

Pratiques langagières et gestion de la classe selon les contextes (montées en tension verbale vs introduction, conclusion et transition entre activités) : homogénéité ou diversité des usages discursifs chez les enseignants ?

Christina Romain^{1,*}, et Véronique Rey²

¹LPL, CNRS, UMR 7309, Aix-Marseille Université, INSPE Aix-en-Provence, France

²COLOE, Aix-Marseille Université, INSPE, Aix-en-Provence, France

Résumé. Cette recherche vise à comparer l'usage discursif de la régulation des échanges en tension des enseignants à celui employé dans le contexte de l'introduction et de la clôture d'activités ainsi que de la transition entre activités dans les échanges ordinaires de travail à l'école élémentaire (élèves âgés de 6 à 10 ans). L'interaction verbale est questionnée comme un outil au service de la relation entre enseignant et élève(s) en ce qu'elle ne fait pas que rendre compte d'une relation, elle donne aussi à voir une pratique langagière singulière ayant un effet direct sur le climat de classe et au-delà sur la gestion de classe. Nos résultats rendent compte de la nécessité de conscientiser les pratiques langagières des enseignants au centre desquelles les procédés de ménagement des faces jouent un rôle spécifique en termes de relation interactionnelle positive tout autant qu'exigeante.

Abstract. Language practices and classroom management according to contexts (rise in verbal tension vs introduction, conclusion and transition between activities): homogeneity or diversity of discursive uses among teachers? This research aims to compare the discursive use of regulation of tension exchanges by teachers with that used in the context of the introduction and closure of activities as well as the transition between activities in ordinary work exchanges in elementary school (students aged 6 to 10). Verbal interaction is questioned as a tool at the service of the relationship between teacher and student(s) in that it not only reports a relationship, but also reveals a singular language practice that has a direct effect on the classroom climate and beyond on classroom management. Our results show the need to be aware of teachers' language practices, in which face-saving procedures play a specific role in terms of a positive and demanding interactional relationship.

Cette recherche vise à comparer l'usage discursif de la régulation des échanges en tension des enseignants à celui employé dans le contexte de l'introduction et de la clôture d'activités ainsi que de la transition entre activités dans les échanges ordinaires de travail à l'école élémentaire (élèves âgés de 6 à 10 ans). Nous nommons usage discursif la pratique

* Corresponding author : christina.romain@univ-amu.fr

langagière envisagée dans un sous-contexte interactionnel spécifique (les transitions entre activités, l'introduction et la clôture d'activités, les montées en tension verbale). L'analyse des interactions verbales, et notamment de leur contenu argumentatif, est donc centrale dans notre propos. Nous avons fait le choix de laisser de côté l'analyse des formes linguistiques en tant que telle qui feront l'objet d'une étude ultérieure. Nous cherchons à comprendre les enjeux interactionnels de la relation interdiscursive entre enseignant et élèves : l'analyse se focalise sur le contenu des interventions verbales en questionnant la dimension relationnelle dont elle rend compte. Des études récentes ont déjà permis d'établir deux usages discursifs différenciés des enseignants en situation de montée en tension verbale dans leur classe (Romain et Rey, 2017) ainsi que des différences propres à ces usages portant sur les stratégies d'obtention de réponses concluantes et sur leur validation (dans l'échange question/réponse/évaluation) (Romain, 2015). De même, il a été établi que la faible émergence de conflits (Hamre et Pianta, 2001) favorisait la réussite des élèves (Lapointe et Legault, 2004 ; Murdock et Miller, 2003). Conformément aux travaux de Bigot (2005 : 4-5), nous considérons donc que « le fait d'atténuer la valeur offensante ou menaçante d'un ordre constitue une norme à respecter pour conserver le caractère non conflictuel d'une interaction ». Par ailleurs, hors tension verbale, certaines études ont également montré que l'enseignant, afin de favoriser l'engagement des élèves (Gaudreau, 2017 ; Archambault et Chouinard, 2016), doit les accompagner dans leur implication à réaliser leurs tâches scolaires. Johnson, Rice, Edington et Williams (2005) ont également mis en avant l'importance du partage des attentes entre enseignant et élèves mais aussi la gestion des transitions et des routines visant à permettre aux élèves de porter toute leur attention sur les apprentissages. Au final, notre travail s'inscrit dans la continuité des conclusions de Richoz (2015) qui, étudiant la compréhension et la description de la gestion de classes et d'élèves difficiles du côté des enseignants, a pointé une série de préconisations parmi lesquelles apparaissent la relation d'autorité relationnelle mise en place par l'enseignant au sein de laquelle il identifie notamment « la capacité à communiquer, sa faculté d'entrée en relation [...] dans une attitude de respect, d'écoute, de considération qui crée la confiance et permet à l'autre de grandir » (2015 : 140). La régulation de la montée en tension verbale en classe tout comme l'implication des élèves dans les tâches scolaires questionnent directement la gestion de la classe mise en place par l'enseignant dans sa dimension d'actes discursifs réfléchis et donc reproductibles.

Ainsi, notre étude s'inscrit dans la lignée des travaux conduits en analyse des interactions didactiques et notamment de ceux de Cicurel et Doury (2001) qui ont contribué à la description des traits de l'interaction verbale en classe. Parmi ces traits figurent : le format de l'interaction, les actes de parole, les échanges d'ouverture et de fermeture, la distribution des tours de parole, les demandes d'aide à la compréhension, et plus largement d'étayage de l'enseignant (Hudelot et Vasseur, 1997). Ces différents traits ont alors été décrits comme des rituels conversationnels. Cela n'est pas sans rappeler le positionnement de Lacourse (2012) qui souligne la nécessité de recourir à des routines afin de rendre efficace la gestion de classe par l'enseignant. Autrement dit, notre objectif est d'établir une corrélation entre l'usage discursif utilisé par l'enseignant en contexte de tension et hors tension verbale, puis une fois cette corrélation établie d'identifier un usage discursif coopératif, favorable aux apprentissages. Notre postulat est qu'une pratique langagière coopérative serait favorable à une gestion de classe positive pour l'interaction verbale, permettant à la fois de réparer les différends lors d'une tension verbale, mais aussi d'engager significativement les élèves lors des séances de travail hors tension tout autant que de créer ainsi un climat de classe favorable aux apprentissages en encourageant une attention conjointe et engagée. Au final, nous questionnons l'interaction verbale comme un outil au service de la relation entre enseignant et élève(s) en ce qu'elle ne fait pas que rendre compte d'une relation, elle donne aussi à voir des processus sur lesquels elle permet potentiellement d'agir.

