



HAL
open science

Que faire de la violence verbale?

Nathalie Auger, Christina Romain

► **To cite this version:**

Nathalie Auger, Christina Romain. Que faire de la violence verbale?. Cahiers Pedagogiques, 2011, 488, non paginé. hal-01491745

HAL Id: hal-01491745

<https://hal.science/hal-01491745>

Submitted on 20 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° 488 - Dossier "Violences : l'école en cause ?"

Que faire de la violence verbale ?

Par Nathalie Auger et Christina Romain

Présentation de trois études sur les interactions verbales entre enseignants et élèves : en classe entière en collège, puis avec un élève en maternelle, et enfin dans des classes accueillant des élèves non francophones.

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons rendre compte de trois études que nous avons conduites en milieux scolaires différenciés et à partir desquelles nous nous sommes demandées comment les enseignants construisaient et géraient leur relation avec leurs élèves, notamment dans les situations conflictuelles, de tension et à l'extrême de violence verbale.

Dans des collèges de différents milieux socioculturels

Cette étude a été conduite pendant une année scolaire et a consisté à analyser les enregistrements audios de cours de français et de mathématiques dans trois collèges, deux d'entre eux dans des quartiers dits difficiles et l'autre dans un quartier dit favorisé. Les interactions verbales ont été analysées afin de décrire d'une part la parole des enseignantes, et d'autre part les rapports entre les professeurs et leurs élèves. L'objectif était de déterminer dans quelles mesures ces échanges ont un impact sur les situations de tension voire de conflit ou, au contraire, de résolution.

Deux groupes de séquences composant une heure de cours ont été identifiés : les séquences de travail et les séquences parasites. Ces dernières regroupent des interactions dont la thématique fait digression à celle initiée par l'enseignante et ne dépend pas de la thématique pédagogique ou didactique de la séance en cours, elles peuvent être également constituées par des comportements étant en rupture avec les attentes de la classe.

Il s'avère que les séquences de travail sont largement majoritaires dans le collège dit favorisé alors qu'elles coexistent et alternent avec les séquences parasites dans les collèges dits

défavorisés, et sont même minoritaires dans un des collèges. Si le premier résultat est assez attendu, comment expliquer cette différence en milieu défavorisé entre un collège où les élèves respectent la séquence de travail et un autre où ils la méconnaissent ? Dans cet établissement, on constate que les enseignants réagissent à des situations de danger ou de menace en produisant à leur tour un acte menaçant à l'encontre de l'élève en cause.

Le professeur : Tiens-toi correctement.

L'élève : J'ai fait tomber le crayon !

Le professeur : je m'en fous tiens-toi correctement quand je dis + que cette + proposition [...]

Le professeur : 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

L'élève : non, mais ça y est

Le professeur : tu me donnes ton carnet

L'élève : qu'est-ce que j'ai fait / pourquoi

Le professeur : 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

L'élève : attendez oh

Le professeur : alors pour le numéro 24 le point A alors combien t'es sûr

L'élève : non

Au contraire, l'enseignante de l'autre collège n'intervient pas systématiquement pour rétablir l'équilibre initial de l'interaction didactique, voire la position haute que lui confère ce type d'interaction. Elle va même parfois jusqu'à accentuer cette atteinte en procédant à des justifications ou encore en adoptant une démarche consistant à ignorer l'intervention désobligeante produite par un élève à son encontre.

Le professeur : voilà/ Hichem il a un livre il sert à rien/ absolument à rien/ il décore la table là vous voyez t'as pas chut suivi/ on aurait mieux fait de le donner à des filles qui auraient travaillé

L'élève : qu'est-ce qu'elle veut

Le professeur : vous avez compris l'ensemble du texte malgré tout + l'idée

L'analyse a permis également d'établir que si l'enseignante ne relève pas systématiquement les atteintes portées à sa face, elle poursuit néanmoins et systématiquement le fil intelligible de sa séquence pédaogo-didactique. Elle valorise systématiquement les réponses des élèves et les accompagne dans leur travail.

La démarche de cette enseignante est donc clairement consensuelle au contraire des enseignantes des autres collèges puisque ces dernières entretiennent la distance entre élèves et enseignantes et refusent toute atteinte en adoptant une attitude de réaction et d'attaque symétrique.

Par conséquent, il semble qu'en milieu difficile les élèves aient besoin d'une relative souplesse, conjuguée à une nécessaire conduite de l'interaction didactique par l'enseignante, afin de mieux pouvoir entrer dans la séquence de travail.

Que faire de la violence verbale et physique chez un enfant scolarisé de quatre ans ?

