



HAL
open science

Quand des enfants migrants se traitent d’“ arabe ” dans une classe primaire

Pierre Achard, Gabrielle Varro, François Leimdorfer, Marie-Christine Pouder

► **To cite this version:**

Pierre Achard, Gabrielle Varro, François Leimdorfer, Marie-Christine Pouder. Quand des enfants migrants se traitent d’“ arabe ” dans une classe primaire. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1992, Volume 8, n°2, p.191-209. hal-00121494

HAL Id: hal-00121494

<https://hal.science/hal-00121494>

Submitted on 20 Dec 2006

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.

NOTE DE RECHERCHE

Quand des enfants migrants se traitent d'« arabe » dans une classe primaire

Pierre ACHARD, Gabrielle VARRO, François LEIMDORFER, M.-Christine POUDER

Il y a des situations et des mots qui ont un effet déclencheur immédiat au niveau du sens et de l'interprétation. Lors d'une classe d'initiation (CLIN) observée en 1990, l'enregistrement capta pendant une dizaine de minutes ce que l'observateur s'empressa de nommer « une leçon d'antiracisme », débouchant sur ce qui lui semblait être une conclusion étonnante. C'est ce document sonore, sur lequel nous avons effectué une analyse de discours, que nous présentons ici.

Ce qui a motivé l'observateur à faire appel à cette technique pour analyser un contenu lui semblant particulièrement significatif était la crainte de tourner en rond dans le maniement d'une situation et d'un contenu manifestes, d'une transparence si apparente que leur interprétation en devenait suspecte. La technique usuelle de l'analyse de contenu - dans laquelle précisément la parole du locuteur est considérée comme « transparente » et son sens « évident » - risquait de déboucher sur une série de lieux communs et de stéréotypes. L'analyse a été menée par les quatre signataires à la Maison des Sciences de l'Homme, dans le cadre du Groupe de Travail sur l'Analyse de Discours (Langage et Société), et une version succincte des résultats a fait l'objet d'une chronique dans la revue MOTS n° 30 de mars 1992, *Images arabes en français*.

Diverses questions doivent en effet être posées. Le racisme, pour l'observateur étiquetant de « leçon d'antiracisme » l'interaction à laquelle elle assistait, n'était pas une notion problématique, et ceci alors même que le terme n'était pas prononcé par les participants. Prendre en compte cette réaction comme un élément interprétatif naturel (c'est-à-dire considérer qu'elle fait partie de l'objet ne dispense pas ce même observateur, lorsqu'il se retrouve en position d'analyser cette interaction, de

192

s'interroger sur le sens qu'il donne alors implicitement au terme racisme, sur la plus ou moins grande vraisemblance du partage d'une telle définition pratique avec les autres participants, notamment la maîtresse, et sur le dialogisme de la situation, c'est-à-dire les convergences ou les divergences entre la maîtresse et les enfants dans l'usage pratique qu'ils font du mot *arabe*.

Qu'est-ce que le racisme ? Dans son acception usuelle, il s'agit en gros d'une attitude individuelle d'hostilité à l'égard de groupes humains définis par l'appartenance à une communauté supposée biologiquement définie. Mais Colette Guillaumin (1972) a montré que pour qu'une telle définition puisse être opérante, il faut supposer préalablement que

cette attitude se déploie dans un espace social où la pertinence des catégories supposées naturelles et leur prééminence sur les rapports sociaux sont largement partagées. Le racisme cesse alors d'être considéré comme une caractéristique psychologique des personnes et devient un effet du placement des énoncés dans un champ social interprétatif. Le problème n'est plus alors de savoir si les énoncés de certains enfants sont ou non racistes, ou si la leçon d'antiracisme de la maîtresse comporte elle-même des attitudes qu'on pourrait qualifier de racistes, mais par rapport à quels interdiscours sociaux les énoncés examinés participent d'une formation discursive globalement « raciste », comment ils peuvent aussi être lus comme n'y participant pas nécessairement, en quoi l'intention antiraciste affichée est ou non efficace par rapport au but que le discours semble se donner.

A cette série de problèmes s'en ajoute un autre. La position de l'analyste ne peut être éthiquement neutre, entre racisme et antiracisme. On est donc pris entre le risque d'émettre des jugements éthiques concernant l'attitude des acteurs qui ne correspondent pas à la situation effective dans laquelle ils sont, ou de chercher à les « innocenter » en minimisant de ce fait la matérialité des processus dans lesquels ils sont pris.

Le passage de l'analyse de contenu à une démarche plus formaliste d'analyse de discours s'impose donc pour mieux faire la distinction entre les fonctionnements locaux d'énoncés en interaction et leurs effets virtuels dans un univers plus large, et pour dégager l'observateur-analyste de sa position de participant, ne faisant plus alors de sa seule intuition, fût-elle savante ou sophistiquée, le seul médiateur entre la situation locale et son intégration dans les formations discursives globales.

Une telle démarche, en suspendant la dimension de jugement liée au racisme, nous permettra en outre de dégager certaines caractéristiques des conditions dans lesquelles une norme institutionnelle comme celles des CLIN contribue à définir l'intégration des enfants dans l'univers social auquel ils participent, et leur mode d'appropriation des catégorisations en vigueur dans la société d'accueil. Compte tenu de leur âge, ils ne peuvent en effet ni être considérés comme des « deuxième génération », ni comme des immigrants adultes. Cette situation frontière leur ouvre des options où l'enjeu de leur propre catégorisation est à considérer comme partiellement indéterminée. L'incident rapporté on le verra, éclaire de façon intéressante ce dialogisme.

193

LA SITUATION ET LES CONDITIONS D'OBSERVATION

Les CLIN (Classes d'Initiation), créées dans le cycle primaire par l'Education nationale en 1970, sont censées recevoir les enfants « primo-arrivants » non-francophones de 7 à 12 ans. Les petits non-francophones de 6-7 ans sont en principe versés directement dans les CP (Cours Préparatoires), où ils apprennent à parler en apprenant à lire, écrire et compter avec les petits francophones et la très grande majorité des enfants étrangers ou d'origine étrangère sont répartis dans l'ensemble de l'école. La différence principale entre eux et ceux qui sont inscrits en CLIN est repérable dans les aléas de leur « recyclage » : ces derniers doivent, en un an, non seulement apprendre à lire, écrire et compter en français, mais aussi acquérir les rudiments d'une métalangue (grammaire,

syntaxe) indispensable pour surnager dans les classes ordinaires. L'effectif d'une CLIN ne doit pas dépasser 15-17 élèves, mais elle n'a pas un statut de classe « spéciale » dans l'Éducation nationale, les enseignants n'ont ni une formation ni une rémunération particulières et plusieurs sortes d'aménagements existent selon les établissements (CLIN « fermées », « ouvertes », « éclatées », etc. Cf. Pouder et Varro, 1989).

