



HAL
open science

**Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire
(milieu scolaire traditionnel et milieu scolaire
hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de
langue, compétences langagières et effet miroir.**

Véronique Rey, Christina Romain, Sonia Demartino

► **To cite this version:**

Véronique Rey, Christina Romain, Sonia Demartino. Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieu scolaire traditionnel et milieu scolaire hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir. . Nathalie Auger et Christina Romain. Violence verbale et école., L'Harmattan, pp.83-119, 2015, Enfance et langages. 978-2-343-04841-3. hal-01845982

HAL Id: hal-01845982

<https://hal.science/hal-01845982v1>

Submitted on 17 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.

**Véronique REY
Christina ROMAIN
Sonia DeMARTINO**

Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieu scolaire traditionnel et milieu scolaire hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir

Nous proposons d'aborder deux espaces sociaux révélant des pratiques langagières potentiellement en tension. Le premier s'intéresse à l'émergence de la violence verbale en milieu scolaire et interroge les liens avec la maîtrise langagière des interactants. Dans le cadre théorique de Deleau (1990) et Kerbrat-Orecchioni (1992, 2009), *nous avons analysé les séquences en montée en tension afin d'en étudier la gestion interactionnelle convoquée par l'enseignant et d'étudier plus spécifiquement cette gestion*. Le second s'intéresse au rôle des pratiques langagières littéraires lors de la prise en charge d'enfants présentant un déficit langagier (enfants dysphasiques, autistes, et enfants avec troubles comportementaux) en milieu hospitalier. Il s'agit de la constitution d'un espace social particulier générant soit des phénomènes de participation sans tension soit d'absence de participation.

Cette double approche permet d'illustrer :

- comment l'adulte peut parfois être conduit à adapter, à son (ses) co-énonciateur(s), sa structure langagière jusqu'à participer à la mise en place d'une violence verbale
- comment l'enfant, n'ayant pas de compétences langagières suffisantes peut recourir à la violence verbale en milieu scolaire ou au mutisme ou stéréotypies en milieu hospitalier
- et enfin comment la structure langagière de l'adulte permet de mettre à distance les situations conflictuelles et favoriser les situations didactiques dans le cas de l'enseignant ou encore d'aider l'enfant à adhérer à un projet énonciatif décentré (activité littéraire) en milieu hospitalier.

Avant de proposer une présentation de notre méthodologie et une analyse de nos principaux résultats, nous allons nous appliquer à recenser les outils théoriques de la linguistique interactionnelle qui nous aideront à analyser notre corpus. Cependant à ce stade, nous attirerons l'attention de notre lecteur sur le fait que notre étude peut se poser dans un espace théorique multidisciplinaire. En effet, comme nous l'avons évoqué par ailleurs (Romain et Rey, 2011), en 1996 la découverte des neurones miroirs a donné lieu à plusieurs recherches (notamment sur la typologie des neurones miroirs Rizzolatti & Sinigaglia 2008) qui ont abouti à conclure que les relations interactionnelles, entre être humains notamment, convoquent le système de neurones miroirs dont le « rôle principal est de nous permettre de comprendre la signification des actes d'autrui » (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008 : 137).

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

Ainsi, en situation de communication, d'interaction humaine, et plus précisément dans l'espace de la multimodalité de l'interaction, la compréhension des intentions d'autrui « s'appuie sur la sélection automatique de ces stratégies d'action, qui, sur la base de notre patrimoine moteur, apparaissent chaque fois les plus compatibles avec le scénario observé. [...] Le système des neurones miroirs et la sélectivité de leurs réponses déterminent ainsi un espace d'actions partagées, à l'intérieur duquel chaque acte et chaque chaîne d'actes, les nôtres et ceux d'autrui, apparaissent immédiatement inscrits et compris [...]. » (2008, p. 143).

Dans le prolongement de ces études, Dumas et al. (2010) ont identifié une zone du cerveau supposée jouer un rôle central dans l'interaction sociale en tant qu'opératrice de synchronie interactionnelle sociale. Dumas (2011) s'interroge plus spécifiquement sur la mesure d'une forme d'intelligence collective possible exclusivement en situation interactionnelle. Au-delà d'une conscience individuelle, il appréhende une conscience collective. Autrement dit l'interaction sociale résulterait d'une coordination neurologique entre plusieurs cerveaux en présence. De fait, les cerveaux agiraient en réciprocité (neurones et comportements).

Nous posons par conséquent l'hypothèse que, dans le cadre des échanges interactionnels humains, les propos de chacun des interactants résultent d'ajustements successifs en fonction de la situation même des interactions, générant une « mise en miroir » du contenu multimodal de l'interaction humaine.

1. L'interaction et son analyse linguistique

Goffman (1973a, p. 23) a établi que « par interaction (c'est-à-dire l'interaction en 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 conséquent, l'interaction induit une action réciproque des interlocuteurs en présence du fait de la part d'imprévisibilité inhérente à toute interaction verbale. On parle alors de phénomène de rétroactivité non différée. Ainsi l'analyse du discours en interactions convoque l'analyse du discours dans son contexte interactif que Goffman appelait le « système social en miniature » (1973a, p.21) et dont Schegloff (1986, p.111) décrivait l'ouverture de la conversation téléphonique comme relevant de l' « ordre social ». Ce dernier auteur soulignait la co-construction du discours à travers la conversation (1982). Goodwin (1981) et Clark (1996) soulignaient quant à eux la nécessaire adaptabilité du discours au contexte.

Les mécanismes linguistiques

Lorsque l'on convoque une analyse interactionnelle, on s'intéresse de fait aux différents mécanismes convoqués par les participants pour co-construire (ou pas) le discours. On convoque également les *règles d'analyse de la conversation* Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), à savoir l'étude des tours de parole, de l'ouverture et de la clôture des interactions, des chevauchements et interruptions, etc. La volonté de Sacks (1992) est d'établir des régularités dans la description de l'élaboration structurelle de l'interaction. Coulthard ainsi que Roulet, analysent quant à eux, les rangs de l'interaction (acte de langage, intervention, échange, séquence et

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

interaction). On distingue également les actes subordonnés des actes directeurs ainsi que la valeur conversationnelle et la valeur relationnelle des actes de langage produit dans l'interaction. Une analyse plus finement pragmatique est également convoquée à travers la théorie des actes de langage telle qu'elle a été élaborée par Austin (1962) puis Searle (1969).

Ainsi, *l'analyse des actes de langage* dans la dynamique de l'interaction conduit à interroger les concepts de valeur locutoire, valeur illocutoire et effet perlocutoire. Nous croiserons les données relatives à la politesse linguistique (décrite ci-dessous) et à celles de face dans la perspective d'analyse des actes de langage menaçants. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux actes de langage menaçants modestes (présentant un ou plusieurs atténuateurs constitutifs d'un dispositif anti-menaçant), aux actes de langage menaçants ardents de second degré (présentant un contenu argumentatif et présentant également, mais pas nécessairement, un ou des atténuateurs), et enfin aux actes menaçants ardents de premier degré (sans atténuateur ni argumentation et présentant un caractère spécifiquement menaçant) (Romain, 2005).

Plus généralement, 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 notamment (1973a), puis telle qu'elle s'inscrit dans la description et l'analyse de la politesse linguistique (Lakoff, 1972 et 1973 ; Brown et Levinson, 1978 et 1987 ; Leech, 1983 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1996). La valeur relationnelle nous intéressant plus particulièrement dans le cadre de notre étude de l'interaction pédagogique (interaction complémentaire ou dissymétrique) à travers la convocation d'un certain nombre d'indicateurs (taxèmes, contraintes rituelles, face work).

On s'intéressera également aux *ratés* présents dans l'interaction (Barthes, 1995) : les ratés d'élocution (marqueurs d'hésitation par exemple), les ratés syntaxiques (constructions restant en suspens et télescopages syntaxiques par exemple) et les ratés lexicaux (auto-corrrections lexicales et reformulation par exemple). Il est intéressant également de s'interroger sur la réparation éventuelle et notamment sur son marquage ou pas.

La politesse interactionnelle

Toute interaction verbale présente un danger pour l'autre et pour soi-même en ce que la face de chacun est exposée à l'autre. Brown et Levinson (1987) parlent à ce propos de rituels de politesse. Ils évoquent les différents procédés compensatoires aux atteintes potentielles voire conflictuelles subi à la face de l'un ou l'autre des participants. On se situe alors dans le cadre de la description de la relation interpersonnelle.

Goffman (1973a) parlait de face work pour décrire tous les procédés convoqués dans l'interaction afin de protéger la face de l'autre mais aussi sa propre face. Leech (1983) évoquait quant à lui de coût et bénéficie, et Fraser et Nolen (1981) du respect du contrat conversationnel.

La politesse linguistique vise à décrire les procédés mis en place par les interactants afin d'assurer le bon déroulement de l'interaction. Ainsi si l'analyse conversationnelle

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

assure la description des phénomènes séquentiels, par l'analyse de la relation interpersonnelle, on procède à la description de la ritualisation. La spécificité de notre approche sera de dépasser la seule description de la réussite de l'interaction (comment on évite des atteintes à la face, comment ce travail ce fait, etc.) afin de nous interroger sur les éléments convoqués à l'occasion de la réalisation de la montée en tension se réalise : il s'agit de décrire le fonctionnement mais aussi de se questionner sur le « que se passe-t-il après ? ».

Notre travail vise à mettre en lumière le système de la politesse dans sa dynamique interactionnelle et dans ses différents degrés de réalisation... de l'équilibre au déséquilibre interactionnel (politesse et relation interpersonnelle). Cela permettra de repérer les relations existant entre l'élaboration de la relation interpersonnelle en situation scolaire et l'impact de cette relation « classique » avec l'émergence d'une montée en tension « ponctuelle ». Quels liens existent-ils entre les deux ? Quelles conséquences peut-on établir ?

