



HAL
open science

Observatoire de la tranquillité publique. Effets de violence verbale. Collège Fontcarrade.

Claudine Moïse, Elodie Baklouti

► To cite this version:

Claudine Moïse, Elodie Baklouti. Observatoire de la tranquillité publique. Effets de violence verbale. Collège Fontcarrade.. [Rapport de recherche] Université Grenoble Alpes (France). 2011, 135 p. hal-02484441

HAL Id: hal-02484441

<https://hal.science/hal-02484441>

Submitted on 19 Feb 2020

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.

OBSERVATOIRE DE LA TRANQUILLITE PUBLIQUE

Effets de violence verbale
Collège Fontcarrade,
Montpellier 2010

Rapport final
Mai 2011

Claudine Moïse, Professeur des universités, sciences du langage.
Laboratoire *Lidilem*, université de Grenoble 3

Elodie Baklouti, Doctorante sciences du langage
Laboratoire *Praxiling*, université Montpellier 3

COMMENT DEFINIR LA VIOLENCE VERBALE ?

Si la violence verbale fait partie du langage commun, si on la retrouve dans les médias et dans l'Education Nationale, en revanche aucune étude linguistique ne s'était penchée jusqu'à présent sur ce concept global¹. Il est bien sûr des réflexions menées sur « l'insulte » ou sur « l'injure » ou « les actes menaçants », en tant qu'actes de langage, mais rien sur cette notion plus générale. Cette étude s'est attachée à déterminer ce qui était perçu comme violence verbale au sein du collège Fontcarrade et d'en cerner les modes de fonctionnements et les mises en œuvre.

D'un point de vue linguistique comment décrire ces formes d'interactions ressenties comme agressives, en rupture avec le code attendu ? Quelles en sont les différentes caractéristiques ? Qui induit cette violence verbale ? Quel est le rôle du contexte d'énonciation ? Du rapport de forces symboliques entre les groupes en présence ? Qu'est-ce qui fait violence ?

Notre étude a porté sur une analyse de cette violence verbale, manifeste dans le rapport à l'autre mais aussi à l'autre mis en discours. Insultes, incivilités, montées en tension sont alors considérées en lien avec les représentations que l'on se fait du « bon parler » et des discours en circulation.

Le collège Fontcarrade à Montpellier, terrain de notre enquête, est sujet comme bien des établissements à des formes d'incivilités diverses mais à l'automne 2009, un certain nombre d'événements plus conséquents² ont eu lieu. Nous avons commencé notre enquête fin 2009, mandatées par l'observatoire de la tranquillité publique, autour d'observations concernant les incivilités et situations d'insécurité lors des sorties du collège. L'observatoire de la tranquillité publique³, suite aux réunions des groupes territoriaux⁴, était particulièrement intéressé par les

¹ Voir nos études sur le site www.violenceverbale.fr

² Un courrier a été envoyé le 9 octobre 2009 par la Principale du collège aux parents d'élèves. *Madame, Monsieur, Quelques événements graves se sont produits au collège, introduction d'objets dangereux, agressions à caractère sexuel et raciste. L'équipe scolaire, vie pédagogique et de Direction ont réagi immédiatement à ces événements. J'ai convoqué les élèves fautifs en Conseil de discipline avec une exclusion par mesure conservatoire, j'ai prévenu la police. Croyez bien que je souhaite comme vous protéger le collège ; c'est un lieu d'étude où la loi doit être respectée.*

Je compte sur vous pour engager le dialogue avec votre enfant, ceci afin de préserver la sécurité et la sérénité générale du. Recevez Madame, Monsieur mes salutations distinguées. La Principale.

³ Voir chapitre 2.

sorties d'écoles et de collèges, temps propice soit à des accidents routiers soit à de multiples tensions, bagarres et violences possibles. Nous avons donc décidé d'enquêter à la fois au sein du collège Fontcarrade mais aussi au moment des sorties et entrées de classes. Mais nous avons été rattrapées par la situation de conflits au sein du collège.

La « violence verbale » n'apparaît pas comme une notion pré-établie correspondant à un / de(s) actes précis mais la résultante d'une négociation permanente entre des parties régulièrement en présence. La valeur « agressive » d'un même énoncé peut varier selon les interlocuteurs. Nous attendions des observations, d'enfants et adolescents en situation à forte contrainte, qu'elles nous fournissent des exemples de conflits avec des représentants de « l'autorité ». Or, la pratique a montré l'inverse : les affrontements, tout en étant relativement fréquents, sont somme toute généralement brefs et bénins. Nous avons trouvé des manifestations particulièrement intéressantes de mise en scène verbale sans conséquence lors des sorties de classe, alors qu'il faut aller chercher les formes de violence verbale plus caractérisées au sein même des classes.

Finalement, notre rapport final s'articule autour de plusieurs axes, une définition générale de la violence et de la violence verbale, une description des terrains, une présentation des méthodes d'enquêtes et d'analyses, une tentative de description de la violence verbale rencontrée au collège Fontcarrade, de ses conditions de production et des forces symboliques en œuvre, et enfin des propositions d'intervention. Nous avons fait aussi le choix de présenter différentes situations dans lesquelles se construisent des interactions qui mettent en jeu la violence verbale. Il était important de montrer comment la violence verbale, ou plus encore, les sentiments de violence verbale, se jouent dans le détail et la spécificité des relations tissées entre les protagonistes.

⁴ Les groupes territoriaux réunissent par quartier de Montpellier, les principaux acteurs publics et associatifs concernés par les questions de civilité/incivilité : Education Nationale, Bailleurs publics, Maisons de quartier, Transports Publics de l'Agglomération...

CHAPITRE I. NOTIONS THEORIQUES, VIOLENCE, VIOLENCE VERBALE

I. Les signes de violence (verbale), approches psychologiques

La violence verbale que craignent tous les enseignants, contenue dans le langage, n'est qu'un prélude à l'action violente effective et destructrice. Les mots ont un rôle régulateur ; ils règlent les intentions des locuteurs, ils excitent ou inhibent le désir de passer à l'attaque, ils permettent aux deux protagonistes de rompre la bonne entente en gardant leur raison et leur dignité. Les mots représentent les dernières étapes avant une possible attaque physique. La violence verbale doit être gérée, car elle constitue une étape qui peut déclencher ou inhiber le passage à l'acte. Ainsi la possibilité de contraindre l'autre de façon directe par une affirmation de sa légitimité (position haute/position basse - relations institutionnelles) peut déclencher une certaine violence chez celui, l'élève en l'occurrence, qui n'a d'autre moyen à sa disposition pour s'affirmer.

1.1. L'agressivité

Traditionnellement, on distingue la violence en acte ou violence physique (mise en danger effective d'autrui) de la violence subjective ou violence morale (tentative de déstabilisation, ressentie par le destinataire de façon brutale, comme une attaque). Nous avons observé que le premier stade de la violence serait constitué par l'agressivité ; l'agressivité naîtrait d'un conflit qui se transformerait finalement en violence effective. On trouve des formes « d'agressivité latente » occupant une fonction affective/réactive, personnelle, en liaison avec le sentiment de colère ou bien « l'agressivité concrète » occupant une fonction instrumentale, stratégique, de contrôle sur l'autre mais aussi sur la situation (Floro 1996). L'agressif est « celui qui est porté à attaquer, à provoquer la lutte, s'opposant à celui qui fuit les dangers ou les difficultés, et à celui qui cherche à comprendre et à concilier » (Lafon 1979). En ce sens, l'enfant agressif serait celui qui présente une attitude destructrice et une incapacité à développer le contrôle de soi (Pitkanen-Pulkinen 1981). Ainsi l'agressivité peut être considérée comme une réponse imprévisible, visant à nuire à autrui et disproportionnée par rapport à l'acte qui l'a initiée, agressivité alimentée par l'irritabilité, façon offensive de réagir à une provocation légère (Caprara 1983).

D'une façon comme une autre, le destinataire se trouve alors devant un choix : fuir, faire preuve de conciliation ou affronter.

1.2. Le conflit

Le conflit, divergence de points de vue, présente une caractéristique indispensable, voire incontournable en ce qu'il peut déboucher aussi bien sur la négociation que sur la confrontation. C'est une rencontre d'éléments ou de sentiments contraires qui s'opposent, liée à la diversification des projets des individus. Ainsi, le conflit se nourrit de l'agressivité latente tout autant que de l'agressivité concrète. Il est le prélude à une violence effective s'il n'y a ni fuite ni conciliation de la part du destinataire de l'agressivité. Comme situation éducative idéale pour se développer, la gestion du conflit doit être travaillée. C'est à ce niveau que l'action de l'enseignant intervient : pour aider l'enfant, le guider vers la zone de négociation, de construction de soi, de ses valeurs, de ses connaissances, vers le franchissement des obstacles qui le feront grandir. La situation conflictuelle peut être la meilleure ou la pire des choses : la pire des choses lorsqu'elle dérive vers une résolution fondée sur la force sans réflexion, sans apprentissage, sans développement ; la meilleure, quand elle aboutit à l'apprentissage de la négociation, à l'acceptation de la différence des autres, à l'accord vrai (Bondu 1994). Le conflit peut être également source de progrès (Gibello 1990). Il participe à la construction de l'individu, d'où son importance essentielle. Il utilise un instrument majeur, le langage, qui sert à élaborer des représentations de la conscience de soi, et participe à la reconnaissance sociale et au sentiment d'identité sociale. Le conflit présente donc un intérêt évident.

1.3. La violence

En réponse à l'agressivité, la conciliation et/ou la fuite annihilent l'émergence de la violence effective, tandis que l'affrontement au travers du conflit est à son origine. Dans l'acte violent, la part de réflexion a disparu. Il y a alors abandon chez l'individu des facultés intellectuelles nécessaires à l'analyse du contexte de la situation vécue (Chesnais 1981). C'est un échec du dialogue ; la violence commence là où s'arrête le pouvoir du verbe consensuel. L'agressivité s'actualise en violence externe (matérialisation de l'agressivité).

2. Approches sociologiques

2.1. *Violence et domination*

D'un point de vue *juridique*, la *violence* est le fait « d'enfreindre la loi, les règles ». Mais d'un point de vue *social*, la *violence* provient de l'exercice de la domination, notamment institutionnalisée. Immédiatement, on perçoit que la sociologie pointe les causes de la violence quand elle la définit. En effet, le sujet est un être social qui détient une mémoire culturelle et doit être reconnu par l'autre. Il y a dans la société une assignation très stricte des rôles, qui peut favoriser une non-reconnaissance de l'autre et entraîner à terme des actes de violence. Cette non-reconnaissance peut même engendrer, au-delà des exemples classiques de violence physique ou verbale, de la violence dite « psychologique ». Il s'agit d'un abus de pouvoir ou de contrôle qui se manifeste par des rejets de l'autre, par son isolement etc.

2.2. *Violence et normes*

Dans les sciences humaines, on trouve souvent la notion de *violence* opposée à celle de *normes*, *règles* et *rituels*. En effet, dans les sociétés humaines, la *violence* serait contenue par la ritualisation des formes de vie (Cyrulnik 2000), ritualisation qui serait mise à mal aujourd'hui. Mais il faut encore distinguer ces trois termes, *normes*, *règles* et *rituels*. Les *rituels* sont contraignants pour les sujets car ils sont imposés de façon implicite par et dans la société sans obligation sanctionnée par la *loi*. En témoignent, du point de vue langagier, les rituels d'ouverture et de clôture des conversations, qui organisent le système de la politesse par exemple. Il en va différemment de la *règle* qui est généralement imposée par des instances sociales ou institutionnelles. Si c'est la règle qui est outrepassée (on peut dire aussi la *loi* quand elle est tributaire des tribunaux) c'est la justice des hommes qui condamne et non tout un chacun comme dans le cas du rituel. Quant au concept de *norme*, il représente tous les attendus d'une société, qui participent du fonctionnement et du contrôle social admis et reproduit.

Dans une étude comme la nôtre, nous avons tenu compte de l'écart qui existe entre ce que nous pouvons observer au niveau des ruptures dans les rituels et ce que les instances expriment (par des *règles* et *lois* telles que les règles à observer dans le collège, etc).

3. La notion de violence verbale

La question de la violence, relayée par les médias, a fait l'objet de nombreux débats et réflexions, de maints travaux en psychologie, psychanalyse, philosophie, sociologie (Bachman et Le Guennec 1996, Mucchielli 2002), histoire (Chesnais 1981), ethnologie (Héritier 1996, 1999) et sciences de l'éducation (Charlot et Emin 1996, Floro 1996), mais la linguistique a peu abordé directement le sujet. Question de tradition d'abord. Parce que la linguistique a eu longtemps pour objet l'analyse formelle de la langue, parce que l'approche interactionnelle, qui pouvait rendre compte des montées en tension, s'est davantage attachée aux « conversations familières, (Kerbrat-Orrechioni 1990, Traverso 1996, Vion 1998) dans des rapports horizontaux où la « négociation » entre locuteurs joue un rôle essentiel (Mondada 1999). Par ailleurs, les malentendus et les ratés de la communication ont été souvent analysés dans des perspectives interculturelles (Gumperz 1982/1989), donc en mettant en exergue les difficultés d'encodage/décodage linguistiques ou les incompréhensions culturelles.

Parmi les actes de violence répertoriés (« intrusions, dégradations, vols, menaces, bizutage, port d'arme, violences physiques, racket, violences sexuelles »), le Ministère de l'Education Nationale (Bulletin Officiel, 1998 : 16), cite les « violences verbales » composées des « insultes » et des « injures », violences de nature psychique entraînant sans aucun doute souffrance ou, du moins, fragilité. Suit dans le bulletin une série de « conduites à tenir » et les « qualifications pénales ». Ces « violences verbales » sont - semble-t-il - aux yeux de l'institution, facilement identifiables d'un point de vue pragmatique, voire lexical, puisqu'on n'en donne pas de définition. Elles semblent être intuitivement repérables et donc de nature à être contrôlées pénalement. Mais la violence verbale n'est pas juste affaire d'injures. Nous avons aussi décrit, comme nous allons le voir ici, les montées en tension interactionnelles dans les échanges enseignant/élèves, cœur de la violence verbale. D'après nos analyses, la violence verbale se caractérise par de multiples ruptures plutôt que par des formes linguistiquement repérées, formes lexicales identifiées, par exemple. Les « insultes » ou les « injures » ne sont que des éléments des montées en tension, procédés rhétoriques en point d'orgue, quand bien d'autres ont été épuisés. Dernier recours dans la joute verbale.

Nous nous intéresserons ici à ce que nous avons défini comme la violence verbale fulgurante⁵. La violence fulgurante est une montée en tension contextualisée qui se décline à travers différentes étapes (incompréhension, négociation, évitement, renchérissement, renforcement...) marquées par des déclencheurs de conflit (matériels ou symboliques), des marqueurs discursifs de rupture (durcisseurs, mots du discours, effets syntaxiques) et des actes de langage dépréciatifs directs (harcèlement, mépris, provocation, déni, insulte...) à visée de domination. Entre autres genres interactionnels concernés, la dispute (dans certaines de ses formes) est probablement l'un de ceux où on peut le mieux l'observer.

On aurait pu penser aussi que les ruptures dans les rituels conversationnels, forme de violence verbale, étaient la conséquence d'une absence de maîtrise des règles conversationnelles (notamment les rituels de politesse, l'usage des différents registres, le respect des tours de parole, etc) et des *rites d'interaction*. Au fil de nos observations, il est apparu que les ruptures conversationnelles se situaient ailleurs, dans des enjeux de reconnaissance et de protection de soi. Elles s'inscrivaient dans un manque de négociation ou mieux dans un maintien, par les marqueurs verbaux notamment, d'une forte dissymétrie. L'absence de négociation ne relève pas de questions interculturelles mais de stratégies discursives pour « sauver les faces », voire exceptionnellement « attenter à la face de l'autre », ce dont nous allons rendre compte ici.

⁵ Nous avons identifié deux autres types de violence verbale. *La violence polémique* repose sur des actes de langage indirects et implicites, une argumentation et des figures de rhétorique à visée polémique et persuasive. Elle occupe surtout le champ de la politique et de l'humour. Elle repose sur une dimension vexatoire à l'adresse d'un groupe ou d'une personne (ironie, réfutation, arguments *ad hominem*, etc...). Le pamphlet constitue un bon exemple des genres auxquels on pourrait l'associer. *La violence détournée* s'actualise dans des interactions consensuelles et coopératives feintes et ambiguës (compliment, éloge, flatterie, hyperpolitesse, implicites) à valeur illocutoire contraire et enchâssée à des fins de manipulation et de harcèlement. Pour cette raison, il n'y a pas à proprement parler de genre typiquement associé à la violence détournée. Ces trois types de violence verbale, loin d'être hermétiques, peuvent s'alimenter les uns les autres à travers différents usages pragmatiques directs ou indirects d'actes menaçants.