1 Cadre théorique

1.1 La gestion de classe

Comme le montrent Nault et Fijalkow (1999 : 451), le concept de gestion de classe s'est progressivement étendu des situations d'ordre et de discipline à l'organisation et à la planification, à « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorables à l'apprentissage ». Afin de définir le concept de gestion de classe, Nault et Lacourse (2016) proposent d'utiliser la définition donnée par Legendre (2005 : 713) décrivant ce concept comme la « fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissages. [...] L'indicateur d'une bonne gestion est, selon Walter Doyle (1986), le degré de coopération entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant. ». Nault et Lacourse (2016) posent la nécessité pour un enseignant de maîtriser la compétence gestion de classe afin que son action puisse impacter directement et durablement tout à la fois l'apprentissage et la réussite de ses élèves. Dans le même sens, Cicurel (2011 : 119) décrit l'agir professoral comme : « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné ». Le maintien d'un ordre interactionnel général propice aux apprentissages apparaît ainsi comme ce qui doit être prioritairement recherché par l'enseignant et qui participe à la caractérisation de la gestion de classe. Ainsi Gaudreau (2017 : 6-7) décrit encore la gestion de classe comme référant « à l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences ».

1.2 L'étude des échanges hors tension verbale en classe : introduction, conclusion et transition entre activités

Parmi les échanges hors tension verbale, nous avons choisi d'étudier l'introduction et la clôture d'activités de classe ainsi que les transitions des activités mises en place par l'enseignant. Pour cela, nous utilisons certains éléments du modèle de la gestion de classe de Kounin (1970) concernant l'étude des transitions : ouverture d'une leçon, passage d'une activité à l'autre et fermeture d'un enseignement. Citons encore ici Nault et Lacourse (2016 : 99-100) qui citent « la fluidité des transitions » parmi les habiletés à contrôler lors de l'action en classe. Afin d'étudier ces contenus discursifs, nous utilisons le concept de fonction du langage proposé par Jakobson (1973), re-conceptualisé en fonctions énonciatives par Rey, Deveze, Pereira et Romain (2017). Nous avons choisi d'étudier deux de ces fonctions du fait de leurs liens spécifiques avec les procédés de ménagements ou de menaces aux faces : la fonction référentielle vectrice d'informations et la fonction conative centrée sur le destinataire et cherchant à influencer ce dernier, peu ou prou.

Ainsi un énoncé de la forme « Sortez vos affaires de mathématiques ! » rend compte de ces deux fonctions dominantes de la façon suivante :

- la fonction référentielle qui se matérialise à travers une information exclusive de toute argumentation, de toute contextualisation de l'activité, et finalement d'un recours à l'implicite (la conclusion de l'activité précédente est non dite, tout autant que la verbalisation de la transition) ;
- la fonction conative à visée d'injonction sur le destinataire. Il y a là, une absence de recours à des procédés de ménagement de la face du destinataire. L'énoncé repose sur le point de vue exclusif de l'enseignant et la relation est verticale (forme dominant-dominé).

Au contraire un énoncé de la forme « Nous en avons donc terminé avec l'activité de

sciences naturelles. Nous allons maintenant commencer les mathématiques. Nous allons revoir la mémorisation des nombres de dix en dix, afin de vous entraîner pour le calcul rapide. Vous allez en avoir besoin pour la suite. Alors je vous demande donc de sortir vos affaires » utilise ces deux fonctions dans une autre mise en scène relationnelle :

- la fonction référentielle à travers la transmission d'informations : réalisation demandée d'une action, argumentation valorisant l'intérêt de l'action et inscription temporelle de l'activité proposée, avec explicitation des trois étapes (conclusion d'une activité, transition à l'activité suivante et introduction de cette dernière) ;
- la fonction conative à visée de coopération : faire faire quelque chose à autrui en le persuadant par un raisonnement logique.

La différence entre ces deux énoncés repose sur l'absence de ménagement des faces dans le premier et la présence de procédés de ménagement des faces (notamment par le recours à l'argumentation non polémique) dans le second : ces deux énoncés donnent donc à voir une relation différente alors même que, dans les deux cas, l'effet perlocutoire final est de faire faire à autrui quelque chose. Une deuxième différence intervient dans l'explicitation des trois étapes que l'on observe dans le second énoncé contrairement au premier qui repose sur l'implicite.

1.3 La modélisation des montées en tension verbale en classe

Nous considérons la montée en tension verbale comme caractérisée par un échange ou par une seule intervention qui contient l'émergence verbale d'un différend entre les interactants. Ce différend sera alors soit négocié, permettant au fil de l'interaction pédagogique de se poursuivre, soit cristallisé, produisant alors une potentielle rupture interactionnelle. En termes interactionnels, la négociation correspond à la réparation langagière d'un différend (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Relevons ici que le terme négociation en linguistique interactionnelle ne renvoie pas à la définition courante, c'est-à-dire en termes « donnant, donnant ». Au contraire, il renvoie à une réparation dans le discours, sur l'axe relationnel, d'un élément de tension. Cette réparation ou cette rupture retiennent toute notre attention car elles sont accompagnées de procédés de ménagement de la face (Goffman, 1973ab, 1974 ; Brown et Levinson, 1978, 1987) qui favorisent la relation sociale, la relation interpersonnelle via la relation interdiscursive. Les procédés de politesse linguistique deviennent alors des vecteurs de négociation interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Cette prise en compte de la face permet d'observer le degré plus ou moins apaisé ou agonale de la coopération entre enseignant et élèves à travers le discours. C'est en ce sens que nous utilisons le terme « coopération » parce qu'il renvoie aux informations relationnelles entre les interactants au service de la continuité de l'interaction en classe. Nous décrivons la montée en tension verbale à partir de la modélisation établie par Fracchiolla, Moïse, Auger et Romain (2013) qui repose sur une description contextualisée à travers des points de cristallisation du discours, des actes de langage menaçants pour la face et un continuum allant de leur émergence à la rupture discursive définitive. Une typologie spécifique au milieu scolaire a été proposée par Romain et Rey (2017) qui conduit à différencier deux usages discursifs renfermant cinq formes de gestion de la montée en tension, ces formes ne s'excluant pas et pouvant être combinées.