La politesse, en tant qu'ensemble des procédés convoqués pour le face work, est donc omniprésente dans l'interaction et est constitutive d'une partie significative de la relation interpersonnelle (et ce de façon d'autant plus significative que cette relation interpersonnelle s'inscrit dans la durée, en l'occurrence sur une année scolaire au moins). Rappelons que par face work, Goffman entend « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (1974, p. 15). Il s'agit bien entendu de prendre en compte les adoucisseurs tels que « s'il vous plaît ; merci, excusez-moi... » mais pas seulement bien entendu. Brown et Levinson évoquent les *face threatening acts* en tant que procédés visant une atteinte portée à la face (de soi ou de son interactant) et Kerbrat-Orecchioni accompagne ces procédés des *face flattering acts* en tant que procédés au contraire valorisant pour la face (toujours de soi ou de son interactant). Ainsi tout acte de langage sera décrit comme un FTA, un FFA ou bien encore une production hybride. On parle régulièrement d'adoucisseur accompagnant les FTAs et de durcisseurs accompagnant les FFAs. La politesse vise donc à renforcer ou pas la ritualisation entre des participants à une interaction. Parmi les adoucisseurs Kerbrat-Orecchioni (2009), les procédés substitutifs (tournures impersonnelles ou passives, désactualisateurs temporels ou modaux (futur, imparfait de politesse ou encore conditionnel), le mécanisme de distanciation peut concerner également la déixis personnelle (vouvoiement, tutoiement, illoïement, etc.) mais aussi la litote et l'euphémisme. Par ailleurs, nous citerons également les procédés accompagnateurs (les formules de politesse, les énoncés préliminaires et les désarmeurs, les procédés réparateurs, les amadoueurs, les modalisateurs et les minimisateurs) ainsi que les adoucisseurs et intensificateurs.

La négociation interactionnelle de la montée en tension

Dans la perspective d'analyse de la relation interpersonnelle et de la montée en tension et suivant en cela Kerbrat-Orecchioni (2009, p. 103) : « on appellera « négociation conversationnelle » tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

différend afin de permettre la poursuite de l'échange. » Nous allons donc nous intéresser, au-delà, de la description de la relation interpersonnelle à celle de la montée en tension spécifique (en ce qu'elle s'inscrit dans un contexte relationnel interpersonnel précis). Par conséquent, nous parlerons de négociation dans la montée en tension telle que Kerbrat-Orecchioni la décrit mais nous parlerons également de négociation dans l'élaboration de la relation interpersonnelle au sens de Roulet et al. (1985) (voir Filliettaz, 2004) qui assimilent négociation & coordination & collaboration & co-construction.

Kerbrat-Orecchioni évoque la négociation dans les cas suivant : présence d'un compromis, présence d'un ralliement spontané ou en cas de non aboutissement de la négociation. A travers l'analyse de notre corpus, nous nous demanderons si d'autres cas existent. Nous nous questionnerons également sur les facteurs favorisant le déclenchement de la négociation. Là encore Kerbrat-Orecchioni en identifie un certain nombre (nature de l'élément en question, la présentation de cet élément dans le discours, la négociation exploite des zones de flottement du code linguistique et conversationnel), *nous nous demanderons si d'autres facteurs peuvent être identifiés et nous réexaminerons donc cette notion de négociation dans le contexte spécifique de l'interaction pédagogique et en prenant en compte notamment les aspects organisationnels* (langue de l'interaction, genre de l'interaction, cadre participatif, tours de parole, ouverture et clôture de l'échange, de l'interaction, mais aussi l'organisation macrostructurale (négociation du gabarit/script), l'organisation mésostructurale et l'organisation microstructurale).

Ainsi, dans le cadre d'interactions entre enseignant et élèves, *la négociation implique la présence d'interactants, un objet au minimum à négocier et des règles du jeu (la relation interpersonnelle telle que la connaissent les interactants)*. Très souvent, il est admis que les interactions pédagogiques, en classe, convoquent des « négociations sur les signes et les contenus de savoir, mais aussi sur les tours de parole, les initiatives et les opinions, négociations qui toutes débouchent sur celle de la relation hiérarchique » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 182-183). Ainsi, tout au long des multiples interactions qui ont lieu en classe, entre l'enseignant et ses élèves, les participants produisent des indices de leur propre identité qui vont être perçus par chacun d'entre eux. L'identité se confond bien entendu ici avec l'identité liée au contexte et notamment la position dissymétrique de toute interaction pédagogique (en principe en tout cas) et que nul n'est censé ignorer (Giacomi, 1995). Kerbrat-Orecchioni précise que « l'identité de chacun est une construction interactive » (identités revendiquée vs attribuée) » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 160).

La négociation de la relation interpersonnelle va nous intéresser tout autant que la négociation en situation conflictuelle. *Rappelons enfin que la négociation est un phénomène bien entendu graduel, qu'il s'agit de parvenir à décrire dans sa continuité, son réinvestissement, et ses impacts dans la relation interpersonnelle toujours en construction entre les participants de l'interaction pédagogique.*

Ainsi, la relation interpersonnelle dépend tout à la fois de « facteurs externes (caractéristiques propres de chacun, leur degré de connaissance mutuelle, lien socio-affectif, etc.) et de facteurs internes (comportements adoptés tout au long de l'échange) » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 164). Par ailleurs, certains moteurs

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

favorisent l'émergence et la réalisation de la violence verbale tels que : « les contextes spatiaux, temporels et sensoriels ; les normes culturelles et sociales ; le registre des émotions ; les enjeux des acteurs ; les malentendus interactionnels ; les effets pragmatiques des actes menaçants et les faits de langue ». A ceci s'ajoute des manifestations linguistiques telles que les actes menaçants et les faits conversationnels. La violence verbale notamment fulgurante se réalise alors potentiellement à travers l'évitement ou la participation à la tension (Moïse et Romain, à paraître ; Fracchiolla, Moïse et Romain, à paraître). Etant entendu que les « événements conversationnels ne cessent de remodeler le contexte » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 164).

Lors de l'analyse d'une relation verticale, tel que c'est le cas pour l'interaction pédagogique, nous nous intéresserons plus particulièrement à ce que Kerbrat-Orecchioni (2009 : 170) appelle les *relationèmes verticaux ou taxèmes* et qu'elle décrit comme étant : *des formes d'adresse ; la quantité de la parole ; le fonctionnement des tours (interruption, intrusion) ; la distribution des initiatives (ouverture et clôture de l'interaction et des échanges qui la composent) ; et les actes de langage*. Ainsi, le rapport de places se décrira de la façon suivante : « se mettra en position haute celui qui parviendra à imposer à l'interaction sa langue, son gabarit/script, sa durée, ses thèmes ou son vocabulaire ; à l'emporter dans les luttes pour la prise de parole, les batailles pour la dénomination, ou les négociations d'opinion » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 171).

D'une manière générale, *la coopération est supposée lors d'une interaction verbale, et c'est le ou les ratés de la coopération qui induiront la négociation. Ce principe de coopération a été décrit en « maximes conversationnelles » (1975) par Grice et par « lois du discours » principalement par Ducrot (1979)*. Les maximes correspondant au principe de coopération décrit par Grice sont celles de *quantité* (« n'en dites ni trop ni trop peu »), la *qualité* (« ne dites pas ce que vous croyez être faux »), la *relation* (« soyez pertinent »), la *modalité* (« soyez clair »). On trouve également, plus récemment, le *principe de pertinence* de Sperber et Wilson (1989). Ces lois, maximes ou encore principes font l'objet de nombreuses discussions. Kerbrat-Orecchioni a d'ailleurs proposé de distinguer entre les principes généraux (principes de coopération, de pertinence, et de sincérité) et les lois plus spécifiques (les lois de caractère linguistique (d'informativité, d'exhaustivité et de modalité) et les lois portant sur un code de convenances (règles régissant le comportement du locuteur vis-à-vis de son co-énonciateur et règles prescrivant à l'énonciateur de ne pas mettre en péril sa propre face).

Soulignons que concernant le contrat de communication présent dans la classe (Charaudeau, 1993), l'enseignant présente une compétence de savoir et de savoir-faire ayant trois finalités à savoir enseigner, évaluer et capter l'attention et la coopération de ses élèves. En conséquence on observe la pluralité de rôles convoqués par l'enseignant et permettant d'assurer à la fois la dynamique pédagogique et didactique dans sa classe. L'élève quant à lui, qui ne détient pas le savoir de l'enseignant, mais qui est supposé avoir l'intention, la volonté de l'acquérir, est supposé se mettre en apprentissage et se positionner en quête de compréhension. Ses rôles sont multiples également : écouter, répéter, répondre,

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

questionner, apprendre, comprendre... Un contrat existe donc entre enseignant et élève posant les bases communicationnelle en classe afin de satisfaire à la double dimension pédagogique et didactique. Nous nous demanderons ce qu'il en est dans nos corpus. Si l'élève doit apprendre et écouter, l'enseignant doit de son côté transmettre un savoir en le rendant accessible et compréhensible. Il a donc le devoir d'aider les élèves, de les encourager dans leur évolution et de répondre à leurs difficultés (questionnements). De plus au-delà d'un objectif pédagogique et didactique, un objectif relationnel semble incontournable. Nous posons l'hypothèse que ce dernier objectif constituerait en quelque sorte la base, l'impulsion, des deux premiers.

2. Méthodologie et problématique

Le corpus est constitué par des interactions recueillies dans des classes issus d'établissement scolaire en *zone violence et hors zone violence* et par des interactions recueillies à l'hôpital auprès de 4 enfants (CP, CM2) lors d'une prise en charge de 8 mois, au rythme d'une demi-heure par semaine, par enfant.

Le corpus constitué en milieu scolaire (une classe de M.S. et deux classes de C.M.2) est constitué par des interactions conflictuelles entre enseignant et élève(s), nous nous sommes interrogées sur la gestion par l'enseignant de la montée en tension interactionnelle. Le corpus repose donc sur l'analyse d'interactions didactiques dans trois classes : Moyenne Section de maternelle (M.S.), deux classes de CM2 et une classe de 6ème. La classe de l'école maternelle et une des deux classes de l'école élémentaire sont issues d'établissements scolaires inscrits en zone violence, zone ambition réussite, des quartiers Nord de Marseille. La troisième classe appartient à un établissement scolaire situé dans le 7ème arrondissement (quartier réputé « favorisé »). Ces classes ont été suivies à raison, en moyenne, d'une journée par semaine sur une période d'une année.