CHAPITRE 2. DESCRIPTION DES TERRAINS

1. L'observatoire de la tranquillité publique

La création d'un observatoire local de la tranquillité publique à Montpellier répond à une demande du Conseil Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance (CLSPD) local. Il s'agit de s'intéresser aux différents niveaux de perturbations dans les lieux publics susceptibles de générer un trouble dans la population. Celles-ci sont communément désignées par le terme générique d'insécurité, mais, au moyen d'une approche fine, il est envisagé de distinguer des éléments disparates et de les caractériser, depuis les incivilités jusqu'aux délits. En se positionnant résolument en décalage des approches usuelles qui raisonnent par la sécurité, ce décalage doit permettre d'adapter avec plus de précision les réponses à ces perturbations. Enfin, il s'agit de dégager une réflexion sur les modes de production des normes urbaines et d'adaptation des nouveaux moyens techniques au gouvernement des conduites.

Le premier objectif, large, est de mettre à disposition des collectivités territoriales, en l'occurrence la police municipale, mais aussi divers acteurs impliqués à des titres divers dans la gestion de la cité (Conseil Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance, CLSPD), un outil de travail efficace sur des thématiques particulièrement sensibles dans la société contemporaine.

A un second niveau, plus immédiat, il s'agit de cerner avec une précision accrue les incivilités sur la voie publique et les institutions, les comportements relevant du pénal entrant dans les attributions de la police nationale. Cela débouchera sur une réflexion autour des réponses à apporter à ces incivilités.

A un troisième niveau, sont envisagées les logiques de production de la norme urbaine : si les infractions relevant du pénal sont mieux définies (c'est le rôle de la loi), la délinquance doit être envisagée dans toute sa diversité. Quant aux incivilités, elles restent une catégorie générique encore souvent imprécise ; pour les unes et les autres, dans un prolongement qui reste à définir, mais déjà travaillé par ailleurs à travers d'autres objets, se posera au final la question des pratiques urbaines dans la production de la ville.

2. Le terrain de Montpellier, le quartier Figuerolles

2.1. Une configuration spatiale

Quartier en mutation, quartier ancien et populaire, quartier multiculturel, Figuerolles alimente bien des représentations. D'un point de vue politique avec la mise en place en 1999 de l'agglomération de Montpellier, le quartier Figuerolles s'est vu englober dans « un quartier » plus large nommé par la Mairie « quartier Montpellier centre »⁶. On aurait donc un quartier dans le quartier. « Après des années consacrées à l'équipe de quartier et à l'amélioration de la qualité de la vie, Montpellier entreprend aujourd'hui un vaste projet d'aménagement dans le quartier centre. Fort de plus de 70 000 habitants celui-ci comprend, outre l'Ecusson, cœur historique de la ville, les quartiers Boutonnet, Beaux-Arts, les Aubes, Antigone, Comédie, Gare, Gambetta, Figuerolles et Arceaux et constitue incontestablement un centre de vie pour tous les Montpelliérains ». Sur les cartes de la ville, il n'est pas tracé par des frontières bien définies même si des axes pourraient en marquer la limite, l'avenue de la Liberté (voie express connectant l'ouest montpelliérain à l'autoroute A9), le boulevard Renouvier, le boulevard Berthelot.

Le quartier Figuerolles, quartier de faubourg en contact immédiat avec la vieille ville, possède les caractéristiques morphologiques et fonctionnelles de ces anciens quartiers émergents aux portes des villes, au-delà des remparts, comme des excroissances de la ville liées aux échanges marchands avec les voyageurs de toute sorte. Depuis 19^e siècle, la ville a continué de croître englobant les faubourgs et les prolongeant par des quartiers résidentiels puis par des banlieues plus ou moins distendues. Mais la vocation de ces quartiers s'est profondément transformée sachant que Figuerolles comme Courreau sont des quartiers organisés autour de rues en alignement avec quelques grands axes de sortie de ville.

D'ailleurs, le plan de circulation à l'ouest du centre-ville ancien donne des indications utiles à la compréhension du fonctionnement d'un tel quartier : les grands axes qui traversent le quartier de Figuerolles sont en sens unique et dans le sens du centre vers la périphérie. Seul le faubourg Figuerolles lui-même est à double sens et peut être utilisé pour rejoindre le centre depuis les périphéries de l'Ouest (quartiers de La Chamberte, du Roc de Pezenas, de La Bouisse) ; mais la largeur de la voie et la connexion à des voies plus roulantes après Plan Cabane interdisent de fait

⁶ www.ville-montpellier.fr/vmtv/fr/conviviale/img/11_montpellier_centre.pdf

de considérer cet axe comme une pénétrante principale pour Montpellier. Figuerolles, sa rue, le quartier, la circulation qui l'affecte se trouvent donc dans un entre deux. Ni lié à la centralité (avec les fonctions symboliques qui la caractérise), ni lié à la périphérie (avec la dominante résidentielle qui la caractérise), le quartier de Figuerolles est un espace urbain de transition. Le quartier est bordé au sud par la caserne Lepic et l'Ecole d'Application de l'Infanterie. Au Nord-Ouest s'étend une zone résidentielle de villas et de rares immeubles. Le parc public de La Guirlande constitue la frontière-liaison entre les deux secteurs. Au Sud-Ouest, un habitat clairsemé de villas et de petits immeubles de standing constitue une délimitation floue, séparant cependant la Cité Gély de la Cité Paul Valéry, autre ensemble H.L.M. A l'Est, la limite est marquée par un grand boulevard, le Cours Gambetta. La place du Plan Cabane, située à l'embranchement de celui-ci et de la rue du Faubourg Figuerolles, sert de trait d'union entre le quartier et le cœur de ville.

Le collège Fontcarrade se trouve à la marge du quartier Figuerolles mais se voit marqué par lui, parce que les enfants de Figuerolles y sont rattachés selon la carte scolaire, parce qu'il accueille les enfants gitans dans des classes qui leur sont dévolues en 4^e et 3^e. Il tracerait donc l'extrémité du quartier à partir de la cité Gély, et ouvrirait aussi vers le quartier de la Chamberte, proche de la voie rapide.

2.2. La communauté gitane

Figuerolles est un quartier populaire de Montpellier. Au 19^e siècle, il constituait un des rares endroits où paysans et ouvriers cohabitaient, tant pour le travail que pour le logement. C'est à cette période que se produit la première implantation de Gitans attirés par des travaux saisonniers. Au départ nomade, cette main d'œuvre nouvelle va peu à peu se sédentariser.

Il s'agit essentiellement de familles venues de Catalogne (espagnole ou française) ou, plus rarement, d'autres régions d'Espagne. Les membres, de ce qui s'est progressivement constitué en communauté locale, appartiennent donc au groupe que les tsiganologues appellent les Calòs (ou Kalòs). Ils se définissent eux-mêmes le plus souvent comme « Gitans » et, bien que se reconnaissant une origine commune voire une parenté avec les autres groupes tziganes (Roms, Manouches, Sintis...), ils s'en distinguent par la langue maternelle, par le réseau familial (largement endogamique, comme chez la plupart des Tziganes, donc « local » ou, à la rigueur, « régional ») ainsi que par la disparition quasi-complète du nomadisme. Les liens sont par contre

nombreux avec les Gitans d'autres quartiers de Montpellier (La Paillade, La Grappe, etc.). Ces liens n'empêchent cependant pas que les Gitans du quartier, en particulier s'ils sont « catalans », considèrent souvent avec une certaine distance les nouveaux arrivants : familles d'origine espagnole ou, *a fortiori*, venues de l'ex-Yougoslavie ou de Roumanie. Au delà des discours et de la nostalgie sur le voyage, les relations sont aussi ambivalentes avec les nomades ou semi-nomades qui s'installent dans les camps autour de Montpellier. L'ancienneté de l'implantation de la population gitane de Figuerolles explique sans doute ces comportements.

La sédentarisation des Gitans dans le quartier s'est accélérée au milieu du 20^e siècle. Le déclin économique moindre à Figuerolles que celui d'autres quartiers populaires de la ville (et la possibilité conséquente de continuer à y exercer des « petits métiers »), la tradition de « patronage » social menée ici à l'instigation de l'Eglise et en particulier du Père Bonnet (qui permit une meilleure acceptation de cette population jugée ailleurs indésirable) mais, surtout, la construction de l'ensemble HLM de la Cité Gély en 1962 vont inciter les Gitans à se fixer.

La Cité Gély abrite au départ des locataires d'origines diverses (Gitans, Maghrébins, Espagnols, « Pieds Noirs »...) mais elle va progressivement voir sa composante gitane augmenter au détriment des autres populations. Aujourd'hui, on peut estimer qu'environ 90% de sa population appartient à la communauté gitane. La « porte » du quartier haut à Figuerolles est matérialisée par un pont sur lequel passe une voie express et qui enjambe la rue du Faubourg Figuerolles. Passé ce pont, petites rues et commerces se font rares puis disparaissent, cédant la place à une route qui sert de liaison avec le quartier plus résidentiel situé à l'Ouest. La Cité Gély se situe en retrait de cette route, comme un rajout, à l'extrémité du quartier proprement dit. On ne trouve aucun commerce dans la Cité elle-même et fort peu à proximité immédiate. A l'intérieur, plusieurs espaces dégagés, pratiquement nus, au pied des immeubles, sont occupés en permanence par des petits groupes, souvent non mixtes. Les personnes un peu âgées s'installent fréquemment sur un siège et passent de longues heures au même endroit. Adolescents et jeunes adultes vont et viennent, à pied, en scooter ou en voiture. Les plus jeunes utilisent souvent des petites motos, bien que leur usage sur la voie publique soit théoriquement prohibé.

D'autres membres de cette communauté habitent également le quartier, en dehors de la Cité. Ils y côtoient une population mélangée mais dont la proportion de Maghrébins semble croissante ainsi que leur visibilité (commerces, occupation des lieux publics, des bars ou des restaurants...). Cette

mutation est souvent mal vécue par les Gitans et les tensions voire les incidents entre les deux groupes sont fréquents.

2.3. Présence institutionnelle

Plusieurs administrations sont présentes dans le quartier. L'office de H.L.M. possède une antenne discrète au sein de la Cité Gély. Deux Maisons Pour Tous (MPT) ont été installées par la municipalité dans le quartier. La MPT Joseph Ricôme est située dans le bas de Figuerolles, la seconde, la MPT Albertine Sarrazin, autrefois située dans le parc public de la Guirlande, proche mais extérieure à la Cité Gely est aujourd'hui rattachée ou fusionnée à la Maison de Quartier François de Malherbe.

Un poste de police se trouve sur la route qui passe devant la Cité, aux portes donc de celle-ci. Bâtiment très modeste, petit et sans étage, aux fenêtres munies de barreaux, il donne souvent l'impression d'un bloc de béton inoccupé, tant la présence humaine y est discrète.

La Caisse d'Allocations Familiales gérait un centre social, au sein de la Cité, qui a été fermé à la suite d'incidents. Reconstitué et inauguré par la suite en tant que « Maison pour Tous François de Malherbe », sa gestion a été abandonnée par la CAF à la municipalité de Montpellier et malgré des débuts difficiles (les associations du quartier se plaignent du manque de concertation dans la conception et l'organisation de ses activités et elle semble fonctionner au ralenti), elle propose des activités et manifestations pour et autour de la communauté gitane.

Une école maternelle, une école primaire et un collège complètent cette présence institutionnelle. Le collège de Fontcarrade se trouve à environ deux cents mètres au nord de la Cité. Il accueille une population socialement et ethniquement mixte. Les élèves gitans y sont peu nombreux.

L'école maternelle du Docteur Roux arrive également, tant bien que mal, à maintenir une certaine mixité, reflet de la composition sociale du quartier. L'équipe éducative (enseignants, ATSEM, animateurs, intervenants extérieurs...) mène un combat permanent pour éviter la disparition de cet équilibre fragile. Elle est située sur l'artère principale du quartier, séparée de la Cité Gély par un espace public très dégradé jouxtant le terrain de boules.

L'école primaire Frédéric Bazille offre la meilleure illustration des problèmes qui se posent aux pouvoirs publics et en particulier à l'Education Nationale. Elle est placée en bordure de la Cité, une de ses entrées donnant directement sur les bâtiments de celle-ci et l'autre sur une rue bordée

par les villas du quartier résidentiel situé à l'ouest. Séparée de l'école publique par un simple grillage, se trouve une *calendreta*, école privée occitane. La population de l'école Frédéric Bazille est composée de 100% d'enfants gitans venant de la Cité. Cet établissement autrefois ethniquement mixte étant la seule école publique du quartier, tous les élèves non-gitans obtiennent systématiquement une dérogation pour s'inscrire dans une école en dehors de leur secteur scolaire. Les familles gitanes de la Cité qui souhaitent en faire de même affirment, par contre, éprouver plus de difficultés à trouver un établissement qui les accueille. Ce rapide tour d'horizon de l'occupation et de la gestion spatiales permet de dégager quelques tendances générales :

- la présence gitane dans le quartier, bien que fort ancienne, est marquée par la ségrégation (voir la situation de l'école primaire)
- le repli de la Cité Gély paraît aussi mal ressentie par la majorité de ses occupants gitans que par les autres habitants du quartier. Ils la vivent comme un enfermement et beaucoup disent souhaiter en partir, sans succès.
- les différentes administrations et organismes publics semblent ne pas avoir trouvé un mode d'intervention satisfaisant, comme en témoignent les différentes options choisies : abandon du terrain, présence minimale, le plus souvent aux marges de la Cité, gestion dérogatoire de l'espace.

3. Le collège Fontcarrade et l'enquête

La ville de Montpellier a mis en place un observatoire de la tranquillité publique pour faire face aux problèmes d'incivilité voire d'insécurité rencontrés par les habitants et dans tous les secteurs urbains. Il s'intéresse aux différents niveaux de perturbations dans les lieux publics susceptibles de générer des troubles pour la population. C'est dans le cadre cette instance que plusieurs problèmes liés aux sorties du collège ont été soulevés par la principale du collège Fontcarrade. Le collège accueille environ quatre cents élèves. Il est au cœur de quartiers de résidence, encerclé par des immeubles où habitent la plupart des élèves. Comme nous l'avons dit, il est en particulier proche de la cité Gély.

3.1. Les entrées et sorties du collège

Nous avons donc commencé par observer les sorties et les entrées dans le collège afin de

déterminer les différents points d'achoppements et de tensions. De décembre à fin février 2010, nous nous sommes rendues au collège trois fois par semaine, pour au début faire les sorties de 16h le lundi, 11h le mercredi ainsi que la rentrée de 8h le jeudi. Comment se gère la violence à ces moments précis où la circulation est intense, lorsque le pont se fait entre l'enceinte « protégée » du collège et l'extérieur, la rue ? Comment se déroulent les interactions entre assistants d'éducation, chargés de réguler les entrées et les sorties, et les élèves ? Très vite, nous nous sommes aperçues que pour comprendre la violence à l'extérieur il fallait en comprendre le fonctionnement à l'intérieur. La violence ne s'arrête pas aux portes du collège. Nous avons également vite remarqué que les interactions entre assistants d'éducation et élèves à ce moment précis des entrées et sorties étaient plutôt fluides et contrôlées. Elles respectent assez rigoureusement un cadre avec un ensemble de rituels plus ou moins négociés et ne dégèrent jamais en un conflit ouvert.

3. 2. Un événement significatif

Lors d'une semaine d'observation nous avons été les témoins indirects d'incidents violents. Des bagarres avaient eu lieu à la sortie du collège un mercredi à midi où nous étions présentes. Une jeune fille d'origine maghrébine avait été agressée, battue violemment par un garçon gitan et plusieurs groupes s'étaient affrontés. Ces bagarres étaient, semble-t-il, dues à des tensions entre communauté gitane et communauté d'origine maghrébine, ce qui avait généré un ensemble de réactions en chaîne. Le lendemain, plusieurs élèves refusaient d'aller en cours par peur d'être agressés, des armes blanches avaient prétendument été introduites dans l'enceinte du collège, des élèves songeaient à manifester contre ces incidents, des assistants d'éducation avaient été interrogés par la police au sujet des armes blanches, puis menacés à l'intérieur même du commissariat par le père de l'auteur gitan de la bagarre. Les professeurs eux-mêmes étaient dans un état de panique. Tous les membres du personnel, de l'administration à l'enseignement, avaient pris part au conflit d'une façon ou d'une autre. Face à cet événement, la montée en tension s'est fortement ressentie, conduisant à la production de nombreuses représentations et discours sur la violence et sur les communautés, discours et représentations présents dans les enregistrements que nous avons de cette journée. Le corpus se constitue alors d'interactions avec le principal, le personnel administratif et les professeurs. Nous avons pu suivre aussi la principale du collège dans une classe où elle se rendait pour parler aux élèves afin de les dissuader de propager une

image violente du collège. Nous avons donc été emportées dans une vague qui nous a conduit au cœur même du fonctionnement du collège et des discours. Le terrain s'est donc étendu et nous avons fini par nous intéresser au déroulement de certains cours, notamment ceux d'une classe dite « difficile », une classe de troisième destinée à l'insertion professionnelle de ses élèves. Nous avons suivi le même groupe d'élèves en cours de français et en cours d'histoire, d'anglais et de mathématiques. Nous disposons ainsi de cinq heures d'enregistrements de ce groupe d'élèves en classe et d'entretien avec les différents professeurs.

