



HAL
open science

Interaction multimodale et gestion discursive en milieu socioculturel dit défavorisé : Que faire de la violence chez un enfant scolarisé de 4 ans ?

Christina Romain

► To cite this version:

Christina Romain. Interaction multimodale et gestion discursive en milieu socioculturel dit défavorisé : Que faire de la violence chez un enfant scolarisé de 4 ans ?. Vargas C., Calvet J.-L., Gasquet-Cyrus M., Véronique D. et Vion R. *Langues et Sociétés : approches sociolinguistiques et didactiques*, L'Harmattan, pp.261-278, 2010, : 978-2-296-13991-6. hal-01854889v2

HAL Id: hal-01854889

<https://hal.science/hal-01854889v2>

Submitted on 6 Oct 2019

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.

Interaction multimodale et gestion discursive en milieu socioculturel dit défavorisé : Que faire de la violence chez un enfant scolarisé de 4 ans ?

Christina Romain

En maternelle, en contexte de violence, que fait-on de la relation interpersonnelle entre enseignant et élève ? Comment une gestion interactionnelle multimodale spécifique peut-elle permettre de mieux gérer voire d'anticiper et de déjouer les moments de montée en tension conduisant à la réalisation de la violence ? Comment construire un rapport à l'autre et aux choses non violent tout en favorisant le développement langagier de l'enfant de 4 ans (et inversement) ?

Des réponses seront apportées à ces questions à travers la présentation des principaux résultats d'une recherche conduite dans une école maternelle, inscrite en zone violence, des quartiers nord de la ville de Marseille. A partir d'un corpus constitué d'une cinquantaine d'heures d'enregistrement vidéo recueillies de septembre 2009 à avril 2010, l'évolution de la construction et de l'élaboration de la relation interpersonnelle entre un enfant de 4 ans, violent physiquement et verbalement, et son enseignante seront étudiées.

La mise en correspondance des différents indicateurs retenus pour les besoins de l'analyse vise à permettre de mieux comprendre les stratégies discursives de l'enseignante et à établir dans quelle mesure par une gestion très spécifique de la relation interpersonnelle et interlocutive et par une mise en place d'outils et de supports didactiques communs à toute la classe, l'enseignante va parvenir après plusieurs semaines, et malgré des échecs répétés, à déconstruire la violence de l'enfant (négociation, élaboration et construction d'une relation de confiance, verbalisation des émotions, développement du langage oral à travers des activités spécifiques, activités de prise de parole, etc.).

1. Cadre théorique et Méthodologie d'analyse

1.1 Théorie

L'objectif de cette étude est de décrire en situation conflictuelle voire violente la relation interpersonnelle et interlocutive entre enseignante / élève, d'analyser spécifiquement le registre discursif de cette enseignante, en prenant en compte son exploitation de l'interaction langagière et communicative à partir des trois positionnements interactionnels simultanés (verbal, paraverbal et mimogestuel) qu'elle partage avec cet enfant. C'est dans cette perspective que l'interaction enseignante / élève sera analysée afin de décrire et d'analyser les stratégies interpersonnelles et interlocutives mises en place par l'enseignante afin d'amener cet élève « difficile » à partager un échange inscrit dans un contexte spécifique (Goffman, 1988). Le cadre d'analyse s'inspire de nombreux travaux menés en pragmatique et en linguistique interactionnelle, et plus précisément de ceux de Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996,

Romain C., 2010, « Interactions multimodales et gestion discursive en milieu socioculturel dit défavorisé : Que faire de la violence chez un enfant scolarisé de 4 ans ? ». In Vargas C., Calvet J.-L., Gasquet-Cyrus M., Véronique D. & Vion R. (éds.), *Langues et Sociétés : approches sociolinguistiques et didactiques.*, coll. Espaces discursifs, L'Harmattan, p. 261-278.

2001), du prolongement qu'elle propose du modèle de la politesse de Brown et Levinson (1978, 1987), de l'analyse des places dans l'interaction de Vion (1992, 1999) mais aussi des travaux de Goffman (1973, 1974) quant à la notion de face et de ceux de Romain (2005, 2007ab, 2009) quant à la description de la gestion de la relation interpersonnelle en situation conflictuelle en milieu scolaire. L'intérêt de cette étude est donc de décrire les relations qui se construisent, par le biais de l'échange verbal entre les interactants eux-mêmes. En effet, il s'avère particulièrement intéressant de s'interroger sur l'analyse de ces interactions interpersonnelles violentes, sur leur gestion par l'enseignante et sur l'effet de cette gestion sur l'apprentissage mais aussi réciproquement les effets d'un apprentissage spécifique reposant sur des outils destinés à développer le langage oral (prise de parole, littérature de jeunesse, lexique des émotions etc.). Cette étude revêt des enjeux importants du fait de l'origine commune entre la violence et l'échec scolaire (désordre émotionnel) qui a été souligné notamment par Favre (2006). Berger (2008) insiste d'ailleurs sur l'hyper-sensibilité à la souffrance et à la contrainte de ces enfants (qu'ils trouvent dans le fait de se mettre en rang ou encore de devoir se taire en classe pour écouter les paroles de la maîtresse, de ses camarades) et plus largement l'intolérance chronique aux frustrations qui conduisent à des difficultés relationnelles avec autrui. Nous étudierons comment le registre discursif et les outils didactiques peuvent permettre à l'enfant violent de mettre à distance, de comprendre et de verbaliser sa propre violence tout autant que sa souffrance à travers son propre développement langagier.