Nous sommes en septembre 1990 dans la CLIN d'une école rénovée du XX^e arrondissement de Paris, le matin après la récréation. La disposition circulaire des tables et pupitres se prête à la communication entre enfants mais la maîtresse se tient le plus souvent debout au milieu de la salle et domine les échanges. L'institutrice accueille le chercheur qu'elle connaît depuis un an et qui vient observer sa classe pour la première fois en 1990. Cette année ils sont 8 garçons (moyenne d'âge 11 ans) et 7 filles (moyenne d'âge 12 ans). Les dessins des enfants décorent les murs : ce sont des portraits de familles ou auto-portraits accompagnés de leur premier texte rédigé en français :

« Je m'appelle X, je viens de Y, je suis (nationalité) ».

Sur une mappemonde, par des flèches renvoyant aux noms et prénoms des enfants sont désignées les origines géographiques de chacun.

UNE ANALYSE DE CONTENU SUCCINCTE DU PASSAGE ENREGISTRÉ

Cette partie présente en quelque sorte l'état de la réflexion de l'observateur avant que soit entamée l'analyse discursive, tout en balisant pourquoi celle-ci a semblé utile à entreprendre. On tiendra compte du fait qu'elle a été rédigée après coup, et comporte par conséquent une interprétation, qui anticipe partiellement certains résultats ou certains changements de perspective qui en fait n'ont été disponibles qu'une fois le travail discursif entamé.

A l'arrivée du chercheur, l'institutrice la présente aux enfants (« c'est une dame qui travaille sur les enfants des classes de CLIN ... ») puis elle leur demande de se présenter chacun à son tour. L'enregistrement donne à entendre les présentations entrecoupées, sous-tendues ou partiellement recouvertes par les interventions des autres enfants. Des bribes de conversations parallèles (notamment entre Joa-

194

quim, un garçon de 12 ans, et Séraphine, une fille de 14 ans), où on décèle à plusieurs reprises le mot « arabe », se déroulent sous le courant principal de la présentation au chercheur. De mauvaise qualité, la cassette ne permet pas de tout transcrire avec certitude. Quand tous les enfants se sont (ou ont été) présentés, la maîtresse entame une leçon sur le cirque, à l'aide d'une image qu'elle tient devant la classe. A un moment donné, un échange entre Joaquim (portugais) et Séraphine (congolaise) fait irruption : simultanément la maîtresse pousse un « ahhh! » et Séraphine dénonce Joaquim à la maîtresse : « Il se moque des Arabes ». A partir de là l'institutrice improvise ce que l'observateur a appelé une « leçon d'antiracisme » :

1. La maîtresse réprimande Joaquim et affirme que ce n'est pas la première fois qu'elle entend cette accusation portée contre lui, ni cette injure dans sa bouche ;
2. Les enfants ayant aussi dénoncé Izmet (turc), coupable du même méfait, la maîtresse entreprend de lui démontrer ce que les Turcs et les Arabes ont en commun en demandant aux enfants de trouver, à l'aide d'une image de livre illustré sur la Turquie qu'elle est allée chercher dans la bibliothèque ;
3. La maîtresse boucle son raisonnement en évoquant la possibilité que, « puisqu'il y a très, très longtemps, les Arabes sont arrivés jusqu'au milieu de la France », Joaquim a peut-être « un tout petit peu de sang arabe » aussi.

Les enfants ont fini par trouver ce que les Turcs et les Arabes ont en commun : la religion. La maîtresse conclut sa longue digression en mettant Joaquim en garde contre les effets néfastes pour lui-même s'il continue à proférer cette insulte (« un jour, ça va t'échapper dans la rue par exemple tu vas traiter quelqu'un comme ça, d'arabe tu vas prendre une bonne volée ... ») et termine en disant qu'elle ne veut « plus de bagarres » ; puis elle leur dit de sortir leurs livres et de reprendre la leçon de lecture.

UN POINT DE VUE INTUITIF SUR CE CONTENU

L'institutrice, se trouvant devant un témoin extérieur (le chercheur-observateur), et entendant un enfant traiter une autre de « sale arabe », entreprend de faire une leçon d'antiracisme à l'ensemble de la classe.

Il s'avère que les « racistes » de la classe sont un petit Portugais et un petit Turc. Pour combattre le racisme anti-arabe, l'institutrice cherche un dénominateur commun (« qu'est-ce que vous avez qui est pareil ? »).

Ayant éliminé les diverses propositions (« pas la peau, pas les cheveux, pas la langue, pas les gens, pas le pantalon ... »), à l'aide d'une image de mosquée prise dans un livre elle leur fait trouver la bonne réponse : c'est la religion.

L'intérêt, à première vue, était de constater qu'une institutrice de l'école laïque, confrontée à une classe multi-ethnique, risque de se trouver prise, dans sa volonté de faire cesser la division arabes-non arabes, dans un raisonnement logique aboutissant à une conclusion non seulement paradoxale par rapport aux principes de laïcité mais qui redessine une nouvelle ligne de partage entre les enfants : musulmans-non musulmans.

195

Cette analyse soulève d'emblée le problème de l'interprétation; l'usage du mot « arabe » par les élèves a été ressenti par la maîtresse comme devant être sanctionné et celle-ci interrompt sa classe pour leur adresser un discours que l'observateur, imputant à la maîtresse l'idée qu'elle l'a ressenti comme « raciste », a appelé une « leçon d'antiracisme ».

Sensible au contenu manifeste de certains discours entourant la situation des enfants de migrants dans le système scolaire français aujourd'hui et à leurs conséquences (Varro,

1991), le chercheur a perçu cette interaction comme symptomatique. A première vue et à première lecture, certains enfants ont des comportements qu'on perçoit comme « racistes » mais à y regarder le plus près, les questions suivantes se posent :

- Est-ce que ce comportement - que la maîtresse sanctionne - est raciste, ou seulement perçu comme tel ?
- A l'inverse, le discours de la maîtresse « antiraciste » l'est-il vraiment dans son accomplissement ?
- Les termes « raciste », « racisme » n'apparaissent jamais eux-mêmes ; est-ce qu'alors l'observateur est justifié ou non de l'employer ?

LES PROBLÈMES D'INTERPRÉTATION

La première impression du chercheur examinant ce texte était que la maîtresse, par son insistance sur les appartenances nationales des enfants (attestée par les dessins aux murs, la manière de faire les présentations et par des observations antérieures) induisait une référence récurrente aux origines. Exemple : en demandant « sais-tu ce qu'est un cirque ? » elle obtient des réponses « c'est chinois », « c'est pas français », etc. (L'observation par une collègue d'une autre classe CLIN faite par une autre institutrice avait montré que la même question sur le cirque pouvait susciter d'autres définitions comme « c'est la gymnastique »).

