l'apprentissage, les enjeux stratégiques occupent aussi une place importante dans les interactions en classe. Dans la logique de ce qui a été dit à l'introduction, les enjeux des faces sont liés à la gestion de l'image de soi et de celle de l'autre et à la dynamique des relations sociales dans l'interaction. Les enjeux des faces portent donc sur la face personnelle et celle du partenaire d'interaction, sur le rapport de places, sur la satisfaction affective, la valorisation de soi et la reconnaissance par autrui de sa dignité et de son intégrité. Entrent, par ailleurs, dans cette catégorie, les questions liées à l'exercice du pouvoir, la mise en scène de la présentation de soi. Nous explicitons les questions relatives aux enjeux des faces dans le chapitre 8, dans la description de la mise en scène des faces et de l'ethos (cf. sections 1 et 2).

Selon Marc et Picard (2008 : 90) les enjeux des faces sont pourvus d'un poids énorme dans l'interaction sociale. Nos analyses montrent que ces enjeux constituent la face cachée de l'action éducative. En effet les participants s'appuient sur les enjeux des faces dans diverses perspectives : marquer son autonomie, marquer son territoire,

protéger sa face, mettre en activité l'interlocuteur. L'étude des conduites que les participants adoptent envers leur face et celle de leur partenaire montrent bien qu'une part importante de l'interaction de classe, dans le contexte de cette étude, se joue sur le terrain symbolique.

En somme, l'on distingue dans l'interaction de classe deux catégories d'enjeux. Ainsi peut-on conclure que les enjeux des faces relèvent du niveau relationnel des interactions humaines tandis que les enjeux d'apprentissage se rangent du niveau référentiel, selon la distinction de Kerbrat-Orecchioni (1992). Cette distinction requiert de s'interroger sur les liens entre les deux catégories. Et dans cette étude, nous postulons l'existence d'un *continuum* entre les deux types d'enjeux. Selon notre point de vue, les participants en position socialement haute, l'enseignant, s'appuient sur les enjeux des faces pour converger vers les enjeux d'éducation. Cependant, ces stratégies ne sont pas toujours productives. D'où l'idée de contradiction, entendue comme la disparité entre les idéaux éducatifs, les textes officiels et les conduites observées.

4.2 Les actions participatives

L'atteinte des enjeux d'apprentissage, présentés ci-dessus, se réalise à travers un ensemble d'actions participatives. Mieux encore, les actions participatives révèlent des enjeux de l'interaction. Rappelant les liens entre les enjeux et les actions participatives, Filliettaz (2001 :114) fait observer que :

Si on doit supposer que les enjeux constituent une base commune d'orientation dans l'interaction, les actions participatives incombent quant à elles spécifiquement à chacun des agents engagés. En effet, alors que les interactants partagent une représentation de ce qu'ils accomplissent ensemble, ils assument à l'égard de cet enjeu des responsabilités distinctes et poursuivent des objectifs individuels qui ne se recoupent que rarement.

Le point de vue ci-dessus et le raisonnement lui faisant suite, montrent que les actions participatives sont des « parcelles interdépendantes de responsabilité qui incombent à chacun des interactants dans l'émergence de l'enjeu commun » (Filliettaz 2001 : 114). Les actions participatives peuvent par conséquent être synonymes de rôle.

Définir les actions participatives d'une situation de classe exige une approche contextuelle ou par cas. Ce raisonnement tient de la réalité que chaque classe constitue une interaction particulière ayant des objectifs spécifiques, et une distribution singulière des rôles. Cependant, il est possible de définir de façon globale les actions participatives dans la relation éducative. Pour ce faire, nous faisons appel à la notion d'engagement chez Goffman (1981). En effet, selon de Goffman, l'ordre de l'interaction requiert l'engagement des participants, défini en termes d'investissement cognitif et praxéologique. Nous explicitons cette notion au chapitre 6 (cf. section 1.2).

Filliettaz (2001) parle d'engagement praxéologique lequel se fonde sur le principe de réciprocité, de co-action et de convergence vers l'enjeu commun. L'engagement s'exprime au moyen des actions concrètes et des actes de captation. Toujours selon Filliettaz (*ibid*), les actions participatives se concrétisent essentiellement dans des rôles praxéologiques : maître, enseignant, éducateur, élève, apprenant. Chacun de ses rôles se décline en un ensemble de responsabilités et d'opérations concrètes selon les contextes. En rapport avec la situation d'apprentissage en langue, Rivière (2006) distingue deux niveaux d'engagement : cognitif et socio-didactique. L'engagement cognitif est orienté vers la réalisation des tâches liées au processus de l'apprentissage. Elle écrit à ce sujet que :

[...] la nature cognitive de l'engagement fait référence à une demande plus ou moins directe d'implication dans l'effectuation des tâches, à la fois susceptibles de favoriser l'acquisition de savoirs et savoir-faire langagiers (notamment la compréhension ou la production en L1) et à la fois présentant des difficultés et des efforts cognitifs plus ou moins importants de traitements de l'information, de mobilisation des connaissances déjà acquises et transférées à la tâche demandée, de mobilisation de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication. (ibid: 292)

L'engagement socio-didactique quant à lui dérive du souci des participants de faire de la rencontre didactique un lieu de coopération et d'harmonie. Il exige ainsi des participants que leurs conduites se conforment aux règles qui régissent les relations dans le contexte précis. Il s'agit donc de respecter et de faire respecter les normes sociales mais aussi

didactiques. Ces règles sont relatives à la prise de parole, à la politesse, aux discours autorisés en classe, aux rituels propres à au milieu scolaire (se lever à l'entrée de l'enseignant ou d'un responsable éducatif ou d'une personne étrangère), à l'intégrité morale (interdiction de la tricherie et la fraude). En quintessence, dans la relation enseignant-apprenant, les actions participatives sont liées aux enjeux en présence.

4.3 Les positions actionnelles

L'analyse du discours montre que toute prise de parole s'effectue à travers une position, et réciproquement le style discursif révèle la position du locuteur²⁸. La notion de positions actionnelles, telle que conceptualisée par l'École de Genève, renvoie dans l'organisation référentielle du discours à trois réalités : le statut social, le rôle praxéologique et la mise en scène des faces. Cette distinction nous semble un peu confuse notamment en ce qui concerne la mise en scène des faces. En effet, bien qu'ayant un rapport étroit avec les rôles et les statuts, la mise en scène des faces constitue une dimension trans-modulaire ou trans-organisationnelle ; puisqu'elle peut être exprimée par les autres organisations du discours. Nous considérons donc, comme relevant des positions actionnelles, les rôles et les statuts sociaux.

4.3.1 Les statuts sociaux

La notion de statut social désigne chez Abric (2008) la position sociale occupée par un sujet dans un système donné à un moment précis. Une définition similaire est proposée par Vion (1992 : 78) : « la notion de statut renvoie à l'ensemble de positions sociales assumées par un sujet (sexe, âge, métier, position familiale, religieuse, sociale, politique...) constituant autant d'attributs sociaux ». Cette définition met implicitement en relief l'idée que le statut social est une réalité dynamique, flexible et en constante mutation. En reprenant le point de vue adopté par Linton (1977) qui soutient que l'individu ne peut parler qu'à partir d'une seule position statutaire, Vion (1992 : 79) distingue « le statut actuel », celui du locuteur *in situ*, et les « statuts latents », non

²⁸ Pour Kerbrat-Orecchioni (2005 : 75) les indicateurs interactionnels ne sont pertinents que si l'on se réfère à une convention antérieure à l'interaction : « Si je puis affirmer qu'en un instant T le locuteur « fait le professeur » ou « fait le docteur » (par exemple par les questions qu'il produit), c'est qu'il existe certaines corrélations préexistantes entre tel type de statut ou rôle et tel type de comportement interactionnel (des sortes de « proffèmes » ou de « doctorèmes » »).

actualisés. Cette distinction nous paraît utile dans la perspective de l'étude des conduites des individus envers les autres ; puisqu'elle ouvre la voie à une lecture dynamique des relations sociales et des rapports de places. L'analyse que nous faisons des termes d'adresse en classe met en valeur cette dynamique de places subjectives.

À propos de la relation pédagogique, si a priori il existe des places dites « institutionnalisées » (*ibid*), en l'occurrence les statuts de maître, d'éducateur, d'apprenant, ces statuts évoluent selon certaines circonstances et selon les enjeux de l'interaction. Les analyses conduites sur les termes d'adresse peuvent justifier ce point de vue. En effet, selon les analyses probables qui sont faites à ce sujet, les enseignants se présentent souvent sous plusieurs casquettes : parents, amis. Le même point de vue s'appliquerait aux apprenants, dont les conduites reflètent souvent plus ou moins celles conventionnellement attendues de l'apprenant.

4.3.2 Les rôles

Traitant des actions participatives, nous les avons assimilés aux rôles. Cette vision concerne aussi bien les statuts et places. En effet, c'est à travers les actions participatives, les statuts et les places que les rôles sont définis et opérationnalisés. La notion de rôle, telle qu'elle est appréhendée par Linton (1977), cité par Vion (*ibid*) constitue un élément fondamental de la mise en scène de soi ou de *la présentation de soi* (Goffman 1973). Citant Linton (1977), Vion (*ibid* : 81) note que :

Le rôle désigne l'ensemble de modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut [...] En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut.

Le rôle est donc lié au statut, lui-même tributaire des circonstances. C'est ainsi qu'il convient de distinguer, selon la classification de Vion (2000), les rôles institutionnalisés et les rôles occasionnels. Les rôles dits institutionnalisés, comme l'indique le qualificatif, sont en rapport avec le statut institutionnel. Dans la relation de classe, ces rôles sont définis en termes de rôle d'enseignant et d'apprenant.

La Loi d'orientation de l'action éducative (1998) est explicite à ce sujet. Traitant du rôle de l'enseignant, elle fait observer que celui-ci est « le garant de la qualité de l'éducation » (Article 37), il est soumis à « l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale » (Article 39). D'après la même disposition, les rôles d'apprenants « consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études. Le texte mentionne aussi le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté » (Article 36).

Les rôles institutionnels sus-mentionnés se définissent de façon réciproque et complémentaire vers la réalisation des enjeux communs explicités plus haut. Outre ces rôles définis, en fonction et à travers les statuts institutionnels, il existe des rôles dits occasionnels, c'est-à-dire ceux n'ayant pas nécessairement un lien étroit avec le statut institutionnel. Les rôles occasionnels sont construits en interaction ce qui leur vaut le vocable rôles interactionnels. Les analyses à venir révèlent l'existence de ces rôles aussi bien chez l'enseignant que chez les apprenants. Aussi peut-on observer que certains apprenants jouent le rôle de porte-parole des autres apprenants. Le recours aux rôles occasionnels, au cours de l'interaction, est susceptible d'avoir une incidence sur le rapport de places préexistant entre les participants.

4.3.3 Le rapport de places

Introduite par Flahault (1978), la notion de rapport de places trouve son fondement dans une théorie générale des identités en interaction. Selon Flahault, cité par Vion (ibid: 80),

[...] Chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse ; ce concept implique qu'il n'y a pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrective ; soit que cette parole présuppose seulement que le rapport de place en vigueur, soit que le locuteur en attende la reconnaissance de sa propre place, ou oblige son interlocuteur à s'inscrire dans le rapport.

À travers le rapport de places, l'on définit sa place et convie l'interlocuteur à une autre qu'on souhaite lui faire assumer.

En contexte institutionnel, la relation éducative est conventionnellement basée sur un rapport dissymétrique des places. L'enseignant occupe la place dominante ou position dominante tandis que l'apprenant occupe la position basse. Pour Postic (2001), le caractère asymétrique de la relation éducative tient de deux raisons. La première est liée aux positions et aux fonctions assumées par chacun des participants : l'un des participants, l'enseignant achemine l'autre, l'apprenant, vers un objectif préalablement défini et connu de lui. De cette dialectique, se fonde la deuxième raison basée sur la dimension temporelle, c'est-à-dire que l'enseignant connaît la signification de son action, il est l'expert tandis que l'apprenant est partiellement informé. L'enseignant « maîtrise » le déroulement de l'interaction et « a un contrôle sur l'action de l'apprenant ». C'est donc logiquement que l'enseignant occupe la position haute, une position dominante et de pouvoir tandis que l'apprenant est en position basse. La position haute ou dominante de l'enseignant lui est attribuée par l'institution. Elle lui confère ce que Bourdieu (1991 : 161) appelle le *skeptron* ou le langage d'autorité.

Essayer de comprendre linguistiquement le pouvoir des manifestations linguistiques, chercher dans le langage le principe de la logique et de l'efficacité du langage d'institution, c'est oublier que l'autorité advient au langage du dehors, comme le rappelle concrètement le skeptron que l'on tend, chez Homère, à l'orateur qui va prendre la parole. Cette autorité, le langage tout au plus la représente, il la manifeste, il la symbolise [...].

Le pouvoir symbolique confère à l'enseignant la possibilité d'exercer un certain pouvoir sur l'apprenant dans le cadre de l'exercice de sa fonction²⁹. La position dominante de

²⁹ Cependant, comme le note Kerbrat-Orecchioni (1987 : 320), « le discours est une activité à la fois conditionnée et transformatrice », ceci implique que durant l'interaction, le rapport de places peut faire l'objet de négociation. Certaines recherches sur le discours en milieu scolaire montrent que les statuts sociaux et les rôles y afférents ne sont pas les seuls à émerger dans les comportements sociaux en milieu scolaire. L'une des manifestations de ces négociations est le phénomène de *décrochage communicatif*, comportements langagiers qui consistent à changer de position discursive durant une interaction. Nous reprenons ici l'exemple fourni par Vion (2000) : celui qui parle sur la place d'un père juste et sévère, interpelle son destinataire (son enfant) à être obéissant et respectueux. Dans le cadre des rapports asymétriques, on note quelquefois des stratégies de contre-pouvoir ou de contre-offensives dont le but est de résister à la domination de la personne en position haute. Ce nouveau rapport de places peut être accepté ou refuser voire faire l'objet de négociation selon ses enjeux motivationnels des participants.

l'enseignant tient aussi, comme le montre la conception de l'autorité, sur le nombre important de ses savoirs, de ses compétences, ainsi que ses domaines d'intervention.

Dans le modèle pédagogique traditionnel, il est une verticalité dédoublée d'un primat de l'enseignant sur l'apprenant. Les approches autonomistes, de la relation pédagogique, sans remettre en cause la verticalité se fondent sur une conception plus souple des rapports entre l'enseignant et l'apprenant. La verticalité évoquée ci-dessus est manifeste à travers un certain nombre de taxèmes dont la nature peut être verbale (intensité vocale, organisation des tours de parole, choix des thèmes, termes d'adresse, etc.) ou non verbale (distance interpersonnelle, tenues vestimentaires, organisation spatiale) (Kerbrat-Orecchioni 1992).

La relation éducative se veut aussi une relation complémentaire puisque elle est sous-tendue par une articulation réciproque de rôles. À l'instar de la relation médecin-patient, la relation pédagogique s'appuie sur une intégration de l'engagement, autrement les actions menées par l'un de participant convergent vers la réalisation de l'enjeu commun. Contrairement à la relation asymétrique, la relation complémentaire n'est pas directement liée à un rapport de pouvoir. Mais dans le cadre de l'institution scolaire, les enjeux éducatifs et d'instruction font de la relation pédagogique une relation asymétrique et complémentaire avec rapport de pouvoir.

Si donc conventionnellement, les places ou positions statutaires (Vion 1992 :72) sont définies, celles-ci peuvent faire l'objet de négociation. Le concept de dynamisme de places est alors employé pour définir l'évolution des places au cours de l'interaction. La dynamique des places est effective à travers les procédés d'ajustements et les négociations conversationnelles. Ses procédés, selon les observations de cette étude font intervenir un ensemble de marqueurs : les termes d'adresse, les actes de langage, la gestion de la proxémique. Étudiés du point de vue de la conduite interactionnelle de l'enseignant, lesdits procédés d'ajustement convergent soit à juguler la distance sociale et institutionnelle, soit à renforcer le rapport de forces. Du point de vue de l'apprenant, diverses finalités peuvent être définies : quête identitaire, remise en cause de la place

conventionnelle. En définitive, et selon les conclusions de cette étude, le poids des enjeux, qu'il soit ceux d'apprentissage et des faces, participe de la dynamique des places.

Pour nous reprendre, le cadre actionnel de la relation pédagogique peut être schématisé comme suit :

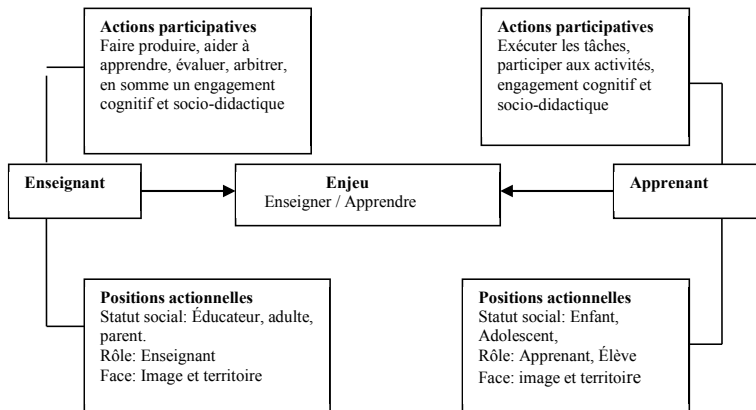


Schéma 2: Le cadre actionnel de la relation enseignant-apprenant.

En outre, comme l'indique le schéma précédent, dans cette section, nous avons voulu circonscrire le cadre actionnel de l'interaction de classe. Par cadre actionnel, nous avons défini l'ensemble des paramètres qui guident la pratique et la description du discours. Les échanges en situation de classe fait donc partie de la catégorie des interactions institutionnelles dont relèvent entre autres les interactions en milieu judiciaire et médical pour ne citer que ces contextes. Ces interactions ont pour particularités qu'elles assignent des rôles spécifiques à chaque participant. De plus certains participants sont invertis d'un pouvoir symbolique délégué par l'institution (Gelykens, Pelsmaekers 1999). Les rôles, les places, aussi bien que les statuts sont certes prédéfinis ; mais ils font aussi l'objet de négociation. De plus, leur analyse mérite d'être conduite de façon interdépendante, puisqu'ils sont considérés comme des réseaux d'influences réciproques. Pour reprendre Vion (1992 : 83), « celui qui parle à la place d'un père juste mais sévère, convoque son

enfant à celle d'enfant obéissant et respectueux ». Cette place convoiée peut être assumée ou rejeté selon les circonstances et la relations entre les interactants.

5 Conclusion du chapitre

Cette étude porte sur la politesse linguistique dans la relation interlocutive. Et pour l'aborder, il nous a semblé indispensable de définir le type d'interaction dans laquelle se matérialise cette relation : l'interaction de classe. En plaçant l'interaction de classe au centre de ce chapitre, l'objectif poursuivi a été de définir les préalables théoriques qui sous-tendent ce type particulier d'interaction. Pour cela, nous avons convoqué quelques travaux portant sur l'analyse des interactions (Goffman 1974, Kerbrat-Orecchioni 1990, Vion 1992) et sur l'approche modulaire de l'École de Genève (Roulet et al 2001). Nous avons ainsi procédé en quatre étapes. Dans une première étape, essentiellement approche théorique, nous avons passé en revue quelques notions autour de l'interaction, une approche qui a permis de définir, dans la seconde étape, l'interaction de classe, à la fois comme situation d'apprentissage, de rencontre interculturelle et d'interaction transactionnelle. Dans la troisième étape nous avons porté un regard sur l'organisation des échanges en classe, une organisation qualifiée de complexe au regard du cadre de participation dit du polylogue pédagogique. Enfin, la dernière étape a consisté en la description du cadre actionnel. Ici, nous avons exposé les présupposés théoriques relatifs aux rôles, aux enjeux et aux positions statutaires. Les considérations et discussions conduites dans ce chapitre ne rendent pas, de façon exhaustive, compte des spécificités de l'interaction de classe. Nous avons privilégié les paramètres qui nous semblent pertinents à l'analyse de notre objet d'étude : la politesse linguistique.

CHAPITRE 2

DE L'OBJET D'ÉTUDE : LA POLITESSE LINGUISTIQUE

Une part importante du matériel produit au cours de l'interaction n'a de valeur que relationnelle - même lorsqu'ils sont incontestablement chargés de contenu informationnel, les énoncés possèdent toujours en sus une valeur relationnelle : quête de consensus, désir d'avoir raison (ou raison de l'autre), souci de ménager la face d'autrui ou de lui faire perdre..., valeur qui agit insidieusement mais efficacement dans le dialogue, même si elle est souvent dissimulée, car moins « officielle » que le contenu informationnel (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 13).

Le chapitre précédent a porté sur la définition des préalables théoriques relatifs au type d'interaction étudiée : l'interaction de classe. En insistant respectivement sur le caractère multicanal et multimodal, de l'organisation des échanges et du cadre actionnel, nous avons voulu mettre en relief des paramètres sur lesquelles nous portons une attention au cours de nos analyses. Dans le sillage du chapitre 1, celui-ci est centré sur la présentation de notre objet d'étude : la politesse linguistique. La finalité poursuivie est de revisiter quelques préalables théoriques relatifs à la politesse / la politesse linguistique³⁰ ; et d'en définir la conception qui est la nôtre dans cette étude.

Le présent chapitre est structuré en quatre sections. Dans la première, nous définissons les fondements théoriques de la politesse / politesse linguistique. Ici, nous analysons et discutons les rapports entre la communication et le lien interpersonnel d'une part ; la communication et les règles d'autre part. La seconde section porte sur une revue de quelques conceptions de la politesse dans le langage courant. Nous discutons respectivement les conceptions de la politesse, comme savoir-vivre, comme rituel, comme norme sociale et comme compétence sociale. La troisième section est axée sur une lecture critique de quelques modèles de politesse. Nous présentons et discutons respectivement les théories de Lakoff (1972), celle de Leech (1983), le modèle de Brown

³⁰ Cette étude porte sur la politesse linguistique conçue dans son sens technique, c'est-à-dire celui de la théorie de la face. Toutefois, nous partons de la conception ordinaire du terme. C'est ce qui justifie l'emploi ici de ces deux vocables.

et Levinson (1987) et celui de Kerbrat-Orecchioni (1992). Nous faisons aussi référence à quelques prolongements théoriques du modèle dit Brown et Levinson revisité. Dans la dernière section, nous analysons les rapports entre la politesse et certains concepts inhérents ou proches à la relation éducative. Ainsi, nous tentons d'établir des liens entre la politesse et l'impolitesse, la politesse et la violence verbale et la politesse et le pouvoir.

1 Fondements théoriques de la politesse linguistique

L'approche interactionnelle des actes du discours, entendue comme l'étude des actes du discours dans une perspective dialogique, a contribué à conférer à la politesse / la politesse linguistique une place importante dans les interactions humaines. Selon Kerbrat-Orecchioni (2005), la politesse est devenue « un objet scientifique pertinent » et « une composante à l'honneur » dans l'analyse du discours. En tant que pratique sociale et discursive qui permet la gestion harmonieuse des relations (Feussi 2008), la politesse trouve ses fondements dans un ensemble de conceptions de la communication et des rapports sociaux. De façon synthétique, et au regard des analyses ci-dessous, l'on peut dire que la politesse tire ses fondements d'une double conception. La première voudrait que la communication humaine, au-delà de sa finalité référentielle, c'est-à-dire centrée sur la transmission d'informations d'un émetteur à un récepteur de façon réciproque, soit aussi le lieu de construction d'une relation interpersonnelle. Le second fondement tient de la conception selon laquelle communiquer, c'est transmettre des informations, tisser des liens mais aussi respecter les règles, un ensemble de lignes de conduites relatives, soit en rapport avec le contenu du message soit à la relation avec autrui.

1.1 Communication et lien interpersonnel

Le point de vue selon lequel la communication humaine est l'expression d'un lien a fait l'objet de plusieurs travaux. L'on le doit prioritairement aux chercheurs de l'École de Paolo Alto³¹ qui voient en la communication humaine deux aspects : le contenu et la

³¹ Ce que l'on nomme communément École de Paolo Alto désigne un groupe de chercheurs de domaines différents (zoologue, anthropologue, ethnologue, etc.) dont le champ d'intérêt est la communication et les rapports entre les individus en société. Les chercheurs de l'École de Paolo Alto distinguent dans l'acte de discours deux niveaux d'analyse: le contenu et la relation. Cette distinction naît à partir de l'étude du fonctionnement des neurones. En effet ces chercheurs constatent que les neurones ont deux composantes

relation. Dans le cadre de cette section, nous insistons sur deux autres conceptions : celles de Kerbrat-Orecchioni (1992) et la théorie des ligarèmes d'Assaraf (1993). L'intérêt porté sur ces deux conceptions s'explique par leur rapport direct avec le langage verbal.

1.1.1 La communication humaine : entre contenu et relation

Le modèle télégraphique ou unidirectionnel de la communication, fondé sur la double activité d'encodage et de décodage, a fait de la communication humaine, une transmission de message contextualité d'un message, d'un émetteur à un récepteur, à travers un canal et un code. Pour reprendre Jakobson (1963), un locuteur L a une information à transmettre, il l'encode *via* l'activité locutoire, l'allocutaire reçoit le message et le décode ; en retour il encode la réponse et l'envoie vers L. Ce modèle, dit jakobsonien, a été malgré toute sa logique et son intelligibilité, l'objet de plusieurs critiques déconstructives suite notamment aux apports des sciences telles que la psychologie, l'anthropologie. Ainsi, outre la critique formulée sur l'idée de l'homogénéité du code, il est reproché au schéma de Jakobson de ne pas tenir en compte des facteurs psychologiques et de l'univers du discours ; des paramètres jugés importants dans le processus de production et d'interprétation des messages.

En se situant dans le prolongement de la pensée de Paolo Alto, elle-même dérivée de l'impulsion des recherches de la psychologie, l'ethnographie et de la sociologie dans les domaines de la linguistique, Kerbrat-Orecchioni (1992) redéfinit les enjeux de la communication humaine en termes de *contenu* et de *relation*. C'est notamment le cas dans l'épigraphe en début de ce chapitre. Selon donc ce point de vue, il convient d'envisager tout acte de discours en termes de *contenu* et de *relation*. Par contenu ou contenu informationnel, l'on désigne le contenu sémantique de l'énoncé indépendamment du temps et des circonstances de sa production. Quant à la relation, elle peut être définie au sens que lui confèrent Marc et Picard (2008, cf. introduction : 1). Comme le relève le point de vue ci-dessus présenté, le contenu relationnel ou relation tout court implique aussi des enjeux identitaires et de faces. Les relations entre les deux

fonctionnelles : l'indice (qui porte l'information ou le contenu) et l'ordre (c'est-à-dire comment le message doit être compris). Cette découverte dans les sciences biologiques connaît un virage dans le domaine des sciences du langage.

niveaux d'analyse de l'acte de langage sont complexes. Dans la vie quotidienne, il est possible d'observer des interactants qui sont d'accord sur le contenu mais s'opposent au niveau de la relation ; ou encore en accord au plan relationnel et se contredire au niveau informationnel ; enfin une situation de désaccord ou accord tant au niveau du contenu que de la relation.

Du point de vue de l'analyse des actes du discours, l'apport des chercheurs de Paolo Alto permet désormais de comprendre des énoncés du type : *Toi et moi iront demain à la montagne* ou encore pourquoi un acte tel que *Jésus n'était qu'un homme* peut susciter des réactions protestataires. Pour le premier acte, celui qui l'émet fait passer son allocataire en premier comme pour traduire la considération qu'il a envers lui. Il s'agit bien là d'une règle de politesse. Pour le second, il peut être compris comme un acte blasphématoire qui délie le lien avec la communauté chrétienne pour qui Jésus est un Dieu. Il apparaît alors sur cet angle comme une disjonction ou rupture de lien avec la doctrine chrétienne selon laquelle Jésus est Dieu ou fils de Dieu.

La définition des nouveaux enjeux de la communication, explicités en termes de contenu et de relation, implique une approche interactionnelle fondée sur la notion d'interlocution. L'interlocution étant considérée comme un rapport énonciatif qui lie un interlocuteur à un autre de façon réciproque et à travers lequel se construit un tissu de relations aussi bien sémantiques, identitaires que sociales ; et dans lesquelles les facteurs explicités dans le schéma ci-dessous interviennent.

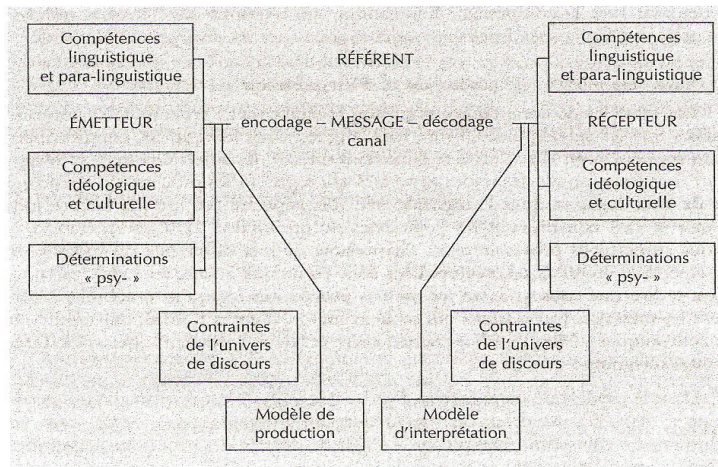


Schéma 3 : Schéma de la communication de Kerbrat-Orecchioni (2009b :22).

Le schéma ci-dessus révèle que la communication humaine est complexe et qu'elle intègre une diversité de paramètres (compétences linguistiques et para-linguistiques, compétences idéologique et culturelle, déterminations psychologiques, contraintes de l'univers du discours) qui définissent l'activité de production et d'interprétation des messages.

Selon donc le point de vue de Kerbrat-Orecchioni, les actes du discours revêtent deux aspects exprimés en termes de contenu propositionnel et de contenu relationnel. Cette distinction a pour intérêt d'enrichir l'interprétation des discours sociaux, autrefois réduite à une analyse formelle et informationnelle. Désormais, l'analyse se propose, au-delà de ce qui est dit, de mettre en lumière les idéologies, les implicites culturels et représentations qui sous-tendent l'acte énonciatif. La porte est ainsi ouverte à une lecture plurielle dont l'orientation peut être altéritaie, idéologique et socio-pragmatique.

Cette approche n'occulte pas le fait que tous les énoncés n'obéissent à cette distinction. En effet, il est des énoncés dont la fonction est essentiellement référentielle ou relationnelle. C'est le cas des termes d'adresse et des rituels conversationnels. Dire *monseigneur* ou *ma chérie* n'est qu'une forme d'expression d'une déférence ou d'une amitié. Ces énoncés ne véhiculent aucun contenu propositionnel identifiable. Il en

est de même des rituels d'ouverture d'interaction. Comme, nous le verrons avec Goffman (1983) ces énoncés constituent en soi des actes confirmatifs.

Néanmoins, la dichotomie contenu-relation a le mérite de donner une lecture nouvelle des actes de discours surtout dans la perspective des relations interpersonnelles et des questions y afférentes (représentations sociales, identitaires, idéologies). Cette dichotomie met aussi en exergue la double capacité du langage à informer, à transmettre des messages mais aussi à établir, entretenir, à rompre et à exprimer des liens. Pour reprendre Watzlawick et al (1972 : 49), la lecture interpersonnelle des interactions peut se résumer en ces termes : « c'est ainsi que je me vois...C'est ainsi que je vous vois...C'est ainsi que je vous vois me voir ». Pour revenir sur la politesse, l'on peut dire que la conception développée ci-dessus préfigure les règles de politesse ; puisque celle-ci est essentiellement une affaire de relation.

1.1.2 Quand dire, c'est lier : de la théorie des ligarèmes

Dans le sillage des travaux sur la communication et le lien interpersonnel, l'on peut citer la théorie des ligarèmes. Bien que développée postérieurement aux premiers travaux de politesse, la théorie du lien ou des ligarèmes d'Assaraf (1993) constitue, à notre appréciation, un autre fondement des travaux de politesse. Dans un article paru dans *Les Nouveaux actes sémiotiques*, Assaraf (*ibid*) pose que « dire, c'est lier ». Autrement dit, les actes du discours ne sont pas essentiellement réductibles à valeur constative ; ils établissent, renforcent ou rompent des liens. Il note à ce propos que :

*Nous tissons donc des fils invisibles quand nous parlons et agissons.
Ces fils, soit nous les créons de toutes pièces, soit nous les renforçons.
On dit qu'un système - familial, religieux, politique, etc. - se radicalise, quand justement les liens qu'il tisse forcent au point de forger des chaînes inflexibles, « aliénantes » au sens propre.
L'individu se soumet au système tant que les liens imposés sont censés lui garantir survie et stabilité. Il se révolte quand les attaches n'assurent plus de sérénité, quand elles se révèlent plus nuisibles qu'utiles : un symbole de mort. Parler, dans ce cas, équivaut à un véritable bris de chaînes, une abolition de liens. Une relation*

circulaire s'installe alors où le système élimine l'individu révolté à mesure que ce dernier se détache du système (Assaraf 1993 : 14).

Ce point de vue d'Assaraf laisse penser que le langage, et par extension, l'interaction humaine est avant tout lien et le tout lien. Aussi, distingue-t-il, dans sa théorie du lien, quatre attitudes possibles adoptées par l'individu lorsqu'il interagit avec autrui.

Ainsi, à travers les actes, qu'ils soient langagiers ou non langagiers, l'on crée des liens. C'est le cas de la promesse, du vœu ou d'une déclaration d'amour. L'individu peut aussi abolir, rompre le lien qui l'unit à son vis-à-vis. Cette conduite est souvent manifeste à travers les injures, les excommunications, l'expression du désaccord (*mais, pourtant, par contre*). Lorsqu'un lien est établi, l'individu peut tout aussi le renforcer ou le cimenter. D'après Assaraf, les deux premières attitudes, établir et rompre le lien, relèvent du *pouvoir* et du *vouloir faire*, tandis que la troisième est du domaine du déontique : le *devoir*.

La théorie des ligarèmes réitère, tout comme chez les chercheurs de Paolo Alto et Kerbrat-Orecchioni, l'importance de la relation interpersonnelle dans les interactions humaines. Contrairement à la conception précédente, elle fait de l'entretien du lien un devoir, une nécessité. Rappelons, selon ce qui précède, qu'en plaçant la notion de relation au cœur de la communication ou de l'interaction humaine, les conceptions présentées plus haut constituent l'un des fondements de la politesse dans les relations sociales.

1.2 Communiquer, c'est respecter les règles

Le second principe qui fonde la politesse / la politesse linguistique peut être résumé à la conception selon laquelle communiquer c'est respecter les règles. Ce point de vue est développé entre autres chez Searle (1972), Grice (1979) et Goffman (1974). Il revient par ailleurs dans l'École de Genève sous la dénomination des fameuses contraintes d'enchaînement. Nous rappelons ici Grice et de Goffman considérés comme les précurseurs de la politesse. Dans les analyses sur les tours de parole, nous revenons sur les contraintes d'enchaînement de l'École de Genève.

1.2.1 Grice : les maximes conversationnelles

L'approche pragmatique de la communication, selon Grice (1979), repose sur un système d'attentes entre les interlocuteurs. Dans l'article « Logique et conversation », Grice (*ibid*) établit ainsi un ensemble de règles qui régissent l'activité interlocutoire. Ces règles, communément appelées maximes conversationnelles, sont formulées à partir d'une méta-règle dite principe de coopération :

Nos échanges de parole ne se réduisent pas en temps à une suite de remarques décousues, et ne seraient pas rationnels si tel était le cas. Ils sont le résultat, jusqu'à un certain point au moins, d'efforts de coopération, et chaque participant reconnaît dans ces échanges [...] un but commun ou un ensemble de buts, ou au moins une direction acceptée par tous [...] Nous pourrions ainsi formuler en première approximation un principe général qu'on s'attendra à voir respecté par tous les participants : que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptée de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé. Ce qu'on pourrait appeler principe de coopération (ibid : 61).

Cet archi-principe de coopération de Grice se compose de quatre maximes dites de quantité, de qualité, de relation et de modalité. La maxime de quantité est relative à la quantité d'informations à fournir ni plus ni moins par le locuteur. Elle est explicite à travers deux règles symétriques formulées comme suit : que « votre contribution contienne autant d'informations qu'il est requis ; que votre contribution ne contienne pas plus d'informations qu'il n'est requis ». La maxime de qualité porte sur la véracité des informations. Les informations fournies doivent être vraies ou paraître comme telles. Grice écrit à ce propos que « votre contribution soit véridique: n'affirmez pas ce que vous croyez être faux; n'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves ». Cette maxime se trouve ainsi à l'antipode des procédés de rhétoriques telles que l'ironie ou l'antiphrase dont la valeur véridique est souvent plus ou moins exacte. La maxime de relation met en relief le problème de pertinence. Ce que dit le locuteur doit être approprié et correspondre

à l'orientation argumentative : il s'agit en d'autres terme de « parlez à propos ». Cette règle rappelle la contrainte d'orientation argumentative de l'École de Genève. La maxime de modalité porte non pas sur ce qui est dit mais sur la manière de le dire. Elle accorde un primat à la forme : « soyez clair: évitez de vous exprimer avec obscurité; évitez d'être ambigu; soyez bref, ne soyez pas plus prolix que nécessaire; soyez méthodique ». (Grice 1979 : 61-62).

Quel est l'intérêt des maximes conversationnelles pour la politesse linguistique ? En effet, les maximes conversationnelles de Grice, au-delà de leur implication dans l'interprétation des énoncés, mettent en relief l'idée fondamentale selon laquelle communiquer c'est respecter les règles. Le respect des maximes conversationnelles ou des lois du discours est une condition *sine qua non* d'une communication efficace aussi bien au niveau du contenu que de la relation qui lie les interlocuteurs. Cette conception rappelle ainsi la rhétorique grecque³² dont les règles de composition n'étaient pas uniquement organisationnelles, c'est-à-dire liées à la structure du discours (l'exorde, la narration, la confirmation, la réfutation et la péroraison). Les règles de la rhétorique classique, notamment celles portant sur l'élocution, avaient des composantes sociale et relationnelle ; dans la mesure où le rhéteur se devait de prendre en compte la sensibilité de son auditoire. C'est pourquoi, Wauthion et Simon (2000) pensent que la rhétorique de l'élocution, en tant que recherche formelle et esthétique, se trouve aussi au fondement de la politesse.

1.2.2 Les théories de la face et du territoire du moi

Goffman (1973a) fait l'hypothèse selon laquelle la vie sociale est une mise en scène. Il utilise à cet effet la métaphore de la représentation théâtrale dans laquelle les individus sont appelés à jouer des rôles. Dans *Les rites d'interaction* (1974), il pose que pour

³² Dans la tradition de l'analyse du discours, les premiers essais sur le discours reviennent indiscutablement aux Grecs et Latins qui développèrent la rhétorique en tant qu'art du discours efficace. Depuis Cicéron, l'art de la persuasion a toujours occupé une place de choix dans les Écoles de philosophie grecque. L'efficacité du discours selon la rhétorique ancienne dérive non seulement de la pertinence des arguments mais aussi des techniques de l'art oratoire. La compétence discursive selon l'approche aristotélicienne repose sur quatre aptitudes : l'art de l'invention ou invention ; l'art de la composition ou *dispositio* (organise les parties du discours : exorde, narration, discussion et péroraison) ; l'art du style ou *élocutio* (mobilise l'ensemble d'expressions et figures du discours susceptibles de persuader) et l'art oratoire ou *actio* (consiste à énoncer discours).

comprendre le fonctionnement des rapports sociaux, il est convenable de s'intéresser non pas à l'individu ou à sa psychologie, mais aux relations qui unissent les personnes en co-présence, c'est-à-dire les rapports en « face-à-face ». L'expression « face-à-face » est doublement perçue ici : il s'agit d'une part des interactions réalisées en situation de co-présence physique³³ ; d'autre part, Goffman (1974) fait allusion à une opposition des faces qu'elle soit en situation de co-présence physique ou éloignée. À partir de ces deux hypothèses, il développe une théorie des relations sociales fondée sur les notions de « face » et de « territoire du moi ».

1.2.2.1 La notion de face

La décomposition du sujet social, en tant qu'individu, dans la perspective goffmanienne, met en relief deux entités : la face et le territoire du moi. La notion de « face » désigne chez Goffman (1974 : 9)

La valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une des images du moi déclinée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageables.

La face est un élément important de l'identité sociale. Elle est constituée de l'ensemble d'images valorisantes que tout individu se construit et veut faire respecter dans ses rapports à la société. La face, pour Goffman, n'est pas logée dans l'individu mais se « diffuse à travers le flux des rencontres ». Et en tant qu'objet sacré, la face représente beaucoup pour l'individu qui se voit investi de la responsabilité de la sauvegarder des menaces qui pèsent sur elle.

La théorie de la face, chez Goffman, s'articule sur une double contrainte : sauver sa face et ne pas la faire perdre à autrui. À partir de la notion de face, Goffman construit un ensemble de lignes de conduite observables dans l'interaction : « perdre la

³³ Initialement, Goffman insiste sur les échanges en présentiel ou « face-à-face » car ils constituent le prototype des échanges. En revanche, les autres types comme la communication différée, les échanges téléphoniques, les échanges sur internet ou même le genre épistolaire sont à considérer des interactions même si le degré d'interactivité n'est pas aussi élevé. Goffman inclura plus tard ces types d'échanges.

face », « sauver sa face », « donner la face » et « garder la face ». « Perdre la face » est synonyme de faire mauvaise ou piètre figure. C'est une ligne de conduite qui consiste à ternir son image ou à se la voir ternir par autrui. La perte de la face est vue comme une humiliation, une défaite symbolique. À l'opposé, « garder la face » consiste à donner à l'interlocuteur une image positive qu'il attend de vous. C'est préserver son image personnelle. Garder la face est un acte important dans l'interaction puisqu'il en constitue l'un des enjeux. L'expression « sauver la face » se rapporte à une attitude consistant à donner l'impression à autrui qu'on n'a pas perdu sa face. L'acte réparateur par exemple permet de sauver la face en cas de menace. Enfin « donner la face », c'est faire en sorte que l'altérité ait une image personnelle mieux qu'elle l'espère.

Toutes ces lignes de conduite n'ont pas uniquement des impacts sur les rapports sociaux ; elles influencent les états mentaux des sujets concernés. Goffman fait observer à ce sujet que :

L'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne ; il s'y « attache ». Si la rencontre confirme une image de lui-même qu'il tient pour assurée, cela la laisse assez indifférente. Si les évènements lui font porter une face plus favorable qu'il ne l'espérait, il « se sent bien ». Si ses vœux habituels ne sont pas comblés, on s'attend à ce qu'il se sente « mal » ou « blessé ». L'attachement à une certaine face, ainsi que le risque de se trahir ou d'être démasqué, expliquent en partie pourquoi tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement (Goffman, 1974 :10).

Selon Fornel (1989 : 181), la théorie de la face ci-dessus présentée, apparaît comme « une théorie unitaire » dans la mesure où elle lie la préservation de la face personnelle à celle de l'altérité.

1.2.2.2 La notion de territoire du moi

En se basant sur l'éthologie animale, Goffman (1973b) développe une théorie de l'éthologie des relations humaines en se fondant sur la notion de « territoire du moi ». À l'instar des animaux qui revendiquent des domaines privés faisant partie de leurs

territoires et qu'ils défendent contre toute intrusion, les hommes possèdent aussi un territoire. La notion de territoire du moi se fonde donc sur les concepts juridiques de « droit » et d'« ayant droit », c'est-à-dire la réserve revendiquée par un individu comme faisant partie intégrante de sa possession et dans lequel il peut exercer un droit.

Chez Goffman, le territoire du moi est un espace que revendique un individu dans la société. Il recouvre un ensemble des domaines variés de possessions parfois fixes, parfois situationnelles. Goffman (*ibid*) cite à ce titre l'espace personnel, la place, l'espace utile, le tour, l'enveloppe, les territoires de possession et les réserves d'information, etc. L'espace personnel correspond à la portion de l'espace établi autour d'un individu et dans lequel il peut exercer un droit de protection. Tout empiètement ou pénétration est considéré (e) comme violation. La place ou espace délimité au sein duquel un individu peut avoir temporairement droit. Par exemple un siège de bus ou une chaise. L'espace utile désigne « le territoire situé immédiatement autour ou devant un individu et auquel il a droit en raison de besoins matériels évidents » (Goffman 1973b : 49). C'est l'exemple du visiteur de musée devant un tableau. Le tour réfère à l'ordre dans lequel un individu est appelé à recevoir un bien par rapport à d'autres individus présents dans la même situation. C'est l'illustration de la fameuse loi « les femmes et les enfants d'abord » ou encore le fameux tour de parole. L'enveloppe réfère à l'ensemble d'ornements et vêtements qui recouvrent un individu. Le territoire de possession désignent l'ensemble des objets appartenant à un individu et placés dans son entourage. Il s'agit dans cette catégorie des effets personnels de l'individu. Les réserves d'information sont l'ensemble des faits liés à la vie privée d'un individu et dont il veut contrôler l'accès à autrui. Les réserves d'information concernent les contenus des lettres, des sacs et des communications. Les droits liés à la conversation désigne le droit que possède un sujet d'exercer un contrôle sur qui peut lui adresser la parole et quand. Le droit de conversation concerne aussi bien l'individu que le groupe.

Tels que présentés par Goffman, les territoires se conçoivent comme un ensemble de réserves liées soit au « chez moi », soit au « à moi » et qu'il préserve contre des violations extérieures. Pour se prémunir d'éventuelles violations territoriales, chaque individu développe des stratégies dites de marquage de territorialité.

Au titre des marqueurs de territorialité, Goffman distingue les marqueurs centraux, les marqueurs de frontières, les marqueurs de relation et les marqueurs d'ensemble. Au sujet de la première catégorie, les marqueurs centraux, Goffman fait observer qu'ils sont placés au centre du territoire et annoncent sa possession : c'est notamment le cas des drapeaux qui flottent sur un territoire. La deuxième catégorie, les marqueurs frontières, délimitent la ligne de démarcation de deux territoires. À titre d'illustration, nous avons les clôtures, les barrières des maisons. Les marqueurs de relation, quant à eux expriment la nature de la relation interpersonnelle. Il s'agit ici des gestes et distance spatiale. Et enfin, les marqueurs d'ensemble. Ils délimitent les domaines d'accompagnement : avec qui peut-il aller à tel endroit ou faire telle chose.

Si a priori les territoires sont marqués et revendiqués par les individus, ceux-ci peuvent faire l'objet de violation. Par violation ou offense territoriale, l'auteur entend tout empiètement ou intrusion dans un domaine revendiqué par quelqu'un sans son autorisation. Parmi les modes de violations ont droit d'être cités les coups d'œil, le regard, les interférences sonores, les adresse verbales. Les notions de face et de territoires bien que distinctes dans la théorie de Goffman constituent deux composantes importantes pour l'individu dans ses rapports avec les autres.

1.2.2.3 Théorie des faces et principe du *face-work*

La théorie de la face s'articule sur une double contrainte : sauver sa face et préserver celle de l'allocutaire. Ce double travail requiert des participants un engagement mutuel par l'entremise d'une coopération interactionnelle. Ce travail de coopération, Goffman (1974) le nomme « *face-work* » ou « figuration » :

Par figuration (Face-Work) j'entends désigner tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même). La figuration sert à parier aux « incidents », c'est-à-dire aux événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face (ibid : 15).

Le *face-work* apparaît ainsi comme une condition indispensable à la bonne conduite interactionnelle. Il est d'ailleurs considéré comme une norme sociale, une pratique

normalisée propre à chaque culture. Les stratégies de *face-work* regroupent un ensemble hétérogène de procédés de nature verbale et non-verbale. Goffman identifie deux types de figurations : l'évitement et la réparation.

a) L'évitement

La stratégie d'évitement consiste à s'abstenir de porter atteinte à la face de l'allocutaire. Goffman (*ibid* : 17) précise à ce sujet que « le plus sûr moyen de prévenir le danger est d'éviter les rencontres où il risque de se manifester ». L'évitement est essentiellement une stratégie de protection et de prévention : elle consiste essentiellement à s'abstenir de poser un acte susceptible d'engendrer une perte de la face. Cette activité préventive se réalise au moyen de plusieurs procédés :

[...] on écarte les sujets et les activités qui pourraient révéler des éléments contradictoires [...] on change d'activité ou de sujets de conversation [...] On ne réclame qu'humblement, avec une grande prudence, ou un ton plaisant [...] On manifeste du respect et politesse, et on s'assure de bien adresser aux autres les cérémonies qui pourraient leur convenir », « on fait preuve de discrétions [...] on formule ses reproches avec une prudence ambiguë, de façon à préserver la face des autres, sinon leurs intérêts. (Goffman 1974 : 18-19).

Les stratégies d'évitement sont susceptibles d'échouer ; si la face de celui qui les a utilisées est mise à mal, il peut la sauver ou subir une défaite symbolique. Comme nous les interprétons dans nos analyses, il est plusieurs comportements des participants, qui peuvent être associés aux stratégies d'évitement. C'est notamment le cas de l'interprétation du silence, des changements thématique dans certaines circonstances de conflit entre l'enseignant et un apprenant.

b) La réparation

La logique déontique de la communication requiert que toute offense soit réparée. Ce principe traduit la vision expiatoire des échanges telle qu'elle est explicite à travers l'activité réparatrice. Selon Goffman (1973b : 113), « la fonction de l'activité réparatrice est de changer la signification attribuable à un acte, de transformer ce qu'on pourrait

considérer comme offensant en ce qui peut tenir pour acceptable ». Cette activité est opérationnelle à travers trois catégories d'actes : la justification, l'excuse et la prière

La justification, d'abord. Intrinsèquement, la justification est un acte fondé sur le principe de défense et de plaider. Elle est aussi un acte d'atténuation et d'annulation des délits. Cet acte se réalise de diverses manières. Goffman en distingue cinq procédés. Premier cas : le locuteur soutient que l'acte pour lequel il est incriminé n'a pas été réalisé : *Je ne vous ai pas traitées de pétasses ; j'ai dit qu'à un moment de la rencontre que vous vous êtes comportées comme des pétasses* (Extrait du film, *Entre les murs*, Cantet). Deuxième cas : le locuteur admet la responsabilité et plaide en faveur des circonstances : *Je n'aurais jamais dû faire ça si je n'avais pas pris un verre de trop*. Troisième cas : l'offenseur peut admettre l'acte mais décliné la responsabilité : *Oui, mais homosexuel n'est pas une insulte, monsieur* (Extrait du film *Entre les murs*). Quatrième cas : il peut plaider pour la limitation de la responsabilité suite à une incompétence. Cinquième cas : l'offenseur peut admettre sa responsabilité mais reconnaître qu'il aurait dû faire autrement.

L'excuse, ensuite. Contrairement à certaines formes de justifications qui considèrent l'offense comme n'allant pas de soi, l'excuse admet la responsabilité du sujet et reconnaît son caractère offensant. Selon Goffman (1973b : 117) l'acte d'excuse est structuré en un ensemble de composantes :

Les excuses comportent plusieurs éléments : une expression d'embarras et de chagrin ; une assurance que l'on reconnaît la conduite attendue et l'on approuve l'application d'une sanction négative ; un rejet verbal, une répudiation, un désaveu du mauvais comportement, en même temps qu'un dénigrement du moi qui s'est ainsi comporté ; un engagement à reprendre le droit chemin et à y rester, l'accomplissement d'une pénitence et la volonté de rester.

La prière, enfin. Elle « consiste à demander à l'offensé potentiel la permission de se livrer à ce qu'il pourrait considérer comme violation de ses droits (*ibid* : 117). La prière est un acte volontaire dont l'objectif est de susciter la tolérance de la personne offensée.

Les actes réparateurs ainsi énumérés apparaissent comme les stratégies de compensation suite ou en prélude à une offense faciale ou territoriale. De manière générale ces actes ont une structure de base susceptible de connaître un développement selon les situations de communication.

Nous reprenons ici quelques exemples fournis par Goffman.

(1) *A marche sur le pied de B*

Réparation A : excusez-moi

Satisfaction B : pas de quoi

(2) *A sollicite un service de B*

Réparation A : Voudriez-vous me passer le lait ?

Satisfaction B : Voilà

Appréciation A : Merci.

(3) *A sollicite le téléphone de B pour appeler*

Réparation A : Puis-je me servir de votre téléphone pour appeler en ville ?

Satisfaction B : Bien sûr, allez-y.

Appréciation A : Vous êtes très aimables.

Minimisation B : Ce n'est rien.

1.2.2.4 Un retour sur les stratégies d'évitement de Goffman

En réalité, que valent réellement les stratégies d'évitement définies par Goffman ? Tout d'abord, à propos de l'évitement, si pour Goffman l'évitement est une stratégie de prévention des conflits, il convient de noter qu'il n'empêche cependant pas leurs réalisations. Éviter les conflits aux moyens sus-évoqués semble une entreprise certes réaliste mais plus ou moins efficace ; puisque l'évitement est ambigu. Bien au contraire, la passivité qu'elle engendre peut contribuer à détériorer la situation de communication.

Pour revenir sur l'exemple de Goffman, celui qui change de sujet de conversation ou qui s'écarte de l'activité, met en valeur son incapacité à pouvoir défendre son image et en cela il peut perdre la face ou ternir son image. De même, le locuteur qui fait preuve de discrétion n'a aucunement la garantie que son allocutaire ne l'interpellera pas. C'est une situation fréquente dans les milieux éducatifs : l'apprenant qui ne souhaite pas mettre en

lumière son incompetence se replie généralement sur eux-mêmes sans intervenir mais cette attitude n'empêche pas toujours l'enseignant de l'interroger. Par conséquent, les stratégies d'évitement de Goffman apparaissent comme l'expression d'une vision idéalisée de la coopération interactionnelle coupée de la réalité sociale.

Ensuite, à propos de la vision des relations sociales. L'idée que la perte de la face entraîne des effets négatifs véhicule une vision négative des conflits relationnels. En effet, les conflits relationnels ne doivent pas être toujours perçus du point de vue négatif : ils participent aussi à la dynamique des relations interpersonnelles et groupales. En rapport avec la situation de classe, et selon nos observations, il apparaît que les situations de conflits, constituent souvent, au-delà de leur dimensions agonale et frontale, des opportunités pour le participant en position haute de rappeler les règles qui régissent les conduites en classe, une occasion de passer un message aux autres apprenants. Dans une certaine mesure, la situation de conflit participe souvent à développer chez les autres apprenants non impliqués dans le conflit, l'esprit critique. Cette probabilité s'opère souvent lorsque l'enseignant prend la classe à témoin. Étudiant la déritualisation en classe de langue, Moore et Simon (2002), la considère comme un conflit entre les normes scolaires et les normes sociales. Plus qu'une opposition de normes, elle est représentée comme un potentiel pour l'apprentissage car elle place l'apprenant au centre de l'intérêt en classe.

En somme, l'observation de la réalité montre que les rapports, dans l'interaction, ne sont pas toujours ceux de coopération et que les conflits relationnels peuvent aussi être productifs ou contre-productifs. Le point de vue de Goffman, à ce sujet, est essentiellement normatif : interagir, c'est respecter les lignes de conduites et les contraintes interactionnelles.

1.3 Conclusion partielle

De ce qui précède, nous retenons que communiquer, c'est établir des liens, les entretenir ou les rompre. C'est aussi respecter les règles, défendre sa face et son territoire ; c'est par ailleurs préserver la face et le territoire de l'autre, être influencé (e) par autrui, exprimer un certain rapport. Ces deux principes constituent, entre autres, les fondements de la politesse linguistique. Pour revenir à la question des règles, relevons que les règles

de la communication sociale sont diverses. Elles peuvent porter sur le contenu des énoncés comme nous l'avons vu chez Grice ; mais elles s'articulent aussi sur la relation interpersonnelle entre les participants. C'est notamment le cas des règles de *face-work* chez Goffman ou encore celle de la rhétorique de l'élocution. Searle (1972 :72) distingue deux catégories de règles : les normatives et les constitutives. Les règles normatives gouvernent des formes de comportement préexistantes ou existant de façon indépendante ; les règles de politesse, par exemple, gouvernent les relations interpersonnelles qui existent indépendamment des règles. Mais les règles constitutives, elles n'ont pas une fonction purement normative, elles créent ou définissent de nouvelles formes de comportement. Pour ce qui est des règles de politesse / politesse linguistique, elles ont essentiellement pour but de prémunir les rapports sociaux d'éventuels conflits relationnels.

2 De la politesse

Après ce rappel des fondements théoriques de la politesse, cette section revisite quelques conceptions de ce concept. Nous passons ainsi en revue quatre conceptions de notre objet d'étude. Nous discutons d'abord la politesse comme savoir-vivre. Ensuite, nous abordons la conception qui fait de la politesse, un rituel. Par ailleurs, nous traitons de la politesse comme norme sociale. Enfin, nous développons le point de vue selon lequel la politesse est une compétence sociale. La plupart de ces conceptions relèvent de la vision ordinaire de la politesse, telle que véhiculée à travers les discours sociaux.

2.1 La politesse comme savoir-vivre

Les rapports entre la politesse et le savoir-vivre sont complexes. Deux conceptions peuvent émerger. La conception populaire, et d'ailleurs très classique, réduit souvent la politesse au savoir-vivre, à la civilité et au respect. Ces termes désignent, alors très souvent, un ensemble de règles et de modèles de conduites spécifiques à une situation donnée. Pourtant, il existe bien des nuances sémantiques entre eux. C'est notamment ce qui ressort de l'approche historique de la politesse (Picard 1998).

Historiquement, le savoir-vivre était l'apanage des classes bourgeoises. Il correspondait à la maîtrise des règles relatives à la tenue (comment s'asseoir à table, les présentations, la galanterie. Ces belles manières étaient véhiculées à travers une

littérature spécifique sur la question. De par son étymon latin *politus* qui dérive du verbe polir, c'est-à-dire l'action de polir, d'orner, l'idée de politesse est rattachée à celle de compétence sociale liée à la présentation de soi dans les relations sociales. Picard (1998) pense que la politesse et le savoir-vivre relèvent de la même catégorie puisqu'ils sont intrinsèquement liés au respect des règles. Il la définit comme un système de règles prescrivant des modèles comportementaux adaptés aux différentes situations de la vie sociale. La politesse comprise comme savoir-vivre se ramène à des modèles de conduites conformes à des situations données. Cette approche fut d'ailleurs florissante si l'on se réfère au nombre impressionnant d'ouvrages et de traités de savoir-vivre relatif à la question. (Cf. Picard 2008).

Le Petit Robert opère une distinction entre politesse et savoir-vivre. Par politesse, il entend deux sens : « l'ensemble des usages, des règles qui régissent le comportement, le langage considérés comme les meilleurs dans une société ». Le terme savoir-vivre, quant à lui désigne « la qualité d'une personne qui connaît et sait appliquer » les règles de politesse. Selon cette distinction, la politesse relève davantage d'un idéal de conduite alors que le savoir-vivre constitue une façon de faire et d'être, une matérialisation des règles de politesse.

L'on peut donc dire, selon le langage ordinaire, que la politesse peut être réduite à un ensemble de conduites normalisées, lesquelles traduisent une vision des relations portée vers le savoir-vivre en communauté. Cette définition ne correspond pas à la représentation que nous faisons de la politesse, comme un concept construit dans le cadre de la théorie de la face présentée plus haut.

2.2 La politesse comme rituel

Du fait de son caractère mécanique, ordonné et routinier, l'on peut concevoir la politesse comme un rituel. Cette conception requiert de définir au préalable la notion de rituel et de la distinguer du rite. Ces deux notions sont difficiles à définir pour plusieurs raisons. La plus en vue est qu'elles relèvent d'une transdisciplinarité.

La notion de rite, de par sa racine latine *ritus* qui signifie « ordre prescrit », véhicule l'idée de répétition, de codification comportementale. Dans la tradition latine, le rite est associé à trois autres notions que sont *ortus*, qui signifie ordonnance ; *ararisko*,

c'est-à-dire harmoniser, adapter ; et *arthmos*, autrement dit le lien, la jonction. Le rite peut se concevoir comme une stratégie communicative, une pratique religieuse ou mystique. Les différentes approches de la ritualité telles que synthétisées par Picard (1998) mettent en valeur l'idée que le rituel serait lié à un certaine vision de la relation à autrui.

Le courant sociologique, inspiré des travaux goffmaniens sur la sacralité de la face, soutient que l'ordre rituel est un moyen de préservation du caractère sacré de la face. La politesse apparaît dès lors comme un moyen de montrer que l'autrui est digne d'intérêt et de considération. La conception éthologique, laquelle établit un parallélisme entre le rituel animal et le rituel social, définit le rituel à partir de quelques caractéristiques : sa fonction première est de communiquer, le rituel a un caractère obligatoire, il est indépendant de tout état d'esprit. Son rôle est la facilitation des relations interpersonnelles. Goffman pense ainsi que le rituel est un acte formel et conventionnel à travers lequel se manifeste la considération qu'un individu a envers une entité valorisée. Aussi, distingue-t-il les rituels confirmatifs, centrée sur le renforcement du lien interpersonnel ; des rituels réparateurs, axés comme rappelé plus haut sur l'activité réparatrice.

La lecture psychanalytique montre que le rituel est l'un des moyens de lutte contre les pulsions. Sa fonction principale étant par ailleurs d'atténuer les heurts. Pour Picard (*ibid*), ces différentes lectures ou conceptions du rituel se ramènent à la fonction de la politesse, c'est-à-dire entretenir les relations sociales en limitant les conflits. C'est notamment la fonction qui ressort des rituels de politesse tels que les salutations, les présentations, les excuses et réparations.

Dans le cadre de l'analyse des interactions, la notion recouvre certaines manifestations discursives telles que les salutations, les remerciements, les excuses ; en somme ce que Goffman regroupe sous l'appellation de rituels confirmatifs (ceux qui instaurent, maintiennent et consolident le lien interpersonnel) et les rituels réparateurs (ceux qui atténuent les violences et offenses territoriales ou faciales). Les rituels de politesse chez Goffman (*ibid*) ont entre autres fonctions de montrer que l'individu est digne d'intérêt et de considération, de mettre en valeur la sacralité de la face et de renforcer l'harmonie relationnelle entre les interactants.

En définitive, il est possible de concevoir, dans une certaine mesure, la politesse comme un rituel notamment de par le caractère très codifié, normé et mécanique de certaines pratiques discursives. Cependant, plus d'un rituel, la politesse peut aussi être une norme sociale.

2.3 La politesse comme norme sociale

Nous avons noté précédemment que les notions de savoir-vivre et de rituel étaient liées aux règles, à un ordre préétabli. Pareillement, la politesse peut être considérée comme norme sociale. Qu'est-ce qu'une norme en générale, et la norme sociale en particulier ? « Terme hautement polysémique et non spécifique aux sciences du langage » (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 402), la norme est souvent rattachée aux notions de règles, de contraintes et de loi. Mais les conceptions diffèrent selon les sciences. On parle très souvent de normes sociales et de normes comportementales.

Filisetti (2009 :52) citant Perez (1997) définit la norme sociale comme « l'ensemble des comportements et des réactions qu'un groupe social approuve ou désapprouve et dont il attend qu'il soit régulièrement adopté ou évité par ses membres en toute situation permanente ». Selon Filisetti, la norme sociale répond à une triple fonction : elle dicte un ensemble de contraintes aux membres de la société, elle autorise certains comportements et en évalue la valeur selon une échelle. La norme sociale, rappelle Filisetti, est organisée autour de deux composantes : descriptive et injonctive.

La composante descriptive renvoie aux comportements communément admis au sein d'un groupe, lesquels sont approuvés et reconnus. Il s'agit des savoirs partagés par tout le monde et qui font partie de la mémoire collective et intégrés dans les habits. La composante descriptive de la norme sociale dit ce qui est normal et que l'on est permis de faire. C'est le cas des rituels de politesse, dont nous venons de faire allusion. À titre d'illustration, dans l'univers scolaire francophone camerounais, se lever quand l'enseignant ou toute autre personne de rang supérieur entre en classe, lever la main avant de prendre la parole, frapper à la porte avant d'entrer, constituent entre autres les normes sociales qui régissent les conduites des apprenants à l'intérieur de l'espace scolaire.

L'autre composante de la norme sociale est injonctive. Elle correspond à ce qui est approuvé ou désapprouvé. Elle décrit qui est acceptable ou inacceptable. La

composante normative de la norme sociale est une éthique et une déontologie comportementale fondée sur une conduite prescriptive. Ces deux composantes de la norme ont pour fonction essentielle de réguler les relations interpersonnelles, d'assurer l'entente au sein du groupe et d'éviter les conflits interpersonnels.

Ces fonctions rappellent bien celles de la politesse. C'est à titre que la politesse est considérée comme une norme sociale. Comme toute norme sociale, la politesse est essentiellement contextuelle. Ses règles varient selon les milieux, la relation interpersonnelle entre les participants et le cadre. Comme dans toute société, les normes sociales servent de ligne de conduite mais elles s'inscrivent aussi dans la perspective d'une compétence sociale.

2.4 La politesse comme une compétence sociale

Plus qu'un rituel, qu'une norme sociale, la politesse peut être considérée comme une compétence sociale³⁴. D'après Filisetti (2009), la compétence sociale peut être appréhendée comme un répertoire de comportements qui sous-tendent l'action socialement correcte d'un individu. Être compétent, c'est avoir une batterie de capacités susceptibles de servir socialement, soit pour changer l'environnement, soit pour créer et entretenir des liens. Ces capacités sont identifiables à partir d'un ensemble de comportements observables. Telle est la première conception qui peut être faite de la compétence sociale.

Être compétent socialement, c'est aussi faire montre d'une efficacité dans les relations interpersonnelles et les rôles sociaux qui sont les siens. La compétence sociale, vue sur cet angle, est d'abord une affaire d'évaluation personnelle. Mais la compétence sociale est aussi une affaire d'évaluation, et de reconnaissance, l'acceptation par autrui. Filisetti (*ibid* : 60) écrit à ce propos que « pour être jugé comme socialement compétent, nous devons être reconnu, accepté par les autres ». Un comportement socialement compétent doit être approuvé comme nous l'avons vu avec la norme ; il est

³⁴ Depuis Chomsky, la notion de compétence a fait l'objet de plusieurs conceptions comme le témoigne la pluralité des termes : compétence *communicative* (Hymes 1972), *compétence logique* (Kerbrat-Orecchioni 1986), *compétence discursive* (Maingueneau 1984).

sensé produire une satisfaction mutuelle aussi bien pour celui qui pose l'acte que pour celui qui en est le bénéficiaire. Cette conception nous semble pertinente et rappelle les principes de *face-work* chez Goffman. La compétence sociale permet donc l'atteinte de plusieurs buts. Par exemple dans le cadre scolaire, la compétence sociale de l'enseignant peut servir à l'apprentissage, à l'appropriation et aussi à la construction des relations saines en milieu classe. De plus, il est possible de faire l'hypothèse que la compétence sociale de l'enseignant doit servir à la productivité chez l'apprenant.

Selon donc le point de vue de Filisetti (*ibid*), la politesse / politesse linguistique est une compétence sociale :

La politesse correspond à l'un des ingrédients (à l'une des compétences sociales) qui nous permettent de réussir nos relations avec les autres. Elle peut permettre d' « atteindre des buts sociaux pertinents », comme être apprécié par les autres ; elle s'applique « à un contexte social donné », « grâce à l'utilisation des moyens appropriés » comme des comportements verbaux et non verbaux, et « donne lieu à des résultats développementaux positifs (Filisetti 2009 : 63).

En effet, nous pensons que la compétence sociale ne se réduit pas à une kyrielle de comportements. Elle constitue une convergence de diverses compétences : la compétence linguistique (liée à la maîtrise des règles de productions et d'interprétation des énoncés), la compétence rhétorique-pragmatique ou la maîtrise ses règles conversationnelles (tour de parole, règles de politesse), la compétence discursive, l'aptitude à manipuler les procédés de mise en scène discursives (Charaudeau et Maingueneau 2002) et la compétence sémiolinguistique basée sur la maîtrise de l'usage des ressources sémiotiques servant à la communication.

En définitive, cette brève revue de quelques conceptions de la politesse met en exergue l'idée que la politesse, dans le langage courant ou ordinaire regroupe un ensemble de représentations. Qu'elle soit perçue comme un savoir-vivre, un rituel, une norme sociale ou une compétence sociale, la politesse est intrinsèquement liée aux règles ou lignes de conduite. C'est dire que sa nature est d'abord prescriptive et en cela elle se

constitue comme un moyen d'action sociale, autrement dit une conduite qu'un individu adopte vis-à-vis d'un ensemble de normes prescrites dans un contexte donné.

La politesse, en tant que norme, est essentiellement variationniste ; ses règles sont fonction des contextes, des relations sociales et des déterminations environnementales. Comme rappelé en début de ce chapitre, la problématique de la politesse/ politesse linguistique se situe non pas au niveau du contenu de l'énoncé mais dans la relation que le locuteur établit avec son allocataire (Kerbrat-Orecchioni 1992).

Fondée théoriquement sur la théorie de la face, la politesse fait l'objet de plusieurs acceptations. Elle est ainsi associée à la préservation de face ou figuration (Goffman 1974 ; Brown, Levinson 1987), aux stratégies conversationnelles (Franken 2000), à « l'ensemble des procédés auxquels recourent les participants pour maintenir entre eux une relation relativement harmonieuse, par la préservation de leurs « faces » mutuelles » (Kerbrat-Orecchioni 2001a). Dans le cadre de cette étude, nous traitons, dans la limite du possible, de la politesse linguistique, celle exprimée par les ressources linguistiques du langage. La conception qui en est faite ici prend appui sur la théorie des faces de Goffman présentée plus haut et sur quelques théories sur la politesse linguistique.

3 Les modèles de politesse

En tant que composante centrale dans les relations sociales, la politesse linguistique a fait l'objet de plusieurs études théoriques. L'une des finalités desdits travaux étant de construire des modèles théoriques susceptibles de décrire les échanges sociaux dans divers contextes. Nous revisitons ici quelques-unes. Ainsi, nous présentons et discutons, tour à tour, l'approche de Lakoff (1972), celle de Leech (1983), le modèle de Brown et Levinson (1987), celui de Kerbrat-Orecchioni (1992), et quelques-uns de ses prolongements. Le but de cette revue est évidemment de situer notre recherche par rapport aux recherches antérieures ; d'en extraire les apports et les contributions pour la présente étude.

3.1 Des fonctions du discours aux règles de politesse chez Lakoff

Dans la continuité des réflexions initiées par l'École de Paolo Alto, sur la logique de communication humaine, Lakoff (1972) conçoit l'acte communicatif à partir de deux

fonctions essentielles: transmettre les informations et nouer ou entretenir des relations. Cette double fonction implique que toute énonciation est soumise à une double règle : celle de clarté (soyez clair ou *be clear*) et la règle de politesse (soyez poli ou *be polite*). La première règle est relative à la fonction informatrice du langage ; elle rappelle la maxime de modalité chez Grice. La deuxième porte sur la relation que le locuteur souhaite établir ou renforcer avec l'allocutaire. Lakoff fait par ailleurs l'hypothèse d'un *continuum* entre les deux règles mais n'exclut pas l'idée que le locuteur puisse, en fonction de ses besoins et de la situation de communication, accorder une priorité à l'une des règles.

Cette distinction, entre la règle de clarté et celle de politesse, aboutit à une autre dichotomie : le discours informationnel et le discours relationnel. Dans le sillage de la conception des règles, le discours informationnel ou référentiel a pour finalité la transmission d'un message, d'une information. Il est donc censé obéir à la règle de clarté sus-mentionnée. Le discours relationnel, centrée sur l'établissement du lien, est régi par trois règles de politesse : la règle du *Don't impose* (ne point imposer), celle du *Give options* (laisser le choix à l'allocutaire ou règle de l'optionnalité) et celle du *Make a feel good* ou du *Be friendly* (mettre l'allocutaire à l'aise, être amical).

La première règle remet en cause l'usage des actes directifs considérés, dans la perspective de la philosophie du langage, comme des actes directifs. Elle proscrie donc toute conduite consistant à imposer un comportement ou un point de vue à autrui ; puisque l'imposition constitue intrinsèquement une atteinte à la face d'autrui. La deuxième règle paraît la conséquence logique de la première. Elle consiste à éviter en apparence toute imposition et de donner le libre choix à l'interlocuteur. Le principe du *Give options* rappelle le fonctionnement des actes de langage indirects. La troisième peut être considérée comme la résultante des deux précédentes ; elle expose l'idéal relationnel en situation du discours, c'est-à-dire faire bonne impression auprès de l'allocutaire.

Ces trois règles dépendent essentiellement, comme toutes les autres règles de politesse, de la relation interpersonnelle entre les interactants. Ainsi, dans le cadre de la relation éducative en classe, la première règle, *Don't impose*, pourrait paraître inopérationnelle dans une situation de directivité, puisque le statut de l'enseignant et les

rôles praxéologiques qui sont les siens lui permettent d'imposer un point de vue ou une conduite à un apprenant. En revanche, dans une situation de classe, plus centrée sur le processus d'autonomisation de l'apprenant, il est possible que la directivité ait moins de place ; et que la seconde règle soit davantage en vue. De même, pour ce qui est de la troisième règle, *Be friendly* ou *Make a good feel*, il apparaît que celle-ci est tributaire de l'ambiance relationnel entre les participants. Comme, nous l'analysons, lorsque les relations entre l'enseignant et les apprenants prennent un virage conflictuel, l'on observe une montée en tension, souvent couronnée d'actes menaçants envers les apprenants. Aussi, lorsque l'activité de classe stagne, la même montée en tension est perceptible et contraste souvent avec l'ambiance ordinairement coopérative et harmonieuse de la classe.

En définitive, les règles de politesse, suggérées par Lakoff, se prétendent à une universalité bien que connaissant des variations culturelles. Telles qu'elles sont formulées et explicitées, elles visent prioritairement l'harmonie relationnelle en interaction. Selon notre point de vue, elles paraissent générales ; et de ce fait ne rendent pas compte de façon particulière de la réalité des échanges interpersonnels. Notons, pour conclure sur Lakoff, que les maximes de politesse ne visent pas prioritairement la politesse en tant que phénomène discursif. Elles s'inscrivent dans la logique des travaux initiés par Grice.

3.2 Les maximes de politesse de Leech

Les principes de politesse de Leech (1983) sont une application des maximes conversationnelles de Grice dans le domaine de la politesse. En effet, *Principles of pragmatics* de Leech (*ibid*) peut être considéré comme un cadre référentiel pour la rhétorique conversationnelle. Selon Leech, ce qu'il convient d'appeler la rhétorique conversationnelle relève de plusieurs niveaux d'analyse dont font partie l'illocutoire et l'interpersonnel.

La rhétorique de l'illocutoire est basée, comme chez les philosophes du langage, sur l'usage en interaction des actes de langage. Quant à la rhétorique de l'interpersonnel, elle porte essentiellement sur les maximes de politesse. Fraser (1990: 224) relève à propos de cette distinction que:

Important to Leech's theory is his distinction between a speaker's illocutionary goals (what speech act(s) the speaker intends to be

conveying by the utterance) and the speaker's social goals (what position the speaker is taking on being truthful, polite, ironic and the like.).

Selon Leech, la pragmatique du discours se ramène ainsi à deux catégories de principes : le principe de coopération et celui de politesse. Le principe de coopération, emprunté à Grice, porte sur le contenu de l'énoncé, c'est-à-dire ce que dit l'énonciateur. Quant au principe de politesse, il porte sur la gestion de l'harmonie et de la coopération entre les interlocuteurs.

Pour représenter donc la pragmatique de l'interpersonnel dans les relations sociales, Leech fait appel aux notions de coût (*cost*) et de bénéfice (*benefit*). Le coût désignant ce que perd un individu dans une transaction ; et le bénéfice, ce qu'il gagne. Bien que n'ayant pas défini de façon explicite ce qu'il entend par politesse, Leech formule le principe général de politesse en ces termes:

In its negative form « Minimize (other thing being equal) the expression of impolite beliefs », and there is a corresponding positive version « Maximize (other thing being equal) the expression of polite beliefs » which is somewhat less important (Leech 1983:81).

Le principe sus-mentionné donne lieu à six maximes de politesse construites autour de deux lignes de conduites consistant soit à minimiser, soit à maximiser³⁵. Le tableau en dessous récapitule lesdites maximes.

³⁵ Tact maxim (impositives and commissives): Minimize cost to other / Maximize benefit to other. Generosity maxim (impositives and commissives): Minimize benefit to self / Maximize cost to self. Approbation maxim (in expressives and assertives): Minimize dispraise of other / Maximize praise of other. Modesty maxim (in assertives): minimize praise of self / Maximize dispraise of sel. Agreement maxim (in assertives): minimize disagreement between self and other / Maximize agreement between self and other. Sympathy maxim (in assertives): Minimize antipathy between self and other / maximize sympathy between self and other (Leech, 1983: 132).

Maximes	Politesse négative	Politesse positive
	Minimiser	Maximiser
Tact	les coûts pour autrui	les bénéfices pour autrui
Générosité	les bénéfices pour soi	les bénéfices pour autrui
Approbation	la critique de l'autre	l'éloge de l'autre
Modestie	l'éloge de soi	l'autocritique
Accord	le désaccord avec l'autre	l'accord avec l'autrui
Sympathie	l'antipathie	la sympathie

Tableau 1 : Les maximes de politesse de Leech (Alberdi Urquiza 2009:28).

Ce tableau met en relief deux orientations des stratégies de politesse : les stratégies allo-centrées et les stratégies orientées vers le locuteur. Telle qu'illustrées dans ce tableau, les conduites sociales sont donc potentiellement orientée vers une attitude consistant à minimiser le coût pour autrui et maximiser la perte pour soi.

Leech introduit par ailleurs une autre dichotomie : la politesse absolue (*Absolute politeness*) et la politesse relative (*Relative politeness*). L'idée d'une politesse absolue se fonde sur l'existence universelle d'un ensemble d'actes considérés comme polis ou impolis. La politesse absolue a deux versants : la politesse positive de la politesse négative. La politesse positive consiste à minimiser un acte impoli et la politesse négative à maximiser un acte poli. La politesse relative est tributaire de la nature et du type de relation entre les participants de l'interaction.

À l'exemple de Lakoff, Leech adopte, comme cadre théorique de référence de son approche de la politesse, les maximes conversationnelles de Grice. Comme noté précédemment, bien que n'ayant aucunement proposé une définition explicite de la politesse, Leech introduit les notions de politesse négative et de politesse positive, lesquelles sont revisitées par les travaux postérieurs (Kerbrat-Orecchioni 1992).

Cependant, les notions de coût et de bénéfice, utilisées pour exprimer la dimension transactionnelle des échanges interpersonnels, contribuent à attribuer à sa rhétorique de l'interpersonnel, une représentation marchande. Kasher (1986), cité par Fraser (1990) fait remarquer que cette approche traduit une vision mercantile de la politesse.

3.3 Le modèle de politesse de Brown et Levinson (B-L)

Le modèle de politesse de Brown et Levinson (1987) constitue l'une des références centrales en matière de travaux sur la politesse linguistique. Ce modèle peut être synthétisé autour de deux notions principales : la face positive / négative et les *Face Threatening Acts* (FTAs). Nous allons prioritairement rappeler ces notions avant de passer en revue les stratégies de politesse qui en découlent.

3.3.1 Les notions de faces positive, négative et de FTAs

L'objectif recherché par Brown et Levinson, à travers leur théorie de la politesse, n'est pas de comprendre les intentions des locuteurs mais davantage de décrire les stratégies qu'ils adoptent en interaction. Pour ce faire, ils tirent amplement profit des travaux ; en particulier ceux de Goffman sur la théorie de la face et du territoire du moi. Aux concepts goffmaniens de face et de territoire du moi, Brown et Levinson ajoutent la rationalité, entendue comme la faculté que possède une personne de penser, de choisir et de planifier son comportement en fonction d'un objectif donné. Le point de départ de la pensée de Brown et Levinson est de ce fait que tout individu est composé de deux entités : la rationalité et la face. Brown et Levinson (*ibid*: 61) définissent la face comme "le self-image that every member wants to claim for himself".

Contrairement à la vision goffmanienne, la face chez Brown et Levinson est sécable en deux composantes complémentaires : la face positive et la face négative. La face positive, l'équivalent de la face chez Goffman, désigne l'ensemble des images positives et valorisantes construites par un individu et qu'il cherche à imposer ou à faire respecter par autrui³⁶ ; tandis que la face négative ou le territoire du moi chez Goffman, réfère aux réserves privées de l'individu ; son sentiment d'indépendance, de liberté ou

³⁶ Kerbrat-Orecchioni (1989).

d'action. Brown et Levinson définissent ces concepts comme suit: "Face negative: the want of every competent adult member that his actions be unimpeded by others » [...] Face positive: the want of every member that his wants be desirable to at least some others" (Brown, Levinson *ibid*: 62).

De plus, à la suite de Goffman, Brown et Levinson réitèrent le caractère intrinsèquement menaçant de toute rencontre humaine pour les faces. Ils introduisent à cet effet le concept de *Face Threatening Acts* (FTAs) ou acte menaçant pour les faces. Aussi classent-ils les *Face Threatening Acts*, selon qu'ils menacent la face personnelle du locuteur ou de son partenaire. Dans chacune des catégories, celles des actes menaçant la face du locuteur et les actes menaçant la face de l'interlocuteur, Brown et Levinson subdivisent les actes en fonction des faces positive et négative. L'on obtient la synthèse suivante.

Pour la face positive, ils distinguent les actes menaçants pour le locuteur : (les actes d'autocritique, d'auto-flagellation ou d'auto-dévalorisation, les excuses, les aveux) et les actes menaçants pour l'interlocuteur (les critiques, les ordres, le conseil, la suggestion).

Pour la face négative, l'on note les actes menaçant pour le locuteur (les actes promissifs, les acceptations de remerciements, les acceptations des propositions d'offres) et les actes menaçants pour l'interlocuteur (les violations territoriales³⁷ et les actes directifs).

En associant donc la notion de FTAs à celle de *face-want* de Goffman (1974), Brown et Levinson concluent sur une vision paradoxale de l'interaction, dans laquelle chaque participant se doit de garder sa propre face et de ne pas en faire perdre à l'autre. Ils justifient ainsi pourquoi, selon l'observation de base, les individus lorsqu'ils interagissent opèrent des déviations. De cette théorie découle une classification des stratégies de politesse.

³⁷ Les violations territoriales sont de diverses formes: non verbales (offenses proxémiques, agressions visuelles, sonores, olfactives, violations de la propriété privée, pénétration indiscrete dans les réserves d'autrui.) Elles sont aussi verbales. Cf. Kerbrat-Orecchioni (1989).

3.3.2 Les stratégies de politesse

Les stratégies de politesse, élaborées par Brown et Levinson, dérivent du concept de *face-work* (Goffman, 1974). En se fondant sur la règle d'or de l'interaction, définie par Goffman, Brown et Levinson assimilent la politesse au travail des faces. Kerbrat-Orecchioni (2005) relève à propos de cette conception que :

La politesse apparaît comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces, avec le fait que la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour telle ou telle de ces faces. Elle consiste essentiellement à adoucir l'expression des FTAs, et se ramène au principe général : « ménager-vous les uns les autres », efforcez-vous de minimiser les risques de confrontations et de blessures qui planent sur toute rencontre sociale (ibid : 195).

Ce point de vue fait de la politesse, selon la perspective de Brown et Levinson, une conduite essentiellement centrée sur la préservation des faces. Et pour ce faire, Brown et Levinson propose une taxinomie de cinq macro-stratégies synthétisées ainsi qu'il suit :

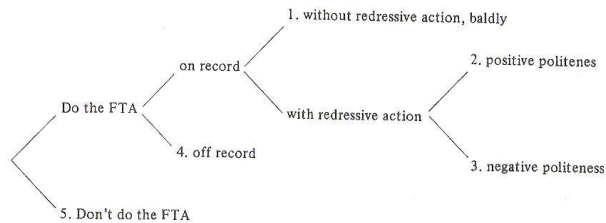


Schéma 4 : Les stratégies de politesse de Brown et Levinson (1987 : 69).

Le schéma ci-dessus représente un ensemble de cinq stratégies hiérarchisées. Les auteurs du schéma estiment que le choix des stratégies est déterminé par les circonstances de l'interaction. De plus, ces stratégies traduisent une échelle de menace pour la face. Pour commentaire, la stratégie 5 (*Don't do the FTA*) se ramène aux procédés d'évitement de Goffman dont le but est de s'abstenir de réaliser un acte menaçant. La stratégie 4 (*Do the FTA off record*) est considérée comme le résultat d'une inadvertance : le locuteur réalise l'acte sans en avoir connaissance de la portée. À travers la stratégie 1 (*Do the FTA on*

record without redressive action), se manifeste une volonté ferme du locuteur de porter atteinte à la face de son allocutaire. Il maximise la menace par l'absence de réparation. Les stratégies 3 et 2 définissent deux types de politesse : la politesse positive et la politesse négative. Les notions de politesse positive et négative, déjà avancées par Leech, sont rattachées respectivement aux faces positive et négative. La première, la politesse positive, consiste à sauvegarder la face positive de l'allocutaire :

Positive politeness is dressed directly to addressee's positive face, his perennial desire that his wants (or the actions / acquisitions / values relating from them) should be thought of as desirable. Redress consists partially satisfying that desire by communicating that one's own wants (or some of them) are in some respects similar to the addressee's wants (Brown et Levinson 1987 :101).

Kerbrat-Orecchioni (1992) décrit quelques manifestations de la politesse linguistique: On manifeste une attention envers l'allocutaire, l'on évite le désaccord, l'on inclut l'allocutaire dans l'activité, l'on revendique, l'on tient compte des désirs de l'autre.

La politesse négative, quant à elle, est le désir de préserver de la face négative d'autrui : « Negative politeness is redressed action to the addressee's negative face: his want to have his freedom of action unhindered and his attention unimpeded » (Brown, Levinson *ibid*). L'on peut donc dire que le modèle Brown et Levinson porte essentiellement sur les notions d'acte menaçant, de face positive et de face négative. Comme le fait remarquer Zheng (1998) cette conception du FTA repose sur une étude hors contexte des actes. Comme, nous le décrivons en dessous, ce modèle a fait l'objet d'une abondante critique.

3.3.3 Critiques du modèle Brown et Levinson

Comme tout projet avant-gardiste, le modèle de politesse de Brown et Levinson a été l'objet de plusieurs critiques. Nous rappelons quelques-unes. Tout d'abord, à l'opposé de recherches antérieures, le modèle B-L a le mérite d'avoir mis au point la notion d'acte menaçant, devenu de nos jours l'un des concepts de base de la politesse. Rappelant cette innovation épistémologique, Kerbrat-Orecchioni (2001a : 2), relève que

[...] l'originalité du travail de Brown et Levinson consiste à croiser Searle et Goffman, c'est-à-dire à « recycler » la notion classique d'acte

de langage en envisageant ces actes par rapport aux effets qu'ils peuvent avoir sur les faces des parties en présence, rendant du même coup cette notion apte à servir de base à une théorie nouvelle de la politesse.

L'autre contribution de Brown et Levinson est d'avoir mis en relation les notions de face et territoire du moi qui, du point de vue de Goffman, étaient des entités indépendantes.

Plusieurs reproches ont été faits, tant au niveau du fond que de la forme, à ce modèle. Sur le plan du fond, au-delà sa prétention à l'universalité, le modèle a été qualifié d'approche « ethnocentrique », « occidentalocentrique » voire « anglocentrique » (Alberdi Urquiza 2009 :31) dans la mesure où il était adapté à la culture anglo-saxonne. Les études contextuelles et interculturelles mettent en relief le poids des variations culturelles : ce qui fait conclure que si la politesse est universelle, ses manifestations sont essentiellement culturelles (Kerbrat-Orecchioni 1992).

La seconde critique porte sur la notion de face, rebaptisée face positive et face négative, créant ainsi une confusion avec le point de vue de Goffman. De plus, Brown et Levinson insistent sur les comportements verbaux, or la communication humaine n'est pas réductible à sa seule dimension verbale. Comme il l'a été dit au chapitre précédent, la prédominance apparente de la dimension verbale n'occulte en rien le caractère multicanale et multimodale de la communication humaine. Par ailleurs, la taxinomie des FTAs, proposée par Brown et Levinson, paraît complexe ; puisqu'il y a des actes qui relèvent de plusieurs catégories.

Selon Locher (2004), l'une des faiblesses du modèle B-L est d'avoir considéré, comme Leech (1983), les actes de langage indirects comme étant l'expression de la politesse. Les actes de langage indirects sont certes considérés comme une stratégie visant à adoucir les énoncés directifs (*Peux-tu fermer la porte ?*) mais ils peuvent paradoxalement exprimer l'impolitesse dont ces auteurs ne traitent pas dans leur théorie. Aussi, en insistant sur les stratégies allo-centrées, ces chercheurs considèrent la politesse comme une conduite essentiellement altéritaire, comme si le désir de préservation de la face ne concernait pas le locuteur.

Rappelons, pour conclure partiellement, que ce modèle, du fait qu'il envisage les actes de langage sous le versant négatif, exprime une vision pessimiste de la communication. En dépit de toutes ces critiques, et bien d'autres, le modèle Brown et Levinson constitue un cadre de référence ayant servi des recherches postérieures et d'autres modèles notamment les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1992).

3.4 Le modèle B-L revisité par Kerbrat-Orecchioni

Les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996, 2005) constituent, dans le domaine francophone, le cadre théorique de référence sur la politesse linguistique. Tirant profit des travaux antérieurs, en particulier ceux de Leech (1983) et de Brown et Levinson (1987), elle revisite le modèle de politesse de Brown et Levinson ; donnant lieu à ce que l'on nomme communément le modèle B-L revisité. Ce modèle s'articule autour de trois axes de réflexion : la notion de *Face Flattering Acts (FFAs)*, les notions de politesse négative et politesse positive, et les principes dits A-orientés et L-orientés.

3.4.1 La notion de FFA ou anti-FTA

Le modèle brown-levinsonien de politesse, décrit ci-dessus, est fondé sur la notion d'acte menaçant et de *Face-Want*. Cette conception fait de la politesse un désir de préservation de l'harmonie relationnelle. Ce modèle, comme nous l'avons noté plus haut, imprimait essentiellement³⁸ une vision pessimiste de l'interaction, considérée comme une menace permanente. Pour Kerbrat-Orecchioni, les actes du discours ne peuvent exclusivement pas être uniquement considérés comme potentiellement menaçants. Il existe des actes dont le but est de valoriser la face de ceux qui les produisent ou de ceux à qui ils sont adressés. Ces actes sont dits actes flatteurs ou *Face Flattering Acts (FFAs)*. Les FFAs s'opposent donc aux FTAs ce qui leur vaut l'appellation d'anti-FTAs.

Or si de nombreux actes de langage sont en effet potentiellement menaçants pour les faces des interlocuteurs, il en est qui sont plutôt

³⁸ D'après Kerbrat-Orecchioni (1992), il existe deux visions paradoxales de la communication humaine. *Les optimistes de la communication* pensent que la communication vise à instaurer un lien, un dialogue. Sa nature est foncièrement coopérative puisque les participants ne recherchent autre chose que l'accord. Il s'agit d'accorder les violons. En revanche pour *les pessimistes de la communication*, les rapports interpersonnels sont par essence conflictuels, des rapports de domination. La communication humaine apparaît alors comme le lieu d'affrontement et de bataille.

valorisants pour ces mêmes faces, comme le compliment ou la congratulation, le remerciement ou le vœu. Pour en rendre compte, il semble indispensable d'introduire dans le modèle théorique un terme supplémentaire pour désigner ces actes qui sont en quelque sorte le pendant positif des FTAs, et qui sont plutôt valorisants pour les faces. Nous avons proposé celui de Face Flattering Acts (FFAs), actes « flatteurs pour les faces », « flatteurs » devrait être pris au sens de « valorisant » (Kerbrat-Orecchioni 2005 :196).

Cette mise au point permet donc d'envisager tout acte de langage selon l'effet produit : on parle ainsi de FTA pour signifier un acte susceptible de produire un effet négatif. Tandis que le FFA désigne un acte valorisant pour la face. Et à la frontière de ces deux catégories, se trouve la notion de d'actes mixtes qui désigne des actes susceptibles de produire un effet positif et négatif. C'est le cas du cadeau ou du vœu. La notion de FFA a deux apports essentiels. Elle permet d'une part de construire une vision normale et équilibrée des actes de langage, désormais considéré comme des rapports coopératifs et / ou conflictuels. D'autre part elle débouche sur la redéfinition des notions de politesse négative et de politesse positive formulées par Brown et Levinson.

3.4.2 La politesse négative vs la politesse positive

La dichotomie politesse négative et positive, conceptualisée par Brown et Levinson, repose essentiellement sur les notions de FTA et de faces négative et positive. Kerbrat-Orecchioni les redéfinit, non plus à partir du type de face mais sur la nature de l'effet produit. Elle écrit à ce sujet que :

La politesse négative peut être de nature abstentionniste ou compensatoire : elle consiste à éviter de produire un FTA, ou d'en adoucir par quelque procédé la réalisation ; ce qui revient à dire à son partenaire d'interaction « (en dépit de certaines apparences) je ne veux pas te faire de mal. La politesse positive est de nature productionniste au contraire : elle consiste à accomplir quelque FFA, éventuellement renforcé ; ce qui revient à dire à son partenaire : « je te veux du bien » » (Kerbrat-Orecchioni 2005 :198).

Cette distinction établit ainsi une franche limite entre le versant négatif et positif de la politesse. Dans son versant négatif, la politesse équivaut aux rites d'évitement et l'activité réparatrice chez Goffman. Elle se réalise soit par l'abstention, soit par la réparation en cas de FTAs. Dans son versant positif, elle consiste à poser un FFA sans fonction réparatrice. Cette resémantisation ouvre la voie à un ensemble de procédés par lesquels les participants adoucissent leurs actes ou renforcent leur FFAs.

En outre, la rupture conceptuelle est claire d'avec le modèle B-L, la politesse positive et négative n'est plus rattachée à la nature des faces (positive et négative) ; elle est définie en fonction de la nature de l'effet produit. Dans le prolongement de la classification de Kerbrat-Orecchioni, Alberdi Urquiza (2009) identifie trois types de politesse: la politesse valorisante, la politesse réparatrice et la politesse abstentionniste³⁹.

3.4.3 Les principes A-orientés et L-orientés⁴⁰

L'autre apport du modèle B-L revisité est la réactualisation des principes A-orientés et L-orientés. Ces principes rappellent les stratégies allo- et auto-centrées chez Leech (1983). Il s'agit des comportements que le locuteur (L) doit adopter envers lui-même ; mais aussi son comportement envers l'allocutaire (A). Selon Kerbrat-Orecchioni, les principes A-orientés relèvent de la politesse dans la mesure où ils sont favorables à la face de l'allocutaire. Ils comprennent les deux aspects de la politesse : négatives et positive : « les principes B⁴¹-orientés correspondent à la politesse, avec ses deux versants, négatif et positif » (Kerbrat-Orecchioni 2005 :203). Ces principes consistent dans leur versant négatif à éviter ou atténuer les menaces envers l'allocutaire : éviter de donner des ordres brutaux, faire des remarques désobligeantes, faire des réfutations trop radicales. Dans leur versant positif, il s'agit de produire des FFAs envers l'allocutaire : faire des compliments, manifester l'accord.

³⁹ Cette classification n'est qu'une explicitation de la distinction chez Kerbrat-Orecchioni de la politesse positive et négative. Chez Alberdi Urquiza la politesse valorisante consiste à produire des actes bénéfiques pour la face de l'allocutaire. C'est le cas des éloges, compliments, etc.). La politesse réparatrice a deux versants : un versant préventif (le locuteur anticipe la réalisation d'un FTA) et un autre compensatoire (le locuteur essaie de réparer a posteriori une offense). La politesse abstentionniste consiste à éviter de produire une offense conversationnelle envers son allocutaire.

⁴⁰ La terminologie de l'auteur varie selon les ouvrages: *A-orientés et L-orientés* (1992) ; *A-orientés et B-orientés* (2005).

⁴¹ B-orientés correspond ici selon Kerbrat-Orecchioni au destinataire.

En revanche, les principes L-orientés sont vus comme étant défavorables pour le locuteur dans la mesure où ils sont opposés à l'autoglorification ou à l'auto-déférence. Ils imposent l'humilité et la modestie : « Mais ils [les principes L-orientés] n'ont pas tous leur équivalent sous forme de principes A-orientés. Ces principes admettent les règles du type « Évitez ou atténuez les menaces envers vos propres faces, Produisez des actes flatteurs envers vos propres faces, c'est-à-dire des auto-FFAs ». On peut difficilement concevoir un système de politesse dont la règle d'or serait « Valorisez le plus possible votre territoire et votre face » (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 204). Les stratégies relatives aux principes L-orientés consistent, symétriquement aux principes A-orientés, à éviter ou atténuez les menaces envers la face du locuteur, à produire des menaces envers votre face, mais aussi à sauvegarder dans autant que se peut votre territoire des intrusions. Donc, à l'opposé du modèle Brown et Levinson, l'approche de Kerbrat-Orecchioni prend en compte les deux instances de l'activité interlocutive ; mais privilégie les conduites centrées sur autrui.

Cette vision altéraitrice de la politesse, comme nous l'analysons au Chapitre 9, se fonde sur une conception individualiste de la face, elle-même dérivée de l'individualisme occidental. Comme nous le soutenons, dans les sociétés à ethos communautaire, la préservation de sa face personnelle constitue aussi un devoir car, l'individu est le reflet de la face collective de son groupe d'appartenance. En effet, l'individu possède une face personnelle et collective ou communautaire, construite à travers ses relations sociales qu'il entretient avec certaines instances sociales (famille, tribu, clan, école, église). Cette extension de la face ou face étendue, constitue aussi un enjeu social important dans sa relation à autrui. Dans le même ordre d'idées, certaines études postérieures, en particulier celle de Zheng (1998), présentée ci-dessous, montre que les conduites auto-centrées occupent une part importante dans les relations de faces.

En définitive, les éléments théoriques présentés ci-dessus font du modèle B-L revisité, un modèle productif dans l'analyse des interactions sociales. Ce modèle met en relief une panoplie de procédés discursifs, analysables linguistiquement (termes d'adresse, les minimisateurs, les amadoueurs, les désarmeurs, les durcisseurs, les atténuations, la modalisation, et les autres procédés et tropes communicatives). Il permet, aussi d'envisager la description des faits de politesse, tant sur le plan de l'activité

d'encodage et de décodage. Cependant, le modèle B-L revisité ne prend pas en compte la dimension conflictuelle des rapports interpersonnels. Il envisage essentiellement la communication comme un jeu dont la finalité est de préserver l'harmonie sociale.

3.5 Le modèle de stratégies de communication de Zheng

Ce qu'il convient d'appeler le modèle de communication de Zheng peut être défini comme l'ensemble de conduites que les individus ont envers leur face et celles de leur interlocuteur. Le point de part de la théorie de Zheng, proche de celui de Goffman (1973), stipule que la communication sociale est un jeu de face. Tout en reprenant le principe de la rationalité initié par Brown et Levinson, Zheng (1998 : 165) pose que :

Tous les agents humains ressentent le besoin social d'être appréciés par les autres et tous les agents humains sont des êtres rationnels capables de faire un choix judicieux entre de multiples possibilités d'agir, choix qui satisfasse mieux les objectifs recherchés, qui apporte le maximum de bénéfices et le minimum de risques et qui coûte le moins d'efforts.

En prenant en compte, les dimensions coopérative et conflictuelle de la communication, il établit, à partir des comportements observés dans la communauté chinois de Paris, quatre stratégies de communication : « Gagner de la face » « Donner la face », « Protéger sa propre face », « Protéger la face du partenaire ». Nous illustrons ces conduites au chapitre 8. Ce modèle se base ainsi sur une double orientation des stratégies : allo-centrées et hétéro-centrées. Par rapport au modèle précédent, un point nouveau fait son apparition : la stratégie consistant à « gagner de la face ». Cette stratégie est essentiellement égocentrique et se justifie selon son auteur par le caractère intrinsèquement égocentrique de l'homme.

Les individus, plutôt égocentriques, pensent d'abord à eux-mêmes. Un acteur pèse les coûts et les profits avant d'agir. Il s'agit de ses propres coûts et profits personnels et non pas ceux des autres. Le principe de « ne pas faire perdre la face au partenaire » est lui-même fondé sur la présomption que tout le monde tient à sa face et veut la défendre lorsqu'elle se trouve menacée. S'il se montre coopératif

c'est parce que cette coopération est avantageuse pour lui. (Zheng 1998 :155).

Ce point de vue traduit une vision égocentrique des rapports humains, fondés prioritairement sur la satisfaction personnelle. Par ailleurs, avec le recours aux notions de Leech de *coût* et de *bénéfices*, l'interaction humaine prend le virage d'un marché d'intérêt. Il est indéniable que si la nature humaine a une tendance égoïste, une part importante des relations sociale est altruiste. Comme nous essayons de le démontrer, il existerait un continuum entre les différentes conduites.

3.6 La politesse : essai de synthèse

3.6.1 Essai de synthèse

Au regard de ce qui précède, nous pouvons partiellement conclure qu'au centre de la question de politesse se trouve deux notions centrales : la relation et la face. Par relation, nous avons défini la nature du lien qui unit deux personnes. Et par « face », l'ensemble des images valorisantes qu'un individu se construit de lui-même et qu'il entend faire valoir lorsqu'il se met en scène socialement. C'est dire qu'à travers la communication et l'interaction sociale, les enjeux relationnels et les enjeux des faces occupent une place non négligeable. En revisitant les différentes conceptions de la politesse/ la politesse linguistique, il est possible de dire que :

D'une part, la politesse est essentiellement une conduite orientée vers l'allocutaire : elle consiste soit à s'abstenir de réaliser un acte menaçant (politesse négative), soit en atténuer la portée au moyen d'un procédé langagier, soit à produire un acte valorisant dénué envers l'allocutaire. Pour citer Kerbrat-Orecchioni (2005 : 202)

La politesse s'exerce avant tout envers autrui, c'est l'altruisme au quotidien : le souci de l'autre est le réquisit fondamental de la communication polie – l'autre, c'est-à-dire d'abord la personne à qui l'on s'adresse envers qui les exigences sont plus fortes, mais aussi à un moindre degré les autres personnes présentes.

Ce point bien qu'étant moralement fondée n'exclut pas que le travail de face soit aussi orienté vers le locuteur lui-même.

D'autre part, la politesse linguistique est une *conduite rationalisée*. Autrement dit les choix opérés ou les conduites adoptées par les individus répondent à une finalité plus ou moins préalablement définie. Ce point de vue, soutenu par Brown et Levinson, puis repris par Zheng, est le nôtre dans cette étude. En effet, nous pensons et concevons le sujet parlant, le locuteur comme un être de raison, doté d'une capacité de raisonnement, de compréhension des enjeux d'une situation de communication. C'est donc dire que les faits discursifs observés sont considérés comme orientés et finalisés ; puisque les lignes de conduite envers soit sa face personnelle, soit envers la face de l'interlocuteur visent à agir, à modifier une réalité préétablie. De façon plus pragmatique, nous considérons que la mise en scène des faces, dans les interventions des enseignants en situation de classe, met en scènes les enjeux d'apprentissages ou d'éducation.

Enfin, nous admettons que la politesse est un *phénomène trans-sémiotique* (Kerbrat-Orecchioni 1992 :162). Elle recouvre des comportements relevant du non-verbal (gestion de l'espace, gestualité, mimiques, regard) et du verbal (formulation des actes, modalisation, figures de rhétorique, système d'adresse, tours de parole). Toutefois, dans le cadre de cette étude, nous nous limitons plus ou moins à la politesse linguistique. Par politesse linguistique, nous entendons celle qui est réalisée aux moyens des productions discursives. Autant que cela semble indispensable, nous recourons aux manifestations non-verbales.

3.6.2 Quelques prolongements

Après cet essai de synthèse sur la politesse, nous analysons dans cette suite les rapports entre notre objet d'étude et quelques conceptions propres de la relation éducative. Nous passons ainsi en revue les rapports entre la politesse et l'impolitesse, la politesse et la violence verbale, la politesse et le pouvoir.

3.6.2.1 Politesse et impolitesse

La politesse et l'impolitesse sont des notions très liées. Si depuis les années quarante, la politesse a été le champ de prédilection des chercheurs en interactions, ces derniers, l'on observe un virage des études vers l'impolitesse dans la scène sociale, si l'on en croit aux ouvrages et colloques organisés sur le thème. Dans la conception technique ou théorique

de la politesse, il apparaît que celle-ci est un concept construit à l'intérieur et à travers la théorie sociale de la face. Elle se conçoit ainsi comme relevant de la dimension coopérative des interactions. À l'opposé, l'impolitesse apparaît comme une conduite relevant du conflit. Selon Jobert (2008), l'impolitesse, à l'instar de la politesse se fonde sur le présupposé que toute rencontre est menaçante pour la face. Par impolitesse, il définit une situation dans laquelle la menace potentielle est réalisée au lieu d'être atténuée ou évitée. Aussi, la définition de l'impolitesse tient des facteurs situationnels et des relations entre les participants.

Culpeper (1996) définit les circonstances d'apparition de l'impolitesse. Dans une relation de pouvoir : l'interactant placé en position de pouvoir peut manifester de l'impolitesse envers son allocataire comme signe de domination : l'impolitesse apparaît alors comme l'une des manifestations de la domination d'un individu sur l'autre. Dans des situations de conflits d'intérêt : pour pouvoir avoir le dessus sur l'allocataire, le locuteur peut recourir à des attitudes impolies pour avoir raison de lui. Aussi, si l'individu à un objectif à long terme à réaliser ; il recourt donc à l'impolitesse comme stratégie à court terme. C'est notamment le cas dans les milieux judiciaire où parfois les accusés se montrent impolis envers la cour et l'audience pour renforcer une certaine ligne de défense. Et enfin, quand l'individu est motivé par un intérêt particulier, il peut porter atteinte à la face de l'allocataire.

Pour Culperer, l'impolitesse est à considérer comme une menace pour la face. Elle se traduit à travers un ensemble de stratégies dont le degré d'impolitesse est variable. Parmi ces stratégies, il cite:

1-Bald on record impoliteness – the FTA is performed in a direct, clear and concise way in circumstances where face is not irrelevant or minimised;

2- Positive impoliteness – the use of strategies designed to damage the addressee's positive face wants;

3-Negative impoliteness – the use of strategies designed to damage the addressee's negative face wants;

4- Sarcasm or mock politeness – the FTA is performed with the use of politeness strategies that are obviously insincere, and thus remain surface realisations;

5- Withhold politeness – the absence of politeness work where it would be expected. (Culpeper 1996: 356)

Les stratégies ci-dessus présentées peuvent se ramener à trois attitudes : tout d'abord l'impolitesse consisterait à produire un acte menaçant dans une situation potentiellement dangereuse pour les faces : c'est notamment la stratégie 1. Ensuite, elle consiste à produire un acte menaçant sans réparation dans le seul but de faire perdre la face à l'autre (stratégie 2 et 3). Quant à la stratégie 4, elle apparaît comme une forme des stratégies 2 et 3. Enfin la dernière stratégie est une abstention à produire un rituel préféré.

En recoupant ces différentes stratégies, Alberdi Urquiza conclut que les quatre premières stratégies relèvent de l'impolitesse agressive : « L'impolitesse agressive consiste ainsi à accomplir des FTAs, que ce soit directement (stratégies 1 à 3) ou indirectement (stratégie 4) dans l'intention de menacer la face - positive ou négative – de l'allocataire » (2009 :39). Elle distingue l'impolitesse agressive de l'impolitesse abstentionniste, rejoignant de ce fait la classification de Kerbrat-Orecchioni (1996). Pour Kerbrat-Orecchioni (*ibid*) le système de l'impolitesse fonctionne à l'instar de celui de la politesse. Elle distingue à cet effet l'impolitesse positive et l'impolitesse négative. L'impolitesse positive : elle consiste à accomplir un FTAs non adouci, ou même « durci ». L'impolitesse négative : elle consiste à s'abstenir de produire un acte rituel attendu (salutation, excuse, remerciement, compliment) (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 77).

3.6.2.2 Politesse et violence verbale

Précédemment, il a été relevé que l'impolitesse avait deux versants. L'impolitesse agressive ou positive et l'impolitesse négative ou abstentionniste. L'impolitesse en général représente une forme de violence verbale. La violence verbale a pour caractéristiques d'être intentionnelle, agressive et dénuée de toute stratégie réparatrice. Les études y relatives (Roumain 2008, Cortier 2008 ;) placent sous ce vocable un ensemble de pratiques discursives qui remettent en question l'intégrité morale des

individus. Il est question des actes tels que les invectives, les menaces, les injures, les impositions.

Dans leur théorie sur la violence verbale, Moïse et al (2008) conçoivent la violence verbale comme un processus fondé sur des étapes, lesquelles constituent le processus de montée en tension de la violence verbale : la violence potentielle, la violence embryonnaire ou amorce de la violence, la violence cristallisée et la violence physique.

La violence potentielle dérive des situations potentiellement favorables à l'émergence de la violence. Comme nous le décrivons dans la suite, il s'agit des situations conflictuelles telles que le blocage d'activité, la violation des rituels de classe et la transgression des normes scolaires. La violence potentielle est aussi liée à la personnalité agressive des participants. C'est à ce titre que nous mettons en relief l'autoritarisme professoral. La violence embryonnaire, encore dite amorce de la violence, est manifeste à travers le comportement discursif et interactionnel du locuteur : changement de tonalité, postures physiques, incivilités et impolitesse, les attaques verbales. La violence cristallisée est opérationnelle, lorsque suite à une attaque, est initiée une tentative de résolution du conflit. La violence physique est souvent l'aboutissement des étapes antérieures. Nous illustrons certaines de ces étapes au chapitre 6 (cf. section 3.1).

Contrairement à la politesse dont la fonction est d'éviter les conflits relationnels, la violence verbale constitue un moteur de conflits. En tant forme de dénigrement, de mépris, elle suscite une tension vers la crise. Tout comme la politesse, la violence verbale est inhérente aux situations de la vie quotidienne. On la retrouve sous ses formes afférentes que sont l'impolitesse, l'incivilité, les injures, le dénigrement. La violence verbale se situe à l'opposé des principes de *face-work* et des règles de politesse.

Plusieurs études sur la violence verbale en milieu scolaire associent la violence verbale à l'impolitesse, à la discordance des places institutionnelles par les élèves, aux tentatives de déstabilisation de l'ordre pédagogique. Roumain (2008) fait l'hypothèse d'un *continuum* entre l'impolitesse et la violence verbale dans la mesure où l'impolitesse des élèves s'analyse non pas forcément comme un déficit de compétence discursive mais comme la manifestation implicite de la violence. Si l'hypothèse d'un *continuum* entre

l'impolitesse et la violence verbale est pertinente, nous considérons que toute forme d'impolitesse n'est pas réductible à la violence verbale. L'impolitesse agressive ou positive (qui consiste à produire un FTA sans réparation) constitue la manifestation de l'agressivité. Elle est fondée sur des principes contraires au *face-work*. En revanche, l'impolitesse négative ou abstentionniste apparaît comme étant l'impolitesse au sens propre car elle se fonde sur la notion de préférence ou d'attente normative. À titre d'illustration dans une situation d'offre, le comportement préféré attendu du receveur c'est l'acceptation suivi d'un remerciement, si le receveur prend le cadeau et ne dit rien, son comportement est qualifié d'impoli.

3.6.2.3 Politesse et pouvoir

Établir un lien entre le langage et le pouvoir est une activité difficile dans la mesure où les conceptions et les théories sur le pouvoir ne sont pas universellement partagées. En se fondant sur l'approche de la *Critical Discourse Analysis*, Locher (2004) pose que le pouvoir s'exerce au moyen du langage. Le langage crée le pouvoir : c'est notamment le cas des énoncés performatifs dans la philosophie du langage. Les illustrations de cet argument sont les actes de nomination (*À compté de la date de signature de ce décret est fait...*), les actes d'autorité (*Que force revienne à la loi*). Le langage reflète le pouvoir à travers la catégorie d'actes que les individus sont appelés à poser ; c'est le cas des directifs, des ordonnances. Par ailleurs le langage révèle le pouvoir : à travers les prises de paroles parfois non-autorisées, les interruptions, le temps de parole, le choix des thèmes et la structure interactionnelle des échanges. Il convient donc de dire que les rapports entre le langage et le pouvoir sont complexes. Pour établir les rapports entre la politesse et le pouvoir, nous allons nous pencher sur la conception foucauldienne du pouvoir. Cette conception semble rejoindre les manifestations des conduites professorales observées et décrites dans cette étude.

Pour Foucault (1966, 1969), tout rapport de forces est un rapport de pouvoir ; et réciproquement le pouvoir est un rapport de forces. Les rapports de forces sont des phénomènes sociaux que l'on observe au quotidien. Ils sont présent partout et peuvent être observés au niveau interindividuel, entre l'individu et l'institution ou entre les institutions. L'existence des rapports de force comme moyen d'exercice du pouvoir

implique que le pouvoir n'est pas un acquis ; on l'exerce pour le posséder. Il est par conséquent l'objet d'une quête permanente.

En se penchant du côté de la politesse, nous avons vu qu'elle était une puissante stratégie de négociation de la relation. Garder sa face et celle de l'allocutaire n'est pas seulement un geste d'altruisme : il participe d'un marketing identitaire. Les stratégies de politesse déployées par L1 ne laissent pas indifférent L2 : elles renforcent une certaine conception de lui. Vue sous cet angle, la politesse apparaît comme un moyen d'exercice du pouvoir pour celui qui est en position de pouvoir. Elle est aussi un moyen qui garantit l'exercice du pouvoir. Sauver sa face permet de renforcer sa ligne de conduite et son pouvoir. Dans un article sur la politesse des hommes politiques, Capucho (2000 : 216) montre à partir d'une analyse des interviews d'hommes politiques que la politesse contribue à renforcer le pouvoir d'un individu.

La politesse apparaît donc dans notre corpus comme une des stratégies qui garantit l'exercice du pouvoir. Certes, elle n'est pas la seule stratégie utilisée par les locuteurs, mais elle nous semble indispensable à la réussite de la négociation. Négociation des identités, tout d'abord : il faut que le locuteur prenne le bon soin de sa face, il faut surtout que l'imposition de l'identité (la sienne ou celle de l'autre) construite par le locuteur soit accompagnée des stratégies qui annulent l'éclosion d'un conflit dangereux pour la coopération. Il faut ménager la face de l'interlocuteur, en l'empêchant de réagir à ce qui lui est imposé. Le même phénomène se passe au niveau des contenus et des objets de discours. Là nous l'avons vu, les stratégies de politesse sont indubitablement liées à la prise de pouvoir.

Sur un autre plan, les stratégies de politesse constituent des moyens par lesquels les individus prennent le pouvoir ou le donnent aux autres : c'est notamment ce qui ressort de l'étude des stratégies de politesse au Cameroun (Feussi 2008). C'est très souvent le cas dans les milieux institutionnels à ethos hiérarchique : l'usage des titres (*Monsieur le Proviseur, Madame le procureur, Altesse, Sa Majesté*) traduisent pour le locuteur la reconnaissance d'une relation verticale avec l'allocutaire.

4 Conclusion du chapitre

Ce chapitre s'est donné pour ambition de décrire notre objet d'étude, la politesse linguistique et quelques théories y relatives. Pour ce faire, nous sommes partis d'une analyse des fondements théoriques de la politesse. Celles-ci se situent, selon les analyses, sur deux principes. Le premier porte sur l'idée que toute situation de communication est le lieu de mise en scène d'une relation. Ce postulat, issu prioritairement des chercheurs de Paolo Alto, s'est constitué en un axiome pour les analyses de l'interaction sociale. Le second principe est basée sur l'idée que communiquer, c'est respecter les règles ; lesquelles impliquent aussi bien le contenu de l'énoncé que la relation interpersonnelle et les faces en présence.

Poursuivant notre exploration de l'objet d'étude, nous avons abordé quelques conceptions de la politesse. Ainsi avons-nous considéré la politesse dans sa conception classique comme un savoir-vivre. Une vision issue notamment de la littérature de belles-manières. Dépassant cette vision, nous avons discuté la conception qui fait de la politesse un rituel. Un point de vue qui, comme le précédent, se fonde sur le caractère conventionnel et normé des pratiques sociales. Par ailleurs, il a semblé nécessaire, dans le sillage des fondements théoriques, de discuter la conception qui fait de la politesse une norme sociale. En fin, nous avons analysé la politesse comme une compétence sociale. La revue de ces quelques conceptions de la politesse met en valeur l'idée que la politesse est un concept complexe. Elle relève à la fois de la langue ordinaire et se conçoit comme un concept construit dans une théorie. Et la frontière entre ces deux conceptions reste très floue.

Dans la troisième étape, consacrée à la présentation de théories sur la politesse, nous avons discuté respectivement les travaux de Lakoff, de Leech, de Brown et Levinson, son aménagement par Kerbrat-Orecchioni (1992) et ceux de Zheng (1998). Cette revue a mis en exergue l'idée que la politesse est tout aussi un concept construit dans le cadre d'une théorie, notamment celle de la face et du territoire (Goffman 1974). Au sortir de cette discussion, nous avons admis que cette théorie de la face est essentiellement culturelle et contextuelle. C'est dire donc que, pour le cadre de nos analyses, il convient, non d'appliquer un modèle préalablement établi, mais de le

confronter aux données contextuelles et situationnelles. Concluant ce chapitre, nous avons pensé situer la politesse dans ses rapports à certains concepts. C'est ainsi que nous avons analysé respectivement la politesse dans ses rapports à l'impolitesse, à la violence verbale, au pouvoir et à la cognition.