Selon Vion (1996, p. 21) « ce sont les sujets qui, par leurs attitudes et leurs productions langagières, « définissent » les situations langagières dans lesquelles ils communiquent ». Suivant le modèle des places décrit par Vion (2001), nous décrivons donc, à travers l'analyse de la relation interpersonnelle, le cadre interactif, les différentes formes d'interactions mais aussi les images de soi véhiculée par ou au travers de l'interaction, ainsi que, à travers l'analyse de la relation interlocutive, la gestion des « non » entendus mais aussi la présence, l'implication ou la mise à distance de soi et / ou de l'autre dans l'interaction. Vion (2000, p 110) décrit ainsi le cadre interactif comme constitutif de la « nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction ». Puis, plus loin, il définit l'espace interactif comme l'espace où « au-delà du cadre, il se crée une dynamique des rapports de places par et dans l'interaction » (2000, p. 112). C'est donc dans le cadre interactif scolaire qui instaure principalement une relation dissymétrique que nous nous interrogerons sur le dispositif et l'impact du registre discursif mais aussi relationnel mis en place par cette enseignante afin de nouer le contact avec cet élève violent et de créer une relation interactive constructive. C'est la dynamique du rapport de places qui va susciter notre intérêt, c'est l'espace interactif recherché, construit, par l'enseignante dans le cadre interactif plus large de la classe que nous avons cherché à décrire linguistiquement.

Les rapports en classe sont souvent prédéterminés par les expériences antérieures vécues dans un cadre et un espace similaire mais aussi plus éloignés voire différents ou opposables. Ces rapports en classe sont significatifs en ce qu'ils vont déterminer la relation interpersonnelle et le rapport de places intervenant entre l'enseignant et ses élèves. Dans le cas d'un enfant ayant subi, très jeune, des violences physiques et psychologiques, mais aussi étant dans une situation de conflit voire de violence permanente avec le monde adulte, on peut imaginer la tension excessive présidant à toute interaction didactique et / ou pédagogique.

1.2 Cas de Samir

Le petit garçon, sur lequel repose notre étude et que nous appellerons Samir, est âgé de 4 ans au moment des enregistrements et est atteint d'un trouble envahissant de la personnalité. Il

semble atteint de ce que Berger (2008) qualifie de violence pathologique extrême. Dès son plus jeune âge, l'enfant a subi des violences répétées de la part de son père mais a assisté également à des violences subies par sa mère et ses collatéraux (8 frères et sœurs constituent sa fratrie). Suite à des signalements multiples auprès des services sociaux, la famille, domiciliée initialement dans un D.O.M., est venue s'installer en métropole jusqu'à ce qu'elle fasse à nouveau l'objet de plusieurs signalements. Lors de nos enregistrements, Samir avait été retiré à ses parents pour cause de maltraitance avérée et placé en foyer d'accueil depuis huit mois. Pris en charge par les services sociaux, il a été scolarisé une première fois en cours d'année de petite section de maternelle mais son comportement violent l'a conduit à être renvoyé de sa première école et à être scolarisé dans une nouvelle école à la rentrée scolaire suivante, en moyenne section de maternelle. Les éducateurs sociaux le décrivent comme un enfant difficile, violent avec les enfants les plus âgés du foyer, victime de terreurs nocturnes, ne supportant pas la frustration, les ordres et plus généralement toute contrainte et ne parlant jamais de ses parents. Les enregistrements vidéo constitutifs du corpus ont été tournés au rythme de 9 heures d'enregistrement hebdomadaire (trois demi-journées par semaine). Ils ont commencé 15 jours après la rentrée scolaire. Dès la première matinée de scolarisation en moyenne section, l'enfant, nommé Samir, a tapé, tiré les cheveux et mordu jusqu'au sang l'enseignante (la morsure a nécessité une prise en charge médicale), il a également jeté une chaise sur ses camarades et dit des gros mots (insultes envers l'enseignante « connasse, salope, enculée, va te faire foutre, ferme ta gueule, etc. ») mais aussi envers l'ATSEM¹ avec une insulte plus spécifique « grosse poufiasse »). L'enseignante, pour sanctionner l'enfant, l'a placé sur la chaise à grandir mais elle a été contrainte de le maîtriser physiquement car il a tapé la chaise, il a crié, craché, mordu, dit des grossièretés et finalement jeté la chaise sur ses camarades (la chaise a été interceptée par l'enseignante). Quelques jours plus tard, l'enfant fêlera une côte à son enseignante avec un coup de pied et il la frappera à plusieurs reprises et par surprise. Le comportement imprévisible et violent de cet enfant fait craindre pour la sécurité des autres enfants, ce qui conduit l'enseignante à une vigilance de tous les instants. Suite à ces différents épisodes violents, l'enseignante interviendra systématiquement et physiquement sur l'enfant par mesure de précaution. Lors de chaque « crise »², elle le positionne sur une chaise et l'entoure de ses bras mais, à chaque fois, elle lui parle très doucement et calmement. Elle est obligée de le tenir fermement et de se placer derrière lui (pour éviter les coups portés de face) car il se débat, crie, crache, la tape, l'insulte, lui tire les cheveux, la mord.

De façon plus générale, l'enfant a un comportement physique différent des autres : il bouge davantage, il se lève souvent, il se déplace régulièrement dans la classe pour aller chercher un mouchoir, jeter un papier à la poubelle, aller chercher des crayons ou encore demander à aller aux toilettes. Il résiste au mal, il ne pleure jamais mais il crie souvent, et il ne tolère pas de prêter ses affaires ou de voir simplement ses affaires touchées par d'autres enfants ou adultes. Par ailleurs, et spécifiquement en grand groupe, il reste peu de temps assis comme les autres enfants, il a tendance à se tortiller, à bouger, à glisser de sa chaise, à se lever pour parler à la maîtresse, à faire des gestes devant son visage, etc. Il lui est arrivé par deux fois de saisir le cou de la maîtresse et de le serrer en ricanant. Il parle sur les paroles de la maîtresse, il parle fort mais dans ce cas il parle toujours sur la même thématique que celle de l'enseignante. Il gêne voire interrompt ou empêche l'interaction entre l'enseignante et les autres élèves (verbalement et physiquement). Cet enfant aurait pu faire l'objet d'une exclusion définitive de l'école maternelle sans la volonté de son enseignante à l'aider à construire de nouvelles relations sociales avec ses pairs, avec elle-même et avec, plus largement, les autres adultes de son école.

