



**HAL**  
open science

## Description de la violence verbale en situation difficile d'enseignement.

Christina Romain

► **To cite this version:**

Christina Romain. Description de la violence verbale en situation difficile d'enseignement.. In Moïse, C., Auger, N., Fracchiolla, B., Schultz-Romain, C. La violence verbale Tome 2. Des perspectives historiques aux expériences éducatives, , L'Harmattan, pp.97-120, 2008. hal-01854918

**HAL Id: hal-01854918**

**<https://hal.science/hal-01854918>**

Submitted on 7 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.

## **DESCRIPTION DE LA VIOLENCE VERBALE EN SITUATION DIFFICILE D'ENSEIGNEMENT**

**Christina ROMAIN  
I.U.F.M. AIX-MARSEILLE  
Laboratoire Parole et Langage - U.M.R. 6057 C.N.R.S.**

A partir de l'analyse d'un corpus composé de seize heures d'enregistrement d'heures de cours de français dans deux collèges, regroupant deux populations d'élèves appartenant à des milieux socioculturels différenciés, cet article vise à décrire la notion de violence verbale à partir des témoignages des enseignantes et à analyser d'un point de vue interactionnel la réalisation et la gestion de cette manifestation particulière de la violence. L'article présente donc les résultats d'une étude contrastive menée pendant une année dans une ZEP de la ville de Vitrolles et dans un collège à milieu socioculturel dit favorisé des quartiers sud de la ville de Marseille. Cette analyse s'inscrit dans le cadre plus large d'une description des normes socioculturelles de chaque groupe social considéré qui détermine à terme la normativité de l'action. Ainsi les différentes représentations sur la violence verbale effectivement vécue (voire subjectivement considérée comme vécue), l'image véhiculée par les médias, la thématization très actuelle du concept de violence en milieu scolaire et finalement les vraisemblables malentendus des règles de savoir-vivre entre les différentes classes sociales considérées peuvent conduire à une perception des faits de violence qui pourraient s'avérer objectivement ne pas en être. Finalement, l'objectif de cette étude est de déconstruire l'idée de violence verbale stricte voire irréductible et surtout de sa thématization qui la rend inhérente et donc incontournable dans les zones difficiles d'enseignement.

### **1) Description du terrain**

Le terrain d'étude (Schultz-Romain, 2003) est composé d'une part de deux classes de 4<sup>ème</sup> et de deux classes de 3<sup>ème</sup> dans un collège classé Z.E.P. (collège B) de la ville de Vitrolles,

d'autre part de quatre autres classes de même niveau dans un collège des quartiers sud de la ville de Marseille (collège A), soit un total de huit classes. Concernant le recueil des données, le travail a consisté à analyser les interactions verbales, intervenant entre enseignante / élève(s) à l'occasion d'activités métalinguistiques et d'activités littéraires. Plus précisément, les deux collèges considérés présentent les caractéristiques suivantes : le collège inscrit en Z.E.P. est situé tout près du centre ville de Vitrolles, commune des Bouches-du-Rhône, elle-même située à 40 km de Marseille. Ce collège est entouré par une autoroute et par une cité, composée d'H.L.M., donnant directement sur les salles de classe. Au sein du milieu familial des élèves (1), on parle pour la grande majorité une autre langue que le français (dans les deux tiers des familles on parle arabe, comorien, portugais, espagnol, malgache, russe, congolais ou encore créole) et la situation économique de la famille souche (chômage, bénéficiaires du R.M.I., longue maladie, monde ouvrier) peut sembler homogène du fait de sa précarité ou de sa précarisation. On note, que les enfants sont issus de familles nombreuses, vivant dans de petits logements sociaux. Au contraire, le collège de la ville de Marseille, qui se situe à quelques minutes du centre ville, possède une très spacieuse cour de récréation ainsi qu'un grand stade et il est très arboré. Il s'implante dans un quartier relativement bourgeois, composé de très nombreux commerces, traversé par le tramway marseillais, le métro, de nombreuses lignes de bus, à proximité se trouve l'hôpital de la Timone, deux hôtels, un lycée technique, deux écoles, deux grands supermarchés. Ce quartier est très vivant, jeunes et vieux s'y côtoient. Dans le milieu familial des élèves, on parle exclusivement le français. Les deux parents travaillent dans 90% des cas. Ils occupent des postes à responsabilités ou exercent des professions libérales.

## 2) Méthodologie

L'analyse du corpus recueilli, transcrit et analysé (constitué de 16 heures de cours de langue et des interviews des enseignantes), vise à décrire les représentations que les enseignantes se font de la violence rencontrée dans leur établissement, puis à analyser les différentes réalisations contextuelles, c'est-à-dire les différentes atteintes et menaces portées à l'encontre de la face des enseignantes et les différentes formes de réaction, voire de non

réaction de ces dernières. Dans ce contexte, l'analyse porte sur les situations potentiellement menaçantes pour le « bon usage » de l'interaction didactique à partir du modèle de la politesse décrit par Brown et Levinson (1978, 1987) (considérations constitutives d'un modèle réaménagé par Kerbrat-Orecchioni, 1992), de la notion de face empruntée à Goffman (1973) et de l'analyse des places dans l'interaction conduite par Vion (1999) selon laquelle une relation interpersonnelle impliquant le langage repose sur cinq types de places (institutionnelles, modulaires, subjectives, discursives et énonciatives). Le travail repose donc sur la problématique de la politesse, qui se localise au niveau de la relation interpersonnelle, afin de décrire les relations qui s'établissent par le biais de l'échange verbal, entre les interactants eux-mêmes, puisqu'une interaction ce n'est pas seulement un contenu mais c'est aussi, selon la définition de Labov et Fanshel (cités dans Trognon, 1986, p. 32), « une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la communication de face-à-face ». La conception de la politesse telle que la développent Brown et Levinson s'articule et se fonde sur la notion de « face » (empruntée essentiellement à Goffman (1973)). Tout être social possède deux « faces » : *La face négative*, qui correspond à ce que Goffman décrit comme « le territoire » (corporel, spatial, ou temporel ; biens et réserves matérielles ou cognitives) et dont la protection consiste à éviter une incursion trop envahissante, une distance de communication trop étroite, un compliment ou un comportement jugés trop familiers ou ambiguës. *La face positive* (ce que Goffman appelle « la face »), qui correspond à l'ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction. Sa protection consiste à ne pas laisser dégrader son image par un manque d'amour propre au niveau des modalités d'auto implication ou par des performances hasardeuses. Ainsi, ces différentes faces se trouvent mises en présence et tout au long du déroulement de l'interaction, les participants sont amenés à accomplir un certain nombre d'actes, verbaux et non verbaux, qui constituent, pour la plupart, des menaces potentielles pour l'une et / ou l'autre de ces mêmes faces : d'où l'expression proposée par Brown et Levinson de *Face Threatening Acts* (FTA(s)). Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 169-170) répartit les actes de langage en catégories selon qu'ils sont potentiellement menaçants pour telle de ces quatre faces: *actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit* (ex : l'offre et la promesse sont susceptibles de nuire à son propre territoire) ; *actes menaçants pour la face*

