Christina ROMAIN
Maître de conférences
Aix-Marseille Université – I.U.F.M
Laboratoire Parole et Langage – C.N.R.S. U.M.R. 7309
christina.romain@univ-amu.fr

Nolwenn LORENZI
Doctorante en 2ème année
EA 609 - LIDILEM -
Université Stendhal Grenoble 3
Lorenzi.nolwenn@gmail.com

Référence : Romain, C. et Lorenzi, N. (2013). Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège. In Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. et Auger, N. *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*. Presses Universitaires de Rennes : Rennes, 141-164.

Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège

Dans notre société, la violence à l'école, en tant qu'objet d'étude scientifique, est largement abordée créant ainsi un carrousel des violences (Faggianelli & Carra 2011) notamment animé par les discours sociaux en cours. Les réflexions sur la violence font l'objet de nombreuses recherches et études qui s'étendent à travers diverses disciplines. Nous nous consacrerons pour notre part à l'étude linguistique de la violence verbale et plus particulièrement à la description et à l'analyse des actes de langage produits lors de situations conflictuelles en milieu scolaire. Il s'agira de décrire les liens entre la forme dominante de violence verbale et les actes de langage menaçants produits par et à l'encontre des faces des interactants.

1. Cadre théorique

Les pratiques discursives et les interactions permettent de renseigner sur les pratiques sociales en cours. Ainsi, la langue est envisagée comme pratique sociale et toute réalité sociale est construction sociale (Heller 2002). Les discours sont à comprendre comme étant constitutifs d'un certain espace social, définis par des rapports de pouvoir entre les acteurs sociaux (Blommaert 2005) et des contraintes sociales et identitaires. Selon Goffman (1973a : 23) : « *par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* ». Goodwin (1981) et Clark (1996) soulignaient quant à eux la nécessaire adaptabilité du discours au contexte, le contexte étant entendu comme le cadre supérieur à l'interaction proprement dite. Si l'on peut décrire la violence verbale comme « *un processus de montée en tension* » (Moïse, Auger, Fracchiolla, Schultz-Romain 2008) qui se distingue à partir d'actes de langage repérables dans le discours dans une perspective descriptive voire

d'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni 1990, 1992, 1994), elle doit être appréhendée au-delà du fait linguistique. Les outils linguistiques, certes, permettent une description de ce qui est dit, mais la violence verbale est aussi rattachée aux échecs de la conversation et aux ruptures conversationnelles. Nous convoquerons donc également les règles d'analyse de la conversation (Sacks, Schegloff et Jefferson 1974) ainsi que la conception actionnelle du langage qui permet une analyse plus finement pragmatique à travers la théorie des actes de langage telle qu'elle a été élaborée par Austin (1962) puis adaptée par Searle (1969). Par ailleurs, une analyse interactionnelle doit prendre en compte, outre le contexte et le contenu verbal des énoncés, l'analyse de la mimogestualité (Adams 1998, Mc Neill 1992, 2005) ainsi que l'analyse prosodique (Faraco & Kida 2003, Lacheret-Dujour & Beaugendre 1999). Nous interrogerons également la notion de face telle qu'elle a été proposée par Goffman à travers sa description du *face work* et du *face want* (1973ab, 1974), puis telle qu'elle s'inscrit dans la description et l'analyse de la politesse linguistique (Lakoff 1972, 1973, Brown & Levinson 1978, 1987, Leech 1983) largement développée par Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996, 2005). Tout échange est soumis à des contraintes spécifiques pour lesquelles la langue met à disposition des règles que Goffman dit rituelles et qui interviennent à tous les niveaux de fonctionnement du discours en interaction. La notion de politesse est ainsi indissociable de la vulnérabilité de chacun des interactants et de la fragilité de leurs relations qui reposent également sur la question des imaginaires sociaux. Nous convoquerons le modèle de la description linguistique de la violence verbale tel qu'il est actuellement élaboré par le groupe de recherche sur la violence verbale en linguistique[1] qui décrit les différentes formes que ce phénomène peut recouvrir. Les travaux de ce groupe (Auger & al. 2008, Moïse 2007, Moïse & Romain à paraître) ont permis d'identifier trois types de violence verbale : la violence fulgurante[2] ; la violence polémique[3] ; et la violence détournée[4]. Par ailleurs, à côté de cette violence verbale « volontaire ou réactive », sont également décrits deux types particulier de violence verbale « involontaire » : malentendus hétéro-déclenchés et réactions pathogènes auto-déclenchées. La violence verbale se révèle dans et par l'interaction, au travers des conceptions idéologiques des interlocuteurs ainsi que par le biais du contexte dans lequel les relations se jouent. Le contrat de communication en classe élaboré par Charaudeau (1993) révèle les identités présentes dans la classe, les finalités des partenaires et les rôles de chacun qui divergent les un(e)s des autres. La relation verticale (Kerbrat-Orecchioni 1992) entre l'enseignant et les élèves peut être remise en cause par les interactants à travers le discours et faire ainsi l'objet d'un renversement. A l'inverse, la relation dissymétrique classique peut être (sur)développée par le biais d'actes de langage dans la peur de voir cette relation se renverser.

[1] www.violenceverbale.fr

[2] 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.

[3] Violence reposant sur des actes de langage indirects et implicites, une argumentation et des figures de rhétorique à visée polémique et persuasive.

[4] Violence s'actualisant dans des interactions consensuelles et coopératives feintes et ambigües à valeur illocutoire contraire et enchâssée à des fins de manipulation et de harcèlement.

2. Cadre méthodologique

2.1. Terrains d'observation

Les corpus utilisés reposent entre autres sur l'analyse d'enregistrements vidéos d'interactions entre des professeurs de disciplines diverses et leurs élèves au sein d'établissements allant de la maternelle au collège ainsi que sur les relations interpersonnelles qui en découlent.

2.1.1. Corpus I (Étude des AL menaçants) : Écoles primaires (Marseille) et collèges (Marseille, Perpignan et Vitrolles)

Ce corpus a été constitué tout au long des années 2000 dans des établissements inscrits en Zone d'Education Prioritaire (Z.E.P.) devenue Réseau Ambition Réussite (R.A.R.) et Zone Violence, mais aussi dans des établissements scolaires non inscrits dans ces « zones » réputées difficiles voire sensibles. Ce corpus a été, pour chaque classe, recueilli sur une année scolaire (de septembre à avril) à raison d'une journée d'enregistrements par semaine. Il a fait l'objet d'une transcription dont nous présenterons et analyserons des extraits. L'analyse a été conduite dans une perspective contrastive visant à nous permettre de comparer les résultats obtenus en fonction du « milieu socioculturel » des élèves (nous entendons par là à la fois les caractéristiques familiales (CSP des parents, aide des parents à la scolarité des élèves…) et les difficultés scolaires rencontrées ou pas par la majorité des élèves).
L'objectif de ces études (Romain 2005, 2009, 2010, 2011 ; Rey, Romain et Demartino, à paraître) a été d'analyser la relation interpersonnelle co-construite entre enseignant et élèves et plus spécifiquement de décrire et d'analyser les interactions conflictuelles constitutives de la montée en tension violente entre ces mêmes acteurs lors de l'interaction pédago-didactique.