¹ Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelle

² Nous utiliserons désormais ce terme, choisi par l'enseignante elle-même, pour désigner ce type spécifique de contexte interactionnel.

Elle a décidé de sacrifier du temps collectif de la classe au profit du temps individuel de cet enfant. Elle s'en est entretenue avec le groupe classe hors de la présence de Samir. Elle expliqua au reste de la classe qu'elle voulait intégrer Samir à la vie de la classe, qu'elle voulait faire en sorte qu'il participe et qu'il ne perturbe plus l'activité quotidienne, et que donc, pour ce faire, il était nécessaire qu'elle lui accorde une attention spécifique. Pendant ces moments de crise, l'ATSEM lit une histoire à la classe ou bien elle surveille la classe lorsque les élèves sont en atelier. L'enseignante a bien entendu demandé la constitution d'une équipe pédagogique et a tenté de se rapprocher des éducateurs mais sans succès (et ce même plusieurs mois après la rentrée scolaire).

1.3 Problématique et méthodologie

Afin de décrire cet espace interactif produit et construit par l'enseignante et l'élève, nous avons retenus des indicateurs linguistiques permettant une description de la variable gestion de la relation interpersonnelle et de la relation interlocutive (Vion, 2001) entre l'enseignante et son élève : à quelles places l'enseignante a-t-elle le plus souvent recours en situation de tension interactive ? Plus particulièrement, nous nous sommes intéressée aux différents taxèmes de positionnement (Kerbrat-Orecchioni, 1991) utilisés par l'enseignante (qui permettent de décrire le registre discursif qu'elle va convoquer pour gérer ses interactions avec cet élève) que l'on trouve à travers le recours aux déictiques (je, tu, vous, nous) mais aussi au prénom de l'élève, à l'impératif, et plus globalement aux interruptions, aux chevauchements et à la structuration des échanges. Mais aussi, nous avons analysé la gestion des situations potentiellement conflictuelles voire violentes par l'enseignante : Comment réagit-elle ? Quels sont les principaux actes de langage produits par l'enseignante ? Sont-ils directifs ardents (constitutifs d'une menace portée à la face de l'interlocuteur), de premier (exclusivement menaçants (ex : « assieds-toi »)) ou de second degré (menaçants et explicatifs / argumentatifs (ex : « tu ramasses/ sinon c'est puni/ tu le sais/ on ne jette pas les livres » ou encore « je le lâcherai/ quand tu resteras assis)), directifs modestes (composés d'un ou plusieurs atténuateurs de menace (ex : en grand groupe, Dali parle plus fort que les autres et il chevauche les paroles de la maîtresse, l'enseignante intervient alors « les petits/ à côté/ ils ne doivent rien entendre [...] si vous parlez trop/ si vous parlez tous en décalé/ on entend plus »), ou bien s'abstient-elle d'intervenir (Romain, 2005) ? Pour cela nous avons analysé spécifiquement Les indicateurs prosodiques (accentuation, rupture, pause, intonation montante ou descendante) et les indicateurs mimogestuels (gestes, regards, mimiques, proxémique) ont été également étudiés. A travers l'étude de ces taxèmes de positionnement, envisagés dans une perspective d'analyse multimodale, nous nous interrogerons sur leurs actions sur le rapport de place (Kerbrat-Orecchioni, 1990). L'intérêt étant de se demander si l'action spécifique et individuelle produite sur cet espace interactif (enseignante / élève), à travers la relation, les places, peut avoir une action positive sur le cadre de l'interaction pédago-didactique (enseignante / groupe classe). Autrement dit, nous avons analysé les indicateurs linguistiques multimodaux convoqués dans la relation duelle enseignante / élève violent afin d'analyser (sur le moyen terme) leur gestion et leurs impacts, sur le cadre plus large de l'interaction pédago-didactique. Comment cette enseignante gère-t-elle linguistiquement la violence de cet élève ? Comment intègre-t-elle cette gestion spécifique à l'interaction didactique d'une classe « ordinaire » ?

2. Analyse

Tout au long de l'année, l'enseignante a construit une relation interactionnelle multimodale spécifique constitutive de la relation enseignant / élève violent. Elle a mis en place un cadre

interactionnel visant l'institutionnalisation d'un rapport de place très stricte. Nous allons décrire et illustrer ce cadre et cet espace interactionnel spécifiques.

2.1 Registre discursif distant mais modulable : Cadre structuré et régulé

L'enseignante fait reposer l'organisation matérielle et interactionnelle de sa classe sur des règles qui sont systématiquement rappelées et qui ne changent jamais. Elles portent très souvent sur les règles de vie en groupe :

ex. 1 :

1 E : tu ramasses 2 S : non

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

L'acte de langage directif ardent de premier degré se transforme en acte de langage ardent de second degré. Elle atténue l'atteinte portée à la face de l'élève en assortissant l'ordre (« tu ») d'une argumentation : elle menace d'une punition l'élève tout en rappelant les règles de la classe (« sinon c'est... », « tu... on »).

ex. 2 :

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

S : merci

E : tu lui dis en le regardant

S : merci

Comme pour l'exemple 1, l'enseignante formule un acte de langage directif ardent de second degré. Elle a recours à l'impératif qu'elle assortit d'une menace de sanction (« sinon je... ») tout en argumentant son ordre (« parce qu'il... »). L'élève va satisfaire à sa demande et elle va alors lui demander d'assortir sa production verbale d'un regard porté sur son interlocuteur. Elle a recours à un acte de langage directif ardent de second degré.