1.3.1 L'usage discursif argumentatif

Cet usage discursif se caractérise par un ménagement de la face d'autrui et assure une réparation négociée du nœud de tension tout en reposant sur des marqueurs d'autorité liés à la relation dissymétrique. Il repose sur des mécanismes compensatoires de menaces au sens du travail de figuration décrit par Goffman (1973). Soulignons que ces procédés sont considérés comme des améliorateurs de l'humeur et des performances au travail (Park,

2008) mais aussi des capacités mnésiques (Holtgraves, 1992). Plus largement, la politesse linguistique est considérée comme la clé du lien social (Guéguen, 2008) favorisant les interactions sociales et donc leur apaisement en contexte de tension (Howard, 1990). En cela, la politesse linguistique peut donc être considérée comme un facteur décisif de coopération et, tout à la fois, d'initiation et de maintien de la relation interdiscursive en classe. Cet usage discursif est caractérisé par deux formes de montée en tension verbale selon qu'elle soit directe ou détournée (indirecte) :

- la montée en tension argumentative directe visant la persuasion par un raisonnement logique : « Ben oui mais tu te retournes ! Je suis en train d'expliquer comment il faut faire, et toi tu te retournes. Donc moi, je me dis, elle ne m'écoute pas. Donc c'est mon job aussi de te dire, retourne-toi, et écoute. » (CM2 : Rey et Romain, 2017). Cet exemple met en mot, rend explicite le contexte tout en rappelant les rôles de chacun dans la classe. Surtout il montre comment l'enseignant se focalise sur le premier nœud de tension (l'élève qui bavarde avec un camarade) sans traiter le second nœud (les yeux de l'élève levés au ciel suite au rappel à l'attention de l'enseignant) et ainsi cristalliser davantage la tension verbale. Ainsi convoquer un rationnel et exposer ses attentes sont, dans notre perspective d'étude, des éléments visant la réparation du désaccord par l'expression explicite du cadre, des besoins ou encore des émotions. Cela visant à communiquer avec l'élève dans une perspective non violente et ménagante pour la face.

- la montée en tension détournée (indirecte) à visée de coopération reposant sur des actes de langage indirects anti-menaçants : « M., si on a besoin d'aide, tu ne pourras pas nous aider. » (CE1). Cet exemple rend compte d'un ménagement à la face de l'élève qui est identifié comme étant susceptible de pouvoir aider le groupe, ce qui est valorisant pour sa face. Bien entendu, il est possible d'interpréter cet énoncé comme une menace puisque l'élève doit réaliser le travail qui est attendu de lui, c'est-à-dire écouter et être attentif afin de faciliter sa participation éventuelle à la classe. Toutefois, la première interprétation est possible et surtout contenue littéralement dans l'énoncé produit. En cela, nous considérons qu'il y a bien ménagement à la face de l'élève.

1.3.2 L'usage discursif à effet polémique

Ce second usage se caractérise par une dimension menaçante adressée à autrui et favorable au développement de la tension du fait d'une visée agonale, non coopérative d'un point de vue relationnel, rendant compte d'une relation dissymétrique marquée par de l'autoritarisme. L'interaction se poursuit par sur-énonciation d'un point de vue jugé unilatéralement supérieur à tout autre point de vue. Cet usage discursif est caractérisé par trois formes de montée en tension verbale :

- la montée en tension fulgurante reposant sur des actes de langage directs sans atténuateurs de menace : « Tais-toi ! » ; « Donne-moi ton carnet ! » (CM2b)

- la montée en tension à effet polémique à charge directe visant le discrédit d'autrui et reposant sur une critique explicite de son comportement : « D. ne m'interrompt pas s'il te plaît, parce que lever le doigt pour parler aussitôt ça sert à rien. » (CP)

- la montée en tension détournée (indirecte) à effet polémique à charge reposant sur des actes de langage indirects menaçants : « Le travail était pourtant simple. » ; « Oh mon dieu E. a travaillé, S. a travaillé, demain il pleut des grenouilles ! » (CM2b)

2 Méthodologie

Le corpus comprend neuf heures d'enregistrements vidéo réalisés en matinée, sur une période de quinze jours en avril et en mai de la même année scolaire, dans les cinq classes d'une école élémentaire. A l'exception du CM2, comprenant deux enseignantes à mi-temps,

chaque enseignant a en charge un seul niveau scolaire (soit cinq enseignantes et un enseignant pour la classe de CM1) âgés de 35 à 45 ans et ayant tous, au minimum, dix ans d'expérience. Chaque classe comprend une moyenne de 24 élèves. Notons que, en amont de cette étude, nous avons questionné les enseignants, lors d'un entretien collectif, sur la perception de leur niveau de difficulté relationnel avec les élèves. Les enseignants ont tous identifié la classe de CM2 comme la classe la plus difficile. Il s'avère que l'une des deux enseignantes de ce niveau (CM2a) parvient à gérer sa classe de façon plus efficace que les précédents enseignants : les enseignants sont unanimes sur ce point-là. Par ailleurs, l'enseignante qui éprouve les plus grandes difficultés est celle ayant en charge la même classe (CM2b). Ses difficultés relationnelles sont soulignées tant par l'enseignante elle-même que par ses collègues. L'usage discursif de ces deux enseignantes nous a alors intéressé tout particulièrement car il donne à voir deux situations prototypiques d'observations. Une fois le corpus recueilli, nous avons procédé à une transcription des enregistrements. Dans un premier temps, nous avons isolé et identifié les différents échanges constitutifs de montée en tension verbale. Nous avons ensuite classé ces différents échanges selon la forme ou les combinaisons de formes caractérisant la gestion de la montée en tension afin de dresser l'usage discursif de chaque enseignant. Dans un deuxième temps, nous avons isolé les interventions des enseignants lors de séances de cours hors tension et nous avons distingué selon qu'ils introduisent, clôturent ou articulent des activités entre elles. Nous avons alors procédé à l'analyse de ces échanges en prenant en compte la place occupée par la fonction référentielle et par la fonction conative. Enfin, dans un troisième temps, nous avons comparé les deux ensembles de résultats en termes d'usages discursifs des enseignants, de pratiques langagières donc. Cela afin de pouvoir établir si une pratique langagière était davantage propice à une relation engagée des interactants vers les apprentissages et, dans le même temps, favorable à la désescalade de la tension verbale.