En définitive, ce chapitre comme le précédent est essentiellement théorique. À travers ces chapitres, nous avons voulu définir quelques présupposés théoriques à nos analyses. Les analyses conduites dans ce chapitre ne véhiculent pas de façon exhaustive tous les contours de la politesse. Nous avons privilégié des conceptions et des théories jugées en rapport direct avec l'orientation de notre pensée. Certains points de vue personnels ont été émis, en particulier sur la conception collective de la face, et nécessitaient davantage d'illustration et d'argumentation. Nous revenons sur ces derniers dans la fin de cette étude. De ce chapitre, nous retenons la conception technique de la politesse, envisagée à partir de la théorie de la face et du territoire du moi. Nous tirons également profit des principes A et L-orientés chez Kerbrat-Orecchioni, des notions de coût et bénéfice chez Leech (1983) et enfin des stratégies de politesse de Zheng (1998).

Bilan de la première partie

La première partie de cette étude se veut essentiellement théorique. Elle a consisté à revisiter quelques présupposés théoriques relatifs à nos analyses futures. Pour ce faire, nous l'avons structuré autour de deux chapitres.

Le chapitre premier est un regard exploratoire sur le type d'interaction qui est analysé : l'interaction de classe ou interaction pédagogique. L'analyse exploratoire de l'interaction de classe s'est fondée sur un double cadre théorique. Nous avons tiré respectivement profit des travaux sur l'analyse sociale de l'interaction (Goffman 1974, Kerbrat-Orecchioni 1990, Vion 1992) et de l'organisation référentielle des échanges, selon l'École de Genève (Filliettaz 2001). Partant de quelques rappels terminologiques, l'interaction a été diversement caractérisée. Il s'agit d'une interaction ordinaire et particulière. Ordinaire parce que le cadre dans lequel elle se déroule l'école est une structure ordinaire de toute société ; particulière puisqu'elle se fonde sur une finalité à savoir l'acte éducatif, que nous avons défini comme la nécessité de former un apprenant

selon un idéal humain défini. L'interaction de classe se veut aussi une interaction complexe. Cette conclusion dérive de l'analyse conduite sur les aspects de la multicanalité, la multimodalité et l'organisation des échanges. À travers les préalables du cadre actionnel, il est apparu que l'interaction de classe est régie par un ensemble de contraintes liées aux rôles, aux places et aux statuts des participants. Ces paramètres, selon notre hypothèse, peuvent être négociés au cours de l'interaction, en fonction de la situation et d'enjeux en présence. Concluant ce chapitre, nous avons rappelé dans l'interaction de classe, il se construit une relation éducative dont la finalité est de construire un comportement typique selon un référentiel.

Le deuxième chapitre a porté sur notre objet d'étude : la politesse linguistique. Dans le sillage du premier chapitre, ce chapitre est une revue de quelques présupposés théoriques. En nous basant sur l'analyse de ses fondements théoriques, il nous permet de voir que la problématique de la politesse se situe dans la relation interpersonnelle entre les participants à une interaction. En prenant appui sur la conception ordinaire, nous avons envisagé la politesse, telle qu'elle est conçue dans la langue ordinaire, comme un savoir-vivre, un rituel, une norme sociale et une compétence sociale. Toutefois, dans le cadre de cette étude, la politesse linguistique est abordée au sens technique du terme, fondé sur la théorie goffmanienne de la face et du territoire du moi. Revisitant quelques théories y relative, en particulier celles de Lakoff, Leech, Brown et Levinson et Kerbrat-Orecchioni, nous avons envisagé aussi la politesse comme un concept construit dans le cadre de la théorie de la face. Ces analyses nous ont amené à établir quelques rapports entre la politesse et certains concepts. En définitive, la présente étude se situe dans le cadre de l'analyse de la politesse linguistique dans les échanges en classe. La politesse telle qu'elle est définie ici est une affaire de face mais aussi de rationalité.

DEUXIÈME PARTIE
CONTEXTE SOCIOCULTUREL DE L'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE DE LA
RECHERCHE

CHAPITRE 3

APPROCHE EXPLORATOIRE DU CADRE SOCIOCULTUREL DE L'ÉTUDE

La politesse au Cameroun est un lieu de mise en évidence permanente des contacts de langues, de cultures et de valeurs sociales. Le plurilinguisme, le multiculturalisme et les flux migratoires vers des centres urbains font que les langues, les cultures et les conceptions des rapports sociaux se croisent et s'enrichissent mutuellement, pour donner naissance à une « hybridation des codes de la politesse », à une « réappropriation des normes exogènes », à un télescopage de normes, bref à une politesse à la camerounaise, qui subit les contraintes du milieu socioculturel et linguistique. (Mulo Farenkia 2008a : 2).

L'analyse des interactions en milieu scolaire au Cameroun ne peut être appréhendée que si l'on prend en compte le contexte socioculturel dans lequel lesdites interactions se réalisent. Cette approche contextuelle implique un parcours socio-historique de l'éducation; mais également de la conception des relations sociales à l'école. Une telle démarche a pour intérêt de fixer quelques préalables susceptibles de mieux cerner les faits discursifs et interactionnels observés et décrits dans les analyses à venir.

Ainsi, dans le cadre de ce chapitre, nous nous proposons d'esquisser une présentation de l'environnement socioculturel de notre terrain d'étude. Pour cela, nous procédons en trois étapes. Dans la première étape, d'orientation socio-historique, nous faisons un parcours historique du Cameroun. Cet exposé aboutit à l'idée que le contexte global de notre étude est un environnement marqué par une hétérogénéité d'influences et de cultures étrangères, lesquelles auraient des implications sur de la relation éducative et la configuration actuelle du système éducatif.

Dans la deuxième étape, nous décrivons le contexte sociolinguistique. Une attention particulière est accordée à la diversité culturelle et linguistique. Nous présentons d'abord la diversité ethnique en insistant sur la répartition géographique des grands groupes ethniques. Nous abordons ensuite la question du plurilinguisme. Enfin, nous concluons en soutenant la thèse que le contexte socioculturel est complexe notamment sur les plans ethnique et linguistique ainsi que des styles langagiers.

La troisième étape porte sur l'environnement éducatif. Dans cette partie, nous exposons les fondements de l'action éducative et rappelons, au regard des textes fondamentaux sur l'éducation, la conception de la relation éducative. Nous décrivons par ailleurs le système éducatif camerounais, dont le fondement est le biculturalisme. Cette dernière analyse, comme les précédentes, se conclut sur la mise en relief d'une double perspective à savoir le devoir d'éducation et la responsabilité de l'enseignant envers l'apprenant.

1 Aperçu géographique et historique du Cameroun

1.1 Cadre géographique

Le Cameroun est un État de l'Afrique centrale. Il est limité au Nord par le Tchad, à l'Ouest par le Nigeria, à l'Est par la République centrafricaine, au Sud par le Gabon, le Congo et la Guinée équatoriale, au Sud-ouest par l'océan Atlantique. L'organisation politico-administrative de ce pays est structurée autour de dix régions dont deux d'expression linguistique anglophone (le North West et le South West) et huit d'expression francophone (le Nord, l'Extrême-nord, l'Adamaoua, le Centre, l'Est, le Sud, l'Ouest et le Littoral).

La carte-ci-dessous représente la localisation géographique du Cameroun en Afrique et celle des dix régions mentionnées.



Source : <http://www.erails.net/CM/>

Carte 1 : Localisation du Cameroun.

Historiquement, le nom Cameroun / Cameroon tire son origine du portugais « Rio Dos Cameronès », entendu « rivière des crevettes ». C'est à Fernando Pô, explorateur portugais, que revient la paternité de cette appellation. Lorsque ce dernier, en 1472, débarque sur les côtes du Wouri⁴², il y découvre une quantité abondante de crevettes. Par métonymie, il baptise cet estuaire de cette appellation. Ce nom désigne alors prioritairement l'estuaire du Wouri et en particulier la ville Douala. Plus tard, il finit par désigner le pays tout entier.

1.2 Les influences étrangères

Le Cameroun a connu, tout au long de son histoire, de nombreuses influences étrangères. Celles-ci sont notamment le fait de la triple colonisation allemande, française et anglaise.

⁴² Fleuve situé dans la région côtière de Douala.

1.2.1 La colonisation allemande

La présence allemande au Cameroun commence avec l'ouverture des comptoirs de commerce à Douala par Woermann. Puis, arrive l'explorateur allemand Nachtigal, l'envoyé spécial du Chancelier Bismarck. Celui-ci signe avec le roi Bell le 14 juillet 1884⁴³ un accord qui fait du Cameroun un Protectorat allemand.

La mission colonisatrice allemande, qui dure jusqu'à 1914, est centrée sur deux finalités. Elle est prioritairement orientée vers les préoccupations d'ordre économique, notamment l'exploitation des ressources naturelles⁴⁴. Le second volet de la mission est culturel et est centré sur l'éducation et la religion. Ce volet est assuré par la *Baptist Missionary Society*, qui cède plus tard la place à *La Mission Bâle*⁴⁵. Les missionnaires chrétiens créent des écoles, toutefois subventionnées et contrôlées par l'administration coloniale. L'on y enseigne des langues endogènes dans la perspective de faciliter l'étude de la Bible. La langue allemande y est tout aussi enseignée.

L'organisation de 1910 marque un tournant important dans le processus éducatif durant la période allemande :

L'ordonnance impériale du 25 avril 1910 complétée par celle du 23 avril 1913, réorganisa l'enseignement public dans les écoles officielles et confessionnelles ; la langue allemande devint obligatoire dans tous les établissements ; la fréquentation scolaire perdit son caractère facultatif et le principe de la gratuité cessa de s'appliquer. Un programme officiel fut établi et la durée de la scolarité fixée à cinq ans. (Atangana 1996 : 47).

Sur le plan des rapports sociaux, logiquement l'on assiste au rapport du type colonisateur colonisé (travaux forcés, brimades, violences); certains chefs traditionnels coopératifs avec l'administration coloniale servant d'intermédiaires et de négociateurs dans les transactions économiques.

⁴³ Cette date marque, officiellement, le début de la colonisation allemande au Cameroun.

⁴⁴ A ce sujet, la philosophie de l'administration allemande est axée sur la mise en valeur du territoire à travers l'exploitation des ressources économiques disponibles.

⁴⁵ Les administrateurs coloniaux allemands délaissent les préoccupations éducatives aux missionnaires chrétiens pour s'intéresser à la gestion administrative du territoire.

L'œuvre allemande, qu'elle soit menée par les missionnaires ou les administrateurs coloniaux, peut être réduite selon Atangana (1996) en une action fondée sur la discipline extérieure et une éducation au travail. Il s'agit d'inculquer aux populations autochtones des conduites rigoureuses fondées sur le sens du travail bien fait, de la discipline, du conformisme à l'égard des règles. L'institution scolaire, et en particulier, les écoles confessionnelles constituent les laboratoires de cette philosophie.

1.2.2 La colonisation française

Le Traité de Versailles de 1919 marque officiellement le début de la colonisation française au Cameroun. Le *Kamerun* allemand, jadis un territoire, est divisé selon le critère linguistique. La partie francophone est confiée à la France et devient le *Cameroun français*. La partie anglophone est placée sous mandat de la Grande Bretagne ; et est appelée *Cameroun britannique*. Chacune de ces puissances administre son territoire de façon autonome.

La mission colonisatrice française se fixe deux objectifs majeurs : effacer les traces de la colonisation allemande et imposer le modèle français. Pour y parvenir, la France instaure une idéologie fondée sur l'idée d'une mission civilisatrice. Selon Sanaker et al (2006 : 173),

La colonisation est basée sur l'idée de la supériorité de la civilisation européenne et de l'infériorité du colonisé, qui pourtant est considéré comme capable de progresser. À travers la colonisation les Africains doivent évoluer matériellement et moralement, être libérés de la tyrannie de la nature et des superstitions.

Le complexe de supériorité mentionné par Sanaker et al (*ibid*) se matérialise par la politique dite de l'assimilation ; laquelle consiste à faire des Africains des sujets français. Dans ce processus, l'école occupe une place importante ; l'on contraint les parents à envoyer leurs enfants à l'école, les enseignements sont dispensés exclusivement en français et les langues locales sont proscrites selon le décret de 1923. L'éducation est

organisée autour de trois types d'écoles : l'école du village, le cours moyen et l'école régionale⁴⁶.

Pendant la période française, l'école épouse une approche élitiste avec une politique de sélection. L'article 6 de l'arrêté du 25 juillet 1921 stipule qu' :

Elle [l'école] recrute les élèves de ce cours moyen parmi les élèves de l'école du village qui se distinguent par leurs aptitudes intellectuelles et par leur bon esprit [...] Elle cherche la qualité plutôt que la quantité, et par qualité, il faut entendre non seulement celle de l'intelligence mais aussi celle du caractère. [...] La discipline de l'école régionale doit être impitoyable pour les non-valeurs (Atangana 1996 : 156).

Ce point de vue révèle la vision sélective et élitiste de l'éducation. Cette vision imprime ainsi à l'école la métaphore de l'entonnoir. Seuls ceux des apprenants capables d'émerger constituent la priorité ; le reste du groupe ne constitue pas une préoccupation. Cette vision élitiste et discriminatoire se dégage des analyses qui suivent. Elle est notamment présente à travers les différents types de prises en charge des apprenants. Tout comme se manifeste cette centration sur les normes et la discipline scolaire.

La politique de l'assimilation cède plus tard la place à celle de l'association centrée sur une prise en compte des traditions locales. Durant la période coloniale et postcoloniale, la vision actuelle de l'école francophone imprime ses marques : primat de l'enseignant, idéologie de l'humanisation, approche élitiste de l'éducation.

1.2.3 La colonisation anglaise

L'accord franco-britannique de 1919, évoqué ci-dessus, marque le début de la colonisation anglaise au Cameroun. Sous l'impulsion de la Grande Bretagne, le Cameroun anglophone est divisé en deux parties : le *Northern Cameroon* et le *Southern Cameroon*. À l'opposé des Français, qui pratiquaient une politique favorable à la francisation du Cameroun, les Anglais adoptent une approche différente. La mission

⁴⁶ Selon l'arrêté du 25 juillet 1921, l'école du village est la base de l'organisation scolaire. Elle accueille les enfants et les initie à la langue parlée. Elle prépare par ailleurs à la section pour l'école régionale. L'école régionale a pour objet de préparer les élèves à l'examen de certificat d'étude et au cours supérieur voir à l'école professionnelle. Elle participe de la complétion de l'instruction initiée à l'école du village. Le cours supérieur est destiné à la formation des moniteurs et aux employés de l'administration coloniale.

éducative est confiée aux missionnaires qui poursuivent l'œuvre initiée par les Allemands. Les colonies sont administrées par le principe de *l'Indirect Rule*. Un accent est plutôt mis sur le développement économique.

En définitive, la triple colonisation allemande, française et anglaise constitue une période marquante pour le Cameroun. En tant que fait historique et culturel, la colonisation française et anglaise a imprimé une marque dans la configuration actuelle de l'éducation, en particulier à travers le biculturalisme et l'organisation de la société camerounaise. L'on peut donc dire que la société camerounaise, telle qu'elle peut être observée à travers ses différentes structures actuelles, est le fruit de ce passé.

2 Approche exploratoire de la diversité culturelle

Parler de diversité culturelle fait appel à la notion de culture. La culture est une notion complexe. Pour le compte de cette étude, nous retenons la définition de Fourier et Vermes (1994) dérivée de la conception anthropologique. Par culture, nous entendons

l'ensemble des formes mentales, des institutions et des objets matériels qui spécifient une société quelconque. Ainsi la culture implique-t-elle langue et façon de vivre, organisation de la parenté et techniques, comme outillages, nourriture et vêtement, manière de penser et de sentir, interdits et obligations, pratiques sexuelles, politesse et distractions, etc. (Fourier et Vermes 1994 : 164).

Selon ce point de vue, la culture peut être synonyme de *façon de vivre* tout court. Elle implique, par ailleurs, selon le même point de vue la dimension linguistique.

En abordant la question de la diversité culturelle au Cameroun, nous insistons sur deux aspects. Nous traitons, dans une première analyse, de la dimension ethnique, à travers une présentation des grands groupes ethniques. Cette présentation insiste sur l'organisation sociopolitique et la conception des relations interpersonnelles. Le choix de ces deux aspects se justifie par leur lien étroit avec la conception de la politesse. Eu égard à la pluralité des groupes ethniques, la présentation qui suit porte sur l'un des groupes dominants de chaque aire géographique. Dans la seconde articulation, nous abordons la situation sociolinguistique. Nous décrivons, à cet effet la complexité des langues en présences et celles des faits discursifs.

2.1 Le paysage ethno-démographique

Le Cameroun est une mosaïque de peuples et de cultures. Ces peuples, fruit des migrations séculaires, peuvent être repartis selon plusieurs critères. Nous optons ici pour le critère géographique⁴⁷.

Les peuples du Grand Nord⁴⁸. Ils sont constitués d'une diversité de groupes ethniques dont les plus importants sont les Peulhs, les Arabes Chaos, les Kotokos, les Kapsikis, les Massas, les Mousgoums, les Toupouri, les Fali. Traditionnellement ancrés dans la culture musulmane, si l'on fait exception de quelques groupes chrétiens et païens, les peuples du Grand-Nord ont pour la plupart, une organisation sociale fondée sur les chefferies traditionnelles⁴⁹. Sur le plan relationnel, l'ethos social chez les peuples du Grand-Nord est essentiellement variationniste. Si de façon globale, la tendance est à la hiérarchisation dans le rapport de places, l'on observe toutefois quelques exceptions. Ainsi, à titre de comparaison, chez les Foulbé, typiquement musulmans, la relation interpersonnelle est très verticale : les chefs traditionnels, les chefs de famille ou de clan, ainsi que toute autorité, sont l'objet de respect et de beaucoup d'égards. La situation est tout autre chez les païens (Guiziza, Moundang, Toupouri) jugés plus tendus, plus remuants et réfractaires à l'autorité des chefs sur leurs sujets, des vieux sur les jeunes.

Les peuples bantu⁵⁰. Le groupe bantu est constitué des populations originaires de l'Est (les Kaka, les Djem, les Maka, les pygmées), le groupe pahouin (les Ewondo, les Eton, les Bene, les Bulu et les Fang) et les peuples de la région côtière (Mpongo, les Sawa, les Batanga, les Douala, les Bakweri). Ces peuples ne disposent pas, d'organisation sociale ou politique⁵¹. Les relations sociales reposent ici sur un ethos égalitaire.

⁴⁷ Il s'agit de décrire les peuples en fonction des aires d'origine. Cette description est essentiellement théorique ; puisque les flux migratoires ont contribué à l'hétérogénéité de la population camerounaise.

⁴⁸ Ce qu'il convient d'appeler le Grand-Nord est constitué des régions de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême-Nord.

⁴⁹ La chefferie traditionnelle dénommée *lamida* tient lieu à la fois d'organisation sociale et politique. Son chef, le *Lamido*, incarne les valeurs sociales du groupe et exerce son autorité sur la contrée dont il a la charge.

⁵⁰ Encore connu sous la dénomination de peuples de la forêt, en raison de leur situation géographique dans les régions forestières.

⁵¹ La seule exception est celle des Sawa mais dont l'importance et le pouvoir des chefs traditionnels ne sont pas aussi énormes.

Rappelant les rapports sociaux chez les Beti, Laburthe-Tolra (2009 : 388) note que :

Chaque frère est libre par rapport à son frère, l'aîné n'ayant en principe qu'une primauté d'honneur, primus inter pares entre les autres chefs, les décisions intéressant le groupe devant être prises par l'ensemble des chefs de famille concernés, en théories unanimes. La solidarité du lignage est donc prêchée dans les Minkana⁵² et la perméabilité de l'individu à autrui est autant que possible exigée dans les faits : on lui demande d'être sociable, ouvert, c'est-à-dire de ne pas s'isoler, de parler, d'être accueillant, d'avoir un village et des maisons accessibles à tous ses siens, de ne rien faire d'important sans informer et consulter les autres chefs de famille.

Il n'existe donc pas une véritable autorité⁵³. La conception du pouvoir et de l'autorité repose sur le maniement du langage. Toujours selon Laburthe-Tolra (*ibid* : 355-356),

le don oratoire permet sans aucun doute de posséder l'auditoire, et c'est très consciemment que les Kolo-Beti l'ont cultivé pour en faire chez eux l'une des bases de l'autorité [...]. Le langage noble consiste à parler avec lenteur et netteté, en détachant (parfois en martelant) les mots ; ce qui ne signifie pas parler fort : il y a un ton d'amabilité courtoise qui peut être au contraire extrêmement doux dans les entretiens familiers ; en public, évidemment l'orateur - ou le chef qui commande- peut être amené à donner toute la puissance de sa voix, mais là aussi il sait très bien en moduler l'intensité et le débit. Il en allait de même pour le contenu du discours, où l'orateur devait prendre un grand soin de ménager la susceptibilité des auditeurs, ses égaux.

Les peuples de l'Ouest⁵⁴. Ils sont composés d'un ensemble hétéroclite de groupes dont les plus importants sont les Bamilékés, les Bamoums et les Anglophones. Leur organisation

⁵² Dénomination donnée aux proverbes en langue beti.

⁵³ L'autorité, lorsque celle-ci existe, est fragmentée à travers les diverses structures sociales que sont la famille, le clan et le lignage.

⁵⁴ Ils couvrent les régions de l'Ouest, du Nord-Ouest et du Sud-ouest. Ils sont encore connus sous la dénomination de peuples de *grassfields*, car localisés dans les hauts plateaux.

politique et sociale est fondée sur les chefferies traditionnelles. En dépit de cette organisation sociale en chefferies, les sociétés bamilékés restent dans leur fondement égalitariste. Selon Dassi (2008), deux principes régissent la vie et l'intégration sociale : le *jaametè* et l'*andi*. À propos du *jaametè*, Dassi (*ibid* : 141) relève qu' « étymologiquement, la racine nominale *metè* signifie commerce, marché, rassemblement pour acheter, vendre et /ou négocier. Le format *jaa* signifie (celui) qui catalyse, (celui) qui favorise ». Le *jaametè* désigne donc les qualités humaines liées à l'affabilité, à la chaleur humaine, au rassemblement, à l'animation des relations sociales, à l'absence d'exclusion et au sens du partage. Quant à l'*Andi*, il renvoie les qualités humaines relatives à la chaleur humaine. Ces valeurs sociales sont manifestes à travers le dynamisme, la culture du travail, l'abnégation, la discipline et le dépassement de soi qui caractérisent ces peuples. Tout comme les Bamiléké, les Bamoums et les Anglophones constituent des sociétés hiérarchisées. Les premiers ont une organisation sociale basée sur des chefferies traditionnelles : le sultanat. Les seconds, pareillement aux premiers sont structurés en chefferies traditionnelles.

Cette revue du paysage ethnique témoigne d'une diversité ethnique florissante. La diversité culturelle, décrite ci-dessus à travers les grandes aires géographiques, n'occulte pas la réalité qui veut que la population camerounaise soit par essence hétérogène. Une hétérogénéité qui découle de l'exode et de flux migratoires. L'exemple type de cette diversité est l'institution scolaire. En outre, la diversité culturelle au Cameroun concerne aussi l'aspect linguistique.

2.2 De la diversité ethnique à la diversité linguistique

La diversité ethnique décrite ci-dessus implique une diversité linguistique. Pour caractériser la diversité linguistique au Cameroun, l'expression *babel linguistique* est souvent employée. En effet, les travaux de recherche conduits par la Société internationale de linguistique (SIL) et certains instituts de recherche en langues camerounaises⁵⁵ font état de 248 langues endogènes, auxquelles il convient d'intégrer

⁵⁵ Nous faisons allusion aux travaux de l'association nationale des comités de langues camerounaises (ANACLAC) dirigée par Tadjadjeu ; et les travaux du département des langues africaines de l'Université de Yaoundé I.

l'anglais et le français, les langues étrangères, et leurs variantes dialectalisées que sont le *pidgin-english* et le *camfranglais*. C'est dire qu'au sein d'un même territoire cohabitent, non seulement plusieurs groupes ethniques, mais aussi plusieurs langues dont les origines, les statuts et les fonctionnalités méritent d'être explicités.

2.2.1 Le bilinguisme officiel anglais - français

Héritages de la colonisation anglaise et française, l'anglais et le français sont, conformément à l'article premier de la constitution de 1996, les langues officielles du Cameroun : « La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langue officielle d'égale valeur »⁵⁶. Le bilinguisme officiel anglais - français, fondement de la politogénèse de l'État, repose sur deux nécessités politiques : l'unité et l'intégration nationale⁵⁷. Si théoriquement, le bilinguisme officiel admet le principe de parité entre les deux langues, il apparaît tout de même que sur dix régions que compte le pays, le français est majoritairement parlé dans huit. Cette disparité a d'autres implications sur les pratiques linguistiques⁵⁸.

Le bilinguisme officiel français-anglais, au-delà de son implication, se veut aussi pédagogique. Les États généraux de l'éducation de 1995, la Loi d'orientation de l'éducation de 1998, ainsi que la Loi portant sur l'organisation de l'enseignement supérieur réitèrent cette nécessité. L'article 3 de la Loi d'orientation de l'éducation précise que « l'État consacre le bilinguisme (français et anglais) à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales ». L'article 15 de la même loi réaffirme l'option du biculturalisme à l'école à travers la mise en place de

⁵⁶ Le principe de l'égalité linguistique entre les langues répond à une volonté politique de satisfaire la partie anglophone. En réalité les usages des deux langues montrent une prédominance du français.

⁵⁷ L'idée d'unité nationale s'articule sur la nécessité de faire des parties anglophone, ou Cameroun britannique, et francophone, le Cameroun français, une et même nation indivisible.

⁵⁸ La politique linguistique de l'État est orientée vers une reconnaissance du droit des citoyens à utiliser les langues officielles et les langues nationales. Cependant, on observe qu'au parlement, les députés ont le droit de s'exprimer dans leur langue de choix bien que les délibérations se fassent très souvent en français. Une même attitude est observée dans les universités où les enseignants dispensent les cours selon leur langue de prédilection. Dans le milieu judiciaire, en raison de l'influence respective de la tradition anglaise et française, le Droit est dit dans la partie anglophone exclusivement en anglais et dans la partie francophone en français.

sous-systèmes éducatifs. Nous explicitons ce biculturalisme éducatif dans la suite de ce chapitre. Au-delà de leur statut de langues officielles, l'anglais et le français occupent aussi d'autres statuts. Nous mettons un accent sur le français, langue dominante de notre contexte d'étude. Nous traitons par ailleurs brièvement des statuts de l'anglais.

2.2.1.1 Les statuts du français

Wamba et Noumssi (2003) définissent le statut d'une langue en termes d'importance sociale et d'influence que cette langue exerce sur les locuteurs dans une aire linguistique donnée. Pour ce qui est du français au Cameroun, il apparaît selon le point de vue des auteurs sus-mentionnés qu'il est la langue dominante ; puisqu'utilisé dans 80% des échanges communicatifs. Ses domaines d'usage sont l'administration, les écoles, les églises, les commerces, la communication administrative. Cette popularité lui confère divers statuts ; lesquels sont essentiellement contextuels et variationnistes. Le français, tel que parlé et écrit au Cameroun, peut revêtir les statuts de langue maternelle, langue étrangère, langue seconde et de langue véhiculaire.

Le français, langue maternelle, d'abord. La notion de langue maternelle est diversement comprise. Elle constitue, selon le point de vue de Dabène (1994 :8), *un concept ambigu*. Langue de la mère, première langue acquise, langue la mieux connue, les conceptions relatives à la langue maternelle sont tributaires des critères définitionnels. Nous définissons la langue maternelle comme celle de première socialisation de l'enfant, la langue acquise au sein de l'institution familiale. Ce statut correspond, dans certaines circonstances, au français au Cameroun. En effet, dans les foyers exogamiques, celles dont les conjoints appartiennent à des aires linguistiques différentes, le français est souvent utilisé comme langue d'intercompréhension. Les enfants nés dans cette situation ont très souvent le français comme langue de première socialisation. Cependant l'utilisation du français n'est pas toujours systématique ; celui côtoie habituellement les langues maternelles du couple, lesquelles sont très souvent les langues nationales.

Le français langue seconde, ensuite. Le français au Cameroun peut aussi être une langue seconde pour certains locuteurs camerounais. Le concept de langue seconde est défini par les critères chronologiques. La langue seconde désigne celle apprise après

l'acquisition de la langue maternelle. En consacrant le bilinguisme officiel français-anglais, l'État confère, d'une certaine façon, au français le statut de langue seconde. La loi d'orientation de l'éducation évoquée précédemment stipule que le système éducatif est structuré en sous-système anglophone et francophone. Chaque sous-système fait de l'anglais et du français, la langue d'enseignement et une discipline d'enseignement. Le statut de langue seconde concerne ceux des locuteurs ayant appris le français à l'école après l'acquisition de la langue maternelle.

Le français langue étrangère, enfin. Dabène (1994 : 29) définit la langue étrangère comme suit : « la langue d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre ». L'organisation du système éducatif en deux sous-systèmes contribue à faire respectivement de l'anglais et du français la langue seconde pour le sous-système francophone et anglophone. De plus, en tant que langue de grande communication, d'intercompréhension entre diverses communautés, l'on peut attribuer le statut de langue véhiculaire au français.

2.2.1.2 Les statuts de l'anglais

Corrélativement aux définitions faites *supra* sur les notions de langue maternelle, langue seconde et langue étrangère, l'on peut dire que le statut fonctionnel de l'anglais au Cameroun est similaire à celui du français. Toutefois, lorsque l'on regarde de près, la réalité sociale, l'anglais apparaît comme une langue minoritaire au Cameroun. Selon Biloa (2003), la cohabitation des deux langues officielles n'occulte pas l'émergence de la langue française. Cette émergence tient de plusieurs raisons : la proximité du pouvoir politique de la France que de la Grande Bretagne, la situation minoritaire de la communauté anglophone et le poids numérique des locuteurs francophones.

En définitive, l'anglais et le français constituent une composante essentielle de l'identité culturelle et politique de la société camerounaise. En tant que langues officielles, elles fondent l'idéologie politique de l'unité et de l'intégration nationale.

2.2.2 Les langues nationales camerounaises

La notion de langues nationales camerounaises réfère ici aux langues endogènes. La diversité linguistique énoncée précédemment porte aussi sur les langues nationales

camerounaises. L'Atlas linguistique du Cameroun atteste de l'existence de 248 unités langues (Bilola 2004)⁵⁹. Ces langues se répartissant dans trois des quatre grandes familles linguistiques africaines à savoir la famille afro-asiatique, la famille nilo-saharienne, la famille niger-kordofan ; la famille khoi-san n'étant pas présente au Cameroun (Bilola *ibid*).

Les langues locales camerounaises ne bénéficient pas d'un statut officiel. Plusieurs textes officiels traitent de la promotion de ces langues. Le États généraux de la culture de 1996 réitèrent que les langues nationales camerounaises font partie du patrimoine culturel national, et doivent de ce fait être valorisées. La Loi d'orientation de l'éducation de 1998 recommande leur introduction à l'école comme moyen de concrétisation de l'idéologie de l'enracinement culturel, prônée par la politique éducative actuelle. Aussi, la constitution de 1996 mentionne, dans son article premier consacré au bilinguisme officiel, que l'État garantit la promotion des langues nationales. Cet ensemble de dispositions officielles manifeste l'intérêt accordé aux langues et cultures nationales comme fondement du paradigme de l'enracinement culturel et de l'ouverture au monde. En dépit de ces bonnes intentions, les langues camerounaises restent confinées aux seules situations de communication familiale, dans les offices religieux et les commerces.

Pour Belibi (1999), la présence du français en Afrique, à quelle nous ajoutons celle de l'anglais, n'est pas l'arbre qui cache la forêt. C'est dire que la cohabitation entre les langues officielles et les langues nationales est loin d'être harmonieuse. S'il n'émergent pas des conflits linguistiques, les communautés linguistiques restent victimes des stigmatisations, à des stratégies d'exclusion (Farenkia Mulo 2008a). À cela s'ajoute la dialectalisation⁶⁰ dont sont victimes le français et l'anglais. Celle-ci, la dialectalisation, a notamment donné naissance à deux variantes que sont le *pidgin-english* et le *camfranglais*.

⁵⁹ Nous nous fondons sur l'inventaire de 1993. Celui de 1983 fait état de 237 unités langues.

⁶⁰ Plusieurs études ont été réalisées sur le processus de dialectalisation du français, l'ouvrage de référence étant la thèse de doctorat de Paul Zang sur le thème *Processus de dialectalisation du français en Afrique : le cas du Cameroun*. Il convient aussi de noter les travaux de Noumssi (2005).

2.2.3 Les variantes dialectalisées de l'anglais et du français

Les contacts entre les langues officielles et les langues nationales ont pour corollaires la naissance d'un ensemble de phénomènes linguistiques dont le plus important est les particularismes. De ce contact voient le jour *le camfranglais* et le *pidgin-english*. La première variante, selon les études y relatives (Zang Zang 1999) est issue du contact entre le français, l'anglais et les langues nationales.

Pour la seconde variante, elle est dérivée du contact entre l'anglais et les langues nationales. Echu (2010) situe son origine au XVIII^{ème} siècle à l'arrivée des missionnaires chrétiens dans la côte ouest africaine. Il pense, par ailleurs, que le *pidgin-english*, contrairement à une représentation répandue faisant de cette variante dialectalisée de l'anglais, une langue spécifique des régions anglophones, est une langue à vocation nationale. Cette langue emprunte à divers langues : à l'anglais : *brada* (brother), *dokta* (doctor), *fala* (to follow), *fia* (to fear), *lap* (to laugh), *mimba* (to remember), *wanda* (to wonder), *wat* (white); aux langues locales: *kaba* (costume traditionnel féminin), *kolo* (billet de mille franc), *kongossa* (bavardage), *ndjoh* (la gratuité), *ngata* (la prison); et autres langues (Echu *ibid*). Ainsi, en tant que langue privilégiée dans la communication populaire, le *pidgin-english* et *le camfranglais* font partie du paysage linguistique actuel au Cameroun.

La description qui précède montre que la situation démolinguistique du Cameroun est complexe. Eu égard aux rapports entre langue, culture et communication, il est possible de faire l'hypothèse que les styles communicatifs au Cameroun soient à l'image de la configuration culturelle de l'environnement. Pour ce qui est des relations sociales en classe, il apparaît, à la lumière des analyses faites dans cette étude, que la relation interpersonnelle connaît l'influence de la diversité culturelle, notamment le désir institutionnel d'uniformisation culturelle. Quant à la politesse, elle porte les marques de la diversité linguistique. Comme nous l'analysons, il est fréquent que les apprenants recourent aux langues nationales, voire au *camfranglais*. Aussi, certaines conduites sont interprétées comme la résultante des malentendus et des chocs culturels.

2.3 De la diversité à la complexité

La diversité culturelle dont nous venons de faire une approche exploratoire entraîne une situation sociale complexe. La complexité concerne d'abord les groupes ethniques en co-présence. La complexité est aussi liée aux normes sociales et aux valeurs prônées par chaque groupe. Ici, il y a possibilité de voir se développer les chocs culturels, les représentations sociales. Même s'il n'émergent pas des conflits linguistiques, les communautés linguistiques restent victimes des stigmatisations, des stratégies d'exclusion (Mulo Farenkia 2008b). Enfin, la complexité concerne les langues en présence. À ce sujet, l'on évoque souvent l'émergence du phénomène de dialectalisation du français. La cohabitation entre les langues nationales camerounaises et les langues officielles étrangères a aussi des incidences sur les styles communicatifs des locuteurs. Mulo Farenkia (2008a), tout comme Ewane (2008), montre que la politesse à la camerounaise tient de la réappropriation des normes endogènes. Cette appropriation concerne aussi bien les échanges quotidiens (Bilola 2004) que les discours de spécialité tels que le discours juridique (Abesso Zambo 2010).

Pour conclure partiellement, cette approche exploratoire de l'environnement sociolinguistique témoigne d'une hétérogénéité de ressources culturelles et linguistiques. Comme dans la section précédente, il apparaît que notre contexte d'étude est l'objet d'une diversité de cultures et d'influences. C'est donc dans ce contexte d'hétérogénéité culturelle, linguistique et discursive que se développe l'éducation.

3 Aperçu du contexte éducatif

Étudier la politesse linguistique dans les interactions de classe au Cameroun requiert tout aussi de questionner le contexte éducatif dans lequel lesdites interactions se réalisent. Cette tâche est aussi complexe que difficile ; puisque l'éducation englobe un ensemble varié de composantes. Dans le cadre de cette section, nous optons pour une analyse bipartite. Dans une première analyse, nous procédons à une lecture des fondements juridico-légaux de l'éducation. Cette analyse est basée sur les textes officiels et autres conventions et traités ratifiés par le Cameroun, et relatifs à l'éducation. À l'issue de cette étape, l'on aboutit à une double nécessité. La première réitère l'éducation comme un droit de l'Homme, un devoir de la société ; la seconde recommande la nécessité de prendre en

compte les droits de l'enfant. Dans la seconde analyse, nous décrivons le système éducatif camerounais en partant de ses finalités externes et de son organisation externe. Cette analyse aboutit à un double paradigme : d'une part la formation intégrale d'un individu enraciné dans sa culture et ouvert au monde, d'autre part le renforcement du biculturalisme.

3.1 Les fondements juridico-légaux de l'action éducative

Comme dans la plupart des sociétés, l'éducation occupe une place de choix au Cameroun. Qu'elle soit vue comme une nécessité sociale, ou un devoir moral, l'action éducative constitue, selon l'article 2 de la Loi d'orientation, « une grande priorité nationale ». Cet intérêt porté sur l'éducation se traduit par l'arsenal de traités, de conventions et de textes officiels relatifs à l'éducation et adoptés ou ratifiés par le Cameroun. Nous rappelons ici quelques documents référentiels sur les plans international et national.

3.1.1 Les textes et conventions internationaux

Pour manifester son attachement aux enjeux éducatifs, le Cameroun a ratifié les référentiels internationaux ci-après : la Déclaration universelle des droits de l'Homme, la Convention de Nations Unies relative aux droits de l'enfant, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (EPT), la Charte africaine des droits et bien-être de l'Enfant (CADBE).

La Déclaration universelle des droits de l'Homme, dans son article 26, dispose que :

Toute personne a le droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement primaire élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la

tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Dans le sillage de la Déclaration précédente, la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant de 1989, ratifiée par le Cameroun en 1993, réitère l'impérieux devoir de respecter les droits inhérents au statut de l'enfant.

Aussi, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (EPT), faisant suite à la conférence de Jomtien⁶¹, rappelle que l'éducation est un droit fondamental pour tous, qu'elle est une condition indispensable du développement de l'individu, voire de la société. Cette déclaration réaffirme, dans son article premier, que « toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux ». L'article 3 de la même déclaration préconise l'accès de tous les adolescents à l'éducation fondamentale. Article 4 rappelle la nécessité de mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage. Cet article fait de la réussite de l'apprentissage une priorité éducative ; par ce terme l'on désigne l'acquisition des connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs.

Partant d'une reconnaissance de la place unique et privilégiée de l'enfant en Afrique, les besoins de l'enfant liés à son épanouissement en tant qu'être, la Charte africaine des droits de l'enfant réaffirme dans son article 11, le droit de tout enfant à l'éducation. Au titre des objectifs généraux, l'article 11 précise que :

L'éducation de l'enfant vise à promouvoir et développer la personnalité de l'enfant, ses talents ainsi que ses capacités mentales et physiques ; encourager le respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales ; la préservation et le renforcement de valeurs morales ; préserver l'indépendance nationale et l'intégration territoriale ; susciter le respect pour l'environnement et les ressources naturelles ; promouvoir la compréhension de soins de santé primaires par l'enfant.

⁶¹ Conférence tenue en 1990.

3.1.2 Les textes nationaux

Le Cameroun dispose de quelques textes nationaux régissant l'action éducative. Ainsi, le rapport général des États généraux de l'éducation, tenus en 1995, réaffirme l'éducation comme priorité nationale. La Loi 98/ 004 du 14 avril 1998, portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun, réitère cette vision dans son article 2 cité plus haut.

Ces textes référentiels font de l'éducation un droit inaliénable de l'Homme. L'éducation y est conçue comme *une obligation, un droit et une nécessité sociale* voire universelle. Plus qu'une nécessité, il est question d'un devoir étatique, sociétal, qui trouve son fondement dans la perspective de développement. L'éducation est traduite dans ce contexte en termes de transmission de valeurs, des connaissances et des savoir-faire. L'action éducative est orientée vers l'atteinte d'un idéal humain et social. Comme dit au chapitre premier, le devoir d'éducation est un acte de foi en des valeurs que la société admet comme siennes et qu'elle souhaite perpétuer aux générations futures.

En accordant ainsi une priorité à la cause éducative, le Cameroun contribue tout aussi à faire de l'enseignant un acteur essentiel de ce processus. C'est dire que le devoir d'éducation implique aussi la responsabilité de l'enseignant. Comme nous l'analysons dans le chapitre 9 de ce travail, cette responsabilité expliquerait un ensemble de conduites des enseignants envers l'apprenant dont la finalité est de susciter chez lui l'engagement, de façonner son agir et son être. La responsabilité de l'enseignant évoquée précédemment n'est opérationnelle que dans un cadre juridique défini, lequel définit les droits et les devoirs de l'enseignant envers l'apprenant, l'institution et la société.

3.2 Textes fondateurs de la conduite de l'enseignant envers l'apprenant

La responsabilité de l'enseignant, en tant qu'acteur majeur et garant de la qualité de l'éducation, lui confère un ensemble de devoirs vis-à-vis de l'enfant. Ces devoirs sont l'objet de diverses dispositions internationales et nationales.

3.2.1 Au niveau international

La Déclaration universelle des Nations unies sur les droits de l'Homme, dans son article 5, rappelle que « nul ne sera soumis à la torture ou à des traitements ou châtiments cruels, inhumains ou dégradants ». Cet article proscriit ainsi des conduites violentes ou

oppressantes envers toute personne, y compris l'apprenant. Toujours dans le même ordre d'idées, la Convention de Nations Unies relative aux droits de l'Enfant dispose de quelques articles sur la relation à l'enfant. Ainsi,

- l'article 2 réaffirme la nécessité de prendre toutes les mesures adéquates pour protéger l'enfant contre toute attitude ou conduite qui pourrait porter atteinte à son intégrité ;
- l'article 28 prescrit que l'instauration de la discipline à l'école soit réalisée dans le strict respect de la dignité humaine de l'enfant. La même prescription pourrait s'appliquer à toutes les autres conduites à travers lesquelles l'enseignant met en activité l'apprenant.

Aussi, dans le sillage de la Déclaration universelle des Nations Unies sur les Droits de l'Homme, l'article 37 proscrie le recours aux traitements dégradants et humiliants envers l'enfant.

La Convention sur la lutte contre la discrimination en milieu scolaire, adoptée par l'Unesco, exige de lutter contre toutes formes de discriminations, dans le but de préserver la dignité et l'égalité de traitement à l'école. De même, la Charte Africaine des Droits de l'Enfant recommande que toute personne ayant en charge l'éducation de l'enfant s'abstienne d'adopter des comportements capables de nuire à l'épanouissement de ce dernier. L'article 11 de cette Charte exige que l'enfant soit traité avec respect et humanité.

3.2.2 Au niveau national

Au plan intérieur, il existe des textes, des instructions officielles et des circulaires relatives à la conduite de l'enseignant envers l'apprenant. Nous faisons ici l'économie de la loi d'orientation de l'éducation, de la circulaire relative à la conduite des enseignants, du décret portant sur le statut général de la fonction publique.

La loi d'orientation de l'éducation, dans son article 35 dispose que « l'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscries : les sévices corporels et toutes les autres formes de violences ; les discriminations de toute nature ». L'article 39 de cette loi relève que

L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale. Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

La circulaire 18/B1/1464 MINEDUC, du 20 avril 1987, relative aux conduites des enseignants au sein des établissements scolaires, proscrit les tenues indécentes, des attitudes pouvant ternir l'image de l'enseignant en tant que modèle éducatif pour l'enfant. Dans le même ordre d'idées, l'on peut référer au Décret 94/199 du 7 octobre 1994 portant sur le statut général de la fonction publique. Ce décret, dans son article 36 traite de la conduite du fonctionnaire : « Le fonctionnaire est tenu d'assurer personnellement le service public à lui confié et s'y consacrer en toutes circonstances avec diligence, probité, respect de la chose publique et de sa responsabilité ». Ces exigences sont aussi valables pour l'enseignant, en tant qu'agent de l'État. En outre, l'exigence de probité et le sens de la responsabilité évoqués ci-dessus oblige l'enseignant, le modèle éducatif pour l'enfant, à éviter toute attitude susceptible de porter atteinte à l'enfant.

En définitive, ces référentiels convergent vers deux idées principales.

D'une part, l'éducation est un droit pour tout individu, et en tant que tel, elle fait partie des droits inaliénables de l'Homme. Au-delà de son rôle dans l'épanouissement personnel de l'enfant, la promotion des valeurs universelles et l'avenir de l'humanité en dépendent partiellement. Dans le contexte africain, et au Cameroun en particulier, l'action éducative vise prioritairement plusieurs finalités dont l'enracinement culturel et de l'ouverture, la formation aux grandes valeurs universelles et l'épanouissement intégral de l'enfant. D'autre part, ces textes posent la nécessité de prendre en compte l'enfant dans son statut d'apprenant et d'être. Les textes ci-dessus présentés réitèrent le respect de l'identité de l'apprenant, celui de son statut et de sa participation dans sa formation, et celui de son intégrité.

En somme, l'action éducative devrait obéir à cette double perspective ; celle du devoir d'éducation et de la responsabilité envers l'enfant.

3.3 Le système éducatif du Cameroun

Dans la section précédente, nous avons exposé les fondements juridico-légaux de l'action éducative. Cet exposé a notamment insisté sur le double paradigme du devoir dit d'éducation et de la responsabilité de celui en charge d'éduquer. Dans cette section, nous présentons le système éducatif camerounais. Nous insistons sur les missions globales de l'éducation et sur la biculturalité.

Lorsque nous parlons de système éducatif, nous referons à l'ensemble des structures institutionnelles en charge de la question éducative. À la faveur du remaniement ministériel de 2002, lequel fait suite au décret portant sur l'organisation du gouvernement, la mission éducative est assurée par trois ministères dont l'éducation de base, les enseignements secondaires et l'enseignement supérieur. Le premier est en charge de la gestion des écoles maternelles, primaires et normales. Le second gère l'enseignement secondaire (collèges et lycées) général et technique aussi bien dans les parties anglophones que francophones. Le troisième a en charge la gestion des universités publiques et privées et d'autres établissements d'enseignement supérieur. Pour le compte de cette étude, nous nous intéressons à l'enseignement secondaire général francophone.

3.3.1 La biculturalité éducative

Les facteurs historiques, notamment la triple colonisation, allemande, française et anglaise, ont pour impact l'organisation du système éducatif camerounais en deux sous-systèmes, reflétant l'option politique du biculturalisme. C'est donc dire que le biculturalisme politico-social évoqué plus haut entraîne une biculturalité éducative. L'article 15 de la loi d'orientation de l'éducation précise que « le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme ».

3.3.1.1 Le sous-système francophone

Le sous-système francophone est appliqué dans les huit régions francophones énumérées plus haut (cf. section 1.1). Il est structuré en quatre niveaux d'enseignement : maternel, primaire, secondaire et supérieur. Le niveau maternel, dont la durée est de deux ans, prépare les enfants à l'entrée à l'école primaire. Le niveau primaire dure 6 ans. Il est,

conformément aux dispositions légales analysées ci-dessus, obligatoire et gratuit théoriquement. Il est sanctionné par un diplôme : le certificat d'étude primaire (CEP). La sixième année de ce niveau offre aussi un passage à l'enseignement secondaire à travers un concours, un autre marqueur de la vision élitiste de l'école. Le niveau secondaire dure 7 ans. Il est organisé en deux cycles : le premier cycle d'enseignement général, dont la durée est de 5 ans, prépare les apprenants au Brevet d'étude du premier cycle (BEPC). Celui de l'enseignement technique, égale en années que le général, prépare au Certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Le second cycle d'enseignement général, d'une durée de 3 ans, est clos par le baccalauréat d'enseignement général ou technique selon l'orientation.

3.3.1.2 Le sous-système anglophone

Parallèlement à ce qui se passe dans le sous-système francophone, le sous-système anglophone est structuré en 4 niveaux : *nursery*, *primary*, *secondary* and *higher education*. Comme dans le cas précédent, l'enseignement maternel, le *nursery school* dure 2 ans ; le niveau primaire, le *Primary School* s'étend sur 6 ans est sanctionné par le *First School Leaving Certificate* (FSLC). Le niveau secondaire, le *Secondary School*, est constitué de deux types d'enseignements : général et technique. L'enseignement secondaire technique dure 7 ans, structuré en deux cycles de 5 et 2 années. Il est sanctionné par le *Technical Certificate Education Advanced Level* (TCE A-L). L'enseignement général, quant à lui est couronné au premier cycle dont la durée est de 5 ans par le *General Certificate of Education Ordinary Level* (GCE O/L) et le second, d'une durée de 2 années, par le *General Certificate of Education Advanced Level* (GCE A/L).

3.3.2 Les objectifs généraux de l'éducation

Les missions de l'éducation au Cameroun sont communes aux deux sous-systèmes. La loi d'orientation de l'éducation définit les missions de l'éducation en ces termes :

Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs : la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien

commun; la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline; l'éducation à la vie familiale; la promotion des langues nationales; l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale; la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat; le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise; la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant; la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Les missions de l'éducation ainsi définies peuvent être traduites en termes d'instruire, socialiser et de promouvoir les valeurs sociales et universelles.

Pour la première finalité, instruire, il apparaît que la tradition éducative a toujours été fondée sur une conception de l'éducation comme processus de transmission des connaissances, des savoir-faire indispensables à la socialisation de l'enfant. Cette vision, qui transparait dans les textes cités plus haut, a pour corollaire le primat de l'enseignement sur l'appropriation, le primat des modèles behavioristes sur les approches socioconstructivistes.

La seconde finalité, la socialisation, est fondée sur une représentation de l'école comme lieu du vivre-ensemble et d'apprentissage du vivre-ensemble. De plus, la socialisation implique aussi un acte de foi en l'appartenance à une communauté ayant des valeurs partagées, l'apprentissage des valeurs patriotiques. La dernière grande finalité relève de la dimension universaliste de l'éducation, en tant que cadre d'initiation aux valeurs universelles que sont les droits de l'Homme, la démocratie, la liberté d'expression.

Pour conclure partiellement, à travers cette description esquissée du contexte éducatif camerounais, il était question de situer, au regard des analyses à venir la place de

l'éducation dans la société camerounaise. À travers les différentes analyses qui ont été faites, il ressort que l'éducation constitue une préoccupation majeure pour la société camerounaise. Former la jeunesse, selon l'idéal social et éducatif, constitue en soi une nécessité sociale ; puisque l'éducation est vue ici comme la porte d'entrée dans l'ascension sociale. Plus qu'une nécessité, l'action éducative constitue un devoir, une responsabilité pour ceux qui en ont socialement la charge. Cette responsabilité oblige par ailleurs les acteurs éducatifs à une certaine tenue envers l'enfant.

4 Conclusion du chapitre

Ce chapitre a porté sur la description du contexte socioculturel de l'étude, réduit ici à trois composantes que nous avons jugé essentiels pour notre étude : le parcours historique de du contexte, l'environnement démolinguistique et le contexte éducatif.

Le parcours historique a mis en exergue l'idée que le système éducatif au Cameroun est une configuration des faits historiques. Dans l'approche démolinguistique, nous avons passé en revue la diversité culturelle et linguistique. Cette analyse soutient l'idée d'un contexte marqué par l'hétérogénéité des peuples, de langues et de normes et de valeurs. La diversité des peuples, des cultures et des normes entraînerait donc une hétérogénéité des conduites en situation de classe. En considérant que chaque participant est porteur de ses valeurs sociales, nous faisons l'hypothèse que les comportements observés en situation de classe soit à l'image de la configuration sociale.

En abordant la description du contexte éducatif, nous avons focalisé sur les fondements de l'éducation dans notre contexte. La lecture des textes référentiels, qui a sous-tendu cette section, a contribué à mettre en valeur deux idées : d'une part que l'éducation est une nécessité sociale, un droit de l'homme. D'autre part que l'action éducative requiert une prise en compte de l'intégrité de l'enfant. Cela suppose que les conduites des enseignants envers les apprenants s'inscrivent en droite ligne de ces paradigmes.

Dans la dernière analyse, il nous a semblé aussi important de présenter le système éducatif camerounais. De cette analyse, il apparaît que l'éducation au Cameroun est calquée sur le modèle sociopolitique du biculturalisme, lui-même fille de la colonisation anglaise et française. Cette survivance historique nous amène à poser la question si le

sous-système francophone, dans lequel notre recherche est conduite, ne connaît pas lui aussi une influence du modèle français.

CHAPITRE 4

CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

L'ethnographie est une éducation du regard mais aussi de l'écriture. Écriture des notes sur le terrain, écriture du « journal » une fois rentré chez soi, écriture du rapport, de l'article ou du mémoire. Difficile. Mais on ne peut y couper, surtout pas en enregistrant et photographiant tout. Un couplage œil/main, regard/ écriture doit être renforcé et cultivé jusqu'à devenir « naturel », c'est-à-dire un métier (Winkin 2001 : 133)

Après la description du cadre socioculturel de l'étude, ce chapitre se propose de décrire la démarche méthodologique ayant régi cette étude. Tout d'abord, nous définissons les principes méthodologiques ayant sous-tendu notre démarche. Ces principes, qui relèvent de la linguistique interactionnelle, se fondent sur une approche empirique. Ensuite, nous décrivons le terrain d'étude. Cette description met un accent sur le choix du terrain d'étude, une présentation du cadre physique du terrain d'étude, et une approche exploratoire de la population d'étude. Par ailleurs, nous procédons à une présentation du processus de constitution du corpus. Cette étape insiste sur les deux phases essentielles de la collecte des données : le projet pilote et la collecte principale des données. Enfin, nous présentons la méthode de traitement des données collectées. Dans cette étape, nous traitons du type de transcription choisie, de l'analyse préliminaire ayant abouti aux critères d'analyses, et de l'éclectisme méthodologique qui régit nos analyses.

1 Des Principes méthodologiques de la recherche

L'analyse linguistique des interactions ou la linguistique interactionnelle repose sur un ensemble de principes méthodologiques dont nous nous sommes inspirés. Ces principes fondent une approche empirique centrée sur l'observation des interactions dans leur milieu naturel de réalisation, une prise en compte de la dimension dialogale et multimodale des interactions. Dans cette section, nous présentons et discutons les principes qui ont été pris en compte dans cette recherche.

1.1 Premier principe : l'étude du langage en contexte

Le premier principe sur lequel se fonde notre analyse est l'étude des interactions dans leur contexte de réalisation. Ce principe, unanimement partagé par tous les courants interactionnistes⁶², pose tout de même un double problème : celui de la définition de la notion de contexte et de sa délimitation. Nous proposons une revue de quelques approches définitionnelles du contexte afin de situer notre conception.

D'abord, l'ethnographie de la communication. Celle-ci définit le contexte comme un ensemble de paramètres qui régissent l'analyse des productions discursives dans une situation donnée. Le contexte est de ce fait associé aux notions d'environnement ou cadre d'interaction. Cette conception large reste difficile à circonscrire puisque l'environnement constitue en soi un vaste ensemble d'éléments plus ou moins liés.

Ensuite, Marc et Picard (2008) qui rattachent le contexte aux notions de cadre, situation et d'institution⁶³. Ces trois notions désignent ainsi l'arrière-plan d'une interaction. Enfin, le point de vue de Kerbrat-Orecchioni (2005). Elle distingue le « contexte extradiscursif », le cadre extérieur à l'interaction ; et le « contexte intradiscursif », le cotexte, c'est-à-dire, l'ensemble des éléments qui environnent une séquence interactionnelle donnée.

Ce rappel de quelques conceptions du contexte rend compte de la complexité de cette notion. En effet, le contexte apparaît comme un paramètre élastique, dynamique et continuellement renouvelable ; le délimiter est problématique puisque les interactions sont complexes et les actions qu'elles mettent en valeur sont souvent plus ou moins liées mutuellement. Pour le compte de cette étude, notre conception s'inspire du point de vue de Bouchard (1998), fondé sur la situation éducative. Celui-ci distingue trois niveaux de

⁶² Les courants interactionnistes sont constitués de l'ensemble des disciplines dont les analyses se fondent sur la prise en compte des échanges interindividuels. Nous faisons notamment référence à l'ethnographie de la communication, l'ethnométhodologie, l'interactionnisme symbolique et les courants d'inspiration psychologique. Dans le chapitre 1, nous avons procédé à une brève présentation de ces courants.

⁶³ Le contexte est constitué un cadre ; autrement dit, un ensemble de propriétés physiques et matérielles qui servent d'arrière-plan à une interaction. Ces éléments d'arrière-plan sont très souvent porteurs de significations et préfigurent une certaine orientation praxéologique. Le contexte renvoie aussi à la situation d'interaction, c'est-à-dire le cadre actionnel qui organise les actions dans une interaction. Le contexte réfère aussi à l'institution. Il apparaît ici que toute institution est régie par un certain type de rapports.

contexte : global,⁶⁴ particulier et d'enseignement. Le contexte global, encore dit social porte sur la configuration sociale de l'interaction. Il met en relief les individus définis à partir de leurs statuts, leurs rôles sociaux et la vision du monde qui sous-tend leur interaction.

À la lumière de cette distinction, nous définissons le contexte d'un point de vue socioculturel. Il porte sur l'ensemble des valeurs sociales, les représentations que les individus se font de l'éducation, de l'enfant et des rapports sociaux à travers la mission éducative. Le contexte est aussi éducatif ; il définit l'ensemble des paramètres, des normes interactionnelles que les participants à l'interaction de classe doivent observer. Par ailleurs, le contexte situationnel. Il est entendu comme l'actualisation de l'interaction telle qu'elle peut être observée et décrite. Les rapports entre les trois niveaux du contexte sont complexes. Enfin, nous distinguons le contexte texte ou cotexte. Il est compris comme l'environnement textuel dans lequel apparaît une unité linguistique.

En somme, l'approche contextuelle adoptée ici, se fonde sur l'idée qu'une observation *in situ* est susceptible de rendre compte des styles communicatifs. De plus, le contexte, parce qu'il est porteur des contraintes rituelles, de normes interactionnelles et autres codes régissant les relations interpersonnelles et le cadres actionnels dans l'interaction, participe de la compréhension de faits observés. Pour ce qui est du cotexte, il permet également de cerner le sens global des choix linguistiques. Nous revenons sur les problèmes que pose une telle approche (cf. section 3.3.2.4).

1.2 Deuxième principe : les données naturelles

Le deuxième principe porte sur la prise en compte des données naturelles. Ce principe requiert une définition préalable de ce qu'on entend par données naturelles ou conversations naturelles ou authentiques. Moeschler et Reboul (1994 :471) définissent les conversations naturelles comme « toute interaction verbale en face à face ou à distance (téléphone, visiophone, courrier électronique interactif, etc.), dans laquelle les facteurs

⁶⁴ Le contexte global met en rapport des adolescents et des adultes considérés socialement comme des individus encrés dans une culture donnée et répondant à une vision du monde. Le contexte éducatif ou d'enseignement met en présence des individus considérés du point de vue de leurs rôles sociaux : les maîtres et les élèves, les enseignants et les apprenants. Celui implique aussi l'ensemble des contraintes relatives aux statuts de chaque participant.

situationnels, contextuels, gestuels, intonationnels jouent un rôle important ». Les conversations naturelles peuvent avoir deux autres caractéristiques principales : elles sont produites par des personnes réelles, lesquelles ne jouent pas des rôles au sens théâtral du terme. De plus, les données naturelles sont produites dans les conditions naturelles, c'est à dire dénuées de toute provocation extérieure. Elles sont spontanées.

Les données naturelles, pour reprendre Kerbrat-Orecchioni (2005), existent de façon ordinaire et indépendante d'une probable exploitation pour la recherche. Cette auteure les oppose aux données fictionnelles, exploitées à travers soit les romans, le théâtre ou le cinéma ; ou à celles inventées ou stimulées (le jeu de rôle). Les données fictionnelles ou provoquées complètent très souvent les données naturelles. Toutefois, il importe de délimiter la frontière entre les deux catégories. L'on peut aussi recourir complémentirement au relevé des faits glanés et simplement notés à partir des observations sur le terrain d'étude. La fixation des données naturelles s'effectue par voie d'enregistrement audio ou vidéo. Les données ainsi collectées sont transcrites avec fidélité en vue de leur analyse.

Nous considérons comme données naturelles les faits langagiers collectés par voie d'enregistrement audio et des notes d'observation réalisés au cours des interactions entre enseignants et apprenants. En revanche les commentaires ne sauraient faire partie de cette catégorie. Les commentaires sur les faits, issus des interviews, servent à la compréhension du phénomène mais ils ne peuvent se substituer aux faits. Ils font partie des données dites élicitées, c'est-à-dire celles provoquées par le chercheur (Kerbrat-Orecchioni 2005). Dans cette étude, nos données sont naturelles. Elles se réduisent aux enregistrements d'interactions et de notes d'observation.

1.3 Troisième principe : la priorité aux données orales

Comme relevé au chapitre premier, la communication humaine est multicanale et pluricodique. Cette spécificité requiert une approche qui prenne en compte tous les ressources sémiotiques mobilisées pour interagir. Nous portons un intérêt pour les données orales ; elles-mêmes consécutives d'un ensemble de facteurs que nous faisons échos dans cette suite, Historiquement parlant, l'intérêt pour les données orales dans

l'analyse linguistique est dû à deux facteurs essentiels : la découverte du magnétophone et le rapport entre l'oral et l'écrit. Nous insistons sur le second facteur.

L'oral et l'écrit. L'acte de langage, en tant que pratique sociale, peut se réaliser par le biais soit de l'oral, soit de l'écrit. Ces deux modes d'expression revêtent des particularités suivantes. Tout d'abord, il convient de relever que l'oral et l'écrit constituent les deux dimensions du langage verbal. L'oral se caractérise par l'interactivité, l'immédiateté, la spontanéité dans l'énonciation. La parole des locuteurs est spontanée ce qui entraîne des phénomènes tels que les ratés, les lapsus et les reformulations. L'on peut donc dire que l'oral est un discours à l'état pur, dénué de tout nettoyage stylistique⁶⁵. À cette spontanéité énonciative, se greffe le contact direct entre les interlocuteurs. En effet, la présence physique ou à distance des interlocuteurs instaure un certain climat dans l'échange ; elle implique la présence des tours de parole et peut contribuer à changer la nature des propos puisque les interlocuteurs ajustent leurs énoncés en fonction de leurs vis-à-vis. Le discours oral enfin est pluricodique puisqu'on ne communique pas seulement avec les mots mais aussi avec les gestes, les mouvements, le regard et même la distance interpersonnelle. Ces codes de la communication non verbale sont fortement utilisés à l'oral et participent des mécanismes d'encodage et de décodage. En revanche, l'écrit est plus linéaire, différé, plus travaillé et dans une certaine mesure interactif⁶⁶.

Notre choix pour les données orales s'explique par notre objet d'étude. En nous focalisant sur la politesse linguistique, nous avons privilégié les données orales. Une approche holistique de la politesse, particulièrement à travers ses manifestations verbales et non verbales aurait imposé une analyse complexe. Pour le compte de cette étude, notre intérêt porte sur le comment est-ce qu'on parle, le verbal. Les données issues des observations viennent en complément de ces données orales.

⁶⁵ Cette conception est aprioriste puisque bien que la parole soit instantanée, elle fait souvent l'objet d'une programmation. Le locuteur opère des choix linguistiques en fonction de son interlocuteur, de l'effet perlocutoire qu'il souhaite imprimer à son interlocuteur, mais aussi en fonction de la situation sociale d'énonciation.

⁶⁶ Les rapports entre l'oral, l'écrit, l'interaction sont complexes. L'interactivité n'est pas réductible à l'oral encore moins n'est la marque de l'interaction. Grâce aux technologies de l'information et de la communication, on observe des formes écrites très interactives et proches de l'oral (chats, sms).

Le recours aux données orales, tout comme leur traitement, reste parfois problématique. Selon Blanche-Benveniste (1997), la difficulté principale qu'a l'analyste de travailler sur un corpus oral est de le matérialiser. Malgré le recours aux conventions de transcription, l'oral ne se laisse pas entièrement représenter car la transcription n'est pas une reproduction de l'oral. Nous expliquons dans cette suite comment ces enregistrements ont été réalisés.

1.4 Quatrième principe : la dimension dialogale des échanges

Par dialogal, l'on définit la nature interlocutive de tout acte de discours, c'est-à-dire la possibilité de toute prise de parole de référer à une autre antérieure ou postérieure. Le principe du dialogisme comme réalité fondamentale du langage dérive de Bakhtine⁶⁷, pour qui l'énonciation est une interaction entre une conscience et une autre. Levinson (1983: 284) reprend cette thèse en postulant que le dialogue est l'essence fondamentale du langage : « Conversation is clearly the prototypical kind of language usage, the form in which we are all first exposed to langage - the matrix for language acquisition ».

L'approche dialogale des actes de langage permet d'envisager la communication interpersonnelle comme un réseau d' « influences réciproques » (Goffman 1974), un jeu de contraintes, une activité co-construite mettant en scène de divers types d'enjeux et de conflits dont d'intérêt, de relation, de pouvoir et d'identité. (Picard, Marc 2008). Plus qu'un réseau d'influences mutuelles, la conversation apparaît, selon ce principe comme une construction, une négociation entre les participants, une histoire interactionnelle et discursive en construction.

En envisageant les actes de discours dans une perspective dialogale, nous situons nos analyses dans une orientation praxéologique. Autrement dit, qu'à travers leurs prises de paroles, les participants réagissent ou souhaitent faire agir leur (s) interlocuteur (s). Cette approche nous permet, comme nous l'analysons dans l'enchaînement des tours de parole, de définir le mode de construction de la dimension affective de la relation

⁶⁷ Bakhtine dans sa théorie du roman soutient que le dialogisme est l'essence du langage humain. Il remet en cause l'unicité du sujet parlant pour envisager l'activité locutoire comme une activité co-construite à partir de plusieurs instances. Une conception de l'acte de langage ouvre une perspective nouvelle dans l'analyse des faits langagiers, plus considéré comme une activité interlocutive qu'une manifestation individuelle. Tout se trouve redéfinie la notion du sujet parlant.

interpersonnelle, à travers la double fonction régulatrice et évaluative. Ce principe est tout aussi bénéfique dans l'étude des termes d'adresse et des demandes d'engagement.

En définitive, les quatre principes définis et qui ont guidé cette recherche s'inspire de la linguistique interactionnelle et de l'interactionnisme. Le choix de ces principes est justifié, comme précisé en amont, par les conditions sociales ayant soutenu la collecte des données d'une part ; d'autre part par l'orientation de notre problématique, qui est fondée sur une lecture interlocutive des relations sociales en classe.

2 Présentation du terrain d'étude

Dans la section précédente, nous avons rappelé les principes ayant régi cette recherche, des principes fortement inspirés de l'interactionnisme. Dans cette section, nous décrivons le terrain d'étude. Par ailleurs, nous justifions le choix porté sur la ville de Yaoundé et décrivons le cadre physique des établissements scolaires dans lesquels les données ont été collectées, ainsi que la population d'étude.

2.1 Le choix du terrain d'étude

Les données exploitées dans cette étude ont été collectées dans la ville de Yaoundé, la capitale politique du Cameroun. Le choix porté sur cette ville comme lieu de collecte de nos données se justifie par les raisons ci-après.

Le cosmopolitisme, d'une part. Yaoundé est la capitale du Cameroun, et à ce titre, elle est la ville-carrefour de la plupart des peuples du Cameroun. Sa population actuelle est estimée, selon le dernier recensement de la population de 2005, à 1 million 800 mille habitants. Ce qui fait d'elle la seconde ville la plus peuplée derrière Douala.

L'offre éducative, d'autre part. La ville de Yaoundé, avec celle de Douala, constitue les plus scolarisées au Cameroun. Pour le cas de Yaoundé, l'on recense tous les niveaux d'enseignement évoqués plus haut. Au niveau de l'enseignement secondaire, l'on distingue une pléthore de collèges et lycées publics, privés laïcs et confessionnels. Au titre des établissements d'enseignements secondaire public, l'on dénombre près d'une vingtaine de collèges et de lycées. Ce nombre élevé d'établissements scolaires constitue en soi un avantage pour la collecte des données.

2.2 Le cadre physique de l'étude

Le terrain d'étude est composé de cinq établissements d'enseignement secondaire général.

L'établissement A, est un lycée situé dans un quartier populaire⁶⁸ qui porte le même nom. L'établissement accueille plus de 4000 élèves issus de divers milieux sociaux mais majoritairement de la classe populaire. L'établissement B appartient à la catégorie des établissements dits référentiels. Il est situé dans un quartier résidentiel et est ouvert aux élèves issus de diverses couches sociales. Longtemps réservé à la classe bourgeoise, il est devenu aujourd'hui un établissement populaire. L'établissement C est aussi populaire. Il est situé dans la périphérie de la ville. Comme la plupart des établissements, il jouxte avec les habitations des populations riveraines. Les élèves issus de cet établissement proviennent des quartiers environnants. L'établissement D, comme le A est localisé dans un quartier populaire proche du centre-ville. Il a la particularité d'être construit sur deux sites, l'un jouxtant l'établissement A et l'autre situé un proche du centre-ville. L'établissement E est situé dans la banlieue de la ville. Comme les précédents, il scolarise des apprenants issus de toutes les classes sociales.

Le choix des établissements s'est fait à partir des autorisations de recherche qui nous ont été accordées. Nous avons déposé des demandes pour cette étude dans douze établissements de la ville. Seuls cinq nous en ont répondu favorablement. Nous avons par ailleurs bénéficié de l'aide des contacts avec des enseignants exerçant dans ces établissements. Ceux-ci nous ont aidés soit dans l'obtention des autorisations, soit dans la collecte des données en nous accueillant dans leurs classes.

2.3 La population d'étude

Les dénominateurs communs à tous les établissements présentés sont les suivants :
Il s'agit d'établissements d'enseignement secondaire général public. Ceux-ci sont mixtes et accueillent des apprenants issus de la classe populaire. Tous les apprenants sont en régime externe. De plus, ces établissements connaissent le fameux phénomène de la

⁶⁸ L'adjectif populaire qualifie ici des établissements qui accueillent des élèves issus de toutes les couches sociales.

pléthore d'effectifs. La population apprenante est jeune ; son âge est compris entre 12 et 20 ans.

Le corps enseignant est tout aussi mixte ; et est constitué pour la plupart des professionnels formés à l'École normale supérieure. Il existe cependant quelques enseignants vacataires recrutés pour combler le déficit en ressources humaines. Toutefois, les enseignants ayant fait partie du projet sont tous des professionnels.

3 La constitution du corpus

3.1 Remarques préliminaires

Réaliser une étude à partir des données de terrain nécessite des choix méthodologiques précis parmi lesquels celui du corpus. Nous présentons ici quelques choix opérés en rapport avec notre corpus. Le corpus sur lequel nous travaillons peut être caractérisé comme suit:

Il a été constitué en deux phases : un premier échantillon collecté durant le projet pilote (voir ci-dessous) et un échantillon plus important constitué de durant la seconde phase de collecte. Chaque enregistrement marque une tranche de cours dont la durée est variable selon les classes. Tous les enregistrements ne correspondent pas toujours à une leçon entière. Ils marquent le début et la fin d'une séance d'activités d'apprentissage. Certains constituent donc le prolongement d'une leçon initiée antérieurement.

Les enregistrements portent sur une seule discipline, les cours de langue ou littérature française. Nous aurions pu opter pour une diversité de disciplines. Une telle approche aurait permis de cerner plus globalement le phénomène. Nous avons choisi de nous focaliser sur une seule discipline ; tout en l'explorant à travers différents niveaux de classe. Ainsi les conclusions auxquelles cette étude aboutit ne sont valables que pour cette discipline. La même observation est valable pour le milieu scolaire choisi : la ville de Yaoundé.

Les données collectées intègrent aussi bien les classes du collège que celles du lycée. Il s'agit pour le collège des classes de cinquième, quatrième et troisième ; et pour le lycée, de la seconde, première et terminale. Le choix des classes s'est fait, à l'instar de celui des établissements sus-mentionnés, à partir de la disponibilité des enseignants à

participer à l'étude. Toutefois dans notre projet, nous avons voulu avoir un échantillon aussi représentatif que possible des deux cycles d'enseignement.

3.2 La collecte des données

Comme indiqué précédemment, la collecte des données s'est faite de façon graduelle. D'une part, une phase pilote ; d'autre part, une seconde phase de collecte.

3.2.1 Les enregistrements et observations de classe

Dans le sillage des principes de recherche définis dans la première section de ce chapitre, nous avons eu recours aux enregistrements audio des cours. L'idéal méthodologique pour ce type de recherche est sans doute de procéder à des enregistrements vidéo. Les données vidéo, contrairement aux données orales, offrent des perspectives d'analyse plus enrichissante. Nous avons opté pour l'enregistrement audio d'une part en rapport avec notre objet d'étude ; d'autre part ce type de collecte de données nous a semblé plus discret, et donc à même de préserver une certaine spontanéité dans les conduites des participants.

En complément des données orales, nous avons opté pour des observations non participatives de classes. Selon Traverso (1996), l'observation participante implique que le chercheur participe à l'interaction, en même temps qu'il l'observe. Cette position exige, pour plus d'attention, de se mettre en retrait des interactants au point de participer comme figurant. L'observation non participante fournit d'excellents résultats, traduits en termes d'authenticité, de qualité et de compréhensibilité des faits observés.

Toutefois, elle pose les problèmes éthiques, notamment sur les rapports entre le chercheur et les observés. À cet effet, des exigences éthiques sont requises. Le choix des enregistrements discrets s'est imposé par le souci de préserver la spontanéité des apprenants et éviter toute attention des apprenants sur la personne de l'observateur. Déjà notre seule présence en classe suscitait la curiosité des apprenants. De plus, conscients de par notre expérience d'enseignant que les apprenants sont pétris d'imaginaires, il nous était difficile de distinguer les comportements ordinaires de ceux imaginés dans le but de se faire valoir. Pour faire face à cette difficulté, nous avons opté pour plusieurs séances d'observations dans chaque classe dans le but de nous « familiariser » aux participants.

3.2.2 Le projet pilote

Le projet pilote a constitué la phase prospective de cette étude. Il a visé une triple finalité : vérifier la faisabilité de l'étude, formuler les hypothèses de recherche et identifier les critères d'analyse. Cette phase exploratoire a duré deux mois et a eu pour terrain les établissements A et B.

Le projet pilote a été réalisé en deux étapes. Une première étape dite d'approche a consisté en une prise de contact avec les établissements présélectionnés. Au cours de cette étape, des demandes d'enquête ont été adressées aux responsables des établissements. Pour ce faire, nous avons bénéficié de la médiation de quelques contacts⁶⁹ antérieurement établis dans ces établissements scolaires. La seconde étape a porté sur la négociation du projet avec les enseignants disponibles et elle a été suivie par l'étape d'observation et de première collecte.

L'étape de collecte, pour le premier établissement, a porté sur une quatrième, une troisième et une seconde. Et pour le second, il s'agit d'une quatrième, d'une cinquième et d'une première. Les analyses préliminaires faisant suite à cette étape pilote ont porté sur 4 heures d'enregistrement, constitués autour de deux enregistrements.

Etablissements	Classes	Effectif	Âge	Activité d'apprentissage	Durée
A	4 ^{ème}	121	13-15 ans	Expression écrite	120minutes
	3 ^{ème}	102	14-17 ans	Orthographe	66 minutes
	2 ^{nde}	80	15-18 ans	Contraction de texte	89 minutes
B	4 ^{ème}	78	13-15 ans	Expression écrite	115 minutes
	5 ^{ème}	80	12-14 ans	Grammaire	59 minutes
	1 ^{res}	97	16-19 ans	Dissertation	73 minutes

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des classes-pilotes.

⁶⁹ Dans le premier établissement scolaire, nous connaissions une collègue de formation qui y exerçait. Le second est l'un des établissements scolaires dans lesquels nous avons fait notre stage pratique en tant qu'élève-professeur en 2005.

3.2.3 La seconde phase de collecte

La seconde phase a porté sur les établissements scolaires C, D et E. La démarche méthodologique a été la même que celle de la phase pilote. Au cours de cette phase, qui s'est étendue de décembre 2009 en fin février 2010, nous avons effectué 9 enregistrements de leçons dont la durée de chacune est comprise entre 50 et 77 minutes.

Établissements	Classes	Effectifs	Age	Activité en cours	Durée
C	3 ^{ème}	98	14-17	Orthographe	60 minutes
	3 ^{ème}	85	14-17	Grammaire	50 minutes
	1 ^{ère}	92	17-20	Sémantique	52 minutes
D	1 ^{ère}	52	17-21	Exercices écrits	50 minutes
	1 ^{ère}	52	17-20	Littérature	77 minutes
	1 ^{ère}	90	17-20	Langue	59 minutes
E	2 ^{nde}	102	17-19	Littérature	65 minutes
	3 ^{ème}	98	13-16	Grammaire	87 minutes
	4 ^{ème}	57	14-16	Grammaire	57 minutes

Tableau 3 : Tableau récapitulatif d'autres classes d'étude

En somme, l'échantillon définitif sur lequel portent les analyses comprend 10 enregistrements de cours. Le nombre initial de 15 a été réduit en raison de la mauvaise qualité audio de certains enregistrements. Cette réduction s'explique, par ailleurs, par l'orientation qualitative que nous avons souhaité imprimer à nos analyses.

3.2.4 Quelques difficultés

Le choix pour une enquête de terrain est délicat et difficile. Au-delà des perplexités et des inquiétudes qui taraudent l'esprit du chercheur, la réalité du terrain constitue une variable très importante dans la réalisation de l'enquête. Parmi le défi qu'elle pose, Beaud et Weber (2010) évoquent les qualités intellectuelles et relationnelles.

Elle suppose la mise en œuvre d'un certain nombre de qualités personnelles, celles dont on a besoin dans toute relation sociale un peu imprévue, comme, par exemple, la capacité à entrer en relation avec des personnes inconnues appartenant à d'autres milieux sociaux que le mien, à gagner la confiance des enquêtés, à négocier une place sur le terrain, à y rester, quitte parfois à « embêter les gens ». En même temps, tout n'est pas, heureusement, affaire d'entregent sur le terrain ; d'autres qualités sociales, presque opposées, sont mobilisables

en situation d'enquête, notamment la prudence, la circonspection, la capacité à écouter, à rester en retrait, à ne pas juger : la timidité peut être un atout. (Beaud, Weber 2010 : 21-22).

À propos des relations sociales, il ressort que cette variable a constitué l'un des problèmes majeurs dont nous avons fait face. Dans le contexte sociologique camerounais, entreprendre une étude de ce type en milieu scolaire est souvent vu comme une forme d'espionnage et d'inspection. Cette représentation s'est traduite par la réticence des responsables des établissements à nous accorder des autorisations de recherche. Il a donc fallu attendre des semaines pour avoir une autorisation pour enregistrer les cours.

Nous avons eu un autre problème lié à la qualité des enregistrements. La pléthore d'effectifs mentionnée ci-haut a pour corollaires l'indiscipline, le désordre, le bavardage. C'est dire que tous les enregistrements de cours n'ont pas été de bonne qualité sonore, à cause de l'excès de nuisances sonores et de bavardage provenant autant à l'intérieur des classes que des classes environnantes. Pour résoudre cette question, nous avons opté pour une collecte massive d'interactions puis procéder à une sélection des interactions les plus audibles.

4 Le traitement des données

Après cette présentation du travail de terrain et les difficultés y afférentes, nous décrivons dans cette section les choix et les procédures qui ont régi le traitement des données collectées. À ce sujet, nous traitons d'abord de la transcription du corpus ; ensuite nous faisons un exposé sur l'analyse ; enfin, nous faisons état de l'analyse préliminaire ayant abouti à la définition des critères d'analyse.

4.1 La transcription

Le traitement des données orales à partir d'un support écrit passe nécessairement par une transcription. Nous avons choisi une transcription orthographique minimale (Levinson 1983). Nous nous sommes inspirés de la convention du groupe ICAR à laquelle nous avons apporté quelques modifications. Cette transcription orthographique est davantage focalisée sur les paroles des participants.

Son choix se justifie par notre besoin de rendre compréhensible le texte en question. Par ailleurs, nous avons jugé la transcription orthographique plus adéquate pour

l'analyse des actes et l'organisation des échanges. Cependant, nous avons opté pour une mise en relief des aspects prosodiques, limités aux intonations montantes et descendantes. Le recours à ces aspects s'est imposé par la focalisation sur les données orales dont ils font partie⁷⁰. Pour ce faire, il nous a fallu souvent réécouter la bande sonore pour mieux saisir les intonations et les parties peu audibles. Toutefois, il est vrai que les transcriptions des intonations ne reflètent pas avec exactitude la réalité de la bande car nos sens peuvent nous tromper. Les interactions ont été entièrement transcrites pour faire ressortir le fil conducteur de l'interaction. Les transcriptions commencent au moment du début du cours et s'achèvent à la fin du cours.

4.2 L'analyse

L'analyse du corpus s'appuie conjointement sur le corpus oral et sur le texte transcrit. Nous procédons à des va-et-vient répétitifs entre le texte transcrit, la bande audio et nos notes d'observation. Cette démarche harassante nous permet de combler les insuffisances que pourraient revêtir la transcription.

4.2.1 Analyses longitudinale et transversale

Pour rappel, nous avons porté notre attention sur un type particulier d'interaction : l'interaction pédagogique. À l'intérieur de cette interaction, se construit une relation éducative, c'est-à-dire « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers les objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée » (Postic 2001 : 22). Nous avons par ailleurs postulé qu'il existe, au moins dans la relation éducative, deux types d'enjeux : les enjeux symboliques et les enjeux d'apprentissage. La réalisation de ces enjeux est effective par un ensemble d'actes, d'attitudes et de comportements interactionnels. C'est pourquoi, l'objectif poursuivi ici n'est pas de définir les règles qui régissent les échanges entre enseignants et apprenants. La perspective est tout autre. Il s'agit de décrire comment le participant en position haute se comporte envers sa face et envers celle de son interlocuteur-apprenant ; et les rapports qui s'établissent entre ces conduites et l'environnement socioculturel.

⁷⁰ Kerbrat-Orecchioni (1990) rappelle à ce propos que dès lors que l'on opte pour le matériel verbal, le recours aux aspects prosodiques et d'autres aspects interactionnels est indispensable car la parole n'existe pas de façon indépendante ; elle est toujours accompagnée de gestes, de regards, et mimiques.

Pour conduire une telle analyse, nous avons opté pour une double analyse : transversale et longitudinale. Dans l'analyse transversale, nous décrivons le fonctionnement des termes d'adresse, des demandes d'engagement et des tours de parole dans l'ensemble du corpus. Selon Traverso (2004), l'analyse transversale procède par deux angles d'attaque : soit à partir des catégories préalablement définies, soit à partir des faits observés. Dans cette étude, nous utilisons conjointement des deux démarches. L'analyse longitudinale est focalisée sur le fonctionnement des faits à analyser à l'intérieur d'un même corpus. Cette analyse intervient dans la description des termes d'adresse et des tours de parole. Elle vise à mettre en valeur la dynamique des faits discursifs et interactionnels observables.

4.2.2 L'analyse exploratoire

Cette analyse dite exploratoire a pour finalité de mettre en relief les faits discursifs et interactionnels émergents. Elle porte sur cet extrait sélectionné pour la richesse de ses faits. Le tableau faisant suite à l'extrait synthétise un ensemble de remarques préliminaires effectuées sur le corpus et qui ont servi pour déterminer les aspects sur lesquels sont focalisées les analyses.

Le présent extrait est enregistré dans l'établissement B, en classe de terminale C. L'activité en cours porte sur la méthodologie des exercices écrits. Dans cet extrait, il est question de la phase initiale de la leçon communément connue sous la dénomination de rappel des pré-requis.

1 E. ce matin nous allons parler du corps du devoir ... mais on va essayer d'en parler okay\ ... la rédaction du devoir le corps du devoir (..) et là vous avez intérêt à suivre ... (longue pause pendant laquelle elle écrit au tableau) nous avons déjà parlé de l'introduction, de la conclusion\ du corps du devoir\ ... les évaluations ont lieu le 3 novembre (.) vous voyez que c'est deux semaines de cours hein\ logiquement les évaluations de la deuxième séquence devraient se dérouler la semaine du 23 ou alors tout au plus la semaine prochaine. donc on les a rapprochés de deux semaines on les a ramenés en arrière (.) on va essayer de faire ce qu'on peut faire (.) le corps du devoir (.) bien/ nous allons procéder rapidement à quelques rappels méthodologiques okay\ dans les rappels méthodologiques nous allons faire ... sur le rôle du corps de devoir\ ses composantes et les critères à respecter (.) trois points (.) KE à quoi sert le corps du devoir\

- 2 KE. le corps du devoir sert à analyser \ développer la thèse..
- 3 E. très bien / le corps du devoir sert à développer les idées annoncées à l'introduction je peux donner le clairon pour qu'on prenne les notes \ développer les idées annoncées à l'introduction /le corpus du devoir constitue donc l'argumentation la démonstration proprement dite (.) l'argumentation la démonstration proprement dite (.) bien quels en sont les composantes dans ce cas \ les composantes (.) (*Silence de la classe*) le corps du devoir développe les idées annoncées à l'introduction \ il constitue la démonstration l'argumentation proprement dite (.) les composantes (*silence de la classe*) MG
- 4 A. le corps du devoir est composé d'une thèse et d'une antithèse
- 5 E. appréciez la réponse de votre camarade (.) qu'est-ce que cela veut dire tel qu'il nous répond là\ heum\ écoutez/ il nous dit que le corps du devoir s'articule autour d'une thèse d'une synthèse d'une antithèse et d'une synthèse (.) qu'est-ce que cela veut dire\ quelle est la maladresse qu'il est en train de commettre\
- 6 A. il veut dire qu'il existe [
- 7 E.] qu'il existe un seul type de sujet/ un seul type de plan (.) que pour toute dissertation qu'on propose vous avez une thèse une antithèse et une synthèse (.) c'est fort (.) nous avons déjà dit prouver le contraire ici (.) nous avons dit pour répondre au fond, que le type de plan dépend du type de sujet proposé et qu'il existe plusieurs types de plans (.) nous en avons déjà parlé (.) sa réponse n'est pas bonne (.) elle n'est pas bonne (.) même si dans le fond on y retrouve n'est-ce pas quelque chose de juste à partir du moyen où il s'agit d'un ... on peut généraliser on peut théoriser pour une formule générale (.) oui LM (*elle hésite sur la prononciation du nom de l'apprenant désigné*) je me perds toujours LM ou LN
- 8 A. LM
- 9 E. LM vas-y (.) allez allons y
- 10 A. le corps du devoir a pour composantes les idées maitresses les arguments et les exemples
- 11 E. là tu es allé trop loin (.) le corps du devoir s'articule autour des idées maitresse oui ça on le retient (.) et les idées maitresses à leurs tours s'articulent autour des quoi/
- 12 A. des arguments

- 13 E. autour de quels types d'idées/ des idées secondaires AA (.) pour parler du plan du développement bien le plan s'articule autour des idées maitresses qui à leurs tours s'articulent autour des idées secondaires (.) or si nous parlons d'idée maitresse (.) (.) les idées maitresses renvoient aux parties du développement et les idées secondaires renvoient aux sous-parties (.) voilà les composantes (.) les principes les critères à respecter (..) sur quelle base rédige-t-on son corps du devoir puisqu'on parle d'idée maitresse, d'idée secondaire de partie de sous-parties\ cela veut dire que quoi si on veut rédiger le corps du devoir on prend appui sur quoi/ si c'est l'étape du développement des idées annoncées à l'introduction cela veut dire qu'on prend appui sur quoi\ sur le plan élaboré... pour rédiger son corps du devoir on prend appui sur le plan élaboré lors de la préparation du devoir et dans ce cas quels sont les critères à respecter alors\ quels critères doit-on donc respecter\ SG + prénom (.) on respecte quels critères
- 15 A. l'ordre des idées
- 16 E. oui\ c'est tout (.) c'est tout\ hein c'est le seul critère à respecter le critère de l'ordre c'est-à-dire le critère de la progression (.) maintenant, je crois qu'on a parlé de quatre critères ici (.) nous n'avons pas parlé de quatre critères\ quels sont ces critères NS (*silence de l'apprenant désigné*) quoi/ tu ne sais pas\ et tu veux réussir ta dissertation (.) si tu n'apprends pas tes leçons (.) tu ne peux pas avoir une bonne note en dissertation (.) ça veut dire que tu ne fais même pas tes devoirs (.) BE (.) NS tu restes debout/ (*l'apprenant désigné ne répond pas*) oui KE vas-y/ les autres restent debout
- 17 A. l'équilibre
- 18 E. l'équilibre\
- 19 A. ...la cohérence
- 20 E. ça fait combien alors\
- 21 A. trois madame
- 22 E. et il n'en a combien\
- 23 A. quatre
- 24 E. ... respecter lors de l'élaboration du plan (..) c'est des méthodologiques (.) ce qui revient à dire ceci (.) le plan élaboré doit être scrupuleusement respecté vous n'annoncez pas un plan à l'introduction et dans le développement vous proposez autre chose (.) parce qu'on l'a vu souvent même si c'est avec superflu mais on le voit très souvent (.) une

annonce faite à l'introduction mais nous ne nous retrouvons pas dans la suite (.) vous passez le temps à élaborer un plan et au lieu de rédiger on ne sait pas sur quelle base rédiger votre devoir ... le critère de l'équilibre (.) qui va me le rappeler\ en quoi consiste-t-il ce critère\ qu'est-ce que cela veut dire\ lorsque vous rédigez votre devoir qu'est ce qui se passe\

- 25 A. ... les deux parties [
- 26 E.] oui les différentes parties
- 27 A. ...
- 28 E. oui très bien/ les différentes parties du développement doivent être sensiblement égales (.) ça veut dire que à peu (.) si c'est l'étape de la rédaction (.) c'est pour ça que vous ne pouvez pas avoir deux paragraphes de dix lignes et ailleurs deux paragraphes de vingt lignes (.) faites cet effort de respecter le critère d'équilibre (.) bien un autre critère\ un autre critère oui BE
- 29 A. ...
- 30 E. l'unité oui
- 31 A. on dit ici que les exemples\ les exemples
- 32 E. ouais vous voyez/ oui NS (.) NS a la parole (*silence de l'apprenante indexée*) tu réfléchis
- 33 A. ...
- 34 E. très bien/ ça veut donc dire que l'ordre que vous avez annoncé à l'introduction cette progression-là vous la respectez également(.) vous respectez la progression et la progression que vous annoncez à l'introduction n'est pas adopte un ordre par centre d'intérêt et c'est la même chose que vous faites pendant la rédaction (.) oui
- 35 A. je parlais de
- 36 E. ouais vas-y
- 37 A. je disais ici que les idées secondaires doivent converger vers l'idée principale
- 38 E. mais là heuh quelle est la logique que tu suis dans la présentation (.) tu as dit exemple idée maitresse idée secondaire est ce que c'est vraiment logique\
- 39 A. les exemples les idées secondaires
- 40 E. non
- 41 A. les arguments
- 42 E. les arguments

- 43 A. les idées secondaires
- 44 E. oui
- 45 A. les idées maitresses doivent converger vers la problématique
- 46 E. vers la problématique très bien/ si nous sommes à l'intérieur du paragraphe puisqu'il s'agit de rédiger des paragraphes le critère de l'unité se respecte comment\ ici il s'agit de rédiger les paragraphes (.) c'est l'étape de la rédaction des paragraphes le corps du devoir (.) vous avez bien dit les idées maitresses renvoient aux parties et dans chaque partie\ nous avons donc des sous-parties qui sont en fait des paragraphes (.) c'est l'ensemble des paragraphes qui renvoie à une partie (.) un autre ensemble de paragraphes renvoie à une autre partie (.) alors le critère de l'unité là comment donc rédiger le paragraphe\ comment ça se fait oui ASA
- 47 A. les idées secondaires convergent vers les idées [
- 48 E.] non vous redites ce qu'il a dit/ je dis au niveau du paragraphe (.) bien là il y a un problème ... critère de l'unité passons au critère de la cohérence(.) qu'est-ce que vous faites / on va observer le critère de l'unité (.) le critère de la cohérence (*Silence de la classe*) AA / (*silence de l'apprenant désigné*) pourtant c'est décrit là dans les cahiers (.)KG
- 49 KG. les différentes parties doivent avoir un même
- 50 E. les différentes parties doivent se compléter (.)et comment complète-t-on les différentes parties / oui MB
- 51 MB. les connecteurs
- 52 E. là c'est les parties (.) il ne s'agit plus seulement des connecteurs logiques entre les parties
- 53 A. des transitions
- 54 E. des transitions très bien/ (.) et d'un paragraphe à un autre donc les sous-parties maintenant les transitions également (.) mais c'est à l'intérieur du paragraphe c'est-à-dire lorsqu'on passe d'une phrase à une autre (.) d'une idée à une autre ou alors d'une ... n'est-ce pas c'est à ce moment qu'on a recours aux connecteurs logiques (.) aux mots de liaison tout simple aux signes de ponctuation (.) c'est clair\
- 55 A. oui madame

4.2.3 Les faits discursifs et interactionnels émergents

Faits observés	Commentaires	Interprétations préliminaires
L'ouverture de l'échange [1]	<p>On observe de prime à bord une absence de rituel d'ouverture que constitue très souvent la salutation. L'enseignant passe <i>in media res</i> dans le vif du sujet en annonçant l'objet de l'activité. Une priorité est donc accordée, a priori, non à l'établissement d'un climat d'écoute, mais à la centration sur le rappel des activités. Cette hypothèse peut être vérifiée, au cours de la même prise de parole, par l'exhortation à l'engagement socio-cognitif et à la captation : <i>Et là vous avez intérêt à suivre</i>. Cet énoncé peut être compris comme un rappel à l'ordre. Dans cette perspective, il suppose l'existence d'une fraction entre l'enseignant et le groupe. Le lien de confiance et d'écoute n'ayant pas été établi au préalable, l'enseignant tente de ramener à lui la classe.</p>	<p>Non usage des contraintes rituelles et priorité accordée à la dimension cognitive, aux activités d'apprentissage.</p>
Les termes d'adresse	<p>Les termes d'adresse sont diversement employés.</p> <p>Du point de vue formel, l'on remarque le recours à deux formes principales : les formes nominales et les pronominales. Les formes nominales sont constituées essentiellement du nom personnel de l'individu. Celui apparaît seul (16 occurrences) ou accompagné d'un prénom (1 occurrence).</p> <p>Les formes pronominales sont aussi variées. L'on observe l'usage du <i>nousoiement</i> (14 occurrences) du <i>vouvoiement globalisant</i> (20 occurrences), du <i>vouvoiement individuel</i> (01 occurrence), du <i>on</i> (20 occurrences) et du <i>tutoiement</i> (09 occurrences).</p> <p>Du point de vue fonctionnel, les termes d'adresse, notamment les noms de personne fonctionnent de façon autonome ou comme point d'ancrage à un acte de langage. Toujours, du point de vue fonctionnel, le pronom <i>on</i> apparaît comme flexible. Il réfère aussi au</p>	<p>Place importante dans l'interaction de classe. La diversité des formes et des contextes d'apparition révèle les rôles présupposés: interpeler, passer la parole-</p> <p>Usage différencié et essentiellement contextuel des termes d'adresse.</p>

	<p><i>nous (on va essayer d'en parler okay [1]), au vous (l'introduction je peux donner le clairon pour qu'on prenne les notes [3]). Il sert aussi à la formulation de la règle (on va observer le critère de l'unité le critère de la cohérence [48]).</i></p>	
Les questions/ réponses	<p>La structure question-réponse est une composante centrale de l'échange en classe. C'est à travers elle que l'activité évolue vers les objectifs. Nous focalisons nos observations sur l'observation des questions.</p> <p><u>Première observation</u> : les questions sont posées exclusivement par l'enseignant, ceci peut s'expliquer par la nature de l'activité en cours : le rappel de pré-requis.</p> <p><u>Deuxième observation</u> : les questions de l'enseignant peuvent être ciblées, c'est-à-dire visent un apprenant particulier par l'entremise d'un terme d'adresse. Elles peuvent tout aussi être ouvertes, autrement dit que tout participant a la possibilité de prendre la parole.</p> <p><u>Troisième observation</u> : du point de vue de leur structure, les questions revêtent diverses structures. Elles peuvent être elliptiques, réduites à un syntagme. Elles sont parfois fermées. À travers les questions fermées, l'enseignant oriente la question et exige de l'apprenant une réponse précise, souvent réduite à un mot ou expression. Ce type pourrait refléter l'orientation directive de la position de l'enseignant. Il existe, par ailleurs, des questions ouvertes, lesquelles appellent un développement ou un raisonnement de la part de l'apprenant.</p>	<p>Composante essentielle des interactions en classe.</p> <p>La structure question-réponse serait stratégique car elle fait intervenir la relation affective.</p>
Tours de parole	<p>Distribution disproportionnée des tours de parole. L'enseignant parle plus que l'ensemble des apprenants. Statistiquement parlant, le nombre de mots articulés par l'enseignant est de 1368 et celui de l'ensemble des intervenants apprenants est de 117. La voix de</p>	<p>Mise en scène du modèle pédagogique traditionnel.</p>

	<p>l'enseignant domine donc l'échange ; tandis que la parole de l'apprenant est réduite à de simple syntagmes ([8, 12, 17, 19, 21, 23...] ou à une phrase simples [45]. Lorsque l'apprenant essaye de développer plus longuement, l'on observe qu'il est interrompu par l'enseignant, qui soit ratifie ce qu'a voulu dire l'apprenant [6/7] soit le rectifie [49/ 50, 25/ 26].</p> <p><u>Les mécanismes de prises de tours</u> : Trois possibilités s'offrent ici. Le tour de parole est soit imposé par l'enseignant [1,13, 48] soit ratifié [7, 16, 46] ou encore on assiste à un état ouvert de parole [24]. On ne note pas d'auto-allocations de tour. La parole est donc contrôlée par l'enseignant qui en désigne les intervenants et l'orientation discursive.</p> <p><u>Enchaînement des tours</u> : L'enchaînement des tours dépend essentiellement des attentes de l'enseignant. On observe deux attitudes : l'une d'accord, l'autre de désaccord.</p> <p>La réaction d'accord est marquée diversement : approbation du point de vue, marques d'évaluation conclusive <i>Très bien</i> [3, 34], <i>oui très bien</i> [28], répétition de l'énoncé ratifié [17/18, 41/42] voir l'interruption [6/7].</p> <p>Celle du désaccord est manifeste à travers la désapprobation du point de vue de l'apprenant, l'hyperbole : <i>tu fais fort</i> [7], l'usage du péjoratif : <i>maladresse</i> [5], de la négation <i>non</i> [40], le recours à l'interruption [6/7], le changement d'orientation discursive [4/5] ou encore des jugements de valeur [7].</p>	<p>Les tours de paroles, autres composantes essentielle mais stratégique dans l'interaction de classe.</p> <p>Ils mettent en scène les enjeux des faces mais aussi ceux d'apprentissage.</p>
<p>Les actes illocutoires</p>	<p>Primat des actes illocutoires directifs</p> <p>Les différents types sont constitués de questions, d'injonctions et des prescriptions. Ces actes interviennent pour susciter soit une information, soit pour requérir à une conduite ou une activité particulière</p>	<p>Primat des actes illocutoire directifs. Le discours de l'enseignant viserait prioritairement la mise en</p>

	auprès de l'apprenant. Les directifs sont réalisés soit explicitement, notamment à travers une formulation directe, soit implicitement à travers des tropes communicatifs.	activité.
--	---	-----------

Tableau 4 : Récapitulation des faits discursifs et interactionnels émergents.

4.2.4 Les critères d'analyse

La problématique générale rappelée plus haut suscite plusieurs problèmes dont les plus importants sont le choix des critères d'analyse, le type d'analyse et l'approche interprétative. Nous traitons ici de la question des critères d'analyse.

La sélection des faits discursifs et interactionnels à étudier s'est faite sur la base de l'analyse exploratoire esquissée ci-dessus. Trois critères ont été retenus pour la sélection finale des faits à décrire : la nature sémiotique des faits, leur pertinence et la fréquence dans le corpus. Pour ce qui est du premier critère, notre analyse porte sur la dimension linguistique de la politesse, ce qu'il convient d'appeler la politesse linguistique, c'est-à-dire celle qui est manifeste au moyen des unités lexicales (Kerbrat-Orecchioni 2005). C'est en fonction de la nature essentiellement audio des données collectées que cette délimitation a été faite. L'analyse se veut donc prioritairement descriptive et linguistique, fondée sur un repérage des unités linguistiques produites par les interactants. Toutefois, pour des raisons de compréhension, nous convoquons des faits non verbaux.

Le critère de pertinence est lié au lien étroit entre les faits langagiers et notre objet d'étude. À ce niveau, force est de constater qu'il est difficile de se prononcer sur le lien direct entre tous les faits observables dans l'interaction pédagogique et les enjeux des faces. À titre d'illustration, Norén (1999) montre que l'hétéro-reformulation peut révéler de la politesse positive (manifester l'accord, la coopération) tout comme elle pourrait traduire une ironie, un sarcasme. Au plan didactique, l'hétéro-répétition joue un rôle de renforcement, de ratification ou d'évaluation des acquis et même rendre plus audible. En outre, tout dans la relation éducative peut avoir un lien plus ou moins étroit avec les

enjeux des faces. Ce point de vue est réitéré par Roulet et *al* (2001) dans leur conception de l'organisation stratégique du discours.

Pour sortir de cette complexité, la priorité a été accordée aux faits les plus parlants et les plus récurrents. Par faits les plus parlants, il faut entendre ici ceux considérés et admis comme intrinsèquement marqueurs de relation à savoir les termes d'adresse, les actes de langage, les tours de parole.

Le troisième critère est lié à la nature répétitive de certains dans le corpus. Conformément aux trois critères ci-dessus présentés, l'analyse exploratoire d'un échantillon du corpus nous a permis de retenir les trois marqueurs de relation que sont les termes d'adresse, les tours de parole et les actes de langage directifs que nous avons plus tard classés dans *les demandes d'engagement*.

Le premier marqueur, les termes d'adresse, est omniprésent dans tous les échantillons du corpus. Définis comme termes que le locuteur emploie pour désigner son allocutaire, les termes d'adresse font partie de l'activité discursive professorale. Ainsi pour interpeler, agir sur, mettre au travail ou susciter la participation des apprenants, les enseignants recourent presque de façon systématique aux termes d'adresse. L'approche exploratoire de ces derniers met en évidence une diversité de formes (nominales, pronominales).

À l'instar des termes d'adresse, les actes de langage directifs sont présents dans tout le corpus. Le choix de cette catégorie reste toutefois problématique au regard de la complexité que revêt cette notion. Le premier problème est celui de l'approche adoptée. Selon les fondateurs de la théorie des actes de langage (Austin 1970, Searle 1972), les énoncés sont des actes. C'est dire qu'ils sont capables de produire un effet sur l'interlocuteur puisque dotés d'une force illocutoire. Aussi, pour l'approche interactionniste, les actes de langage sont abordés dans une perspective interactive et contextuelle: dire c'est échanger, et échanger en changeant. Nous situons notre analyse du point de vue interactionniste en envisageant les actes de langage produits en classe comme moyen d'agir sur le lien interpersonnel et sur les activités d'apprentissage.

Le second problème que pose le choix des actes de langage est celui de la classification. Il existe en effet, dans l'interaction pédagogique, une pluralité d'actes de langage dont les actes de langage majeurs (la question, la prescription, la requête) et les

actes de composition textuelle (la reformulation, le commentaire, l'autocorrection, les interrupteurs, les continueurs). Face à cette diversité d'actes, nous avons porté notre attention sur les actes prédominants⁷¹ que sont les actes illocutoires à valeur directive. Pourquoi ces actes ? Les actes illocutoires à valeur directive constituent l'un des procédés par lesquels l'enseignant assume ses rôles praxéologiques. L'essentiel de l'activité de l'enseignant consiste à ordonner, prescrire, susciter la contribution des apprenants, et réguler le fonctionnement des échanges. De plus, ces actes jouent un rôle important dans la construction des identités relationnelles. Nous rebaptisons ces actes directifs sous le vocable de *demandes d'engagement*.

Le troisième fait à étudier est l'organisation des tours de paroles. Les tours de paroles font partie de la machinerie de l'interaction. C'est 'à travers eux que l'activité conversationnelle est initié et se construit. Mais les tours de parole n'ont pas uniquement un rôle fonctionnel, ils sont aussi des marqueurs de relation. De plus, ils ont des implications didactiques (corriger l'apprenant, lui attribuer la parole, l'aider).

4.2.5 L'interprétation des faits

Les interactions que nous décrivons s'inscrivent dans un environnement socio-éducatif précis. Le deuxième objectif poursuivi par cette étude est de mettre en relation les faits discursifs et interactionnels décrits et leurs rapports plus ou moins directs avec leur contexte de production. Cette orientation a pour intérêt de mieux comprendre le fondement des conduites interactionnelles observées en situation de classe. Cependant elle se bute à la complexité et « l'élasticité du contexte » (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 73).

La référence au contexte, qu'il soit large ou restreint, pose le problème de l'interprétation. Il s'agit de savoir si le contexte précède l'interaction ou s'il se construit tout au long de l'échange. La question divise les chercheurs. Pour les partisans de l'approche déterministe, le contexte façonne l'agir interactionnel des participants. L'illustration parfaite de cette thèse est la place et le rôle des normes sociales : celles-ci imposent des contraintes aux interactants à travers des systèmes d'attentes. Pour l'analyse

⁷¹ Ce point de vue se fonde sur des observations selon lesquelles l'activité locutoire de l'enseignant consiste soit à prescrire, questionner, donner des injonctions, recadre l'activité.

conversationnelle, l'élasticité du contexte rend la référence au contexte non pertinent. Le risque couru par le chercheur est de tomber sur une approche comparative, c'est-à-dire de se focaliser sur la correspondance ou non des faits discursifs observés avec les normes contextuelles.

En revanche, pour les partisans de l'approche constructiviste, le contexte est un *continuum*. Le contexte est susceptible de se construire au cours de l'interaction. Nous adoptons ici une position intermédiaire qui consiste à concevoir le discours comme « une activité déterminée et transformatrice » (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 76). Autrement dit, bien qu'il y'ait un arrière-plan culturel qui régit les comportements des participants, l'interaction se conçoit aussi comme une négociation, la construction d'une réalité nouvelle. Cette position nous permet ainsi de porter une attention particulière sur les faits discursifs ou interactionnels, ce que disent ou font les participants afin de dégager les implicites culturels sous-jacents. On va par exemple observer que l'apprenant peut être désigné par son patronyme, par un titre, (*monsieur* ou *madame*), par un substantif à valeur péjorative (*fainéant, toto*) ou métonymiquement par sa référence spatiale (*au fond, là-bas*).

La convocation des savoirs culturels fournis par le contexte viendra en appui à l'activité interprétative. L'activité interprétative consiste, à défaut de se prononcer sur l'intention réelle du locuteur, à proposer des interprétations qui sont discutées au regard des éléments contextuels et de nos savoirs culturels en tant que locuteur camerounais. Pour cela, nous fondons notre analyse sur l'activité du sujet parlant, considéré ici comme un être discursif doté d'une compétence pragmatico-rhétorique suffisante pour communiquer efficacement. L'analyse interprétative prend aussi en compte les implicites culturels.

En définitive, cette étude s'inspire des travaux sur la politesse linguistique, et en particulier sur la politesse linguistique au Cameroun. Nous convoquons aussi des notions de l'analyse conversationnelle, des concepts de l'École de Genève, les travaux sur l'éthique et la déontologie de l'éducation et des travaux sur l'implicite (Kerbrat-Orecchioni 1986, Vion 1992).

5 Conclusion du chapitre

Ce chapitre s'est donné pour ambition de décrire la démarche méthodologique ayant régi cette étude. Il s'agit d'une démarche fortement inspirée de la linguistique interactionnelle mais dont nous avons fait quelques ajustements en fonction de la réalité du contexte d'étude. D'abord, les principes méthodologiques. Quatre principaux principes sont retenus, à savoir l'étude contextuelle des faits de langage, la priorité aux données naturelles, une centration sur la dimension orale du langage verbal et la prise en compte de la dimension dialogale des échanges. Ensuite, le terrain d'étude. Il est limité à cinq établissements d'enseignement secondaires général de la ville de Yaoundé. Un terrain d'étude, certes restreint, mais qui semble refléter la diversité culturelle et linguistique du contexte sociétal. Enfin, la collecte des données et l'analyse. La collecte s'est faite par étapes : phase pilote et collecte principale. Quant à l'analyse, elle se veut descriptive et explicative. La composante descriptive se fonde sur les faits observés et la composante explicative prend en compte les implicites culturels.

Bilan de la deuxième partie

Cette deuxième partie, qui s'articule en deux chapitres, se veut une approche exploratoire des cadres socioculturel et méthodologique de notre étude. Elle a pour objectif d'une part de situer l'environnement socioculturel dans lequel la collecte des données de l'étude s'est déroulée et d'autre part, de rappeler la démarche et les choix méthodologiques qui sont les nôtres.

Le chapitre 3 a porté sur la description de l'environnement socioculturel de l'étude. Le choix pour un tel chapitre se justifie par le point de vue qui veut qu'il est important, dans une étude qui se réclame de l'approche contextuelle et empirique, de rappeler le contexte de l'étude. Pour cela, ce chapitre a mis un accent sur la dimension démolinguistique et socioéducative. Dans la dimension démolinguistique, il a été question de rappeler le paysage ethnolinguistique du Cameroun. À travers une description esquissée des grands groupes ethniques et des langues, nous avons conclu sur l'idée que la situation socioculturelle du Cameroun est hétérogène. Aussi avons-nous émis

l'hypothèse que cette hétérogénéité doit se vérifier à travers les conduites sociales en classe.

Dans la deuxième articulation de ce chapitre, nous avons décrit le contexte éducatif en insistant sur les textes fondateurs de l'éducation et les missions de celle-ci. Cette analyse nous a permis de conclure que l'éducation occupe une place primordiale dans la conception de la société camerounaise. Pour les pouvoirs politiques, elle est une priorité nationale. Nous avons par ailleurs rappelé les missions générales de l'action éducative.

Le chapitre 4 est centré sur l'exposé de méthodologie de la recherche. À travers celui-ci, nous avons rappelé les principes méthodologiques qui ont guidé notre démarche, les procédures et les étapes ayant conduit à l'élaboration du corpus et la méthode de traitement des données recueillies.

Ainsi, les analyses qui suivent portent sur trois aspects de l'interaction de classe : les termes d'adresse, les demandes d'engagement et les tours de parole. Ces analyses se basent sur une approche éclectique dont les champs théoriques les plus importants sont les travaux d'analyse des interactions et du discours. Il est spécifié dans chaque chapitre les outils et les cadres théoriques utilisés pour conduire ces analyses.

TROISIÈME PARTIE
ANALYSE DES FAITS: TERMES D'ADRESSE, DEMANDES D'ENGAGEMENT
ET TOURS DE PAROLE

CHAPITRE 5

LES TERMES D'ADRESSE, MISE EN SCÈNE DES FACES ET RELATION À L'APPRENANT

- A. [...] en plus il nous a traitées de pétasses
E. Je ne vous ai pas traitées de pétasses. J'ai dit qu'à un moment du cours vous vous êtes comportées comme des pétasses.

Extrait de *Entre les murs*⁷², Cantet (2008).

Ce chapitre porte sur la pragmatique des termes d'adresse dans le discours enseignant. Il repose essentiellement sur trois idées. La première stipule que les termes constituent un procédé énonciatif central dans la relation interlocutive en classe ; la seconde conçoit les termes d'adresse comme des *ressources stratégiques* et *illocutoires du langage* ; et la troisième soutient que les termes d'adresse utilisés en situation de classe dévoilent les implicites culturels de la relation éducative institutionnelle. La notion de terme d'adresse est entendue ici comme l'ensemble des unités linguistiques pouvant servir à la fonction d'adressage. Au-delà de cette fonction d'adressage, les termes d'adresse occupent des fonctions sociales et illocutoires. Par la fonction sociale, ils établissent, renforcent, rompent les relations sociales et expriment le rapport de places. La fonction illocutoire est fondée sur leur capacité à fonctionner comme détonateurs psychologiques dans la relation interpersonnelle.

L'objectif poursuivi dans ce chapitre est triple : répertorier les formes linguistiques d'adresse récurrentes dans le corpus, procéder à une analyse sémantico-pragmatique des quelques formes pertinentes pour ensuite discuter les fonctionnalités des formes linguistiques en rapport avec la politesse dans la relation interlocutive en classe.

Pour cela, nous procédons en quatre étapes. Dans la première, nous rappelons le fonctionnement des termes d'adresse en français, notre domaine linguistique d'étude, et au Cameroun, notre contexte d'étude. La deuxième étape est consacrée à l'identification

⁷² Le film *Entre les murs* est une adaptation du livre de François Bégaudeau. Il retrace la vie de François, un jeune enseignant dans un collège en zone difficile en France. Le film a été désigné Palme d'or au festival de Cannes 2008.

des différentes formes d'adresse recensées dans le corpus. Cette identification est faite à la lumière des critères préalablement définis. Dans la troisième étape, nous faisons une analyse sémantico-pragmatique de quelques formes émergentes. Nous traitons particulièrement des formes d'adresse les plus parlantes. La dernière étape porte sur l'analyse des termes d'adresse comme ressources stratégiques du discours. Un accent est mis sur le rapport entre les termes d'adresse, le travail des faces et la construction de la relation interpersonnelle en classe.

1 Approche théorique des termes d'adresse

1.1 Approche notionnelle

Le parcours de quelques travaux de recherche sur les procédés d'adresse met en lumière une diversité de notions employées pour référer à la fonction d'adressage : système de l'adresse, termes d'adresse, formes d'adresses, appellatifs. Le *système de l'adresse* désigne selon Braun (1988), cité par Kerbrat-Orecchioni (2010 : 9), « l'ensemble des catégories et d'items dont les locuteurs disposent pour désigner leur (s) partenaire (s) d'interaction ». L'expression *termes d'adresse*, comparable donc à celle de *formes d'adresse*, est plus globalisante ; même s'il est tout de même vrai que les formes et les termes sont des notions amalgamées.

Quant à celle d'*appellatifs*, elle renvoie essentiellement aux formes nominales d'adresse. Péret (1970 : 112) parle particulièrement d'appellatifs, qu'elle définit comme « des termes du lexique utilisés pour mentionner l'allocutaire ». Selon cet auteur (*ibid*), les appellatifs incluent les appellatifs usuels (noms propres, prénoms, titres, termes de parenté) et les autres termes employés métaphoriquement en fonction appellative. Une définition similaire est observée chez Kerbrat-Orecchioni (1992 : 15) qui conçoit les termes d'adresse comme « les expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ou ses) interlocuteur(s) ». Toutefois, elle réfère de façon globale aux termes d'adresse en général.

Dans cette étude, nous utilisons concomitamment les vocables *termes* et *formes d'adresse*. La dénomination *termes d'adresse* est employée pour définir, de façon holistique, l'ensemble des unités linguistiques pouvant servir comme moyen d'adresse. Les *formes d'adresse*, quant à elles, renvoient à la nature grammaticale des unités

linguistiques employées en fonction d'adressage. Les travaux récents dans le domaine (Kerbrat-Orecchioni et *al.* 2010) distinguent les formes nominales des formes pronominales.

La fonction première des termes d'adresse est celle de désigner ou d'interpeller l'allocutaire. On parle de référenciation. Cette similarité apparente entre l'adresse et l'interpellation ne signifie pas que l'interpellation est réductible à l'usage des termes d'adresse. Pop (2010) et Détrie (2010) relèvent que l'interpellation est une notion floue et presque non linguistique. Sa proximité avec les termes d'adresse résulte des différents sens qu'elle exprime très souvent : appeler, apostropher, donner un ordre ou s'adresser à quelqu'un.

Au-delà donc de cette valeur par défaut, les termes d'adresse revêtent d'autres valeurs dont les plus importantes sont sociales et illocutoires. Rosier (2006) admet à ce propos que les termes d'adresse participent aux mécanismes de mise en scène des faces ; soit comme procédés atténuateurs, soit comme durcisseurs d'acte de langage. Les termes d'adresse interviennent aussi dans les mécanismes liés aux tours de parole (demande de prise, fin de tour, moyen d'interruption). Comme marqueurs discursifs de la politesse linguistique et de la relation sociale, ces unités linguistiques ont donc une valeur relationnelle avérée. Toutefois, celle-ci reste dépendante d'un ensemble varié de facteurs.

1.2 Les termes d'adresse en français

La tradition linguistique considère les travaux de Brown et Gilman (1960) comme la référence sur l'étude des termes d'adresse. Ces chercheurs se sont penchés sur l'évolution sémantique de procédés énonciatifs, en particulier sur les pronoms d'adresse. Ils définissent deux principales sémantiques propres aux pronoms d'adresse : la sémantique de la solidarité et celle du pouvoir. La première se fonde sur l'idée selon laquelle les pronoms de la deuxième personne, *tu* et *vous*, établissent une relation sociale réciproque.

