



**HAL**  
open science

## Pour un modèle d'analyse de la violence verbale en situation scolaire? Situations conflictuelles et relations interpersonnelles dans des classes de CM2

Christina Romain

### ► To cite this version:

Christina Romain. Pour un modèle d'analyse de la violence verbale en situation scolaire? Situations conflictuelles et relations interpersonnelles dans des classes de CM2. Carra Cécile et Mabilon-Bonfils Béatrice. Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions., Artois Presses Université, pp.67-79, 2012. hal-01482486

**HAL Id: hal-01482486**

**<https://hal.science/hal-01482486v1>**

Submitted on 5 Aug 2018

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

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

# Pour un modèle d'analyse de la violence verbale en situation scolaire ?

## Situations conflictuelles et relations interpersonnelles dans des classes de CM2

Colloque International « Violences à l'école », Arras 2011

**Christina ROMAIN**

Aix-Marseille Université – I.U.F.M. Aix-en-Provence  
Laboratoire Parole et Langage UMR 7309 C.N.R.S.  
2 avenue Jules Isaac  
13626 Aix-en-Provence Cédex 1  
[christina.romain@univ-provence.fr](mailto:christina.romain@univ-provence.fr)

**RÉSUMÉ.** L'analyse d'un corpus d'interactions didactiques recueilli en fin d'école primaire visera à interroger les liens existant entre la gestion de la montée en tension et l'élaboration de la relation interpersonnelle en situation didactique classique par les enseignants. Cette étude conduira également à interroger les liens éventuels entre convocation ou absence de convocation de compétences langagières et montée en tension violente.

**MOTS-CLÉS :** interactions verbale, relation interpersonnelle, multimodalité, violence verbale, registre discursif.

1.

### Cadre théorique

Afin d'interroger les liens existant entre la gestion de la montée en tension violente et l'élaboration de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et ses élèves, cet article se penche sur un corpus d'interactions verbales recueillies dans deux classes de CM2. Le cadre d'analyse de cette étude repose sur des travaux conduits en pragmatique et en analyse interactionnelle. Si toute analyse du discours convoque les règles d'analyse de la conversation (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978), une analyse plus finement pragmatique est convoquée à travers la prise en compte du contexte (Goodwin, 1980 ; Clark, 1996) et de la théorie des actes de langage telle qu'elle a été élaborée par Austin (1962) puis adaptée par Searle (1969). Cependant, une analyse interactionnelle doit également prendre en compte, outre le contexte et le contenu verbal des énoncés, l'analyse de la mimogestualité (Adams, 1998 ; Mc Neill, 1992, 2005) ainsi que l'analyse prosodique (Faraco et Kida, 2003 ; Lacheret-Dujour et Beaugendre, 1999). De plus, on ne saurait analyser les interactions sans interroger la notion de face telle qu'elle a été proposée par Goffman à travers sa description du face work et du face want (1973ab et 1974), puis telle qu'elle s'inscrit dans la description et l'analyse de la politesse linguistique (Lakoff, 1972 et 1973 ; Brown et Levinson, 1978, 1987 ; Leech, 1983 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1996). Dans cette perspective, les différents marqueurs de la relation interpersonnelle dans le cadre de

la relation dissymétrique et du rapport de places entre les interactants de l'interaction pédagogique devront être interrogés. Ces marqueurs, appelés taxèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1992), sont constitués notamment par les formes d'adresse, la quantité de parole ou encore le fonctionnement des tours.

De manière complémentaire, notre étude convoquera le modèle de la description linguistique de la violence verbale tel qu'il est actuellement élaboré par le groupe de recherche sur la violence verbale en linguistique. Les travaux de ce groupe (Auger et al. 2008, Moïse 2007, Moïse et Romain, à paraître) ont permis d'identifier trois types de violence verbale : la violence fulgurante (montée en tension contextualisée se déclinant à travers différentes étapes marquées par des déclencheurs de conflit, des marqueurs discursifs de rupture et des actes de langage dépréciatifs directs à visée de domination) ; la violence polémique (violence reposant sur des actes de langage indirects et implicites, une argumentation et des figures de rhétorique à visée polémique et persuasive) ; et la violence détournée (violence s'actualisant dans des interactions consensuelles et coopératives feintes et ambiguës à valeur illocutoire contraire et enchâssée à des fins de manipulation et de harcèlement).