Le corpus repose donc sur l'analyse d'interactions didactiques dans huit classes au total : une classe de Moyenne Section de maternelle, deux classes de CM2, une classe de 6e, deux classes de 4e et deux classes de 3e. Concernant les écoles maternelle et primaire, la classe de M.S. et l'une des deux classes de C.M.2 appartiennent à des établissements scolaires inscrits en zone violence, R.A.R., des quartiers Nord de la ville de Marseille. La seconde classe de CM.2 appartient à une école primaire située dans le 7e arrondissement (quartier réputé « favorisé »)[5]. Concernant les établissements scolaires du collège, le corpus a été recueilli dans une classe de 6e d'un collège inscrit en Z.E.P. de la ville de Perpignan ; les classes de 4e et de 3e appartiennent pour chacune d'elles à deux établissements scolaires, l'un inscrit lui aussi en Z.E.P. et l'autre appartenant à un quartier réputé « favorisé » de la ville de Marseille. Nous nommerons désormais B les classes des établissements inscrits en Z.E.P., R.A.R. ou Zone Violence, et A les classes des établissements considérés comme n'appartenant à aucun dispositif spécifique.

[5] Ce corpus recueilli en cours élémentaire première et deuxième année a été publié et a commencé à être exploité dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie (Lévi et Simon 2011).

2.1.2. Corpus II (Étude d'un AL menaçant spécifique : l'injonction) : Un collège sur Avignon

Une classe de 4e a été observée et suivie tout au long de l'année scolaire 2010/2011; elle est composée de vingt-trois élèves tous d'origine maghrébine de première ou de deuxième génération à l'exception d'un élève d'origine d'Afrique noire, arrivé en France en 2009 et aujourd'hui remis dans le cursus « normal ». Ce groupe-classe de quatrième est qualifié comme « *la pire de toutes* » à en croire les propos de certains de leurs enseignants[6]. Le collège est classé en Zone d'Éducation Prioritaire (Z.E.P.), en Réseau Ambition Réussite ainsi qu'en CLAIR (programme pour les Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite), ce programme ayant été expérimenté à la rentrée 2010. Il se situe dans un quartier classé en Zone Urbaine Franche qui indique de très fortes difficultés sociales et financières des familles.
Les extraits relatifs à ce collège, présentés au sein de cet article, sont tirés de trois cours de mathématiques filmés le 14 septembre 2010, le 05 octobre 2010 et le 12 octobre 2010 ainsi que d'un cours d'histoire-géographie filmé le 18 novembre 2010. Les heures se sont toutes déroulées en première heure de matinée, c'est-à-dire de 8h à 9h. Nous nommerons désormais C les séquences spécifiques à cette classe dans le cadre de notre analyse.

2.2. Méthodologie et problématique

Notre méthodologie consiste à étudier à travers ces corpus la production en miroir (interrelationnelle) ainsi que l'impact des actes de langage menaçants dans le cadre de la montée en tension. Par montée en tension, nous distinguons la violence verbale fulgurante, la violence verbale polémique et la violence verbale détournée (Moïse et al. 2008). Cette analyse convoque de fait des indicateurs empruntant aux domaines suivants : mimogestualité (gestes, postures, mimiques, etc.), prosodie (rythme, débit, etc.) et analyse conversationnelle (tours de parole, interruptions, etc.).

Dans ce cadre, nous proposons donc une analyse des actes de langage (désormais AL) menaçants en fonction de leurs caractéristiques (Romain 2005, 2011). Nous distinguons les AL menaçants modestes des AL directifs ardents qui se décomposent eux-mêmes en deux catégories :

- **Les AL menaçants modestes** : ils sont composés d'un ou plusieurs atténuateurs de menace (recours à des « adoucisseurs » présentant intrinsèquement un caractère anti-menaçant) :

Ex : *« il me semble madame que l'on pourrait répondre différemment à la question »*[7]

- **Les AL menaçants ardents de second degré** : ils sont composés d'une menace argumentée sur les conséquences d'une action d'un élève, renvoyant explicitement ou implicitement à une règle spécifique de l'interaction pédago-didactique relationnelle.

[6] Propos tirés d'entretiens et témoignages recueillis au cours de l'année scolaire
[7] Exemple inventé

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

Il s'agit donc d'AL menaçants mais présentant un degré moins coercitif du fait d'une place prépondérante faite à l'argumentation ou encore à la justification. Cette dernière se révèlera être elle-même menaçante pour l'une ou l'autre des faces de l'interlocuteur puisque celui qui produit l'acte est en position d'objection au contenu de l'interlocuteur. Nous considérons l'argumentation comme une forme d'atténuation (atténuateur de la menace) très spécifique dans l'interaction pédago-didactique car elle s'appuie sur les règles du contrat de communication en classe et des rôles de chacun, rôles considérés *a priori* comme complémentaires. Par conséquent, elle vient renforcer l'AL directif produit par l'enseignant (elle dépasse en force les autres atténuateurs comme le conditionnel par exemple, car elle formule en quelque sorte un argument d'autorité supérieure (ex : *« il ne faut pas… parce que… en classe il s'agit de… »*)). Ces AL sont constitutifs d'autorité contrairement à des AL directifs de premier degré qui sont constitutifs d'autoritarisme (ex : *« tais-toi, je m'en fiche, ne discute pas ce que je te dis »*).

De même, lorsque l'enseignante énonce des AL tels que *« attendez vous m'angoissez là »* ou encore *« j'ai jamais dit… »*, elle produit des AL directifs ardents de second degré en ce que dans le premier cas elle exprime explicitement son mécontentement et son inquiétude. Elle réprimande donc les élèves, elle attend d'eux une attitude plus sérieuse et plus concentrée, qui prouve le contraire de ce qu'elle redoute. Dans le second cas, elle se défend d'avoir tenu un certain propos et donc conteste l'affirmation formulée par l'élève ce qui revient à produire un acte directif puisqu'elle le contraint implicitement et symboliquement compte tenu du contexte à se rétracter.

Par ailleurs, l'enseignant produit des AL de second degré lorsqu'il formule des énoncés du type *« Elias il me perturbe parce qu'il n'est pas comme il faut sur sa chaise »*. Si l'enseignant produit une délocution à l'encontre de l'élève (menace forte à la face), en l'accompagnant d'une réprimande comportementale doublée d'une menace potentielle de sanction, il fait reposer son énoncé sur un argument « pas comme il faut sur sa chaise » qui laisse la possibilité à l'élève de réparer son comportement.

- **Les AL menaçants ardents de premier degré** : ces AL sont principalement menaçants et sont éventuellement produits en réaction à un AL lui-même déjà menaçant (1er degré) :

Ex : un AL tel que *« mets-toi ici »* présente une valeur illocutoire de type directif ardent de 1er degré en ce qu'il induit explicitement un comportement à l'élève et uniquement cela –sans atténuateur bien entendu. Il repose sur la dichotomie complémentaire du contrat pédago-didactique.

Ce type d'AL menaçant et directif ardent de 1er degré peut encore prendre la forme d'une moquerie gratuite/ironie (induisant du mépris/sarcasme) émise par l'enseignante à l'encontre d'un élève par exemple. Il en est ainsi lorsqu'un élève demande à ce qu'une question soit répétée et, alors même que cet élève n'a pas eu une attitude objectivement critiquable au regard du triple contrat pédago-didactico relationnel -menaçante, provocatrice, déviante-, l'enseignante de dire, sur un ton ironique et médisant : *« si tu es dur de la feuille chut il faudrait faire en sorte que les esgourdes marchent mieux »*. Cet acte de langage présente une valeur illocutoire de

type menaçant ardent de 1er degré en ce qu'il induit inévitablement tout à la fois : la supériorité de la position de l'enseignante eu égard à celle de l'élève qui lui permet de le menacer de la sorte ; une non-réaction de l'élève sous peine de sanction ; et finalement une soumission de l'élève à cet acte négatif d'évaluation de l'enseignante (cet acte porte sur la propre personne de l'élève qui doit accepter sa position symboliquement basse, de soumission, eu égard aux règles du contrat pédago-didactico-scolaire). En quelque sorte, il s'agit d'un « abus de pouvoir », de la position haute de l'enseignante.