Le corpus constitué en milieu hospitalier est constituée d'interactions recueillies en milieu hospitalier (hôpital de jour de la commune de Marseille) auprès de 4 enfants (CP, CM2) lors d'une prise en charge de 8 mois, au rythme d'une demi-heure par semaine, par enfant. Cette prise en charge se faisant parallèlement à la prise en charge scolaire par un enseignant spécialisé. Le chercheur (linguiste), assisté de l'ingénieur du centre de référent autiste (orthophoniste), a pris en charge ces enfants afin de mettre en place avec eux un protocole interactionnel spécifique. Trois des enfants présentent des déficits langagiers massifs (dysphasie, autisme) tandis que le quatrième présente des troubles sévères du comportement sans problème de langage. Ces enfants ont pour point commun d'être hospitalisé en journée et de suivre leur scolarité dans une classe spécifique au sein même de l'hôpital.

Si au travers du corpus en milieu scolaire « traditionnel », nous analyserons l'émergence de la violence verbale et étudierons les liens qu'elle entretient avec la maîtrise langagière des interactants ; nous nous intéresserons plus spécifiquement à l'étude du rôle des pratiques langagières littéraires (phrases complexes,

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

enrichissement lexical, connecteurs, temps/plan) lors de la prise en charge individualisée d'enfants présentant un déficit langagier en milieu hospitalier (enfants dysphasiques avec troubles comportementaux).

L'analyse comparative de ces deux corpus sera l'occasion de répondre à la question suivante : Comment la structure langagière / énonciative de l'adulte permet ...

- de mettre à distance les situations conflictuelles et favoriser les situations didactiques dans le cas de l'enseignant en milieu scolaire ?
- mais aussi d'aider l'enfant à adhérer à un projet énonciatif décentré (activité littéraire) en milieu hospitalier ? De le faire entrer en interaction par le récit littéraire et donc d'éviter le mutisme ou la non-implication interactionnelle (réponse par oui ou non uniquement de la part de l'enfant)

Nous procéderons donc à l'analyse contrastive du registre de langue et de la relation interpersonnelle adoptés par les enseignants en classe et le thérapeute en contexte clinique (relation interpersonnelle reposant sur un registre de langue et de stratégie communicative spécifique). Autrement dit nous tenterons de proposer des pistes de réponse à la question suivante : Quels sont les impacts du registre de langue et de la gestion de la relation interpersonnelle sur les interventions conflictuelles des élèves en classe et sur l'interaction avec des enfants en difficulté langagière (enfants dysphasiques avec troubles comportementaux), interaction qui présente régulièrement des ruptures interactionnelles ?

A ce stade, il nous semble incontournable de définir ce que nous entendons par *violence verbale* en convoquant la définition proposée par Moïse et Romain (2011) : la violence verbale est décrite (et inscrite) par (et dans) un continuum qui la surdétermine : continuum composé de *la tension (première apparition de la non congruence de la protection des faces, émergence de l'objet conflictuel, de la divergence de positionnement des interactants mettant en danger la coopération inhérente à toute interaction (postulat)), de l'agression (le conflit prenant forme progressivement ou très rapidement par la mise en danger effective de la face de l'autre¹) à la violence verbale classique ou authentique (insulte, injure, juron, jurement, etc. : « volonté de détruire à la force du mot ») atteignant alors la rupture conversationnelle.*

Cette montée en tension, englobant sous l'appellation « violence verbale » l'ensemble de ce continuum composé du conflit, de l'agression, et de la violence verbale « classique », peut se réaliser de différentes manières et notamment par des mouvements de balancier entre les différentes étapes pouvant s'articuler de différentes manières (différentes combinaisons), autrement dit les trois formes de violence verbale décrites par ce groupe peuvent s'alimenter les unes les autres... Dans ce cadre, Auger et al. (2008), Moïse et al. (2010ab) ; Moïse et Romain, à paraître ; Fracchiolla, Moïse et Romain, à paraître) décrivent trois formes de violence

¹ cf. définition de Michaud (2009 : 24) : « Rapport, inégal, entre deux personnes, deux groupes, deux ensembles qui s'opposent au sein d'un même espace avec chacun pour objectif ou pour horizon non pas de liquider la partie adverse, et avec elle la relation elle-même, mais de modifier cette relation et tout au moins d'y renforcer sa position relative »

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

verbale : la violence verbale fulgurante², la violence verbale polémique³ et la violence détournée⁴.

Dans le cadre de notre corpus, nous nous intéresserons donc à l'analyse des ruptures (tension voire conflit) à l'occasion de rituels interactionnels (en milieu scolaire et en milieu hospitalier). *Il ne s'agira donc pas d'étudier des insultes (une forme seulement de la violence verbale), mais davantage de nous intéresser aux faits interactifs quotidiens laissant émerger un conflit ou une tension (les formes les plus fréquentes). Nous rappelons que nous adoptons la conception de la violence verbale décrite comme un continuum.* Ainsi, la définition de Héritier (1996)⁵ qui appelle violence « toute contrainte de nature physique ou psychique susceptible d'entraîner la terreur, le déplacement, le malheur, la souffrance ou la mort d'un être animé » sera constitutive du degré maximal de la violence verbale prise envisagée dans le processus de montée en tension.

Comme on vient de le voir dans la présentation de l'état de l'art en analyse interactionnelle, les « rituels sociaux » ont été principalement étudié dans une perspective de réussite. Mais qu'en est-il en situation conflictuelle ou à tout le moins de tension tel que c'est souvent le cas notamment en situation pédagogique ? Que se passe-t-il en situation de déséquilibre de la protection des faces entre les interactants ? Comment les enseignants gèrent-ils cet équilibre des faces ? Cet équilibre existe-t-il d'ailleurs en situation scolaire entre enseignant et élèves ? Les lois du discours, les maximes conversationnelles ou autres postulats de la conversation (Lakoff, 1973, 1977) ont-ils toujours leur place dans l'interaction en classe ? Alors qu'ils sont justement les témoins d'une interaction réussie...

² qui « est une montée en tension contextualisée qui peut se décliner à travers différentes étapes (incompréhension, négociation, évitement, renchérissement, renforcement...) marquées par des déclencheurs de conflits (matériels ou symboliques), des marqueurs discursifs de rupture (durcisseurs, mots du discours, effets syntaxiques, intonation...) et des actes de langage dépréciatifs directs (harcèlement, mépris, provocation, menace, déni, insulte...) à visée principalement de domination. Un des genres interactionnels concernés est la dispute. »

³ reposant « sur des actes de langage indirects et implicites, une argumentation et des figures de rhétorique à visée polémique et persuasive. Elle occupe surtout le champ de la politique et de l'humour. Elle repose sur une dimension vexatoire à l'adresse d'un groupe ou d'une personne (ironie, réfutation, arguments ad hominem). Le pamphlet constitue un bon exemple des genres auxquels on pourrait l'associer. »

⁴ « s'actualise dans des interactions consensuelles et coopératives feintes et ambiguës (compliment, éloge, flatterie, hyperpolitesse, implicites) à valeur illocutoire contraire et enchâssée à des fins de manipulation et de harcèlement. Pour cette raison, il n'y a pas de genre typiquement associé à la violence détournée. »

⁵ Nous pourrions citer également la définition de la violence apportée par Michaud (1999) : « au sens le plus immédiat, la violence renvoie à une gamme de comportements et d'actions physiques. Elle consiste dans l'emploi de la force contre quelqu'un avec les dommages physiques que cela entraîne. Cette force prend sa qualification de violence en fonction de normes définies variant historiquement et culturellement ». Toutefois cette définition est moins extensive que celle d'Héritier (1996).

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

Nous touchons donc là à la description non plus de rituels conversationnels positifs mais à ce que nous appelons les rituels conversationnels négatifs... Que deviennent les lois du discours lors de la montée en tension de la violence verbale ? Quel est le registre de langue convoqué par l'enseignant en situation de remontrance (donc de conflit) ?

L'enfant apprend, dans le dialogue, à la fois à partager un objet d'attention avec son interlocuteur et à échanger avec lui une même forme vocale. *Tomasello (2000ab) estime que l'enfant reprend des formes linguistiques qu'il a non seulement entendues mais aussi interprétées, dont il a appréhendé la valeur communicative. Ne peut-on pas alors procéder par analogie dans les contextes interactionnels conflictuels? L'enfant apprend-il quelque chose de la langue dans ces situations? Quel rôle peut jouer l'enseignant à cette occasion ?* François (1984) soulignait déjà en son temps que la subordination du linguistique au langagier : il insistait, à la suite de Bakhtine (1984), sur le fait qu'une unité donnée est acquise en fonction de ce qu'elle permet à l'enfant de réaliser d'un point de vue communicationnel. Si le contexte est nécessaire à l'enrichissement de l'adaptation de l'enfant à des situations langagières spécifiques, on peut postuler que la variété des interactions rencontrées seront mises en mémoire et fonctionneront en quelque sorte comme des gabarits/scripts pour les interactions ultérieures dans le même contexte, etc. Par conséquent, il semble important que l'interaction conflictuelle soit gérée avec cohérence, pertinence, clarté, ... autrement dit que les postulats de la conversation soient toujours présents.

Dans le cadre de cet article, nous proposons une analyse contrastive du fait du registre de langue⁶ adopté par les enseignants. Autrement dit, nous nous demanderons *quels impacts des registres de langue supposés diversifiés des enseignants a sur les interventions conflictuelles des élèves en classe*. Pour ce faire, nous allons procéder à l'analyse des indicateurs, visant une analyse qualitative du corpus, suivants : *les postulats de la conversation à travers les maximes conversationnelles, les taxèmes, les ratés, la qualification de la forme de violence verbale convoquée par les interactants, et enfin la politesse linguistique (et notamment la convocation éventuelle d'adoucisseur) et la notion de face seront convoquées à travers l'étude des actes de langage menaçants*.