La seconde sémantique est basée sur l'expression d'un rapport de forces ou de pouvoir entre les interactants. À la suite de Brown et Gilman (*ibid.*), Kerbrat-Orecchioni (1992) rebaptise respectivement les notions de solidarité et de pouvoir en termes de

« familiarité », « d'intimité » et de « distance » ou de verticalité. Nous explicitons et illustrons ces notions dans la dernière étape de ce chapitre (section 4.1).

Dans le domaine francophone, plusieurs études traitent des termes d'adresse. Leurs dénominateurs communs peuvent être réductibles aux points de vue suivant. D'abord, le maniement des termes d'adresse n'est pas aisé. Ensuite, les règles qui régissent le choix des formes sont floues. Enfin, toute étude de ces termes requiert une approche contextuelle fondée sur la prise en compte des variables définies par Kerbrat-Orecchioni (*ibid*).

Autant dire qu'à l'instar de l'approche conceptuelle et définitionnelle, l'étude des termes d'adresse n'est pas aisée. Plusieurs difficultés émergent. La première est liée à la classification. Celle-ci est diversement appréhendée par les chercheurs. Ainsi, à la suite de Brown et Gilman (1960), Kerbrat-Orecchioni et al (2010) distinguent deux sous-catégories formelles: les formes pronominales et les nominales ou appellatifs. Bien que partageant ce point de vue, Charaudeau et Maingueneau (2002) ont une position un peu différente. Ils opèrent une différence entre termes d'adresse et appellatifs. Par appellatifs, ils désignent des termes servant à désigner le délocutif autre que le locuteur en soi. En revanche, les termes d'adresse sont essentiellement appréhendés comme des déictiques.

L'autre difficulté majeure est la définition des règles d'usage. Charaudeau et Maingueneau (2002 : 30-31) remarquent que « les principes qui président au choix de l'une ou l'autre de ces deux formes sont difficiles à expliciter, impliquant de nombreux facteurs hétérogènes (âges des interlocuteurs, type de lien social, degré de connaissance, caractéristiques de la situation communicative) ». Ce point de vue est réitéré par Mulo Farenkia (2008b) qui pense que le choix de l'adresse pronominale est fonction des circonstances socioculturelles, de l'état d'esprit du locuteur, des visées communicatives et du type du discours. Il définit explicitement quatre facteurs jugés indispensables, soit au choix, soit à l'interprétation des termes d'adresse (Farenkia Mulo 2010 : 483): « la compétence linguistique ou grammaticale, les savoirs culturels, les savoirs contextuels et les savoirs sociolinguistiques ». La compétence linguistique requiert la maîtrise des différentes unités linguistiques et leurs règles de fonctionnement dans la langue d'interaction. Les savoirs culturels sont constitués des « attentes sociales, la valeur sociale de l'interlocuteur, les valeurs culturelles » (*ibid*: 483) auxquelles, il convient

d'ajouter la compétence intra et interculturelle dans l'environnement du discours. Les savoirs contextuels désignent les caractéristiques physiques, psychologiques, les enjeux de la situation de communication et les identités en présence. Quant aux savoirs sociolinguistiques, ils renvoient à la connaissance des valeurs symboliques par défaut véhiculées par les différentes formes d'adresse et les règles qui sous-tendent contextuellement l'usage de chaque forme.

Ces différentes compétences sont aussi valables pour les interlocuteurs que pour l'analyste. Une telle observation vaut encore plus son pesant d'or lorsqu'on sait que les termes d'adresse au Cameroun, selon les études y afférentes, sont l'objet d'une pragmatique particulière.

1.3 Les termes d'adresse au Cameroun

Cette étude s'inscrit dans la lignée des travaux antérieurs sur le fonctionnement des termes d'adresse en classe au Cameroun. Il nous paraît donc pertinent de rappeler le fonctionnement des termes d'adresse dans ce contexte précis.

À ce propos, Mulo Farenkia (2010) fait deux observations majeures. La première veut que, contrairement à la culture occidentale où un nombre important d'études existent sur la question, les termes d'adresse sont moins explorés au Cameroun. L'auteur ne justifie cependant pas cette carence. En revanche, la deuxième observation montre que, contrairement à la culture occidentale, où l'on observe une crise des termes d'adresse, la situation soit différente au Cameroun. En outre, la plupart des études mettent en lumière la thèse que les termes d'adresse, tels qu'ils sont observés dans les pratiques discursives au Cameroun, sont l'expression du contact entre les langues locales camerounaises et les langues étrangères. Le corollaire est une créativité lexico-sémantique certaine.

Parlant de cette créativité, Tabi Manga (2000) soutient la thèse d'une refonte sémantique des termes d'adresse. En effet, le contact entre les langues locales camerounaises et des langues étrangères a pour corollaires des changements sémantiques dans les lexies du français ou de l'anglais. Ainsi, le terme *père* ne désigne plus seulement le géniteur naturel mais connaît une expansion sémantique. Est par ailleurs désigné sous le vocable *père* tout individu de rang supérieur ou d'égal âge du parent naturel ; le terme réfère aussi bien à l'expression de la hiérarchie sociale qu'à la familiarité. Les travaux de

recherche présentés dans le chapitre introductif de cette étude (Feussi 2008, Ewane 2008 et Mulo Farenkia 2008b) convergent par surcroît vers une flexibilité des termes d'adresse et la pluralité des valeurs sociales : solidarité, respect, sentiment convivialité, sens de la hiérarchie.

Pour insister sur la flexibilité, notons que selon Mulo Farenkia (2008c) le fonctionnement des termes d'adresse, en particulier du vocatif, est essentiellement variationniste. Si dans les relations amicales et amoureuses, on relève un foisonnement de termes relevant de divers codes et formes linguistiques (*frangin, copo, membre, ce dur, ce puissant, la nga, big résé*⁷³), les relations familiales sont plus propices aux termes affectifs et relationnels (*ma mère, mon petit, mamy, coucou, ma chérie*). Dans les interactions commerciales, les termes d'adresse (*Asso*⁷⁴, *mon frère, ma sœur, grand, patron, bao*⁷⁵) participent de la stratégie de flatterie et de négociation commerciale. Cette fonction relationnelle est aussi prépondérante dans d'autres actes de langage tels que l'excuse et la requête. En outre, les termes d'adresse au Cameroun sont l'expression des perceptions divergentes des rapports interpersonnels.

Une autre implication du contact des langues et des cultures est la prépondérance des néologismes. Dans une étude consacrée à la néologie lexicale et morphologique des termes d'adresse au Cameroun, Mulo Farenkia (2010) montre que le système d'adresse au Cameroun est marqué par une créativité lexico-morphologique importante. Celle-ci est notamment le fruit des rapports entre les langues officielles, l'anglais et le français, et des langues endogènes. À titre d'illustration, l'on peut citer les termes ci-dessous :

Capo : appellation attribué à une personne ayant un pouvoir financier et une influence sociale.

⁷³ Le terme *frangin* désigne dans la langue familière le frère. Les termes *copo, membre, ce dur, ce puissant, la nga* et *big résé* font partie des camerounismes. Le terme *copo* désigne le complice ; *membre* renvoie à une personne avec laquelle on a un lien de proximité ; *ce dur* réfère à une personne de rang supérieur ou qui détient une influence particulière ; il a pour synonyme *ce puissant*. Le terme *la nga* désigne la fille, quant à *big résé*, il est synonyme de grande sœur.

⁷⁴ Le terme *Asso*, dérivé d'*associé*, désigne dans le français parlé au Cameroun un partenaire en affaire, une personne avec qui l'on entretient des relations de coopération.

⁷⁵ *Bao* signifie, dans le français populaire au Cameroun, une personne de grande influence ou de rang social élevé.

La Go : c'est-à-dire la fille, ce terme désigne très souvent une jeune personne de sexe féminin inconnue ou alors dans les relations amicales.

La Remé, le Repé, la Resé : termes désignant respectivement le père, la mère et la sœur.

Massa : terme issu de l'anglais *Mister* et qui correspond à *Monsieur*.

Voir Mulo Farenkia (*ibid*).

Ces conclusions amènent à se demander si cette observation est aussi valable dans le domaine scolaire.

De ce qui précède, il ressort que l'usage des termes d'adresse, qu'il soit envisagé dans la langue française plus globalement, ou dans le contexte camerounais, est soumis à un ensemble de paramètres. Décrire les termes d'adresse exige la prise en compte ces préalables susceptibles de rendre compte, dans la mesure du possible, des formes utilisées par les interlocuteurs.

2 Les formes d'adresse dans le discours enseignant

Selon une observation préliminaire, les termes d'adresse constituent une composante essentielle dans la relation interlocutive en classe. Pour désigner, interpeler l'apprenant, lui allouer la parole, attirer son attention, lui prescrire une conduite, l'enseignant recourt très souvent aux termes d'adresse. C'est dire que les termes d'adresse sont au centre de l'activité discursive de l'enseignant. En nous proposant dans cette section de décrire les formes d'adresse utilisées par les enseignants, pour interagir avec les apprenants, il convient au préalable de rappeler les critères qui régissent notre classification.

2.1 Les critères de classification

Brown et Gilman (1960) distinguent, sur la base des études menées dans diverses langues, trois formes d'adresse : nominales, pronominales et verbales. La première, celle des formes nominales abrégées FNA⁷⁶ (Kerbrat-Orecchioni 2010), ou appellatifs (Péret 1970), regroupe un ensemble d'unités lexicales relevant de diverses catégories nominales : les noms personnels, les termes relationnels, les titres, les termes affectifs. La seconde concerne les pronoms de la deuxième personne dans leur deux variantes de *tu* et

⁷⁶ Formes nominales d'adresse (Kerbrat-Orecchioni et al 2010)

vous. Les formes verbales d'adresse sont spécifiques à des verbes dont l'usage ne requiert pas forcément la présence du pronom d'adresse. Seule la forme verbale ou la désinence permet de définir la nature de la personne. C'est notamment le cas de l'impératif en français et de certaines langues telles que l'espagnol (*ven= viens*). La distinction opérée par Brown et Gilman, entre les formes pronominales et verbales, si l'on se réfère au domaine français, paraît peu pertinente puisqu'il est clair qu'il s'agit d'une même forme d'adresse dont les variantes sont explicites et sous-entendues.

Notre classification des formes nominales d'adresse s'inspire des travaux antérieurs sur la question (Brown et Gilman 1960, Kerbrat-Orecchioni 2010, Farenkia Mulo 2010) et des occurrences présentes dans le corpus. Trois critères de classification sont retenus. Tout d'abord, la nature grammaticale des unités utilisées en fonction d'adressage. Ce critère permet d'isoler, du point de vue catégoriel, les formes pronominales et les nominales. Le second critère retenu est fonctionnel. Il s'agit de recenser toutes les unités linguistiques pouvant occuper, dans le discours, la fonction d'adressage. Ce critère a permis de mettre en relief, dans la catégorie nominale essentiellement, les diverses sous-catégories énumérées plus haut (formes nominales et pronominales), auxquelles il convient d'ajouter les termes de localisation spatiale et les adresses indéfinies. Le troisième critère est lié à la récurrence de certaines unités lexicales en fonction d'adressage.

En outre, en croisant les travaux antérieurs et les trois critères décrits ci-dessus, nous aboutissons à trois principales catégories. La première catégorie est constituée des formes nominales d'adresse⁷⁷ la seconde catégorie comprend les formes pronominales d'adresse et la troisième porte sur les autres termes : les termes de localisation ou termes potentiels d'adresse. Les catégories décrites ici ne sont pas toutes homogènes. Il existe des unités qui peuvent relever de plusieurs catégories, notamment entre la première catégorie et la troisième.

⁷⁷ Les formes nominales ici se composent des noms propres de personne ou de famille, des titres, des termes relationnels, des termes affectifs.

2.2 Inventaire des termes d'adresse

Comme dans toute situation de la vie sociale, les termes d'adresse occupent, dans la relation interlocutive en classe, une place prépondérante. L'autre particularité ici est liée au cadre participatif des échanges en situation de classe. Nous l'avons défini avec Bouchard (2005) comme un modèle trilocal. En même temps qu'il fait appel à un apprenant particulier, le locuteur-enseignant s'adresse aussi indirectement à toute la classe. C'est dire que tous les participants sont ratifiés directement ou indirectement. Ces deux constats mettent en exergue l'idée selon laquelle les termes d'adresse constituent un module interactionnel important en classe. Comme nous l'avons dit précédemment, ils interviennent dans l'activité discursive produite par l'enseignant.

L'identification et le repérage des formes d'adresse chez les enseignants révèlent une diversité de formes illustrées dans le tableau ci-dessous. Ce tableau présente les différentes formes de termes d'adresse observés. Ces formes se répartissent, comme noté plus haut, en trois catégories dont les nominales, les pronominales et les termes de localisation et les pronoms indéfinis.

Formes nominales	Formes pronominales	Les termes de localisation
Nom de personne	Tu	À côté de
Monsieur	Vous	Au fond
Madame	Nous	Au fond de la classe
Mademoiselle	Il	Ceux qui ont fini
Chef	Elle	Ici
Chef de classe	On	Là devant
Mes amis		Les autres
Mon ami		Le côté des faibles
Ma fille		Le côté des morts
Ma chérie		Le voisin de X
Ingénieur de son		Quelqu'un d'autre
Les totes		
Les filles bavardes		

Tableau 5: Inventaire de quelques formes d'adresse récurrentes du corpus.

Plusieurs commentaires peuvent être faits sur ce tableau. En plus des catégories formelles élaborées par Kerbrat-Orecchioni (2010), on remarque l'usage d'autres unités linguistiques, notamment les déictiques spatiaux. Nous pouvons regrouper ces différentes formes selon plusieurs catégories. Selon le mode d'adresse, nous avons les formes directes (*tu, vous*, patronyme) et les formes indirectes (*on, nous*).

Selon la nature de l'unité grammaticale des unités, nous distinguons, à la suite de travaux précédents sur le domaine, les formes nominales d'adresse (constituée ici des patronymes, des noms relationnels, des termes en emploi affectif) et les pronoms d'adresse traditionnels que sont le *Tu* et le *Vous*. En complément de ces formes d'adresse, l'on constate l'usage des déictiques spatiaux (*au fond*), les pronoms indéfinis (*quelqu'un d'autre, un autre lecteur*). Selon le nombre d'adressés, il est possible d'envisager une double sous-catégorie dites de l'adresse collective ou généralisante (*Vous, mes amis, nous, le côté des morts*) et une adresse individuelle (*Tu, Vous, au premier banc*).

Du point de vue fonctionnel, nous distinguons l'emploi ordinaire de l'emploi particulier. Par emploi ordinaire, nous définissons l'usage courant et préféré d'un terme d'adresse. Cet emploi correspond très souvent à une tradition. Ainsi il est commun et communément admis que les enseignants désignent leurs apprenants soit par leur nom personnel, soit par le pronom *Tu* et dans une certaine mesure *Vous* en emploi particulier. L'emploi particulier ou subjectif correspond à des emplois dans lesquels les termes d'adresse revêtent des valeurs particuliers ou apparaît dans un contexte spécifique.

Pour conclure partiellement, il apparaît que les termes d'adresse occupent une place de choix dans la classe non seulement de par leurs formes mais aussi par leurs contextes d'apparition. Les termes d'adresse sont présents dans les interventions des enseignants pour désigner, interpeler, rappeler à l'ordre et attribuer la parole. Pour mieux apprécier leur fonctionnement, il convient de les analyser au plan sémantico-pragmatique.

3 Essai d'analyse sémantico-pragmatique des formes d'adresse

Le choix du terme d'adresse n'est pas fortuit. Il est régi, d'après Goosse et Grevisse (1988), Kerbrat-Orecchioni (2010), par une hétérogénéité de variables comme l'âge, le sexe, la nature du lien, le degré de connaissance, la situation de communication et le statut socio- professionnel. Ces variables s'ajoutent aux diverses compétences évoquées

ci-dessus. Utiliser un terme d'adresse revient ainsi à exprimer une certaine vision de sa relation à l'autre, une valeur relationnelle explicite ou sous-entendue.

L'analyse sémantico-pragmatique des termes d'adresse conduite ici vise à décrire les différentes valeurs d'emplois que les termes d'adresse épousent en contexte de classe. Ces valeurs sont diverses et amalgamées. Par conséquent, faute de déterminer de façon exacte l'intention du locuteur-enseignant, nous proposons un ensemble d'interprétations possibles ancrées sur la prise en compte des paramètres situationnels et culturels. Ces interprétations sont discutées à la lumière des éléments contextuels et cotextuels. Aussi, pour conduire cette analyse, prenons-nous appui sur l'une des spécificités de l'interaction pédagogique, caractérisée par Francols (2010 : 93) comme suit :

L'interaction de classe est emblématique des interactions dissymétriques et hiérarchiques : un professeur, adulte et « savant », se trouve face à un groupe d'élèves et moins savant que lui. Sa position dominante est aussi une position directive : il fait faire pour faire apprendre. Ainsi, la plupart des actes de langage qu'il adresse aux élèves sont des « directives », principalement des requêtes (consignes) et des questions.

Cette conception nous paraît pertinente puisqu'elle met en exergue la dimension stratégique, comprise dans le sens de rapport de places et relation de faces, et la dimension praxéologique, entendue comme la responsabilité de faire apprendre, de susciter l'engagement et de former le caractère de l'apprenant. En se situant dans le sillage de ce point de vue, les analyses proposées ici convergent vers la thèse d'une tension entre les conduites favorables à la face de l'apprenant et les conduites de l'enseignant tendant à porter atteinte à la face de son interlocuteur-apprenant.

Pour des raisons de lisibilité et d'intelligibilité, les analyses qui suivent sont réparties selon le critère formel. Nous analysons donc les formes nominales suivies des pronominales, enfin les termes de localisation et l'adresse indéfinie.

3.1 Les formes nominales d'adresse (FNA)

3.1.1 Remarques préliminaires

Il est communément admis que tout syntagme nominal est susceptible d'être employé en fonction d'adressage. Malgré cette éventualité, il existe tout de même des formes nominales usuelles d'adresse. Ces dernières, d'après Kerbrat-Orecchioni (2010 : 11-12), ont trois caractéristiques essentielles. D'abord sur l'aspect syntaxique : en tant qu'équivalents des vocatifs latins, les FNA se caractérisent par la propriété de détachement. Ensuite, du point de vue sémantique : le paradigme des noms d'adresse est infiniment plus riche que celui des pronoms d'adresse. Les formes nominales d'adresse sont plus chargées sémantiquement et expriment des valeurs sociales et relationnelles plus fines et diversifiées que les pronoms, avec lesquels ils fonctionnent en corrélation. Enfin, sur le plan pragmatique : les FNA ne se contentent pas de référer à l'allocutaire (comme on réfère à un tiers absent, ou à n'importe quel objet de discours) mais elles accomplissent une activité particulière, l'activité d'adressage.

3.1.2 Le nom de personne (NP)

La catégorie des formes nominales d'adresse se compose des noms de personnes ou noms de famille, des titres, des termes relationnels et des termes affectifs. L'on peut définir le NP comme le nom conféré à une personne et qui permet de l'identifier de façon individuelle. Le NP est donc l'indice de son identité sociale, et synonyme de patronyme ou nom de famille.

L'usage du nom de personne dans la conversation ou dans les échanges ordinaires est culturellement et contextuellement différencié. En principe, dans les traditions camerounaises⁷⁸, le nom de personne, c'est-à-dire celui donné à l'individu à sa naissance, n'est pas très utilisé dans la communication courante. La tendance est donc à l'occultation du NP. L'occultation du nom de personne dérive du fait que celui-ci est considéré comme sacré, puisqu'il est toujours rattaché à un ancêtre⁷⁹. L'individu est alors

⁷⁸ Par traditions camerounaises, nous définissons aussi bien les pratiques discursives primitives que les tendances actuelles observables dans la pratique quotidienne.

⁷⁹ La sacralité des Ancêtres est construite sur les représentations que le groupe ethnique a d'eux. Dans les traditions spirituelles africaines, les ancêtres sont considérés comme des intermédiaires entre la Divinité et

souvent désigné par des substitutifs apparentés à son patronyme. Comme exemple, dans le groupe ethnique *beti*, l'usage du nom personnel n'est pas courant ; excepté dans les situations conflictuelles ou les relations de convivialité. L'usage du nom de personne est lié aux statuts, aux rapports de places et aux cultes des ancêtres. Mbala Owono (1990) explique l'attribution du nom à l'enfant répond à une vision du monde fondée sur l'idée d'une renaissance.

« Ressusciter » un ancêtre, c'est donner à l'enfant qui vient de naître le nom d'un ancêtre de famille. Cette imposition du nom suit certaines règles. L'anthroponomie beti tient compte des relations interpersonnelles, faisant du nom une relation vivante. Le nom est généralement choisi parmi les parents morts, suivant les règles de parenté, d'affinité et d'amitié. Ainsi le premier garçon portera le nom de son grand-père paternel, la première fille celui de sa grand-mère paternelle ; les suivants ceux du côté de la mère, puis des oncles, des tantes, des sœurs de chaque lignée (ibid : 112)

Bien que cette tradition ait connu des mutations majeures, il existe tout de même un certain attachement anthropologique au nom puisque celui-ci se veut un programme pour celui qui le porte⁸⁰. La même vision anthroponymique se dégage chez les Bamileke, peuples des régions de l'Ouest Cameroun. Ici le culte des ancêtres impose un respect envers les noms. On préfère utiliser le titre « monsieur + le prénom » (*Monsieur Michel*) tandis que chez les Beti, l'on attribue un surnom à l'enfant (*Petit papa, Petite mère, Grand-mère*) ou même un pseudonyme servant comme identité nominale sociale par défaut.

En revanche, en contexte institutionnel tel que l'école, le nom personnel refait surface. Le NP se désacralise et entre dans l'usage populaire. De façon générale, les enseignants recourent au nom personnel pour désigner leurs apprenants. Cet emploi n'est toutefois pas systématique. Il est des enseignants qui n'utilisent pas, ou très

le clan. Ils sont par conséquent l'objet d'un respect au même titre que les esprits que l'on considère comme des forces qui sont susceptibles d'influencer la vie des vivants.

⁸⁰ La conception africaine voudrait que le nom conféré à un individu soit l'expression de sa personnalité puisque chaque nom a une histoire et véhicule une certaine vision de l'Homme. Attribuer un nom revient donc à dire « Deviens ce que tu es ».

irrégulièrement le NP des apprenants. Nous revenons sur cette observation et les raisons de ce constat dans la suite de cette étude. Pour mieux cerner le fonctionnement pragmatique de l'usage du NP, nous optons pour une double approche, à savoir syntaxique et fonctionnelle.

3.1.2.1 Analyse syntaxique des NP

Le but de cette analyse est de mettre en relief les différentes structures syntaxiques dans lesquelles apparaissent les NP et les effets de sens qui peuvent en découler. Pour ce faire, nous distinguons deux niveaux de structure dont le niveau interne et le niveau externe. Du point de vue de la structure interne, nous observons que le NP peut être utilisé tout simplement ou suivi d'une expansion.

NP tout court

Les usages du nom personnel tout court sont fréquents comparativement à ceux du nom personnel suivi d'une expansion. Nous qualifions cet emploi *d'ordinaire*, puisqu'elle illustre la fonction par défaut du NP, celle de référenciation.

NP + EXPANSION

Le NP suivi d'une expansion est interprétable comme un procédé de différenciation ou de distinction. Cette structure est identifiable à travers l'usage du NP suivi d'une relative appositive ou d'une autre particule déterminative. Par cet emploi, le locuteur fournit au moyen de l'expansion un apport informationnel dont la fonction est tributaire du sens et du contexte de l'énoncé. Pour illustrer ce point de vue, examinons les exemples ci-après :

Exemple 1

E. demain(.) j'irai faire un tour dans mon village(.)La
deuxième phrase(.) **MBO SYN** [ETAB C3]

Exemple 2

E. relative(.) oui (.) quelqu'un d'autre pour l'aider **NEP**
ROS(.) il est mon frère proposition principale [ETAB C3]

Exemple 3

E. [...] bien première phrase (.) quel rôle joue la
première phrase (elle relit ladite phrase) que fait
la première phrase\ et quels sont les éléments les
indices qui permettent de déduire son rôle\ oui **NGE**
la fille

[ETAB B1]

Exemple 4

E. Il renvoie aux actions passées (.) aspect accompli
(.) quelle est la principale valeur de l'imparfait
**NT (.) qui s'est décidée à se faire faire des
tresses cette fois -ci (.) des tresses normales (.)**
NT vous avez le cours sur l'imparfait\ Vous avez
votre cours sur l'imparfait\

[ETAB B3]

Ces exemples illustrent les usages des NP avec des particules déterminatives. Dans (1) et (2), le NP est suivi d'un pronom ; dans (3), il s'agit d'un syntagme nominal à valeur déterminative ; tandis que dans (4), le NP est suivi d'une relative appositive. Dans les quatre cas, les particules jointes au NP permettent, contrairement à l'usage du NP tout court, de différencier et de singulariser la personne référée. Cependant, l'on constate qu'il y a des nuances entre ces énoncés.

Dans (1) et (2), l'on peut dire que l'usage du pronom se justifie pas une volonté de distinction des participants, puisque la réalité sociale voudrait que très souvent au sein d'un même groupe, plusieurs apprenants portent le même nom. En revanche, dans (3), au-delà de la valeur de distinction qui peut en dériver, la référence au sexe peut être interprétée comme un indice de discrimination⁸¹. Ces trois premiers exemples illustrent ce que nous appelons *la fonction de différenciation du NP*. Celle-ci est fondée sur le fait que la particule expansive du nom personnel permet de distinguer un individu d'un autre ayant la même identité nominale ou de plusieurs individus situés dans un environnement voisin. La particule expansion fonctionne alors ici comme un substitut d'indice de monstration.

L'exemple (4) est particulier puisque la relative appositive attribuée au NP une autre orientation praxéologique. Comme le font remarquer Riegel et al (2010 : 804), la relative appositive « ne joue aucun rôle dans l'identification référentielle de l'antécédent ». Bien au contraire, elle constitue un procédé emphatique visant à relever la conduite ordinairement anti-scolaire de l'apprenant. Elle véhicule un ensemble

⁸¹ Le terme discrimination est employé ici pour exprimer la différenciation par la référence sexuelle. Il n'est donc pas synonyme de séparation ou de stigmatisation.

d'implicites, trahit le regard et le jugement que le locuteur-enseignant a de son interlocuteur. Cette interprétation est issue des implicites discursifs diffusés par les fragments *s'est décidée*, *cette fois-ci* et *tresses normales*. Une analyse des implicites discursifs de cet énoncé donne les présupposés suivants. Par présupposés, nous entendons les sens construits par la formulation de l'énoncé.

Présupposé 1 : NT [l'apprenant] s'est conformé à la réglementation scolaire. Le locuteur insiste ici sur le qualificatif *vraies*. L'énoncé épouse donc la forme d'un acte d'approbation, d'encouragement et de reconnaissance. Et, donc un acte flatteur pour la face de l'interlocuteur.

Présupposé 2 : NT [l'apprenant] est un apprenant souvent anticonformiste. Le déictique temporel *cette fois-ci*, exprime l'idée d'une action ou conduite ponctuelle et non traditionnelle. À travers ce présupposé, le locuteur tend à relativiser la conduite honorable de l'apprenant. De façon implicite, l'on y voit une volonté de stigmatisation.

Présupposé 3 : NT [l'apprenant] n'obéit qu'à sa propre volonté. Ce point de vue découlerait de l'emphase mise sur *qui s'est décidée*. Ce point traduirait un déni d'autorité, une conduite souvent désapprouvée par l'institution scolaire. L'on serait alors, tout comme dans le présupposé 2, dans une logique de stigmatisation.

Les implicites dérivés de cet énoncé permettent de qualifier et de caractériser l'apprenant. Les présupposés 2 et 3 convergent vers l'idée que la particule appositive au NP stigmatise la personne désignée par le locuteur. Cette relative appositive semble traduire implicitement un conflit sous-jacent entre le locuteur-enseignant et son apprenant. Nous parlons à cet effet de *la fonction critique*. La fonction critique a pour rôle de qualifier positivement ou négativement un individu. Dans le cas présent, il est plus question d'une qualification péjorative que méliorative. Cette fonction n'est pas essentiellement propre aux relatives appositives. La fonction critique, comme nous l'analysons, est manifeste aussi à travers l'usage des titres usuels *monsieur*, *madame* et *mademoiselle*.

En somme, du point de vue de la structure interne, deux structures sont identifiées : les NP en emploi tout court et avec des expansions déterminatives. Les expansions, comme le montrent les analyses précédemment conduites, impliquent souvent des effets de sens. La distinction entre les deux fonctions peut paraître floue

dans la mesure où aussi bien la structure appositive que l'expansion permettent de différencier le sujet indexé d'un autre. La différence entre les deux fonctions se situerait ainsi dans l'intention et l'état d'esprit de l'adresseur.

Du point de vue de la structure externe, les NP apparaissent soit en *emploi autonome*, autrement dit « constitue un énoncé à part entière, au plan énonciatif » (Détie 2010 : 158) ; soit en emploi incorporé dans un acte de langage. Nous parlons d'*emploi subordonné*. Les exemples ci-contre illustrent cette structure.

Exemple 5

```
120 A.      No_N MADAME/
121 A.      ...
122 E.      MB/ (L'enseignant interpelle violemment)
123 A.      l'adjectif qualificatif
              [ETAB C3]
```

Exemple 6

```
E.      MBE le plus-que-parfait est où/
              [ETAB E2]
```

Dans (5), le NP est en emploi autonome. Il équivaut à un acte de langage. L'acte de langage en question ici est une interpellation, un rappel à l'ordre, une sommation suite à une conduite indisciplinée. Cette interprétation trouve son fondement dans la tonalité montante qui accompagne ce terme d'adresse. L'intention manifeste du locuteur est d'attirer l'attention de son interlocuteur et de le ramener à l'ordre.

En revanche dans (6), le NP sert de point d'ancrage à l'acte directif que constitue la question. Il sert à sélectionner le destinataire spécifique de la question ; tout comme il participe de l'attribution de la parole. Nous revenons, dans la suite de ce chapitre, sur les différentes positions occupées par les termes d'adresse, dans les actes de langage et les effets pragmatiques qui en découlent.

Pour conclure partiellement sur la syntaxe des NP, il apparaît que celle-ci peut s'appréhender tant au niveau interne qu'externe. Selon que le NP fonctionne comme subordonnée à un acte ou en autonomie, respectivement, il peut avoir différents effets de sens.

3.1.2.2 Les fonctions contextuelles du NP

Lorsque nous parlons de fonction du NP, nous nous référons à la valeur que ce nom est susceptible de revêtir dans un contexte particulier. De façon sommaire, les NP ont pour fonction par défaut celle d'identification, de désignation de l'interlocuteur. Selon les contextes d'apparition, la situation de communication, le NP peut avoir d'autres fonctions secondaires. Nous avons ainsi la fonction d'identification, la celle de marquage du rapport de place et celle dite dissuasive.

La fonction d'identification, d'abord. Elle définit l'usage du NP comme procédé d'identification personnelle de l'individu. Le NP est de ce fait employé pour désigner un individu particulier tout en le différenciant d'un autre ou d'un groupe. On observe à ce propos que le NP peut ainsi être employé tout court (NP), avec une particule déterminative, dont la nature peut être soit un postnom (*NP + Postnom*) soit la catégorie sexuelle (*NP, la fille ou NP le garçon*) voire d'autres traits distinctifs tels que les relatives appositives (cf. les exemples 1, 2, 3 et 4).

La fonction de marquage de rapport de places, ensuite. À l'instar des autres formes nominales et pronominales d'adresse, le NP marque la relation interpersonnelle ou le rapport de places entre les interlocuteurs. Cette fonction dérive de la différence de sens entre l'usage de NP et du prénom. Selon Kerbrat-Orecchioni (1992), le NP ou nom propre, à l'opposé du prénom dont la valeur par défaut est souvent celle de familiarité, paraît « cavaleur » et plus « officiel ». Perret (1970) pense à propos que le surnom est plus familier que le prénom, lui-même plus familier que le nom de famille ; et le nom de famille plus familier que *monsieur*, qualifié de distant. C'est dire donc qu'il existe une certaine relativité dans la conception de l'usage des appellatifs. Pour revenir à la fonction de marquage de rapport de places, il est possible de dire qu'en situation de classe, les NP ne se situent pas au même niveau de vision de la relation que les autres formes d'adresse.

En comparant, les implicatures des NP, des titres + NP, des prénoms et des termes relationnels, l'on aboutit aux déclinaisons suivantes.

NP : [+officiel], [-familier], [+ distant]

Monsieur/Madame +NP : [+ officiel], [- familier], [+ distant]

Prénom : [- officiel], [+ familier], [- distant]

Ma fille : [-officiel], [+ familier], [- distant].

Ces différentes lectures sont essentiellement tributaires de certaines variables. Notre intérêt ici n'est point de les ériger en principe, mais de mettre en relief l'idée que les termes d'adresse expriment divers degrés de relations. L'on peut donc conclure qu'interpeler l'apprenant par son NP peut être interprété comme une confirmation de la relation institutionnelle et verticale ; et même un marquage de distance entre les interlocuteurs puisque son usage annule toute présomption d'une vision familière en classe⁸².

La fonction dissuasive, enfin. Pour expliquer la fonction dissuasive du NP, il convient de rappeler les paramètres suivants. Tout d'abord, le contexte démographique est marqué par la pléthore d'effectifs. Cette situation est favorable à la dissimulation des apprenants dans le groupe. L'un des défis, du moins un devoir pour l'enseignant, est de les connaître nommément, et ce dans la mesure du possible. Désigner un apprenant par son NP peut revêtir des enjeux sous-jacents. Pour l'enseignant, c'est un signe qu'il a une connaissance individuelle de chacun et qu'aucun apprenant n'échappe à son contrôle. Il peut donc facilement interagir et réguler les comportements de façon plus aisée.

De façon réciproque, pour l'apprenant, le fait d'être connu nommément par l'enseignant peut susciter des implications psychologiques différentes selon l'attitude de l'apprenant. Si l'apprenant est discipliné, coopératif et travailleur, cette connaissance peut renforcer sa confiance. À l'opposé, si l'apprenant est indiscipliné ou perturbateur, il est possible qu'on observe une certaine retenue due à la représentation selon laquelle il est connu particulièrement de l'enseignant et peut donc être interpellé à tout moment. L'utilisation, par l'enseignant du NP, peut alors être lue comme l'un des signes de la maîtrise de la classe.

Pour que cet usage ait une fonction dissuasive, il faudrait au moins trois conditions de félicité. Tout d'abord, que l'individu n'ait été interpellé au préalable ; ensuite que l'individu désigné ait la représentation de n'être point connu nommément de son interlocuteur ; enfin que l'individu référé soit plus ou moins fondu dans une foule ou un groupe. En outre, la fonction dissuasive du nom personnel découle du réseau

⁸² Mais dans la conversation ordinaire, cet emploi peut tout aussi traduire un degré de familiarité entre les interlocuteurs.

d'influences que le locuteur peut exercer sur son interlocuteur via l'évocation de son nom.

En définitive, les analyses précédentes tendent à montrer qu'en situation de classe, les NP occupent une place dans la définition des rapports interpersonnels entre les participants, participent implicitement de l'agir professoral et révèlent les rapports existants et les représentations que les enseignants ont de leurs apprenants. Pour déceler ces représentations, les analyses précédentes nous ont permis de voir qu'il convient de s'intéresser aussi bien à la structure syntaxique, entendue comme environnement cotextuel, mais aussi aux dispositions psychologiques des participants. D'autres paramètres, notamment prosodiques, non explorés ici, nous semblent tout aussi importants. Cette remarque finale est aussi valable pour l'emploi des titres.

3.1.3 Les titres

Une observation préliminaire nous permet de constater que les titres ne sont pas beaucoup utilisés dans notre corpus. Cette faible fréquence pourrait s'expliquer par le fait qu'officiellement, et si l'on exclut les titres liés aux fonctions scolaires comme *chef de classe* et *délégué*, l'institution scolaire au Cameroun n'accorde aucun titre particulier aux apprenants. L'enfant est réduit à son seul rôle institutionnel d'apprenant. Tout apprenant est officiellement identifié par son NP ou nom de famille. Toutefois, la pratique réelle révèle quelques recours à des titres usuels (*mademoiselle, madame, monsieur,*) et à d'autres titres particuliers, (*ingénieurs de son,*). Pour ce qui est des titres usuels de civilité, *monsieur, madame et mademoiselle*, ils apparaissent seuls, dépourvus de patronyme (*madame/ monsieur + NP*), de qualificatif (*madame/monsieur + titre de fonction*) ou encore de prénom (*monsieur/ madame + Prénom*). Nous analysons les cas de *mademoiselle, madame, monsieur* et de *chef de classe*.

3.1.3.1 Mam'selle, mademoiselle, la demoiselle

Le corpus atteste de plusieurs occurrences du titre *mademoiselle*, sa variante familière *mam'selle* ou *mam'zelle* et délocutive *la demoiselle*. Du point de vue historique, le dictionnaire le Petit Robert situe l'origine de ce titre à la Renaissance. Le terme désignait alors le titre attribué à la fille aînée des frères ou des oncles du roi : « La Grande

Mademoiselle, Duchesse de Montpensier, cousine Germaine de Louis XIV ». Dans la conception moderne, ce titre est destiné aux jeunes filles et aux femmes présumées célibataires. Cette conception lui vaut, d'après les mouvements féministes, l'étiquette de titre discriminatoire⁸³.

La valeur sociale de ce titre au Cameroun est variée. Comme dans la culture occidentale moderne, il renvoie à la conception mentionnée ci-dessus. Ce sens lui confère donc, comparativement au titre *madame*, une valeur sociale sous-évaluée dans la mesure où, dans la vision africaine, l'on accorde davantage de considération à une femme mariée qu'à celle qui ne l'est pas⁸⁴. Cependant, ce titre peut aussi être porteur d'une certaine valeur plus ou moins laudative puisque la jeune fille non mariée est au centre d'une grande attention sociale surtout de la part des hommes qui marquent un intérêt affectif en son endroit. Dans la *doxa*, ce terme est souvent associé à l'idée de femme libre, affranchie⁸⁵.

Pour ce qui est de l'usage de ce titre en situation de classe, l'on peut dégager deux principales tendances. D'une part, un emploi ordinaire. Par ce qualificatif, nous comprenons l'usage devenu courant chez un locuteur ou un milieu et qui ne véhicule pas une subjectivité particulière. Ainsi l'on observe que chez un des enseignants, ce titre est le terme de désignation par défaut de tout apprenant de sexe féminin. C'est notamment le cas dans l'exemple suivant.

Exemple 7

E. qui a fini/ [...] un volontaire pour lire(.)qui lit
souvent bien\ **allez-y mam'selle**

Mle1. Mon père avait sa case à proximité de la baignée(.)
et souvent \ je jouais là sous la véranda c'était la

⁸³ Le caractère discriminatoire dérive du fait que ce titre trahit l'identité matrimoniale de la femme contrairement au titre Monsieur qui est valable aussi bien pour les jeunes hommes mariés que pour les célibataires. Dans certains pays tels que la France, une révision de loi sur l'utilisation juridique et administrative de ce titre a été conduite.

⁸⁴ En effet, dans le contexte africain et camerounais en particulier, le mariage est un événement qui honore non seulement les partenaires mais leur famille respective. Le statut social de marié est un objet de fierté personnelle et collective puisqu'il constitue l'une des marques de l'ascension sociale.

⁸⁵ L'idée de liberté se fonde sur la représentation qui fait du mariage, en dépit l'honneur et la crédibilité sociale qu'il engendre, la soumission aux contraintes de l'époux.

case personnelle de mon père(.) Elle était en terre battue [

E.] elle était faite de quoi\
Mle1. de tuiles en terre battue
A. De briques
Mle1. De briques en terre battue(.) et (.) comme donc [

E. [quoi/
A. Toute
Mle1. Comme toutes nos cases [

E.]LISEZ À HAUTE VOIX/ (l'enseignant gronde)
Mle1. Et fièrement coiffé de(.)on y pénètre par une porte... à l'intérieur un (elle hésite sur la prononciation du mot) [

E. ARRÊTEZ ARRÊTEZ/
A. Mon père avait sa case du (..) et souvent je jouais là sous la véranda(.) c'était la case personnelle de mon père(.) elle était [...] à gauche des boubous et des...
E. C'est quand même une lecture acceptable(.) qui d'autre\ **oui mam'selle**(.) La clarté a fait quoi\ oui au premier banc
Mle2. Mon père avait sa case à côté de la baignée(.) Et ...
[ANG 4]

Cette séquence met en scène au moins 6 intervenants : l'enseignant, trois garçons et deux filles. L'on observe ici que l'enseignant désigne presque de façon systématique, et ce dans l'ensemble de cette classe, toutes les filles par le titre *mam'zelle*. En revanche, et comme c'est d'ailleurs le cas dans cet exemple, les garçons sont référés différemment. En outre, dans ce contexte la fréquence régulière du titre *mam'zelle* peut alors être comprise comme la forme officielle adoptée par cet enseignant. Toutefois, cet usage peut révéler l'incapacité de l'enseignant à connaître nommément ses apprenants. Dans sa dernière intervention, il emploie concomitamment au titre *mam'zelle*, le terme de localisation (*au premier banc*) pour singulariser son interlocuteur. Il évite ainsi le malentendu et optimise son action professorale.

D'autre part, l'on note des emplois plus subjectifs ou marqués de ce titre, comme dans le présent exemple.

Exemple 8

E. Le passé composé(.)passez la craie à_ **celle** au milieu **là** (.) à **la demoiselle** qui est au milieu elle est en pleine compagnie ... ça suffit là-bas/ (ton autoritaire) a refusé c'est quel temps/ [ETAB B3]

Cet exemple est un cas d'emploi délocutif du titre *mademoiselle*. On note ici que le locuteur convoque, en lieu et place du nom personnel ou de tout autre terme d'adresse, l'appellatif *la demoiselle*. De prime abord, ce titre fonctionne comme un procédé de substitution du NP. La pléthore d'effectifs accroît la probabilité pour les enseignants d'oublier ou de confondre les noms personnels de leurs apprenants. Nos observations relèvent que régulièrement le enseignants confondent, oublient ou hésitent sur les identités nominales des apprenants. Ils recourent à ces procédés de palliation tels que les pronoms (*toi, vous*), les titre (*mademoiselle, monsieur*), les termes relationnels (*mon ami(e)*) et même des termes de localisation (*au fond, au deuxième banc*). Tel semble a priori le cas dans cet exemple ; puisque la suspension de l'élocution (*passez la craie à_*) semble motivé l'hypothèse d'un oubli. Cependant l'environnement cotextuel de cet énoncé nous impose une autre lecture.

Le cotexte de ce titre est saturé de co-référents parlants : *celle-là* et *elle*. Le déictique *celle-là* constitue, du point de vue énonciatif, un indice de monstration. Il indique, sur la personne référée, des informations susceptibles de l'identifier comme entité extralinguistique. Selon Biloa (2007), la particule *là* exprime une référence situationnelle extradiscursive. Elle est dotée d'une « saturation anaphorique et référentielle ». Il écrit à ce sujet que :

Il y a saturation anaphorique quand un segment de discours sous forme d'un syntagme est inséré dans une proposition (ou phrase) pour renvoyer à la source de l'anaphore, même si ce renvoi n'est pas nécessaire. La source de l'anaphorique peut alors être une personne du discours « je », soit « tu », soit « nous », soit « vous ». (ibid : 45)

Ce déictique, et en particulier la particule localisatrice *là*, est susceptible de revêtir une connotation péjorative, notamment lorsqu'elle est employée en contexte agonale, dans une situation de désaccord. Telle semble être l'une des valeurs qui peut être conférée à cette particule dans cet exemple.

Par ailleurs, l'on pourrait dire que le terme *la demoiselle*, en même temps qu'il sert à marquer une distance, un désaccord de forme entre le locuteur et l'apprenant, véhicule plus ou moins implicitement l'idée d'irresponsabilité, d'absence de maturité et de conscientisation voire de libertinage puisque l'apprenant indexé prend sur elle la liberté de transgresser les normes socio-éducatives en bavardant en classe.

Quant au délocutif, *elle*, il est en emploi anaphorique à *la demoiselle*. Il peut être compris comme un marqueur de distance et de désaccord d'avec l'interlocuteur. Le délocutif joue un rôle particulièrement stratégique dans cette attitude de réprobation, de distanciation puisqu'il exclut le participant référé de la relation interlocutive. Il s'opère donc une excommunication interlocutive : l'apprenant incriminé cesse d'être un interlocuteur direct. Désormais, l'enseignant parle d'elle au délocutif.

En combinant ces éléments, l'on peut dire que le locuteur marque une certaine distance d'avec son interlocuteur. À travers l'emploi combiné du titre *mademoiselle*, du démonstratif à valeur négative *celle-là* et du délocutif *elle*, le locuteur exprime un sentiment de condescendance envers son interlocuteur dont il désapprouve implicitement la conduite. De plus, par l'emploi du délocutif, le locuteur-enseignant met à découvert l'apprenant et prend à témoin la classe. Au moyen de ces deux procédés, l'objectif est d'exhiber la face de l'apprenant dans le but de susciter en lui un engagement socio-didactique. Cet exemple illustre par ailleurs la montée en tension de la violence, notamment par la réaction émotionnelle de l'enseignant (*il gronde*).

3.1.3.2 Le titre *madame*

Contrairement au titre *mademoiselle*, qualifié par les féministes de discriminatoire, *madame* tout court fonctionne dans l'usage courant comme une marque de respect (Ewane 2008). Ce titre, à l'instar de *monsieur* ou de *mademoiselle*, peut être employé dans les situations où les interlocuteurs n'ont aucune connaissance mutuelle (Perret 1968). Il peut, par ailleurs, marquer une certaine distance sociale que le locuteur souhaite maintenir avec son interlocuteur.

Pour ce qui est de notre corpus, on note que le terme *madame* est en emploi détourné et ironique. Pour illustrer cet emploi, examinons l'exemple ci-dessous. Dans cet exemple, l'enseignant envoie au tableau une apprenante distraite, qui ne suivait pas

l'activité en cours. Celle-ci, tout logiquement, ne parvient pas à réaliser la tâche qui est attendue d'elle.

Exemple 9

44 A. non madame

45 E. comme premier temps composé nous avons donc le passé composé et dans cette phrase-là il n'y a plus de temps composés (.) hein\ **FOM** est en conférence (.) allez donner la craie à **FOM** (.) qu'elle prenne le soin de nous dire et de souligner d'abord le verbe de la deuxième phrase et de nous dire à quel temps il est conjugué (L'élève FOM est au tableau)

46 A. non madame

47E. justement parce **qu'elle** ne suivait pas **elle** causait avec et suivait ses conférences scolastiques ... **elle** ne voit pas **elle** est devenue **ivoirienne** on pensait que **FOM** [était] camerounaise elle est devenue **ivoirienne** tout simplement parce que **madame** ne nous suivait pas.

Cet exemple met en relief deux faits émergents. Le premier est lié au choix du *next speaker*. L'enseignant choisit d'attribuer la parole, en l'envoyant au tableau, à un apprenant dont il juge que l'engagement dans les activités en cours n'est pas effectif. Il rappelle explicitement que *FOM est en conférence, qu'elle ne suivait pas elle causait avec et suivait ses conférences scolastiques*. Le choix de l'interlocuteur peut donc être motivé par plusieurs finalités : rappeler l'apprenant à l'ordre pour susciter son engagement ou le mettre en difficulté en guise de sanction symbolique suite à sa conduite peu orthodoxe. En choisissant d'envoyer au tableau un apprenant distrait, l'enseignant souhaite mettre à l'épreuve ce dernier. Rappelons tout de même que le fait d'aller au tableau constitue déjà en soi une pratique anxigène.

Le deuxième fait est le changement de terme d'adresse. La structure de l'adresse est particulièrement intéressante ici. Dans le tour 45, l'enseignant désigne son interlocuteur à travers son nom personnel, puis dans le tour 47 il passe au délocutif *elle*,

suiwi d'un terme ironique *ivoirienne*⁸⁶, pour finir par le titre *madame*. Cette structure d'adresse exprime la montée en tension de la violence chez le locuteur-enseignant. Même s'il est vrai que dans le tour 45, l'on observe une certaine tension implicite dans le propos de l'enseignant (*qu'elle prenne soin de nous dire*), dans le tour 47, la tension devient manifeste, à travers les expressions telles que *justement*, *parce qu'elle ne suivait pas*. Ces expressions fondent et justifient la tension de l'enseignant. Le locuteur poursuit en désignant la personne fustigée par le terme *madame*.

Comme dans l'analyse précédente, celle portant sur *mademoiselle*, le locuteur-enseignant a recours au délocutif. Le pronom de la deuxième personne (*tu* ou *vous*) est substitué par celui de la troisième *elle*. Par le biais de cette substitution, le locuteur exclut son interlocuteur de l'échange, il rompt le lien coopératif et exprime son désaccord. Dans cette situation de désaccord, le titre *madame*, traditionnellement attribué aux femmes mariées ou mieux aux femmes d'un certain âge voire aux personnes inconnues, est parodié. Le locuteur tourne en ridicule la prétentieuse attitude de prestance adoptée par l'apprenant en organisant des sous-conversations en classe.

Comme dans l'exemple précédent, l'enseignant prend à témoin la classe. Par cette prise à témoin, il attribue la responsabilité de l'échec de son interlocuteur et à sa conduite indisciplinée. La prise à témoin apparaît alors ici comme un argument dont la finalité est de convaincre la classe de l'inadéquation et de la contre-productivité d'une conduite indisciplinée. Dans le contexte de classe, la prise à témoin constitue une stratégie souvent employée par les enseignants. Elle vise un double objectif : dénoncer celui qui est fautif et mettre en garde le reste des apprenants.

En combinant les analyses relatives aux faits interactionnels observés ci-dessus, il est possible de conclure que le recours au titre *madame*, analysé comme emploi sarcastique, constitue une réaction au déni d'autorité manifesté par l'apprenant⁸⁷. Au moyen de ce titre, et à lumière de la structure d'adresse dans cet exemple, l'on note que le locuteur-enseignant procède à une mise à mort symbolique de l'apprenante incriminée.

⁸⁶ Nous analysons ce terme dans la suite de ce chapitre.

⁸⁷ Le bavardage constitue un acte menaçant posé à l'encontre de la face de l'enseignant, puisque qu'il est une attitude dédaigneuse envers les activités conduites en classe, et un déni d'autorité.

Comme dans l'exemple précédent, celle-ci est victime d'une excommunication interne, puisqu'elle cesse d'être un interlocuteur direct pour l'enseignant.

3.1.3.3 Le titre *monsieur*

À l'instar de *mademoiselle* et de *madame*, le titre *monsieur* trouve son origine dans la conception de la relation sociale au XVI^{ème} siècle. Il désignait, selon Le Petit Robert, des hommes de condition sociale élevée, l'aîné des frères du roi. Dans sa conception moderne, il est un titre attribué aux hommes de toute condition. Ce terme peut être accompagné d'un titre de profession (*Monsieur le Ministre, Monsieur le Proviseur*) ou d'un patronyme (*Monsieur X ou Y*). Quant à la question relative à ses usages, l'analyse se veut contextuelle : le titre *monsieur* tout court peut apparaître dans une relation symétrique. Lorsqu'il est employé avec une extension du type patronyme, prénom ou titre professionnel, il exprime respectivement un rapport symétrique, une marque de respect envers la personne et une distance hiérarchique (Mulo Farenkia 2010).

Ce titre, tel qu'il est employé dans le corpus, peut converger vers deux principales valeurs : une valeur subjective liée à une situation conflictuelle et un emploi ordinaire. D'abord, la valeur subjective.

Exemple 10 : L'enseignant emploie ce titre pour interpeler un apprenant indiscipliné.

E. le théâtre est un genre littéraire(.) le texte (.)
vous avez dit le dialogue et ça fait partie des formes
du texte théâtral(.) c'est un genre littéraire un
grand genre littéraire qui comprend des sous-genres
et ces sous-genres comprennent des formes
particulières (.) et c'est_(.)vous pouvez nous excuser
monsieur (l'enseignant s'adresse à un apprenant qui
bavardait) forme du texte théâtral(.)non on a déjà le
théâtre en tant que genre(.) et j'ai dit la dernière
fois que vous devez retrouver les sous-genres du
théâtre et classez-les dans leurs sous-catégories(.)
maintenant un autre groupe va exposer sur les formes
du texte théâtral
[ETAB E2]

Dans cet exemple, l'enseignant explique la leçon et un apprenant parle simultanément que lui. L'enseignant l'interpelle au moyen du titre *monsieur* précédé d'un directif *vous pouvez nous excusez monsieur*. La conduite de l'apprenant est contraire aux règles conversationnelles relatives au tour de parole (Kerbrat-Orecchioni 1990). De plus, elle est un déni d'autorité, un acte menaçant pour la face de l'enseignant. Sur le plan culturel, l'on parle aussi de déni d'autorité puisque dans la conception africaine de la parole, le privilège de la parole est accordé aux personnes de rang supérieur. On ne les interrompt pas ; encore moins les contredit publiquement. L'institution scolaire semble aussi exprimer une vision similaire puisque l'enseignant est considéré comme le locuteur privilégié et le chef d'orchestre des échanges.

À travers le titre *monsieur*, le locuteur voudrait convier son interlocuteur à une réciprocité des principes. L'implicite de cette adresse peut être: « Je vous respecte, respectez-moi, et partant, ce que je fais ». L'on constate donc, au regard de cette dernière interprétation, qu'un terme d'adresse peut constituer un acte de langage indirect. Ici, particulièrement, il fonctionne comme un acte d'avertissement, de menace et de marquage territorial et même de défense faciale.

Par ailleurs, l'on note l'emploi ordinaire du titre *monsieur*. Cet emploi peut être dit valorisant ; il peut également traduire un appel à la survalorisation de soi. Pour soutenir ces hypothèses, analysons l'exemple ci-dessous.

Exemple 11

72 E.] à haute voix/ là tu n'as pas achevé la phrase

FOK continue **monsieur**

[ETAB C3]

Cet exemple combine au moins trois actes de langage. Deux performatifs explicites d'autorité à *haute voix* et *continue monsieur* et un performatif implicite. De façon générale, l'enseignant requiert une contribution efficace et efficiente de son interlocuteur. On observe ici le changement de termes d'adresse. Du nom de personne (*FOK*), l'enseignant passe au titre *monsieur*. Ce titre peut être doublement compris.

D'une part, il peut constituer un acte valorisant ou un titre atténuateur dont la finalité est de motiver l'apprenant, susciter en lui sa contribution. D'autre part, il fonctionne comme un appel à l'affirmation de soi. Cette interprétation est notamment

construite à partir des implicites culturels véhiculés par le titre *monsieur*. Dans la perspective anthropologique africaine, être un homme est une façon d'être, de faire, que l'on incarne dès l'enfance. L'homme se distingue ainsi de la femme par son courage, sa virilité, sa capacité à s'affirmer comme tel devant la communauté. Sans toutefois en faire de cette philosophie une mission de l'éducation institutionnelle, il est possible de dire que cette vision transparaît souvent dans les relations interpersonnelles entre jeunes à l'école⁸⁸. L'on note, en définitive, deux valeurs principales du titre *monsieur* en situation de classe. D'une part, comme marqueur de respect mutuel ; d'autre part comme terme valorisant visant à faire donner la face à l'apprenant. Cette surévaluation de la face est opérationnelle à travers la transition du nom de personne au titre monsieur. Erikson (2006) pense que cette conduite participe de la reconnaissance par l'adulte de ce besoin d'approbation, de valorisation chez l'adolescent. Au moyen de ce titre, nous pouvons dire que l'enseignant valorise et motive son apprenant dans le but de le faire exécuter efficacement la tâche qui lui est confiée.

3.1.3.4 Le titre *chef, chef de classe*

Le titre *chef* ou *chef de classe* désigne dans l'univers scolaire camerounais l'apprenant en charge de veiller sur l'ordre et de représenter ses condisciples auprès de l'administration. Le chef de classe, soit élu par ses condisciples, soit nommé par l'administration scolaire, est soumis au devoir d'exemplarité vis-à-vis de l'administration, du corps professoral et de ses condisciples.

Le locuteur s'adresse à son interlocuteur en se focalisant sur sa fonction au sein de son groupe de pairs plutôt que sur son NP. Cette forme d'adresse met ainsi en avant la responsabilité de l'interlocuteur avec les implicites que cela implique. Elle peut également être interprétée comme un désir de renforcer la position statutaire de l'interlocuteur auprès des autres apprenants. L'on peut donc dire qu'au moyen de ce titre, l'enseignant fait donner la face à son interlocuteur en mettant en exergue son statut

⁸⁸ Il s'agit de l'observation selon laquelle même si les filles s'imposent numériquement, les garçons ont tendance à s'imposer en termes de relation de pouvoir. Ils recourent à des jeux virils voire dangereux en apparence.

particulier de chef de classe. L'on peut aussi y voir un choix discursif visant à renforcer la crédibilité du chef de classe et sa reconnaissance par l'institution scolaire.

Le parcours des titres analysés ci-dessus converge vers deux conclusions. La première : les titres employés par les enseignants relèvent pour la plupart du délocutif. L'on peut donc leur attribuer une *fonction délocutive*. De Chanay (2010 : 260) pense à ce propos que *les fonctions délocutives* découlent du fait que les interventions des enseignants ne s'adressent pas exclusivement à l'apprenant indexé mais aussi bien à l'apprenant qu'à ses condisciples souvent considérés comme des témoins. Cependant, comme il a été dit à propos de *madame* et *la demoiselle* et leurs co-référents *elle*, *celle-là*, le délocutif participe d'une stratégie argumentative dite de la prise à témoin. Plus qu'une prise à témoin, le délocutif traduit la rupture du lien, la désolidarisation et même une mise en scène publique de l'interlocuteur rejeté.

La seconde conclusion dérive de la première. Elle stipule que les titres employés par les enseignants ne sont pas fortuits. Ils répondent à une finalité pragmatique. La double analyse contextuelle et cotextuelle montre que les titres sont en emploi parodié, ils participent aussi bien de la stigmatisation que de la valorisation. De plus, ils fonctionnent comme un acte implicite au regard du contexte dans lesquels ils sont produits. Enfin, ils révèlent les représentations que les interlocuteurs se font d'eux-mêmes et de leurs vis-à-vis.

3.1.4 Les termes relationnels

Pour traduire un certain type de rapport particulier existant ou voulant être instauré entre lui et son/ses interlocuteur (s) en situation de classe, l'enseignant utilise souvent, entre autres termes d'adresse, les termes relationnels. Les termes relationnels, selon Kerbrat-Orecchioni (2010), regroupent diverses sous-classes de relations telle que la parenté (*maman, tantine, tonton*), la relation affective (*ma chérie, cher ami*) et la relation professionnelle (*collègue, cher confrère*). Notre corpus atteste de deux types de relations: la relation filiale ou parentale et la relation amicale. Ces types de relations sont explicites respectivement à travers les termes *ma fille* et *mon ami / mes amis* que nous nous proposons d'analyser.

3.1.4.1 Le terme relationnel *ma fille*

Le terme relationnel *ma fille*, ordinairement marqueur de la relation familiale, est employé plusieurs fois dans le corpus. À l'instar des autres termes relevant de la même catégorie (*ma père, ma mère, ma sœur, mon frère*)⁸⁹, *ma fille* véhicule originellement l'idée d'une relation filiale ou de la relation familiale tout court. Il est de ce fait associé à la proximité et à une parenté associative. Dans la séquence suivante, l'enseignant interpelle une apprenante au moyen de ce terme.

Exemple 12

54 A. passé composé

55 E. vous dites passé composé parce qu'ils ont dit passé composé ou parce que vous savez (tonalité menaçante) excusez **ma fille** là-bas (.) parce qu'ils ont dit passé composé ou alors parce que vous savez que c'est le passé composé

56 A. parce que c'est ça

[ETAB C3]

L'enseignant interagit avec deux interlocuteurs directs. Avec le premier, il discute à propos que la réponse fournie par celui-ci. On observe ici une rupture discursive, elle-même conséquente à un changement d'interlocuteur. L'enseignant s'adresse désormais à une autre apprenante désignée par le terme *ma fille*. Le terme relationnel peut être diversement interprété. Dans les styles langagiers camerounais, ce terme d'adresse est très polysémique. Il marque prioritairement une relation filiale fondée sur un lien biologique. À ce titre, il est marqueur de lien familial ou d'une solidarité ethnique. Ce sens n'est actualisé ici, puisque l'institution scolaire recommande la laïcité et toute forme de discrimination. Ce sens n'est pas actualisé dans le présent cas, puisque le caractère laïc et apolitique de l'école proscrit toute discrimination d'ordre ethnique, religieuse et tribale.

Par extension sémantique, ce terme exprime une filiation intellectuelle. L'idée de filiation intellectuelle se fonde sur deux représentations sociales. La première, d'ordre éducatif, fait l'éducateur de par son statut d'adulte référent, le parent intellectuel de

⁸⁹ Ces termes sont très fréquents dans les discours au Cameroun et en particulier dans les négociations conversationnelles

l'apprenant. Dans la conception traditionnelle de l'éducation africaine, par exemple, le maître est celui qui forme et fait de l'enfant un Homme. La seconde est basée sur la conception africaine de la paternité ; celle-ci définit comme parent social de l'enfant les individus ayant le même âge que ses parents biologiques (Mbala Owono 1990, Mulo Farenkia 2010). Tabi Manga (2000 : 42) explique ce principe de parenté sociale comme suit :

Le père n'est plus exclusivement celui qui a engendré, qui a donné naissance à un ou plusieurs enfants. Outre ce sème, le mot père en français d'Afrique désigne l'oncle paternel (...) et plus extensivement tout homme de la génération du père, plus âgé, que l'on respecte.

Dans cet exemple, ce terme s'accompagne d'un acte directif. L'enseignant marque une rupture discursive pour rappeler une apprenante à l'ordre. Il emploie pour cela l'acte directif *excuse-moi* suivi de terme relationnel *ma fille*. Ce terme apparaît ici comme un atténuateur d'acte menaçant. L'enseignant recadre ainsi en douceur une conduite potentiellement menaçante pour sa face.

Pour abonder dans la même perspective, notons que selon les principes régissant les relations familiales en Afrique, le parent a un primat d'opinion sur son enfant. En vertu de ce principe dit du primat de l'aîné, le participant de position sociale inférieure est tenu de ne point contrarier son interlocuteur de rang supérieur. La conduite opposée relève, d'après Mulo Farenkia (2008b), de l'impolitesse et du déni d'autorité. Une vision similaire est appréhendée en contexte scolaire. Le contrat de communication évoqué au chapitre 1 exige des apprenants un ensemble d'attentes en rapport avec la vie scolaire. Au moyen de ce terme, le locuteur-enseignant cherche-t-il à cadenciser la parole de son interlocuteur, tout en faisant valoir son point de vue d'adulte-expert, de locuteur privilégié à ce moment de l'interaction ? Ou bien le choix linguistique relève-t-il d'un juste procédé d'atténuation ?

3.1.4.2 Les termes relationnels *mon ami / mes amis*

Dans la première partie de ce travail, nous avons posé que la relation éducative n'est pas une relation amicale et familiale. Mais il est possible qu'elle prenne une certaine tonalité amicale selon les situations dans lesquelles les interactants se trouvent impliqués. C'est

dans cette perspective que s'inscrivent le terme relationnel *mon ami* et sa variante plurielle *mes amis*. Ces termes relèvent de la dimension affective de la relation interpersonnelle. Ils ne sont pas très nombreux dans le corpus ; et les quelques exemples identifiés sont diversement interprétés.

D'une part, comme marqueur de coopération. L'on considère comme ami(e) une personne avec laquelle l'on entretient une relation d'amitié ou de coopération tout simplement. Le terme *mon ami* se rattache dès lors à la coopération, l'entente entre les partenaires. Pour reprendre Assaraf (1992), ce terme établit le lien entre les interlocuteurs. Dans l'univers discursif camerounais, est qualifié (e) d'ami (e), celui ou celle avec qui on entretient une relation coopérative ou irénique. Ce terme véhicule ainsi l'idée de complicité ; notamment par ses synonymes camerounisés que sont *mon gars*, *mon/ma cops*, *mon/ma cota*, *mon /ma complice*. En situation de classe, la complicité entre l'enseignant et l'apprenant se fonde sur le partage des valeurs communes, l'engagement de chacune des parties dans les rôles qui sont les siens et la conformité des apprenants aux normes socioéducatives.

La négociation des identités relationnelles, ensuite. L'autre valeur pouvant être attribuée à ces termes dérive de la dimension affective des rapports interhumains (Kerbrat-Orecchioni 1992). En effet, dans leurs rapports aux enseignants, les apprenants construisent souvent, de façon plus ou moins consciente, des représentations plus ou moins négatives de leurs enseignants. Enseignants autoritaires, sévères, maîtres-fouettards, noyeurs⁹⁰ voire méchants, les qualificatifs négatifs propres aux enseignants sont nombreux. Ces représentations affectent l'attitude des apprenants envers leurs interlocuteurs-enseignants⁹¹. Il s'en suit très souvent des attitudes de distanciation et de désengagement, lesquelles constituent de véritables obstacles à la qualité des relations entre les murs ; mais aussi dans la réalisation des activités scolaires. La responsabilité

⁹⁰ La logique normative et éthique de l'action enseignante a contribué à développer des représentations scolaires négatives des enseignants. Les apprenants jugent ainsi souvent les enseignants sévères sur le plan de l'évaluation. Le terme « noyeur » est souvent employé pour désigner ceux des enseignants qui attribuent de mauvaises notes aux apprenants sans tenir compte de leurs susceptibilités.

⁹¹ Les apprenants ne perçoivent pas toujours positivement l'action éducative des enseignants, qu'ils jugent souvent contraignante, répressive et un obstacle à leur autonomie, à leur volonté de laisser-faire. Ces représentations découlent de leur puritanisme et leur attachement aux normes.

incombe ainsi à ces derniers de reconquérir leurs apprenants, tout en déconstruisant les images négatives⁹². Dans le chapitre 8, nous analysons ces termes relationnels comme des procédés relevant de l’ethos de proximité chez l’enseignant. Pour ce qui est des termes *mon ami*, *mes amis*, ils apparaissent dans ce contexte comme un procédé de négociation identitaire. Pour reprendre Kerbrat-Orecchioni (2005 : 159), ces termes d’adresse peuvent être réductibles à l’énoncé « voici comment je te vois ». Ils peuvent aussi fonctionner comme des procédés de flatterie dont la finalité est de développer des relations vivantes. L’idée de négociation identitaire nous semble importante au regard que cette explication qu’un enseignant fait de la différence entre les adjectifs *méchant* et *sévère* ; un point de vue que ne partage pas un apprenant. Celui-ci persiste à penser que les enseignants sont méchants.

Exemple 13

105 E. il y a des gens qui disent que quelqu’un est
 sévère(.) sévère ne va pas avec méchant(.)
 sévère est même positif/ quelqu’un qui est
 sévère est quelqu’un qui corrige dans un sens
 positif(.) en principe les enseignants sont
 sévères et non méchants

106 A. **ils sont méchants**

[ETAB C1]

Un atténuateur de tension, enfin. En situation de demandes d’engagement, le terme relationnel apparaît souvent comme un procédé d’atténuation, de facilitation et d’appel à la coopération. Ce point est soutenu par Mulo Farenkia (2010), à partir d’une étude sur les termes d’adresse au Cameroun. Cette valeur peut s’observer dans notre corpus, soit au début de la leçon, soit au cours de l’interaction. Formulé à l’ouverture de l’interaction, ce terme a pour but d’instaurer une ambiance plus conviviale et propice à la coopération avec les participants ; il contribue à huiler les relations sociales en vue de l’entrée dans les échanges. À ce propos, nos observations révèlent que les entames de cours sont des

⁹² Ce travail relationnel peut être factuel mais davantage permanent car tout enseignant doit aller sans cesse à la reconquête de ses apprenants. Cette attitude de conquête passe aussi par un travail sur l’image construite auprès de leurs apprenants, notamment à travers leur façon de faire, de dire et de concevoir la relation éducative.

moments de tension⁹³. Face à cette tension, deux attitudes sont observées chez les enseignants, qui ne se montrent ni trop permissifs, au risque de perdre le contrôle de la classe durant toute la séance ; ni trop puritains au point de susciter la peur et l'introspection de certains apprenants. Dans ce contexte, l'emploi de ce terme d'adresse pourrait avoir comme l'une des finalités de réduire la tension ambiante en amadouant ou flattant l'interlocuteur. Le locuteur crée de ce fait un lien affectif, une amitié pédagogique dont la finalité serait de susciter l'ouverture et la participation de l'apprenant.

Pour conclure sur les termes relationnels, il ressort qu'ils ne sont pas abondants dans le corpus. Cependant, les cas décrits précédemment révèlent une pluralité de significations des termes attestés. Ainsi, qu'ils soient envisagés comme l'expression d'une relation particulière (filiale, amicale, complicité), ces termes participent des stratégies visant à faciliter les relations sociales en classe, avec pour finalité d'agir positivement sur l'apprenant en vue de susciter son engagement indispensable à la réalisation des tâches d'apprentissage. Ces termes, et en l'occurrence *mon ami*, *mes amis*, fonctionnent ainsi comme des catalyseurs de motivation et de détonateurs psychologiques. Il est donc possible de les considérer comme des marqueurs de coopération entre les interactants.

3.1.5 Les substantifs affectifs : le cas de *ma chérie*

Tout comme des termes relationnels, les termes affectifs ne sont pas prépondérants dans notre corpus. Ce manque des affectifs trouverait son fondement dans les raisons ci-après. En effet, l'interprétation de ces termes est souvent ambiguë. Du fait qu'ils relèvent, tout comme les évaluatifs, de la subjectivité (Riegel et al 2010 ; Kerbrat-Orecchioni 2009b), ils peuvent susciter des sentiments contradictoires et même de désapprobation.

Traitant des affectifs positifs, Isosävi (2010) pose que leur particularité est qu'ils sont définis par le contexte et par leur fonction. Cette ambivalence implique qu'ils peuvent parfois être considérés comme des insultes, des marqueurs de sarcasme voire d'ironie. Ainsi, dire à son interlocuteur *mon petit*, peut entraîner une réaction vive issue

⁹³ La tension provient de plusieurs facteurs. L'enseignant ne maîtrise pas l'humeur et l'état d'esprit de ses apprenants, et ce réciproquement. De plus, il existe ce que nous appelons *la logique des territoires*, un rapport de forces implicites entre l'enseignant et le groupe.

d'un sentiment de condescendance ou de manque de respect. Tout comme il est possible d'engendrer un sentiment positif découlant de la dimension affective véhiculée par ce terme. C'est donc dire que l'usage des termes affectifs, en situation de classe, peut susciter des sentiments ambigus auprès de certains élèves. Nous relevons cette ambiguïté dans l'analyse suivante. Au-delà de cette ambivalence, il faut dire que les termes affectifs constituent de véritables marqueurs de relation.

Il existe deux cas de termes affectifs dans le corpus, représentés par *ma chérie*. Ce terme est employé par le même enseignant dans un acte d'attribution de la parole comme le montre les deux exemples en dessous.

Exemple 14

191 A. ...
192 E. il est sujet non est-ce qu'il est sujet ici\
ça n'existe pas sujet non(.) **oui ma chérie/**
193 A on dit qu'il est antéposé
194 E. on dit qu'il est antéposé
[ETAB C3]

Exemple 15

205 A. il est variable
206 E. oui/ que c'est un mot variable(.) ça peut se
mettre au singulier ou au pluriel en fonction
du nom qui l'accompagne n'est-ce pas\... **oui ma
chérie/**
207 A. si le nom est au pluriel
208 E. si le nom est au pluriel
[ETAB C3]

Dans ces deux exemples, le terme *ma chérie* apparaît dans le choix du locuteur. La valeur affective par défaut de ce terme est de traduire une relation amoureuse. Il a alors pour synonyme, *mon amour*. Dans les relations familiales, c'est-à-dire quand les parents interpellent leurs enfants, ce terme sert souvent à traduire la dimension affective de la relation filiale ; *ma chérie* est alors souvent associé à *ma fille*, *ma douce*, *ma pupille* (Ewane 2008). Toujours pour cet auteur, ce terme est employé au Cameroun pour désigner une jeune femme ou fille connue ou inconnue du locuteur. Trois analyses peuvent être faites sur ce terme dans le corpus.

La première analyse est d'ordre contextuel. Partant de la réalité que toute prise de parole est par essence anxiogène, le terme *ma chérie* pourrait alors être vu comme une stratégie adoptée par l'enseignant pour mettre en confiance l'apprenant, l'encourager en vue de susciter de lui une contribution efficace. Notons dans la même perspective qu'une part importante de la mission enseignante se joue sur le plan de l'affectif. Il s'agit essentiellement pour les enseignants de construire une relation de confiance avec leurs apprenants. Selon cet angle d'analyse, le terme affectif *ma chérie* n'est pas « l'expression d'un sentiment personnel du locuteur » (Riegel et al 2010: 976), mais bien une stratégie d'amadouement, de flatterie et de mise en confiance de l'apprenant.

Toujours en rapport avec le travail des faces, les termes relationnels *mon ami*, *mes amis* et affectif *ma chérie* se présentent comme des procédés d'adresse à travers lesquels les enseignants survalorisent l'image de leurs partenaires, souvent réduite au statut d'élève ou d'apprenant tout court. Par ces termes, l'enseignant attribue une identité autre que celle dans laquelle l'institution a réduit l'enfant. Cette représentation s'inscrit aussi bien dans la vision sociale de l'enfant en Afrique. L'enfant, en dépit de son influence sociale faible, de sa force physique, de son rang social et de son âge, est considéré comme un individu à part entière (Essindi Evina 1989). Cette conception nous semble importante, au regard des missions de l'éducation, définies non seulement en termes de formation mais aussi comme processus d'épanouissement individuel et social de l'apprenant.

La troisième lecture est d'ordre perlocutoire. Si désigner un apprenant au moyen du terme *ma chérie* peut susciter, auprès des autres apprenants, un sentiment discriminatoire. Ce sentiment peut s'expliquer par la nature intrinsèquement egocentrique de tout être humain (Zheng 1998). En situation de classe, ce sentiment peut décrédibiliser l'enseignant, désormais considéré par les autres apprenants comme partial.

En définitive, le choix des termes relationnels et affectifs révèle la face cachée de la relation éducative institutionnelle. Il s'agit certes d'une relation asymétrique et institutionnelle mais dans laquelle les dimensions affective, coopérative et sociale occupent une place prépondérante. C'est dire que pour garantir l'efficacité didactique, l'interactant en position haute procède à des ajustements de la relation interpersonnelle. La relation enseignant-apprenant prend ainsi la forme apparente d'une relation parent-

enfant, jugée plus conviviale et symétrique. Même s'ils peuvent revêtir implicitement des variables discriminatoires, ils ont pour finalité d'huiler la relation sociale. Ces termes participent d'une stratégie d'amadouement et correspondent à une vision négociationnelle des rapports de places dans l'interaction. C'est ce qui fait dire à Kerbrat-Orecchioni (2005) que « converser, c'est composer ».

3.1.6 Les substantifs à valeur négative

L'idéal éducatif, défini dans le chapitre 3, favorable à la préservation de l'intégrité morale et physique des apprenants, n'exclut pas le recours, par certains enseignants, aux termes à valeur négative. Deux observations méritent d'être faites sur les substantifs axiologiques retenus.

D'une part, les termes à valeur négative sont pour la plupart constitués d'appellatifs. Comme le fait remarquer Perret (1970) et Kerbrat-Orecchioni (1992, 2010), les appellatifs ont pour fonction première de désigner en attribuant une identité personnelle ou collective à un individu ou un groupe d'individus. D'autre part, tous ne sont guère explicitement marqués. Cette observation réitère ainsi le point de vue de Kerbrat-Orecchioni (2009b), pour qui les unités lexicales à valeur péjorative peuvent être marquées soit au sein de la langue, soit en référence au contexte. Dans le cadre de la référence au contexte, les connotations axiologiques, les représentations sociales et idéologiques jouent un rôle non négligeable. Nous proposons dans cette suite une analyse de quelques cas.

3.1.6.1 La bande de fainéants

D'un point de vue syntaxique, le syntagme nominal *la bande de fainéants* est composé de deux substantifs intrinsèquement péjoratifs. Le terme *bande* renvoie, dans le langage courant, à une pluralité de sens dont un sens positif, celui de *groupe*, *équipe*, *troupe*. La caractéristique commune à ces synonymes est qu'ils se fondent sur une organisation solide et stable. La bande a par ailleurs pour autres synonymes négatifs les termes *clique*, *clan*, *coterie*. Il réfère alors souvent à un terme d'insulte collective.

Le second substantif, *fainéants*, véhicule par sa structure morphologique *fai(t)* et *néant* les sèmes d'inactivité, de passivité, de non productivité. Ce terme fonctionne,

dans la situation de classe, comme un terme d'insulte collective. Par l'emploi de ce terme d'adresse, le locuteur-enseignant, décrit le comportement apathique et non productif d'une partie de ses apprenants. Ce terme contribue, de ce fait, à désolidariser l'enseignant d'une partie de son groupe en créant une discrimination.

3.1.6.2 Le côté des morts / le côté des faibles

Soit l'exemple 16

91 Mle. c'est décrire ce qu'on voit
92 E. c'est vague(.) pas toujours les mêmes **le côté
de morts là** vous ne voulez jamais parler(.) oui
[...]
98 E. qui d'autre **le côté de faibles là** parlez les
gens qui ne veulent pas parler **le côté des faibles**
vous ne voulez pas parler oui

[ETAB A4]

Dans la trame interactionnelle, les termes *le côté des morts*, *le côté des faibles* sont employés pour interpeler deux parties de la classe moins actives que d'autres. Comme l'on peut l'observer ici, en lieu et place d'un terme d'adresse du type *vous*, le locuteur-enseignant opte pour une emphase sur les termes *morts* et *faibles*. Ces termes entretiennent une relation synonymique apparente mais avec des nuances sur le plan de la force des mots. S'ils dénotent de façon concomitante l'idée de désengagement, le terme *morts* semble davantage lié à la dénonciation d'une inertie certaine, du point de vue de l'enseignant.

Quant à *faibles*, il évoque un rendement non satisfaisant, et non conforme aux attentes de l'enseignant. Comme dans le cas de *la bande des fainéants*, les appellatifs *le côté des morts* et *le côté des faibles* traduisent l'inactivité, le manque d'engouement et de participation des apprenants. Au-delà de la valeur qualificative de ces termes d'adresse, leur usage trahit la gestion différenciée de la prise en charge. Les *fainéants*, les *morts*, les *faibles* font partie, dans la prise en charge chez l'enseignant, des apprenants ignorés, ceux dont l'on se préoccupe moins car constituant des obstacles à la progression. Ils s'opposent à ceux qui sont occupés, et qui font progresser les activités d'apprentissage. Ces formes de prises en charge posent naturellement la question de

l'égalité des chances à l'école. Nous revenons sur celle-ci au chapitre 9. Par ailleurs, ces termes fonctionnent comme des demandes implicites d'engagement. Nous explicitons cette idée dans la section consacrée à la qualification péjorative (cf. chapitre 6, section 3.1.4).

3.1.6.3 Les ingénieurs de son

Le terme *ingénieurs de son* est employé pour traduire la mauvaise compétence scripturale des apprenants qui écrivent les mots tels qu'ils sont articulés et non selon la norme orthographique. Par le biais d'une ironie, le locuteur procède à un glissement sémantique du sens ordinaire positif du terme *ingénieur de son*, un spécialiste de l'acoustique, à un sens parodié. Nous sommes ici en présence de ce que Tabi Manga (2000) nomme la refonte sémantique des noms en Afrique. Ce terme peut tout aussi fonctionner comme une métaphore.

3.1.6.4 Les tricheurs

Ce terme désigne, par défaut, une personne qui pratique la tricherie. Par extension sémantique, il renvoie à tout apprenant ne souhaitant fournir aucun effort d'apprentissage mais désireux de bonnes performances scolaires. Dans le contexte scolaire camerounais, la tricherie, en tant que conduite de mauvaise foi, violation des règles de probité, est une faute morale. Sur le plan disciplinaire, le tricheur est souvent sanctionné par l'attribution de la note zéro, et socialement, il est la risée de toute la classe. L'appellatif, *tricheurs*, dresse ainsi un portrait moral des apprenants, en mettant en relief la vision négative que le locuteur se fait de ses interlocuteurs.

3.1.6.5 L'ivoirienne

Le substantif *ivoirienne* est dérivé de l'adjectif *ivoirien* (celui dont le pays d'origine est la Côte d'Ivoire) et désigne par segmentation de son signifiant celui qui ne voit rien : i [il] voi [voit] rien [rien]. C'est-à-dire l'apprenant qui ne comprend rien de l'activité en cours de réalisation. Ce terme a connu « un vidage sémantique [...] au profit d'une connotation axiologique » (Kerbrat-Orecchioni 2009b : 91) Dans l'univers discursif des enseignants, ce terme a une valeur ironique dont les prolongements sémantiques ont trait à une cécité intellectuelle ou cognitive, au manque de compétences et de pré-requis.

3.1.6.6 *Les filles bavardes*

Soit l'exemple 17 ci-dessous :

29^E. qui s'écrivent et se prononcent de la même manière/
est ce que aire et ère se prononcent et s'écrivent de
la même manière/ il y a un problème quelqu'un va
t'aider/ **JE N'AIME PAS LES FILLES BAVARDS UN GARÇON
PEUT ENCORE DIRE NO MAIS QUAND C'EST UNE FILLE
VRAIMENT ÇA BLESSE**

Le terme de *filles bavardes* renvoie aux apprenants de sexe féminin qui parlent de façon exagérée en classe. La valeur axiologique de ce terme se situe au niveau de son signifiant, notamment la particule suffixale *ard*, qui implique une dimension connotative négative de l'activité locutoire. Institutionnellement, le bavardage entre apprenants au sein de la classe est proscrit ; il constitue, comme nous l'analysons au chapitre 7, à la fois l'une des formes de violences apprenantes et un marqueur territorial.

Selon la linguistique interactionnelle, notamment d'après le point de vue de Kerbrat-Orecchioni (1990), parler exagérément constitue un défaut et même une forme d'imposition de soi. En convoquant d'ailleurs le contexte socioculturel traditionnel camerounais, la parole féminine n'avait pas trop droit de cité⁹⁴. De plus, parler de façon hyperbolique est contraire à la règle de politesse favorable à l'humilité. Parler, c'est s'afficher, mettre en évidence son image, exhiber sa face. D'après Kerbrat-Orecchioni (1990) et Cortier (2008) la grande volubilité de la parole peut être une marque de la violence verbale, entendue comme supériorité interactionnelle.

Les substantifs précédemment décrits ont une vocation évaluative. Leurs valeurs sont complexes et peuvent se situer soit au niveau du signifiant (*bavard*, *ivoirien*) soit au niveau du signifié (*bêtises*, *maladresse*) soit enfin au niveau de la compétence culturelle, c'est-à-dire la connaissance préalable des ressources langagières dans le contexte

⁹⁴ En Afrique, la parole est au principe de toute autorité. Pour cela sa rhétorique est essentiellement le fait d'une catégorie d'individus dans lesquels les femmes et par extension les enfants n'avaient pas la priorité. Le privilège de l'usage de la parole était conféré aux hommes. La parole des femmes, tout comme celle des enfants n'avait pas un gros poids social. Ces représentations ont pour effet de minimiser les interventions des femmes. Bien qu'on note des mutations notoires dans ces représentations, il est possible que certains enseignants reproduisent ces représentations sociales sur les rapports entre les genres.

prédéfini. Une remarque similaire est valable pour les verbes axiologiques péjoratifs que nous analysons au chapitre suivant.

Pour conclure sur les termes à valeur négative, notons qu'a priori, ces termes peuvent être pris comme des formes d'insulte puisque leur valeur axiologique est dévalorisante et donc menaçante pour la face positive de ceux envers qui ils sont destinés. Mais pris contextuellement, ces termes font partie du langage courant de l'univers scolaire camerounais. Rappelons à ce propos que selon Lagorgette, l'acte d'insulte obéit à certaines conditions de félicité dont l'une des plus importantes est que celui à qui est adressée l'insulte se sent effectivement insulté. Les termes analysés ci-dessus fonctionnent au niveau pragmatique comme des appels à l'engagement, au travail et à l'ordre pédagogique. Il ne s'agit nullement ici de nier la dimension offensante de ces termes mais bien d'explicitier la visée pragmatique qu'ils revêtent.

3.1.7 Conclusion partielle

Plusieurs constats peuvent être faits sur cette analyse des formes nominales d'adresse.

D'abord, du point de vue catégoriel, les formes nominales d'adresse mettent en relief une diversité de sous-catégories concurrentes. Ces sous-catégories trouvent leur origine soit dans l'histoire interactionnelle des participants, soit dans les représentations que le locuteur se fait de son interlocuteur, soit enfin dans l'arrière-plan culturel.

Ensuite, du point de vue sémantique, les formes décrites sont porteuses de valeurs sémantiques particulières notamment à travers le phénomène de refonte sémantique (Tabi Manga 2000). De plus, elles véhiculent une diversité de valeurs sémantiques selon leurs contextes d'usage. Les analyses proposées ici ne sont pas exhaustives. Nous privilégions celles qui sont en droite ligne de notre thèse principale.

Enfin, du point de vue pragmatique, le choix des formes nominales d'adresse, en situation de classe, n'est pas neutre. Les termes analysés précédemment sont porteurs de valeurs relationnelles, voire illocutoires fortes. Ainsi, du point de vue relationnel, deux attitudes émergent. La première est orientée vers une démarche coopérative, irénique et négociationnelle. Ici, les formes nominales d'adresse contribuent à faciliter l'établissement des relations sociales en classe, à mettre l'interlocuteur-apprenant en confiance, à l'amadouer, dans la perspective de susciter en lui l'engagement dans les

activités d'apprentissage. La seconde attitude relève de la dimension agonale des échanges. Les termes d'adresse sont employés pour exprimer le conflit relationnel, le désaccord et la désapprobation. La particularité dans cette attitude est que la finalité n'est pas le conflit. Le choix des termes d'adresse, notamment les formes nominales, fait partie des procédés de l'agir professoral. À travers les formes nominales analysées, l'enseignant souhaite agir sur son interlocuteur, le recadrer, susciter en lui la confiance en soi et la motivation. Ces analyses montrent également que les formes nominales d'adresse expriment la tension entre les systèmes normatifs d'une part ; d'autre part entre les contraintes institutionnelles et la professionnalité.

3.2 Les formes pronominales d'adresse

3.2.1 Remarques préliminaires

Tout comme les formes nominales d'adresse, les formes pronominales d'adresse sont prépondérantes en classe. Tous les enseignants y ont recours et leurs usages varient selon les classes et les niveaux d'enseignement. Une approche comparative et quantitative, par classe et niveau d'enseignement, aurait sans doute été plus instructive à propos mais nous avons opté pour une analyse qualitative des formes répertoriées. Toutefois, quelques observations quantitatives ou de fréquence sont à noter.

La variation, d'abord. De façon globale et non systématique, le vouvoiement intervient le plus souvent dans les classes du second cycle dont l'âge de la population scolaire est compris en principe entre 16 et 20 ans. En revanche dans les classes du collège, le tutoiement prime. La variation est par ailleurs interne : au sein d'un même groupe, le locuteur-enseignant utilise de façon différentielle le tutoiement et le vouvoiement. Nous constatons une concurrence entre les formes directes ou classiques, que constituent le tutoiement et le vouvoiement, et les formes délocutives que sont le *on* et l'iloitement. Les analyses qui suivent portent sur le tutoiement et le vouvoiement. Les emplois du *on* et du *il/elle* sont traités dans la section consacrée à la substitution des formes pronominales d'adresse.

Les règles d'usage, ensuite. Les règles régissant l'usage des deux formes dont dispose la langue française sont floues. Comme dit en début de ce chapitre, selon Brown et Gilman (1960) et Kerbrat-Orecchioni (1992), les principes sous-tendant le choix de ces

formes par les locuteurs sont tributaires de la hiérarchie sociale, la connaissance mutuelle ou non des participants, le degré de familiarité. Mulo Farenkia (2008c : 86) y intègre d'autres paramètres :

Le choix de l'adresse pronominale est fonction des convenances circonstancielles, socioculturelles, de l'état d'esprit du locuteur, de son rapport réel ou imaginaire avec l'interlocuteur, de sa compétence communicative, des visées communicatives, du type de discours, etc.

Interpréter les formes pronominales d'adresse requiert une connaissance préalable des paramètres ci-dessus énoncés.

La perspective d'analyse, enfin. Pour le compte de cette analyse, nous prenons appui sur les observations de terrain, l'environnement cotextuel et interactionnel des formes pronominales d'adresse. Par ailleurs, nous tirons profit des études antérieures sur les formes pronominales d'adresse et de notre compétence culturelle. La prise en compte de ces paramètres n'est toutefois pas susceptible de rendre fidèlement compte de l'intention de locuteur.

3.2.2 Le tutoiement

Dans la relation interlocutive en classe, la nature asymétrique de la relation pédagogique préconise le tutoiement et le vouvoiement respectivement comme forme ordinaire ou préférée d'adresse chez les apprenants et les enseignants. Cette hypothèse se fonde sur le principe selon lequel, dans la société camerounaise, les interlocuteurs de rang élevé tutoient ceux de rang inférieur pour marquer leur condescendance, le rapport hiérarchique qui préexiste entre eux. En revanche les interlocuteurs de rang inférieur doivent faire montre de courtoisie et de considération envers les supérieurs (Mulo Farenkia 2008c). C'est cette dialectique qui sous-tend la thèse de « la politesse à sens unique » soutenue par Mulo Farenkia (*ibid*). Toutefois, ce principe n'est pas systématique dans notre corpus, dans la mesure où l'on relève chez les enseignants l'usage du tutoiement aussi bien que du vouvoiement. Le tutoiement, tel qu'il est utilisé dans le corpus, se décline en plusieurs valeurs. Nous analysons deux principales : le tutoiement de condescendance, celui de mépris et celui de désaccord.

3.2.2.1 Le tutoiement de condescendance

Comme il a été dit plus haut, il est de nature que les interactants de rang supérieur tutoient ceux de rang inférieur en guise de marque du rapport hiérarchique. Cependant, dans les situations de désaccord explicite entre les interactants, le tutoiement peut revêtir une valeur sarcastique et même de condescendance accentuée. Pour illustrer ce raisonnement, examinons l'exemple ci-dessous.

Exemple 18 : L'enseignant interroge un apprenant et celui-ci tente de répondre étant assis tout en mastiquant un objet.

- 57 E. je sépare les différentes propositions par une barre
n'est-ce pas; alors qu'elle est la proposition qui
commande(.) quelle est la proposition principale/
(Elle relit la phase) quelle est la proposition
principale/ AHA (.) OHA pardon(.) **lève-toi au moins**
- 58 A. le garçon que tu as vu est mon frère
- 59 E. **libère ta bouche** | **libère** les dents avant de parler
[ETAB C3]

Nous décrivons trois faits dans cet exemple. Tout d'abord, l'apprenant essaie de répondre à la question de l'enseignant étant assis. Selon les lignes de conduite spécifiques au milieu scolaire au Cameroun, il est souvent exigé aux apprenants de se mettre debout lorsqu'ils répondent ou posent des questions⁹⁵. Ce geste de la communication non verbale est diversement interprété selon les cultures. Dans les traditions orales africaines, il est de coutume que le locuteur en cours, celui qui a la parole, se mette debout dans le but de se mettre en valeur et de se faire connaître. Dans certaines circonstances, telles que les deuils ou les réunions publiques, il est d'ailleurs placé au cœur de l'auditoire, faisant de lui le point d'attraction. Prendre la parole en position debout dans un groupe est aussi un signe de distinction : le locuteur se distingue de la masse et prend un ascendant sur les autres, puisque toute prise de parole est une prise de pouvoir.

⁹⁵ Cette règle n'est pas systématique. Certains enseignants sont catégoriques ; d'autres sont plus flexibles, car l'insistance sur cette règle a quelques inconvénients sur la gestion temporaire puisque certains apprenants prennent bien du temps pour se mettre debout et de répondre. La conséquence logique de telles attitudes est que certains enseignants sont plus flexibles sur ce principe. Il incombe alors à chaque apprenant de s'adapter au style particulier de chaque enseignant.

Dans la situation de classe, se mettre debout tient de deux fondements : l'un est essentiellement relationnel, l'autre pragmatique. Sur le plan relationnel, la position debout de l'apprenant est une marque de respect envers l'enseignant. L'apprenant se lève en guise de reconnaissance de l'autorité professorale, tout comme il le fait lorsque le même enseignant pénètre en classe chaque matin. Du point de vue communicatif, cette position fait porter la voix du locuteur. Cet aspect paraît important en contexte d'effectif pléthorique car le risque de submersion est grand pour tout locuteur. En outre, le fait de ne point se lever constitue, selon les principes propres à ce groupe, un acte d'irrespect. Tout comme le fait de s'adresser à un supérieur en mastiquant un objet. De ce point de vue, la conduite de l'apprenant est doublement répréhensible. Nous pouvons dire que nous sommes en face d'une tension entre les systèmes normatifs. Et le tutoiement utilisé par l'enseignant ici semble exprimer une certaine condescendance.

L'idée de condescendance découle de la valeur sarcastique de la locution adverbale *au moins*. Cette locution véhicule l'idée selon laquelle le locuteur aurait une attitude sarcastique à propos de la conduite de son interlocuteur. Mulo Farenkia (2008c : 87), qualifie cet emploi de « stratégie de construction et de démonstration de la supériorité de celui qui tutoie ». Cette construction et démonstration vise à rétablir l'ordre hiérarchique, le rapport de places et l'équilibre des forces.

3.2.2.2 Le tutoiement de désaccord

Lorsque les participants d'une interaction ne s'accordent pas les violons, il est fréquent que leur désaccord⁹⁶ vire en un conflit manifeste dans lequel le tutoiement est souvent la forme d'adresse. Cette observation est identifiable dans les échanges au Cameroun. Mulo Farenkia (2008c) illustre ce point de vue à partir d'un échange entre un policier et un chauffeur de taxi. Une telle observation pourrait aussi être faite de certaines situations de désaccord en classe. Examinons pour ce faire l'exemple 19 ci-dessous.

⁹⁶ Le désaccord est tout d'abord un acte réactif à un acte initiatif antérieur. Moo (2001) le définit comme une proposition ou un argument qui comporte une constatation, une critique, une appréciation, une accusation. L'acte de désaccord a pour un ensemble d'actions variables exprimées en termes de dénégation, de contre-argument, de critique, de refus voir de plainte. Nous reviendrons sur le fonctionnement de cet acte de langage dans le chapitre consacré au fonctionnement des actes de langage.

Exemple 19

- 154 E. la savane est sèche (.) on a déjà dit [que]
sèche est adjectif qualificatif(.) on me
demande comment **tu peux** le définir(.) la
forêt est sèche(.) **tu as posé quelle**
question‡ la forêt es [
155 A.] comment
156 E. alors/ c'est quoi l'adjectif qualificatif
157 A. ...
158 E. **comment tu peux** dire que les adjectifs
qualificatifs sont des mots
[ETAB C3]

S'il est ordinairement admis que les enseignants tutoient leurs apprenants comme le montrent des études sur les termes d'adresse en milieu classe, il existe des tutoiements subjectifs comme dans l'exemple ci-dessus. L'idée de tutoiement de désaccord découle ici de l'emploi combiné du tutoiement et de l'auxiliaire modal *pouvoir*. Il est possible d'attribuer une valeur d'intensifieur de désaccord à cet auxiliaire modal. En effet, au moyen de *pouvoir*, le tutoiement passe de son emploi ordinaire à une valeur plus dégradée, assimilable au dédain et à la désapprobation. L'emploi de l'auxiliaire modal *pouvoir* présuppose que l'apprenant est capable⁹⁷ de fournir une réponse satisfaisante à la question de l'enseignant mais qu'il ne le fait pas.

Cet exemple véhicule un implicite pédagogique propre au milieu scolaire au Cameroun. Celui suppose que tout enseignement dispensé constitue un acquis pour les apprenants. Ne pas faire valoir ces acquis constitue alors souvent une attitude désapprouvée et très souvent fustigée par les enseignants. Tout se passe donc comme enseignement et acquisition étaient synonymes. Nous sommes ici en présence d'un usage marqué et momentané du tutoiement dont la finalité est de mettre une pression sur l'interlocuteur afin qu'il donne la réponse adéquate. La présence de l'auxiliaire modal exprime ainsi un sentiment d'insatisfaction chez le locuteur.

⁹⁷ La présomption de compétence se fonde ici sur deux idées majeures : soit l'apprenant est scolarisé dans un niveau d'enseignement dans lequel ces savoirs sont censés être acquis, soit il en a reçu les enseignements à propos dans un passé récent.

Ces cas montrent que le tutoiement participe à l'expression de la verticalité, du renforcement de la position autoritaire de l'enseignant et du désaccord. Ces valeurs sont notamment exprimées à travers l'environnement extralinguistique et cotextuel. Le même constat peut être fait sur le fonctionnement du vouvoiement.

3.2.3 Les usages du vouvoiement

En règle générale, les normes de politesse au Cameroun exigent que l'on vouvoie des supérieurs, des inconnus pour marquer une certaine distance sociale, et que les supérieurs tutoient leurs subordonnés en signe de condescendance. Cette règle n'est pas pour autant systématique car le vouvoiement tient des facteurs évoqués plus haut. Selon nos observations, le vouvoiement est l'adresse pronominale la plus utilisée par les enseignants. Il correspond à deux usages particuliers : le *vous* généralisant, à travers lequel le locuteur désigne une pluralité d'interlocuteurs. Ce *vous* est considéré comme la forme plus utilisée. Il existe parallèlement le *vous* individuel, lequel réfère à un interlocuteur unique. Selon ses usages, le vouvoiement, en dehors de sa valeur interpellatrice, peut se voir accorder deux valeurs subjectives : le *vous* de distanciation et celui de discrimination. Ces valeurs dérivent de la prise en compte de l'environnement cotextuel et contextuel.

3.2.3.1 Le vouvoiement de distanciation

Pour rappel, le système d'adresse, selon la théorie de Braun et *al* se ramène au paradigme de la distance et du pouvoir. À travers le pronom *vous*, le locuteur peut marquer une certaine distance d'avec son interlocuteur. C'est notamment la lecture que nous faisons de certaines situations de classe au cours desquelles, l'enseignant vouvoie son apprenant. L'exemple ci-dessous illustre bien cette observation.

Exemple 20

E. Quelle est la principale valeur de l'imparfait
NT(.) qui s'est décidée de se faire faire des
tresses cette fois-ci normales (.)NT **vous** avez le
cours sur l'imparfait ↓ **vous** avez votre cours sur
l'imparfait

[ETAB B5]

Dans cet extrait, l'enseignant fustige implicitement son interlocuteur en dénonçant son attitude peu conforme aux normes scolaires. Dans le prolongement des analyses conduites dans cet exemple (cf. 3.1.1.2 : *Analyse syntaxiques des NP*), l'on peut dire que la situation de désaccord entre les interactants établit une certaine distance, déjà manifeste à travers le délocutif. L'usage par l'enseignant du vouvoiement semble s'inscrire dans la logique de la distanciation et du désaccord.

3.2.3.2 Le vouvoiement de discrimination

Il arrive très souvent qu'un locuteur s'adresse à un groupe d'individus pour se démarquer ou pour marquer une distance. Pour ce faire, l'on recourt souvent au vouvoiement dit « discriminatoire » (Mulo Farenkia 2008c). Ce pronom d'adresse peut alors désigner soit un individu particulier, considéré comme représentant d'un groupe, soit le groupe tout entier. Mulo Farenkia (*ibid*) illustre cette conduite à travers les échanges interethniques au Cameroun. Selon cet auteur, le *vous* est alors très souvent suivi d'un substantif référentiel (*vous les taximen, vous les Bamileke*) Ce mode d'adresse est très fréquent en contexte de classe. Il intervient, comme l'illustre l'illustration suivante, lorsque l'enseignant se plaint, critique ou stigmatise le comportement du groupe.

Exemple 21

E. ...comment a-t-on encore appelé la phrase simple comment on a encore appelé la phrase simple(..) voilà/ **vous ne lisez pas** les cours (.) alors (.) **moi je** vais continuer parce que pour **vous** c'est une salle de jeu (.) c'est une occasion de **vous** distraire quand **vous venez** à l'école (.) et tous les enseignants se plaignent de **vous**(.) et ...continuons le même esprit (.) je **vous** ai dit que quand **vous** rentrez à la maison (.) **vous** devez relire les cours qu'on **vous** donne en classe(.) et quand **vous** savez que ce matin je fais un cours de grammaire (.) **vous vous** levez pour réviser le dernier cours (.) le cours qui a été fait avant celui que vous allez faire(..) mais quand **vous ne révisez pas le cours** (.) **vous venez seulement vous**

asseoir (.) **vous vous attendez à quoi/** donc **vous avez oublié** ce que **vous** avez vu la fois dernière et **vous allez encore** enregistrer quelque chose et allez la garder au fond du cerveau pour attendre l'autre cours(.) oui KO.

[ETAB E4]

La tonalité globale de l'intervention est propice au conflit et au désaccord. On relève ici 15 occurrences du vouvoiement. Celui-ci réfère de façon globale aux apprenants et en particulier à ceux qui ne s'investissent pas dans les activités d'apprentissage. L'opposition entre le *je / moi* et le *vous* crée, selon la théorie des ligarèmes une disjonction du lien (Assaraf 1993). Cette rupture du lien n'est qu'apparente. La finalité paraît de persuader la classe de la nécessité de changer d'attitude et de s'impliquer. Ainsi, pour requérir un engagement de la part de ses interlocuteurs-apprenants, le locuteur-enseignant stigmatise, dénonce l'attitude apathique des apprenants. Mulo Farenkia (2008c : 91) rappelle que « les Camerounais privilégient cet emploi lorsqu'ils se plaignent, condamnent ou s'inscrivent en faux contre certaines attitudes de l'allocutaire et des membres de son groupe d'appartenance ».

Cet exemple expose également les tensions des systèmes normatifs entre l'institution scolaire et les apprenants. Pour l'institution scolaire, l'apprenant n'existe qu'à travers l'effectivité de son rôle ; seul l'accomplissement du rôle qui est le sien permet à l'apprenant d'exister. Sa reconnaissance par l'institution y est tributaire. Cet attachement au rôle a pour corollaire la pluralité des prises en charge. Seuls ceux capables de s'investir de façon efficiente sont considérés par l'enseignant et pris en charge. Toujours à travers ce vouvoiement de discrimination, transparaissent les représentations que les enseignants ont de leurs partenaires d'interaction : apprenants apathiques, démotivés, non consciencieux, réfractaires au travail et au culte de l'effort. Ces représentations sont aussi manifestes que latentes.

Ce parcours des formes pronominales d'adresse montre qu'en dehors de leur valeur de référentiation, les formes pronominales sont des marqueurs de conflits, de désaccord. Elles contribuent aussi de l'agir professoral en tant que rappel à l'ordre et

demandes implicites d'engagement. Par ailleurs, elles révèlent les images préconstruites par les enseignants sur les apprenants.

3.3 Les termes de localisation et d'adresse zéro

La fonction d'adressage est intrinsèquement l'apanage de deux catégories d'items : les noms d'adresse et les pronoms d'adresse. Il s'agit par défaut des items les plus aptes à assumer cette fonction d'adressage puisqu'ils disposent d'une « valeur d'adresse potentielle » actualisable dans le discours (Kerbrat-Orecchioni 2010). En plus de ces unités, il existe d'autres ayant, plus ou moins, une valeur d'adresse potentielle et actualisable dans le discours. Dimachki et Hmed (2002), citée par Mulo Farenkia (2008c) désigne ces unités sous la dénomination de termes de « catalogage ». Par cette dénomination, ils définissent tout procédé appellatif consistant à désigner une personne soit par ce qu'il fait, soit par ce qu'il possède, ou par sa situation spatiale. Ces procédés ne relèvent pas de l'appellation mais bien de la stylistique puisqu'ils sont pour la plupart constitués de métaphores, métonymies, synecdoques et autres figures telles que la périphrase. Ce type d'adresse est très répandu chez les locuteurs camerounais. Ainsi pour désigner un vendeur de bananes, d'oranges ou de beignets, le locuteur peut respectivement dire *banane*, *orange* ou *beignets*. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce choix linguistique. Tout d'abord la méconnaissance des identités nominales des personnes que le locuteur veut interpeller ; l'autre raison pourrait être liée à l'économie langagière.

Cette forme d'adresse apparaît en situation de classe. Elle est limitée ici à la localisation spatiale, elle-même résultante de « la référence indexicale ». Par ce vocable, Riegel et al (2010 : 965) définissent le fait pour le locuteur d'utiliser un terme dont le sens codé désigne plus ou moins directement un interlocuteur. Ainsi :

Au fond / au fond de la classe : l'apprenant assis au fond de la classe.

Le premier banc : les apprenants qui sont assis sur la première table-banc

Le fond : les apprenants qui sont situés au fond de la classe

A la fenêtre : l'apprenant assis près de la fenêtre.

Ces procédés d'adresse permettent de désigner l'allocutaire à partir de sa position spatiale. En lieu et place du nom personnel ou de toute autre forme d'adresse, le locuteur

utilise le référent spatial pour désigner son interlocuteur. Généralement cette tournure d'adresse se réalise de deux manières. L'apprenant peut manifester une demande de prise de parole (par une interpellation ou par un signe de la main), l'enseignant la lui autorise à travers de cette tournure métonymique. Le deuxième cas consiste à interpeler l'apprenant en l'indexant. La tournure accompagne alors le geste et évite toute confusion d'identité.

L'on remarque aussi chez les enseignants, une tendance à utiliser l'adresse indéfinie ou adresse zéro comme *les autres, quelqu'un d'autre*. Ces formes pronominales sont aussi utilisées pour désigner l'allocutaire ou le groupe d'allocutaires. Ils ont pour caractéristique principale de référer soit à un groupe ou à un individu particulier qui n'est pas explicitement identifié. Il s'agit donc d'une adresse à la fois généralisante et implicitement individuelle. En effet, en même temps qu'il s'adresse à un groupe, le locuteur interpelle aussi individuellement chaque individu dudit groupe.

Au plan pragmatique, ces formes fonctionnent comme des appels, des demandes de prise de tours. Tout en évitant de nommer un interlocuteur direct de façon explicite, le locuteur interpelle tous de façon simultanée. Ces techniques d'interpellation laissent la porte ouverte à une prise individuelle de parole, à la prise d'initiative. Sur le plan pédagogique, l'on peut y voir à un appel à la participation volontaire des apprenants. Cependant, lorsque cette technique contre-productive, les enseignants nomment explicitement des intervenants pour sortir du blocage de l'activité.

Cette analyse sémantico-pragmatique des termes d'adresse établit qu'il existe plusieurs moyens linguistiques et discursifs pour désigner l'apprenant. Les formes linguistiques employées par les enseignants expriment les différentes représentations que le locuteur-enseignant a son interlocuteur; elles traduisent la nature du lien interpersonnel qui unit les interactants, démasquent les conduites que l'interactant-enseignant souhaite faire adopter à l'apprenant. L'identification de leurs valeurs sémantico-pragmatiques requiert non seulement une analyse formelle mais aussi une prise en compte des contextes intradiscursif et extradiscursif, ainsi que l'univers global des relations sociales.

4 Les termes d'adresse et la construction de la relation interpersonnelle

Les termes d'adresse, en plus de leur valeur déictique, jouent un rôle non négligeable dans la construction des identités relationnelles. Pour traduire cette double fonctionnalité, Fillmore (1997), cité par Kerbrat-Orecchioni (2010), évoque les concepts de « deixis personnelle » et de « deixis sociale ». Dans le sillage de cette distinction, nous nous proposons de décrire la fonction psychosociale des termes d'adresse ; autrement dit leur capacité à dévoiler la relation sociale. De façon spécifique, nous focalisons sur la relation interpersonnelle et le travail des faces.

4.1 Termes d'adresse et relation interpersonnelle

Selon les analyses ci-dessus, les termes d'adresse utilisés par les enseignants définissent trois dimensions de la relation interpersonnelle à savoir les dimensions horizontale, verticale et affective.

4.1.1 La dimension horizontale ou le virage familial de la relation éducative

Au sens propre du terme, la relation horizontale implique l'idée de symétrie. Le concept en lui-même reste complexe puisque le caractère symétrique d'une relation se définit à partir de critères préalablement choisis. Pour rappel, la symétrie est synonyme de régularité, d'équilibre, d'harmonie et de correspondance. De ce point de vue, il n'existerait pas de symétrie entre l'enseignant et l'apprenant ; puisque leur rapport se caractérise par une disparité, une dissymétrie d'âge, de positions, de compétences, de statuts. Comme cela a été rappelé à l'introduction, l'un est un adulte, considéré comme un individu accompli, possédant un savoir qui fait de lui le savant, l'expert ; l'autre, un individu en croissance, en situation d'apprentissage.

La symétrie réfère aussi à l'idée de familiarité. Ce sens est notamment soutenu par Kerbrat-Orecchioni (1992). C'est dans cette perspective que la relation horizontale est conçue ici. En effet, la construction de la relation horizontale en classe s'opère à travers une convocation des places subjectives dont la forme apparente est familière. C'est précisément la conclusion qui peut être établie de l'usage des termes relationnels tels que *ma fille*, *mes amis*, *mon ami*. Ces termes, comme nous l'avons dit, peuvent être considérés comme relevant des procédés de négociations identitaire et relationnelle.

En interpellant son apprenant par le terme *ma fille*, le locuteur-enseignant procède à un ajustement de places : d'une place institutionnalisée d'enseignant à une place subjective de parent, un individu considéré, du point de vue la socioculture africaine, comme le premier ange protecteur de l'enfant, celui auprès de qui l'enfant trouve la sécurité et se confie en cas de difficultés. L'on peut donc y voir un appel à l'ouverture, à la libération, non seulement de l'esprit mais aussi de la parole. La même observation est valable des termes relationnels.

En dépit des contraintes institutionnelles, les échanges en classe prennent donc des formes de familiarité et de complicité. Celles-ci trouvent prioritairement leur fondement dans l'idéal coopératif prônée par l'institution scolaire⁹⁸ mais aussi dans le facteur temporel. La réalité des échanges sociaux voudrait que plus les participants passent du temps ensemble, plus il y a possibilité de voir se développer entre eux un climat de familiarité. Francols (2010) soutient cette thèse à partir des observations de classe. Il explique que

Dans la classe, au fur et à mesure de l'année scolaire, à raison de six heures par jour, quatre jours par semaine, la connaissance des participants augmente forcément, surtout du côté de l'enseignant qui est à mesure de collecter un grand nombre d'informations sur les élèves et leurs familles alors que ceux-ci ne possèdent pas autant d'informations sur lui (ibid : 93).

La régularité des rencontres a donc pour corollaire une connaissance approfondie de chacun ; et dans la mesure du possible de sa famille et son histoire. Par ailleurs, ces rencontres instaurent un sentiment de familiarité et même une certaine complicité. Cette familiarité expliquerait l'usage par les enseignants et les apprenants des lexies issues des langues locales (*ekie, akah, ouais*), du registre familier (*la caisse : la voiture*) et même des variantes créolisées de l'anglais et du français (*le shaba, la bougnia*).

En outre, l'on peut partiellement conclure sur la thèse selon laquelle la relation horizontale est une dimension cachée des interactions de classe. Réduite, ici en termes de familiarité et de complicité, elle trouverait son fondement dans un souci de créer des

⁹⁸ L'enseignant et l'apprenant sont des partenaires.

relations vivantes en classe⁹⁹. Par relations vivantes, nous entendons une forme de relation susceptible de mettre l'apprenant en confiance, de favoriser son épanouissement scolaire et lui donner une expérience positive de l'école. Ce virage familial de la relation éducative n'occulte pas la hiérarchie.

4.1.2 La relation verticale

La relation verticale, ou la sémantique du pouvoir chez Brown et Gilman (1960), se fonde sur la hiérarchie de positions et la distance sociale. Cette distance sociale entre l'enseignant et l'apprenant est d'abord conventionnelle et culturelle. Elle se base aussi sur une disparité d'âges, de compétences et de positions. Cette dimension de la relation interpersonnelle en classe s'exprime, selon les analyses faites précédemment, sur un ensemble de marqueurs variés : le tutoiement de condescendance, les NP et les termes à valeur péjorative.

À travers ces marqueurs, les enseignants confirment leur place institutionnelle. La relation hiérarchique est marquée par les taxèmes. Cette attitude peut s'expliquer par un souci de préserver l'équilibre institutionnel. En effet, il apparaît très régulièrement que toute initiative visant à réduire la distance entre l'enseignant et les apprenants aboutit à des débordements. Dans une telle situation, c'est la face de l'enseignant qui se trouve menacée. L'attachement au rapport de place institutionnel pourrait donc être lu comme une stratégie visant à se prémunir contre d'éventuelles menaces que pourrait engendrer une négociation des places.

4.1.3 La dimension affective

La dimension affective des rapports interpersonnels est liée à la nature coopérative ou conflictuelle des échanges. Kerbrat-Orecchioni (1992 : 141) précise à ce propos que

Il s'agit [...] de la dimension affective en tant qu'elle s'exprime dans le discours à travers un certain nombre de marqueurs de « bonne » ou de « mauvaise volonté » interactionnelle : s'ils sont en « bons termes », les participants vont s'employer à coopérer pour s'entendre et s'ils sont en

⁹⁹ Cette fonction n'est pas essentiellement l'apanage de la relation familiale.

« *mauvais termes* », ils vont cultiver l'affrontement, et chercher à se mettre « *des bâtons dans les roues* ».

Ce point de vue traduit un invariant des relations humaines, à savoir que les individus sont à la fois adversaires et partenaires. Selon qu'ils sont en accord ou pas, les enseignants n'utilisent pas de la même façon les formes d'adresse. À la lumière des analyses sémantico-pragmatiques précédentes, il est possible de classer les termes d'adresse selon la dichotomie conflit / coopération.

Pour cela, les emplois détournés des titres (*madame, monsieur*), le vouvoiement de distanciation, les termes à valeur négative (*le côté des morts, les faibles*,) traduisent le virage conflictuel des échanges. Ces termes d'adresse marquent la montée en tension chez l'enseignant, expriment le désaccord et la désapprobation d'une conduite. Le conflit en situation de classe met en relief des enjeux. Il permet à l'enseignant de :

- renforcer l'image de soi en tant qu'enseignant et garant de la qualité de l'éducation, et d'agir en amont sur le ventre mou de la classe en sanctionnant des conduites inadéquates et en rappelant, plus ou moins, implicitement les règles aux autres apprenants ;
- déconstruire les représentations sociales qui sous-tendent les attitudes des apprenants et discréditer la position ou le statut que l'apprenant souhaite endosser en outrepassant les rituels scolaires ;
- prendre le public, le reste du groupe des apprenants à témoin. Cette stratégie est manifeste à travers des délocutifs ou des relatives appositives. La prise à témoin, en tant que stratégie d'argumentation, peut se voir attribuer ici deux fonctions essentielles. D'une part, faire valoir le point de vue du locuteur enseignant sur la conduite de l'apprenant incriminé, et mettre en garde ses témoins contre d'éventuels manquements aux normes ;
- imposer une conduite à l'apprenant.

Les termes relationnels et affectifs du type *mon ami, mes amis, ma chérie, ma fille* relèvent du versant irénique de la relation. Ils ont été analysés comme faisant partie du processus de la négociation identitaire, procédés d'amadouement et de flatterie.

Les analyses ci-dessus constituent autant de lectures possibles pouvant être faites sur la dimension relationnelle et praxéologique des termes d'adresse. En effet, les usages ci-dessus ne sont pas systématiques et ne se posent pas en règle générale. Ils relèvent essentiellement des usages particuliers subjectifs de chaque enseignant. Tout comme les valeurs contextuelles évoquées ici sont susceptibles d'être interprétées diversement.

4.2 Les termes d'adresse et le travail des faces

Dans la section précédente, nous avons tenté de soutenir la thèse que certaines formes d'adresse participent à la construction de la relation interpersonnelle. Dans cette section, nous analysons le rapport entre les termes d'adresse et le travail des faces. Cette perspective d'analyse a fait l'objet de plusieurs études, notamment dans le domaine de l'insulte (Lagorgette 2008, 2010) et du compliment (Mulo Farenkia 2010). Nous traitons exclusivement ici de l'évitement du terme d'adresse. Dans le chapitre suivant, nous abordons le rapport entre les termes d'adresse et les actes de langage.

L'évitement du terme d'adresse peut être défini comme une situation dans laquelle le locuteur, pour des raisons qui lui sont propres, choisit soit de ne point recourir à un terme d'adresse, soit de le substituer par un autre. Plusieurs études font état de ces procédés : Kerbrat-Orecchioni (1992), Isosävi (2010), Riegel et al (2010).