3.3. *Le corpus*

Notre corpus est donc constitué d'interactions de types différents : échanges entre des assistants d'éducation et des élèves lors des entrées et sorties, entre la Principale et des élèves, entre les membres du personnel ; interactions entre élèves et en situation de classe avec l'enseignant ; entretiens avec des enseignants, entretiens avec les élèves qui ont eu lieu soit dans la salle des professeurs, soit dans le bâtiment administratif. Lors des interactions entre assistants d'éducation et élèves, de nombreux élèves sont présents. Les deux enquêtrices (parfois une seule enquêtrice est présente) sont devant le portail à l'intérieur du collège près de l'assistant d'éducation. Des élèves de toutes classes arrivent passant chacun à leur tour devant l'assistant d'éducation qui leur demande leur carnet de correspondance ou un mot de la vie scolaire si l'élève n'a pas son carnet. Le passage est étroit de façon à ce que l'assistant d'éducation n'ait pas de mal à contrôler le flux d'élèves. Certains élèves sont déjà à l'extérieur et attendent leurs camarades, certains qui sortent attendent également à l'extérieur. Il se peut aussi que pendant ces moments des élèves cherchent à pénétrer à l'intérieur du collège, là encore il leur faut avoir une preuve sans laquelle l'assistant d'éducation ne les autorise pas à entrer.

Nous avons aussi beaucoup observé les relations en salle des professeurs, rassemblé différents rapports au sujet des élèves, recueilli des circulaires et lettres d'information.

À partir de tous ces éléments nous nous sommes demandé quelles étaient les différentes formes de violence verbale. Quelle est la manifestation et la perception de la violence verbale ? Comment le type de relation entre les participants au sein de l'institution joue sur sa mise en œuvre ? Quels types d'actes de langage « violents » peuvent être reconnus et dans quel type d'interaction ?

CHAPITRE 3. METHODOLOGIES DE L'ENQUETE ET DE L'ANALYSE

I. L'approche ethnographique, approche qualitative

Notre projet se construit - et c'est là toute la richesse d'une méthode ethnographique - en contexte. Il s'agit de déterminer au fil des observations et des locuteurs eux-mêmes, les éléments déclencheurs de la violence verbale. L'observation et le travail de recueil de corpus relèvent d'un travail ethnographique. L'approche a pour objet le langage (dont la communication non-verbale fait partie) en tant que phénomène socio-culturel. Nous essayons de saisir les faits au plus juste de ce qu'ils sont. Dans une perspective ethnométhodologique, la construction sociale n'est pas une donnée stable et préexistante, indépendante des interactions sociales, elle se modèle et module au gré des actions humaines, des savoirs, des apprentissages et des croyances de chacun. Nous nous efforçons ainsi de cerner les actes sociaux ou linguistiques au quotidien. Dans une telle perspective, on tâche de tenir compte des prises de position des acteurs puisque c'est à travers le sens qu'ils assignent aux pratiques, aux situations, aux symboles, aux actes de parole qu'ils fabriquent leur monde et leur rapport aux autres.

Considérer la forme linguistique comme donnée, ce serait retomber dans l'ornière des catégories déterminées à l'avance. L'unité de base dans la communication verbale, n'est pas le mot ou la phrase, mais l'acte de parole. Cet acte de parole rend compte des relations sociales et peut être décrit d'un point de vue interactionnel en s'appuyant sur une analyse linguistique et pragmatique. Si les formes interactionnelles ont été largement décrites en France depuis les années 80 dans les situations dites de « conversations familières », donc symétriques, il s'agit ici de mesurer dans des rapports de forces les ratages dans les échanges et les possibles moments de violence verbale.

Ainsi, selon une telle démarche caractéristique en ethnographie de la communication, l'enquêteur-linguiste sera en position d'observateur, distant toutefois du groupe à observer n'en détenant pas lui-même les codes. Il s'agit d'une position extérieure/intérieure du linguiste (Blanchet, 2000) qui

permet une relative objectivité, du moins un regard neuf, n'étant pas soi-même engagé dans le conflit. Il ne faut pas se leurrer, le chercheur n'est pas exempt de subjectivité mais s'il fait preuve d'éthique, il peut rendre compte des observables avec profit. Il faut, selon la problématique poursuivie, procéder à deux types d'enquêtes, participantes et semi-directives pour d'une part, avoir accès aux pratiques langagières, et d'autre part, aux représentations, voire les stéréotypes – ce que nous avons fait. Dans un premier temps, il faut observer les pratiques et, dans un second temps, poser des questions sur des indices relevés dans les interactions qui sont susceptibles de rendre compte de violences verbales observées. En plus de ces enregistrements rendant compte des jugements, représentations, explications des locuteurs de leur propre production langagière, des prises de notes, des consultations de tout document produit aident à comprendre comment circulent les discours.

2. Le projet au collège Fontcarrade

Le projet concerne globalement la violence verbale dans un collège et le thème n'est pas nouveau. Quel éclairage allait-on pouvoir donner à cette enquête ? Sujet d'actualité, la violence à l'école n'est pas l'apanage des sciences du langage ; la sociologie, la psychologie y allaient de leurs analyses. Le terrain semblait donc quelque peu défriché. Fortement médiatisé, le phénomène est pourvoyeur de nombreux discours qui l'alimentent aussi. D'ailleurs le sociologue Eric Debarbieux (2001 : 52) souligne le fait de « faire exister le phénomène (de violence scolaire) en en parlant ». Autrement dit, nous sommes dans une période où les discours sur la violence peuvent participer de la modélisation d'une certaine réalité. S'est imposée alors la nécessité de s'intéresser à l'écart entre les représentations de la violence verbale et ses manifestations réelles. Mesurer cet écart prévoyait une présence de fond sur le terrain pour le comprendre, l'appriivoiser, et être capable de livrer des interprétations valables et significatives. Être en immersion dans le contexte du collège pour arriver à déterminer les normes interactionnelles qui prévalaient dans ce milieu était primordial pour ne pas tomber dans le piège de l'interprétation trop rapide et facile donnée par un spectateur trop empreint de ses propres représentations. Car en tant que chercheur nous sommes nous mêmes affectés par notre propre conception de ce qu'est la violence, en ce sens nous participons forcément à la création de la réalité que nous observons. Ainsi, « la violence scolaire renvoie à des phénomènes hétérogènes difficiles à délimiter et à ordonner et étroitement liés à la

position et aux représentations de celui qui l'utilise » (Charlot 1997 : 2). Notre enquête ne peut s'abstraire totalement de notre rapport subjectif à l'objet étudié. Et nous lisons d'ailleurs cette subjectivité à travers notre parcours, car c'est bien à partir l'idée pré-établie qu'il pouvait y avoir de la violence verbale au moment des sorties des élèves du collège que le projet s'est lancé. Nous avons au fil des semaines arpenter le collège, nous familiarisant avec l'endroit, les salles, le personnel, le fonctionnement, les élèves. Peu à peu nous avons fait partie du décor, nous avons intégré les routines en usage. Les portes s'ouvraient plus facilement autant que les langues se déliaient. Nos droits d'accès devenaient plus larges comme notre marche de manœuvre.

Ce type d'enquête fondée sur une démarche ethnographique comporte des risques. En même temps, si le chercheur n'est pas sûr des données qu'il va pouvoir utiliser, il se trouve confronté à la surprise du terrain, à la réalité en construction. Nous cherchions de la violence verbale au portail et nous avons trouvé des interactions comportant négociation, argumentation ce qui nous a permis d'avoir un exemple de relation bien régulée dans un schéma pourtant inégalitaire et institutionnel. Tous les participants à l'enquête, et donc les locuteurs, connaissaient notre fonction au sein du collège, nous étions là pour enquêter et ils n'ignoraient pas que tout ce qui était dit pouvait plus ou moins être utilisé dans notre rapport.

Au cours de cette enquête nous nous sommes donc laissées guider par le terrain, les participants et les actions en train de se construire. Ainsi, l'épisode de la bagarre à la sortie du collège s'est imposé à nous. Il a été l'occasion du surgissement de nombreuses représentations et discours autour de la violence et créateur d'une montée en tension dont nous-mêmes, plus que les témoins, avons été les sujets. Partant des données pour ensuite proposer des hypothèses d'interprétation, nous avons bien adopté une démarche empirico-inductive qui nous a animées dans un va-et-vient entre le terrain, les hypothèses et le corpus.

3. Les outils d'analyse

Une telle étude s'appuie sur une démarche nécessairement interdisciplinaire. Si l'on part du principe que l'individu reste le principal témoin de réalité et de la construction sociale, notre travail s'attache à saisir la langue dans ses pratiques individuelles. Les pratiques langagières nous renseignent alors sur les processus sociaux à l'œuvre. L'ensemble du projet se situe donc dans une démarche sociolinguistique marquée par des approches relevant de l'anthropologie linguistique,

l'analyse du discours et de la psychologie interculturelle. Il se place dans la mouvance des analyses de discours et plus particulièrement des interactions et des conversations familiales. Sans toutefois négliger les points d'analyses plus spécifiquement linguistiques (syntaxe, lexique, prosodie) qui jouent un rôle non négligeable dans la force communicationnelle que prennent les interactions.

3.1. Interactions et communication

Cette étude s'est attachée à étudier la violence verbale, dans sa dimension interactionnelle.

Les interactions verbales ne sont qu'une partie des interactions sociales qui participent de la construction sociale du sens. En même temps que le sujet communique, il donne à voir aussi son image. Dans ce cadre, nous considérons à la fois le niveau du contenu interactionnel et celui de la relation interpersonnelle. A la suite de C. Kerbrat-Orecchioni (1990), il faudra distinguer les trois niveaux d'analyse des interactions verbales : les tours de parole, la structure hiérarchique et le niveau de la relation et comprendre à quels niveaux s'exercent les violences verbales. Au niveau des tours de parole, y a-t-il violation des moments d'alternance et voit-on des incohérences concernant la nature du successeur ? De quel ordre est l'organisation séquentielle ? Quels sont les actes de langage mobilisés ? Quelles sont les relations en œuvre ? Comment les normes situationnelles de départ sont-elles renégociées dans les interactions ? Comment les interlocuteurs procèdent-ils, par exemple, à la violation des modèles de politesse (Brown et Levinson 1978) ?

Il faut croiser aussi les données strictement linguistiques avec les discours sur les pratiques langagières et plus généralement sur les « autres ». En effet, les discours de tout genre qui circulent dans ou sur un groupe édictent des normes de conduite, proposent des modèles de comportement, énoncent un mode de catégorisation des personnes. Par la suite, les relations interpersonnelles et, notamment, interethniques sont conditionnées par ces discours produits. Ainsi, la perception de l'autre est appréhendée par une réalité discursive qui fournit des présupposés culturels et qui peut modéliser des comportements (Charaudeau 1991). On s'attachera alors à décrire ces discours (par l'étude des marqueurs discursifs de la construction identitaire, mise en récit de soi, place du sujet, etc.) et voir comment ils servent un modèle d'agissements. La maîtrise et surtout l'articulation, la mise en œuvre conjointe de ces différents outils d'analyse (énonciation, interactions, genres discursifs, etc.) demande une grande

pratique/fréquentation des corpus. Cette façon d'opérer induit des aller-retours incessants entre les propos des locuteurs et les outils.

L'hypothèse est telle que différents types de violence verbale semblent exister selon la situation d'interaction : entre pairs, avec les assistants d'éducation ou avec les enseignants. Quelles sont les variations en jeu dans les interactions selon les situations ainsi que les interprétations symboliques de ces usages ? Il faut étudier le système en tant que tel pour avoir accès à la variation (syntaxe, lexique, prosodie) mais aussi, au sein des interactions, comprendre la nature des relations interpersonnelles régies davantage sur le mode de la compétition que sur celui de la coopération. En effet, comme le montrent certains travaux, l'attribution voire l'assignation d'une identité sociale au partenaire entraîne davantage de compétition que de coopération au sein de l'interaction. Il faut peut-être y voir la volonté, de la part de certains jeunes, d'instituer des rapports symétriques dans des situations institutionnelles qui impliquent l'asymétrie. La coopération n'est donc pas envisagée de la même manière car les buts de chacun sont singuliers, entraînant malentendus, tensions voire violence.

Il faudra regarder à quel niveau se situent les violations et observer les ruptures, car plus que confirmer l'information véhiculée dans les interactions, elles redéfinissent la construction de la relation. Il faut également observer la prise d'avantage de chacun des interlocuteurs en regardant « qui prend l'initiative des ouvertures et définit la situation, qui prend l'initiative des thèmes et objets mis en circulation, qui parle le plus et le plus souvent etc. » (Vion 1992 : 253). Il faudrait arriver ainsi à caractériser la violence verbale en jeu au collège. En effet, s'agit-il de simples prises d'avantages qui peuvent entraîner des tensions ou bien une véritable « violence » ? Pour en décider, tous les paramètres de l'interaction doivent être pris en compte

Par ailleurs, il faut donc observer, comment ces situations fortement compétitives au sein desquelles les normes se télescopent peuvent engendrer une négociation de ces normes. Quelles négociations sont possibles ? Y a-t-il tout de même des échanges réparateurs ou confirmatifs qui évitent les ruptures conversationnelles ? L'école de Palo Alto explique que les situations de communication difficiles, dont notre étude fait partie, peuvent être réglées par l'élaboration d'un nouveau système de règles. Mais pour cela il faut métacommuniquer. Selon Robert Vion (1992), on peut repérer linguistiquement ces métacommunications par des séquences latérales et des négociations secondaires. Mais est-ce possible ? Dans les situations complémentaires, telles les

situations institutionnelles, métacommuniquer est très difficile. D'où il nous semble que la cristallisation des conflits vient du fait qu'ils sont rejoués sans cesse dans les interactions verbales. L'échange scolaire, souvent de type minimal selon la typologie de Robert Vion (1992), est d'ordre stimulus réponse et semble potentiellement engendrer davantage de violence dans le sens où l'asymétrie est imposée par le rapport hiérarchique institué.

3.2. Les autres approches

Mais pour saisir toute la part symbolique de la mise en œuvre de la violence verbale, nous avons, par le biais de l'analyse de discours, décrit aussi les représentations sociales produites dans une perspective dialogique. En effet, tout discours renvoie à des discours précédents, soit de manière implicite (thématique par exemple), soit de manière explicite grâce à des marques linguistiques qui nous permettent de reconstruire cet/ces autre(s) discours (discours rapporté, citations etc. ou en polyphonie plus discrète parfois). Nous avons analysé à travers un événement marquant, une bagarre, les discours circulants et faisant violence.

4. La place difficile du chercheur dans un tel projet

La vie sociale se constitue à travers le langage en situation. Nous nous efforçons de traquer dans les échanges les reconstructions contextuelles qui permettent de leur donner sens, même à travers une forme de « violence ». Ce qui ne va pas sans peine.

On sait que tout chercheur en sciences sociales et donc en sociolinguistique doit travailler en tenant compte de sa propre place dans le champ qu'il investit. Le chercheur, l'observateur cherchent à recueillir la façon dont les gens parlent quand on ne les observe pas, mais, on le sait, la présence d'un observateur induit un contrôle de la parole, un degré de vigilance métalinguistique. En quoi, notre présence dans les classes modifie-t-elle les comportements langagiers des élèves : effets de retenue ou, au contraire, de surenchère ? Comment être au plus près de la situation naturelle ? D'une façon comme une autre, nous restons universitaires, détenteurs d'une certaine représentation sociale, d'une légitimité présupposée. Nous imposons, malgré nous, par une domination symbolique, la norme dominante. Nous sommes des « paumés », de ceux qui, comme l'explique William Labov, par leur pratique scientifique, leur critère de référence, sont déjà en marge de ceux qu'ils observent.

Le chercheur se trouve alors entre plusieurs frontières : frontières ethnolinguistiques ou frontières sociales, universitaires face au politique, universitaires face au corps enseignant du primaire ou du secondaire. S'installe alors une certaine forme de mise à distance contrebalancée par un besoin excessif d'attention à son égard. D'un autre côté, le corps enseignant parfois en difficulté, est aussi en forte demande par rapport au projet, comme si nous pouvions déjouer ou... justifier leurs difficultés voire leurs peurs.

CHAPITRE 4. DESCRIPTION DE LA VIOLENCE VERBALE. LES INTERACTIONS ASSISTANTS D'ÉDUCATION ET ELEVES

Les échanges que nous avons enregistrés entre assistants d'éducation et élèves se déroulent aux sorties du collège. S'il joue un rôle éducatif, la tâche de l'assistant d'éducation, à la fin des cours, est de contrôler les autorisations de sortie des élèves. Son rôle général comme son nom l'indique est de veiller à ce que l'élève respecte le code ou le règlement du collège. Il doit donc se conformer à un rituel strict ; le règlement du collège est en quelque sorte la législation en vigueur au sein de l'institution et l'assistant d'éducation en est le garant. Il est là dans un rôle de contrôle et non de transmission, au contraire de l'enseignant ; il opère donc pour la bonne marche de l'établissement et pour le maintien du cadre défini par le règlement du collège.