En revanche, une intervention de la forme *« si vous voulez on on s'en va et on vous laisse »* sera considéré comme un AL directif ardent de second degré. En effet, le caractère indirect/implicite de la menace n'est pas assortie d'ironie sarcastique (comme dans les deux exemples précédents où le comportement du ou des élèves est jugé indépendamment des enjeux immédiats de l'interaction, forme de mépris de l'individu) mais d'ironie positive, orientée dans le sens d'un reproche qui est réparable par un « simple » retour à l'ordre/écoute[8] . Elle ne contient pas d'autre présupposé si ce n'est celui de ne pas écouter, respecter la parole de l'autre qui lui est reproché.

Enfin, nous distinguons deux types de taxèmes de positionnement (cf. le concept de relationèmes de Kerbrat-Orecchioni 1992, 2005) :

- **Les taxèmes à valeur de position (autoritarisme)** : il s'agit de marqueurs de la relation dissymétrique en ce qu'ils renforcent la complémentarité, la dissymétrie du contrat de communication (Charaudeau 1993). Ex : je *vs* tu ; impératif ; AL spécifiques tels que l'ordre, la menace et la sanction.

- **Les taxèmes à valeur de relation (autorité)** : ils sont constitutifs d'une relation interpersonnelle reposant non pas, exclusivement, sur un positionnement complémentaire des interactants, mais aussi sur une volonté de favoriser une relation interpersonnelle coopératrice visant la réalisation d'un objectif commun. Ex : prise en compte de l'axe temporel, explications, argumentations, justifications, exemplifications.

L'acte de langage qu'est l'injonction affecte chacun des interactants du fait de sa valeur taxémique. La théorie de la politesse d'un point de vue linguistique (Brown & Levinson 1987) n'est pas axée sur le contenu informationnel du discours produit mais sur l'idée que tout individu ait le désir de préserver sa face (Goffman 1959). La politesse s'oriente au niveau de la relation interpersonnelle qui a cours entre les acteurs d'une communication et qu'il s'agit de réguler. Elle apparaît donc comme un canal de conciliation entre préservation des faces et discours, chaque acte de langage étant considéré comme potentiellement menaçant pour l'une ou l'autre des faces de chacun des acteurs (*Face Threatening Act*). L'ordre rentre dans la complexité constitutive des rapports de place puisqu'il peut être mis en corrélation avec son fonctionnement en tant que FTA. Tout en posant dans son énoncé une action à réaliser, le locuteur l'impose à son interlocuteur de manière comminatoire (Charaudeau 1992). Il s'octroie alors un statut de pouvoir : l'enseignant(e) reste

[8] Notons qu'il s'agit bien là d'ironie puisqu'il faut restituer le sens en inversant le contenu de l'intervention mais d'une ironie positive, car elle n'inclut pas un jugement « général » sur une personne mais un jugement spécifique sur « un comportement » d'une personne, laissant à la « personne » la possibilité de réguler son comportement par cette forme de mise en garde.

maître(sse) par le biais d'une autorité absolue. L'interlocuteur, lui, est supposé posséder les compétences nécessaires pour l'exécution de ce qui lui est demandé, obligation à laquelle il est censé se soumettre. Parce que les élèves se trouvent pris dans un contrat, ils n'ont d'autre alternative que d'obtempérer sous peine de sanction (mot sur le carnet, rapport, exclusion). Tout refus de leur part serait considéré comme une tentative de renversement des places. L'ordre est donc une exhortation qui ne participe pas *a priori* de la politesse. Cet AL spécifique par ses caractéristiques propres retiendra plus particulièrement notre attention au sein de la seconde partie de cette analyse.

Dans une première partie, notre étude visera à montrer le lien entre les AL menaçants et la montée en tension : *quels procédés permettent de favoriser une relation interpersonnelle apaisée et au contraire quels sont ceux qui attisent une relation interpersonnelle conflictuelle ?*

Dans une seconde partie, nous nous intéresserons à la comparaison de deux corpus issus d'enregistrements conduits dans une classe de 4e d'un établissement scolaire du réseau CLAIR. Nous comparerons le registre discursif de deux enseignantes intervenant dans cette classe (une enseignante de mathématiques et une enseignante d'histoire-géographie) afin de mettre en lumière le lien entre injonction, en tant qu'AL menaçant, montée en tension violente et relation interpersonnelle. Nous questionnerons ce second corpus afin de mieux comprendre pourquoi les AL ardents de 1er degré vont permettre de menacer voire de sanctionner des élèves (cf. registre discursif du professeur de mathématiques) mais échouent dans la mise au travail (séquence de travail didactique inopérante), tandis que d'autres AL ardents de 2nd degré s'ils menacent voire sanctionnent les élèves, les stimulent également (séquence didactique opérationnelle ; cf. professeur d'histoire-géographie).

3. Analyse des données

La relation qui unit l'enseignant à ses élèves est inégalitaire d'un point de vue institutionnel, les identités et les finalités des interactants étant différentes. Le contexte institutionnel scolaire détermine cette relation comme dissymétrique selon la vision traditionnelle de l'enseignement. Elle conduit alors à une relation verticale qui renvoie à un système de places déterminé. Parce qu'il est supposé détenteur des savoirs, parce que son rôle lui confère la responsabilité du déroulement de l'interaction, l'enseignant possède une position haute de « dominant ». Parce que les élèves ont le devoir de l'écouter, parce qu'ils ne peuvent pas prendre la parole sans autorisation, parce qu'il leur faut répondre lorsqu'ils sont interrogés, les élèves ont quant à eux une position basse, dite de « dominés ». La relation entre les partenaires est centrée sur le contrat didactique qui se définit à travers une finalité de transmission de savoir (Charaudeau 1993). Les échanges et l'intercompréhension s'établissent *via* le contrat de communication en classe qui instaure les bases de la communication en classe ainsi que le droit à la parole de chacun des interactants tout en permettant la construction d'une relation interpersonnelle didactique saine.

3.1. Actes de langage et montée en tension

Nous allons présenter des extraits de nos corpus pour lesquels nous avons procédé à une analyse des AL menaçants.

Ex 1 : CM2 Zone violence (Marseille)

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 de 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).

Ex 2 : 4e Collège Hors Z.E.P. (Marseille)

P. : monsieur charbonier/ je vous en prie/ évitez de poser des questions qui n'ont pas lieu d'être + d'abord je ne m'adresse pas à toi/ et ensuite/ si t(u) es dur de la feuille chu::t/ il faudrait faire en sorte que les esgourdes marchent mieux + stéphanie […]
Dans la lignée de l'interaction précédente, l'enseignante a recours à de l'ironie méprisante doublée de menace indirecte. Elle produit un AL indirect (conseil cachant à la fois une réprimande et une menace) qui renferme un AL ardent de premier degré. Elle fait preuve de violence verbale détournée (injonction directe avec « évitez » puis détournée avec la formulation introduite par une conditionnel « il faudrait » et renforcée par une certaine humiliation de l'élève qui est touché dans sa capacité physique) et recourt à des taxèmes exclusivement de position (ironie de position haute, jugement).

Ex 3 : CM2 Zone Violence (Marseille)

P. : *quand il me laissera en placer une/ je pourrai peut-être lui dire ce qui ne va pas ++ je peux parler*
E. : hm
P. : merci
Dans cet échange, l'enseignante procède par délocution, menace pour la face de l'autre, pour verbaliser une réprimande à l'encontre d'un élève. Elle recourt à de la violence verbale fulgurante en produisant un AL indirect (question, futur hypothétique, il *vs* je) constitutif en réalité d'une menace ardente de 2nd degré que l'élève ne peut ignorer (en tant qu'enseignante, elle impose son tour de parole à l'élève qu'elle souhaite faire taire ; sa position et les règles du contrat didactique le lui permettent). Son registre de langue est familier ce qui laisse percevoir sa subjectivité (impatience). Elle recourt par conséquent à des taxèmes de position (rappel des

places de chacun) renforcée par un procédé ironique (« je peux parler ») et par la chosification de l'élève à travers la délocution (il *vs* tu).