Ce corpus paraît un bon exemple du cercle vicieux dans lequel l'antiraciste est enfermé face aux attitudes racistes : la maîtresse fait appel à l'argument de la similitude (« ce que vous avez de pareil ») pour effacer la distance entre le raciste et le sujet racisé et termine sur la conclusion logique, « donc, plus de bagarres ». Mais non seulement rien ne prouve que son argument a convaincu les « racistes » de ne plus l'être, mais de plus il fournit une nouvelle arme aux racistes qui peuvent, s'ils abandonnent (ce qui est douteux) leur attaque de l'autre comme « arabe », s'autoriser de cette analyse pour s'en prendre à l'autre en tant que « musulman » synonyme d'« arabe ».

Discours raciste et antiraciste s'entre-alimentent, comme le rappelle P.A. Taguieff (1988). Les deux discours n'attribuent pas la même valeur aux mots, et si Joaquim « traite tout le monde d'arabe », y compris Séraphine (congolaise), il est clair que pour lui la valeur du terme n'est nullement dans sa signification ethnique ou géographique (sens du dictionnaire) mais en tant qu'il représente dans l'absolu l'autre différent mais indifférencié. Dans le contexte de cette classe, donc, le terme « arabe » pouvait fonctionner comme un référent nationalitaire général signifiant « pas français »).

ANALYSE DE DISCOURS

Cette analyse de contenu repose sur le *partage supposé du sens* entre les participants (y compris l'observateur). Le point de vue discursif mettra en évidence les sens différents que les enfants et la maîtresse mettent en œuvre. Pour cela, il faudra sortir de

la position d'observateur intelligent, et examiner comment les sens peuvent être construits à partir du mot à mot de ce qui est dit. Nous sommes amenés à poser trois « temps » d'analyse.

Tout d'abord, il nous faut ré-examiner l'organisation de la scène énonciative. La première impression que nous avons eue à l'écoute de la bande a laissé penser que deux interactions étaient en cours :

- une « scène » principale, focalisée sur l'interaction enseignant-élèves, où ceux-ci interviennent de façon distributive, et où la maîtrise de la distribution des rôles appartient à la maîtresse,
- une interaction parallèle des enfants entre eux, scène secondaire qui n'est pas réprimée (ce qui symbolise une « pédagogie active ») mais tolérée à la marge sans être intégrée. Pour l'écoute analytique, elle figure donc comme un arrière-plan.

Ces deux scènes sont sur-déterminées par un cadrage général, celui de la continuité de la classe de jour en jour, présent entre autres sous la forme des discours écrits affichés aux murs.

Il fallait, à partir de là, reprendre et préciser l'écoute. Si la scène d'arrière-plan vient faire irruption dans le fil principal à un moment de crise où le terme « arabe » joue le rôle de pivot, la transcription détaillée qui nous a forcés à reconstituer tant bien que mal les brouhahas qui étaient, en première approximation, inaudibles, a montré que cet arrière-plan reste constamment « accroché » au fil principal, suivant une dynamique proche de l'esprit « poil au nez ».

b) Ayant ainsi précisé ce que le modèle conversationnel « SPEAKING » de Hymes (note 1) appelle le « setting », on est amené à regarder de plus près la dynamique discursive de l'incident qui va unifier les deux scènes discursives au point qu'il n'y a presque plus d'appartés pendant toute la suite de la séquence. Le signifiant « arabe », qui appartenait à l'arrière-plan et était « incongru » sur la scène principale, va venir occuper entièrement celle-ci, au point que l'on peut se demander au bénéfice de laquelle des deux scènes s'effectue leur fusion. La forte ponctuation, par la maîtresse, du début (« Ahhh... » sonore) à la clôture (« bon c'est fini ») tendrait à confirmer que c'est plutôt sur la seconde scène que se situe la « leçon d'anti-racisme », comme intervention sur la scène « privée » des enfants.

c) Reste ensuite à trouver ce qui, entre les deux scènes en présence, constitue un fond commun de signification et un écart de sens dans l'usage du terme « arabe ». C'est l'étude distributionnelle qui peut nous fournir des réponses, toujours partielles, à cette question. On verra comment l'effort explicite de la maîtresse pour désamorcer la valence injurieuse du terme « arabe » permet, mieux que son usage direct comme injure, de mettre en évidence ce qui le rend éligible à une telle place.

Nous sommes dans la séquence où les enfants se présentent à la « visiteuse » (G.V.). Ces présentations sont demandées par la maîtresse sous la forme :

M. - Alors vous allez vous présenter un petit peu, donner votre nom et dire d'où vous venez.

Les enfants adoptent alors « spontanément » la forme stéréotypée « je m'appelle X et je viens de y ». Nous avons vu que cette forme est déjà matériellement présente dans la classe sous forme *écrite* légendant des dessins, au mur. Il est remarquable que les enfants produisent cette forme sans la faire précéder d'hésitations ou des marques usuelles d'oralisation. Par rapport à la forme écrite utilisée sur les dessins, on remarque que la troisième composante (*je suis* - suivi d'un adjectif de nationalité) est omis dans la présentation orale.

On peut considérer qu'à l'occasion de cette auto-présentation, les enfants récitent une leçon : ils font montre de leur maîtrise d'une forme linguistique, en même temps qu'ils intègrent une forme de catégorisation sociale, hiérarchisée en nom et localisation d'origine. C'est dans ce contexte que le terme « arabe » fera sa première apparition, dans un contexte assez confus pour lequel nous sommes, arrivés à la transcription suivante dans laquelle les interventions des enfants sont simplement précédées d'un tiret, celles de l'observateur, de G.V., et celles de la maîtresse, de M :

- je m'appelle Philomène je viens du Congo
 - eh (rires)
 - eh tu viens de Mali
- je m'appelle Philomène et je viens du Congo
 - /Bruit de magnéto/
 - oh toi
 - non pas le Congo
 - /là/
 - allez/ Séraphi / vas-y Philomène va
- Je m'appelle Séraphi je viens du Congo [en superposition]
 - A - je m'appelle Ali et (inaudible)
- G V : chut j'entends pas parce que tout le monde parle à la fois
 - D'accord
- Alors je viens du Maroc tu peux pas le dire que je suis un arabe hein
 - je m'appelle Séraphine je viens du Congo
 - hein d'accord
 - j'ai dit
- A1 - je m'appelle Ali je viens de arabe,
 - chut (rires),
- *maîtresse* : il a dit quoi (montée mélodique dans les aigus sur « quoi »)
 - arabe
 - (plusieurs) arabe
 - (enfants) arabe

Gros éclats de rires de plusieurs secondes

Ce passage n'est pas facile à interpréter, et la transcription qui est donnée est incertaine, même après un grand nombre de re-écoutes collectives (note 2). Le plus probable est : Ali donne son identification suivant le moule syntaxique stéréotypé proposé par l'institutrice, tout en s'identifiant comme arabe (cf. A1). Il est probable qu'il l'a dit une première fois en A, bien que ce soit inaudible. Cela déclencherait alors une correction de la part d'une élève (sans doute Philomène) en scène secondaire. Il reprend néanmoins (A1) et se fait sanctionner par un gros chahut (fusion des deux scènes au bénéfice de la scène secondaire).