*positive de celui qui les accomplit* (ex : aveu, excuse qui sont des comportements « auto dégradants ») ; *actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit* (ex : les violations territoriales peuvent être de nature non verbale telles que les offenses proxémiques ; mais aussi de nature verbale telles que les questions dites « indiscreètes ») ; *actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit* (ex : la critique, la réfutation). De plus, Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 170) souligne que certains actes de langage sont susceptibles de léser plusieurs faces simultanément, ce qui explique qu'ils appartiennent à plusieurs catégories à la fois. Le modèle de Brown et Levinson ne faisant pas assez de place aux actes potentiellement valorisants (compliment, remerciement, vœu), en face de la notion de FTAs, Kerbrat-Orecchioni pose celle d'anti-FTAs (actes « anti-menaçants » : 1992, p. 171 et s.) ou *Face Flattering Acts* (FFA(s) : 1996) qui ont donc pour les faces un effet positif. Ainsi, se monter poli dans l'interaction « c'est produire des anti-FTAs tout autant qu'adoucir l'expression des FTAs voire plus : dans nos représentations prototypiques, la louange passe pour « encore plus polie » que l'atténuation d'une critique ». Autrement dit, les actes se répartissent en politesse (actes ayant sur les faces des effets positifs –compliment, remerciement-) et impolitesse (actes ayant sur les faces des effets négatifs –ordre, critique-) et peuvent donc se réaliser positivement ou négativement. La politesse, dont les règles constitutives s'appliquent à tous les niveaux de l'échange, a donc pour fonction principale de réduire les tensions et conflits ; alors que l'impolitesse, qui peut être caractérisée comme l'inobservation des règles en tous genres qui sous-tendent la production / interprétation des interactions, est dotée d'un pouvoir destructeur. Plus précisément, le modèle de la politesse met en avant ce qui a été appelé *face want* (ou désir de préservation des faces) - les faces étant à la fois, et contradictoirement, la cible de menaces permanentes, et l'objet d'un désir de préservation. Pour Goffman, les participants peuvent résoudre cette contradiction en accomplissant un travail de « figuration » (*face work*), ce terme désignant « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (1974, p. 15).

### 3) Problématique

Ce travail consiste à décrire les représentations de la violence des enseignantes en fonction de l'appartenance socioculturelle de leurs élèves puis à analyser, à partir d'exemples concrets, les différentes atteintes et / ou menaces potentielles portées à l'encontre de la face de ces mêmes enseignantes tout comme la réactivité ou l'absence de réactivité adoptée par ces dernières. Cette démarche nous conduit à proposer une description contextuelle de la violence verbale.

## **I- Les représentations de la violence verbale du point de vue des enseignantes : Résultats des entretiens**

Les résultats du traitement des entretiens des enseignantes vont être présentés afin de savoir comment elles caractérisent une attitude menaçante de leurs élèves. Dès à présent, nous soulignons qu'aucune d'entre elles n'a évoqué spontanément la notion de violence verbale.

### **• Les enseignantes du collège à milieu socioculturel dit favorisé décrivent la violence verbale comme implicite car non verbalisée en tant que telle**

Ces enseignantes assurent n'avoir jamais été confrontées à de la violence. Elles décrivent leurs élèves comme étant attachants, gentils, polis, disciplinés, ils écoutent et travaillent avec sérieux et sont attentifs. Pour ces enseignantes, si violence il y a, elle se caractériserait par des élèves qui se frappent ou bien qui frappent leur professeur, mais aussi par des dégradations matérielles subies par l'établissement scolaire. La violence décrite est une violence physique (contre les biens et / ou contre les personnes). Lorsque la notion de violence verbale est évoquée, les enseignantes font alors référence au réel caractérisé par leurs perceptions de la situation et de la réactivité potentielle du ou des élèves concernés. Dans le même temps, elles assurent désamorcer aussitôt ce type de situation potentiellement agonale et rester maître de l'interaction didactique. Dans le cadre de leur établissement, cette violence verbale correspondrait à une potentialité de violence qui serait contenue ou retenue par les

élèves et qui, finalement, n'est jamais exprimée mais qui est perceptible non pas au travers du matériau linguistique mais au travers de la description et de l'interprétation par les enseignantes du non-verbal et du para-verbal produit par l'élève (posture physique, intonation, marques prosodiques, mimique, etc.). Il s'agit finalement d'une description d'un sentiment de violence relevant de l'intuition des enseignantes, de leur appréhension de la situation contextuelle et correspondant vraisemblablement chez l'élève considéré, toujours selon les enseignantes, davantage à un simple agacement, énervement voire à de l'agressivité interne potentiellement extériorisable (potentialité agressive de l'élève selon la perception de la situation par l'enseignante elle-même). Dans ce collège, la violence effective est donc réputée inexistante, quant à la violence verbale, extrêmement rare, elle peut être qualifiée de non verbale et / ou para-verbale, relevant du non-dit.