⁶ Par registre de langue nous entendons une zone de pratiques suffisamment voisines et cohérentes, c'est-à-dire suffisamment répétitives et de fait caractéristiques d'un même enseignant dans une classe spécifique, mais aussi une zone de pratiques constitutives de la description interactionnelle et du fonctionnement énonciatif en interaction de l'enseignant (prise en compte de l'autre/des autres et des choses, des circonstances –temps et lieu-, etc.). Ce registre de langue est donc adopté/convoqué par un individu dans un contexte interactionnel spécifique. La neurologie nous a appris que, lorsque nous sommes en situation d'interaction, il est nécessaire de savoir prendre de la distance avec son propre interactant et plus globalement avec le contexte lui-même afin de continuer à être maître de son registre de langue. En milieu scolaire on trouve ici l'un des enjeux fondamentaux de l'interaction pédaogo-didactique et plus spécifiquement de la relation interpersonnelle. En effet, en situation de montée en tension, la maîtrise du registre de langue initial de l'enseignant est déterminant afin d'éviter une « alimentation/stimulation » de cette montée en tension qui rendrait crédible la tension chez l'élève (lui créant en définitive un mobile).

3. Analyse du corpus I : interactions pédagogiques en classe de M.S. et de C.M.2

3.1. Elève de 4 ans

Nous allons étudier le registre de langue et les indicateurs de linguistique interactionnelle (maximes ou encore lois de la conversation, structuration de l'interaction, analyse conversationnelle, ratés de l'interaction, négociation, politesse interactionnelle, relationèmes ou taxèmes de la relation verticale et actes de langage) de l'enseignante en fonction du sens que nous donnons à cette appellation⁷ à travers des extraits d'interactions conflictuelles avec un élève violent (insulte, agression matérielle et agression physique) : Samir⁸. Une première remarque repose sur la volonté de l'enseignante de poser un cadre dès les premiers jours de la rentrée scolaire du mois de septembre visant un respect rigoureux et motivé de la relation complémentaire entre enseignante et élèves (pas seulement Samir, mais la relation complémentaire entre l'enseignante et sa classe, l'enseignante et un élève ou un groupe de sa classe, reposant sur le respect et le rappel systématique en cas de digressions des règles de vie en classe). Dans le même temps, elle laisse la possibilité à chaque élève de s'exprimer, elle ne les prive pas de la parole... Voyons ci-après 5 extraits du corpus intégral et analysons-les à partir de nos indicateurs linguistiques retenus pour les besoins de l'analyse.

(1)

P : tu ramasses

S : non

P : si + tu ramasses/ sinon c'est puni/ tu le sais/ on ne jette pas les livres (il ramasse le livre)

⁷ Par registre de langue nous entendons une zone de pratiques suffisamment voisines et cohérentes (par conséquent répétitives et caractéristiques d'un même enseignant dans une classe spécifique et donc constitutive de sa description interactionnelle) et son fonctionnement énonciatif en interaction (prise en compte de l'autre/des autres et des choses, des circonstances –temps et lieu-). Ce registre de langue est donc adopté/convoqué par un individu dans un contexte interactionnel spécifique. La neurologie nous a appris que, lorsque nous sommes en situation d'interaction, il est nécessaire de savoir prendre de la distance avec son propre interactant et plus globalement avec le contexte lui-même afin de continuer à être maître de son registre de langue. En milieu scolaire on trouve ici l'un des enjeux fondamentaux de l'interaction pédago-didactique et plus spécifiquement de la relation interpersonnelle. En effet, en situation de montée en tension, la maîtrise du registre de langue initial de l'enseignant est déterminant afin d'éviter une « alimentation/stimulation » de cette montée en tension qui rendrait crédible la tension chez l'élève (lui créant en définitive un mobile) (cf. Romain et Rey, 2011).

⁸ « Samir est un petit garçon de 4 ans caractérisé comme « violent » par l'équipe éducative de son école. Il a été retiré à sa famille pour cause de violence familiale et il a été placé en foyer. Dès les premiers jours d'école, il a eu une conduite qualifiée de violente par l'équipe éducative : il a frappé ses camarades, il a insulté les ATSEM ainsi que son enseignante. Il a mordu cette dernière, lui a tiré les cheveux et l'a insultée. L'enseignante a alors décidé de mettre en place une relation spécifique avec cet élève. » (cf. Romain et Rey, 2011).

(2)

P : dis merci à Steven/ sinon je reprends le livre ++ tu dis merci à Steven/ parce qu'il ta laissé la place

S : merci (en ne regardant pas son interlocuteur)

P : tu lui dis en le regardant

S : merci (en regardant son interlocuteur)

(3)

Samir a terminé un dessin qu'il décide d'aller afficher sur le tableau. Pour cela, il prend sa chaise et monte dessus. Il méconnaît deux règles de fonctionnement : les dessins doivent toujours être rangés dans une boîte sur le bureau de la maîtresse et l'interdiction de monter sur les chaises.

P : non Samir/ on ne touche pas au tableau/ il est beau ton dessin/ mais on le met pas au tableau

La maîtresse va négocier avec lui en se déplaçant jusqu'à lui et en se mettant à sa hauteur. Elle lui rappelle les règles de fonctionnement de la classe (« on ») et elle les justifie. Dans le même temps, elle valorise sa production. Elle a recours à un acte de langage directif ardent de second degré.

P : si tu montes sur la chaise/ tu peux te faire mal/ tu peux tomber + tu ne dois pas monter sur les chaises ++ tous les enfants posent leurs dessins sur le bureau/ tous les dessins sont rangés au même endroit

L'enseignante lui parle très calmement, elle produit un acte de langage directif ardent de second degré et lui fait prendre en compte aussi les autres (« tous les enfants... tous les dessins. »). Finalement, il accepte le retrait de son dessin.

(4)

Samir n'arrive pas à remettre le petit canapé en mousse en place. Il lui donne des coups de pieds.

P : non/ non/ tu ne dois pas taper dessus/ regarde/ regarde comment je fais/ si tu arrives pas à le faire/ regarde comment je fais/ je le prends et je pousse ++ vas-y/ recommence/ toi

L'enseignante a recours à un acte de langage (directif) ardent de second degré (« tu ne dois pas... si tu... regarde... je ... »). Elle le réprimande tout en lui donnant les moyens de réussir ce qu'il ne parvient pas à faire. Elle émet une remontrance tout en lui expliquant la démarche à suivre (acte de langage (directif) ardent de second degré). Samir remet le canapé en place avec ses mains.

P : voilà/ super !/ Samir c'est très bien/ regarde moi/ c'est très bien/ tu es fatigué/ tu peux aller dans ton tunnel

Elle attire son attention visuelle, elle lui demande de la regarder. Elle félicite son action. Elle prend en compte ses émotions en verbalisant la fatigue possible de l'enfant. On observe une absence totale de production verbale de la part de Samir.

(5)

Un matin, alors que les enfants posent leurs blousons sur les patères et entrent dans la classe, l'ATSEM interpelle Samir :

A : allez Samir/ pose ta veste et viens en classe

S : lâche-moi/ grosse poufiasse (il arrache alors la photo qui ornait le patère à côté du sien et la jette au sol⁹)

⁹ Chaque patère est ornée de la photo de l'élève auquel il appartient. On remarquera que Samir n'a pas arraché sa propre photo.

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

L'ATSEM sous le choc en avise aussitôt l'enseignante qui la fait entrer dans la classe et rejoint Samir qui est resté dans le couloir, droit, les mains sur son blouson. Elle ramasse le dessin et lui dit très calmement et doucement :

P : qu'est-ce qui s'est passé ++ il va falloir recoller la photo

L'enseignante ne réprimande pas directement l'enfant. Elle va lui demander d'expliquer ce qui vient de se passer. Par un acte de langage directif modeste (elle choisit une tournure impersonnelle « il va falloir », et évite ainsi à des déictiques tels que « je, tu, elle »), elle va attirer son attention sur la photo qui doit être remise à sa place.

S : non/ non

P : si tu ne veux pas m'aider + il faudra enlever ta photo/ aussi

L'enfant refuse. Par le « si tu ne veux pas m'aider », elle s'associe à lui dans la tâche de réparation de la situation initiale et dans le même temps elle évoque une menace, une sanction potentielle, le risque de voir sa propre photo décollée à son tour (elle émet un acte de langage (directif) ardent de second degré). Ils recollent alors le dessin ensemble, sans un mot. Puis l'enseignante s'accroupie à la hauteur de l'enfant, elle est face à lui et elle lui demande :

P : pourquoi es-tu contrarié ++ qu'est-ce qui s'est passé

L'enseignante lui donne à nouveau la parole en lui proposant de s'exprimer sur la situation. Samir ne répond pas, mais l'enseignante remarque qu'il tire sur le bas de sa fermeture éclair. Elle va alors verbaliser à sa place :

P : tu n'arrives pas à enlever ta veste

S : ça m'énerve

L'enfant verbalise alors son émotion.

P : est-ce que tu veux que je t'aide

S : non/ je veux que tu me la remontes

L'enseignante lui remonte sa fermeture éclair et se dirige avec l'enfant dans la classe. En entrant dans la classe, il défait sa fermeture éclair et il retire tout seul sa veste. Il est intéressant de voir comment les mots peuvent venir à manquer en situation de tension.

On observe à l'issue de ce corpus que *l'enseignante veille au respect du principe de de coopération linguistique*. En effet, les maximes conversationnelles de Grice ou encore les lois du discours de Ducrot sont bien présentes et entretenues explicitement dans les interventions verbales régulatrices de l'enseignante : la maxime de quantité est respectée puisque le contenu des interventions de l'enseignante porte sur le contexte et uniquement sur le contexte qui a mené à l'échange constitutif d'une réprimande (elle reste sur l'objet mis en lumière linguistique comme étant constitutif du conflit : autrement dit elle réprimande exclusivement le comportement de l'élève dans la classe qui n'est pas celui attendu par l'enseignante, qui n'est pas conforme aux attentes explicites formulées et rappelées régulièrement par l'enseignante). Ainsi la maxime de qualité est elle aussi respectée puisqu'elle sert à justifier la pertinence de l'intervention de l'enseignante (une des règles de fonctionnement du cadre établi par l'enseignante et régulièrement rappelée n'a pas été respectée par l'élève) tout comme la maxime de modalité qui est elle aussi présente et respectée à travers la clarté et la précision explicite de cette même intervention.

