



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Rey, V., Romain, C. & De Martino, S. (2013). Tensions interactionnelles en milieu de scolarisation hospitalière et scolaire: de la détresse langagière aux pratiques relationnelles et médiatrices favorisant des espaces sociaux apaisés. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial), 151-169. <https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2013.0990>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Véronique Rey, Christina Romain, Sonia De Martino, 2013

Tensions interactionnelles en milieux de scolarisation hospitalière et scolaire: de la détresse langagière aux pratiques langagières relationnelles et médiatrices favorisant des espaces sociaux apaisés

Véronique REY

Aix-Marseille Université - IUFM
Centre Norbert Elias, EHESS & CNRS UMR 8562, Centre de la Vieille Charité
2 rue de la Charité, 13002 Marseille, France
veronique.rey@univ-amu.fr

Christina ROMAIN

Aix-Marseille Université - IUFM
Laboratoire Parole et Langage UMR 7309 CNRS
2 avenue Jules Isaac, 13626 Cédex 01 Aix-en-Provence, France
christina.romain@univ-amu.fr

Sonia DE MARTINO

Centre Référent Autisme (CRA)
Service de pédo-psychiatrie F. Poinso
Hôpital Ste Marguerite, Marseille, France
demartinosonia@hotmail.com

This article aims at reporting the types of relations between "interagents" belonging to specific social spaces. This relation, based on the elaboration of social and discursive practices, allows to identify the tension's spaces and the help aiming at their resolution. We presented two social spaces with language practices potentially in tension. The first is an observation of the linguistic practices during the children's individualized didactic care presenting a linguistic deficit with behavioral disorders at hospital. The second one is interested in the emergence of the violence verbal at school. This approach allows to illustrate how adults are sometimes induced to use a linguistic structure at the beginning of a tension rise. On the contrary, we can see how the adult's linguistic structure allows to create a space on the conflict situation.

Keywords: language interaction, tension, acts of threatening language, linguistic register, literary practice, hospital, primary school and middle school

1. Introduction

Cet article vise à rendre compte de la constitution de la relation interpersonnelle et interdiscursive entre des interactants appartenant à des espaces sociaux spécifiques (scolarité en milieu hospitalier et milieu scolaire traditionnel). Cette relation, reposant sur l'élaboration de pratiques sociales et discursives, permet d'identifier les espaces de tension mais aussi les

ressources et les remédiations visant une résolution de ces mêmes espaces de tension.

Nous convoquerons une *linguistique impliquée* afin d'interroger les modes de construction langagière des sujets acteurs de ces types particuliers d'interaction sociale et discursive. Cette démarche nous permettra de mettre en lumière à la fois les dysfonctionnements et ruptures interactionnelles constitutifs d'espaces de tension et les formes discursives de la médiation langagière.

Kerbrat-Orecchioni (2005) superpose la notion de place à celle de "relation interpersonnelle". Elle entend par place "la position d'un interactant au sein d'un rapport de places, c'est-à-dire au sein d'un certain type de "relation interpersonnelle" et elle poursuit en précisant que "ce rapport de places se structure selon différents axes" (Kerbrat-Orecchioni 2012: 35): l'axe horizontal (familiarité vs. distance), l'axe vertical (égalité vs. hiérarchie) et l'axe irénico-agonal (consensualité vs. conflictualité). Cet auteur envisage le rapport de place dans deux perspectives. La perspective micro constituée par le rapport de places dépendant des événements interactionnels et la perspective macro (et méso) qui distingue quant à elle trois types d'interaction: les interactions symétriques ou égalitaires et les interactions dissymétriques ou complémentaires (les interactions complémentaires pouvant être hiérarchiques ou pas).

Le corpus étudié se fonde sur une relation interpersonnelle constitutive de places intervenant dans une interaction complémentaire hiérarchique (enseignant / élèves scolarisés en hôpital ou en établissement scolaire traditionnel) répondant à un axe relationnel vertical. Nous allons analyser ces relations interpersonnelles à travers les rapports de places des interactants. Ceci afin de déterminer le caractère dominant irénique ou agonal de l'interaction et son impact sur les tensions et les remédiations intervenant au cours de l'interaction.

2. Cadre théorique

Afin de procéder à cette analyse, nous convoquerons le concept de détresse langagière tel qu'il est décrit par Rey, Gomila & Romain (2013). Ce concept, se situant à la croisée des chemins du biologique et de l'anthropologie, vise à participer notamment à la compréhension des dysfonctionnements langagiers et des situations de violence verbale. La détresse langagière est décrite comme "des altérations, des déficits aux niveaux pragmatique et énonciatif [...] [qui] nuiraient gravement à la compréhension globale des situations de communication". Nous insistons sur le fait que cette notion ne se superpose en aucun cas à celle de handicap socioculturel mais qu'elle conduit à interroger le champ spécifique de la pragmatique. Par ailleurs, sera convoqué

le cadre théorique de l'analyse linguistique interactionnelle soulignant l'action des énoncés sur le contenu et la relation. Autrement dit, nous nous demanderons comment la relation interdiscursive agit sur la relation interpersonnelle, comment l'interaction induit une action discursive réciproque des interactants ayant de fait un impact sur leur relation interpersonnelle. Ainsi une interaction sera constitutive de tension ou de négociation ou encore de consensus en fonction de la relation que les interactants y construiront. Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994, 2005), Brown & Levinson (1978, 1987), Sperber & Wilson (1981, 1989), Ducrot (1979, 1980), Grice (1979, 1989), Austin (1962) et Searle (1969), Goodwin (1980, 1981, 1992, 2004), Clark (1992, 1996), Sacks, Schegloff & Jefferson (1974). Nous convoquerons le modèle de description linguistique de la montée en tension de la violence verbale (Auger *et al.* 2008; Fracchiolla, Moïse, Romain & Auger à paraître) qui ont permis d'identifier trois types de violence verbale:

- 1) la violence fulgurante (il s'agit d'une montée en tension contextualisée se déclinant à travers différentes étapes marquées par des déclencheurs de conflit, des marqueurs discursifs de rupture et des actes de langage dépréciatifs directs à visée de domination);
- 2) la violence polémique (cette violence repose sur des actes de langage indirects et implicites, une argumentation et des figures de rhétorique à visée polémique et persuasive);
- 3) et la violence détournée (violence s'actualisant dans des interactions consensuelles et coopératives feintes et ambiguës à valeur illocutoire contraire et enchâssée à des fins de manipulation et de harcèlement).

Par ailleurs, nous distinguerons les actes de langage menaçants modestes (composés d'un ou plusieurs atténuateurs) des actes de langage menaçants ardents qui se distinguent en actes de langage présentant un caractère menaçant de second degré (argumentation et éventuellement présence d'un ou plusieurs procédés atténuateurs) et en actes de langage menaçant de premier degré (absence d'atténuateur et d'argumentation) (Romain 2005; Romain & Lorenzi à paraître). De même, nous convoquerons les termes de taxèmes de position (marqueurs discursifs de la relation dissymétrique) et de taxèmes de relation (marqueurs discursifs de coopération visant la réalisation d'un objectif commun au sein de la relation dissymétrique) afin de décrire la relation interpersonnelle entre enseignant et élève (Romain & Lorenzi à paraître). Nous utiliserons également les travaux menés en psychologie cognitive menés par Tomasello (2000), ceux sur les neurones miroirs en physiologie par Rizzolatti & Sinigaglia (2008), et nous emprunterons à Goffman (1973a, 1973b, 1974) le concept de face. Ces auteurs considèrent le contexte comme fondamental car la tension se construit à plusieurs et n'est que rarement le cas d'un individu isolé. Ainsi Goffman (1973a: 23) décrivait l'interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face) comme étant à peu près

"l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres". Goodwin (1981) et Clark (1996) soulignaient la nécessaire adaptabilité du discours au contexte. Kerbrat-Orecchioni (2005: 103) quant à elle écrivait que l'on appellera "négociation conversationnelle" tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce différend afin de permettre la poursuite de l'échange".

Les objets d'étude retenus pour l'analyse des corpus sont les suivants:

- Négociation et politesse interactionnelle (et notamment la convocation d'adoucisseur et/ou d'intensificateur (Kerbrat-Orecchioni 2005), de mots du discours et d'actes de langage), la notion de face sera convoquée à travers l'étude des actes de langage menaçants (ex: "tais-toi" le recours à l'impératif sans atténuation est un acte menaçant de premier degré);
- Les actes de langage menaçants ardents et modestes ainsi que les taxèmes de positionnement qui renforcent la relation dissymétrique entre enseignant et élèves (ex: le "je" vs "tu" dans l'énoncé "je te dis de te taire") et les taxèmes de relation, reposant certes sur une relation complémentaire, "mais aussi sur une volonté de favoriser une relation interpersonnelle coopérative visant la réalisation d'un objectif commun" (Romain & Lorenzi à paraître) (ex: "ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute") ;
- La qualification de la forme de violence verbale convoquée par les interactants (ex de violence verbale fulgurante: "donne-moi ton carnet"; ex de violence verbale détournée: "le devoir était pourtant simple"; ex de violence verbale polémique: "tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul");
- Les postulats de la conversation à travers les maximes conversationnelles.

3. Méthodologie

Deux espaces sociaux révélant des pratiques langagières potentiellement en tension sont abordés. Le premier s'intéresse au rôle des pratiques langagières lors de la prise en charge didactique individualisée d'enfants présentant un déficit langagier (dysphasie) avec troubles comportementaux en milieu hospitalier. Le second s'intéresse à l'émergence de la violence verbale en milieu scolaire. Le corpus est constitué par des interactions recueillies à l'hôpital auprès de quatre enfants (CP, CM2) lors d'une prise en charge de huit

mois – au rythme d'une demi-heure par semaine, par enfant –, ainsi que par des interactions recueillies dans des classes en établissements scolaires traditionnels (deux classes de CM2, une de 4^{ème} et une classe de 3^{ème}). Cette double approche permet d'illustrer comment l'adulte est parfois conduit à utiliser une structure langagière favorisant une montée en tension violente et inversement comment la structure langagière de l'adulte permet de mettre à distance les situations conflictuelles.