Ex 4 : CM2 Hors Zone Violence (Marseille)
P. : […] pour les exercices et puis pour le quotidien ++ *si vous voulez on on s'en va et on vous laisse + si euh ++ on a encore*
E. : qu'est-ce qu'(il) y a
P. : ben/ *qu'est-ce qu'(il) y a/ le truc c'est qu'on est en train d'expliquer quelque chose d'important/ en expliquant comment on travaille/ et que toi tu comptes fleurettes à Aya/ donc euh/ à part ça tout va bien/ quoi ++ mais les exercices il faut les refaire à la maison hein* ++ si vous les refaites pas/ si vous les reprenez pas/ si vous les laissez dans le cartable/ euh euh/ on/ on perd son temps/ on ça sert à rien/ […] les joueurs de foot/ i:: passent des heures à s'entraîner/ à faire des passes/ mais c'est pour après/ en match/ euh euh éviter de faire n'importe quoi/ […] si vous avez fait des erreurs/ il faut les REprendre à la maison/ pour euh après ne plus faire des erreurs/ ça fonctionne comme ça/ […]
Cet échange n'est pas sans rappeler le précédant. Des élèves conversent entre eux alors que l'enseignant rappelle les règles de fonctionnement du travail en classe et du travail à la maison. L'enseignant intervient alors en produisant un AL menaçant de 2nd degré à l'aide d'un AL indirect « si vous voulez on on s'en va et on vous laisse » (on observe l'absence de délocution et le recours aux taxèmes de recherche d'alliance « on *vs* vous » : l'enseignant et la classe d'un côté, les deux élèves perturbateurs de l'autre). L'enseignant ne laisse le choix aux élèves que de se taire et non pas de continuer à parler entre eux. Son AL est constitutif d'une menace. La violence verbale est ici aussi fulgurante même si à nouveau la modalité est indirecte (il s'agit d'une injonction et non pas d'une question).

Suite à cette réprimande indirecte, l'un des élèves réagit en produisant un énoncé de contestation ou de surprise « qu'est-ce qu'(il) y a ». L'enseignant réagit alors en produisant un AL directif ardent de 2nd degré mais la forme de la violence verbale est polémique et non pas fulgurante, c'est-à-dire qu'il va recourir à des taxèmes de relation (explicitation, justification et argumentation reposant sur la relation dissymétrique du contrat didactique mais aussi et surtout sur l'intérêt de la thématique traitée pour les élèves eux-mêmes et leur scolarité) et à des taxèmes classiques de position (taxème d'alliance avec la classe « on » *vs* d'opposition avec l'élève perturbateur « tu-toi »).

Ex 5 : M.S. Zone Violence (Marseille)
P. : tu ramasses
E. : non
P. : si + tu ramasses/ sinon c'est puni/ tu le sais/ on ne jette pas les livres (il ramasse le livre)
L'enseignante initie l'échange par un AL directif ardent de 1er degré constitutif d'une injonction indirecte sans procédé atténuateur (« tu ramasses »). La violence verbale est alors fulgurante et elle repose sur des taxèmes de position (je implicite « qui donne l'ordre » *vs* tu). L'élève refuse de satisfaire à l'injonction qu'il réfute. L'enseignante quitte alors la violence verbale fulgurante pour recourir à de la violence verbale polémique, c'est-à-dire qu'elle va réitérer son injonction mais elle va l'accompagner de procédés argumentatif, explicatif et justificatif (ordre puis menace suivis d'un rappel explicite de la règle connue de l'élève). L'enfant a la possibilité de

réparer son comportement. L'enseignante laisse la place à la réparation. La seconde intervention de l'enseignante est constituée par des taxèmes de relation (tu & on, possibilité de réparation).

Ex 6 : 6ème Z.E.P. (Perpignan)
P. : moins 20 pour le point C c'est bon alors David tu vas continuer pour le: vingt-quatre (toux) // tu mets à côté tu traces un trait vertical / juste à côté tu traces un trait horizontal oui allez tu mets numéro vingt-quatre sur la même page / (on frappe à la porte) entrez / merci < … ? > / tu me donnes ton carnet
E1 : non mais ça y est
P. : tu me donnes ton carnet
E1 : qu'est-ce que j'ai fait / pourquoi
P. : t'as pas à faire des commentaires sur ce que je fais ton carnet / tu te retournes tu te retournes dépêche toi < … ? > dépêche toi tu me donnes le carnet < … ? >
Ici l'enseignante interpelle un élève pour lui enjoindre de lui remettre son carnet de correspondance. Elle produit un AL directif ardent de premier degré : une injonction indirecte (« tu me donnes ton carnet ») renforcée par le pronom personnel (« me ») assortie d'aucune explication, ni argumentation ni justification. Implicitement, on suppose que l'élève a eu un comportement déviant qui le conduit à être sanctionné. La violence verbale est fulgurante et repose sur des taxèmes de position (je *vs* tu). Devant le refus de l'élève, l'enseignante réitère strictement le même énoncé (injonction, violence verbale fulgurante, taxèmes de position). L'élève conteste cette décision en produisant un énoncé visant à faire justifier le choix de la réprimande par l'enseignante : « *qu'est-ce que j'ai fait /* pourquoi ». Cette dernière va réitérer sa remontrance/sanction et elle va réfuter le droit à l'élève de contester ou de lui demander de justifier son choix (« t'as pas à faire des commentaires sur ce que je fais » : l'enseignante refuse la demande de l'élève et par-là lui interdit de commenter ses décisions).
Ici l'AL est menaçant ardent de 1er degré en ce que la décision de l'enseignante est subjective et fait preuve d'autoritarisme. En effet, si l'élève ne doit pas contester la décision de l'enseignante, cette dernière peut être en mesure de lui rappeler son comportement déviant et de le mettre en lumière des règles de fonctionnement de la classe (cf. exemples précédents). Cela n'est donc pas le cas dans cet échange, où l'enseignante fait reproche à l'élève de commenter ses décisions, donc de les contester, alors même qu'elle n'a pas verbalisé le contexte qui l'a conduite à prendre cette décision. Certes la mimogestualité peut « parler » à la place des protagonistes néanmoins on remarque, d'une part, que l'élève est demandeur de cette verbalisation que l'enseignante lui refuse, et que, d'autre part, on peut supposer qu'il est du devoir de l'enseignante d'expliciter la relation interpersonnelle et ses règles de gestion et d'élaboration au sein de sa classe…
Elle poursuit finalement son intervention en réitérant à plusieurs reprises son AL initial directif ardent de 1er degré (« dépêche toi tu me donnes le carnet ») mais elle l'accompagne également de nouvelles injonctions à l'adresse de l'élève (« tu te retournes », « dépêche-toi »). On observe un recours à une injonction directe puis à nouveau indirecte avec présence du pronom personnel « me » qui permet un ancrage déictique et la mise en relief de son autorité, position hiérarchique (« dépêche toi tu me donnes le carnet »).

Les taxèmes convoqués par l'enseignante sont exclusivement des taxèmes de position (injonction, impératif, je *vs* tu) et la violence verbale est de nature fulgurante du début à la fin de l'échange.