- **Les enseignantes du collège à milieu socioculturel dit défavorisé associent la violence verbale aux incivilités**

Les enseignantes décrivent leurs élèves comme extrêmement faibles, c'est-à-dire comme ne parvenant pas à satisfaire aux exigences des compétences à acquérir décrites par les programmes officiels et ce compte tenu des difficultés rencontrées (tant comportementales que liées directement à l'apprentissage) : ce sont des élèves qui ne travaillent pas et qui ont de nombreux problèmes tant d'ordre scolaire que d'ordre familial. Ils ne sont pas attentifs, peu dynamiques, mais généralement qualifiés de *gentils* par les enseignantes. Toujours selon ces dernières, ce ne sont pas des *flèches*, mais il y en a certains qui ont envie de travailler et de participer à la vie de la classe. Ils ne font pas toujours le travail demandé mais elles insistent sur le fait qu'elles parviennent généralement à gérer le déroulement des cours. Finalement, il semble y avoir une assez bonne ambiance entre les élèves, bien qu'il y en ait qui ont eu des « problèmes » à l'extérieur du cours et avec d'autres enseignants. Ces enseignantes ont elles-mêmes été confrontées à ce qu'elles qualifient d'incivilités « ouais ouais c'est ça ; et puis quoi encore » et qu'elles associent, lorsque nous leur avons posé la question, à de la violence verbale. Elles décrivent cette provocation comme une caractéristique commune aux élèves les plus en difficulté et y associent une sorte de réaction de ces mêmes élèves vis-à-vis de

l'établissement scolaire (et non de l'enseignante en tant que personne) mais aussi un non-respect de la parole de l'interlocuteur propre à cette population d'élèves, toujours selon les propos des enseignantes. Les enseignantes font référence ici à ce que l'on peut qualifier de violence invisible, c'est-à-dire à cette forme de violence, générée par la société elle-même, et perçue par les élèves à leur encontre, qui se nourrit des éléments suivants : incompréhension, exclusion, échec scolaire, racisme, injustice, détresse familiale, difficultés économiques de la famille. C'est pourquoi, se sentant impuissantes, elles assurent ne relever ce type de propos qu'extrêmement rarement. Selon ces enseignantes, cette attitude abstentionniste leur permettrait ainsi d'assurer la conduite de leur cours en évitant des perturbations, en cas de survenance de joutes verbales symétriques entre enseignantes et élève(s), qui pourraient avoir des conséquences dommageables sur la relation pédagogique et bien sûr didactique. Ces enseignantes avouent donc avoir un seuil de tolérance un peu plus grand suivant les situations, mais, paradoxalement, elles estiment dans le même temps ne pas *se laisser marcher sur les pieds*. Selon ces dernières, les collègues qui sont le plus confrontés à ce qu'elles décrivent comme étant de la violence verbale, sont ceux qui :

- envoient chez la principale ;
- mettent des heures de colle ;
- excluent les élèves ;
- écrivent des mots sur les carnets...

Lorsqu'il y a un problème avec un élève, l'une d'entre elle assure toujours veiller à le prendre à part pour en parler. Selon l'interprétation de cette dernière, les élèves sentent qu'il y a une forme de respect de la part de l'enseignante, bien qu'il ne semble pas y avoir de méthode type. Peut-être ressentent-ils une autorité respectueuse de leur propre personne, une autorité légitimée, chez certains professeurs, qui est déficiente chez d'autres, et qui retarde ou annihile une agressivité interne commune à tous les individus. Pour ces enseignantes, la violence verbale se caractérise généralement par un manque de respect (qu'elles illustrent par des interruptions fréquentes de leurs propos, des réactions inopportunes ou extérieures à la thématique introduite par l'enseignante, des chuchotements voire du brouhaha omniprésent pour l'une d'entre elles ou encore une attitude désinvolte et nonchalante –domaine du non-verbal- faisant montre de l'absence d'intérêt pour le cours voire d'insolence, toujours selon

l'interprétation, le ressenti décrit par les enseignantes) et plus rarement les obscénités, les grossièretés et le tutoiement vis-à-vis du professeur. Ces mêmes enseignantes affirment ne pas avoir été les victimes de ces dernières incivilités en provenance de leurs propres élèves, décrites comme étant les plus graves, mais en avoir été les témoins directs ou indirects. Elles concluent leurs propos en soulignant que leurs élèves ne sont pas très disciplinés mais en affirmant parvenir à exercer leur autorité. Ces enseignantes affirment n'avoir jamais été confrontées à de la violence physique, la violence matérielle étant elle-même extrêmement rare dans l'établissement, mais elles confirment être confrontées régulièrement à des incivilités et avoir été confrontées à ce qu'elles qualifient d'incivilités aggravées par un comportement non-verbal qualifié d'agressif et de provocateur avec des élèves qui n'étaient pas les leurs (dans les couloirs de l'établissement et par des élèves n'appartenant pas à leurs classes) : « qu'est-ce que tu veux », « elle est folle », etc.

Plus précisément, les enseignantes reprochent à leurs élèves de méconnaître les règles régissant la vie de la classe et de l'école, ce qu'elles qualifient d'incivilités et que l'ensemble des enseignants du collège B ont décrit comme suit :

- prise de parole, à haute voix et intempestive (voire hors de propos), pour insulter un élève ou émettre des commentaires, faire des *réflexions* ;
- refus d'un élève d'obéir à un professeur (ex : refus de donner le carnet de correspondance) ;
- pas de respect des autres élèves ni du professeur (insultes, obscénités) ;
- installation dans le brouhaha (tirage de chaise) et pendant un quart d'heure ;
- ne s'installent pas à la place qui est désignée par le professeur.

**• Il ressort de ces entretiens une description de la violence verbale différente selon le collège considéré**

Dans le collège à milieu difficile, les enseignantes caractérisent la violence d'une part par une atteinte à l'intégrité physique (aux personnes) et aux biens (racket, agression physique contre un enseignant ou un élève, dégradation matérielle) et d'autre part par une atteinte à l'intégrité morale ou violence verbale / morale (incivilités banalisées, récriminations, insultes, grossièretés, interruptions, tutoiement du professeur, règles de savoir-vivre sans cesse bafouées, indiscipline : le moindre incident dégénère en bagarre, la moindre digression dans un cours le fait dégénérer en discussion voire en débat...). La violence verbale correspond aux obscénités, grossièretés et tutoiement destinés aux enseignantes. Cependant, dans un même temps on se rend compte que d'après les enseignantes ces traits appartiennent à ce qui est qualifié habituellement d'incivilités. Autrement dit, selon les représentations des enseignantes, il semblerait que la violence verbale, là encore selon la définition qui en est donnée par les enseignantes, corresponde à trois degrés d'incivilités : un premier degré correspondant à la pré-violence verbale décrite par les enseignantes du collège A et relevant d'une interprétation du non-verbal produit par les élèves. Un second degré correspondant à une violence verbale classique dite banalisée et regrettable (en tout cas regrettée par les enseignantes en tant que composante du bagage linguistique –voire éducatif- d'un grand nombre d'élèves), constituée par des incivilités, des manquements aux règles *sociales* d'un établissement scolaire et aux règles constitutives d'une interaction didactique classique réussie (sans conflit émergent). Enfin, un troisième degré, le plus proche du point de rupture définitif de la communication, correspondant à une violence verbale aggravée (tutoiement, obscénité, insulte). Etat de fait que les enseignantes des deux collèges avouent craindre et s'efforcer d'éviter.