Corpus scolarisation en milieu hospitalier

Ce corpus a été recueilli dans un établissement hospitalier du sud de la France. Il concerne des enfants présentant un déficit langagier massif. Ces enfants ont fait l'objet d'une séance de langage oral de 30mn par semaine pendant une période de 8 mois. Le contenu de chaque séance était constitué de:

- Virelangues / allitérations (ex: "ton thé t'a-t-il ôté ta toux?")
- Mémorisation de poésies (ex: Prévert, Verlaine, La Fontaine, Lamartine): poésie racontant une histoire
- Histoire racontée par le chercheur ayant pour point de départ: 3-4 mots donnés par l'enfant (histoire totalement improbable, imaginaire ex: petite boîte d'allumettes, bâton partant se promener dans les bois...)
- Puis histoire poursuivie par l'enfant ("et alors...")
- Réalisation en fin d'année d'un cahier d'histoires

Dans le cadre de cet article, seront présentés les résultats de deux enfants: Kévin et Alain.

Corpus scolarisation en milieu traditionnel

Extraits d'interactions verbales entre enseignant et élève(s) issus de deux classes de CM2 et de deux classes de 4^{ème}. Les établissements scolaires sont distingués par un codage spécifique: A pour la classe de CM2 et la classe de 3^{ème} issues de deux établissements scolaires situés dans un quartier résidentiel de la ville de Marseille (quartiers sud de la ville). Selon les équipes enseignantes de ces établissements, les élèves ne présentent aucune difficulté scolaire et ne sont pas considérés comme étant des perturbateurs; B pour la seconde classe de CM2 et pour la classe de 4^{ème} qui sont toutes deux issues d'établissements scolaires inscrits en zone violence et en Réseau Ambition Réussite. Dans ces établissements, les élèves sont considérés, toujours par l'équipe enseignante, comme étant en grande difficulté voire en échec scolaire et présentant des comportements perturbateurs voire violents.

4. Questionnement: montée en tension et remédiation dans la relation interpersonnelle en classe scolaire hospitalière et en classe scolaire traditionnelle

Comment la structure langagière / énonciative de l'adulte permet-elle de mettre à distance les situations conflictuelles et de favoriser les situations didactiques dans le cas de l'enseignant en milieu scolaire ou encore d'aider l'enfant à adhérer à un projet énonciatif décentré (activité littéraire) en milieu hospitalier? Comment permet-elle de le faire entrer en interaction par le récit littéraire et donc d'éviter la rupture interactionnelle ou la non communication interactionnelle en langue maternelle. Nous analyserons donc l'impact du registre de langue de l'enseignant/chercheur sur la montée en tension conflictuelle et sur la conduite de l'interaction notamment avec des enfants en difficulté langagière (enfants dysphasiques avec troubles comportementaux). Mais nous comparerons aussi le registre de langue et la relation interpersonnelle adoptés par les enseignants en classe et le chercheur en contexte clinique (relation interpersonnelle reposant sur un registre de langue et de stratégie communicative spécifique).

Les compétences langagières des élèves (lambda et en pathologie) peuvent-elles être stimulées par le registre discursif de l'enseignant (les gabarits proposés et récurrents entre les différents contextes)? Et inversement ce registre de langue est-il toujours stimulant et performant? Ne peut-il pas parfois, dans certaines circonstances, générer tout autre chose que la stimulation de compétences langagières chez les élèves? Rappelons ainsi les conclusions des travaux de Tomasello (2000) qui estime que l'enfant reprend des formes linguistiques qu'il a non seulement entendues mais aussi interprétées, dont il a appréhendé la valeur communicative. François (1984) soulignait déjà en son temps la subordination du linguistique au langagier (il insistait, à la suite de Bakhtine (1977), sur le fait qu'une unité donnée est acquise en fonction de ce qu'elle permet à l'enfant de réaliser d'un point de vue communicationnel).

5. Scolarisation en établissement hospitalier

5.1 Les données

Nous reproduirons ci-après les productions narratives de deux enfants: Kevin et Alain. Ces productions ont été recueillies sur une période allant du mois de septembre au mois de décembre de la même année scolaire. Durant cette période, ces élèves ont bénéficié d'ateliers de langage hebdomadaires animés par un chercheur. Les productions ont été retranscrites sans noter la parole de l'intervenant car il s'agit simplement de repérer les transformations langagières de l'enfant au cours du temps. L'analyse de l'évolution de ces productions sera proposée à l'issue de leur reproduction.

5.1.1 Kévin

Le corpus est retranscrit dans l'encadré suivant. Lors de la première séance, Kévin est assis sur une chaise mais a l'ensemble de son corps allongé sur la table. Il donne l'impression de n'avoir aucune tonicité.

29/09

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

04/10

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

23/11

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

14/12

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

5.1.2 Alain

29/09

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

23/11

un petit bonhomme il traverse une route, un camion de la fourrière vient de renverser le petit bonhomme et le fourrier appelle une ambulance et l'ambulance partit jusqu'à l'hôpital et le fourrier remonte dans le camion qui a les chiens et le fourrier ramène les chiens dans une salle de fourrière. Et le fourrier gare son camion sur le parking. La fourrière c'est pas des voitures, c'est que des camions.