4.2.1 L'absence du terme d'adresse

Il est des situations où le locuteur ne recourt pas au terme d'adresse pour poser un acte. Nous parlons à cet effet de *l'adresse zéro* ou l'adresse implicite. L'adresse zéro se définit dans cette étude comme une situation d'adresse dans laquelle le locuteur ne marque pas explicitement, soit par un nom ou un pronom d'adresse, l'identité de son interlocuteur. L'adresse zéro intervient, selon nos analyses, dans deux situations. D'une part, dans les actes directifs tels la question, d'autre part dans certaines situations de mise en scène de l'autorité professorale. C'est le cas dans cet exemple :

95 E. oui↑ une autre personne (..) JE NE TOLÈRE PAS DE BRUIT/ allons-y

Cet exemple combine trois directifs. Le fragment *une autre personne* constitue une requête, une demande de faire : le second est un rappel à l'ordre (*je ne tolère pas de bruit*) et le troisième une demande d'action (*allons-y*). Dans le premier acte, on remarque

que le locuteur s'abstient de recourir au terme d'adresse, le directif prend alors l'apparence d'une demande ouverte. Comme nous le discutons dans le chapitre suivant, il est possible qu'une question adressée explicitement à un individu particulier soit plus contraignante qu'une autre n'ayant pas d'allocutaire clairement déterminé. L'absence de terme d'adresse serait alors analysée comme un procédé d'atténuation de la menace. Mais cette valeur est relative puisque l'absence des termes d'adresse peut aussi être motivée par le contexte de la pléthore d'effectifs.

Dans le second acte on note ici l'effacement du *vous* au profit du *je*. Cet énoncé veut autrement dire *vous faites trop de bruit*. Cette structure laisse donc entrevoir que l'enseignant n'est pas autoritaire, qu'il est incapable d'instaurer la discipline, une exigence institutionnelle. Cette formulation constitue donc un aveu d'échec pour l'enseignant. Le locuteur enseignant choisit ici une formulation mettant en scène sa position d'autorité (*Je ne tolère pas de bruit*). Par le biais de cette formulation, il tente de sauver sa face, de montrer qu'il garde un certain contrôle sur le groupe d'apprenants.

Notons pour terminer que l'effacement de l'adresse pronominale peut être compris comme une stratégie d'évitement d'une énonciation frontale. Mais cette valeur nous paraît moins pertinente puisque cet enseignant a très souvent recours à l'adresse frontale.

4.2.2 La substitution du pronom d'adresse

Il peut aussi arriver que le locuteur substitue une forme d'adresse par une autre jugée certainement plus appropriée à la situation. Ce procédé concerne aussi bien les noms que les pronoms d'adresse. Ayant analysé les noms d'adresse ci-dessus, nous focalisons notre analyse ici sur les formes pronominales. Les formes pronominales impliquées dans ce procédé sont *tu*, *on* et *nous*.

4.2.2.1 Substitution de la deuxième personne par l'iloïement

Les pronoms de la deuxième personne (*tu*, *vous*) sont remplacés par celui de la troisième personne (*elle*, *il*). On parle donc d'« iloïement » (Kerbrat-Orecchioni 1992). Selon Kwon (2004) cité par Isosävi (2010), cette distribution peut revêtir un double emploi à

savoir hypocoristique et fonctionnel¹⁰⁰. Tel que l'iloïement fonctionne dans le corpus, il apparaît comme un procédé négatif et de distanciation. Examinons l'exemple 22 ci-dessous.

Exemple 22

45E Comme premier temps composé nous avons donc le passé composé et dans cette phrase-là il n'y a plus de temps composés (.) hein\ FOM est en conférence (.) allez donner la craie à FOM (.) qu'**elle** prenne le soin de nous dire et de souligner d'abord le verbe de la deuxième phrase et de nous dire à quel temps il est conjugué (L'élève FOM souligne un verbe non conforme à la consigne)

46A non madame

47E justement parce qu'elle ne suivait pas **elle** causait avec et suivait ses conférences scholastiques (inaudible) **elle** ne voit pas **elle** est devenu ivoirienne on pensait que FOM camerounaise **elle** est devenu ivoirienne tout simplement parce que **madame** ne nous suivait pas

Dans cet exemple, l'enseignant interpelle un apprenant qui était distrait en bavardant avec ses condisciples de bancs. Elle est envoyée au tableau pour faire compléter l'exercice en cours mais elle ne fournit pas une prestation adéquate ; ce qui entraîne en 46 la cohue de la classe. En 47, l'enseignant stigmatise le comportement peu orthodoxe de l'apprenante indexée. On note ici que le locuteur remplace le pronom (*Tu / Vous*) par le *elle*.

L'enseignant se distancie de son interlocuteur dont il désapprouve le comportement. Perret (1970) soutient ce point de vue lorsqu'elle fait observer que le pronom de la troisième personne marque une distance sociale forte. On relève à travers son intervention, un brin d'ironie notamment par le terme *ivoirienne*. Nous analysons cette unité lexicale dans le prochain chapitre. Comme nous l'avons indiqué, en début de

¹⁰⁰L'emploi hypocoristique s'adresse à un adulte, par exemple à un roi, il atténue l'effet d'offense. En emploi fonctionnel, c'est-à-dire quand il est adressé à un enfant, le pronom *il* exclut l'enfant du champ d'énonciation. Il s'adresse donc non pas à l'enfant mais à son parent

ce chapitre, au moyen de l'iloïement, le locuteur-enseignant excommunie l'apprenant de la relation interlocutive. L'apprenant cesse ainsi d'être un interlocuteur direct de l'enseignant. S'établit alors une disjonction relationnelle.

Il est aussi possible de considérer cet usage comme l'évitement d'une relation frontale. À l'opposé du pronom de la deuxième personne, celui de la troisième estompe le rapport frontal entre l'enseignant et l'apprenant. Ce rapport bien qu'étant favorable à la personne de l'enseignant peut aussi lui être préjudiciable en cas de contre-offense. L'on peut ainsi conclure que l'enseignant stigmatise son interlocuteur tout en préservant sa propre face.

4.2.2.2 Substitution de la deuxième personne par le *on*

Il arrive aussi que le pronom de la deuxième personne soit remplacé par le pronom *on*. Plusieurs cas illustrent cette remarque. De façon théorique, et comme le soulignent Kjersti et al (2007), le *on* est un pronom à facettes. Il revêt diverses valeurs selon les contextes et les genres discursifs. Ils distinguent ainsi « la référence indéfinie » de celle dite « personnelle ». Ces usages définissent respectivement la référence à des êtres spécifiques non identifiés et identifiés. Dans l'exemple ci-dessous, le *on* est en usage personnelle et fonctionne comme substitut du *vous* et dans une certaine mesure du *nous*.

Exemple 23

75^E. voilà/ même énoncer la règle vous voyez/ vous voilà
vous êtes en troisième que faites-vous au quartier
quelle classe faites-vous là-bas au Nom de
l'établissement (.) la personne dit même vous êtes
en sixième et vous répliquez eh sixième\ je suis
en troisième(.) vous vous arrangez bien à dire que
je suis en troisième voilà en troisième **on** est
incapable d'énoncer la règle de formation du
passé composé (.) **on** va arriver même par forceps
(.) un autre verbe (s'adressant à l'élève qui
était au tableau) elle s'est tapé la bonne
compagnie maintenant c'est là où elle s'asseyait au
départ

Cet exemple porte sur une situation de blocage d'activité. Cette situation est souvent difficilement vécue pas les participants. L'enseignant cherche donc une porte de sortie de cette crise d'apprentissage par le biais de deux actes. On relève d'une part des remarques désobligeantes et un acte directif. Tous ces actes sont intrinsèquement offensants et une atteinte à l'image personnelle de ceux à qui ils sont adressés.

On observe ici tout d'abord un changement de formes pronominales d'adresse. Le locuteur passe ainsi du *vous* au pronom *on*. Comme dans l'analyse précédente, cette substitution « estompe le rapport direct [...] entre le locuteur et ses interlocuteurs » (Riegel et al 2010 : 364). Mais cette rupture de l'énonciation frontale n'occulte pas la tonalité agonale de la prise de parole de l'enseignant. La substitution du *vous* par le *on* durcit d'ailleurs l'échange notamment dans le segment *on est incapable d'énoncer une règle*. Cette formulation tend à dépersonnaliser l'interlocuteur. Cette dépersonnalisation apparaît aussi dans l'exemple ci-dessous, avec pour finalité de confère à l'énoncé une valeur normique.

E. DB on ne joue pas au tiercé/ **on** répond et **on** justifie

Nous revenons sur cet exemple dans le prochain chapitre (section 2.1.1.1).

Les analyses ci-dessus montrent que les termes d'adresse fonctionnent comme des atténuateurs d'actes menaçants. On observe aussi certains termes d'adresse qui participent du durcissement des actes offensants. Les termes d'adresse servent également à renforcer les actes flatteurs. Ils interviennent dans les actes d'évaluation conclusive ; c'est-à-dire les actes dans lesquels l'enseignant donne une appréciation sur l'intervention de l'apprenant. En définitive, en considérant qu'il existe une interdépendance entre la face de l'enseignant et celle de l'apprenant, il apparaît que les menaces adressées contre la classe ou un apprenant en particulier renforcent la position dominante de l'enseignant mais peuvent produire un effet inverse, c'est-à-dire, construire sur lui l'image d'un éducateur peu soucieux de la sensibilité de ses apprenants.

5 Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous nous sommes proposé d'étudier le fonctionnement de la politesse sous l'angle des termes d'adresse. Pour ce faire, nous sommes partis de l'observation que

les termes d'adresse occupent une place importante dans la communication en classe. À travers l'analyse formelle, nous avons à la suite des travaux antérieurs, identifié trois formes principales de termes d'adresse : les formes nominales, pronominales et les termes de localisation ou adresse de catalogage. Ces formes sont inégalement réparties dans le corpus et leurs contextes d'apparition sont très différenciés. L'analyse sémantico-pragmatique atteste que les termes d'adresse utilisés par les enseignants revêtent des sens particuliers

En rapport avec la problématique de cette étude, il ressort que le fonctionnement des termes d'adresse illustre parfaitement les principes A- et L-orientés. Ainsi certains termes d'adresse et les valeurs qui leur sont associées permettent de faire « donner la face » à l'interlocuteur- apprenant. C'est le cas de *ma chérie, mon ami, ma fille*. Ces termes participent aux stratégies visant à flatter pour susciter l'engagement et mettre en confiance l'allocutaire. Toujours en rapport avec la face de l'allocutaire, il est possible de voir à travers la substitution et l'évitement des termes d'adresse, un souci d'éviter une atteinte ou offense envers la face de l'allocutaire. D'autres formes d'adresse, par contre, sont favorables au renforcement de l'image personnelle et de la verticalité. Nous faisons allusion ici aux termes à valeur négative, aux différentes formes du tutoiement et du vouvoiement. En convoquant ces procédés d'adresse, le locuteur en position haute renforce sa position dominante et s'impose comme maître de l'interaction.

Par ailleurs, les analyses tendent à prouver l'existence d'une tension entre les conduites favorables à la face de l'apprenant et celles qui lui sont défavorables. Cette tension révèle aussi une autre tension interne à l'enseignant : celle de concilier les contraintes institutionnelles et professionnelles. Notons également que le fonctionnement des termes d'adresse étudiés ici traduit d'une certaine façon la conception et la représentation qui est faite de la relation éducative dans notre contexte. L'enseignant n'est pas seulement celui chargé de la formation de l'enfant ; il est le parent social de l'enfant. Cette double casquette lui impose une attitude aussi puritaine que souple envers l'apprenant. C'est notamment ce qui régit le devoir d'éducation, la responsabilité de conduire l'éducation de l'enfant de façon efficace et efficiente.

En définitive, pour interagir avec leurs apprenants, les enseignants utilisent divers procédés d'adresse (nom personnel, titres, termes relationnels, termes à valeur négative,

pronoms d'adresse et termes de localisation). Ces termes d'adresse dénotent les différentes représentations que les enseignants se font de leurs apprenants, de la relation sociale qui les unit. Ils révèlent aussi le contexte interactionnel ; c'est le cas des termes de localisation qui expriment la pléthore d'effectifs.

CHAPITRE 6

LES DEMANDES D'ENGAGEMENT, MISE EN ACTIVITÉ ET TRAVAIL DES FACES

Dès que deux individus se trouvent en présence l'un de l'autre, des informations sont échangées entre eux, de façon intentionnelle ou pas. Deux personnes qui se croisent dans la rue s'envoient, le plus souvent de façon non intentionnelle, des informations l'une sur l'autre (fondées sur les vêtements, leur démarche, leur posture). Au-delà de ces échanges inévitables d'informations, et dans les situations où les participants coopèrent volontairement à une activité commune, le maintien de l'interaction les oblige à signaler continuellement qu'ils sont bien parties prenantes de ce qui se passe : ils doivent manifester leur engagement dans l'interaction Traverso (2004 : 16).

Dans ce chapitre, nous traitons de la politesse linguistique et de la relation interpersonnelle dans les demandes d'engagement. La notion de demande d'engagement, objet central dans ce chapitre, est définie comme l'ensemble des actes par lesquels le locuteur-enseignant requiert ou exige de son allocataire, de façon explicite ou implicite, volontaire ou non, un certain investissement d'ordre cognitif, praxéologique ou social, dans une situation. L'engagement apparaît ici comme un paramètre indispensable de l'interaction. Il se fonde sur les rôles praxéologiques des participants et se manifeste à travers un ensemble varié de signes. Ce chapitre, comme le précédent, met en relief une réalisation différenciée des demandes d'engagement. Deux principales conduites sont observées : celles favorables à la prise en compte de la susceptibilité de l'interlocuteur et celle mettant en scène la montée en tension de la violence verbale. De cette opposition de conduites, émerge l'idée de tension déjà soutenue dans le chapitre précédent.

Pour construire cet argumentaire, nous procédons en trois étapes. Dans la première étape, nous développons la notion de demande d'engagement, à partir d'un croisement de la taxinomie des valeurs illocutoires de Searle (1982) et de la notion d'engagement chez Goffman (1981). À la lumière de ce développement, nous décrivons

et discutons la réalisation atténuée des demandes d'engagement en classe. Dans le sillage de la deuxième étape, la troisième est centrée sur la description de la montée en tension dans les demandes d'engagement. Cette étape est davantage orientée vers une approche contextuelle ou étude de cas.

1 Le langage, communication et engagement

Pour rappel, cette étude repose sur l'hypothèse d'un *continuum* entre les enjeux des faces et ceux d'apprentissage. C'est dire que le discours enseignant prend appui sur les enjeux des faces pour susciter une certaine conduite chez l'interlocuteur-apprenant. Cette vision de l'agir professoral est ancrée sur l'idée fondamentale « que le langage est envisagé comme moyen d'agir en contexte interlocutif » (Kerbrat-Orecchioni 2000 :1). Cette représentation de l'activité locutoire est notamment celle de la philosophie du langage, et à sa suite de la pragmatique linguistique.

Selon la philosophie du langage, parler, c'est donc assumer un acte locutoire, c'est aussi exprimer une intention dans le but de produire un effet chez l'interlocuteur. Mais les locuteurs ne font pas que transmettre des informations, ils assument des rôles sociaux conformes à la convention. Bien plus, ils tissent des liens, les créent voire modifient la réalité discursive. Telle est le point de vue soutenu par la pragmatique linguistique. Toutefois, pour atteindre ces objectifs, il est indispensable que l'acte de communication soit un engagement, que les participants s'investissent, qu'ils assument les rôles interactionnels qui sont les leurs. En d'autres termes, l'engagement est au cœur de toute interaction humaine. Il peut être volontaire, spontané ou provoqué par une entité extérieure au participant. Dans cette suite, nous développons la notion de demande d'engagement en tirant profit de la taxinomie de Searle et en reprenant les travaux de Goffman.

1.1 La taxinomie des actes de langage de Searle

À la suite d'Austin (1970), Searle (1982) propose une taxinomie non exhaustive des actes de langage ancrée sur les valeurs sociales de l'énonciation. Cette classification, qui se veut universelle, se fonde sur l'intention ou but illocutoire, sur ce que les locuteurs font du langage. Les conditions de réalisation des actes de langage, la direction d'ajustement et l'état psychologique occupent par ailleurs une place essentielle dans ladite taxinomie.

Searle (1972) distingue cinq valeurs illocutoires : les assertifs, les directifs, les promissifs, les expressifs et les déclaratifs.

La catégorie des assertifs est composée des actes à travers lesquels le locuteur émet un jugement sur un fait. Kerbrat-Orecchioni (2009a) pense à propos de ces actes qu'ils mettent en jeu la responsabilité du locuteur en rapport avec un état du monde. Les actes illocutoires promissifs engagent le locuteur à réaliser une action dont il a pris la responsabilité. L'exemple type étant la promesse. Les actes déclaratifs servent à formuler une décision en faveur ou à l'encontre de quelqu'un ou d'un fait. Ils sont potentiellement liés à l'exercice du pouvoir mais n'en constituent pas le seul domaine d'usage. Les actes expressifs révèlent l'état psychologique de locuteur face à l'allocataire. Les exemples types sont l'excuse, le remerciement, le regret et le souhait. Les actes directifs se définissent comme des actes visant à faire exécuter une action ou à faire produire un comportement chez un individu.

Cette classification des actes illocutoires de Searle mérite quelques commentaires. Tout d'abord, elle laisse entrevoir l'idée selon laquelle certains actes sont mieux adaptés à provoquer un comportement, une conduite ou une action chez l'interlocuteur que d'autres. C'est notamment le cas des actes directifs. Pourtant, la théorie des actes de langage indirects, développée plus tard par le même Searle (1982), révèle qu'un même acte peut se réaliser sous l'apparence d'un autre ou qu'un même acte peut véhiculer plusieurs valeurs illocutoires. C'est dire que les barrières catégorielles entre les valeurs illocutoires sont étanches et relèvent davantage du processus interprétatif et de la situation de communication. Cette observation est d'autant pertinente que le cadre de participation des échanges en situation est favorable aux tropes communicatifs et aux dérivations allusives.

En outre, en dépit de leur valeur usuelle directive, l'activité directive, entendue comme l'action de faire faire par le langage, n'est pas l'apanage des actes à valeur illocutoire directive. Ainsi, l'enseignant qui félicite un apprenant requiert implicitement de lui un engagement supplémentaire à s'améliorer. Le même acte peut fonctionner comme un appel à l'engagement pour les autres apprenants. L'on peut donc conclure sur l'idée d'un *continuum* entre les valeurs illocutoires. Cette idée de *continuum* nous amène à utiliser le vocable *demande d'engagement*, pour désigner l'ensemble des actes, verbaux

et non verbaux, dont la fonction dans une situation particulière est de requérir un certain engagement chez l'interlocuteur.

1.2 Les demandes d'engagement

La notion de demande d'engagement s'inspire de celle d'« engagement » chez Goffman (1981). Selon Goffman (*ibid*), toute situation interactionnelle nécessite un engagement de la part des participants. Il écrit à ce sujet qu' : « être impliqué dans une activité de circonstance signifie y maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation des ressources psychologiques, en un mot, cela signifie s'y engager (To be involved in it) » (*ibid*: 270). Selon ce point de vue, l'engagement est un sentiment intérieur manifeste à travers des actes concrets, des postures, l'expression du visage et l'activité instrumentale. Les signes de l'engagement sont donc observables par le sujet. En outre, selon Goffman, l'engagement effectif, entendu comme « l'engagement que l'acteur croit maintenir et que son entourage croit qu'il maintient, ou encore l'engagement qu'ils croient que l'acteur est (ou devrait être) censé devoir maintenir » (Goffman 1981 : 272), est indispensable à toute activité.

À la suite de Goffman, nous définissons l'engagement comme la mobilisation d'un ensemble de ressources d'ordre psychologique, cognitive et praxique en vue de réaliser une finalité. Être engagé est donc synonyme de s'investir à travers un rôle, généralement celui qui est le sien. En contexte de classe, l'engagement peut être de deux ordres : cognitif et social (Rivière 2006). L'engagement cognitif est centré sur l'implication dans la réalisation des tâches inhérentes à son statut, la participation à la progression des activités d'apprentissage. Quant à l'engagement social ou socio-éducatif, il est fondé sur la nécessité pour tout participant de se conformer aux règles régissant les relations interhumaines en situation de classe : le rapport de places, la relation interpersonnelle et la politesse.

Notre point de vue est que tous les actes communicatifs réalisés par l'enseignant constituent des demandes d'engagement. Ainsi, qu'ils relèvent de la directivité explicite ou implicite, le locuteur exige et contraint plus ou moins son interlocuteur à manifester un certain investissement en rapport avec la situation dans laquelle il se trouve impliqué. Prendre la parole, c'est ainsi convier l'interlocuteur à se taire. Tout comme, pour

l'enseignant, annoncer le titre de la leçon exige des apprenants une attitude de captation et d'écoute. C'est dire donc que l'essentiel de l'activité et de la conduite de l'enseignant en classe peut relever des demandes d'engagement. Demander l'engagement revient par conséquent à « exiger de quelqu'un qu'il se donne à fond, c'est faire appel à la détermination intérieure » (Goffman *ibid* : 273).

De ce qui précède, l'on peut dire que les demandes d'engagement en situation de classe sont complexes. Une telle conception pose bien le problème d'identification de ce qui peut relever d'une demande d'engagement et d'une conduite ordinaire puisque les demandes d'engagement, telles que conçues ici, constituent des archi-actes. Elles sont exprimées par diverses ressources sémiotiques de la communication : verbales, non verbales et praxiques. Les demandes d'engagement verbales sont essentiellement l'apanage des actes de langage. Les demandes d'engagement non verbales sont exprimées à travers les ressources non verbales de la communication : le regard, les gestes. Quant aux praxiques, ils renvoient à des actes concrets réalisés par un sujet : mettre le titre de la leçon au tableau.

Notre attention est orientée vers les demandes verbales d'engagement. L'intérêt porté sur cette catégorie d'actes tient de trois raisons. La première est liée au fait que les demandes d'engagement sont au cœur de l'activité de classe¹⁰¹. En effet, l'engagement constitue une exigence, une condition vers la réalisation de la finalité de l'interaction de classe, à savoir l'apprentissage, l'acquisition des compétences et des savoirs. Il est évident que tout processus acquisitionnel requiert des apprenants qu'ils s'investissent en tant que cibles et acteurs de leur apprentissage. Cet engagement est opérationnel à travers les rôles qui leur sont assignés. La deuxième raison est relationnelle. Par le biais des demandes d'engagement, se construit un lien interpersonnel entre celui qui exige et celui censé exécuter la demande. Ces actes font aussi intervenir le travail des faces. La troisième raison relève de la dimension verbale. Les demandes verbales d'engagement, contrairement aux autres formes, sont plus ou moins facilement repérables dans le discours, notamment en se référant au contexte interactionnel.

¹⁰¹ Cette idée se fonde non pas sur une analyse quantitative mais sur une observation de la nature des actes de langage formulés par les enseignants.

1.3 Les demandes d'engagement en situation de classe

Comme noté précédemment, les demandes d'engagement sont au centre de l'activité discursive de l'enseignant. Quant à l'engagement proprement dit, il peut relever de trois dimensions essentielles : *le dire, le faire et l'être*. Cette distinction dérive des observations selon lesquelles pour mettre en activité les apprenants et réguler les relations sociales en classe, l'enseignant peut questionner, prescrire ou ordonner des conduites. Sur la base de cette trilogie, nous distinguons trois types de demandes d'engagement : *les demandes du dire, du faire et d'être*.

1.3.1.1 Les demandes du dire

Les *demandes du dire* exigent un investissement d'ordre locutoire tel que répondre oralement, lire, réciter, compter. Elles sont matérialisées à travers l'acte de la question. À propos de cet acte, dans *Façons de parler*, Goffman (1983) soutient la thèse selon laquelle, l'essentiel de l'activité conversationnelle consiste à poser des questions et en donner des réponses. Autrement dit, le système question-réponse est au centre de l'activité conversationnelle. Cependant notons que la conversation n'est pas réductible au couple question-réponse. Elle est par essence la construction d'une réalité sociale par le discours et dont les questions et les réponses ne sont qu'un moyen. Une telle observation pourrait être appliquée à la relation interlocutive en classe. Selon Ricci (1996), la question constitue une composante essentielle du dialogue interrogatif, un dialogue par le biais duquel l'enseignant, au moyen d'un questionnement, fait avancer les apprenants vers le savoir. Cet acte de langage est défini par Kerbrat-Orecchioni (2009a : 86) comme « un énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information ».

La question requiert, somme et exige un investissement d'ordre informationnel de la part l'interlocuteur. De ce point de vue, elle est dotée d'une valeur taxémique ambivalente puisque celui qui demande et celui qui répond occupent, de façon réciproque, des positions haute et basse¹⁰². Cette possibilité s'applique aux situations de

¹⁰² D'après Kerbrat-Orecchioni (2009a), la valeur taxémique de la question est ambivalente du fait que toute question convie son interlocuteur à répondre. Elle est donc un acte de sommation, une intrusion dans les réserves informationnelles de l'interlocuteur. Par ailleurs, le fait de solliciter une information d'autrui

communication mettant en scène de véritables questions, entendues comme demandes réelles d'informations. La situation est différente en classe : les questions posées par l'enseignant, du moins pour la plupart, ne constituent pas des demandes réelles d'informations. Traditionnellement, il est question de restitution, de rappel, de reproduction d'une information antérieurement fournie par l'enseignant lui-même ou élaborée par le groupe. Au plan didactique, ces questions ont une fonction évaluative consistant à vérifier la compréhension d'une notion, la compétence dans un domaine, stimuler la captation de l'apprenant.

L'acte de question revêt plusieurs statuts. Selon Ducrot, repris par Ricci (1996), poser une question place l'interlocuteur dans un triple impératif : il doit donner une suite à la demande qui lui est adressée. Cette suite verbale doit être une réponse ; laquelle doit ou peut être appréciée en termes de bonne ou mauvaise réponse par le questionneur. Ce triple impératif implique donc que l'acte de question est *un acte introducteur*, puisque lance le dialogue. Il est aussi *un acte d'appel* de par son orientation hétéro-centrique. Plus qu'un acte d'appel, la question est *un acte de sommation* ; celui qui questionne exige une réaction de son interlocuteur.

En somme, *les demandes du dire* requièrent un investissement de nature verbale de la part de l'interlocuteur. Cependant, selon l'ordre interactionnel, cet investissement peut aussi être de nature non verbale.

1.3.1.2 Les demandes du faire.

Les demandes du faire, ou encore demandes d'action¹⁰³ exigent un investissement de type praxique. Elles sont opérationnelles au moyen des actes de langage tels que la prescription et la requête.

Le premier acte, la prescription, est souvent synonyme d'injonction et d'instruction¹⁰⁴. Ces synonymes sont tout aussi vagues et complexes puisqu'ils renvoient

place le locuteur dans la position basse. Ces considérations sont essentiellement variables selon les contextes.

¹⁰³ Le terme action réfère ici à la réalisation d'un acte concret.

¹⁰⁴ Le terme *instruction*, qui relève davantage de domaine législatif, définit un discours visant à fournir des informations définissant une procédure à tenir. Selon le *Trésor de la Langue Française*, elle consiste en *une action de communiquer un ensemble de connaissances théoriques ou pratiques liées à l'enseignement, à l'étude*. Par métonymie, elle renvoie à tout « discours ou texte indiquant ce qui doit être fait ». Le terme

aussi bien aux actes verbaux, pratiques ou aux conduites. Du moins, la prescription véhicule donc l'idée de tâche à exécuter et de conduite à suivre. Selon Rivière (2006), la prescription est un discours procédural et de guidage ; et en ce sens elle est une forme d'agir communicatif. Dans la situation de classe, elle concourt à fixer le cadre des activités, à mettre les apprenants au travail, à planifier les activités et à réguler les rapports sociaux en classe. L'exemple ci-après en est une illustration du cadrage de l'activité.

Exemple 1:

E. **vous lisez** posément le texte(.) **vous soulignez** les adjectifs qualificatifs(.) **vous montrez** que vous les reconnaissez facilement| ensuite(.) **vous dites** s'ils sont antéposés ou postposés(.) et enfin/ vous nous(.) **vous justifiez** leur accord| pourquoi j'ai écrit rouge comme ceci(.) pourquoi j'ai écrit tel mot comme cela(.) **Au travail/ vous avez cinq minutes** après nous allons corriger.

[ETAB C3]

Le second acte, la requête, peut être défini comme une demande qui exige d'accomplir un acte de caractère non langagier¹⁰⁵ (Kerbrat-Orecchioni 2009a). Cette définition reste toutefois floue par rapport à la précédente. Elle montre en effet que les frontières entre

injonction, quant à lui implique l'idée de rectitude. Par rapport au terme *instruction* dont il est souvent synonyme, l'injonction induit un sens impositif, de commandement, de non négociation comme le fait remarquer le Trésor de la langue française : *ordre, commandement précis, non discutables, qui doit être obligatoirement exécuté et qui est souvent accompagné de menaces, de sanctions*. Généralement, on prescrit pour définir le cadre d'une action, pour imposer une conduite, pour informer l'allocutaire sur une conduite à adopter. Historiquement, Rivière (2006) situe l'origine du terme prescription dans le vocabulaire juridique du XIII^{ème}. Le terme désignait alors le fait de se libérer d'une tâche. Plus tard, le terme apparaîtra dans le domaine médical notamment dans les notices de médicaments. Selon son étymologie latine, la prescription implique l'idée de prédéfinition, de clause. La démocratisation du concept lui a valu une diversité de conceptions en l'occurrence dans le domaine des sciences de l'éducation, il est perçu à la fois comme un type de discours ou un type d'acte.

¹⁰⁵ Kerbrat-Orecchioni (2009a) pense que « chaque fois qu'un locuteur produit un énoncé pour demander à son interlocuteur d'accompli(r) [sic] un acte quelconque à caractère non langagier », on parle de requête.

ces actes sont difficiles à fixer¹⁰⁶. Les demandes du faire exigent l'exécution d'une action de nature non verbale mais dans laquelle le verbal peut intervenir.

1.3.1.3 Les demandes d'être.

Sous ce vocable, nous désignons l'ensemble des actes directifs par lesquels le locuteur sollicite ou impose une façon d'être, une tenue, un comportement à son interlocuteur. Les demandes d'être mettent en relief l'engagement socio-didactique ou social. Elles font partie de l'activité régulatrice des rapports sociaux en classe : rappel à l'ordre, recadrage attitudinal ou comportemental. L'engagement relatif à l'être est manifeste à travers ce que Goffman (1973a) nomme la présentation de soi et la tenue.

En outre, les demandes d'engagement en situation de classe relèvent ainsi de plusieurs catégories discursives : appel, procédure, guidage, prescriptif, et de sommation. Ces actes manifestent les rôles praxéologiques relatifs à la fonction enseignante, autrement dit susciter la participation de l'apprenant, mettre au travail l'apprenant, borner l'activité d'apprentissage et réguler les rapports interpersonnels.

1.3.2 Les demandes d'engagement et relation interpersonnelle

Dans ce qui précède, nous avons situé la notion de demande d'engagement dans la relation interlocutive en classe, en nous inspirant de Goffman et des valeurs illocutoires de Searle. Dans cette suite, nous discutons le statut de ces actes au regard des théories des faces. Pour ce faire, nous partons du point de vue selon lequel, comme tout acte directif, les demandes d'engagement sont des actes intrinsèquement menaçants pour la face de l'allocutaire. Nous discutons ensuite le statut de ces actes eu égard aux spécificités de l'interaction de classe. Nous émettons enfin quelques hypothèses interprétatives sur la base desquelles nous conduisons la description des faits observés.

1.3.2.1 Les demandes d'engagement comme actes menaçants

De part leur valeur illocutoire directive, les demandes d'engagement constituent des actes menaçants, de potentielles offenses, envers la face de l'interlocuteur. Comme noté

¹⁰⁶ Pour Kerbrat-Orecchioni (2009), la relation entre ces actes est ambiguë et peut être réduite à l'opposition entre le *faire* et le *dire*. Ainsi définit-elle la question comme une *demande d'un dire* et la requête, une *demande d'un faire* (p. 84). Toutefois, la complexité demeure au regard des rapports entre le dire et le faire.

précédemment, les demandes d'engagement, qu'elles relèvent du dire, du faire ou de l'être, sont des actes de sommation, des atteintes à la liberté d'action et de pensée d'autrui. L'exemple de la question évoquée plus haut illustre ainsi le poids des contraintes des demandes d'engagement. Traitant du cas particulier de la question, Kerbrat-Orecchioni (2009a : 87) rappelle que

La question convie d'autorité son destinataire à répondre : c'est une forme de sommation, une sorte de mise en demeure, doublée d'une incursion dans les « réserves informationnelles » d'autrui (incursion plus ou moins forte selon que la question est plus ou moins « discrète » ; c'est donc un acte doublement menaçant , qui reflète la position dominante du questionneur sur le questionné (maître en face de l'élève, juge ou policier en face du prévenu...), ou à défaut, place le questionneur en position dominante.

Les principes de politesse, notamment les modèle B-L et B-L revisité, recommandent que ces actes soient adoucis en vue d'atténuer leur degré de menace. Les précédés atténuateurs fonctionnent alors comme un gage de respectabilité de l'autonomie et de la susceptibilité d'autrui. Cette responsabilité n'implique pas uniquement le questionneur. Ainsi, pour l'interactant-enseignant, il s'agit de susciter chez l'apprenant un certain engagement indispensable à la progression et au bon déroulement de l'interaction. Par ailleurs, il se doit de prendre en compte la susceptibilité, l'image personnelle et collective des apprenants dont il a la charge, afin de garantir une certaine coopération indispensable à la progression et à *l'équilibre des forces*¹⁰⁷ en présence. De ce point de vue, il est possible de voir dans les demandes d'engagement de véritables « relationèmes » (Kerbrat-Orecchioni 2009a : 68).

¹⁰⁷ La notion d'équilibre des forces ne renvoie pas ici à une relation symétrique mais au respect des places institutionnelles prédéfinies. Nous pensons que le respect mutuel entre interactants est susceptible de garantir et d'éviter les tentatives de contre-pouvoir, lesquelles peuvent s'avérer très critiques pour l'interactant en position haute. Nous inscrivons notre pensée dans la continuité de la conception du pouvoir symbolique chez Bourdieu (1991 : 167) : « le langage d'autorité ne gouverne jamais qu'avec la collaboration de ceux qu'il gouverne ».

1.3.2.2 Interaction de classe et statut des demandes d'engagement

Décrire les demandes d'engagement dans leur rapport au travail des faces requiert de questionner au préalable le statut de ces actes dans leur contexte d'étude. À ce propos, deux paramètres méritent d'être pris en compte. Le premier a été énoncé précédemment, à savoir que les demandes d'engagement sont des actes menaçants. Le second stipule que le poids d'un acte menaçant est tributaire de plusieurs facteurs dont les statuts et rôles des participants, le type de relation de contrat qui lie les participants, la nature du *setting* (le nombre de participants, la situation d'interaction) et la nature de la relation interpersonnelle préexistante entre les interactants. L'application des deux paramètres à l'interaction de classe exige de répondre à la question de savoir si ces actes conservent le même statut.

Rivière (2006) aborde cette problématique à partir de l'étude de la prescription. Elle l'analyse sous deux perspectives : celle relationnelle et celle des enjeux d'apprentissage. Du point de vue relationnel, les demandes d'engagement exigent une activité réparatrice ; notamment du fait qu'elles impriment un rapport d'imposition. En revanche, du point de vue des enjeux d'apprentissage, la situation est différente. Rivière observe à ce sujet que :

Le contexte d'apprentissage est statutairement dissymétrique. Néanmoins, les protagonistes, liés par un contrat didactique, l'acceptent généralement. Les consignes sont censées être énoncées par l'enseignant pour le bénéfice des apprenantes, dans ce cas n'apparaissent plus menaçantes, mais au contraire comme bénéfiques pour la face de l'apprenant (ibid : 327).

D'après ce point de vue, l'enjeu d'apprentissage dissimule donc les enjeux des faces. Ce point, que nous corroborons mérite toutefois d'être nuancé. En effet, tel que nous le soutenons, les enjeux des faces sont intimement liés aux ceux d'apprentissage. Les études sur la politesse dans les interactions sociales sont explicites à ce sujet. Rappelons ici les points de vue de deux chercheurs.

Pour Filisetti (2009), les conduites polies, en tant que manifestations de la compétence sociale, influent sur la motivation des interactants. Elle note que :

Concernant la relation maître / élève, les recherches mettent en évidence le fait que le comportement des enfants influence le regard que l'enseignant porte sur eux.[...] si les élèves perçoivent leur enseignant comme une personne qui les aide, qui les encourage, qui leur prête attention (qui prend en compte leurs questions, qui s'intéresse à leurs ressentis), qui leur fait confiance, alors leur motivation à bien travailler en classe s'accroît (Filisetti ibid : 9-10).

Le point de vue de Franken (2000 : 40) est similaire. Elle pense que

L'AP [acte de politesse] vise l'obtention d'un effet cognitif sur A [allocutaire]. Or les relations sociales font partie de la cognition car elles mettent en jeu des connaissances et des états mentaux. Ménager la susceptibilité d'autrui, le flatter [...] peut impliquer des effets cognitifs.

En définitive, les enjeux des faces influencent ceux d'apprentissage ; et ce de façon réciproque. Telle est l'hypothèse qui sous-tend cette étude. La position adoptée ici consiste à concevoir les enjeux des faces et ceux d'apprentissage comme deux catalyseurs des conduites des enseignants. En définitive, il paraît que le primat de l'un ou de l'autre est tributaire des enjeux de la situation de classe. Comme nous l'avons analysé dans le chapitre précédent (chapitre 5), un certain primat est accordé aux enjeux d'apprentissage. Nous tentons d'expliquer cette tendance au chapitre 8 en analysant comment l'attachement à l'image sociale, à l'idéal de professionnalité, influence la conduite de l'enseignant envers son interlocuteur-apprenant. Pour être bien apprécié institutionnellement et socialement, les enseignants se focalisent sur les attentes sociales¹⁰⁸ et non sur l'apprenant.

1.3.3 L'hypothèse des degrés de menace

L'hypothèse de base de cette analyse des demandes d'engagement est celle d'une disparité de degrés de menace. Celle-ci est élaborée à partir du cadre participatif des

¹⁰⁸ Les attentes sociales découlent de la responsabilité de l'enseignant envers l'institution scolaire dont il est le représentant, de la société et des parents, qui par délégation lui confèrent, par l'exercice de sa profession, la mission éducative de l'enfant. Cette conception est importante car l'on juge l'enseignant par ses résultats et notamment à travers son apprenant.

échanges en classe. Pour rappel, dans le chapitre premier, le cadre participatif des échanges en classe a été défini sous le modèle polylogal. Ce modèle d'échange implique ainsi qu'une demande d'engagement peut être adressé, soit à un individu particulier spécifié par un terme d'adresse ou autre procédé de référence, soit à un tiers ou l'ensemble du groupe d'apprenants. Les exemples suivants illustrent cette observation.

Exemple 2

E. [...] et maintenant (.) nous avons dit que lorsqu'on vous demande de faire l'analyse d'une phrase il faut passer par un certain nombre d'étapes(.) lesquels **NP** (.) on demande d'analyser cette phrase comment est-ce que **tu** vas procéder.

[ETAB C3]

Exemple 3

E. [...] **qui** nous donne donc un exemple de phrase complexe (.) un exemple de phrase complexe (..) **vous** faites quoi avec les cahiers maintenant pour l'exemple(.) oui

[ETAB C3]

Dans l'exemple [3], le destinataire est explicitement nommé au moyen du nom personnel (NP) et du tutoiement. Cette désignation confère prioritairement au destinataire la responsabilité de fournir une réponse à la demande faite. L'allocutaire est donc investi d'un impératif. S'il se tait ou fournit une réponse erronée, il est possible qu'il perde la face. En revanche, dans l'exemple 4, le destinataire n'est pas explicitement défini. Le pronom interrogatif *qui* instaure « un état ouvert de parole » (Goffman 1987 : 144) dans lequel tout participant volontaire peut intervenir s'il a l'accord de l'enseignant. La demande d'engagement non personnalisée établit donc une marge de liberté d'action.

À la lumière de ces deux exemples, nous faisons l'hypothèse qu'a priori, une demande d'engagement adressée à un allocutaire particulier, explicitement désigné, serait plus menaçante que celle destinée au groupe. L'individu désigné explicitement se trouve dans une situation de triple contrainte. D'une part, il est appelé à satisfaire les attentes de l'enseignant. D'autre part, le respect des contraintes inhérentes à la situation

sont un enjeu pour lui. Enfin, le regard des pairs, aussi bien que celui de l'adresseur pèse sur lui puisqu'il est mis sur la scène publique par le seul fait de sa désignation. À titre d'exemple, face à une question, l'apprenant doit satisfaire au moins à trois conditions. D'abord, il doit donner une réponse en congruence avec la question posée, autrement dit, respecter la condition de contenu propositionnel. Ensuite, il doit répondre convenablement selon les rituels communicatifs spécifiques au milieu (se lever, répondre assis). Enfin, il doit s'exprimer dans une langue correcte au risque de s'attirer les remontrances de l'enseignant ou les rires moqueurs de ses condisciples.

En revanche, dans la situation où l'acte est destiné à un collectif, les participants se sentent moins investis de la responsabilité de manifester l'engagement requis. La probabilité que la conduite exigée soit exécutée par une personne autre que moi existe. Il est donc a priori une marge de manœuvre aux apprenants puisque l'effet de groupalité protège a priori la face individuelle.

Ces points de vue méritent quelques réserves. L'idée d'optionalité, manifeste à travers la possibilité d'engagement d'une autre personne, n'occulte pas l'impératif de réponse. Chaque apprenant peut être désigné à tout moment de l'interaction. Par ailleurs, l'accommodation scolaire fait que les apprenants sont habitués à être interrogés. Il s'agit donc dans une certaine mesure d'un exercice routinier.

1.3.4 Vers une classification des types de formulation

En tirant profit des approches théoriques sur les stratégies de politesse, et au regard des analyses précédentes, le corpus atteste trois types de formulations des demandes d'engagement : la formulation neutre, la formulation adoucie et la formulation durcie. Les critères de classification de ces formulations sont la présence ou l'absence d'un procédé atténuateur et/ou amplificateur.

Sous le vocable de formulation neutre, nous entendons l'énonciation d'une demande d'engagement ni adoucie ni durcie. Cette catégorie correspond à l'*apolitesse*, définie par Kerbrat-Orecchioni (2005 : 209) en termes d' « absence normale d'un marqueur de politesse ». La formulation atténuée ou adoucie fait intervenir une activité réparatrice. Elle équivaut au versant négatif de la politesse chez l'auteure sus-mentionnée. La formulation durcie est marquée par soit la présence de durcisseur soit par

une montée en tension de la violence verbale. La description des choix linguistiques observables qui suit porte sur les deux derniers types de formulation.

En conclusion partielle, cette approche théorique de la notion de demande d'engagement se fonde sur une conception illocutoire du langage. Les demandes d'engagement relèvent donc d'une théorie générale de l'action. L'action est comprise ici, comme le relève Vernant (1997 : 46) comme une « relation des hommes entre eux et relation des hommes au monde ». Dans la relation interlocutive en classe, les demandes d'engagement occupent une place centrale ; non seulement en termes de progression vers la réalisation des objectifs d'apprentissage, mais aussi sur le plan de la régulation des conduites sociales. En rapport avec cette double fonctionnalité, trois principaux types sont identifiées : les demandes du dire, du faire et d'être. À travers ces trois formes, s'opérationnalisent les rôles praxéologiques de l'enseignant. Aussi, les analyses conduites et discutées précédemment convergent vers l'idée d'un *continuum* entre les enjeux des faces et les enjeux d'apprentissage. C'est ce *continuum* qui justifie les deux types de formulations retenues pour cette approche descriptive.

2 L'activité atténuatrice dans les demandes d'engagement

Dans cette étape, nous décrivons les procédés linguistiques et les choix énonciatifs relatifs à l'activité atténuatrice dans les demandes d'engagement. Les procédés atténuateurs, dont la fonction est de réduire, du moins en apparence, la gravité des actes de langage posés, relèvent de la politesse négative. Plusieurs études traitent desdits procédés. La terminologie désignant lesdits procédés est aussi variée que les procédés : « procédés réparateurs » (Goffman : 1974), « adoucisseurs de FTAs » (Kerbrat-Orecchioni 2005), « atténuateurs » (Saint Pierre 1991, Vold 2008). Nous utilisons ici le terme procédé atténuateurs.

L'intérêt porté sur l'activité atténuatrice est divers. Elle constitue l'une des contraintes des conduites en interaction. Le principe goffmanien du *Face-Work* en est l'un des fondements. Par ailleurs, elle participe de la socialisation scolaire de l'enfant. À cet effet, rappelons ce point de vue de Tsafack sur la responsabilité de l'enseignant :

L'avenir de l'enfant dépend pour une large part de l'éducation reçue à l'école ; or à l'école, il s'agit essentiellement de l'influence

exercée sur l'intelligence, la sensibilité, la volonté et le caractère, des empreintes laissées sur les pensées, les sentiments, le jugement et la conduite par l'enseignant. (Tsafack 1998 : 48).

Autant dire que l'action éducative exercée par l'enseignant requiert une prise en compte de la susceptibilité, la sensibilité, de son intégrité morale et physique en tant qu'apprenant et personne tout simplement. Aussi, convient de dire que les procédés d'atténuation mettent en scène les rapports entre la professionnalité, les pratiques professionnelles et l'éthique. Cette problématique constitue d'ailleurs l'un des axes de réflexion de cette étude.

De façon concrète, le corpus atteste de l'existence d'une pluralité de procédés atténuateurs dont les moyens d'expression relèvent de divers matériaux sémiotiques. Pour des besoins de visibilité et d'intelligibilité, nous adoptons la classification de Kerbrat-Orecchioni (2005), laquelle distingue les procédés substitutifs des procédés accompagnateurs. Les illustrations de ces procédés dans notre corpus sont décrites et discutées ci-après.

2.1 Les procédés substitutifs

Les procédés substitutifs consistent à remplacer une structure syntaxique, énonciative par une autre. Du point de vue de la politesse, les procédés substitutifs se ramènent à substituer une formulation jugée menaçante, trop contraignante, par une autre de force illocutoire faible ou adoucie. Cette opération, d'après la classification de Kerbrat-Orecchioni (*ibid*), fait appel à plusieurs procédés : les désactualisateurs temporels et modaux, les procédés stylistiques (la litote, l'euphémisme), les tropes communicationnels. Pour le compte de cette analyse, nous décrivons et discutons les cas de la formulation indirecte des actes de langage et l'adresse indéfinie.

2.1.1. Les actes de langage indirects.

La notion d'acte de langage indirect, dérivée des travaux de Searle (1982), se fonde sur l'idée qu'un acte peut revêtir diverses valeurs. Ces valeurs peuvent s'additionner ; le dire consiste alors à faire plusieurs choses à la fois selon la formule de Kerbrat-Orecchioni (2009a). Les valeurs peuvent aussi se substituer. Dire revient donc à « faire une chose

sous l'apparence d'une autre ». Sous le terme d'acte de langage indirect, l'on désigne ainsi « un acte de langage formulé indirectement, sous le couvert d'une autre acte de langage » (*ibid* : 35).

Cette conception admet donc l'existence de sens. Du point de vue de l'activité productive, Searle parle de *sens secondaire* et de *sens primaire*. Du point de vue interprétatif, l'on parle de *sens littéral* et de *sens dérivé*. Par ailleurs, les actes de langage indirect peuvent être conventionnels ou non conventionnels. L'idée d'acte conventionnel est fondée sur une codification de l'acte comme faisant partie d'un habitus discursif contextuellement et culturellement marqué. Toutefois, il convient d'admettre une certaine gradualité, puisqu'il existe des actes intermédiaires dits semi-conventionnels. Pour conduire cette analyse des actes de langage indirect, nous procédons en deux étapes. Nous décrivons d'une part les choix énonciatifs observés ; d'autre part, nous discutons le statut et le fonctionnement de ces actes en situation de classe.

2.1.1.1 Les choix énonciatifs observés

Plusieurs choix énonciatifs observés dans les prises de parole des enseignants peuvent être considérés comme relevant de la formulation indirecte des demandes d'engagement. Examinons les exemples ci-dessous.

- **Un syntagme pour une question**

Soit l'exemple 4 ci-dessous.

E. **une autre conclusion** | s'il vous plaît || essayez
d'arranger votre conclusion (s'adressant à
l'apprenant qui venait de lire son texte) oui

[ETAB D7]

Dans cet exemple, l'enseignant sollicite une nouvelle contribution, après avoir évalué la précédente. Dans ce processus de demande d'engagement, trois observations peuvent être faites. D'abord, le locuteur-enseignant ne désigne pas de façon personnelle un intervenant. Comme nous l'analysons et discutons dans la suite de ce chapitre, cette conduite peut être considérée comme relevant des stratégies de politesse de Lakoff basée sur le principe de l'optionnalité. Nous revenons sur cette question ci-dessous. Ensuite, le

locuteur recourt à une formulation elliptique de l'acte directif, réduit ici à un syntagme nominal. Cette formulation elliptique peut être considérée, en milieu de classe, comme une réalisation conventionnelle puisque le corpus atteste de plusieurs occurrences de ce type de formulation.

Le processus interprétatif de cet acte, comme forme d'injonction dérive de deux paramètres. Le premier, d'ordre contextuel, porte sur la séquence interaction : la séquence en cours est celle de la lecture des introductions données en guise d'exercice d'application. Le second paramètre est cotextuel. L'on fait notamment allusion à la présence de la formule de politesse *s'il vous plaît*. Cette formule peut jouer deux rôles dans cet énoncé. Elle peut renforcer la valeur illocutoire directive du syntagme *autre conclusion*. Par ailleurs, elle atténue l'effet de contrainte exercée par l'enseignant, eu égard au fait que toute prise de parole est par essence anxiogène et mise en jeu de l'image de soi. Ce marqueur, comme nous le décrivons dans l'exemple suivant peut avoir d'autres valeurs.

En conclusion, l'on peut dire qu'il est question ici d'une réalisation conventionnelle d'un acte de langage indirect.

- **Un marqueur de politesse pour une injonction**

Le deuxième cas de formulation indirecte de demande d'engagement qui nous intéresse consiste à substituer une injonction par une formule de politesse. L'exemple 6 ci-dessous nous sert d'illustration.

Exemple 5

E. bon(.) **s'il vous plaît/** la dernière fois en commentaire composé nous étions au niveau de la dissertation(.) nous avons rédigé d'abord les paragraphes (.) nous avons traité les notions de parties et de paragraphe en prenant en compte les différentes transitions (.) par la suite nous avons rédigé des introductions que nous avons corrigées/

[ETAB D7]

D'abord, le contexte. La séquence a lieu au début du cours : l'enseignant fait son entrée mais les apprenants peinent à se taire, à établir un climat favorable à l'écoute. Il reprend ainsi la classe en main à travers ce rappel. Ensuite, les faits. Lorsque les apprenants bavardent en présence de l'enseignant sans son autorisation, celui-ci les reprend très généralement de façon vive et parfois autoritaire (*Taisez-vous, silence.*) afin de faire preuve d'autorité. Plusieurs situations dans notre corpus illustrent ce point de vue.

Mais dans cet exemple, l'attitude de l'enseignant est différente. La prise de parole s'ouvre par un ponctuant *bon*. D'après Traverso (2004), les ponctuants (*voilà, bon ben, quoi, bon*) ont pour fonction de servir d'appui au discours. Dans le présent exemple, il marque la tentative de prise en main, de contrôle de l'interaction par l'enseignant. Outre le recours au ponctuant, le locuteur-enseignant convoque une formulation conventionnelle d'ordre, la formule de politesse *s'il vous plaît*, pour susciter l'engagement socio-didactique et cognitif de la classe.

Cette formule peut avoir plusieurs interprétations dans ce contexte.

Interprétation 1: le rappel durci à l'ordre. La formulation est alors synonymique à d'autres plus durcies telles que *Taisez-vous, Fermez vos gueules, Faites silence*. Analysée sous cette perspective, l'énoncé fonctionne comme un ordre autoritaire.

Interprétation 2 : rappel du respect mutuel. Le recours à cette formule signifierait alors : *respectons-nous réciproquement*.

Interprétation 3 : appel à l'écoute.

Enfin, les trois interprétations précédentes montrent qu'à travers cet acte, l'enseignant réalise au moins trois demandes d'engagement. Il ordonne de façon polie, il rappelle le respect des conventions scolaires et il convie, requiert l'attention de la classe.

La première action est une nécessité. En effet, dans cette situation, l'enseignant se doit de prendre en main la classe. Cela constitue une condition *sine qua non* du début de l'activité. Pour cela, il fait montre d'autorité. Les deuxième et troisième actions font partie des enjeux éducatifs. Dans la deuxième, il s'agit de forger la personnalité des apprenants en leur rappelant la valeur fondamentale qu'est le respect mutuel, le respect de la hiérarchie et des normes sociales. Dans la troisième, il est question de capter l'attention, susciter l'engagement cognitif, instaurer des conditions psychologiques favorables au début de la leçon du jour.

À ce sujet, rappelons que les débuts de leçons sont des moments stratégiques pour tout participant à l'interaction de classe. En ce qui concerne les apprenants, ils sont très attentifs à l'humeur de l'enseignant à son entrée en classe et tout au long de l'interaction. Filisetti illustre parfaitement cette attitude. Si l'enseignant se montre agressif, ils peuvent développer des stratégies de protection faciale¹⁰⁹ (Picard et Marc 2008), des attitudes d'introspection, lesquelles bloquent souvent la progression des activités. Mais s'il paraît gentil et accueillant, il est possible qu'ils manifestent un enthousiasme. Cette attitude peut alors se ranger dans ce que nous appelons les enjeux éducatifs, lesquels consistent ici à forger le caractère de l'apprenant et chercher à établir des conditions psychologiques propices aux activités d'apprentissage. Notons pour modaliser cette lecture que l'interprétation de la réaction de l'enseignant peut faire intervenir les traits de sa personnalité.

- **Un assertif pour un directif**

Le troisième cas d'étude qui nous intéresse est la substitution d'un acte directif par un assertif. Pour illustrer ce cas, référons-nous à l'exemple ci-dessous.

Exemple 6

E. MB on ne joue pas au tiercé/ on répond et on justifie

Cet exemple est composé de deux actes. Le premier est une mise en garde suite au fait que l'apprenant a fourni deux réponses opposées à l'enseignant¹¹⁰ lui laissant la liberté de choisir la bonne. La métaphore du tiercé rappelle que l'apprentissage *in situ* n'est pas un jeu. Et s'il s'y apparente, il faut en respecter les règles. C'est notamment le sens du deuxième acte.

On observe tout aussi, dans cet exemple, que le pronom de la deuxième personne (*tu, vous*) est remplacé par celui de la troisième personne *on*. Le pronom de la deuxième personne, comparativement à celui de la troisième personne, instaurerait un rapport

¹⁰⁹ La plupart du temps, la stratégie consiste à se dissimuler. Pour ne pas être pris à partie par l'enseignant, les apprenants se réfugient dans le silence, hésitent à s'impliquer cognitivement, certains simulent le sommeil ou de montrer les signes de captation et d'implication.

¹¹⁰ Cette attitude n'est pas souvent très appréciée positivement par les enseignants qui y voient soit l'expression d'une incompétence, soit un jeu rusé des apprenants.

frontal entre les interlocuteurs. En revanche, celui de la troisième personne, tel qu'il fonctionne ici, imprime une valeur normative à l'énoncé. Ainsi en optant pour une forme assertive ou impersonnelle, le locuteur s'efface, autant qu'il le fait apparemment de son interlocuteur, pour faire valoir la règle. Cet effacement du rapport frontal peut donc être considéré comme un procédé de protection faciale.

Par ailleurs, cette forme de formulation trouve son fondement dans la spécificité des échanges en classe. Comme défini au chapitre premier, les prises de parole de l'enseignant, en dépit du fait qu'elles sont très souvent adressées à un interlocuteur défini, sont orientées vers les autres participants. C'est dire que le recours à la forme assertive ou impersonnelle vise à agir sur l'interlocuteur privilégié mais aussi sur l'ensemble des apprenants. *In fine*, la demande d'engagement prend la forme d'une norme.

- **Un assertif, un conseil pour une injonction**

Dans ce cas, nous examinons la substitution d'une injonction par un conseil et un assertif. L'exemple ci-dessous illustre une situation familière à la classe : pendant que l'enseignant procède à un rappel des pré-requis de la leçon antérieure, les apprenants profitent de ce temps pour relire rapidement leurs notes de cours en vue de satisfaire aux questions de l'enseignant. Ici particulièrement l'activité de révision est bloquée parce que les apprenants n'auraient pas lu au préalable leurs leçons.

Exemple 7

E. donc si elle [la phrase] a des verbes conjugués | on
 conclut qu'elle est composée/ **il faut lire vos cours**
 ... **c'est pas le moment de révisions** OB↑ phrase
 simple| phrase composée| phrase complexe(.) qu'est-
 ce que tu as retenu de ce cours(.) ce jour-là. (.)
 Nous avons commencé par définir la phrase/ nous
 avons défini la phrase comme étant quoi OB/

 [ETAB C3]

Nous nous intéressons aux deux actes à valeur directive que constituent, le conseil *il faut lire vos cours* et l'assertif *c'est pas l'heure de révisions*. Le conseil est un acte de langage qui consiste à suggérer une conduite à un interlocuteur. Comparativement à

l'injonction, jugée plus impositive, le conseil apparaît moins contraignant. Toutefois, dans la situation de classe, et en l'occurrence, dans le modèle pédagogique directif, le conseil constitue à part entière une injonction atténuée. Il s'agit d'une conduite que les apprenants sont censés respecter scrupuleusement. Le second acte constitue, en apparence, un assertif mais il fonctionne en réalité comme une injonction. Le caractère directif est construit à partir du contexte de sa réalisation mais aussi du cotexte. On relève la présence d'un terme d'adresse, lequel rappelle que cet acte constitue en réalité un rappel à l'ordre. Les deux actes fonctionnent de façon complémentaire. Le second a pour autre fonction d'éviter tout effet de malentendu que pourrait engendrer le premier.

- **Une proposition conditionnelle**

Le dernier fait observé retenu pour cette analyse est le recours à une formulation hypothétique. Dans l'exemple qui suit, la proposition conditionnelle, à travers sa valeur modale, est employé pour traduire une possibilité, une éventualité.

Exemple 8

E. alors revenons dans le texte le titre du texte
est le livre est un outil de liberté (elle lit le
texte d'appui. pendant la lecture les élèves
bavardent) **Si on vous demandait de repérer l'idée
générale du texte que me diriez-vous ?** L'idée
générale de ce texte(.)oui/

L'exemple ci-dessus met en relief le principe de la non-obligation ou l'optionalité « *give option* » définie par Lakoff. La non-obligation suppose *stricto sensu* que le sujet exécutant n'a pas l'obligation de répondre à la sollicitation. Mais en réalité, dans ce contexte, il s'agit clairement d'une demande d'information. La présence de la conjonction *si* combinée à la substitution du *je* par le *on* annule, du moins en apparence, toute impression de directivité et attribue à l'acte une forme moins contraignante.

Il s'agit en réalité d'une requête implicite. La stratégie déployée ici par le locuteur consiste à donner l'impression que les apprenants sont libres ; pourtant il est exigé d'eux une contribution. Les formules telles que *vous êtes libres, si vous ne voulez pas, si on vous demandait* consistent à doter d'un statut d'homme libre à l'interlocuteur dont on

cherche le concours, la contribution. Ils peuvent par conséquent être considérés comme des procédés de figuration. Mais en réalité, les énoncés qui les accompagnent sont très souvent dotés d'un impératif de réponse. Par conséquent, les apprenants font librement ce que les enseignants leur imposent implicitement et qu'ils n'auraient peut-être pas fait spontanément.

Ces différents cas de figure mettent en valeur l'idée que la formulation indirecte fait partie des procédés d'atténuation des demandes d'engagement en classe. Ainsi, en réalisant ces actes directifs sous l'apparence d'autres, les enseignants adoucissent la menace qui pourrait revêtir des formulations directes et brutales de ces actes. Toutefois, comme nous discutons ci-dessous, les actes de langage indirects semblent problématiques en situation de classe.

2.1.1.2 Actes de langage indirects et communication en classe

Comme dans la vie ordinaire, le maniement des actes de langage indirects en situation de classe est délicat. Le principal risque couru est le malentendu. Celui-ci découle de deux raisons. La première est la superposition des interprétations sus-mentionnées. La seconde est la disparité des compétences communicatives. À propos de la communication verbale en classe, il est évident que la plupart des apprenants ne disposent pas toujours d'une compétence interprétative nécessaire. Communiquer avec l'apprenant peut donc s'avérer une tâche compliquée puisque le risque de heurts et de malentendus peut être élevé.

Notons, pour insister sur le malentendu que celui-ci peut évidemment devenir menaçant pour la face de l'enseignant, puisqu'il est possible qu'il ne soit pas obéi. Par conséquent, la formulation indirecte peut constituer un obstacle à l'atteinte de la conduite souhaitée par l'enseignant. Ce raisonnement est applicable à l'exemple 7. En effet, dire *il faut lire vos cours*, peut être compris comme une injonction à exécuter de façon ponctuelle. La valeur de conseil, de suggestion est par conséquent interprétée comme une injonction immédiate. C'est sans doute ce qui explique, dans cet exemple, le recours au second acte *ce n'est pas l'heure des révisions OB*. L'on suppose ainsi que l'apprenant OB a interprété autrement la directive de l'enseignant. Or, lorsqu'on parle d'agir professoral, à travers le langage, cela suppose une certaine intelligibilité entre l'enseignant et les apprenants. Si les malentendus submergent, le risque de voir l'action éducative échouer

est plausible. L'on pourrait alors faire l'hypothèse que le discours enseignant privilégierait, au regard des analyses sus-mentionnées, la formulation directe jugée moins propice au malentendu.

Pour finir notons, à la suite de Brown et Levinson (1987), que la formulation indirecte n'est pas gage de politesse. Il est des formulations indirectes durcies et brutales, voire agressive. Notre corpus atteste de ces cas. Nous les analysons à la suite de ce chapitre.

2.1.2 L'adresse indéfinie

Toujours au titre des procédés substitutifs, examinons ce que nous appelons l'adresse indéfinie, une situation d'adressage dans laquelle le locuteur ne désigne pas de façon explicite son interlocuteur. Nous avons déjà fait mention de ce procédé énonciatif dans le chapitre précédent. Le nom ou pronom d'adresse est substitué par un des moyens suivants :

- un morphème interrogatif : *Qui*. Lequel est souvent suivi d'un pronom indéfini : *autre*.
- un syntagme nominal : un *autre lecteur*
- un pronom indéfini : *quelqu'un d'autre*

Ces unités lexicales peuvent avoir deux caractéristiques principales. Ils constituent, à part entière, des actes. À ce titre, l'on peut les considérer comme des formes elliptiques d'actes de langage directifs. Ainsi :

- *Un autre lecteur* : Je veux un autre lecteur.
- *Quelqu'un d'autre* : Je voudrais une autre personne.
- *Qui d'autre ?* : Je veux une personne différente.

Ces unités dissimulent l'identité de l'interlocuteur et par conséquent sa face. Elles s'adressent en effet à tout le monde et à personne en particulier. Elles n'engagent donc pas à priori l'image sociale d'un interlocuteur comme le ferait l'emploi du NP (le nom personnel) ou du pronom. Ainsi, en tant que forme indéfinie d'adresse, nous les considérons comme un procédé d'atténuation.

Examinons cet exemple 9.

98 A. la saison sèche n'est pas plus rude que l'année
dernière et les autres années précédentes

99 E. très bien‡ **un dernier lecteur** (tonalité
adoucissante) (.)NEP

100A. le sol est méconnaissable à un champ lunaire

[ETAB C3]

L'enseignant sollicite, par le biais, de l'expression elliptique *un dernier lecteur*, une contribution supplémentaire des apprenants, sans désigner explicitement un interlocuteur. Ce syntagme ne désigne personne et fait appel à tous. Cette forme de demande revêt un double intérêt : symbolique et didactique. L'intérêt symbolique est basé sur le fait que le locuteur n'exhibe pas l'image personnelle d'un interlocuteur. L'on pourrait l'interpréter comme une stratégie visant à priori à protéger la face de l'interlocuteur conformément au raisonnement tenu précédemment. Notons cependant que, selon nos observations, cette stratégie est ponctuelle. En effet, lorsqu'aucun participant ne se manifeste de façon volontaire et que l'activité ne progresse plus, il est possible de désigner explicitement un intervenant. Par ailleurs, la nature atténuée d'une telle formulation dépend des faits prosodiques qui accompagnent cet acte. Dans cet exemple, l'on observe le recours à une tonalité adoucissante. Une tonalité contraire, du type agressif pourrait impliquer des effets opposés.

L'intérêt didactique porte sur la possibilité laissée à tout apprenant d'intervenir de façon volontaire. Cet aspect nous semble important puisqu'il pourrait permettre à ceux des apprenants n'ayant pas pris la parole de se montrer aux yeux de l'enseignant, de se mettre en valeur. Cette stratégie pourrait alors être considérée comme un potentiel pour l'apprentissage et l'engagement volontaire des apprenants.

En définitive, le discours des enseignants atteste d'un ensemble de procédés substitutifs, lesquels peuvent être considérés comme faisant partie de l'activité atténuatrice. Les exemples de la formulation indirecte des actes de langage et de l'adresse indéfinie précédemment décrits s'inscrivent dans cette logique. Le repérage et l'interprétation de ces faits discursifs peuvent toutefois paraître discutables notamment pour ce qui est des actes de langage indirects. Leur choix et leur interprétation sont essentiellement contextuels et fonctionnels.

2.2 Les procédés accompagnateurs

L'activité atténuatrice dans les demandes verbales d'engagement est aussi opérationnelle au moyen des procédés accompagnateurs. Ces procédés se greffent à l'acte directeur pour réduire l'effet de contrainte. Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005) fait un listage de ces procédés. Elle cite au titre des procédés verbaux les formules de politesse, les énoncés préliminaires, les désarmeurs, les procédés réparateurs, les amadoueurs, les modalisateurs, les minimisateurs. Pour le compte de cette analyse, nous focalisons notre attention sur les formules usuelles de politesse (*s'il vous plaît, je vous en prie*), les procédés réparateurs que constituent la justification, les amadoueurs et les minimisateurs.

2.2.1 Les formules de politesse

Le corpus atteste de quelques cas de formules usuelles de politesse : *s'il te plaît, s'il vous plaît* et *je vous en prie*. Les formules usuelles de politesse, telles qu'elles sont employées dans le langage ordinaire, sont l'expression du respect et de la considération envers autrui. Dire *Bonjour, Merci, Je vous en prie*, sont autant de « routines conversationnelles » (Traverso 2004 : 54) qui facilitent les relations sociales. Dans la conception plus technique du terme politesse, notamment telle que nous la concevons ici, ces formules constituent des actes performatifs dans le sens où ils agissent sur l'interlocuteur en impliquant des effets cognitifs.

La formule de politesse *s'il vous plaît* revêt une fonction ambivalente dans les prises de parole des enseignants dans notre contexte d'étude. Dans l'exemple 5 analysé précédemment, nous avons posé que cette formule peut fonctionner au plan pragmatique comme un acte de langage directif tout court. Elle a alors pour valeur de directivité consistant à requérir une conduite chez l'interlocuteur. Ce sens est alors construit à partir de la prise en compte de la situation interactionnelle. Elle revêt alors une valeur performative et fonctionne par ailleurs comme un procédé atténuateur. C'est le cas dans les exemples ci-dessous.

Exemple 10

E Dans la rédaction de cette introduction **s'il vous plaît** vous ressortez l'explication des mots\ après l'explication des mots c'est quoi [ETAB D7]

Exemple 11

A au terme de notre analyse| il était question de
présenter [
E] à haute voix *s'il vous plaît*;
A au terme de notre analyse il était question de
présenter l'amour comme don de soi.
[ETAB D7]

Dans l'exemple 10, *s'il vous plaît* vient en appui à l'acte prescriptif. Il revêt un double statut. L'on peut le considérer comme un atténuateur de l'acte menaçant : *vous ressortez l'explication des mots*. Il peut fonctionner comme un procédé d'insistance. Dans cette perspective, il renforce la directivité ; il est donc un amplificateur d'acte menaçant. Dans le deuxième exemple, cette formule est employée pour réduire, en apparence, l'effet de directivité. Cependant dans l'analyse précédente, cette formule peut aussi bien être en emploi durci. La distinction entre les deux valeurs proviendrait des faits prosodiques et situationnels. Ainsi dans le premier exemple, le contexte est celui de la prescription.

2.2.2. La justification

Dans le chapitre 2, nous avons défini, avec Goffman, la justification comme un procédé réparateur. Dans *Les Rites d'interaction*, Goffman (1974 : 113) définit la justification, tout comme l'excuse et la prière, comme des procédés de l'activité réparatrice, c'est-à-dire celle dont la fonction est de « changer la signification attribuable à un acte, de transformer ce qu'on pourrait considérer comme offensant, en ce qu'on peut tenir pour acceptable ». De ce point de vue, la justification est un atténuateur d'acte menaçant. Selon nos observations, cet acte de langage revêt d'autres valeurs dont celle de persuasion. Nous revenons sur cette valeur dans cette suite. La justification se présente également comme une stratégie visant à requérir l'approbation sociale (Zheng 1998), indispensable à la coopération entre les partenaires. Pour illustrer ces valeurs, décrivons les deux exemples suivants.

Exemple 12

87 E. je vous avais donné une formule très simple(.) le que
qui est pronom relatif vient généralement après le nom

qui est son antécédent(.) le que qui est une
conjonction de subordination se place après
le ::verbe(.) BIEN/ **lisez vos cours au fur et à mesure
pour ne pas être surpris(.)** c'est ce que je vais vous
dire(.) **les cours ne sont pas faits pour orner les
cahiers/ ils sont faits pour vous/ ils sont à votre
disposition pour que vous ... correctement(.) si vous ne
lisez pas les cours vous serez en retard(.) vous
n'allez rien comprendre(.) et vous allez vous exprimer
mal comme vous le faites si bien(.)** Nous continuons
maintenant(.)

[ETAB B4]

Exemple 13

E. Bien ↑ nous prenons le texte(.) nous prenons le
texte(.) JP/ **tu es trop agité et ça ne nous permet pas
de comprendre ce qu'on dit**

[ETAB C2]

Le contexte, d'abord. Dans le premier exemple, l'enseignant procède à une vérification de l'activité précédente mais il a l'impression que les apprenants n'ont pas lu leur cours. Il les rappelle à l'ordre. Dans le deuxième exemple, l'enseignant cherche à stabiliser la classe pour commencer l'activité de lecture mais un apprenant s'agite et trouble; il est violemment interpellé.

Les faits, ensuite. Chacune des demandes d'engagement est motivée à travers une justification. Dans le premier cas, pour exprimer son exigence de travail, l'enseignant énumère les arguments en faveur de la conformité à la conduite prescrite. Pour cela, il rappelle les préalables pédagogiques, évoque des risques et les autres implications sur les performances. Dans le deuxième exemple, il fonde son argumentation sur la logique des causes et effets. Dans les deux cas de figure, il est particulièrement intéressant de voir comment procède le locuteur. Pour ce faire intéressons-nous à la question de savoir vers qui est orientée la justification, à qui profite l'action prescrite. Dans chacune des illustrations, le locuteur définit clairement son allocataire comme bénéficiaire. Ainsi dans le premier cas, il est important que relever l'emploi répétitif du *vous* ; et dans le deuxième du *nous*, une adresse pronominale généralisante.

L'interprétation, enfin. Pour reprendre la formule de Leech (1983), la justification maximise le gain de la partie adressée, jugulant ainsi tout sentiment que l'intervention de l'interactant-enseignant est défavorable à l'apprenant. La justification prend alors ici un virage altruiste et l'image que l'enseignant se construit de lui pourrait être celle d'un éducateur soucieux, non pas de ses propres intérêts, mais ceux de ses apprenants. Ces illustrations montrent que l'essentiel de la responsabilité de l'enseignant n'est pas réductible à, comme le rappelle Cicurel (1990), ordonner, réguler, évaluer. L'une des facettes de la responsabilité de l'éducateur consiste aussi à expliquer son action, la faire comprendre pour susciter l'adhésion de ses interlocuteurs.

Ce point nous semble aussi pertinent que d'actualité car la psychologie des apprenants contemporains n'est pas celle des individus qui obéissent aveuglement¹¹¹. Il faut donc ordonner et justifier pour faire adhérer. Par ailleurs, ces deux exemples montrent que la justification dédouane la responsabilité du locuteur pour faire valoir d'autres raisons qui sous-tendent l'imposition de la conduite. L'acte d'imposition ou d'exigence se présente alors comme non pas comme la volonté manifeste du locuteur mais comme une exigence qui s'impose naturellement et dont le locuteur n'est que le porte-parole.

2.2.3 Les amadoueurs

Les demandes d'engagement en classe, lorsqu'elles ne sont pas formulées indirectement ou motivés, font parfois appel aux amadoueurs. Par amadoueurs, nous définissons les unités lexicales, les expressions ou formules dotées d'une connotation affective ou subjective¹¹² et dont le rôle est d'endiguer la menace qui pèse sur la face de l'allocutaire. L'activité d'amadouement se réalise diversement dans les données de notre corpus. Nous

¹¹¹ Il s'agit d'une observation faite en milieu scolaire. Les apprenants revendiquent de plus en plus une place importante dans leurs rapports aux supérieurs. Ils ne souhaitent pas obéir à l'aveuglette, exigent parfois des justifications, des éléments prouvant le bien-fondé de la conduite qu'on tente de leur imposer. En réalité, la tendance observée voudrait que ce soient les enseignants qui s'adaptent à la culture des apprenants. Le film *Entre les murs* de Cantet illustre bien cette observation. Dans une séquence du film, l'enseignant demande aux apprenants de faire un autoportrait, un apprenant (Esméralda) réagit en rappelant au professeur que c'est leur vie privée et que l'enseignant n'a aucun droit d'en avoir connaissance. Cette activité est donc perçue comme une intrusion territoriale. Après quelques explications sur ce qui justifie une telle activité, les apprenants se résolvent à exécuter la tâche.

¹¹² Le qualificatif subjectif désigne ici tout emploi particulier ou marqué.

analysons et discutons ici trois faits observés : la référence à l'opinion personnelle, les termes d'adresse à valeur affective et certaines formules rituelles.

D'abord, l'opinion personnelle. Ce que nous appelons référence à l'opinion personnelle consiste à requérir une certaine contribution de l'interlocuteur. Les deux exemples ci-dessous illustrent cette observation.

Exemple 14

124E. l'adjectif qualificatif tout simplement(.)
pourquoi(.) **à ton avis** pourquoi devons-nous choisir
comme titre l'adjectif qualificatif/
[ETAB C3]

Exemple 15

151E. NOM/ **donne-nous ta définition** (.) l'adjectif
qualificatif| qu'est-ce qu'on peut noter/
[ETAB C3]

La référence à l'opinion personnelle est marquée par les expressions *à ton avis* et *ta définition*. Ces expressions supposent l'existence d'autres points de vue, plus ou moins différents de celui de l'interlocuteur. L'on note ici que le locuteur n'insiste pas sur la dimension objective de l'information requise mais plutôt sur la lecture personnelle de l'apprenant. L'expression *à ton avis* et le possessif *ta définition* apparaissent ici comme des amadoueurs. Mais plusieurs lectures peuvent être faites de ces formulations. Tout d'abord, par l'entremise de ces formulations, le locuteur essaie de compenser un éventuel désaccord issu de la qualité de l'information qui sera fournie. Dans ce cas, ces formulations fonctionneraient comme des stratégies de réduction ou d'évitement du désaccord. Le locuteur donne l'impression à son allocutaire qu'il est libre d'exprimer son opinion personnelle, pourtant en réalité il lui est demandé de restituer un savoir préalablement ou antérieurement acquis. Le modèle de pédagogie directive en vigueur dans la majorité des établissements du système éducatif camerounais soutient ce point de vue. Ne doit-on pas par conséquent considérer ces formulations comme relevant d'une approche pédagogique favorable à l'esprit de créativité ?

En effet, ces formulations peuvent avoir pour finalité de développer chez l'apprenant l'esprit d'initiative et l'autonomie dans la pensée. Les formules *ta définition*

et à *ton avis* constitueraient dès lors l'expression d'une approche pédagogique centrée sur la pensée plurielle, la diversité des sens et des interprétations par opposition à la pensée unique propre du modèle pédagogique directif. Ces deux analyses semblent se recouper et converger vers la même finalité à savoir susciter la participation, obtenir une contribution de l'apprenant. Ces formulations apparaissent alors comme des formes de négociations conversationnelles.

Intéressons-nous ensuite aux termes d'adresse. Dans le chapitre précédent, nous avons dit que les termes d'adresse pouvaient être associés aux actes de langage, soit en tant qu'atténuateurs, soit intensifieurs de la force illocutoire. Au titre des termes d'adresse atténuateurs d'acte menaçant, nous pouvons citer *mes enfants*.

Exemple 16

E. depuis vous ne parvenez pas à saisir l'idée(.) **mes enfants éliminez les exemples** ils permettent de retrouver la thèse soutenue/ **éliminez les exemples** qui**commencez par éliminer les exemples** oui

[ETAB A2]

Selon Barbu (2010), lorsque les termes relationnels sont combinés à des actes directifs, soit en antéposition ou en postposition, ils peuvent jouer un double rôle ; soit d'atténuateurs d'acte menaçant, soit de durcisseurs ou amplificateurs. Dans l'intervention suivante, le terme *mes enfants* instaure une relation fictionnelle de type familial dont les caractéristiques sont la flexibilité des contraintes. C'est précisément sur cette flexibilité que l'atténuation se fonde. Cet exemple illustre un comportement discursif spécifique aux locuteurs camerounais. À ce propos, Mulo Farenkia (2010) pour requérir des actions, solliciter des faveurs et autres formes d'engagement, les locuteurs camerounais ont tendance à faire appel aux termes relationnels *mon frère, ma sœur, mon mari*. Il s'agit essentiellement des stratégies de flatterie et de négociation de la relation interpersonnelle, et partant de l'objet du discours (faveur, aide, service). La fonction des termes *ma fille, ma sœur mon frère* est d'agir émotionnellement sur l'interlocuteur afin d'infléchir sa décision ou sa conduite.

Examinons enfin certaines formules rituelles. Les formules rituelles telles que *prenez le soin, prenez la peine*, sont susceptibles d'être associées à l'activité d'amadouement. Mais ils peuvent tout aussi fonctionner comme des intensifieurs d'actes impositifs puisqu'ils amplifient l'effet de contrainte pour l'allocutaire.

Exemple 17

E. avait commis (.) quel temps/ **prenez la peine de nous dire** (.) on prend le temps on se lève pour dire plus-que-parfait (.) avait commis plus-que-parfait avait commis un crime odieux (*Lit le texte*)
[ETAB C3]

2.2.4. Les minimisateurs

La notion de minimisation dérive de la théorie de la politesse de Leech¹¹³. En se fondant sur les travaux de Leech, Kerbrat-Orecchioni (2005 :212) définit les minimisateurs comme des procédés qui ont pour fonction « de réduire, du moins en apparence, la menace du FTA ». La minimisation se fonde sur la contrainte, pour tout locuteur, d'amenuiser le coût produit par l'allocutaire. La minimisation est exprimée à travers les « morphèmes rapetissants » (Kerbrat-Orecchioni 1992 :219). Les morphèmes rapetissants sont un ensemble de morphèmes dont la plupart relève des catégories adverbiale et adjectivale ; ils ont pour fonction de réduire le coût exigé par le locuteur. Il s'agit des termes tels que *simplement, petit, un peu, c'est rien*.

En situation de classe, elle consiste à minimiser soit l'ampleur de la tâche qu'on souhaite voir exécuter l'apprenant ; soit le poids de l'erreur qui pourrait découler d'une intervention, soit enfin la frustration ressentie par un apprenant. Examinons le cas d'*un peu* et de *c'est n'est rien* illustrés dans les exemples suivants.

Exemple 18

2 A. les temps simples de l'indicatif sont le présent de l'indicatif(.) l'imparfait le passé simple

¹¹³ Leech introduit par ailleurs les notions de coût (*cost*) – ce que perd un individu dans une transaction - et de bénéfice (*benefit*) – ce qu'il gagne -, Leech formule le principe général de politesse défini au chapitre 2 (3.2). Ce principe donne lieu à six maximes de politesse structurées chacune en deux macro-stratégies: minimiser et maximiser.

3 E. élevez **un peu** plus la voix pour que la toux s'en aille†

4 A. les quatre temps de l'indicatif [

[ETAB B5]

Exemple 19 :

12 E. on commence par les vrais Alceste

13 A. eh Madame† eh Madame† Madame †Madame†

14 A. eh Madame Madame

15 E. Mylène¹¹⁴

16 A. eh Madame†

17 E. c'est à chacun son tour|calmez-vous|**ce n'est que la lecture**

[ETAB E2]

Dans cet exemple (19), l'enseignant suggère, par un acte injonctif, à l'apprenant d'hausser le timbre de sa voix. Cette initiative de l'enseignant ne constitue pas en soi une contrainte pour les apprenants puisque les prédispositions naturelles font que certains parlent plus haut que d'autres. Tout en prenant en compte cette variable, il s'agit ici d'une double contrainte : respecter la disposition naturelle des individus mais aussi faire face à une situation de communication spécifique. Pourtant, le format de réception des échanges contraint tout intervenant à se faire entendre puisqu'il ne s'adresse pas seulement à son interlocuteur ratifié mais bien à toute la classe.

Pour requérir un effort supplémentaire de l'élève, l'enseignant recourt au minimisateurs *un peu* qu'il commute avec un autre procédé d'adoucissement, la justification *pour que la toux s'en aille*. Comme on peut l'observer le motif de l'injonction est dès lors focalisé non plus sur le timbre bas de la voix mais bien sur les implications de la contrainte exigée. Comme dans le cas de la justification, le bénéficiaire explicite est ici l'apprenant. Le locuteur occulte les autres bénéficiaires potentiels (les autres apprenants) pour faire prévaloir l'intérêt de son allocataire.

¹¹⁴ Nom d'un personnage du texte à lire.

L'exemple 20 marque ce qu'il convient d'appeler la lutte pour la prise de parole. Dans cet exemple, l'enseignant sélectionne deux intervenants pour lire un texte mais son choix ne satisfait pas le reste des apprenants, qui manifestent leur déception. Au moyen d'une prise de parole, les apprenants gagnent leur face, projettent d'eux une image plus valorisante. L'allocation de la parole à un autre apprenant est alors considérée par les autres comme un acte menaçant, une défaite symbolique. Très souvent, à force de ne pas se voir octroyer la parole, certains apprenants se résignent et réduisent leur engagement cognitif¹¹⁵. Pour éviter de telles réactions et atténuer tout sentiment de déception, lequel pourrait susciter l'inertie des apprenants, l'enseignant minimise l'importance des enjeux par la tournure minimisante *ce n'est que de la lecture*. La minimisation est, par ailleurs explicite à travers certains verbaux tels que *essayer*. C'est le cas dans l'exemple 5 (cf. 2.1.1.1).

2.3 Conclusion partielle

Dans ce qui précède, nous avons analysé quelques procédés atténuateurs des demandes d'engagement en situation de classe. Ces procédés se subdivisent, selon la perspective de Kerbrat-Orecchioni (2005), reprise ici, en deux catégories de procédés : les procédés substitutifs et les accompagnateurs. Les procédés décrits constituent des formes d'adoucissement des actes menaçants. Au-delà de cette fonction, ils jouent aussi d'autres rôles discursifs et interactionnels. Ainsi, nous avons vu que la justification fonctionne comme un procédé de persuasion. De plus, les procédés atténuateurs participent de la construction de l'éthos chez l'enseignant. Nous revenons sur cette idée à la fin de ce travail.

En définitive, l'on peut attribuer trois fonctions essentielles à l'activité atténuatrice: de production, de facilitation et de régulation. Cette trilogie est empruntée à la psychologie des relations sociale chez Abric (2008).

La fonction de *production* est tributaire de la capacité de tout enseignant de mobiliser des ressources psychologiques afin de susciter la participation de l'apprenant,

¹¹⁵ Dans l'exemple 6 du chapitre 7, les apprenants non sélectionnés par l'enseignant lui expriment explicitement leur déception. Ce dernier tente de minimiser cette situation en justifiant que tout le monde a son tour de parole.

sa contribution dans la réalisation des tâches qui lui sont assignés. À ce titre, l'activité atténuatrice contribuerait à motiver la participation de l'apprenant. La fonction de *facilitation* est essentiellement relationnelle. Elle vise à entretenir entre les participants un équilibre relationnel dépourvu de tout sentiment de frustration, de domination ou de victimisation. C'est la fonction essentielle conférée à la politesse comme stratégie de ménagement réciproque des faces. La fonction de *régulation*, tout comme la fonction de production fait partie des rôles praxéologiques de l'enseignant. En tant que garant de la qualité de l'éducation, l'éducateur se doit de veiller sur le respect des normes sociales, et scolaires en particulier. Mais cette régulation doit se faire dans le strict respect de l'intégrité morale et physique des apprenants car il est le modèle référentiel de conduite. Il doit faire preuve d'exemplarité en vue d'agir positivement sur ses apprenants.

Cette dimension coopérative, manifeste à travers les procédés de figuration, traduit la volonté apparente de coopération et de ménagement des enseignants à l'égard de leurs apprenants. Il est tout aussi possible de voir dans ces stratégies, une volonté de conformité aux principes de l'éthique et de la déontologie de la profession enseignante. Au plan identitaire, ces attitudes coopératives et polies sont susceptibles de renforcer le pouvoir et l'image personnelle des enseignants auprès de leurs interlocuteurs. Préserver la face de l'allocutaire n'est pas seulement un geste d'altruisme pour l'enseignant. Cette attitude contribue aussi à un marketing identitaire puisque les stratégies de politesse déployées par l'enseignant ne laissent pas indifférent l'apprenant. Elles renforcent la représentation positive que les apprenants ont de lui, tout en se posant comme catalyseur de la coopération indispensable à la progression des activités d'apprentissage.

Vues sous cet angle, les stratégies de politesse déployées par les enseignants apparaissent comme une garantie à l'exercice de leur pouvoir (Capucho (2000 :216).

3 Demandes d'engagement et montée en tension de violence verbale

Dans la section précédente, nous avons analysé l'activité atténuatrice dans les demandes d'engagement. Dans cette section, l'on décrit la seconde tendance observée définie comme la montée en tension de la violence dans les demandes d'engagement. Pour décrire cette observation, nous procédons en deux étapes. Dans une première étape, nous décrivons les manifestations verbales de la montée en tension de la violence verbale ;

dans la seconde étape, nous réalisons une analyse contextuelle de la montée en tension de la violence à travers trois cas d'étude.

3.1 Manifestations de la montée de la violence verbale

Dans le sillage de l'argumentaire fait au chapitre premier sur la violence, il convient de préciser que la montée en tension de la violence se fonde sur des déclencheurs de tension, sorte de stimulants dérivés d'une situation potentiellement agonale. La montée en tension de la violence se manifeste à travers une diversité de faits d'ordre verbal, non verbal et physique. Nous focalisons notre attention sur les manifestations verbales. Et pour ce faire, nous insistons sur les postures d'adresse et la qualification péjorative.

3.1.1 Les postures d'adresse

Nous définissons les postures d'adresse comme le positionnement énonciatif que le locuteur adopte lorsqu'il recourt à un terme d'adresse. Ainsi le locuteur peut marquer soit un lien de solidarité (*Qu'est-ce que nous avons vu la fois dernière ?*), soit un lien de distanciation (*vous, les élèves on se plaint de vous*) ou encore un lien affectif (*ma chérie*). Les postures d'adresse reflètent la représentation du lien interpersonnel entre le locuteur et son allocataire. Ils révèlent par ailleurs l'état psychologique du locuteur.

Au sujet des postures d'adresse, l'analyse des formes pronominales d'adresse nous a permis d'observer que la forme dominante d'adresse utilisée par les enseignants est le *nousolement*. Selon les analyses linguistiques qui sont faites de ce pronom, il apparaît que le *nous*, au même titre que le *on* est un pronom complexe. Selon Kerbrat-Orecchioni (2009b : 46), Riegel et al (2010), ce pronom peut avoir une valeur inclusive ou disjonctive. Le contenu du *nous inclusif* est défini en terme de *je + non-je*. Cette posture peut donc traduire, du point de vue de la ligaro-analyse, un lien, une conjonction voire une coopération entre les participants. Dire *nous*, c'est dans une certaine mesure, exprimer un lien de solidarité ou de convergence avec le *non-je*. À l'opposé, le *nous exclusif* opère un lien disjonctif avec le *non-je*. Le *nous exclusif* est alors synonyme d'une opposition entre le *je* et le *vous*. Cette forme est identifiable dans le corpus.

Elle est perceptible dans les situations dans lesquelles les enseignants s'auto-excommunient du groupe des participants pour marquer une certaine distance. Cette auto-excommunication s'illustre alors par l'opposition *je, moi* versus *vous, tu*.

Exemple 20

E. voilà/ vous ne lisez pas les cours(.) alors(.) **moi je** vais continuer parce que pour **vous** c'est une salle de jeu(.) c'est une occasion de vous distraire quand vous venez à l'école(.) et tous les enseignants se plaignent de **vous**(.) et ... continuons le même esprit(.) **je vous** ai dit que quand vous rentrez à la maison(.) vous devez relire les cours qu'on vous donne en classe(.) et quand **vous savez que ce matin** je fais un cours de grammaire(.) **vous vous levez** pour réviser le dernier cours(.) le cours qui a été fait avant celui que vous allez faire (...) mais quand **vous ne révisez pas** le cours (.) vous **venez seulement vous asseoir**(.) **vous vous attendez à quoi/** donc **vous avez oublié ce que vous avez vu** la fois dernière et vous allez encore enregistrer quelque chose et aller la garder au fond du cerveau pour attendre l'autre cours/

[ETAB C1]

Dans cette séquence, l'enseignant tente de procéder à un rappel du cours précédent afin de vérifier les acquis et introduire la nouvelle leçon. Mais il doit faire face au désengagement des apprenants. On observe donc ici un changement de posture d'adresse. À l'ouverture de l'interaction, il utilise le *nous*, on note une disjonction à travers l'opposition explicite entre le *moi / je* et le *vous*. Le locuteur se désolidarise du groupe pour marquer sa désapprobation. Le pronom d'adresse *vous* revêt ici, comme le fait remarquer Mulo Farenkia (2008c), une valeur discriminatoire, laquelle se manifeste par la distanciation du locuteur d'avec un groupe d'individus. La rupture du lien par l'interactant-enseignant lui permet donc d'asseoir sa position haute jadis dissimulée dans le nousolement. La position d'autorité de l'enseignant est explicite ici. Il expose son désaccord, étale la représentation qu'il a des apprenants, met en exerce la menace.

Le changement de la posture d'adresse, dans cette illustration, instaure une attitude plus durcie de l'enseignant envers les apprenants. L'acte d'intimidation (*moi je*

vais continuer parce que pour vous c'est une salle de jeu) et les axiologiques péjoratifs pourraient corroborer l'interprétation selon laquelle la tonalité globale est favorable au durcissement. Nous reviendrons dans la suite sur la nature du vocabulaire. En outre, il y a des situations de classe dans lesquelles les enseignants, pour marquer leur désaccord, leur désapprobation envers l'attitude d'un apprenant ou du groupe, rompent le lien pédagogique pour faire valoir une position autoritaire.

L'analyse syntaxique des structures construites à partir de la première personne permet ainsi de construire une isotopie de l'autorité. En appliquant la structure syntaxique *Je + Verbe*, on obtient un double champ sémantique de la menace et de l'injonction :

Menace, intimidation	Exigence, contrainte, requête
<i>Je ne veux pas la messe ici</i>	<i>Je te demande</i>
<i>Je sens que le cours va s'achever</i>	<i>J'ai besoin d'une intervention</i>
<i>coucher</i>	<i>Je veux que quelqu'un réponde</i>
<i>Moi je vais continuer</i>	<i>Je vous écoute</i>

Tableau 6: Représentation des isotopies de la menace et de l'injonction.

Ces formulations fonctionnent ainsi comme des performatifs d'autorité. Elles exposent la position dominante du locuteur et renforce la verticalité. Au niveau émotionnel, ils expriment une montée en tension de la violence verbale, qui est souvent explicite à travers la qualification péjorative et les implicites culturels rappelés au chapitre précédent.

3.1.2 La qualification péjorative

La montée en tension de la violence chez l'interactant en position haute se caractérise par ailleurs par l'emploi des qualificatifs péjoratifs. Par qualification péjorative, nous définissons, avec Laforest et Vincent (2004), « toute forme axiologiquement péjorative [...] utilisée pour qualifier de façon dépréciative un individu quelconque, que cet individu soit présent ou absent ». Mais dans notre contexte, la qualification péjorative peut aussi s'adresser à un groupe d'individus.

Dans *L'Énonciation : De la subjectivité dans le langage*, Kerbrat-Orecchioni (2009b) classe les axiologiques péjoratifs comme l'une des manifestations de la subjectivité langagière. La notion d'axiologique telle que nous la considérons s'inscrit dans le jugement qu'un locuteur donne, soit de son allocutaire soit sur un objet déterminé ayant trait avec l'allocutaire. Cette conception très restreinte découle de l'observation selon laquelle tous les objets, les réalisations produites par un individu peuvent être rattachés à sa face, son image personnelle. Par exemple, les résultats scolaires d'un apprenant sont susceptibles de lui faire « gagner la face » (Zheng 1998) et de lui faire « perdre la face » (Goffman 1974) puisque les axiologiques s'analysent en termes de mélioratifs, valorisants ou laudatifs et péjoratifs ou dévalorisants (Kerbrat-Orecchioni 2009b).

Pour susciter l'engagement des apprenants, les mettre au travail, les enseignants procèdent à des choix pragmatiques particuliers. Ces choix relèvent d'une diversité de ressources langagières dont la nature peut être verbale, non verbale et para-verbale. Dans cette analyse, nous portons un regard spécifique sur l'aspect verbal avec pour focalisation les lexies relevant des catégories substantive, verbale et adjectivale. Le tableau ci-dessous illustre quelques unités lexicales récurrentes dans le discours enseignant.

Les substantifs	Les verbes	Les adjectifs	Les adverbes
Les tricheurs	Faxer	Pire	Mal
Bêtises	Copier	Bidon	
Ivoirienne	Reporter	Incapables	
Les filles bavardes	Contaminer		
Les morts	Enregistrer		
Les faibles	Garder au fond du cerveau		
Les totos corpus	Bricoler		
Maladresse			

Tableau7 : Distribution catégorielle des axiologiques péjoratifs.

Bien que faisant pas l'objet de cette étude, notons que le présent tableau met en lumière l'observation selon laquelle les catégories substantive et verbale constituent les plus récurrentes de par leur nombre élevé d'unités lexicales. Dans le même ordre d'idées, les

formes substantives identifiées se ramènent pour la plupart à la *catégorie appellative*, définie ici comme les termes utilisés par le locuteur pour désigner son allocataire. Quant à la catégorie verbale, elle est constituée, majoritairement des verbes d'action. C'est dire que lesdits verbes réfèrent soit aux actions réalisées par les apprenants, soit à leurs conduites. Après les observations préliminaires, passons à l'analyse.

3.1.2.1 Les substantifs péjoratifs

Deux observations méritent d'être faites sur les substantifs axiologiques retenus. D'une part, ils sont pour la plupart constitués des appellatifs. Dans le prolongement des remarques théoriques faites au chapitre précédent sur les termes à valeur négative, relevons que la plupart des substantifs péjoratifs, aussi bien les verbes acquièrent leur valeur axiologique en contexte. Ici, les connotations axiologiques culturelles, les représentations sociales et idéologiques occupent un rôle non négligeable. Nous proposons ici, à la suite des choix linguistiques analysés au titre des formes nominales d'adresse, le cas de *bêtises*.

Les bêtises : ce substantif réfère à la production scolaire d'un apprenant. En lieu et place du terme *erreur* approprié au contexte d'apprentissage, le locuteur-enseignant insiste sur le terme *bêtises*, qui relèvent davantage des valeurs intrinsèques de l'individu. Au-delà de la remise en cause des qualités intellectuelles de l'interlocuteur, l'usage de ce substantif, dévalorise le rendement scolaire de l'apprenant en le réduisant à la nullité. Cet axiologique traduit donc chez le locuteur, un sentiment d'insatisfaction ; en cela, il évoque un désaccord durci entre le locuteur et son interlocuteur.

3.1.2.2 Les verbes péjoratifs

L'étude des verbes dans la perspective axiologique s'inspire des trois critères établis par Kerbrat-Orecchioni (2009b) à savoir la source d'évaluation, le jugement évaluatif et l'agent évaluateur. Les verbes évaluatifs péjoratifs analysés ici sont ceux que nous avons jugés pertinents pour l'analyse. La valeur axiologique de ces verbes, comme ce fut le cas avec les substantifs, ne se laisse pas découvrir à priori. Leur fonctionnement confirme les observations précédemment faites sur les substantifs, en particulier sur le processus

interprétatif. L'on examine, en guise d'illustration, les cas de *faxer*, *contaminer* et *enregistrer*.

Faxer est un néologisme lexical construit à partir du substantif *fax*. Ordinairement, ce verbe désigne l'action d'envoyer un fax ou une télécopie. Par refonte sémantique, il renvoie métonymiquement au fait de reproduire de façon fidèle et sans toutefois comprendre le sens d'un texte, d'une leçon, bref une information. Dans le contexte de l'interaction observée *in situ*, (*Arrêtez de faxer parce que moi je connais votre niveau*) il est une dénonciation de la conduite jugée irréfléchie de l'apprenant. En effet, ce dernier fournit, à l'enseignant, une réponse copiée dans le livre et dont il n'a aucun sens. *Faxer* peut donc avoir pour synonyme *calque*, une pratique culturellement fustigée, puisque la logique scolaire recommande la compréhension plutôt que la reproduction. Le paradoxe pédagogique voudrait ici que les apprenants fassent preuve d'initiative, de créativité alors qu'ils sont formés dans une approche directive avec pour maître-mot la logique du sens unique, le psittacisme.

Contaminer : le verbe *contaminer* relève originellement du vocabulaire médical. Il est souvent alors synonyme d'infecter, de transmettre des germes pathologiques. Ici il est employé dans le sens de transmettre, ou « influencer ». Ce qui est particulier dans cet usage, c'est le transfert des sèmes de maladie à l'erreur. Par le biais du verbe *contaminer*, le locuteur attribue de traits pathologiques à la mauvaise prestation de l'apprenant. L'incompétence de l'apprenant s'apparente ainsi à une maladie de l'esprit. Ce choix linguistique véhicule l'une des représentations de l'erreur dans les pratiques pédagogiques. En effet, dans l'idéologie pédagogique au Cameroun, l'erreur, que l'on assimile ici à la faute – un manquement d'ordre moral - n'a pas droit d'exister, car culturellement perçues comme nocives et dangereuses à l'apprentissage. Le risque le plus évident évoqué ici est qu'elles soient mémorisées par les autres apprenants. Pourtant l'erreur constitue un véritable potentiel d'apprentissage.

Par extension, il désigne toute action d'influence. C'est précisément dans ce sillage qu'il trouve sa valeur axiologique dans cet exemple (*stop stop stop vous allez contaminer la classe*). Que ce passe-t-il ? L'enseignant interrompt brusquement son interlocuteur qui commettait une « bêtise » ou « une maladresse ». Le locuteur marque explicitement son désaccord et met en garde l'apprenant sur l'influence négative que ce

dernier peut exercer sur ses condisciples. Il est particulièrement intéressant d'observer ici le choix des unités lexicales fait par le locuteur¹¹⁶.

Enregistrer : ce verbe définit le fait pour les apprenants de stocker des informations dont ils ne se servent pas et dont ils n'ont aucune compréhension. Ce verbe a pour synonyme dans le corpus l'expression *garder au fond du cerveau*. Comme l'on peut l'observer, à travers le verbe *enregistrer*, le locuteur-enseignant attribue des traits mécaniques à l'apprenant, désormais considéré comme une machine. Le discours enseignant tombe ainsi dans la rhétorique de la chosification.

Plusieurs observations peuvent être faites sur le fonctionnement de ces verbes. Tout d'abord, ils forment un *continuum* synonymique. Ils sont pour la plupart, sinon la totalité, des verbes d'action. À ce titre, ils définissent le comportement scolaire des apprenants. De plus, ils sont polysémiques. Les verbes ci-dessus analysés revêtent tout naturellement d'autres sens dans des contextes différents. Dans notre situation, ils participent de la description du comportement scolaire des apprenants, des comportements qui, si l'on s'en réfère aux différents sens précédemment analysés, sont négativement appréciés par les enseignants. Ces verbes ne sont ni occasionnellement, ni intrinsèquement subjectifs. Ils trouvent leur valeur axiologique dans leur univers discursif.

3.1.2.3 Les adjectifs et les adverbes péjoratifs

Le tableau ci-dessus indique aussi quelques exemples d'adjectifs et d'adverbes axiologiques. Pour ce qui est de la catégorie adjectivale, Ducrot et Todorov (1972) décrivent l'adjectif axiologique à partir de la notion de région polaire. Ils pensent que l'adjectif axiologique positif est dit neutre alors que le négatif est dit marqué. À leur suite, Kerbrat-Orecchioni (2009b) parle à propos de dissymétrie. L'on s'intéresse donc aux formes considérées contextuellement comme marquées. Contrairement aux substantifs et aux verbes, les adjectifs et adverbes ont des occurrences faibles. Le tableau présenté plus haut atteste de quelques exemples : *pire, incapables, mal, bidon*. Si les sens

¹¹⁶ L'intérêt de ces emplois réside dans le fait que ces emplois expriment d'une part le jugement que les enseignants portent sur les productions des apprenants ; d'autre part ces usages véhiculent implicitement la représentation scolaire du statut d'apprenant et la conception de l'acte d'apprentissage.

de *pire* et d'*incapables* sont explicitement partagés, le qualificatif *bidon* paraît un cas particulier. Cette unité lexicale possède une pluralité de sens au Cameroun. Lorsqu'il est employé comme qualificatif, il exprime l'idée de vacuité, de non-sens. Est qualifié de *bidon*, une chose n'ayant aucun intérêt, qui est vide de substance, dépourvue de toute valeur quelconque. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'énoncé : *C'est vraiment bidon comme réponse*. La catégorie adverbale axiologique est la moins représentée. L'adverbe *mal* (*vous vous exprimez mal*) s'inscrit dans la même perspective des jugements négatifs durcis.

Ce parcours lexico-sémantique de quelques choix linguistiques observables met en relief l'idée que les enseignants disposent d'un arsenal langagier particulier pour nommer, caractériser et interagir avec leurs apprenants. Ces choix linguistiques sont d'une part la marque de la subjectivité langagière ; d'autre part, ils révèlent les représentations sociales que les enseignants ont de leurs apprenants. Au-delà de ces fonctions, la qualification péjorative s'inscrit en droite ligne des manifestations de la montée en tension de la violence verbale en classe. Elle apparaît aussi comme des *demandes implicites d'engagement* ; à ce titre elle fonctionne au niveau pragmatique comme des actes de langage.

3.1.3 Qualification péjorative et actes de langage

Comme noté ci-haut, les choix linguistiques analysés fonctionnent au niveau pragmatique comme des actes menaçants pour la face de l'interlocuteur-apprenant. Ces actes sont constitués pour la plupart de l'insulte, la critique, le reproche et l'ironie. Ayant déjà plus ou moins abordé la question de l'ironie, nous insistons sur les trois premiers actes.

Le premier acte, l'insulte, se définit comme un acte dont la finalité est de blesser, d'outrager et de porter atteinte à la dignité de l'interlocuteur. Ses études mettent en lumière l'idée qu'elle peut viser soit un trait physique, un caractère, une performance, voire la nature de l'individu. Pour ce qui est de son fonctionnement en situation de classe, l'on peut noter que les choix linguistiques pouvant être considérés comme insulte, portent sur les performances scolaires (*le côté des morts, les faibles*) et les traits de caractères des apprenants (*les tricheurs, la bande de fainéants*). Le statut de ces unités linguistiques comme forme d'insulte est discutable. Tout d'abord, selon Lagorgette

(2002) pour que ces choix fonctionnent comme insulte, il faut trois conditions de félicité. Aussi, il apparaît qu'en dépit de leur apparence violence, la fréquence de ces choix linguistiques se banalisent et n'ont plus d'effets sur les apprenants. Par ailleurs, il ressort que le style langagier chez les enseignants participe à établir les relations vivantes en classe, détendre l'atmosphère parfois anxiogène de l'univers scolaire.

L'acte de critique se définit comme un acte d'attaque, de détraction voire de dénigrement. Il consiste ainsi à porter un jugement négatif sur un individu ou une réalité qui lui est liée. Selon Vanderveken (1988 : 172), faire une critique c'est « affirmer qu'un certain état des choses [...] est mauvais ». La critique est donc par essence un acte de désapprobation, l'expression d'un désaccord. En situation de classe, l'acte de critique peut viser soit un apprenant particulier, soit l'ensemble du groupe. Il peut par ailleurs porter soit sur la façon de faire des apprenants (*bricoler, faxer, enregistrer*), soit sur les performances des apprenantes (*bêtises, mal, bidon*) ; soit enfin sur la façon d'être (*les filles bavardages, la bande des fainéants*). Notons enfin, que l'acte de critique est un acte intrinsèquement liée à l'évaluation et au contrôle scolaire sur les apprenants. La réalité scolaire dans notre contexte d'étude voudrait que l'enseignant se prononce sur les prestations et la conduite des apprenants en termes de bien et de mal, de positifs et de négatif.

L'acte de reproche, contrairement à la critique, consiste à attribuer la responsabilité d'une situation à un individu. Selon le point de vue de Laforest (2002), le reproche se fonde sur l'insatisfaction du locuteur, laquelle peut conduire à des choix linguistiques dénigrant autrui. C'est notamment le cas des mots tels *bêtises, maladresses, mal et pire*.

3.1.4 Les fonctions de la qualification péjorative

En outre, nous observons une forte qualification péjorative (Laforest et Vincent 2004). Contextuellement, ces axiologiques péjoratifs fonctionnent comme des durcisseurs et des directifs implicites. Leur finalité n'est pas de blesser l'interlocuteur mais de susciter en lui un comportement souhaité par l'enseignant et indispensable dans la progression des activités d'apprentissage. C'est pourquoi, il est possible d'y voir une certaine valeur directive fondée sur l'effet perlocutoire qu'ils sont censés entraîner. Il est donc possible

de conclure partiellement avec Kerbrat-Orecchioni (2009b: 92) qui pense que : « les axiologiques, flatteurs ou injurieux, font figure de détonateurs illocutoires à effets immédiats et parfois violents ».

Les axiologiques péjoratifs ci-dessus analysés ne constituent pas des actes directifs explicites. Ils fonctionnent comme des *demandes implicites d'engagement*. Cette analyse montre aussi que les qualificatifs péjoratifs sont essentiellement produits par l'enseignant ; ils sont hétéro-adressés, c'est-à-dire centrés, soit sur un apprenant particulier (*tu, vous, ou il*) soit sur le collectif. Ils interviennent très souvent dans une situation de désaccord ou de conflit, ce qui leur donne une tonalité dysphorique. Ce qui suppose que les qualifications péjoratives s'inscrivent dans une « montée en tension de la violence ». Nous procédons ci-dessous à une étude de cas de la montée en tension de la violence.

3.2 Approche contextuelle de la montée en tension

La montée en tension existe partout dans l'interaction de classe. Elle est diffuse à travers les attitudes et comportements interactionnels des participants. Selon nos observations, il est difficile pour les enseignants de mettre les apprenants au travail, de capter leur attention, maintenir un climat propice et favorable à l'apprentissage. Conséquence, les enseignants passent une bonne part du temps qui est leur accordé entre les activités et la régulation des comportements en classe. C'est dans ce climat qu'émerge la montée en tension de la violence.

Pour mieux l'appréhender, il nous paraît nécessaire de l'aborder au moyen d'une étude de cas. Pour cela, nous étudions trois situations de classe récurrentes dans le corpus. Nous traiterons d'abord d'une situation de non-respect des rituels socio-éducatifs, nous examinerons ensuite une situation de blocage d'activité d'apprentissage, enfin nous analysons un cas de désaccord.

3.2.1 La violation des rituels

Comme dans d'autres situations de la vie sociale, l'interaction en classe met en relief un ensemble de rituels¹¹⁷. Plusieurs études ont traité de cet objet ; soit dans la

¹¹⁷ Nous distinguons rite, rituel et routine.

compréhension des rites sociaux (Goffman 1974) soit dans la description de l'ethos communicatif (Bujon 2008, Mulo Farenkia 2008b). Notre conception du rituel s'inscrit dans le sillage de la pensée goffmanienne qui rattache la notion de rituel à celle de sacré, autrement dit le respect d'une contrainte qui régit l'équilibre relationnel et social. Bujon (2008) distingue quatre traits définitoires au rituel et au rite : à l'instar du rite, le rituel est repérable, il est conforme à un certain format plus ou moins souple, il est une convention, un code partagé et il a un rapport avec le sacré. Les rituels sont pour nous des conduites codifiées qui répondent à une vision sociale prédéfinie. L'on peut leur conférer une triple fonction : fonction sociale¹¹⁸, ou rituels d'entretien (Picard 1998), de ligarème (Assaraf 1993) et identitaire¹¹⁹.

Dans le milieu scolaire camerounais, comme dans toute situation de la vie courante, il existe un ensemble de règles de conduite qui définissent l'idéal interactionnel et communicatif. Ces règles, pour la plupart sont explicites dans les règlements intérieurs des établissements et autres documents officiels, mais d'autres restent implicites et communément admises telles que lever la main en guise de demande de prise de tour de parole, ne point sortir de la classe sans autorisation préalable du maître des lieux, frapper à la porte avant d'entrer, se mettre debout lorsque l'enseignant ou toute personne de rang supérieur fait son entrée en classe. « L'apprenant est cadenassé par les contraintes du rôle dont il est investi » et surtout par les contraintes auxquelles il doit faire face (Lauga-Hamid 1990) ; mais il est des situations où les apprenants déritualisent, transgressent le rituel socio-éducatif. Examinons l'intervention suivante.

Exemple 21

E. **on ne peut pas se lever avec autant d'autorité
(tonalité menaçante) dans une salle de classe il y
a un enseignant [...] qui vous dit que je dois vous
donner l'autorisation de sortir**

[ETAB A2]

¹¹⁸ La fonction d'entretien consiste à renforcer le lien social entre les individus. Ils sont socialement marqués et concerne entre autres les invitations, le coup de fil, les cadeaux, etc.

¹¹⁹ La fonction identitaire est fondée sur l'idée que le rituel exprime l'appartenance à un groupe ou l'acceptation voire l'intégration dans un groupe.

La scène se déroule dans une classe de second cycle. Alors que l'enseignant interagit avec les apprenants, un apprenant A tente de sortir de la classe sans autorisation préalable. Conformément au raisonnement précédent, le respect du rituel est un facteur de cohésion sociale, en revanche sa transgression entraîne une rupture du lien. La réaction vive de l'enseignant montre que nous avons à faire à un profil type d'enseignant ferme¹²⁰. La violation du rituel crée une tension, laquelle est manifeste ici par l'opposition faciale et idéologique entre le *je-enseignant* et le *vous-apprenant* et une question rhétorique à valeur d'agonème. *Le je-enseignant* se pose explicitement ici en garant de la norme. L'emploi du pronom *on* en lieu et place du *tu* ou *vous* attribue à l'énoncé une valeur normative. Tout comme le vouvoiement pourrait exprimer la distance que le locuteur souhaite marquer avec son interlocuteur. Au moyen de ces rappels à l'ordre de l'interaction, le locuteur fait preuve d'autorité, c'est-à-dire intervient pour réguler la situation et marquer son territoire contre d'éventuelles violations.

Pour mieux saisir le sens de la réaction enseignante, l'on pourrait analyser cette intervention sur trois angles : stratégique, pédagogique et culturel. Du point de vue de la gestion des faces, la tentative de l'apprenant est un affront pour l'enseignant qui adopte une contre-offensive à valeur d'auto-réparation. Du point de vue pédagogique, la réaction autoritaire pourrait viser un objectif pédagogique. Dans la conception camerounaise de l'éducation, l'action éducative dont le principal garant est l'enseignant, vise la socialisation aisée et harmonieuse de l'enfant. Ainsi, l'école est le lieu où l'on apprend l'autorité puisqu'elle sert à apprendre, à transmettre le savoir, à éduquer des citoyens, à leur apprendre les règles de vie sociale et à construire leur pensée. Pour cela, il faut de la fermeté envers le respect des normes.

Au plan culturel, la conception de la territorialité au Cameroun fait de la salle de classe le territoire de l'enseignant. Celui-ci y exerce une autorité que lui confère l'institution, en tant que chargé de la discipline, régulateur des rapports sociaux et garant

¹²⁰ L'une des difficultés à laquelle les enseignants doivent faire face, et qui est leur propre responsabilité, est la disparité des comportements envers les apprenants. Cette disparité illustre à souhait l'opposition entre les partisans du puritanisme et ceux du style pédagogique libéral. Pour les premiers, l'enseignant doit adopter une attitude de fermeté au sujet des règles puisque l'école a pour autre fonction d'initier les jeunes à l'insertion sociale. Pour les partisans du style délibéré, l'enseignant n'est pas l'homme à tout résoudre, il faut laisser aux apprenants la liberté d'agir selon leur gré et se responsabiliser eux-mêmes.

de la qualité de l'éducation. Sortir donc de la classe sans une autorisation de l'enseignant est une menace et un déni d'autorité. Ces comportements sont souvent mal perçus par les enseignants qui adoptent souvent comme dans le cas présent des stratégies de contre-offensive ou de défense territoriale.

Bien plus, la relation éducative semble être calquée sur le modèle de la relation parentale, le maître, l'enseignant représente une autorité pour l'enfant qui doit se montrer respectueux envers ce dernier. La verticalité ici est très importante et le sens de la hiérarchie est un devoir pour tout enfant. Laburthe-Tolra (2009 : 378) relève à propos « que la première vertu de l'enfant – et cela est vrai pour tous les autres subordonnés de son père, volontaires ou involontaires – c'est qu'il écoute, c'est-à-dire qu'il obéit ». En définitive, la violation des normes peut parfois faire émerger une tension réelle, rompre la cohésion pédagogique entre l'enseignant et ses interlocuteurs. Cette tension prend souvent alors un aspect autoritaire ou violent. Une deuxième situation fréquente qui fait intervenir l'autoritarisme professoral est le blocage de l'activité.

3.2.2 Le blocage de l'activité d'apprentissage

Toute activité d'apprentissage converge, selon le modèle de la pédagogie par objectifs, vers une compétence définie en termes d'objectifs pédagogiques, c'est-à-dire le comportement attendu de l'apprenant à la fin d'une activité. L'atteinte desdits objectifs requiert une participation effective des apprenants. Or, ce que l'on observe, c'est la fréquence de situations où l'interaction ne progresse plus. Ce blocage se manifeste souvent par le mutisme des apprenants ou par une inadéquation des interventions des apprenants.

Le blocage de l'activité, que nous appelons aussi *la crise de l'activité d'apprentissage*, est une situation particulièrement difficile pour chaque participant. Pour l'enseignant, il est synonyme de perte de temps ; une situation très préjudiciable pour la progression du programme annuel. Par ailleurs, la gestion de cette situation est tout aussi difficile. Il incombe à l'enseignant la responsabilité de trouver une porte de sortie. De plus, le blocage de l'activité peut être une menace pour sa face. Poser des questions et ne pas se voir fournir des réponses peut s'apparenter à un acte de mépris ou de révolte implicite. Le mutisme des apprenants pouvant être considéré comme un signe de mépris,

dédain ou de déni d'autorité. La situation est tout aussi inconfortable pour les apprenants qui subissent de plus en plus la pression de l'enseignant et l'impératif de réponse. Pour faire face à ces situations dérangeantes, les enseignants adoptent plusieurs stratégies¹²¹. L'exemple suivant illustre le recours à la méthode forte.

Exemple 22

E. alors vous nous perdez du temps et pour rien(.) j'ai bien dit quel est l'outil d'analyse qui est pertinent (.) qui qui est frappant dans ce texte c'est-à-dire qu'on ne peut ne pas le voir et qu'il faut nécessairement étudier(.)il nous permettra de construire le sens(.)on parle d'outil d'analyse pertinent je viens de dire la même là-bas | je crois que je vais bientôt m'énerver(.) **J'ai fait un cours de lecture méthodique tout à l'heure j'ai dit les mêmes choses j'arrive ici je dis la même chose(.) vous ne lisez pas même vos cours/ (Elle gronde) et ça commence à me fatiguer (silence) c'est quand on fait le cours que vous vous souvenez que il y a eu un cours on a fait la théorie et il faut aller voir ce qu'on a fait(.) non je n'ai pas le temps pour ça/ je n'ai vraiment pas le temps pour ça encore que je vous ai demandé d'aller lire le texte à la maison et d'essayer de voir(.) même si vous n'avez rien fait vous pensez que c'est à moi de le faire vous vous êtes forcés de bricoler quelque chose parce que pour que je ne vous mette pas dehors parce que vous ne soyez pas puni c'est pas pour moi/ vous ne faites pas ça pour moi/ ce n'est pas pour moi vous ne faites pas ça pour me faire plaisir ce n'est pas pour moi (.) quand on vous donne un travail c'est votre intérêt(.) ne pensez pas que qu'est-ce que j'ai (.) je gagne rien à ce que vous faites (.)**

¹²¹ Nous avons identifié plusieurs stratégies déployées par les enseignants. On relève d'une part le recours à la reformulation pour mieux faire comprendre le sens de l'activité requise. Pour d'autres enseignants, l'on procède à un rappel progressif de la démarche globale du cours. Pour certains enfin, on escamote l'activité pour y revenir après. D'autres méthodes sont plus directives : on met la pression sur les apprenants afin de solliciter leur participation.

voilà maintenant vous qui êtes là vous prétendez avoir travaillé mais vous êtes incapables de répondre(.)vous êtes incapables de répondre alors que vous dites avoir travaillé au préalable (longue période de silence) je vous rappelle que la lecture méthodique c'est un cours qui se fait en 55 minutes (.) et quand on dit lecture méthodique (.) c'est un travail qui se fait sur le texte (.) en analyse du texte et je ne peux pas venir mettre le texte au tableau pour vous avec toutes les applications (.) vous mentez↑ non non (.) si vous ne voulez pas travailler c'est simple on (.) et comme d'habitude on ne va pas finir le texte et c'est comme ça

[ETAB E2]

L'activité en cours de réalisation ici est la lecture méthodique. Il s'agit de choisir des outils de lecture et de les appliquer à un texte. Le problème posé est l'inadéquation des outils proposés par les apprenants. Comme dans l'analyse précédente, le blocage entraîne une montée en tension de la violence (Moïse et al 2008). Plusieurs analyses pourraient être menées sur cette séquence.