Une fois décrites les différentes représentations de la violence verbale en milieu scolaire selon les enseignantes et avant de proposer un continuum descriptif de ce concept, nous nous sommes interrogé sur la réactivité ou la non réactivité de ces mêmes enseignantes en situation conflictuelle ou à tout le moins potentiellement conflictuelle afin d'en examiner les impacts éventuels sur le déroulement de la séance pédagogique-didactique.

## II- La description de la relation interpersonnelle du point de vue de l'impolitesse

L'analyse porte sur la gestion de la relation interpersonnelle à l'occasion de la remise en cause de la relation dissymétrique classique enseignante / élève, c'est-à-dire à l'occasion d'une tentative de déstabilisation voire d'un renversement du rapport de places classique. Cette démarche a consisté à recenser tous les échanges constitutifs de ce type de tentative, soit un corpus de 61 extraits de 16 heures de transcription (2). Ceci afin de faire apparaître d'une part la forme de l'atteinte ou de la menace portée à l'encontre de l'une ou l'autre face (3) de l'enseignante (qui conduit l'enseignante à occuper dans un délai plus ou moins court un positionnement de type bas), et d'autre part la réaction de l'enseignante qui va déterminer si elle s'est trouvée dans une position haute restaurée ou bien dans une position basse. A partir du corpus recueilli et une fois ce travail de classement opéré, il a été procédé à une sélection des exemples caractéristiques de chacune des situations rencontrées, c'est-à-dire des différentes manifestations d'atteinte ou menace produite à l'encontre de la face des enseignantes et des différentes réactions de ces dernières (4), afin de décrire les différents registres discursifs rencontrés.

A l'occasion de comportements agonaux ou à tout le moins potentiellement discréditants pour la face, il s'avère que les enseignantes du collège en milieu socioculturel dit favorisé ont recours principalement à leur place institutionnelle mais aussi à leur place subjective (expert, autorité) pour rétablir leur position haute et de fait la position basse des élèves. Les enseignantes de A entendent conserver la distance institutionnelle qui les sépare de leurs élèves et par conséquent les places institutionnelles de chacun. Ainsi, ces enseignantes répondent à un acte menaçant à l'encontre de leur face par un acte à son tour menaçant à l'encontre de la face du ou des élèves concernés.

Ex : n° 1     P :            [...] alors + chu::t +++ c'est une coupe sombre ce matin + c'est ta place toi là-bas  
              E1 :            eh où je me mets madame <ton ironique et provocateur>  
              P :            ↑ j'ai pas TRES bien compris la façon dont tu m'as parlé/ tu me remets ton carnet de  
                          correspondance ++ ↑ mesure et démesure  
              E1 :            j'ai bien parlé madame  
              P :            ah ! dommage que j'ai pas fait un enregistrement en direct/ ↑ j'aurais cumulé tes

propos et la façon dont tu l'as dit + c'était/ tout à fait/ ELOGIEUX <l'élève lui apporte son carnet> merci monsieur [...]

n° 2 P : [...] c'est le cheval et l'âne le premier/ ↑ à quoi tu joues + au cheval ou à l'âne ++ alors tu lis le texte et tu lis d'abord ce qu'i(l) faut faire  
E : mais le premier c'est pas deux cent

n° 3 P : tiens-toi correctement  
E2 : j'ai fait tomber le crayon  
P : je m'en fous tiens-toi correctement <l'enseignante écrit au tableau> quand je dis + que cette + proposition [...]

Au contraire de cette démarche, les enseignantes en milieu socioculturel dit défavorisé n'interviennent pas systématiquement pour rétablir voire réprimander et sanctionner une tentative de destitution de leur positionnement haut au profit des élèves. A partir du corpus recueilli, l'analyse a établi que, dans la majorité des situations didactiques (et ce quel qu'en soit le contexte : intra-disciplinaire, péri-disciplinaire ou extra-disciplinaire), face à des actes menaçants à l'encontre de la face des enseignantes ou de non reconnaissance de la présence des enseignantes, ces dernières ont majoritairement une position dite basse en B, c'est-à-dire que ces enseignantes ne cherchent pas à maintenir ou entretenir la distance initiale qui les sépare de leurs élèves, pas plus qu'elles ne cherchent à la restaurer lorsque des interventions d'élèves la réduisent par un acte menaçant (actes directifs, critiques, contestations, reproches ou réfutations, ignorance de la personne et donc de la fonction de l'enseignante (conversation à haute voix entre élèves en chevauchant ou pas les propos de l'enseignante), ou enfin distance de communication étroite ou familière) comme en attestent les exemples suivants :

Ex : n° 4 P : réponse de pierre/ catherine dit pierre de ne pas assurer seul la voiture <rire>  
E1 : quelle voiture  
E2 : de quoi tu parles  
P : pierre/ assurer seul votre défense/ il n'est pas question d'assurer une voiture + il s'agit pour un avocat de prendre la défense de quelqu'un <reproche et mécontentement>  
E3 : il est con/ mais qu'est-ce qu'il est con  
E4 : sur la tête de ma mère il est pas fini lui  
P : alors ++ plusieurs <... ?> pour cette phrase/ [...]