07/12

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

5.2 Description de la situation de l'atelier et analyse

5.2.1 Le chercheur adopte un comportement en miroir à celui de l'enfant

Il ne regarde pas l'enfant (l'enfant ne le regarde pas), il ne traite pas l'information périphérique (l'enfant est couché par exemple sur la table), son langage est non adressé (pas de marque de l'interlocuteur; aucune question en direction de l'enfant) –on observe une absence de recherche d'interaction systématique-.

Progressivement l'enfant finit par regarder le chercheur, son corps va se redresser lorsqu'il va prendre la parole dans les différentes phases de l'atelier. Les mots du chercheur vont être réinvestis dans l'histoire que l'enfant va poursuivre, les récits des enfants vont se structurer (leurs récits vont se rapprocher en terme de structuration notamment de ceux produits par le chercheur).

Les productions des élèves progressent de façon significative: leurs productions s'enrichissent en miroir / en buvard (captation des structures de phrases) de celles proposées par le chercheur. Ainsi, l'enfant, en déficit massif de langage, parvient à produire du langage structuré et organisé (un récit narratif avec les principaux indicateurs de structuration)...

Enfin, au retour en classe, un renforcement positif a lieu: récitation de la poésie en classe; recherche / demande de mots; plus grande attention, impact sur le comportement physique.

5.2.2 Le récit progresse dans sa structuration qualitative

Les connecteurs se diversifient. Les phrases se complexifient et des phrases complexes apparaissent (pour + infinitif; subordonnées circonstancielles; subordonnées complétives; subordonnées relatives). De même, on peut noter une variété lexicale tant dans les noms que les verbes.

Les temps de l'énonciation de type historique s'installent et se répartissent en fonction des plans du récit. On peut repérer la présence de discours direct (avec verbes introducteurs des paroles rapportées et temps en conséquence): le récit narré et le discours au style direct s'articulent, l'enfant va de l'un à l'autre et ajuste son langage en conséquence.

Mises en mots de l'imaginaire à travers une fonction narrative et structurée (syntaxiquement, lexicalement et sémantiquement) de la langue: l'exposition de gabarits en langue génère une stimulation et une motivation à l'appropriation de ces derniers... Les gabarits de langue renvoient à des structures entendues, mémorisées, répétées...

Les enfants sont tour à tour exposés à des structures langagières complexes qu'ils s'approprient par imitation sur un procédé comparable à l'appropriation du lexique (actif ou passif). Il y aurait des structures phrastiques passives puis actives tissant des pratiques langagières complexes sans recours à des explications "de texte" explicites.

5.2.3 Conclusion

Nous avons pu observer la réalisation d'un effet miroir, d'une empathie comportementale du thérapeute avec l'enfant et d'une exposition et manipulation partagée de structures langagières spécifiques (par mémorisation et par production) convoquant des gabarits et un registre littéraire spécifique (structuration du récit, phrases complexes, etc.) conduisant donc à une production en miroir chez l'enfant. Cette co-énonciation favorise le développement de la maîtrise langagière mais empêche aussi la montée en tension, ou bien, à partir du moment où l'enfant adhère au projet narratif, pourrait peut-être résoudre la tension.

On observe qu'il est possible d'aider ces enfants en difficulté massive de langage à accéder à la manipulation narrative de la langue et à la production de récits narratifs littéraires par une exposition narrative partagée. Or ces enfants sont diagnostiqués par leur défaillance langagière. Ce paradoxe serait à approfondir dans des études à venir.

6. Scolarisation en établissement scolaire traditionnel

6.1 Profil discursif argumentatif à visée coopérative

Le registre discursif des enseignants présente les caractéristiques suivantes:

- Le rythme et le débit de voix sont modérés. Les énoncés sont généralement complexes et complets et sont composés d'un lexique didactique spécifique. De même les gestes sont lents. Ils se déplacent régulièrement dans la classe et ils ne vont à leur bureau que lorsque les élèves sont en production d'écrits.
- Ils introduisent et clôturent les échanges, leurs interventions ne sont ni interrompues ni chevauchées à l'exception de situations didactiques classiques. Ils initient les thématiques. Ils choisissent les élèves qui vont intervenir verbalement et dans le même temps ils prennent en compte les demandes de prise de parole. Ils imposent des règles et une méthodologie du travail en classe: ils ont posé un cadre de réalisation de l'activité et du déroulement de la séance, ils rappellent ce cadre et ils s'y tiennent mais ils n'hésitent pas à faire des digressions pour procéder à des explicitions.
- Ils positionnent le cours de l'interaction sur l'axe temporel, ils rappellent le sens des activités scolaires et l'intérêt pour les élèves de travailler et ce même en situation de réprimande et pas seulement lors de la présentation de l'activité ou en situation de difficultés rencontrées par les élèves.
- Les ruptures langagières rencontrées à l'occasion de situation de tension sont mises à profit pour rappeler l'intérêt du travail scolaire.