Lorsque l'assistant d'éducation est à la vie scolaire, il vérifie les retards, les absences, les retenues, les exclusions et veille à ce que l'élève soit en règle administrativement. En permanence, il s'assure que les élèves gardent le silence dans la salle d'étude. Dans la cour, là encore il s'assure qu'il n'y ait pas de débordement. Il peut sanctionner l'élève dans un souci du maintien de l'ordre et du bon déroulement de la vie à l'intérieur du collège.

L'élève a, quant à lui, l'obligation de se plier au règlement intérieur du collège. Il doit montrer son carnet de liaison s'il veut sortir ou avoir un justificatif écrit de la vie scolaire. Au portail, les échanges sont relativement courts, il faut le temps à l'élève de sortir son carnet et à l'assistant d'éducation de le vérifier ce qui dure au maximum une à deux minutes. L'obligation qui incombe à l'élève est d'ordre uniquement matériel, c'est celle d'avoir le carnet ou le justificatif papier demandé. La parole n'est pas soumise à un règlement sauf, bien sûr, celui de ne pas offenser l'assistant d'éducation par des attaques personnelles.

I. Vers la conversation familière

Nous pouvons penser que le moment de la sortie, moment du passage vers l'extérieur et de rupture avec les normes scolaires, est favorable à l'utilisation par l'adolescent d'une forme de parole plus libérée. La sortie serait un lieu d'affranchissement, de décharge et de défoulement ; elle marque la fin et une certaine forme de libération des heures de cours, passage vers la rue où le carnet n'a plus d'importance ; cet espace « pose de plein fouet la question de l'incivilité, là où se

croisent les passants anonymes d'un monde à partager et à échanger » (Moïse 2009: 206). La rue semble donc propice à l'émergence de normes interactionnelles propres aux élèves. C'est un lieu de passage, intermédiaire, interstice entre l'intérieur et l'extérieur là où la norme scolaire s'efface et disparaît. « La parlure argotique est largement présente dans l'établissement mais dans des secteurs scolaires, des interstices où le contrôle de l'adulte est moins important qu'en classe. Les sites privilégiés sont ceux dans lesquels les adultes laissent un degré élevé de liberté au groupe de pairs pour communiquer librement » (Seux 1997 : 84).

Ainsi la parole circule librement entre les élèves à ce moment-là. Il n'y a pas de thème imposé. Ils peuvent se contenter de montrer leur carnet en ne prononçant aucun mot. D'ailleurs certains échangent montrent que la parole peut être réduite au minimum :

Assistant d'éducation : carnet ((*l'élève montre son carnet l'assistant d'éducation lui ouvre le portail*))

Elève : merci

D'autre part, il se peut que les élèves abordent des sujets plus personnels avec l'assistant d'éducation. Par exemple, dans notre corpus, les élèves parlent avec l'assistant d'éducation, qui aime le football, des résultats récents. Le contenu des interactions n'est pas vraiment imposé. Dans d'autres échanges non enregistrés des élèves filles parlaient en salle d'étude avec l'assistant d'éducation et lui demandaient des conseils sur les garçons.

Enfin, les assistants d'éducation tutoient les élèves et s'adressent à eux en général en les appelant par leur prénom voire un surnom ou un diminutif. Dans l'exemple suivant, l'appellatif est jugé trop familier de la part de l'élève :

Nathalie : Mounir + vas-y je te jure sur la tête de ma mère je ressors + je dis bonjour

Assistant d'éducation : c'est bon t'es pas obligé de sortir allez

Nathalie : mais je dis bonjour je ressors je vais pas aller l'appeler

Assistant d'éducation : vas-y commence pas Nathalie + Nath commence pas hein

Nathalie : pourquoi tu m'appelles Nath toi + on se connaît

L'assistant d'éducation est nouveau et refuse de laisser sortir Nathalie, ce qui peut expliquer

qu'elle lui refuse la proximité interpersonnelle qu'il voulait instaurer. La relation avec l'assistant d'éducation semble faire ici l'objet d'un chantage « affectif » et nous pourrions interpréter la réplique de Nathalie comme « puisque tu ne me laisses pas sortir ne m'appelle pas Nath, je ne te laisse pas avoir une relation familière avec moi ». Le fait que l'assistant d'éducation appelle l'élève par son surnom alors que visiblement, selon elle, la relation n'est pas assez familière est significatif aussi du type de relation qu'il cherche à instaurer avec l'élève et de la représentation qu'il a du rôle qu'il doit jouer. Le surnom est identitaire et acquiert une valeur affective ou de connivence à l'intérieur d'un groupe ou dans une certaine relation de proximité.

Les élèves, quant à eux, tutoient les assistants d'éducation et peuvent les appeler par leur prénom, un surnom ou un diminutif. Il y a donc une symétrie relative dans les termes d'adresse, ce qui nous montre que la relation est égalitaire et non hiérarchique à ce niveau. Au sujet des termes d'adresse, « leur usage réciproque reflète une relative égalité de statut entre les participants » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 100). « L'âge joue en cette affaire un rôle décisif : sur la planète des jeunes, on se tutoie systématiquement dès la première rencontre » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 48). Nous pouvons donc penser que les assistants d'éducation se rapprochent des élèves par ce critère de l'âge, qu'ils forment une communauté où les normes d'interaction sont plus ou moins les mêmes. Les assistants d'éducation ont des pratiques (nouvelles technologies et moyens de communication: chat, sms, forum, internet) qui peuvent être les mêmes que celles des élèves, ils peuvent ainsi avoir une même interprétation de certains faits.

Enfin les assistants d'éducation partagent le même espace que celui des élèves, la cour, le portail, la vie scolaire, la salle d'étude. Ils sont dans une proximité qui s'établit à travers la spatialité et la temporalité. Les élèves seront amenés à croiser les assistants d'éducation toute la journée, à la cantine, à la récréation etc et pendant plusieurs années. Ils sont en quelque sorte plus proches que les professeurs pour lesquels des liens informels sont plus difficiles à instaurer vu leur statut. En dehors du cours, les professeurs vont dans la salle des professeurs, lieu interdit aux élèves. Il y a donc une sorte d'inaccessibilité, une barrière infranchissable. « L'organisation de l'espace de la communication n'est pas sans incidence sur la constitution d'une relation hiérarchique entre les interactants » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 77). « Les données proxémiques sont directement concernées par la problématique des places » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 76), comme si les professeurs ne pouvaient avoir de lien avec leur élève ailleurs que dans le cours. Et accepter de

sortir de la fonction de l'enseignant laisse la place à la création d'un autre lien, peut-être plus favorable aux échanges. Ainsi monsieur Martin suit depuis longtemps certains élèves en dehors du collège. Ses cours se passent bien et il dit lui-même que cela, contrairement aux idées reçues, peut être dû au lien construit dans le temps et la proximité.

L'ensemble des caractéristiques évoquées à savoir : la liberté de (circulation de) la parole, la liberté d'initiation des thèmes, l'usage symétrique des termes d'adresse, la proximité en âge, de pratiques culturelles et sociales, la durée de la relation nous pousse à penser que le type de rapport qui unit assistant d'éducation et élève peut se rapprocher par quelques aspects d'une relation entre pairs et même ressembler à de la conversation familière pour certains échanges, au contraire de la relation professeur-élèves de notre corpus. En tout cas il s'agit d'un type d'interaction moins contrôlé.

2. Une modalité d'échange négocié

Nous sommes un mercredi matin, à la sortie de 11 heures au portail, il n'y a pas cours l'après-midi et il ne reste plus qu'une heure de cours, de onze heures à midi. L'assistant d'éducation contrôle les carnets pour laisser sortir du collège les élèves qui y sont autorisés. Yacine est lui à l'extérieur et veut rentrer dans le collège, ce qui lui est interdit puisqu'il n'a pas cours de onze heures à midi :

Yacine : oh Gaulois + je suis revenu pour toi ((des échanges parallèles ont lieu)) ++ oh Gaulois je dois aller donner la clé à mon petit frère c'est pour ça je suis rentré chez moi et je suis revenu

Assistant d'éducation : donne je vais lui donner

Yacine : non non j'ai pas confiance

Assistant d'éducation : ben attends le ici ton petit frère il va sortir <+

Yacine : NON MAIS IL VIENT PAS IL EST IL LE SAIT MÊME PAS E :::

Assistant d'éducation : arrête de crier

Yacine : xx je vais aller lui donner la clé comme ça xx

Assistant d'éducation : tu verras + après on verra

Yacine : comment ça tu verras + regarde j'ai le carnet je peux rentrer allez

Assistant d'éducation : non mais t'as pas cours

Yacine : mais si j'ai la clé vas-y

Assistant d'éducation : il est en cours ton frère je lui emmènerai

Yacine : il est juste : + non non non je peux pas

Assistant d'éducation : eh ben alors c'est bon c'est bon + alors ils vont sortir tes copains

Yacine : mais non mais non mais non c'est pas ça + je te l'aurais dit sinon je les aurais attendus

Assistant d'éducation : xxx

Yacine : vas-y s'il te plaît

Elève : oh vas-y Luc

Yacine : oh vas-y s'il te plaît je dois aller lui donner la clé vas-y ((*des échanges parallèles ont lieu*)) vas-y que je lui donne les clés là vas-y s'il te plaît vas-y s'il te plaît

Assistant d'éducation : il arrive regarde + il est avec sa classe mets toi sur le côté xx ((*des échanges parallèles ont lieu*))

Yacine : bon laisse moi rentrer vas-y s'il te plaît ++ vas-y s'il te plaît laisse moi laisse moi + vas-y s'il te plaît mais vas-y là il doit être rentré en cours vas-y

Assistant d'éducation : j'irai lui amener après

Yacine : non non non non

Assistant d'éducation : tu rentreras pas

Yacine : si je rentre ((*des échanges parallèles ont lieu*))

Yacine : vas-y il doit être rentré en cours là + je dois aller donner les clés à mon petit frère

Assistant d'éducation : mais donne-moi les clés + je lui monte ((*des échanges parallèles ont lieu*)) ++ il arrive t'inquiète pas

Yacine : quoi il arrive + t'inquiète pas ((*des échanges parallèles ont lieu*))

Yacine : s'il te plaît laisse-moi rentrer s'il te plaît laisse-moi

Assistant d'éducation : mais non + il arrive Quentin

Yacine : eh non ÇA C'EST PAS QUENTIN ÇA C'EST SA SŒUR C'EST SA SŒUR C'EST SA SŒUR C'EST PAS QUENTIN

Assistant d'éducation : ben ça veut dire qu'il va arriver ((*des échanges parallèles ont lieu*)) au revoir + eh Yacine + on dit bon appétit + les clés pour ton petit frère c'était une excuse + les clés pour ton petit frère

Yacine : non mais je lui apporterai à midi

Assistant d'éducation : oui oui ok ((*ton ironique*))

Un élève, Yacine, arrive et s'adresse à l'assistant d'éducation en l'interpellant par le substantif « Gaulois ». Ce terme découle d'une translation de la catégorie nom commun vers la catégorie nom propre par un effet d'antonomase. Il est utilisé pour désigner les Français qui ne sont pas

d'origine arabe, c'est ici un terme affectueux. L'assistant d'éducation ne répond pas, peut-être n'a-t-il pas entendu. L'élève l'interpelle à nouveau en utilisant le même terme d'adresse :

Yacine : ++ oh Gaulois je dois aller donner la clé à mon petit frère c'est pour ça que je suis rentré chez moi et je suis revenu

Assistant d'éducation : donne je vais lui donner

Yacine : non non j'ai pas confiance

Cette fois l'assistant d'éducation répond. Quand il dit « donne je vais lui donner », l'assistant d'éducation ne prononce pas de refus frontal. Ce n'est que de façon implicite et donc indirecte que le refus est signifié. C'est un refus partiel qui dit « non » au fait que Yacine puisse rentrer mais « oui » au fait de donner les clés à son petit frère. Commence alors un long échange au cours duquel Yacine va sans cesse formuler la même requête à l'assistant d'éducation : il souhaite entrer dans le collège.

Yacine n'y a pourtant pas droit en vertu du règlement intérieur. En effet, ses cours sont terminés, il est à l'extérieur, aucune raison ne l'autorise à pénétrer dans l'enceinte. L'assistant d'éducation quant à lui, garant du règlement intérieur, ne peut donc en aucun cas le laisser entrer. Son but est de l'en empêcher et de l'en dissuader.

Les participants sont donc animés par des intentions inconciliables et contradictoires. Yacine le sait, il veut transgresser les règles du collège, ce qui peut être d'emblée considéré comme un acte menaçant du point de vue de l'assistant d'éducation. Yacine va chercher à le convaincre en déployant une argumentation autour du fait qu'il doit donner des clés à son petit frère.

L'assistant d'éducation lui répond tout de suite qu'il peut s'en charger lui-même. Bien entendu, Yacine qui veut rentrer doit trouver des raisons pour prouver qu'il doit donner les clés à son petit frère en personne et contrer l'argument de son interlocuteur. Yacine répond alors qu'il n'a pas confiance en la personne de l'assistant d'éducation. Argument peu crédible, en effet, l'assistant d'éducation représentant de l'institution a un devoir moral. Il n'a aucune raison de mentir. C'est de plus une attaque personnelle, Yacine met en doute son honnêteté et sous-entend qu'il ne reconnaît pas son statut, qui, en tant que tel, est engagé par des obligations institutionnelles et éthiques. L'assistant d'éducation conscient que Yacine ne cherche qu'une excuse pour rentrer ne relève pas l'attaque et lui conseille d'attendre. Encore une fois, le refus est indirect et reste informulé, il est implicite. « attends le ici » veut bien dire implicitement « tu ne rentreras pas ».

C'est une technique d'évitement :

Assistant d'éducation : ben attends le ici ton petit frère il va sortir < +

Yacine : NON MAIS IL VIENT PAS IL EST IL LE SAIT MÊME PAS E ::

Assistant d'éducation : arrête de crier

Yacine : je vais aller lui donner la clé comme ça xx

Après ce conseil, Yacine coupe la parole à l'assistant d'éducation et élève la voix. L'assistant d'éducation par un acte de langage directif et injonctif lui ordonne de ne plus crier. L'élève baisse d'un ton mais continue avec le même refrain « je vais aller lui donner ». Auquel l'assistant d'éducation répond « tu verras après on verra ». Refus implicite de l'assistant d'éducation qui initie un acte de concession « tu verras après on verra ». Aucune interdiction n'a été prononcée directement. Il renvoie à une temporalité ultérieure pour temporiser et peut-être calmer l'élève. Il ne cherche donc pas à rentrer dans une opposition frontale bien qu'il sache depuis le début qu'il ne le laissera pas entrer, il répond à l'élève et autorise donc l'échange. Il s'oriente donc plus vers la recherche d'accord que vers le conflit. Il laisse donc l'illusion à Yacine qu'il peut discuter. Le « on verra » est repris en diaphonie par Yacine « comment ça tu verras regarde j'ai le carnet je peux rentrer allez ». L'emploi de l'adverbe interrogatif « comment ça » exprime une irritation. Il a recours à l'argument du carnet, le carnet « passeport » qui est censé ouvrir bien des portes, argument matériel, preuve qui suffit souvent à l'assistant d'éducation, mais ici sans valeur. C'est une stratégie en trompe-l'œil que Yacine met en œuvre mais inefficace puisque l'assistant d'éducation lui réplique immédiatement « non t'as pas cours ». C'est la première fois que l'assistant d'éducation prononce directement le refus par l'adverbe de négation « non ». Puis il revient à une tournure indirecte : « il est en cours je lui emmènerai » ; en évoquant le futur, il détourne l'attention du moment présent, il ne formule plus le refus. Yacine épuise ses arguments un à un, il en vient à la proclamation de sa bonne foi. S'il doit se charger de donner les clés à son petit frère en personne c'est pour une bonne raison et l'assistant d'éducation n'a qu'à le croire sur parole :

Yacine : mais si j'ai la clé vas-y

Assistant d'éducation : il est en cours ton frère je lui emmènerai

Yacine : il est juste : + non non non je peux pas

Assistant d'éducation : eh ben alors c'est bon c'est bon + alors ils vont sortir tes copains

Yacine : mais non mais non mais non c'est pas ça + je te l'aurais dit sinon je les aurais attendus

Ainsi Yacine insiste sur la valeur de sa parole : « je te l'aurais dit sinon ». Puis il ne va plus cesser de le relancer pour qu'il le laisse entrer. Il utilise donc la plainte qui est un rituel connu chez les adolescents avec répétition qui a des effets de harcèlement. On pourrait reconnaître ici l'enfada qui est une forme de « harcèlement de la victime obtenue par répétition d'une même séquence verbale ou accumulation de variantes à partir d'un même acte » (Moïse 2002 : 182). Yacine répète ainsi plus d'une quinzaine de fois l'énoncé « vas-y s'il te plaît ». Cet énoncé est constitué d'un ordre, un acte de langage directif « vas-y » associé à un adoucisseur « s'il te plaît », procédé additif participant de la politesse négative et visant à atténuer l'acte menaçant constitué par l'ordre. En effet, un ordre est toujours un acte menaçant mais ici il l'est d'autant plus qu'il est donné par un élève dont le statut est hiérarchiquement inférieur à celui de l'assistant d'éducation représentant de l'institution. Moïse (2003 : 135) a appelé ce type de structure associant deux types d'actes de langage opposés (ordre+ supplication) « injonction paradoxale, forme d'oximore pragmatique ».