3 Résultats

3.1 De la dynamique de la relation interdiscursive lors de la montée en tension verbale...

Nous avons relevé les échanges rendant compte d'un différend émergeant dans le discours. Un échange est constitué d'un ou plusieurs tours de parole, parfois il peut être réduit à l'intervention verbale de l'enseignant qui régule un comportement non verbal de l'élève ou encore à un échange verbal entre élèves interrompu par l'enseignant. Pour cela, nous avons sélectionné 1h30 de cours donnée la même semaine et dans chacune des classes de notre étude. Le nombre d'interactions relevées varie en fonction des niveaux scolaires (CP : 26 ; CE1 : 15 ; CE2 : 10 ; CM1 : 14 ; CM2a : 18 ; CM2b : 26) : pour l'ensemble des classes, la moyenne est de 18 et l'écart type est de 6. Puis nous avons comptabilisé sous forme de pourcentages l'ensemble des formes et combinaisons relevées que nous avons présentées à l'aide de tableaux. Pour chaque enseignant, un usage discursif individualisé, matérialisé par chaque ligne horizontale du tableau, rend compte des formes simples utilisées (Tableau 1) mais aussi des combinaisons de formes utilisées (Tableau 2). Ainsi, le total des scores obtenus par un même enseignant (soit le total de chacune des lignes de chaque tableau correspondant à ce même enseignant) est de 100% avec une variation de + ou - 0.1 compte tenu des arrondis par excès ou par défaut.

Tableau 1. Formes simples de montée en tension utilisées pour chaque enseignant

		Forme de la montée en tension					
		Fulgurante	Polémique directe	Argumentative directe	Polémique indirecte	Argumentative indirecte	Total
Usages discursifs	CP	11,55%	19,25%	23,10%	34,65%	0%	88.55%
	CE1	6,66%	0%	0%	33,30%	33,30%	73.26%
	CE2	0%	0%	0%	60%	0%	60%
	CM1	42,84%	0%	0%	35,70%	0%	78.54%
	CM2 a	5,55%	0%	16,65%	33,30%	0%	55.50%
	CM2 b	19%	11,50%	0%	30,75%	0%	61.25%

Tableau 2. Différentes combinaisons de formes de montée en tension utilisées pour chaque enseignant

Combinaisons de formes de montée en tension dans un même échange									
		Fulgurante et Polémique directe	Fulgurante et Polémique indirecte	Polémique indirecte et Argumentative	Polémique indirecte et Polémique	Fulgurante et Argumentative directe	Fulgurante, Polémique directe et Polémique indirecte	Polémique directe, Polémique indirecte et Argumentative directe	Total
Usages discursifs	CP	0%	0%	0%	0%	11,55%	0%	0%	11.55%
	CE1	0%	20%	6,66%	0%	0%	0%	0%	26.66%
	CE2	0%	10%	0%	0%	20%	10%	0%	40%
	CM1	0%	14,28%	7,14%	0%	0%	0%	0%	21.42%
	CM2 a	5,55%	0%	27,75%	0%	5,55%	0%	5,55%	44.40%
	CM2 b	15,5%	7,75%	7,75%	7,75%	0%	0%	0%	38.75%

Nous avons choisi de commencer notre analyse par la présentation de la comparaison entre la régulation discursive des montées en tension des deux enseignantes de CM2, puisque ces deux enseignantes présentent les deux régulations de classe les plus différenciées en contexte de tension. Nous présentons ci-après une synthèse de ces résultats sous forme de tableau (Tableau 3).

Tableau 3. Usage discursif (favorisant ou pas une relation coopérative) des montées en tension des enseignantes de CM2a et de CM2b

CM2a		CM2b	
Usage discursif à visée relationnelle coopérative	Usage discursif à visée relationnelle non coopérative	Usage discursif à visée relationnelle coopérative	Usage discursif à visée relationnelle non coopérative
55.5%	44.4%	7.75%	92.25%

La classe de CM2b renferme un nombre important de différends comparativement aux autres classes (excepté celle de CP sur laquelle nous reviendrons plus tard). Les interventions de l’enseignante de cette classe reposent sur des procédés de négociation majoritairement non coopérative (92.25% des échanges). Au contraire, ces formes d’échanges ne sont plus que 44,4% dans la classe de CM2a. Il s’avère que l’enseignante de

CM2a se focalise uniquement sur le nœud initial de la tension en utilisant des stratégies argumentatives (ex : « Bien. Je rappelle que le binôme ne s'occupe pas [...] de ce qu'il y a devant derrière à côté. Il travaille ensemble. Le binôme travaille ensemble, seul, pas avec ceux qui sont derrière. ») et donc en ménageant, par ce choix, les faces. Le nœud de tension est identifié, explicité et réparé par un recours aux règles de fonctionnement. Les faces sont ménagées car elles ne sont pas directement exposées à une menace mais réorientées vers un objet commun d'attention partagée. Au contraire, l'enseignante de CM2b produit plusieurs nœuds de tension en teintant d'effet polémique ses interventions (ex : « Tiens-toi correctement. Oh ! Tu es à l'école ici. Tourne-toi, tourne-toi. ») qui laissent ensuite la place à des injonctions successives. La montée en tension se cristallise ainsi par des menaces successives à la face. Il n'y a pas de réparation interactionnelle du moment initial de tension mais une rupture aggravée qui laisse la place au point de vue surplombant de l'enseignante. Il est intéressant d'observer que l'enseignante qui détient une meilleure maîtrise de la gestion de la classe convoque toutefois, bien que de façon minoritaire, des procédés de tension verbale non coopérative. Cela montre qu'il ne s'agit pas en soi de les éliminer mais davantage de conscientiser leur utilisation afin de veiller à ne pas les rendre prépondérants pour assurer une relation apaisée.

Une fois posées ces observations, nous nous sommes questionnées sur les autres usages discursifs d'enseignants de l'école que nous synthétisons dans le dernier tableau (Tableau 4).

Tableau 4. Usage discursif des montées en tension des enseignants de CP, CE1, CE2 et CM1

CP		CE1		CE2		CM1	
Usage discursif à visée relationnelle coopérative	Usage discursif à visée relationnelle non coopérative	Usage discursif à visée relationnelle coopérative	Usage discursif à visée relationnelle non coopérative	Usage discursif à visée relationnelle coopérative	Usage discursif à visée relationnelle non coopérative	Usage discursif à visée relationnelle coopérative	Usage discursif à visée relationnelle non coopérative
34.65%	65.45%	39.96%	59.96%	20%	80%	7.14%	92.82%

Concernant l'enseignante de CP, qui se perçoit moins en difficulté que l'enseignante de CM2b et pour laquelle nous avons pourtant relevé un nombre équivalent de montées en tension verbale, on observe que son ressenti pourrait être expliqué par la place plus importante laissée à l'usage discursif coopératif.