n° 5 <l'enseignante commence à lire un texte à haute voix>  
P : ↑ j'aimerais bien ne pas entendre HAMED ce serait bien  
<elle continue à lire et Hamed à parler avec son voisin de table Michel, malheureusement ils parlent trop doucement pour qu'il nous soit possible de transcrire leurs propos>  
P : voilà/ HAMED il a un livre il sert à RIEN/ ABSOLUMENT à RIEN/  
il décore la table là vous voyez t'as pas chut suivi/ on aurait mieux fait de le donner à des filles qui auraient travaillé  
E2 : qu'est-ce qu'elle veut

[ton montant et l'élève se redresse]

<... ?>

P : vous avez compris l'ensemble du texte malgré tout + l'idée générale c'est quoi

n° 6 <l'enseignante a donné un exercice à faire à la classe, elle passe dans les rangs>

E1 : il est là il est là OH JO:NNY

E2 : t(u) es facho ou quoi

E1 : madame la quatre je l'ai pas compris

E3 : c'est jean-jacques rousseau

E1 : azouzé bée

E3 : jean-jacques

E4 : elle va te manger

E1 : je m'en bas les couilles

E4 : elle va te mettre une claque

E1 : dans tous les cas elle a pas de couilles

E2 : c'est l'ami à benji ça y est elle fait la folle

E4 : qui c'est benji

E2 : c'est le chien

P : Frédéric tu n'es pas en train de travailler/ du tout même

E4 : mais madame madame j'ai pas le livre

P : ATTENDS/ ↑ c'est un argument ça/ tu oublis ton livre et c'est un argument

E4 : non::

P : BON +++ je vais relever quelques feuilles/ parce que si non/ je sens que c'est la:: la joyeuse attente <rire> hamed arrête de rigoler et travaille

n° 7 P : oui + ça se peut le contraire/ de l'actif que l'on peut pas passer au passif ça se peut quand le verbe n'a pas de cod

E1 : madame !/ pour le conseil c'est possible que quelqu'un remplace <... ?>

P : eh:: normalement non ! + puis::que: + on vous l'avait bien dit en début d'année [...]

n° 8 P : oui voilà/ et puis elle est plus insouciant + est-ce qu'elle a conscience du destin/ qui les attend/ non donc euh: (il) y a de ça aussi ++ alors deux secondes/ vous lisez le passage où antigone est avec sa nourrice/ pour la prochaine fois/ pour mardi après-midi

E1 : fait

chier

E2 : faut lire tout ça

n° 9 P : [...] vous avez noté ++ alors je vais vous mettre des questions de type brevet + vous allez y réfléchir + et puis + on va + ↑ on reprend hein au début <...>/ alors <l'enseignante écrit au tableau> + je marque hein différentes questions qu'on va développer ++ registre de langue + mots de la même famille + champ lexical + & on va récapituler un petit peu les thèmes qu'on voit régulièrement +++ les différents éléments qui composent un mot ++ alors après on passera au niveau/ de la structure des phrases

E1 : yoann t(u) as du blanco

E2 : demain tu viens

E3 : eh oui je voudrais à deux heures

E4 : ils y sont tous

E5 : pecno

E6 : tu fermes ta gueule

E7 : (il) y en a une

- E8 : <... ?>  
 E9 : t(u) as raison  
 E10 : à l'oral à l'oral on va le faire  
 P : oui/ mais si tu veux tu peux prendre des notes + yannis yannis <des élèves parlent entre eux> après je vous laisserai quelques minutes hein pour vous détendre ++ alors je vais vous distribuer des figures de style/ c'était promis ++ on va développer ça

Les enseignantes des deux collèges présentent donc des registres discursifs hétérogènes. Les enseignantes de Z.E.P. ne vont pas hésiter à adopter une attitude menaçante pour leur propre face (excuses, concession ou justification, soumission à une modification unilatérale du contenu du dialogue inter-discursif) voire même une attitude abstentionniste et / ou compensatrice (éventuellement après avoir tenté de rétablir la relation dissymétrique classique de l'interaction didactique). Elles recourent donc à des procédés discursifs relevant majoritairement d'un registre négociatif, la relation interpersonnelle évoluant donc dans le sens d'un rapprochement progressif réducteur de distance, les enseignantes allant jusqu'à privilégier la face des élèves au détriment de leur propre face (c'est-à-dire qu'en privilégiant la face des élèves elles désamorcent ainsi certaines situations potentiellement conflictuelles et / ou s'assurent ainsi une relation coopérative); tandis que celles de A ont des procédés discursifs relevant d'un registre plus distant voire conflictuel où les enseignantes occupent une position haute et leurs élèves une position basse conformément à l'asymétrie de l'interaction didactique où la distance doit être maintenue en toutes circonstances. Plus précisément, et à partir de l'analyse des places de **Vion** (1999), selon laquelle les places institutionnelles sont prédéterminées par la relation interpersonnelle de type scolaire (position haute / position basse) mais leur transgression / non reconnaissance introduit une menace potentielle pour les enseignantes par une modification consécutive des places modulaires (c'est-à-dire du type d'interaction initié par les enseignantes, qui reste dans un champ didactique, mais qui revêt différentes formes suivant le type de séquence considérée) mais aussi des places discursives (c'est-à-dire des activités langagières en contexte de type scolaire initiées par les enseignantes). Cette situation conduit donc les enseignantes de B à jouer sur les places subjectives (mise en scène de soi au travers de stratégies d'amadouage / de conciliation / d'ignorance par les enseignantes) afin de maintenir les places modulaires initiées par elles-mêmes. Simultanément, les places énonciatives (au travers d'une atténuation de l'intensité des pronoms d'allocution et des temps choisis par les enseignantes) mais aussi

un aspect des places discursives (puisque'il y a des séquences latérales de négociation secondaire en ce qu'elles vont gérer ces moments conflictuels) vont être des moyens au service des enseignantes afin de restaurer leur place institutionnelle et de facto leur place subjective qui en découle (expert / consultant) mais aussi leur place modulaire et discursive.