Yacine : vas-y s'il te plaît

Yacine : oh vas-y s'il te plaît je dois aller lui donner la clé vas y

Yacine : vas-y que je lui donne les clés là vas-y s'il te plaît vas-y s'il te plaît

Assistant d'éducation : il arrive regarde il est avec sa classe mets toi sur le côté xx

L'assistant d'éducation temporise, sans opposer de non catégorique, en détournant l'attention de Yacine, malgré son insistance

Yacine : bon laisse moi rentrer vas-y s'il te plaît ++ vas-y s'il te plaît laisse-moi laisse-moi : vas-y s'il te plaît mais vas-y là il doit être rentré en cours VAS

Yacine hausse même le ton, la tonalité de sa voix montre qu'il est irrité, perd patience comme la répétition quatre fois de l'adverbe « non ». L'assistant d'éducation finit enfin par lui dire clairement qu'il ne rentrera pas ; il utilise un acte de langage directif, une injonction directe « tu rentreras pas » exprimant l'interdiction par le futur simple.

Assistant d'éducation : j'irai lui amener après

Yacine : non non non non

Assistant d'éducation : tu rentreras pas

Acte de langage menaçant auquel Yacine répond par un autre acte menaçant, une provocation :

Yacine : si je rentre

L'assistant d'éducation ne relève pas la provocation de Yacine, provocation qui pourrait le blesser dans son autorité. *A contrario*, il va l'ignorer et faire en sorte que la tension retombe. Quelques

secondes plus tard, Yacine revient à la charge :

Yacine : vas-y il doit être rentrer en cours là : t'as quoi là je dois aller donner les clés à mon petit frère

Assistant d'éducation : mais donne-moi les clés je lui monte

Yacine continue dans une forme de harcèlement. L'assistant d'éducation pense depuis le début que Yacine veut rentrer uniquement pour aller retrouver son copain à l'intérieur du collège, il feint de prendre au sérieux l'excuse de Yacine et la déjoue une nouvelle fois en proposant d'aller lui-même donner les clés. Retour au procédé indirect du début qui permet de ne pas prononcer de refus direct. Quand Yacine montre qu'il attend son copain Quentin, en demandant où il est, l'excuse devient de plus en plus évidente :

Yacine : hein mais non je dois aller voir mon petit frère j'ai fini à dix heures + oh il est où

Quentin toi

Elève : il est là-bas à la vie scolaire

Assistant d'éducation : il arrive t'inquiète pas

Yacine : quoi il arrive t'inquiète pas

L'assistant d'éducation le calme à nouveau en lui disant que son copain va arriver :

Yacine : s'il te plaît laisse-moi rentrer s'il te plaît laisse-moi

Assistant d'éducation : mais non + il arrive Quentin

Yacine : eh non ça a c'est pas Quentin ça c'est sa sœur c'est sa sœur c'est sa sœur c'est pas Quentin

Assistant d'éducation : ben ça veut dire qu'il va arriver

Les répétitions « c'est sa sœur » et de « c'est pas Quentin » montrent l'impatience de Yacine qui manifeste une certaine nervosité, il a le ton haletant, empressé. Il hausse une nouvelle fois le ton. Quentin, le copain de Yacine, arrive enfin. Yacine attend qu'il sorte, puis ils partent ensemble. L'assistant d'éducation conclura l'échange :

Assistant d'éducation : au revoir + eh Yacine les clés pour ton petit frère c'était une excuse + les clés pour ton petit frère

Yacine : non mais je lui apporterai à midi

Assistant d'éducation : oui oui ok ((*ton ironique*))

Ainsi, le fait de donner les clés à son petit frère n'était qu'un prétexte. Durant toute l'interaction, Yacine a donc menti et harcelé l'assistant d'éducation. Face à ce harcèlement, l'assistant d'éducation n'a pas fermé le dialogue, il a autorisé la négociation avec l'élève. D'après le schéma général de Kerbrat-Orecchioni (2005: 98), la négociation se déroule de la façon suivante : « A fait une proposition à B. B conteste cette proposition en assortissant éventuellement cette

contestation d'une contre-proposition Si A accepte immédiatement cette proposition, on a affaire à un simple ajustement, Si A rejette cette contreproposition et maintient sa proposition initiale, il y a « cristallisation du désaccord ». Ainsi dans notre interaction Yacine est le locuteur A qui fait la proposition « je vais rentrer dans le collège » au assistant d'éducation le locuteur B. B refuse cette proposition et formule implicitement au début puis ouvertement par la suite la proposition « tu ne rentreras pas ». A la rejette et continue à vouloir rentrer, il maintient sa position. Il y a donc bien eu « cristallisation du désaccord ». Cette négociation s'est déployée à travers une argumentation de part et d'autre des participants. « Argumenter c'est adresser à un interlocuteur un argument, c'est-à-dire une bonne raison pour lui faire admettre une conclusion et l'inciter à adopter les comportements adéquats » (Plantin, 1996 : 24). Il s'agit ici de faire admettre à l'assistant d'éducation que Yacine doit rentrer. Pour parvenir à emporter cette négociation, Yacine utilise un argument qui énonce la cause qui le pousse à vouloir rentrer : il doit donner les clés à son petit frère. L'assistant d'éducation argumente en restant dans le même registre, Yacine n'a pas besoin de rentrer puisque l'assistant d'éducation peut aller amener lui-même les clés à son petit frère. L'assistant d'éducation ne met pas en avant l'interdiction pure et simple de rentrer de Yacine qui serait un argument incontestable, un argument d'autorité puisqu'il référerait au règlement intérieur du collège. La négociation menée de part et d'autre, si elle a une réalité linguistique, ne pouvait de toute façon aboutir dans les faits. Le règlement intérieur du collège en déterminait l'issue. Yacine n'aurait pas pu rentrer. Il s'agissait donc pour l'assistant d'éducation de maintenir une illusion de négociation. Il y a « des conditions nécessaires et suffisantes pour que l'on puisse parler de négociation », « la négociation est exclue lorsqu'il n'y a aucune orientation vers un accord » ce qui est le cas notamment « de la dispute ou autres échanges agonaux quand aucun effort n'est fait de part et d'autre pour chercher un terrain d'entente » (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 97). Donc dans le cas présent, le simple fait qu'il y ait négociation montre une volonté de trouver un terrain d'entente ; il y a donc bien une orientation vers un accord, on ne bascule pas dans un échange agonale, ce qui aurait été le cas si l'assistant d'éducation avait opposé un refus frontal et direct dès le début. On a au contraire des actes de concession, des refus qui ne sont qu'implicites. Se voit mobilisée de la part de l'assistant des formes de politesse négative, procédés qui atténuent les menaces envers l'interlocuteur (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 184), parmi lesquels « éviter de donner des ordres trop brutaux, s'abstenir de faire des réfutations trop radicales ».

Ainsi l'assistant d'éducation prend en compte la demande de Yacine et cherche une voie de conciliation : quand Yacine parle de donner les clés à son petit frère, l'assistant d'éducation propose de le faire lui-même. Il ne rentre pas dans un conflit ouvert. La négociation, en quelque sorte fictive par la règle imposée, est de l'ordre du jeu, jeu auquel l'assistant d'éducation participe en évitant ainsi qu'ils ne tombent l'un et l'autre dans un type d'échange agonale. Préserver l'illusion d'une négociation devient important pour étouffer la montée en tension. Car en effet certains signes que nous avons repérés dans l'analyse marquaient l'irritation de Yacine (haussement de ton, provocation, répétitions, diaphonie...). Nous comprenons alors qu'il devient primordial pour ne pas basculer dans la violence de neutraliser la montée en tension par des mécanismes d'ouverture à la négociation, d'évitement et de prise en considération de la parole de l'autre.

Avec cet exemple nous voyons que l'assistant d'éducation est confronté à des actes de langage de la part des élèves qui pourraient être, dans d'autres situations, considérés, par leur charge même, comme des déclencheurs de conflits. Nous allons ainsi voir que les assistants d'éducation font constamment l'objet d'actes qui au regard de la linguistique pourraient être menaçants mais qu'ils ne les perçoivent pas comme tels. C'est qu'ils traduisent un certain type de relations « ordinaires » d'interaction entre adolescents, sans qu'ils relèvent pour autant de la violence verbale.

3. Détournement des actes menaçants

3.1. Entre impolitesse et actes menaçants

Certaines interactions des élèves pourraient paraître comme menaçantes pour les assistants d'éducation.

Exemple 1

Elève : bon allez tu te pousses

Assistant d'éducation : xxx

Exemple 2

Assistant d'éducation : vas chercher un mot s'il te plaît

Elève : non

Exemple 3

Assistant d'éducation : ton carnet s'il te plaît

Elève : non + allez tu m'as laissée ce matin
Assistant d'éducation : ben non ce matin tu l'as montré après
Elève : non je te l'ai pas montré
Assistant d'éducation : ben montre
Elève : non

Exemple 4

Elève : + au revoir
Assistant d'éducation : ++ allez y +++ ben ouais mais montre-moi ton carnet hein + eh ton carnet s'il te plaît + non non + viens ici viens le montrer ++ ah tu vois c'est pas bien dur ++ ton carnet s'il te plaît x
Elève : je l'ai pas c'est xx qui l'a
Assistant d'éducation : et pourquoi il l'a allez sérieux tu mens arrête + eh oui mais ton carnet je veux voir sors ton carnet + comme les autres toi aussi X
Elève : ah tu connais mon mon emploi du temps
Assistant d'éducation : ben sors ton carnet
Elève : le mercredi
Assistant d'éducation : c'est pas bien dur
Elève : si c'est dur fais froid
Assistant d'éducation : + ah merci+ ben non montre moi l'emploi du temps
Elève : ++ vite faut que j'y aille
Assistant d'éducation : non xxx++ merci + au revoir Nakia ++ ton carnet
Elève : tu sais très bien que j'ai pas cours
Assistant d'éducation : merci + montre-le quand même ouais comme par hasard hein
Elève : ((*rires des élèves*)) il a pas cours

Exemple 5

Nathalie : tu le sais autant que moi que je le sais que tu le sais
Assistant d'éducation : tu vas chercher une autorisation de sortie à Julien
Nathalie : je vais dire bonjour à Julien alors sur mon frère je ressors
Assistant d'éducation : va voir Julien et tu
Nathalie : ola t(u)'es insupportable

Assistant d'éducation : houla insupportable

Dans l'exemple 5 une élève adresse un axiologique négatif à l'égard de l'assistante d'éducation : « t(u)'es insupportable ». Il s'agit d'une critique et donc d'un acte menaçant à l'encontre de l'assistante d'éducation. Cela paraît inconcevable dans un échange avec un professeur. Les relations entre assistants d'éducation et élèves sont intrinsèquement plus familières, moins formelles que celles entre professeur et élèves. Dans l'exemple 1, une élève, utilise un acte de langage directif direct, l'ordre à l'impératif « pousse-toi » accompagné d'un haussement de ton. Dans les autres exemples, les élèves ne veulent pas satisfaire la requête de l'assistant d'éducation qui leur demande de montrer leur carnet ou d'aller chercher un mot pour pouvoir sortir. Les refus d'obtempérer sont aussi des actes menaçants à l'égard de l'assistant d'éducation. Les élèves savent que c'est pourtant la règle mais préfèrent s'opposer avant de se plier à ce qui est demandé. Il semble donc que cela s'apparente à un rituel, les élèves savent qu'ils doivent sortir leur carnet mais produisent un acte de refus pour montrer qu'ils ne sont pas d'accord. L'assistant d'éducation les connaît ainsi que leur emploi du temps et sait donc qu'ils ont le droit de sortir : pourquoi devraient-ils alors se justifier face à des évidences ? Les élèves pour appuyer leur refus mettent ainsi souvent en avant ces arguments, la connaissances de l'emploi du temps ou du lien interpersonnel. Il s'agit donc d'arguments véridictoriaires, ils s'appuient sur la réalité. Cela est montré par l'emploi des verbes « savoir » et « connaître » : « tu sais très bien que j'ai pas cours », « ah tu connais mon mon emploi du temps », « mais tu le sais très bien ((*en riant*)) », « c'est bon tu le sais », « tu le sais ça fait quatre ans que je suis avec toi et tu le connais pas là par cœur même elle il a pas changé ». Le refus est donc logique pour eux, ce qui leur semble illogique c'est de devoir montrer le carnet.

3.2. Un jeu interactionnel

D'autre part, ce refus est aussi de l'ordre du jeu comme le montrent les énoncés suivants qui sont tous recueillis lors des sorties des élèves au portail, au moment où les élèves doivent montrer leur carnet à l'assistant d'éducation :

Exemple 6

Assistant d'éducation : ton carnet s'il te plait

Elève : je l'ai pas

Assistant d'éducation : si tu l'as allez + ton carnet

Elève : j'ai pas mon carnet

Assistant d'éducation : eh si tu l'as

Elève : ((*rires*)) c'était une blague

Exemple 7

Assistant d'éducation : Kenza t'as un mot là

Elève 1 : hein

Assistant d'éducation : t'as un mot pour sortir

Elève 1 : non elle veut pas me le faire putain

Assistant d'éducation : eh non c'est parce que t'as cours c'est normal

Elève 2 : t'es grillée ((*rires*))

Exemple 8

Assistant d'éducation : ben montre

Elève : non ++ j'ai pas envie

Assistant d'éducation : ton carnet Ilona

Elève : arrête + allez

Assistant d'éducation : allez ton carnet s'il te plaît

Elève : non

Assistant d'éducation : ben tu sortiras pas

Elève : ah ben je m'en fous je te le montrerai pas + ah mais c'est onze heures

Assistant d'éducation : ben oui

Elève : ah merde je croyais que c'était midi c'est pour ça je voulais pas te le montrer

Assistant d'éducation : merci

Exemple 9

Elève : tu le sais que j'ai pas cours

Assistant d'éducation : non non

Elève : tu le sais autant que moi que je le sais que tu le sais

Exemple 10

Assistant d'éducation : merci ++ montre-moi ton carnet

Elève : mais tu le sais très bien ((rires))

Assistant d'éducation : ouais mais je veux le voir le carnet +allez au revoir ++((à un autre élève)) merci allez au revoir

Dans les exemples 6, 7 et 10 nous trouvons des rires. Dans l'exemple 9 nous trouvons un emboîtement de subordinées complétives basé sur la répétition du même verbe introducteur dans la subordinée, le verbe « savoir ». Ce type de jeu sur la syntaxe se retrouve souvent dans les discours d'enfants. En 6 le mot « blague » est lui-même choisi par l'élève pour qualifier le fait qu'il vient de mentir l'assistant d'éducation en disant qu'il n'avait pas son carnet alors qu'il l'a. En 8, l'élève dit ouvertement qu'elle ne voulait pas montrer son carnet car elle pensait qu'il était midi. En effet, à midi le mercredi, tous les élèves sortent, ils ne sont donc pas tenus de montrer leur carnet. L'élève refusait de se plier à une demande de l'assistant d'éducation qui n'était pas légitime. Apprenant qu'il est en fait 11 heures, elle va se rétracter et montrer son carnet. Elle provoque avec insistance - en effet elle refuse à quatre reprises de montrer son carnet - quand elle pense qu'elle peut le faire sans risque. Il s'agit donc surtout de provoquer, dans une certaine limite, une limite donnée par les règles de l'établissement qui sont parfaitement connues par les élèves. Dans tous les cas où il ment (6, 7 et 8), l'élève finit toujours par se rétracter et par avouer. Mais la volonté de transgression reste ludique. Les élèves ont envie de sortir c'est donc complètement dans leur intérêt de montrer leur carnet et ils le savent, ils n'ont aucune envie de rester au collège. La norme interactionnelle prévalant dans les échanges entre assistants d'éducation et élèves est donc bien différente de celle existant entre professeurs et élèves. Les élèves n'hésitent pas à produire des actes menaçants envers les assistants d'éducation : refus de satisfaire la requête, acte directif direct, axiologique négatif adressé. Mais ces actes ne sont pas l'occasion d'une surenchère et n'entraînent pas d'acte réactif participant à une montée en tension. Autrement dit, certains actes formulés par les élèves qui pourraient être considérés comme menaçants n'acquièrent pas cette valeur dans ces interactions assistants d'éducation élèves. Les assistants d'éducation interprètent donc les actes de langage menaçants des élèves comme ne relevant pas de l'attaque personnelle mais du jeu. Il existe chez les adolescents un désir de défier l'institution, l'autorité, de jouer avec les interdictions, les limites. Le fait d'avoir recours à ces actes

menaçants est peut-être une manière d'exister, d'attirer l'attention. Les assistants d'éducation n'entrent pas dans un rapport de force, ce qui neutralise la montée en tension que ces actes pourraient générer. Si les adolescents utilisent ces actes menaçants c'est qu'ils sont forts pragmatiquement. Cela leur permet en quelque sorte de contester ce qu'on leur impose. « Il y a une sorte de méfiance, de distance, par rapport aux faits institutionnels et par rapport aux logiques de pouvoir, qui est, sans doute, une caractéristique majeure des « jeunes » dans leurs pratiques sociales et culturelles » (Lamizet, 2004 : 91). Les actes menaçants qu'ils produisent relèvent non pas de l'attaque personnelle mais d'une tendance à s'affirmer par la transgression des interdits. Ce n'est pas la personne de l'assistant d'éducation qui est visée mais l'autorité et la règle elles-mêmes. D'autre part, ces jeux autour des actes menaçants et de la transgression de la règle sont aussi permis par le type de relation qui s'instaure entre assistants d'éducation et élèves. L'élève peut produire des actes menaçants (refus de montrer le carnet alors que c'est une obligation) tout simplement parce qu'il estime que le type de relation prévaut sur l'obligation institutionnelle.