Ex 7 : 3ème Collège Hors Z.E.P. (Marseille)

P. : tiens-toi correctement

E. : j'ai fait tomber le crayon

P. : je m'en fous tiens-toi correctement

On observe ici que l'enseignante entretient une montée en tension fulgurante. Elle produit un AL directif ardent de 1er degré (reproche et injonction directe sans procédé atténuateur : « tiens-toi correctement ») et convoque des taxèmes de position (impératif et je *vs* tu). L'élève tente de se justifier mais l'enseignante réitère son premier AL ardent de 1er degré assorti d'un « je m'en fous » issu d'un registre familier laissant entrevoir sa subjectivité (impatience, agacement) à travers le recours à une périphrase vulgaire.

Synthèse Corpus I

A l'issue de cette première analyse, nous pouvons observer que les AL menaçants portant sur des objets ou des actes des élèves vont de pair avec une montée en tension polémique qui se résorbe d'elle-même (réprimande assortie d'argumentation, d'explication et de justification). Au contraire les AL menaçants portant sur la personne même de l'élève s'avèrent appartenir à une montée en tension fulgurante (mépris, ironie, ordre répétés plusieurs fois sans argumentation).

Par ailleurs, on observe deux formes de violence verbale constitutive de la montée en tension chez les enseignantes sans distinction quant au type d'établissement ((hors) zone violence) mais ayant un impact avec l'élaboration de la relation interpersonnelle en classe :

- La violence verbale fulgurante et la violence verbale détournée : AL directif ardent 1er degré, ironie, mépris, injonction sans argumentation sur/par rapport/en référence avec le contrat de communication, taxèmes de position (donc très peu de taxèmes de relation). Dans ce contexte, la relation interpersonnelle n'est pas performante car les séquences de montée en tension violente se multiplient.

- La violence verbale polémique : AL directif ardent de 2nd degré, explicitation, argumentation dans le sens de l'injonction (argumentation positive), taxèmes de position mais aussi de relation. Dans ce contexte, la relation interpersonnelle fonctionne mieux, elle est plus performante et la montée en tension est régulée pour un certain temps.

Nous allons maintenant présenter une analyse détaillée d'interactions mettant en scène deux registres discursifs différenciés de deux enseignantes d'une classe de 4e. Ceci afin de nous interroger sur le rôle des AL menaçants et notamment de l'injonction.

3.2. Quel(s) impact(s) dans les échanges didactiques ?

3.2.1. Des registres discursifs différents

Tout enseignant possède une marge de manœuvre personnelle dans la mise en œuvre d'un apprentissage stable et serein. Si les finalités demeurent les mêmes pour chacun des professeurs, ces derniers possèdent cependant des registres discursifs qui peuvent différer. Cette hétérogénéité est notamment présente dans les séquences relatives au corpus C. Les sigles EM et EHG représentent respectivement l'enseignante de mathématiques et l'enseignante d'histoire-géographie ; les prénoms des élèves ont, quant à eux et conformément aux précédents extraits de corpus reproduits, tous été changés dans un souci d'anonymat des acteurs concernés.

Le registre discursif de l'enseignante de mathématiques comporte des éléments qui attestent d'une attitude négative envers ses élèves. Le rythme et le débit de sa voix sont rapides et la hauteur de sa voix est très élevée : elle parvient aisément à imposer son discours et donc à s'imposer dans l'interaction. Par ailleurs, elle se déplace beaucoup dans la classe et passe régulièrement entre les rangs ce qui lui permet de se focaliser sur le comportement verbal et mimo-gestuel des élèves qu'elle ne cesse de reprendre. Ses gestes sont rapides et elle ne leur tourne jamais le dos. Le registre employé est courant, voire familier et relève du domaine de l'oral (absence de négation notamment). On constate également la production d'actes de langage essentiellement directifs, à visée disciplinaire, sans argumentation ni possibilité de négociation. L'enseignante de mathématiques garde le contrôle de la classe notamment en restant maître des introductions et des clôtures de chaque échange. Elle sélectionne les élèves qui interviennent et n'accepte pas qu'on lui coupe la parole.

[C].YOUNESS : <madame/> ((*Youness lève la main.*))
[C].EM : <non> ((*EM lui lance un regard noir.*)) je n(e) répondrai pas chaque fois que+ tu t'exclameras madame (1) tu lèves la main (1.5) COMME les autres<(2)> ((*Joe lève la main.*)) Joe/

Le « non » directif et explicite est un AL ardent de second degré puisque la menace, attisée par l'intensité du regard, est argumentée par le biais du rappel des règles spécifiques à l'interaction en classe. La mise en relief du comparatif « comme » *via* une intonation haute renvoie l'élève au groupe classe et donc à une identité commune plutôt qu'individuelle.

En outre, elle exclut toute forme d'intervention demandée par les élèves même s'ils manifestent une incompréhension. En refusant la parole aux élèves et en instaurant une distance accentuée, l'enseignante sort du contrat de communication de classe. La relation didactique qui les unit est dégradée du fait d'un positionnement haut qui semble être dirigé uniquement dans une vocation disciplinaire.

Le registre discursif de l'enseignante d'histoire-géographie est marqué par de nombreuses micro-pauses et autres hésitations qui rendent un débit de voix plus lent. Elle use d'une voix douce et calme à l'exception des moments d'agitation où elle élève sa voix dans l'optique d'imposer son discours. Elle ne se déplace que très rarement dans la classe et préfère s'assoir sur son bureau duquel elle dispense son

cours par le biais d'un registre courant qui relève lui aussi du domaine de l'oral. Si elle garde le contrôle de la classe, elle accepte les formes d'intervention des élèves et n'hésite pas à stopper ses propos pour leur répondre, comme dans le cas présent :

[C].EHG : l'ensemble+ des gens+ entre parenthèses+ liberté d(e) voter (1) ça veut dire que+ on fait cette liberté tous en même temps+ voter on y va tous ensemble (1) on (ne) fait pas ça euh chacun comme on veut < +
[C].HAFID : et de manifester ça va/
[C].EHG : manifester <ça marche aussi> ((EHG hoche la tête.))

Malgré une interruption de son discours *via* la prise de parole inopportune d'un élève, on constate l'absence d'AL menaçant. Bien au contraire, l'enseignante met en valeur la réplique de l'élève en rendant valide sa réponse par une reprise de ses propos ainsi que par un hochement de tête qui indique à l'élève la pertinence de sa démarche. L'enseignante permet ainsi la continuité de la séquence didactique.

L'enseignante d'histoire-géographie dispose d'un registre discursif qui atteste d'une attitude positive envers ses élèves. À l'inverse de son homologue, elle est plus à l'écoute des demandes de ses élèves et souhaite préserver une relation didactique basée sur l'échange et l'intercompréhension.

L'injonction est un acte de langage que l'on retrouve chez les deux enseignantes. Cependant, l'impact semble différent dans les deux cours. En effet, les injonctions de l'enseignante de mathématiques sortent de leur fonction rituelle en ce sens que l'ordre fonctionne comme un taxème de position haute et devient le marqueur d'une position hiérarchique.

[C].EM : <tu laisses la place> ((EM s'adresse à Bouziane)) <tu reprends ta place> ((EM s'adresse à Youness))
[attente]
[C].EM : tu lui rends+ sa place pour l'instant (1) lève-toi
[attente]
((Bouziane range ses affaires))
[C].EM : <alors tu t(e) dépêches oui/> ((ton exaspéré))
[attente]
[C].EM : <tu te dépêches de sortir du brouillon pour travailler (2) et tu quittes ton manteau en classe> ((je ne parviens pas à distinguer à qui EM s'adresse))

Cette séquence s'apparente à une longue série d'AL menaçants ardents de premier degré sans présence d'atténuateurs ou d'adoucisseurs. Malgré l'utilisation du pronom personnel « tu », il s'agit de réitérations injonctives qui tirent vers le harcèlement. L'enseignante, responsable du déroulement de l'interaction, n'offre pas aux élèves la possibilité de s'exprimer. Une atteinte à la face de ses interlocuteurs peut dès lors être possible.