L'inadaptation syntaxique de son énoncé semble faire symptôme, mais la réaction suscitée semble bien trop intense pour que le pataquès suffise à l'expliquer : le terme « arabe » apparaît donc comme chargé d'une marque qui fait que son usage dans ce contexte est une incongruité.

On peut repérer un certain nombre de problèmes liés à cette incongruité. Tout d'abord, le pataquès syntaxique est en partie porté par le moule écrit, par le rapport de juxtaposition entre la deuxième place (« je viens de - ») et la troisième (« je suis - »). Syntactiquement, *arabe* peut fonctionner comme attribut, mais Ali ne dispose pas d'un substantif qui soit un nom de pays adéquat et qui lui soit morphologiquement relié (puisque'il ne vient pas d'« Arabie »). En second lieu, la disponibilité du terme que manifeste son usage ne peut sans doute s'interpréter que parce que Ali y a accès (comme terme le catégorisant) par le canal d'interactions, vernaculaires n'appartenant pas à l'univers officiel de récole. Autrement dit, il a accès au français, non seulement par l'univers formel de l'enseignement (apprentissage), mais aussi par des univers d'usage plus spontanés et pratiques (acquisition). Utilisant le terme arabe dans une situation où il n'est pas adéquat, il manifeste donc un manque de maîtrise dans une distinction de compétence communicationnelle, il ne maintient pas séparés des registres dont la distinction est fondamentale. L'effet de comique est analogue à celui qui conduit parfois des apprenants étrangers à utiliser un mot « grossier » dans des formes syntaxiques et phoniques relevant d'un style très soutenu.

LE CIRQUE, LES ARABES ET LES CHINOIS

Plus tard, sur la question de la maîtresse :

M. - Le cirque - Ali tu sais ..., ce que c'est que le cirque ?

L'interpellé répond :

- Ouais - c'est chinois

La maîtresse enchaîne :

M. - Oui - Qui est déjà allé au cirque ?

Il se produit alors une division nette entre les deux scènes : sur la scène principale, plusieurs réponses (- « moi, moi, moi ») se produisent en même temps que se développe une polémique sur la scène secondaire :

- pas chinois pas chinois

- c'est chinois

- chinois ça oh la la (rire) ,

La maîtresse intervient alors :

M. - Tu es allé au cirque chinois oui mais ça c'est un cirque euh

Deux opérations importantes : tentative de récupérer la scène secondaire dans le fil principal, et acceptation pour ce faire de la catégorisation « nationale » comme description légitime :

- ça c'est français

M. - Oui ça doit pas être vraiment français mais

L'identification par l'adjectif « national » aboutit à une sorte d'impasse, et les deux scènes se divisent à nouveau : du côté secondaire, Joaquim (qui a déjà dit « chinois ça oh là là ... ») lance « c'est arabe » tandis qu'un dialogue parallèle sur la scène principale identifie le « jardin d'acclimatation » comme le lieu dont parle un autre enfant.

La « vanne » de Joaquim désigne donc le terme « arabe » comme propre à désigner ce qui, sans être chinois, n'est « pas vraiment français ». Sans cependant qu'on puisse imputer une prédication sérieuse à l'intervention de Joaquim. C'est plutôt, semble-t-il, un moyen de se maintenir en vedette sur une scène secondaire.

Le passage confirme donc, d'une part, l'extrême naturalité, dans cette classe, des adjectifs de nationalité comme descripteurs de situations, d'autre part l'incongruité de *arabe* dans ce rôle, son appartenance à un registre refoulé, interdit et comme tel « propre » à la transgression, au chahut.

L'INCIDENT

La « vanne » de Joaquim ne semble pas avoir été appréciée par Séraphine :

- pourquoi tu te moques toujours d'arabes toi
qu'elle reprend aussitôt avec quelques modifications :

- pourquoi tu t'en moques d'abord des arabes toi

Joaquim réplique :

- t'es une sale Arabe toi d'abord

- non

La maîtresse : Ahhh...

Séraphine: - Il s'en moque des arabes

Joaquim : - Non

La maîtresse : Oui, alors Joaquim, qu'est-ce qu'y a de spécial chez les arabes qui te déplaît ? Parce que tous les jours c'est arabe arabe arabe

- Est-ce que ça te ferait plaisir

si on te disait portugais, portugais, portugais

On voit donc d'une part l'usage que fait Joaquim du terme « arabe » : terme tabou, comme tel susceptible d'être source de plaisanteries par son seul usage, terme disponible pour l'injure rituelle (on pense à Labov, 1979 ; remarquer les

deux « d'abord » en écho), il n'a pas de stabilité référentielle, et peut s'appliquer à n'importe qui. Séraphine et la maîtresse d'autre part ont la stratégie commune de rendre à ce terme une valeur référentielle, voire à le forcer dans la série des termes de nationalité (dans laquelle on a vu qu'il s'insère mal).

L'interaction manifeste en fait un agencement complexe de registres. Sur la scène principale, les adjectifs de nationalité ont droit de cité, mais la maîtresse tente de les reléguer au second plan au profit d'un récit, par les enfants, de leur expérience. Joaquim met en œuvre un second registre de scène secondaire, de dérision de la maîtresse, qui intègre celle-ci à l'interaction avec une place marginale, opération contestée sur cette même scène par Séraphine. Joaquim tente alors d'entraîner celle-ci dans un registre de joute d'injure rituelle, qui, si son opération réussissait, créerait une troisième scène extérieure à la leçon. Pour cela, il reprend le « d'abord » de Séraphine, terme qui marque sans doute le caractère duel et privé de l'interaction, clôturant hors champ les deux registres publics en cours. Séraphine contre doublement cette opération, d'une part en adressant « non » à Joaquim, d'autre part en portant le litige sur la scène principale en s'adressant à la maîtresse.