Le comportement du locuteur pourrait être triplement qualifié. D'une part, on note une certaine lassitude dont le corollaire est la frustration. Un sentiment de lassitude se révèle à travers les énoncés : *ça commence à me fatiguer, non je n'ai pas le temps pour ça, je n'ai vraiment pas le temps pour ça, non non*. Il est explicitement observable que le locuteur ne souhaite pas jouer un rôle qui n'est pas le sien. D'autre part, une attitude menaçante et violente est perceptible. Le locuteur assigne explicitement la responsabilité de cette situation au manque d'engagement, à l'absence de motivation des apprenants. Il gronde, fustige et attribue la responsabilité de la situation aux apprenants. Son intervention prend même une orientation persuasive. Le vocabulaire employé est très parlant et converge vers une caricature du travail scolaire des apprenants : *bricoler, incapables, prétendez avoir travaillé*. La menace apparaît comme une stratégie de défense faciale. La stratégie adoptée est bien propre des conflits relationnels : diaboliser l'autre et s'angéliser soi-même. (Picard 2008).

Par ailleurs, se dessine une attitude orientée vers un déni d'intérêt pour soi. En convoquant les positions agentives, c'est-à-dire celui à qui profite l'activité de classe, le locuteur tend à maximiser le bénéfice de l'activité pour le compte de la partie apprenante. Il minimise de ce fait son intérêt personnel : *quand on vous donne un travail c'est votre intérêt (.) ne pensez pas que qu'est-ce que j'ai (.) je gagne rien à ce que vous faites.*

En somme, lorsque l'activité ne progresse pas, la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les apprenants peut prendre la forme d'un désaccord durci. Le participant en position dominante, l'enseignant, peut adopter une attitude agressive et violente pour susciter la participation de la classe. Comme, il a été dit précédemment, il est question d' *aller les chercher* voire de *les faire bouger*. Toutefois, toutes les situations de blocage ne conduisent pas à la mise en place d'un rapport de forces conflictuel comme dans la séquence précédente.

D'autres procédés sont souvent convoqués pour sortir de l'impasse : reformulation des questions, recadrage de l'activité. C'est dire que le déblocage d'une situation de classe tient prioritairement de la compétence psycho-relationnelle de l'enseignant, mais aussi de l'environnement de la classe. Le troisième cas d'analyse porte sur un conflit de territorialité.

3.2.3. Le conflit de territorialité

Les règles de politesse en classe recommandent que les apprenants respectent le rapport de places établi. La réalité sociale veut, qu'en dépit des théories modernes de l'apprentissage, l'apprenant et l'enseignant, n'aient pas le même statut. L'enseignant, de par sa formation, sa compétence, de par le rôle qui est le sien dans la société a une autorité naturelle. Pour cela, une certaine distance spatiale doit être observée entre l'enseignant et ses apprenants¹²². Le même raisonnement est valable pour toute personne de rang supérieur et étrangère à la classe. Dans l'exemple suivant, l'enseignant fait une remontrance acerbe à A1 suite à ce qui peut être considéré comme une tentative de violation des règles de la territorialité.

¹²² La disposition classique des classes avait une estrade sur laquelle se situe la table de travail de l'enseignant.

Exemple 23

- E. **quelles sont ces manières-là/ c'est la deuxième fois que vous le vous le faites(.) La fois dernière c'était quand madame X était là**
- A1. madame c'est lui qui m'a proposé
- E. **c'est lui qui t'a proposé par ce que tu t'es dirigé vers lui Tu aurais pu aller ailleurs| aîné et vous vous permettez de vous asseoir à ses cotés**
- A2. madame ils ont le même âge
- E. très bien ↑ cette citation sert à appuyer l'argument
- [ETAB B4]

Comme l'on peut l'observer, l'échange s'ouvre par un agonème, signe d'un conflit entre le locuteur-enseignant et son premier interlocuteur A1. On note par ailleurs au cours de cette première prise de tour une intonation montante signe d'une montée en tension de la violence. L'intervention de E s'apparente ainsi à une interpellation violente. A1 tente de justifier son acte mais cette tentative ne convainc pas E qui réplique de façon méprisante. De manière globale, la tonalité de cet échange est conflictuelle et traduit la mise en scène du rigorisme professoral à propos du respect des normes socio-éducatives.

Pour mieux comprendre cette réaction autoritaire, il convient d'analyser cette séquence sur au moins trois plans. Au niveau socioculturel, la gestion de la territorialité spatiale dans les cultures africaines est soumise à des règles particulières. Feussi (2008 :35) explique que chez les Bamilékés¹²³ : « pour respecter la distance sacrée du pouvoir du monarque [...] il est recommandé de toujours respecter une certaine distance, bien qu'on soit en interaction avec lui : s'asseoir à deux mètres à peu près ». Tout comme le fait de sortir à reculons permet de ne point tourner le dos au chef, geste considéré dans ces sociocultures comme un manque de respect. Bien que cet exemple ne concerne pas la

¹²³ Peuples des régions de l'Ouest Cameroun.

socioculture *bamileke*, le point de vue de Feussi met en exergue l'idée que la proxémique est une dimension cachée de la relation sociale en Afrique.

À propos des normes socio-éducatives, il semble que dans la conception de la territorialité en milieu scolaire, la salle de classe apparaît comme un territoire de l'enseignant. Celui-ci est le principal garant du respect des places : il attribue une place à chaque apprenant. La mobilité d'une place à une autre est soumise à son accord. Dans certaines classes, il est des places déterminées pour des personnes étrangères à la classe (visiteurs).

Au regard de ces considérations, il est presque évident que A1 a enfreint la règle. Son comportement constitue un acte répréhensible. La réaction de l'enseignant trouve son fondement dans deux principales finalités. D'une part, rétablir l'offense commise, et surtout qu'il n'a pas su anticiper. On qualifierait alors la stratégie de contre-offensive visant à rétablir l'équilibre des forces. D'autre part, l'intervention réactive viserait à rappeler aux autres participants la nécessité de respecter les normes scolaires établies.

Au sortir de cette approche contextuelle des trois situations de classe développées ci-dessus, la gestion des aspects relationnels et disciplinaires en situation de classe prend un virage autoritaire et violent. Pour faire apprendre, conduire l'apprenant vers les objectifs, susciter sa participation et réguler les rapports de places, les enseignants n'hésitent pas souvent hausser le ton, à adopter des attitudes durcies et violentes envers leurs apprenants. Dans un contexte socio-éducatif marqué par le conflit entre les normes scolaires et les normes sociales, par les effectifs pléthoriques, l'absence de motivation réelle des apprenants, les enseignants dépourvus de moyens de gérer ces aléas, se réfugient très souvent dans des postures autoritaires et menaçantes envers leurs interlocuteurs. Pour cela, ils doivent *faire preuve d'autorité*, c'est-à-dire, agir promptement dans une situation dans le but de la réguler ; mais aussi « avoir de l'autorité », autrement dit la capacité de faire agir les apprenants selon une orientation donnée (Allec et Jorro 2009).

La mise en scène de ces dimensions conduit à ce que nous appelons la *violence éducative*. La violence éducative, bien qu'elle porte atteinte à l'estime de l'autre, à son image personnelle, s'inscrit dans une finalité essentielle pédagogique : requérir l'engagement cognitif et socio-didactique de l'apprenant. Malheureusement, ce primat

de l'autorité peut conduire à des actes de violence : faire coucher l'apprenant au sol, mettre l'apprenant à genou et même l'exclure de la classe, des comportements humiliants prohibés par l'éthique et la déontologie de l'éducation.

4 Conclusion du chapitre

Au regard de tout ce qui précède, il ressort que les comportements discursifs des enseignants sur la formulation des demandes d'engagement sont différenciés. L'on observe d'une part une attitude favorable à une formulation atténuée, notamment à travers le recours aux procédés adoucisseurs. Par l'entremise de ces procédés, les locuteurs réduisent, du moins en apparence, la directivité de leurs actes. À l'opposé, les formulations durcies ou brutales mettent en lumière l'autoritarisme professoral. Ces formulations se manifestent à travers divers procédés discursifs (injonction brutales, axiologiques négatifs, postures d'adresse). Cette première observation nous permet donc de confirmer notre hypothèse d'une gestion différenciée du rapport des faces. La séquence ci-dessous pourrait être considérée comme l'illustration typique de cette variation.

Exemple 24

**E. Je voudrais qu'une personne parle(.)BO/tu gardes
tes connaissances pour toi seul on voit que tu es
fiche(.) il ne faut pas être égoïste(.) il faut
partager le savoir(.)oui/ si ce cours ne s'achève
pas même si on sonne on va rester là/ donc si vous
ne voulez pas formuler la règle moi je reste là (.)
ça doit venir de vous**

La deuxième conclusion qu'il convient de tirer porte sur la finalité de ces stratégies. Qu'elle soit polie ou brutale, la formulation des demandes d'engagement convergent vers la même finalité : requérir l'engagement volontaire ou involontaire de l'interlocuteur. C'est dire par conséquent que ce qui est primordial ici, n'est certes pas la sensibilité de l'apprenant mais son apprentissage, sa participation à son apprentissage.

Peut-on pour autant dire que dans le contexte qui est le nôtre les enjeux cognitifs supplantent les enjeux symboliques ? En effet, il semble que les enjeux symboliques sont, dans une certaine façon liés aux enjeux cognitifs. Comme il a été dit, la finalité primordiale qui se dégage, et qui est théoriquement admise, est que l'enfant apprenne,

qu'il acquière des savoirs, des savoir-faire et des faire-savoir indispensables à son développement et surtout à une insertion sociale réussie. L'acquisition desdites compétences, qui se situent au croisement de la théorie et de la pratique, requiert une participation effective de l'apprenant.

Or, nos observations montrent que les apprenants ne manifestent pas toujours de façon volontaire et prompte un désir de s'impliquer. La responsabilité des enseignants dans ce contexte est de trouver des stratégies pour les mettre au travail, requérir l'engagement cognitif et façonner leur être. Par façonner l'être, il faut entendre la conformité aux normes qui régissent les rapports interpersonnels dans l'espace scolaire. Cette fonction est représentée par les rappels au respect des normes socio-éducatives. L'école représente donc ici le lieu d'initiation aux valeurs sociales et à ce titre, elle se doit d'être le vecteur et la garante de ces valeurs.

Bien que l'on observe, chez certains enseignants, une certaine attitude permissive, le style global reste normatif et puritain. Cela requiert de l'enseignant « un pouvoir-faire, c'est-à-dire [...] un pouvoir de contrainte » (Owono-Kouma 1997 : 167). Dans la conception africaine de l'éducation, ce pouvoir est prédominant. Jadis conféré aux parents, il est dévolu aujourd'hui aux enseignants. Ceux-ci se voient ainsi conférés une responsabilité sociale dont ils ne disposent pas d'outils nécessaires et adéquats pour atteindre leurs objectifs escomptés. Ils se trouvent alors au centre d'une tension : celle de satisfaire aux contraintes institutionnelles, à la confiance mise en eux par l'institution et la société mais aussi répondre aux exigences de la professionnalité.

En rapport avec la problématique de cette étude, ce chapitre montre que les conduites symboliques de l'enseignant, comme dans le chapitre précédent, sont en tension entre des conduites favorables à l'image personnelle de l'apprenant et celles qui lui sont défavorables. La description faite des demandes d'engagement met par ailleurs en relief le primat des enjeux d'apprentissage sur les enjeux des faces. Par ailleurs, ce chapitre véhicule implicitement la conception de la relation éducative et les représentations sociales y relatives.

CHAPITRE 7

TOURS DE PAROLE, RAPPORT AU SAVOIR ET RELATION INTERPERSONNELLE

Le présent chapitre aborde le fonctionnement des tours de parole, qui sont étudiés ici dans leur rôle dans la mise en activité de l'apprenant et dans la construction de la relation interpersonnelle. Nous les définissons ici d'une part comme unité interactionnelle, d'autre part comme marqueur de relation sociale. En tant qu'unité interactionnelle, les tours de parole interviennent dans le changement des intervenants, la progression de l'activité conversationnelle. Il s'agit de décrire comment à travers les mécanismes d'allocation de la parole l'engagement dans les activités d'apprentissage est opéré. Analysés sous l'angle de la relation sociale, les tours de parole véhiculent le lien interpersonnel unissant les interactants. Cette problématique s'intéresse aux questions suivantes : qui prend la parole en premier ? Comment la parole est-elle prise ? Comment se positionne-t-il par rapport à son interlocuteur ? Comment réagit le second interlocuteur à la prise du premier ? La problématique principale de ce chapitre porte donc sur l'usage de la parole en situation de classe.

Les analyses réalisées dans ce chapitre tirent profit des travaux sur l'analyse conversationnelle, une discipline filiale de l'ethnométhodologie, elle-même héritée de l'interactionnisme symbolique. Elles s'inspirent aussi de la linguistique d'interactions (Kerbrat-Orecchioni 1990, Traverso 2004) et les contraintes d'enchaînement de l'École de Genève (Moeschler 1985). Pour conduire ces analyses, nous procédons en quatre étapes. Dans la première, nous décrivons, à la lumière de nos observations et des études antérieures sur la question, l'organisation générale des échanges en classe. Nous insistons ici sur le caractère ritualisé de l'interaction de classe et les implicites culturels que véhicule cette organisation. Nous traitons par ailleurs des « modules » d'échanges (Vion 2000). Dans la seconde étape, nous traitons des mécanismes de prise de tours. Cette analyse révèle, au-delà des cas de dysfonctionnements que sont les interruptions et les

prises non autorisées de parole, trois formes de prises de tour. La troisième étape, d'orientation descriptive, est consacrée à l'étude d'enchaînement des tours et de la relation interpersonnelle. Elle analyse et discute les conduites des interactants durant l'enchaînement des tours. Cette analyse met en exergue l'idée que la prise de parole est stratégique en situation de classe. La quatrième étape décrit la place de la parole de l'apprenant dans la relation interlocutive en classe. Elle réitère l'idée d'une parole cadencée par le poids de l'institution et les contraintes liées au rôle des participants.

1 L'organisation des échanges en situation de classe

Il nous semble pertinent de rappeler l'organisation des échanges en situation de classe. Dans le chapitre premier de cette étude, nous avons esquissé une approche organisationnelle des échanges en insistant sur le caractère adressé et non-adressé des prises de paroles, sur la multimodalité et la pluricodicité, ainsi que sur les liens de dépendance entre les prises de paroles. Dans cette section, nous insistons sur le caractère presque ritualisé des échanges en classe et sur les différents modules (cf. section 1.3) ainsi que sur l'orientation des échanges en classe.

1.1 L'interaction de classe, une interaction ritualisée

Bien que les interactions en classe soient différentes les unes des autres, elles obéissent toutes au même schéma structurel. L'approche structurale de l'interaction identifie trois séquences sous-jacentes : la séquence d'ouverture, le corps de l'interaction et la séquence de clôture. Ce découpage, fondé sur la conversation ordinaire, est essentiellement d'ordre thématique et ne prend pas en compte des activités interactionnelles. Pour le compte de cette description, nous privilégions une segmentation fondée sur les activités interactionnelles. Pour cela, nous croisons la structure de la conversation ordinaire, les travaux de Cicurel (1990) et nos propres observations. Cette approche croisée nous permet d'identifier quatre phases¹²⁴ : la phase d'ouverture, la phase prospective ou rétrospective, la mise en relief des contenus et des savoirs et la phase de clôture.

¹²⁴ Nous employons le vocable *phase* au lieu de *séquence* puisque nous nous fondons sur les activités interactionnelles plutôt que sur le critère thématique.

1.1.1 La phase d'ouverture

La phase d'ouverture réfère à ce que Goffman appelle les rituels d'accès. Elle est constituée d'un ensemble d'activités dont les plus prépondérantes sont les salutations. Nous revenons dans la suite de cette étude (cf. chapitre 8, section 3.2.1.1) sur le fonctionnement des salutations en classe. L'échange des salutations peut être suivi d'une vérification de la disposition psychologique des apprenants à travailler. Selon Vion (2000), la séquence d'ouverture peut se limiter aux salutations. Mais il est possible que les interactants orientent les échanges sur des sujets différents. Ainsi, en tant que « mise en contact des participants » (Traverso 2004 : 32), la phase d'ouverture met en place l'interaction. Selon le même auteur, symboliquement l'ouverture joue un rôle particulièrement important pour l'interaction à venir, et les tâches qui s'y accomplissent sont multiples : ouverture du canal et prise de contact, mais aussi et surtout établissement d'une première définition de la situation. Dans le cadre de la description de l'ethos enseignant, nous revenons sur cette dernière fonction de la phase d'ouverture.

Selon nos observations, la phase d'ouverture est un moment de tension ordinaire. Tout n'est pas gagné d'avance pour l'enseignant. Tout d'abord, les apprenants sont pétris d'imaginaires sur l'enseignant, ils sont exubérants, débordants d'énergie¹²⁵. Il revient à l'enseignant de stabiliser, entretenir l'attention, susciter le goût d'apprendre, marquer son territoire et son autorité. Ces enjeux impliquent une diversité de conduites enseignantes. Comme nous l'analysons dans le chapitre sur la construction de l'ethos, le recours ou non aux rituels d'accès jouent souvent un rôle stratégique dans la définition du rapport interpersonnel.

1.1.2 La phase rétrospective/ prospective

La séquence d'ouverture est souvent suivie de deux types d'activités discursives chez l'enseignant : l'activité prospective ou rétrospective, voire les deux. L'activité prospective consiste à annoncer l'activité du jour, ses modalités de réalisation et d'évaluation. Selon Cicurel (1990), cette activité se fonde sur le principe que les

¹²⁵ Selon nos observations, à leur entrée en classe, les apprenants ne s'arrêtent pas de discuter entre eux. Ils tardent à se mettre dans les dispositions nécessaires pour le début des activités. Ils ouvrent leur sac d'écolier et sortent leurs matériels didactiques avec plus ou moins de bruit. Cette attitude prépondérante n'exclut pas aussi une autre plus timorée.

apprenants ont besoin de savoir ce qu'ils vont faire. Quant à l'activité rétrospective, l'enseignant clarifie, fait le point de l'activité précédente afin de vérifier les pré-requis. Cette activité peut se réaliser soit par un bref rappel de l'enseignant, soit par le jeu de question-réponses entre l'enseignant et les apprenants. Les phases retro/prospective s'inscrivent dans les obligations professionnelles de l'enseignant, puisqu'elles ont pour autres finalité de *faire comprendre*, cadrer l'activité et situer les processus d'apprentissage. C'est notamment le cas ci-dessous.

Exemple 1

E. **la dernière fois** en commentaire composé **nous étions au niveau de** la dissertation (.) **nous avons rédigé** d'abord les paragraphes (.) **nous avons traité les notions de** parties et de paragraphe en prenant en compte les différents transitions (.) **par la suite nous avons rédigé des** introductions que nous avons corrigées/ où il était question de ressortir les différentes étapes de l'introduction (.) **nous avons corrigé deux** introductions (..) **maintenant (.) il est question de** la rédaction d'une conclusion|l'objectif étant que vous puissiez désormais rédiger une conclusion pour vos devoirs de dissertation

[ETAB D7]

Les repères temporels (adverbes de temps) illustrent la double fonction rétrospective et prospective du discours enseignant. L'enseignant situe l'activité d'apprentissage comme un processus, en établissant une jonction entre les différentes étapes. C'est dans cette jonction du passé et du présent que se trouve, selon les représentations institutionnelles, l'efficacité professionnelle. L'activité rétrospective et prospective prend alors ici la forme d'un cadre de l'action, du processus.

1.1.3 La mise en relief des activités et des contenus

Ce que nous appelons la mise en relief des activités et des contenus se caractérise par une hétérogénéité discursive. Au cours de cette étape, l'enseignant explique, reformule, questionne, suggère, insiste, produit un discours métacommunicatif sur le savoir. Il a

aussi la charge de faire parler les apprenants, les impliquer dans la réalisation des tâches. La mise en relief des activités et des contenus d'apprentissage s'achève très souvent par un résumé ou une synthèse des savoirs co-construits. À travers la gestion des tours de parole, la phase de mise en relief des activités et des contenus révèle les obligations de l'enseignant. Cicurel (1990 : 40) les définit en ces termes :

L'enseignant est également celui qui veut encourager les élèves à parler librement, il n'en reste pas moins qu'il est celui qui impose les règles de la parole. L'enseignant est également celui qui fait parler, il ne suffit pas qu'il donne la parole, il faut qu'il fasse produire du langage généralement par le biais de la sollicitation. Il a une fonction d'encouragement de la parole. L'enseignant est celui qui dirige la transaction, il veille à ce que qu'elle se déroule de façon satisfaisante, qu'elle arrive à son terme, il peut autoriser la digression mais il tente généralement de focaliser les productions vers un certain point, de les faire converger. Il est le responsable de la cohérence dialogique, ceci se marque par le fait qu'il arrive de ne pas entendre certaines propositions d'élèves afin de ne pas s'éloigner d'un objectif qu'il s'est fixé.

L'enseignant est celui qui fait taire ; lorsqu'il juge qu'un sujet est épuisé, il clôt la transaction, parfois en reprenant ce qui vient d'être dit et à grand renfort de bon, alors, bien.

La phase de mise en relief des contenus consiste par ailleurs à évaluer l'activité réalisée. Cette évaluation peut être intermédiaire ou finale¹²⁶.

1.1.4 La phase de clôture

La phase de clôture correspond logiquement à la fin de l'interaction et à la séparation des interactants. Selon les conversationnalistes, la phase de clôture est réductible à deux étapes : la pré-clôture, étape au cours de laquelle les interactants expriment la fin

¹²⁶ Selon le modèle de pédagogie dit par objectifs, modèle en vigueur dans les pratiques pédagogique au Cameroun, l'évaluation intermédiaire a pour finalité de vérifier l'atteinte des objectifs du niveau intermédiaire. À l'opposé, l'évaluation finale converge vers la vérification de l'objectif pédagogique opérationnel final.

imminente de l'interaction. Elle est souvent marquée par des régulateurs tels que *bon*, *voilà*... La seconde étape est la clôture proprement dite. Elle est marquée par des actes de clôture tels que les remerciements, les salutations, voire des vœux. Mais la réalité ici voudrait que cette étape soit souvent escamotée faute de temps. Cette quasi-absence des rituels de clôture montre aussi que les enseignants travaillent sous une pression énorme liée notamment à la gestion rationnelle du temps.

La structure ritualisée de l'interaction de classe préfigure en soi le modèle pédagogique directif fondé sur la prééminence de la personne de l'enseignant et dans lequel les rôles et le scénario pédagogiques sont préalablement définis. En somme, la structure ritualisée de la relation interlocutive en classe reproduit, par le biais de l'habitus (Bourdieu et Passeron 1970), un ordre social directif où tout est décidé par une élite dirigeante, sans la sollicitation de ceux à qui doit profiter cette action.

1.2 L'orientation des échanges

La circularité de la parole en classe met en lumière l'existence de divers champs discursifs. Par champ discursif, nous entendons ici un réseau interactif d'individus entretenant entre eux des échanges. En partant de cette notion de champ discursif, nos observations convergent vers l'identification de deux principaux types : l'échange principal et les échanges subordonnés.

1.2.1 L'interaction et l'échange principal

Ce que nous appelons échange principal ou archi-échange correspond à ce que l'École de Genève appelle l'interaction ou la transaction. Bigot (2002) parle à propos d'*interaction-cours*. L'échange principal peut être caractérisé par des propriétés internes et externes. Au plan interne, il se veut institutionnel notamment à travers une prédéfinition des places et des rôles. Il est asymétrique : l'enseignant occupe, à travers son statut de leader, une position haute. Il se pose en chef d'orchestre des échanges : il attribue la parole, la distribue, la retire. En revanche, la conduite des apprenants est en majeure partie dictée par l'interactant en position dominante, qui peut par exemple allouer la parole à un apprenant et lui imposer ce qu'il doit dire. La relation interpersonnelle existante entre lui et ses apprenants est hiérarchique.

Au plan externe, l'enseignant doit faire face non seulement à chaque apprenant mais aussi à tout le groupe. Il est par conséquent doublement responsable : de chaque individu et de l'ensemble du groupe. Avec ses interlocuteurs, souvent désignés collectivement par le *vous*, il forme un réseau interactif. L'échange plénier met donc en rapport un individu et un groupe d'individus considérés non pas en tant que d'individualités mais comme une entité : la classe. Cette représentation du groupe n'exclut pas la prise en compte des individualités et des disparités entre les membres constituant le groupe. L'idée du groupe, au détriment des individualités, se fonde sur le fait que face à la diversité culturelle et ethnique propre au public scolaire, la politique institutionnelle est favorable à une uniformisation des différences. L'échange principal peut être schématisé comme suit.

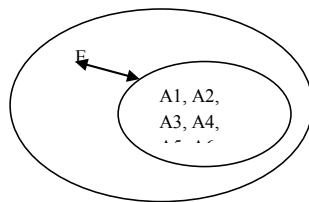


Schéma 5 : Représentation de l'échange principal en classe.

Ce schéma représente l'interaction principale. Elle met en relation l'enseignant et les apprenants considérés comme un groupe.

1.2.2 L'interaction et les échanges seconds

Lorsque les apprenants entretiennent des échanges particuliers ou lorsque l'enseignant interagit de façon individuelle, voire privée avec un apprenant, l'on peut parler d'échange mineur, second ou subordonné. Au niveau thématique, les échanges seconds peuvent être subordonnés à l'échange principal ; ils en constituent alors la forme individualisée dans laquelle l'enseignant s'adresse avec un apprenant particulier ou un échange entre plusieurs apprenants au sein du grand groupe et dont les activités discursives s'inscrivent dans le sillage de celles de l'échange principal. C'est notamment le cas du travail en groupes.

Les échanges seconds peuvent aussi être des conversations privées entre les apprenants ou entre l'enseignant et un apprenant, et par conséquent en rupture thématique avec l'échange principal.

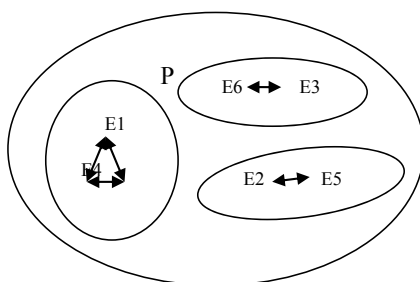


Schéma 6: Interaction et les échanges seconds en classe.

Ce schéma représente les échanges seconds. Ceux-ci sont organisés en petits groupes et mettent en relation, soient des apprenants entre eux, soient l'enseignant et un groupe d'apprenants.

En somme, la distinction opérée entre l'échange principal et l'échange second montre que les mécanismes de prises et d'allocations sont complexes. Une observation similaire peut être faite sur les modules d'échange.

1.3 Les modules conversationnels en situation de classe

Selon nos observations, l'interaction pédagogique se caractérise par une hétérogénéité, voire une co-articulation de « modules conversationnels » (Vion 2000 : 149). D'après Vion (*ibid*), ces modules conversationnels constituent des moments particuliers d'échanges prenant corps au sein d'une interaction. En effet, Vion (*ibid*) dit que « chaque module correspondrait à l'un des types recensés [conversation, débat discussion, dispute] dans la typologie mais fonctionnerait, du même coup, comme dominé par rapport à cette interaction où elle apparaîtrait ». L'approche modulaire des interactions de notre corpus met en valeur deux types : le module de *discussion* et celui de *zapping*.

1.3.1 Le module du débat ou de la discussion ?

Dans sa conception théorique, et telle que l'on observe dans le milieu médiatique et politique, le débat est souvent fondé sur la métaphore d'une compétition sportive. Un débat met en scène plusieurs intervenants discutant sur le thème plus ou moins en face d'un public ou auditoire et régulés par un animateur. Vion (2000: 138) caractérise le débat comme suit :

L'une des caractéristiques du débat concerne l'existence d'un public. C'est ce dernier qui constitue le véritable enjeu, c'est lui qu'il faut convaincre car il paraît peu probable de pouvoir convaincre son adversaire. Si une argumentation s'avérait persuasive, au point que l'un des acteurs puisse être convaincu par son partenaire, il n'en continuera généralement pas moins à affirmer une divergence là où, en réalité, pourrait se construire un consensus.

Si, dans la conception ordinaire, la finalité du débat est la persuasion, de prendre un ascendant sur son opposant, dans la situation de classe, la finalité est différente, les enjeux aussi. Pour ce qui est de la situation de classe, la réalité est différente. Ce que Vion (2000) nomme débat correspondrait au module de *discussion*. Celui-ci consiste à confronter les points de vue, à émettre un jugement, une appréciation sur une idée émise par un participant.

Sur le plan de la négociation des sens, le débat s'oppose de par sa logique de la pluralité des interprétations, des sens à la logique du sens unique. Le module du débat se compose d'une structure triadique comprenant au moins trois participants discutant sur soit un thème soit un point de vue. L'enseignant-modérateur initie l'échange avec un apprenant, lequel requiert un apport informationnel sur l'intervention initial de l'enseignant ; puisque l'enseignant fait appel, soit à un apprenant, soit au groupe, afin que celui-ci se prononce sur le point de vue préalablement émis par son condisciple. Ce schéma peut être représenté comme suit :

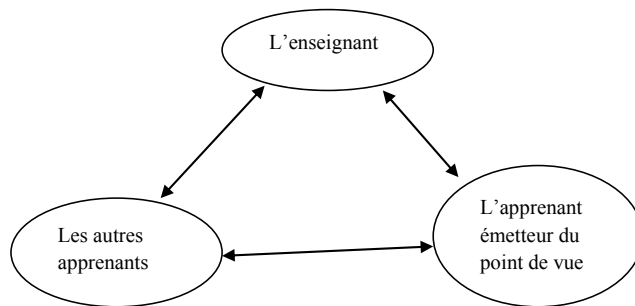


Schéma 7 : Le module conversationnel de la discussion en classe

Dans cette représentation, l'enseignant se pose en initiateur par défaut de la discussion ; il en est le modérateur et participe de la distribution des tours de parole. Les apprenants sont les *co-constructeurs* du contenu de l'échange.

Les valeurs pragmatique-pédagogiques du module de discussion sont diverses : examiner la captation et l'engagement des autres apprenants, évaluer leur compréhension et développer l'esprit critique. De plus, ce module participe de l'initiation à la communication dans la sphère publique. C'est précisément dans cette seconde finalité que se situent ses fonctions implicites : apprendre à prendre la parole, écouter l'autre, manifester une attention particulière pour le discours d'autrui, s'initier en participant à la co-construction discursive. Par ailleurs, on pourra y voir une fonction stratégique. Pour illustrer ce point de vue, examinons l'exemple suivant. Cette séquence porte sur l'activité rétrospective. Ici, l'enseignant sollicite le point de vue des apprenants sur ce que vient de dire son interlocuteur.

Exemple 2

- E. le corps du devoir développe les idées annoncées à l'introduction\ il constitue la démonstration l'argumentation proprement dite (.) les composantes (silence de la classe) LM
- A1. le corps du devoir est composé d'une thèse et d'une antithèse

E. appréciez la réponse de votre camarade | qu'est-ce que cela veut dire tel : qu'il nous répond là ↓ heum ↓ écoutez ↑ il nous dit que le corps du devoir s'articule autour d'une thèse d'une synthèse d'une antithèse et d'une synthèse | qu'est-ce que cela veut dire ↓ quelle est la maladresse qu'il est en train de commettre ↓

A2. il veut dire qu'il existe [

E.] qu'il existe un seul type de sujet ↑ un seul type de plan | que pour toute dissertation qu'on propose vous avez une thèse une antithèse et une synthèse | **c'est fort** | nous avons déjà dit prouver le contraire ici | nous avons dit pour répondre au fond, que le type de plan dépend du type de sujet proposé et qu'il existe plusieurs types de plans | nous en avons déjà parlé | **sa réponse n'est pas bonne | elle n'est pas bonne** | même si dans le fond on y retrouve n'est-ce pas quelque chose de juste à partir du moyen où il s'agit d'un ... on peut généraliser on peut théoriser pour une formule générale

[ETAB B1]

Dans cet exemple, l'enseignant sollicite des prises de paroles des apprenants sur le contenu propositionnel. On relève en particulier ici le recours au directif à travers l'injonction et la question. Au moyen de ces actes, l'enseignant requiert un jugement de ses interlocuteurs. Par ailleurs, deux observations peuvent être faites sur cet exemple. Tout d'abord, il est un désaccord sur le fond entre l'enseignant et le premier apprenant. Autrement dit la réponse fournie par A1 ne satisfait pas E. Le deuxième constat est que l'enseignant sollicite le point de vue d'un deuxième intervenant avant de se prononcer sur le contenu du premier.

En outre, la fonction évaluatrice, intrinsèquement attribuée à l'enseignant est ici conférée aux tiers des apprenants. Comme noté précédemment, cette reconfiguration des échanges vise plusieurs objectifs. Dans l'exemple présent, l'on peut dire que l'enseignant

essaie de dissimuler son désaccord explicite avec A1 en s'appuyant sur le point de vue de A2. On peut donc dire que E recourt à la deuxième voix pour stigmatiser son premier interlocuteur tout en faisant endosser la responsabilité du discours à A2.

1.3.2 Le module du zapping interrogatif

L'interaction pédagogique prend parfois la forme d'un zapping interrogatif. Le module du zapping interrogatif consiste en un enchaînement de questions et de réponses entre l'enseignant et un apprenant ou les apprenants. L'enseignant, en sa qualité de personne dominant l'interaction, pose des questions et sélectionne celui/celle chargé(e) d'en fournir une réponse. L'inverse est tout aussi possible et souhaité.

Sur le plan didactique, le processus question-réponse permet à la classe de progresser vers l'atteinte des objectifs pédagogiques. Le module du zapping s'apparente donc à une succession de questions-réponses et une succession d'interlocuteurs. L'apprenant est sélectionné par l'enseignant pour donner soit une appréciation, soit pour donner une réponse à une question préalablement posée. Après l'intervention de A1, l'enseignant reprend la parole soit pour développer ce que vient de dire A1 soit pour en donner une appréciation voire passer à une autre question et sélectionner un autre intervenant. Ce module peut être schématisé comme suit.

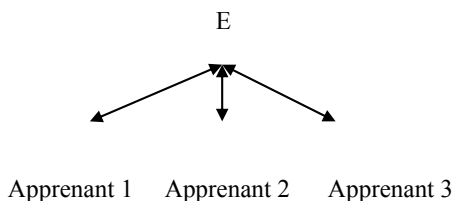


Schéma 8 : Le module conversationnel du zapping

Pour illustrer ce raisonnement, examinons l'exemple ci-dessous. Celui-ci porte sur une activité de synthèse. L'enseignant demande aux apprenants de rappeler ce qu'ils ont retenu de la description.

Exemple 3

E. c'est vrai que vous dites qu'il faut faire ceci ou cela mais quelqu'un qui ne sait même ce que ça

signifie décrire un lieu ou un objet(.) Répondez (.)
oui mam'selle

Mle. décrire un lieu c'est décrire [

E.] c'est décrire\

Mle. c'est décrire ce qu'on voit

E. c'est vague (.) **pas toujours les mêmes le côté de
morts là vous ne voulez jamais parler. Oui**

A. décrire c'est donner les différentes partie du lieu

E. donner les différentes parties du lieu (.) **Qui
d'autre/vous ne voulez pas parler oui mam'selle**

Mle. décrire c'est donner la démonstration de l'objet

E. eh non pas démonstration de l'objet démonstration
(.) décrire un lieu ça signifie quoi on te demande
de décrire la maison de ton père dire ce qu'il y a
à l'intérieur

A. décrire un lieu c'est ...

E. **qui d'autre le côté de faibles** là parlez les gens
qui ne veulent pas parler le côté des faible vous ne
voulez pas parler oui

A. décrire un objet c'est...

E. oui

A. décrire un lieu ou un un objet décrire un lieu ou
un objet c'est décrire tout ce qu'il y a dans ce
lieu ou cet objet

E. **voilà il y a ça commence à venir**(.) Elle dit dit
décrire un lieu ou un objet c'est c'est décrire tout
ce qu'il y a dans ce lieu continue vous n'avez pas
fini

A. pour décrire ce qu'il y a dans ce lieu ou dans ce
cet objet

[ETAB A4]

Dans cette illustration, l'enseignant interagit successivement avec deux apprenants. Le premier intervenant-apprenant est dénommé à travers le titre de *fille, femme, mademoiselle* ; le second n'est pas désigné nommément. Du point de vue de l'alternance des tours, l'on note que l'enseignant échange d'abord avec l'intervenante désignée par le titre *mademoiselle* (3 tours de parole) puis n'ayant pas obtenu satisfaction, il passe à un autre interlocuteur avec lequel il réalise 5 tours de parole. Le changement d'interlocuteur est donc susceptible de marquer une rupture thématique. Le système de tours de parole s'apparente ici à un geste de pilotage de l'enseignant. Il passe en revue un certain nombre d'apprenants, écartant les mauvaises réponses et recherchant celles adéquates.

1.3.3 Les modules de discussion et de zapping, artifices de la parole apprenante

Les modules de discussion et de zapping présentés ci-dessus constituent des artifices de la parole apprenante. Ils constituent en effet une pratique routinière à travers laquelle l'enseignant fait parler les apprenants. Les interventions apprenantes sont souvent réduites à un seul mot ou une phrase simple. Loin de dénier la capacité de tels échanges d'être des sources d'appropriation, les échanges entre l'enseignant et l'apprenant participant souvent d'autres finalités : maintenir un climat d'éveil et de captation, vérifier les prérequis. Il est particulièrement intéressant de noter que les interventions apprenantes ne font pas toujours l'objet d'un commentaire ; quand bien il y a un commentaire, c'est à l'enseignant que revient la construction du sens.

En tant que formes d'artifices de la parole apprenante, les modules de discussion et de zapping peuvent paraître contre-productifs pour l'apprentissage. Il paraît indispensable de valoriser la parole apprenante. Par valoriser la parole apprenante, nous entendons donner à l'apprenant l'opportunité de développer sa pensée, de contribuer à son apprentissage en s'impliquant de façon significative. Notons à ce propos que ce qui prime dans un apprentissage n'est pas de fournir des savoirs préconstruits aux apprenants mais de les initier à un processus critique à travers lequel ils développent leur imagination, leur pensée et leur vision propre de l'objet d'apprentissage. Ce constat révèle l'une des impasses auxquelles font face les enseignants. D'une part, ils sont partagés entre une nécessité de baliser un canevas au cours, ce qui éviterait de dérouter les apprenants de les éparpiller. Cette conduite permet ainsi d'atteindre les objectifs

institutionnels en termes de couverture des programmes. D'autre part, ils sont animés d'une peur, mieux d'une réticence à laisser la leçon conduite au gré des questions des apprenants. Pourtant la deuxième orientation semble propice à l'apprentissage car elle est davantage centrée sur les besoins individuels des apprenants.

Tout compte fait, il apparaît que les échanges en situation de classe sont d'une complexité qui tient de la circularité des échanges, des différents modules. À propos des modules de la discussion et du zapping, tels qu'ils fonctionnent dans notre contexte, ils constituent une manifestation du primat de l'institutionnel sur l'apprentissage, l'enseignement sur l'apprentissage.

2 Les mécanismes de prise des tours

L'analyse conversationnelle, d'où la notion de tour de parole tire son fondement, repose sur trois principales finalités : conduire des recherches empiriques fondées sur des observations des situations naturelles, mettre en lumière l'ordre ou les principes qui régissent les comportements interactionnels des individus, et enfin construire les schémas des activités conversationnelles. Nous faisons ici une place d'honneur à la notion de tour de parole. Elle est comprise, comme nous le soutenons, comme un concept juridique au sens goffmanien du terme. Nous la définissons au sens d'unité interactionnelle et relationnelle.

2.1 La notion de tour / tour de parole

La notion de tour de parole repose sur l'idée, qu'en dépit de leur apparence désordonnée, les échanges de la vie quotidienne sont régis par un ordre : chacun parle à son tour. L'analyse conversationnelle définit le tour de parole comme la contribution verbale d'un locuteur à un moment donné de l'interaction. Cette définition insiste sur la nature verbale de la contribution : le fait de parler. Or, il est évident que ce qui prime dans une interaction, ce n'est pas l'activité locutoire en soi mais le fait de communiquer, de projeter vers l'interlocuteur des signes révélateurs de l'attitude de soi. L'approche de la parole multimodale montre à ce sujet que la parole peut se combiner au non verbal et même se substituer à lui (Colletta 2005). Ainsi toute réduction du tour de parole à l'activité locutoire semble non pertinente.

Nous concevons le tour de parole ici à partir de la théorie de Goffman sur le « territoire du moi » (cf. chapitre 2, section 1.2.2.2). En effet, le tour de parole résulte de la notion de « tour », un territoire du moi chez Goffman. Nous la définissons comme une réserve conférée à un locuteur de contribuer à un échange. La notion de tour de parole est donc fondée sur le « droit » et « l'ayant droit » (*ibid*). Et réciproquement il implique un devoir, celui d'accorder à l'autre son tour. Le locuteur peut l'exercer ou s'abstenir de l'exercer selon sa volonté et les circonstances situationnelles. Cette situation n'exclut pas pour autant son droit au tour. Nous désignons donc par tour de parole la situation interactionnelle dans laquelle le locuteur exerce son droit de contribution à l'échange au moyen d'une activité locutoire. Le vocable *tour* tout court désigne le droit de participation à un moment de l'interaction.

En référence aux préoccupations de l'analyse conversationnelle, la problématique des tours de parole se situe dans les règles qui régissent le passage d'un interlocuteur à un autre. Pour le compte de cette analyse, nous nous focalisons sur la gestion relationnelle des tours. Autrement dit, comment la parole est-elle prise en situation de classe ? Est-elle imposée, négociée ou ratifiée ? Quels enjeux régissent le choix des mécanismes de prises de tours. Enfin, comment les interlocuteurs se comportent-ils pendant leurs tours vis-à-vis de leurs interlocuteurs ? La réponse à ces questions requiert de rappeler, au préalable, le fonctionnement des tours de parole dans la conversation ordinaire puis de décrire, à la lumière des données de notre corpus, les mécanismes de prise de parole en classe dans notre contexte d'étude.

2.2 Le tour de parole dans la conversation ordinaire

La conception de la conversation, telle qu'elle est prise ici, s'inspire de Traverso (1996). Pour cet auteur, la conversation se distingue des autres types d'interactions par ses caractéristiques internes et externes¹²⁷. Dans la conversation ordinaire ou familiale, considérée comme modèle de référence de l'analyse des tours de parole (*ibid*), le fonctionnement des tours de parole est régi par un ensemble de règles. Celles-ci

¹²⁷ Traverso pose que du point de vue interne, la conversation est une interaction réciproque. L'alternance des tours bien que régi par les lois n'est pas prédéterminée. Enfin la conversation à un objectif et une finalité interne. Du point de vue externe, elle se caractérise par son nombre variable de participants, son cadre interactionnel flexible et la relation interpersonnelle entre les participants.

consistent en un système de droits et de devoirs sous-tendant la participation des interactants. Ainsi, selon Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) repris par Kerbrat-Orecchioni (1990 : 160), le système de tours fonctionne comme suit :

Le locuteur en place (L1 : « current speaker ») a le droit de garder la parole un certain temps, mais aussi le devoir de la céder à un moment donné ; son successeur potentiel (L2 : « next speaker ») a le devoir de laisser parler L1, et de l'écouter pendant qu'il parle ; il a aussi le devoir de réclamer la parole au bout d'un temps certain, et le devoir de la prendre quand L1 la lui cède.

Ce système, qui traduit l'idéal conversationnel, tire son fondement sur une double nécessité. Pour le locuteur, il est important de vérifier la réception de son message encodé, tant au niveau de l'interprétation que de la captation. Et de façon réciproque, pour l'allocutaire, il faut montrer les signes que le processus de décodage a été réalisé et que le message est compris (Zheng 1998). C'est dire qu'avant d'être un paramètre de régulation, le système des tours de parole est service de l'intelligibilité de l'interaction. Par conséquent, les tours de parole constituent donc à la fois une nécessité et une exigence si l'on veut communiquer efficacement.

En outre, le système de tour de parole, tel qu'observé dans la conversation ordinaire, est régi par trois règles essentielles. La première stipule que la fonction locutrice doit être occupée successivement par les participants. La seconde prescrit qu'il y a une personne qui parle à la fois. La troisième recommande qu'il y ait toujours quelqu'un qui parle. Le respect de ces règles est tributaire d'un ensemble de facteurs d'ordre relationnel, situationnel et contextuel. De plus, ce système de règles est souvent l'objet de transgression, notamment à travers les interruptions et le refus de prise de parole et bien d'autres comportements interactionnels. La lecture du fonctionnement du système de tour permet donc de construire l'histoire interactionnelle : comment les participants se comportent les uns envers les autres, quelles motivations sous-tendent leurs attitudes, comment ils réagissent aux comportements de leur interlocuteurs. Telle est l'orientation que se propose d'explorer la suite de ce chapitre.

Les mécanismes de réglage des tours de parole sont fonction du type d'échange. L'on peut identifier la situation dans laquelle un locuteur externe à l'échange occupe le rôle de *distributeur officiel des tours* (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 164). D'autre part, la situation où le changement des tours est négocié par les participants. Ces deux cas de figure correspondent à la situation de classe, selon que les échanges prennent la forme d'un débat ou d'une interview. Que l'on soit dans l'un ou l'autre cas de figure, les mécanismes d'allocation de la parole en classe sont régis, comme dans la conversation ordinaire, par un ensemble de règles qui sous-tendent les prises de parole. Traverso (2004 : 30) synthétise ces règles comme suit :

Le locuteur en cours (soit Lc) sélectionne le locuteur suivant (soit Ls) [...] cette sélection s'effectue par des indices de nature syntaxiques, prosodique, gestuelle et/ou posturale. Si Lc n'a sélectionné personne, un Ls peut s'auto-sélectionner : le premier locuteur à démarrer par l'auto-sélection acquiert les droits sur le tour. Si Lc n'attribue pas le tour et qu'un aucun Ls ne s'auto-sélectionne, Lc continue.

Le corpus atteste de deux types d'allocation de tours : les hétéro-allocations et les auto-allocations.

2.3 Les hétéro-allocations de la parole

La gestion de la parole est l'objet de contraintes spécifiques en situation de classe. Comme noté au chapitre premier, le contrat de communication impose aux participants des droits et des devoirs en rapport avec l'usage de la parole. Dans notre contexte d'étude, l'asymétrie des places voudrait que l'enseignant soit le locuteur privilégié, le distributeur officiel des tours. Il est l'unique participant disposant du droit d'allouer la parole, de la retirer et d'en définir l'orientation thématique. Ce prestige peut connaître quelques dysfonctionnements, notamment les auto-allocations et les interruptions. Les mécanismes d'hétéro-allocation de la parole en situation de classe sont variés. Nous distinguons trois types : *la parole imposée, la parole négociée et la parole ratifiée.*

2.3.1 La parole imposée

Nous appelons *parole imposée*, une situation de prise de tour dans laquelle un participant, généralement le participant en position dominante, impose une prise de tour à un autre, souvent de rang inférieur. La situation du tour imposé n'est donc pas l'objet d'une demande volontaire ou d'une négociation préalable. Elle impose à l'interlocuteur au moins deux contraintes : la condition thématique et celle du contenu propositionnel. L'allocutaire a donc une double obligation : de répondre à la sollicitation et de fournir une réponse congruente à la requête

L'imposition de tour est manifeste à travers un ensemble de signaux de nature verbale ou mimo-gestuelle, voire les deux combinés. Au titre des signaux verbaux, l'on peut identifier les indices tels que les termes d'adresse, les assertifs, et les performatifs d'autorité. Les termes d'adresse généralement employés sont le nom personnel (NP) ; les pronoms d'adresse (*toi, vous*) et les termes de localisation (*au fond, au premier banc*). Les noms personnels d'adresse fonctionnent souvent ici soit antéposés, soit postposés à l'acte directeur. Au sujet des termes de localisation, ils peuvent être accompagnés d'un indice de monstration (montrer du doigt). Les énoncés assertifs fonctionnent à la fois comme demande de prise et imposition de tour. C'est notamment le cas de la séquence suivante : *J'ai besoin d'une intervention, vous avez la parole, je vous écoute*. En revanche, les performatifs d'autorité (*je pose la question à X, je te demande*) et les impératifs (*parlez, parlez*) apparaissent comme de véritable imposition de tour.

2.3.1.1 Approche contextuelle de la parole imposée

Toujours selon nos observations, l'imposition de la parole intervient dans divers contextes : au début de l'interaction et lorsque l'activité d'apprentissage ne progresse plus. Au début de l'interaction. Les principes pédagogiques recommandent une vérification de prérequis, préalable à une nouvelle leçon. Cette activité s'effectue très souvent par un système de questions-réponses entre l'enseignant et les apprenants. Selon nos observations, il est possible que l'enseignant désigne un apprenant n'ayant pas manifesté un désir de prise de tour et exige de lui le rappel de la leçon précédente. C'est le cas dans l'exemple ci-dessus.

Exemple 4

E. bien nous allons procéder rapidement à quelques rappels méthodologiques okey\ dans les rappels méthodologiques nous allons faire ...sur le rôle du corps de devoir ↓ ses composantes et les critères à respecter(.) trois points (.) **KTE à quoi sert le corps du devoir**

[ETAB B1]

Dans cet exemple, l'enseignant initie son intervention par le ponctuant *bien*, qui marque la prise de tour. Il expose explicitement l'orientation thématique de l'échange ; puis alloue la parole à un apprenant. L'imposition de tour est marquée par l'emploi du nom personnel KTE suivi de l'acte directeur de question. Par le biais de cette imposition, l'enseignant réalise un acte d'introduction, puisqu'il ordonne à l'apprenant d'initier les échanges. Il s'agit donc d'une mise en route de l'activité conversationnelle.

L'imposition de tour intervient aussi lorsque les activités d'apprentissage n'évoluent plus. Comme noté au chapitre précédent, le blocage d'activité crée un vide pédagogique, une situation de silence, de perte de temps et de stress. Pour sortir de ce blocage, l'enseignant sollicite souvent l'engagement des apprenants en leur imposant des prises de tour. Dans ce contexte, l'imposition de tour vise à *aller chercher les apprenants*. Cette expression, *les faire bouger*, découle de l'observation que les apprenants ne manifestent pas souvent de façon volontaire et prompte leur désir de s'impliquer dans les activités¹²⁸. Il revient donc à l'enseignant de susciter l'engagement cognitif indispensable à la progression de l'activité, à l'acquisition. Toujours en situation de blocage d'activité, l'imposition de la parole est motivée par l'attachement aux rôles praxéologiques. Autrement dit, le rôle de l'enseignant, en tant prescripteur, n'est pas de répondre aux questions qu'il pose aux apprenants. Cette responsabilité ressort du rôle des apprenants. Et pour ce faire, l'enseignant peut soit désigner un apprenant jugé capable de « sauver l'honneur » de la classe, soit un autre tout simplement.

¹²⁸ L'engagement des apprenants dans les activités d'apprentissage dépend de plusieurs facteurs d'ordre motivationnel, temporel, relationnel.

2.3.1.2 Valeurs pragmatico-pédagogiques

Les valeurs pragmatiques de l'imposition de la parole sont complexes. Sur le plan symbolique, entendu comme celui des faces, comme toute forme d'imposition, la parole imposée est potentiellement menaçante pour la face de l'apprenant. À travers l'imposition de tour, l'enseignant exhibe et met en scène la face de l'apprenant. Selon les observations faites, cette réalisation peut revêtir une forme durcie ou atténuée. La nature durcie ou adoucie dépend des facteurs prosodiques et des marqueurs linguistiques.

À propos des formes adoucies, l'on note que l'imposition peut s'accompagner d'un procédé atténuateur visant à voiler toute idée de contrainte. Ainsi, l'expression « sauver l'honneur de la classe » occulte l'idée de directivité et met en avant l'intérêt général de l'acte. L'acte d'imposition épouse ainsi une fonction valorisante. Dans le même ordre d'idées, l'acte d'imposition peut s'accompagner des formules de politesse telles que *s'il te plaît*, *s'il vous plaît*. Toutefois en se positionnant du point de vue des enjeux d'apprentissage, il est possible de considérer l'imposition de la parole comme une menace car elle relève des prérogatives de l'enseignant. Aussi, à propos des procédés d'atténuation comme *s'il te plaît*, *s'il vous plaît*, il apparaît qu'ils peuvent prendre une tonalité durcissante. Tout est donc tributaire des faits prosodiques qui accompagnent la réalisation de l'acte.

Sur le plan pragmatico-pédagogique, l'imposition des tours participe à la mise en scène des rôles praxéologiques de l'enseignant. À la lumière de l'analyse contextuelle de ce fait, l'on peut conclure qu'imposer la parole à l'apprenant, c'est susciter de lui un engagement, le mettre en activité, impulser une dynamique à la progression des activités d'apprentissage. Cette conduite revêt aussi un intérêt dans la gestion des groupes d'apprenants, car elle permet de faire parler tout le monde, de solliciter la participation des apprenants jugés timides. Elle peut donc constituer un potentiel pour l'apprentissage, la libération de la parole en classe. Aussi, selon nos observations, l'imposition de tour fait partie de l'activité régulatrice des conduites des apprenants en situation de classe. Pour illustrer ce point de vue, examinons l'exemple suivant.

Exemple 5

E. comme premier temps composé nous avons donc le passé composé et dans cette phrase là il n'y a plus de temps composés (.) hein\ FOM est en conférence (.) **allez donner la craie à FOM (.) qu'elle prenne le soin de nous dire et de souligner d'abord le verbe de la deuxième phrase et de nous dire à quel temps il est conjugué** (*L'élève X souligne un verbe non conforme à la consigne*)

L'exemple illustre une situation récurrente en classe. Pendant que l'enseignant explique une notion, certains apprenants sont en sous-conversation. L'on relève dans cette prise de parole une rupture thématique. L'enseignant arrête son explication et s'intéresse à un apprenant particulier. Il décide d'envoyer ce dernier au tableau afin de procéder à la suite de l'explication. Cette décision peut être comprise comme un rappel à l'ordre de l'apprenant.

Au-delà de la valeur de rappel, l'enseignant voudrait mettre à l'épreuve l'apprenant suite à sa conduite, puisque la prise de parole autant que le fait d'aller au tableau sont intrinsèquement anxiogène. La peur du tableau et le regard des condisciples sont susceptibles d'agir comme un détonateur psychologique pour l'apprenant. En outre, cette imposition de parole prend la forme d'une sanction, donc la finalité de faire taire l'apprenant.

En définitive, par rapport aux enjeux de face et d'apprentissage, l'imposition de tours peut être doublement interprétée. D'un point de vue relationnel, elle est un taxème d'autorité, autrement dit de la relation hiérarchique et de pouvoir qui unit l'enseignant à l'apprenant. Du point de vue didactique, le tour imposé contribue à la mise en activité de l'apprenant.

2.3.2 La parole négociée

Lorsque la parole n'est pas imposée ou ratifiée, elle peut faire l'objet d'une négociation entre l'enseignant et les potentiels locuteurs. Au sens technique du terme, et tel que Roulet (2001) la conçoit, la négociation repose sur un conflit. Kerbrat-Orecchioni (2005) la définit comme un processus comprenant des négociateurs, un objet à négocier, un état

initial, des procédures et un état final. La négociation est comprise ici comme une recherche d'accord de principe entre les participants.

La situation de parole négociée met en œuvre une situation dans laquelle, un besoin de prise de tour s'impose et l'interactant en position haute exprime un souhait sans toutefois citer particulièrement le participant en charge de ce tour. Ce qui fait le caractère *négocié* de la parole est l'absence d'imposition, et la présence de procédés négociateurs (*voudrait, peut, veut*) ou d'un procédé atténuateur (*s'il vous plait*). La parole négociée est donc le résultat d'un accord entre les participants : E manifeste un désir de prise de parole par A, qui en retour marque son accord et se voit valider son accord par E.

La structure de la parole négociée se compose en trois étapes. Tout d'abord, une demande de prise de tour exprimée par le participant en position dominante. Sa demande se fonde sur un besoin indispensable de prise de tour. C'est dire donc qu'à l'origine, il y a un vide, un manque qu'il faut combler. Ensuite, le participant souhaitant prendre la parole manifeste son désir au moyen d'un procédé communément admis (verbalement ou de façon gestuelle) car la parole négociée ne signifie pas que les apprenants prennent librement la parole. Toute demande de prise de tour doit faire l'objet d'un accord par le participant en position haute. Telle est la dernière étape. La validation de la prise de tour peut s'effectuer à travers d'une sélection¹²⁹ parmi les requérants. La validation évite par ailleurs une prise de parole spontanée ou simultanée de plusieurs intervenants. La structure représentative du processus de la prise de tour négocié peut être schématisée comme suit :

¹²⁹ Les critères de sélection sont difficiles à déterminer. Du moins il est possible de penser que les enseignants privilégient la participation de tous les apprenants ; même si cela est difficilement réalisable. Toutefois l'idée de diversifier les participants est une nécessité. L'on entend souvent certains enseignants rétorquer : « pas toujours les mêmes », « les autres ? », « le côté des morts vous ne voulez jamais parler ». Ces interventions témoignent d'un désir de faire parler presque tout le monde.

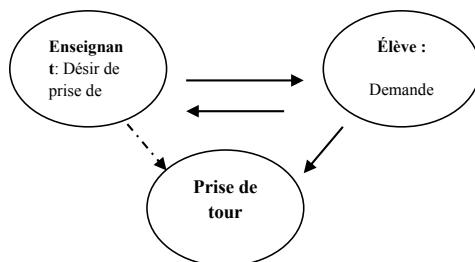


Schéma 9 : Représentation du processus de la parole négociée.

Pour mieux illustrer ce comportement interactionnel, examinons l'exemple suivant. L'activité en cours est celle de lecture méthodique. L'enseignant sollicite deux lecteurs.

Exemple 6

- E. bien| bien alors (.) j'ai besoin de Phylène et d'Alceste¹³⁰
- +A. moi madame moi madame Alceste mada :::me
madame† je suis Alceste
- E. oui † où est même le livre
- +A. voici ça madame† voici ça madame † voici ça madame
†mada :::me†
- E. BL
- A. Alceste/ Alceste\
- E. on commence par les vrais Alceste
- A. eh Madame† eh Madame/ Madame †Madame/
- A. eh Madame Madame
- E. Mylène
- A. eh Madame/
- E. c'est à chacun son tour| calmez-vous/ ce n'est que la lecture
[ETAB E2]

Cet exemple illustre la face cachée de la prise de parole par les apprenants en classe. Ordinairement, l'on considère que toute prise de parole est anxiogène puisqu'elle engage l'image personnelle de celui qui parle. Mais la parole revêt aussi une fonction stratégique pour les jeunes. Nous admettons avec Lang (2000) que les changements physiques que connaissent les jeunes durant leur adolescence ont des répercussions sur leurs faces, et

¹³⁰ Noms des personnages du texte à lire.

partant sur le rapport aux autres. Ainsi ce qui paraissait autrefois anxiogène peut s'ériger un facteur de valorisation. C'est notamment la lecture que nous pouvons faire de l'usage de la parole. Dans cet exemple, il est question, entre autres, d'une lutte pour la prise de la parole.

Selon Cortier (2009 : 130), les prises de tours par les apprenants sont des occasions pour ces derniers « de donner une bonne réponse et obtenir une valorisation aux yeux de l'enseignant et des camarades ». En outre, dans un contexte institutionnel où la parole de l'apprenant est très souvent cadenassée par son rôle, la prise de parole constitue un enjeu facial important pour les apprenants. Pour l'apprenant qui est choisi pour lire le texte ou donner une bonne réponse, la prise de parole est une occasion de se valoriser aux yeux de l'enseignant mais aussi de ses condisciples. D'où cette concurrence matérialisée par des interpellations répétitives avec pour la plupart une emphase de la personne (*moi madame, je suis Alceste*).

Pour revenir à notre exemple, l'enseignant sollicite deux apprenants pour lire le texte. Cette sollicitation prend la forme d'une demande (*J'ai besoin de...*). Selon la classification des actes de langage de Searle, les demandes d'action ou requête sont des actes menaçants pour la face de celui envers qui ils sont destinés. Mais dans la présente situation, le désir de prendre la parole annule cette menace puisque la prise de parole constitue ici un moyen pour l'apprenant de se mettre en relief, de « gagner la face ». En réaction à la demande faite par E, plusieurs apprenants coopèrent et manifestent leur demande de prise verbalement et par des gestes. La sélection ou la non-sélection du lecteur suscite auprès des autres participants un sentiment de frustration, une défaite symbolique. La responsabilité incombe alors à l'enseignant de réparer ces défaites symboliques afin de garantir l'engagement.

En définitive, la situation de parole négociée peut être assimilée à une recherche d'accord entre les participants. Elle s'inscrit à l'opposé de l'imposition. Toutefois, lorsque la négociation de la parole échoue, l'enseignant peut imposer la prise de tour.

2.3.3 La parole ratifiée

Le troisième cas de figure de prise de tour est constitué de ce que nous appelons *la parole ratifiée*. La parole ratifiée est une situation de prise de tour dans laquelle l'enseignant

valide une demande de prise de tour effectuée au préalable par un apprenant. Ici, la demande de prise de tour n'est pas initiée par l'enseignant. Elle tire son fondement dans l'interprétation par les apprenants de l'environnement d'apprentissage. Deux situations de classe illustrent ce procédé.

Tout d'abord, en début de certaines activités telles que la reproduction du texte d'appui de la leçon, les apprenants savent le processus routinier que suit le cours, alors ils anticipent l'étape suivante en sollicitant déjà la parole. C'est ainsi qu'on peut observer que pendant que certains continuent de copier le texte, d'autres sollicitent déjà la prise de tour pour lire le texte. Cette observation est caractéristique des leçons dans lesquelles l'on fait appel à l'expression orale.

La parole ratifiée intervient aussi dans les situations où la prestation du locuteur en cours ne correspond pas aux attentes de l'enseignant et de la classe. L'on peut remarquer que pour couper court sur cette mauvaise prestation, d'autres apprenants peuvent immédiatement solliciter la parole pour corriger ou améliorer ce que dit le locuteur en cours. Les marques sémiotiques de demande de prise de tour (main levée, interpellations) sont souvent alors le signal manifeste d'une situation de désaccord.

Au regard de ce qui précède, il apparaît que la prérogative de la parole appartient à l'enseignant. Que la parole soit imposée, négociée ou ratifiée, elle exprime les « taxèmes » (Kerbrat-Orecchioni 1992), ce que Vion (2000) appelle la place institutionnelle. Les comportements interactionnels observés chez les enseignants résultent à la fois de la mise en scène de leur rôles institutionnels (susciter la participation des apprenants, les mettre au travail, rechercher le consensus, veiller sur le respect des normes) mais aussi dans un processus identitaire qui veut que l'enseignant se construise une image forte pour mieux susciter le respect de ses apprenants. Malheureusement, comme nous le verrons dans cette suite, l'on relève souvent quelques dysfonctionnements.

2.4 Dysfonctionnement interactionnel et rapport interpersonnel

Lorsque les participants à une interaction outrepassent les règles d'alternance de tour évoquées ci-dessus, l'on parle de dysfonctionnement interactionnel. La notion de dysfonctionnement, selon Sandre (2010), est tributaire de la nature des règles

conversationnelles transgressées. Elle peut concerner ainsi les tours de paroles ou l'enchaînement des tours. Étudiée sous l'angle des tours de paroles, la problématique du dysfonctionnement interactionnel met en œuvre les phénomènes tels que l'interruption et le chevauchement. Quant à l'enchaînement des tours, il pose le problème de cohésion, de cohérence, de discontinuité, et de rupture thématique. Dans le cadre de ce chapitre, nous focalisons sur un cas particulier de dysfonctionnement de tours : l'interruption professorale, c'est-à-dire réalisées par le professeur, et les prises de paroles non autorisées des apprenants.

2.4.1 Les interruptions professorales

Nous parlons d'interruption pour définir une situation dans laquelle un locuteur-enseignant procède à une prise de parole alors que son interlocuteur n'a pas encore achevé son tour. Parler d'interruption professorale en terme de transgression des règles conversationnelles reste ambigu au regard du statut qu'occupe l'enseignant par rapport à l'apprenant. L'enseignant, en qualité de chef d'orchestre des échanges, a la prérogative de la parole ; il est donc le locuteur privilégié. Il détient le droit de changer les règles d'alternance des tours ainsi que l'orientation thématique. S'intéresser donc à la question des interruptions professorales, c'est davantage analyser les motifs qui sous-tendent ces interruptions. C'est aussi et surtout problématiser la place des interruptions dans le processus de construction de la relation interpersonnelle et l'agir professoral. Pour étudier cette problématique, nous portons un regard sur les motifs des interruptions et sur leurs contextes d'apparition.

2.4.1.1 Interrompre pour rappeler à l'ordre

Lorsqu'un ou plusieurs apprenants ne se conforment pas à l'idéal interactionnel, autrement dit, ne respectent pas les normes socio-éducatives régissant l'usage de la parole en classe, il peut arriver que l'enseignant recourt à une interpellation dont la finalité est alors de rappeler l'apprenant à son rôle socio-éducatif. Ce type d'interruption, nous le qualifions d'*interruption de rappel*. Au sens propre, l'interruption de rappel vise un recadrage de l'interlocuteur dans la perspective de l'échange en cours. Elle peut être liée ainsi soit à la forme de son propos, c'est-à-dire à la façon de dire ; soit au contenu

propositionnel de l'intervention. L'exemple suivant met en valeur une interruption de rappel :

Exemple 7

- E. ... nous avons corrigé deux introductions(.) maintenant
(.) il est question de la rédaction d'une conclusion
(.)l'objectif étant que vous puissiez désormais
rédiger une conclusion pour vos devoirs de
dissertation(.) quelqu'un pour lire son extrait(.)
vous avez la parole; (*moment de murmures entre
apprenants*) que quelqu'un lise sa conclusion (*suite
des murmures*) comme d'habitude vous êtes toujours
distracts et éparpillés(.) que quelqu'un lise sa
conclusion(.) oui
- A. au terme de notre analyse(.) il était question de
présenter[
- E.] **à haute voix s'il vous plaît;**
- A. au terme de notre analyse il était question de
présenter l'amour comme don de soi |puis de démontrer
l'amour véritable ...
[ETAB D7]

L'interruption de l'enseignant permet de rappel à l'apprenant une contrainte inhérente à la prise de parole en classe : parler à haute et intelligible voix. Cette interruption se combine à un acte directif atténué par la formule de politesse *s'il vous plaît*. Au moyen de ces deux faits, le locuteur-enseignant requiert de l'apprenant plus d'engagement pour ce faire entendre car l'environnement auditif en classe n'est pas bonne.

L'interruption de rappel peut aussi être indirecte. L'interruption indirecte intervient lorsque le locuteur interrompt non pas son interlocuteur privilégié mais une tierce personne située dans un champ conversationnel voisin au sien. Elle est alors opérationnelle soit par :

- une interpellation : *X, X et sa bande*
- un impératif : *Taisons-nous*
- un performatif d'autorité : *Je ne tolère les bruits, je ne veux pas la messe ici.*

En outre, l'interruption de rappel s'inscrit dans la perspective de régulation et de maintien de l'ordre et de la discipline en classe. Elle traduit la position dominante et de chef

d'orchestre de l'enseignant. Ces interruptions participent des processus de réaffirmation ou de renforcement de l'autorité de l'enseignant.

2.4.1.2 Interrompre pour marquer l'accord

Pour marquer son approbation, son accord vis-à-vis de ce que dit son interlocuteur apprenant, il arrive que l'enseignant interrompe ce dernier. Ce type d'interruption est dit coopératif ou d'accord. La dimension coopérative est explicite à travers un ensemble de marqueurs formels d'accord : répétition, marque d'évaluation conclusive. L'interruption d'accord peut avoir plusieurs fonctions : didactique et relationnelle. La fonction didactique est fondée sur le fait que l'interruption d'accord est un procédé de validation d'un savoir, voire d'apprentissage. Elle prend alors souvent l'orientation d'une confirmation (*oui*). Quant à la fonction relationnelle, elle est liée à la nature coopérative de la relation qui unit les interlocuteurs. C'est notamment la lecture qui peut être faite de l'interruption contenue dans l'exemple 2. À travers cette interruption, l'enseignant revient à la charge pour marquer son accord vis-à-vis d'A2 mais aussi son désaccord envers A1. Il valide une réponse en rapport avec ses attentes.

2.4.1.3 Interrompre pour marquer le désaccord

Les interruptions de désaccord interviennent conformément au raisonnement développé plus haut sur la réaction de désaccord, lorsque l'un des participants ne partageant pas le même point de vue ou n'est pas en congruence avec son interlocuteur. Les interruptions de désaccord prennent deux formes conformément à l'état d'esprit de celui qui interrompt.

Exemple 8

- E. nous avons donc des sous-parties qui sont en fait des paragraphes (.) c'est l'ensemble des paragraphes qui renvoie à une partie (.) un autre ensemble de paragraphes renvoie à une autre partie (.) alors le critère de l'unité là comment donc rédiger le paragraphe, comment ça se fait oui TOK
- 47 A. **les idées secondaires convergent vers les idées [**
- 48 E. **] non vous redites ce qu'il a dit † je dis au niveau du paragraphe bien là il y a un problème ...**

Critère de l'unité passons au critère de la cohérence(.) qu'est-ce que **vous** faites † **on** va observer le critère de l'unité (.)le critère de la cohérence

[ETAB B1]

Dans ce cas, à peine l'apprenant initie une esquisse de réponse qu'il est interrompu par l'enseignant. Le désaccord est explicite ici à travers la négation *non*. En effet comme le fait savoir l'enseignant, l'apprenant ne respecte pas la condition d'orientation argumentative. L'interruption devient par conséquent l'occasion pour l'enseignant de recadrer sa question, de l'explicitier en vue de dissiper un éventuel malentendu¹³¹.

L'interruption de désaccord peut par ailleurs prendre un aspect brutal. La nature violente de l'interruption découle de deux traits : une montée en tension et une formulation brutale. La séquence met en scène l'activité de lecture. Après avoir écrit le texte d'observation au tableau, l'enseignant sollicite un volontaire pour lire le texte. Il choisit une demoiselle.

Exemple 9

E. qui a fini\ recopiez avec si je vous surprends avec les fautes je vais vous punir tout est écrit au tableau. Vous ne lisez pas bien un mot vous le dites. un volontaire pour lire. Qui lit souvent bien\allez-y mam'selle

Mle. mon père avait sa case à proximité de la baignée. Et souvent \ je jouais là sous la véranda c'était la case personnelle de mon père. Elle était en terre battue [

E.] **elle était faite de quoi**\

Mle. de tuiles en terre battue

A. de briques

Mle. de briques en terre battue. Et ... comme dont [

¹³¹ Le malentendu peut être double. Il est issu soit d'une mauvaise interprétation des injonctions de l'enseignant, soit de la possibilité de prendre les réponses erronées des apprenants comme vraies par les autres apprenants.

- E. **[quoi/**
- A. toute
- Mle. comme toute nos cases... [
- E.] **lisez à haute voix /** (*il gronde*)
- Mle. et fièrement coiffé de...on y pénétrait par une
porte... à l'intérieur un (elle hésite sur la
prononciation du mot) [
- E.] **arrêtez arrêtez /**
- A. mon père avait sa case du ... et souvent je jouais
là sous la véranda. C'était la case personnelle de
mon père. Elle était faite de briques en terre
battue et pétrie avec de l'eau...
- [ETAB A4]

On peut observer, en rapport avec le fonctionnement des tours de parole, deux faits majeurs. D'une part la succession d'interruptions. La première interruption est celle d'entraide (Kerbrat-Orecchioni 1990); elle vise ici à résoudre l'obstacle auquel l'apprenant fait face. À travers l'interrogation, l'enseignant fait savoir à l'élève qu'il a omis un mot dans la phrase. La seconde est non coopérative. Elle exprime la montée en tension de l'enseignant notamment par le biais du grondement. Enfin la troisième interruption, formulée sous la forme injonctive, est brutale. Elle est l'expression manifeste de la tension déjà pressentie dans la deuxième interruption. D'autre part, on note un changement d'interlocuteur. Au lieu de donner une chance à l'apprenant de se corriger et s'améliorer, l'enseignant opte pour le choix d'un autre interlocuteur.

Cette série d'interruptions couplées au changement d'interlocuteur peut être doublement appréciées. Ainsi, l'enseignant accorderait plus de crédit à ceux des apprenants jugés compétents et capables de faire progresser facilement les activités d'apprentissage. Cette attitude trahirait la politique éducative favorable à l'égalité des chances. Comme le fait observer Avodo Avodo (2011), dans un contexte africain marqué par un taux élevé de décrochage scolaire et de pauvreté ambiante, la responsabilité des modèles interactionnels et pédagogiques développés et mis en œuvre à l'école est de donner une chance à tout apprenant de réussir scolairement parlant, c'est-à-dire le faire

vivre une expérience positive de son rapport à l'institution scolaire. Par ailleurs, tout donne l'impression que l'enjeu pour cet enseignant est moins l'apprentissage mais la gestion rigoureuse des programmes, la gestion horaire de son cours.

En changeant d'interlocuteur, l'enseignant inflige à l'apprenant volontaire une défaite symbolique. L'idée de défaite symbolique dérive du fait que celui-ci *perd la face* puisque d'une part l'enseignant laisse entrevoir implicitement son incompetence en lecture ; et d'autre part il échoue dans son projet de se donner une image au moyen de sa lecture. Cette réaction de l'enseignant est susceptible de faire perdre la confiance en soi à l'apprenant voire d'entraîner une attitude de démotivation et de manque d'engagement, également la volonté de ce dernier n'est pas reconnue positivement.

L'interruption d'accord, comme celle du désaccord, peut poser le problème de la place de la parole de l'apprenant et les implications de celle-ci au plan didactique. Du point de vue de l'usage de la parole, il paraît important de donner à l'apprenant le temps d'exprimer clairement et intégralement sa pensée. Mais par économie de temps et la peur d'une contagion d'information erronée, les enseignants choisissent souvent d'interrompre le plus tôt possible leurs interlocuteurs si leurs interventions n'entrent pas en droite ligne des attentes. De tels comportements ne sont pas sans risques didactiques. Tout d'abord, l'école est le lieu où l'enfant apprend les règles de savoir-vivre social : apprendre à prendre la parole, écouter l'autre, manifester un intérêt pour l'intervention d'autrui. Le premier des risques est celui de la reproduction, autrement dit que les apprenants intègrent ces comportements comme relevant de la normalité. Car, dans le contexte africain, l'enseignant, au même titre que les parents, est le modèle social pour l'enfant. Le second risque est celui de créer les frustrations et la démotivation auprès des apprenants.

En effet, toute prise de tour, qu'elle soit conforme aux attentes ou non, devrait servir à l'apprentissage et au renforcement de la confiance en soi. En effet, ce qui prime dans une prise de parole de l'enseignant, c'est du moins la satisfaction personnelle de l'enseignant, mais davantage la nécessité pour l'apprenant d'exprimer son point de vue, et de comprendre en quoi il peut être dit satisfaisant ou non. Telles sont les implications didactiques des interruptions.

En somme, cet exemple illustre la gestion différenciée des apprenants par les enseignants. Selon qu'on est compétent ou pas, selon qu'on est discipliné ou non, les

apprenants ne bénéficient pas de façon égalitaire de la même représentation auprès des enseignants. On note une priorité et un intérêt pour *les vrais*, ceux capables de faire progresser l'activité d'apprentissage dont la compétence est jugée meilleure. Ainsi, à défaut d'interroger les mêmes, ce qui contribuera à discréditer son impartialité et susciter le sentiment de discrimination auprès des autres apprenants, les enseignants optent souvent pour un *zapping* de tour de parole. Tout compte fait, les interruptions de désaccord sont susceptibles d'être offensantes pour la face de celui qui est victime d'une rupture de tour.

2.4.2 Les prises non autorisées de parole des apprenants

L'usage de la parole en classe est essentiellement contrôlé par l'enseignant. Cette situation tient de plusieurs facteurs d'ordre pédagogique et culturel. Nous reviendrons sur ces facteurs dans la suite de ce chapitre. Ce primat de la parole de l'enseignant est manifeste à travers un ensemble de faits observables. Du point de vue de la volubilité, la parole enseignante domine celle de l'ensemble des apprenants. Par conséquent, la parole de l'apprenant est réduite à de simples interventions (Avodo Avodo 2010). Par ailleurs, c'est l'enseignant qui distribue la parole et définit, à travers ses questions, les attentes. En outre, que l'on soit dans un modèle de cours dialogué ou de cours magistral, la parole de l'apprenant est cadencée par les contraintes liées à son statut (Lauga-Hamid 1990). Toutefois, cela n'exclut pas d'observer des prises de parole non autorisées des apprenants.

Encore comme sous le vocable d'auto-sélections, les prises de parole non autorisées constituent des violations du contrat de parole. Comment comprendre de tels comportements ? Pour Ricci (1996), les prises de tours non autorisés, véritables coups de force de l'apprenant, sont l'implication de la parole verrouillée de l'apprenant et sa réduction à un rôle docile¹³². Moore et Simon (2002), à travers le concept de déritualisation, voient dans les prises de tour non autorisés, certes des enjeux identitaires, mais aussi un potentiel d'apprentissage. Dans notre contexte, les prises de paroles non

¹³² Ricci (1997) note que le verrouillage de la parole apprenante se réalise au moyen des questions fermées ; autrement celles qui ne nécessitent aucun développement de la part de l'apprenant. Au lieu de libérer la parole de l'apprenant en lui accordant plus de parole, l'institution scolaire a plutôt tendance à réduire l'enfant dans un rôle docile.

autorisées des apprenants peuvent être doublement comprises. Pour illustrer notre raisonnement examinons l'exemple 11. La classe est celle de troisième et l'activité en cours la conjugaison. L'enseignant s'apprête à envoyer l'un des apprenants au tableau pour la correction lorsqu'il est déstabilisé par une pluralité de prises non autorisées de parole.

Exemple 11

34 E. vous soulignez tous les participes passés employés avec l'auxiliaire être (..) qui a fini / maintenant nous allons vérifier si ce que vous venez de faire est juste (.) et je vais vous envoyer tour à tour au tableau / oui au fond de la classe c'est une première fois que je vous envoie

35 A1. **elle sort au shaba**

36 A2. **taisez-vous alors**

37 E. commence par [

38 A3.] **le commencement**

39 E.] par souligner

40 A4. **ah ekie monsieur**

41 A5. **eh a nti catastrophe**

[ETAB A3]

Deux faits émergent ici. L'apprenant ose interrompre l'enseignant et procéder à une rupture discursive. De plus, les apprenants introduisent en classe deux variétés linguistiques inappropriées. Le terme *shaba* relève du camfranglais, une variante dialectalisée du français au Cameroun. Ce terme signifie dans le langage des jeunes *le fond*. Dire ainsi *elle sort du shaba* signifie qu'elle provient du fond de la classe. Alors que l'enseignant utilise le terme normatif, qui correspond au registre de langue conventionnellement admis en milieu scolaire (*au fond de la classe*), l'apprenant A1 tente de faire valoir une autre forme inappropriée. Quant aux termes *ah ekie* et *eh a nti*, ils sont issus de la langue Beti, idiome parlé par la région du Centre dans laquelle nos données ont été collectées. Ces expressions sont des exclamatifs. Le premier (*ah ekie*) exprime un

désarroi, une déception. Il peut être compris ici comme l'expression de l'apprenant suite à l'absence de réactivité de l'enseignant suite aux conduites anti-scolaires d'A1, A2 et A3.

La seconde expression (*eh a nti*) revêt aussi un sens similaire. Elle peut être traduite en français par *Oh mon Dieu*. Comme dans l'analyse précédente, elle traduit un certain sentiment de débordement et de non maîtrise de la classe. Une situation qualifiée par A5 de catastrophe. On note clairement une prise de pouvoir des apprenants et l'émergence en tant que sujet social. La pluralité des prises non autorisées de parole et les rires des autres participants corroborent à l'idée que l'enseignant est submergé par la vague déferlante de prises de parole des apprenants. Par ailleurs, on constate qu'en situation de classe, toute occasion est une porte ouverte aux apprenants de se montrer, de faire valoir leur présence ou mettre en jeu leur face.

Pareillement à l'exemple de la section 3.3.2.2 de ce chapitre, l'apprenant ne demande pas la parole pour contrarier son supérieur. Il l'interrompt et oppose une stratégie de contre-offensive. De plus, il ne se contente pas de parler en son nom personnel, il tente d'arborer la casquette de porte-parole du groupe. On observe particulièrement qu'en lieu et place du *je*, qui serait trop frontal et agonal, il emploie le *on* dont la valeur est proche du nousolement.

En définitive, l'analyse de ces deux exemples laisse entrevoir deux idées majeures. La première est relative à la dénégation du pouvoir ou de la hiérarchie. Elle suppose une remise en cause de toute forme d'autoritarisme. Comme noté *supra*, les relations entre adultes et enfant, jadis fondées sur l'autorité des adultes sur les enfants, connaissent aujourd'hui de mutations majeures. En milieu scolaire, il n'est plus rare d'observer des confrontations d'opinions entre enseignants et apprenants. L'idéologie de la réciprocité, fondée sur le respect mutuel, qui anime les apprenants a pour corollaire une remise en cause de la notion d'autorité. La seconde a un rapport avec le conflit entre les normes socio-éducatives et celles de l'environnement socioculturel et des groupes de pairs dans lesquelles les apprenants sont immergés. En outre, il est possible de conclure avec Moore et Simon (2002) que les prises de paroles des apprenants, au-delà de leurs enjeux identitaires, peuvent constituer un potentiel d'apprentissage.

3 Enchaînement des tours et dynamique relationnelle

Nous venons de décrire successivement l'organisation globale des échanges et les mécanismes de prises de tours. Cette analyse porte essentiellement sur l'aspect externe des échanges. Nous nous proposons maintenant de décrire la dynamique interne qui sous-tend les prises de parole. Pour cela, nous mettons un accent sur la dimension stratégique de toute prise de parole, la complexité des enjeux opératoires et symboliques qui animent les sujets interactants. Nous portons aussi une attention au fonctionnement des contraintes interactionnelles liées à la prise de tour.

En insistant notamment sur les contraintes interactionnelles, l'objectif n'est pas de vérifier l'effectivité de ces contraintes ; mais de décrire les « mécanismes intersubjectifs » à travers l'enchaînement des tours. Par « mécanismes intersubjectifs », Picard et Marc (2008) entendent les conduites qui sous-tendent les rapports entre les interactants, lesquelles sont explicites à travers leur dire. Comme noté précédemment, la ligne argumentative de nos analyses est que toute prise de parole est stratégique (Zheng 1998) ; autrement dit qu'elle est l'expression d'un ou plusieurs enjeux dont la nature peut être opératoire ou symbolique. Pour conduire cette analyse, nous prenons comme modèle d'échange, l'échange ternaire. Et, pour éviter les ambiguïtés liées aux vocables initiatif, réactif, réactif-initiatif, nous parlons respectivement de *premier*, *deuxième* et *troisième tour*.

3.1 Des contraintes conversationnelles.

En guise de rappel, Moeschler (1985) distingue trois catégories : les contraintes interactionnelles, structurelles et celles d'enchaînement. La première catégorie se définit comme « l'ensemble des principes de nature sociale déterminant la bonne marche du rituel interactionnel » (*ibid* : 112). C'est dire que les contraintes interactionnelles sont relatives aux rituels confirmatifs comme ouverture et clôture et à l'activité réparatrice. La deuxième catégorie, les contraintes structurelles, est imposée par la conversation et sa structure. Quant aux contraintes d'enchaînement, elles réfèrent aux lois régissant la cohérence et la cohésion à l'intérieur de l'échange, autrement dit à la dépendance des tours. Notre analyse porte sur cette dernière catégorie.

Selon Moeschler (1895), les contraintes conversationnelles ou lois du discours repose sur le principe selon lequel « les contributions des locuteurs dans le déroulement de l'interaction ne sont pas libres mais soumises à des contraintes dites enchaînement. C'est le rapport de satisfaction de ces contraintes qui déterminent le degré de cohésion et de cohérence ». Ces contraintes sont formulées sous formes de quatre conditions : la condition thématique (CT), la condition de contenu propositionnel (CCP), la condition illocutoire (CI) et la condition d'orientation argumentative (CAO). La première condition exige que le constituant réactif ait le même thème que le constituant initiatif. La condition de contenu propositionnel (CCP) instruit que le contenu réactif doit être en relation sémantique avec le constituant initiatif. C'est dire par exemple qu'une réponse se pose comme réaction à un apport informationnel préalablement réalisé par un acte de question. La condition illocutoire recommande que le constituant réactif ait une fonction illocutoire compatible avec le constituant initiatif. Enfin, la condition d'orientation argumentative requiert que l'argumentation de l'interlocuteur en second (L2) procède de celle de l'interlocuteur précédent. L'échange repose donc sur des contraintes structurelles mais aussi symboliques.

3.2 La position stratégique du premier tour de parole

Sous l'appellation d'intervention initiatrice (Roulet et *al* 2001), le premier tour désigne la première prise de parole qui donne une suite aux discours. En ce qui concerne cette analyse, nous distinguons deux catégories de premier tour : le premier tour à proprement parler, qui renvoie à la première prise de parole dans l'interaction. Celle-ci est, selon nos observations, la responsabilité de l'enseignant en tant qu'initiateur et chef d'orchestre des échanges. Nous distinguons par ailleurs le premier tour par défaut ; il réfère à l'ordre de position de tour dans une séquence selon les critères de découpage de l'échange. Suivant le point de vue de Zheng (1998 : 114), le premier tour de parole est dit stratégique. Il relève à ce sujet que :

le principe d'enchaînement s'effectue d'abord au profit du tenant du 1^{er} tour, justement parce qu'il est le « premier » à parler. C'est lui qui, par son intervention initiatrice, crée, sur une suite du discours, un certain nombre de contraintes enchaînement et un système d'attentes.

Les contraintes et attentes mentionnées ici sont d'ordre systématique et rituel. Le premier tour est dit stratégique pour au moins quatre raisons. La première. Celui qui parle le premier trace le cadre de l'échange, imprime une certaine vision qu'il entend faire valoir. Ce cadre peut concerner le choix du thème, le choix de la place discursive. Le cadre proposé peut éventuellement être négocié mais cette négociation s'inscrit en droite ligne de celui préalablement proposé ou imposé. La deuxième raison est d'ordre relationnel. Le premier intervenant propose ou impose, à travers des matériaux sémiotiques, un rapport de places à son interlocuteur. Cette conduite est opérationnelle à travers la mise en scène d'un ensemble de taxèmes : choix de la variété linguistique, tonalité, postures. La troisième raison est que celui qui prend la parole en premier projet ou suggère un cadre d'action à son interlocuteur. Comme nous l'analysons dans cette suite, le fait d'outrepasser les rituels confirmatifs et se centrer sur les activités peut signifier l'intérêt pour l'enseignant de mettre en avant ce qui prime. Enfin, à travers la première prise de parole, le locuteur peut imposer, de façon explicite ou implicite, à son interlocuteur un cadre possible d'action.

Dans le but de mieux cerner la fonction stratégique du premier tour de parole, nous portons notre attention sur les séquences d'ouverture. Ce choix se justifie par le fait que les premières prises de parole enseignante à l'ouverture de l'interaction constituent à proprement parlé des véritables premières prise de parole. Pour cela, nous choisissons deux exemples de premières prises de parole chez l'enseignant. Le premier cas porte sur une éclipse des rituels d'accès et la prégnance de l'enseignant ; le second cas est une situation de cadrage de l'activité et des comportements.

3.2.1 Absence des rituels d'accès et prégnance de l'enseignant

Parlant des relations sociales en classe, Clerc et Michaud (2010 : 45) notent que « les élèves sentent la présence du professeur dès le début de l'heure, d'où l'importance de bien les accueillir, de les saluer, de parler avec les premiers arrivant en attendant les autres ». La finalité d'une telle approche est essentiellement relationnelle. Elle vise à établir une relation de confiance et coopérative avec le groupe, se sentir proche des apprenants, leur marquer un intérêt. Il peut arriver cependant que dès la première prise de contact journalière, que l'enseignant marque magistralement la dynamique qu'il souhaite

imprimer à l'interaction. Il adopte pour cela des attitudes particulières manifestes à travers le ton, la voix, le langage et l'humeur. Dans l'exemple suivant, l'on note une absence des rituels d'ouverture et une centration sur les activités d'apprentissage.

Exemple 12

- 1 E. on a fini avec les temps simples de l'indicatif cet après-midi on va passer aux temps composés de l'indicatif(.) **nous allons essayer de voir les valeurs des temps composés (.) on commence par le texte (.) AB pour mettre le texte au tableau pendant que les autres recopient le texte dans leurs cahiers** (Longue pause dû au moment où les élèves recopient le texte) **vous mettez grammaire(.) les valeurs des temps composés de l'indicatif | pendant qu'elle copie le texte est-ce que quelqu'un pourrait nous rappeler les temps composés de l'indicatif et sommairement leurs valeurs (long moment de silence) NKA / vous nous rappelez d'abord les temps simples de l'indicatif et de ce que vous avez retenu de leur une ou deux valeurs de chaque temps.**
- 2 A les temps simples de l'indicatif sont le présent de l'indicatif| l'imparfait le passé simple
- 3 E. élevez un peu plus la voix pour que la toux s'en aille/
[ETAB C3]

Deux observations peuvent être faites sur cet exemple. D'une part, l'absence du rituel d'accès : les salutations. Nous analysons cette attitude dans le chapitre suivant. D'autre part, la centration sur les activités d'apprentissage.

La centration sur les activités d'apprentissage est manifeste à travers les actions professorales suivantes : il rappelle brièvement la leçon antérieure et annonce celle courante. À la suite de cette introduction, il met en activité les apprenants : il envoie un apprenant au tableau, ordonne à un autre de rappeler les valeurs des temps simples de

l'indicatif. L'enseignant initie donc plusieurs activités plus ou moins simultanément¹³³. La prégnance de l'enseignant participe d'un processus de marquage territorial, du cadenasement d'une potentielle situation de bavardage propre au début de cours. L'enseignant occulte donc les rituels confirmatifs, indispensables à l'instauration de conditions psychologiques aux activités d'apprentissage. Cette conduite dévoile, tout aussi, un implicite culturel propre à l'éducation au Cameroun : le poids important de l'administration sur les pratiques de classes. Nous revenons au chapitre 9 sur ce point.

En outre, cet exemple montre que dès sa première prise de parole, l'enseignant marque sa place institutionnelle de maître, elle-même révélatrice de la dimension administrative qu'il incarne. De plus, il se construit une image personnelle, et impose un type de relation particulière qu'il entend établir et qui détermine souvent la suite de l'interaction.

3.2.2 Prise de tour et cadrage des activités et des comportements

La première prise de tour, que nous avons décrite précédemment, marque la présence enseignante et met la pression sur les apprenants en vue de susciter leur concentration sur les activités. Celle illustrée dans cet exemple définit le cadre de l'activité et régule les conduites.

Exemple 13

1 E. **bon (.) s'il vous plaît** / la dernière fois en commentaire composé nous étions au niveau de la dissertation (.) nous avons rédigé d'abord les paragraphes (.) nous avons traité les notions de parties et de paragraphe en prenant en compte les différents transitions (.) par la suite nous avons rédigé des introductions que nous avons corrigées, où il était question de ressortir les différentes étapes de l'introduction (.) nous avons corrigé deux introductions(..) maintenant (.) il est question de la rédaction d'une conclusion (.) **l'objectif étant que vous puissiez désormais**

¹³³ L'une des conséquences de la simultanéité des actions est le risque de déperdition des apprenants. Il est possible que ces derniers ne soient plus concentrés sur l'activité en cours puisqu'il existe plusieurs foyers d'engagement.

rédiger une conclusion pour vos devoirs de dissertation(.) quelqu'un pour lire son extrait| vous avez la parole† (moment de murmures entre apprenants) que quelqu'un lise sa conclusion / (suite des murmures) comme d'habitude vous êtes toujours distraits et éparpillés (.) que quelqu'un lise sa conclusion (.) oui

2 A. au terme de notre analyse (.) il était question de présenter [

3 E.] à haute voix s'il vous plaît†

[ETAB D7]

Dans cette première prise de parole, le locuteur réalise trois actions.

D'abord, il stabilise l'environnement, ensuite rappelle les prérequis et requiert l'engagement des apprenants. Stabiliser l'environnement de classe est une condition à la mise en place de l'activité¹³⁴. Stabiliser est synonyme de mettre en place un climat d'écoute, dissiper le bavardage habituel propre aux débuts des cours, mettre les apprenants dans des dispositions psychologiques pour suivre la leçon. Cette activité est manifeste ici à travers le régulateur *bon* et de la formule de politesse *s'il vous plaît*, dont l'emploi corrélatif à valeur d'acte directif. Ensuite, il procède à un *feedback* de l'activité précédente et annonce l'activité en cours, ses objectifs. Enfin, il exige une contribution des apprenants à travers une demande de prise de parole.

Tout compte fait, dans une interaction, toute première prise de parole est toujours importante. A travers elle, le locuteur en cours se positionne et définit l'orientation qu'il entend donner à la suite de l'échange. Les deux cas d'étude décrits précédemment révèlent qu'en situation de classe, l'enseignant instaure les cadres de son action. Aussi, il apparaît que les premières prises de tour participent du marquage territorial chez l'enseignant. Nous reviendrons sur cette analyse dans le prochain chapitre. Toutefois, notons qu'au-delà de ce marquage territorial, les enseignants se construisent d'eux une mage à partir de laquelle ils souhaitent conduire l'interaction. Enfin, au moyen de la

¹³⁴ La pléthore d'effectifs a pour conséquence la mise en place d'un climat de bavardage. Il appartient donc à l'enseignant d'y mettre de l'ordre, préalable à toute activité d'apprentissage. Par conséquent, stabiliser est à la fois une nécessité et un enjeu.

première prise de parole, se dessine le cadre conceptuel de l'activité en cours. Cette dernière fonction est essentielle en classe, car elle permet d'une part de situer l'action professorale ; d'autre part elle est un cadrage de l'apprenant.

3.3 La position stratégique du deuxième tour

Le deuxième tour de parole est le lieu d'expression des fonctions illocutoires réactives. Il peut tout aussi avoir une fonction initiative. Nous rappelons ces fonctions illocutoires, telles que définies par Moeschler (1985) et analysons comment certaines se concrétisent dans le corpus.

3.3.1 Les fonctions illocutoires réactives

Selon le principe de composition fonctionnelle des échanges, le deuxième tour revêt deux fonctions interactionnelles. Par rapport au premier tour, il remplit la fonction illocutoire réactive ; et par rapport au troisième tour, elle revêt une fonction illocutoire initiative ou réactive-initiative. La première fonction, la fonction illocutoire réactive, est tributaire des interventions initiatives. Synonymes de réponses ou réactions à l'intervention initiative, les fonctions illocutoires réactives se subdivisent en deux groupes selon qu'elles sont positives ou négatives.

Fonctions illocutoires réactives	Positives	Négatives	
		énoncé	énonciation
Fonctions illocutoires initiatives			
Offre	acceptation	refus	réplique
Requête			
Demande d'information	réponse positive	réponse négative	réplique
Demande de confirmation	confirmation	infirmité	réplique
Assertion	évaluation positive	évaluation négative (réfutation)	réplique

Tableau 8 : Typologie des fonctions illocutoires réactives (Moeschler, 1985 : 95).

Corrélativement aux fonctions illocutoires réactives, les fonctions illocutoires initiatives imposent des droits et des obligations à l'interlocuteur. Selon Moeschler (1985), elles sont assignées aux interventions directrices des échanges et aux autres interventions du même échange.

À l'instar du premier tour, le second tour est l'objet de plusieurs intérêts. Il s'agit de voir comment l'interlocuteur réagit aux contraintes et cadre imposé ou proposés par son interlocuteur. Pour cela, l'analyse conversationnelle propose, à partir de la notion de préférence, deux types de réactions dites *préférée* ou *non-préférée*. La réaction dite préférée s'inscrit dans la logique des attentes ; elle peut être une forme d'accord, d'acceptation du cadre et de la contraintes proposés. Quant à la réaction non-préférée, elle est non conforme aux attentes de l'intervention initiative. Selon Kerbrat-Orecchioni (2005 : 218), est considéré comme enchaînement préféré, « celui qui va dans le sens de la visée illocutoire de l'énoncé précédent »; tandis que l'enchaînement non-préféré est contraire aux attentes normatives.

Pour revenir à notre corpus, signalons que les réactions aux interventions initiatives sont diverses. Pour mieux clarifier les différents cas de figures, nous distinguons celles relevant des apprenants de celles réalisées par les enseignants. Le choix des exemples utilisés ici est basé sur le critère de pertinence sur le plan de l'interprétation.

3.3.2 Les interventions réactives des apprenants

Les comportements interactionnels des apprenants suite à l'intervention initiative de l'enseignant sont variés. Nous nous appesantissons sur deux cas d'analyse. La première porte sur une absence de réaction, la seconde sur une situation de défense faciale.

3.3.2.1 L'absence de réaction chez l'apprenant

La notion de préférence sus-mentionnée requiert à une intervention corresponde un type attendue de réaction. Cependant, il est possible que l'interlocuteur réagisse différemment. La conduite est alors dite non préférée. Dans le présent exemple, l'enseignant ne réagit pas à l'acte directif de l'enseignant. Au lieu de faire montrer d'une volonté de répondre, d'essayer, l'apprenant adopte une attitude silencieuse.

Exemple 14

E. oui ↓ c'est tout (.) c'est tout ↓ hein c'est le seul
critère à respecter le critère de l'ordre c'est-à-
dire le critère de la progression (.) maintenant, je
crois qu'on a parlé de quatre critères ici (.) nous

n'avons pas parlé de quatre critères! Quels sont ces critères NGS

A. (*silence de l'apprenant désigné*)

E. quoi ↑ tu ne sais pas! et tu veux réussir ta dissertation (.) si tu n'apprends pas tes leçons(.) tu ne peux pas avoir une bonne note en dissertation (.) ça veut dire que tu ne fais même pas tes devoirs (.) BLE (.) NGS tu restes debout ↑ (*l'apprenant désigné ne répond pas*) oui KTE vas-y ↑ les autres restent debout

[ETAB B1]

Le silence de l'apprenant est l'objet de notre attention¹³⁵. Alors qu'il a balisé le terrain pour un rappel des prérequis, l'enseignant fait face à une absence de coopération de l'apprenant. Le silence et l'absence de signes d'une volonté irritent l'enseignant et créent une montée en tension de la violence. Le silence de l'apprenant peut être diversement interprété. Si en situation de classe, le silence de l'apprenant peut être révélateur d'une incompetence, il peut tout aussi être la manifestation d'un déni d'autorité. En prenant en compte le contexte social africain¹³⁶, celui des relations interpersonnelles, le silence de l'apprenant devient complexe. Selon Diagne (1984), outre les valeurs sus-évoquées, le silence peut être signe d'attente, de complicité, de connivence, de respect ou soumission, de désaccord, de mépris, d'indifférence, d'agression.

¹³⁵ L'ambiguïté du silence découle du fait qu'il constitue à la fois un facteur indispensable pour une communication efficace mais aussi un facteur gênant. L'on connaît très bien la fameuse formule *silence* ou *faites silence* qui rappelle que le silence est indispensable à la transmission des informations en classe. Pour interagir avec leurs apprenants, l'enseignant doit au préalable assainir l'environnement auditif en établissant le silence. Mais paradoxalement le silence est souvent aussi vu comme un facteur de blocage d'activités. Il entraîne même souvent le développement des sous-conversations entre apprenants. Du moins, le silence tient sa place en classe aussi bien pour l'enseignant pour qui, il est une opportunité de d'écouter son apprenant, comprendre et recueillir son point de vue, que pour l'apprenant dont il représente un temps de réflexion sur ce qu'il va dire ou sur ce qu'a dit l'enseignant.

¹³⁶ Comparativement à la culture occidentale, centrée sur l'usage de parole comme moyen d'expression du savoir, d'expression de la subjectivité, de ce qu'on pense, l'Afrique a une conception différente du rôle. La parole est un instrument de pouvoir et d'autorité. Son exercice est régi par des contraintes liées au statut social et à la situation de communication.

Dans ce cas, l'on peut parler de silence protecteur. En effet, conscient qu'elle n'a pas lu le cours de l'enseignant, l'apprenant s'abstient de le faire savoir à l'enseignant puisque cela constitue un manque d'intérêt et de respect pour sa discipline et sa personne. L'apprenant retient donc une parole pouvant porter atteinte à la face de l'enseignant mais cette conduite s'apparente tout aussi à un déni d'autorité. La montée en tension chez l'enseignant s'expliquerait par deux raisons. D'une part, l'enseignant sait par expérience qu'une telle attitude traduit un manqué d'intérêt pour sa discipline ; d'autre part, l'apprenante ne fournit aucun effort, ne fait preuve d'aucune volonté apparente d'engagement.

3.3.2.2 Prise de parole et défense territoriale

Dans les relations sociales, la proximité, aussi bien que la verticalité sont susceptibles de générer des conflits. Ces conflits tirent alors souvent leurs fondements de l'insatisfaction de l'un des participants. Mulo Farenkia (2008 : 24) explique parfaitement cette réalité dans les milieux populaires au Cameroun. Traitant de la relation verticale, il souligne que

la distance hiérarchique sert de prétexte pour les dérapages verbaux et non verbaux. Puisqu'il n'a de compte à rendre aux partenaires de rang inférieur, l'interlocuteur de rang élevé s'autorise toutes les formes d'écarts de comportement et de maladresse verbale. Du manque de tact, on glisse facilement de l'impolitesse à la violence verbale.

Les dérapages verbaux du participant en position haute peuvent conduire aussi à la violence physique comme l'illustre la sanction punitive consistant à faire coucher l'apprenant au sol. Aussi, ces abus d'autorité contribuent à développer auprès de participant de rang inférieur, des stratégies de résistance, de contre-offensive. Ces stratégies de contre-offensives s'interprètent comme des mécanismes de défense faciale ou territoriale. Dans la relation pédagogique, elles réfèrent aux situations dans lesquelles les apprenants s'opposent aux attitudes qu'ils jugent dévalorisantes, offensantes envers leur face. Entrent par ailleurs dans cette catégorie des conduites enseignantes jugées arbitraires ou relevant de l'abus d'autorité. L'exemple en dessus illustre ce raisonnement.

Dans ce dernier, l'apprenant réagit de façon vigoureuse à l'abus d'autorité de l'enseignant.

Exemple 15

57 E. comment fait-on pour reconnaître un verbe au passé composé ↑ je sens que le cours s'achèvera à 16h et surtout couché parce que j'ai comme l'impression que vous mettre à genou n'a pas changé grand-chose | on va se coucher et on va écrire (tonalité menaçante)

58 A. **madame on ne va plus se coucher**

59E. si ça ne vous plaît plus il y a tellement d'établissements vous voyez ce que je veux dire

60 A. **il y a le cetic**

61 E. oh oh ↑ c'est pas la confession/ pour connaître qu'un verbe est conjugué au passé composé_

[ETAB B5]

Les faits : l'enseignant en 57 exige des apprenants un engagement cognitif consistant à définir les critères d'identification du passé composé. Cette exigence ne trouve pas une réponse favorable. Aussi l'enseignant recourt-il à la menace d'un recourt éventuel à une sanction humiliante. En 58, à travers une prise de parole non-autorisée, un apprenant s'oppose à la menace de l'enseignant. Intéressons d'une part à la réaction de l'apprenant en 58 et la suite de l'échange.

L'intervention réactive de l'apprenant est particulière à plus d'un titre. Alors que la classe est censée observer un moment de calme suite à la menace de l'enseignant, l'on observe une prise de parole non autorisée de E. Le terme d'adresse *madame*, titre de respect conféré aux femmes, rappelle « l'idéologie de la réciprocité¹³⁷ » qui semble se dégager de la réaction de l'apprenant. Par ce terme d'adresse, l'apprenant semble exiger de son interlocuteur un respect réciproque. Est tout aussi particulière la formulation de l'acte de rejet : on ne va plus se coucher. L'emploi du *on*, en lieu et place du *nous*,

¹³⁷ Le concept d'idéologie de la réciprocité dérive de Lang (2000). A partir d'une étude comparative de la politesse chez des adolescents allemands et français, elle met en lumière l'idée que le respect chez ces catégories d'adolescents est tributaire de la considération que les personnes de rang supérieurs ont envers eux.

contribue à donner une valeur décisionnaire ou normative à l'intervention de l'apprenant. La réaction de l'apprenante est assimilable à une stratégie de défense faciale. Plus qu'une défense faciale, il est question du « revers de la médaille » de la politesse (Mulo Farenkia 2008b) voire un besoin d'existence ou de reconnaissance (Marc et Picard, 2008).

La suite de l'échange est tout aussi intéressante. Les deux interlocuteurs persistent dans le désaccord selon la logique de l'argument contre argument. Dans le tour 59, l'enseignant évoque implicitement l'éventualité d'une exclusion, une menace à laquelle l'apprenant réagit en lui proposant un établissement potentiel d'accueil. Pour sortir de cette logique frontale, l'on observe en 61, une rupture thématique chez l'enseignant, laquelle marque le retour à l'activité d'apprentissage.

L'étude de cas sus-mentionné met en valeur l'idée que les enjeux de face occupent un place prépondérante dans les conduites interactionnelles des apprenants en classe. En définitive, la prise de parole dans le deuxième tour est aussi stratégique que dans le premier tour. Si le poids des contraintes inhérentes aux mécanismes des échanges pèsent sur l'intervenant, ceux-ci n'excluent pas, comme nous l'avons vu, des processus identitaires susceptibles de perturber l'ordre de l'interaction. Les analyses développées ci-haut nous amènent de ce fait à examiner le mode de fonctionnement du troisième tour.

3.4 La position stratégique du troisième tour

Le troisième tour est ordinairement dit tour d'évaluation, de feedback ou de régulation par rapport aux deux tours antérieurs. Mais en réalité, ce tour peut être réactif par rapport au précédent et initiatif par rapport au suivant. Tout est fonction du découpage opéré par l'analyste. De façon systématique, et selon Zheng (1998), le troisième tour peut revêtir deux fonctions stratégiques essentielles : la fonction évaluative et la fonction régulatrice.

3.4.1 La fonction évaluative.

La fonction évaluative découle de la réalité que le comportement adopté par l'intervenant du deuxième tour implique une réaction, une appréciation de l'intervenant du troisième tour. Plus exactement, à l'intervention de l'apprenant, correspond un processus évaluatif à travers lequel, l'enseignant réagit aussi bien au contenu que sur la forme de ce qui a été

dit. Selon Cortier (2008 : 126), « le troisième temps évaluatif [...] est essentiel car il sanctionne l'acceptabilité des propositions des élèves tout en institutionnalisant cette proposition comme savoir reconnu et appris ». C'est tout logiquement que lesdites sanctions peuvent être positives ou négative. Nous préférons ici le terme *réaction*, jugé plus attitudinal et comportemental, à celui de *sanction* jugé comme relevant d'une censure bien que synonyme à la ratification. Nous parlons ainsi de réaction d'accord et de désaccord pour signifier respectivement une réaction favorable ou défavorable à l'interlocuteur.

3.4.1.1 La réaction d'accord.

Lorsque le contenu propositionnel du deuxième tour est conforme aux attentes de celui du premier tour, le locuteur marque une forme d'accord dans le troisième tour. La réaction d'accord ou l'accord tout court montre qu'il accepte comme adéquat le propos tenu par son interlocuteur dans le tour précédent. L'accord est donc un lien de coopération, de solidarité, une situation dans laquelle les interlocuteurs s'accordent les violons. Sur le plan symbolique, celui des faces, la réaction d'accord permet de donner la face, valoriser la face de l'interlocuteur. Selon le degré d'approbation du contenu propositionnelle du tour précédent, nous distinguons trois degrés d'accord : *l'accord renforcé*, *moyen* et *neutre*. La gravité de l'accord est identifiable à travers la présence d'intensificateurs.

L'accord renforcé est marqué par la présence d'un marqueur de force supérieure d'adhésion, d'approbation. C'est le cas dans l'exemple suivant.

Exemple 16

- E. KUE à quoi sert le corps du
A. le corps du devoir sert à analyser (.) développer la thèse...
E. **TRÈS BIEN** (.) **le corps du devoir sert à développer les idées annoncées à l'introduction**
[ETAB B1]

Dans cet exemple, on observe un échange à trois tours. Dans le premier tour, l'enseignant fait une demande d'information à l'apprenant sous la forme d'une question. Dans le deuxième tour, l'apprenant fournit une réponse sous la forme d'un acte constatif. Le

troisième tour est l'expression de l'accord. Celui-ci est opérationnel par le procédé de reprise diaphonique. Par reprise, nous entendons, avec Vion (2000 :215), « chaque fois qu'une séquence discursive antérieures trouve reproduite telle quelle, sans qu'aucune modification linguistique, n'affecte l'ordre verbale ». Cette reprise diaphonique est renforcée par, l'intensifieur *très bien*, marqueur de force supérieure d'approbation. L'adhésion du locuteur au propos de son interlocuteur est donc forte et permet, au plan symbolique, de donner la face à l'interlocuteur.

L'accord moyen, comparativement à l'accord renforcé, se caractérise par la présence d'un marqueur d'adhésion moyen. Pour illustrer cette observation, examinons l'exemple en dessous.

Exemple 17

A. (Un apprenant lit la phrase 6)

E. oui phrase 6 (.) quel est son rôle ! à quoi sert cette phrase ↓

A. conclure

E. **bien c'est une phrase conclusive** (.)quel est le connecteur employé

[ETAB B1]

Ce qui convient d'appeler accord moyen ici est exprimé à travers *le marqueur d'adhésion bien + l'hétéro-reformulation*. Comparativement à l'exemple précédent, le degré d'accord du locuteur est moins enthousiaste ; le locuteur se contentant de ratifier positivement l'intervention précédente de son allocutaire en y ajustant un marqueur d'évaluation conclusive : bien.

Enfin, *l'accord neutre* est marqué par un degré faible d'adhésion. Celui est souvent explicite soit à travers les reprises, les reformulations soit par l'emploi tout court de marqueur d'évaluation conclusive (*bien*) et d'autres expression d'accord (*voilà, oui, merci*).

Pour terminer, la distinction entre accord renforcé, moyen et neutre ne dépend pas exclusivement des marqueurs linguistiques. Une part important du degré d'adhésion se joue au plan prosodique. C'est ainsi que ce que nous considérons comme marqueurs

faibles d'accord peuvent revêtir une autre force selon qu'ils sont articulés par le locuteur. La même observation est valable pour les reprise et reformulations.

3.4.1.2 La réaction de désaccord

Nous définissons le désaccord comme une réaction oppositionnelle, une attitude de réfutation, de rejet et de polémique. Elle prend corps dans des situations où les interlocuteurs ne partagent pas un point de vue identique, des valeurs communes, lorsqu'ils ne sont pas en phase. Le désaccord, en situation de classe, s'articule soit sur le contenu propositionnel des échanges, soit sur les conduites sociales ; en sommes lorsque les apprenants ne satisfassent pas aux attentes de l'enseignant. Nous reproduisons ici, pour des facilités de lecture, l'exemple développé dans la section 3.2.2.1, pour insister cette fois sur la réaction de l'enseignant.

- E. oui | c'est tout | c'est tout | hein c'est le seul critère à respecter le critère de l'ordre c'est-à-dire le critère de la progression | maintenant, je crois qu'on a parlé de quatre critères ici | nous n'avons pas parlé de quatre critères | Quels sont ces critères NGS
- A. *(silence de l'apprenant désigné)*
- E. **quoi/ tu ne sais pas et tu veux réussir ta dissertation (.) si tu n'apprends pas tes leçons(.) tu ne peux pas avoir une bonne note en dissertation (.) ça veut dire que tu ne fais même pas tes devoirs (.) BLE (.) NGS tu restes debout/ (l'apprenant désigné ne répond pas)** oui KTE vas-y ↑ les autres restent debout

Le désaccord est explicite tout d'abord par l'exclamatif *quoi* à fonction d'agonème puisqu' il traduit l'indignation du locuteur. Dans les styles langagiers camerounais, ce morphème interrogatif/ exclamatif fait partie des procédés d'expression du conflit et du désaccord. Le locuteur concentre ensuite son discours non plus sur les objets de savoir, l'activité d'apprentissage mais sur l'apprenant. Il fustige la conduite et met en doute ses ambitions de réussite scolaire. Au plan énonciatif, l'on relève 8 occurrences du pronom de la deuxième personne *tu* et le recours constatant à la négation et à subordonnée conditionnelle marquée par *si*. Cette formation revêt ici la valeur d'ordre, d'une mise en

garde. Le locuteur inflige enfin une sanction punitive à son interlocuteur, en lui ordonnant de se mettre debout. Nous observons donc une montée en tension de la violence chez le locuteur. Celle-ci atteint son apogée par la sanction infligée à l'apprenant.

La montée en tension de la violence chez l'enseignant trouve son fondement dans le silence de l'apprenant. Comme décrit plus haut, ce silence protecteur de l'apprenant constitue un déni d'autorité pour l'enseignant. Il traduit, par ailleurs et de façon latente, le dédain de l'apprenant pour la discipline enseignée par l'enseignant et partant l'enseignant lui-même. La réaction agressive du locuteur se fonderait aussi sur les normes relationnelles dans les rapports asymétriques en milieu éducatif. Il n'est pas toujours poli de ne pas répondre aux directifs de la personne en position haute. Ce qui est important est, à défaut de fournir une réponse adéquate, c'est faire montrer une volonté d'investissement.

À l'instar de la réaction d'accord, le désaccord revêt diverses formes. Les critères définis supra mettent en lumière trois formes dominantes : le désaccord durci, atténué et neutre. Le désaccord durci est marqué par l'emploi par le locuteur soit des agonèmes (quoi) soit interrogations. La forme atténuée consiste à utiliser des procédés susceptibles d'occulter la désapprobation, le contraste des points de vue. Nous faisons allusion aux fameux procédés substitutifs et accompagnateurs définis par Kerbrat-Orecchioni (1992 ; 2005). Ainsi dans sa forme atténuée, le désaccord du locuteur du troisième tour peut prendre l'aspect d'une question ou d'un désaccord modalisé comme l'illustrent respectivement les deux exemples suivants :

Exemple 21

- E. la phrase est :::
A. un groupe de mots
E. **un ensemble de mots(.)** oui TW/ tu vas compléter
|donc je rassemble les mots ça me donne la phrase|
quand maman parti école venu c'est déjà une phrase.
[ETAB C3]

Ici, la reformulation opérée par le locuteur vise essentiellement à tourner en ridicule l'intervention de son interlocuteur. Cette lecture est soutenue par l'ensemble du contenu du troisième tour.

3.4.1.3 Le dire de l'accord et du désaccord

Les réactions d'accord et de désaccord ci-dessus décrites se manifestent au moyen de plusieurs procédés dont la plupart relèvent de la dimension verbale des échanges. Les procédés mis en œuvre pour dire le consensus ou la désapprobation dans notre corpus traduisent d'une certaine façon la nature de la relation complexe qui unit l'enseignant et l'apprenant.

Pour ce qui est de la réaction d'accord, nous avons mis en exergue les procédés énonciatifs ci-après : les régulateurs (*oui, voilà, bien, c'est ça*), les évaluations conclusives (*Bien, Très bien*), les hétéro-répétitions, les assertifs laudatifs (*Vous êtes forts*) et les interruptions coopératives. Certains de ces procédés nécessitent quelques commentaires. Tout d'abord, pour ce qui est des marques d'évaluation conclusive, il apparaît qu'elles peuvent être simples (*Bien, Très bien*) ou renforcées par un nom d'adresse anté ou postposé (*Très bien X*). À propos d'hétéro-répétitions, elles prennent ici deux formes : soit celle de la diaphonie soit celle de la répétition (Norén 1999). Nous reviendrons dans la suite de ce chapitre sur le cas des interruptions.

Au sujet du désaccord, on identifie les mêmes procédés avec des valeurs sémantico-pragmatiques différentes. On note ainsi : les adverbes de négation (*non, non non non, mais non, ekie*), les exclamatifs (*quoi, ekie*) les assertions, les interrogations (*C'est tout, c'est fini*), les répétitions parodiques et les interruptions. Comme l'on a pu le constater certaines formes linguistiques telles *ekie*¹³⁸ dérivent de l'emprunt aux langues nationales camerounaises. Les assertions expriment souvent à l'instar des adverbes de négation le désaccord explicite. Les interrogations et les répétitions parodiques constituent des formes indirectes ou implicites du désaccord.

¹³⁸ *Ekie* est une particule exclamative ou interrogative issue de la langue beti parlée dans les régions du Centre et Sud Cameroun. Ce morphème exclamatif exprime souvent plusieurs valeurs : surprise, étonnement, déception. Il fonctionne par ailleurs comme un agonème surtout en situation de conflit entre les interactants.