Classe de CM2-A

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

Le comportement discursif de l'enseignant a un impact sur la politesse linguistique. Par cette démarche, l'enseignant protège la face de l'élève et permet à l'interaction de se dérouler positivement, et ce même en situation de réprimande. Il maintient une distance interactionnelle avec ses élèves tout en recourant régulièrement à des procédés argumentatifs. De plus, si les taxèmes de position haute sont présents, ils sont également accompagnés d'une volonté de maintenir la thématique discursive en cours sur l'axe temporel et sur le but de la séquence pédago-didactique pour l'élève. Ainsi, dans l'extrait précédemment cité, l'enseignant recourt à des taxèmes de position haute ("je" vs "tu" et sa position institutionnelle lui permet de réprimander l'élève qui ne l'écoutait pas alors qu'il était en train de procéder à une explication) tout en adoptant un registre discursif argumentatif à visée persuasive, pédagogique en quelque sorte, puisqu'il explique pourquoi il réprimande l'élève, il verbalise la situation (il a vu l'élève se retournait, il fait

son travail, il la réprimande afin qu'elle reprenne une position d'attention). Il n'entre pas dans une confrontation frontale, polémique à charge, il est dans de l'argumentation quant aux positionnements des acteurs au sein de l'interaction pédago-didactique, au service d'une relation interpersonnelle coopérative. Il s'agit d'une relation interpersonnelle certes verticale mais aussi déterminative¹ et temporelle². Il s'agit d'un positionnement de type haut mais à vocation non exclusivement disciplinaire et directive mais aussi à vocation éducative³. Si l'enseignant verbalise un reproche doublé d'un ordre, d'une injonction à l'adresse d'une de ses élèves, il accompagne de ce procédé discréditant pour la face de l'élève, et potentiellement dangereux pour sa propre face d'ailleurs, d'un registre discursif argumentatif reposant sur les rôles de chacun dans le contrat de communication en classe. Son injonction est argumentée en faisant référence aux positionnements de chacun dans l'interaction didactique et plus largement dans le contexte de la séance de cours. Il justifie en quelque sorte son injonction, il ne la formule pas dans un énoncé polémique à charge (il l'atténue donc dans le souci de l'intérêt commun).

Classe de 4ème-B, cours d'Histoire/Géographie

P: Islem/ non tu vas à ta place tu jett(e)ras tes papiers à la fin d(e) l'heure

E: c'est pour jeter mes papiers+ j'ai trop d(e) papiers

P: tu lE:: + > tu les mets au bout d(e) ta table

E: ça débordait madame

P: tu iras à la fin d(e) l'heure comme les autres+ allez

E : ALLEZ J(E) SUIS DEBOUT LÀ (Islem fait un geste du bras vers le bas pour montrer son mécontentement mais retourne tout de même à sa place)⁴

Tout au long de cet échange, l'enseignante use uniquement d'AL menaçants de second degré accompagnés de procédés atténuateurs. Si elle a recours à un réfutatif "non" accompagné d'une injonction "tu vas à ta place", elle atténue ces formulations par la prise en compte de la réalisation de l'action revendiquée par l'élève dans le futur ("jetteras", "à la fin d(e) l'heure") et une intonation de voix calme. Si l'enseignante produit donc un acte de langage (désormais AL) ardent de 1er degré, elle enchaîne aussitôt avec un adoucisseur en proposant de différer la réalisation de l'action dans le temps (à la fin du cours). L'élève va rentrer dans un registre discursif argumentatif

¹ Déterminée par l'objectif commun de réaliser un programme dans l'intérêt de l'élève.

² L'axe temporel étant présent tant pour l'inscription de l'activité dans le temps que son inscription par rapport aux autres activités.

³ Faire comprendre à l'élève que l'enseignant est présent et joue un rôle visant son propre accompagnement dans sa progression.

⁴ Cf. corpus Lorenzi, publié dans Romain & Lorenzi (à paraître).

auquel l'enseignante va répondre pendant plusieurs tours de parole. Cependant, l'enseignante va réitérer son refus mais toujours en proposant des solutions alternatives au problème (les jeter à la fin de l'heure, mettre les papiers au bout de la table).

Voyant un élève se lever sans autorisation préalable, l'enseignante refuse de le laisser faire. Elle l'informe cependant du moment adéquat pour jeter ses papiers: "à la fin de l'heure". Ce dernier intervient alors sur la parole de l'enseignante (chevauchements) en tentant une première justification.

Tour 2: AL ardent de 2d degré double argumentation: il justifie le fait qu'il se soit levé de sa chaise (pour jeter des papiers) et justifie sa volonté de jeter les papiers de son bureau (il y en a trop). Il recourt au présentatif "c'est" pour remplacer une formulation du type "je me lève car" ...

Au tour 3, l'enseignante lui propose une solution sans prise en compte des contestations de son interlocuteur, propos à nouveau chevauchés par l'élève. Elle réitère son AL ardent 2d degré tout en acceptant d'argumenter, de justifier et de trouver une solution alternative.