Notre attention s'est ensuite portée sur la gestion de la tension par l'enseignante de CE2 qui détient le nombre le plus faible de montées en tension. Il s'avère qu'un lien peut être établi entre ce nombre et la forme prise par la non négociation qui est largement adoptée par cette enseignante puisque 80% des moments de tension sont gérés par un usage discursif non coopératif. Elle est cependant la seule à utiliser très largement (80%) la tension détournée à effet polémique. Ceci est un point commun avec l'enseignante de CM2a qui recourt à 66.6% de tension détournée à effet polémique (les autres enseignants ne dépassant pas les 57% pour le CM2b et le CM1, et les 40% pour le CP et les CE1). Concernant la classe de CM1, on observe une similarité entre l'usage discursif des enseignants de CM2b et de CM1 puisque ce sont très majoritairement des usages discursifs non coopératifs (92.25% et 92.82%). Enfin, concernant l'enseignante de CE1, elle est la seule à recourir à un nombre relativement proche de formes de montées en tension coopératives (33.30%) et non coopératives (39.96%). Par ailleurs, les combinaisons de montées en tension occupent 26.66% des échanges considérés. La totalité de ces combinaisons renferme une forme détournée à effet polémique qui semble donc, comme en CM2a, présenter un certain ménageant de la formulation de la tension non coopérative qui pourrait être susceptible d'expliquer un nombre de montées en tension verbale moins

important dans ces deux classes. En résumé, dans la quasi-totalité des classes, l'usage discursif coopératif contribue à diminuer l'émergence de montées en tension verbale (CM2a), au contraire de l'usage discursif agonale, non coopératif (CM2b). Nos résultats nous apportent deux informations principales :

- l'usage discursif coopératif est donc l'usage discursif le plus ménageant pour la face et semble celui le plus efficace pour une classe difficile ;
- l'usage discursif non coopératif n'est pas nécessairement un indicateur de gestion de classe difficile. Il peut être mis en regard d'une tension régulée efficacement à la condition d'être accompagné soit de combinaisons de formes faibles voire inexistantes soit de la convocation très majoritaire de formes de tensions détournées à effet polémique présentant alors une visée ménagante.

3.2 ... à la dynamique de la relation interdiscursive hors montée en tension

Ces premiers résultats posés, nous avons ensuite étudié les interventions langagières de chaque enseignant à trois moments différents de la séance de travail et hors tension verbale : lors de l'introduction de la première activité et lors de la clôture de l'activité finale, mais aussi lors des phases de transition entre les activités. En examinant l'usage des fonctions référentielle et conative, nous avons alors établi une différence entre les enseignants de CP, CE1, CE2, CM1 et CM2a et l'enseignante de CM2b. Ces résultats sont significatifs car ils montrent que l'enseignante de CM2b se distingue à nouveau en étant la seule à adopter un usage discursif non coopératif dans les échanges étudiés hors tension. Au contraire, les autres enseignants utilisent tous un usage discursif coopératif. Nous allons présenter ces deux usages discursifs différenciés en les illustrant d'extraits du corpus.

3.2.1 Usage discursif visant une relation coopérative

- L'introduction de la première activité :

CE1

Enseignante : Nous passons à quelle matière ?

Elève : < ... ? >

Enseignante : Numérotation. Les nombres jusqu'à 999. Donc nous allons travailler en numérotation pour apprendre à lire, écrire les nombres. Là, aujourd'hui, c'est la phase d'application. Vous avez déjà eu la leçon, lire écrire les nombres, les manipuler. Allez c'est parti, lecture silencieuse.

CM1

Enseignant : Bien. Science. A., la reproduction des végétaux. On a déjà fait une séance dessus et on avait regardé une vidéo. Vous aviez écrit par deux la leçon. On va voir aujourd'hui ce dont vous vous rappelez de ce que nous avons appris. Donc première chose, quels seraient les mots clefs à ressortir sur ce que nous avons appris, s'il y a quelques mot/ clefs à ressortir. On va commencer à vous donner quelques pistes pour ceux qui en ont encore besoin.

Ces deux enseignants contextualisent systématiquement l'activité de classe qu'ils introduisent : introduction de l'activité, exposition de son contenu en articulation avec ce qui a été déjà fait, cela en inscrivant la séance dans la continuité de la précédente par un rappel. Si ces enseignants recourent à la fonction référentielle pour introduire et développer leurs propos (transmission d'informations), ils le font en co-articulation avec la fonction conative qui rend cohérente l'information transmise dans une perspective de progression temporelle d'articulation entre les activités. La fonction conative est à visée de coopération. L'activité est donnée à voir comme structurée, organisée et inscrite dans un continuum. Il y a un ménagement des faces et un partage de la signification de la cohérence des activités en termes de relation interdiscursive coopérative.

- La clôture de la dernière activité : elle se réalise selon une mise en mots similaire, c'est-à-dire par une contextualisation des événements et un emploi des fonctions à la fois référentielle et conative du langage :

CP

Enseignante : Ok. Attention tout le monde est à l'écoute, s'il vous plaît, ça va être l'heure de la récréation. Félicitations S. Avant d'aller en récréation, je vais demander à tous les élèves. Attention de ne pas vous tromper. Vous rangez le texte 3 dans votre porte-vues. Allez-y. Félicitations à M., à R., E., N., I., S. Alors, je sais qu'(il) y a certains élèves qui n'ont pas eu le temps de finir les exercices. On finira cet après-midi en même temps que la bibliothèque. Pourquoi je dis cet après-midi et pas après la récréation ? Parce que après la récréation, je sais pas si vous vous rappelez, mais vous avez exceptionnellement

Classe : théâtre

Enseignante : Théâtre avec R. D'accord, donc à la fin de la récréation, on se met en rang devant le chalet

CM1

Enseignant : Bien, tous les élèves, vous mettez la feuille sur le côté, la trousse sur la feuille. Nous continuerons une prochaine fois à apprendre donc la guerre de cent ans, les batailles importantes qui ont eu lieu entre la France et l'Angleterre. Et à la fin, quelle jeune femme a permis à la France de gagner ? On a déjà dit son nom mais on va voir comment elle a permis à la France d'aider le roi à gagner. Ce n'est pas grâce, ce n'est pas elle qui a fait gagner toute la France mais c'est grâce à elle. Bien l'équipe, l'équipe 6. Equipe 2