À partir d'une cinquantaine d'heures d'enregistrement vidéo recueillies de septembre 2009 à avril 2010, nous avons étudié l'évolution de la construction et de l'élaboration de la relation entre un enfant de quatre ans, violent physiquement et verbalement, et son enseignante : comment gérer, voire anticiper et déjouer les moments de montée en tension conduisant à la réalisation de la violence ? L'objectif de cette étude était de décrire en situation conflictuelle, voire violente, la relation entre enseignante et élève violent, les stratégies mises en place par l'enseignante afin d'amener cet élève « difficile » à partager un échange. L'analyse du corpus a permis d'observer une difficile, lente, mais certaine progression et insertion de cet enfant de comportement violent à la vie de la classe grâce à divers moyens :

- des actes de langage spécifiques avec atténuateurs de tension (explicatifs tout en étant directifs), mais aussi déictiques de positionnement « je, tu, on », impératif ; rappels systématiques des règles de fonctionnement ; verbalisation des émotions ;
Par exemple :
Samir n'arrive pas à remettre le petit canapé en mousse en place. Il lui donne des coups de pieds.
L'enseignante : non/ non/ tu ne dois pas taper dessus/ regarde/ regarde comment je fais/ si tu arrives pas à le faire/ regarde comment je fais/ je le prends et je pousse ++ vas-y/ recommence/ toi.
L'enseignante le reprend tout en lui donnant les moyens de réussir ce qu'il ne parvient pas à faire. Elle émet un désaccord tout en lui expliquant la démarche à suivre. Samir remet le canapé en place avec ses mains.
L'enseignante : voilà/ super ! / Samir c'est très bien/ regarde moi/ c'est très bien/ tu es fatigué/ tu peux aller dans ton tunnel.
Elle attire son attention visuelle, elle lui demande de la regarder. Elle félicite son action à deux reprises.
- une articulation et un rythme calmes, débit lent, voix basse, pauvreté des accentuations, pauses multiples ;
- des gestes de sécurisation : l'enseignante est toujours proche et à la hauteur de l'enfant lorsqu'elle s'adresse à lui, les regards mutuels sont recherchés, les déplacements de l'enseignante sont peu rapides et elle fait des gestes de très faibles amplitudes lorsqu'elle s'adresse à l'enfant. Néanmoins, si la forme, à travers le débit, le rythme de parole, est calme, le contenu est ferme tout en laissant une possibilité à l'enfant d'intervenir.
- des supports didactiques spécifiques : le bâton de parole, les activités langagières portant sur l'émotion, mais aussi la littérature de jeunesse source de verbalisation autour des émotions et de la violence (« Grosse colère », « Non, non, non », « Le petit poucet », « Non, la violence », etc.).

Enfin, lorsque l'enseignante formule une remontrance adressée à l'enfant, elle veille généralement à atténuer l'effet de distance en rappelant à la fois et systématiquement la règle à respecter, la raison pour laquelle la règle doit être respectée et la conséquence du non-respect de la règle.

Malentendus interculturels et effet de violence verbale

L'objectif de cette troisième étude a été de montrer en quoi les malentendus interculturels occupaient une place importante dans les pratiques de classes en primaire et au collège accueillant des élèves nouvellement arrivés en France, au point de freiner l'intégration de ces enfants et l'apprentissage du français. La représentativité négative de certains de ces enfants, renforcée par le fréquent défaut de prise en compte de leur langue première dans l'enceinte de l'établissement scolaire et par la vision monolingue de la langue française, participe aux attitudes éventuelles d'insécurité linguistique lors de la rencontre avec le français, comme nouvelle langue-culture. [1]

En milieu dit difficile, il s'agirait donc de construire une relation interpersonnelle reposant sur une interaction didactique consensuelle. Le registre discursif de l'enseignant doit être structuré et orienté par la séquence de cours (cadre très strict, prise en compte de la temporalité, de la structuration et de l'organisation de la séquence, mais aussi absence de juxtaposition, transition, verbalisation explicite et détaillée des consignes), mais il doit également reposer sur l'élaboration d'une solide relation entre un enseignant et des élèves (objectif, rôles de chacun, savoir, enseignant, élèves, etc.).

Nathalie Auger

Université Paul Valéry Montpellier III, Laboratoire DIPRALANG

Christina Romain

IUFM Aix-Marseille, Université de Provence, Laboratoire Parole et Langage UMR 6057 CNRS

[1] Nathalie Auger, *Élèves Nouvellement Arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris, EAC, 2010.