Tour 4: AL ardent de 2d degré: il recourt à une nouvelle argumentation par une tournure présentative "ça déborderait madame" ("madame" atténuée à la fin de la phrase la nouvelle argumentation)

Au tour 5, un degré de plus est franchi dans la montée en tension au sein de l'intervention de l'enseignante lorsqu'elle réitère indirectement son refus (elle lui dit qu'il ira à la fin de l'heure, donc elle diffère à nouveau le moment de jeter les papiers) et lorsqu'elle compare le comportement de l'élève à celui des autres élèves (nouvel argument "faire comme ses camarades qui respectent les règles"). Elle clôt finalement son intervention par une injonction "allez" (volonté d'arrêter la polémique argumentative, impatience ou 3ème tentative de clore le débat...). L'élève va se résigner, il va retourner à sa place et jettera ses papiers à la fin de l'heure. Pourtant l'élève émettra encore un énoncé contestataire que l'enseignante ne relèvera pas, fidèle à son mode de fonctionnement (rester sur l'objet du conflit: les papiers). La montée en tension est terminée.

Tour 6: AL ardent de 2dr degré: ("ALLEZ J(E) SUIS DEBOUT LA") ultime argumentation contestataire/polémique... mais réalisation contraire à l'intonation et à la prosodie: il retourne à sa place, il attendra la fin du cours, mais manifeste son mécontentement (l'enseignante ne relève pas cette menace car elle a obtenu ce qu'elle demandait, enjoignait). L'élève clôt l'échange avec une intonation haute et des gestes provocants que l'enseignante ne relèvera pas. Cette attitude lui permet de reprendre la séquence didactique sereinement, l'enseignante ayant préféré sauvegarder les faces de son élève au détriment des siennes.

Ce fonctionnement argumentatif présente l'avantage de continuer l'échange, de proposer une piste de ménagement pour les faces de chacun mais aussi d'éviter de réitérer explicitement le refus. Dans le même temps, on observe que l'enseignante reste focalisée sur l'objet du conflit, elle ne relève pas le comportement verbal, à tendance agonale, de l'élève. Elle se focalise uniquement sur l'origine de la tension et ce jusqu'à la fin de l'échange.

6.2. *Profil discursif polémique à charge*

Le registre discursif des enseignantes présente les caractéristiques suivantes:

- Leur débit et leur rythme sont assez rapides et la hauteur de leur voix est élevée. Pour la majorité d'entre elles, elles se déplacent peu dans la classe, elles sont toujours assises à leur bureau (sauf enseignante de mathématiques en 4ème) et leurs gestes sont rapides.
- Elles adoptent généralement une attitude négative vis-à-vis de leurs élèves: elles sont régulièrement en situation d'opposition et de rupture langagière.
- Elles se focalisent sur le comportement verbal, mimique, gestuel, de leurs élèves.
- Elles recourent à un registre généralement familier. Les énoncés de ces enseignantes sont très souvent incomplets. Il semble qu'elles utilisent les mêmes structures langagières que celles de leurs élèves et de fait leur langage (cm2).
- Elles produisent peu d'énoncé avec des ancrages temporels et argumentatifs. Elles enchaînent les activités avec une faible transition et une mise en contexte rapide.
- Elles ne répondent pas systématiquement aux questions qui lui sont posées.
- Elles produisent essentiellement des actes de langage directifs ardents de premier degré, à effet de réprimande.

Classe de CM2-B

P.: ça a été

Professeur informatique: tout le monde

P.: même Elias

Professeur informatique.: surtout Elias

P.: oh mon dieu Elias a travaillé/ Samir a travaillé ++ DEMAIN + IL + PLEUT des grenouilles

L'enseignante a recours à de l'ironie méprisante. Elle produit un AL indirect constitutif d'un jugement négatif (absence de travail d'un élève) qui menace la face d'Elias par un AL directif ardent de 1er degré. L'ironie est un indicateur

linguistique de tension conflictuelle (potentielle) en classe puisqu'il est ici doublé d'un jugement scolaire négatif). L'enseignante fait preuve de violence verbale détournée. Cette enseignante gère, dans cette intervention, la relation complémentaire par des taxèmes de position (ironie de position haute, jugement). Elle fait preuve de déconsidération envers les élèves concernés par son intervention. La montée en tension est ici détournée et indirecte mais bien présente par la polémique de l'enseignante (ironie et jugement négatif envers les élèves moteurs de tension).

Classe de 3ème-A

P: tiens-toi correctement

E: j'ai fait tomber le crayon

P: je m'en fous tiens-toi correctement

Dans cet échange, l'enseignante initie et accentue une montée en tension fulgurante qu'elle entretiendra jusqu'à la fin de l'échange. Elle introduit donc cet échange en produisant un AL directif ardent de 1er degré en recourant à une injonction directe sans atténuateur avec intensificateur (impératif et subjectivème "correctement"). Elle convoque dans cette intervention des taxèmes de positionnement. L'élève va recourir à la justification mais sans réussite, sans écoute de la part de l'enseignante qui va réitérer son premier AL ardent de 1er degré qu'elle complète d'une expression familière "je m'en fous". Elle marque par là son discours de sa subjectivité en marquant son impatience mais aussi son agacement (recours à une périphrase vulgaire). A nouveau, elle recourt à des taxèmes de positionnement ("je" vs "tu", impératif) et à aucun taxème de relation.