Dans ces exemples, les enseignants clôturent explicitement l'activité. Autrement dit, ils fournissent des consignes claires sur la clôture de l'activité. Cette structure explicite le déroulement du cours et facilite de fait la relation enseignant / élève, puisque le premier donne à voir au second sa démarche, en ce sens nous parlons ici de coopération relationnelle. En effet, l'enseignante de CP justifie l'interruption de l'activité par la récréation et diffère son achèvement à l'après-midi. Cependant, elle informe aussi les élèves sur l'activité qui sera abordée après la récréation. Elle prend ensuite le temps d'introduire un rituel et félicite les élèves qui l'appliquent. Dans ce dernier cas, on observe un renforcement positif qui est un élément bien connu des écrits sur la gestion de classe, il est aussi un élément de valorisation de la face des élèves et par-là un facteur de motivation. La relation est bien en cela coopérative au sens relationnel où nous la définissons. Enfin, les élèves peuvent se lever et descendre en récréation. L'enseignant de CM1 clôture quant à lui l'activité de façon injonctive puis il propose une synthèse verbale du travail effectué avant de nommer les équipes qui peuvent sortir pour aller en récréation, obéissant ainsi à un rituel. Ces deux enseignants emploient la fonction référentielle (information sur la fin de l'activité) et l'accompagnent d'une fonction conative ritualisée (arrêt de l'activité et rangement dans le calme avec explication ou écoute attentive de la synthèse de l'activité qui prend fin). Là encore, on relèvera que le rituel est un des éléments connus pour favoriser la gestion de classe. Comme dans le cas de l'introduction de l'activité, cette fonction conative fait reposer la relation interdiscursive sur de la coopération relationnelle en termes de ménagement des faces grâce à l'explicitation des grands temps de l'activité.

- La transition entre deux activités. Lorsque l'on s'intéresse à la clôture de l'activité en cours et à l'introduction de l'activité suivante, on remarque que les enseignants à nouveau explicitent les enchaînements entre les activités et donc assurent verbalement leur transition explicite. Par exemple :

CP

Enseignante : Bien. Ok. Attention. Position d'élève s'il vous plaît, même si vous n'avez pas terminé. Donc, ce que je vous propose maintenant, c'est de travailler un peu en

groupe. Vous commencez par vous mettre un peu d'accord sur la lecture. Alors, aujourd'hui ce que l'on va faire, les enfants, on va essayer de travailler un peu plus rapidement en groupe, c'est-à-dire qu'on lit jusqu'à trouver un point pour s'arrêter. J'ai dit une bêtise, j'ai dit une bêtise parce que là (il) y a en fait (il) y a très peu de phrases. Alors je recommence. Je vais vous demander de lire, non pas phrase par phrase, mais ligne par ligne, c'est-à-dire le premier élève il lit cette ligne, le second il lit la ligne en-dessous, le troisième il lit la ligne en dessous, le quatrième il aura un petit mot à lire. Alors après il pourra recommencer en-dessous. D'accord ? Donc ligne par ligne, d'accord ? Pour aller un peu plus vite que ce qu'on faisait précédemment, où on faisait mot par mot. D'accord ? Le chef d'équipe est chargé d'aider l'élève qui bloque. D'accord ?

L'enseignante utilise la position d'élève pour interrompre une activité. Puis elle présente l'activité suivante et la compare avec les précédentes. La démarche est explicite et la cohérence en termes de progression est exprimée : elle transmet des informations ponctuelles qu'elle contextualise afin d'en montrer tout à la fois l'intérêt et la co-articulation avec l'ensemble des activités.

CE1

Enseignante : Huit cent quatre-vingt-onze, tout à fait. Alors pour la dictée, on arrête là ce matin. Vous laissez, vous rangez les feutres. Ceux qui ont emprunté des feutres vous les laissez sur votre table, s'il vous plaît. Allez, on range les ardoises, tout le monde. Petit souci, M., tu peux reprendre tous les feutres que j'ai prêtés. Nous passons à la troisième activité à présent. Consigne. On me regarde avant de vous donner la consigne, M., O. Que faut-il faire ?

Elève : On range

Enseignante : On range. Alors on l'a demandé déjà : on range tout ça. Alors troisième consigne, cette fois-ci on va s'entraîner à compter de dix en dix. On en a besoin, on a besoin de compter de dix en dix pour mémoriser [...] Donc petit jeu du furet

Ici, l'enseignante interromp l'activité en cours selon un rituel (elle verbalise l'interruption de l'activité, elle la nomme), puis elle rappelle ce qu'il faut faire dans ce cas ainsi que ce qu'il faut faire pour écouter la nouvelle consigne. Enfin seulement elle présente la nouvelle thématique de travail et la justifie avant de nommer l'exercice à faire.

CM1

Enseignant : Aujourd'hui on va donc reprendre ces mots clefs, les réinvestir, les réutiliser dans deux choses. Première chose, il faudra remettre des schémas, des images, des dessins dans l'ordre parce que l'ordre on l'a étudié, on le connaît ou nous sommes en train de le connaître, de l'apprendre. Grâce à ces images, on va continuer à apprendre, et ensuite on va se demander mais le pollen < ... ? >. On a vu que le pollen il avait un grand rôle. Il avait un grand rôle. Eh ben aujourd'hui on va voir quel est son grand rôle. Première chose, chaque élève, vous avez des ciseaux et une colle, un par élève. J'ai uniquement dit de sortir des affaires.

Dans cet exemple, l'enseignant contextualise le travail à effectuer en lien avec la séance précédente et indique son contenu. Il présente les activités qu'il articule entre elles sans les juxtaposer. Le contexte est explicite. Il présente la cohérence de l'activité à venir par rapport aux précédentes activités du même type. Il n'utilise pas le langage dans une perspective exclusivement référentielle de transmission d'une information mais aussi dans une perspective conative centrée sur la coopération relationnelle passée et à venir de son destinataire. Il articule ainsi les fonctions référentielle (attention, pertinence de l'activité, cohérence de la programmation, informations clefs à retenir, etc.) et conative à visée de coopération du langage (l'enseignant cherche à agir sur les élèves mais dans un contexte de

coopération). Par cet usage discursif coopératif, comme ses collègues, ils procèdent donc à un ménagement de la face de leurs destinataires.