Par ailleurs, l'enseignante accompagne régulièrement le rappel de la règle commune à tous les élèves de la classe (insistant ou rappelant sur son appartenance au groupe classe) par une argumentation prenant en compte l'intérêt personnel de l'enfant :

ex. 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.

E : 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.

E : 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.

Enfin, lorsque l'enfant questionne ou interpelle l'enseignante sur une thématique autre que celle initiée par cette dernière, l'enseignante prend le temps de lui répondre et d'exploiter l'interaction langagière dans le sens du rappel de la règle et du bien vivre ensemble. Elle insiste également sur l'importance du contact physique, verbal, auditif, mimogestuel à établir lors d'une interaction.

Comme ces exemples le montrent, le registre discursif de l'enseignante est un registre discursif de type haut caractéristique d'une interaction dissymétrique. L'enseignante va convoquer systématiquement des taxèmes de positionnement de type haut tels que : « je vs tu » (ex : « je ne veux pas que tu... »), l'impératif (assieds-toi), elle va interpeller l'élève par son prénom associé à un réfutatif (ex : non/ samir »), elle va donc réprimander l'enfant chaque fois que cela est nécessaire (« si tu ... tu seras puni »). Cependant, elle va généralement atténuer cet effet de distance en rappelant à la fois et systématiquement la règle à respecter, la raison pour laquelle la règle doit être respectée et la conséquence du non respect de la règle (elle insère souvent le recours au déictique plus consensuel « on » (ex : « tu dois dire merci parce que on doit ... sinon ... ») qui atténue la distance de la réprimande voire de la menace de sanction. On le voit l'enseignante n'hésite pas à avoir recours à des actes de langage directs ardents pour positionner, rappeler voire maintenir le cadre interactif mis en place dans sa classe. Toutefois ces actes sont généralement de second degré c'est-à-dire qu'elle veille à toujours argumenter les ordres, les menaces de sanction ou encore les rappels à l'ordre de la classe. Elle explicite, se positionne à proximité et à hauteur de l'enfant, et veille à ce que ce dernier la regarde. Par ailleurs, elle évite les intonations montantes, son débit est lent, son rythme est calme et elle fait des pauses plus ou moins courtes. Cette démarche lui permet finalement de contourner la sanction qui clôturerait la réprimande, elle donne ainsi à chaque fois une chance à l'enfant, qui la saisie, tout en conservant, en surface en tout cas, la maîtrise des règles de l'interaction. Elle utilise donc systématiquement des phrases complexes (propositions principales et propositions subordonnées conjonctives complétives circonstancielles introduites par « quand, sinon, parce que, si, à condition que ») à valeurs circonstancielles de cause, de conséquence, etc. Par ailleurs, l'enseignante veille à être en contact visuel mais aussi proxémique avec l'enfant. Elle se positionne toujours à sa hauteur et proche de lui, elle cherche son regard. De même, son déplacement et ses gestes tout comme son intonation et son débit sont lents et accueillent la parole de l'enfant.

2.2 Gestion multimodale des situations conflictuelles

Tout en respectant le cadre structuré de départ, l'enseignante a fréquemment recours à la négociation (éventuellement à l'abstentionnisme) en situation conflictuelle voire potentiellement violente :

Ainsi, lorsque l'enfant a des difficultés à réaliser une tâche, quelle qu'elle soit, et que son impatience, sa frustration voire sa violence émergent, l'enseignante intervient pour réguler la situation tout en accompagnant l'enfant dans la réalisation de la tâche :

ex. 4 :

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

E : 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 à deux reprises. Elle prend en compte ses émotions, en verbalisant la fatigue possible de l'enfant.

S : je peux aller dans mon tunnel³

ex. 5 :

Alors que la classe est réunie en grand groupe, Samir se lève pour aller jeter un papier. Il le dit fort :

1 S : je vais le mettre à la poubelle (il crie au-dessus de la voix de la maîtresse et des élèves)

L'enseignante avait commencé à chanter la comptine du matin, Samir n'a pas demandé la permission d'aller jeter le papier mais il a formulé son action tout en chevauchant la comptine chantée par l'enseignante et le reste de la classe : 2 E : alors on va attendre que samir soit revenu s'asseoir

L'enseignante fait le choix de ne pas le réprimander de façon directe. Elle le laisse aller jeter le papier mais elle interrompt la comptine en la différant et en opposant Samir au groupe classe, dans lequel elle s'inclut (« on... Samir »). Mais une fois assis, il chante plus fort que les autres (on observera qu'il reste fidèle à l'activité de la classe).

3 E : Alors/ stop stop stop/ voilà ce que l'on va faire/ samir/ tu vas venir ici/ tu vas t'asseoir à ma place/ et tu va chanter la chanson.

L'enseignante perçoit une agitation chez Samir qui lui fait craindre la survenance d'une « crise », pour tenter de la désamorcer, elle va remettre à Samir la direction de l'activité (il va devoir chanter et s'accompagner de la gestuelle). Il prend alors la place de l'enseignante qui elle-même va s'asseoir sur le banc aux côtés des autres élèves. Samir satisfait à l'activité demandée. Puis il réintègre sa chaise et assiste, sans interrompre ou chevaucher la parole de l'enseignante, à la suite du regroupement du matin⁴.

ex. 6 :

Toujours au moment du regroupement du matin, Samir se met à dire « non » sans s'arrêter.