3.4.1.4 Accord, désaccord et estime de soi

Les réactions d'accord et de désaccord résultent de la dimension affective de la relation interpersonnelle chez Kerbrat-Orecchioni (1992). Selon cet auteur, cette dimension met en œuvre la nature coopérative ou conflictuelle des échanges interpersonnels. Ce point de vue montre que le conflit et la coopération sont des dimensions fondamentales de la communication interhumaine. Comme il a été dit ces actes ont un rapport avec les faces en co-présence.

En situation d'accord, il apparaît que le consensus et la coopération entre les participants est susceptible de garantir la protection faciale. Dans la situation de classe, l'accord entre les partenaires peut être inscrit dans les pratiques discursive orienté vers l'agir motivationnel de l'enseignant. Dire *bien*, *très bien* ou *Très bien X*, c'est non seulement procéder à une évaluation mais c'est aussi mettre l'apprenant en confiance, c'est valoriser son image auprès de ses condisciples. Cet aspect, qui relève de l'estime pour l'autre, fait partie selon notre point de vue de besoins primordiaux des apprenants puisque la plupart des apprenants vivent dans une situation d'insécurité psychologique. Par insécurité psychologique, nous définissons ici l'état d'esprit d'un apprenant caractérisé par le doute, le manque de confiance en soi et en l'institution. Le plein d'autorité et la prédominance du modèle directif, auquel l'on peut ajouter le poids énorme de la sanction punitive, a toujours attribué à l'école une vision oppressante. C'est dire qu'au lieu de stigmatiser les résultats et prestations scolaires, l'action enseignante gagnerait à positiver, à encourager pour susciter la confiance et renforcer l'estime de soi. Naturellement cela ne veut pas dire qu'il faut occulter toute évaluation négative.

En revanche, la situation de désaccord est prioritairement menaçante pour la face de celui envers qui l'acte de désaccord est adressé. Cependant, il est tout aussi vrai qu'un désaccord durci ou la persistance de désaccord peut contribuer à construire une image négative du locuteur.

En somme, la viabilité des relations entre l'enseignant et ses apprenants dépendrait énormément de la gestion par l'enseignant de l'accord et du désaccord et en particulier des variables effectives de ces deux dimensions de la relation.

3.4.2 La fonction régulatrice

Dans la section précédente, l'idée selon laquelle le troisième tour assume deux fonctions a été émise. Il s'agit essentiellement de la fonction évaluative, développée ci-dessus, et la fonction régulatrice. La fonction régulatrice trouve son ancrage dans la volonté de sortir du conflit.

D'après Picard et Marc (2008 : 123),

Toute résolution d'un conflit se fonde sur un travail de régulation (des acteurs, de leur rapport de places, de leur perception de la situation) dont le changement est à la fois l'objectif et le vecteur : le passage d'une situation à une autre s'effectue à l'aide d'une succession d'ajustements¹³⁹ qui s'ajoutent les uns aux autres.

La description de la fonction régulatrice porte sur les situations dans lesquelles la prise de parole dans le deuxième tour constitue une menace pour *la face* de l'enseignant. Ce choix se justifie par le fait qu'il s'agit des situations conflictuelles. Ce choix reste toutefois vague puisque toute situation (silence de l'apprenant, bavardage, chahut, interruptions) est potentiellement menace pour les faces en co-présence. Nous privilégions donc une analyse centrée sur des cas effectifs de conflits manifestes

La fonction régulatrice est réalisée de façon différenciée. D'une part, il faut mentionner une attitude dite de non réactivité ; d'autre part une attitude réactive. L'attitude dit non réactive se définit comme une situation dans laquelle, le locuteur enseignant adopte une attitude de non contre-offensive. Pour illustrer cette observation, revenons sur l'exemple 22.

57E. comment fait-on pour reconnaître un verbe au passé composé/ je sens que le cours s'achèvera à 16h et surtout couché parce que j'ai comme l'impression que vous mettre à genou n'a pas changé grand-chose (.) on va se coucher et on va écrire (tonalité menaçante)

58A. **madame on ne va plus se coucher**

59E. si ça ne vous plaît plus il y a tellement d'établissements vous voyez ce que je veux dire

¹³⁹ Ces ajustements peuvent être de trois ordres: cognitif, émotionnel et relationnel.

60A. **il y a le cetic**

61E. **oh oh † c'est pas la confession/ pour connaitre
qu'un verbe est conjugué au passé composé_**

[ETAB B4]

Dans cet exemple, l'on observe que c'est l'interactant en position haute qui initie le conflit au travers de la menace peine voilée d'une sanction punitive humiliante. Cette menace n'est pas gratuite, comme nous avons essayé de le soutenir, il s'agit d'une forme de mettre l'apprenant au travail, de réguler la discipline et d'aller chercher les apprenants. En réponse à cette menace, on note une prise de parole non autorisée qui tente de contredire la posture autoritaire de l'enseignant. Dans le troisième tour, l'enseignant déploie une nouvelle contre-offensive. L'échange prend manifestement, avec la seconde intervention de l'apprenant, la tournure d'un enlisement. Il s'instaure une logique oppositionnelle dont l'objectif serait de prendre le dessus sur l'interlocuteur. Pour sortir du conflit, le locuteur-enseignant procède à un ajustement en changeant le contenu thématique de l'échange.

Nous pouvons qualifier cette stratégie d'évitement, au sens goffmanien du terme. Trois lectures peuvent expliquer cette sortie de crise par l'enseignant. D'un point de vue essentiellement situationnel, les conflits relationnels entre enseignants et apprenants, constituent certes des situations au cours desquelles les uns et les autres s'engagent dans des processus identitaires¹⁴⁰ ; mais au plan pédagogique-didactique, ils représentent, ou mieux instaurent des situations figées, véritables obstacles à la progression de l'activité. Ces situations figées sont difficiles à contrôler et peuvent engendrer des dérapages voir la violence physiques. Le risque d'enlisement et de contagion est souvent alors énorme et la face de l'enseignant se trouvant ainsi sous la menace du groupe.

Du point de vue socioculturel, comprise ici en termes de relation entre l'adulte et l'enfant, l'éducateur et l'éduqué, les normes sociales imposent une certaine distance, laquelle se manifeste par la qualité des relations qui unissent les deux partenaires. En Afrique en général, et dans les cultures camerounaises en particulier, la société est hiérarchisée. Chaque membre tient une place : les parents tout comme l'éducateur ont leur place et les enfants la leur. Pour reprendre une expression courante un parent est un

¹⁴⁰ Les ajustements du rapport de places renforcent la hiérarchie.

parent ; il l'est et le demeure. Cette hiérarchisation impose par conséquent des comportements à chaque acteur. À titre d'illustration, l'enfant est astreint de fixer de son regard son parent ou toute personne supérieure, il ne doit point le nommer personnellement, il lui doit respect et considération. En revanche, bien que le parent, voire l'éducateur possède une autorité sur l'enfant, il ne doit s'égaliser à lui. C'est dire ainsi que les participants en position haute n'ont aucun enjeu à rivaliser avec ceux de rang inférieur. Une telle attitude est susceptible de dévaloriser son prestige et sa notoriété sociale puisque rivaliser avec son subordonner est synonyme d'humiliation. En outre, la stratégie déployée par l'enseignant pourrait donc être qualifiée de réaffirmation implicite du rapport hiérarchique.

Toujours à propos de cet exemple, en nous inscrivant dans la perspective goffmanienne du *want-face*, il est possible d'analyser le comportement de l'enseignant comme une stratégie de défense faciale. Dans ce type de confrontation, il est évident que le risque de perdre la face est plus important pour l'individu en position dominante que pour celui en position basse et même de subordination. En outre, cet exemple fait valoir à la fois une attitude de contre-offensive et une attitude d'évitement. Il montre que lorsque le désaccord ou le conflit persiste, le risque de perte faciale devient élevé et les participants sont davantage mus par un désir de protection faciale.

Une attention particulière a été par ailleurs accordée aux situations dans lesquelles le contenu propositionnel du deuxième tour ne satisfait pas aux attentes de L1. Celle-ci se réalise de diverses manières. Deux cas de figures émergent en situation de désaccord. En situation d'accord, le L1 ratifie le point de vue de L1 et repasse la parole à L2 ou fait appel à un autre intervenant. L'échange progresse ainsi sur le plan thématique et du traitement thématique. Cet enchaînement peut être représenté comme suit. En situation de désaccord, l'on observe que L1 réagit négativement à L2 puis choisit de passer à un autre interlocuteur. Soit que L1 snobe le contenu de L2 et fait directement appel à L3.

L'analyse des tours de parole dans les corpus montre que les processus de clôture conversationnelles dans le troisième tour est tributaire de la satisfaction ou de la non satisfaction dans le tour précédent, c'est-à-dire du respect de la contrainte de contenu propositionnel. Nous voulons par-là dire que les apprenants ne satisfassent pas toujours aux contraintes définies supra. En fonction de la nature de l'acte évaluatif, nous

distinguons : les actes évaluatifs négatifs et les actes évaluatifs positifs. Par actes évaluatifs négatifs, nous définissons les évaluations conclusives favorables à l'accord, au consensus et à la coopération entre les participants. En revanche, les actes évaluatifs négatifs sont favorables au désaccord, à la réfutation et à la polémique.

L'analyse du troisième tour de parole révèle deux types de réaction possibles : la réaction d'accord et la réaction de désaccord. Rappelons que les actes d'accord et de désaccord ne sont pas l'objet d'étude dans cette thèse. Pour cette raison, ils sont l'objet d'un traitement abrégé. Nous les convoquons ici juste pour analyser la construction de la relation interpersonnelle au moyen des tours de la parole.

4 La parole et la place de l'apprenant en classe

Dans la section précédente, nous avons décrit le processus de construction relationnelle à travers enchaînement des tours de parole. La présente section est focalisée sur l'analyse et la discussion de la place de la parole de l'apprenant en classe. Pour ce faire, nous allons d'abord rappeler la place de la parole en classe, ensuite nous décrivons la disparité des contributions des intervenants.

4.1 La place de la parole en classe

Dans le deuxième chapitre de cette étude, nous avons soutenu l'idée d'une parole multimodale, issue notamment des spécialistes de la communication non verbale. Étudier les tours de parole en classe requiert de rappeler donc la place de la parole dans les processus d'enseignement-apprentissage en particulier en classe de langue. À ce sujet, il convient de noter qu'à l'heure où l'école se tourne résolument vers la promotion de la démocratie et des droits de l'Homme, la place de la parole est plus que jamais un enjeu important. Les dispositions officielles et institutionnelles présentées au chapitre trois, réitèrent, pour la plupart le droit à la parole, à la participation chez l'apprenant. Pour le compte de cette analyse, nous envisageons la parole en situation comme un outil de travail et de formation. Plus qu'un outil de travail, la parole apprenante, puisqu'il s'agit d'elle ici, est une forme d'existence et de formation.

Ainsi, en tant que forme d'existence, la parole permet à l'apprenant d'exprimer librement sa pensée, ses désirs, ses opinions. De même, en tant qu'être social, d'acteur du système éducatif, puisque l'apprenant l'est aussi, l'apprenant, peut participer à

l'institution. De cette première fonction découle la seconde, celle de formation citoyenne. En effet, c'est en exerçant son droit de parole, en faisant des propositions et des critiques que l'apprenant s'initie à l'exercice de la parole. Cet exercice implique un ensemble de contraintes et de responsabilités.

4.1.1 Volubilité versus îlots de participation

L'analyse de la durée minimale des interventions montre que la contribution de la parole de l'apprenant se réduit à quelques îlots de participation. En effet, que l'on soit dans la logique du cours magistral ou celle du cours dialogué, la parole enseignante, comme parole privilégiée, domine les échanges non seulement en termes de volume horaire mais aussi dans la construction des savoirs. Pour illustrer cette observation, examinons l'exemple suivant.

Exemple 23

- E. Nous nous occupons des temps composés au tableau / observez le texte et TM nous souligne dans la première phrase le verbe conjugué au temps composé et évidemment elle va nous dire à quel temps est conjugué ce verbe/ Il souligne arrivée vous êtes d'accord avec lui ?
- A. **oui madame**
- E. apparemment c'est le verbe arriver (le prof relit la phrase 1) mettez le point après l'euthanasie voilà / est-ce le seul verbe conjugué à un temps composé dans cette phrase ? X ça se passe ici (ton autoritaire) oui AT nous sommes encore dans la première phrase encore / quel est le temps composé que vous avez souligné ?
- A. le passé composé
- E. le passé composé vous êtes d'accord avec lui que c'est le passé composé
- A. **oui, madame**
- E. comme premier temps composé nous avons donc le passé composé / et dans cette phrase là il n'y a plus de temps composés hein ? FOM est en conférence / allez donner la craie à FOM / qu'elle prenne le soin de

nous dire et de souligner d'abord le verbe de la deuxième phrase et de nous dire à quel temps il est conjugué.

A. **non madame**

E. justement parce qu'elle ne suivait pas elle causait avec et suivait ses conférences scholastiques ... elle ne voit pas elle est devenu ivoirienne on pensait que FOM était camerounais / elle est devenue ivoirienne tout simplement parce que madame ne nous suivait pas.

[ETAB B4]

Bien qu'on reconnaisse à l'apprenant un certain droit à la parole, celle-ci reste minimisée et réduite à de simples îlots de participation. Faveau et Humery (2008) assimilent cette domination de la parole enseignante à une forme de violence verbale. Ces îlots de participation trouvent leur fondement dans une pluralité de facteurs. D'un point de vue pédagogique, le modèle pédagogique dominant mis en œuvre est directif. Celui-ci a la particularité d'accorder une place importante à l'enseignant au détriment de l'apprenant. Cortier (2008 : 123) définit le modèle pédagogique dit magistrocentré comme suit :

Dans le cours magistral et plus précisément dans le modèle transmissif, le discours de l'enseignant est essentiellement expositif et explicatif. La parole de l'enseignant en classe prend la forme d'une parole publique, à la fois par son volume sonore et les postures qui la sous-tendent ou soutiennent.

L'autre facteur sous-tendant la faible prise en compte de la parole de l'apprenant est culturel. Il s'agit de la conception anthropologique de l'usage de la parole en Afrique. Dans la conception africaine, la parole est un privilège, un droit. La parole en Afrique est disqualifiante ; elle est essentiellement l'apanage des hommes et fonctionne selon un ensemble de contraintes. La prise de parole en Afrique est régie par un ensemble de devoirs et de droits, fondée sur une hiérarchie de l'homme sur la femme, des parents sur les enfants, des aînés sur les cadets. Sans toutefois établir un lien étroit entre cette conception traditionnelle et nos observations, il est possible que la faible place accordée à l'enfant dans notre contexte puisse dériver de ses influences. Les observations faites ci-

haut posent le problème du rôle des modèles pédagogiques dans la réalisation des objectifs de formation.

4.1.2 Cadenassement de la parole apprenant et recherche de l'efficacité didactique.

La parole est au centre des activités en classe. Elle représente par ailleurs la principale arme à travers laquelle les participants s'influencent mutuellement. Pour l'enseignant, la parole est l'une des institutions à travers lesquelles il exerce son autorité. Comme il l'a été dit plus haut, c'est au moyen de la parole qu'il agit sur les apprenants, les met en activité, sollicite leur participation. Pareillement, la parole constitue pour les apprenants l'un des instruments à travers lesquels ils s'imposent et submerge l'enseignant. Nous faisons allusion notamment ici aux phénomènes langagiers tels que le chahut et le bavardage. C'est dire donc qu'il existe une réelle lutte pour le contrôle de la parole en classe. Il s'établit donc entre l'enseignant et le groupe classe un rapport de forces implicite sous-tendu par une logique de territoire.

Rappelons tout de même que parmi les violences auxquelles les enseignants sont victimes en situation de classe, se trouve le bavardage et l'agitation. La situation de bavardage est un handicap pour tout enseignant. Elle trouve son fondement dans une diversité de causes : l'ennui, le manque de motivation, le laxisme de l'enseignant, l'autorité en faillite, le manque d'intérêt pour la matière enseignée, une volonté d'affirmation de soi. Le bavardage est une situation de dysfonctionnement de la communication en classe puisque les élèves s'accaparent de la parole et excommunient l'enseignant de leur univers discursif. Cette excommunication interactionnelle peut être un acte menaçant pour la face de l'enseignant car il constitue en soi un déni d'autorité.

Pour remédier à cette situation, plusieurs solutions existent : sanctions, rappel à l'ordre, cessation du cours, exclusion des apprenants indisciplinés, rappel de la nécessité d'une écoute. En rapport avec la place de la parole de l'apprenant, l'autre solution consiste à cadenciser la parole de l'apprenant. On remarque ici que pour faire taire les apprenants, les enseignants s'accaparent de la parole, en adoptant une attitude dite du cours magistral. Cette orientation a pour finalité de garder toujours les apprenants en activité afin de mieux capter leur attention. En adoptant la logique du cours magistral, en lieu et place du cours dialogué, l'enseignant verrouille, du moins en apparence, la parole

des apprenants et les réduit à des rôles passifs. Cette attitude lui permet d'une part, au plan identitaire d'affirmer sa place institutionnelle, de renforcer sa place de maître. Sur le plan didactique, cela permet de maintenir une certaine attention sur les apprenants. En somme, l'on peut donc dire que la communication en classe est régie par une logique de pouvoir dans laquelle chacune des parties cherche à prendre le dessus sur l'autre en dictant sa loi et sa volonté.

4.2 La parole de l'apprenant, un potentiel identitaire et d'apprentissage

Les analyses conduites en amont convergent à l'idée que la parole de l'apprenant n'occupe pas une place importante dans les processus interactionnels en classe. La place de la parole de l'apprenant, tout comme dans les sociétés traditionnelles, est minimisée, réduite à de simples réponses aux questions de l'enseignant. Cela tient de plusieurs facteurs dont nous avons fait une brève présentation. Au-delà de ces observations, se pose le problème du rôle de la parole de l'apprenant en classe. Il est possible de situer ces rôles sur au moins un double plan : identitaire et cognitif.

Sur le plan identitaire, l'on admet souvent que la parole est l'expression de soi. C'est au moyen de la parole que l'individu s'extériorise, se révèle et prend conscience de ce qu'il est. Il paraît donc important de faire parler l'apprenant au lieu de le cantonner à un rôle réceptif. Sur le plan de l'apprentissage, la prise de parole de l'apprenant constitue, à notre avis, un potentiel d'apprentissage. En effet, contrairement à une représentation répandue, la mission de l'école en tant que structure de socialisation n'est pas de transmettre les connaissances à l'enfant, mais au lieu de donner une chance de mettre en valeur son potentiel. L'atteinte de cet objectif requiert des choix pédagogiques favorables à une socialisation démocratique. Par socialisation scolaire démocratique, nous entendons au sens de Tozzi (1998), un type de socialisation qui accorde une importance primordiale aux conduites démocratiques (centration sur l'apprenant, refus de toute approche univoque et unilatéral du discours, pluralité des sens, liberté de parole, discussion, négociation, coopération). Cela implique que la socialisation scolaire démocratisante doit être une composante essentielle dans le modèle interactionnel en situation de classe. Il s'agit d'une double approche qui tient à la fois des valeurs sociales à promouvoir et des pratiques pédagogiques adaptées à une telle finalité. Cela suppose, *in*

fine, la définition de l'ensemble de conduites pédagogiques dans lesquelles une place importante sera accordée à la parole de l'apprenant et à son écoute.

5 Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous nous sommes penchés sur la construction de la relation interpersonnelle à travers le fonctionnement des tours de parole et le rapport du fonctionnement des tours de parole à l'apprentissage. En plaçant la notion de tour de parole au centre des analyses de ce chapitre, nous avons voulu explorer l'usage de la parole dans la relation interlocutive en classe dans notre contexte d'étude. Ainsi, en partant d'une approche exploratoire de l'organisation globale des échanges en classe, nous avons mis en relief les mécanismes de prise de tour. Nous avons par ailleurs procédé à une approche interactionnelle des tours de parole en insistant sur la fonction stratégique des tours. En complément de cette analyse, nous avons décrit et discuté la place de la parole apprenante.

L'analyse des mécanismes de prise de tour attestent deux principaux mécanismes : les hétéro- et les auto-allocations. Les hétéro-allocations sont manifestes à travers trois formes de prise de tours : les paroles imposée, négociée et ratifiée. Chacune des formes de prise s'inscrit dans un contexte interactionnel dans lequel les enjeux d'apprentissage semblent être le principal fondement. Quant aux auto-allocations, notamment les interruptions et les prises non autorisées de parole, elles reflètent pour les premiers, les rôles praxéologiques de l'enseignant et pour les seconds, les prises de pouvoir.

L'approche interactionnelle des tours de parole a reposé sur l'hypothèse que toute prise de parole est stratégique, autrement dit qu'elle est un moment dans lequel le sujet énonciateur se positionne et définit sa relation à l'autre. Cette analyse a mis en lumière une diversité de comportements interactionnels dont la plupart relèvent de la dimension symbolique et pragmatico-didactique. L'analyse de la place de la parole de l'apprenant nous a permis de problématiser, à la lumière des faits observables, la place et le rôle de l'apprenant en tant qu'acteur principal de son apprentissage. En mettant en avant l'idée d'une parole apprenante cadencée, par son statut mais aussi par l'environnement et les

modèles pédagogiques, nous avons tenté de questionner le rôle des modèles pédagogiques dans le processus d'initiation à l'autonomisation de l'individu.

Bilan de la troisième partie

La troisième partie s'articule sur trois chapitres.

Le chapitre 5 aborde le fonctionnement des termes d'adresse dans le discours des enseignants. Les analyses de ce chapitre se fondent sur un triple point de vue. Le premier stipule que les termes d'adresse constituent un procédé énonciatif central en situation de classe. Le second, qui fait suite aux travaux antérieurs sur cette catégorie, soutient que les termes d'adresse ont une double fonction référentielle et sociale. Le troisième s'articule sur l'idée que les termes d'adresse utilisés par les enseignants révèlent à la fois les dimensions institutionnelle et socioculturelle de la pratique enseignante.

Le chapitre 6 porte sur la notion de demande d'engagement. En croisant Goffman et Searle, nous avons mis en exergue la notion de demande d'engagement, entendu comme l'ensemble des actes à travers lesquels l'enseignant sollicite, requiert un certain investissement d'ordre praxique, attitudinal et cognitif de l'apprenant. Les conclusions de ce chapitre mettent en valeur une réalisation différenciée.

L'étude des tours de parole a fait l'objet de chapitre 7. À partir de la notion de tour de parole, que nous avons définie comme une unité interactionnelle mais aussi un marqueur de relation, il nous a été permis de constater que selon les situations de classe, les mécanismes de prise de tours diffèrent. Aussi, en abordant l'enchaînement des tours, nous avons mis en relief la dimension affective de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les apprenants. Les tours de paroles, tels qu'analysés révèlent la dimension institutionnelle de la fonction enseignante, en particulier les contraintes institutionnelles qui pèsent sur la pratique pédagogique : gain de temps, gestion rationnelle des programmes, recherche de l'efficacité et de l'efficience.

QUATRIÈME PARTIE
ETHOS COMMUNICATIF ET ANCRAGE SOCIOCULTUREL DU MODÈLE
ÉDUCATIF

CHAPITRE 8

DÉFINITION DU MODÈLE RELATIONNEL ET CONSTRUCTION DE L'ÉTHOS CHEZ L'ENSEIGNANT

L'acte de communication peut être envisagé comme un moment où l'on actualise et engage cette image de soi qui nous représente, qu'on accepte difficilement de remettre en question et qu'on désire voir reconnaître et entériner par autrui. L'enjeu de la communication devient alors de « garder la face » : être « respectable » si l'on désire être respecté ; efficace si l'on se présente comme un « expert » ; drôle si l'on fait de l'humour ; « séduisant » si l'on cherche à séduire. (Marc et Picard 2008 : 90)

Les analyses conduites dans ce chapitre tirent leurs fondements de deux sources. D'une part sur les travaux antérieurs sur la mise en scène des faces (Goffman 1974, Kerbrat-Orecchioni 1992, 2005, Zheng 1998) ; d'autre part sur la description des faits observés et décrits dans les trois chapitres précédents. Ce chapitre vise à décrire le modèle relationnel de communication entre l'enseignant et ses apprenants. Le second objectif poursuivi est de décrire la construction de l'éthos chez l'enseignant. C'est le lieu de répondre, plus spécifiquement que dans les chapitres précédents, à la première question de recherche de cette étude : comment l'interactant en position dominante se comporte-t-il vis-à-vis de sa propre face et vis-à-vis de celle de son interlocuteur en position basse ? La thèse soutenue à ce propos est qu'en dépit de quelques conduites favorables à la face de l'apprenant, celles orientées vers la face de l'enseignant priment. Ce modèle de relation est guidé par un ensemble de représentations sociales et institutionnelles sur la fonction enseignante.

Pour soutenir ce point de vue, nous procédons en deux étapes. Dans une première analyse, nous décrivons, au regard des analyses précédentes, la mise en scène des faces. Par mise en scène des faces, nous définissons les conduites interactionnelles des participants envers les faces en co-présence. Cette étape aboutit à l'idée d'un attachement à l'image de soi dans le rapport à l'autre et du primat des enjeux d'apprentissage ou d'éducation sur les enjeux des faces. Dans la seconde analyse, nous décrivons le processus de construction de l'image de soi chez l'enseignant. Cette construction a pour

finalité de faire valoir la crédibilité, la compétence, le pouvoir ; des paramètres sociaux et institutionnels qui font, selon les représentations, de l'enseignant le garant de la qualité de l'éducation. La construction de l'éthos viserait aussi une finalité illocutoire, à savoir agir sur l'apprenant.

1 L'interaction et la mise en scène des enjeux des faces

Comme dans toute interaction sociale, les enjeux des faces occupent, en dépit de la priorité accordée aux enjeux d'apprentissage, une place non négligeable. Dans la partie introductive de cette étude, nous avons posé que les enjeux des faces, que nous avons définis sous le vocable d'enjeux relationnels, étaient primordiaux dans la relation éducative. Le point de vue présenté dans cette partie semble être contraire à l'idée préalablement annoncée. Celui soutenu ici dérive des conclusions des analyses faites dans les trois chapitres précédents. Le point de vue soutenu ici est celui d'un lien entre ces deux types d'enjeux. Cette thèse revêt ici deux sens. Le premier voudrait que les conduites envers la face de l'apprenant, qu'elles lui soient favorables ou non, participent à des stratégies visant à le faire agir, à susciter de lui une certaine conduite ou à mettre en place des dispositions psychologiques. Le second sens, dérivé de la construction de l'éthos, montre que l'attachement à l'image de soi chez l'enseignant vise à influencer la conduite de l'apprenant. Pour être respecté de ses apprenants, avoir une influence sur eux, avoir un crédit auprès de l'institution, l'enseignant doit se montrer crédible et compétent. L'atteinte de ces finalités est opérationnelle par la construction, au cours de ses rapports aux apprenants, d'une éthos qui lui est favorable. Comme indiqué dans l'introduction générale, Filisetti (2009) et Franken (2000) soutiennent une thèse similaire en mettant en relief les implications de la politesse sur les relations sociales et la cognition. La particularité de notre point de vue est qu'il inscrit la question des enjeux des faces en rapport avec la professionnalité et l'image sociale de l'individu.

Les conduites que tout individu, lorsqu'il interagit avec un autre, doit adopter envers sa propre face et envers celle de son vis-à-vis, sont l'objet d'une abondante et pertinente littérature (Goffman 1974, Leech 1983, Brown et Levinson 1987, Kerbrat-Orecchioni 1992). Ces conduites peuvent sommairement être réductibles au fameux principe de Goffman (1974) à savoir préserver sa face et ne pas en faire perdre à autrui.

L'idéal de conduite est donc de ce point de vue égocentrique et altéritaïre. L'idéal de conduite sus-mentionnée reste tout de même contextuel. Il varie en effet selon les situations de communication, les jeux en présence et la conception sociale de la face. Ces trois paramètres sont pris en compte dans les analyses qui suivent.

D'abord la situation de communication. Il est communément admis que toute situation de communication détermine les conduites potentielles des participants, grâce notamment à l'attribution des places, des rôles et en fonction de la finalité de l'interaction. Dans la relation interlocutive en classe au Cameroun, la position haute de l'enseignant lui autorise une conduite directive envers l'apprenant, dans le strict respect de son intégrité. L'inverse n'est pas socialement et institutionnellement admis.

Les jeux opérationnels, ensuite. L'enjeu commun poursuivi par les interactants semble tout aussi déterminer les conduites des participants. Puisqu'il constitue la raison d'être de l'interaction, l'enjeu confère à chaque participant un part de responsabilité à travers le rôle qui lui est assigné. Parlant de la relation interlocutive en classe, sa finalité est la construction par l'apprenant des savoirs, l'apprentissage et la formation de la personnalité.

Enfin la conception sociale de la face. Selon Kerbrat-Orecchioni (1992) la politesse est universelle mais ses manifestations sont culturelles. Cette variation concerne aussi bien la conception de la face que les stratégies de politesse. Ainsi, pour mieux comprendre les conduites de politesse, il nous semble nécessaire de s'intéresser à la conception sociale de la face. Les principes de politesse de Kerbrat-Orecchioni (*ibid*) et les travaux antérieurs paraissent ne point prendre en compte ce paramètre. Loin de nier leur pertinence, ces travaux semblent se fonder essentiellement sur une conception occidentale de la face ; elle-même dérivée de l'individualisme. En revanche, en Afrique, la vision est différente. La face est à la fois individuelle et collective ou communautaire. Le sujet social, en tant qu'individualité et membre d'une société, d'un clan, d'une profession, représente la face collective de ce groupe d'appartenance. C'est donc dire qu'il existe une interdépendance entre la face individuelle et la face collective.

Pour revenir à la relation enseignant-apprenant, l'on peut dire que l'enseignant possède une face personnelle comme individu ; son rang social de parent, d'enseignant et membre d'une institution lui confère une autre face collective qu'il se doit de faire valoir

et de préserver. Vouloir comprendre les conduites envers les faces nécessite la prise en compte de ce paramètre sur l'interdépendance des faces.

1.1 Interaction, discours de l'enseignant et relation aux faces

Pour mieux décrire la mise en scène des faces dans la relation interlocutive en classe dans notre environnement d'étude, il paraît nécessaire de prendre en compte trois principes. Le premier est celui de l'interdépendance des faces présenté ci-haut ; le second est relation à ce que Mulo Farenkia (2008b) nomme « la politesse à sens unique » ; et le troisième est en rapport avec la conception africaine des relations sociales. Celle-ci préconise la subordination de l'individu au groupe ; et donc du primat des enjeux sociaux et communautaires sur ceux individuels.

À la lumière de ces paramètres et de la description des faits observés (Cf. partie 3), nous soutenons l'idée d'une complexité des conduites enseignantes. Celles-ci sont classifiées et analysées selon les principes dits A-orientés et L-orientés (Kerbrat-Orecchioni 1992). Ces conduites semblent manifester d'une part le primat des enjeux éducatifs, d'autre part l'attachement à l'image de soi, elle-même révélatrice du poids de l'institution sur les pratiques et les conduites enseignantes.

1.1.1 Les conduites auto-centrées chez l'enseignant

Les comportements adoptés par l'enseignant envers sa face se résument en deux lignes de conduite à savoir protéger sa face et gagner la face. Ces lignes de conduites, plus ou moins explicites, sont diffusées à travers le type de relation que l'enseignant établit ou souhaite établir avec soit un apprenant particulier, soit le groupe dont il a la charge. Nous analysons ci-dessous les fondements, les manifestations et les implications de ces lignes de conduites.

1.1.1.1 La conduite visant à protéger sa face

Protéger sa face personnelle apparaît, pour tout individu, comme une nécessité puisque la face est intimement liée à l'estime de soi et à l'amour-propre. La conduite visant à protéger sa face consiste à se prémunir de toute atteinte ou possibilité de perdre la face. Zheng (1998) pense que protéger sa face, aussi bien que « gagner la face », est un trait fondamental pour tout individu. Il fait observer à ce propos que :

Pour augmenter la valeur sociale de sa propre face, l'acteur essaie de fournir, au public, au cours d'une représentation, une bonne image de lui-même au public. En d'autres termes, l'acteur projette une définition de la situation qui lui est favorable. Or, il peut se produire certains événements imprévus qui viennent contredire ou discréditer cette projection et qui risquent de jeter sur l'acteur un éclairage défavorable, mettant ainsi sa face en danger. Dans de telles circonstances, il se voit obligé de recourir à des procédés préventifs, correctifs ou défensifs afin de s'éviter une perte de face ou d'y remédier s'il n'a pas su ou ne peut pas l'éviter, et cela dans le but de réimposer une définition de lui-même qui le satisfasse. Il s'agit là d'un trait fondamental de la représentation sociale. (ibid : 171-172)

Dans la conception goffamienne, définie au chapitre 2 (cf. 1.1.4), les procédés mentionnés par Zheng (*ibid*) font appel aux rites d'évitement et de réparation. Picard et Marc (2008) quant à eux parlent de mécanismes de défense territoriale. Ces procédés sont divers dans la relation de l'enseignant à l'apprenant. Nous proposons ici une analyse et une discussion sur deux stratégies émergentes qui sont le marquage de la distance et le cadenasement de la parole apprenante.

a) Le marquage de la distance

Selon nos analyses, l'un des procédés récurrents visant à protéger sa face chez les enseignants consiste à marquer une distance d'avec ses interlocuteurs. Le marquage de la distance est entendu ici comme le renforcement de la verticalité, du rapport asymétrique qui le lie aux apprenants. Cette conduite est manifeste à travers la construction de l'ethos de distance. Nous explicitons ses principaux procédés que sont les postures d'adresse, le renforcement du désaccord, l'évitement des rituels d'accès, dans la section consacrée à la description de l'ethos de distance (cf. 3.2).

b) Le cadenasement de la parole apprenante

Protéger sa propre face consiste, par ailleurs chez l'enseignant, à cadenasser la parole de l'apprenant, à réduire sa participation à de simples énoncés de ratification. L'analyse

illustrative de la volubilité de la parole (cf. chapitre 7 : 4.2) révèle la suprématie de la parole enseignante et corrobore la thèse de Lauga-Hamid (1990) sur le cadenasement de la parole apprenante. La parole enseignante s'impose aux apprenants en les réduisant presque au silence.

En prenant un ascendant locutoire sur ses interlocuteurs, l'enseignant réalise plus ou moins consciemment au moins deux opérations. D'une part, il marque le rapport de force qui lui est favorable et lui confère la position dominante ; d'autre part cette suprématie locutoire le prémunit d'une éventuelle attaque faciale ; puisqu'en tant chef d'orchestre et locuteur privilégié, il contrôle le régime de la parole. Pour donc ce prémunir d'éventuels actes menaçants envers sa propre face, l'enseignant réduit presque au silence son interlocuteur. Cette négation de la parole apprenante constitue une violence symbolique dans la mesure où elle limite la liberté d'expression de l'apprenant et l'assigne dans un rôle moins actif. Cortier (2008) soutient un point de vue similaire lorsqu'il assimile la grande volubilité de la parole enseignante, à laquelle il joint la directivité, à de la violence verbale définie comme forme d'imposition de soi.

Le formatage de la parole apprenante peut s'accompagner d'un autre taxème de supériorité : le fait de parler fort. Parler fort, selon Charaudeau (2005) revient à faire valoir une voix forte, une grande résonance vocale. Dans l'imaginaire populaire, parler fort peut être un signe de puissance. Toutefois cette conduite n'est pas un indice par défaut du pouvoir. Toujours est-il que celui qui parle tend à occulter la voix de son interlocuteur, à le réduire au silence.

En somme, la protection faciale constitue, dans le contexte camerounais, un enjeu primordial pour tout enseignant. En effet, une part importante de ses rapports et de sa crédibilité est fondée sur la représentation que les apprenants, la société et l'institution scolaire ont de lui. Plus l'enseignant sa face sociale est valorisée, plus il bénéficie d'une crédibilité et considération sociale. La protection de sa propre face apparaît, de ce point de vue, comme un gage de respectabilité.

c) La protection faciale, respectabilité et efficacité éducative.

Que valent en réalité les procédés sus-mentionnés ? La réponse à cette question semble ambiguë à l'instar des stratégies elles-mêmes. Dans la continuité des remarques faites sur

les rites d'évitement de Goffman (cf. chapitre 2), il convient de relever que protéger sa propre face ne constitue pas une garantie de respectabilité. Il s'agit davantage d'une mesure préventive dont les effets ne sont pas toujours escomptés. Cadenasser la parole de l'interlocuteur, marquer la distance d'avec autrui peuvent aussi bien contribuer à construire une image différente de celle souhaitée. La protection faciale doit son efficacité à la coopération et au bon-vouloir de l'interlocuteur. Bourdieu (1991) défend cette thèse dans sa conception du pouvoir symbolique comme forme de reconnaissance par ceux sur qui il est censé être exercé.

Par ailleurs, ces procédés peuvent s'avérer contre-productives à l'apprentissage, puisque l'apprenant ne participe pas en réalité à son apprentissage. Il est réduit à un rôle passif, de réceptacle. Or l'un des primats de la relation éducative est que l'apprenant participe à sa formation, qu'il se pose comme acteur principal et bénéficiaire privilégié. C'est notamment la vision de la conception constructiviste de l'apprentissage chez Vygotski (1997). L'apprentissage est une construction active mettant en relation l'apprenant à son environnement social et dans lequel le langage occupe le rôle de médiateur d'apprentissage. C'est à travers son engagement, que l'apprenant fait face aux obstacles, découvre ses limites et s'améliore. Il paraît tout aussi important que l'apprenant ait une expérience positive de son rapport à l'école, comme lieu d'épanouissement et de développement de soi.

1.1.1.2 La conduite consistant à gagner la face

La ligne de conduite consistant à « gagner la face » découle de la classification des stratégies de politesse chez Zheng (1998). D'après ce chercheur, gagner la face est une attitude de surévaluation de l'image de soi. Gagner la face, c'est tout d'abord augmenter sa valeur sociale au moyen des actes auto-laudatifs. Ces actes ne sont pas présents dans le corpus. Cette conduite se caractérise par une tendance poussée pour le désaccord. En tant qu'acte de désapprobation et de disqualification, le désaccord instaure une relation dichotomique entre les participants. Celui qui exprime le désaccord, disqualifie le point de vue de son interlocuteur et rabaisse sa réputation sociale. Le désaccord constitue souvent alors un déni de quelque chose spécifique à l'autre. Comme le montrent les études sur le désaccord dans le domaine politique (Kim 2001), la situation de désaccord,

du fait de son caractère intrinsèquement conflictuel, peut aboutir à une remise en cause de la moralité, du bon sens, de la compétence d'autrui. Ainsi, celui qui désapprouve peut gagner en prestige et en honorabilité s'il est capable de prendre le dessus sur son interlocuteur.

Dans la situation pédagogique, la réalité paraît bien différente. Il n'existe pas de véritable duel entre l'enseignant et ses apprenants même si l'on peut relever quelques situations de conflit ouvert. Toutefois, lorsque le désaccord se durcit, il rabaisse la valeur sociale de l'apprenant. C'est notamment le cas dans l'exemple décrit au chapitre 7 (4.2.2) dans lequel l'enseignant souhaite infliger une sanction humiliante à la classe. Comme nous l'avons décrit, le locuteur enseignant stigmatise son interlocuteur devant ses condisciples, il le diabolise et lui attribue la responsabilité de son échec, de son incompetence.

La surévaluation de l'image de soi passe aussi par un travail sur la déconstruction des stéréotypes, des représentations négatives sur soi. Nous faisons allusions aux représentations construites par les apprenants sur les enseignants et qui influent aussi bien sur leurs relations interpersonnelles que sur leur motivation. Ce procédé consiste donc à une construction d'une image positive et socialement approuvable de soi. L'analyse des termes relationnels et affectifs semble illustrer ce point de vue. Pour paraphraser Vion (2000), l'enseignant qui s'adresse à son apprenant au moyen des termes *ma fille, ma chérie, mon ami*, convie son interlocuteur à une place subjective respectivement de parent et d'ami. Comme nous l'avons soutenu, cette dynamique de places et d'identités peut contribuer à renforcer les liens éducatifs et interpersonnels.

Bien que n'ayant pas fait l'objet d'une attention particulière dans nos analyses, l'élocution et l'action figurent en bonne place des procédés de valorisation de soi. Respectivement définis dans la rhétorique ancienne, l'élocution et l'action définissent l'image sociale du locuteur. Rappelant les qualités oratoires de l'enseignant, Tsafack (1998) note que l'enseignant doit se distinguer de par la qualité de son expression langagière. Cela implique aussi bien les dimensions morales qu'esthétique du langage. Nous portons une attention ici sur ce qu'il convient d'appeler le ton professoral.

À la qualité de son expression verbale, l'on peut intégrer l'aspect physique notamment vestimentaire. Toujours Tsafack (*ibid*) insiste sur cet aspect de la

communication humaine. Il recommande que « l'apparence d'un enseignant doit être en tout lieu et en tout temps d'une représentation, d'une propreté et d'une dignité irréprochables ; propreté de la personne, des vêtements, des objets, du cadre de travail, dignité et correction dans la tenue ». Ce point de vue qui rappelle les manières d'être et de faire chez l'enseignant, réitère l'idée selon laquelle l'aspect physique peut permettre de gagner la face.

Les analyses qui précèdent semblent converger vers la thèse d'un attachement à l'image de soi chez l'enseignant. Cet attachement peut répondre à plusieurs finalités d'ordre identitaire ou praxéologique. Dans la vision africaine de l'éducation, l'enseignant est le modèle pour l'enfant et la société, il a donc un devoir d'exemplarité à travers sa parole, son geste, pour mieux refléter les valeurs qu'il incarne. Ce devoir d'exemplarité passe parfois par un attachement à l'image sociale qui est la sienne ; celle à travers laquelle il construit sa crédibilité.

1.1.2 Les conduites hétéro-centrées chez l'enseignant

L'exigence sociale d'éducation, entendue comme la nécessité de former des jeunes selon l'idéal social humain, fait de l'apprenant l'un des acteurs et la cible de l'action éducative. Ce principe a pour conséquence de faire de l'apprenant l'élément focal de la relation éducative. En revanche, ce principe attribue à l'enseignant, en sa qualité de garant de la qualité de l'éducation et de modèle social, une pluralité de responsabilités.

Tsafack (1998) en identifie trois principales : la responsabilité par rapport à l'enfant, par rapport à la famille et par rapport à la société. La notion de responsabilité implique le devoir de répondre, rendre compte devant une autorité d'un ensemble de prérogatives et de charges. En rapport avec la responsabilité vis-à-vis de l'enfant, il apparaît que l'avenir de l'enfant dépend, pour une bonne part, de l'éducation reçue à l'école. À travers son statut de garant de la qualité de l'éducation, l'enseignant a le devoir d'influencer le comportement de l'enfant, sa personnalité, ses idées dans le sens de l'idéal social préconstruit. Par ailleurs, en confiant leurs enfants à l'enseignant, les parents accordent une crédibilité et une confiance en l'enseignant, tout en faisant de lui un « mandataire » de leur mission éducative. Cette dernière responsabilité nous semble pertinente. Nkankeu (2009) rappelle que la réalité dans la société camerounaise voudrait

que les membres de la communauté et les familles, jadis en charge de l'éducation de l'enfant, délaissent aujourd'hui ce privilège à l'institution scolaire. Cette délégation de la responsabilité éducative est un acte de foi en l'institution scolaire.

Cette triple responsabilité impose à l'enseignant une certaine ligne de conduite envers l'enfant dont il a la charge. En prenant en compte ce paramètre, l'on peut identifier les conduites dominantes de l'enseignant envers la face de l'apprenant : porter atteinte, donner et protéger la face de l'apprenant. Ces conduites peuvent être catégorisées selon deux versants. Le versant positif est favorable à la valorisation de l'image de l'autre. Il met ainsi en exergue la dimension négative et positive de la politesse chez Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996, 2005). Le versant négatif est constitué des actes portant atteinte à l'intégrité morale de l'allocataire dans le but de l'émouvoir.

1.1.2.1 La conduite visant à protéger la face de l'apprenant

Protéger la face de son interlocuteur est l'une des contraintes inhérentes aux interactions humaines selon les théories de politesse. Protéger la face de son interlocuteur revient à éviter de réaliser des actes susceptibles de menacer son intégrité et sa dignité. Dans le domaine pédagogique, cette conduite, selon les dispositions légales et juridiques du Cameroun, est un devoir pour l'enseignant¹⁴¹. L'analyse des dispositions juridiques et légales initiées au chapitre 3 (cf. section 3.2) traduit la vision d'une action éducative soucieuse et respectueuse de la dignité de l'enfant, de son intégrité morale et physique.

a) Les procédés discursifs émergents

En revisitant les analyses des chapitres précédents, plusieurs faits discursifs et interactionnels peuvent être interprétés comme ayant pour finalité cette conduite. C'est notamment les cas entre autres de l'absence de terme d'adresse, de l'emploi des procédés atténuateurs, de la négociation des tours de parole.

Dans l'analyse de l'adresse zéro, de l'adresse indéfinie et de quelques cas de substituts de pronoms d'adresse, nous avons soutenu l'idée que ces usages, comparativement aux adresses directes, peuvent relever du processus de figuration. Ces

¹⁴¹ La Loi d'orientation de 1998 est explicite à propos des rapports entre les enseignants et les apprenants. Elle prescrit que l'apprenant a droit au respect qui lui est dû en tant que personne. Cette Loi proscrit par ailleurs les sévices corporels et toutes formes de violence envers l'apprenant.

procédés dont la particularité est respectivement de ne point désigner nommément l'allocataire, d'éviter un pronom d'adresse jugé inadéquat, semblent manifester chez le locuteur un certain intérêt pour la face de l'interlocuteur. Certes ces procédés peuvent avoir d'autres valeurs, notamment en rapport avec le contexte d'effectifs pléthoriques.

De même, traitant des formulations atténuées des demandes d'engagement, nous avons posé que l'activité réparatrice constituait, en tant agent de coopération, une forme de protection faciale. Dans le même ordre de procédés, la parole négociée, comme forme consensuelle de prise de parole, figure en bonne place dans les conduites visant à protéger la face de l'apprenant.

b) Protection faciale et environnement socio-éducatif

Bien que n'ayant pas fait une étude statistique à ce propos, l'on peut conclure sur l'idée que la conduite consistant à protéger la face de l'apprenant n'est pas prépondérante dans le corpus. Cette carence peut s'expliquer par au moins deux raisons. La première est liée à la verticalité, au rapport hiérarchique entre l'enseignant et l'apprenant. Celle-ci a pour corollaire le primat de la face de l'enseignant sur celle de l'apprenant conformément aux principes énoncés plus haut. La seconde est tributaire de l'environnement relationnel dans la classe. Par environnement relationnel, nous désignons l'atmosphère et la nature des relations préexistantes entre l'enseignant et le groupe d'apprenants. Cet environnement est ancré sur une disparité de places, de motivations et d'enjeux. Comme nous l'expliquons dans le chapitre suivant, cette disparité entre ce que nous nommons la logique des territoires, c'est-à-dire la lutte plus ou moins ouverte pour le contrôle de la classe, met en scène des mécanismes de protections territoriale ou faciale. Nous explicitons ce point de vue au chapitre 9 (section 1.2.1).

La conduite visant à protéger la face de l'apprenant peut constituer un acte volontaire, être l'une des conséquences de la pléthore d'effectifs ou relever de simples routines énonciatives. Par exemple, l'adresse zéro, peut constituer un procédé de protection faciale ou relever des habitus langagier. Du moins, l'on note que les conduites des enseignants sont, dans une certaine mesure, conformes aux orientations légales (Loi d'orientation de l'éducation, principes d'éthique et de déontologie de l'éducation, règlements intérieurs), qui fondent la relation éducative comme lieu d'expression des

droits de l'homme, en général et de l'enfant en particulier. Cette conformité implique aussi une valorisation de l'apprenant.

1.1.2.2 Valoriser la face

Pour la théorie de politesse de Kerbrat-Orecchioni, valoriser la face de l'autre relève du versant positif de la politesse. Celle de la politesse dite productiviste. Zheng (1998) utilise l'expression « donner de la face » pour référer à cette conduite à travers laquelle le locuteur augmente la valeur sociale de son interlocuteur. Pour cet auteur, la valorisation de la face de l'interlocuteur trouve son fondement dans la recherche de la coopération et un désir personnel chez tout individu, celui de se voir valoriser par autrui.

Pour obtenir la coopération, un locuteur devrait être conscient du fait qu'ils ont, tout comme lui-même, besoin d'être évalués de façon positive par la société. Tout en cherchant à faire épanouir sa face, il lui convient donc de faire en sorte de valoriser celle de ses partenaires (ibid : 169).

c) Les faits discursifs manifestes

La valorisation de la face de l'apprenant s'opère au moyen de divers procédés : les termes relationnels et affectifs, les marqueurs positifs d'évaluation conclusive et la relation d'accord.

L'étude menée sur les termes relationnels et termes affectifs (*ma fille, ma chérie, mes amis*) a convergé vers l'idée que ces termes d'adresse, par le biais de la dynamique de places subjectives, augmentait d'une certaine façon l'image sociale de l'apprenant réduit à son rôle et statut institutionnels. Ces termes, avons-nous soutenu, révèlent par ailleurs une dimension cachée de la relation éducative. Par ailleurs ces mêmes termes ont été interprétés comme des stratégies de négociation des identités relationnelles dont la finalité est d'établir une relation coopérative avec l'interlocuteur.

Au même titre des procédés valorisants la face de l'apprenant, nous pouvons citer les marqueurs positifs d'évaluation conclusive (*bien, très bien,*). Ces marqueurs d'évaluation constituent des actes valorisants par lesquels se manifeste la relation d'accord. Ces actes assument deux principaux rôles en rapport avec la face : d'une part ils constituent une forme d'approbation, de ratification et d'accord ; d'autre part, ils

valorisent la face de l'apprenant envers qui ils sont adressés devant ses condisciples. Cette deuxième fonction nous semble importante au niveau cognitif puisque ils fonctionnent comme des catalyseurs de la motivation des apprenants. En traitant des tours de parole, nous avons émis l'hypothèse qu'en situation de lutte pour la prise de parole, l'attribution de la parole est une occasion pour l'apprenant de mettre en valeur sa face. C'est donc dire que les apprenants sont attachés d'une certaine façon à leur face.

d) Protection faciale, estime de soi et motivation

L'on peut par conséquent dire que le désir de valorisation de soi est au cœur de la conduite des apprenants. Selon Hans (2011), ce désir est au fondement de l'agressivité et d'autres conduites non scolaires chez l'enfant. L'agressivité, le désordre, l'insubordination apparaissent alors dans cette perspective comme de préservation de soi, des formes de narcissisme.

Toujours dans le même ordre d'idées, Clerc (2010) pense que la valorisation de l'apprenant fait partie de « la pédagogie de la motivation ». Selon Viau (2000), quatre facteurs concourent à la motivation de l'apprenant en situation de classe : les activités d'apprentissage, l'évaluation des productions des apprenants, les récompenses et les sanctions, et le respect envers les apprenants. À propos de l'évaluation, Clerc (2008) insiste sur la nécessité de mettre en relief les productions valorisantes. Il suggère à ce sujet que : « loin de sanctionner les échecs et les déficiences, il faut toujours insister sur le positif, encourager, donner des récompenses à chaque progrès. On bannira toute évaluation négative pour louer au contraire l'expression de soi, l'acceptation de soi, l'amour de soi, le soin pris pour soi, etc. » (*ibid*: 138)

Cette recommandation proscrit ainsi le recours à des jugements affaiblissant la confiance de l'apprenant, pour n'envisager que l'aspect positif des productions apprenantes. Ce point de vue correspond aux approches pédagogiques favorables à l'autonomie de l'apprenant, des situations dans lesquelles l'apprenant prend des initiatives personnelles en vue de son apprentissage. Dans notre contexte d'étude, l'activité évaluative de l'enseignant est fondée sur la distinction entre ce qui est jugé acceptable ou non. Conséquence, les enseignants n'hésitent pas à stigmatiser les contributions des apprenants lorsque celles-ci ne sont pas conformes aux attentes. Cette

attitude contribue alors souvent à porter atteinte à la face de l'apprenant puisque les jugements dévalorisant sont susceptibles d'affecter l'estime de soi et l'amour-propre des apprenants.

1.1.2.3 Les conduites visant à porter atteinte à la face

Porter atteinte à la face de l'apprenant ne s'inscrit pas dans les conduites idéales de l'enseignant envers l'apprenant. La législation scolaire proscrit toute atteinte à l'intégrité morale et physique de l'apprenant¹⁴². Conformément à cette législation, cette conduite peut être dit non-préférée. Contrairement aux lignes de conduite analysées précédemment, porter atteinte à la face de l'apprenant relève de la dimension agonale des échanges. Les principes de politesse, selon le point de vue de Kerbrat-Orecchioni (1992) recommandent d'adoucir tout acte susceptible de porter atteinte à la face de l'interlocuteur. Cette activité, avons-nous dit se réalise par le recours aux procédés substitutifs ou accompagnateurs.

a) Des procédés observés

Selon nos observations, porter atteinte à la face de l'apprenant est une conduite qui intervient dans des situations agonales ou de montée en tension de la violence. L'on peut citer entre autres parmi les situations récurrentes, les activités de prescription, les situations de blocage d'activité, l'évaluation des prestations des apprenants, certaines situations de transgression des normes scolaires, et les situations dans lesquelles les apprenants tentent de porter atteinte à la face de l'enseignant. Cette conduite s'opérationnalise de plusieurs façons.

Dans la section précédente, nous avons fait écho des marqueurs positifs d'évaluation conclusive comme actes valorisants envers la face de l'apprenant. À l'opposé les marqueurs négatifs d'évaluation et les dire du désaccord sont des atteintes à la face de l'apprenant. Ces procédés disqualifient en effet le point de vue de l'apprenant, et semblent remettre en cause sa compétence. Certaines formulations sont souvent violentes. C'est le cas dans l'énoncé évaluatif ci-dessous.

Vous vous exprimez mal pire que je ne l'ai dit.

¹⁴² Loi d'orientation de l'éducation.

Au titre des mêmes procédés, la qualification péjorative, l'acte de désaccord, l'imposition des tours de parole et les titres usuels détournés ont droit de citer. Pour le premier procédé, la qualification péjorative, les analyses réalisées sur les substantifs à valeur négatifs (chapitre 5, section 2.1.5), les verbes, les adverbes et adjectifs péjoratifs (chapitre 6, section 3.5.2) soutiennent que ces choix linguistiques dévalorisent la valeur sociale de ceux à qui ils réfèrent. Ces choix ont été qualifiés d'arsenal évaluatif et répressif puisqu'au-delà de leur valeur évaluative, ils agissent symboliquement et psychologiquement sur ceux à qui ils sont destinés. Dans le chapitre 6 (section 3.1.3) nous avons définis ces choix linguistiques comme relevant des quatre actes intrinsèquement offensants envers la face : le reproche, l'insulte, la critique et l'ironie.

Le deuxième procédé, l'acte de désaccord, montre aussi que lorsque le participant ne partage pas le point de vue de son interlocuteur, cette désapprobation peut contribuer à rabaisser la valeur sociale positive de l'apprenant. Le dire du désaccord décrit au chapitre 7 (cf 3.4.1.3) illustre l'idée que le désaccord est par essence atteinte envers la face. De plus lorsque le désaccord se durcit, tels qu'illustré dans l'exemple 14 (chapitre 7 : 3.3.2.1), il peut aboutir à une diabolisation de l'interlocuteur. Ici l'enseignant fait valoir son point de vue tout en attribuant la responsabilité de l'échec à son allocataire.

Pour ce qui est de l'imposition des tours de parole, nous avons souligné que comme toute forme d'imposition, la parole imposée exhibe la face de celui à qui elle est adressée, elle l'oblige et le contraint à prendre une initiative non désirée. Pour ce qui est de son fonctionnement en situation de classe, il apparaît qu'elle met l'apprenant dans une situation de double contrainte. Il se doit de satisfaire à l'exigence de l'enseignant, il doit aussi sauver sa face devant l'enseignant et ses condisciples, en montrant qu'il est compétent au risque d'établir ses lacunes. Cependant, il convient de relever que si a priori toute imposition constitue une atteinte contre la face, dans la situation de classe, l'imposition de la parole peut constituer une occasion pour l'apprenant de gagner la face. À propos de l'usage des titres détournés, en l'occurrence *madame* et *monsieur*, ces usages décrédibilisent, déconstruisent la valeur sociale de l'individu qu'ils désignent.

b) Porter atteinte à la face : quelle finalité ?

Porter atteinte à la face de l'apprenant n'est pas fortuit. Toujours selon nos observations, cette conduite prend corps dans une circonstance bien définie, et dans laquelle se trouvent souvent sa motivation. Les contextes d'apparition sont essentiellement et potentiellement conflictuels : désaccord, violation des règles scolaires, blocage de l'activité d'apprentissage, atteinte à la face de l'enseignant.

Selon notre point de vue, la conduite destinée à porter atteinte à la face de l'apprenant fait partie du processus de l'agir professoral. Elle vise donc prioritairement à agir sur l'interlocuteur direct mais aussi sur les autres apprenants. L'on réprime et sanctionne pour corriger mais aussi pour sensibiliser les autres. C'est notamment le principe de la violence éducative, cette forme *rationnalisée* et *symbolique* de violence qui se justifie par le devoir d'éducation. Elle vise à façonner l'agir, la conduite et la personnalité de l'apprenant.

Dire d'un apprenant qu'il est un « toto », « un fainéant » ou qu'il « bricole », c'est susciter en lui un sursaut d'orgueil capable de le mettre au travail et améliorer sa prestation et redorer son image personnelle. C'est dans cette perspective que l'on peut interpréter les axiologiques péjoratifs, les remarques désobligeantes comme des actes dont la finalité est de solliciter l'engagement de l'apprenant.

L'on peut dire, au regard de quelques faits observés, que les enseignants n'hésitent donc pas à stigmatiser, à offenser, à dépeindre dans le but de les *faire bouger*, de susciter leur participation, réguler les comportements en classe. Ainsi peut-on conclure que la relation entre l'enseignant et l'apprenant est davantage régie par les exigences d'éducation que relationnelle. Autrement dit, ce qui importe pour l'enseignant, c'est que l'apprenant participe, qu'il soit impliqué, qu'il réagisse positivement aux attentes de l'institution.

Toutefois, s'il est possible que porter atteinte à la face de l'apprenant peut, dans une certaine mesure, éveiller en lui un sursaut d'orgueil et l'impliquer davantage dans la réalisation des tâches relatives à son statut, le conformer à la réglementation, cette conduite peut s'avérer dangereuse et contre-productive. Tout d'abord, le résultat escompté n'est pas toujours garanti. Ensuite, les risques d'introspection, de repli sur soi et

de développement de sentiment de victimisation sont possibles. En outre, la probabilité de faire face à des réactions contradictoires est plausible. Goffman (1974) fait écho des implications possible de la face sur la psychologie de l'individu (cf. chapitre 2, section 1.3.1).

En somme, dans ses rapports à ses apprenants, l'enseignant privilégierait deux enjeux essentiels qui sont la préservation de sa face et les enjeux éducatifs. Le premier enjeu, l'image de soi chez l'enseignant, est central dans la relation éducative dans notre contexte d'étude. L'attachement à l'image de soi répond à un besoin de visibilité sociale. Pour être reconnu et admis, l'enseignant doit entretenir des rapports coopératifs avec ses apprenants ; sa visibilité sociale et sa respectabilité dépendent, pour une bonne partie, des représentations que les apprenants ont de lui. L'enseignant doit tout aussi se montrer crédible auprès de l'institution scolaire qu'il représente. Le second enjeu révèle primat de la recherche de l'efficacité dans l'action sur l'épanouissement personnel de l'apprenant. La poursuite de ses enjeux se fait donc souvent au détriment de la face de l'apprenant. Les conduites interactionnelles de l'enseignant révèlent ainsi une tension issue entre les exigences institutionnelles et sociales et la pratique professionnelle.

1.2 Quid de l'apprenant ?

Bien que n'ayant pas fait l'objet d'un traitement spécifique par rapport à la problématique de ce travail, les conduites interactionnelles de l'apprenant envers sa face et celle de l'enseignant émergent à travers non seulement les verbalisations des enseignants ; mais aussi à travers l'histoire interactionnelle de chaque interaction.

Comme tout individu, et bien que cadenassé par les contraintes institutionnelles, l'apprenant est mu d'un attachement à l'image de soi. Plusieurs conduites apprenantes sont susceptibles d'être rattachées aux stratégies identitaires. Ont droit de citer dans cette catégorie, la violation de règles scolaires, la lutte pour la prise de parole, la déritualisation voir le bavardage.

Les conduites apprenantes envers la face sont réductibles à deux attitudes : l'affirmation et la protection de soi.

1.2.1 L'affirmation de soi

Dans le prolongement de la conception de Zheng (1998), il est possible de dire que *gagner la face*, chez l'apprenant, relève, comme chez l'enseignant, d'un processus identitaire. Face à un environnement socioculturel qui n'accorde pas une trop grande place à la parole de l'enfant et de l'adolescence, les stratégies visant à *gagner la face* peuvent être interprétées comme des révoltes implicites contre un système centré sur la verticalité, la prédominance de la personne de l'enseignant. Plusieurs faits interactionnels et discursifs peuvent être associés à la conduite visant à *gagner de la face* chez l'apprenant. Dans notre analyse des tours de parole, nous avons évoqué la lutte pour la prise de parole (cf. chapitre 7, section 3.1.2). Parallèlement à cette observation, l'on peut ajouter les prises de paroles non autorisées (cf. chapitre 7, section 3.2.2) et la déritualisation (cf. chapitre 7, section 3.2.1).

Les conduites visant à *gagner la face* peuvent aboutir à des conflits relationnels avec le participant en position haute. Elles sont alors vues comme des dénis d'autorité. Ce raisonnement peut s'appliquer à la déritualisation et des prises de parole non autorisées. Ces conduites peuvent être diversement motivées. Sur le plan identitaire, *gagner de la face* relève de la présentation de soi en public. Selon Zheng, cette conduite est fondée sur la nécessité pour le locuteur de faire bonne impression.

Si respecter la face des autres constitue un principe fondamental pour la production de l'ordre social et représente une condition préalable à la coopération sociale, tout acteur, pourvu du dynamisme nécessaire, sait prendre l'initiative pour se créer aux yeux d'autrui une bonne image, plutôt qu'espérer que les autres viennent se préoccuper de sa face. (Zheng, 1998 : 166).

Cette conduite trouverait aussi sa raison d'être dans l'environnement socioculturel. À ce propos, il convient de relever que lorsqu'ils évoluent hors de l'institution scolaire, dans les familles, au sein des groupes de pairs, les apprenants sont régis par d'autres normes jugées plus ou moins puritaines. Comme le montre Lang (2000), ces normes sont le plus souvent fondées sur une idéologie de réciprocité. Or, une fois intégrés dans l'institution scolaire, ils doivent faire face à des normes plus rigides : on demande une autorisation

avant de sortir, on demande la parole avant de parler, on se lève quand le professeur pénètre en classe. Les normes scolaires cadent ainsi l'apprenant en lui imposant une conduite autre que celle à laquelle il s'est toujours familiarisé. Les apprenants sont alors tenus de se les approprier. Les atteintes à la face de l'autorité sont alors moins le fruit d'une intentionnalité mais davantage l'expression d'un conflit entre les normes scolaires et les normes sociales. Toutefois, ceci n'exclut pas l'idée qu'on puisse y voir une volonté de nuire la face de l'enseignant. C'est le cas dans la section 3.3.2.2 dans laquelle l'enseignant fait face de façon manifeste à la résistance de l'apprenant. Pour mettre un terme au conflit, l'enseignant sort par une rupture thématique.

1.2.2 La défense faciale et atteinte à la face d'autrui

Chez Goffman (1974), les règles de conduites en interaction consistent à ne pas perdre la face et à ne pas en faire perdre à autrui. C'est à partir de cette règle que se construit le principe de la double contrainte. Ce principe se fonde donc sur une réciprocité dans les conduites. Or, l'on observe que lorsque les enjeux pour le locuteur sont plus élevés que ceux de son allocataire, il peut adopter des stratégies visant plus à renforcer sa position ou l'image qu'il souhaite donner de lui. Ainsi, lorsqu'un individu a peur de se voir humilié, exposé, de mettre en lumière ses limites, ses faiblesses, il adopte des stratégies défensives. Selon Picard et Marc (2008) les stratégies défensives visent essentiellement l'autoprotection. Ils en identifient entre autre les précautions oratoires, l'euphémisation, l'autocorrection, la dissimulation.

Au titre des faits interactionnels relatifs à l'autoprotection faciale chez les apprenants, l'on peut noter le refus dans le silence (cf. chapitre 7, section 3.3.2.1), les justifications.

Exemple 1

E. oui pourquoi le présent

A. le présent parce que

A. madame nous on ne comprend pas

E. maintenant redis ca bien

(Rires de la classe)

A. **madame je ne suis pas français**

(Instant de rires)

E. hein, pourtant tu fais une classe littéraire (.)
donc c'est bête de répondre quand on n'est pas français
(.) donc j'enseigne le français parce que je suis
française ↓ vraiment c'est bidon comme réponse (.) oui
[ETAB E2]

Les stratégies défensives peuvent s'expliquer par un sentiment de peur. Selon certains professionnels de l'éducation au Cameroun (Belibi 2007), l'école camerounaise est essentiellement anxiogène. Une véritable culture de la peur y règne de façon systématique. Cela tient d'une pluralité de facteurs dont le plus important est la notion de faute. Celle-ci implique toute négation du droit à l'erreur. Faire des erreurs ou fournir des réponses inappropriées en classe est mal perçu (*non, non ce n'est pas, quelle maladresse, etc.*). Les réponses négatives sont considérées comme nocives à l'apprentissage car elles peuvent être captées par d'autres apprenants et de se figer selon le behaviourisme.

Conséquence logique, les réponses négatives sont souvent d'objet d'un désaccord. De plus, la culture pédagogique francophone privilégie ainsi le résultat ; ce qui valorise ce n'est ni l'intention encore moins la volonté de participer mais la performance. Les mécanismes de protection faciale en situation de classe ont pour corollaire de créer des attitudes d'introspection, de repli sur soi, d'inactivité. La manifestation la plus illustrative de cette attitude est le silence. Certes, ce n'est pas la seule valeur du silence, mais il y a une grande probabilité que les apprenants se taisent par peur de sanction. L'attachement à l'image de soi chez l'apprenant implique parfois des stratégies de contre-pouvoir. L'apprenant se dresse contre les remarques désobligeantes de l'enseignant, il refuse d'obéir aux instructions qu'il juge ne pas servir sa cause, il est animé par un désir d'affrontement et la persistance dans le conflit dans le but de prendre le dessus sur l'enseignant, il tente de justifier et légitimer sa conduite. En outre, au regard de cette analyse, il est possible de conclure sur l'idée d'un attachement profond à la face chez les apprenants. C'est d'ailleurs cet attachement qui suscite des attitudes de contre-pouvoirs ou contre-offensives.

1.3 Conclusion partielle

Les analyses ci-dessus convergent vers les conclusions suivantes :

Tout individu, quels que soient son statut et son identité, est animé par un besoin d'existence, entendu comme désir d'affirmation de soi et de reconnaissance par les autres. Cette double finalité dérive de la réalité qui veut que pour exister, il faut mettre en valeur un peu de soi. Cependant se mettre en valeur seul ne suffit pas. Il faut, de plus, être reconnu par les autres. Ce besoin, comme le souligne la psychologie des relations est centrée sur la valorisation de soi puisque l'image sociale que tout individu souhaite donner de lui-même est par défaut positive. L'attachement à l'image de soi entraîne donc une série d'enjeux, c'est-à-dire ce que l'on peut gagner ou perdre en interagissant avec autrui.

Dans une interaction, qu'elle soit symétrique ou asymétrique, les comportements des individus ne dépendent pas davantage non d'une certaine morale sociale mais des enjeux qui animent chaque participant. Ainsi lorsque les enjeux d'un participant sont jugés en péril, il peut adopter une conduite non préférée dont la nature varie selon la situation (conduite agressive, stratégies de contre-pouvoir, stratégies de mise en confiance.) et de la personnalité.

Pour illustrer ce point de vue, revenons à l'exemple (cf. chapitre 7 : 4.2.2) où l'apprenant s'oppose explicitement à l'enseignant parce qu'il juge humiliants les traitements que l'enseignant fait subir à la classe. Il est particulièrement intéressant d'observer que cet apprenant n'est aucunement interpellé par l'enseignant. L'on peut dire qu'il s'improvise porte-parole de la classe. Son intervention prend ainsi l'allure d'une norme : *on ne se couchera plus*. La même observation peut être faite au sujet des situations de blocage d'activité ou lorsque l'enseignant sollicite la participation de la classe et que celle-ci ne s'exécute pas. L'enseignant n'hésite pas à recourir aux moyens forts dans la seule finalité de débloquer la situation. Cette analyse montre ainsi que l'individu agit souvent selon les enjeux personnels ou communs. Ainsi, le respect ou la considération que l'on manifeste envers autrui est une façon d'être apprécié et bien vu de lui, de susciter en lui des faveurs ou une certaine conduite souhaitée positive à son égard.

Cette illustration nous oblige à revenir sur les fameux principes dits A et L-orientés. Selon Kerbrat-Orecchioni (2005), les principes définissent les conduites que le locuteur est sensé adopter envers lui-même et envers son allocataire. Chez Kerbrat-Orecchioni, ces conduites sont essentiellement fondées sur la face. Or, comme nous avons essayé de le montrer, ce qui prime c'est l'enjeu, ce qui motive la conduite de tout individu. La prise en compte de la notion d'enjeu nous paraît aussi importante que celle de face.

Enfin, dans les relations asymétriques, et notamment de la relation éducative au Cameroun, les enjeux éducatifs semblent avoir le primat sur les ceux des faces. Toutefois, les seconds peuvent contribuer à atteindre les premiers. Ceci justifierait, chez les enseignants, un désir de construire une certaine image valorisante d'eux-mêmes.

2 La construction de l'éthos

Les analyses précédentes ont abouti à la conclusion selon laquelle, en dépit du primat des enjeux d'apprentissage ou d'éducation, les enjeux de faces occupent une place non négligeable dans les conduites des participants. En rapport avec cette conclusion, la thèse qui sous-tend cette étude est celle d'un *continuum* entre les enjeux des faces et ceux d'éducatifs. Les analyses proposées jusqu'ici ont privilégié l'idée selon laquelle les conduites envers la face de l'apprenant, qu'elles lui soient favorables ou défavorables, visent à agir sur lui dans un sens donné. Dans cette section, nous décrivons le second versant des enjeux de faces. Il s'agit de monter comment la construction de l'image de soi chez l'enseignant préfigure une forme d'agir sur l'apprenant. Pour ce faire, nous portons un intérêt sur la construction de l'éthos. Les analyses proposées dans cette section sont théoriques, méthodologiques et exploratoires. La description des faits observés est réalisée dans les sections suivantes.

2.1 La notion d'éthos

Notion complexe et transdisciplinaire, l'éthos tire son origine de la rhétorique ancienne, en tant qu'art du discours efficace. Chez Aristote, l'*éthos* constitue, avec le *logos* et le *pathos*, la trilogie de l'art de persuader. Alors que le *logos* et le *pathos*, étaient respectivement l'art de persuasion au moyen du discours logique, bien structuré, et l'art

de convaincre par les émotions, l'éthos se caractérisait par la mise en scène des vertus morales du locuteur. C'est dire que dès ses origines l'éthos a une valeur illocutoire avérée. Elle désigne l'image que l'orateur se construit de lui-même à travers son discours dans le but d'influencer et de persuader son auditoire.

À la suite de la rhétorique ancienne, les sciences du langage notamment la pragmatique, l'analyse sociale de l'interaction et l'analyse du discours l'incorporent dans leur épistémologie avec plus ou moins des nuances sémantiques. Tous ces courants sont unanimes sur l'idée que « toute prise de parole implique une construction de l'image de soi » (Amossy 1999 : 9). Charaudeau (2005 : 66) explicite ce postulat en ces termes : « il n'y a pas d'acte de langage qui ne passe pas par la construction d'une image de soi. Qu'on le veuille ou non, qu'on le calcule ou qu'on le nie, dès l'instant que nous parlons, apparaît (transparaît) une part de ce que nous sommes à travers ce que nous disons ». Ses points de vue mettent en valeur l'idée que la construction de l'image de soi est inhérente à l'activité locutoire. Nous rappelons la conception de l'éthos dans les trois courants susmentionnés.

L'analyse sociale de l'interaction, abord. Les rites d'interaction et la présentation de soi constituent chez Goffman, le cadre de conception de l'image de soi. Pour Goffman, l'individu dans ses rapports à autrui construit une image de lui-même à travers les lignes de conduites qu'il adopte. Cette mise en scène de soi vise influencer les partenaires, à faire bonne figure. Les concepts de face, de *want-face* et *face-work* s'inscrivent dans cette logique.

La sémantique pragmatique, ensuite. À la suite de la rhétorique ancienne, Ducrot reprend la notion d'éthos en la situant dans la conception polyphoniste du langage. Tout en remettant en cause l'unicité du sujet parlant, la sémantique pragmatique postule que tout énoncé véhicule toujours des informations sur son auteur. Ducrot définit ainsi l'éthos en se fondant sur la distinction opérée entre le locuteur-L et le locuteur *lambda*. À cet effet, il rattache l'éthos au locuteur-L, la source de l'énonciation. Charaudeau et Maingueneau (2002) citant Ducrot précisent que « la notion d'éthos comme image de soi est rattachée à L, le locuteur en tant que tel, par opposition au sujet empirique situé dans un champ en-dehors du langage ». Ce point de vue soutient de fait l'idée de l'éthos comme construction discursive par opposition préconstruit.

L'analyse du discours, enfin. Maingueneau (1999) associe la notion d'éthos à celle de « scène d'énonciation ». Selon Maingueneau « chaque genre de discours comporte une distribution préétablie des rôles qui détermine en partie l'image de soi du locuteur. Celui-ci peut cependant choisir plus ou moins librement sa scénographie, ou scénario familial qui lui dicte sa posture (le père bienveillant face à ses enfants, l'homme au parler rude et franc, etc.) ».

La distinction évoquée précédemment entre le locuteur-L et le locuteur *lambda* implique deux conceptions opposées de l'éthos : l'éthos prédiscursif et l'éthos discursif. L'idée d'éthos prédiscursif ou préconstruit se fonde sur la thèse selon laquelle tout sujet parlant est pourvu d'une identité sociale, laquelle « fonde sa légitimité d'être communicant » (Charaudeau 2005 : 88). L'identité sociale est par conséquent manifeste dans l'activité discursive qui en constitue l'un des moyens d'expression ou monstration. À l'opposé, la thèse constructiviste soutient l'idée de l'éthos comme construction. Le point de vue adopté ici est proche de celui de Charaudeau (*ibid* : 88). Cet auteur pense que « l'éthos est affaire de croisement des regards : regard de l'autre sur celui qui parle, regard de celui qui parle sur la façon dont il pense que l'autre le voit ».

En définitive, l'éthos apparaît comme l'image de soi à la fois prédéfinie par son statut, ses attributs sociaux mais aussi construite à travers la mise en scène de soi. L'éthos peut ainsi être individuel ou collectif.

2.2 La description de l'éthos

Décrire l'éthos d'un locuteur ou d'un groupe n'est pas tâche aisée. Cette difficulté tient du fait qu'un individu ou un groupe ne se comporte de façon constante. Les analyses réalisées sur les conduites enseignantes révèlent que ces conduites sont différenciées et tributaires d'un ensemble de facteurs d'ordre statutaire, relationnel, historique et contextuel. Tout comme il est évident qu'au sein d'un groupe, qu'il soit homogène et hétérogène, tous les individus n'adoptent pas des conduites identiques.

La description de l'éthos se heurte par ailleurs à un problème méthodologique. Deux approches s'opposent ici : l'approche interculturelle et intraculturelle (Mulo Farenkia 2008). L'approche interculturelle se fonde sur une démarche comparative dans l'optique de mettre en lumière les invariants et les variations dans différentes cultures et

même des catégories d'individus. C'est notamment le cas des échanges votifs en grec et en français (Katsiri 2000), de la politesse chez les jeunes français et allemands (Lang 2000) ou du compliment entre les francophones et les anglophones au Cameroun (Mulo Farenkia 2008). L'approche intra-culturelle décrit l'éthos soit à l'intérieur d'une culture, soit dans une langue donnée. Elle se fonde alors sur la description des comportements émergents et récurrents.

Que l'on soit dans l'approche interculturelle ou intra-culturelle, la description de l'éthos requiert des critères susceptibles de rendre compte du style communicatif. Sur la base des études interculturelles, Kerbrat-Orecchioni (1994) propose quatre critères : la place de la parole, la conception de la relation interpersonnelle, celle de la politesse et le degré de ritualisation dans les échanges.

L'autre difficulté rencontrée par la description est d'ordre interprétatif. Ici se pose la question du lien intersubjectif entre le locuteur, son allocutaire et l'analyste. L'éthos, avons-nous défini, est une construction de l'image de soi ; c'est se dévoiler à autrui dans un but précis ; apparaît la question de savoir comment autrui me voit à travers ma mise en scène. La présentation de soi correspond-t-elle à la représentation que l'allocutaire a de moi ?

La troisième préoccupation est l'interprétation. Cette question est bien complexe puisqu'elle concerne aussi bien le locuteur, son allocutaire et l'interprète. Étant donné que l'analyste n'est pas toujours certain de ses lectures, la solution consiste à recourir aux interviews pour mieux valider des hypothèses. Pour ce qui est de notre démarche, nous avons opté pour une analyse hypothétique avec en arrière-plan l'aveu d'une variabilité des significations. Nous nous sommes par ailleurs inspirés de travaux sur les styles communicatifs au Cameroun, en particulier ceux de politesse synthétisés dans la partie introductive de cette étude.

Dans cette étude, la description de l'éthos est réalisée à partir d'une approche intra-culturelle. L'éthos est entendu comme la mise en scène de l'image de soi à travers son expression et ses conduites interactionnelles. Cette mise en scène se fonde sur des complexes motivationnels, c'est-à-dire qui motivent le choix d'une attitude ; elle s'appuie par ailleurs sur une image socialement acquise et admise comme telle, laquelle peut être confirmée, redéfinie au cours de l'interaction. Notons par ailleurs que les

analyses proposées ici prennent appui sur des tendances générales et des conduites discursives et interactionnelles récurrentes.

2.3 Approche exploratoire des facettes de l'éthos enseignant

Tout enseignant, en tant que personne en charge de l'éducation de l'enfant et membre d'une institution, fait face à un double enjeu. Il doit faire valoir, non seulement auprès des apprenants dont il a la charge mais aussi représenter l'institution dont il est membre, ses qualités d'éducateur. C'est donc dire que sa conduite, sa pratique et sa relation aux apprenants sont régis par ces enjeux. La pratique enseignant peut ainsi connaître un virage vers le paraître avec pour finalité d'agir sur les apprenants, de montrer sa crédibilité, de faire adhérer et même d'être reconnu par l'institution. Telle semble être l'idée centrale qui se dégage des analyses suivantes sur la construction de l'éthos chez l'enseignant.

Tel que décrit à la lumière des faits observés, l'image de soi dans la pratique professionnelle enseignante est diffuse à travers l'ensemble d'attitudes, de comportements discursifs et interactionnels opérés par l'enseignant. Cette image se décline en deux tendances complémentaires à savoir l'éthos relationnel et celui de crédibilité. L'éthos relationnel est fondé sur la nature et la forme du lien relationnel que l'enseignant souhaite établir, ou construit avec son interlocuteurs-apprenant. Pour rappel, nous avons posé que la nature de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et ses apprenants influence les processus cognitifs. Se montrer proche ou distant de l'apprenant est donc susceptible d'engendrer des effets sur la situation d'apprentissage. L'éthos de crédibilité, selon Charaudeau (2005), consiste à montrer que l'on peut être capable de faire adhérer autrui à sa cause, pour être reconnu et accepté comme tel. Cet éthos révèle à l'identité professionnelle de l'enseignant en tant que maître, guide, personne ressource et autorité morale.

Les analyses suivantes visent deux finalités : d'une part décrire les procédés expressifs de chaque éthos ci-dessus mentionnés, d'autre part proposer des lectures interprétatives de leurs finalités. Ces analyses prennent appui sur certains faits observés et décrits dans la troisième partie de cette étude.

3 La construction de l'éthos relationnel

L'éthos relation définit le type et la forme de la relation que le locuteur souhaite ou veut voir établir avec autrui. Cette relation traduit comme le locuteur voit son vis-à-vis et comment il voudrait être vu. À ce propos, les analyses réalisées dans le chapitre 5 (cf. section 4) ont mis en exergue trois dimensions de la relation interpersonnelle : horizontale, verticale et affective. Par l'entremise de ces trois dimensions, il se construit deux composantes essentielles de l'éthos relationnel à savoir la proximité et la distance.

3.1 La proximité

Selon Marc et Picard (2008), la nature de la relation est tributaire de la distance existante ou insaturée entre les partenaires. Le terme proximité jalonne le discours politique contemporain à travers une rhétorique pouvant être qualifiée de proximité : « police de proximité », « école de proximité », « justice de proximité ». Stratégie ou nouvelle idéologie politique, la proximité semble être un enjeu important de l'éthos des hommes politiques. En effet, pour séduire le peuple, le faire adhérer, il faut se montrer proche, attentif à ses préoccupations. Une telle conception se dégage de nos analyses. L'enseignant, en tant que personne chargée de l'accompagnement scolaire de l'apprenant, construit une relation éducative fondée sur une rhétorique de la proximité.

La proximité revêt ici deux formes. Elle est d'abord physique ; autrement dit manifeste à travers une faible distance spatiale. La proximité psychique est liée à la nature convergente et familière du lien interpersonnel. La proximité se fonde donc sur l'ajustement de la distance dans les relations interpersonnelles jugées trop distantes ou verticales. Qu'elle relève du domaine politique ou éducatif, la rhétorique de la proximité dérive du principe de proximité, lequel principe stipule que les faits situés dans un environnement proche ont tendance à s'intégrer dans un ensemble. La proximité est donc favorable à l'intégration, à la convergence.

3.1.1 L'expression de la proximité en situation de classe

La vision communautariste de la classe, et de l'école en général, se fonde sur la proximité dans les relations entre les enseignants et leurs apprenants d'une part ; et les

apprenants et l'institution scolaire d'autre part¹⁴³. Cette vision est sous-tendue par deux motivations principales. La première voudrait que l'institution scolaire soit un lieu d'épanouissement de l'enfant, un espace où l'enfant apprend la cohabitation sociale. La seconde instaure entre l'apprenant et l'enseignant une relation de confiance avec pour mission l'accompagnement de l'apprenant. Nos analyses confirment cette vision notamment par la présence dans l'interaction des marqueurs de proximité.

3.1.1.1 La proxémique et l'action de l'enseignant

Se fondant sur l'éthologie animale, Hall (1966) soutient que les hommes disposent d'une façon particulière de marquer et symboliser l'espace dans le but de signifier leurs relations à leurs semblables. Sous le vocable de proxémique, Hall (*ibid*) définit ainsi l'ensemble des usages que l'Homme fait de l'espace en tant qu'objet culturel. La proxémique sociale, entendue comme l'usage des distances physiques, révèle les relations sociales et le rapport de places dans les interactions.

En rapport avec la relation interlocutive en classe, Forest (2006 : 73) relève que « dès leur entrée dans la classe, les professeurs manifestent par leurs gestes et leurs positions un certain nombre de significations. Parallèlement, dès leur entrée en scène, les élèves sont à l'affût des signes qui vont leur permettre de deviner ses attentes, et de réduire ainsi l'inévitable incertitude attachée à toute situation de communication ». La proxémique constitue donc une dimension cachée de la communication en classe. La gestion de l'espace par l'enseignant ne vise pas essentiellement une dimension sociale du lien interpersonnel, elle est aussi tributaire du type d'activités¹⁴⁴.

Pour revenir à la question de l'ethos relationnel, notons qu'il est possible de considérer la gestion de la proxémique comme relevant du processus de construction de l'image de soi. Pour soutenir ce point, nous analysons la modulation de la distance spatiale entre l'enseignant et le groupe d'apprenants.

¹⁴³ Pour expliciter cette vision, la Loi d'orientation de l'éducation de 1998 parle de communauté éducation est définie comme l'ensemble des personnes participant à la mission éducative : enseignants, parents, apprenants et communautés locales.

¹⁴⁴ Par exemple, durant les activités de démonstration, lesquelles exigent un travail sur le tableau, l'enseignant reste parfois au-devant de la classe ou au tableau. Il peut tout aussi se placer au fond de la classe pour avoir une vue d'ensemble sur la classe.

Les faits observés attestent de deux principales positions : l'une statique et d'autre dynamique. Dans la première, l'enseignant reste « fixe » au niveau de son poste de travail et maintient une certaine distance avec ses apprenants. À partir de cette place il interagit avec les apprenants. Il peut quelque fois faire des allers et retours vers le tableau. En revanche, dans l'attitude mobile, l'enseignant circule à travers les rangées, interagit individuellement avec des apprenants, veille à l'application exacte des consignes, s'assure de l'investissement des apprenants dans les activités en cours. Cette proximité s'accompagne souvent selon nos observations de petits gestes tels que le tapotement dont la fonction est de juguler la distance, se mettre au niveau des apprenants afin de mieux les écouter, requérir leur attention. Aussi, à travers sa mobilité entre les couloirs, l'enseignant rompt avec la position frontale, il s'immerge dans le groupe d'apprenants et instaure une relation plus assouplie qui n'annule pas pour autant la verticalité. Dans cette immersion, tout donne donc l'impression que l'enseignant est proche de ses apprenants, qu'il établit avec eux un lien de proximité, et même de familiarité.

En s'immergeant dans le groupe d'apprenants, l'enseignant projette de lui l'image d'une personne propre des apprenants, soucieuse de leur formation. Cette relation proche vise d'après Foerster (1990 : 72-73) trois fonctions essentielles. La première est dite « fonction d'information ». La seconde fonction celle de « meneur de jeu ». La troisième est qualifiée de « fonction d'évaluateur ». Ces fonctions relèvent donc des formes de l'agir chez l'enseignant.

3.1.1.2 La tonalité des échanges

Le lien étroit entre l'enseignant et les apprenants s'illustre par ailleurs à travers la nature et la tonalité des échanges. La mobilité spatiale, analysée comme marque de la proximité de l'enseignant avec la classe, peut se dédoubler des échanges seconds. À travers des échanges particuliers ou des apartés avec certains apprenants, l'enseignant procède à des ajustements relationnels pour marquer un certain intérêt envers l'apprenant.

Toujours en rapport avec les échanges, du point de vue du contenu des échanges de façon générale, l'on note souvent des ruptures d'avec la formalité institutionnelle. Par formalité institutionnelle, nous traduisons la forme et la tonalité institutionnelle. Cette

rupture ouvre la porte à un style informel dans le discours. Pour illustrer ce raisonnement examinons cette intervention.

Exemple 2

E. Attendez TAL dort en classe n'est-ce pas

Tous. Oui madame

E. c'est le départ de la situation

Tous. initiale (rires)

[...]

E pas de commentaires/ TAL dort en classe situation

Tous. initiale

E alors le professeur de français l'interpelle et lui demande de se coucher(.) là on est déjà à la nouvelle

Tous. situation

E. après donc je convoque talla dans mon bureau (.) TAL pourquoi dors-tu en

Tous. classe

E la réponse de TAL (.) TAL a levé le doigt deux fois et le professeur de français ne l'a pas interrogé et talla s'est dit que ce professeur doit avoir un problème avec moi(.) désormais à son cours je vais dormir

Tous rires aux éclats de l'ensemble de la classe

E. après donc le professeur indigné dit à talla (.) TAL (.) je n'ai pas un problème quelconque avec toi (.) je ne vois pas souvent ton doigt désormais à chaque cours de français tu seras interrogé au moins cinq fois situation finale on va donc interroger

Tous. TAL (rires et applaudissements)

E. alors talla on t'écoute

TAL. une jeune fille de quinze ans

E. une jeune fille de quinze bien vous voyez

Tous. cris

[ETAB B4]

On voit dans cet exemple que l'enseignant recourt à une histoire banale pour allouer un tour de parole à un apprenant. On observe tout d'abord que l'un des personnages principaux de ce récit est un apprenant de la classe. La tonalité globale de la séquence est

familière (*rires, applaudissements, interruptions*). Cette tonalité rompt avec le formalisme institutionnel fondé sur la rigueur dans l'expression et la sacralité des règles. Au moyen de cette anecdote, l'enseignant instaure une ambiance détendue comme l'illustre la récurrence des rires. L'on pourrait dire qu'il joue la carte de la proximité, de la familiarité pour briser le silence et libérer la parole des apprenants. L'apprenant qui s'était réfugié dans le silence se voit ainsi mis au-devant de la scène. Il devient l'objet de l'attention de tout le groupe. Cette stratégie contribue à valoriser l'apprenant et à établir entre l'enseignant et sa classe un lien particulier. Il est tout aussi possible de considérer la stratégie déployée par l'enseignant comme une forme d'ironie.

Dans le même ordre d'idées, l'on remarque aussi que la proximité se construit aussi au moyen des formes linguistiques employées par les enseignants. Bien que ces emplois ne soient pas systématiques, l'on note le recours aux expressions en langue nationales (*élie, akah*), lesquelles constituent des formes interro-exclamatives dénotant soit l'étonnement, soit la déception. Certes de telles expressions ne sont pas par défaut des marqueurs de proximité car ils peuvent refléter un certain état émotionnel du locuteur. Toutefois tels qu'ils sont employés dans le corpus, ils pourraient bien traduire plus ou moins un degré de familiarité apparente. L'on peut donc dire que par le biais de ces observations l'enseignant chercherait à réduire la hiérarchie et la distance qu'impose la relation pédagogique dans le contexte.

3.1.1.3 Les termes d'adresse

La proximité est manifeste par ailleurs au moyen des termes d'adresse. Les analyses des termes relationnels et affectifs ont abouti à la conclusion selon laquelle ces termes véhiculent des valeurs pragmatiques proches de la familiarité, de la proximité et de l'amitié. Des valeurs qui contribuent à ajuster l'image institutionnelle prédéfinie de l'enseignant et de l'apprenant.

Notons toutefois que ces termes peuvent revêtir d'autres valeurs. Cette lecture mérite d'être nuancée car le tutoiement peut aussi exprimer la verticalité au même titre que le vouvoiement. Tutoyer son allocutaire, peut traduire aussi une certain mépris et dédain, ce que l'on appelle traditionnellement le *tu* d'impolitesse. Pour ce qui est des formes nominales d'adresse, il apparaît clairement que certaines formes, en dépit de

quelques valeurs discutables qui peuvent leur être conférées, assument explicitement une proximité certaine entre l'enseignant et son interlocuteur. Nous faisons notamment référence aux termes tels que *ma fille, ma chérie, mes amis*, décrits dans le chapitre consacré aux termes d'adresse.

3.1.2 Les implications symboliques et pédagogiques de l'éthos de la proximité

La construction de l'éthos chez l'enseignant relève de l'action professorale. Autrement dit qu'au moyen de la mise en scène de soi, le locuteur agit d'une certaine manière sur son interlocuteur, ses représentations et sur la réalité sociale. Selon nos analyses, trois principales fonctions peuvent être attribuées à l'éthos de la proximité. Celles-ci consistent à juguler la distance sociale, à fidéliser les apprenants et à développer des relations chaleureuses.

3.1.2.1 Juguler la distance

Au cœur de l'éthos de proximité se situe la question de la gestion de la distance sociale. Comme indiqué au chapitre premier, l'institution scolaire attribue à chacun des partenaires une place institutionnelle, et un rôle à travers lesquels, il existe. Cette préfiguration des places peut s'avérer un obstacle à l'émulation. Mulo Farenkia (2008) explique cette réalité dans les échanges asymétriques institutionnels au Cameroun. En effet, il rappelle que les participants en position haute sont mus par un désir de préserver le rapport de places préétabli. Le respect de la convention apparaissant alors comme un gage de respectabilité. En revanche pour le participant en position inférieure, il est question d'amadouer l'individu en position haute afin de requérir de lui des faveurs.

La préfiguration des places sus-mentionnée est aussi susceptible d'engendrer une logique des territoires¹⁴⁵ ou des camps, elle-même potentiellement source d'opposition et de conflits. La proximité vise alors dans cette perspective à juguler le rapport trop distant entre les partenaires. En ajustant ainsi le rapport de place institutionnel, l'enseignant contribue à juguler la distance qui le sépare du groupe d'apprenants, à déconstruire les représentations sociales des apprenants, et à les mettre en confiance.

¹⁴⁵ Nous reviendrons sur cette notion de territorialité dans le prochain chapitre.

Par ailleurs, la complémentarité qui sous-tend la relation enseignant-apprenant requiert donc l'existence d'une chaleur sociale, marque d'un sentiment d'appartenance et de partenariat. C'est dire qu'il s'agit de se montrer tout proche, de manifester une solidarité sans toutefois modifier le rapport de place, peut induire des effets psychologiques sur la qualité d'engagement et de relations en classe.

3.1.2.2 Fidéliser les apprenants

L'ethos de la proximité chez l'enseignant peut aussi contribuer à deux fonctions pédagogiques essentielles : fidéliser les apprenants et endiguer le décrochage au cours de l'activité d'apprentissage. Pour expliciter ce point de vue, rappelons au préalable l'une de nos observations. L'un des défis auxquels tout enseignant doit faire face est celui de la captation. Capter l'attention des apprenants revient à maintenir leur engagement dans l'activité en cours. Il s'agit, à évidence, d'une tâche impossible. Dès leur entrée en classe, les apprenants sont pour la plupart « dispersés », partagés entre échanges personnels et les nouvelles exigences que leur impose le cadre scolaire.

Face à ce défi, la proximité est susceptible de contribuer à fidéliser les apprenants, capter leur attention sur l'activité. À propos de cette fonction, Filisetti (2009) montre que l'apprenant a toujours une réaction plus ou moins positive sur sa relation à l'enseignant. Si l'enseignant se montre proche de lui, il est donc possible qu'il s'ouvre lorsque la présence de l'enseignant rassure et met en confiance l'apprenant¹⁴⁶. À l'opposé s'il se montre distant, des attitudes d'introspection et de repli sur soi peuvent se développer. Le discours de l'enseignant dans l'exemple 1 ci-dessus décrit pourrait bien illustrer cette attitude d'introspection de l'apprenant TAL. Selon l'enseignant, le silence de cet apprenant est le résultat de la distanciation de l'apprenant et de ses frustrations de ne jamais avoir pris la parole. Il développe alors la représentation selon laquelle il existerait un différend entre lui et l'enseignant et dont il serait la victime.

L'idée d'ouverture mentionnée par Filisetti (*ibid*) nous semble pertinente, car elle constitue en soi un potentiel pour l'apprentissage. Elle permet notamment à l'apprenant

¹⁴⁶ La présence de l'enseignant pourrait motiver et rassurer les apprenants. Toutefois cette lecture mérite d'être nuancée car elle n'est pas toujours gage d'une mise en confiance. La proximité mise en place par l'enseignant peut être mal vue par certains apprenants qui n'apprécient guère leurs enseignants.

d'exprimer ses difficultés, de bénéficier dans la mesure du possible d'un accompagnement individualisé.

La position statique décrite ci-haut (cf. section 3.1.1.1) peut avoir pour corollaire le décrochage de l'activité chez certains apprenants. Le décrochage est manifeste à travers divers faits observables : l'apprenant ne suit pas les consignes telles qu'elles sont données par l'enseignant, il ne suit plus le rythme de la leçon, il n'est pas à la page ou encore il ne participe presque pas. Par le biais du contrôle de l'activité, l'enseignant recadre, oriente les apprenants potentiellement en situation de décrochage. Cette fonction, selon nos observations, est opérationnelle à travers les contrôles que l'enseignant effectue lors de sa circulation dans la classe.

3.1.2.3 Établir des relations vivantes

La notion de relations vivantes ou coopératives est capitale dans toute situation de la vie humaine. Elle constitue d'ailleurs un idéal en situation de classe. En effet, les relations vivantes sont fondées sur le respect mutuel des partenaires, leur volonté manifeste de construire des liens étroits et soudés.

Dans le contexte camerounais, les relations vivantes sont capitales. Elles peuvent être synonymes de chaleur humaine. Contrairement aux sociétés occidentales souvent dites égocentriques, les relations sociales en Afrique sont marquées par un impératif de chaleur, de convivialité, un besoin de proximité, d'affectivité. Mulo Farenkia (2008 : 20) rappelle à ce titre la représentation sociale d'autrui : « l'autre est considéré comme un potentiel espace de solidarité, d'aide, de refuge, de confiance et comme source des solutions aux problèmes auxquels on fait face. La peur de l'autre, la réserve qu'on observe ailleurs lorsqu'il s'agit d'interagir avec autrui semble être d'un degré relativement faible en contexte camerounais ».

Bien que ce point de vue se fonde sur les relations horizontales, la même observation pourrait s'appliquer aux relations verticales. Pour illustrer ce point de vue, revenons sur l'exemple 2 de ce chapitre. De façon globale, cet exemple révèle que le virage familial opéré par l'enseignant participe au moins à deux faits : l'enseignant désamorce la crispation de l'apprenant TAL et toute la classe. La récurrence des rires en est une illustration. De même, il éveille l'attention des apprenants et libère leur parole, les

met en confiance tout en déconstruisant certaines représentations sociales qui régissent leurs attitudes en classe.

En définitive, l'on peut dire que pour enseigner et conduire les apprenants vers les objectifs, l'enseignant développe une relation particulière avec ses apprenants. Celle-ci passe, entre autres, par la construction d'un ethos de proximité. Construire l'ethos de proximité revient ainsi à se montrer proche de ses apprenants, à ajuster la distance institutionnelle pour développer une relation particulière qui n'exclut toutefois pas le rapport de places conventionnel. Cette conduite a été illustrée par l'analyse de la proxémique, des termes d'adresse et de la tonalité des échanges. Aussi, comme toute construction de l'image de soi, la mise en scène de l'ethos de la proximité n'est pas fortuite. Nous lui avons attribué trois fonctions essentielles : juguler la distance, fidéliser les apprenants et développer des relations vivantes.

L'ethos ci-dessus décrit reste un défi pour l'enseignant. La principale difficulté que pose de telles initiatives consiste à trouver la bonne distance puisque, comme le rappellent Marc et Picard (2008 : 47) « la distance souhaitée n'est pas nécessairement la même pour chacun ». De plus, une trop grande ouverture peut engendrer des débordements et des intrusions territoriales, des confusions de places, de statuts ou de rôles. En outre, pour l'enseignant, il est question de se montrer proche sans engendrer la familiarité, de maintenir une bonne distance sans procéder à des intrusions territoriales, d'ajuster la relation sans susciter le rejet de l'apprenant, développer une relation particulière sans toutefois aboutir à une confusion des places ou des relations.

3.2 L'éthos de la distance

La relation interpersonnelle, avons-nous dit, dépend pour une bonne part de la distance entre les interactants¹⁴⁷. Le terme distance peut revêtir deux significations. Il renvoie à l'espace physique ; la distance est aussi psychologique. Dans ce sens elle désigne, selon Marc et Picard (2008) le degré de familiarité, d'accord entre les individus. Toujours selon Marc et Picard (*ibid*), la distance psychique fait aussi appel aux dichotomies

¹⁴⁷ Marc et Picard (2008) expliquent sur la base des récits des prisonniers que la distance est susceptible d'engendrer des sentiments de haines voire des difficultés à exprimer leur affection. L'éloignement physique est alors vu comme une rupture du lien affectif. Pareillement lorsque des individus sont en désaccord, celui-ci peut ternir la nature coopérative de leurs relations.

familier / inconnus, divergence / convergence. La première dichotomie fait appel au degré de connaissance mutuel. Le familier désigne alors « celui qui partage la vie quotidienne » alors que l'inconnu évoque « la rencontre à l'improviste » (*ibid* : 15). La seconde dichotomie définit la distance sur le plan des affinités, des sentiments, des intérêts, des positions et des opinions. « La distance, précisent Marc et Picard (*ibid*), se traduit par le fait d'être plus ou moins en accord ou en désaccord avec quelqu'un : avoir au moins les mêmes goûts, rechercher la fréquentation des mêmes personnes ou pas, partager la même idéologie dans les choix politiques ou religieux, ou s'opposer l'un à l'autre ». La distance en situation de classe englobe tous ces paramètres. Mais pour le compte de cette analyse, nous l'envisageons au niveau des positions, des rôles et des affinités.

L'éthos de la distance peut se définir comme une volonté pour le locuteur de montrer à l'interlocuteur qu'il occupe la place dominante, une volonté de réaffirmer le rapport inégalitaire qui le lie à ses interlocuteurs. Tel qu'il est interprété ici l'éthos de la distance véhicule la vision institutionnelle de la relation de l'enseignant à l'apprenant. Il s'agit d'une relation basée sur une asymétrie de places, la fixité des rôles, et dont la priorité est le devoir d'éducation.

3.2.1 Les dires de la distance

L'une des implications de la fréquentation presque quotidienne des enseignants et des apprenants est le penchant à la familiarité dont les conséquences sont des attitudes de désinvolture et d'effronterie (indiscipline, l'impolitesse) et la perte de l'autorité chez l'enseignant. Pour se prémunir de cette menace potentielle, les participants en position haute adoptent des conduites dont l'interprétation conduit à l'idée d'un attachement au rapport de places institutionnel. Nous analysons ici quatre faits observés : le fonctionnement des salutations, les termes d'adresse, l'usage de la parole et l'accomplissement des rôles.

3.2.1.1 Les salutations

Les salutations constituent l'un des rituels interactionnels à travers lesquels s'expriment les relations interpersonnelles. En tant que rituels d'ouverture, Goffman (1983) les définit

comme faisant partie des actes confirmatifs. Les salutations sont par ailleurs des actes trans-sémiotiques : elles peuvent être verbales, gestuelles ou manuelles. Les règles qui les régissent nous paraissent floues et contextuelles.

Dans les relations asymétriques au Cameroun, les normes de salutations recommandent que l'acte de saluer soit initié par le participant en position basse¹⁴⁸. En revanche, dans le cas des salutations manuelles, celles réalisées par la poignée de main, la responsabilité d'initier le geste incombe au participant en position haute. Le participant en position basse se doit ainsi de lui rendre la politesse. Il est tout aussi possible que ce dernier étende sa réponse par un énoncé de type « comment ça va ? », « comment vous allez ? ». La salutation étendue est culturellement marquée. Chez les Peuls du Nord Cameroun, elle est le signe d'estime. Pour saluer, on dit *bonjour* à son interlocuteur et on se renseigne sur la santé de tous les membres de la famille jusqu'au « territoire de possession » (Goffman 1972) (moutons, chèvres, etc.) et les « réserves d'informations » (*ibid*) (cf. chapitre 2, section 2.1.3.2). En effet, l'estime que l'on a pour une personne nous pousse à nous interroger sur tout ce qui lui est lié et qui est susceptible d'affecter son épanouissement.

En outre, selon Farenkia Mulo (2008b), l'idée d'une salutation étendue ou « salutation complémentaire » (Traverso 1996) est un rituel très développé chez les locuteurs camerounais ; elle véhicule ainsi les valeurs dites de chaleur africaine (proximité, ouverture, convivialité.). Ne pas saluer, en revanche, tout comme répondre à un salut à voix basse peut être synonyme de conflit ou de distanciation.

Pour revenir à notre objet, notons que les salutations constituent la forme élémentaire de politesse apprise aux enfants. Elles constituent un rituel obligatoire puisque tout contact est par essence une forme implicite de menace. Selon nos observations, la salutation enseignante se réduit à un simple *bonjour* ; et parfois suivi immédiatement d'un injonctif « asseyez-vous ». Il n'existe donc pas à proprement parlé de situations de salutations complémentaires.

Le recours à la simple salutation peut s'expliquer diversement. Nous portons notre attention ici sur l'interprétation de la salutation simple comme forme marquage territorial

¹⁴⁸ Cette attitude traduit culturellement une marque de respect pour le supérieur.

et de distance. En effet, en limitant ses salutations à un simple *bonjour*, l'enseignant se prémunit d'éventuels dérapages et familiarité que pourraient engendrer une extension de la salutation. La finalité semble être ici de marquer les esprits puisque les apprenants sont très attentifs à l'état d'esprit et à l'humeur de l'enseignant à son entrée en classe. S'il se montre ouvert et sympathique, il est possible qu'ils réagissent avec une attitude coopérative et participative. En revanche, s'il joue au méchant ou au puritain, il est tout aussi probable qu'ils développent des attitudes d'introspection, de repli sur soi par peur de représailles ou de sanction. En sacrifiant les rituels susceptibles d'établir entre lui et ses apprenants, une relation de confiance, d'ouverture, l'enseignant se distancie d'une certaine façon de la classe. Cette conduite ne s'explique toutefois pas par la seule volonté de distanciation. Elle révèle aussi un non-dit de la pratique enseignante notamment la nécessité d'une gestion rigoureuse du temps consacré aux activités.

3.2.1.2 Les termes d'adresse

L'analyse qui a été faite sur les termes d'adresse montre que les formes pronominales et nominales d'adresse participent de la définition de la distance entre l'enseignant et ses interlocuteurs-apprenants. C'est notamment le cas avec la double sémantique du pouvoir et de la solidarité chez Brown et Gilman (1960) ou de la dichotomie « relation verticale » / « relation horizontale » chez Kerbrat-Orecchioni (1992).

Au titre des manifestations de cette distance, l'on note que :

- certains enseignants tutoient leurs apprenants mais en revanche ceux-ci les vouvoient. Cette observation exprime donc une situation de tutoiement à sens unique, marqueur d'une distance, de verticalité entre l'enseignant et son interlocuteur apprenant.
- d'autres enseignants vouvoient leurs apprenants soit de façon collective ou individuelle. Le vouvoiement individuel peut alors être considéré comme un procédé de distanciation. Lorsqu'il est aussi collectif, le vouvoiement peut exprimer une distance. C'est précisément ce qui ressort ce que nous avons appelé le vouvoiement de distanciation (cf. chapitre 5, section 3.2.2.1).
- une lecture similaire est applicable, à ce que nous avons appelé le *vous* de discrimination (cf. chapitre 5, section 3.2.2.2), lequel traduit très souvent la

rupture d'un lien, une désolidarisation d'avec un groupe auquel le locuteur ne partage pas la même vision du monde ou la même idéologie.

En somme, dans le sillage des analyses conduites au chapitre 5 (section 4.1), il apparaît que les termes d'adresse participent de la construction de l'éthos de distance sociale et institutionnelle chez les enseignants. La distance exprimée par ces termes se veut sociale et institutionnelle. L'idée de distance sociale met en rapport deux individus, l'un en position d'adulte et de parent, l'autre en position d'enfant. La distance institutionnelle est fondée sur l'attribution conventionnelle des places et rôles notamment ceux d'enseignant et d'apprenant.

3.2.1.3 L'usage de la parole

L'éthos de la distance est par ailleurs manifeste à travers la distribution et le temps de parole des participants. Pour revenir sur les analyses précédentes, la distribution de la parole nous a permis de conclure que, de par son volume de parole, la parole de l'enseignant s'impose non seulement comme une instance discursive mais aussi comme autorité pédagogique. La parole de l'enseignant n'est pas seulement un indice de son pouvoir de par son volume de temps de parole ; elle l'est aussi par sa fonction directive. En effet, l'essentiel de l'activité locutoire de l'enseignant se résume à donner des injonctions auxquelles les apprenants doivent obéir, à recadrer l'agir et les comportements en classe.

Sous l'éclairage des analyses conduites sur les termes d'adresse, les actes directifs et les tours de parole, il apparaît clairement que l'usage de la parole est l'une des manifestations par excellence de l'autorité chez l'enseignant. C'est d'abord et avant tout au moyen de la parole que se construit l'éthos chez l'enseignant. À travers des faits tels que les interpellations violentes ou brutales, les interruptions, l'imposition de tours, l'usage de la parole constitue l'un des moyens d'expression du pouvoir.

L'autre dimension non moins importante de l'usage de la parole est sa performativité. Ici, le discours produit par l'enseignant réalise presque toujours la réalité qu'il énonce (*je te demande d'expliquer, je ne vous dit pas, je vous rappelle, moi je veux les relevés du texte, je t'écoute, je vous pose encore la question*).

Toujours en rapport avec l'usage de la parole, l'on peut considérer le fait de parler fort comme relevant de l'ethos de la distance. « Parler fort », selon Charaudeau (2005) est un indice de puissance dans l'imaginaire populaire. Parler fort en classe consiste à hausser le ton, gronder, mettre en valeur sa position haute et autoritaire. Cette attitude peut obéir à plusieurs finalités. Il peut corriger une certaine inaudibilité du locuteur ; il est susceptible aussi de marquer une insistance sur un mot ou une phrase ; enfin il peut être un indice de monstration du pouvoir du locuteur. L'on constate, pour cette troisième fonction, que parler est alors souvent réductible à gronder. Le fait de gronder, chez les enseignants, a pour effet de susciter la peur chez l'apprenant, de le menacer dans le but de le faire agir selon une certaine orientation. Le grondement est aussi un signe émotionnel. Il trahit l'état d'âme du locuteur et son incapacité à maîtriser ses émotions.

3.2.1.4 La « sacralité » des rôles

Un enseignant est un enseignant et il le demeure. Tel peut être le principe qui régit la sacralité des rôles. Pour comprendre aussi comment se construit l'image haute de l'enseignant, l'on peut s'intéresser à l'effectivité des rôles. La relation éducative est fondée plus ou moins sur une définition tacite des rôles. Lesdits rôles s'inscrivent en droite ligne des statuts, des positions sociales qu'occupent les participants dans l'institution. Comme le relèvent Marc et Picard (2008), le non-respect des rôles ou la confusion des rôles peuvent engendrer des conflits relationnels. Pour illustrer cette analyse, référons-nous à l'exemple en (section 6.3.2.2).

Dans cet exemple, il est question d'une situation de blocage de l'activité. Les apprenants sont dans l'incapacité, du moins en apparence, de répondre à la sollicitation de l'enseignant. L'impatience professorale aboutit à une montée en tension (elle gronde, menace, intimide). Comme l'on peut le constater, l'enseignant refuse d'assumer un rôle qui n'est pas le sien à savoir répondre à ses propres questions. L'intransigeance du professeur est tout un rappel implicite des responsabilités de chaque partie. De plus, elle peut être interprétée comme une stratégie de contre-révolte. Effet, il est commun que les apprenants se décident de façon plus ou moins unanimes de se liguier contre l'enseignant en s'abstenant de répondre aux questions. Cette situation crée alors un blocage dont la responsabilité de trouver une porte de sortie revient le plus souvent à l'enseignant. Cette

attitude de révolte implicite se fonde sur les représentations selon lesquelles c'est l'apprenant qui est la raison du bien-être financier de l'enseignant. Autrement dit si les enseignants ne font pas leur travail, ils ne percevront pas leur rémunération. C'est d'ailleurs contre cette représentation que l'enseignant s'insurge :

Exemple 3

E. **Vous ne faites pas ça pour moi ↑ ce n'est pas pour moi
vous ne faites pas ça pour me faire plaisir ce n'est
pas pour moi** | quand on vous donne un travail c'est
votre intérêt| ne pensez pas que qu'est-ce que j'ai |
je gagne à ce que vous faites rien

...

**Je ne peux pas venir mettre le texte au tableau pour
vous avec toutes les explications (.) vous mentez (.)
non non (.)** si vous ne voulez pas travailler c'est
simple on (.) et comme d'habitude on ne va pas finir
le texte et c'est comme ça
[ETAB E2]

Pour revenir à la sacralité des rôles, observons qu'on peut identifier dans cet exemple deux enjeux. Tout d'abord la nécessité de sortir du blocage d'activité car celui-ci est difficilement vécue par les participants. Pour ce faire, l'enseignant peut opter de venir en aide aux apprenants en fournissant la réponse requise. Cependant, et c'est la raison d'être du deuxième enjeu, en réalisant la tâche réservée aux apprenants, l'enseignant affaiblit son autorité, sa capacité à faire agir la classe dans l'orientation qu'il souhaite. Il devient alors ordonnateur et exécutant. En optant de ne point assumer les rôles de l'élève, l'enseignant reste attaché aux rôles institutionnels qui est le sien. On aboutit ainsi à un « antagonisme de positions » (Marc, Picard 2008 : 71), cette polarisation négative dans laquelle l'enseignant campe sur sa position et son rôle. La représentation qu'il se fait d'ailleurs de son rôle, et partant de lui-même, se manifeste dans sa façon d'être de réagir aux événements qui l'entourent.

3.2.2 L'éthos de distance comme moyen de protection faciale et territoriale

Quelle lecture peut-on faire de l'éthos de la distance ? Pour se prémunir de ses menaces envers sa face et d'éventuelles violations territoriales, l'individu adopte souvent des

mécanismes interactionnels. Sous ce vocable, la psychologie sociale définit « les moyens psychologiques que nous mettons en œuvre pour nous protéger des dangers inhérents à l'interaction » (Marc, Picard 2008 : 69). Ce point de vue peut être appliqué à l'éthos de la distance construit par les enseignants. En effet, tel qu'il a été analysé ici, les faits tels que *le bonjour tout court* et la grande volubilité, peuvent être interprétés comme des marqueurs territoriaux et de distance. Pour le premier marqueur, il est susceptible de révéler un refus de familiarité. Kerbrat-Orecchioni (1992) considère le second comme un taxème de verticalité.

En outre, nous pouvons conclure avec Jourdain Noah (1982 : 18) que la parole « possède en Afrique une extraordinaire prééminence sur tous les autres instruments de pouvoir politique, religieux, intellectuel ou pédagogique. Elle est la clé par excellence de toute autorité, moyen de domination sur autrui ». À travers sa parole, sa conduite au cours de l'interaction, le locuteur se forge une image qu'il souhaite imposer à son partenaire. Pour revenir à l'usage de la parole, nous pouvons dire que le locuteur-enseignant réduit son interlocuteur au silence ou à de simples îlots de contribution. Cette domination n'est pas exclusivement manifeste à travers le temps de parole impartie mais aussi au moyen du contenu de son propos.

La description de l'éthos relationnel ci-dessus esquissée met en exergue deux idées majeures. La première montre que la relation à l'apprenant est fondamentale dans la pratique de la profession enseignante et éducative. La construction de l'éthos relationnel, qu'il relève de la proximité ou de la distance, vise à agir sur l'interlocuteur au moins à trois niveaux : intrapsychique, interactionnel et social. Le niveau intrapsychique renvoie aux mécanismes cognitifs, système de représentations sociale sur soi et autrui (comment je vois autrui, comment autrui se présente à moi), le niveau interactionnel implique l'ensemble des conduites adoptées par les partenaires et qui participent du dynamisme interactionnel (négociations conversationnelles, ajustements de places, et le niveau social met en scène les statuts, les rôles, les normes, les rituels et les modèles culturels).

La seconde conclusion à laquelle aboutit cette analyse est celle de l'existence d'une tension dans la conduite interactionnelle de l'enseignant. Les déclinaisons de l'éthos relationnel, à savoir la proximité et la distance, sont l'expression de cette tension

entre le rôle institutionnel et le rôle pressionnel. Cette tension a été mentionnée dans la troisième partie de cette étude. D'un point de vue institutionnel, l'enseignant est soumis des injonctions sur sa tenue en classe, ses rapports aux apprenants, la gestion des activités d'apprentissage ; pareillement, du point de vue professionnel, il doit faire face aux exigences indispensables à une pratique professionnelle efficiente.

4 L'éthos de crédibilité

L'éthos de crédibilité est tiré de Charaudeau (2005). La crédibilité fait partie, en effet, en tant que qualité, de l'image sociale du sujet. Charaudeau la conçoit comme une construction du sujet à travers le discours. Selon cet auteur, la crédibilité est identifiable à partir de trois conditions :

une personne est digne si l'on est en mesure de vérifier que ce qu'elle dit correspond toujours à ce qu'elle pense (condition de sincérité ou de transparence), qu'elle a les moyens de mettre en application ce qu'elle annonce ou promet (condition de performance), que ce qu'elle annonce et met en application est suivi d'effet (condition d'efficacité) (ibid : 91).

Ce point de vue insiste sur la crédibilité comme construction personnelle. Mais la crédibilité peut aussi être fondée sur les attributs sociaux qui sont conférés à un individu et dont il se doit de montrer qu'il en est digne. C'est le cas dans la profession enseignante. Pour être reconnu et accepté comme l'autorité morale et pédagogique, comme le garant de la qualité de l'éducation, l'enseignant manifeste à travers sa praxis un ensemble de conduites par lesquelles il exprime sa crédibilité. Cette crédibilité, sur la base des faits observés, peut être synthétisée en trois valeurs essentielles : la compétence et l'autorité.

4.1 La mise en scène de la compétence

La conception traditionnelle du métier d'enseignant définit l'identité professionnelle de l'enseignant, en termes de maître, personne ressource et autorité pédagogique. Cette vision rattache donc l'autorité de l'enseignant à sa compétence, entendue comme l'ensemble de savoirs, savoir-faire et des faire-savoir indispensables à l'exercice de sa profession. Cette compétence, fruit de sa formation initiale et continue et de son expérience, se révèle à travers l'éthos dit de compétence.