Nous avons ainsi vu que l'un des élèves insiste sur la durée de la relation et le degré de connaissance qui existe entre lui et l'assistant d'éducation pour expliquer son refus de montrer son carnet. Certains assistants d'éducation connaissent certains élèves depuis quatre ans. Or « la relation évolue sans cesse au cours d'une interaction, et au cours d'une histoire conversationnelle et elle évolue normalement dans le sens d'un rapprochement progressif et d'une réduction de la distance » (Kerbrat – Orecchioni 1992 : 63). Il y a donc une relation de proximité qui s'établit entre l'assistant d'éducation et les élèves. La revendication de la confiance est un élément sans cesse invoqué. Les élèves insistent sur cet aspect de la confiance qu'ils jugent suffisante pour être autorisés à sortir du collège. Comme si l'assistant d'éducation ne devait pas se baser sur l'objet institutionnel qu'est le carnet pour accepter de faire sortir l'élève ou pas mais sur un aspect de la relation interpersonnelle (la connaissance de l'autre). À aucun moment l'assistant d'éducation pourtant ne cède, il s'appuie uniquement sur une autorisation écrite de l'institution et non sur une parole, aussi sincère peut-elle paraître. Les élèves essayent donc de négocier finalement la place de l'assistant d'éducation, de le faire passer d'un rôle institutionnel à celui de pair. Cette négociation, l'élève sait qu'il ne la remportera pas. Elle donne l'illusion qu'entre les participants le niveau de la relation permet de changer de registre ou de modalité. Elle est un indicateur du degré de

familiarité, si les élèves essayent de négocier, c'est qu'ils se sentent autoriser à le faire.

Les actes, malgré une menace potentielle, restent inoffensifs, parce que révélateurs d'un type particulier de relation. Les assistants d'éducation et les élèves partagent une proximité d'âge (les assistants d'éducation n'ont en général pas plus de 25 ans), de pratiques culturelles et sociales (ils sont étudiants, ont recours aux sms, chat, internet). Cela permet aux assistants d'éducation d'être reconnus par les élèves comme des partenaires de la communication, capables d'interpréter les modalités de parole, les participants partageant, dans une connivence de fait, la même norme d'interaction.

3.3. Un registre de connivence familial

Ainsi les assistants d'éducation peuvent utiliser un registre de langue très familier voire des jurons :

Assistant d'éducation : ++ ton carnet s'il te plaît

Elève : c'est bon tu le sais

Assistant d'éducation : ben non + putain merci

L'assistant d'éducation utilise ici le juron, ponctuant, « putain » pourtant clairement transgressif au regard de la norme scolaire. « Le niveau de langue utilisé est toujours un excellent indicateur de la relation : en situation familière, on utilise une langue dite par métonymie familière en situation formelle au contraire on recourt à un langage soutenu » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 56). Dans nos interactions, les élèves ont clairement recours à un langage plus familier qu'avec les professeurs. Avec les assistants d'éducation, les élèves jurent, font des promesses, insultent. Les élèves peuvent appeler les assistants d'éducation par des termes d'adresse qu'ils utilisent à l'égard de leurs pairs comme dans les exemples suivants :

Yacine : ++ oh Gaulois je dois aller donner la clé à mon petit frère c'est pour ça je suis rentré chez moi et je suis revenu

Dans l'exemple suivant, l'élève s'adresse à son copain par le terme d'adresse « cousin »

Quentin : oh tu sais comme ils sont bien les fauteuils de la vie scolaire cousin xxx eh Yacine tu fais quoi t'attends midi ou quoi

Dans cet exemple ce même terme d'adresse est utilisé par un élève pour parler à un assistant d'éducation :

Assistant d'éducation : messieurs en cours non vous avez cours les troisièmes

Elève : eh oui cousin eh oui cousin tu vas me faire un cadeau cousin

Assistant d'éducation. non t(u) as cours je sais que t(u) as cours de quatre à cinq

L'inverse est possible également dans le cas suivant; c'est l'assistant d'éducation qui utilise ce terme envers un élève.

Assistant d'éducation : salut cousin ça va

Elève : ça va ça va

Le rituel de politesse que constitue l'échange « ça va / ça va » est utilisé en contexte familial.

Les assistants d'éducation sont ainsi capables d'utiliser et de comprendre des termes appartenant à des modalités d'interaction communes à celles des élèves. On peut alors parler de compétence discursive des assistants d'éducation vis-à-vis du discours des jeunes, la compétence discursive étant définie comme : « l'aptitude à produire et interpréter des énoncés qui relèvent d'une formation discursive déterminée c'est à dire tout ensemble d'énoncés que l'on peut rapporter à une identité énonciative (Charaudeau, 2002 : 114) ». L'exemple suivant montre une habitude langagière des jeunes reconnue par Lepoutre (1997 : 185) comme telle, le jurement :

Elève : j'ai fini

Assistant d'éducation : pfff mais non je te crois pas

Elève : sur la tête de ma mère que j'ai fini

Assistant d'éducation : pfff laisse-la tranquille

Elève : ((rises))

Ainsi l'assistant d'éducation détourne en resémantisant un usage presque ritualisé chez les adolescents qui consiste à jurer sur la mère. « Le sens profond du jurement finit d'ailleurs par s'altérer à force de l'usage abusif qui en fait au quotidien ». « Autant par ruse que par jeu, les adolescents connaissent plusieurs manières de faux jurements » (Lepoutre 1997). En effet, le syntagme « sur la tête de ma mère » est presque figé et l'assistant d'éducation montre une aptitude à renverser la signification et se montre doué pour la joute verbale. Pour l'élève il s'agit de sortir alors qu'il n'en a pas le droit puisqu'il a cours. Il ment en disant qu'il a fini et en vient à attester le contenu de ses paroles par le jurement, gage de sa vérité. Mais le jurement dans le langage jeune, comme le dit David Lepoutre, a perdu sa valeur pour devenir un ponctuant du discours. Autrement dit, l'élève l'utilise sans lui donner de réelle valeur d'engagement et d'attestation de la vérité mais joue sur l'effet que cela peut avoir sur le destinataire. En interlocuteur averti, l'assistant d'éducation montre qu'il connaît parfaitement les usages dans le discours des jeunes de ce syntagme et le détourne, rendant ainsi la monnaie de sa pièce à l'adolescent, ce que montrent

d'ailleurs les rires. L'adolescent aurait été « grillé ». L'assistant d'éducation montre ainsi une grande habileté à l'interprétation des modalités de parole des élèves. Et il est reconnu en tant que partenaire possédant cette habileté par eux. Nous pouvons en conclure que les actes de langage des interactions assistants d'éducation-élèves qui pourraient être perçus comme potentiellement menaçants par une personne extérieure à l'interaction traduisent en fait la particularité d'une relation nouée entre proximité, familiarité et institution. Ils ont plus le rôle d'entretenir une forme de jeu convivial permis uniquement par le degré de proximité générationnelle, culturelle, sociale et interpersonnelle qui existe entre les participants que d'attaquer les faces de l'autre ; les indices linguistiques nous ont permis de démêler les étroits enchevêtrements de cette relation, et de comprendre en quoi elle permet aux assistants d'éducation, avec le partage d'une même norme communicationnelle commune, de déjouer certaines situations de montée en tension.

3.4. Un faible rapport hiérarchique

Enfin, un autre aspect du rôle de l'assistant d'éducation influence la perception de la violence verbale. L'assistant d'éducation est la personne ayant le moins de pouvoir institutionnel dans le collège. Il jouit d'une autorité légitime moins grande que celle du professeur. L'assistant d'éducation a, de ce fait, une perception différente de ce que sont les actes menaçants. « Plus la structure institutionnelle est rigide et inégalitaire, et plus la barre qui sépare le licite du proscrit sera placée bas sur l'échelle taxémique, tous les actes devenant à la limite menaçants, voire sacrilèges, dès lors qu'ils se destinent à un sujet omnipotent » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 99). Nous l'avons dit la relation assistant d'éducation-élève se rapproche d'une relation de parité, elle est donc moins inégalitaire que la relation enseignant-élève par exemple. De plus l'assistant d'éducation dispose de moins de pouvoir institutionnellement que le professeur, nous pouvons donc penser qu'il est moins enclin que le professeur à interpréter les actes des élèves comme menaçant son autorité. Si le besoin de s'affirmer pour les élèves peut passer par le « refus d'obtempérer » et d'autres actes menaçants que nous avons repérés, il peut également passer par l'insulte.

4. L'insulte

4.1. L'insulte comme processus identitaire

« L'insulte joue un rôle éminemment perlocutoire (« parce que je te traite de gros lard tu vas te

sentir comme ça »). Ce fonctionnement-là est rendu possible par des effets linguistiques notamment par la valeur lexicale des lexèmes. La forme syntaxique aussi joue sur l'effet d'insulte le terme péjoratif étant alors employé de façon vocative avec notamment des procédés de catégorisation comme « espèce de ». L'intonation, ou la forme écrite exclamative, permet aussi de charger tout terme même neutre d'une force insultante par la simple force d'évocation (Moïse 2008). Nous pouvons penser qu'en raison du besoin d'affirmation d'une identité et d'appropriation de sa place au sein de la société, l'adolescent a recours à l'insulte comme processus de catégorisation. La catégorisation « consiste globalement à schématiser la réalité sociale ; c'est un processus socio-cognitif par lequel l'individu découpe et organise différents ensembles sociaux en les classant dans des catégories qui vont accentuer les différences perçues entre lui et d'autres groupes ». Nous comprenons donc que la catégorisation en ce qu'elle permet de délimiter les frontières du groupe auquel on appartient en discriminant souvent de façon péjorative celles du groupe auquel on n'appartient pas intervient dans la construction de l'identité sociale. La catégorisation s'opère au moyen de préjugés et de stéréotypes. Or, les injures sont pour la plus grande partie des axiologiques négatifs : « les axiologiques négatifs constituent un réservoir virtuel où se puisent les termes d'injures » (Kerbrat-Orecchioni 1980 : 79). Ce sont des unités intrinsèquement substantives. Les axiologiques négatifs dénomment un individu en énonçant « une description du dénoté » et « un jugement évaluatif de dépréciation porté sur ce dénoté par le sujet d'énonciation ». Les axiologiques opèrent donc « une dénomination absolue » (ibid : 73). Or tout acte de désignation par un nom est un acte de catégorisation. Si je vois un objet posé sur la table et que je m'exclame c'est un taille-crayon, j'ai dénommé un objet, j'ai opéré un travail de catégorisation, j'ai rangé l'objet parmi la catégorie « taille-crayon ». Autrement dit tout axiologique négatif constitue un acte de catégorisation et l'insulte, en tant qu'axiologique, est, de ce fait, catégorisante.

À travers le processus de différenciation sociale les stéréotypes permettent à un individu de se valoriser en affirmant son identité et sa différence (Fischer 2005 : 137). L'insulte vise la dévaluation de l'autre dans un effet de stéréotypisation et d'assignation identitaire (Moïse 2009 : 208). Elle relève aussi de l'ontotype, l'ontotype étant le stéréotype « visant les caractéristiques supposées ontologiques de l'individu (fainéant, imbécile...) » (Ernotte et Rosier 2004 : 35). L'ontotype (ibid : 39) « vise l'individu par inclusion dans une classe d'individus ». Il utilise (ibid) un « processus

d'essentialisation », « les ontotypes se présentent comme des évidences anthropologiques ». L'insulte en tant que procédé de catégorisation et la catégorisation participant par nature à l'élaboration de l'identité sociale est donc fondamentalement présente dans le discours de l'adolescent, être en construction sur le plan identitaire. L'insulte permet de rejeter ce que l'on considère comme différent de soi et de présenter par miroir ce que l'on est ou l'on veut présenter au monde. Si une jeune locutrice s'adresse à une jeune fille passant devant elle dans la rue de la façon suivante : « oh regarde-toi avec ta mini-jupe espèce d'allumeuse » elle se présente dès lors comme ne portant pas de mini jupe et n'étant pas une « allumeuse ». L'insulte sert donc à catégoriser les autres et à se désigner soi-même.

À la sortie au portail du collège, un assistant d'éducation, l'enquêtrice ainsi que de nombreux élèves sont présents ; un jeune garçon Roberto à l'extérieur suivi d'un autre élève à l'intérieur Benjamin s'adressent à un élève à l'intérieur du collège Kevin :

Roberto : ah Kevin ah je sais que tu vas à la villa rouge ah c'est bon pédé

Benjamin : homo

Roberto : c'est un homo ce mec

Benjamin : bisexuel

Roberto : comment tu fais pour pas aimer les femmes oh fou ((*rires de Benjamin, de Roberto et d'autres élèves*))

Roberto traite Kevin de « pédé », il s'agit ici d'une insulte personnelle. Puis Roberto utilise la tournure avec le présentatif « c'est » qui fait apparaître un nouveau substantif qui va déterminer Kevin « homo ». Nous trouvons un détachement à droite dans « c'est un homo ce mec ». Nous pourrions interpréter ce soulignement thématique par le syntagme nominal « ce mec » comme nouant une relation d'opposition avec un énoncé contraire implicite que nous pourrions reconstruire comme « et pas moi », ce qui donnerait « c'est un homo ce mec et pas moi ». En effet, la dislocation est décrite comme un procédé dialogique pouvant produire un effet de sens d'opposition (Nowakowska 2009). Cet énoncé ferait ainsi entendre dialogiquement l'énoncé caractérisant le locuteur Roberto, ce qui participerait à un processus de construction identitaire, passant par la monstration de l'altérité « l'autre c'est l'homo » pour se présenter soi-même « donc moi je suis l'hétéro ». « La mobilisation dans les interactions de l'axiologie négative joue aussi un rôle social important. Plus précisément, en performant la mêmété et l'altérité, ces usages jouent

un rôle fondamental dans la revendication et l'attribution de statuts, de positions et participent donc à la construction interactive de l'identité collective et individuelle. Ainsi certains termes utilisés comme axiologiques péjoratif adressés désignent des contretypes repoussoirs et contribuent de la sorte à tracer les frontières du groupe (paysans, tapette, bourges) en désignant les autres, relatifs ou absolus » (Trimaille 2005). Quant au substantif « fou », il peut être considéré comme une insulte puisqu'il relève de l'axiologie négative et le contexte nous montre qu'il est utilisé pour caractériser un comportement considéré comme déviant (l'homosexualité) selon le locuteur. Roberto soulève donc ici un comportement qu'il ne comprend pas comme le montre l'interrogation avec l'adverbe interrogatif « comment » dans la question « comment tu fais pour pas aimer les femmes ». Ce qui conforte notre idée que l'insulte résulte d'une tendance du locuteur à vouloir catégoriser les fonctionnements qu'il trouve différents de lui et peut-être qu'il ne s'explique pas. Ranger l'homosexualité dans la case de la folie revient à opérer une sorte de raisonnement simplificateur qui s'apparente au stéréotype, ou plus précisément à l'ontotype. L'insulte sert donc avant tout à l'adolescent à construire son statut par opposition au statut de l'autre, ce qu'il n'est pas. L'insulte se charge aussi d'une force revendicatrice.

4.2. L'insulte comme procédé d'exhibition de soi

Nous venons de voir que l'insulte permet à l'adolescent d'affirmer son identité grâce au processus de différenciation identitaire (« si je te traite de pute, je montre que moi je n'en suis pas une »). Nous pouvons nous demander alors pourquoi utiliser l'insulte plutôt qu'un autre procédé de catégorisation ? Parce que d'une part le procédé de l'insulte est particulièrement efficace d'un point de vue interactionnel (il est repéré et repérable facilement) et, d'autre part, parce qu'il permet au sujet de se distinguer par cette pratique langagière. L'insulte offre à l'adolescent d'exprimer fortement sa subjectivité. Les axiologiques négatifs « généralement forts sont des opérateurs de subjectivité particulièrement voyants et efficaces, qui permettent au locuteur de se situer clairement par rapport aux contenus assertés et qu'il convient à ce titre d'éviter scrupuleusement dans certains types de discours » (Kerbrat-Orecchioni 1980 : 82).