L'enseignante s'interrompt et l'interroge :

1 E : Pourquoi tu dis non/ alors explique moi

Elle lui propose de s'exprimer, de l'écouter mais il ne va pas s'arrêter. Il va dire 28 fois « non ». Entre temps, l'enseignante s'est assise et à demander aux enfants de mettre le doigt sur leur bouche en attendant que Samir arrête de dire « non ». Au 28^{ème} « non », il se lève et va vers l'enseignante pour crier en direction de son visage mais on ne comprend pas ce qu'il dit.

³ Peu avant les vacances de la Toussaint, l'enseignante a installé un tunnel (le tunnel initialement destiné aux activités de motricité) qu'elle a clairement identifié comme étant celui de Samir. Aucun autre élève ne peut y accéder. Il est destiné à Samir qui peut s'y rendre lorsqu'il se sent en colère ou énervé, lorsqu'il en ressent le besoin.

⁴ Le coin regroupement est l'espace au sein duquel les élèves, généralement assis sur des bancs disposés sont regroupés autour de l'enseignante. Le regroupement du matin dure de trente à quarante minutes. L'enseignante y présente l'organisation de la journée, les ateliers, y lit des histoires, assure des séances de langage (bâton de parole, quoi de neuf, mascotte, dictée à l'adulte, etc.). Dans la journée, les enfants seront amenés à se réunir plusieurs fois à nouveau au coin regroupement.

L'enseignante ne bouge toujours pas. Il s'arrête d'un coup et se rassoie. La séance de langage du matin reprend normalement.

ex. 7 :

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 sol⁵)

L'ATSEM sous le choqué 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 :

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

L'enseignante ne réprimande pas directement l'enfant. Elle ne fait pas référence à l'interaction qui vient d'avoir lieu entre lui-même et l'ATSEM. Elle va lui demander d'expliquer ce qui vient de se passer, elle lui donne la parole afin qu'il puisse donner son point de vue voire ses sentiments. 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. 4 S : non/ non

E : 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 alors 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 :

E : 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 :

E : tu n'arrives pas à enlever ta veste

S : ça m'énerve

L'enfant verbalise alors son émotion.

E : 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 alors sa fermeture éclair et il retire tout seul sa veste. Il est intéressant de voir dans cette situation comment un « grand parleur » peut devenir un « petit parleur » en situation de crise. Comment les mots peuvent venir à manquer en situation de tension.

On voit donc que l'espace interactif est « cadré », régit, par des règles véhiculées par un registre discursif agonale et dissymétrique, mais au sein duquel les règles sont explicitées, discutées, rappelées, valorisées dans l'intérêt de l'enfant (personnel à la fois en tant qu'individu, futur citoyen, mais aussi en tant qu'élève, membre d'une classe et d'une école) et au sein duquel elle lui propose toujours de prendre la parole, de répondre à ses affirmations, mises en gardes ou questions, de partager ses émotions (« si tu as des choses à dire/ tu peux me parler », « qu'est-ce qui se passe/ qu'est-ce qui a/ alors si tu n'as pas mal qu'est-ce qu'il y a/ dis-moi »). Par ailleurs, le registre prosodique est tout à fait spécifique en ce que l'enseignante n'a quasiment jamais recours à une accentuation didactique dans ses interactions duelles (audibles ou pas par le groupe classe), elle n'a d'ailleurs quasiment jamais recours à une accentuation, elle produit

⁵ Chaque patère est ornée de la photo de l'élève auquel il appartient. On remarquera que Samir n'a pas arraché sa propre photo.

de nombreuses pauses (plus ou moins courtes), son débit est lent, sa voix est basse et elle a recours très rarement à des intonations montantes. Elle diffère des échanges avec l'enfant à des moments d'interaction duelle.

L'enseignante fait donc preuve d'un calme absolu, à toute épreuve, que l'on retrouve à la fois dans l'immuabilité de son cadre discursif ainsi que dans son registre prosodique, comme nous venons de le voir, mais aussi dans son registre mimogestuel. Elle se déplace lentement, ses gestes sont tout aussi lents, en tout cas peu rapides et peu amples. L'exception concerne les moments quotidiens de câlins où l'enseignante enserre l'enfant de ses bras, voire le prend au bras, ou encore lorsqu'ils sont assis l'un près de l'autre lorsqu'elle met son bras autour de sa taille, lorsqu'elle le prend sur ses genoux pour lire l'histoire au grand groupe –gestes de sécurisation, de contact, d'affection, d'un cadre bienveillant et protecteur visant la progression de l'enfant dans sa jeune vie interactive et relationnelle-, mais aussi en situation de « crise » où elle va l'enserrer. Elle est toujours très proche physiquement de l'enfant, elle se met à sa hauteur ou s'assoie près de lui tout en lui parlant. Si la forme, à travers le débit, le rythme de parole, est calme, le contenu est ferme tout en laissant une possibilité à l'enfant d'intervenir (« calme-toi + je sais que tu es énervé ++ qu'est-ce qui se passe »).