Plus généralement, nous trouvons donc dans ces échanges un respect du principe de *pertinence* de Sperber et Wilson puisque les interventions régulatrices de l'enseignante sont *cohérentes* par rapport au cadre qu'elle a institué « publiquement / explicitement » avec les élèves de sa classe et elles sont également respectueuses, dans une certaine mesure, de la face de l'élève concerné en ce qu'elles

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

réprimandent, condamnent, un comportement « interdit par rapport au cadre interactionnel posé par l'enseignante / non reconnu comme pertinent dans ce cadre » : l'enseignante réprimande donc exclusivement le « faire » de l'élève et non « l'être / la personne » de l'élève. En respectant les principes généraux et les lois spécifiques de l'interaction pédagogique (identifiés par l'enseignante elle-même et connus de ses élèves puisque rendus publique verbalement et explicitement) décrites par Kerbrat-Orecchioni), l'enseignante qui entre de fait en conflit avec l'élève (« le comportement attendu par l'enseignante dans le cadre interactionnel pré-décrit de sa classe n'est pas celui qui vient d'être produit par l'élève ») reste néanmoins dans l'interaction puisqu'elle lui donne « son tour de parole », elle lui donne la possibilité de réparer sa digression (matérielle et gestuelle (1, 3, 4), verbale et mimogestuelle (2) ou encore de l'expliquer voire de la justifier en verbalisant un argumentaire ou bien encore une émotion (5).

On voit ici, dans cette première partie de l'analyse, que l'enseignante veille à assurer la co-construction de son discours tel qu'elle a été décrite par Schegloff, mais aussi Goodwin et Clark en visant à adapter son discours au contexte interactionnel visant à renforcer le cadre mis en place initialement.

Lorsque l'on s'intéresse maintenant, plus spécifiquement, à *l'analyse conversationnelle* de ces extraits, on observe là encore une volonté de coopération de l'enseignante avec cet élève. Ainsi donne-t-elle toujours son tour de parole à l'élève (5) ou à tout le moins lui laisse-t-elle la possibilité d'intervenir voire même de réparer son intervention initiale et ce quelque soit la modalité interactionnelle choisi par l'élève (intervention mimogestuelle (4) ou encore verbale (5)). On observera enfin une absence de *ratés* conversationnels de la part de l'enseignante (absence de chevauchement ou d'interruption, absence de troncation de ses propres énoncés, absence d'auto-correction, etc...).

L'enseignante se situe par ailleurs sur le terrain complémentaire de la *négociation interactionnelle* et sur celui de la *politesse interactionnelle*. En effet, tout d'abord elle convoque dans ses régulations des adoucisseurs de menace (formulation hypothétique, conditionnel, avec ou sans rappel des règles). De fait, elle convoque ainsi des actes de langage directifs modeste et ardent de second degré (on observe en effet que les tentatives infructueuse de l'enseignante de convoquer exclusivement des actes de langage directifs ardents de premier degré qui ne permettent pas de fonctionner par coopération (cf. (1) : « ramasse » vs « non »)). L'enseignante a posé un cadre qu'elle s'attache à faire respecter en le rappelant systématiquement à l'occasion des interactions conflictuelles (« tu le sais... on ne... », « tu ne dois pas... », « on ne touche pas... », « tu dis merci... parce que... ») et dans le même temps elle est dans la menace de la sanction (« sinon c'est punit... », « si tu ne veux pas... il faudra enlever... »). A ces occasions, elle convoque des taxèmes de position dominante (principalement : « je » vs « tu », impératif « dis merci... », « ramasse... »). Toutefois, dans le même temps ou dans l'intervention qui suit, elle atténue, adoucie, ses interventions régulatrices par des procédés spécifiques : tournure impersonnelle par distanciation notamment de la deixis (« on », « il va falloir / il faudra »), des désactualisateurs modaux (conditionnel, futur (proche) et des formulations hypothétiques (« si tu ne veux pas... il faudra », « si tu montes sur la

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

chaise tu peux te faire mal... »). On observe également qu'elle propose son tour de parole à l'enfant pour s'expliquer (« pourquoi es-tu contrarié ++ qu'est-ce qui s'est passé ») ou bien son temps d'action réparatrice à l'enfant, et qu'elle l'encourage par conséquent à réparer son action (« regarde comment je fais/ je le prends et je pousse ++ vas-y/ recommence/ toi ») ou encore qu'elle le félicite de la réparation de l'action reprochée (« samir c'est très bien... c'est très bien... »).

On observe enfin que l'enseignante se positionne le plus souvent possible à la hauteur de l'enfant, et lui adresse ses interventions en cherchant son regard. Sa voix est ferme mais bienveillante, elle produit de nombreuses courtes pauses, et certaines plus longues, son débit est lent et sa voix relativement basse. Elle a rarement recours à des intonations montantes et ses gestes sont généralement assez lents tout comme ses déplacements dans la classe.

On peut conclure en soulignant que cet enfant a recours à un comportement mimogestuel qui n'est pas celui attendu et qui va conduire son enseignante à intervenir et à le réguler interactionnellement. La situation de tension interactionnelle naissant conduit l'enfant à convoquer / privilégier une forme de violence verbale fulgurante constitutive du refus d'obéir à la directive de l'enseignante. On observe ici que l'enfant a très peu recours à la verbalisation dans ce type d'interaction (verbalisation très faible voire insulte, comportement non verbal constitutif de provocation ou de refus d'obtempérer). Ce comportement conduit aussitôt (ou systématiquement) l'enseignante à avoir recours à une interaction argumentée (tout en restant dans la verbalisation du conflit), l'enseignante a donc recours à une violence verbale polémique qui agit sur l'élève puisqu'elle lui permet de se montrer plus ouvert aux demandes de l'enseignante et d'y satisfaire dans un grand nombre d'interactions conflictuelles. Comme nous l'avons observé par ailleurs (Romain et Rey, 2011), il apparaît un effet discursif miroir entre le comportement verbal, et plus généralement multimodal, de l'enseignante et celui de l'élève : « les actes de langage (directifs) menaçants ardents de second degré conduisent l'enfant à produire à son tour des actes de langage atténués dans leur degré de tension ; la violence verbale de l'enseignante est polémique tandis que celle de l'élève est fulgurante mais elle décroît tout au long de l'interaction avec l'enseignante ; les énoncés structurés et argumentés de l'enseignante semblent vouloir permettre à l'enfant d'en produire à son tour. On peut encore remarquer que la quantité de parole est plus importante chez l'enseignante que chez l'élève, elle détient la maîtrise des fonctionnements des tours de parole et des initiatives.

A l'issue de cette première analyse nous nous rendons compte que la négociation en tant que processus interactionnel apparaissant lorsqu'un différend surgit selon Kerbrat-Orecchioni se rapproche nettement dans notre corpus de la définition proposée par Roulet et al. mais aussi Filliettaz, à savoir qu'elle est inhérente à la construction de la relation interpersonnelle puisque ces derniers auteurs assimilent négociation et coordination et collaboration et co-construction. Ainsi dans les échanges pédagogiques que nous venons d'étudier négociation rime avec coopération mais aussi avec montée en tension. En fait, sitôt que l'enseignante réprimande l'élève, elle négocie automatiquement et dans le même temps, de façon

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

simultanée (dans la même intervention –première ou deuxième au plus loin dans l'échange-). La réprimande de l'enseignante n'est pas omnipotentielle, découlant de sa position haute ou dyssymétrique dans l'interaction en classe, elle apparaît comme un ménagement des faces de chacun et notamment de l'individu réprimandé. Lorsqu'elle est absente, on observe aussitôt une montée en tension (productions d'actes de langage directif ardents de premier degré de la part de l'enseignante et de l'élève), ce qui n'est pas le cas lorsqu'elle est présente.

3.2. Elèves de 10 ans : C.M.2

Ici nous allons commenter, comparer, deux échanges conflictuels entre deux enseignants et l'un de leurs élèves en classe de CM2.

3.2.1 C.M.2 : classe A

P : [...] 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**

E2 : *qu'est-ce qu'(il) y a*

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

L'échange conflictuel démarre alors que l'enseignant est déjà en train de rappeler et de donner des conseils concernant la révision des exercices faits en classe : les élèves n'ayant pas suffisamment travaillé les derniers exercices à la maison. L'enseignant par l'énoncé « si vous voulez on on s'en va et on vous laisse » produit un acte de langage directif ardent de second degré : il produit un acte de langage indirect (sous la question se cache un reproche et une demande de silence – reposant de fait sur le respect de la parole de celui qui parle et que l'on se doit d'écouter en classe-) et s'abstient de produire tout taxème de positionnement. L'enseignant inclut dans son discours portant sur l'utilisation et le réinvestissement des exercices cette réprimande et poursuit son intervention. Cependant un des élèves produit un énoncé contestataire, et nécessairement insolent car marquant le manque de respect : « qu'est-ce qu'(il) y a ». L'acte de langage directif ardent de second degré produit par l'élève a pour effet de remettre en cause la pertinence de l'énoncé précédent produit par l'enseignant (il marque à la fois le doute sur la pertinence de l'énoncé de l'enseignant mais aussi la surprise de l'élève). L'enseignant réagit alors immédiatement, en modifiant sa prosodie (voix plus haute et plus rythmée), et en positionnant l'échange sur un registre conflictuel : « 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 ». Il reprend l'énoncé de l'élève et y réponds en rappelant l'objectif et l'intérêt du contexte dans lequel s'inscrit à la fois leur présence, les activités et

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

l'implication de chacun dans le fonctionnement didactique de l'interaction. Il souligne l'importance de son intervention par rapport à l'intérêt même que les élèves pourront en retirer pour leur travail scolaire. Le contexte est bien celui de la classe, de la didactique et de la relation interpersonnelle enseignant / élève, relation davantage pédagogique. L'enseignant produit donc un acte de langage directif ardent de second degré à travers lequel il émet donc une réprimande mais également il émet un message pédagogique clair et explicite (écouter l'enseignant car il y a un intérêt à le faire pour son cursus scolaire). Pour ce faire, il convoque des énoncés complexes, qu'il assortit du déictique « on » (incluant sa propre personne aux côtés de celles des autres élèves de la classe) et qu'il oppose au déictique « tu, te ». Il argumente et justifie son intervention régulatrice (tout comme d'ailleurs il était en train de le faire à propos de l'importance de la réutilisation à travers la révision de chacun des exercices faits en classe : en convoquant des exemples, de l'argumentation, des informations ancrées dans l'axe temporel, etc.). Le sens des activités et l'investissement des élèves sont deux thèmes importants dans les interventions de cet enseignant, et c'est toujours avec ces mêmes thèmes qu'il va argumenter la pertinence de sa réprimande. Ses énoncés sont complexes, argumentés, explicatifs, descriptifs, etc. (variétés discursives), ils sont ancrés dans l'axe temps et on observe un effet miroir chez l'élève puisqu'il désamorce aussitôt la tension naissante : la production argumentée de la réprimande de l'enseignant conduit à ménager la face de l'élève en évitant de recourir à des taxèmes trop verticaux « on » est préféré à « je » mais le « tu » est bien présent ; sa violence verbale est donc polémique, argumentée, et elle résiste à la violence verbale fulgurante de l'élève qui s'éteint au-delà de son énoncé d'émergence.