L'intonation haute et méprisante, voire exaspérée, l'absence de marques de politesse, le manque d'euphémisme syntaxique sont autant de procédés qui décrivent l'injonction comme un moyen par lequel l'enseignante de mathématiques assoit son autorité. Les injonctions de l'enseignante d'histoire-géographie, en

revanche, semblent avoir un impact moins menaçant sur les faces de ses interlocuteurs.

[C].EHG : alors (1) i(l) manque Sofia <(3.5)> ((EHG regarde Salim et Joe qui discutent.)) Salim°/+ puisqu'il (n') y a pas grand monde°+ <viens devant s'il te plaît (1) tu prends tes affaires et tu viens devant

La face menaçante de l'injonction demeure modeste puisque l'adoucisseur « *s'il te plaît* » et la justification préalable à l'ordre (« *puisqu'il n'y a pas grand monde* ») sont des stratégies qui permettent de réduire la brutalité de l'ordre.

Si l'utilisation de l'injonction demeure une fonction rituelle dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage (Lorenzi 2011), l'acte de langage peut être complété par divers procédés et ainsi faire varier l'intensité de la menace. L'AL menaçant modeste, utilisé dans le cadre de la mise en place d'une autorité, peut devenir AL ardent de premier ou second degré s'apparentant alors à une forme d'autoritarisme et faisant croître le risque d'une montée en tension au sein de la classe.

3.2.2. Des exemples de montée en tension

Quatre étapes définissent la violence verbale (Auger, Fillol, Lopez, Moïse, 2003). La première étape, *potentielle*, est liée au contexte général et à l'individu même. Dans ce cadre, les représentations personnelles des enseignantes jouent un rôle déterminant, d'autant qu'elles sont ici liées à un contexte supposé violent aux dires des discours sociaux en circulation. Ces représentations sont susceptibles de concourir à une certaine agressivité à l'égard des élèves. L'amorce de la violence s'installe *via* une seconde étape dite *embryonnaire* (ibid., 2003) dans laquelle on retrouve des formes d'impolitesse. Cette étape est marquée par des actions de l'interlocuteur qui provoquent une rupture des rituels conversationnels. La violence *cristallisée* est la troisième étape et se crée au travers des réactions en chaîne des interlocuteurs. Enfin, la dernière étape, la violence *physique*, n'existe pas dans le cadre de ce corpus. Il est important de souligner que ce type de violence demeure rare en situation scolaire.

La séquence qui suit est un exemple de montée en tension dans la mesure où elle est composée de réactions en chaîne entre l'enseignante d'histoire-géographie et un élève. Malgré les contestations plurielles de son élève, l'enseignante reste concentrée sur l'objet du conflit sans s'attarder sur le comportement de l'élève évitant ainsi toute atteinte à ses faces.

[C].EHG : Islem°/ (1) non tu vas à ta place tu jett(e)ras tes papiers à la fin d(e) l'heure
[C].ISLEM : c'est pour jeter mes papiers+ j'ai trop d(e) papiers
[C].EHG : tu lE:: + > ?tu les mets au bout d(e) ta table? < +
[C].ISLEM : ça débordait madame
[C].EHG : tu iras à la fin d(e) l'heure comme les autres+ allez
[C].ISLEM : <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.))

Tout au long de cet échange, l'enseignante use uniquement d'AL menaçants de second degré accompagnés de procédés atténuateurs. On remarque notamment l'utilisation du futur (« jetteras ») et une intonation de voix calme. Même si l'élève rétorque et conteste à chaque tour de parole, nous pouvons remarquer l'absence totale d'AL ardents de premier degré. En effet, voyant l'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 lui coupe alors la parole (chevauchements) en tentant une première justification. 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 tout en acceptant d'argumenter, de justifier et de trouver une solution alternative. L'élève clôt alors 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.

Si la menace d'une montée en tension est ici parvenue d'un élève, ce cas de figure n'est pas le seul possible. En effet, l'enseignant n'est pas à l'abri d'AL ardents de premier degré.

[C].EHG : Leila (3) Leila t(u) arrêtes de faire la belle s'(il) te plaît <tu t(e) mets au travail+ merci> ((Certains élèves rient, d'autres montrent leur étonnement par une forte respiration.))
[C].LEILA : comment ça j(e) fais la belle/
[C].EHG : allez dépêche-toi
[C].LEILA : <nan mais comment ça j(e) fais la belle je parle et alors/ (1) pourquoi vous dites (que) j(e) fais la belle/> ((ton énervé))
[C].EHG : <parce que tu (ne) fais pas ton travail> ((ton calme))
[C].LEILA : <vous (ne) parlez pas comme ça de moi hein j(e) m'en bats les couilles> ((ton énervé))
[C].EHG : non bien sûr < +
[C].LEILA : <et j(e) (ne) sais même pas pourquoi vous parlez avec moi> ((ton énervé))
[…]
[C].EHG : allez mets-toi au travail
[C].LEILA : déjà j(e) fais la belle quand je veux c(e) (n') est pas votre problème
[C].EHG : <ah non c(e) (n') est absolument pas l(e) mien t(u) as tout à fait raison> ((ton très calme))
[C].LEILA : et bah voilà bah arrêtez d(e) dire ça < +
[C].EHG : donc maint(e)nant tu t(e) mets au travail
[…]
[C].LEILA : <elle a serré> ((très bas))

Le premier tour de cette séquence est composé de deux AL ardents de premier degré dont une injure : « arrête de faire la belle ». L'adoucisseur « s'il te plaît » ne remplit pas son rôle et peut être considéré comme un procédé ironique dans la mesure où l'enseignante utilise le parler de ses élèves. La violence verbale est d'abord détournée puisque la personne de l'élève, voire son intimité même, est directement visée. S'en suit un second AL ardent de premier degré, l'ordre de se remettre au travail, qui constitue alors une violence verbale fulgurante. La réaction

immédiate de l'élève prouve une atteinte à la face *via* la reprise des propos de son enseignante avec une intonation montante. L'enseignante use alors d'un autre AL ardent de premier degré : « allez dépêche-toi » qui renforce l'idée d'agression pour l'élève qui reprend à nouveau son interrogation. Le ton énervé de la jeune fille désigne une volonté d'explication. L'enseignante comprend alors son erreur et use d'un ton doux afin de calmer la situation. Elle justifie ses propos en argumentant sa réprimande sans pour autant s'en excuser ; ce qui ne suffit pas à l'élève qui à son tour devient vulgaire (« j'm'en bats les couilles »). L'enseignante reconnaît qu'elle est allée trop loin en sortant de son territoire « pédago-didactique », qu'elle a fait une remarque vexante, violente pour la face de son élève. Elle ne surenchérit pas mais reste tout de même positionnée sur le second AL directif consistant à remettre l'élève au travail. L'enseignante montre qu'elle sait reconnaître ses torts et son égarement et, en donnant raison à l'énervement de son élève, tente de maintenir le cap du déroulement de l'interaction. Elle conclut alors (« donc ») avec un AL ardent de premier degré indirect et se focalise sur l'ordre qu'elle tente de rappeler et de faire entendre à l'élève par le biais du déictique « maintenant » qui ramène la situation à la classe en (re)précisant le rôle que l'élève doit remplir (« se mettre au travail »).

Les montées en tension sont autant de situations non propices à la bonne relation interpersonnelle didactique. Si la violence verbale fait perdre du temps dans l'enseignement/ apprentissage de la discipline, elle atteint les faces de chacun des participants et ne permet pas la construction d'une séquence didactique saine.