## **2. Méthodologie**

### **2.1. Le terrain**

Notre corpus repose sur l'analyse d'enregistrements vidéo de deux classes de CM2 à milieux socioculturels contrastés de la ville de Marseille. La première école (nommée A) est située dans un quartier pavillonnaire réputé « favorisé » du 7<sup>e</sup> arrondissement. Elle est composée de 5 classes (chacune accueillant en moyenne 25 élèves). Les difficultés citées par les enseignants sont peu nombreuses. La seconde école (nommée B) se situe dans le 13<sup>e</sup> arrondissement, dans les quartiers Nord de la ville. Elle est composée de 10 classes (chacune accueillant en moyenne 20 élèves). Cet établissement scolaire est classé par l'académie d'Aix-Marseille Réseau Ambition Réussite, Zone Violence ; les élèves y sont dépeints comme présentant de grandes difficultés scolaires ainsi que des comportements qualifiés de « difficiles », associés à des incivilités multiples et de la violence verbale. Ce type de réseau est composé d'écoles et de collèges où l'échec scolaire est considéré comme significatif, c'est-à-dire plus important que la moyenne. L'objectif de ce dispositif est de corriger les effets considérés comme négatifs des inégalités sociales et économiques (80% des familles dont les enfants sont scolarisés dans l'école B vivent en-dessous du seuil de pauvreté).

Ce corpus été publié et a commencé à être exploité dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie (Lévi et Simon, 2011).

### **2.2. Méthode d'analyse**

Afin de décrire et de comparer la relation interpersonnelle des interactants de la classe B avec celle de la classe A, où les épisodes de violence verbale sont décrits comme marginaux, l'analyse repose sur des indicateurs spécifiques : mimogestualité, prosodie, compétences langagières et compétences discursives des élèves, analyse conversationnelle, description de la montée en tension à l'occasion d'un échange conflictuel à travers notamment l'identification des actes de langage menaçants. Concernant les actes de langage, sont étudiés ceux produits en situation de montée en tension. Je me suis particulièrement intéressée aux actes de langage menaçants modestes et aux actes de langage ardents de premier et de second degré (Romain, 2005). Par acte de langage menaçant (directif ou injonctif), nous entendons tous les énoncés qui ont pour objectif de contraindre intellectuellement ou physiquement le destinataire. Seront donc distingués les actes de langage modestes (recours à des « adoucisseurs » présentant intrinsèquement un caractère anti-menaçant), composés d'un ou plusieurs atténuateurs de menace, des actes de langage ardents (constitutifs d'une menace portée à l'une des

faces de l'interlocuteur) qui se décomposent en deux catégories : acte de langage présentant un caractère soit directement menaçant en réaction ou pas à un acte de langage lui-même déjà menaçant (1er degré), soit menaçant mais présentant un degré « argumenté » (2d degré).

Cette étude a donc pour objectif d'une part de décrire et de caractériser le type de relation interpersonnelle entre enseignant(e) et élève à l'occasion de la séquence pédago-didactique classique, et d'autre part de décrire la montée en tension en contexte conflictuel entre ces mêmes interactants. L'hypothèse que nous souhaitons tester est que le type de relation interpersonnelle et le mode de gestion de l'interaction conflictuelle entretiennent des relations d'interdépendance ou d'influence réciproque.

### **3. Analyse des résultats**

#### **3.1. Description de la relation interpersonnelle dans les deux classes**

Dans un premier temps, nous avons cherché à identifier les principales caractéristiques du registre discursif des deux enseignants. Précisons que le terme de registre discursif désigne « une zone de pratiques suffisamment voisines et cohérentes » permettant d'identifier des similitudes voire des divergences entre les pratiques discursives des enseignantes qui répondent à une même appartenance institutionnelle de leur rôle social (cf. Achard, 1999).