Au regard de la longueur de ses interventions l'enseignant produit peu de raté (redoublement du « on » seulement). Il veille à respecter, à tout le moins à atténuer, les atteintes portées par ses réprimandes à la face des élèves (acte de langage indirect, « on » vs « tu », procédés argumentatifs visant l'intérêt des élèves...). L'enseignant recherche la coopération des élèves, et lorsqu'il est conduit sur le terrain du conflit, il négocie aussitôt en argumentant. L'enseignant produit une quantité de parole importante par rapport à l'échange conflictuel total, il détient la maîtrise des fonctionnements des tours de parole et des initiatives. On le voit, cet enseignant a bien recours aux postulats de la conversation : il intervient sur le contenu de la régulation, sur sa motivation, sur son objet, et sur son intérêt. Son intervention est à la fois pertinente, cohérente et claire. Il reprend l'énoncé conflictuel de l'élève, qui était interrogatif, en procédant à une réponse justificative : l'ensemble peut fonctionner comme une alternance consensuelle des tours de parole.

3.2.2 C.M.2 : classe B

Un élève arrive d'une autre classe avec un élève qui est blessé afin de déterminer le responsable de l'incident.

X : madame Labassu/ elle a dit/ qu'elle voulait savoir si c'était un de vos élèves qui avait mis le coup de poing dans la lèvre d'Ade!

[...]

P : BAchir ?

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

P : BAchir ? + LUI

[...]

P : non peuh peuh peuh peuh/ donc↑ tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul↑

[...]

P : Il a pas envoyé un gros coup de poing ?!

[... ?]

B : lui/ au début/ Adel t'étais pas là de quoi tu parles

[...]

P : BON/ personne l'a frappé donc

[...]

P : le carnet sur mon bureau/ tout de suite

B : < doucement en direction d'Adel > attends/ à la sortie je vais te saigner

B : je l'ai pas

P : c'est pas grave/ moi je trouverai un papier d'observation pendant la récréation je vais te coller une observation directe/ baisse ta main/ pas tout de suite/ on est bon + euh un stylo/ c'est parti/ Bachir/ tu t'es battu/ ça veut dire trois fois hein donc

B : quoi/ qu'est trois fois

P : ben deux fois la semaine dernière ou cette semaine + et + aujourd'hui/ encore problème/ entre/ on est le combien

B : vas-y

[...]

B : je l'ai pas donné un coup de poing !↑

A travers cet échange conflictuel, on observe une montée en tension significative entre l'enseignante et l'élève réprimandé. On observera en premier lieu que l'enseignante ne donne pas la possibilité à l'élève de se justifier, d'argumenter voire de se défendre. Elle entre aussitôt dans un registre discursif conflictuel en recourant à une violence verbale détournée avec des actes de langage directifs ardents de premier degré (en recourant à des procédés implicites conduisant à condamner l'élève, soulignant qu'il est bien responsable de l'acte interdit réaliser (taper un autre élève) (« donc↑ tu l'as pas touché/ tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul↑ », « personne l'a frappé donc »)) mais aussi à une violence verbale fulgurante par la suite (« le carnet sur mon bureau/ tout de suite », « je vais te coller une observation directe ») ; l'élève, en revanche, produit une violence verbale quasiment exclusivement de forme fulgurante (« c'est pas moi », « quoi/ qu'est trois fois », « vas-y », « je vais te saigner »). Au final, on voit que l'objectif de l'enseignante n'est pas d'obtenir une quelconque argumentation voire justification mais davantage tout simplement un aveu du passage à l'acte puisque l'histoire interactionnelle entre les protagonistes laisse à penser qu'il y a eu en effet passage à l'acte bien qu'aucune preuve ne soit apportée si ce n'est bien entendu l'identification de son agresseur par la victime elle-même... Face à l'absence de réaction de l'élève, l'enseignante monte en tension et produit des actes de langage directifs ardents de premier degré (« le carnet sur mon bureau/ tout de suite », « je vais te coller une observation directe »). Simultanément, en miroir, on observe les actes menaçants produits par l'élève augmente eux aussi en tension : le jeune adolescent va produire des actes menaçants modestes (« moi maîtresse je dis la vérité/ je lui ai pas donné un poing sur la bouche hein »), suivis par des actes de langage menaçants ardents de second

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

degré (« lui/ au début/ Adel t'étais pas là pourquoi tu parles ») et enfin très rapidement par une série d'acte de langage menaçants ardents de premier degré en direction de la victime et de l'enseignante (« attends/ à la sortie je vais te saigner », « quoi/ qu'est trois fois », « vas-y »). On observe, toujours en miroir, qu'à la fin de l'échange l'enseignante produit un acte de langage directif ardent de second degré qui convoque à son tour un acte de la même nature chez l'élève : (« Bachir/ tu t'es battu/ ça veut dire trois fois hein donc \ » ; « je l'ai pas donné un coup de poing ! »).

On observe donc un défaut d'argumentation et d'ancrage temporel¹⁰ de part et d'autres. La montée en tension de l'interaction conflictuelle s'accompagne d'une faiblesse tant quantitative que qualitative des interventions de chacun, tant de leurs compétences discursives (expliquer, raconter, argumenter, etc.) et de leurs compétences linguistiques (syntaxe tronquée, énoncés simples sont privilégiés aux énoncés complexes, absence de diversité lexicales, mots grammaticaux privilégiés au détriment des mots lexicaux, etc.) tout comme de leurs compétences langagières (communication et échange enrayés dans un jeu de « tu es coupable » vs « non je ne le suis pas »). L'élève réprimandé et directement menacé par l'enseignante produit quasiment exclusivement des énoncés constitués d'actes de langage assertif (« je l'ai pas » ; « je l'ai pas frappé » ; « c'est pas moi »). L'enseignante adoucit à peine ses attaques en recourant à des procédés argumentatifs par défaut implicite (« la victime a une marque physique de l'agression, et c'est toi qui en est l'auteur sinon elle n'aurait pas de marque et ne te dénoncerait pas »). On observe donc un défaut de structuration du registre de langue chez l'enseignante (énoncés tronqués, ratés, absence de respect des maximes conversationnelle ou lois du discours (la qualité, la quantité, la cohérence et la pertinence ne sont pas recherchées ni convoquées dans les énoncés de l'enseignante ni d'ailleurs dans ceux de l'élève), on note encore une absence de transition entre les énoncés (défaut d'indicateurs de complexité par exemple), et une juxtaposition d'actions dans certaines interventions (défaut de connecteurs). L'enseignante ne s'appuie, ne fait référence, à aucun cadre pré-déterminé, elle s'en remet à la position dyssymétrique occupée dans l'interaction pédagogique au sein de sa classe où elle se positionne en dominant son interlocuteur (sa décision sera sans appel ni motivation d'ailleurs, elle demande le carnet et convoque les pronoms « moi, je » vs « tu »), elle ne donne pas explicitement la parole à l'élève (ce dernier produit un énoncé construit, non tronqué, en fin d'échange seulement où il se défend explicitement par une assertion, une déclaration, d'avoir commis l'acte physique violent reproché). Les adoucisseurs sont présents mais en faible nombre : implicite, acte de langage indirect, et omission du « tu » (elle évite d'interpeller l'élève directement mais dans le même temps elle lui enlève son ancrage physique dans l'espace) dans la demande du carnet « le carnet sur mon bureau/ tout de suite ». La protection de la face de l'élève, voire de sa propre face, n'est pas assurée : la relation hiérarchique, dominant / dominé (accusation et jugement sans procès, sans argumentation de la défense) est très forte. On peut encore remarquer que la quantité de parole est plus importante ici

¹⁰ Excepté en fin d'échange de la part de l'enseignante en répondant à un acte de langage menaçant ardent de premier degré produit par Bachir à son encontre : « quoi/ qu'est trois fois ». Intervention à laquelle l'enseignant répond en justifiant ses propos : « ben deux fois la semaine dernière ou cette semaine + et + aujourd'hui/ encore problème/ entre/ on est le combien »

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

encore chez l'enseignante que chez l'élève réprimandé. Cependant, les tours de parole sont plus nombreux chez les élèves, qui interviennent selon leur bon vouloir (le tour de parole ne leur a pas été donné par l'enseignante, ils prennent eux-mêmes l'initiative d'intervenir), elle ne détient donc pas la maîtrise des fonctionnements des tours de parole et des initiatives. Par ailleurs, tout au long de cet échange, l'enseignante est restée droite derrière son bureau. Sa voix était haute et son débit rapide.