3.2.2 Usage discursif visant une relation non coopérative

Comme indiqué plus haut, seule l'enseignante de CM2b est concernée par cet usage.

- L'introduction de la première activité :

Enseignante : C'est bon, ok. Alors S. D.

Elève 1 : Présent

Enseignante : I./ I.

[...]

Enseignante : Ok. Bon, allez, on va commencer quand même. La rangée de D., vous allez poser les livres. Oh là le chemin passe par ici pour aller à la bibliothèque [...] La rangée de B. [...] On rend les livres maintenant. On va commencer. Chacun à sa place. S. tu te dépêches. Bon. Je compte jusqu'à trois, un, deux, Y., trois. T'es pas assis. Oh là là ! I. I., I. tu vas pas, tu t'asseois. F., F., (il) y a une règle tu la respectes s'il te plaît. Ok alors on va regarder le programme de la journée. Donc l'accueil c'est terminé. On va passer.

Elève 2 : A la date

Enseignante : Et la météo, in english please. Ensuite on va faire une dictée comme la semaine dernière. Hein on va être super fort en dictée. Et ensuite on va travailler sur notre livre, la géométrie, et cet après-midi ça va dépendre du ciel. D'accord ? Alors normalement on part au rugby.

Elève 3 : C'est eps

Enseignante : D. ne m'interrompt pas parce que lever le doigt pour parler aussitôt ça sert à rien. Donc on part au gymnase s'il pleut on, hein, on fera ce qu'on fait d'habitude le jeudi, c'est-à-dire anglais.

Elève 4 : Dessin.

Enseignante : Dessin, art visuel, et je vous lirai une histoire [...] Euh alors, what's the day today ?

L'enseignante annonce aux élèves qu'ils vont commencer à travailler, ensuite elle leur demande de ranger, puis elle décrit l'ensemble de la journée. C'est seulement à l'issue de plusieurs minutes qu'elle commence l'activité de la matinée. Ceci se fait sans introduction préliminaire, sans liage, sans transition verbalisée : elle enchaîne avec l'activité d'anglais en posant directement une question dans cette langue (introduction implicite : « alors/ what's the day today »). Elle recourt donc exclusivement à la fonction référentielle. On relèvera ici que l'enseignante ne maîtrise manifestement pas les techniques de gestion de classe pour réduire les transitions et faire alors en sorte d'accompagner les élèves à se centrer rapidement sur la tâche attendue. D'un point de vue relationnel, cette démarche conduit à tendre la relation entre enseignante et élèves. Ces derniers, ne se centrant pas rapidement sur la tâche, peuvent se disperser et perdre de vue le fil directeur de la séance de cours. En ce sens, il n'y a pas coopération relationnelle.

- La clôture de la dernière activité. Elle se produit lorsque l'heure de la récréation arrive :

Enseignante : Alors on pose les stylos. On pause les stylos. Hein, t(u) es gentil on discute pas parce que si (il) y en vingt-cinq qui se mettent à discuter on fait comment ?! Donc ce travail sera à terminer. Vous rangez votre travail pour la semaine prochaine. Même pas. D'ailleurs j'ai réalisé, donc ça veut dire que tu es sur le banc de la récréation [...] Alors vous rangez votre travail.

L'enseignante marque l'arrêt de l'activité de façon brutale, sans référence à ce qui va suivre en termes d'apprentissage ni à ce qui vient d'être fait. Elle emploie la fonction

référentielle accompagnée d'une fonction conative injonctive : pour clore l'activité, elle transmet une information sans mise en scène spécifique ni volonté d'agir sur autrui autrement que par l'injonction. On remarque qu'elle informe les élèves que le travail sera à terminer mais sans autre information. Ce manque de ritualisation de la clôture de l'activité rend compte d'une relation discursive injonctive, agonale, entre enseignant et élèves.

- La transition entre deux activités. Lorsque l'on s'intéresse à la transition entre activités, à nouveau l'enseignante juxtapose les activités les unes aux autres sans transition explicite. Par exemple :

Enseignante. : Qu'est-ce que ça veut dire it's raining, it's raining ? On l'a vu ensemble un jour où il faisait pas beau comme aujourd'hui. Il pleut, ok ! Euh, alors vous sortez vos ardoises, on va faire la dictée

Elle enchaîne avec l'activité suivante sans transition : elle ne verbalise pas explicitement la fin de l'activité d'anglais ni l'introduction de l'activité orthographique. Il y a une absence de contextualisation des transitions entre les activités comme de l'introduction de la première activité.

Enseignante : Relisez toujours. Allez on efface et on rentre l'ardoise. Les distributeurs. Garde, on va, on va refaire une dictée cet après-midi. Enfin, je je reprends cet après-midi. Mettez, mets-le dans la réglette. I. I. dans la réglette. Les distributeurs pour les fichiers, s'il vous plaît. Mets-toi à ta place, mets-toi à ta place. Mets-le dans la réglette. T'en as pas, vous êtes pas huit distributeurs !

A nouveau, à la fin de l'activité de dictée, l'enseignante enchaîne avec la nouvelle activité sans verbalisation explicite de clôture ou d'introduction. Les élèves manifestent d'ailleurs leur surprise. Elle utilise toujours et à titre principal la fonction référentielle du langage : l'énoncé « on rentre l'ardoise » informe implicitement de la fin de l'activité ; l'énoncé « les distributeurs/ pour les fichiers s'il vous plaît » informe implicitement que les responsables de la distribution doivent distribuer à la classe le fichier de français, ce qui informe à nouveau implicitement sur le contenu de l'activité suivante. Il n'y a aucune contextualisation verbale, aucune argumentation.

Quel que soit le moment de l'activité, l'enseignante conduit une relation interdiscursive de forme verticale. Elle recourt prioritairement à la fonction référentielle et la fonction conative se réduit à la contrainte exercée par l'enseignante sur les élèves sans recherche de coopération. Cet usage discursif ne prend pas en compte le ménagement de la face des élèves en termes de relation coopérative.