On a donc confrontation de deux usages. D'un côté, le terme n'est pas à proprement parler un désignant, il n'a pas de référent, est vaguement obscène, fait rire et il est l'injure disponible pour l'insulte rituelle. De l'autre, il a un référent respectable, susceptible d'entrer dans la série des localisations (« chez les arabes »/ maîtresse) et on peut demander des comptes sur son emploi dérisoire (« pourquoi tu te moques d'abord des arabes toi »). Reste à voir dans quelle mesure la « police de la langue » peut être efficace, et dans quelle mesure l'argumentation présentée par la maîtresse atteint son objectif – c'est-à-dire, sinon convaincre Joaquim (comment pourrait-on en juger ?) du moins saper ce qui permet au terme « arabe » d'être une injure « pertinente » (Largueche, 1983).

LA DISTRIBUTION

Pour se dégager du sens que l'audition ou la lecture conduit à attribuer au mot « arabe », et tenter de voir quel est celui que les locuteurs lui attribuent eux-mêmes dans l'interaction, nous examinerons ce qu'on appelle la *distribution* de ce terme. Cette démarche repose sur l'hypothèse que l'ensemble des emplois d'un mot permet d'en dégager, en première approximation, une sorte de définition pratique pour ceux qui l'emploient.

Chaque fois qu'un participant emploie un mot, on dira que ce mot a une *occurrence*. La transcription de l'enregistrement, dans son ensemble, sera considéré comme un *corpus*, l'ensemble des mots sera le *lexique*, de ce corpus et chaque mot pris individuellement sera considéré comme un *item*. Nous prenons ici la notion de distribution dans un sens linguistique, c'est-à-dire, comme l'ensemble des contextes d'occurrence, envisagé du point de vue de la syntaxe et de l'énonciation. Nous pourrions en outre présenter cet ensemble par des descriptions statistiques (décompte des occurrences ayant certaines propriétés linguistiques). Nous procéderons en outre par précisions successives, décrivant la distribution du terme « arabe » et tenter de voir quel est celui que les locuteurs lui attribuent eux-mêmes

par sous-catégories, comment les occurrences se répartissent dans des catégories plus fines.

Comme nous souhaitons montrer en quoi il peut y avoir « malentendu » entre les enfants et la maîtresse, nous envisagerons notre corpus comme une interaction entre deux sous-corpus : les énoncés de la maîtresse et les énoncés des enfants. Ceci n'est qu'une approximation. Il est par exemple, clair que dans le texte de l'incident que nous avons transcrit ci-dessus, l'emploi que fait Séraphine de l'item qui nous occupe est discursivement plus proche de celui de la maîtresse que de celui de Joaquim. Il n'est pas possible, compte tenu de la mauvaise qualité de la transcription, de faire autant de sous-corpus qu'il y a d'enfants, et quand bien même ce serait possible, il n'y a aucune raison de croire que chaque enfant utilise toujours le terme avec la même acception. Notre répartition en deux sous-corpus se justifie par le fait que le *setting* de la situation de classe différencie fortement deux rôles, celui de la maîtresse et celui des enfants, et que, s'il y a plusieurs sens du terme « arabe » qui circulent, ils seront *statistiquement* répartis différemment entre les deux rôles, et que même si individuellement chaque occurrence a sa propre valeur, une différence de répartition entre les emplois d'acteurs occupant dans l'interaction des places différentes sera un indice suffisant de l'existence d'une différence de sens.

Il y a à peu près autant de lignes de transcription attribuables à la maîtresse qu'aux enfants, mais les interventions de ces derniers sont souvent courtes. On peut estimer (nous n'avons pas utilisé de traitement informatique ni fait le comptage précis du nombre de mots) que le discours de la maîtresse comporte environ deux fois plus d'items que celui des enfants.

Les 87 occurrences audibles du (ou des) terme(s) « arabe(s) » se répartissent en 56 occurrences chez la maîtresse et 31 chez les enfants. La fréquence relative du terme dans les deux sous-corpus est donc à peu près équivalente.

On laissera à part 3 occurrences chez les enfants, dont le contexte, inaudible, ne peut être traité. Les 5 occurrences « venir de arabe », qui font symptôme plus qu'elles ne contribuent à la formation du sens, sont concentrées dans les trois premières pages de la transcription (qui en comporte 13). Elles se répartissent en

- l'énoncé premier de Ali
- les trois reprises par d'autres enfants sur la question de la maîtresse « il a dit quoi ? »
- une intervention en scène secondaire de Joaquim, pendant la présentation de Lizie par la maîtresse qui dit qu'elle est « arrivée il y a huit jours » « de Chine populaire ».

Pour les autres formes, nous commencerons par les classer en fonction de considérations grammaticales très grossières.

Notre item formel « arabe » ne serait pas, du point de vue du sens, habituellement considéré comme un même mot. Ce peut être un adjectif ou un nom substantif. Dans ce dernier cas, il peut désigner soit la langue (« l'arabe ») soit des personnes (« les Arabes »). Dans l'examen distributionnel, nous distinguerons entre noms et adjectifs, puisque ce sont des fonctionnements syntaxiques différents, mais nous ne distinguerons pas les sens différents. De plus, substantif et adjectif

seront bien considérés comme des emplois différents du même item, c'est-à-dire que les emplois adjectivaux contribuent à la formation du sens du substantif et réciproquement.

Nous avons d'autant plus de raisons de prendre cette position que notre corpus comporte des emplois dans lesquels le mot « arabe » est désigné comme tel, et où sa catégorisation grammaticale est suspendue. Par exemple, dans le passage déjà transcrit, « parce que, tous les jours, c'est arabe, arabe, arabe ». On appellera autonymiques de tels emplois.

Nous sous-classerons les emplois substantifs en fonction de la détermination qu'ils supportent : déterminé / indéterminé, singulier / pluriel. Cette sous-classification distingue automatiquement la langue (« l'arabe » déterminé singulier) pour l'emploi substantif, mais, non pour l'emploi adjectif, où il se distinguera seulement à un niveau plus fin (sous-classement des adjectifs en attributs et épithètes, et substantifs qu'ils qualifient, et où « la langue arabe » devient un syntagme identifiable).

On aboutit à la répartition suivante :

	Maîtresse	Enfants	TOTAL
SUBSTANTIFS			
Déterminé singulier (l'arabe)	2	0	2
Indéterminé singulier (un arabe)	0	3	3
Déterminé pluriel (les arabes)	14	8	22
Article ou indéterminé pluriel	3	5	8
ADJECTIFS	21	5	26
AUTONYMIQUES (c'est arabe, arabe, arabe ; tu dis arabe ; traiter d'arabe)	16	2	18
TOTAL	56	23	79

La forme « les arabes » est la seule que les enfants et la maîtresse utilisent dans la , même proportion.

Les enfants utilisent plus que la maîtresse les formes indéterminées (ou l'article Ø, la maîtresse plus que les enfants les adjectifs et les autonymiques.