Selon Charaudeau (2005), l'éthos de compétence, lui-même dérivé de celui de crédibilité, se définit en termes de révélation de son savoir et savoir-faire :

*l'éthos de « compétence » exige de quelqu'un qu'il possède à la fois savoir et savoir-faire : il doit avoir une connaissance approfondie du domaine particulier dans lequel il exerce son activité, mais il doit également prouver qu'il a des moyens, le pouvoir et l'expérience nécessaires pour réaliser concrètement ses objectifs en obtenant des résultats positifs (Charaudeau *ibid* : 96).*

L'éthos de compétence est donc avant tout une donnée à voir ou à prouver et dont la finalité est de se montrer crédible aux yeux du public. En rapport avec nos observations, la mise en scène de cet ethos se manifeste à travers une focalisation de la conduite interactionnelle de l'enseignant sur ses rôles praxéologiques. Nous examinons quatre composantes essentielles de ces rôles : prescrire, transmettre, évaluer et faire comprendre.

4.1.1 Prescrire

La compétence de l'enseignant se définit d'abord par sa capacité à prescrire. Prescrire requiert une autorité préalable laquelle se fonde sur l'ensemble des savoirs, savoir-faire acquis par l'enseignant lors de sa formation et au cours de son expérience professionnelle. Dans l'analyse consacrée aux actes directifs, nous avons posé que la prescription, en tant qu'acte de langage directif, faisait partie intégrante des rôles de l'enseignant. Cet acte révèle par ailleurs la compétence du locuteur puisqu'elle se conçoit comme une activité de guidage. C'est le sens que l'on peut attribuer à l'exemple suivant.

Exemple 4

E. nous allons parler du paragraphe et je vais vous dicter le support ... **on ne prend pas des initiatives** |par rapport à la rédaction **vous prenez scrupuleusement ce que je vous donne** |ne prenez pas sur vous d'aller à la ligne lorsque je ne vous l'ai pas demandé |si c'est le point c'est le point si c'est la virgule c'est la virgule **vous respectez scrupuleusement ce que je vais vous dire** |et là on commence la rédaction |et là on revient par rapport à la marge deux trois carreaux allez-y

|retrait ↓ vous comptez deux ou trois carreaux
cela dépend de vous on me regarde encore ↓ on ne
comprend pas
[ETAB B7]

L'exemple ci-dessus montre que l'enseignant, au moyen de l'activité prescriptive, se présente en prescripteur des conduites des apprenants. Il cadre à la fois l'activité et la conduite des apprenants. On note particulièrement dans cette prise de parole, une attitude de mise en garde (*ne prenez pas sur vous*) et de directivité (*prenez scrupuleusement, n'allez pas à la ligne, ...*). La tonalité globale du tour est injonctive. L'on comprend bien que l'enseignant maîtrise l'activité en cours et sait où il conduit ses apprenants.

4.1.2 Transmettre

L'éthos de la compétence se traduit aussi par une logique transmissive. Le modèle pédagogique transmissif, dérivé du behaviorisme, se caractérise par le postulat de l'omnipotence, l'omniscience et l'omniprésence de l'enseignant. Dans ce modèle interactionnel pédagogique encore dit du cours magistral, le processus de traitement des savoirs à acquérir en classe est assumé de bout en bout par l'enseignant. Bien que l'on puisse noter quelques îlots de participation des apprenants, l'activité reste dominée par une logique transmissive. L'enseignant choisit les activités (*Ce matin nous allons parler de corps du devoir*), fixe les objectifs (*ici il s'agit de décrire un objet ou un lieu. C'est ça l'objectif de cette leçon. Que chacun à la fin soit capable de décrire un objet ou un lieu*), prescrit les activités (*vous mettez premier tiret... vous notez grand deux...*), définit le mode évaluatif et les traces écrites.

En outre, la logique transmissive prend appui sur l'idée de la préexistence d'un savoir chez l'enseignant, lequel doit être transmis à l'apprenant alors considéré comme un réceptacle. Comme le fait observer Cortier (2008), le discours pédagogique transmissif se veut aussi dogmatique et formaliste. Le jeu des tours de parole entre l'enseignant et le groupe sert essentiellement à faire progresser les activités vers les objectifs préalablement définis par l'enseignant.

4.1.3 Évaluer

L'enseignant prescrit et évalue. Autrement dit, en sa qualité d'autorité pédagogique, il se prononce sur l'acceptabilité des propositions et des réponses fournies par les apprenants au cours de l'activité. Cette évaluation peut prendre plusieurs formes : il redit pour approuver, il corrige, il marque le désaccord, il approuve et reformule, il approuve et renchérit.

Exemple 5

- A. la rédaction
- E. **c'est la rédaction** (.) quand on parle de narration
on parle de rédaction(.) quand on fait une
rédaction on a une introduction
[ETAB B4]
- A. un temps par excellence de la narration
- E. **un temps par excellence de la narration | un
temps par excellence de la narration la narration
elle-même qui se déroule au passé** et alors
[ETAB B3]

L'activité évaluatrice de l'enseignant épouse parfois des formes moins polies et donc menaçantes pour la face de l'apprenant. C'est le cas dans les trois interventions ci-dessous.

C'est vague comme réponse

Quelle maladresse, votre camarade vient de commettre

Vous nous emmenez **au champ**

Dans la première intervention, le locuteur-enseignant fait une emphase sur le qualificatif *vague*. Dans la deuxième, en lieu et place d'un terme comme *erreur* plus approprié à la situation de classe, il emploie le terme *maladresse*, qui est davantage lié aux traits de personnalité, au caractère de la personne. Dans la troisième prise de parole, la métaphore du *champ* est utilisée pour traduire le hors-sujet de l'apprenant.

Il arrive tout aussi que face à certains malentendus ou à des confusions de rôles qu'il rappelle à la classe son statut de maître et arbitre comme l'illustre cet exemple.

Exemple 6

- E. de repère(.) bien(.) ils jouent le rôle de repère ils situent le lecteur par rapport aux interventions des différents personnages (.) maintenant dans quelle catégorie classe-t-on les noms des personnages (.) les personnages ne sont pas seulement pour renseigner qui parle à quel moment(.) un seul mot(.) hein; EB dis ce que tu as à dire
- A. c'est pas ça
- E. qu'est ce qui te dit que c'est pas ça; toi-même tu doutes déjà de ta réponse mais tu dis que c'est pas ça(.) **c'est à moi de te dire que c'est pas ça ou non** | oui dis tout ce que tu as en tête
- [ETAB E2]

Dans cette dernière prise de parole, l'enseignant réitère explicitement à son interlocuteur son statut d'autorité pédagogique et met ainsi fin à une éventuelle confusion des rôles. Cet attachement aux rôles institutionnels, nous l'avons déjà mentionné plus haut (cf. 3.2.1.4).

4.1.4 Le faire comprendre

Cicurel (1990) pense que l'un des défis de la pratique enseignante est la compréhension, autrement dit donner un sens aux activités d'apprentissage. Elle rappelle à ce propos que « cette obligation d'assurer un niveau de compréhension satisfaisant engage l'enseignant à veiller à être lui-même compris de ses élèves. C'est dans cette intention qu'il a fréquemment recours à des procédés d'auto-paraphrases, de répétition, de reformulations, de simplification » (*ibid.*: 26-27). Au cœur des préoccupations de l'enseignant se trouve donc la nécessité de faire comprendre. Dans l'analyse sur l'activité métalinguistique et métadiscursive en classe, nous avons posé que la reformulation fait partie intégrante du faire comprendre. Mais ce rôle praxéologique central de la pratique enseignante n'est pas réductible à la seule activité du dire et du redire.

Le faire comprendre prend souvent aussi l'aspect d'un discursif procédural :

Exemple 7

- E. ...**la dernière fois** en commentaire composé **nous étions au niveau de** la dissertation (.) **nous avons**

rédigé d'abord les paragraphes (.) **nous avons traité les notions de** partie et de paragraphe en prenant en compte les différentes transitions (.) **par la suite nous avons rédigé des** introductions que nous avons corrigées; où il était question de ressortir les différentes étapes de l'introduction (.) **nous avons corrigé deux** introductions(..) **maintenant (.) il est question de** la rédaction d'une conclusion (.) l'objectif étant que vous puissiez désormais rédiger une conclusion pour vos devoirs de dissertation

[ETAB D7]

À travers cette récapitulation des étapes antérieures, l'enseignant recadre et situe les apprenants dans le sillage de l'activité en cours. Cette mise au point témoigne par ailleurs que l'enseignant maîtrise sa discipline, que rien n'échappe à son contrôle. Il sait où il souhaite conduire la classe puisqu'il montre qu'il ne navigue pas en vue. Il obéit à une progression rigoureusement définie par lui.

Le faire comprendre prend souvent enfin l'aspect d'un discours de démonstration.

Exemple 8

L'enseignant demande à la classe d' « aller à la ligne », c'est-à-dire marquer un décalage à droite. Une expression qui n'est pas bien comprise de certains apprenants

E. ME n'a pas compris (.) **voici votre marge** (Elle dessine la figurine au tableau) **allez-y hein** il faut enrichir votre vocabulaire **on dit opérer un retrait retirez-vous de la marge voici votre marge (.) par rapport à la marge vous commencez là (.) je dis deux carreaux à votre guise okey (.) vous êtes retirés de la marge vous avez fait un retrait par rapport à la marge (.) c'est compris maintenant/ hein** la prochaine fois que je le dirai on comprendra de quoi il s'agit (.) allons-y alors

[ETAB B7]

En somme, le faire comprendre est capital pour tout enseignant. C'est à travers sa pratique pédagogique que les apprenants jugent la crédibilité de leur enseignant en tant que maître. D'où la nécessité pour l'enseignant de se montrer digne de crédit, de se montrer utile à la compréhension, de servir comme personne de ressources pour les apprenants.

La conséquence logique de cette attitude est l'absence d'auto-évaluation. Face aux difficultés des apprenants, l'enseignant se remet rarement en question. Il attribue toujours la responsabilité du blocage aux apprenants. Cette attitude vise, selon notre interprétation, une double finalité. D'une part, préserver sa face car une autocritique est susceptible de lui faire perdre sa crédibilité auprès de apprenants et des parents. La règle d'or semble être de ne jamais montrer ses limites. D'autre part, il est question de mettre l'apprenant au travail, de susciter sa participation.

Tout compte fait, de l'éthos de compétence dépend la crédibilité de l'enseignant non seulement aux yeux de ses apprenants, de leurs parents mais aussi de ses collègues de service et de l'institution scolaire. Dans le contexte camerounais, l'influence institutionnelle sur l'éthos de la compétence est énorme. La logique institutionnelle distingue en effet les bons des mauvais enseignants. Les bons désignant ceux capables de refléter et manifester la vision institutionnelle de la professionnalité et de l'autorité.

4.2 La mise en scène de l'autorité

La présente analyse se situe dans le prolongement de celle initiée dans la deuxième partie sur l'autoritarisme professoral (cf. chapitre 7, section 3). L'autorité est au fondement de toute action éducative puisqu'elle vise à faire ou à faire faire. Ce point de vue est relayé par Clerc et Michaud (2010 : 33) qui soutiennent que « l'autorité est au cœur de la situation éducative : elle est indispensable pour transmettre des connaissances aussi bien que les règles de comportement une fois que l'on ne se situe plus dans la situation de dressage et de contrainte ». Cette vision met en valeur deux dimensions de l'autorité éducative. La première dimension de l'autorité, tel que nous l'avons noté ci-dessus, se fonde sur la compétence de l'enseignant. C'est d'abord à travers son savoir, son savoir-faire et son faire-savoir que l'enseignant se pose comme une autorité éducative. L'autorité éducative est aussi morale. Par autorité morale, nous désignons le droit, le

pouvoir et la légitimité de faire, d'ordonner, de faire obéir et de juger des conduites. L'ethos de l'autorité est manifeste à travers plusieurs faits interactionnels. Nous examinons ici les trois : la prééminence de la règle, la culture de la sanction et du jugement.

4.2.1 La prééminence de la règle

La notion de règle est polysémique. Ses rapports aux autres notions telles que normes, principes, conventions, lois rendent encore son approche définitionnelle complexe. Nous définissons la règle comme une conduite prescriptive d'ordre pratique ou morale qui régit les comportements des individus dans un domaine précis. Aussi, en tant que forme d'instruction de cadrage des comportements, la règle définit les limites du laisser-faire.

À l'instar de toute institution sociale, l'école est régie par un ensemble de règles définies à plusieurs échelles. Nous pouvons distinguer trois échelles. La première est constituée de règles relevant du niveau juridique. Celles-ci formulées sous la forme de lois sont définies à travers la loi d'orientation de l'éducation et d'autres ordonnances officielles. La seconde échelle concerne les règles institutionnelles, celles définies par un établissement scolaire. Elles sont explicites à travers le règlement intérieur de l'établissement. Enfin les règles issues du contrat didactique. Elles sont, du moins en apparence définies en accord entre l'enseignant et le groupe. Entre ces différentes échelles, il est une interrelation. Nous focalisons notre attention sur les deux dernières échelles. Celles-ci sont diverses.

- Les règles régissant les rapports entre les apprenants et les enseignants : les apprenants doivent respect à l'enseignant, les apprenants sont soumis aux devoirs inhérents au statut d'élève.
- Les règles sur les rapports apprenant-apprenants : les apprenants se doivent un respect mutuel, sont proscrits les bagarres, insultes, moqueries et toutes formes de violence, sont proscrits en classe les jeux dangereux, le bavardage
- Les autres règles de la vie scolaire : On ne mange ni ne boit en classe, on lève le doigt ou la main avant toute prise de parole, il est interdit de crier, l'apprenant est tenu de participer au cours et de prendre les traces écrites dans son cahier, il est soumis aux devoirs d'assiduité et de ponctualité.

Établir les règles et les faire respecter devient par conséquent un enjeu important qui engage la capacité de tout enseignant à se montrer leader, à ne pas se voir dicter la loi du groupe. Selon nos observations, les enseignants se présentent comme des garants des règles. Ils veillent à ce que celles-ci soient respectées par les apprenants ; puisque l'équilibre social et relationnel dépendent pour une bonne part de la relation des apprenants aux règles scolaires. Conséquence, les enseignants se montrent-ils intransigeants sur les règles :

On lève le doigt et on parle
Je ne veux pas la messe ici
On reste debout
On ne se lève pas avec autant d'autorité quand il y a un enseignant dans une classe

Ces énoncés montrent un attachement au respect des règles de la vie scolaire. En effet, le respect des règles est souvent vu comme une garantie de l'équilibre social. À l'opposé, le laisser-faire ou aller est susceptible d'engendrer l'anarchie. L'on peut donc dire que la prééminence de règles est une volonté de cadrer l'agir des apprenants, dicter une conduite aux apprenants et de ne point se voir dicter une contraire à l'idéal conventionnel scolaire. Pour cela, les écarts de conduites sont systématiquement dénoncés et font l'objet de sanctions punitives.

4.2.2 La culture de la sanction

L'on peut définir la sanction comme la peine ou la récompense attribuée à un individu à propos d'une conduite ou d'une action donnée. Selon ce point de vue, la sanction peut être positive, elle est alors vue en termes de récompense. Et dans cette perspective, elle valorise son récipiendaire et légitime la conduite ou l'action posée. Lorsqu'elle est négative, elle se traduit en termes de punition ; et dans ce cas elle réprimande. Pour ce qui est de l'univers scolaire camerounais, celui-ci est hyperdominé par la culture de la sanction. Lorsque les règles sont transgressées ou lorsqu'elles tendent à se voir transgresser, les enseignants adoptent une attitude dite de rappel des normes tel qu'illustré plus haut. Nous relevons aussi le cours aux menaces en tant que formes d'intimidation et d'influence sur autrui.

On va se coucher et on va écrire

Je sens que le cours va s'achever à 16h

Notons par ailleurs que l'enseignant n'est pas seulement un être de parole, c'est-à-dire celui qui rappelle les règles de conduite. En sa qualité de garant des valeurs morales et des conduites sociales communément admises, il se doit de faire preuve d'autorité, c'est-à-dire d'une capacité à agir puisqu'il est aussi « un homme d'actes » (Charaudeau 2005 : 107).

La culture de la sanction punitive aboutit alors souvent à la violence physique. La violence physique est définie en termes d'usage de la force physique. Elle est souvent réductible aux coups et blessures à caractère non accidentel, aux punitions, aux châtiments corporels et maltraitances. Le corpus n'atteste pas des cas d'usage du fouet mais d'autres formes de traitements physiques humiliants tels que se mettre debout, se coucher. Lorsqu'un apprenant ne se fait pas mettre debout ou coucher, il peut être excommunié du groupe d'apprenants pour une durée plus ou moins longue¹⁴⁹. C'est le cas dans cet exemple.

Exemple 9

Alors que l'enseignant poursuit ses explications, il découvre qu'un apprenant qu'il souhaite punir pour une conduite indisciplinée est présent en classe. Il interrompt ses explications et prend en charge ce dernier.

E. **tu me dois une dette ici(.) le bras de fer n'est pas fini (.)** on va profiter du second cours/ voilà un élément je lui demande hier comme punition pendant qu'il bavardait par ci par là il a choisi de partir il ne veut pas être puni il ne veut pas se coucher à même le sol/ c'est mon unique punition parfois tu les mettre à genou flexion ils disent qu'ils ont souvent mal aux genoux la solution est de les faire coucher par terre alors ils laveront leur tenue/ **couche-toi là-bas / bon tu peux aussi choisir de partir aujourd'hui tu n'es pas**

¹⁴⁹ L'excommunication scolaire, encore connue dans les textes réglementaires comme exclusion ou mise à pied, constitue une forme de sanction consistant à mettre un apprenant à l'écart du reste du groupe. Celle-ci est calquée sous le modèle de l'excommunication religieuse. Elle se définit, selon Grosse (2008), comme une privation de sacrements, des sépultures et des suffrages propres à l'Église. Elle prive donc le chrétien des outils susceptibles de le conduire au salut. Le chrétien ainsi excommunié se doit de faire un examen de conscience et se réconcilier avec l'Église.

obligé/ Je dis nombril à terre je n'ai rien à voir
avec tes genoux tu risques de commencer à me dire que
je t'ai donné les rhumatismes / nombril à terre

(rires de la classe) [ETAB A4]

Les expressions utilisées par l'enseignant témoignent de la représentation des rapports entre lui et l'apprenant : *dette*, *bras de fer* et *élément*. Le premier terme, *dette*, dénote une idée d'obligation. Ce terme désigne métaphoriquement la sanction punitive que l'enseignant doit infliger à son interlocuteur. Le second terme, *bras de fer*, évoque l'idée de résistance, de refus de voir sanctionner par l'apprenant. L'évocation de cette expression montre combien il est difficile aux enseignants de faire valoir leur autorité. On note de plus en plus des attitudes réfractaires des apprenants à l'autorité. Le terme *élément* désigne, dans les parlers populaires au Cameroun, toute personne subalterne ou un individu dont le comportement est jugé asocial. On parle alors souvent d'« élément dangereux ».

Pour revenir à l'exemple proprement dit, l'enseignant souhaite montrer non seulement à la classe que rien et personne n'échappe à son contrôle. Il somme son interlocuteur de s'humilier en se couchant et si celui-ci ne l'accepte pas, il est excommunié du groupe. Admettre en classe un apprenant qui n'obéit pas aux ordres de l'enseignant est une défaite symbolique pour l'enseignant et une stratégie désastreuse pour son autorité auprès d'autres apprenants. En ordonnant à son interlocuteur de quitter le groupe, l'enseignant sauve sa face d'une potentielle menace que faisait peser le refus de l'apprenant.

L'excommunication scolaire se présente comme une forme de privation du droit à l'apprentissage à l'apprenant. Elle est un moyen de rompre ses liens avec ses condisciples. Elle est aussi associée à une forme d'humiliation puisque l'apprenant excommunié est considéré comme un banni. Avodo Avodo (2011) pense que l'excommunication scolaire doit être triplement comprise. Elle est d'abord la marque de l'incapacité de l'enseignant de gérer de façon efficace et productive les situations problèmes. Exclu de la classe et non pris en charge par un personnel éducatif, l'apprenant erre très souvent au sein de l'enceinte scolaire lorsqu'il n'est pas hors de l'institution. Ensuite, elle est l'expression de l'autoritarisme professoral. En fin, elle est un aveu

d'échec, celui de disposer d'outils appropriés pour gérer les dérapages et les conduites indisciplinées des apprenants.

La culture des sanctions pose la question de l'intérêt de ces pratiques. Selon Clerc et Michaud (2010), les sanctions peuvent revêtir les fonctions préservatrice, dissuasive, réformatrice et restauratrice. La fonction préservatrice de la sanction est fondée sur la représentation selon laquelle la sanction permet de mettre hors d'état de nuire un apprenant considéré comme leader de l'indiscipline. Les sanctions sont aussi des moyens de dissuasion. Autrement dit, l'enseignant sévit pour faire passer la leçon aux autres apprenants, il frappe l'esprit des autres apprenants. Aussi, parce qu'elles recadrent le fautif, le rappellent à la norme, les sanctions peuvent être considérées comme des moyens réformateurs. Enfin, elles restaurent l'autorité lorsque celle-ci a été déniée ou remise en cause.

4.2.3 L'enseignant-juge

La hiérarchie institutionnelle, sociale et éducative donne à l'enseignant un ascendant moral sur l'apprenant. L'ascendant moral définit ici l'autorité que possède un individu de porter un jugement d'ordre moral sur un autre. Cet ascendant a souvent pour corollaire, chez les enseignants, une tendance poussée à faire des remarques désobligeantes à leurs apprenants. Ces remarques désobligeantes, dont la nature est essentiellement menaçante pour les faces de l'allocutaire, sont souvent constituées de jugements dévalorisants qui affectent la confiance en soi des apprenants.

Exemple 10

E. le ::comment ça/ il faut donner des hypothèses qui sont non seulement explicites mais pertinentes(.) n'oubliez pas que l'objectif c'est qu'à la fin de la lecture (.) qu'on puisse les valider ou pas(.) donc comme hypothèse et elle n'est pas seule(.) nous avons(.) vous êtes là parce que vous êtes sensés travailler(.) alors si vous n'avez pas d'hypothèses comment vous allez travailler; **vous êtes à plaindre pire, que je l'ai dit**
[ETAB E2]

L'autorité professorale n'est pas réductible à la répression. Elle se construit sur la crédibilité de l'enseignant, sur sa capacité à se poser comme le garant de la qualité de l'éducation et le régulateur des conduites. Dans cet exemple, il recadre l'attitude moqueuse d'une partie des apprenants.

Exemple 11

25 E. ne vous moquez de personne (.) chacun est là pour apprendre(.) si vous connaissez déjà vous sortez; vous laissez ceux qui veulent rester mais si vous êtes tous là parce que vous ne connaissez pas encore| et vous voulez connaître donc ne vous moquez pas de vos camarades(.) même s'ils conjuguent mal(.) laissez-les faire leur travail jusqu'au bout nous allons corriger/ (Tonalité *menaçante*)
[ETAB C3]

Dans cet exemple, l'on voit clairement que l'enseignant est le garant l'ordre moral. Dans une tonalité simple, non violente, l'enseignant rappelle à l'ordre ses interlocuteurs. Il se dégage à travers son discours un élan d'humanité et de tolérance. Il définit clairement les règles favorables au respect d'autrui et du droit à l'erreur. Cette attitude pourrait bien contribuer à développer des relations vivantes en classe car de la nature de celles-ci dépend la qualité de l'éducation.

4.2.4 Le positionnement interactionnel

À l'instar des marques ci-dessus étudiées, le positionnement interactionnel définit l'image de l'enseignant. La notion de positionnement interactionnel, telle qu'elle est étudiée ici, est tirée de Cicurel (1994). Le positionnement interactionnel dérive du fait qu'au cours d'une interaction, un participant projette des signes énonciatifs qui renseignent sur le rapport interpersonnel qu'il construit avec son interlocuteur.

Dans le sillage des analyses sur les actes de parole, l'on peut aussi noter un fait majeur de l'éthos de pouvoir : le parler fort. Selon Charaudeau (2005), le fait de parler fort relève d'un taxème de pouvoir dans la mesure où l'individu s'impose à l'autre ou au groupe par l'intensité dominante de sa voix. En rapport avec cette observation, l'on note une tendance globale des enseignants pour le grondement. Le grondement en situation de

classe a plusieurs fonctions. Il peut être une manifestation de l'autorité : on gronde alors pour influencer son subordonné. Le grondement peut aussi être le signe d'une montée en tension de la violence embryonnaire ; dans ce cas elle est symbolique d'un conflit naissant. Il peut par ailleurs traduire la non maîtrise de soi et de des émotions chez le locuteur.

En définitive, l'éthos de pouvoir de l'enseignant consiste à faire valoir sa capacité de s'imposer comme maître, comme leader de l'interaction. Ce pouvoir découle tout d'abord de sa compétence, entendue comme l'ensemble de ses savoirs, savoir-faire et de son faire-savoir. Il dérive par ailleurs de la dimension morale de la pratique enseignante. Dans le prolongement des interprétations faites sur l'éthos relationnel, l'on pourrait dire que la construction de l'éthos de pouvoir ou d'autorité a un impact sur l'influence que l'enseignant exerce sur son groupe soit dans la perspective de le mettre en activité soit dans le but de réguler la relation en classe.

5 Conclusion du chapitre

Ce chapitre a eu pour finalité de définir le style communicatif de l'interactant en position haute dans la relation interlocutive en classe. Sur la base des analyses conduites dans la troisième partie de cette étude, nous avons envisagé successivement la mise en scène des faces et la construction de l'éthos chez l'enseignant.

L'étude de la mise en scène des faces atteste d'un attachement à l'image de soi chez chacun des partenaires. Cet attachement motive des mécanismes de défenses ou de protection faciale et territoriale. À propos de la conduite interactionnelle de l'enseignant, les analyses menées semblent souligner une tension entre un désir de protection faciale envers l'apprenant et un attachement à l'image de soi et partant celle de l'institution et de la profession qu'il représente.

La tension mentionnée ci-haut apparaît aussi dans la construction de l'éthos en particulier celui dit relationnel. L'étude consacrée à la construction de l'éthos s'est fondée sur l'idée que la construction de l'image de soi chez l'enseignant participe d'une forme implicite d'agir sur l'apprenant. Plus qu'une forme d'agir, la construction de l'éthos vise la reconnaissance de l'enseignant non seulement par ses apprenants mais aussi par l'institution et la société. Cet éthos se décompose en deux composantes : l'une

relationnelle est ancrée sur la nature et la forme du lien interpersonnel que l'enseignant, à travers son discours, sa conduite et sa pratique professionnelle, souhaite véhiculer. L'autre composante de l'ethos enseignant est relative à la crédibilité. Pour être reconnu comme digne de crédit, faire valoir ses attributs professionnels et sociaux, l'enseignant adopte des conduites spécifiques en rapport avec cette finalité.

De façon globale, la conduite des interactants et en particulier des enseignants est régie par un ensemble d'enjeux symboliques et praxéologiques. Ainsi, interagir avec la classe, c'est d'abord marquer son territoire contre d'éventuelles menaces qui pourraient remettre en cause son autorité et ternir sa réputation. Pour ce faire, l'enseignant se doit de construire de lui une image à la fois positive et imposante. L'image que l'enseignant se construit de lui et qu'il laisse voir détermine auprès de ses apprenants non seulement sa crédibilité mais sa capacité à se poser comme éducateur, à travers ses attributs sociaux que sont l'autorité morale, le modèle de référence, l'autorité scientifique. Interagir avec la classe, c'est aussi faire agir la classe dans un sens voulu et non le contraire. C'est mettre les apprenants en activité, susciter leur engagement tant cognitif que socio-didactique. En définitive, le modèle de relation éducative, tel que nous avons essayé de le décrire, prend appui, chez l'enseignant sur deux nécessités : promouvoir son image sociale, la réputation sociale qui est la sienne, et faire agir l'apprenant. Ces deux nécessités sont, selon notre point de vue, liées. Cette interdépendance trouve son fondement dans un ensemble de facteurs relatifs d'une part à l'environnement socioculturel, à l'ancrage sociologique de l'école, et d'autre part à la formation des enseignants.

CHAPITRE 9

ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF ET RELATION ÉDUCATIVE

Pendant longtemps les observations, même ethnologiques, ont été faites uniquement dans le cadre de la classe. Depuis quelques années, la classe est replacée dans l'établissement scolaire, et celui-ci, dans le contexte local, régional, avec ses caractéristiques sociales et économiques, autant qu'institutionnel (Postic 2001 : 174)

Ce chapitre porte sur les rapports entre l'environnement socio-éducatif et la nature de la relation éducative dans le contexte étudié. Le postulat de base de nos analyses est que tout système, qu'il soit politique, économique ou éducatif, porte en lui les marques de l'environnement dans lequel il se construit. Pour comprendre donc le style communicatif propre au milieu scolaire francophone au Cameroun, il convient donc d'interroger l'ancrage socioculturel. Pour traiter de cette question, nous procédons en deux étapes. Dans une première analyse, nous essayons de montrer le lien entre l'environnement socioculturel et les comportements interactionnels décrits dans les analyses précédentes. Pour ce faire, nous prenons appui sur les implicites culturels et les influences des modèles sociaux d'éducation et de l'environnement social. Dans la seconde étape, nous problématisons les pratiques et les conduites professionnelles enseignantes décrites en rapport avec les orientations actuelles de l'éducation dans notre contexte d'étude.

De façon globale, ce chapitre soutient deux principales idées. La première stipule que les conduites des enseignants envers les faces tirent leur fondement d'une part de l'influence des cultures traditionnelles, notamment de la vision traditionnelle de l'éducation à travers son idéologie de l'humanisation. D'autre part, ces conduites trouvent leur raison d'être dans l'environnement socio-interactionnel, entendu ici comme les conditions sociales dans lesquelles les interactions se réalisent. La seconde idée porte sur la thèse d'une disparité entre les pratiques professionnelles observées et analysées et

les orientations actuelles de l'éducation, particulièrement celles en rapport avec l'éducation à la démocratie, à la formation aux droits de l'Homme et à l'égalité des chances.

Ces ancrages, qui constituent des pistes d'éclairage, ne sont pas à envisager dans leur linéarité. Ils constituent un ensemble unifié de facteurs que nous avons jugés essentiels pour éclairer les comportements discursifs et interactionnels observés. Il paraît aussi indispensable de relever que ces pistes ne peuvent à elles seules éclairer les faits aussi complexes que ceux observés. D'autres pistes heuristiques telles que la personnalité des participants et l'histoire interactionnelle nous semblent tout aussi dignes d'intérêt. Toutefois, eu égard à notre difficulté d'explorer ces variables personnelles, nous privilégions les variables plus facilement observables.

1 Ancrage socioculturel des conduites professionnelles des enseignants

Les faits observés et décrits dans les chapitres précédents convergent vers un modèle éducationnel porté vers la formation de l'individu, avec une prépondérance de l'enseignante et des contraintes institutionnelles. Ce modèle de professionnalité enseignante semble étroitement lié d'une part à l'influence des traditions ; d'autre part il se fonde sur des facteurs environnementaux. Nous analysons et discutons ces hypothèses dans cette section.

1.1 Enracinement culturel et vision de la relation éducative

L'un des procès souvent faits à l'éducation en Afrique est son caractère extraverti, son faible d'ancrage dans les valeurs endogènes africaines. Musanji Ngalasso (1993 : 8) rappelle à ce sujet que « les systèmes éducatifs actuels demeurent, dans leur fondement comme dans leur fonctionnement, essentiellement extravertis, éloignés des besoins des gens, insouciants de leurs potentiels offerts par le milieu d'existence ». Ce point nous semble valable pour les langues et les cultures africaines, lesquelles en dépit d'un nombre importants de dispositions recommandant leur introduction dans les systèmes éducatifs, tardent à prendre corps¹⁵⁰. Toutefois, il est possible de faire l'hypothèse, au regard des

¹⁵⁰ En effet, comme le font observer les défenseurs des langues et cultures africaines, la valorisation de langues et cultures africaines demeure la parent pauvre de l'éducation en Afrique. Pour ce qui est du Cameroun, malgré un ensemble de dispositions institutionnelles et réglementaires (la Constitution de 1996,

faits discursifs et interactionnels observés dans notre contexte d'étude, que la relation éducative actuelle semble véhiculer la conception de l'éducation dans la société traditionnelle. Ce lien porte essentiellement sur la vision de l'action éducative et du rôle de l'enseignant. C'est donc dire que la vision actuelle de l'action éducative porte en elle quelques survivances de l'éducation traditionnelle.

Pour soutenir ce point de vue, nous établissons de similitudes entre les deux visions, à partir de trois angles d'attaque. Nous explorons d'abord le lien entre l'action et la finalité éducationnelle, en nous focalisant sur l'idéologie dite de l'humanisation. Ensuite, nous établissons des parallèles entre la pédagogie rituelle et la vision actuelle de l'éducation. Enfin, nous traitons du statut et du rôle de l'enseignant.

1.1.1 L'éducation traditionnelle et l'idéologie de l'humanisation

Traiter de l'éducation traditionnelle, en Afrique et au Cameroun en particulier, est une tâche complexe dans la mesure où celle-ci est tributaire de chaque peuple et culture. Eu égard à la finalité poursuivie ici, nous optons pour une lecture synthétique laquelle se propose de mettre en relief les grandes lignes de ce qui fait la spécificité de l'éducation traditionnelle.

L'éducation traditionnelle africaine, telle que pratiquée autrefois, est fondée sur la conception multidimensionnelle de l'Homme. L'Homme, en tant que centre est la mesure de toute chose ; il revêt une dimension physique, morale, spirituelle et mystique. Ces quatre dimensions, du fait qu'elles sont partie intégrante de l'essence de l'Homme, sont prises en compte par l'éducation. Tel qu'esquissé, au chapitre 3, l'éducation traditionnelle africaine peut être dite collective, pragmatique, orale, progressive et mystique. La philosophie éducative qui la régit est celle de l'humanisation : « faire de l'enfant un Homme ». Cette finalité constitue notre centre d'intérêt.

les États généraux de l'éducation, la Loi d'orientation de 1998, les États généraux de la culture 1996.), la mise sur pied d'une politique en faveur des langues camerounaises paraît lente. Toutefois, il s'agit de concevoir cette problématique davantage comme un processus. Les recherches conduites dans le cadre du projet ANACLAC (Association nationale des comités des langues camerounaises) et du département de linguistique des langues africaines de l'université de Yaoundé 1 en sont la preuve d'une évolution plus ou moins significative. Dans le même sillage, il convient de noter l'ouverture récente d'une filière de formation des enseignants de langues et cultures camerounaises à l'École normale supérieure de Yaoundé 1.

Bien que menée de façon différenciée¹⁵¹, l'éducation traditionnelle des enfants en Afrique vise une même finalité : faire de l'enfant un homme complet, c'est-à-dire membre intégré de la famille, du clan, de la tribu, un être soucieux des valeurs morales et éthiques, un individu autonome. À titre d'illustration, chez les Beti, peuples bantou des régions du Centre, Sud et Est du Cameroun, la conception de l'homme adulte est la suivante :

Les tâches spécifiques de l'homme sont implicitement définies par les conditions qu'il doit remplir pour être considéré comme un « vrai » homme (mfan mod) ou un homme adulte (nya-modo) ; il doit pour cela, actuellement : 1-être marié ; 2-avoir construit sa propre maison et la cuisine de sa femme ; 3-avoir déboisé et défriché un champ de saison sèche (eseb) pour sa femme ; 4. être père d'un enfant vivant (Laburthe-Tolra 2009 : 270).

Les conditions requises décrites par Laburthe-Tolra traduisent, de façon plus ou moins, implicite que l'idéal humain et social est celui d'un être inséré harmonieusement dans son milieu de vie et autonome. Ces conditions sont réductibles à la notion d'autonomie, entendue comme la capacité de s'autogérer, d'être indépendant.

La vision humanisante de l'éducation traditionnelle est fondée sur le devoir d'être éduqué quel que soit son appartenance sexuelle, la prise en charge de l'enfant par l'éducateur, la nécessité pour l'apprenant de participer de façon pratique et efficace à son apprentissage. Pour ce faire, les principes prennent appui sur une approche autoritaire faite de contraintes, des interdits et des sanctions l'objectif étant de forger le caractère de l'apprenant.

À propos des méthodes, il apparaît clairement que l'éducation traditionnelle africaine, en dépit des quelques aspects ludiques, est essentiellement basée sur une approche spartiate. La peur et la violence constituent, si l'on se réfère à Mungala (1982) et Mbala Owono (1990), l'une des approches psychologiques. L'on recourt à la peur pour

¹⁵¹ Les objectifs à court et à moyen termes sont définis en fonction des rôles sociaux dévolus à chaque individu selon qu'il est homme ou femme. L'éducation de jeunes filles s'effectue en grande partie par les femmes qui se doivent de leur transmettre des savoirs et savoir-faire inhérents à leur futur statut de femme, épouse et mère. Une priorité est accordée à la bonne tenue en public, à la discrétion, à la pudeur, aux qualités de femme, d'épouse et de mère accomplie. Celle des garçons est tout aussi orientée vers les fonctions sociales assignées par la société à l'homme.

susciter le conformisme face aux règles. La peur découle aussi de l'ensemble d'interdits sociaux qui imposent des lignes de conduites aux différents membres. Comme le note Mungala (*ibid*), les sévices corporels, bien que présents dans certains rites d'initiation, n'occupent pas une place prépondérante. L'on se contente, en revanche, des reproches, des remontrances pour imposer la discipline, l'engagement efficace dans les tâches assignées à l'enfant. L'autorité que détiennent les aînés sur les enfants constitue le fondement social de l'action éducative.

Les analyses qui précèdent semblent correspondre à la vision de la relation éducative, telle qu'observée dans notre contexte. Une relation centrée sur un rapport de production, de domination, et dont la finalité semble ne pas être prioritairement l'épanouissement de l'apprenant mais davantage son insertion dans le système social selon l'idéal humain et éducationnel. Pour atteindre cet objectif d'humanisation, l'on se fonde sur une pédagogie appropriée. Dans cette suite, nous établissons un lien entre la pédagogie rituelle et la pratique enseignante telle qu'elle transparaît dans notre contexte d'étude.

1.1.2 La pédagogie rituelle et la relation à l'enfant

La conception communautaire de l'individu évoquée au chapitre précédent a pour corollaire une approche communautaire de l'éducation. Toutefois, la famille reste le premier cadre socio-éducatif. Qu'elle soit masculine ou féminine, l'éducation traditionnelle se veut aussi rituelle. Nous explorons ici quelques aspects du rite du *So* chez les Beti du Cameroun. Notre analyse porte sur la relation à l'apprenant, et particulièrement à sa face.

Le *So* est un rite d'initiation dont la finalité est de consacrer le passage du jeune initié à la société d'adultes. Il relève donc à la fois des rites d'initiation et de passage¹⁵². Les rites d'initiation sont par essence des manifestations mystico-religieuses dont l'une des particularités est selon la fonction du rite, d'être pourvue d'une dimension éducative.

¹⁵² Il existe en effet une diversité de rites selon la nature et leurs fonctions. Analysant les rites d'initiation chez les peuples Beti du Cameroun, Mbala Oyono distingue les rites de passage, de confrérie et ceux de sanation. Les rites de passages (*Akele, So*) marquent le passage d'une étape de l'existence à une autre. Les rites de confrérie (*Alog, Mevungu, Melang, Ngi*) sont spécifiques aux membres appartenant à une même catégorie sociale. Quant aux rites de sanation (*Esié, Eva metè, Esob nyol*), ils ont une fonction purificateur.

De plus, les rites d'initiation représentent le couronnement de l'action éducative reçue depuis la petite enfance. Selon Mbala Owono (1990), le *So* est à la fois un rite de séparation, de transformation et de réagrégation. Ces différentes caractéristiques découlent des étapes qui composent ce rite. En rapport avec la relation à l'apprenant ou au candidat à l'initiation, la pédagogie rituelle du *So*, recourt à une méthode à la spartiate. Les candidats sont soumis à des épreuves endurantes, parfois humiliantes. Traitant de l'épreuve dite de la transformation, Mbala Owono (*ibid* : 98) note que :

Cette phase était dominée par deux choses : d'une part, les sévices comme l'Edi so (repas d'une sauce agrémentée de la poudre des excréments), l'Esob mis (lavage des yeux avec du sakaa, plante potagère à saveur de piment), le balancement du scrotum, le tir de l'arbalète, le mkpam ou passage à tabac, etc. ces sévices se maintenant jusqu'à la mort symbolique et parfois réelle du candidat. Ils avaient pour but de conférer le courage et l'endurance au néophyte. [...] Venait ensuite la renaissance symbolisée par la confession publique au candidat au sortir du tunnel, suivie aussitôt d'une absolution énoncée par l'initiateur du So en ces termes : « Que tout aille son chemin, sans retour ». À ce moment-là, le Zomloo, espèce d'avocat du ministère public, venait indiquer aux jeunes initiés leurs nouveaux droits (dont la levée des interdits alimentaires et la possibilité de se marier) et leurs devoirs.

Les finalités de telles méthodes est de forger chez le candidat à l'initiation la culture de l'endurance, susciter la soumission totale, le rejet de la violence dans toutes ses formes, le respect de la hiérarchie sociale et familiale, bâtir des valeurs morales solides.

En définitive, dans son fondement, tout comme dans ses méthodes, l'approche traditionnelle de l'éducation est orientée vers une vision humanisante. L'enjeu de l'action éducative se localise donc hors des murs. Ce qui prime c'est la formation du modèle et non l'épanouissement individuel de l'enfant. En dépit de l'existence d'une pédagogie ludique, l'on relève le recourt aux méthodes répressives. L'action éducative, souligne Mungulu (1982), est manifeste à travers la mise en scène de la personnalité forte de

l'éducateur : il gronde, il réprime, il défend, il stimule. L'enfant est sensibilisé à l'idéal de conduite sociale. Il doit contribuer de façon active à sa formation à travers l'implication dans la réalisation des tâches inhérentes à son statut et son rang. La pratique pédagogique préfigure la réalité sociale dans laquelle l'enfant devrait faire face, une fois devenu adulte.

1.1.3 Les statuts et les responsabilités de l'enseignant

La nature de la relation éducative est dépendante du statut et du rôle que l'institution éducative assigne à l'enseignant. Ces statuts et rôles ont connu d'importantes mutations ces dernières années. Sous l'influence des courants dits de l'autonomie de l'apprenant et de l'enseignant, la relation éducative se conçoit en termes d'accompagnement de l'apprentissage, de relation d'aide et de soutien à l'autonomisation.

Dans notre contexte d'étude, les rôles et les statuts de l'enseignant paraissent proches de la conception traditionnelle de l'éducateur dans la société traditionnelle. L'éducateur se définit d'abord comme la personne en charge de l'éducation de l'enfant. Dans la société traditionnelle *beti*, par exemple, cette responsabilité est communautaire. La vision communautaire de l'enfant définie par Essindi (cf. chapitre 5, section 3.1.4) confère la responsabilité éducative à tout membre de rang supérieur à l'enfant. Au-delà de son statut institutionnel, l'enseignant représente le parent délégué de l'enfant. L'idée de parent délégué dérive de la responsabilité sociale et familiale dévolue à l'enseignant. Tsafack (1998) explique cette responsabilité par la délégation, par les parents biologiques et la société, de la charge d'éducation à l'enseignant. Postic (2002 : 124) explicite ce lien à partir des prescriptions adressées à l'enseignant : « les prescriptions de rôles qui s'adressent à l'enseignant ne proviennent pas seulement de l'institution, mais aussi des parents et des élèves, qui formulent des jugements de valeur sur ce qui doit être fait, sur ce qui est considéré comme bien ou mal ».

Les analyses faites sur les termes d'adresse tels que *ma fille*, *ma chérie* et *mon amie* révèlent cette dimension cachée de l'identité enseignante. En attribuant à l'enseignant le statut de « garant de la qualité de l'éducation », l'institution lui, tout comme dans l'éducation traditionnelle, une quadruple responsabilité envers l'enfant, la famille, la société et l'institution étatique. Ce transfert de responsabilité impose, à

l'enseignant, un devoir de réussir, au risque de perdre la crédibilité que la société en général a de lui. La conséquence logique de cette vision est que l'action éducative est plus orientée vers la réussite scolaire et sociale de l'apprenant.

Cette finalité entraîne le primat des enjeux d'éducatifs sur ceux de faces, car la véritable frustration ou mieux échec de l'apprenant, et par conséquent de l'enseignant, se situe hors des murs. Le véritable échec est au sortir de l'école, lorsque l'adolescent ainsi prétendu formé sera incapable de faire valoir les compétences censées acquises à l'école. Cette vision productiviste de l'éducation est illustrée par Belibi (2010). Reprenant les statistiques de l'Unesco, Belibi (*ibid*) soutient la thèse d'une inefficacité interne. Selon l'Unesco, sur 1000 jeunes qui entrent en première année du primaire, 522 atteignent la sixième année, 190 entrent dans le secondaire, 145 arrivent à la fin du premier cycle secondaire, 90 entrent dans le second cycle, 52 atteignent la fin du cycle, 23 obtiennent le baccalauréat et 11 entrent à l'université. Ces chiffres sont révélateurs d'un état alarmant qui impose encore à l'institution scolaire davantage de responsabilité et d'engagement dans le processus de formation de la jeunesse.

1.1.4 Conclusion partielle

Les trois aspects de l'éducation, à savoir la finalité, la pédagogie et les statuts et rôles de l'enseignant, analysés précédemment semblent se rattacher à la vision traditionnelle de l'éducation. Du point de vue de la finalité de l'éducation, l'idéologie de l'humanisme semble primer, les points-clés étant la formation intégrale de l'apprenant, son insertion dans les structures sociales selon le modèle socialement préconfiguré. Pour cela l'apprenant est considéré comme un être à modeler. Du point de vue pédagogique, tout comme dans l'éducation traditionnelle, la pédagogie est portée sur l'accompagnement, la productivité. L'apprenant doit s'impliquer, s'investir de façon volontaire ou non. De son investissement personnel dépend une part la réussite de sa formation. Et pour ce faire, la pédagogie peut recourir à des méthodes contraignantes. Du point du rôle de l'enseignant, il apparaît que celui détient une place prépondérante du fait de la responsabilité qui lui est déléguée. En outre, ces trois paramètres peuvent se réduire en la nécessité d'éduquer ou le devoir d'éducation.

Ces aspects semblent établir des similitudes entre l'action éducative telle qu'elle est pratiquée *in situ* et l'approche primitive. Ces corrélations ne fondent pas pour autant la thèse selon laquelle l'approche éducative actuelle est une reproduction de l'éducation traditionnelle. Tout comme, elles ne justifient pas à elles seules le modèle relationnel éducatif observé dans notre contexte d'étude. Celui-ci trouve sa raison d'être dans d'autres facteurs d'ordre environnement socioculturel.

1.2 Environnement interactionnel et construction des identités relationnelles

Le point de vue soutenu dans cette section est que le modèle relationnel défini dans cette étude trouve l'un de ses fondements dans l'environnement socioculturel dans lequel les interactions pédagogiques se réalisent. L'idée qui sous-tend les analyses ci-dessous admet que l'environnement de classe comme un espace de confrontation, plus ou moins implicite, dont la finalité est le contrôle de l'interaction ; de cette confrontation découlent une nouvelle conception des identités relationnelles. Cette lecture se veut donc contextuelle ; et elle s'articule sur deux articulations majeures. Dans la première, nous analysons la classe comme un lieu ordinaire et une interaction complexe. Pour ce faire, nous insistons sur les enjeux de la diversité culturelle et de la pléthore d'effectifs. La deuxième articulation porte sur ce que nous nommons la logique des territoires, elle-même dérivée des implications des rapports de places, de pouvoir et de domination.

1.2.1 La classe, un lieu ordinaire et une interaction complexe

Vouloir comprendre les fonctionnements des interactions en classe suppose d'interroger au préalable sur ce qui fait la spécificité des interactions de classe au Cameroun. Telle qu'elle a été décrite jusqu'ici, nous avons insisté davantage sur les statuts, les compétences, les actions participatives. L'interaction de classe est aussi une interaction ordinaire puisqu'elle met en rapport des individus socialement connus partageant des responsabilités qui leur sont tout aussi socialement attribuées. Plus qu'une interaction ordinaire, l'interaction de classe est un cadre interactionnel complexe. La complexité dérive prioritairement de la nature éducative de l'interaction ; elle est également fondée sur les facteurs liés à la diversité culturelle et à la démographie.

1.2.1.1 La diversité culturelle en classe et ses enjeux

L'approche exploratoire de notre contexte d'étude a mis en évidence l'idée que le Cameroun représente une mosaïque de cultures et de langues. L'illustration parfaite de cette diversité est la salle de classe. Cette diversité a été définie en termes d'hétérogénéité, de différences et de similarités entre les individus. Selon Tarin (2006), l'hétérogénéité du public scolaire est une variable complexe. Elle est liée à la mixité, à l'inégalité des compétences entre participants, à la diversité des origines ethniques, à la pluralité des valeurs culturelles, à l'âge, à l'éducation et aux traits de personnalité.

La diversité culturelle et linguistique en classe, comme toute situation de la vie quotidienne, a un double statut. Elle est à la fois un atout et un obstacle. De ce fait, elle met en scène une pluralité d'enjeux. Nous distinguons trois niveaux d'enjeux dont la communication, les rôles et le rapport des places. Du point de vue de la communication, les disparités d'ethos et de styles communicatifs sont favorables aux malentendus et aux chocs culturels. Cette étude atteste de faits, notamment dans ce que nous avons appelé le conflit de territorialité (cf. chapitre 6, section 3.2.3) ou la violation des rituels (cf. chapitre 6, section 3.2.1). L'autre problème crucial est l'asymétrie des compétences linguistique et communicative entre les participants. Cette variable trouve tout son intérêt dans la situation de classe puisqu'il est une disparité de compétences entre l'enseignant, l'expert et l'apprenant, l'individu en quête d'apprentissage. Tout en rapport avec la communication, et plus spécifiquement la compétence langagière, il convient d'ajouter l'influence de la dialectalisation du français et de l'anglais, laquelle est sans incidence sur les interactants.

Le deuxième enjeu est lié à la définition des rôles des participants. Au sein de toute structure sociale, chaque individu occupe une place, exerce un rôle, lequel lui confère un ensemble de droits et devoirs tels que prédéfinis par la structure. Filliettaz (2001 :114) parle ainsi « d'actions participatives ». Le risque potentiel que pose cette variable est la confusion des rôles, voire leur transposition dans des contextes non appropriés. L'on aboutit alors à des conflits de rôles. Ces situations, selon nos observations, sont fréquentes en situation de classe. La question des rôles des participants appelle celle du rapport des places. La revue esquissée des groupes ethniques du

Cameroun a mis en exergue que chacun desdits groupes dispose d'une façon particulière de concevoir les rapports sociaux.

Ce rappel de quelques enjeux liés à la gestion de la diversité culturelle et linguistique, met en lumière l'idée que l'hétérogénéité du public scolaire constitue un réel défi pour tout enseignant. Or, les enseignants ne sont pas formés dans la gestion de cette diversité. La formation à la gestion de la diversité culturelle en classe est dès lors le parent pauvre de la formation des enseignants au Cameroun. L'inexistence de modules spécifiques susceptibles de fournir aux futurs enseignants des outils capables de les aider dans les pratiques de classe constitue l'un des manquements de la formation des enseignants. Que font ainsi les enseignants ? Une fois sur le terrain, chaque enseignant est appelé à trouver des réponses qui lui paraissent convenables. Malheureusement, la réalité est que les enseignants n'ont aucune connaissance approfondie de leur public, encore moins de leur famille d'origine¹⁵³.

À propos de la gestion de la diversité, Avodo Avodo (2010) identifie chez les enseignants, trois approches de la gestion de cette diversité culturelle : coopérative, conflictuelle et différentielle. L'approche conformiste vise la normalisation des cultures et des conduites des apprenants. Elle se fonde sur la non-prise en compte des spécificités individuelles des apprenants, l'imposition des conduites conformes à l'idéal institutionnel et le formatage des disparités. Tous les apprenants sont traités comme s'ils avaient la même origine, les mêmes compétences et les mêmes caractéristiques. Cette approche vise ainsi à homogénéiser les attitudes et les valeurs autour d'un même idéal scolaire fondé sur des valeurs communes et partagées : la discipline, le travail, le respect, la réussite. La responsabilité de tout enseignant est dès lors de promouvoir cet idéal et ses valeurs référentielles, de veiller à leur respect. En revanche pour l'apprenant, la reconnaissance et l'intégration au sein de l'institution requiert la conformité, l'acceptation et le respect des valeurs prônées par l'institution scolaire.

¹⁵³ Il est possible de deviner leur origine ethnique à partir soit de leur accent, soit de leurs identités nominales, toutefois ils restent très sous-informés sur l'histoire personnelle de chaque individu.

L'approche conflictuelle est caractérisée par un renforcement du malentendu chez l'enseignant dans la perspective de faire valoir son statut d'autorité morale et pédagogique, susciter le conformisme chez l'interlocuteur ayant transgressé la norme. La troisième attitude est dite différentielle ou encore du « un poids, deux mesures ». La variabilité des termes d'adresse, notamment les termes relationnels et les termes à valeur péjorative, en sont une illustration. L'attitude différentielle peut être dite ethnocentrique. Autrement dit certains enseignants ont tendance à privilégier l'appartenance à un groupe d'apprenants qu'ils jugent « bons » ou « d'apprenants modèles » et dont ils partagent les valeurs ; et à l'exclusion des autres jugés « mauvais » du fait de leur manque d'engagement et de leur seuil de compétences souvent faible. Les premiers sont l'objet des compliments, d'encouragements ; les autres, la stigmatisation et les remarques désobligeantes. Cette attitude différentielle, et même discriminatoire, pose le problème de la responsabilité de l'école en tant que structure promotrice de l'égalité des chances et de sa capacité à fournir une expérience positive et une chance à réussir à tout apprenant. Les enjeux de la diversité culturelle en classe ci-dessus évoqués exigent de tout enseignant des compétences, des outils capables de gérer cette diversité. Or, il apparaît, comme nous le décrivons dans cette suite, que la formation initiale et continue des enseignants n'intègre pas ce facteurs pourtant important de la réalité du public scolaire. Une remarque similaire est faite de la pléthore d'effectifs.

1.2.1.2 La pléthore d'effectifs et leurs enjeux

La notion de pléthore d'effectifs est contextuelle. Parler de pléthore d'effectifs, c'est se situer par rapport à un seuil officiellement ou conventionnellement admis. Les instructions officielles au Cameroun fixe à 60 le nombre d'apprenants pour une classe. Au-delà de ce seuil, nous parlons d'effectifs pléthoriques. Selon Nkankeu (2009), la pléthore d'effectifs constitue un phénomène scolaire au Cameroun. Il situe son origine dans les facteurs tels que la démocratisation de l'éducation et la poussée démographique. Une enquête du journal *Mutations*, dans les lycées de la ville de Yaoundé, révèle que la pléthore d'effectifs est l'un des problèmes majeurs de l'éducation au Cameroun. Cette enquête fixe 90 la moyenne générale d'apprenants par classe. Toujours selon la même enquête, les enseignants attestent que ce phénomène affecte la qualité de

l'enseignement¹⁵⁴, favorise la déperdition, le décrochage scolaire ou déscolarisation et la montée de l'autoritarisme professoral.

À propos de l'autoritarisme, selon notre lecture, la pléthore d'effectifs engendre la logique des territoires. L'enseignant doit faire face à chaque apprenant de façon individuelle ; en même temps, il fait face au groupe dans sa diversité et sa complexité. Sur le plan individuel, tout apprenant est considéré, selon Cicurel (1990), comme une personne, un sujet social et comme un sujet-apprenant, des statuts qu'il épouse plus ou moins dans sa relation à l'enseignant. C'est notamment ce qui justifie « les décrochages communicatifs » (*ibid* : 43). Sur le plan collectif, le groupe peut adopter des attitudes ambivalentes de nature soit coopérative, soit conflictuelle selon les circonstances.

Le contexte de pléthore d'effectifs est donc potentiellement favorable à une relation frontale. Au seuil d'un même espace cohabitent de façon opposée deux parties : l'enseignant et le groupe d'apprenants. De par sa position et son rôle institutionnel, l'enseignant se pose en leader d'un groupe. Debout devant le groupe ou du haut de son estrade, il est confronté à une double menace durant tout l'exercice de son rôle. La menace, comme nous l'avons relevé en décrivant l'ethos chez l'enseignant, provient d'une part du regard pesant que ces apprenants posent sur lui ; d'autre part elle dérive du nombre considérable d'attentes que ses apprenants et la société lui expriment. La peur de perdre la face est potentielle et peut engendrer une attitude défensive, autoritaire, et même la construction d'un ethos de pouvoir.

En somme, si la classe apparaît comme un lieu ordinaire de socialisation de l'apprenant, elle demeure une interaction complexe. La complexité dérive notamment des rapports qui s'établissent entre les participants et qui influencent leurs conduites. À propos de sa relation à l'apprenant et à sa face, l'on peut dire que la position de l'enseignant en classe est menacée non seulement par la complexité due à la diversité culturelle qu'il doit gérer ; mais aussi par la logique du nombre. Face au nombre impressionnant d'apprenants auxquels il doit faire face, l'enseignant peut se sentir menacé et incapable de maîtriser leurs groupes. Cet environnement lui impose ainsi des

¹⁵⁴ Il est difficile à l'enseignant de circuler dans la classe pour contrôler le travail des apprenants, les évaluations sont biaisées et ne reflètent plus les normes puisqu'elles imposent davantage de travail aux enseignants ; le suivi individuel des apprenants devient difficile.

conduites susceptibles de faire valoir son autorité et sa crédibilité, au risque de se voir renier et rejeter par le groupe. Le contexte de diversité culturelle et de pléthore d'effectifs instaure implicitement une tension réelle, laquelle se manifeste par les différentes conduites des participants envers leur propre face et envers celles de leurs partenaires d'interaction.

1.2.2 La logique des territoires

Le modèle de relations sociales en classe, décrit dans les chapitres précédents et qui est favorable à l'attachement à l'image de soi chez l'enseignant et le primat des enjeux éducatifs, pourrait aussi trouver un fondement dans l'environnement socio-éducatif, et précisément dans ce que nous appelons la logique des territoires. La logique des territoires, telle que développée ici, se fonde sur trois idées majeures. La première soutient que l'homme est « un animal territorial » (Picard et Marc 2008 : 14). Cette reprise de la théorie goffmanienne du territoire du moi, soutient que tout individu « a tendance à s'approprier un territoire et à le défendre contre ses congénères » (*ibid*). La seconde idée conçoit les rapports interpersonnels comme des rapports de pouvoir. La troisième idée veut qu'il est difficile aujourd'hui pour les enseignants de se faire respecter. Toujours selon nos observations, les enseignants sont appelés permanemment à reconquérir leur classe pour établir l'ordre et faire progresser l'activité.

La logique des territoires repose donc sur l'idée que l'espace scolaire, la salle de classe est un territoire au centre d'une lutte invisible entre deux parties et dont la finalité est sa prise de contrôle et du pouvoir. Les stratégies et la mise en scène par les participants contribuent à la quête du pouvoir. Comme cela a été décrit dans l'ethos relationnel et de crédibilité, les conduites enseignantes qu'elles soient favorables à la face de l'apprenant ou non s'inscrivent dans la perspective de l'agir, du renforcement de son image sociale et institutionnelle ou d'influencer la conduite des apprenantes. Pareillement, les conduites apprenantes convergent vers une finalité similaire. Toutefois, la prise de pouvoir ici n'est pas réductible aux attributs relatifs au statut comme chez l'enseignant. La conception du pouvoir est différente chez les apprenants. Le pouvoir renvoie ici à la capacité d'influencer la conduite de l'enseignant, de le faire faire ce qu'il ne souhaite pas faire, d'affecter son travail et le rapport de places préétabli.

La logique des territoires entraîne une tension et la mise en scène des mécanismes de défense territoriale et faciale. Dans le sillage des analyses faites dans le chapitre précédent sur la construction de l'éthos de pouvoir, nous décrivons ici d'autres faits rattachés au marquage territorial. Nous insistons sur le marquage territorial chez les apprenants.

1.2.2.1 Du marquage territorial à l'émergence de la confrontation

L'espace scolaire, la salle de classe, est un espace commun, partagé entre l'enseignant et les apprenants. Théoriquement, cet espace reste sous le contrôle de l'enseignant, en tant que leader conventionnel puisqu'il en contrôle l'accès et la mobilité en son sein¹⁵⁵. De même, du point de vue institutionnel, et au regard de la responsabilité qui est la sienne et par rapport à son statut, l'enseignant se pose comme le garant de la salle de classe. À l'opposé, le groupe d'apprenants, par leur nombre imposant, apparaît aussi comme une force, mieux une partie qui compte. Il s'établit entre les deux parties une lutte dont la finalité est le contrôle de la classe. Cette lutte s'opère à travers des marquages territoriaux. Nous allons successivement décrire et discuter ce qui peut être considéré comme marqueurs territoriaux chez les apprenants et les enseignants.

D'après Goffman (1973), le marquage territorial consiste à se prémunir des intrusions et violations envers son territoire. Cette définition de Goffman insiste plus sur la stratégie défensive. Marquer aussi son territoire peut se réduire à une quête territoriale dans la mesure où pour défendre son territoire, il faut au préalable le conquérir.

a) Comportements des apprenants et jeu de pouvoir

Dans leurs rapports à l'enseignant, les apprenants tentent de contrôler et d'influencer son action et sa conduite. Pour ce faire, ils adoptent des conduites qui rompent parfois avec la norme institutionnelle, avec les valeurs prônées par l'institution scolaire. Ces conduites peuvent être individuelles ou collectives. Nous analysons et discutons ici trois jugés récurrents à savoir la perte du temps, le bavardage et la non-conformité aux règles scolaires.

¹⁵⁵ L'enseignant peut définir la place individuelle de chaque participant selon ses besoins et les enjeux que pose une telle initiative.

La perte de temps. L'un des enjeux auxquels font face les pratiques de classe est celui de la gestion rationnelle et efficace du temps imparti au programme. Parce qu'il est lié à la couverture des programmes, le temps constitue une donnée importante pour tout enseignant. En revanche, sa perte est un handicap. Selon nos observations, la perte de temps est une conduite familière chez les apprenants. Ce comportement est repérable dans divers moments de l'interaction. À l'ouverture de l'interaction, les apprenants prennent tout leur temps pour se mettre en train. Lorsqu'ils ne bavardent pas entre eux, ils tardent à ouvrir leurs cartables, à sortir leurs documents de cours. Lorsqu'ils sont interrogés, ils hésitent à se lever, à répondre, parfois à demander la parole. De même, si l'enseignant leur assigne une tâche à exécuter comme activité, certains ne se pressent pas. Lors de la prise de notes du cours, certains sont toujours en retard sur les autres et exigent souvent que l'enseignant reprenne la lecture et s'accommode à leur rythme. Les réactions enseignantes ci-dessus traduisent ce comportement :

Exemple 1

E. oui combien d'occurrences (moment de silence)
 oui comptez comptez le nombre d'occurrences (les
 élèves se mettent à compter) **dépêchons dépêchons**
 (période de silence) **dépêchons dépêchons** (.) oui
 combien d'occurrences (.) hein même si l'impératif
 ici ne domine pas par rapport aux autres temps que
 vous avez donnés tout à l'heure je sais (.)
 [ETAB E2]

Les conséquences d'une telle conduite sont le blocage d'activité, la non-atteinte des objectifs préalablement fixés soit en termes de couverture des programmes, soit réalisation des tâches, et le sentiment d'impuissance chez l'enseignant. La perte du temps chez les apprenants peut tirer son origine de diverses sources : démotivation, fatigue, incompetence. Nous la considérons comme un jeu de pouvoir qui influence l'action de l'enseignant. La perte de temps montre en réalité que le bon déroulement de l'activité dépend du bon vouloir des apprenants en tant que principaux acteurs de ce processus.

En somme, sans toutefois en faire un marqueur de territoire par défaut, nous pouvons conclure qu'en ne s'exécutant pas promptement, les apprenants imposent une conduite,

un rythme autre que l'enseignant ne l'espérait. Et en cela, le groupe d'apprenants se positionne comme une force avec laquelle l'enseignant doit savoir compter.

Le bavardage. L'autre problème auquel font face les enseignants est la gestion de l'ambiance de classe. La pléthore d'effectifs évoquée précédemment constitue pour une part l'une des sources du bavardage en classe ; mais elle n'est pas la seule cause. La question du bavardage met en exergue le problème du contrôle des prises de parole en classe, de l'autorité professorale, du désordre et du dysfonctionnement des normes en classes. Perrenoud (1994) pense que le bavardage est l'un des dix dilemmes de la communication en classe. Sans toutefois entrer dans les causes qui sous-tendent celui-ci, il est possible de caractériser triplement le bavardage. D'abord, il est une forme de violence verbale subie aussi bien par les enseignants que par les apprenants eux-mêmes. Il peut surgir à tout moment de l'activité. C'est ce qui explique des rappels à l'ordre incessants chez les enseignants : *silence, taisez-vous, je ne tolère pas de bruits*. Par ailleurs, si l'on prend en compte la variable culturelle, le bavardage en classe est un déni d'autorité puisque c'est à l'enseignant que revient le privilège, mieux le droit d'attribuer la parole, de la retirer, de rompre le silence. Toute prise de parole non autorisée se pose ainsi en stratégie de contre-pouvoir. Enfin, le bavardage peut être considéré comme un désir d'affirmation de soi, une prise de contrôle de la classe par le groupe.

Selon le récit de son expérience, Clerc (2008 : 90) conçoit le bavardage comme un processus composé de trois catégories d'apprenants : les leaders du chahut, les autres et le ventre mou de la classe. Il écrit à propos :

En début d'année, toutes les classes où les élèves ne se connaissent pas encore demeurent tranquilles. Les jeunes n'ont rien à échanger entre eux et ils ne se sentent pas suffisamment à l'aise avec leurs enseignants. Progressivement, une minorité, les meneurs, commence à chahuter. Ensuite interviennent les élèves du « ventre mou » de la classe. Si le bruit s'installe, il devient difficile d'entendre l'enseignant, donc d'accéder à son cours, tandis que la tentation de participer à l'amusement dans lequel on sera « couvert » se fait

*pressente, ils basculent dans le chahut. Seule continue de travailler
l'infime minorité d'élèves, les plus résistants.*

Ce récit d'expérience véhicule l'idée que le chahut en classe, bien que n'étant pas parfaitement organisé, constitue une prise de contrôle de la classe par un groupe.

La violation des règles. Ce qui fait la particularité d'une norme, est qu'elle impose une conduite ou un cadre d'action à l'individu limitant ainsi sa liberté d'action ou de penser. Lorsque l'individu transgresse ces règles, il tend à affirmer par cet acte son indépendance et sa liberté. Dans la situation de classe, les violations des règles sont nombreuses. Elles incluent le non-respect des rituels et des consignes, les incivilités, les attitudes de contre-pouvoir. La transgression des règles entraîne, chez celui qui ordonne, la remise en cause de son autorité. En plus des stratégies de déni de l'autorité, il est possible de considérer ces comportements comme des tentatives de renverser le rapport de force qui leur est institutionnellement imposé.

En outre, la perte de temps, tout comme le bavardage et le refus de conformisme peuvent relever des jeux de pouvoir par lesquels les apprenants marquent leur territoire, leur présence et tentent de reconfigurer l'action de l'enseignant et l'ordre institutionnel. Ces conduites relèvent aussi d'une quête de reconnaissance par l'institution qui réduit l'apprenant à son seul statut institutionnel d'apprenant. Au travers de ces conduites, les apprenants cherchent à exister, non seulement aux yeux de leurs condisciples mais aussi de leurs enseignants et la hiérarchie scolaire ; ils veulent être valorisés, reconnus comme une partie avec laquelle il faut savoir compter.

Relevons tout de même que ces faits observables présentés ne constituent pas de façon intrinsèque des marqueurs de territorialité ou des tentatives de prises de pouvoir par les apprenants. Ils tirent aussi leur fondement d'une diversité de facteurs¹⁵⁶. Toujours est-il qu'il est des situations au cours desquelles le groupe d'apprenants tente de prendre le dessus sur l'enseignant lorsque celui-ci ne fait pas preuve d'autorité.

¹⁵⁶ Le bavardage, les pertes de temps et le refus de conformisme varient selon les niveaux et les classes. Plusieurs facteurs peuvent aussi expliquer ces faits : la personnalité de l'enseignant, l'intérêt des apprenants pour la discipline enseignée, l'importance, le rôle de l'enseignant en tant que aide pour les apprenants, le nombre d'apprenants par classe, leur rapport à l'institution scolaire.

b) La prise de contrôle chez l'enseignant

La prise de contrôle de la classe par l'enseignant consiste à faire valoir la position dominante, à montrer qu'il est le leader de l'interaction. La prise de contrôle de la classe est un processus qui commence dès le premier jour de classe. Elle est une activité quotidienne puisque l'enseignant doit sans cesse aller à la reconquête de ses apprenants. La prise de contrôle de la classe est un processus identitaire ; autrement dit il vise à restaurer ou à construire l'image de leader, d'autorité pédagogique et morale. Au-delà de la dimension identitaire, elle a une visée praxéologique : agir sur le groupe dans le but qu'il s'investisse dans l'apprentissage, de susciter son engagement. Ce processus identitaire se manifeste par un ensemble de comportements envers lui-même mais aussi envers le groupe dont il a la charge. L'on peut ainsi relever un attachement au respect des normes et des rituels, le recours à la sanction et la mise en scène de l'ethos autoritaire.

Ayant déjà traité dans le chapitre précédent de la question de l'ethos, et du rappel des rituels, nous nous insistons sur le régime de la sanction. Toutefois, relevons, comme additif à la question du respect des rituels, que celui-ci est considéré comme une garantie des positions statutaires institutionnellement admises ; il restaure l'équilibre socialement reconnu des forces. Pour revenir sur les sanctions, il apparaît que quand les normes et les rituels ne sont pas respectés, la sanction intervient très souvent¹⁵⁷. L'on peut observer à propos que les enseignants corrigent presque de façon systématique tout écart de conduite car tout peut générer une perturbation de la situation à tout moment. D'après Rocher (2003: 54-55), les sanctions ont, en tant que forme d'action sociale, une force de persuasion et de dissuasion :

Qu'elles soient positives ou négatives, les sanctions ont toutes une même fonction : assurer une suffisante conformité aux normes d'orientation de l'action pour sauvegarder entre les membres d'une

¹⁵⁷ La sanction peut être aussi bien négative que positive. Dans son versant négatif, la sanction se traduit en terme de désapprobation, de désaccord voire de peine. Dans le versant positif, elle se rattache à une forme de récompense et d'approbation d'un acte ou conduite posés par un individu. Dans la situation de classe, les sanctions négatives revêtent souvent deux formes : physique (la station debout prolongée, le fait de se coucher au sol) et sociales (exclusion du groupe, rappel à l'ordre, regard réprobateur, retrait de confiance). Quant aux sanctions positives, elles s'actualisent par des encouragements, les éloges, les félicitations voir des gratifications.

collectivité donnée le dénominateur commun nécessaire à la cohésion et au fonctionnement de cette collectivité. Inversement, elles ont pour fonction de décourager toutes les différentes formes de non-conformité aux normes sociales dans une collectivité.

Au regard de ce qui précède, l'on peut conclure sur la thèse de l'existence, dans l'une ou l'autre partie, d'un désir de marquer son territoire, une volonté plus ou moins consciente de se poser comme celui qui dicte la loi, de prendre le dessus sur l'autre camp au moyen d'un jeu de pouvoir. Cette logique des territoires instaure ainsi une tension permanente. Pour le participant en position conventionnellement haute, il s'agit de se montrer à la hauteur, de faire agir l'autre partie dans le sens qu'il souhaite. Pour le groupe d'apprenants, il est question de se poser comme une force, une composante essentielle avec laquelle, l'enseignant devrait compter.

L'analyse ci-dessus faite sur la face cachée des interactions en classe imprime une vision pessimiste à l'école, désormais considérée du point de vue conflictuel. Cette vision n'exclut pas la dimension coopérative et irénique des interactions de classe dans le contexte étudié. Elle a essentiellement pour finalité de tenter d'expliquer, comme défini dans la partie introductive de ce chapitre, les fondements sociologique de la violence verbale et de l'autoritarisme en situation de classe.

1.2.2.2 De la logique des territoires à la conception des identités relationnelles

La logique des territoires développée ci-dessus a divers corollaires sur la situation d'apprentissage et la conception des relations interpersonnelles en classe. Au niveau de la situation d'apprentissage, elle est susceptible d'entraîner des blocages d'activités, la non-couverture des programmes scolaires. Chez les enseignants, l'on peut observer un climat d'épuisement, un sentiment d'impuissance face à l'effet de la masse. Ce sentiment dérive du rappel constant à l'ordre, du recadrage permanent de l'activité. En définitive, l'activité professorale se résume entre les activités d'apprentissage proprement dit et celles de maintien de l'ordre et de la discipline.

Pour illustrer ce sentiment d'épuisement, examinons cet exemple.

Exemple 2

- A. madame parlez fort
- E. **la pile est finie** bien on passe (.) d'autres temps
(.) on passe aux autres temps **la pile est finie**
la pile de ma voix parce que_ le subjonctif(.)
passons (.) il y a d'autres temps là (.) il y a
même un temps qui est très intéressant et qui
pourrait nous aider (.)
[ETAB E2]

Dans cet exemple, la voix de l'enseignant est affaiblie à force de d'intervenir vigoureusement. L'enseignant utilise ici la métaphore de la pile pour le signifier à son interlocuteur qui réclame de lui un peu plus d'engagement.

Au niveau relationnel, la logique des territoires entraîne la remise en cause du statut d'adulte, de la suprématie de l'enseignant sur le groupe ou sur l'apprenant. La logique des territoires définit une nouvelle conception des identités relationnelles. Pour rappel, relevons qu'au centre de la logique des territoires, se situent les enjeux identitaires liés à la reconnaissance de soi par autrui, au respect, à l'affirmation de soi. Ces enjeux opèrent des mutations sur la conception du respect et de la reconnaissance sociale. Désormais, nous semble-t-il, le respect et la reconnaissance se méritent. Pour l'enseignant, il s'agit donc de montrer qu'on est digne de respect, de crédit, et de reconnaissance par les apprenants. Postic (2001) explicite cet enjeu de la pratique professionnelle enseignante en ces termes :

Si l'enseignant n'arrive pas à être à la hauteur de son statut, il devient l'objet de chahut, manifestation collective de libération, soupape de dégagement d'une tension contenue. Le groupes d'élèves, dans la fraternisation de la fête, modifie la distance, en terrassant par la dérision le personnage de l'enseignant, qui, recevant son statut de l'institution, prétend la représenter. Dans les situations pédagogiques moins rigides, il est rejeté, ou si le rejet n'est pas possible, il est dévalorisé. (ibid : 102).

La description faite sur l'éthos chez l'enseignant semble donc s'inscrire dans cette logique de reconnaissance et d'affirmation de soi.

Toujours dans le même ordre d'idée, il s'établit selon Lang (2008), entre les interactants une idéologie dite de la réciprocité, laquelle implique que l'autorité intellectuelle et morale de l'enseignant ne s'impose plus. Elle doit désormais être reconnue, approuvée par le groupe d'apprenants sur lesquels elle est censée s'exercer.

En définitive, l'espace scolaire peut être considéré comme un microcosme dans lequel les parties en co-présence ne tissent pas uniquement des relations coopératives. De ce rapport de forces, peut jaillir la violence, des conduites interactionnelles particulières dont la finalité, plus ou moins manifeste, est d'agir sur autrui, marquer son territoire, favoriser sa face, prendre un ascendant sur le vis-à-vis. Cette lecture n'explique pas, à elle seule, les conduites professorales envers les faces. Ces conduites paraissent aussi trouver leur fondement dans les compétences et le modèle pédagogique en application dans ce contexte.

1.3 Formation professionnelle, modèle pédagogique et relation à l'apprenant

Le modèle de relation éducative qui transparaît des analyses faites semble trouver son ancrage dans la formation professionnelle du personnel enseignant et le modèle pédagogique mis en œuvre ; puisque ces deux facteurs matérialisent l'idéal éducationnel et la qualité de l'éducation. Nous analysons les influences potentielles qui peuvent découler de ces facteurs et dont les faits interactionnels et discursifs décrits sont les conséquences.

1.3.1 Formation professionnelle des enseignants et relation à l'apprenant

Le référentiel des compétences censées être acquises par tout enseignant au Cameroun est réductible à la connaissance de sa discipline, la connaissance de l'enfant et de sa psychologie, la connaissance des textes officiels et celle des méthodes et techniques d'enseignement (Tsafack 1998). Ces compétences sont acquises en particulier lors de la formation initiale de l'enseignant ; elles se renouvèlent et s'actualisent par ailleurs au cours de la pratique professionnelle et la formation continue. Ce qui fait la particularité de la formation des enseignants au Cameroun, c'est la centration sur la discipline. La formation devient ainsi disciplinaire, et donc au détriment des pratiques de terrains, de la formation à la gestion de la classe et des relations sociales en classe.

1.3.1.1 Une formation disciplinaire et l'influence institutionnelle

En dépit de l'existence de quelques établissements privés, la formation des enseignants au Cameroun restent prioritairement la responsabilité de l'État¹⁵⁸. La formation des enseignants du secondaire au Cameroun, nonobstant quelques mutations ces dernières années, reste prioritairement disciplinaire. Les programmes de formation sont orientés vers les compétences professionnelles relatives à la fonction d'enseignant. L'on peut alors parler d'une universitarisation de la formation. Une lecture des programmes de formation des enseignants de français de l'École normale supérieure de Yaoundé illustre cette centration sur la discipline. En effet un quart des modules de formation de première en cinquième année est consacrée à la formation pédagogique. Les modules disciplinaires sont centrés sur la formation académique des futurs enseignants. La vision disciplinaire correspond à une vision élitiste dans laquelle l'enseignant était considéré comme une élite intellectuelle et une référence sociale en termes de savoirs et de connaissances. Par ailleurs, la représentation selon laquelle, pour être un bon enseignant il faut maîtriser sa matière, a contribué à l'universitarisation de la formation des enseignants.

Les sciences de l'éducation telles qu'elles sont conçues concernent pour le compte de la première année l'histoire de l'éducation et la psychologie générale. Dans les années suivantes sont introduites la psychologie de l'apprentissage, la docimologie, la didactique généralement en troisième année. Dans son aspect pratique, la formation des enseignants à l'École normale peut être dite consécutive. Les futurs enseignants sont prioritairement formés théoriquement et ce au plan disciplinaire, ensuite ils effectuent un stage de terrain dont la durée a sensiblement été réduite ces dernières années.

Cette universitarisation expliquerait sans doute le fait que 50 % des enseignants au Cameroun sont sous-qualifiés¹⁵⁹. La formation disciplinaire des enseignants, qui vise la maîtrise de la discipline censée être enseignée par l'enseignant, trouve ses causes dans

¹⁵⁸ L'on peut distinguer, selon le domaine de référence, les ENIEG / ENIET et les ENS/ENSET. Les deux premières sont en charge de la formation des instituteurs de l'enseignement général ou technique et les autres de professeurs de l'enseignement secondaire et normal.

¹⁵⁹ Le MINEDUC, dans son ouvrage *Stratégie du secteur de l'éducation*, publié en 2000 relève que la moitié des enseignants sont sous-qualifiés. Cette sous-qualification est notamment du fait d'une formation inadéquate avec les réalités du terrain, un système de recrutement fondé non pas sur la passion pour le métier mais influencé par la conjoncture économique.

au moins deux facteurs à savoir l'échec de la recherche en éducation et l'extraversion du système éducatif. La formation des enseignants au Cameroun demeure théorique d'abord du fait d'un manque de recherche en éducation et en particulier sur les pratiques de terrain. Les structures de recherches telles que l'IPAR (Institut pédagogique à vocation rurale), et le CNE (Centre national de l'éducation), transfuges des modèles pédagogiques importés de France ont lamentablement échoué dans leur mission d'innovation pédagogique. Conséquence, il n'existe plus aujourd'hui de centre de recherche en innovation pédagogique.

La deuxième raison de cette universitairisation de la formation des enseignants est le caractère extraverti des théories et méthodes des profils de formation, des méthodes et techniques d'enseignements. Il existe donc une rupture entre la formation et la réalité sociale.

La formation des enseignants se veut aussi institutionnelle. L'élève-professeur est sensibilisé à travers les enseignements sur la législation scolaire, l'éthique et la déontologie, sur les qualités et les compétences, en sommes sur le profil de l'enseignant idéal. Cette formation prescriptive impose un modèle de pratique professionnelle au futur enseignant. Pour être reconnu compétent et crédible, il doit faire valoir ces compétences tout au long de sa carrière. Ses promotions au sein de l'institution scolaire en dépendent¹⁶⁰.

1.3.1.2 Le pédagogique et le relationnel, parents pauvres de la formation

L'universitarisation de la formation s'effectue au détriment de la dimension pédagogique, psychologique, relationnelle et la pratique de classe. En effet, la fonction enseignante se conçoit d'abord comme une technique, autrement dit un ensemble de procédés et de méthodes mises en œuvre pour aboutir à un résultat défini. Elle se définit aussi en termes d'encadrement, d'accompagnement de l'apprenant dans son processus de formation. Cela requiert de l'enseignant, en tant que praticien, des outils appropriés pour gérer, conduire ses apprenants ; car l'essentiel de la relation éducative se joue dans la relation

¹⁶⁰ Au Cameroun, il existe un système d'évaluation administrative à travers laquelle tout agent de l'État est soumis. Cette évaluation conditionne le système d'avancements d'échelon dans la fonction publique.

que l'enseignant tisse avec ses apprenants. Cette relation détermine, d'ailleurs, l'engagement et la motivation de l'apprenant.

La formation pédagogique et relationnelle de l'enseignant est donc indispensable. Elle vise à doter l'enseignant des outils et des compétences psychopédagogiques pour gérer la classe, réagir positivement devant les apprenants, susciter en eux l'intérêt pour l'apprentissage, leur donner des conditions de se construire une expérience positive de son rapport à l'institution scolaire. Or, les programmes de formation présentés ci-dessus n'en font pas une priorité. Du fait de cette carence, les enseignants sortis de l'école ne sont pas assez outillés pour faire face aux conditions de travail difficiles tels que la pléthore d'effectifs, la diversité culturelle, les disparités graduelles ou l'hétérogénéité des compétences chez les apprenants.

La formation initiale des enseignants semble, selon les analyses précédentes, fonder les conduites professionnelles enseignantes favorables à l'attachement à l'image de soi, à l'autoritarisme et à la violence symbolique. En tant qu'enseignant et membre d'une institution qu'il va représenter, la formation des enseignants au Cameroun privilégie l'activité d'enseignement au détriment de celle d'encadrement, d'accompagnement. Une part importante de cette formation est institutionnelle notamment par l'acquisition par le futur enseignant des normes de pratiques professionnelles.

1.3.2 Le modèle pédagogique dominant

L'autre fondement de la montée de l'autoritarisme et de la violence dans notre contexte d'étude peut s'expliquer par la nature du modèle pédagogique dominant observé dans les classes. Ce modèle pédagogique, selon les approches théoriques et selon nos observations, est dit directif.

1.3.2.1 Le modèle pédagogique directif

Issu du behaviorisme, le modèle pédagogique traditionnel se fonde sur une approche transmissive plutôt que constructiviste de l'apprentissage. Elle subordonne ainsi l'apprentissage à l'enseignement et place la personne de l'enseignant au centre des processus enseignement-apprentissage. Il est possible de la caractériser à partir de quatre

traits essentiels : l'objectif, le savoir, l'autorité et le travail. La pédagogie directive est fondée sur la notion centrale d'objectif pédagogique, défini comme comportement attendu de l'apprenant à la fin d'un processus d'apprentissage. L'objectif pédagogique définit par ailleurs le seuil de performance acceptable, les conditions de réalisation de l'action. Historiquement, l'implantation de cette approche fortement répandue dans le milieu éducatif camerounais découle de la création de l'IPAR, elle-même résultante de l'accord de coopération entre le Gouvernement du Cameroun et l'École normale de Saint-Cloud.

La pédagogie directive est aussi une pédagogie du savoir. Les représentations scolaires voudraient à propos que l'enseignant soit celui qui sait, le savant et que l'apprenant ne sache rien. Il s'établit dès lors une nécessité de faire acquérir à l'apprenant le savoir *via* l'enseignement. Cet enseignement n'est réalisable que si l'apprenant s'implique, s'il s'investit de façon efficace dans les tâches qui lui sont assignées. Se pose ainsi la nécessité de le faire agir, de le mettre au travail. Cela implique, chez l'enseignant, le devoir de se montrer autoritaire. L'autoritarisme dérive aussi du statut social de l'enseignant en tant que maître mais aussi de sa capacité et de la responsabilité qui est la sienne d'agir ou de faire. Voilà qui fait également de la pédagogie directive, une pédagogie dite de l'engagement¹⁶¹ et de l'autorité.

1.3.2.2 Le modèle pédagogique directif *in situ*

Le modèle pédagogique directif, selon nos observations, peut se caractériser diversement dans le corpus. Dans *Syllabus 2011*, nous avons décrit cette mise en scène de la pédagogie directive dans son rapport avec la construction des identités relationnelles. Cette mise en scène peut être appréhendée à travers : la forme du discours, l'organisation des tours de parole, le fonctionnement des actes de langage et l'histoire interactionnelle des échanges en classe. Du point de vue de la forme du discours, il est possible de distinguer, le cours dialogué du cours magistral. Bien qu'ayant des traits distinctifs, le cours dialogué et le cours magistral dans notre contexte semble pas si éloignés. Dans leur

¹⁶¹ L'idée d'engagement résulte comme nous l'avons défini au chapitre 6 de l'investissement cognitif, praxéologique de l'apprenant. L'atteinte des objectifs de formation requiert une participation efficiente de l'apprenant. C'est aussi cet engagement qui explique la focalisation sur les objectifs pédagogiques. L'on attend toujours, de l'apprenant, comportement préalablement défini, lequel atteste qu'il a « appris ».

ensemble, l'enseignant reste et demeure celui qui contrôle ou qui cherche à contrôler l'interaction. Malgré le jeu de questions-réponses, dont l'un des objectifs est de maintenir la classe en éveil, l'échange reste préconstruit par l'enseignant. Aussi avons-nous vu, dans l'étude des tours de parole, que la parole enseignante domine l'échange non seulement de par son volume mais aussi de par ses idées. C'est l'enseignant qui définit les objectifs, détermine les activités d'apprentissage, évalue et impose les notes de cours. Comme il a été décrit, tout écart de cette ligne de conduite est susceptible de susciter soit un rappel à l'ordre, soit un acte de réprimande. Enfin du point de vue des actes de langage, deux observations majeures sont faites. Selon la classification des actes de langage, l'on note l'usage récurrent des directifs directs en particulier la prescription, les questions, les injonctions. Par ailleurs, du point de vue des théories de la politesse, on note une fréquence des *Face Threatening Acts* (FTA) constitués pour la plupart des remarques désobligeantes, des critiques et stigmatisations sur les comportements, le travail et les attitudes des apprenants.

1.3.2.3 Les implications relationnelles du modèle pédagogique directif

Le modèle de pédagogie directif se caractérise par une dissymétrie de rapport de places. De par son statut de savant, de maître, l'enseignant se positionne comme participant dominant l'interaction. Cette primauté de la personne de l'enseignant engendre l'effacement de l'apprenant. Cet effacement n'est toutefois pas complet. Comme le fait bien observer Lauga-Hamid (1990), l'apprenant est cadencé par les rôles qui sont les siens. C'est donc logiquement que l'apprenant, contrairement aux approches nouvelles de l'éducation, n'est pas trop souvent considéré comme un partenaire. Selon Belibi (2008), l'effacement du groupe d'apprenants au profit de l'émergence de la personne de l'enseignant est contraire aux valeurs traditionnelles africaines. Prenant appui sur l'organisation sociale chez les Beti, peuples du Centre-Sud Cameroun, ce chercheur met en évidence la prédominance de l'ethos égalitaire.

Traitant de l'organisation sociale et discursive chez les Bamilékés¹⁶², peuples de l'Ouest Cameroun, Dassi (2008 : 143) note que « les langues bamiléké n'accordent

¹⁶² Les Bamiléké sont l'un des grands groupes ethniques du Cameroun. Ils sont originaires de la partie ouest du Cameroun dite des hauts plateaux. Il s'agit d'un groupe fondé sur une organisation sociale

aucune place au vouvoiement d'une personne, marque de majesté, de modestie ou de réserve (devant un inconnu) ». La même conception est propre aux peuples de la forêt en l'occurrence les Beti¹⁶³. Belibi (2008 : 24-25) rappelle que « les langues bantu retenues procèdent à l'effacement systématique de l'indice de la première personne, le déictique je qui se fond impérativement dans le collectif nous, synonyme ici de toi et moi. [...] L'échange dans l'univers verbal structuré par les langues bantu apparaît de *facto* dissymétrique, car marqué par une communication inégale dans laquelle le groupe occupera toujours la position haute et l'individu la position basse. » Les stratégies interactionnelles sont donc favorables à l'effacement du sujet : il faut éviter de mettre en évidence sa supériorité, d'exhiber sa face au point de menacer celle des autres, car en réalité ce qui prime c'est le groupe et non l'individu. Le respect pour le groupe passe par le respect de la sensibilité de chaque individu.

Les conséquences relationnelles de cette dissymétrie sont nombreuses. Dans Avodo (2010), nous avons montré à la suite de Mulo Farenkia (2008b) comment l'obligation de politesse en situation de classe aboutit à la politesse à sens unique. En effet, l'obligation de politesse, conçue en termes de travail réciproque d'aménagement des faces, est la partie visible de l'iceberg de l'ethos communicatif en milieu scolaire au Cameroun. Celle-ci trouve son fondement dans la représentation qui fait de l'institution scolaire le creuset de la citoyenneté responsable. Mais les enjeux de formation, auxquels l'on peut ajouter la primauté du modèle transmissif sur celui de l'apprentissage entraîne l'émergence de l'autoritarisme, de la condescendance. Parce qu'ils sont davantage focalisés sur les besoins de formation, il est souvent commun que certains enseignants ne se soucient guère de ménager la face et le territoire des apprenants. Au nom de l'humanisation de l'enfant, c'est-à-dire faire faire de lui un Homme, il décide en toute souveraineté, impose son point de vue à l'apprenant. Ce qui prime, c'est que les enfants s'impliquent, qu'ils apprennent, et qu'ils représentent valablement l'idéal social humain

et politique centrée sur les chefferies traditionnelles. Pour plus d'informations sur ces peuples, bien vouloir consulter le site www.bamiléké.org.

¹⁶³ Les Beti sont un grand groupe ethnique situé dans la région centre-sud et Est du Cameroun. Ils sont composés entre autres des Eton, les Ewondo, les Bene. Originellement, ils sont des descendants des bantu. Les informations sur ces peuples sont disponibles sur le site www.betibenanga.com.

préconstruit. À l'opposé l'apprenant doit se montrer courtois envers l'enseignant afin de bénéficier de ses faveurs et de son soutien.

En outre, le modèle pédagogique behavioriste importé de l'École de saint Cloud explique pour une partie la relation autoritaire et autocratique de la relation éducative au Cameroun. Prenant pour référence l'organisation sociale chez les Bantu (cf. Chapitre 3), Belibi soutient la thèse selon laquelle l'imposition de modèle pédagogique, et toute la violence qui la sous-tend, s'inscrit aux antipodes de l'organisation sociale égalitariste. Cette opposition des valeurs trahit d'une certaine façon le traditionnel problème d'une école africaine extravertie. La question, telle que nous la posons ici, consiste non pas à décrier l'ouverture, une attitude incontournable puisqu'il n'existe pas de développement social essentiellement intraverti, mais en termes de niveau d'adaptation des apports extérieurs.

2 Relation éducative et orientations actuelles de l'éducation

Après cette analyse interprétative des faits observables dans notre contexte d'étude, nous nous proposons de discuter les faits observés en rapport avec les orientations actuelles de l'éducation au Cameroun, telles que définies par les textes fondamentaux. Pour conduire cette discussion, nous partons d'un ensemble de constats. En effet, selon la représentation qui est la nôtre, le modèle éducatif observés *in situ* et décrit dans ce travail semble aux antipodes de la philosophie actuelle de l'éducation. Certes, il ne l'est pas dans son intégralité ; mais le constat est saisissant, par rapport à certaines finalités : l'égalité des chances, l'éducation à la démocratie et aux droits de l'Homme, la promotion de l'esprit d'initiative et de créativité. Selon nos mêmes observations, le système éducatif en milieu francophone est marqué par une violence envers l'apprenant. C'est dire que l'institution scolaire francophone n'accorde pas une place importante à l'apprenant, en tant qu'être digne d'intérêt. Ce constat est relayé par certains critiques de la scène éducative camerounaise (Nkankeu 2009).

Le constat fait précédemment requiert de nous interroger sur l'efficacité interne du système à satisfaire aux objectifs éducatifs et la vision de l'Homme dans l'école camerounaise. En rapport avec cette problématique, notre analyse porte sur trois étapes. Dans la première, nous analysons l'état des lieux des pratiques en rapport avec la

question de l'égalité des chances ; dans la seconde, nous portons un regard sur la fonction démocratisante de l'éducation et de son rapport aux droits de l'Homme ; dans la troisième étape, nous abordons une réflexion entre le modèle pédagogique observé et une formation centrée sur l'esprit d'innovation et de créativité chez l'enfant. Le point de vue qui régit les analyses contenues dans cette section est que l'école, en tant lieu de socialisation de l'enfant joue un rôle primordial dans l'atteinte des idéaux sociaux et éducationnels. Pour reprendre Le Gal (2008 : 16) « C'est à partir de la vie de la classe que l'enfant découvre les règles de la vie en société, le devoir de responsabilité, le respect de la personne, de soi et des autres et construit son autonomie ».

2.1 Modèle éducatif et égalité des chances à l'école

L'un des problèmes que pose le modèle de relation éducative décrit dans cette étude est la question de l'égalité des chances. L'égalité des chances à l'école est une problématique centrale dans les discours politiques et éducatifs. Elle est représentée à la fois comme idéal, valeur sociale et exigence. Pour ce qui est de son sens au Cameroun, l'égalité des chances est associée aux décisions politiques et les actions menées dans la perspective de réduire les disparités entre les apprenants, les établissements scolaires ou entre les groupes sociaux. Cette problématique est traitée ici sous l'angle de l'action éducative et de la pratique professionnelle. Pour ce faire, nous rappelons préalablement la vision actuelle de l'égalité des chances à l'école camerounaise.

2.1.1 L'égalité des chances dans l'école camerounaise

À l'instar de la plupart des pays, le Cameroun s'est engagé dans une vaste politique favorable à l'égalité des chances à l'école. La Loi d'orientation de l'éducation de 1998 stipule à cet effet que « L'État garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique »¹⁶⁴. À la faveur de cette disposition légale et institutionnelle, plusieurs autres décisions et actes politiques complémentaires sont venus matérialiser cette exigence qui se veut par ailleurs un idéal politique et éducatif. Ainsi pourrait-on citer entre autres:

¹⁶⁴ Article 7.

- Le décret présidentiel de 2001 portant sur la gratuité de l'école primaire. Celui-ci fait suite aux orientations de la conférence de Jomtien sur l'éducation pour tous et celles du forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar¹⁶⁵.
- La création des centres multimédias en technologies éducatives dans les lycées dans le but de promouvoir l'initiation des apprenants à l'outil informatique et technologique. En septembre 2006, douze (12) établissements des villes majeures du pays en disposaient déjà. Ce nombre s'est entre temps accru.
- L'ouverture en 2008 à l'ENS d'une filière de formation des enseignants certifiés en nouvelles technologies éducatives. Cette décision vient donner une approche plus professionnelle à cet enseignement, qui dans les quelques rares établissements où il était jusqu'ici dispensé, était assuré par de enseignants de mathématiques voire des étudiants en informatique.
- La mixité des établissements afin de promouvoir l'égalité entre les sexes, l'émulation et surtout l'accès des filles à l'éducation.
- La lutte contre les discriminations. Avec le concours de la représentation de l'Unesco au Cameroun, un vaste programme de prise en compte de la diversité linguistique et culturelle est mis en place, avec entre autres finalités de favoriser la scolarisation des handicapés et des populations « Pygmées » et « Bororo » considérées comme a-scolaires.

Ces actes et autres décisions attestent le souci du pouvoir politique de faire de l'éducation une « priorité nationale » et un droit pour chaque jeune Camerounais.

2.1.2 L'envers du décor

Malgré ces avancées, du moins louables, la question de l'égalité de chances à l'école camerounaise reste toutefois, pour les raisons ci-dessous, un mythe. Si théoriquement, les discours officiels tendent à soutenir cette exigence, la fraction entre l'idéal et la réalité sociale demeure énorme. Comment ne pas prêter attention à l'inégalité de l'assistance et du traitement qui est faite des structures éducatives. En effet, la notion d'égalité en milieu éducatif suppose aussi entre autres celle de gestion équitable de la diversité.

¹⁶⁵ Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en 2000.

En dépit d'un nombre criard d'enseignants, les critères de répartition de ces derniers restent flous. Alors que les établissements des villes, où le niveau de vie est plus aisé, regorgent d'enseignants, ceux des zones rurales connaissent une pénurie. Les conséquences de cette pénurie sont aussi nombreuses : enseignants surmenés, gestion calamiteuse des classes. La disparité des ressources humaines et même éducatives est grande. Alors que le ministère inscrit au programme les cours d'informatique, rares sont les établissements disposant de ressources indispensables à cette discipline (matériel informatique, salles multimédia, énergie électrique). Il est donc indéniable que si les jeunes Camerounais ont accès « tous » à l'éducation, ils ne bénéficient pas tous en revanche des mêmes conditions de formation.

2.1.3 Action éducative et égalité des chances

La conception de l'égalité des chances, telle développée ici, se fonde sur la nature de la relation éducative conduite en classe. Par égalité des chances, nous entendons la possibilité donnée à chaque apprenant de se construire en développant ses potentialités. Il s'agit, non pas d'une pratique visant à aplanir les disparités entre les apprenants, mais de donner à chaque apprenant l'opportunité de se mettre en valeur, d'avoir une expérience positive et constructive de son rapport à l'institution scolaire. Pour y parvenir, il nous paraît indispensable, sinon obligatoire, que les modèles pédagogiques mis en œuvre dans la pratique quotidienne de classe y convergent. Or, tel que l'on peut l'observer aujourd'hui, l'univers scolaire ne constitue pas un cadre d'épanouissement humain et intellectuel de l'enfant. Sans doute le constat est-il hyperbolique. Pour illustrer ce point de vue, examinons cette séquence de cours.

Exemple 3

La séquence porte sur l'analyse logique des phrases. L'enseignant demande à la classe d'analyser une phrase.

61 E. le garçon que tu as vu est mon frère | enlève ce que tu as dans la bouche/ le garçon

62 A. le garçon

63 Tous. (*rires des autres élèves*)

64 A. le garçon est mon frère

65 E. le garçon est mon frère(.) proposition ::

66 A. principale

- 67 E. principale (.)oui
 68 A. que tu as vu (.) proposition subordonnée relative
 69 E. relative (.) oui (.) quelqu'un d'autre pour l'aider (.) NEP
 ROS (.) il dit (.) le garçon... proposition principale
 70 A. le garçon est mon frère
 71 E. le garçon est mon frère| proposition principale| que tu as
 vu
 72 A. proposition subordonnée relative
 73 E. subordonnée relative
 74 A. introduite par que
 75 A que
 76 A pronom relatif
 77 E, pronom relatif (.) oui
 78 A. complément de son ::
 79 E. il faut d'abord préciser
 80 A. ayant pour antécédent garçon
 81 E. et puis
 82 A. complément de cet antécédent
 83 E. complément de cet antécédent
 [ETAB C3]

Plusieurs lectures peuvent être faites sur cette séquence. Nous nous focaliserons sur deux aspects : le changement d'interlocuteur et le contenu des interventions. Alors que l'apprenant initie en (62 E) la réponse à la question, il est interrompu par le rire de la classe mais continue tout de même, et ce de façon correcte. Il est interrompu une fois de plus, cette fois-ci, par l'enseignant qui lui retire la parole pour l'allouer à un autre apprenant pourtant la réponse de ce dernier s'inscrit dans la logique des attentes de l'enseignant. L'enseignant opte donc pour un autre interlocuteur, au lieu de laisser le premier achever son analyse. Une telle attitude peut frustrer le premier intervenant puisque l'enseignant semble agir de façon arbitraire : il ne donne aucune appréciation sur l'intervention du premier apprenant et ne motive pas le changement d'interlocuteur.

Plusieurs explications peuvent justifier une telle attitude : le premier interlocuteur est lent et timide comme cela semble le cas ; ce qui fait perdre du temps à l'enseignant¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Selon une tendance très populaire, les enseignants font très souvent appel aux apprenants brillants pour relancer une activité bloquée et par là gagner du temps.

De fait, l'enseignant ne prendrait donc pas en compte les caractéristiques individuelles de chaque apprenant en leur donnant la chance de s'exprimer. Par ricochet, il sélectionnerait ainsi seuls les apprenants susceptibles de faire progresser le cours. Et les autres, les moins brillants ? La seconde explication serait liée à la variation des interventions. Autrement dit, l'enseignant voudrait « faire parler tout le monde ». Ainsi, au lieu de laisser l'importunité à celui qui a la parole d'exprimer sa pensée jusqu'au bout, une attitude qui serait très bénéfique pour tous¹⁶⁷, l'enseignant opterait pour le choix d'un interlocuteur différent. Cette analyse esquissée montre en effet que les pratiques de classe sont davantage centrées sur la toute-puissance de l'enseignant, la réalisation des tâches, l'atteinte des objectifs et la couverture des programmes que sur l'apprentissage.

Dans une étude récente, sur la relation interpersonnelle au Cameroun, (Avodo Avodo, 2011), nous montrons qu'en dépit des dispositions légales et institutionnelles¹⁶⁸ favorables au respect de l'intégrité morale et physique des apprenants, le modèle interactionnel est essentiellement violent. La violence verbale institutionnelle y est décrite en termes d'ensemble des stratégies discursives et interactionnelles contribuant à entretenir une prise psychologique sur l'interlocuteur de manière intentionnelle ou non. Elle dérive, comme rappelé plus haut de l'asymétrie des rapports, et se manifeste à travers un arsenal verbal répressif utilisé pour susciter l'engagement sociocognitif des apprenants. Les enseignants, de par le jugement qu'ils émettent sur les apprenants, exercent sur eux une domination qui s'apparente à une violence à la fois verbale et psychologique.

L'apprenant n'est pas considéré ici comme un partenaire mais comme un individu à qui il faut toujours apporter, un individu qui a besoin d'éducation et dont le ménagement facial n'a pas de place. Seule prime la logique transmissive. Selon les représentations personnelles des actions des enseignants par eux-mêmes, il faut les « faire

¹⁶⁷ Laisser l'apprenant exprimer sa pensée jusqu'au bout représente un avantage pour toute la classe. Pour l'intervenant en question, c'est une occasion de montrer de quoi il est capable, de se confronter à l'exercice de la parole publique ; pour les autres apprenants cela leur permet de mieux suivre le contenu de la réponse et d'en donner une appréciation ; pour l'enseignant, c'est un signe de la prise en compte de l'apprenant ; enfin pour les besoins de compréhension, cela évite des ruptures dans les interventions. Généralement le changement d'interlocuteur oblige à une reprise, entièrement, de la réponse initiée par l'interlocuteur précédent.

¹⁶⁸ La constitution de 1996 et la loi d'orientation de l'éducation de 1998.

bouger », « les réveiller ». C'est tout naturellement qu'il n'existe pas, sauf quelques exceptions, une politesse réciproque. L'enseignant, le « maître de l'humanité », ne véhicule pas toujours les valeurs que l'école est censée promouvoir. Les aléas et les conditions de travail qui sont les siennes lui obligent souvent à faire des choix qui ne prennent pas toujours en compte la susceptibilité des apprenants.

2.1.4 De l'égalité des chances à la chance de réussir

Grande est la responsabilité de l'école africaine dans le développement et l'avenir démocratique du continent africain. Bien avant d'évoquer quelques aspects de cette responsabilité, il convient au préalable de faire une mise au point qui nous paraît nécessaire. En effet, la mission de l'école en tant que structure de formation et de pré-insertion sociale n'est pas de réduire les inégalités sociales. Les inégalités sociales préexistent et déterminent la dynamique des rapports sociaux. Si pour Dubet et Martucelli, cités par Crahay (1999), les fonctions essentielles de l'école sont éducative, socialisante et distributive, celles-ci se résument, selon notre point de vue, à donner à tout individu une chance de réussir. En d'autres termes, l'une des missions de l'école, en tant qu'ascenseur social, est de donner une chance à chaque apprenant de déployer et de développer ce qui constitue son potentiel humain et cognitif. Dans le niveau d'analyse qui est le nôtre, celui de la relation éducative, cela requiert au moins deux conditions indispensables : d'une part, faire de l'apprenant l'acteur principal de sa formation ; d'autre part donner une expérience positive de l'école à ce dernier. En somme faire de l'espace scolaire, un lieu d'épanouissement de l'enfant puisque l'avenir de ce dernier dépend, pour une bonne partie de son rapport à l'institution scolaire. Une telle responsabilité exige des changements de paradigmes pédagogiques.

2.2 L'école, la démocratie et les droits de l'Homme

Au titre des finalités éducatives au Cameroun, la loi d'orientation de l'éducation cite l'initiation à la démocratie et l'éducation aux droits de l'Homme. Cela suppose que l'action éducative telle qu'elle est menée illustre ou manifeste ces idéaux.

2.2.1 De la démocratie

La représentation sociale que l'on se fait de l'école est celle d'un cadre de formation au civisme, d'initiation aux valeurs essentielles de l'existence humaine, à la citoyenneté responsable. C'est donc dire que l'école préfigure le citoyen de demain selon l'idéal social et philosophique défini par la société. En réalité en quoi consiste la citoyenneté démocratique à l'école ? La citoyenneté démocratique est réductible, dans le domaine scolaire, aux notions de droits et devoir à la liberté d'expression. Selon Le Gal (2008), la liberté d'expression constitue l'un des fondements de la nouvelle éducation. Tout apprenant a le droit à l'exercice de la parole, et cet exercice se fait dans le strict respect du droit d'autrui. Initier les apprenants à la citoyenneté démocratique revient ainsi à leur donner la possibilité de participer, d'être associés aux activités scolaires liées à la socialisation scolaire. C'est au moyen de l'exercice de la parole que l'apprenant devient responsable et intègre les rouages de la vie sociale. C'est le lieu ici d'introduire la distinction opérée par Le Gal (2008) entre le citoyen passif et actif. Le premier est exclu, excommunié de l'exercice, tandis que le second, par sa participation, acquiert la responsabilité, devient autonome, s'associe à la culture du débat et acquiert les règles de la vie communes.

Plus d'une décennie après la promulgation de cette orientation, où est-on avec l'initiation à la démocratie, à la liberté d'expression et aux droits de l'Homme ? Pour donner une tentative de réponse à cette question, revenons sur l'exemple précédemment présenté (cf. section 2.1.3). À propos de cet exemple, l'on peut faire les remarques suivantes. Tout d'abord, l'échange atteste de la logique du discours unique. La parole de l'enseignant est la seule qui prime. Celui-ci exige, comme le montre l'usage du directif, une reconstitution exacte et fidèle de ce qui a été dit en classe. Conséquence, une faible marge de liberté et d'autonomie est accordée à la reformulation individuelle, laquelle constitue à notre avis un moyen pour l'apprenant de montrer qu'il a assimilé, qu'il peut traduire autrement ce qu'il a appris en classe. Ensuite, l'exemple atteste du primat du modèle behavioriste, avec l'effacement de l'apprenant, la subordination de l'apprentissage à l'enseignement, le primat du discours à sens unique par opposition à la pluralité des sens.

En outre, comme dans l'analyse précédente, le rôle de l'école en général et des modèles pédagogiques en particulier dans l'avenir démocratique du continent africain est énorme. En effet, le processus de démocratisation de la société camerounaise, initié par le pouvoir politique dans les années 90, ne doit son avenir qu'à l'école. L'école, en tant que institution préparant à la vie citoyenne, doit intégrer dans ses pratiques des approches démocratiques. Traitant des principes de l'éducation traditionnelle africaine, nous avons émis ce point de vue. Être autonome, signifie avoir un esprit critique, être apte à comprendre les enjeux de la société dans laquelle l'on évolue, savoir prendre position par rapport aux enjeux en présence. Cela requiert de faire de l'apprenant un acteur principal de la scène éducative. Tozzi (2008) fait à ce sujet, l'hypothèse de la socialisation scolaire démocratisante. Par cette notion, il désigne un type de socialisation qui accorde une importance primordiale aux conduites démocratiques (centration sur l'apprenant, refus de toute approche univoque et unilatérale du discours, pluralité des sens, liberté de parole, discussion, négociation, coopération). Dans le contexte camerounais, la socialisation scolaire démocratisante doit être une composante essentielle dans le modèle interactionnel en situation de classe. Il s'agit d'une double approche qui tient à la fois des valeurs sociales à promouvoir et des pratiques pédagogiques.

2.2.2 Action éducative et droits de l'Homme

La question des droits de l'Homme à l'école est intimement liée à celle de la démocratie. Toutes ces deux questions sont relatives au vivre-ensemble étant différents. Selon toujours le texte de référence cité plus haut, la loi d'orientation de 1998, l'éducation aux Droits de l'Homme constitue une finalité éducative. Cependant le constat est alarmant. Si de façon officielle, la question des droits de l'Homme est un idéal éducatif, le discours sur les pratiques reste tabou. Dans nos analyses précédentes, nous avons émis le point de vue selon lequel, le devoir d'éducation, défini comme la responsabilité de former l'enfant, occulte le respect envers la personne de l'apprenant.

Les analyses conduites, à la lumière des travaux sur la politesse convergent vers l'idée que les enseignants ne prennent pas en compte la susceptibilité de leurs apprenants. Certes cette observation n'est pas systématique. Mais elle témoigne de toute l'attention

qui mérite d'être portée sur le respect de l'enfant, non seulement en tant qu'apprenant mais en tant que personne.

La question des droits de l'Homme à l'école implique, au regard de résultats de cette étude, plusieurs aspects. Il s'agit prioritairement d'une connaissance par chaque apprenant de son droit, en tant qu'apprenant, enfant, et citoyen. L'initiation aux droits de l'Homme consiste, par ailleurs, en une responsabilisation des apprenants. Cela requiert qu'ils aient le droit à la parole, qu'ils prennent en charge la gestion de leur propre apprentissage. D'après Le Gal (2008), la question des droits de l'Homme, et en particulier des droits de l'enfant à l'école est liée à la démocratie participative. Il s'agit, dans le sillage des analyses *supra*, de former l'apprenant dans la perspective d'un citoyen libre et responsable, capable de faire entendre son opinion même s'il est divergent des autres, d'être apte à faire des propositions, de prendre part de façon active au débat de la société. La réalisation de tels objectifs exige, selon l'auteur, une participation active et responsable des apprenants.

2.3 Remarques finales

En définitive, l'école constitue un enjeu social important pour tout enfant. Si selon Belibi (2007), elle constitue en soi un ascenseur social, sa responsabilité dans l'avenir du continent africain est énorme. En effet, pour être à la hauteur de ses ambitions, l'école se doit de refléter les valeurs qu'elle est supposée promouvoir. En rapport avec les deux aspects de la philosophie de l'éducation au Cameroun, abordés ici, l'on peut conclure comme suit.

Au sujet de l'égalité des chances, il paraît tout aussi indispensable que les apprenants aient une expérience positive de l'école, de ce qu'être apprenant et de ce qu'apprendre veut dire. Les études sur l'impact de la politesse sur les représentations sociales de l'école (Filisetti, 2009) montrent que les représentations que les élèves ont de leurs enseignants déterminent, en grande partie, leurs rapports à ce dernier et partant leur motivation à apprendre la discipline qu'il dispense voire de leur rapport à l'institution éducative. Si les apprenants sentent que l'enseignant les respecte, qu'il se soucie d'eux, les encourage, leur accorde une attention, les traite avec égards ou leur fait confiance, il est possible qu'ils s'attachent à lui et à sa discipline. S'il les méprise et ne marque aucune

considération à leur égard, ils [les apprenants] se rétractent et développent des stratégies de protection faciale et de contre-pouvoir. À défaut de se révolter, ils peuvent développer un sentiment de victimisation et de résignation pouvant conduire au décrochage.

À propos de la démocratie et des droits de l'Homme, il semble tout aussi nécessaire de placer l'apprentissage et l'appropriation au centre des pratiques éducatives, mais aussi de redéfinir ce que c'est être enseignant dans un pays qui se veut soucieux des idéaux démocratiques. Face à la démocratisation des savoirs, grâce notamment aux technologies de l'information et de la communication, une redéfinition du statut et rôle de l'enseignant nous semble nécessaire. Plus qu'un maître, il devient davantage un partenaire, un adjuvant, un guide pour l'apprenant. Les expériences sur l'autonomie de l'apprentissage (Trebbi 1995, Holec 1979) montrent bien, en dépit de quelques limites, qu'il est possible d'envisager autrement le rapport pédagogique. Ceci passe indubitablement par une formation efficiente des enseignants, centrée sur les défis éducatifs de l'heure. Mais aussi par la qualité de la situation d'apprentissage. Trebbi (*ibid*: 174) relève à propos que « quand l'élève trouve une situation didactique appropriée et qu'elle a un sens, il est motivé et prêt à entreprendre même les tâches difficiles ». C'est dire qu'aussi bien l'environnement d'apprentissage que la relation à l'apprenant constituent des facteurs non négligeable de la motivation de l'apprenant à apprendre.

3 Conclusion du chapitre

Ce chapitre a porté sur les liens éventuels entre l'environnement socioculturel et les conduites enseignantes décrites. À partir d'une recherche de similitudes, nous nous sommes proposé d'établir des connections entre le modèle de relation éducative et l'environnement dans lequel il est mis en œuvre. Pour cela nous avons procédé en deux étapes.

La première étape montre que les conduites interactionnelles et discursifs observées chez les enseignants trouvent leur fondement dans une pluralité de facteurs. Elles trouvent d'abord leur fondement dans le poids et les influences des traditions locales. Nous avons analysé, pour soutenir ce point de vue, les similitudes entre l'éducation traditionnelle et le modèle de relation éducative actuel. Cette analyse a mis en

exerger quelques invariants tels que l'idéologie de l'humanisation, une conception spartiate de l'éducation et la centration sur la productivité de l'apprenant.

Le deuxième point d'ancrage est d'ordre environnemental ou contextuel. Nous avons exploré ici deux faits sociologiques majeurs, à savoir la pléthore d'effectifs et la diversité culturelle. Cette analyse a abouti à la conclusion selon laquelle ce cadre interactionnel ordinaire en apparence mais complexe en réalité constitue un défi pour tout enseignant. Les individus immergés dans ce contexte développent des stratégies identitaires orientées vers l'affirmation de soi et la défense territoriale. Ces stratégies elles-mêmes découlent d'un sentiment de peur de la groupalité et de non reconnaissance par autrui.

En troisième analyse, nous avons examiné les liens entre la formation professionnelle des enseignants et les conduites interactionnelles observées. Cet examen atteste de la prépondérance d'une formation universitaire, disciplinaire au détriment de la dimension relationnelle et pédagogique. Dépourvus d'outils et de compétences susceptibles de gérer les conditions difficiles de travail, chaque enseignant adopte ainsi des stratégies particulières selon les circonstances.

Dans la seconde étape, nous avons jeté un regard critique sur les faits observés et les orientations actuelles de l'éducation, telles que définies dans les textes fondateurs. Cette analyse aboutit d'une part au constat d'une incongruence entre les pratiques de terrain et les finalités de l'éducation. Abordant respectivement la question de l'égalité des chances, de la démocratie et des droits de l'Homme, nous avons mis en relief, au moyen de quelques analyses illustratives, l'état des lieux de ces idéaux dans notre contexte. D'autre part, les analyses conduites ici réitérent la nécessité pour l'école camerounaise de placer l'apprentissage, la démocratie participative, en tant que garante des Droits de l'Homme et des libertés, au cœur de ses pratiques.

Bilan de la quatrième partie

Cette quatrième partie, dite prolongements analytiques, est organisée autour de deux chapitres.

Le premier, le chapitre 8 porte sur une approche définitoire du modèle de communication et de relation en classe. Dans la première articulation de ce chapitre, nous avons défini le modèle de communication en classe comme essentiel. Nous avons défini, à partir des analyses réalisées dans les chapitres précédents, les tendances globales des conduites de l'enseignant envers sa face et celle de son interlocuteur. Ces conduites, selon les conclusions et les analyses, convergent vers un primat des enjeux d'apprentissage sur les enjeux de face chez l'apprenant, une interrelation entre les enjeux des faces et les enjeux d'apprentissage. Dans la seconde étape, nous avons décrit à partir de la notion d'ethos, le processus de construction identitaire de l'enseignant en situation de classe. Ce processus répond, selon les différents cas de figures à plusieurs finalités d'ordre du pouvoir, de la crédibilité et de la professionnalité.

Le chapitre 9 a abordé la seconde articulation de notre problématique : le lien entre les comportements interactionnels et professionnels des enseignants et l'environnement socioculturel. Au regard des différentes lectures faites, notamment celles tirant profit des implicites culturels, il apparaît que les pratiques pédagogiques dans notre contexte d'étude restent marquées par le poids énorme de l'institutionnel. Tout, presque tout dans la conduite enseignante révèle la marque de l'institution. Aussi le modèle pédagogique reste-t-il sous l'influence des traditions éducatives. Il est également le fruit des conditions sociales ambiantes dans lesquels se réalise l'activité éducative. En outre, cette conclusion nous a emmené à poser la question des liens entre les modèles pédagogiques et les finalités éducatives telles que définies dans les textes officiels.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette partie conclusive porte sur quatre principales articulations. Dans une première étape, nous rappelons notre objet d'étude et la problématique ayant sous-tendu cette étude. La deuxième étape est consacrée à la présentation des résultats. Ceux-ci portent notamment sur l'objet d'étude principal et les objets connexes. Dans la troisième étape, nous faisons écho de quelques limites qui transparaissent de cette étude. La quatrième partie formule quelques perspectives que peut inspirer notre étude.