2.3 Gestion des positionnements

D'un point de vue interpersonnel, l'enseignante a systématiquement recours à sa place institutionnelle, mais elle ne s'interdit pas un recours à sa place subjective :

ex. 8 :

Afin de gérer au mieux les perturbations produites par Samir, qui sont principalement produites en grand groupe et qui gênent donc la bonne réalisation de la classe, elle va lui proposer, lors d'une interaction duelle (le moment a été soigneusement choisi par l'enseignante, l'enfant est calme et disposé à écouter, ils sont tous les deux seuls au coin regroupement, assis en face l'un de l'autre sur une chaise et suffisamment proche pour que leurs mains puissent se toucher), de prendre place sur une chaise placée à côté d'elle lors des regroupements du groupe classe, qui sont régulièrement perturbé par cet élève :

E : est-ce que tu sais pourquoi on vient à l'école

S : parce qu'on fait des bêtises⁶

E : parce qu'on fait des bêtises... non ::: (Samir baisse aussitôt la tête : le ton de l'enseignante baisse davantage, le rythme est encore plus lent) on vient en classe + pour faire + et découvrir + des choses + pour chanter + taper dans les mains + pour faire des dessins (elle montre les ateliers) + pour faire des canards (il montre avec sa tête des canards dessinés au mur et dans le même temps ses mains bougent, l'une serrée contre l'autre, agrippant un sac en plastique contenant ses effets personnels, le tout tombant entre ses jambes qui ne bougent pas ; l'enseignante poursuit la description de l'intérêt et de l'importance de venir en classe (« on »)) et quand on est là + sur le banc ++ qu'est-ce qu'on fait

S : on ne fait pas de bêtises

E : on ne fait pas de bêtises + et on écoute des histoires + tu sais + quand tu parles + quand on est tous ensemble assis ici Une longue pause intervient. Il ne la regarde que lorsqu'il parle. Sinon il regarde en face ou sur les côtés et en hauteur.

E : ça me gêne ++ donc je ne peux pas apprendre aux autres enfants + les chansons + lire les histoires +++ (il baille, pause, il regarde son collier) alors tu sais ++ si tu as des choses à me dire + tu peux me parler + est-ce que /// alors qu'en je suis assise ici (elle met sa chaise à l'endroit même où elle la positionne au coin regroupement) +++ est-ce que tu veux que je te mette un

⁶ Peu avant les vacances de février puis avant celles d'avril, l'enseignante posera à nouveau la question à Samir. Ce dernier lui répondra à chaque fois que l'on est à l'école pour apprendre.

chaise à côté de moi (son regard se pose sur la maîtresse, il soulève la tête, il sourit et répond calmement)

L'enseignante lui fait part de ses propres émotions, de ses propres difficultés à conduire la classe lorsque certaines règles ne sont pas respectées. Elle va lui demander son aide tout en ne le privant pas de la parole puisqu'elle insiste sur le fait qu'il peut lui parler (« je... les autres enfants... tu... »).

S : oui⁷

E : parce que j'ai besoin de toi ++ j'ai besoin que tu m'écoutes + et que tu sois (il glisse de la chaise) sage et que tu écoutes comme les autres enfants/ d'accord Elle insiste sur le rôle à jouer par Samir, sur sa place dans le groupe. 9 S : oui

E : et si je mets la chaise là (elle déplace la chaise qu'il a laissé vide puisqu'il est toujours à terre) +++ est-ce que tu écouteras mieux

Elle lui propose d'introduire un élément matériel nouveau dont il sera le seul utilisateur dans l'espace du coin regroupement du matin. Il s'agit d'une chaise qui lui permettra d'être positionné aux côtés de la maîtresse, d'être plus près d'elle, et donc de l'aider dans son rôle d'animatrice du grand groupe. Il se rapproche d'elle physiquement et il occupe une place unique et stable⁸. Sa position physique n'est plus celle commune à tous les élèves mais elle n'est pas tout à fait celle de l'enseignante. En revanche, il est en contact physique direct avec l'enseignante : il va la toucher, s'asseoir sur ses genoux ou mettre sa tête sur ses genoux.

S : ou ::i

E : on essaye < ton interrogatif > on essaie/ demain/ matin ++ ce sera TA chaise/ regarde (elle la montre)/ la chaise de Samir

ex. 9 :

Après une violente « crise », l'enseignante prend un moment pour s'entretenir avec Samir :

E : tu m'as fait des bobos + là + ici/ et là

Elle évoque son propre sentiment, sa souffrance en quelque sorte, le mal ressenti à tout le moins. Silence de Samir.

E : tu aimerais que je te fasse mal

Elle lui donne alors la parole en le questionnant.

S : non ++ moi j'aime pas qu'on me fasse bobo

E : Et moi j'aime pas quand tu me fais mal

Elle revient sur son propre sentiment en parallèle sur le sentiment de l'enfant. On le voit ici, l'enseignante va avoir recours à sa position subjective mais elle intervient à nouveau dans une place modulaire péda-go-didactique (elle reste toujours dans sa thématique école / règles du vivre ensemble / importance d'apprendre et de se construire à l'école / importance du rôle et du sens de l'école).

D'un point de vue interlocutif, l'enseignante a recours à une place discursive et à une place énonciative spécifiques puisque la première vise la gestion ou l'anticipation du conflit voire de la violence et la seconde à impliquer l'enseignante mais aussi l'élève au cœur de la relation en construisant une distance modulable, ouverte au rapprochement et constructive de confiance. L'enfant occupe une place active qui peut évoluer grâce à une gestion de la distance adaptée à son accompagnement dans la classe et à travers les interactions, et qui peut donc se réduire en fonction du besoin interactif.

⁷ Au mois de janvier l'enfant n'utilisera plus la chaise. De sa propre volonté, il se dirigera directement sur le banc.