6.3. Synthèse

Nous considérons, à la suite des travaux conduits sur la modélisation de la violence verbale en linguistique, qu'elle est le fruit d'une interaction entre plusieurs individus et qu'elle est en cela étudiée dans le cadre d'une dynamique interactionnelle à travers la montée en tension. La montée en tension est donc complexe. Dans le cadre de notre corpus, elle n'est jamais le fait d'un individu isolé mais celui d'une interaction spécifique entre plusieurs individus. C'est pourquoi nous nous sommes intéressées à l'analyse de l'interaction dans sa globalité ainsi qu'au contexte et au cadre interactionnel dans lesquels prend forme cette interaction.

Nous avons donc identifié deux fonctionnements discursifs différenciés. Les caractéristiques de chacun de ces fonctionnements se retrouvant tant dans la relation interpersonnelle en contexte de montée en tension que hors de ce contexte.

6.3.1 Caractéristiques du profil argumentatif à visée coopérative

- Respect du principe de coopération linguistique (maximes de qualité, de quantité, et de modalité)
- Principe de pertinence (cohérence par rapport au cadre posé, renforcement)
- Respect de la face (condamnation du faire mais pas de l'être)
- Respect de la politesse linguistique (face) et négociation interactionnelle systématiquement recherchée (adoucisseurs de menace, AL modestes et ardents de second degré): menace accompagnée d'un rappel du cadre et d'une possibilité de réparer
- Négociation de la relation interpersonnelle fonctionnant de façon similaire en contexte de tension ou hors contexte de tension: argumentation, règles de fonctionnement (toujours principe interaction, travail de protection des faces ainsi que de celle du cadre)
- Taxèmes de position haute: de "position" mais aussi de "relation"
- Violence verbale polémique avec AL ardents de second degré (argumentés)
- Structuration de l'intervention (temporelle, complexe, complète, rappel des règles de coopération, sens des activités)
- Utilisation de la multimodalité.

Le sens des activités et l'investissement des élèves sont deux thèmes importants dans les interventions de ces enseignants, et c'est toujours avec ces mêmes thèmes qu'ils vont argumenter la pertinence de leurs réprimandes. Leurs énoncés sont complexes, argumentés, explicatifs, descriptifs, etc. (variétés discursives), ils sont ancrés dans l'axe du temps et on observe un effet miroir chez l'élève puisqu'il désamorce aussitôt la tension naissante: la production argumentée de la réprimande de l'enseignant conduit à ménager la face de l'élève en évitant de recourir à des taxèmes trop verticaux "on" est préféré à "je" mais le "tu" est bien présent. La montée en tension, du côté de l'enseignant, est argumentée, et elle résiste à la violence verbale fulgurante de l'élève qui s'éteint au-delà de son énoncé d'émergence.

Pour ces enseignants: leur rythme et leur débit de voix sont modérés. Leurs énoncés sont généralement complexes et complets et sont composés d'un lexique didactique spécifique. De même leurs gestes sont lents.

Ils introduisent et clôturent les échanges, leurs interventions sont peu interrompues et peu chevauchées. Ils initient les thématiques. Ils choisissent les élèves qui vont intervenir verbalement et dans le même temps ils prennent

en compte les demandes de prise de parole. Ils imposent des règles et une méthodologie du travail en classe.

Ils positionnent leur cours de l'interaction sur l'axe temporel, ils rappellent, quel que soit le contexte, le sens des activités scolaires et l'intérêt pour les élèves de travailler.

Il s'agit d'une relation interpersonnelle certes verticale mais aussi explicative, argumentative et temporelle. La violence verbale (montée en tension) est donc argumentée dans cette relation interpersonnelle. Ces enseignants convoquent des actes de langage (directifs) ardents de second degré qui reposent sur deux composantes: des taxèmes à valeur de position et à valeur de relation. Ces seconds taxèmes sont constitués par des informations temporelles, des exemples, de l'argumentation, des informations didactiques et/ou pédagogiques visant un objectif commun qui correspond à la réussite de l'interaction didactique dissymétrique.

6.3.2 Caractéristiques du profil polémique à charge

- Absence de respect du principe de coopération linguistique
- Absence de respect du principe de pertinence (pas de cohérence explicite avec un cadre pré-posé)
- Absence du respect de la face et des règles conversationnelles (refus de tours de parole)
- Absence de respect de la co-construction du discours (aucune possibilité pour l'élève d'expliquer et de réparer son comportement négatif, au contraire demande d'aveu uniquement)
- Très faible respect de la politesse linguistique (face) et absence de recherche de négociation interactionnelle (AL ardents de premier degré): sanction (sans explicitation ni mise en garde discursive)
- Montée en tension fulgurante et violence verbale détournée des enseignantes
- Taxèmes de position haute: exclusivement de "position".

Ces enseignants produisent systématiquement des actes de langage directifs avec très peu d'argumentation et produisent une très grande majorité d'actes de langage à effet régulateur (disciplinaire). La violence verbale (montée en tension) est fulgurante dans cette relation interpersonnelle (présence d'acte de langage menaçants ardents de premier degré) et souvent détournée (recours à de l'ironie notamment). Le registre discursif de ces enseignantes repose sur un entretien très strict de la distance relationnelle entre elle et leurs élèves. Elles convoquent des taxèmes de position haute et font reposer la relation interpersonnelle sur une dichotomie position haute (ordre) / position basse

(exécution). La relation est strictement verticale, autoritaire et directive. Elles produisent systématiquement des actes de langage directifs avec très peu d'argumentation et une très grande majorité d'actes de langage à effet régulateur (disciplinaire) menaçant de premier degré.