##### *3.1.1. Classe A*

Le registre discursif de l'enseignant présente les caractéristiques suivantes :

- Son rythme et son débit de voix sont modérés. Ses énoncés sont généralement complexes et complets et sont composés d'un lexique didactique spécifique. De même ses gestes sont lents. Il se déplace régulièrement dans la classe et il ne va à son bureau que lorsque les élèves sont en production d'écrits.

- Il introduit et clôture les échanges, ses interventions ne sont ni interrompues ni chevauchées à l'exception de situations didactiques classiques. Il initie les thématiques. Il choisit les élèves qui vont intervenir verbalement et dans le même temps il prend en compte les demandes de prise de parole. Il impose des règles et une méthodologie du travail en classe : il a posé un cadre de réalisation de l'activité et du déroulement de la séance, il rappelle ce cadre et il s'y tient mais il n'hésite pas à faire des digressions pour procéder à des explicitations.

- Il positionne le cours de l'interaction sur l'axe temporel, il rappelle le sens des activités scolaires et l'intérêt pour les élèves de travailler et ce même en situation de réprimande et pas seulement lors de la présentation de l'activité ou en situation de difficultés rencontrées par les élèves.

Ex. : « mais + lisez d'abord tout/ et ça marche pour euh/ pas que la géométrie/ n'importe quoi/ les problèmes/ tous les exercices/ on lit d'abord l'énoncé en entier/ comme ça on a une idée du de l'exercice/ du travail qu'on demande/ et puis après/ on réfléchit + plus facilement ».

- Les ruptures langagières rencontrées à l'occasion de situation de tension sont mises à profit pour rappeler l'intérêt du travail scolaire.

Ex : « Si on fait les corrections des exercices c'est pour expliquer les exercices mais c'est aussi pour noter les corrections », « Qu'est-ce que vous faites avec les exercices faits en classe ? »

Ce comportement discursif de l'enseignant a un impact sur la politesse linguistique. Par cette démarche, l'enseignant protège la face de l'élève et permet à l'interaction de se dérouler positivement, et ce même en situation de réprimande. Il maintient une distance interactionnelle avec ses élèves tout en recourant régulièrement à des procédés argumentatifs. De plus, si les taxèmes de position haute

sont présents, ils sont également accompagnés d'une volonté de maintenir la thématique discursive en cours sur l'axe temporel et sur le but de la séquence péda-go-didactique pour l'élève. Il s'agit d'une relation interpersonnelle certes verticale mais aussi déterminative et temporelle. Il s'agit d'un positionnement de type haut mais à vocation non exclusivement disciplinaire et directive mais aussi à vocation éducative.

Ex : « Alexandra::/ ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/ voilà/ donc après tu peux lever les yeux au ciel/ mais bon »

### 3.1.2. Classe B

L'enseignante a, elle aussi, institué un cadre avec des règles qu'elle s'applique à faire respecter. Elle introduit et clôture les échanges, ses interventions sont peu interrompues et chevauchées à l'exception de situation didactique classique. Elle initie également les thématiques. Elle choisit les élèves qui vont intervenir verbalement mais elle exclut, contrairement à son collègue, toute autre forme d'intervention. Toutefois, des différences significatives existent avec le corpus de l'école A :

- Son débit et son rythme sont assez rapides et la hauteur de sa voix est élevée. Elle se déplace peu dans la classe, elle est toujours assise à son bureau et ses gestes sont rapides.

Elle adopte généralement une attitude négative vis-à-vis de ses élèves : elle est régulièrement en situation d'opposition et de rupture langagière.

Ex : « Caroline/ si c'est pour dire des âneries tu prends tes feuilles et tu prends tes punitions aussi »

- Elle se focalise sur le comportement verbal, mimique, gestuel, de ses élèves. Elle les punit régulièrement ou fait référence à des punitions, et de fait elle est dans la menace systématique. Et elle a recourt dans certains cas à l'ironie, comme dans le premier exemple suivant, à l'égard de ses élèves.