⁸ Samir conservera cette place du mois d'octobre au mois de janvier. Fin janvier, il ira un matin s'asseoir spontanément sur le banc aux côtés de ses camarades pour écouter une histoire et il ne demandera plus à réintégrer sa chaise. ⁹ L'aide personnalisée est toujours effectuée par un enseignant qui n'est pas l'enseignant habituel de l'enfant. Samir ne doit donc pas suivre sa maîtresse mais le maître des petites sections.

ex. 10 :

Un autre jour, après la récréation de l'après-midi, et alors que les enfants sont dans la cours et qu'ils doivent se diriger en aide personnalisée, Samir s'assoie par terre et retire sa chaussure ainsi que sa chaussette⁹. Son enseignante croise son regard. Elle renonce alors à s'éloigner avec son groupe et prend du temps pour remettre la chaussette et la chaussure de Samir. Elle s'accroupit en face de lui et lui remet lentement sa chaussette et sa chaussure. Elle ne lui dit rien et il la regarde. Puis, calmement il lui demande :

S : pourquoi je ne peux pas venir avec vous

E : tu dois aller avec le groupe de Pascal/ mais lorsque vous aurez terminé/ nous nous retrouverons en classe

L'enfant semble rassuré. Il se lève et part en courant rejoindre son groupe. A travers cet exemple, on remarquera que le non verbal est prioritaire sur le verbal. Les mots semblent manquer à cet enfant pour exprimer ses craintes et ses souffrances, mais aussi sa colère. L'enseignante qui est particulièrement attentive et à l'écoute de l'enfant ((para)verbalement mais aussi mimogestuellement) perçoit son désarroi et va le rassurer. Par son attention physique, elle lui permet de verbaliser sa demande et elle va pouvoir le rassurer.

2.4 Des outils didactiques au service de l'interaction langagière

L'analyse a également mis en avant des outils pédago-didactiques que l'enseignante a utilisé afin de construire, d'élaborer et de renforcer sa relation avec cet élève. Ces outils sont communs à tous les élèves et permettent de croiser apprentissage et relation interpersonnelle et interlocutive. Nous citerons à titre principal : le bâton de parole, les activités langagières portant sur l'émotion (le dé⁹ des émotions) mais aussi la littérature de jeunesse source de verbalisation autour des émotions mais aussi de la violence, de l'abandon parental, etc. (« Grosse colère », « Non, non, non », « Le petit poucet », « Non, la violence », etc.), les comptines et les chansons comportant des gestes très prononcés et quantitativement importants.

Nous allons en donner deux exemples à travers l'utilisation du bâton de parole et des albums de littérature de jeunesse.

Le bâton de parole correspond à une activité qui vise à apprendre à l'élève à réguler sa parole, à attendre son tour pour parler mais aussi à écouter les autres parler¹⁰. Il est très intéressant de voir que Samir attend toujours son tour de parole. Il passe toujours en dernier et il n'intervient jamais avant d'avoir le bâton entre les mains. Ce sera le seul moment de la journée où il va parler de sa famille :

ex. 11 :

E : Tiens + tu prends le bâton + samir ++ tu veux dire quelque chose/ samir (il a écouté toute la classe silencieusement)

S : A la maison/ ma mère et mon papa/ils sont à la maison (il regarde l'enseignante)/ mais moi je suis pas allé avec mon père/ mais moi je suis allé à la piscine parce que parce que parce que mon frère c'est Nassim/ Amina/ Agnès (éducatrice) et John (éducateur). A une autre occasion il dira :

⁹ Le dé est composé de faces représentant chacune une émotion particulière. L'objectif de l'activité est de faire verbaliser les différentes émotions par les élèves mais aussi de les conduire à verbaliser leurs propres émotions. Il s'agit de les aider à comprendre et à identifier leurs émotions et leurs sentiments afin de mieux les prendre en compte dans leurs interactions avec les autres.

¹⁰ Le bâton de parole circule entre les différents élèves du groupe classe réunis autour de l'enseignante. Chacun des élèves, lorsqu'il aura le bâton entre les mains, pourra choisir de prendre la parole ou de ne pas la prendre dans un temps de parole sécurisé.

1 S : ben moi mon papa et ma maman/ ils sont à la maison +++ Agnès (éducatrice) ++ moi j'étais à la maison avec mon papa et après j'ai été au foyer

Par ailleurs, l'enseignante va choisir des albums de littérature de jeunesse en fonction des émotions qu'ils suscitent et qui sont proches de celles de Samir. Nous citerons l'exemple de « Grosse colère » qui raconte l'histoire d'un petit garçon qui est très en colère et qui va apprendre à maîtriser cette émotion. L'histoire plait énormément à Samir qui la réclame quotidiennement, il lit le livre au coin bibliothèque et demande à l'emporter au foyer. Lors de l'explication du texte, faisant suite à la lecture, Samir intervient à plusieurs reprises pour parler de lui à travers le petit garçon de l'histoire :

ex. 12 :

1 S : non/ il est pas méchant/ il est gentil Au bout d'un moment il intervient à nouveau : 2 S : comme moi/ il est en colère

E : comme toi/ il est en colère ++ pourquoi

S : comme moi/ quand je vais dans mon tunnel +++ comme dans ma chambre

Nous citerons encore l'album « Non, non et non ! ». A l'occasion de sa lecture, un après-midi l'enseignante va transformer le prénom du petit ourson qui ne veut pas aller à l'école. Elle va l'appeler Samir. Elle utilisera également les prénoms d'autres élèves de la classe. Samir va donc avoir le personnage principal. Il va rire pour la première fois et il va écouter pour la première fois une histoire sans interrompre la maîtresse. L'enfant semble raccrocher sa propre histoire à celle de ceux qui ont vécu comme soi. L'enseignante parvient à relier le savoir aux questions fondamentales de la vie. L'enfant va travailler le langage en parlant de lui à travers un album de littérature de jeunesse. Ainsi il expliquera le comportement de l'enfant de la façon suivante:

1 S : la maman manque à Samir

L'enseignante choisira ponctuellement mais tout au long de l'année différents albums de littérature de jeunesse portant sur la violence, l'agressivité, le conflit mais aussi la séparation. A travers ces supports, la littérature de jeunesse va permettre à cet enfant, mais aussi à tout le groupe classe, d'apprendre à penser et à parler à partir de comportements sociaux. Elle cherchera à faire verbaliser les émotions.