Rappelons que la définition du petit Robert pour le terme « subjectivité » est « caractère de ce qui appartient au sujet (seul) ». Nous postulons donc que l'adolescent à un stade de sa construction personnelle qui passe irrévocablement par la revendication ou la recherche d'une identité propre,

va utiliser des procédés langagiers traduisant une forte subjectivité, parmi lesquels figure l'insulte. L'insulte est donc le vecteur d'une subjectivité forte et l'adolescent, en quête d'affirmation de soi, va utiliser des moyens ostentatoires pour afficher son identité. Les insultes dans leur propension à déclencher les passions et les réactions attirent donc particulièrement l'attention et fonctionnent comme des marqueurs de l'identité. À ce propos Ernotte et Rosier (2004 : 42) parlent de l'attention portée aux gros mots par les enfants lorsqu'ils découvrent leur impact sur les adultes : « les réactions qu'ils provoquent chez les grandes personnes sont tout à fait remarquables : rougeur aux joues, colère, crise de fou rire ». Les insultes participent ainsi à la mise en spectacle par l'adolescent de sa propre identité, il déclame en quelle sorte de façon théâtrale ce qu'il est. « Faire usage d'axiologiques c'est dans une certaine mesure parler de soi » (Kerbrat-Orecchioni 1980 : 82). Le « parler jeune » ne serait-il pas alors une manière d'extérioriser, de montrer sa personnalité, ses états émotionnels, ses sentiments de façon spontanée ou du moins délivrée des exigences du monde adulte à les masquer, les noyer ou à les atténuer dans une uniformité du contrôle de soi ? « Tandis que les sujets de la sociabilité dissimulent, au contraire, leur identité, sous le costume, pour mieux la refouler sous les traits partagés de l'indistinction, les « jeunes » assument pleinement leur identité et leur spécificité en la donnant à voir aux autres habitants de la l'espace public sous la forme d'une véritable mise en scène » (Lamizet 2004 : 87). Ainsi, dans un besoin d'affirmation de leur identité, les jeunes utilisent des procédés qui rendent ostensibles leurs émotions, leurs sentiments, tels que les insultes. Ils délestent leurs propos d'une politesse qui les rendraient plus neutres et plus atténués. Ils se démarquent pas la même occasion du groupe des adultes en jouant du pouvoir subversif de la langue, jeu qui est interdit aux représentants de l'institution, qui ne peuvent sortir d'une certaine norme prescriptive et standardisée. Ils utilisent des procédés permettant de : « rendre visible dans l'espace public l'identité dont ils se veulent porteurs » (ibid : 86). A travers sa propre utilisation de la langue, l'élève non seulement se différencie du groupe d'adultes, et s'inscrit dans un rapport de reconnaissance avec ses pairs, mais investit aussi cette langue de son identité, de ses considérations sur le monde et de l'expression de son état psychique avec la volonté de les afficher. L'insulte est donc non seulement un moyen pour l'adolescent de construire son identité mais aussi un moyen de l'afficher. Avec le même exemple que précédemment, nous allons voir, en contexte, l'activation de cette valeur de mise en spectacle de l'insulte.

Roberto : ah Kevin ah je sais que tu vas à la villa rouge + ah c'est bon pédé

Benjamin : homo

Roberto : c'est un homo ce mec

Benjamin : bisexuel

Roberto : comment tu fais pour pas aimer les femmes oh fou ((*rires de Benjamin, de Roberto et d'autres élèves*))

Pour Roberto, il s'agit d'un jeu de figuration, l'adolescent metteur en scène, affichant son statut devant l'auditoire spectateur. D'abord, Roberto apostrophe Kevin par son prénom « ah Kévin », puis dans l'énoncé : « comment tu fais pour pas aimer les femmes oh fou », il l'apostrophe à nouveau par le terme « fou » qui est lui-même est renforcé par l'interjection « oh ». Le terme « fou », ici substantif, est aussi disloqué à droite, c'est une structure emphatique qui ajoute encore à l'expressivité des énoncés exclamatifs. Nous trouvons donc dans cet énoncé contenant l'insulte une accumulation de procédés à savoir l'apostrophe, l'interjection, la dislocation qui ont pour effet d'intensifier fortement l'exclamation. Or, les énoncés exclamatifs d'après Riegel (1994 : 390) « manifestent une modalité subjective et exprime le sentiment du locuteur à l'égard de ce qu'il dit ». Il ne s'agit donc pas que de transmettre un contenu mais de présenter ce contenu d'une certaine manière. Roberto utilise les modalités et les outils linguistiques qui sont le plus à même de rendre compte de sa subjectivité, qui transmettent un énoncé de la façon la plus ostensible possible. L'apostrophe, les structures emphatiques, les interjections, l'exclamation font parties des procédés les plus porteurs d'expressivité de la langue. Ainsi, l'intonation de Roberto, les apostrophes, les exclamations et interjections ajoutent à l'expressivité véhiculée par l'énoncé et l'apparente à une réplique théâtrale. Il s'agit bien pour l'adolescent de jouer.

De plus l'injurié ne répond pas, nous pouvons penser qu'il entend ce type d'insulte fréquemment comme si cela devenait pour les injurieurs une sorte de rituel qui ferait perdre à l'insulte quelque peu de son intensité signifiante et de son caractère personnel. L'injurié n'est présent que dans la première partie, lors de la formulation du deuxième énoncé, il est déjà parti. Vincent et Laforest expliquent d'ailleurs (2004 : 78) que sur la plan fonctionnel une insulte personnelle peut déclencher des réactions (colère, indignation, etc...). Or, ici, il n'y aucune réaction de la part de Kevin qui, d'ailleurs, semble ne s'intéresser qu'à la réponse de l'assistant d'éducation. Autrement dit, nous pouvons penser que Roberto n'attend pas d'acte réactif de la part de Kevin. Il formule

cet énoncé devant témoins, en l'occurrence il s'agit de ses camarades, de l'assistant d'éducation et d'une tiers-personne qu'il voit pour la première fois, l'enquêtrice à qui il a fait, quelques minutes avant la scène, des avances. Nous pouvons alors penser qu'il s'agit pour lui d'affirmer son statut de mâle, sa virilité devant l'auditoire et l'enquêtrice en particulier. Notons également qu'il appartient à la communauté gitane et que dans celle-ci l'homme se doit d'imposer son pouvoir et sa virilité face aux femmes, et que tout signe de « féminisation » ou de « féminité » ou tout signe considéré comme tel est offensant pour un homme de cette communauté. C'est d'ailleurs ce que révèle un entretien avec une professeure. Celle-ci mettait en avant le fait que les garçons gitans refusaient de ranger la salle après avoir utilisé le matériel car ils considéraient que le rangement était une activité exclusivement réservée aux femmes et que par conséquent cela attentait à leur masculinité et à leur sexualité, proclamant ainsi qu'il n'étaient pas des « tapettes ». « L'usage d'axiologiques péjoratifs adressés n'a pas pour but d'atteindre la face de l'injurié (ici absent) mais d'offrir aux injuriaires une image de soi conforme à une identité attendue dans le cadre d'une représentation d'équipe » (Trimaille et Bois 2009 :124). Utiliser l'insulte sert donc à l'injurié à proclamer de la façon la plus manifeste et visible possible une information sur lui, ici il s'agit de sa sexualité. « L'hétérosexualité est une affirmation essentielle à l'entrée dans l'adolescence dans ce réseau relationnel et ce contexte culturel » (ibidem 2009 : 121). Il s'agit donc de construire une identité, et d'être reconnu comme tel par les autres, les spectateurs. L'insulte acquiert une fonction également selon l'auditoire, individuelle ou collective.

5. L'expressivité du parler adolescent

Nous faisons la supposition que les élèves et jeunes considérés comme adolescents ont une façon de parler plus expressive que les locuteurs appartenant à une tranche d'âge supérieure. Dans notre corpus les élèves ont tendance à utiliser les interjections et les tournures exclamatives, structures fortement expressives. Les interjections surgissent souvent quand il y a conflit avec l'autorité :

Assistant d'éducation : bon allez dépêche-toi c'est bon les gars arrêtez de me

Elève : mais. regarde mon emploi du temps MAMAN X ((l'élève parle en catalan))

Assistant d'éducation : va chercher un mot de de. rom- de de de Julien

Assistant d'éducation : je t'ai dit d'aller voir Julien j'ai pas dit Luc vas voir Julien maintenant vas voir Julien

Elève : c'est pareil MAMAN il XX Luc ((*il l'appelle en criant de loin*))+ dis-y quand même

Dans les deux cas, face au refus de l'assistant d'éducation de le laisser sortir, l'élève a recours à l'interjection « maman ». Cette interjection traduit une frustration, et semble jaillir comme pour signifier l'exaspération. Elle marque la spontanéité de l'élève.

Assistant d'éducation : monte

Elève : faut pas que je rate cette occasion là

Assistant d'éducation : non mais

Elève : sors sors sors sors

Assistant d'éducation : ((*inaudible*))

Elève : oh ils vont sauter à plein sur lui wallah + ils vont sauter à plein sur lui ((*très énérvé*))

Assistant d'éducation : allez allez dépêche-toi rentre rentre

Ici l'élève veut absolument sortir, il est impossible à contenir, et parvient à sortir malgré les refus de l'assistant d'éducation qui s'interpose pour éviter qu'il intervienne dans la bagarre à l'extérieur du collège. Mais visiblement il s'agit d'un sujet extrêmement sensible, l'élève est très énérvé : le débit de mots s'accélère, le ton monte et, à ce moment-là, surgit également l'interjection « wallah » qui est une interjection arabe. C'est un moyen de jurer mais qui semble devenir un ponctuant du discours, symptôme une nouvelle fois de l'émotion et de la frustration face à l'impossibilité de sortir, comme dans l'exemple ci-dessous :

Assistant d'éducation : t'as musique A.

L'élève A. : j'ai pas musique

Assistant d'éducation: vas chercher un mot

L'élève A. : wallah non

Assistant d'éducation : allez arrête A.

Encore une fois, l'élève qui doit faire face au refus de l'assistant d'éducation exprime spontanément son irritation. Si nous insistons sur la présence de nombreuses interjections dans le discours des élèves, c'est qu'elles montrent le recours à la fonction expressive du discours. Nous l'avons dit cette fonction expressive se manifeste par des structures exclamatives. Or Ascombe décrit « les insultes et les jurons » comme « des structures de type exclamatif ». (2009 : 9). Les

jurons, puisqu'ils emploient les structures exclamatives, devrait donc logiquement être présents dans le parler jeunes. Ainsi le juron (voire l'insulte) pourrait résulter d'une tendance des adolescents à exprimer leurs sentiments et leurs opinions sur le monde plus directement. Nous nous risquons à relier cela à un trait psychologique des adolescents. Dans cette période où ils se cherchent, le conflit est une façon de s'affirmer et de trouver une identité. Mais c'est également un temps où l'émotivité se fait plus difficile à contrôler ; l'adolescent est souvent pris par son impulsivité, sa difficulté à maîtriser ses émotions. Ainsi nous pouvons penser que cette intensité dans ses émotions et ses difficultés à les gérer affleurent dans le langage. L'insulte, forme parfois ludique, qui s'exprime dans des vanes, permet aussi d'éviter la violence physique dans le sens où elle permet un défolement psychique ; n'est-il pas alors compréhensible de la voir foisonner dans les discours d'adolescents, individus pour lesquels la difficulté à contenir leurs émotions a été démontrée ? Ainsi dans l'exemple qui suit, Yacine insulte un élève à l'intérieur du collège alors qu'il est à l'extérieur. Malgré son insistance pour rentrer, il n'est pas autorisé à pénétrer dans l'enceinte du collège, nous avons vu l'interaction précédemment. Il s'irrite. Un élève à l'intérieur amusé par la situation dit à l'assistant d'éducation de ne pas le laisser rentrer, ce qui énerve d'autant plus Yacine. C'est à ce moment qu'il insulte cet élève :

Elève : tu le laisses pas rentrer hein

Elève 2 : ouais laisse le dehors

Yacine : ((*imité la voix de élève 2 en se moquant de lui, stylisation*)) oh laisse le dehors + ((à élève 2)) toi je vais t'enculer toi

Elève 2 : qu'est ce que tu veux m'enculer qu'est ce tu veux

Yacine : bon laisse moi rentrer vas y s'il te plaît

Yacine reprend en diaphonie les propos de élève 2 « laisse le dehors » qui l'ont visiblement énervé ; il utilise alors l'insulte « toi je vais t'enculer toi » en l'adressant à élève 2 avec une focalisation sur le pronom « toi ». L'insulte, par métaphore d'un acte réel (Fracchiolla et Moïse 2007), devient menace : « un acte de langage pragmatique qui se voudrait performatif, la menace annonce, en prémonition, le mal psychologique ou physique que l'on pourrait porter à l'autre visé. Bouclier de protection, elle est fantasme de pouvoir sur l'autre avant un éventuel passage à l'acte : elle projette, sous forme injonctive, un désir de vaine domination ». Elle se réalise à travers la périphrase verbale « aller +verbe à l'infinitif » qui annonce l'acte à venir. Elle est une réponse du

locuteur à une agression qu'il a ressentie de la part d'un interlocuteur. Ici Yacine est irrité par le fait que l'élève 2 appuie la décision du assistant d'éducation de ne pas le laisser entrer. La menace fait office d'épouvantail, elle exprime verbalement, de façon imagée et ici hyperbolique, l'acte que pourrait faire subir le locuteur à l'interlocuteur en représailles. Elle est un acte réactif. Les mots ne peuvent cependant devenir effectifs au sens propre et renseignent surtout sur l'état d'énervement atteint par le locuteur. Le terme « enculer » est utilisé justement parce qu'il véhicule une puissance évocatrice forte, qui heurte la sensibilité. L'une des caractéristiques de la menace peut donc être de reposer sur l'utilisation de tournures métaphoriques voire hyperboliques donnant à voir un acte inspirant la peur, le dégoût et visant à afficher par là-même le pouvoir de celui qui menace sur celui qui est menacé. Nous pensons à cette expression d'une menace (Moïse 2008) « je vais te casser la tête ». Encore une fois il s'agit de représenter de façon métaphorique « casser la tête », un acte violent dans une forme d'adynaton ; le locuteur met en évidence le caractère absolu de son affirmation qui ne peut en aucun cas, tant elle est exagérée, se réaliser.

Pour en revenir à notre cas, l'élève 2 transforme la menace contenant le terme injurieux de Yacine en question : « qu'est ce que tu veux m'enculer ». Puis l'échange s'arrête là. Il n'y a aucun renchérissement de part et d'autre. Cet acte menaçant semble être révélateur de la frustration de Yacine, frustration que ce dernier extériorise spontanément par l'insulte, formule libératrice et évacuatrice de tension. « Dans la relation violente, la violence verbale peut être cathartique pour l'élève et être lieu d'un mécanisme de décharge conduisant à diminuer la pression émotionnelle » (Marie-Madeleine Bertucci 2008 : 151). Elle semble être le résultat d'une situation extérieure et globale. Cela fait un certain temps que Yacine insiste pour rentrer, sans succès. Elle semble alors révéler une tension ressentie par l'élève.

6. Synthèse

Nous nous sommes efforcées de montrer que la violence est avant tout question de perception. Nous avons d'abord pu remarquer que le parler adolescent en lui-même pourrait être ressenti comme violent alors qu'il représente avant tout la norme d'interaction entre élèves voire entre assistants d'éducation et élèves. Ainsi ce qui peut être considéré comme un acte menaçant ou comme de l'impolitesse par certains et participer de ce fait à la violence potentielle dans les interactions professeurs-élèves par exemple, n'est pas toujours à interpréter comme tel. Nous

avons ainsi pu constater que les assistants d'éducation accordent d'autres valeurs aux modalités d'interactions des adolescents, jeu, négociation, etc. Cette appréhension différente de ces modalités combinée à une relation de proximité rend les assistants d'éducation capables de désamorcer, de négocier et d'éviter les montées en tension.

Les adolescents sont dans une période de la vie où ils sont en construction de leur identité. Ils s'approprient un espace, une place au sein de la société et un mode d'existence. Cette appropriation transparait à travers le langage par des modalités d'interaction spécifiques. Les adolescents parlent en fonction de ce qu'ils sont ou de ce qu'ils veulent présenter d'eux-mêmes. « On peut en particulier, se demander si, finalement, on ne conserve pas toute sa vie, le mode d'expression et de communication de sa jeunesse, et si le « parler jeunes » ne représente pas, en fin de compte, le parler mis en œuvre par chacun d'entre nous dans les pratiques de représentation et de mise en évidence de son identité. Le parler jeunes ne serait au bout du compte ainsi que le parler identitaire, que la médiation culturelle de l'identité, puisque finalement, la jeunesse n'est pas autre chose que l'âge de la construction de l'identité » (Lamizet 1997 : 93). Aussi dans cette période de construction de l'identité qu'est l'adolescence, nous avons vu que l'insulte pouvait être utilisée dans sa capacité à non seulement catégoriser l'autre et donc à s'identifier soi-même par différenciation mais également dans sa faculté à permettre l'exhibition et la mise en spectacle de soi-même. Le rapport à l'institution est lui aussi un point sensible, pour l'élève l'identité peut s'affirmer dans son opposition à l'ordre établi, aux règles et à l'institution en général. La langue ne peut s'abstraire de notre identité, on parle en fonction de ce qu'on est. Les membres du corps professoral doivent alors trouver une place entre institution et proximité, et par dessus tout parvenir à interpréter la norme d'interaction des élèves à travers une autre grille de lecture que celle fournie par la norme scolaire. Car la violence est toujours mesurée en fonction de normes socioculturelles. « Qualifier un fait de violent revient toujours à émettre un jugement de valeur sur ce fait. Le jugement correspond à des normes sociales déterminées qui sont celles de la culture globale de la société, il correspond aussi aux valeurs du groupe particulier auquel appartient l'individu » (Michaud 1986 : 68). Et dans ce sens, « ce qui est perçu comme violent par l'enseignant, le principal peut passer inaperçu aux yeux du collégien qui peut en revanche vivre des formes de violence que l'adulte n'imagine pas ou sous estime (Carrat et Sicot 1997 : 68) ».