Ex : « oh mon dieu Elias a travaillé/ Samir a travaillé ++ DEMAIN + IL + PLEUT des grenouilles », « Abesse il me perturbe parce qu'il n'est pas comme il faut sur sa chaise », « Tu lis fort sinon tu:: tu vas t'asseoir », « Quand j'explique les problèmes il faudrait que tout le monde soit attentif en même temps/ ça va m'éviter de répéter », « Pourquoi est-ce que quand vous levez la main vous ouvrez la bouche ? », « Quand il me laissera en placer une/ je pourrai peut-être lui dire ce qui ne va pas ».

Elle cherche à les canaliser, à faire des remontrances, à les surveiller et à les sanctionner systématiquement au point où elle recherche des réponses à ses questions Elle recourt à un registre généralement familier. Les énoncés de l'enseignante sont très souvent incomplets et parfois incorrects (défaut de respect de la concordance des temps, etc). Il semble qu'elle utilise les mêmes structures langagières que celles de ses élèves et de fait son langage ne correspond plus à une « norme », à un français de scolarisation, mais il devient le miroir du langage de ses élèves.

Ex : « Mais ils sont déjà allés eux », « Ca a été ? », « Je m'en fiche/ vous parlez comme si je ne SUIS PAS LA/ et CA M'AGACE/ t'es sans arrêt/ tu parles sans arrêt », « Attends tends tends/ si demain Samir a appris la poésie/ j(e) te dis qu'(il) y a d(e) la neige pour de bon + pour l'instant + on en est à la pluie », « Mais tu l'as pas super bien expliqué », « Ouais là ça semble un truc pas écrit et qu'on rajoute sur la fin », « T(u) as pas mis... t(u) y as rajouté... ».

- Elle produit peu d'énoncé avec des ancrages temporels et argumentatifs faisant référence à l'intérêt de travailler, d'être à l'école, de produire un travail dans le cadre d'une progression et de l'acquisition d'une compétence. Elle enchaîne les activités avec une faible transition et une mise en contexte rapide. Elle ne répond pas systématiquement aux questions qui lui sont posées et va même être agacée par des questions trop fréquentes lors d'exercices.

- Elle produit essentiellement des actes de langage directifs ardents de premier degré, à effet de

réprimande. Elle occupe une position haute et fait preuve d'autoritarisme (non argumenté et absence de positivité). Plus généralement, elle ne cherche pas à protéger la face des élèves bien au contraire elle produit systématiquement des atteintes volontaires à leur face. Et elle ne focalise jamais l'attention de ses élèves sur l'intérêt du travail scolaire, sur l'apport de ce travail pour ses élèves.

Le registre discursif de cette enseignante repose sur un entretien très strict de la distance relationnelle entre elle et ses élèves. Elle convoque des taxèmes de position haute et fait reposer sa relation interpersonnelle sur une dichotomie position haute (ordre) / position basse (exécution). La relation est strictement verticale, autoritaire et directive. Elle produit systématiquement des actes de langage directifs avec très peu d'argumentation et produit une très grande majorité d'actes de langage à effet régulateur (disciplinaire).

### **3.2. Description de la situation conflictuelle dans les deux classes : montée en tension et maîtrise langagière**

A ce stade, la maîtrise langagière des élèves en situation conflictuelle en classe va être interrogée. Il va s'agir de se demander si les élèves convoquent des compétences langagières spécifiques. Il est important ici de souligner que la question n'est pas de savoir si les élèves détiennent ou non ces compétences, mais s'ils les convoquent (ou pas) en contexte de montée en tension violente.

#### **3.2.1. Classe A**

*Du côté de l'élève perturbateur*

[...]

Léa : mais arrête Eliott ::

Eliott : mais elle me l'a jetée sur ma table ...