Finalement, l'analyse a souligné une occurrence importante des impolitesses chez les élèves du collège à milieu socioculturel dit défavorisé mais aussi que les manquements répétés aux règles du contrat didactique (enseignant / enseignés / savoir) intervenaient, certes fréquemment, mais surtout à des moments de *relâchement pédagogique-didactique* (les enseignantes tournant le dos à la classe pour écrire au tableau, distribution de copies et de photocopies, travail individuel / par groupe, avant et après les séquences composant le corps de l'interaction début de séance) et plus rarement durant les échanges question / réponse / évaluation conclusive. Néanmoins, ces impolitesses sont-elles toutes des violences verbales ou incivilités comme les nomment les enseignantes ? Il s'avère que les manquements au contrat didactique s'apparentent davantage à de l'indiscipline qu'à de réelles incivilités (puisque'ils interviennent à des moments où l'enseignante attend d'eux une certaine attitude dans le cadre du contrat didactique), finalement c'est seulement la fréquence de leurs répétitions qui les font percevoir comme des incivilités, des agressions ressenties par les enseignantes.

### **III- Tentative de description d'un continuum de la violence verbale en milieu scolaire**

La société génère une *violence invisible ou violence sociale* qui trouve sa source dans la *violence potentielle* de chaque individu, c'est-à-dire dans une potentialité d'agressivité interne, liée à la personne. A partir des descriptions faites par les enseignantes et de l'analyse du corpus, nous nous sommes, plus précisément, demandée comment se matérialisait en classe ce que l'on a coutume d'appeler la violence verbale. L'analyse a permis de décrire une réalisation différentielle de la violence verbale suivant le collège considéré qui nous a conduit

à dégager un véritable continuum du concept de violence en milieu scolaire (cf. Tableau I). Ainsi, si en A les enseignantes détectent ce que nous appelons une *violence implicite*, qui correspond à la perception chez l'élève (par l'enseignante) d'une forme d'agacement, d'énervement voire d'agressivité qui n'est pas extériorisée ; en B, au contraire, les enseignantes constatent que les élèves passent directement d'une violence potentielle à une *violence embryonnaire ou amorce de violence verbale* qui correspond à ce que nous avons qualifié soit d'*impolitesse ressentie par l'enseignante* (en tant qu'atteinte ou menace portée à l'encontre de sa face, non reconnaissance de sa fonction et de sa position institutionnelle, ou encore non reconnaissance de ce que doivent être les règles didactiques et pédagogiques de fonctionnement de la classe et donc, entre autre, de respect de l'enseignant) *transformée en un ressentiment* compte tenu de la répétitivité de cette forme d'événement qui exacerbe le sentiment de violence subi par l'enseignante, soit à *de l'agressivité, de la provocation verbale* qui correspond à un type d'agressivité externe qui est latente (concrète : cf. supra ex n° 8) ou bien réactive (instrumentale, stratégique, considérée comme un moyen :

Ex : n° 10 P : AH NON ! SAMUEL ET NASSIM/ CERtainement pas ensemble hein/ tu t'en vas de là nassim <ton en colère> dépêche-toi  
 E1 : eh où je vais me mettre moi <ton irrité>  
 E1 : un coup vous me mettez là\ <ton agacé> )

et va donner lieu à une fuite

Ex : n° 11 P : hein + donc + ↑ qui me redit ce que c'est ça/ quelqu'un qui n'aurait pas écouté/ hamed par hasard  
 E : quoi <ton provocateur et agressif>  
 P : lynda qu'est-ce que tu en penses là +++ qu'est-ce que ce serait donc ++ qu'est-ce que + c'est fut rejetée  
 E : moi j'ai mis euh: voix active

ou bien à une recherche de conciliation de la part des enseignantes en ce qu'elles vont chercher à juguler ce début de violence. Elles n'hésitent d'ailleurs pas à renoncer à poursuivre une atteinte portée à leur face (cf. supra ex n° 5). Toutefois on peut se demander s'il s'agit bien dans le premier cas de violence verbale ou bien seulement d'un manquement aux règles dont la répétitivité induit chez les enseignantes un sentiment de victimisation, une situation de violence verbale, alors que seules sont remises en cause certaines de ces règles (respect des tours de parole, de la thématique initiée par l'enseignante, respect de la parole des pairs et de celle de l'enseignante). Une autre manifestation d'amorce de violence verbale a été observée

dans le collège A qui correspond à ce que nous avons appelé la *phobie de l'incivilité*. Cette dernière intervient lorsque les enseignantes de ce collège ont une attitude provocatrice (agressivité concrète) vis-à-vis d'un ou de plusieurs élèves voire du groupe-classe sans avoir subi elles-mêmes une agression avérée (cf. ex n° 2, 3). Nous avons relevé différentes atteintes à l'amour propre de l'élève qui se matérialisent à l'occasion d'attitudes ironiques, de moqueries gratuites, d'un exercice exacerbé de l'omnipotence de l'enseignante mais aussi lorsqu'elle insiste pour obtenir une réponse et se moque de la non pertinence de cette dernière. L'enseignante cherche donc à protéger sa face (image qu'elle entend donner d'elle-même, place) de toute atteinte quand bien même son attitude méconnaîtrait les règles pédagogiques et / ou didactiques classiques du fonctionnement de la classe. L'enseignante tomberait dans ces situations, dans l'excès, celui-là même reproché aux élèves des quartiers dits défavorisés, en méconnaissant les règles de fonctionnement de l'interaction didactique, les règles de politesse institutionnelle, et en adoptant une attitude finalement violente vis-à-vis de l'élève considéré mais aussi du groupe classe qui subit indirectement une mise en garde.

Enfin, et bien que ce ne soit jamais le cas dans notre corpus, on peut supposer qu'une autre réaction des enseignantes pourrait conduire à un affrontement débouchant sur des incivilités multiples induisant une réactivité bilatérale de la part de l'enseignante (*violence verbale*) annonçant à plus ou moins long terme une *violence effective (violence physique ou matérielle à savoir violence par passage à l'acte)*, c'est-à-dire à une violence se traduisant matériellement par une atteinte à l'intégrité physique du destinataire ou / et à l'intégrité des biens (dégradation matérielle). On peut inclure dans ce type de violence toutes les transgressions de la norme censurante, les réactions contre la norme oppressante, les transgressions des contrats pédagogique et didactique. Mais avant cet ultime stade de la violence, on relèvera donc celui de la *violence verbale* qui correspond à l'émergence d'un conflit. Cette violence symbolique correspond à la réalisation, à l'impact de l'agressivité externe. Elle se traduit par un conflit synonyme de maturité de la violence embryonnaire qui conduit à un affrontement entre le destinataire et l'expéditeur. Elle se matérialise généralement par le mépris, l'insulte, les obscénités, le tutoiement du professeur et donc le plus souvent à l'atteinte à l'intégrité morale du destinataire. Au terme de cette analyse, la

violence apparaît donc comme un concept générique qui ne se résume pas aux seules violence verbale et violence physique, mais à des contrastes de ces différentes violences.