Dans ce corpus, à nouveau l'effet miroir est vérifié en ce que l'enseignante et l'élève ont recours à la violence verbale fulgurante : les actes de langage menaçants ardents de premier degré sont produits de chacun des côtés, la coopération n'est pas recherchée par l'enseignante et l'argumentation fait défaut dans le corpus et les ratés sont nombreux. Les postulats de la conversation ne sont pas ou peu vérifiés. On observe encore que l'enseignante a un débit et un rythme très rapides, une hauteur de voix élevée et se déplace rapidement dans la classe (elle jette le carnet de correspondance sur son bureau et sur le bureau de l'élève). On observe enfin un défaut de négociation allant de pair avec le défaut de coopération entre enseignante et élève en situation conflictuelle.

4. Analyse du corpus II : interactions entre thérapeute et élèves en milieu hospitalier

Notre étude a reposé sur l'analyse de transcription de récits narratifs d'enfants présentant un déficit langagier massif. Nous présenterons ici les résultats de deux enfants : Alain et Kevin. Adam, âgé de 8 ans $\frac{1}{2}$, est pris en charge pour un autisme suspecté. Bien que l'enfant soit tonique, il évite les regards, il présente des gestes répétés et des stéréotypies. Son déficit langagier est massif tout comme celui de Kevin. Ce dernier, pris en charge pour une dysphasie (avec des problèmes sévères au niveau de la manipulation des syllabes) présente, quant à lui, des difficultés importantes de compréhension et est atonique (il a de grands moments de fatigue). Ces enfants ainsi que leurs camarades ont été pris en charge à raison d'une séquence interactionnelle de 30 mn par semaine sur une période de 8 mois. Cette prise en charge a eu lieu au sein du service d'hospitalisation de jour auquel ils appartiennent. Le chercheur, en présence silencieuse de l'orthophoniste, propose des séquences de remédiation linguistique se déroulant selon un rituel spécifique :

- des activités portant sur des virelangues et des exercices d'allitération.
- des apprentissages de poésies apprises par cœur par le chercheur, elles sont récitées aux enfants. Il s'agit de poésie (Prévert, Verlaine, La Fontaine et Lamartine) racontant des histoires (ordre chronologique des événements, indicateurs de complexité, emploi de temps spécifiques, etc.). Aucune poésie n'a fait l'objet d'explicitation.
- des activités de narration : le chercheur propose de raconter aux élèves une histoire inventée et dont ils devront raconter la suite. Cette histoire est créée par le chercheur, en temps réel, après que les enfants lui aient donné 3 ou 4 mots (l'histoire est donc totalement improbable, imaginaire ex : histoire d'une petite boîte d'allumettes ou encore histoire du bâton partant se promener dans les bois). Puis lorsque l'histoire

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

est suffisamment avancée, le chercheur laisse les enfants poursuivre par un « et alors »...

Nous signalerons que les histoires racontées par les enfants ont fait l'objet d'un cahier d'histoire réalisé par les enfants, accompagnés par le chercheur, grâce à l'utilisation du logiciel *Didapages*.

Dans le cadre de cet article, nous présenterons une transcription de certaines histoires produites par Alain et Kevin (entre le mois de septembre et le mois de décembre). Cette présentation nous permettra de proposer une analyse de la progression des compétences langagières (langage d'évocation), discursives (compétences narratives, descriptives, explicatives et argumentatives), et linguistiques (connecteurs, progression thématique, emploi des temps, etc.).

Kevin

29/09

Allongé le haut du corps sur la table : un jour il n'y avait plus de bananes, tonton **avait dit** aux enfants qu'il y avait plus de bananes **et** les enfants ils **ont pleuré**

04/10

l'eau, elle **est** sous la terre, la terre elle **est** là (geste) l'eau **permet** de faire pousser les plantes de plus en plus. Le feu, **en fait** le feu **sert** à cuire des aliments, du volcan, ah oui, **en fait**, il y a le bois ça nous **permet** de faire du feu **et** il a les nuages **et** ça **va faire** des éclairs. (il pose la tête directement sur la table. Silence). **En fait** l'air il **est** en haut en bas il **est** sur toute la terre

23/11

il y avait quatre éléments : la terre, le feu, l'eau, l'air. Ils se **disputaient**, le garçon **a amené** tous les gens **et a dit** « regardez! Il y a 4 éléments le feu la terre l'eau et l'air. Le monsieur **avait** une idée dans sa tête. Il **a demandé** au feu : « peux-tu me donner un bout de toi? » C'est pourquoi **dit** le feu. Le monsieur **a dit** au feu : je veux faire cuire ma nourriture » **et** le feu lui **dit** « oui ». **après** le petit garçon **avait** une idée derrière sa tête **et** il **a demandé** à l'eau « peux-tu me passer un bout de toi? » **et** l'eau **a dit** « ça concerne quoi? » c'est pour créer la mer et l'eau **a dit** c'est pas mal comme idée! Le petit garçon **a dit** : « je vais mettre un bout de toi dans le récipient et comme ça ce sera un aquarium! **Et** le petit garçon **était** très content.

14/12

il y avait un écureuil avec un escargot. Ils **sont allés** dans un jardin. Dans ce jardin, il y avait des loups. Ils **ont eu** très peur. L'escargot **est rentré** dans sa coquille. **Mais** l'écureuil **avait** toujours peur **et** il **a voulu** se cacher. Il **a trouvé** un arbre **et** de l'arbre, il **a vu** plein de gouttes d'eau. Dans chaque goutte d'eau, il y avait un fantôme. **Alors** l'écureuil **a voulu** prendre un bateau avec les deux escargots pour aller quelque part. Ils **ont vu** un château. Venez les deux escargots, regardez il y a un truc bizarre. Ils sont allés boire. Il y avait plein de squelettes. **Alors** ils **ont dit** : « je crois qu'il n'est pas beau ce pays. »

Alain

29/09

il va lui arriver grosse maladie; j'ai fait un gros cauchemar; j'ai regardé la haut, je voyais des trous **et j'ai pleuré, j'ai secoué**

23/11

après les entraînements, il commence directement l'histoire suivante :

un petit bonhomme il traverse une route, un camion de la fourrière vient de renverser le petit bonhomme **et** le fourrier appelle une ambulance **et** l'ambulance **partit jusqu'à l'hôpital** **et** le fourrier remonte dans le camion qui a les chiens **et** le fourrier ramène les chiens dans une salle de fourrière. **Et** le fourrier gare son camion sur le parking. La fourrière c'est pas des Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

voitures, c'est que des camions.

07/12

un petit garçon il **s'appelait** Théo, il **dit** à sa maman : « quand je serai grand je serai fourrier et je chasserai tous les chiens dans mon camion. **Après quand** il **avait chassé** les chiens il conduit son camion jusqu'à la fourrière **et** Léo gare son camion sur le parking de la fourrière où il y a un os qui clignote. **Après avant** qu'il a garé son camion il sort les chiens du camion **et** rentre jusque dans une salle où on met des chiens prisonniers dans les cages

Le chercheur adopte un comportement mimogestuel en miroir à celui des enfants : l'enfant ne regarde pas le chercheur, il se détourne de lui, il est couché sur la table, etc. Le chercheur en retour ne regarde pas l'enfant. Il ne traite pas l'information périphérique (l'enfant est couché par exemple sur la table mais le chercheur ne relève pas ce comportement, il l'ignore puisqu'il ne le regarde pas). Par ailleurs, son langage est non adressé (pas de marque de l'interlocuteur). On observe donc une absence de recherche d'interaction systématiquement adressée à l'enfant.

Progressivement l'enfant finit par regarder le chercheur, son corps va se redresser lorsqu'il va prendre la parole (notamment pour produire des allitérations), il présente des marqueurs d'intérêt physique pour la parole. Plus généralement l'enfant semble ressentir, manifester, un certain effet de surprise et d'interpellation face au comportement (verbal, vocal et mimogestuel) du chercheur. On observe également que les mots du chercheur vont être réinvestis dans l'histoire que l'enfant va poursuivre. De nombreuses fois, le chercheur ferme les yeux quand il parle, ou regarde droit devant lui, montrant une grande concentration dans la diction.

Les productions des élèves progressent de façon significative : leurs productions s'enrichissent en miroir / en buvard (sorte de captation des structures de phrases) de celles proposées par le chercheur. Leurs récits vont se rapprocher en termes de structuration, d'organisation et d'outils linguistique de ceux produits par le chercheur. *Ainsi, l'enfant, en déficit massif de langage, parvient à produire du langage structuré et organisé. Nous avons pu recueillir des récits narratifs complets présentant les principaux indicateurs de structuration narrative (étapes, connecteurs, anaphores, progression thématique, emploi des temps), une structuration syntaxique significative (sans troncation) et un respect de la cohérence de l'histoire commencé par le chercheur. Plus spécifiquement, nous avons observer des progressions significatives pour les deux élèves concernant les indicateurs suivants :*

- complexification des connecteurs
- complexification des phrases simples (compléments circonstanciels et compléments essentiels de lieu, noms expansés (propositions subordonnées relatives, épithètes, compléments du nom)
- apparition de phrases complexes (pour + infinitif ; subordonnées circonstancielle ; subordonnées complétives ; subordonnées relatives)
- variétés lexicales progressent (verbes, noms)
- les temps de l'énonciation de type historique s'installent et se répartissent en fonction des plans du récit
- recours à du discours direct (avec verbes introducteurs des paroles rapportées et temps en conséquence) –le récit narré et le discours au style direct s'articulent, l'enfant va de l'un à l'autre et ajuste son langage en conséquence-

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

- mises en mots de l'imaginaire à travers une fonction ludique et structurée (syntaxiquement, lexicalement et sémantiquement) de la langue : stimulation par la manipulation et l'exposition de gabarits en langue.

Par *gabarits en langue*, nous entendons des structures entendues, mémorisées, répétées et finalement reproduites par les enfants. En effet, ces derniers sont régulièrement exposés et sollicités par des structures langagières spécifiques et complexes qui semblent favoriser un développement de ces mêmes pratiques langagières complexes. Nous émettons ici l'hypothèse de l'existence d'une mémorisation explicite (réutilisée, activée) et d'une mémorisation implicite des structures de langue par¹¹ analogie avec ce que l'on observe pour le vocabulaire (vocabulaire passif vs vocabulaire actif). Il faut souligner à ce stade l'importance de la fonction ludique de la langue (par opposition à l'apprentissage traditionnel de l'oral et de l'écrit scolaires/de scolarisation) : il semble significatif de pouvoir réintroduire dans les interactions cliniques (enfants en difficulté langagière massive) la fonction ludique de la langue qui permet de désamorcer la montée en tension et d'enclencher une procédure d'apprentissage. Un effet miroir chez l'enseignant du comportement mimogestuel des élèves combiné à un recours chez l'enseignant à un registre langagier spécifique (langage diversifié et structuré sur la modalité narrative) semble produire en retour un effet miroir de cette exposition chez les élèves (production à leur tour d'une structuration narrative riche et complexe mais aussi de gabarits de langue utilisés par le thérapeute).