Aya : oui c'est ça

Eliott : ...alors je l'ai repoussée et elle elle a fait une question et elle a foutu un coup de pied dans la trousse

Aya : oui c'est ça oui

Eliott : mais c'est pas moi c'est ELLE/ elle ment / c'est Pinocchio

M : Léa à ta place

Léa : oui mais y a ma trousse a fait tout tomber

M : qu'est-ce qui a

Léa : Eliott il a pris ma trousse et il a fait tout tomber

M : Eliott encore + une chose dans le + reste de la journée et tu vas dans une autre classe

Eliott : c'est pas moi qui ai fait ça

Aya : mais

Eliott : Aya elle elle me l'a mis sur la table

Aya : mais

Eliott : donc arrêtez de m'accuser hein

On observe ici que l'élève a pu expliquer la situation dans laquelle il se trouve, et argumenter sur son innocence en désignant la responsable et en rappelant les différents éléments qui ont conduit à la situation actuelle dans laquelle il se retrouve accusé. Il a recours tout au long de ses énoncés à des procédés argumentatifs et va même jusqu'à produire un énoncé conclusif introduit par « donc » tout en utilisant l'impératif pour formuler un ordre adressé à l'enseignante et à la classe. L'élève produit des actes de langage à la fois assertif et argumentatif introduits par des marqueurs du discours. On observe, outre la production du « donc », la production du « mais » dans deux énoncés différents par lequel il nie l'énoncé qui vient d'être produit par sa camarade et introduit par ce marqueur son propre discours argumentatif. Plus loin, l'élève introduit son énoncé par « alors » et développe son énoncé par

plusieurs « et » lui permettant de décrire la succession d'actions tout en prenant en compte les éléments de la situation d'énonciation.

#### *Du côté de l'enseignant*

Il est intéressant dans l'extrait suivant de voir, confrontées et superposées, dans une même interaction, à la fois la matérialisation de la relation interpersonnelle que cet enseignant entend construire au sein de sa classe et la régulation d'une attitude « insolente » d'un élève.

M. : [...] pour les exercices et puis pour le quotidien ++ si vous voulez on on s'en va et on vous laisse + si euh ++ on a encore

E6. : qu'est-ce qu'(il) y a

M. : ben/ qu'est-ce qu'(il) y a/ le truc c'est qu'on est en train d'expliquer quelque chose d'important/ en expliquant comment on travaille/ et que toi tu comptes fleurettes à Aya/ donc euh/ à part ça tout va bien/ quoi ++ mais les exercices il faut les refaire à la maison hein ++ si vous les refaites pas/ si vous les reprenez pas/ si vous les laissez dans le cartable/ euh euh/ on/ on perd son temps/ on ça sert à rien/ [...] les joueurs de foot/ i: passent des heures à s'entraîner/ à faire des passes/ mais c'est pour après/ en match/ euh euh éviter de faire n'importe quoi/ [...] si vous avez fait des erreurs/ il faut les Reprendre à la maison/ pour euh après ne plus faire des erreurs/ ça fonctionne comme ça/ [...]

La réprimande de l'enseignant est constitutive d'un acte de langage (directif) ardent de second degré : il enjoint aux élèves de se taire et d'être attentifs, et souligne leur manque de respect. Néanmoins la directivité de cet acte de langage est réalisée par son caractère implicite mais aussi par une absence de recours à des taxèmes de position haute. Cette réprimande est formulée en convoquant la même intonation, la même hauteur de voix, le même rythme, plus généralement les mêmes indicateurs prosodiques que les conseils portant sur le réinvestissement des exercices faits en classe. Mais un des deux élèves répond par un « qu'est-ce qu'(il) y a » potentiellement insolent. Cette intervention a donc pour effet de remettre en cause, si ce n'est la valeur de vérité, la valeur de pertinence de l'énoncé de l'enseignant. Ce dernier réagit en produisant à son tour un acte de langage équivalent et en convoquant un registre prosodique spécifique par une intonation plus forte, plus haute, plus rythmée marquant ainsi son mécontentement. L'enseignant justifie et argumente son attitude régulatrice en rappelant les places mais surtout les rôles de chacun dans la classe. Il repositionne le contexte de l'échange régulateur. Il a recours à des taxèmes de position haute : « me, moi, je vs tu, te, elle » et il recourt à l'impératif. Mais il a également recours à des déictiques plus consensuels, l'incluant lui et une partie de la classe, et insiste sur l'importance de la valeur argumentative de la thématique en cours. Ainsi, il produit un acte de langage (directif) ardent de second degré du fait du recours à l'argumentation et à la justification.