L'emploi autonymique consiste à suspendre le terme en tant que mot, à le désigner comme mot. Dans la mesure où la maîtresse intervient sur le fait que Joaquim l'ait utilisé, les emplois autonymiques caractérisent bien son intervention. L'effet est

étroitement dépendant de l'interaction : l'institutrice intervient par rapport à ce que certains enfants disent, leur fréquence marque, essentiellement le caractère métalinguistique (police de la langue) de son intervention. Ceci étant, ce fait confirme le statut de « gros mot » du mot « arabe », et concorde avec le registre pédagogique, où on s'intéresse au sens des mots.

203

A l'opposé, l'emploi indéterminé singulier est employé trois fois par des enfants, et toujours en co-occurrence avec « tu » et avec une suspension de la valeur référentielle : une première fois par Séraphine au début en réponse à Ali (si notre transcription est exacte : « Tu dis des bêtises que tu es un arabe, toi ») ; la deuxième fois par Joaquim comme injure (« T'es une sale arabe, toi d'abord ») et la troisième fois par un enfant en rétorsion vers Joaquim (« en plus tu ressembles à un arabe »). Forme rare mais cruciale, l'indéterminé singulier est donc plutôt celle de l'injure. C'est la forme autour de laquelle se structure l'incident.

L'opposition de ces deux emplois repose donc sur celle de la position pédagogique qui isole le mot pour en discuter le sens en terme de référence, et de l'injure où il joue un rôle pragmatique justement par vidange de sa sémantique référentielle. C'est essentiellement parce qu'il permet d'injurier ceux qui ne le sont pas qu'« arabe » est une injure. C'est en lui redonnant un sens référentiel et non seulement intentionnel, que la maîtresse tente de désamorcer cet effet.

Cette remarque permet de mieux comprendre le rapport entre l'emploi de la maîtresse et l'emploi comme injure. Un substantif peut trouver son sens en discours à travers les deux procédés de la référence (procédé dit extensionnel) et de la signifiante (procédé dit intentionnel). Les deux procédés sont en dualité: rendre un terme plus précis peut se faire soit en *restreignant son champ référentiel* soit en *étendant la liste des qualités qui le définissent*. L'injure par l'indéterminé singulier, affectant l'injurié à la classe référentielle, laisse celle-ci indéterminée mais pose comme injurieuse sa définition intentionnelle. L'usage adjectival au contraire suppose que le terme peut être utilisé comme une qualité et par conséquent désolidarise le référé de la qualité qui lui est attribuée. Ce fait explique les terminologies de la grammaire des XVII^e et XVIII^e siècles, qui parlait des noms et des adjectifs en termes de « substance » et d'« accident ».

En regardant de plus en plus près la distribution des deux classes les plus fréquentes (déterminés pluriels et adjectifs), on est en mesure de mettre à l'épreuve d'une analyse plus détaillée l'homogénéité apparente du discours de la maîtresse et des enfants dans la première de ces deux catégories syntaxiques.

Pour les usages nominaux, on examinera la position syntaxique par rapport à l'élément organisateur dont ils dépendent. Le groupe nominal peut figurer dans le noyau de l'énoncé. On distinguera essentiellement dans ce cas trois places (qui sont les principales qu'on trouve dans ce corpus) : sujet, complément direct ou attribut, localisation. Le groupe nominal peut aussi être extrait du noyau d'énoncé, soit qu'il le précède (« les Arabes, ils... »), soit qu'il le suive (« Qu'est-ce qu'ils ont, les arabes ... »), et dans ce cas on examinera en outre la place syntaxique de leur reprise pronominale dans le noyau. On relèvera en outre le verbe présent dans le noyau de l'énoncé.

Pour « les arabes », il y a une occurrence des enfants dont on ne peut rien dire de plus, le contexte étant inaudible. Les sept autres se répartissent comme suit :

- 2 occurrences régies par « se moquer de », chez la même locutrice, et juste avant l'intervention de la maîtresse,
- 3 positions sujet, dont deux avec thématization (« les arabes » ...) : « sont pas noirs », « volent », « parlent beaucoup »,

204

- 1 position d'objet direct (« moi j'aime les arabes »),
- 1 présentatif (« voilà les arabes » : vanne de Joaquim).

Chez la maîtresse, on retrouve une structure analogue pour la position sujet : 6 occurrences dont 3 thématisées. Mais

-La pré-thématisation n'intervient qu'en reprise d'un énoncé d'enfant :

un enfant : - c'est noir

maîtresse : - parce que **les arabes** i sont noirs

- les 2 autres formes thématisées qui constituent une répétition de la même forme (« qu'est-ce qu'ils ont de spécial les arabes ... ») recourent à une post-thématisation, qui n'apparaît pas chez les enfants,
- la position directe sujet (3 occ. : « les arabes lui plaisent pas », « les arabes sont remontés jusqu'au milieu de la France », « les arabes du Maroc, de Tunisie, d'Algérie étaient jusqu'au milieu de la France ») est aussi fréquente que la position thématisée.

On ajoutera la présence d'un complément d'agent (au Portugal « beaucoup de monuments ont été construits par les arabes »).

La maîtresse utilise une langue plus normée (ce qui est conforme à son rôle) et tend à redire ses énoncés (insistance pédagogique). Par ailleurs, si les énoncés où « les arabes » sont en position sujet renvoient souvent aux stéréotypes pour tous les locuteurs, la maîtresse n'énonce pas les stéréotypes les plus négatifs. On remarquera en outre que chez la maîtresse, il s'agit d'une classe plus abstraite que chez les enfants, et l'usage du présentatif « voilà les arabes » par Joaquim déclenche chez elle une réaction assez vive (« Oh Joaquim s'il te plaît ça commence à devenir un peu désagréable »).

Les autres usages de cette catégorie par la maîtresse n'ont pas d'équivalent dans le discours des enfants :

- après préposition de lieu (« chez les arabes », 3 occ.), la localisation se conforme au fait que le terme appartient, bien que de façon décalée, aux « origines » (cf. le schéma « je m'appelle ... et je viens de ... »),
- elle parle du Coran comme du « livre des arabes », seul cas de complément de nom de tout le corpus,
- 3 occurrences mettent « les arabes » en terme ultime d'un comparatif d'égalité dont le terme initial est parmi les enfants de la classe (le groupe des allocutés) :
 - vous avez quelque chose de commun avec les arabes,
 - vous avez la même religion que les arabes,
 - vous avez quelque chose qui est pareil que les arabes.

Les différences que l'on observe donc entre l'usage de la maîtresse et celui des enfants se confirment dans le cas des adjectifs. Là, la distribution est massivement différente, cette forme étant d'emblée spécifique de la maîtresse.