Cette conclusion n'est pas sans rappeler celle que nous avons faite plus haut pour le milieu scolaire traditionnel : à savoir l'importance de structurer la production langagière des enseignants et de la positionner sur un axe temporel et en regard d'un cadre prédéfini (cette démarche produisant un effet miroir du registre de langue des enseignants sur celui des élèves).

Pour terminer, nous signalerons que, de retour dans leur classe, les enfants ont fait preuve d'un renforcement positif : récitation des poésies mémorisées, recherche et demande de mots, plus grande attention et impact sur le comportement physique. Nous signalerons que ces résultats positifs ont concerné les trois enfants en difficulté langagière sévère (autisme et dysphasie) mais que l'expérience a été un échec pour l'enfant présentant des troubles du comportement (sans déficit langagier), ce dernier n'étant pratiquement pas rentré dans le processus langagier interactif.

5. Conclusion

On observe d'une part que les enseignants qui parviennent à déjouer la montée en tension sont ceux qui convoquent très rapidement, voire dès leur formulation de la réprimande, un registre discursif spécifique (explication, argumentation, etc.), des énoncés structurés (voire complexes), ils convoquent plus généralement encore les postulats de la conversation (contenu clair, pertinent, cohérent, ...), ils prennent en

¹¹ Cf. Romain C., Gomilla C. & Rey V. (en préparation), Détresse Langagière, un nouveau déficit pour l'école.

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

compte la face de l'élève et ont recours à des adoucisseurs de la menace (tournure impersonnelle ou encore conditionnel par exemple), ils ont recours à une violence verbale polémique, argumentée, ils produisent peu de ratés, et ils n'excluent pas de donner la parole à l'élève, il reste enfin les maîtres des tours de parole ainsi que des initiatives. Par ailleurs, on aura observé qu'en situation conflictuelle la négociation va de pair avec la coopération pour ces mêmes enseignants.

Plus spécifiquement encore, en milieu scolaire traditionnel, on observe un effet miroir entre la présence d'une structure langagière complexe chez l'enseignant (argumentation, explication, référence à l'axe temporel, respect des maximes/lois de la conversation, principe de pertinence, cadre de départ respecté et rappelé régulièrement tout en laissant « l'autre » s'expliquer ou réparer) et la réduction de la montée en tension conflictuelle. En milieu scolaire hospitalier, l'effet miroir est tout aussi présent et à un double titre : d'une part par l'empathie comportementale du thérapeute avec l'enfant et d'autre part par l'exposition et la manipulation de structures langagières spécifiques du thérapeute puis par l'enfant (par mémorisation et par production, par convocation de gabarits langagiers et d'un registre littéraire spécifique -structuration du récit, phrases complexes, etc.- conduisant à une production en miroir chez l'enfant). Dans ce second milieu, l'effet miroir empêche à nouveau la montée en tension, la rupture interactionnelle, et structure la production langagière.

Ainsi :

- en milieu scolaire, l'explication/justification et/ou l'argumentation et/ou la motivation de toute intervention « répressive » semble devoir se manifester rapidement dans l'interaction pour permettre une régression voire une disparition de la tension (cette démarche langagière devant être corrélée par des interactions langagières riches et structurées hors de toute montée en tension)
- en milieu hospitalier (enfants présentant un déficit langagier massif), le mutisme, la non-implication interactionnelle voire la rupture interactionnelle, peuvent être évités grâce à l'attirance/attraction langagière que met en place le chercheur à travers des activités ludiques sur le langage. Actuellement, se développent des « groupes d'habiletés sociales » où la pratique langagière est réduite au maniement du code linguistique et au transfert d'informations immédiates. Suite à cette recherche, il s'avère que des « ateliers pragmatiques » auraient une pertinence lors de la prise en charge de ces enfants.

Pour conclure, on observe à la lumière de ces résultats que le registre de langue convoqué par l'enseignant en situation conflictuelle ou convoqué par le chercheur en situation de remédiation linguistique, selon la définition que nous avons donnée à cette appellation, est déterminant pour réguler la montée en tension.

Références

Auger, N., Fracchiolla, B., Moïse, C. et Romain, C.. (2008). De la violence verbale : pour une sociolinguistique des discours et des interactions. *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*. J. Durand, B. Habert et B. E. Laks. Paris, http://www.linguistiquefrancaise.org/component?option=com_intuition/task,output/lang,fr/: 631-643.

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford, Oxford University Press
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la théorie verbale*. Paris, Gallimard.
- Barthes, R. (1995). *Oeuvres complètes*. Paris, Seuil.
- Brown, P. et Levinson, S. (1978). Universals in language use : Politeness phenomena. *Questions and politeness. Strategies in social interaction*, E. Goody. Cambridge, Cambridge University Press: 56-289.
- Brown, P. et Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation de classe *Interactions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques* J.-F. E. Halté. Metz, Presses Universitaires de Metz: 121-137.
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental*. Paris, Armand Colin.
- Ducrot, O. (1979). "Les lois de discours." *Langue Française* 42: 21-33.
- Dumas, G. (2011). "Towards a two-body neuroscience." *Communicative & Integrative Biology*. 4 (3) : 349-352.
- Dumas, G., J. Nadel, et al. (2010). "Inter-Brain Synchronization during Social Interaction ". *PLoS ONE*. 5 (8): 349-352.
- Filliettaz, L. (2004). The construction of requests in transcational settings. A discursive approach. *Discourse, Communication and the Enterprise : Linguistic Perspectives*. C. A. M. Gouveia, C. Silvestre and L. E. Azuga. Libson, Center for English Studies : Center for English Studies: 79-97.
- Fracchiolla, B., Moïse, C. et Romain, C.. (A paraître). *Modélisation de la violence verbale : analyser et comprendre*. Actes des séminaires Analyser et comprendre la violence verbale. Projet MSH-Paris Nord & Montpellier.
- François, F., C. Hudelot, et Sabeau-Jouannet, E. (Eds.). (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Fraser, B. et Nolen, W. (1981). "The association of deference with linguistic forms." *International Journal of the Sociology of Language* 27: 93-109.
- Giacomi, A. (1995). Construction de l'image identitaire et élaboration de récits biographiques *Des savoir-faire communicationnels*. D. Véronique and R. E. Vion. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence: 303-314.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris, Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris, Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Editions de Minuit.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization : Interaction between Speakers and Hearers*. New York, Academic Press.
- Grice, H.-P. (1975). Logic and conversation. *Syntax and semantics : Speech acts. Volume 3*. P. Cole and J.-L. E. Morgan. New York, Academic Press: 41-58.
- Héritier, F. (1996). *Sélinaire de Françoise Héritier. De la violence II*. Paris, Odile Jacob.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris, Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *Le discours en interaction*. Paris, Armand Colin.
- Lakoff, R. (1972). "Language in context." *Language* 48(04): 907-927.
- Lakoff, R. (1973). *The Logic of Politeness ; or, Minding your p's and q's*. The Ninth Conference on Performatives, Presupposition, and Implicatures, Arlington, Center for Applied Linguistics.
- Lakoff, R. (1973). "The logic of politeness ; or, Minding your p's and qs." *The Ninth Regional meeting of the Chicago Linguistic Society*.

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.

- Lakoff, R. (1977). What You Can Do With Words : Politeness, Pragmatics, and Performatives. *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presupposition, and Implicatures*. A. Rogers, B. Wall and J.-P. E. Murphy. Arlington, Center for Applied Linguistics.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres/New York, Longman.
- Michaud, Y. (1999). *La violence*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Michaud, Y. (2009). *Qu'est-ce que le mérite ?* Bourin Editeur.
- Moïse, C., Auger, N., Fracchiolla, B. et Romain, C. (2008). *Des perspectives historiques aux expériences éducatives. Tome 2*, L'Harmattan.
- Moïse, C., N. Auger, Fracchiolla, B. et Romain, C. (2008). *La violence verbale. Espaces politiques et médiatiques. Tome 1*, L'Harmattan.
- Moïse, C. et C. Romain (2011). "Violence verbale et listes de discussions : les argumentations polémiques." *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*.
- Moïse, C. et C. Romain (A paraître). "Pour une modélisation de la violence verbale fulgurante". *Actes du colloque Violences : Parlons-en, Parlons-nous ! Etat des lieux et des pratiques*.
- Rizzolatti, G. et C. Sinaglia (2008). *Les neurones miroirs*. Paris, Odile Jacob.
- Romain, C. (2005). *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*. Paris, L'Harmattan.
- Romain, C. et Rey, V. (2011). L'effet miroir en classe : violence verbale, relation interpersonnelle et maîtrise langagière. *Colloque International « Violences à l'école »*. <http://www.colloque-violences-arras.eu/communications/liste?member=X5971>. Arras.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Schelling, M. et Rubattel, C. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne Francfort s/Main, Peter Lang.
- Sacks, H. (1992). Lectures on Conversation. Volume I & II. G. Jefferson. Oxford. Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. et Jefferson, C. (1974). "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation." *Language* 50: 696-735.
- Schegloff, E. A. (1986). "The routine as achievement." *Human Studies* 9: 111-151.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris, Editions de Minuit.
- Tomasello, M. (2000). "Do young children have adult syntactic competence?" *Cognition* 74: 209-253.
- Tomasello, M. (2000). "The social pragmatic theory of word learning." *Pragmatics* 10(4): 401-413.

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DEMARTINO. 2015. « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. & Romain C. *Violence verbale et école*. Coll. Enfance et langages. L'Harmattan, 83-119.