L'enseignant convoque des actes de langage (directifs) ardents de second degré qui reposent sur deux composantes : des taxèmes à valeur de position et à valeur de relation. Ces seconds taxèmes sont constitués par des informations temporelles, des exemples, de l'argumentation, des informations didactiques et/ou pédagogiques visant un objectif commun qui correspond à la réussite de l'interaction didactique dissymétrique.

#### 3.2.2. *Classe B*

##### *Du côté de l'élève perturbateur*

On assiste à une montée en tension de la violence verbale de la part de l'élève perturbateur. Il produit des actes de langage menaçants modestes (« moi maîtresse je dis la vérité/ je lui ai pas donné un coup de poing sur la bouche hein ») pour finalement produire un acte de langage menaçant ardent (« attends/ à la sortie je vais te saigner »).

L'élève se défend de l'agression mais il n'argumente pas, n'explique pas. Il produit des actes de

langage assertifs (« je l'ai pas » ; « je l'ai pas frappé » ; « c'est pas moi »). En revanche, il va jusqu'à menacer l'élève victime de l'agression qu'il est accusé d'avoir commise et il enjoint à l'enseignante d'explicitement sa décision à travers le recours à un acte de langage (directif) ardent de second degré (« pourquoi ? »). On remarquera que l'impératif accompagne généralement les actes de langage menaçants ardents (« vas-y »). On observe une structure syntaxique faible, une absence de recours à un lexique varié et riche, un défaut de positionnement temporel, une absence de transition, une juxtaposition d'actions et d'assertions récurrentes. Ces compétences langagières vont dans le sens de l'acte menaçant direct qui est verbalisé par l'élève et au sein duquel la dimension interactionnelle est mineure par rapport à la dimension individuelle. On observe aussi que cet élève n'a pas argumenté sur sa non responsabilité dans l'agression qui lui est imputée : il ne procède pas à des explications et n'argumente pas sur son innocence en désignant notamment le responsable ou encore en expliquant ce qu'il faisait au moment des faits. De fait, on relève l'absence de recours à des indicateurs discursifs comme « mais », « alors », « donc », et une absence d'argumentation, etc. L'analyse montre des points communs entre le registre discursif utilisé par l'enseignante pour gérer la relation interpersonnelle dans sa classe et le registre discursif convoqué par Réda et Eliott. L'enseignant de la classe A explicite, décrit, justifie, motive et donne la parole à ses élèves, tandis que l'enseignante de la classe B attaque, menace, n'explique pas, ne justifie pas et ne donne pas la parole à ses élèves. En situation de tension, on retrouve un procédé argumentatif chez Eliott et au contraire un procédé d'attaque chez Réda (élève dont les difficultés langagières ont pu venir à aggraver le contenu discursif convoqué). Si, en l'état, il n'est pas possible d'établir un lien de causalité entre les registres discursifs convoqués par les enseignants et ceux convoqués par les deux élèves, on peut néanmoins y repérer un certain nombre de similitudes.