L'adjectif est employé en épithète 15 fois par la maîtresse et une fois par les enfants. Sur ces 15 occurrences, 8 qualifient des pays (ce qui renforce la dimension de localisation). De plus, dans 6 cas sur les 8 « pays arabe » est impliqué dans une comparaison avec les pays d'où viennent les élèves - comparaison d'égalité ou

205

forme en paraphrase. L'occurrence en épithète par un enfant qualifie « pays » et est induit par le discours de la maîtresse (« il vient d'un pays arabe »).

Du côté des attributs, toutes les occurrences de la maîtresse (6) qualifient des enfants de la classe, un tiers dans des énoncés à la forme négative (« elle n'est pas arabe »), deux-tiers dans des phrases assertives (« Makam aussi est arabe »). Schématiquement, les occurrences négatives (« il/elle n'est pas arabe ») concernent ceux que Joaquim ou Izmet traitent d'arabe, et les occurrences positives ceux qui traitent les autres d'arabe. Quant à ceux qui viennent de pays effectivement arabes, c'est par l'intermédiaire d'une épithète que l'arabité leur est attribuée (« Mohamed et Ali sont des enfants arabes »). Quant aux enfants, 2 occurrences concernent « je » (il n'est pas possible d'identifier le locuteur), une désigne Kemal, le frère de Izmet (les 3 occurrences sont dispersées dans le texte et 2 d'entre elles comportent « aussi »). La dernière occurrence (« c'est arabe ») est dans la bouche de Joaquim, sur la présentation du cirque (cf. supra). On pourrait la gloser de la même manière que « voilà les arabes », qu'il prononce plus loin.

DES RHÉTORIQUES COMPLÉMENTAIRES

Comment interpréter ces postures d'énonciation et de distribution ?

Dans l'analyse de contenu que nous avons présentée initialement l'analyste observateur considère comme acquis que le mot partagé (« arabe ») a toujours le même sens. La leçon d'antiracisme est motivée alors par le fait que l'emploi du mot comme injure entraîne, la présupposition d'un sens injurieux au terme dans ses emplois référentiels. Dans la mesure où cette présupposition est assumée, l'injure est effectivement raciste, puisqu'elle repose sur le fait qu'une origine est en elle-même un qualificatif négatif. Dans l'analyse de discours, on ne se repose plus sur la pré-existence du sens des mots, on examine comment, celui-ci est constamment reconstruit dans les emplois observables. Or la différence de distribution montre que les deux groupes d'emploi n'accordent pas la même valeur discursive au mot. Si la leçon d'antiracisme se justifie par rapport à une implication virtuelle des présupposés de l'injure, ces présupposés ne sont pas effectivement mis en œuvre.

Pour les enfants, le terme « arabe » est stigmatisé, son usage est transgressif et ils connaissent certains stéréotypes. Mais il n'est nullement évident qu'il ait une référence. On est en droit de penser que le terme désigne un manque (« pas vraiment français ») plus qu'une catégorie positive. L'existence de la catégorie positive (cf. les interventions de Séraphine sanctionnant les vannes de Joaquim) invalide la légitimité de l'usage que

Joaquim fait du terme. Injurier quelqu'un (qui n'est pas nécessairement arabe) en le traitant d'arabe, c'est bien, pour elle, se moquer des arabes.

Pour la maîtresse, et, conformément à l'idéologie du sens propre, prévalente depuis le XVIII^e siècle et particulièrement prégnante dans le discours scolaire, l'injure doit se fonder sur des propriétés référentielles. Il s'agit donc d'établir cette référence en montrant aux enfants que l'usage injurieux est basé sur un préjugé, c'est-à-dire sur la méconnaissance de ce qui fonde le sens du mot.

206

Le discours de la maîtresse commence par suspendre le dire des enfants, en utilisant les formes de l'autonymie et du discours indirect, ce qui a pour effet de l'objectiver, de rendre possible sa sémantisation. La référence normativement reconstruite se base sur des formes de localisation substituant à un destin essentiel la réduction à une origine géographique. Mais cette réduction ne peut se tenir à son tour que par un cheminement privilégiant l'accident sur la substance, l'usage de l'adjectif sur celui du nom. De ce point de vue, ce discours se construit avec deux caractéristiques opposées par rapport à l'univers social dans lequel il y a du racisme : la place première que prennent les appartenances d'origine et de nationalité leur donne une importance conforme à ce que Taguieff appelle racisme différentialiste ; l'usage de localisation et d'adjectifs en fait des caractéristiques moins essentielles que les constructions substantives, s'opposant de ce fait à l'essentialisme des différences caractéristique du racisme.

L'argumentation se prolonge par des procédés de rétorsion dont l'élaboration n'annule pas complètement la dépendance dans laquelle la maîtresse se trouve par rapport à la tonalité discursive de la scène secondaire où elle intervient : la joute d'insultes rituelles. En essayant de montrer que quand A dit « arabe » à B, B n'est pas arabe, mais que A l'est, elle entre dans la figure célèbre « c'est toi qui dis, c'est toi qui y es ». Et ce faisant, elle se trouve prise dans l'efficacité ambiguë des « arguments chaudron » (note 3) :

- c'est méchant de traiter quelqu'un arabe
- d'ailleurs pourquoi t'aimes pas les arabes ?
- d'abord toi aussi t'es un peu arabe.

L'argumentation de la maîtresse est culturaliste (sur la base des pays) et non raciste à partir de leur position discursive, mais les enfants peuvent en méconnaître l'articulation interne. Ils ne sont en effet pas directement concernés par le rapport au racisme, mais peuvent en retenir plusieurs confirmations de leur position : arabe est bien une injure, il ne faut pas le dire, son extension référentielle est floue, on ne sait pas très bien qui est arabe et qui ne l'est pas.

Par ailleurs, les élèves de CLIN sont dans une situation particulière, en ce qu'ils sont tous peu ou prou susceptibles d'être qualifiés d'arabes. De cela, la maîtresse leur fournit paradoxalement une confirmation.

CONCLUSION

L'analyse de cette interaction confirme très largement plusieurs thèses classiques sur le racisme. Tout d'abord, si racisme il y a, il n'est pas localisé dans les individus, il est un

effet discursif global : c'est le spectateur qui voit dans cette interaction un incident pertinent par rapport au terme « racisme », et pourra parler de « leçon d'antiracisme ». En second lieu, les discours anti-racistes usuels sont ambigus quant à leurs effets possibles en ce qu'ils sont souvent différentialistes.