3.2.3. Des échanges didactiques

[C].EHG : donc euh:: la loi c'est+ euh:: (1) il faut donc c'est c(e) quE: on a répondu avant hein c'est euh la loi oblige+ à déclarer qu'on va faire la fête et à avoir un service de sécurité+ alors est-ce que cette loi final(e)ment c'est contraire (1) au fait < +
[C].HAFID : ah <oui madame> ((Hafid lève la main.))
[C].EHG : qu'on dise+ tout l(e) mondE: a des libertés et tout l(e) monde a le droit de faire c(e) qu'i(l) veut+ Hafid/
[C].HAFID : euh oui ça s'oppose+ madame <u>parce que</u> < +
[C].EHG : <u><ah bon/></u> ((ton étonné))
[C].OMAN : quoi/
[C].HAFID : euh oui parce qu'en faitE: < +
[C].OMAN : NON
[C].EHG : (il) Y EN A plusieurs qui m'ont di:t+ oui ça s'oppose je t'a- + > je t'écoute
[C].HAFID : parce quE: ils donnE: + > ils ont dû euh donner l'autorisation d'aller DANS ce terrain+ et dans ce terrain ils font n'importe quoi
[C].E?: comme toi
[C].EHG : tu (ne) réponds pas vraiment à la question là
[C].OMAN : c'est quoi la question là déjà s'i(l) vous plaît/
[C].EHG : (il) y a une loi qui dit+ si vous voulez faire une rave party (1) i(l) faut+ déclarer à la préfecture et il faut obligatoir(e)ment un service de séré- + > curité (1) et (il) y une autre loi (1) que vous connaissez bien+ qu'on avait vu+ qui dit+ la liberté ça consiste à faire tout c(e) qu'on veut (1) tant qu'on (ne) dérange pas les autres+ les deux lois (1) elles sont contraires l'une à l'autre/ < +
[C].BADIA : NON
[C].EHG : ou elles sont+ au contraire complémentaires/

[C].EY : complémentaires
[C].EHG : bah voilà en fait elles (ne) s'opposent pas elles + > elles se complètent (1) euh: effectiv(e)ment+ on peut faire tout c(e) qu'on veut (1) et même si on est obligé de déclarer à la préfecture ou d'avoir un service+ de sécurité+ et ben on a quand même le droit de faire c(e) qu'on veut (1) mais (il) faut juste le déclarer+ donc euh ça (ne) s'oppose pas euh les deux lois peuvent exister dans l(e) même pays en même temps+ tu fais quoi Islem°/ (1) j'aimerais bien ne pas voir de papier(s) par terre à la fin d(e) l'heure s'il te plaît

Cette séquence didactique se déroule lors de la correction d'un précédent devoir surveillé. L'enseignante reprend les questions et tente de trouver les réponses collectivement par la participation active de ses élèves. Aucun AL ardent menaçant n'est présent, ce qui permet la construction de l'échange entre l'enseignante et un élève. On constate la prise en compte de la parole de l'autre malgré quelques interruptions de la part de l'élève qui coupe la parole à son enseignante. Celle-ci a compris l'envie de participer de son élève et ne s'offusque pas des hétéro-interruptions au cours de son discours. Par ailleurs, on remarque une certaine stimulation dans l'aide à la production d'une réponse positive. L'enseignante répond aux questions et propose des séquences latérales d'accompagnement dans la structuration des réponses. Elle prend en compte la parole de chaque élève et n'hésite pas à répéter lorsque cela lui est demandé :

[C].OMAN : c'est quoi la question là déjà s'i(l) vous plaît/
[C].EHG : (il) y a une loi qui dit+ si vous voulez faire une rave party (1) i(l) faut+ déclarer à la préfecture et il faut obligatoir(e)ment un service de séré- + > curité (1) et (il) y une autre loi (1) que vous connaissez bien+ qu'on avait vu+ qui dit+ la liberté ça consiste à faire tout c(e) qu'on veut (1) tant qu'on (ne) dérange pas les autres+ les deux lois (1) elles sont contraires l'une à l'autre/ < +

Le registre discursif est consensuel et repose sur des AL menaçants modestes (« tu réponds pas vraiment à la question là ») destinés à aider les élèves à trouver les bonnes réponses. On constate qu'elle ne sanctionne pas les mauvaises réponses ; elle garde un rôle perpétuel d'étayeur et valorise les élèves dans la production orale. La présence de chevauchements et d'interruptions, de reprises et de reformulations, indique la co-construction d'un échange didactique où le droit à l'erreur est autorisé et non stigmatisé. Cette approche favorise l'activité des élèves qui lèvent le doigt tout au long du cours afin de partager leurs connaissances.

Le partage bilatéral des savoirs, sans atteinte aux faces, aide l'apprentissage des élèves et amène un enseignement dans un climat serein. En revanche, lorsque les séquences didactiques sont ponctuées d'AL ardents de premier degré, un franchissement symbolique du territoire s'opère alors.

[C].EM : Saadi+ qu'est-ce qu'on regarde en premier/
[C].SAADI : on regarde le + > ((Saadi réfléchit.))
[C].EM : fais une phrase+ on regarde/
[…]
[C].EM : le nombre/
[attente]
[C].OSMANE : <pair> ((Osmane souffle la réponse.))

[C].SAADI : pair
[C].EM : ah le nombre pair+ oui+ je regarde un idiot je le regarde
[C].SAADI : le nombre pair
[C].EM : DANS UN PRODUIT (1) de plusieurs facteurs+ que dois-tu regarder en premier/
[C].SAADI : le nombre impair
[C].EM : oui toi le cahier+ il a d(e) la colle à l'intérieur+ tu (ne) peux pas l'ouvrir+ <pour apprendre une leçon> ((Oman lève la main.))

Le premier tour de cette séquence est marqué par une interrogation destinée à un élève en particulier, ce dernier échouant dans la réponse. L'enseignante de mathématiques rétorque alors par le biais d'une injonction directe « fais une phrase » à laquelle l'élève ne répond pas non plus. L'enseignante tente de l'aider en lui donnant un indice sous forme d'interrogation. Face aux difficultés de l'élève, un de ses camarades tente de lui souffler ce qui s'avère être une mauvaise réponse. Il n'y a à aucun moment de construction d'échange pédago-didactique. Bien au contraire, l'enseignante oublie son rôle d'étayeur en produisant un AL ardent de premier degré en l'injuriant :

[C].EM : ah le nombre pair+ oui+ je regarde un idiot je le regarde

L'enseignante reprend finalement le cours de la séquence en posant à nouveau la question tout en tentant de l'aider en replaçant le contexte. La réponse de l'élève montre que ce dernier n'a pas appris sa leçon, ce que à quoi son enseignante répond par un AL menaçant ardent de premier degré. L'ironie, la réprimande et la menace constituent alors une violence verbale détournée susceptible de provoquer une réaction qui n'a pas lieu. La menace semble être l'un des procédés utilisés par cette enseignante pour assoir son statut hiérarchique :

[C].EM : qu'est-c(e) qu'on fait+ tout d(e) suite/
[C].JOE : <on regarde les euh> ((Nourredine lève la main de façon insistante : EM lui fait un signe de tête.)) < +
[C].NOURREDINE : on met le moins pour (ne) pas l'oublier
[C].EM : très bien+ pour (ne) pas s(e) prendre un coup de règle sur la tête

On remarque ici la production d'une menace de sanction physique et donc humiliante pour les faces de l'élève. Qu'elle soit effective ou non, la verbalisation de cet acte de langage ardent constitue une violence verbale fulgurante non propice à la co-construction didactique de la séquence.