#### **IV- Conclusion : Conflits entre normes identitaires et normes scolaires**

L'objectif de cette étude a été de voir comment se trouve être remis en question le rapport dissymétrique dans les interactions en situation enseignant / enseigné. Reste à déterminer le pourquoi d'une telle situation. Il semblerait que la méconnaissance par les normes scolaires des normes identitaires puisse être présentée comme un des éléments de l'échec scolaire mais aussi comme un des éléments constitutifs de la violence invisible agissant à l'encontre des couches défavorisées et donc comme un des catalyseurs de l'agressivité source de violence verbale. En effet, le portrait de la langue qui est présenté aux élèves des couches défavorisées est presque entièrement étranger à l'image de la langue que les élèves s'étaient construite empiriquement. Dès lors, les enjeux de pouvoir au sein de la classe et du contexte didactique vont raviver les rapports de forces symboliques en jeu dans la langue (Bourdieu, 1982, p. 21).

##### **Apprentissage du français et représentation sociale**

L'apprentissage du français et des domaines qui y sont liés (lecture, écriture) est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord. En effet cet objet d'étude va de pair avec la représentation sociale que l'on en a. Avant d'être un objet d'enseignement, il était un outil social dans lequel l'individu était investi plus ou moins largement. Ce qui était outil doit devenir objet d'étude : c'est d'un rapport réflexif métalinguistique qu'il est question ici. Une compétence métalinguistique sous-jacente existe très tôt chez l'enfant qui est capable d'interpréter une phrase. On observe alors des différences selon la culture. Cette relation au langage peut venir à poser un problème à l'enfant. Pour l'enfant la langue en tant qu'objet d'étude n'a pas forcément du sens contrairement à la relation instrumentale qu'il avait auparavant. Il avait un outil qui lui était familier et on va en faire autre chose qu'il va avoir du mal à reconnaître. Eventuellement, et c'est le cas pour les élèves issus de milieux sociaux

défavorisés ou des milieux où le français n'est pas la langue première, on va modifier cet outil langagier en apprenant à l'enfant des règles grammaticales, du vocabulaire. Il y a alors une modification des formes langagières qui s'opèrent au sein de l'école alors même que dans leur milieu familial aucune modification ne s'opère. **Charlot et al.** (1992) soulignent la forte résistance des barrières culturelles, qui sont mise en relief par les expériences menées ces dernières années dans le cadre de certaines zones d'éducation prioritaires (ZEP). Les élèves peuvent se sentir écartelés entre un milieu familial et un milieu scolaire qui obéiraient à des valeurs différentes, voire antinomiques. Dans la très large majorité des cas, cette situation va donner naissance à un sentiment d'aliénation de l'enfant par rapport à la langue (**Gombert**, 1990, p.59-86 ; **Charlot et al.**, 1992 ; **Vargas**, 1996). L'outil qui jusque là lui apportait satisfaction ne convient plus.

### **La nécessaire prise en compte de la variété linguistique**

Les grammaires scolaires sont des grammaires normatives, il y a des normes tant à l'oral qu'à l'écrit qu'il faut respecter. Lorsque ces normes sont respectées dans le milieu familial de l'enfant elles sont d'autant plus acceptées par lui, en revanche lorsqu'elles sont méconnues par le milieu familial elles sont porteuses d'un impact répressif. Tout ceci est renforcé par le fait que pour les grammaires les pratiques sociales sont faibles, marginales. Si les grammaires scolaires sont normatives c'est qu'elles répondent à des attentes sociales, ces attentes sont celles, forcément, des couches cultivées de la population ou de ceux qui désirent se cultiver. Les normes orales scolaires sont dérivées des normes dominantes nationales sur le plan phonétique et phonologique. De même pour l'écrit, du point de vue lexical, orthographique, syntaxique, morphologique, on se base sur les normes dominantes nationales. Ainsi pour les élèves favorisés il y a de grandes similitudes entre langue de l'école et leur idiolecte ; en revanche pour les élèves défavorisés la langue de l'école est «étrangère», c'est-à-dire qu'elle peut venir à présenter toute une série de normes que ni l'enfant ni son milieu familial ne connaît ou quasiment pas. Cette méconnaissance par les normes scolaires de ces normes identitaires peut être présentée comme un des éléments de l'échec scolaire. Selon **Vargas** (1997, p.27), l'école construit moins un modèle qu'un portrait de la langue : écrite, unifiée corsetée et orthographiée. Portrait presque entièrement étranger à l'image de la langue

que l'enfant issu d'un milieu socioculturel défavorisé s'était construite empiriquement. D'où la nécessité d'une didactique prenant en compte la diversité des normes langagières et leurs fonctions, que **Vargas** a appelée didactique plurinormaliste de la langue (1997, p.30). Celle-ci postule, en particulier, que les cultures populaires et/ou régionales ont le droit d'exister dans et par leurs langages, et qu'il doit être possible de penser en dehors du moule unique imposé par les formes et les contenus de la Norme Dominante. La langue apparaît alors comme un des lieux où se manifestent les rapports et les conflits à l'œuvre dans la société. Pour éviter que les normes maternelles et celles des pairs dans les milieux dits défavorisés fonctionnent comme des contre-normes à l'école, et pour éviter que les attitudes prescriptives à l'égard des contre-normes confortent ces enfants dans le rejet du Français Normes Etrangères, il faudrait recevoir positivement leur Français Norme Maternelle et/ou leur Français Normes des Pairs oral, et d'en faire un objet d'analyse, afin que ces enfants se sentent reconnus et puissent en venir à reconnaître la fonctionnalité des formes dites légitimes (**Vargas**, 1996, p.95).