#### *Du côté de l'enseignante*

L'enseignante va commencer par évoquer son étonnement en recourant à deux impératifs. Ses actes de langage sont directifs de forme ardente de second degré. Implicitement elle remet en cause l'innocence des deux élèves incriminés en convoquant l'ironie (« personne l'a frappé donc »). Elle utilise le passé composé, elle s'adresse directement aux deux élèves par leur prénom et elle convoque le verbe « toucher » qui réfère à la violence physique imputée aux deux élèves. Elle leur enjoint de reconnaître les faits mais comme ils les réfutent, sans argumentation, elle les accuse implicitement et elle ne met à aucun moment en doute la parole de la victime. L'échange est à charge pour l'enseignante en direction des deux élèves, tandis que ces deux élèves (et surtout l'un des deux) réfutent l'accusation. Elle ne parvient pas à leur faire reconnaître l'agression et elle convoque alors un acte de langage (directif) ardent de second degré en les sommant de remettre leur carnet de correspondance (« tous les deux votre carnet sur mon bureau »). L'acte (directif) ardent est atténué car l'injonction passe par l'objet de l'un à déposer sur le bureau de l'autre. On observe que le sujet du débat n'est pas de trouver les auteurs ou de leur donner la parole, voire de comprendre ce qui s'est passé, mais bien au contraire que les auteurs désignés se reconnaissent coupables. Plus tard dans l'interaction, elle fera référence à des faits antérieurs de violence perpétrés par l'un des deux élèves (« sur mon bureau/ Eh ben/ c'est moi/ alors/ c'est forcément moi qui l'ai frappé ++ votre carnet sur le bureau/ ça fait trois fois que tu te bats/ et toi tu as foutu des coups de pied à quelqu'un qui était à terre mardi/ si tu crois que j'ai pas oublié »). Au final, l'enseignante produit un acte de langage (directif) ardent de premier degré, mais celui-ci porte sur l'obligation pour un élève de détenir son carnet de correspondance et de le fournir à l'enseignant qui le lui demande (« trouve-moi ton carnet REDA/ et tout de suite +++ prochaine remarque c'est un conseil de discipline hein/ tu le sais/ tu vas y arriver/ on est bon »). Dans ce cas, l'enseignante convoque les principaux taxèmes classiques de la position haute haute. Cette menace est verbalisée et portera ses fruits peut-être parce qu'elle fait écho à une règle claire et explicite, partagée par tous les participants à l'interaction didactique.

#### **4. Synthèse**

Si le registre discursif de l'enseignant de A présente des points communs avec celui de l'enseignante de B, il existe néanmoins des différences significatives entre les deux registres discursifs et leur fonctionnement énonciatif en interaction. Concernant la classe A, un lien existe entre la relation interpersonnelle et la gestion des relations conflictuelles : l'enseignant de l'école A veille à assurer une interaction sans rupture, une interaction constructive, il inscrit cette relation sur l'axe temporel et lui donne un but, un intérêt pour les élèves. Il accompagne ainsi les menaces portées à la face de ses élèves par des adoucisseurs reposant sur une argumentation visant la recentration sur l'objectif commun des interactants. De même, on observe que les taxèmes ont deux valeurs dans ses interventions : ce sont des taxèmes à valeur de position mais aussi à valeur de relation. On observe encore que les indicateurs prosodiques sont stables et subissent peu d'intensité et que la mimogestualité est elle aussi mise au service de la coverbalité.

Concernant la classe B, le registre discursif de l'enseignante a tendance à fabriquer des indicateurs de conflictualité (absence de rassemblement collectif, défaillance de la syntaxe et de la concordance des temps, phrases tronquées, juxtaposées, absence de prise en compte explicite d'indicateurs linguistiques). Il existe également un défaut d'entretien du lien relationnel au profit d'un entretien très fort de la distance enseignante / élèves, à travers l'activation régulière et exclusive de taxèmes de position. L'enseignante argumente peu ses fréquentes régulations. Enfin, concernant la prosodie, on peut observer que l'enseignante a un registre de voix très haut ainsi qu'un rythme et un débit très soutenus, contrairement à l'enseignant de A. De même, cette enseignante produit des mouvements très vifs et est rarement en déplacement dans la classe.

On peut enfin observer que les situations conflictuelles ou à potentialité conflictuelle convoquent des formes différenciées de violence verbale. Ainsi, l'enseignante de la classe B a recours à une violence verbale fulgurante mais aussi détournée ; en revanche, l'enseignant de la classe A convoque une violence verbale argumentative. Du côté des élèves, la violence verbale est majoritairement de forme fulgurante en B et majoritairement de forme argumentative en A.

Finalement, on observe dans les deux classes une analogie entre les contenus discursifs de l'enseignant(e) et ceux de ses élève(s) ainsi qu'une correspondance significative entre la gestion de la relation interpersonnelle et celle des situations conflictuelles. Il semble que l'on puisse établir, à la lumière de ces résultats, l'existence d'un lien entre la structuration et la richesse de la relation interpersonnelle d'une part et la gestion réussie des situations conflictuelles d'autre part.