7. Conclusion générale

A l'issue de la présentation de nos résultats, il apparaît que le registre linguistique et discursif convoqué par le professionnel en situation de tension est déterminant. Cependant, ce registre est aussi déterminé par celui que le professionnel met en place en situation interactionnelle hors montée en tension. Le registre discursif qui permet d'anticiper voire de gérer positivement une montée en tension est le registre discursif argumentatif à visée coopérative.

L'émergence de la tension apparaît dès lors que l'un des interactants ne se sent pas "écouté", "reconnu"; l'argumentation de l'intervention "répressive" doit arriver rapidement pour permettre une régression voire une disparition de la tension... Bien souvent, chacun des interactants est enfermé dans une logique verbale, créant une sorte de "surdité verbale" à la parole de l'autre. Dans ce cas, l'argumentation voire l'explication serait une possibilité laissée à l'ouverture sur l'autre et sur soi-même...

Pour argumenter, s'exprimer et s'expliquer, un élève aurait besoin du miroir interactionnel de l'enseignant(e) qui doit proposer un registre discursif structuré, argumenté, riche et sécurisant envers l'élève.

Nous avons observé la présence d'un effet miroir entre la gestion positive de la montée en tension conflictuelle et la présence d'une structure langagière complexe de l'enseignant (argumentation, explication, référence à l'axe temporel, respect des maximes/lois de la conversation, principe de pertinence, cadre de départ respecté et rappelé régulièrement tout en laissant "l'autre" s'expliquer ou réparer).

Enfin, il nous semble important d'intégrer dans les interactions cliniques (enfants en difficulté langagière massive) la fonction narrative de la langue qui permet de désamorcer la montée en tension et d'enclencher une procédure de pratiques langagières partagées. L'exposition à un langage riche et structuré sur une modalité narrative semble permettre à l'enfant de produire en retour ce même type de structures langagières.

Le registre discursif du professionnel semble fondamental tant dans la construction de la relation avec son élève/patient que dans la situation de gestion de conflit notamment par la présence d'un effet miroir entre les pratiques langagières de co-énonciateurs

BIBLIOGRAPHIE

- Auger N., Fracchiolla B., Moïse C. & Romain C. (2008). De la violence verbale: pour une sociolinguistique des discours et des interactions. In: J. Durand, B. Habert & B. Laks (éds). *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 631-643). Paris: EDP. <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08140>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Editions de Minuit.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale. Tome 1. Structure des relations de personne dans le verbe*. Paris: Gallimard.
- Brown, P. & Levinson, S. (1978). Universals in language use: politeness phenomena. In: E. Goody (éd.), *Questions and politeness. Strategies in social interaction*. (pp.56-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. (1992). *Arenas of mental use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ducrot, O. (1979). Les lois de discours. *Langue Française* 42, 21-33.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris: Editions de Minuit.
- Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. & Auger, N. (éds.) (à paraître). *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*. Rennes: P.U.R.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris: Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris: Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Editions de Minuit.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. & Duranti, A. (1992). Rethinking context: an introduction. In: A. Duranti & C. E. Goodwin (éds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (pp.1-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. & Goodwin, M.-H. (2004). Participation. In: A. E. Duranti (éd.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222-244). Oxford: Blackwell.
- Goodwin, M.-H. (1980). He said/she said: formal cultural procedures for the construction of gossip dispute. *Activity American Ethologist* 7, 674-694.
- Grice, H.-P. (1979). Logique et conversation. *Communications* 30, 57-72.
- Grice, H.-P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1* Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales. Tome 3*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). Les "places" revisitées. In: C. Maury-Rouan (éd.), *Regards sur le discours* (pp. 33-52). Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.

- Levi, A. & Simon, C. (2011). *Violence verbale et niveau de langage en milieux socioculturellement différenciés*. Mémoire d'orthophonie sous la direction de C. Romain. Marseille: Université de la méditerranée, Aix-Marseille II.
- Rey, V., Gomila, C. & Romain, C. (2013). *Détresse langagière chez l'enfant: nouvelles perspectives*. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.
- Romain, C. (2012). Pour un modèle d'analyse de la violence verbale en situation scolaire? Situations conflictuelles et relations interpersonnelles dans des classes de CM2. In: C. Carra & Mabilon-Bonfils B. (éds.), *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions* (pp. 67-79). Artois: Presses Université.
- Romain, C. & Lorenzi, N. (à paraître). Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège. In: B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain, & N. Auger (éds.) *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*. Rennes: P.U.R.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris: Odile Jacob.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, C. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50, 696-735.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1981). Irony and the use mention distinction. In: P. E. Cole (éd.), *Radical pragmatics* (pp. 295-318). New York: Academic Press.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris: Editions de Minuit.
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition* 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2000). The social pragmatic theory of word learning. *Pragmatics* 10, 4, 401-413.