1 De l'objet d'étude et de la problématique

L'étude a porté sur la politesse linguistique et la relation interpersonnelle en classe de langue. La politesse linguistique, que nous avons définie comme l'ensemble des stratégies discursives qu'un individu déploie au plan symbolique pour interagir avec autrui, a été conçue dans son sens technique du terme. Autrement dit, celui de la théorie goffmanienne de la face et du territoire du moi. En la définissant respectivement comme une norme sociale et une compétence sociale, nous avons inscrit les conduites de politesse dans le processus de construction identitaire de l'ethos et de la recherche par le locuteur d'une visibilité et d'une crédibilité sociale.

La problématique de cette étude a consisté, à partir de la prise en compte d'un certain nombre de paramètres propres à l'interaction de classe, à définir les conduites du participant en position haute envers sa face et celle de son interlocuteur en position basse. Cette problématique s'est construite autour des questions suivantes :

- Comment le participant en position haute, l'enseignant, se comporte-t-il vis-à-vis de sa propre face et celle de son (ses) interlocuteur (s) en position basse?
- Quel(s) rapport(s) peut-on établir entre les conduites de l'enseignant et l'environnement socioculturel dans lequel il interagit avec l'apprenant ?

Sur la base de ces questions de recherche, les objectifs de l'étude ont été de décrire, à partir des outils d'analyse issus de la linguistique interactionnelle, les conduites interactionnelles des enseignants au plan symbolique ; d'établir à la lumière des travaux sur l'agir communicatif et l'agir professoral, les liens entre les conduites décrites et les

responsabilités enseignantes, enfin, toujours à l'aide d'une lecture implicite et socioculturelle, de mettre en rapports les conduites observées et l'environnement socioculturel.

En plaçant au cœur de l'interaction de classe *l'acte éducatif*, un acte dont la finalité externe est la formation de l'individu ; en envisageant aussi la relation éducative comme *une relation d'influence*, nous avons émis l'hypothèse d'un continuum entre les conduites symboliques, c'est-à-dire envers les faces, et les enjeux d'apprentissage. C'est la raison d'être de la conception praxéologique qui a été faite des conduites de politesse dans cette étude. Par la conception praxéologique des enjeux des faces, nous avons défini la visée perlocutoire qui pourrait sous-tendre les conduites que les interactants adoptent aussi bien envers leur *face* que celles de leurs interlocuteurs.

2 Les résultats

Cette étude, en dépit de sa focalisation sur la politesse linguistique et de la relation interpersonnelle, a abordé indirectement d'autres objets d'étude, non moins importants et étroitement liés à la relation éducative. Présenter les résultats de celle-ci exige de les classer selon les différents axes de réflexion qui se dégagent de nos analyses. Nous abordons ainsi tour à tour, la politesse linguistique, la relation interpersonnelle, le discours pédagogique et la pratique professionnelle enseignante.

- De la politesse linguistique.

À la suite des travaux antérieurs sur la question, cette étude réitère le caractère contextuel et situationnel de la politesse linguistique. Cependant, la particularité est que les conduites des participants sont, selon nos analyses, davantage régies par les enjeux de la situation de communication. C'est donc dire que les principes ou lignes de conduites éditées par les spécialistes ne se fondent pas sur un altruisme naturel et spontané. Ils sont davantage régis par les enjeux en situation. Ainsi avons-nous tenté de montrer que le primat des enjeux d'éducation, implique une diversité de conduites selon les représentations de l'enseignant. En rapport avec les deux types d'enjeux définis dans la relation éducative, les enjeux des faces ou symboliques et les enjeux d'apprentissage, de formation ou opérationnels, il apparaît que les premiers servent de points d'ancrage pour les seconds. Cette dialectique implique donc le primat des seconds sur les premiers. Ce

primat des enjeux d'éducation sur ceux symboliques fonde la montée en tension de la violence éducative. La violence éducative vise notamment à forger le caractère de l'apprenant, à susciter en lui un investissement, un engagement dans la réalisation des tâches inhérentes à son rôle.

Toujours en rapport avec la politesse linguistique, cette étude révèle que la politesse en milieu scolaire est sous l'influence des cultures locales. Les conduites professionnelles et les pratiques discursives des enseignants véhiculent la personnalité sociale de l'enseignant. Par personnalité sociale, nous entendons la place qu'occupent l'enseignant et ses représentations sociales auprès de la communauté. Ainsi, en tant qu'agent principal d'éducation, représentant de l'institution scolaire, l'enseignant n'est pas seulement le maître, il est le parent social, le parent intellectuel de l'apprenant, envers qui il a une responsabilité individuelle et sociale.

- *La relation interpersonnelle*

Dans le prolongement de ce qui vient d'être dit de la politesse, la relation interpersonnelle est une composante essentielle dans la relation éducative. Plusieurs études évoquées dans ce travail font l'écho de ce point de vue. Pour ce qui est de la présente étude, il apparaît que la relation interpersonnelle dans notre contexte d'étude est dynamique. En effet, elle est tributaire des situations de classe, des enjeux en présence. Cette étude confirme, en dépit de quelques conduites apparentées à une vision horizontale, le caractère intrinsèquement vertical de la relation entre l'enseignant et l'apprenant. Cette verticalité, fondée sur une asymétrie de places et de statuts, est à l'image de la société camerounaise.

Aussi, selon le même axe de réflexion, la dimension affective manifeste à travers le conflit et la coopération occupe, selon Kerbrat-Orecchioni (1992), une place non négligeable. Dans leurs rapports aux apprenants, les enseignants adoptent des attitudes de négociation de la relation avec pour finalité de motiver l'apprenant à s'impliquer. C'est notamment ce que révèlent l'emploi des certains termes d'adresse, les négociations des tours, les formulations adoucies de demandes d'engagement, considérés comme des agents de coopération. La coopération est doublement utilitaire. Pour l'enseignant, elle permet le rééquilibrage des rôles.

L'on relève aussi des attitudes antagonistes, ancrées sur divers types de conflits. À ce propos, bien que n'ayant pas fait l'objet d'une approche quantitative, nous avons

l'impression que la dimension agonale prime. Elle est notamment, selon nos différentes interprétations, la résultante d'une pluralité de systèmes normatifs. L'on peut donc dire que l'univers scolaire est un lieu de tension entre les normes sociales, les normes scolaires, familiales et celles des groupes de pairs. Cette tension fragilise le lien entre l'institution scolaire et les sujets qu'elle est appelé à former ; elle ternit tout aussi l'environnement scolaire et rend difficile la pratique de la profession enseignante. L'une des conséquences de cette tension est la violence éducative.

- *Le discours pédagogique.*

En abordant la politesse linguistique, à travers le discours enseignant, cette étude s'est aussi voulu une approche du discours pédagogique. Le discours pédagogique, nous l'avons défini comme la « matérialisation discursive que constitue la suite d'énoncé produit par un enseignant dans une activité de type professoral et dans un cadre institutionnel donné » (Bouacha 1984 : 60). Ce discours, tel qu'il est appréhendé ici peut être doublement qualifié : il est porteur de représentations et détient une fonction performative.

Comme toute production discursive, prenant ancrage dans un environnement déterminé, le discours des enseignants est porteur des représentations et d'implicites culturels et institutionnels. Les représentations véhiculées ici portent pour la plupart sur les référentiels de conduites des apprenants et sur l'identité du sujet apprenant. Au sujet de l'apprenant, il apparaît que celui-ci est réduit au rôle institutionnel qui lui est assigné par l'institution scolaire. L'apprenant est celui qui tient un rôle ; et c'est à travers l'accomplissement de ce rôle qu'il existe à l'école. Cette étude insiste particulièrement sur la manière dont ces rôles sont réalisés. À ce sujet, nos conclusions semblent converger vers une fixité des rôles, un attachement aux rôles institutionnels. Ainsi, bien que reconnaissant un droit à l'épanouissement de l'apprenant, un respect de son intégrité physique et morale, conformément aux dispositions institutionnelles, l'institution scolaire, à travers le discours pédagogique, confine le sujet apprenant à des contraintes relatives à son statut. Une chape de plomb pèse sur sa tête puisqu'il est sommé de réussir et de se montrer participatif et productif, en rapport avec les attentes que l'institution construit de son rôle. En outre, cette assignation au rôle, et la centration sur la réussite, aboutissent à une vision du discours pédagogique comme forme d'autorité autoritariste.

Le discours pédagogique est aussi porteur d'implicites culturels et institutionnels. A travers le dire et le faire, les conduites enseignantes révèlent l'idéal de professionnalité et les contraintes institutionnelles. Le discours des enseignants est essentiellement pétri des représentations sur ce que c'est un bon enseignant, sur les rôles assignés à l'apprenant et aux missions de l'école, sur ce que c'est tenir ou gérer une classe. En définitive, pour être reconnu comme un bon enseignant, l'enseignant doit refléter les codes, les repères et l'idéologie institutionnelle prônée par l'établissement.

L'autre résultat de cette étude est l'identification de la fonction performative du discours pédagogique. Le discours pédagogique ne représente pas seulement en effet, comme le définit Bouacha (1984), une matérialité, il est un discours destiné à agir sur l'apprenant. Cette fonction s'inscrit dans la mission socialisante de l'éducation. Par les conduites qu'ils adoptent envers l'apprenant et aussi bien envers leur propres face, les enseignants opèrent au moins trois catégories de faire: faire savoir, faire comprendre et faire faire. En définitive, cette analyse du discours pédagogique appelle celle de la pratique professionnelle.

- *La pratique professionnelle enseignante*

Toujours dans les prolongements de la politesse et de la relation interpersonnelle en classe, cette étude s'est aussi voulu une réflexion sur la pratique professionnelle du métier d'enseignants en contexte de diversité culturelles et linguistique, et en particulier de pléthore d'effectifs. Sans toutefois avoir fait de cet aspect un objet d'étude, cette étude met en lumière deux contributions essentielles. La première montre qu'enseigner en contexte de diversité culturelle et de pléthore d'effectifs peut s'avérer une épreuve. La tension interne dont l'objet est l'apprenant¹⁶⁹ implique des relations heurtées entre l'enseignant et les apprenants. Selon Michaud (2010) cette tension explique pour une bonne part le fait qu'il est difficile pour les enseignants d'être respectés, de gérer de façon harmonieuse leurs classes. C'est le lieu de dire que la pratique professionnelle éducative, en tant que moyen de socialisation scolaire de l'apprenant, requiert un accompagnement et une formation à la gestion de la diversité et des effectifs dont la connaissance du public, la maîtrise des conditions de travail et la formation à la gestion des difficultés.

¹⁶⁹ L'existence d'une pluralité de systèmes normatifs fait de l'apprenant le centre de tension entre diverses normes sociales, ethniques, scolaires et celles du groupe de pairs.

Tout comme il semble important de construire une responsabilité fonctionnelle, laquelle se fonde sur une prise en compte des caractéristiques contextuelles, de définir de façon commune avec les apprenants des actions référentielles, au lieu de stigmatiser et de réprimander.

La seconde conclusion met en exergue le fait que les pratiques enseignantes relèvent des registres différents. C'est dire que, nonobstant l'existence de contraintes institutionnelles, il n'existe donc a priori une conduite uniforme. Les pratiques professionnelles sont ajustées en fonction des classes, des enjeux de la situation d'apprentissage et des relations sociales entre les participants.

3 Limites de l'étude

Cette étude a quelques limites. Eu égard à certaines difficultés notamment liées à l'objet d'étude, jugé complexe, et aux contraintes institutionnelles liées au terrain d'étude, nous avons été appelé à faire des choix méthodologiques.

Le principal point reste la focalisation sur les données orales. La tendance actuelle, en analyse du discours-en-interaction, est portée vers une approche plus holistique et multimodale de l'interaction que la nôtre.

Au plan analytique, la focalisation uniquement sur le discours enseignant contribue à donner une lecture partielle et partielle de la communication en classe. Comme le montrent les recherches sur les interactions communications, la dimension dialogale est une composante centrale. Elle permet, en effet, d'appréhender les phénomènes de rétroactivité et la dynamique des échanges. C'est dire donc que l'approche dialogale aurait davantage rendu les analyses pertinentes.

Aussi, cette étude met en relief, faute d'une approche quantitative de certains faits, un sentiment d'insatisfaction et de manque de pertinence notamment sur certaines conclusions portant sur des tendances générales. Une analyse quantitative aurait pu servir à des conclusions encore plus solidement fondées.

Par ailleurs, cette étude a mis en relief la complexité des valeurs que peuvent revêtir les échanges en situation de classe. Cette complexité dérive notamment de la pluralité des paramètres sociaux qui régissent les relations sociales.

4 Perspectives

Cette étude se veut une approche exploratoire d'un objet d'étude complexe, les interactions communicatives en classe. À notre avis, le principal intérêt de cette étude est d'avoir essayé d'approcher la question de la rencontre entre la compétence, la professionnalité et l'éthique. Face à l'avancée procédurale de la question de l'éducation à la démocratie, à la liberté d'expression, aux droits de l'Homme et à l'égalité des chances à l'école camerounaise, il nous semble important de poser les bases d'une réflexion sur les missions de l'école, comme lieu de formation, d'épanouissement et d'ascenseur sociale. Cette étude n'aborde pas de façon particulière ces problèmes, toutefois elle ouvre un ensemble varié de perspectives. Nous faisons mention de trois principales.

D'abord, la réflexion sur les liens entre la professionnalité et l'éthique. Cette étude aboutit à la thèse des pratiques pédagogiques comme lieu de tension entre un virage violent et un souci du respect envers l'apprenant. Cette question de la violence à l'école qu'elle soit de finalité éducative ou non, pose ainsi le problème du rapport entre les pratiques professionnelles, les finalités éducatives et l'éthique. Le colloque d'Arras 2011 sur les violences à l'école a constitué un cadre transdisciplinaire pour poser cette question. Pour ce qui est de l'éducation au Cameroun, les conclusions de cette étude nous semblent poser l'impérieuse nécessité de lancer un débat et des recherches sur la question.

Ensuite, de l'éducation à la démocratie, aux droits de l'Homme et de l'égalité de chances à l'école. La présente étude ouvre par ailleurs des perspectives d'étude sur les liens entre les trois valeurs énoncées précédemment. Comme nous l'avons dit plus haut, l'une des préoccupations majeures de la recherche éducative est de définir comment articuler ces enjeux avec les contraintes institutionnelles, comment concilier l'émancipation, le bien-être à l'école et la recherche de l'efficacité.

Enfin, les représentations des relations sociales à l'école. Cette étude a abordé les relations interpersonnelles sous l'angle des conduites des enseignants. Cette approche peut paraître limitée ; elle ouvre cependant la perspective à d'autres études sur la manière par laquelle les participants se représentent les liens qu'ils établissent avec leur partenaires et avec l'institution qu'ils représentent ou qui les accueille.

Ces axes et bien d'autres, constituent les potentielles pistes de recherche que peut inspirer cette étude sur la politesse et la relation interpersonnelle en milieu scolaire francophone au Cameroun.

Références bibliographiques

ABESSO ZAMBO, E. 2011. *L'interdiscursivité juridique et socioculturelle dans le discours jurisprudentiel francophone*, Thèse de Ph D, Université de Bergen.

ABRIC, J-C. 2008. *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*, Paris, Armand Colin.

ALBERDI URQUIZI, C. 2009. *Politesse, impolitesse, auto-politesse; Janus revisité, Cédille revista de estudios franceses*, 5, 24-55.

ALLEC, A. & JORRO, A. 2009. L'autorité pédagogique des professeurs novices en situation d'EPS, *Annales scientifiques de l'Université d'Iasi*, 13.

AMOSSY, R. 1999. La notion d'éthos de la rhétorique à l'analyse du discours, *Image de soi dans le discours : Amossy, R (Dir)*, Paris, Delachaux et Niestlé.

ARMENGAUD, F. 1985. *La Pragmatique*, Paris, Presses universitaires de France.

ASSARAF, A. 1993. Quand dire, c'est lier. Pour une théorie des ligarèmes, *Nouveaux actes sémiotiques*, Limoges, Presses universitaires de Limoges.

ATANGANA, E. 1996. *Cent ans d'éducation scolaire au Cameroun. Réflexions sur la nature, les moyens et les objectifs de l'entreprise : 1885 à nos jours*, Paris, L'Harmattan

AUSTIN, J- L, 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.

AVODO AVODO, J. 2010a. Discours, interaction et mise en scène des faces dans la relation éducative institutionnelle. *Discours, Signes et Sociétés*, 6 : Discours et institutions. En Ligne : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=2237> .

AVODO AVODO, J. 2010b. De la violence à l'école à l'école de la violence. Essai d'analyse de la pratique pédagogique comme forme de violence. *Sociétés et Jeunesses en difficulté*, 10 : Les jeunes face à la violence. En ligne : <http://sejed.revues.org/index6813.html>.

AVODO AVODO, J. 2011. Mise en place et construction des identités relationnelles en milieu scolaire au Cameroun. Le cas de quelques établissements de la ville de Yaoundé, *Syllabus : Langue, Culture et identité*, numéro spécial, 119-138.

BANGE, P. 1996. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier, Didier, Credif.

BARBU, V. 2010. Les interpellations des professeurs dans les interactions didactiques. Étude comparative dans les domaines français-roumain, *CORELA : L'interpellation*. En ligne : www.corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1587

BEAUD, S. & WEBER, F. 2010. *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser les données ethnographiques*, Paris, Collection Repères.

BELIBI, A. 1999. *Environnement scriptural et enseignement du français au Cameroun*, Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble.

BELIBI, A. 2007, Coopération unilatérale et discours pédagogique unique : la confrontation des paradigmes associationniste et constructiviste au Cameroun, *Didaxis 1 : Le Transfert pédagogique et scientifique*. 1-8.

BELIBI, A. 2008. Le double paradigme de l'enracinement et de l'ouverture comme fondement de la convergence : Essai d'analyse des perspectives théoriques et pratiques de la mise en œuvre d'une didactique intégrée des langues au Cameroun, *Arena Romanistica* 1, 8-29.

BERRENDONNER, A. 1981. *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris, Minit.

BIGOT, V. 2005. Quelques réflexions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté aux données et construction de savoirs, *Le Français dans le monde : Les interactions en classe de langue*, Paris, numéro spécial, 42-53.

BILOA, E. 2003. *L'influence du français sur l'anglais au Cameroun*, *Sudlangues*, 2, 120-135.

BILOA, E. 2004. *La langue française au Cameroun : Analyse linguistique et didactique*, Bern, Peters Lang.

BILOA, E. 2007. *Le français des romanciers négro-africains : Appropriation, variationnisme, multilinguisme et normes*, Paris, L'Harmattan.

BISSEMOU, J. 1983. *La Pédagogie par objectifs. Des finalités à la formulation des objectifs pédagogiques opérationnels*, Yaoundé, IPAR.

BITJA'A KODY, Z.D. 2001. Émergence et survie des langues nationales au Cameroun, 11. En ligne : <http://insta.at/11Nr/Kody11.htm>

BLANCHE-BENVENISTE, B-C. 1997. *Approche de la langue parlée*, Paris, Orphrys.

- BOUACHA, A. 1984. *Le discours universitaire: la rhétorique et ses pouvoirs*, Bern, Peter Lang.
- BOUCHARD, R. 1998. Les interactions en classe de langue comme polylogues praxéologiques, *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, ELLUG, Grenoble 3.
- BOUCHARD, R. 2005. Les interactions pédagogiques comme polylogues, *Lidil*, 31, *Corpus oraux et diversité des approches*. En ligne : <http://lidil.revues.org/document150.html> .
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minit.
- BOURDIEU, P. 1991. *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard.
- BRAUN, F. 1988. *Terms of address. Problems of patterns and usage, Various languages and cultures*, Berlin, New-York, Amsterdam, Mouton de Gruyter.
- BROWN, R.W. & GILMAN, A. 1960. *The pronouns of power and solidarity, Style of language*, Cambridge, MIT Press, 253-276.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge Press.
- BUJON, L. 2008. *Les Rituels de la politesse : analyse pragmatique de l'interaction lors de l'offre d'un cadeau*, Thèse de Doctorat soutenue à l'université Lumière Lyon 2. En ligne : www.theses.univ-lyon2.fr
- BURGER, M. 2004. La gestion des activités : pratiques, rôles et actes du discours, *Cahiers de linguistique française*, 26, 177-196.
- CALVET, J-L. 1996. CONFEMEN : Vers une nouvelle école en Afrique. *Diagonales*, 37. Paris, Hachette, 43-44.
- CAPUCHO, M-F. 2000. *Politesse et pouvoir, Politesse et idéologie : rencontre de pragmatique et de rhétorique conversationnelles* : Wauthion, M et Simon A-C (Eds) Louvain, Louvain-la-Neuve Peeters, 207-218.
- CHARAUDEAU, P. 1983. *Langage et discours : Éléments de sémiolinguistique. Théorie et pratique*, Paris, Hachette université.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

- CHARAUDEAU, P. 2004. Comment le langage se noue à l'action dans un modèle socio-communicationnel du discours. De l'action au pouvoir, *Cahiers de linguistique française*, 26, 151-175.
- CHARAUDEAU, P. 2005. *Le Discours politique : les masques du pouvoir*. Paris, Vuibert.
- CHEVRIER, S. 2006. *Le Management de l'interculturel*, Paris, Presses universitaires de France.
- CICUREL, F. 1990. Éléments d'un rituel communicatif, *Variations et rituels en classe de langue* : Dabène et al (Dir), Paris, Cédif-Hatier, 23-54.
- CICUREL, F. 1994. Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor*, 2. En ligne : <http://cediscor.revues.org/582>
- CICUREL, F. 1996. L'instabilité énonciative en classe de langue, *Les Carnets du Cediscor*. En ligne : <http://cediscor.revues.org/393>
- CICUREL, F. 2002. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, *Acquisition et interaction en langue étrangère : L'acquisition en classe de langue*, 16, 145-164.
- CICUREL, F & RIVIÈRE, V. 2008. De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante, *Processus interactionnels et situations éducatives* : Filliettaz et al (Ed), Bruxelles, De Boeck, 255-273.
- CLERC, S. 2008. *Au secours ! Sauvons notre école*, Mesnil-sur-l'Estrée, Ohéditions.
- CLERC, S ET MICHAUD, Y. 2010. *Face à la classe*, Paris, Folio.
- COLLETTA, J-M. 2005. Communication non verbale et parole multimodale : Quelles implications didactiques ? *Le Français dans le monde : Les Interactions en classe de langue*, numéro spécial, Paris, Clé international, 32-41.
- CORTIER, C. 2008. Le discours de l'enseignant au collège et la place de la parole des élèves : pour mieux comprendre les formes d'impolitesse, d'indiscipline voire de violences verbales, *La Violence Verbale : Des perspectives historiques aux expériences éducatives* : Moïse et al (Dir), Paris, Harmattan, 121-139.
- COSNIER, J. & KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1986. *Décrire la conversation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

CRAHAY, M. 1999. *L'École peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, Deboeck.

CULPEPER, J. 1996. Towards an anatomy of impoliteness, *Journal of pragmatics*, 25, 349-367.

DABÈNE, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Vanves, Hachette.

DASSI, E. 2008. De la sémantique à la morphosyntaxe. De l'intégration des sociocultèmes bamiléké de politesse dans l'expression française contemporaine : cas du crane de Gilbert Doho, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Mulo Farenkia (Ed), Bern, Peter Lang, 137-150.

De NUCHÈZE, V. 2004. La rencontre interculturelle, *Lidil*, 29. En ligne : <http://lidil.revues.org/index1243.html>

De CHANAY, H.C. 2010. Adresses adroites. Les FNA dans le débat Royal-Sarkozy du 2 mai 2007, *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, Université de Savoie, 249-294.

DÉTRIE, C. 2010. Quand l'interpellation interpelle les linguistes : l'activité interpellatrice, « un objet de recherche difficile à cerner ? », *Cognition, Représentation, langage*. En ligne <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1671>

DIAGNE, O. 1984. Le silence, un acte et un lieu de communication, *Ethiopiennes*, 39. En ligne : <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article1332>

DIMACHKI, L. & HMED, N. 2002. « Bonjour madame ! », « Bonjour mon frère ! » le système des termes d'adresse dans les interactions verbales en France, au Liban et en Tunisie, *Actes du VIII^{ème} congrès de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)*, Université de Genève.

DIMACHKI, L. 2004. *L'Analyse des interactions de commerce en France et au Liban : une perspective interculturelle*, Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2. En ligne sur le site www.theses.univ-lyon2.fr

DOHO, G. 1995. *Le Crâne*, Yaoundé, Clé.

DUCROT, O. & TODOROV, T. 1972. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Éditions du Seuil.

- ECHU, G. 2010. Dynamique du pidgin-english dans l'espace littéraire camerounais, *Multilinguism, Language Contact and Socio-cultural Dynamics*. En ligne : www.inst.at/trans/17Nr/2-12/2-12-echu17.htm
- ERICKSON, E.H. 2006. *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion.
- ESSINDI EVINA, J. 1989. Famille, école et éducation dans l'Afrique actuelle, *Zéen, Revue du club de Philosophie de Nkwame Nkrumah*, 2/3, 75-129.
- EWANE, C-F. 2008. Approche psychomécanique des formules de politesse : le cas du milieu universitaire camerounais francophone, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Mulo Farenkia (Ed), Bern, Peter Lang, 47-62.
- FAVEAU, B. & HUMERY, J (2008). Enseignants francophones, apprenants finlandais : un cas de violence verbale réciproque ? *La violence verbale : Des perspectives historiques aux expériences éducatives* : Moïse et al (Dir), Paris, L'Harmattan, 157-173.
- FEUSSI, V. 2008. Les pratiques de la politesse au Cameroun : une dynamique relationnelle et contextuelle, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Farenkia- Mulo (Ed), Bern, Peter Lang, 31-46.
- FEUSSI, V. 2010. Politesse et identités : Des manifestations de compétences sociolangagières au Cameroun, *Le français en Afrique*, 25, 271-290.
- FILISSETTI, L. 2009. *La politesse à l'école*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- FILLIETTAZ, L. 2001. L'organisation référentielle, *Un modèle et un instrument d'analyse du discours* : Roulet, E & al, Bern, Peter Lang, 97-137.
- FILLIETTAZ, L & SCHUBAUER-LEONI, M-L. 2008. *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck.
- FILLMORE, Ch. 1997. *Lectures on Deixis*, Standford, center for the study of Langage and information.
- FLAHAULT, F. 1976. *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- FLØTTUM, K. 1995. *Dire et redire : la reformulation introduite par c'est-à-dire*, Stavanger : Høgskolen i Stavanger.
- FLØTTUM, K et al. 2007. *On, pronom à facettes*, Bruxelles, De Boeck.
- FOERSTER, C. 1990. Et le non verbal ? *Variations et rituels en classe de langue* : Dabène et al (Dir), Paris, Didier-Credif, 72-96.

- FOREST, D. 2009. Analyse proxémique d'interactions didactiques, *Carrefours de l'éducation*, 21. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-73.htm>
- FORNEL, M de. 1989. Rituel et sens du rituel dans les échanges conversationnels, *Les parlers frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, 180-195.
- FOUCAULT, M. 1966. *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M. 1969. *Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- FOURIER, M. & VERMES, G. 1994. *Ethnicisation des rapports sociaux*, Paris, L'Harmattan.
- FRANCOLS, N. 2010. Les formes nominales d'adresse dans l'interaction entre maîtres et élèves à l'école primaire, *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français* : Kerbrat-Orecchioni, C (Dir), Université de Savoie, 89-116.
- FRANKEN, N. 2000. La politesse, un phénomène pragmatique entre locution, perlocution et communication, *Politesse et idéologie : rencontre de pragmatique et de rhétorique conversationnelles* : Wauthion, M et Simon A-C (Eds), Louvain-la-Neuve, Peeters, 37-44.
- FRASER, B. 1990. On politeness, *Journal of Pragmatics*, 14, 219-236.
- GAULMYN, M-D de. 1987. Reformulation et activités métadiscursives, *Décrire la conversation* : Kerbrat-Orecchioni, C et Cosnier (Dir), Presses universitaires de Lyon, 167-198.
- GELUYKENS, R. & PELSMAEKERS, K. 1999. *Discourse in professional contexts*, München, Lincom.
- GILLY, M. 2003. Les Représentations sociales dans le champ éducatif, *Les Représentations sociales* : D. Jodelet (Dir), Paris, Presses universitaires de France, 383-406.
- GOFFMAN, E. 1973a. *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E. 1973b. *La mise en scène de la vie quotidienne : Les relations en public*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E. 1974. *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.

- GOFFMAN, E. 1981. Engagement, *La nouvelle communication* : Winkin, Y (Dir), Paris, Éditions du Seuil, 267-278.
- GOFFMAN, E. 1983. *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOOSSE, A. & GREVISSE, M. 1988. *Le bon usage*, Paris, Duculot.
- GRICE, P. 1979. Logique et conversation, *Communications*, numéro spécial, Paris, Seuil, 57-72.
- GUMPERZ, J. 1982. *Discourse strategies*, New York, Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. 1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Éditions de Minuit, Sens Commun
- HALL, E.T. 1971. *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- HANS, D. 2011. *Violence et agressivité*, Communication donnée au colloque international sur Les violences à l'école : Normes et professionnalités en question, Arras, 14-15 décembre 2011.
- HOLEC, H. 1979. *Autonomy and Foreign Language Learning*, London: Pergamon
- HYMES, D, 1972, Models of the interaction of language and social Life, *Ethnography of communication* : Gumperz, J et D, Hymes , New-York, 35-71.
- ISHIKAWA, F. 2001. Métalangages pour la transmission de savoir-faire et de savoir-dire, *Les Carnets du Cediscor*, 7. En ligne : <http://cediscor.revues.org/304>
- JAKOBSON, R. 1963. *Essai de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- JAUBERT, A. 2005. Négociation de la mise en place et stratégies de l'idéalisation, *Annales littéraires de l'Université de Franche Comté*, Presses universitaires de Franche Comté, 66-82. En ligne : www.alufc.univ-fcomte.fr/pdfs/784/pdf_6.pdf
- JOBERT, M. 2008. L'impolitesse linguistique: vers un nouveau paradigme de recherché? *Lexis spécial 2: impolitesse/ impoliteness*, 5-19.
- KASHER, A. 1986. Politeness and rationality, *Pragmatics and Linguistics*: Johansen, J.P. & Sonne (Eds), Odense University Press, 103-114.
- KATSIRI, S. 2001. *Les Actes de langage dans la perspective interculturelle : l'exemple du vœu en français et en grec*. Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2. En ligne : www.theses.univ-lyon2.fr
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1990. *Les Interactions verbales I*, Paris, Armand Colin.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1992. *Les Interactions verbales II*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1994. *Les Interactions verbales III*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2000. Est-il bon ? Est-il méchant : quelle représentation de l'homme en fait la société dans les théories contemporaines de la politesse linguistique, *Politesse et idéologie : rencontre de pragmatique et de rhétorique conversationnelles* : Wauthion, M. & Simon, A-C (Eds), Louvain-la-Neuve, Peeters, 21-35.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2001a. Politesse en deçà des Pyrénées, impolitesse au delà : retour sur la question de l'universalité de la politesse, *Marges linguistiques*, numéro. En ligne : www.marges.linguistiques.free.fr.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2001b. « Je voudrais un bifteck » La politesse à la française dans un site commercial, *Cahiers du Cediscor : Interactions et discours professionnels*, 7, 105-118. En ligne : www.cediscor.revues.org/307
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2004. Que peut-on faire avec le dire?, *Cahiers de linguistique française*, 26, 27-43.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2005. *Le Discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2009a. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2009b. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2010. *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, Université de Savoie.
- KIM, J-M. *Accord et désaccord dans le débat radiophonique en français et en coréen*, Thèse de doctorat, Université de Lyon 2. En ligne : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2001/kim_jm#p=0&a=top
- KRISTEVA, J. 1969. Geste: pratique ou communication, *Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Seuil, 103-104.
- KWONG, S-N. 2005. À propos du « tu indéfini » en français, *Actes du colloque sur la deuxième personne et les formes d'adresse dans les langues d'Europe*, Paris.
- LA BORDERIE & al. 2000. *Les Sciences cognitives en éducation*, Paris, Nathan.

- LABURTHE-TOLRA, P. 2009. *Les seigneurs de la forêt. Essai sur le passé historique, l'organisation sociale et les normes éthiques des anciens Beti du Cameroun*, Paris, L'Harmattan.
- LAFORÉST, M. 2002. Scenes of family life: complaining in everyday conversation, *Journal of pragmatics*, 34, 1195-1620.
- LAFORÉST, M. & VINCENT, D. 2004. La qualification péjorative dans tous ses états, *Langue française*, 144, 59-81.
- LAGORGETTE, D. 2002. Les axiologiques négatifs sont-ils une classe lexicale? *Représentations du sens linguistique* : Lageorgette, D. & Larivée, P (Dir), Lincom Europa, 121-136.
- LAKOFF, R. 1972. Language in context, *Language*, 48, 907- 927
- LAKOFF, R. 2005. *Broadening the horizon of linguistic politeness*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- LANG, A. 2000. Politesse(s) et idéologie(s) chez les adolescents français et allemands, *Politesse et idéologie : rencontre de pragmatique et de rhétorique conversationnelles* : Wauthion, M. & Simon, A-C (Eds), Louvain-la-Neuve, Peeters, 219-232.
- LAUGA-HAMID, M.-C. 1990. L'implication du sujet dans son apprentissage, *Variations et rituels en classe de langue* : Dabène et al (Dir), Paris, CREDIF Hatier, 56-71.
- LE GAL, J. 2008. *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck.
- LEECH, G. 1983. *Principles of pragmatics*, London, New York, Longman.
- LEVINSON, S. 1983. *Pragmatics*, London, New-York, Melbourne, Cambridge University Press.
- LINTON, R. 1977. *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod.
- LOCHER, M. 2004. *Power and politesse in action. Disagreements in oral communication*, Berlin, New-York, Mouton de Gruyter.
- MAINGUENEAU, D. 1999. Ethos, scénographie, corporation, *Image de soi dans le discours. La construction de l'ethos* : Amossy, R (Dir), Paris, Delachaux Niestlé.
- MAINGUENEAU, D. 2000. *Analyser les textes de communication*, Paris, Nathan Université.

- MAINGUENEAU, D. 2001. *L'Analyse du Discours : Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.
- MARC, E. & PICARD, D. 2008. *Relations et communications interpersonnelles*, Paris, Dunod.
- MARTIN, J-C. 1999. *Le guide de la communication*, Paris, Marabout.
- MBA, G. 2008. Politeness strategies in ghómala culture and language, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Mulo Farenkia (Ed), Bern, Peter Lang, 151-159.
- MBALA OWONO, R. 1990. *Éducation traditionnelle et développement endogène en Afrique centrale*. Yaoundé, Ceper.
- MOESCHLER, J. 1985. *Argumentation et conversation : Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Hatier-Credif.
- MOESCHLER, J & REBOUL, A. 1994. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.
- MOÏSE, C. & al. 2008. *La violence verbale. Des perspectives historiques aux expériences éducatives*, Paris, l'Harmattan.
- MOORE, D. & SIMON, D-L. 2002. La Déritualisation et identités d'apprenants, *Acquisition et interaction en langue étrangère : L'acquisition en classe de langue*, 16. En ligne : <http://aile.revues.org/1374>
- MULLER, N. 2000. Enjeux identitaires et apprentissage dans une situation de formation interculturelle, *Cahier de psychologie*, 36, 3-12.
- MULO FARENKIA, B. 2008a. *De la politesse linguistique au Cameroun*, Bern, Peter Lang.
- MULO FARENKIA, B. 2008b. Comprendre l'ethos communicatif camerounais, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Mulo Farenkia (Ed), Bern, Peter Lang, 11-29.
- MULO FARENKIA, B. 2008c. Du vocatif au relationnel : Typologie et fonctions pragmatiques des formes d'adresse au Cameroun, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Mulo Farenkia (Ed), Bern, Peter Lang, 85-105.
- MULO FARENKIA, B. 2008d. De l'admiration aux mots : étude comparée des formes laudatives chez les anglophones et les francophones au Cameroun, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Mulo Farenkia (Ed), Bern, Peter Lang, 161-194.

- MULO FARENKIA, B. 2010. Pragmatique de la néologie appellative en situation multilingue : le cas du Cameroun, *Journal of pragmatics*, 42, 447-500. En ligne sur <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216609001726>
- MUNGALA, A.S. 1982. L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Éthiopiennes*, 29, Revue socialiste de culture négro-africaine. En ligne : <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article838>
- MYERS, W. 2007. *Pratique de la communication non violente : Établir de nouvelles relations*, Genève, Jouvence.
- NGALASSO, MUSANJI-MWATA. 1989. L'enseignement du français en Afrique : quelques problèmes spécifiques, *Éducation et pédagogie*, Sèvres, CIEP.
- NKANKEU, M. 2009. *Misères de l'éducation en Afrique. Le cas du Cameroun aujourd'hui*. Yaoundé, Harmattan.
- NOAH, J A. 1982. *Les Contes du Sud Cameroun*. Yaoundé, Clé.
- NORÉN, C. 1999. *Reformulation et conversation. De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles*, Uppsala, Acta universitatis upsaliensis.
- OWONO-KOUMA, A. 1997. Mongo Beti et la crise de croissance. Essai d'approche modale, *Cahiers de l'Université catholique d'Afrique centrale*.2, Yaoundé, 165-173.
- PEREZ, J. 1997. Norme sociale, *Dictionnaire fondamental de la psychologie* : Bloch et al (Eds), Paris, Larousse, 848-850.
- PERRENOUD, Ph. 1994. La communication en classe : onze dilemmes, *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18.
- PERRET, D. 1968. Les termes d'adresse et injures, *Cahiers de lexicologie*, 12, 3-14.
- PERRET, D. 1970. Les appellatifs, *Langages*, 17 : 112-118.
- PICARD, D. 2008. *Politesse, savoir-vivre et relation sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- PICARD, D. & MARC, E. 2008. *Les conflits relationnels*. Paris, Presses universitaires de France.
- POP, L. 2010. Quelle définition pour le flou interpellatif ? *Cognition, Représentation, langage*. En ligne : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1811>
- POSTIC, M. 2001. *La Relation éducative*, Paris, Presses universitaires de France.

- REBOUL, A. & MOESCHLER, J. 1998. *La Pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*, Paris, Seuil.
- RICCI, L. 1996. Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique, *Cahiers du Cediscor : La construction interactive des discours en classe de langue*, 4, 131-151. En ligne : www.cediscor.revues.org/412
- RIEGEL, M. & al. 2010. *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France.
- RIVIÈRE, V. 2006. *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de Doctorat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- ROCHER, G. 1970. *Introduction à la sociologie générale : l'organisation sociale*. Paris, Seuil.
- ROMAIN, C. 2007. Faits prosodiques et faits discursifs dans la construction de la relation interpersonnelle enseignant / élève(s) au collège, *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 28, 37-145.
- ROMAIN, C. 2008. Description de la violence verbale en situation difficile d'enseignement, *La violence verbale: Des perspectives historiques aux expériences éducatives*: Moïse et al (Dir), Paris, Harmattan, 97-120.
- ROSIER, J-M. 2002. *La Didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France.
- ROSIER, L. 2006. *Petit traité de l'insulte*. Loverval, Labor.
- ROULET, E. 2001. L'organisation stratégique, *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Bern, Peter Lang, 351- 375.
- ROULET, E. & al. 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse du discours*, Bern, Peter Lang.
- SAINT PIERRE, M.1991. Illocutoire et modalisation : les marqueurs d'intensité en français, *Revue québécoise de linguistique*, 20, 223-236.
- SANAKER, J-K. & al. 2006. *La francophonie. Une introduction critique*, Unipub, Oslo Academic Press.
- SANCHIZ, F. 2000. Politesse et structuration du collectif de parole. *Politesse et idéologie : rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles, interactionnelle* : M. Wauthion et Simon A.C, (Dir). Louvain, Peeters, 233-245.

- SANDRE, M. 2010. *Constantes et spécificités des dysfonctionnements interactionnels dans le genre débat politique télévisé : une application au débat de l'entre-deux-tours de l'élection présidentielle française de 2007*. Thèse de Doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier. En ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel...>
- SARRAZY, B. 1995. Le Contrat didactique, *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- SEARLE, J. 1972. *Les Actes de langage*, Paris, Hermann.
- SEARLE, J. 1982. *Sens et expression*, Paris, Minuit.
- TABI MANGA, J. 2000. *Politique linguistique du Cameroun : Essai d'aménagement linguistique*, Paris, Karthala.
- TAKAM, F-A. 2008. Do Cameroonian women always speak a more refined language than men? *De la politesse linguistique au Cameroun*: Mulo Farenkia (Eds), Bern, Peter Lang, 73-82.
- TARIN, R. 2006. *Apprentissage, diversité culturelle et didactique- langue maternelle, langue seconde ou étrangère*. Labor Éditions, collection pédagogie.
- THOMSEN, C. 2000. *Stratégies d'argumentation et politesse dans les conversations d'affaires*, Bern, Peter Lang.
- TOZZI, M. 1998. La "socialisation démocratique" à l'école : un concept pour une pratique ?". *Vers une socialisation démocratique* : Paturet, J-B (Cord), Éditions Théâtète, Nîmes.
- RAVERSO, V. 1996. *La Conversation familière : Analyse pragmatique des interactions*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- TRAVERSO, V. 2000. *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Paris, Presses universitaires de Lyon.
- TRAVERSO, V. 2004. *L'analyse des conversations*, Paris, Armand Colin.
- TREBBI, T. 1995. Apprentissage auto-dirigé et enseignement secondaire: un centre de ressources au collège. *Mélanges 22/95, Spécial Centre de Ressources*. 169-193. Nancy: Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. En ligne : http://revues.univnancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php?id_article=78
- TREBBI, T. & MILIANDER, J. 2011. *Educational policies and language learner autonomy in school: a new direction in language education?* Dublin: Authentik

- TSAFACK, G. 1998. *Éthique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, Presses universitaires d'Afrique.
- VANDERVEKEN, D. 1988. *Les Actes de discours. Essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énoncés*, Liège-Bruxelles, Mardaga.
- VERNANT, D. 1997. *Du discours à l'action*, Paris, Presses universitaires de France.
- VIAU, R. 2000. La motivation en contexte scolaire : les résultats de recherche en quinze questions, *Vie pédagogique*, 15, 5-8.
- VION, R. 2000. *La communication verbale : Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- VOLD, E.T. 2008. *Modalité épistémique et discours scientifique. Une étude contrastive des modalisateurs épistémiques dans les articles de recherche français, norvégiens et anglais, en linguistique et médecine*, Thèse de Ph D, Université de Bergen.
- VYGOTSKI, L. 1997. *Pensée et langage*, Paris, Essais.
- WAMBA, R. & NOUMSSI, G-M. 2003. Le français au Cameroun contemporain: statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques, *Sudlangues*, 2, 1-20.
- WATZLAWICK et al. 1972. *Une logique de communication*, Paris, Seuil.
- WAUTHION, M. & SIMON, A-C. 2000. *Politesse et idéologie: Rencontre de pragmatique et de rhétorique conversationnelles*, Louvain, Louvain-la-Neuve Peeters, 219-232.
- WINKIN, G. 2001. *Anthropologie de la communication*, Paris, Éditions du Seuil.
- ZANG ZANG, O. 1999. *Le français en Afrique*, München, Lincom Europa.
- ZHENG L-H. 1998. *Langage et interaction sociales : La fonction stratégique du langage dans les jeux des faces*, Paris, Harmattan.

Liste des documents officiels cités

Charte africaine des droits et bien-être de l'enfant.

Circulaire n° 18/B1/1464 MINEDUC relative à la conduite des enseignants au sein des établissements scolaires.

Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant.

Convention sur la lutte contre les discriminations en milieu scolaire

Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous

Déclaration universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen.

Décret n° 94/199 du 7 octobre portant statut général de la fonction publique.

Loi n° 98 /004 du 4 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

Annexe : quelques extraits du corpus.

ÉTABLISSEMENT C : Classe de Troisième

La leçon en cours est celle de grammaire. Dès son entrée en classe les élèves se lèvent en guise de salutation. L'enseignant prend place dans sa table de travail et procède à un control rapide de la situation de la classe. Il vérifie que les apprenants sont correctement assis et qu'il n'y a pas dans la classe des objets ou des apprenants étrangers à la classe.

- 1 E de quoi avons-nous parlé en grammaire la fois dernière/
2 A phrase simple phrase complexe
3 E phrase complexe(.) phrase simple(.) et qu'est-ce qu'on a dit concernant la phrase simple (..) maintenant vous fermez les yeux(.) le bavardage est terminé(.) ou KO/ qu'est-ce qu'une phrase simple/
4 A une phrase simple(.) est une phrase construite avec un sujet (.) un verbe et un complément
5 E c'est une phrase constituée d'un sujet(.) d'un verbe et d'un complément(.) oui(.) comment a-t-on encore appelé la phrase simple(.) comment on a encore appelé la phrase simple(..) voilà/ vous ne lisez pas les cours(.) alors(.) moi je vais continuer parce que pour vous c'est une salle de jeu(.) c'est une occasion de vous distraire quand vous venez à l'école(.) et tous les enseignants se plaignent de vous(.) et ... continuons le même esprit(.) je vous ai dit que quand vous rentrez à la maison(.) vous devez relire les cours qu'on vous donne en classe| et quand vous savez que ce matin je fais un cours de grammaire(.) vous vous levez pour réviser le dernier cours (.) le cours qui a été fait avant celui que vous allez faire (..) mais quand vous ne révisez pas le cours (.) vous venez seulement vous asseoir(.) vous vous attendez à quoi/ donc vous avez oublié ce que vous avez vu la fois dernière et vous allez encore enregistrer quelque chose et aller la garder au fond du cerveau pour attendre l'autre cours(.) oui KO
6 A elle est encore...
7 E elle est encore appelée proposition indépendante(.) quelle différence faites-vous entre une phrase simple et une phrase complexe/ KB(.) mettez-vous là-bas pour que vous puissiez regarder au tableau(.) KB
8 A une phrase complexe a plusieurs propositions
9 E plusieurs propositions(.) alors qu'une phrase simple
10A a une seule proposition
11E une seule proposition (..) et qu'est qu'on appelle une phrase composée; parce que nous avons vu la phrase simple(.) la phrase

- complexe et la phrase composée(.) qu'est-ce qu'une phrase composé
(.) NOK/
- 12A une phrase composée(.) est une phrase qui comporte
- 13E qui comporte
- 14A une phrase composée est une phrase qui comporte
- 15E au moins deux propositions (..) pourquoi l'appelle-t-on alors
composée/ pourquoi on ne l'appelle pas complexe/ oui/
- 16 E ...
- 17E donc si elle a des verbes conjugués (.)on conclut qu'elle est
composée(.) il faut lire vos cours ... ce n'est pas le moment de
révisions OB phrase simple(.) phrase composée| phrase complexe(.)
qu'est-ce que tu as retenu de ce cours(.) ce jour-là. (Courte
pause) nous avons commencé par définir la phrase (.) nous avons
défini la phrase comme étant quoi OB/
- 18A la phrase est (tonalité timide)
- 19E la phrase est_
- 20A un groupe de mots
- 21E un ensemble de mots(.) oui TWA/ tu vas compléter (.) donc je
rassemble les mots ça me donne la phrase(.) quand maman parti
école venu(.) c'est déjà une phrase.
- 22A une phrase est un assemblage de mots ayant un sens complet
- 23E une phrase est un assemblage de mots ayant un sens complet(.) et
nous avons dit que (.) qu'il existe des phrases simples(.) des
phrases composées et des phrases complexes (..) quand une phrase
se suffit à elle-même (.) elle a un sens complet(.) elle n'a pas
besoin d'une autre phrase pour être comprise| elle est appelée
phrase simple ou encore proposition
- 24A indépendante
- 25E maintenant nous avons parlé des phrase composée pour dire(.) on
parle de (.) il faut prendre vos cahiers vous relisez(.) on
parle de phrase complexe (.) quand il y a déjà au moins deux
propositions(.) mais quand il y a une proposition qui va
commander l'autre ou bien les autres(.) c'est celle qui commande
qu'on a appelé proposition
- 26A principale
- 27E et celle qui est commandée (.) proposition_
- 28A subordonnée
- 29E subordonnée (.) qui nous donne donc un exemple de phrase
complexe(.) un exemple de phrase complexe (..) vous faites quoi
avec les cahiers maintenant (.) pour l'exemple (.) oui

- 30A le garçon que tu as vu est mon petit frère.
- 31E le garçon que(.) Voilà la phrase qu'OB nous propose(.) le garçon que tu as vu est mon frère (.) voilà la phrase d'OB(.) alors/ cette phrase a combien de propositions/
- 32 Tous deux
- 33E non non pas tous à la fois (.) TK(..) dépêche-toi/ en plus tu dois ...
- 34A elle deux
- 35E deux propositions (.) pourquoi/
- 36A il y a deux verbes
- 37E deux verbes tout simplement(.) qu'est-ce qu'on a dit deux verbes conjugués(.) quels sont ces verbes/ TK toujours
- 38A as vu
- 39E oui as vu
- 40A est
- 41E est (.) et maintenant nous avons dit que(.)lorsqu'on vous demande de faire l'analyse d'une phrase il faut passer par un certain nombre d'étapes(.) lesquels EYI(.)on demande d'analyser cette phrase comment est-ce que tu vas procéder
- 42A ...
- 43E ekie (.) donc pour analyser(.) tu écris (.) le garçon est mon frère(.) quelle est la méthode générale pour analyse une phrase (..) quelle est la première réaction/
- 44A je souligne
- 45E je souligne les verbes conjugués(.) ensuite
- 46A ensuite(.) je prends(.) je sépare les propositions
- 47E pourquoi tu soulignes les verbes conjugués
- 48A pour savoir le nombre de propositions
- 49E le nombre de propositions très bien/ il dit qu'il souligne les verbes conjugués pour connaître le nombre de propositions (.) parce qu'on dit autant de verbes conjugués autant de propositions ça veut dire que si j'ai vingt verbes conjugués (.) j'aurai vingt propositions si j'ai deux verbes conjugués j'ai deux propositions (.) si j'ai un verbe conjugué (.) j'ai une proposition(.) oui
- 50A après voir souligné
- 51E après avoir souligné

- 52A les verbes conjugués
- 53E les verbes conjugués
- 54A on compte le nombre de verbes(.) je prends le nombre de verbe conjugué pour savoir le nombre de propositions
- 55E ekie/ après avoir souligné tu comptes (.) bon tu as souligné(.) tu as compté combien de verbes\ deux verbes conjugués(.) maintenant qu'est-ce qu'il faut faire/ il faut que tu_ quelle est l'étape qui suit/ quand j'ai souligné et compté(.) oui
- 56A il faut séparer
- 57E je sépare les différentes propositions par une barre n'est-ce pas\ alors qu'elle est la proposition qui commande(.) quelle est la proposition principale/ (elle relit la phase) quelle est la proposition principale/ AHA (.)OHA pardon(.) lève-toi au moins
- 58A le garçon que tu as vu est mon frère
- 59E libère ta bouche libère les dents avant de parler
- 60A (rires de la classe)
- 61E le garçon que tu as vu est mon frère(.) enlève ce que tu as dans la bouche(.) le garçon_
- 62A le garçon
- 63A (rires des autres élèves)
- 64A le garçon est mon frère
- 65E le garçon est mon frère(.) proposition_
- 66A principale
- 67E principale (.) oui
- 68A que tu as vu (.)proposition subordonnée relative
- 69E relative(.) oui (.) quelqu'un d'autre pour l'aider NEP ROS(.) il dit le garçon est mon frère proposition principale
- 70A le garçon est mon frère
- 71E le garçon est mon frère (.) proposition principale(.) que tu as vu
- 72A proposition subordonné relative
- 73E subordonnée relative
- 74A introduite par que
- 75E que
- 76A pronom relatif

- 77E pronom relatif(.) oui
- 78A complément de son_
- 79E il faut d'abord préciser
- 80A ayant pour antécédent garçon
- 81E et puis
- 82A complément de cet antécédent
- 83E complément de cet antécédent(.) pourquoi dire que c'est une subordonnée relative(.) pourquoi pas une subordonnée complétive(.) conjonctive (.) je ne sais pas| pourquoi relative/ quelqu'un d'autre/ EDE pourquoi est-elle une subordonnée relative et non une subordonnée conjonctive
- 84A ...
- 85E c'est-à-dire/ EDE (.)oui OYI
- 86A parce que est un pronom relatif
- 87E que apparaît ici comme un pronom relatif(.) je vous avais donné une formule très simple(.) le que qui est pronom relatif vient généralement après le nom qui est son antécédent(.) le que qui est une conjonction de subordination se place après le_ verbe(.) BIEN/ lisez vos cours au fur et à mesure pour ne pas être surpris(.) c'est ce que je vais vous dire(.) les cours ne sont pas faits pour orner les cahiers/ ils sont faits pour vous/ ils sont à votre disposition pour que vous ... correctement(.) si vous ne lisez pas les cours vous serez en retard(.) vous n'allez rien comprendre (.) et vous allez vous exprimer MAL comme vous le faites si bien(.) Nous continuons maintenant nous allons entamer avec une nouvelle leçon(.) le titre viendra de vous(.) nous aurons le titre quand nous aurons fini de travailler avec nos phrases d'appui(.) premier phrase quelqu'un pour lire la première phrase (.) ESSA
- 88A ...est simple
- 89E oui
- 90A ... est très haut dans le ciel et envoie des...
- 91E très bien ESSA
- 92A (rires de la classe)
- 93E asseyez-vous/ oui
- 94A les formes sont...
- 95E oui (.) une autre personne(..) je ne tolère pas de bruits/ allons-y
- 96A ...

- 97E l'horizon est rouge et la poussière grise recouvre l'herbe morte(.) oui/
- 98A la saison sèche n'est pas plus rude que l'année dernière et les autres années précédentes
- 99E très bien (.) un dernier lecteur_ (tonalité adoucissante) AKO
- 100A le sol est méconnaissable à un champ lunaire
- 101E champ lunaire(.) qui a la forme de la lune(.) bien/ maintenant les mots que je souligne dans le texte quel rôle jouent-ils/ (elle relit toutes les phrases) quel rôle jouent les mots soulignés dans ce texte/ oui le voisin de TOW(.) lis les mots soulignés et tu nous donnes leurs rôles dans le texte (l'enseignant lit les groupes de mots soulignés)
- 102A la savane est sèche(.) sèche qualifie la savane
- 103E que signifie qualifie/
- 104A dire comment est la savane
- 105E dire comment est ::: la savane(.) oui
- 106A sèche donne des précisions sur la savane
- 107E sèche donne des précisions sur la savane(.) la fois dernière nous avons dit que (.) on retrouvait ce genre d'éléments dans quel type de texte
- 108 +A descriptif
- 109E dans le texte descriptif (elle relit les phrases écrites au tableau) (.) on nous dit comment sont les éléments de la nature à une époque donnée(.) à une situation donnée quelle période
- 110 Tous la saison sèche
- 111E la saison sèche(.) alors comment appelle-t-on ces éléments qui servent à dire comment sont les objets(.) comment sont les choses; qui nous apportent des détails(.) des précisions(.) oui/
- 112A adjectifs qualif_
- 113E ce sont des adjectifs qualificatifs (.) alors qu'un adjectif qualificatif de manière très simple(.) les grand de la troisième alors que ceux de sixième ... tout le monde est grand (.) quand vous voyez ceux de sixième vous dites petit frère écoute(.) quand tu dis petit frère écoute (.)c'est pas pour faire l'erreur n'est-ce pas/...
- 114A ...
- 115E très bien/ l'adjectif qualificatif est un mot(.) qui nous dit comment est la personne l'animal ou la chose(.) alors notre cours porte sur quoi ce matin (.) oui (.) le cours va porter sur_

116A l'accord e l'adjectif

117E pourquoi l'accord/ (tonalité agaçante)....ils disent qu'ils ne sont pas d'accord avec le mot accord (.) ils disent que depuis qu'on a commencé on n'a pas prononcé le mot accord (.)oui/

118A le mot accord parce qu'on nous dit que l'adjectif qualificatif nous dit comment sont

119E l'emploi de l'adjectif qualificatif (.)on est d'accord avec lui

120+A no_n madame/

121E

122E MBA (interpelle violemment)

123A l'adjectif qualificatif

124E l'adjectif qualificatif tout simplement(.) pourquoi/ (..) à ton avis pourquoi devons-nous choisir comme titre l'adjectif qualificatif

125A parce qu'on parle de l'adjectif qualificatif

126E ZE et son équipe(.) ZE et_ (murmures des apprenants)

127A ...

128E oui/ pour l'adjectif qualificatif tout simplement(.) mets-toi à genou/

129A on parle de l'adjectif qualificatif

130E ekié (.) c'est pas vague/ oui TOW\

131A nous avons l'adjectif qualificatif[

132E]non (.) nous avons déjà accepté sa proposition(.)l'adjectif qualificatif

133A fais-moi passer/ fais-moi passer/ (un apprenant s'adressant à un autre)

134E oui/

135A ...

136E il dit parce qu'on_ on s'appuie sur le corpus (.) on réalise que le corpus nous parle des adjectifs tout simplement (.) alors/ le cours c'est l'adjectif qualificatif (..)AKA/

137A parce que_

138E (prise de parole non autorisée des autres apprenants difficile à transcrire)

139E non_ laissez-le.

140A

141E parce que_

142A parce que_

143E bien/ en disant l'adjectif qualificatif (.) cours est assez dense et on verra comment l'étudier |nous pourrions par exemple chercher à savoir comment/ quoi/ qu'est-ce que cet adjectif qualificatif/ ensuite/

144A moi madame/

145E oui/

146A comment l'employer

147E comment on emploie l'adjectif qualificatif(.) comment on accorde l'adjectif qualificatif|

148A ... (plusieurs prises de parole des élèves)

149E bien/ comment reconnaît-on un adjectif qualificatif(.) c'est pourquoi nous allons prendre comme grand titre|l'adjectif qualificatif(.)

150A (bavardage des élèves)

151E bien/ nous commençons par la définition en grand un|qu'est-ce que l'adjectif qualificatif/ c'est la première question à laquelle nous allons répondre et puis en définissant (.) nous allons chercher à savoir comment on reconnaît un adjectif qualificatif(.) donc/ par quoi/ par quel éléments on le reconnaît(.) MOU/ donne-nous ta définition(.)l'adjectif qualificatif qu'est-ce qu'on peut noter/

152A (silence de l'élève désigné)

153E est-ce qu'on a besoin de réfléchir pour donner

154A l'adjectif qualificatif

155E la ... est sèche ou la savane est sèche(.) on a déjà dit sèche est adjectif qualificatif on me demande comment tu peux le définir(.) la forêt est sèche(.) tu as posé quelle question/ la forêt est [

156A]comment

157E alors/ c'est quoi l'adjectif qualificatif

158A ...

159E comment tu peux dire que les adjectifs qualificatifs sont des mots

160A les adjectifs qualificatifs sont des mots...

- 161E oui
- 162A les adjectifs qualificatifs sont des mots qui permettent de qualifier
- 163E très bien/ l'adjectif qualificatif est un mot (..) OVO n'est même plus avec nous (.) est devenu raide (.) est un mot qui dit (.) comment est une personne virgule(.) un animal ou une chose (..) comment est une personne virgule(.) un animal ou une chose (..) à la ligne/ pour trouver l'adjectif qualificatif(.) pour trouver l'adjectif qualificatif virgule (..) on pose l la question comment (..) après le nom ou après le verbe (..) pour trouver l'adjectif qualificatif (.)on pose la question comment après le nom ou après le verbe (..) exemple (..) exemple (.) la savane est sèche(..) alors quelle est la question que je vais poser/ à quel niveau je vais poser la question pour avoir la réponse(.) oui/
- 164A comment
- 165E la savane est comment/ est sèche(.) exemple(.) la savane est comment_ la savane est sèche (..) la savane est comment/ point d'interrogation(.) la savane est sèche (..) un autre exemple/ une grande savane (..) une grande savane(.) une savane comment a qualifié la savane(.) donc(.) le cours de rédaction sur la description et le cours de grammaire portant sur la description/ sur l'adjectif qualificatif ont un lien commun(.) on étudie l'adjectif qualificatif pour mieux l'employer dans la description(.) la suite/ une grande savane(.) une savane comment/ grande(.) la savane est grande(.) la savane est comment/ elle est grande (..)bien/ nous continuons (.) maintenant que nous savons ce que c'est que l'adjectif(.) qu'est-ce qu'on peut encore étudier;; nous avons (L'enseignant relit quelques phrases écrites au tableau) quelle est la position de chaque adjectif par rapport au nom/ est-ce qu'il est placé avant/ est-ce qu'il est placé après/ oui/ au tableau nous avons des adjectifs qualificatif placés
- 166A près des noms et près des verbes
- 167E je dis ceci(.) quelle est la position des adjectifs par rapport au verbe (..) quelle est la position des adjectifs par rapport au verbe au tableau/ par rapport au nom qu'il qualifie pardon(.) avant ou après le nom qu'il qualifie\ nous avons des adjectifs placés après et d'autres avant relevons nos adjectifs (.) la savane est sèche l'adjectif est placé_
- 168+A après
- 169E le soleil est placé haut et renvoie des rayons brulants
- 170Tous après
- 171E des baobabs énormes dessinent des formes sombres
- 172A après

- 173E ou est le nom/ qu'est-ce qui est sombre/
- 174A Les formes
- 175E ce sont des formes(.) qu'est ce qui est énormes/
- 176Tous les baobabs
- 177E bien/... de manière générale (.) est-ce qu'il y a pas des cas où l'adjectif est placé avant le nom(.) Mou
- 178A il y en a [
- 179E]donne-nous un exemple
- 180A un grand stade
- 181E oui\ un grand stade(.) un autre exemple
- 182A une belle fille
- 183E une be_lle fille
- 184Tous (cris des élèves)
- 185E là vous lancez ESSA on peut vous emmener en prison à cause de ça(.) est-ce qu'elle est d'abord belle...une belle fille(.) une savane sèche(.) nous voyons que l'adjectif peut être placé avant ou après le nom qu'il qualifie(.) alors/ quand il est placé avant le nom on va l'appeler comment; on va dire que c'est un adjectif qui est_ comment on va l'appeler/
- 186A épithète
- 186E il est épithète(.) épithète c'est quoi/ la fonction(.) ici nous sommes en train de parler de la place de l'adjectif(.) la place(.) en grand deux place de l'adjectif qualificatif(..) l'adjectif peut intervenir avant ou après le nom qu'il qualifie l'adjectif qualificatif peut intervenir avant ou après le nom qu'il qualifie (.) avec à la fin(..) l'adjectif peut intervenir avant ou après le nom qu'il qualifie(.) tout dépend de l'intention de celui l'emploie(..) tout dépend de l'intention de celui qui l'emploie(.) intention est au tableau(..) tout dépend de l'intention de celui qui l'emploie(.) cela veut dire que quand je choisis de placer l'adjectif avant le nom cela n'a pas le même sens quand je l'emploi après(.) quand je dis par exemple(.) une grande dame ou alors une grande femme et une femme grande(.) est-ce qu'il y a une différence entre les deux ... une grande femme une femme grande(.) est-ce qu'il y a une différence entre ces deux phrases/ la différence c'est quoi/ ici grande est placé avant et la grande est placé après (.) voilà ce qui est pour la forme(.) maintenant au niveau du fond(.) est-ce que cela veut dire la même chose(.) est-ce que je peux dire à une femme tu es une grande dame non tu es une femme grande(.) ça signifie la même chose\
- 187A non madame

- 188E quelle est la différence/ oui KOU(.) une grande femme c'est une femme qui est une haute personnalité(.) une grande femme peut être courte ... une femme grande c'est une femme grande de taille(.) qui s'impose par sa taille (.) donc alors l'adjectif peut être placé avant ou après le nom(.) à la ligne(.) lorsqu'il est placé avant le nom (.) (Bavardage provenant de la classe voisine) donc lorsqu'il est placé avant le nom(.) on dit qu'il est_ (.) celui qui trouve à un point(.) oui/ lorsqu'il est placé avant le nom on dit qu'il est_
- 189A ...
- 190E non/ c'est pas la bonne réponse
- 191A ...
- 192E il est sujet non est-ce qu'il est sujet ici\ ça n'existe pas sujet non(.) oui ma chérie/
- 193A on dit qu'il est antéposé
- 194E on dit qu'il est antéposé
- 195A (bavardage de la classe)
- 196E lorsqu'il est placé avant le nom (.) on dit qu'il est antéposé c'est-à-dire posé avant(.) lorsqu'il est placé avant le nom on dit qu'il est antéposé (.) exemple une grande femme (.) lorsqu'il est placé avant le nom on dit qu'il est antéposé (.) exemple une grande femme (..) s'il est placé après le nom(.) s'il est placé après le nom(.) on dira qu'il est postposé (..) donc si on vous demande dans un texte de relever l'adjectif qualificatif antéposé ne commencez pas à dire qu'il y avait des gros mots antéposé(.) antéposé posé avant et postposé quand on parle de postcoloniale c'est quoi/ qui vient après la colo[
- 197A]nisation
- 198E après(.) adjectif postposé adjectif placé après le nom(.) bien/ nous avons déjà vu ce que c'est que l'adjectif(.) nous avons vu sa place c'est-à-dire qu'il peut prendre la position avant ou après le nom(.) qu'est-ce qu'on peut encore dire concernant l'adjectif
- 199A le rôle
- 200E le rôle(.) qu'est-ce que tu entends par rôle(.) la fonction... au tableau nous avons (l'enseignant relit les phrases du corpus) ça nous fait penser à quoi/ à l'accord de l'adjectif qualificatif(.) il nous faut dire quelque chose là-dessus(.) grand trois donc/ accord de l'adjectif qualificatif (.)AKO qu'est-ce que tu peux nous dire à ce sujet
- 201A on accorde l'adjectif par rapport au nom qu'il qualifie
- 202E Très bien/ on accorde l'adjectif qualificatif comme dit AKO par rapport au nom qu'il qualifie(.) de manière très simple qu'est-ce

que cela signifie EYI(.) on accorde l'adjectif par rapport au nom qu'il qualifie(.) qu'est-ce que cela signifie de manière simple (.) oui TOW/ EYI cherche encore(.) on accorde l'adjectif qualificatif par rapport au nom qu'il qualifie(.) de manière très simple peux-tu m'expliquer cela

- 203A il s'accorde en genre et en nombre
- 204E en genre et en nombre oui/ mais de manière plus simple(.) votre petit qui est en sixième te dit le professeur nous a dit qu'on accorde l'adjectif par rapport au nom qu'il qualifie tu vas lui expliquer ça comment/ Oui KOU
- 205A il est variable
- 206E oui/ que c'est un mot variable(.) ça peut se mettre au singulier ou au pluriel en fonction du nom qui l'accompagne n'est-ce pas\... oui ma chérie/
- 207A si le nom est au pluriel
- 208E si le nom est au pluriel
- 209A si le non est au singulier l'adjectif se met au singulier
- 210E elle dit qu'elle va dire à Pepito ceci(.) Pepito si le nom est au pluriel(.) si le nom renvoie à beaucoup de dames l'adjectif prend aussi S (.) si le nom renvoie seulement à une personne(.) là il va comprendre que j'ai un grand frère en troisième(.) s'il a un ami il dit viens on va voir mon grand frère(.) est ce que Pepito a déjà appelé un jour pour dire viens on va voir mon grand frère que tu ne nous trompes pas ...explique le français(.) vous formez des petits nuls(.) bien/ nous notons l'adjectif qualificatif(.) l'adjectif qualificatif s'accorde(.) en genre et en nombre(.) l'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec lequel il se rattache (.) s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rattache(.) auquel au tableau rattache aussi(.) lorsque vous ne savez pas écrire un mot ne l'écrivez pas avec des fautes(.) s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rattache(.) en d'autres termes (.) en d'autres termes virgule(.) comment on écrit terme
- 211A t-e-r-m-e-s
- 212E en d'autres termes signifie quoi/
- 213A d'une autre façon
- 214A ou encore
- 215E ou encore(.) voilà/ en d'autres termes(.) si le nom est au masculin singulier\ si le nom est au masculin singulier virgule\
- 216A (cris venant de la classe voisine)
- 217E l'adjectif se met au masculin singulier (.) si le nom est au masculin singulier l'adjectif se met au masculin singulier (.) s'il est au féminin pluriel\ l'adjectif se met au féminin pluriel

(.) bien/ exemple la savane sèche(.) quel est le genre et le nombre de la savane/ la savane est au féminin singulier donc cette phrase se termine par E simplement(.) les savanes sèches

218A ...

219E les savanes sèches(.) savanes est ici au féminin pluriel (.) alors sèches se met aussi au féminin pluriel(.) est-ce que nous avons au tableau un nom au masculin singulier ou alors au masculin pluriel(.) les ::

220A les baobabs énormes

221E les baobab énormes(.) si on avait dit un baobab énorme on n'aura pas de S simplement(.) on dit que l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rattache (..) bien/ nous allons faire un petit exercice avant de passer à une autre leçon (..) exercice d'application(.) alors on ne va pas tout faire en une séance ça va vous embrouiller(.) on va faire l'essentiel et la prochaine fois nous passons à autre chose parce que nous n'aurons pas Bien/ exercice d'application(.) en fait l'objectif c'est quoi/ à la fin de ce cours que chacun puisse identifier si on lui donne un texte un adjectif qualificatif(.) si j'ai posé telle question j'ai telle réponse(.) maintenant l'adjectif qualificatif a des position postposée| cet adjectif comment s'accorde-t-il dans telle phrase(.) voilà ce que j'attends de vous(.) exercice d'application (.) après avoir souligné les adjectif qualificatifs dans le texte suivant(.) après avoir souligné les adjectifs qualificatifs dans le texte suivant(..) vous préciserez leur place s'il sont antéposés ou postposés(.) vous préciserez leur place et justifierez l'accord de chacun d'eux(.) cela signifie que chacun doit être capable de reconnaître un adjectif (.) dès que j'ai un texte je sais déjà que voici un adjectif(.) nous avons dit comment reconnaître un adjectif(.) maintenant quand j'ai un texte je regarde s'il est antéposé ou postposé(.) je dois dire pourquoi on a mis S ici(.) pourquoi on n'a pas mis s là(.) c'est ce que j'attends de vous(..) Bien/ nous prenons le texte (.) nous prenons le texte(.) JP/ tu es trop agité et ça ne me permet pas de comprendre ce qu'on dit

222A ...

223E ce qui est curieux c'est que tu bavardes avec quelqu'un mais tu suis le cours(.) et tu ne sais pas qu'il est entrain de te noyer et c'est là le drame (..) bien/ allons-y (.) voici le texte(.) (L'enseignant lit la phrase) considérez cela comme une dictée(.) pendant que vous écrivez mettez les fautes je vais réagir (suite de la lecture du texte) et pendant que vous écrivez tenez compte de l'accord(.) (Suite de la lecture) OB vas écrire persistante au tableau(.) (Lecture du texte) Bien/ on peut s'arrêter là (.) vous lisez posément le texte vous soulignez les adjectifs qualificatifs(.) vous montrez que vous les reconnaissez facilement(.) ensuite vous dites s'ils sont antéposés ou postposés(.) et enfin vous nous(.) vous justifiez leur accord(.) pourquoi j'ai écrit rouge comme ceci pourquoi j'ai écrit tel mot

comme cela (..) au travail/ vous avez cinq minutes après nous
allons corriger

*Pendant que les élèves commencent à traiter l'exercice d'application,
la sonnerie marquant la fin du cours résonne.*

Établissement E
Classe de seconde
Leçon : lecture méthodique

E bien/ pourquoi vous fuyez(.) pourquoi vous fuyez la devanture(.)
approchez/ (L'enseignant s'adresse aux apprenants ayant délaissé
les premières places)

A eh tu s'assieds au milieu (un élève s'adresse à un autre)

E bien/ bien alors(.)j'ai besoin de Phylène et d'Alceste
moi madame/

+A moi madame Alceste/

A mada :::me

A madame/ je suis Alceste

E oui / où est même le livre

+A voici ça madame/ voici ça madame/ voici ça madame/ mada :::me

E BIL

A Alceste/ Alceste/

E on commence par les vrais Alceste

A eh Madame/ eh Madame/ madame/ madame/

A eh Madame Madame

E Mylène[

A]eh Madame/

E c'est à chacun son tour(.) calmez-vous/ ce n'est que la lecture

A je suis Mylène/

E Et dépêchez-vous/

A (l'apprenant débute la lecture)

(Les deux élèves désignés lisent le dialogue théâtral. 1)

E attendez stop stop stop / il ne faut pas que les remarques que je
fais en bas que je les refasse ici(.) vous aussi/ nous sommes
quand même dans un texte théâtral(.) vous êtes des acteurs ou du
moins vous représentez des acteurs alors (.) appropriez-vous le
texte(.) vous êtes en secondes pourquoi/

A on peut changer

E accordons leur le bénéfice du doute (moment de silence) reprenez/

A dès le début madame\

A bien sûr

(Les deux apprenants reprennent la lecture du texte).

E bien/ quelqu'un d'autre(.) on reprend le texte (l'enseignant désigne de nouveaux élèves qui commencent immédiatement la lecture) une dernière lecture.

(Lecture du texte par les deux des apprenants désignés)

E on ne fera plus de lecture dans cette classe (.) oh ça ne vaut pas la peine/ vous ne savez pas lire

A (la suite de la lecture par un apprenant)

E une dernière lecture/ MOD et ATA/ ATA est déjà fatigué de lever la main(.) si elle ne lit pas aujourd'hui elle me maudira (.) bien NGO se dit Alceste(.) on verra bien si elle mérite d'être Alceste ou pas.

(Troisième temps de lecture par un autre couple d'apprenants)

E bien maintenant on passe aux hypothèses (.) étant donné que c'est un travail que vous avez commencé(.) est-ce qu'on peut aller aux hypothèses(.) le débat entre deux personnes Alceste et Mylène(.) quoi de plus (.) quand on lit le texte là quelles sont les multiples lectures (.) de quoi il pourrait s'agir

A le..

E le :: comment ça/ il faut donner des hypothèses qui sont non seulement explicites mais pertinentes(.) n'oubliez pas que l'objectif c'est qu'à la fin de la lecture (.)qu'on puisse les valider ou pas(.) donc comme hypothèse et elle n'est pas seule(.) nous avons(.) vous êtes là parce que vous êtes sensés travailler(.) alors si vous n'avez pas d'hypothèses comment vous allez travailler (.) vous êtes à plaindre pire que je l'ai dit(.

A une discussion entre [

E]une discussion entre Alcène et Alceste(.) c'est vague/ c'est ça le contenu du texte/ la discussion entre Alcène et (.) nous sommes là pour le sens du texte/ le sens (.) à votre avis de quoi s'agit-il/ je l'ai déjà dit ici plusieurs fois que l'hypothèse(.) l'hypothèse permet de répondre à la question de quoi s'agit-il dans le texte (.) il s'agit d'une discussion mais c'est VAGUE(.) oui

A le mécontentement d'Alcène

E le mécontentement d'Alcène(.) bon c'est passable (.) MOP

MOP une mésentente

E mésentente de quoi/ une mésentente

MOP mésestente d'Alceste

E ...

A mésestente entre alces te et Alcène(.) ensuite(.) (longue période de silence) oui oui allez-y/

A ...

E une dispute entre Alcène et Alceste (silence) vous êtes sûr qu'il n'y a (.)et où est la feuille|

A madame ne je n'ai plus de feuille

E apprenez à garder la feuille c'est comme ça maintenant même vous allez chez le proviseur (.) on va te demander ta feuille (.) ce n'est que ta feuille qui va prouver que tu as eu quinze (.) s'il y a pas de feuille le censeur ne peut rien faire dans tous les cas(.) moi-même je ne peux rien faire s'il n'y a pas de feuille (.) supportez et subissez (.) c'est comme ça qu'on grandit dans la vie(.) hein/

A une demande de sincérité

E une demande de sincérité(.) qu'est-ce que ça veut dire une demande de sincérité(.) notons quand même ce sont des hypothèses (...) oui

A le dialogue entre les personnages

E le dialogue (.) c'est déjà une mésestente

A un comique sérieux

E un comique sérieux (.) c'est bien beau mais qu'est-ce que ça veut dire|

A une...

E c'est ça le comique sérieux(.) arrêtez de fackser par ce que moi je connais votre niveau(.) lors que vous allez me donner une réponse...à lire votre réponse(.) vous serez coincés(.) l'objectif c'est de m'épater(.) ça c'est une mauvaise manière de copier(.) je vous dis toujours ça (.) c'est pour cela qu'on attrape les tricheurs parce que dès lors que je vois comme j'ai fait tout à l'heure-là (.) pour une réponse(.) alors que j'étais déjà en train de me demander mais où est-ce qu'il va/il revient avec sa réponse(.) je vois la même bêtise à côté(.) et vous allez dire que vous n'avez pas travaillé ensemble(.) parce que quand vous trichez vous ne savez pas(.) vous copiez les mêmes (.) vous reportez les mêmes erreurs que l'autre a faites(.) même quand vous lisez un documents... l'heure n'est plus à l'invention(.) on se sert des documents qui ont déjà été écrits pour enseigner (.) mais c'est pas l'occasion de recopier(.) il faut lire et interpréter et ne résumer que ce qui est essentiel(.) c'est comme ça (.) quand tu dis le comique sérieux je sais d'office que la réponse n'est pas de toi(.) Maintenant je te demande d'expliquer

- pourquoi sérieux (.) c'est comme ça(.) quand tu lis et que tu veux comprendre il vaut mieux laisser que de chercher à remettre ça tel quel(.) parce qu'après il faudra justifier(.) c'est pour cela que je dis qu'il n'y a pas d'affirmation gratuite(.) quand vous donnez votre réponse (.) soyez capables de soutenir après et de justifier(.) c'est comme ça/ c'est valable pour tous(.) maintenant ... entre Alceste et Mylène (longue pause) les accords entre Alceste et Mylène (.) à quel propos oui/
- A ...
- E la façon de se tenir vis-à-vis de ses ... pourquoi on ne peut pas synthétiser ça(.) nous avons vu... au sujet de l'honnêteté(.) la sincérité
- A la bienséance
- E de la bienséance(.) bon mettons... alors/ après avoir lu et observé le texte qui est déjà prêt et aéré(.) qu'est-ce qu'on prendre comme premier outil d'analyse / avant cela (.) le tableau (.) vous l'avez dans votre cahier depuis septembre mais jusque-là vous ne pouvez pas ... après les outils d'analyse(.)c'est ::: le relevé
- A des indices
- E maintenant (.)quel est (.) ce que tu as écrit là/ plus que parfait et autre là(.) ça se retrouve ici(.) ce sont les occurrences que tu mets là (.) là où tu as mis présent il faut donc mettre tous les verbes au présent (.) ce sont les indices(.) les indices sont des occurrences que tu relèves dans le texte(.) si tu dis qu'il y a de l'exclamation, étant donné que tu ne vas pas mettre les cinquante points d'exclamation ici tu mets plutôt le nombre d'occurrences(.) ensuite il faut interpréter(.) alors quel est le premier outil d'analyse qui vous semble pertinent pour l'étude de ce texte
- A la nature du texte
- E la nature du texte(.) très bien (.) et quelle est donc la nature de ce texte(.)
- A le dialogue
- E le dialogue(.) pourquoi/ c'est vrai (.)il s'agit du dialogue(.) qu'est-ce qui vous emmène à dire qu'il s'agit du dialogue (.) et là maintenant on va dans les indices(.) quels sont les marques du dialogue/
- A la ponctuation
- E la ponctuation ... qui marquent les prises de parole(.) et quoi d'autre/ est ce qu'on a des guillemets ici/ est ce qu'il y a des tirets ici
- A NON madame

E est ce qu'il y a des tirets/

+A non madame

E dans ce texte (.) qu'est-ce que nous avons comme indices qui permet de dire que c'est un dialogue

A les noms

E les noms des personnages(.) les noms des personnages font partie de quoi/ un seul mot(.) un seul mot ...catégorie (.) comment appelle-t-on ce grand ensemble(.) (période de silence) les noms des personnages émettent (.) comme premier indice nous avons les noms des personnages qui nous permettent de dire qu'il s'agit d'un dialogue(.) comment est-ce qu'on appelle

A les acteurs

E oui ce sont les acteurs (.) mais si on n'avait pas ses noms de personnages| bon est ce qu'on saurait qui parle à quel moment (.) alors quel rôle jouent les noms des personnages ici(.) (Silence) oui

A ...

E il joue le rôle de repère\

A de repère

E de repère(.) bien/ ils jouent le rôle de repère ils situent le lecteur para rapport aux interventions des différents personnages (.) maintenant dans quelle catégorie classe-t-on les noms des personnages(.) les personnages ne sont pas seulement pour renseigner qui parle à quel moment(.) un seul mot(.)hein/ EBE dis ce que tu as à dire

A c'est pas ça

E qu'est ce qui te dit que c'est pas ça/ toi-même tu doutes déjà de ta réponse mais tu dis que c'est pas ça(.) c'est à moi de te dire que c'est pas ça ou non(.) oui dis tout ce que tu as en tête

A madame c'est indicateur

E indicateur\ (ton doux) tu vois que tu as raison(.) TAK/ il s'agit des :::

A (silence de l'apprenant)

E oui(.) je demande que les noms des personnages rentrent dans quelle catégorie(.) les ::

A ponctuation

E la ponctuation(.) eh/ PAT gratte bien la tête hein\

A (silence de l'apprenant)

E vous n'avez pas commencé à voir le théâtre aujourd'hui(.) je ne fais pas comme ceux qui sont au premier cycle qui vont dire_ (.) c'est pas aujourd'hui que vous avez commencé à voir le théâtre(.) LES NOMS DES PERSONNAGES RENVOIENT ICI A QUOI/ par rapport à leur rôle (.) par rapport au rôle qu'ils jouent là(.) on a bien déterminé(.) ils sont importants ils renseignent sur les personnages et leurs prises de parole(.) alors dans quelle catégorie est ce qu'ils jouent concernant le texte théâtral (.) les :: (longue période de silence) les :: sauvez quand même l'honneur de la classe (.) les :: (silence) les ::

A ...

E jamais

A ...

E non non (.) ça n'a rien à voir (.) les noms des personnages ici (.) la présence des noms des personnages ici(.) bien vous irez chercher; __ JE NE VOUS DIS PAS/ ce serait trop facile(.) vous irez chercher/ alors (.) revenons à_ nous avons parlé de la nature du texte que c'est un dialogue parce nous avons la présence des noms des personnages(.) autre chose;

A le genre

E le genre du texte(.) quel est le genre du texte/ (longue période silence)

A le théâtre

E le théâtre est un genre littéraire(.) le texte (.) vous avez dit le dialogue et ça fait partie des formes du texte théâtral(.) c'est un genre littéraire un grand genre littéraire qui comprend des sous-genres et ces sous-genres comprennent des formes particulières (.) et c'est_ vous pouvez nous excuser monsieur (s'adressant à un à un élève qui bavardait) forme du texte théâtral(.) non on a déjà le théâtre en tant que genre(.) et j'ai dit la dernière fois que vous devez retrouver les sous-genre du théâtre et classer les dans leur sous-catégories (.) maintenant un autre groupe va exposer sur les formes du texte théâtral (.) on a déjà la première forme le dialogue(.) après(.) comme seul indice qui justifie que le texte soit un dialogue ce sont les noms des personnages hein/

A les tirets

E mais vous avez pris les tirets où/ il y a des gens qui répondent comme des robots(.) oui

A les points d'interrogation

E vous avez mis les verbes où/ donc les verbes ne renvoient pas au dialogue ... nous avons les noms des personnages et on a combien de personnage ici

A deux

E deux personnages Alceste et Phylindre (.) très bien (.) il s'agit d'un dialogue et qu'est-ce que le dialogue en passant

A c'est l'échange de parole

E échange de parole entre deux ou plusieurs personnes(.) bien dans le cas d'espèce nous avons à faire à deux personnages Alceste et Phylindre(.) ensuite (temps de silence) à quoi pouvons-nous nous intéresser/

A les indices

E les indices de quoi/ relevez donc les indices(.) il faut d'abord donner un outil d'analyse précis(.) le titre du texte ce n'est pas un outil d'analyse(.) on a bien dit ici que les outils d'analyse ce sont les types et genres qu'on étudie en langue ici tous les jours(.) alors quand on observe le texte quel est l'un de ces outils qui nous semble pertinent à exploiter dans ce texte(.) qui est récurrent dans ce texte(.) c'est comme ça qu'on procède

A la ponctuation

A la ponctuation(.) la ponctuation je vous écoute donc(.) quelles sont les marques de ponctuation qui sont récurrentes ou alors dont l'exploitation serait bénéfique pour la compréhension du sens du texte (.) oui.

E les points d'interrogation

A virgules (.) les virgules les points d'interrogation(.) il y en a combien et quel est leur rôle ici (.) quand vous (.) vous me donnez les maux de tête parce que les mêmes choses je les redis et tous les jours et ça nous perd le temps on n'avance pas parce qu'au lieu d'avancer on recule(.) c'est la même chose partout (tonalité menaçante) quand vous dites les virgules je ne refuse pas(.) mais quand je vais vous demander quelle est la place des virgules ici qu'est- ce qu'il de pertinent dans l'analyse des virgules ici (.) vous serez coincés(.) oui là au fond

A (silence de l'élève désigné)

E alors vous nous perdez du temps et pour rien(.) j'ai bien dit quel est l'outil d'analyse qui est pertinent (.) qui qui est frappant dans ce texte c'est-à-dire qu'on ne peut ne pas le voir et qu'il faut nécessairement étudier(.) il nous permettra de construire le sens(.) on parle d'outil d'analyse pertinent je viens de dire la même là-bas (.) je crois que je vais bientôt m'énerver(.) j'ai fait un cours de lecture méthodique tout à l'heure j'ai dit les mêmes choses j'arrive ici je dis la même chose(.) vous ne lisez pas même vos cours / (gronde) et ça commence à me fatiguer (silence) c'est quand on fait le cours que vous vous souvenez que il y a eu un cours on a fait la théorie et il faut aller voir ce qu'on a fait (.) non je n'ai pas le temps pour ça / je n'ai vraiment pas le temps pour ça encore que je vous ai demandé d'aller lire le texte à la maison et

d'essayer de voir (.) même si vous n'avez rien fait vous pensez que c'est à moi de le faire vous vous êtes forcés de bricoler quelque chose parce que pour que je ne vous mette pas dehors parce que vous ne soyez pas puni c'est pas pour moi/ vous ne faites pas ça pour moi/ ce n'est pas pour moi vous ne faites pas ça pour me faire plaisir ce n'est pas pour moi (.) quand on vous donne un travail c'est votre intérêt(.) ne pensez pas que qu'est-ce que j'ai (.) je gagne à ce que vous faites rien(.) voilà maintenant vous qui êtes là vous prétendez avoir travaillé mais vous êtes incapables de répondre(.) vous êtes incapables de répondre alors que vous dites avoir travaillé au préalable (longue période de silence) je vous rappelle que la lecture méthodique c'est un cours qui se fait en 55 minutes (.) et quand on dit lecture méthodique (.) c'est un travail qui se fait sur le texte (.) en analyse du texte et je ne peux pas venir mettre le texte au tableau pour vous avec toutes les applications(.) vous mentez/ non (.) si vous ne voulez pas travailler c'est simple on (.) et comme d'habitude on ne va pas finir le texte et c'est comme ça

A les figures de style

E oui les figures de style (.) quelles sont-elles/ quelles sont les figures de styles que tu as recensées (silence de l'apprenant) hum /

A hyperbole

E hyperbole à quel niveau

A pour charger...

E pour charger l'assureur de vos embrassements (.) oui bien/ qu'est-ce que cette idée traduit/ pour (.) en quoi est-ce que c'est une exagération/ en quoi est-ce que c'est une hyperbole/ et dans quel but est ce que cela est employé ici (silence de la classe) hum/ (autre période de silence) s'il est vrai qu'il y a une hyperbole là qu'est ce qui te fait dire que c'en est une et pourquoi est-ce qu'elle est employée ici (.) quelle est l'idée qu'elle traduit (longue période de silence de la classe) ah je vous écoute (.) oui

A ..

E la ponctuation (.) nous étions à la ponctuation tout à l'heure... est ce que vous avez donné le nom de.. (Moment de rupture de l'interaction) je vous pose encore la question;

A non madame

(Période de silence et de bavardage sourdine des élèves)

E oui oui oui (.) moi je vois les temps verbaux et vous vous devez chercher les occurrences du temps ou le mode qui est récurrent (.) dépêchez-vous/ les autres me dérangent dans leur classe ils n'ont rien fait (L'enseignant s'entretient périodiquement avec

quelques élèves venus lui demander des éclaircissements) ça ne vous empêche pas de travailler

(Bavardage en sourdine des élèves)

A MEB le plus-que-parfait est où/
E bien/ est-ce qu'on peut continuer
A oui madame
E quel est le temps verbal récurrent
A le présent de l'indicatif
E le présent de l'indicatif combien d'occurrences
A ...
E alors à votre avis quelle est la valeur du présent ici (.) oui
A narrative
E narrative somme nous dans un texte narratif ici/ non (.) c'est pas le_ encore toi/ là maintenant tu veux réciter le cours parce qu'on a vu qu'on retrouve le présent c'est le temps par excellence de la narration (.) nous sommes dans un dialogue quel est le rôle du présent ici dans le dialogue (.) c'est même très évident (.) lui il me dit valeur narrative sommes-nous avons-nous à faire à un texte narratif/ non/ ta question(.) ta réponse nous amène au champ (rires des autres apprenants) mais non ça à quel rapport valeur narrative(.) encore que valeur narrative ça veut dire quoi/ ça veut dire quoi une valeur narrative/ c'est vague on comprend même pas (.) parlez je vous en prie (.) on va bientôt partir or
A puisqu'on raconte une histoire ici
E mais nous sommes pas en train de raconter une histoire (.) il ne s'agit pas d'une histoire qu'on raconte là
A les indicateurs
E oui pourquoi le présent
A le présent parce que
A madame nous on ne comprend pas
E maintenant redis ça bien
(Rires de la classe)
A madame je ne suis pas français
(Instant de rires)

E hein, pourtant tu fais une classe littéraire (.) donc c'est bête de répondre quand on n'est pas français (.) donc j'enseigne le français parce que je suis française (.) vraiment c'est bidon comme réponse (.) oui

A ...

E oui l'action présente c'est vrai mais par rapport au type de texte la réponse est facile (.) oui

A nous savons que dans le dialogue que le dialogue utilise le temps présent

E pourquoi

A pour montrer l'action (.) pour nous dire que l'action se passe au moment précis

E le moment précis ici c'est lequel/

A mais maintenant

E mais maintenant où (ton agaçant) (.) est-ce que là c'est maintenant (.) maintenant par rapport à qui ou par rapport à quoi/

A par rapport au lecteur madame

E par rapport au lecteur\ donc parce qu'ils sont (.) Alceste parle pendant que nous lisons là donc

A par rapport à l'évènement

E quel évènement (.) pardon cherchez

A par rapport à l'action

E l'action est précise oui (.) par rapport à qui/ par rapport à quoi/ oui

A par rapport au débat

E quel débat/ entre qui et qui/ reformulez ca dépêchez-vous/ le cours va s'arrêter hein\ criez alors

(Bavardage des élèves)

A elle est dehors

E entre quand même par pitié comme tu es restée seule

A entre (s'adressant à l'élève autorisé à entrer)

A elles sont trois

A entre/

E oui oui je vous écoute parlez oui

A le présent exprime l'action présente [

E] l'action présente du présent

A de l'action

E oui il a dit l'action présente du présent oui (.) maintenant tout repose sur la reformulation

A il s'agit du déroulement du débat entre Alceste et Phylindre

E oui (.) mais alors ... pardon fais nous rêver aujourd'hui (.) la valeur du présent par rapport au type de texte (.) pourquoi on va faire vingt minutes aujourd'hui (.) vous ne pouvez pas faire ...

A akie

E oui réfléchis réfléchis je serai à toi (.) ATA (s'adresse à un autre apprenant)

ATA le présent

E mais vas-y

A entre deux

A (autre élève) j'ai une question

E qu'est-ce que tu allais dire (.) et ce ne sont pas des interlocuteurs ↓ pourquoi on parle d'interlocuteurs/

A ...

E et alors ils ne sont pas interlocuteur\ (.) bien merci (.) ATA est revenu (.) oui (silence) eh vraiment\ faut pas nous souiller si je pouvais changer la peau là je ... parce que mon fils aujourd'hui.... bien / les présents

A ...

E réponds donc

A le présent

E oui

A le présent est pour dire... à l'heure où il parle et à l'heure qu'il répond

E à l'heure qu'il parle et à l'heure qu'il répond (tonalité méprisante) jusque-là le français là me donne des crampes d'estomac (.) l'idée est là mais le français est ...

+A (éclats rires de la classe)

E nous nous situons dans un dialogue (.) le dialogue suppose l'interaction (.) l'échange de propos entre deux personnes présentes au même endroit mais parlant en même temps par conséquent (.) ou encore c'est cela qui justifie la récurrence du présent

A madame parlez fort

E la pile est finie bien on passe (.) d'autres temps (.) on passe aux autres temps la pile est finie\ la pile de ma voix parce que le subjonctif passons (.) il y a d'autres temps là (.) il y a même un temps qui est très intéressant et qui pourrait nous aider (.) cherchez-le temps et mode (.) non un mode (.) bon évidemment le mode va avec le temps encore qu'ici c'est le présent de l'indicatif il faut spécifier parce que il y a un autre mode (.) hum\ dans ce premier temps nous avons à faire au présent de l'indicatif parce que nous nous situons dans un dialogue et le dialogue suppose la présence des personnages qui échangent au même moment à un même endroit où ils ont sont présents pendant qu'ils échangent d'où la récurrence du présent de l'indicatif (.) maintenant quel est l'autre temps que nous avons dans le texte (silence) hein\

A le conditionnel

E non/ ça ne nous aide pas ... je dis on ne cherche que ce qui nous permet d'aboutir au sens le plus rapidement possible (.) laissez-nous avec les inutilités le passé simple vous allez étudier quoi sur le passé simple (.) dites-moi quel rapport avec si on se contente d'observer les hypothèses que vous avez au tableau le passé simple vient chercher quoi là-dedans/ alors vous perdez le temps pour rien (.) oui/

A ...

E impératif quoi/ l'impératif c'est un mode c'est pas un temps

A impératif présent

E oui combien d'occurrences (moment de silence) oui comptez comptez le nombre d'occurrences (les élèves se mettent à compter) dépêchons dépêchons (période de silence) dépêchons dépêchons (..) oui combien d'occurrences (.) hein (.) même si l'impératif ici ne domine pas par rapport aux autres temps que vous avez donnés tout à l'heure je sais (.) j'ai la certitude que ce temps nous permettra à un élément par rapport au sens et vous devez trouver (silence) combien d'occurrences de l'impératif présent (.) alors ces propos qui sont tenus à l'impératif renvoient à quoi ou ils expriment quelle idée ↑ quels sentiments/ ils expriment quoi/ regardez les verbes qui sont conjugués à l'impératif et dites ce qu'ils expriment (.) on a déjà vu les modes et leurs valeurs

A l'ordre

E voilà l'ordre (.) les propos sont de qui/

A Alceste

E tous les impératifs du texte sont employés par un même personnage

A non madame

A oui madame

E alors qu'est-ce que vous en déduisez/ parlez parlez (silence) hein\ (silence) OKO ne me fais pas dire que ta présence est égale à ton absence parce qu'il faut parler (silence) qu'est-ce que cela montre ou démontre (.) d'abord nous avons des verbes à l'impératif (.) on sait que l'impératif peut exprimer plusieurs idées dans le cas précis il exprime l'ordre selon ce que vous avez dit (.) toutes les occurrences présentes dans ce texte expriment l'ordre et cela relève des propos d'Alceste ... satire (.) qu'est-ce que nous apprenons donc | d'abord du personnage du énoncé ces propos et maintenant du propos | quelle est la valeur de l'impératif ici (longue période de silence)

A nous pouvons dire qu'Alceste est un homme autoritaire

E Alceste est un homme autoritaire hein\ et/ ensuite (.) parlez parlez (L'enseignant claqué les mains pour inciter les élèves à parler mais ceux-ci restent bouche cousue) c'est quoi/ qui a décrété le temps mort (.) parlez (un élève fiasque, d'autres discutent en sourdine entre eux) vous voyez donc un travail qui devait passer rapidement c'est pour cette raison que je vous ai demandé de le faire à la maison nous allons encore partir sans termine (.) j'ai déjà mal à la tête (.) tu lèves à main ou tu hésites vas-y

A Alceste comme Ebea disait c'est un homme autoritaire (.) c'est un homme peu_

E c'est un homme\

A peu indulgent

E peu indulgent hein\ oui

A c'est un homme qui est distant des autres (.) il n'aime pas se mélanger avec les autres

E comment tu le sais\ c'est pas avec l'impératif là il faut argumenter plus (.) qu'est ce qui t'amène à dire cela ↑ comment tu le sais/ pas d'affirmation gratuite (silence) il est en colère c'est possible (.) en colère de quoi

A par rapport à ce qu'il dit

E oui mais qu'est ce qui le met donc en colère/ hein\

A l'accusation de son ami

E la curiosité de Phylindre

E la curiosité\ quoi donc / vous parlez comme si un homme comme si on est en train d'inventer le texte est devant vous vous réfléchissez (.) apportez-moi le cahier des textes là

A ...

E le manque de sincérité de Chimène (.) il faut reformuler la phrase quand vous donne les ... de

A Alceste est en colère à cause du manque de sincérité

E Alceste est en colère à cause du manque de sincérité (.) bien on peut admettre cela quoi d'autre, oui

A ...

E à cause du timbre de Phylindre, (période silence) on continue (.) est ce qu'il y a un autre outil d'analyse qu'on peut interpréter puisque jusque-là on ne ressort que la colère d'Alceste mais il y a un autre élément (.) le texte est très riche en éléments (.) qu'est-ce qu'on peut prendre d'autre/ sa colère dont vous parlez qu'est ce qui permet de dire qu'il est en colère qu'il rejette son ami ou qu'il parle ... qu'est-ce qui vous amène à dire cela

A sa façon de faire dans le texte

E sa façon de faire (.) comment elle ressort comment est-ce que sa façon de faire ressort/ vous êtes forts à donner des réponses vagues (.) nous cherchons des outils d'analyse vous me dites sa façon de faire (ton d'énervement et de menace) quel est l'outil d'analyse qui peut mieux traduire ou qui permettent d'identifier sa manière de faire (elle baisse le ton) c'est pas aussi simple\

A il parle il parle d'un ton hautain (timidement)

E c'est quel outil d'analyse\ il parle d'un ton hautain (.) je viens de dire ce n'est pas la lecture expliquée nous ne sommes pas là à vouloir expliquer le texte (.) on cherche les éléments linguistiques (.) les éléments qui sont dans le texte et qu'on va interpréter et qui nous permettent de confirmer ou pas ce qu'il y a (.) nous ne sommes pas en train d'expliquer le texte c'est pour cela que tout ce que vous me racontez là _ comment tu sais qu'il parlent avec un ton hautain qu'est ce qui dans le texte

Fin de l'intervention de l'enseignant marque la fin du cours.

ÉTABLISSEMENT A

Cours de d'expression écrite.

- E Taisez-vous là-bas /
(L'enseignant copie le texte au tableau pendant que les apprenants le reproduisent dans leurs cahiers de cours)
- A ... deux places
- A ... faire deux heures de temps
(Rupture de l'activité locutoire pendant 11 minutes)
- E qui a fini/ recopiez avec_ si je vous surprends avec les fautes je vais vous punir tout est écrit au tableau (.) vous ne lisez pas bien un mot vous le dites(.) un volontaire pour lire(.) qui lit souvent bien\ allez-y mam'selle
- Mle mon père avait sa case à proximité de la baignée(.) et souvent\ je jouais là sous la véranda c'était la case personnelle de mon père(.) elle était en terre battue [
- E] elle était faite de quoi\
Mle de tuiles en terre battue
- A de briques
- Mle de briques en terre battue(.) et (.) comme dont [
- E [quoi/
A toute
- Mle comme toutes nos cases [
- E] lisez à haute voix/ (L'enseignant gronde)
- Mle et fièrement coiffée de_(.) on y pénétrait par une porte ... à l'intérieur un (elle hésite sur la prononciation du mot) [
- E] arrêtez arrêtez/
A mon père avait sa case du (..) et souvent je jouais là sous la véranda(.) c'était la case personnelle de mon père(.) elle était faite de briques en terre battue et pétrie avec de l'eau(.) et comme toutes nos cases rondes et viei viei...on y pénétrait par une porte rectangulaire(.)à l'intérieur un tombait une petite fenêtre(.) en face il y avait le lit en terre battue... là la clarté était la meilleure se trouvaient les caisses à outils(.) à gauche des boubous et des...
- E c'est quand même une lecture acceptable(.) qui d'autre\ oui mam'selle(.) la clarté a fait quoi\
Mle2 mon père avait sa case à côté de la baignée(.) et souvent je jouais là sous la véranda qui la couvrait(.) c'était la case personnelle de mon père elle était faite de briques en terre battue et pétrie avec de l'eau(.) et comme toutes les cases nos cases elles sont régulièrement coiffées de chaines(.) On y pénétrait par une porte rectangulaire(.) à l'intérieur une ... petite fenêtre(.) A droite il y avait le lit en terre battue(.) au fond de la case tout juste sous la petite fenêtre là où la clarté était la meilleure(.) se se trouvaient les caisses\ à outils à gauche les boubous(.) et les ... Camara Laye
- E une dernière lecture
- A mon père avait sa case à côté de la baignée et souvent je jouais là sous la véranda qui l'entourait(.) c'était la case personnelle de mon père elle était faite en briques de terre battue et crépie avec de l'eau(.) Et comme nos communautairement coiffé de chaumier on y pénétrait par une porte rectangulaire à l'intérieur ... a tombe d'une petite fenêtre à droite il y avait le lit en terre battue(.) Au fond de la case tout juste sous la petite fenêtre là où la clarté était la meilleure(.) se se trouvaient les caisses à

outils à gauche les boubous et les autre outils Cama Camara Laye
 l'enfant noir
 E oui(.) qui a déjà entendu parler de la description\ vous avez déjà
 fait la description(.) oui dans quelle classe\
 Tous cours moyen deux cours moyen deux cours élémentaire
 E et on vous avait demandé de décrire quoi
 Tous ma chambre...(.)
 A on nous a demandé au cours élémentaire deux
 ...
 E donc/ ici il s'agit de décrire un objet ou un lieu(.) c'est ça
 l'objectif de cette leçon(.) que chacun à la fin soit capable de
 décrire un objet ou un lieu(.) voilà/ voilà ... le texte au tableau
 la première question que je vous pose c'est de savoir dites-moi
 ce qui est ce qu'on décrit dans ce texte(.) Oui/
 on décrit une maison
 A dans ce texte(.) Qui a ... qu'est-ce qu'on décrit
 A ...
 E mais c'est pas la même chose qu'il vient de dire/ (tonalité
 menaçante) il a dit on décrit une case non(.) c'est pas ça(.) dans
 ce texte on fait la description d'une case(.) Ca veut donc
 dire que(.) Tout à l'heure décrire un lieu ou un_ la description
 d'une case renvoie à quoi/ ca renvoie à quoi
 A à un objet
 E vraiment(.) elle dit la description de la case renvoie à un objet
 donc ça renvoie à un objet(.) ça renvoie à quoi/
 A à un lieu
 E à un lieu(.) vous êtes terribles(.) dans ce texte il s'agit de la
 description de la case ce qu'on décrit dans ce texte c'est une
 case(.) c'est un lieu qui est précisément la case (..) relevez
 dans ce texte maintenant tous les mots tous les mots qu'on emploie
 pour décrire cette case(.) relevez dans le texte tous les mots
 (..) quels sont les mots(.) Qui dans ce texte nous permettent de
 décrire la case quels sont ces mots-là/ il y a une série de mots
 dans ce texte qui nous laissent croire qu'il s'agit ici de la
 description d'une case citez-moi ces mots-là\ oui mam'selle
 A quelques briques en terre battue
 E bon mon père avait sa case à proximité de la baignée et souvent je
 jouais là sous la véranda(.) il y a beaucoup de mots avant
 d'arriver à ce niveau citez-moi ces mots dans l'ordre(.) oui
 A ...
 E il y a déjà la véranda(.) sous la véranda(.) quel autre mot\oui
 A ...
 E sous la véranda de mon père (..) il y a aussi le mot briques (..)
 oui vous faites quelques bruits(.) en terre battue(.) et pétrie
 avec de l'eau(.) quoi d'autre\oui
 A ...
 E coiffée de chaume(.) oui
 A rectangulaire(.) porte rectangulaire(.) une porte rectangulaire
 E une porte rectangulaire(.) quoi d'autre\
 A fenêtre
 E à l'intérieur tombait sous une petite fenêtre(.) Il y a aussi
 fenêtre, oui\
 A le lit
 E à droite il y avait le lit en terre battue(.) Le lit en terre
 battue oui/(.) Oui
 A la petite fenêtre

E la petite fenêtre(.) la petite fenêtre oui
A la caisse à outils
E là où la clarté était la meilleure se trouvaient les caisses à outils oui(.) Oui mam'selle
A à gauche les boubous
E à gauche les boubous(.) les boubous et quoi
A les pots de[
E] les pots de ... voilà un jeune enfant qui nous a décrit la case de son père(.) vous avez vu comment il a procédé pour décrire la case de son père et il a mis l'accent sur un certain nombre d'éléments(.) qui peut nous rappeler ces éléments\quels sont les éléments qu'il a décrits(.) là devant oui
A il a décrit la case
E avec quel éléments en usant en employant quels éléments\oui oui
A il a décrit la case par la véranda [
E] en décrivant
A en décrivant la véranda les briques en terre battue les heuh
E allez-y allez-y
A (autre apprenant) il a décrit en en décrivant la véranda les briques en terre battue coiffée de chaume la porte rectangulaire la petite fenêtre les caisses à outils les boubous les pots de terre
E bon(.) dans quel ordre a-t-il fait cette description(.) quand vous lisez bien le texte vous voyez qu'il a décrit selon un certain ordre et il y a certains mots qui vous indiquent effectivement cet ordre-là(.) dans quel ordre décrit-il/ dans quel ordre/ il a commencé par le lit\
A non monsieur
E il a commencé où c'est ça l'ordre
A par la véranda
E et quand on commence par la véranda on dit qu'il a commencé comment\oui
A à l'extérieur
E oui il a commencé à l'extérieur et à l'extérieur il commence par la véranda et après l'extérieur\ oui
A et après l'extérieur il a décrit [
E] parce qu'ici en fait la véranda il s'agit ici de l'extérieur après\
A il a décrit l'intérieur
E il a décrit l'intérieur, c'est vrai et après\ il décrit l'extérieur et l'intérieur et à l'intérieur il fait comment\ il y a un certain ordre même à l'intérieur oui
A il commence par la porte
E il commence par_ oui
A (un apprenant différent) il commence par décrire les outils
E à quel niveau\ à l'intérieur un abat-jour tombait une petite fenêtre à droite(.) voilà ça devant à droite(.) à l'intérieur il commence par la droite il y avait le lit en terre battue(.) et après la droite il enchaîne où\
A il enchaîne par la gauche
E ouais voilà ça (.) devant vous au fond(.) après la droite il va au fond de la classe et au-dessus de la petite fenêtre là où la clarté était la meilleure se trouvaient les caisses à outils(.) et maintenant il finit à gauche(.) vous êtes incapables de lire le texte et de dire ce que vous voyez(.) vous êtes incapables (longue pause)...ça c'est quoi c'est quel livre donne-moi(.) bon qu'est-ce

qu'on peut retenir\qu'est-ce qu'on peut retenir de tout ce qu'on vient de faire oui

A on peut retenir que pour décrire pour décrire [
E] un lieu ou un objet (Il hausse le ton)
A un objet ou un lieu on commence de l'ex extérieur à l'intérieur et à l'intérieur la droite jusqu'à la gauche
E c'est ce que tu as retenu(.) qui d'autre a retenu/ oui
A j'ai retenu que pour décrire un lieu ou un objet on commence d'abord par l'extérieur ensuite l'intérieur
E oui
A ...
E c'est vrai que vous dites qu'il faut faire ceci ou cela mais quelqu'un qui ne sait même ce que ça signifie décrire un lieu ou un objet(.) Répondez(.) oui mam'selle

Mle décrire un lieu c'est décrire [
E] c'est décrire\
Mle c'est décrire ce qu'on voit
E c'est vague(.) pas toujours les mêmes le côté de morts là vous ne voulez jamais parler(.) oui
A décrire c'est donner les différentes partie du lieu
E donner les différentes parties du lieu(.) Qui d'autre/vous ne voulez pas parler oui mam'selle

Mle décrire c'est donner la démonstration de l'objet
E eh non pas démonstration de l'objet démonstration (.) décrire un lieu ça signifie quoi on te demande de décrire la maison de ton père dire ce qu'il y a à l'intérieur
A décrire un lieu c'est ...
E qui d'autre (.) le côté de faibles là parlez les gens qui ne veulent pas parler le côté des faibles vous ne voulez pas parler
A oui
A décrire un objet c'est...
E oui
A décrire un lieu ou un un objet décrire un lieu ou un objet c'est décrire tout ce qu'il y a dans ce lieu ou cet objet
E voilà il y a ça commence à venir(.) elle dit dit décrire un lieu ou un objet c'est c'est décrire tout ce qu'il y a dans ce lieu continue vous n'avez pas fini
A pour décrire ce qu'il y a dans ce lieu ou dans ce cet objet[
E] ou\ bon oui(.) vous allez noter ceci décrire un lieu c'est donner une représentation décrire un lieu ou un objet c'est donner une représentation(.) générale(.) de cet objet-là ou de ce lieu-là(.) c'est donner une représentation(.) générale(.) de cet objet-là ou de ce lieu-là (..) donner une représentation(.) générale(.) de cet objet-là ou de ce lieu-là(.) pour bien décrire il faut deux points (..) dans le cas d'espace il faut deux points tirets à la ligne qu'est-ce qu'il faut(.) Il faut quoi\ c'est ce que nous venons de faire le résumé de ce que nous venons de faire (..) pour bien décrire il faut deux points à la ligne oui
A ...
E non avant d'arriver à ce niveau qu'est-ce qu'il faut\ bon vous croyez que si on vous demande par exemple de décrire_ écoutez bien je vous pose une question(.) si on vous demande de décrire votre salle de classes ce que vous allez tout décrire\vous êtes capables de tout décrire\
Tous non monsieur

E qu'est-ce que vous décrivez en ce moment-là\ si vous ne pouvez pas définir qu'est-ce que vous décrivez alors

A la couleur de la maison

A ...

A on va décrire les choses essentielles

E voilà/ on décrit les détails les plus essentiels (.) les détails les plus caractéristiques parce que si on vous demande de décrire cette salle de classe vous ne pouvez pas tout décrire par exemple je vois il y a un tas de balais ici au fond (.) on vous demande de décrire la salle de classe vous allez aussi décrire ça\

Tous non monsieur

E ou bien vous allez dire que quelque part au fond du tableau il y a des articles(.) vous décrivez les détails les plus essentiels vous avez la porte vous avez les fenêtres vous avez tout ce qui (.) (.) ce sont les détails les plus frappants les plus importants(.) vous mettez premier tiret (.) pour bien derrière il faut premier tiret sélectionner (.) les détails nécessaires donc sélectionner les détails nécessaires(.) sélectionner les détails nécessaires(.) deuxième tiret \et quand on sélectionne ces détails essentiels là on ne comment dirai-je il faut quand même une certaine manière d'organiser sa description n'est-ce pas\ donc deuxième tiret (.) deuxième tiret vous allez noter organiser/ deuxième tiret organiser la description en suivant un ordre (..) organiser la description en suivant un ordre vous avez vu l'ordre(.) vous avez vu l'ordre dans cette description qui est au tableau non\ vous avez vu l'ordre (.) il commence de l'aspect extérieur vers l'intérieur et à l'intérieur il commence par la droite après il va au fond et puis il va à gauche (.) c'est ça qu'on dit qu'il faut organiser la description en suivant un ordre(.)vous mettez aussi un autre tiret (.) ça c'est au cas où on décrit par exemple un objet il faut situer précisément (.) situer précisément l'objet décrit dans l'espace (.) situer précisément l'objet décrit dans l'espace (.) situer précisément l'objet décrit dans l'espace(.) si je vous demandais de décrire votre téléviseur ou votre dvd qui est là la maison

A on n'a pas de dvd

E vous avez quand même situé cet objet où il se trouve non\

A oui monsieur

E peut-être il est dans la chambre... donc situer précisément l'objet décrit dans l'espace (.) et je vais dire ceci vous avez lu le texte tout à l'heure suivez / vous avez lu le texte et vous avez dit qu'il s'agit d'un enfant qui décrit(.) qui décrit quoi

Tous la case de son père

E la case_

Tous de son père

E et quand vous lisez cette description là ça vous fait ça vous donne quelle impression (.) ça vous donne quelle impression (.)ça vous fait penser à quoi/ tel qu'il décrit la case de son père ça vous donne quelle impression (.) vous ressentez quoi/oui

A ...

E c'est pas ce que je veux(.) oui

A quand on décrit...

E oui

A ...

E on a l'impression d'être au village c'est-ce qu'elle dit mam'selle dit que bon quand il décrit la case de son père(.) bon

le mot village m'intéresse ça nous fait penser à une case comment(.) si je vous dit par exemple (.) moi personnellement je vous décris la case personnelle de mon père pour dire que bon la case de mon père elle était faite de feuilles de paille avec des feuilles de bananiers partout et on entrait toujours par une petite porte qui ressemble au trou du rat (rires des élèves)

A quand quand l'enfant décrit la case de son père ça me fait à penser aux petites cases des pygmées les gens de l'Est

E et ça vous fait penser aux cases des pygmées

A ça fait penser à une case traditionnelle

E c'est ça que je cherchais c'est le mot-là qui nous manquait (.) ça vous fait penser à une case traditionnelle / est ce qu'il y a quelque chose de moderne dans cette description(.) est-ce qu'on vous a parlé des toilettes internes avec eau chaude (cris des apprenants)... est ce qu'on décrit ça ici\

Tous non monsieur

E il s'agit d'une case traditionnelle (bavardage)donc c'était pour vous dire que la description vous fait toujours avoir (.) vous fait toujours avoir une impression (.) vous fait toujours avoir un sentiment (.) par ce que présentent le sentiment est que bon vous pensez déjà au village (.) vous avez le sentiment d'être au village (.) donc une description vous notez que une description réussie doit transmettre (.) une description réussie doit transmettre les émotions et les sentiments (.) une description réussie doit transmettre les émotions et les sentiments (.) je suis sûr que s'il y a parmi vous un pygmée qui décide de décrire la case de sa mère vous allez je ne sais pas vous allez vous exclamer vous étonner etc. mais s'il y a également l'enfant d'un ministre parmi vous qui décrit la case de son père ça va vous faire également avoir des sentiments(.) oui tu as levé le doigt tu veux dire quoi\ tu veux dire quoi(.) (.) bon mettez comme sujet d'application prenez ce sujet c'est un sujet que j'aime chaque année je le donne(.) décrivez votre maison familiale(.) décrivez votre maison familiale (bruits des apprenants) décrire ta maison familiale tu plies la face/ (ton menaçant) chacun d'entre vous a une famille et chacun d'entre vous a une maison familiale parce que vous n'êtes pas tombés du [

A] ciel

E donc chacun a une maison familiale(.) décrivez-la (.) décrivez votre maison familiale(.) si cette maison se trouve au nord tant mieux si elle se trouve à l'ouest à l'Est n'importe où... de décrire votre maison honnêtement s'il s'agit de la case des gens qui sont comme ça (rires des apprenants) à Yoko Lomié à Abong Mbang là-bas (bavardage) j'ai laissé un exercice et toi tu ne changes pas on veut même convoquer tes parents ça ne change rien (.) décrivez votre maison familiale mettez-vous au travail

A maintenant\

E mettez-vous au travail (L'enseignant gronde) (bavardage intense) oh/ ce sont les mêmes (longue pause) DE il est où\ (..) qui a fini/ qui a fini\ levez-vous tous ce qui ont fini (.) tous ceux qui ont fini là levez-vous (.) et les autres vous bavardez (.) tu peux nous lire ton devoir\ et à haute voix

A notre maison familiale est composée de cinq chambres d'un grand salon d'une cuisine des toilettes internes (.) à l'extérieur il y a des... un avocatier un goyavier un manguier il y a aussi ... et plus près il y a un champ dans ce champ il y a ... et elle se situe à EMO

E tu as fini\ c'est une description vraiment elle a été heun (il rit et les élèves rient à sa suite) bon qui d'autre/ oui tu ne lis pas pour toi seule

A ma maison familiale est située au carrefour NSA (.) à l'extérieur on trouve un cocotier une véranda (.) à l'intérieur on trouve une une... deux salons et deux salles à manger ... on trouve trois chambres et ... j'aime ma maison parce qu'elle est belle

E tout ce que tu peux nous dire c'est qu'on trouve on trouve(.) Tu passes le temps à répéter les mêmes mots

Fin de la séquence.