4 Conclusion

Nos résultats documentent l'interaction pédaogo-didactique en et hors tension. Ainsi concernant la classe de CM2a, ils ont montré comment il est possible d'agir sur la relation interpersonnelle via la relation interdiscursive afin de créer un contexte propice à la fois à l'échange et à la négociation des moments de différends interactionnels. On observe l'enjeu du recours à un usage discursif coopératif, le plus ménagé possible, à la fois en et hors tension, afin de favoriser une relation interactionnelle tout à la fois positive et exigeante. L'introduction de critiques ménageant la face d'autrui (cela dans un contexte restitué verbalement, explicité) permet une meilleure circulation des informations, là où un non-ménagement (assorti d'un contenu implicite à charge de qualification et/ou de disqualification d'autrui, voire d'une convocation du passif interactionnel) conduit à une rupture interactionnelle, comme cela est le cas de l'intimidation, du sarcasme ou encore de l'ironie. Notre étude montre aussi que l'explicitation du rationnel tout autant que des attentes est favorable aux apprentissages, à l'engagement des élèves et à la relation

enseignant / élèves. Les résultats montrent enfin que la prévalence de l'usage discursif varie largement tant d'un enseignant à l'autre que d'un échange à l'autre pour un même enseignant. Les résultats révèlent que même une enseignante très appréciée, comme cela est le cas de l'enseignante de CM2a, peut recourir à des pratiques langagières non coopératives. Ce résultat indique donc que ces pratiques langagières peuvent être utilisées sans pour autant altérer la qualité de la gestion de classe mais avec parcimonie.

Pour terminer, nos résultats pointent la nécessité de conscientiser les pratiques langagières des enseignants : cela leur permettrait de constituer un répertoire de pratiques favorisant une relation interdiscursive coopérative stimulant à la fois l'engagement et l'apprentissage des élèves. Ces « actes réfléchis » (Nault et Fijalkow, 1999), cet « agir professoral » (Cicurel, 2011) et cet « engagement » (Gaudreau, 2017) sont propices à assurer une gestion de classe favorables aux apprentissages. Comme on a pu l'observer, ces pratiques langagières ne sont pas spécifiques à la régulation de la tension verbale mais se retrouvent dans le fonctionnement de la classe hors tension.

Par conséquent, la présente étude apporte des pistes d'aide aux enseignants en difficulté relationnelle en ce qu'il s'agit de les aider à percevoir l'interaction verbale comme un outil qui est à la fois le vecteur et le constituant d'une relation. Surtout, la présente étude permet de poser que l'usage discursif mis en place par l'enseignant en situation conflictuelle est déterminant mais qu'il est aussi déterminé par celui qu'il met en place en situation interactionnelle hors montée en tension. Il serait donc possible de permettre aux enseignants d'améliorer leur pratique langagière hors tension verbale. Par exemple, un enseignant en difficulté pourrait repenser son usage hors tension afin de favoriser l'émergence d'un usage plus favorable à la résolution des moments de tension. Une attention particulière serait convoquée d'une part au ménagement de la face (procédés de politesse linguistique) visant une relation interactionnelle coopérative, et d'autre part aux situations suivantes : explicitation de l'introduction de l'activité à réaliser, de la clôture de la dernière activité, de la transition entre les activités, mais aussi aides à la formulation de réponses concluantes et des validations finales visant un engagement des élèves dans leurs apprentissages. Cette démarche faciliterait une amorce de changement d'usage discursif qui pourrait être par la suite utilisé en contexte de tension. Ainsi, les résultats de cette recherche ont vocation à être réinvestis dans le cadre de la formation continue des enseignants en termes d'activité réflexive sur leurs pratiques langagières.

Références bibliographiques

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Bigot, V. (2005). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *AILE* 22, Publications Encrages, Université Paris VIII-Saint-Denis.
- Brown, et Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Brown, P; et Levinson, S. (1978). Universals in language use : Politeness phenomena. In Goody, E.N. (éd.). *Questions and politeness. Strategies in social interaction*, p. 56-289, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. et Doury, M. (Eds). (2001). Interactions et discours professionnels : usages et Transmission. *Les Carnets du Cediscor*, 7.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 392-431). New York (NY) : Macmillan.
- Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. et Auger, N. (2013). « Introduction ». Dans B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain et N. Auger (éds.). *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives* (9-16). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tomes 1 et 2*. Paris : Editions de Minuit.
- Guéguen, N. (2008). La politesse, clé du lien social. *Cerveau et Psycho*, 27, 28-31.
- Hamre, B. et Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72, 625-38.
- Holtgraves, T. (1992). The linguistic realization of face management : implications for language production and comprehension, person perception, and cross-cultural communication, *Social Psychology Quarterly*, 552, 141–159.
- Howard, D. (1990). The influence of verbal responses to common greetings on compliance behavior : The foot-in-the-mouth effect, *Applied Social Psychology*, 20, 1185-1196.
- Hudelot, C. et Vasseur, M.-T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 15.
- Jakobson, R. (1973), *Questions de poétique*, Paris, Seuil
- Johnson, D., Rice, M., Edgington, W. et Williams, P. (2005). For the uninitiated: How to succeed in classroom. *Kappa Delta Pi Record*. 42(1), 28-32.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le Discours en l'interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York (NY): Holt, Rinehart and Winston.
- Lacourse, F. (2012). De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation. *Phronesis*, 1 (3), 19-32.
- Lapointe, J. et Legault, F. (2004). Les relations avec l'entourage et l'adaptation psychosociale à l'école secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 36(3), 244-254.
- Legault, J.-P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*, Montréal: Les Éditions Logiques.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin.
- Murdock, T. et Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*. 103(4), 383-399.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 451-466.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2016). La gestion de classe. Une compétence à développer. Québec : Les éditions CEC.
- Park, H. S. (2008). The effect of shared cognition on group satisfaction and performance : Politeness and efficiency in group interaction, *Communication Research*, 35(1), 88-108.
- Rey, V., Deveze, J.-L., Pereira, M.-E. et Romain, C. (2017). *Voix et gestes professionnels. La fonction patrimoniale du langage*. Paris : Retz.
- Richoz, J.-C. (2015). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Trévenans : Favre hep.
- Romain, C. (2015). Interactions langagières entre enseignant et élèves au collège (milieu facile vs milieu difficile) : vers un contenu différencié en fonction de l'appartenance socioculturelle des élèves ou en fonction du « registre discursif » des enseignant.e.s ? In N. Auger et C. Romain (Dir.), *Violence verbale et école* (pp. 49-82). Paris : L'Harmattan.
- Romain, C. et Rey, V. (2017). Les normes linguistiques de la gestion de la tension chez l'enseignant d dans l'espace de la classe en école primaire. In L. Gaudin-Bordes et M. Monte (Eds.), *Normes textuelles et discursives : émergence, variations et conflits, Annales littéraires de l'université de Franche-Comté*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.