3. Conclusion

L'analyse du corpus a permis d'observer une difficile, lente mais certaine progression et insertion de cet enfant violent à la vie de la classe grâce à un dispositif linguistique interactionnel et multimodal reposant sur des indicateurs verbaux (registre discursif distant mais modulable : actes de langage directif modestes et ardents, déictiques de positionnement « je, tu, on », impératif ; rappels systématique des règles de fonctionnement ; verbalisation des émotions), paraverbaux (articulation et rythme calmes, débit lent, voix basse, pauvreté des accentuations, pauses multiples) et mimogestuels (proxémique reposant sur des gestes de sécurisation –l'enseignante est toujours proche et à la hauteur de l'enfant-, regards mutuels recherchés, les déplacements de l'enseignante sont peu rapides et elle fait des gestes de très faibles amplitude lorsqu'elle s'adresse à l'enfant) spécifiques. Au bout de 6 mois, l'enfant participe aux activités de la classe et la perturbe beaucoup plus rarement, il diffère ses demandes (pipi, mouchoir, récréation, sac à dos laissé sur le bureau de la maîtresse), il s'assoie avec les autres enfants au coin regroupement. On insistera également sur le fait que l'évolution de la relation enseignante / élève violent a été progressive et surtout qu'elle a donné lieu à des moments de désespoirs de l'enseignante, voire de renoncement, du fait d'un sentiment d'échec

nourrit par un sentiment de régression dans l'interaction avec cet élève. Mais ces sentiments ont été passagers et très souvent provoqués par des événements extérieurs au cadre interactif (vacances scolaires, absence de l'enfant ou de l'enseignante, retard de l'enseignante, changement d'ATSEM, arrivé d'une nouvelle élève en cours d'année scolaire, photo de classe, départ d'un enfant du foyer pour une famille d'accueil, visite des grands-parents, etc.). On soulignera l'importance du dispositif mais surtout de sa pérennité sur plusieurs mois. On en conclura donc, à ce stade de l'observation, que la démarche et la volonté de cette enseignante améliorent la qualité de l'interaction enseignante / élève violent mais aussi élève / groupe classe. Alors qu'il lui était quasiment impossible de faire classe normalement en début d'année scolaire, elle a pu progressivement reprendre en main l'intégralité de sa classe et suivre le programme initialement prévu. Néanmoins, elle doit imposer et faire respecter un cadre très stricte et elle doit faire preuve d'une vigilance et d'une écoute spécifique du comportement de cet élève qu'il lui faut régulièrement réguler bien que les crises soient plus rares au début du troisième trimestre et que l'enfant n'ait plus besoin de s'asseoir sur une chaise à côté d'elle lors des regroupements. Par ailleurs, si la relation Samir et l'enseignante s'est considérablement améliorée au fil de l'année, ce n'est pas le cas de la relation qu'il entretient avec les éducateurs du foyer ou encore avec ses camarades en cours de récréation. Si la conjugaison d'indicateurs linguistiques verbaux, prosodiques et mimogestuels spécifiques permettent une entrée en interaction péda-go-didactique avec cet élève difficile néanmoins, on se rend compte également qu'une prise en charge isolée de ce type d'interaction ne suffira pas à assurer une réconciliation de cet enfant en souffrance avec le monde qui l'entoure.

Références

- Berger Maurice, 2008, *Voulons-nous des enfants barbares ? Prévenir et traiter la violence extrême*. Dunod, Enfances.
- Brown Penelope et Levinson Stephen, 1978, « Universals in language use: Politeness phenomena », in E. Goody (éd.), *Questions and politeness. Strategies in social interaction*, Cambridge, CUP, p. 56-289.
- Brown Penelope et Levinson Stephen, 1987, *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge, CUP.
- Favre Daniel, 2006, *Transformer la violence des élèves*, Dunod, Enfances
- Goffman Erving, 1971, *La mise en scène de la vie quotidienne*, t1 *La présentation de soi*, t2 *Les relations en public*, Trad. française 1973, Paris, Editions de Minuit.
- Goffman Erving, 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Goffman Erving, 1988, *Les moments et leurs hommes*, Textes recueillis et présentés par Y. Winkin, Paris, Seuil, Ed. Minuit, 252 p.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1990, *Les interactions verbales* t. I, Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1991, « La mise en places », in *Décrire la conversation*, sous la direction de R. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni, P.U.L., Limonest, p. 319-352.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1992, *Les interactions verbales* t. II, Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1996, *La conversation*. Seuil, collection Mémo.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine, 2001, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et Fonctionnement*, Nathan, Paris.
- Romain Christina, 2009, « Milieux socioculturels différenciés et conduite de l'interaction didactique en classe de français au collège », in B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter (éds.), *Didactique du français : le socioculturel en question*, p. 205-215, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Romain Christina, 2007a, « Faits prosodiques et faits discursifs dans la construction de la relation interpersonnelle enseignant/élève(s) au collège », *Nouveaux cahiers de linguistique française* (28), p. 137-145, Université de Genève.
- Romain Christina, 2007b, « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif- informationnel ? », in E. Vargas, V. Rey et A. Giacomi (éds.), *Pratiques sociales et didactiques des langues*, p. 75-97, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence.
- Romain Christina, 2005, *La gestion*

discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français, Collection « Sémantiques », L'Harmattan, 212 p.

Vion Robert, 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette Université.

Vion Robert, 1996, « L'analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, p.19-32.

Vion Robert, 1999, « Linguistique et communication verbale », in M. Gilly, J.-P. Roux et A. Trognon (éds), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, Presses Universitaires de Nancy et de l'Université de Provence.

Vion Robert, 2000, *La communication verbale, Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur.

Vion Robert, 2001, « Modalités, modalisations et activités langagières », *Marges linguistiques*, n° 2, M.L.M.S.