Parmi les enfants, si Séraphine prend une position discursive proche de la maîtresse, on constate que les autres reconnaissent les stéréotypes anti-arabes classiques, que ce soit à travers leur reproduction (en discours cité) ou par implication

207

lorsqu'ils l'utilisent comme injure. Cependant, ils ne l'utilisent pas comme une classification concrète d'individus réels. On peut dire qu'ils sont tributaires de l'existence extérieure d'une idéologie raciste dans la formation discursive française où ils se trouvent en cours d'intégration, sans pour autant en faire un usage effectif, et dont ils ne s'embent pas en mesure de saisir les implications par rapport à leur propre situation. De ce point de vue, la nécessité qui semble ressentie par la maîtresse d'intervenir pour exercer une action de responsabilisation peut être adéquate en ce qu'elle est bien dans son rôle en voyant plus loin que l'interaction locale, et qu'elle attire l'attention sur des effets globaux que les enfants auraient tort d'ignorer.

Elle est également bien dans le rôle qu'elle s'attribue en utilisant systématiquement localisations et adjectifs de préférence aux substantifs. Elle manifeste par là que pour elle, et spontanément, les catégorisations portent sur des caractéristiques qui restent contingentes. Mais il est à craindre que ces caractéristiques de son discours ne soient, par leurs effets, moins importantes que le degré élevé d'immédiateté des catégorisations omniprésentes dans la situation de classe, et que l'impossibilité de tenir en même temps un discours utopique du sens propre et le bannissement du terme inadéquat.

Ni les propos des enfants, ni ceux de la maîtresse ne sont localement racistes. Ils ne le sont que dans la mesure où on les confronte à un horizon de clôture où les catégorisations en termes d'origine ou de culture ont, d'une part, un haut degré de naturalité, et d'autre part, une valeur stigmatisante (cf. C. Guillaumin, 1972). En second lieu, les arguments culturalistes restent inefficaces contre le racisme, dans la mesure où ils n'échappent pas, sur un registre décalé, à l'essentialisme des différences (cf. P.A. Taguieff, 1988). Il suffit en effet de méconnaître dans le discours de la maîtresse les indices grammaticaux (localisation et adjectifs) pour n'y plus voir que la priorité donnée aux catégorisations dans l'identité des élèves.

D'autres caractéristiques de ces discours seraient intéressantes à étudier. Si l'appel à la religion a pu paraître paradoxale à l'observateur dans une perspective laïque, on pourrait au contraire y voir au contraire un prototype de ce qui est la différence culturelle licite. Culturelle et donc sociale, elle reste affaire de conscience, et on peut en changer. L'appel à la langue est un autre fait culturel pertinent, auquel la maîtresse fait appel, mais en le restreignant en fait au Coran. On voit à cette occasion que la rhétorique de la maîtresse donne une priorité à la rétorsion sur le « vrai » sens : il y a pour son argumentation un intérêt momentané à pouvoir considérer les Turcs et les Iraniens présents comme arabes, quelle que soit leur langue.

Il ne s'agit pas pour nous d'adopter une attitude condescendante à l'égard de la maîtresse et des enfants, mais plutôt de réfléchir à l'impasse dans laquelle se trouvent les acteurs individuels ou localisés face à la matérialité discursive des déterminations préalables ou externes. Que des enfants de CLIN, pré-catégorisés par leur situation même, usent entre eux d'injures dont ils auraient apparemment plutôt à se défendre paraît paradoxal, mais peut être interprété comme une forme d'exorcisme, de ressaisie ou de rétorsion. Que l'enseignante ne trouve, pour lutter contre une « mauvaise » catégorisation, que la morale des vraies catégorisations

208

n'est sans doute que l'effet (presque) nécessaire du fait que le primat du catégoriel essentialiste fait partie de la matérialité discursive à partir de laquelle son discours peut faire sens.

Contester une catégorisation, une fois celle-ci posée, ne peut ramener en deçà du point où elle n'a pas de réalité. La dérision de Joaquim aurait, à cet égard, aussi sa valeur, Si, en d'autres lieux, des individus bien réels ne se trouvaient gravement, (et physiquement) agressés du seul fait de pouvoir être catégorisés sous un terme qui n'est plus alors une injure gratuite ou ludique.

209

Notes et références bibliographiques

Le « modèle » SPEAKING de Dell Hymes est un acronyme permettant de mémoriser un certain nombre de fonctions utiles pour décrire le langage en interaction :

Setting : cadre physique et psychologique de l'interaction.

Participants : qui y prend part, quels sont les rôles pertinents.

Ends : buts et effets

Acts : contenu

Key : tonalité, sérieuse ou ludique par exemple

Instrumentalities : les canaux de la communication

Norms : les formes implicites non marquées

Genre : les registres institués utilisés

La notion de setting (cadre) que nous reprenons ici est intéressante en ce qu'elle conduit à prendre en compte la construction locale de l'univers autour de l'interaction analysée. Pour plus de détails, Cf. Bachman, Lindenfeld, Simonin, 1981.

(2) Même sur l'équipement plus performant du BELC et l'aide de Jean-Louis Malandain que nous remercions ici.

(3) « Premièrement, quand je t'ai rendu le chaudron, y avait pas de trou, deuxièmement, il était déjà percé quand tu me l'as prêté, et d'abord tu m'as jamais prêté de chaudron » (cf. S. Freud, *Le mot d'esprit et ses rapports à l'inconscient*, 1974).

ACHARD (P.) et VARRO (G.), (1992). « Usage du mot « arabe » dans une classe d'enfants migrants », *MOTS*, n° 30 : *Images arabes en français*, mars 1992.

- BACHMANN (C.), LINDENFELD (J.) et SIMONIN (J.), (1981). *Langage et communication sociale*, Paris, Hatier.
- BAKHTINE (M.), (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit.
- BENVENISTE (E.), (1966 et 1974). *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- BONNAFOUS (S.), (1991). *L'immigration prise aux mots. Les immigrés dans la presse au tournant des années 80*, Paris, Kimé.
- FREUD (S.), (1974). *Le mot d'esprit et ses rapports à l'inconscient*, Paris, Gallimard.
- GUILLAUMIN (C.), (1972). *L'idéologie raciste, genèse et langage actuel*. Paris, Mouton.
- LABOV (W.), (1979). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris, Minuit.
- LARGUECHE (E.), (1983). *L'effet injure, de la pragmatique à la psychanalyse*. Paris, PUF.
- POUDER, (M.-C.) et VARRO (G.), (1989). « La communication école / famille migrantes dans deux types de discours : une comparaison textes-terrain », Colloque du Centre d'Études et de Recherches en Planification Linguistique et du Laboratoire de Sociolinguistique de l'Université René Descartes, mai 1989 à paraître in *La communication familiale*, Actes du colloque, sous presse (paru en 1989, supplément au numéro 1 de la revue Plurilinguismes).
- TAGUIEFF (P.-A.), (1988). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris, La découverte.
- VARRO (G.), (1981). « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », *Migrants Formation* 83, décembre 1991.