Nous soutenons dès lors que le registre discursif de l'enseignant(e) peut conduire à priver de réaction langagière « structurée » un élève déjà en difficulté langagière, ou, au contraire, contribuer à établir les conditions nécessaires à un échange langagier structuré et argumenté, plus propice à la gestion des interactions conflictuelles. Comme nous l'avons vu dans la classe B, l'enseignant(e) peut, par un registre discursif essentiellement directif, reposant sur une dissymétrie forte, ne pas favoriser chez l'élève la convocation de compétences langagières spécifiques (lui permettant par exemple de structurer ses énoncés et d'adopter des conduites discursives variées). Pour argumenter, s'exprimer et s'expliquer, un élève semble avoir besoin de l'aide et du miroir interactionnel de l'enseignant(e) qui doit proposer un registre discursif structuré, argumenté, riche et sécurisant envers l'élève.

## 5. Bibliographie

Achard, P. (1999). Registre discursif et énonciation : induction des marques de personne.

*Lexicometrica*, n°1.

Adams, T. W. (1998). *Gesture in Foreigner Talk*. Thèse de doctorat non publiée.

University of Pennsylvania.

Auger, N., Fracchiolla, B., Moïse, C., & Schultz-Romain, C. (2008). *De la violence verbale*

: pour une sociolinguistique des discours et des interactions. In J. Durand, B. Habert, & B.

Romain, C. (2012). Pour un modèle d'analyse de la violence verbale en situation scolaire ? Situations conflictuelles et relations interpersonnelles dans des classes de CM2. *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*. C. Carra et Mabilon-Bonfils B. (Eds.). Education et Formation. Artois Presses Université, 67-79.

- Laks (éd.), Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris 9-12 juillet, CD-Rom, [www.linguistiquefrancaise.org](http://www.linguistiquefrancaise.org)
- Austin, J.L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford : OUP.
- Brown, P., & Levinson, S. (1978). « Universals in language use : Politeness phenomena ». In E. Goody (éd.). *Questions and politeness. Strategies in social interaction*, Cambridge, CUP, 256-289.
- Brown, P. et Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, CUP.
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge : CUP.
- Faracaco, M., & Kida, T. (2003). « Interaction entre prosodie didactique et prise de notes en L2 ». *Arob@se*, [www.arobase.to](http://www.arobase.to), vol.(1-2), 167-179.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1974b). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Goodwin, M.-H. (1980). « He said/she said : Formal Cultural procedures for the construction of gossip dispute Activity ». *American Ethologist*, volume (7), 674-694.
- Grice, H.-P. (1979). « Logique et conversation ». *Communications*, 30, 57-72.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992) : *Les interactions verbales t. II*, Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996) : *La conversation*, Paris : Seuil.
- Lacheret-Dujour, A. & Beaugendre, F. (1999). *La prosodie du français*. Paris : Ed. du CNRS.
- Lakoff, R. (1973). « The Logic of Politeness ; or, Minding your p's and q's ». *Papers from the Ninth Conference on Performatives, Presupposition, and Implicatures*. Arlington : Center for Applied Linguistics, 79-105.
- Lakoff, R. (1972). « Language in context ». *Language*, 48-04, 907-927.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres/New York : Longman.
- Levi, A., & Simon, C. 2011. *Violence verbale et niveau de langage en milieux socioculturellement différenciés*. Mémoire d'orthophonie sous la direction de C. Romain. Université de la méditerranée, Aix-Marseille II, Marseille.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*. Chicago : UCP.
- McNeill, D. (2005). *Gesture & thought*. Chicago: UCP.
- Moïse, C. (2007). « Contexte et violence verbale ». *La mise en œuvre des langues dans l'interaction, 4e colloque du réseau de sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan, 79-101.
- Moïse, C., & Romain, C. à paraître. « Pour une modélisation de la violence verbale fulgurante ». *Actes du colloque international Violences : Parlons-en, Parlons-nous ! Etat des lieux et des pratiques*, Arles : Echo.
- Romain, C. (2005). *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*. Paris : Harmattan.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, C. 1974. « A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation ». *Language*, numéro 50, 696-735.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge : CUP.