L'objectif de ces actes de langage dépréciatifs est d'assurer une domination face à des tiers, une domination indiquant la position des places sur l'axe vertical. Si les AL ardents de premier degré assurent une humiliation, ils ne permettent pas la mise en place de longues séquences didactiques.

[C].EM : on met le moins <(2.5)> ((EM écrit au tableau.)) cent fois zéro zéro un
[C].ISLEM : dix
[C].EM : <tu réfléchis un peu/> ((ton méprisant))

Critiques, discrédits et dépréciations des élèves ponctuent les tours de parole de l'enseignante. Les échanges didactiques n'ont guère lieu dans la mesure où les élèves ne prennent pas la parole et où les savoirs ne sont pas partagés. On remarque l'absence totale du droit à l'erreur, les mauvaises réponses étant mises en exergue par des procédés humiliants tels que l'ironie, le mépris ou encore la menace, qu'ils soient verbalisés ou mis en œuvre par une mimogestualité sévère. Sont présentes la violence verbale fulgurante ainsi que la violence verbale détournée accompagnées d'AL menaçants ardents de premier degré.

L'acte de langage qu'est l'injonction représente non plus une fonction d'enseignement mais un moyen par lequel le professeur assoit son autorité. Le contrat de communication est malmené ce qui laisse place à une montée en tension, toutefois en partie retenue par l'attitude même de l'enseignante. Ce qui fait violence ici ne relève finalement pas d'enchaînements multiples au cours desquels les acteurs se répondent mais d'une animosité unilatérale et explicite de l'enseignante. L'injonction, le mépris, l'humiliation et la menace sont autant de procédés qui lui permettent d'éviter un renversement de places sur l'axe vertical qui les unit, un renversement qui semble plus craint, et donc plus fictif que réel.

Conclusion

A l'issue de l'analyse de ces corpus, on observe que les dimensions interpersonnelle et interdicursive de la relation enseignant / élève(s) hors montée en tension sont déterminantes quant à la gestion de la survenance de situations conflictuelles. Dans ce cas, on observe encore que les AL menaçants ardents de second degré, la convocation de taxèmes à valeur de relation et l'injonction accompagnée d'atténuateurs sont plus performants que les AL menaçants ardents de premier degré, les taxèmes à valeur de position et l'injonction directe ou indirecte sans atténuateur.

Conventions de transcription

___	Chevauchements (soulignement)
+	Micro-pause
(2.5)	Pause en secondes
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
OUAIS	Segment accentué ; Majuscules
:	Allongement vocalique
pourE:	Pause remplie avec un allongement
+ >	Auto-interruption (faux départ)
< +	Hétéro-interruption
X	Syllabe inaudible ou incompréhensible (autant de X que de syllabes présumées)
?d'accord d'abord?	Multitranscription, alternance auditive
[coupure]	Interruption assez longue du discours (plus de cinq ou six secondes) en raison d'un passage peu audible ou de peu d'intérêt
[…]	Interruption courte du discours (moins de cinq secondes) en raison d'un passage peu audible ou de peu d'intérêt

[attente]	Longs moments de silence au sein du discours
Je vais b i e n	Les lettres espacées marquent un ralentissement du débit

Bibliographie

Adams, T. (1998). *Gesture in Foreigner Talk*, University of Pennsylvania.

Auger, N., V. Fillol, et al. (2003). "L'étude de la violence verbale : enjeux, méthodes, éthique " *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 29: 131-149.

Auger, N., B. Fracchiolla, et al. (2008). De la violence verbale : pour une sociolinguistique des discours et des intéractions. *Actes du Premier Congrès Mondial de Linguistique Française*. J. Durand, B. Habert and B. É. Laks. Paris.

Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford, Oxford University Press

Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.

Brown, P. and S. Levinson (1978). Universals in language use : Politeness phenomena. *Questions and politeness. Strategies in social interaction.* E. Goody. Cambridge, Cambridge University Press **:** 56-289.

Brown, P. and S. Levinson (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, Cambridge University Press.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette Education.

Charaudeau, P. (1993). « Le contrat de communication dans la situation de classe », in *Interactions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques,* J.-F. E. Halté. Metz, Presses Universitaires de Metz **:** 121-137.

Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Faggianelli, D. and C. Carra (2011). *Le carroussel des violences à l'école*. Arras, Artois Presses Université.

Faraco, M. and T. Kida (2003). "Interaction entre prosodie didactique et prise de notes en L2." *Arob@se : www.arobase.to* 1-2 : 167-179.

Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi.* Paris, Editions de Minuit.

Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public.* Paris, Editions de Minuit.

Goffman, E. (1974a). *Frame Analysis*. New York, Harper and Row.

Goffman, E. (1974b). *Les rites d'interaction*. Paris, Editions de Minuit.

Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization : Interaction between Speakers and Hearers*. New York, Academic Press.

Heller, M. (2002). *Pour une sociolinguistique critique*. Paris, Didier Editions.

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. (1996). *La conversation*. Paris, Seuil.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *Le discours en interaction*. Paris, Armand Colin.

Lacheret-Dujour, A. and F. Beaugendre (1999). *La prosodie du français*. Editions du C.N.R.S.

Lakoff, R. (1972). "Language in context." *Language* 48 (04) : 907-927.

Lakoff, R. (1973). “The Logic of Politeness ; or, Minding your p's and q’s”. *The Ninth Conference on Performatives, Presupposition, and Implicaures*, Arlington, Center for Applied Linguistics.

Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres/New York, Longman.

Lévi, A. and C. Simon (2011). *Violence verbale et niveau de langage en milieux socioculturellement différenciés*. Ecole d'orthophonie. Marseille, Université de la méditérranéen, Aix-Marseille II. Certificat de Capacité en Orthophonie.

Lorenzi, N. (2011). *L’injonction au sein du conflit : de la forme rituelle à la violence verbale*. Colloque international Violence à l’école. Normes et professionnalités en question, Arras, Université d'Artois.

Mc Neill, D. (1992). *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*. Chicago, The University of Chicago Press.

Mc Neill, D. (2005). *Gesture & thought*. Chicago, The University of Chicago Press.

Moïse, C. (2007). « Contexte et violence verbale. La mise en œuvre des langues dans l’interaction », *4e colloque du réseau de sociolinguistique*. Paris, Harmattan**:** 79-101.

Moïse, C., N. Auger, et al. (2008a). *La violence verbale. Espaces politiques et médiatiques. Tome 1*, L'Harmattan.

Moïse, C., N. Auger, et al. (2008b). *Des perspectives historiques aux expériences éducatives. Tome 2*, L'Harmattan.

Moïse, C. and C. Romain (A paraître). « Pour une modélisation de la violence verbale fulgurante ». *Actes du colloque Violences : Parlons-en, Parlons-nous ! Etat des lieux et des pratiques*. Arles.

Rey, V., C. Romain, et al. (2011). « Espaces de tensions interactionnelles à l'école primaire (milieux scolaires et milieu hospitalier) : relation interpersonnelle, gabarits de langue, compétences langagières et effet miroir ». In Auger, N. et Romain, C. *Violence verbale et école*. Paris, L'Harmattan.

Romain, C. (2005). *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français.* Paris, L'Harmattan.

Romain, C. (2009). « Milieux socioculturels différenciés et conduite de l'interaction didactique en classe de français au collège ». *Didactique du français : le socioculturel en question*. B. Daunay, I. Delcambre and Y. Reuter, Presses Universitaires du Septentrion **:** 205-215.

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

Romain, C. (2011). « Situations conflictuelles et relations interpersonnelles dans des classes de CM2 ». *Colloque international Violence à l'école. Normes et professionnalités en question*, Arras, Université d'Artois.

Sacks, H., E. A. Schegloff, et al. (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.