Dans ce sens, **Charlot et al.** (1992, p.166) ont établi que les productions langagières des élèves (ce qu'ils disent ou écrivent) sont les effets d'une pratique qui présente pour eux plus ou moins de sens. Raconter, expliquer, «dire ce que l'on pense de... », argumenter, etc., sont des pratiques langagières qui ont plus ou moins de sens selon ce que l'on fait hors de l'école (avec ou sans le langage), donc aussi selon la position sociale que l'on occupe et l'histoire personnelle que l'on a vécue. Ainsi, la façon dont on utilise le langage est socialement différenciatrice en ce qu'elle renvoie à des habitudes, à des modes de socialisation, à des rapports au langage, à la communication, à la situation, au monde (**Bautier**, 1989, p.55-84). Etudier le langage comme pratique, c'est décrire en positif, et non comme c'est souvent le cas à partir des manques (manques linguistiques, mais aussi manques culturels ou cognitifs). Cela signifie que l'on cherche à comprendre le sens de ce qui est dit et fait pour celui qui parle, que l'on fait l'hypothèse d'une cohérence de sa production langagière (en fonction de sa place sociale, par exemple), que l'on cherche donc à comprendre les significations possibles de ces pratiques et non à y trouver le reflet d'une quelconque incompétence. A partir des travaux des sociologues, **Charlot et al.** (1992) tirent deux conclusions, qui depuis longtemps déjà étaient connues, et qui ont été à de multiples reprises

vérifiées. Les écarts observés entre les élèves dans leur maîtrise de la lecture, dans la fréquence de son usage comme dans la manière plus ou moins «cultivée» dont ils abordent l'écrit, renvoient pour une très grande part à la position sociale et aux diplômes de leurs parents. Cependant, et c'est là une conclusion tout aussi assurée, malgré ces différences liées aux origines familiales, l'école joue un rôle décisif dans la diffusion des pratiques et des habitudes de l'écriture et de lecture. L'école se doit donc d'intervenir en aidant chaque enfant à percer les mystères de l'écrit, mais aussi en lui donnant les moyens d'acquérir la langue et les codes spécifiques qui permettent d'être à l'aise dans des sociabilités plus larges que celles auxquelles ils se rattachent spontanément.

Il s'avère donc nécessaire de prendre en compte la diversité des normes langagières et leurs fonctions. Nécessité d'autant plus forte que c'est bien dans les interactions linguistiques avec son milieu familial et le groupe de pairs auquel il appartient que l'enfant construit sa représentation de la langue et par conséquent du monde, la langue apparaissant comme un des lieux où se manifestent les rapports et les conflits à l'œuvre dans la société.

#### Notes

(1) Cf. traitement statistique des résultats du questionnaire rempli par 187 élèves des deux établissements considérés (Schultz-Romain, 1<sup>er</sup> vol, p. 1-9, 2003)

(2) cf. Schultz-Romain (annexes vol. II, p. 505-536, 2003)

(3) A propos des notions de face positive et face négative : nous avons utilisé ces deux notions en tant qu'outils d'analyse afin d'essayer de mettre en évidence des différences dans les atteintes portées à l'encontre de la face des enseignantes sans pour autant les remettre verbalement en cause. Néanmoins, nous avons observé que cette dichotomie face positive / face négative n'a pas résisté à l'épreuve des faits -ce concept se révélant peu opératoire-, en tout cas dans le cadre d'une interaction didactique. Puisque finalement, une atteinte à la face positive de l'enseignante (vexation, image dévalorisante d'elle-même, critique, contestation, reproche : ex : « fallait faire la liaison madame ») et une atteinte à sa face négative (à son territoire, attitude familière, actes dérangeants et incursifs : ex : « qu'est-ce qu'elle veut ») se regroupent le plus souvent à l'instar de ce qui se produit pour les places subjectives et les places institutionnelles (une atteinte portée à l'image que l'enseignante entend donner d'elle-même agit indubitablement sur la place que lui permet d'occuper sa fonction). Autrement dit, le plus souvent, nous avons pu observer qu'une atteinte à l'une des faces rejaillissait sur l'autre et inversement (pour simplifier et répondre aux besoins de notre classement, nous avons conservé l'atteinte majeure et écarté l'atteinte mineure).

(4) cf. pour une analyse de chacun des exemples Schultz-Romain (p. 200-273, 2003)

### Références

- Bautier, E., 1989 : "Aspects socio-cognitifs du langage : quelques hypothèses", *Langage et société*, n°47.
- Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Fayard.
- Brown, P., Levinson, S. (1978). "Universals in language use: Politeness phenomena". In E.Goody (éd.). *Questions and politeness. Strategies in social interaction*. Cambridge : CUP. 56-289.
- Brown, P., Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge : CUP.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Paris, Armand Colin/Masson.
- Goffman, E. (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, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement méta-linguistique*, Paris, P.U.F.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* t. II. Paris : A. Colin.
- Schultz-Romain, C. (2003). *Gestion du positionnement des places discursives dans une interaction didactique en milieux socioculturellement différenciés*. Université de Provence I : Aix-en-Provence. Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de M. le Professeur C. Vargas.
- Trognon, A. (1986). "Sur l'analyse du contenu des interlocutions". *Psychologie et éducation*. X, 1 : 21-48.
- Vargas, C. (1996). "Manuels et activités fonctionnelles de grammaire", Actes du colloque de Saint Lô, *Enseigner le français avec et sans manuel à l'école et au collège*, 24-26 octobre 1996
- Vargas, C. (1997) "Grammaire et didactique plurinormaliste du français", *Repères*, 14, *La grammaire à l'école, Pourquoi en faire ? Pourquoi faire ?*, Paris, I.N.R.P : 83-103.
- Vion, R. (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.

Romain, C. (2008). Description de la violence verbale en situation difficile d'enseignement. In Moïse, C., Auger, N., Fracchiolla, B., Schultz-Romain, C. (Eds.), *Des perspectives historiques aux expériences éducatives*, Tome 2, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, 97-120.

Romain, C. (2008). Description de la violence verbale en situation difficile d'enseignement. In Moïse, C., Auger, N., Fracchiolla, B., Schultz-Romain, C. (Eds.), *Des perspectives historiques aux expériences éducatives*, Tome 2, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, 97-120.