CHAPITRE 5. DESCRIPTION DE LA VIOLENCE VERBALE

LES INTERACTIONS PROFESSEURS ET ELEVES

1. Le contexte institutionnel

Dans le milieu scolaire, à l'exception des échanges entre élèves, toutes les interactions se situent dans un rapport de place institutionnalisé. Le contexte social et culturel fixe le type d'interaction : en ce qui concerne les interactions assistants d'éducation-élèves et professeurs-élèves, elles sont complémentaires : « l'un des partenaires occupe une position qui a été désignée comme supérieure, première ou haute, et l'autre la position correspondante dite inférieure seconde ou basse » (Vion 1992 : 129). Elles sont également formelles c'est à dire qu'un certain nombre de critères est déterminé d'avance (la durée de l'échange, le nombre de participants, les règles de circulation de la parole, le caractère plutôt fermé du contrat de parole, la nature des rituels d'ouverture et de fermeture, la nature des signaux d'écoute...). Il est possible pourtant d'établir une classification du degré de formalité de ces deux types interactions. Les interactions assistants d'éducation-élèves semblent être moins formelles au vu de ces critères que les interactions professeurs-élèves.

Dans le rapport professeur-élève où le rapport de places inégalitaire est institutionnalisé, nous trouvons l'élève en position de dominé dans le sens où il est dans une position où « il se trouve être l'obligé d'un partenaire qui a la responsabilité de l'échange (le professeur) et qui dispose des savoirs ou de pouvoirs consacrant sa supériorité » (Vion 1992 : 129). Le professeur intervient de sa position professionnelle. La position haute du professeur lui confère notamment la responsabilité du déroulement de l'interaction, il décide des différentes phases : il décide quand les élèves entrent dans sa classe, quand il commence son cours et l'énonce, quand il donne la parole aux élèves, quand il les met en évaluation, quand il donne des punitions, etc... La durée de l'échange est en principe prévue à l'avance puisque les élèves disposent d'un emploi du temps et le professeur d'un nombre d'heures de cours à assurer. Ce n'est donc pas le professeur qui choisit cette durée, cela dit nous pouvons imaginer qu'il puisse écourter le cours ou l'allonger pour une raison ou pour une autre après en avoir averti l'administration. Le nombre de participants est lui aussi relativement fixe, il s'agit des membres de la classe même si tous les élèves ne sont pas assidus. Lorsqu'un cours commence avec un nombre d'élèves, sauf exclusion, il se termine avec le

même nombre. Les règles de circulation de parole sont elles aussi fixes. Le professeur parle et les élèves sont en charge de l'écouter sans lui couper la parole. Ils doivent demander l'autorisation de parler ou en tout cas y être autorisé par le professeur. Le professeur pose les questions et les élèves y répondent. Le contrat de parole est donc fermé. Selon Charaudeau (1993 : 122) ce contrat en classe est le suivant : l'enseignant transmet un savoir et doit l'évaluer, il est tenu d'exécuter les actes de présentation, description, explication, évaluation, questionnement, formulation de consignes de travail et correction. L'élève est tenu de répondre aux consignes de l'enseignant, d'apprendre et de prouver qu'il a acquis des compétences, il est tenu de garder le silence lorsqu'il n'est pas autorisé à parler. Il exécute les actions d'écoute, de répétition, de réponse et de questionnement. En ce qui concerne la nature des signaux d'écoute, l'élève est censé montrer son attention et son engagement dans le cours. La parole est donc très contrôlée dans le sens où, non seulement, elle peut être évaluée quand l'élève répond à une question (est ce que la réponse est correcte ?), mais aussi elle est orientée (à quel moment l'élève peut ou non parler, de quels thèmes etc...) par l'enseignant.

Au niveau des termes d'adresse, le tutoiement des professeurs à l'égard des élèves est l'usage le plus fréquent même si l'usage du vouvoiement est attesté. Du côté des élèves le vouvoiement est l'unique usage requis. Le tutoiement par un élève d'un professeur constitue une attaque personnelle de la face du professeur et une forme de violence verbale d'après les propos recueillis, tenus par les professeurs. Il y a donc un usage hiérarchique des pronoms d'adresse.

2. Construction identitaire et norme scolaire légitime

Si certains linguistes parlent d'un parler jeunes, d'un langage jeune, voire d'une langue jeunes, il nous semble plus juste de définir des critères de variations contextualisées. Le parler jeune serait « un ensemble ritualisé de pratiques symboliques dont le retour et la répétition permettent à la fois la reconnaissance et l'identification de ceux mêmes qui la mettent en œuvre » (Lamizet 2004 : 97). Il y aurait de la part des jeunes « des modes particuliers d'appropriation de l'espace public et de formes particulières de pratiques sociales d'usage de la langue » (ibid). Il y aurait donc bien des modalités d'interaction propres aux adolescents qui pourraient être jugées violentes en contexte scolaire. Le télescopage des normes sociales et langagières induirait des sentiments de violence, façon d'être malmené dans ses propres pratiques. Les adolescents-élèves du collège dans

notre étude forment une communauté de communication c'est-à-dire « un ensemble de locuteurs constitués en tant que groupe parce que possédant en commun des règles définissant le déroulement et l'interprétation d'au moins une variété linguistique » (Charaudeau 2002 : 102). Les professeurs n'appartiennent pas à cette communauté de communication. Une certaine norme régit donc les rapports entre adolescents, norme qui ne prévaut pas dans les interactions entre adolescents et adultes et dans le milieu scolaire en général. Les adultes, interprétant les modalités de parole des élèves à travers leur propre grille de lecture, les jugent en rupture par rapport à la norme standard qui domine dans le milieu scolaire. Nous pouvons donc penser qu'il existe un certain nombre de représentations au sujet d'un « parler jeunes » produites par les adultes ne partageant pas ce code. Ces représentations stigmatisent ce « parler » considéré comme non conforme à la norme. De plus, l'école fait prévaloir la norme de l'écrit sur celle de l'oral or l'importance de l'oralité dans les parlers jeunes est attestée. Enfin, les nouvelles formes de communication écrites, faisant partie intégrantes des praxis des jeunes (chat, sms, forum) font entrer l'oralité dans l'écrit. « C'est l'intonation et l'accentuation qui sont, sans doute, les éléments les plus porteurs de marques d'identification culturelle. Cela correspond à l'importance de la culture orale dans les formes identitaires du parler jeunes. C'est sans doute dans l'oralité et la parole que l'identité des jeunes se manifeste avec le plus de netteté » (Lamizet 2004 : 86). Un ensemble de préjugés affecte les modalités de parole des adolescents. Jugé fautif, il est considéré comme déviant. D'une doxa à l'axiologie négative à un sentiment de violence, la limite est parfois franchie.

Prenons une situation banale qui peut être perçue comme de la provocation, comme le montrent ces interactions entre un professeur et une élève.

Professeur : pour Nathalie XXX elle est toujours en retard faut toujours aller la chercher + eh

Nathalie

Nathalie : ouais

Professeur : oui madame

Nathalie : oui madame°

« Le « parler jeunes » établit un certain rapport à l'institution et à la médiation, et, en particulier, met en scène, dans des pratiques symboliques, une distanciation par rapport à elles, voire un rejet

des dispositifs institutionnels. C'est, du moins, souvent par ce rejet que le « parler jeunes » est reconnu comme tel par ceux qui lui sont étrangers. Il y a une sorte de méfiance, de distance, par rapport aux faits institutionnels et par rapport aux logiques de pouvoir, qui est, sans doute, une caractéristique majeure des « jeunes » dans leurs pratiques sociales et culturelles » (Lamizet 2004 : 91). Bien qu'ici le « ouais » ne relève pas uniquement d'un parler attribué aux jeunes, il est clairement ici l'item qui marque la frontière entre l'usage normé et l'usage transgressif. Peut-on voir ici une incivilité ? En effet, la politesse semble exiger l'usage du « oui » au lieu du « ouais ». En ce sens ne pas respecter les règles du système de politesse en salle de classe peut correspondre à un non-respect du cadre de la classe et à une attaque envers la face du professeur. Pourtant l'adverbe « ouais » dans le cadre d'une interaction entre élèves n'a rien d'impoli. Nous pensons qu'il s'agit ici d'une volonté de la part de l'élève de transgresser les règles imposées dans le cours, mais nous n'excluons pas le fait qu'il puisse s'agir d'un simple réflexe dû à l'utilisation plus que courante du terme « ouais » dans les interactions que l'élève peut avoir en dehors du cours avec ses camarades notamment.

Dans un article, Bernard Seux qui s'intéresse à ce qu'il appelle « la parlure argotique de collégiens », remarque que ce parler peut être utilisé devant un professeur en trois occasions : « il peut tout d'abord s'agir d'un lapsus : « ouais des fois tellement j'ai l'habitude de parler comme ça et ben je sors un mot comme ça et tout – même pas je calcule en vrai », cette pratique peut être l'indice de rapports pédagogiques chaleureux enfin cela peut répondre à une volonté délibérée de choquer, de provoquer » (1997 : 85). Le « ouais » a une valeur péjorative dans la norme d'interaction du professeur, valeur absente dans la norme de l'élève. L'enseignante se sent menacée puisque sa norme est transgressée, elle perçoit le « ouais » de l'élève comme une attaque à laquelle elle répond immédiatement par un acte directif, « oui madame », façon de rétablir une norme conversationnelle attendue à ses yeux. Nous pouvons aussi penser que si justement le « ouais » n'est pas toléré par la professeure c'est qu'elle le juge comme appartenant à une langue « relâchée » ou du moins « familière ». « La frontière d'incommunicabilité ressentie par l'adulte devant les sociolectes des enfants des cités relève autant du relationnel et des représentations que du linguistique » (Guenier 2000 : 112). Le « ouais » s'il est repéré dans le dictionnaire le petit Robert comme une interjection familière n'est pas une marque en tant que telle du parler jeune. Nous pouvons penser qu'elle peut être justement utilisée dans le parler jeune en ce qu'elle relève

d'un usage subversif dans certains contextes où la norme du français « correct » est attendue. Le « ouais » est intéressant dans la mesure où il peut donner la possibilité à l'élève d'utiliser un langage proscrit dans l'institution et permettre par là même de marquer la distance avec cette institution. Le « ouais » fait partie des marqueurs d'attitude énonciative, ce sont des mots qui « reflètent une attitude de l'énonciation. Et cette attitude n'est pas décrite mais montrée » (Peroz 2009 :120). Autrement dit « ouais » permet à l'élève d'exhiber encore une fois sa posture par rapport à l'énonciation.

Il peut donc exister une volonté de l'élève de se distancier de la norme institutionnelle qui peut faire l'objet de conflit entre professeurs et élèves. Mais il peut y avoir également un écart de valeur entre les termes et les modalités du « parler jeunes » par rapport à la norme scolaire. Dans quelle mesure peut-on parler de lien entre modalités de parole des « jeunes » et violence ? Étant donné que ce parler jeunes est considéré comme ne répondant pas à la norme scolaire, il peut être jugé en termes de déviance et de non respect des règles de politesse comme nous venons de le voir. Or un acte considéré comme impoli, une incivilité peut être l'amorce d'une violence verbale. Nous comprenons alors que les enseignants, considérant certaines marques des modalités de parole de leurs élèves comme des impolitesses, perçoivent constamment ces marques comme de l'irrespect ; ils se sentent l'objet d'actes menaçants et agissent en conséquence, c'est à dire qu'ils produisent eux-mêmes des sanctions. Le premier lien entre violence verbale et modalité de parole des élèves est tracé ; certaines marques du parler jeunes transgressant la norme scolaire peuvent être perçues comme des incivilités et participer à l'amorce de la violence verbale.

3. Manifestations ressenties de la violence verbale en salle de classe

Entre assistants d'éducation et élèves, nous avons pu voir qu'il pouvait y avoir violence dans les actes (actes considérés comme menaçants objectivement par l'analyse conversationnelle) mais pas dans la perception. Observant que la violence n'est finalement que là où les participants veulent bien la reconnaître, nous continuons notre parcours dans le milieu scolaire pour aborder un lieu où ce sont les participants eux-mêmes qui choisissent de parler de violence pour décrire les situations auxquelles ils sont confrontés. Alors que nous avons décidé par nous-mêmes de nous intéresser aux sorties, ce sont les professeurs qui sont venus à nous pour pointer le cas des situations de cours difficiles. Nous avons assisté à plusieurs cours dispensés à une même classe

par des professeurs différents. En effet, un professeur en particulier, le professeur de français, Madame Delan, jugeait avoir de gros problèmes avec les élèves de cette classe et s'en plaignait régulièrement à l'administration. Nous avons donc assisté à certains cours donnés par ce professeur. Pour essayer de déterminer la source du problème, il fallait également bien entendu assister à d'autres cours avec ces mêmes élèves mais donnés par d'autres professeurs afin de pouvoir comparer les situations. Les autres professeurs même s'ils estimaient pour certains avoir quelques problèmes ne s'en plaignaient pas pour autant et les cours se déroulaient relativement mieux que ceux avec le professeur de français qui était amené à exclure régulièrement certains élèves.

Il est certain que de nombreux critères entrent en considération dans la réalisation d'une analyse comparative et nous ne saurions attribuer les difficultés rencontrées par l'enseignante de français aux seuls faits que nous avons pu relever. D'autre part nous ne saurions généraliser ces faits à l'ensemble des situations de problème rencontrées par les enseignants. Nous avons donc transcrit les différents enregistrements avec les autres professeurs. Il est ressorti de leur analyse qu'ils utilisent très peu d'actes menaçants pour la face positive des élèves sauf par l'usage de la réfutation dans certains cas de réponses erronées données par l'élève à une question posée. En revanche un certain type de taxèmes utilisés par les professeurs et justifiés par leur statut est attesté dans le corpus. La gestion de la parole en fait ainsi partie, le professeur sélectionne le tour du locuteur en prononçant le prénom de l'élève qu'il a choisi, il a le temps de parole le plus long, il choisit les thèmes, il pose des questions, il formule donc des requêtes.

3. 1. Analyse des interactions professeur d'histoire-classe de 3^e 4

Nous allons nous intéresser à une interaction en classe entre le professeur d'histoire, monsieur Martin, et la classe de 3^e 4. Cela se passe un lundi matin, à 8 heures, première heure de cours de la journée. Les élèves présents sont Leila, Aziz, Rachid et Pierre. Tous les élèves sont regroupés à gauche de la classe près du bureau du professeur. Nous allons d'abord porter notre attention sur la gestion des tours de parole.

• Gestion des tours de parole

Monsieur Martin, le professeur d'histoire, est bien celui qui désigne qui est le prochain locuteur et donc celui qui doit répondre à la question qu'il pose, par nomination explicite :

Professeur : oui alors qu'est ce qu'on peut en dire Leila

Professeur : ouais Leila qu'est ce qu'on a répondu à la question cinq

Il accepte pourtant les prises de parole auto-sélectionnées par les élèves. Ce que fait Aziz en particulier. Alors qu'à deux reprises Monsieur Martin désigne leila, c'est Aziz qui prend la parole :

Professeur : oui alors qu'est ce qu'on peut en dire Leila

Aziz : internes

Leila : c'est une population blanche

professeur :ouais Leila qu'est ce qu'on a répondu à la question cinq

Aziz : euh pourquoi les américains XXX l'immigration clandestine pourquoi XX

Ainsi Aziz prend très souvent la parole même s'il n'est pas le *next speaker* désigné par le professeur. Aziz interrompt d'ailleurs souvent monsieur Martin qui ne lui demande jamais à respecter l'ordre de l'interaction, comme dans les exemples suivants :

Professeur : + euh : ville d'accord donc mega c'est grand et polis en grec c'est la ville donc mégalopole

Aziz : ha police c'est la ville

Professeur : alors polis p o l i s

Aziz : ah pas po.

Professeur : d'accord bien donc ici en effet c'est a l'Est qu'il y a le plus de monde on avait même fait

Aziz commet bien des interruptions mais nous pouvons penser qu'elles sont coopératives, il cherche à poser des questions, à clarifier le contenu du cours, à acquérir des connaissances, ce qui est bien la finalité du cours.

Exemple 1

Professeur : presque 20+ millions il y a un Français sur trois qui rentrerait dans la ville de New-york c'est ça que ça veut dire à peu près d'accord

Aziz : et en fait quand vous roulez comme ça vous voyez pas : D'XX

Professeur : ben en fait ce qui se passe c'est que la banlieue de Boston+ qui est une ville quand même assez importante +

Exemple 2

Professeur : Leila vous en avez parlé tout à l'heure Aziz : pourquoi au milieu y a personne + j'en ai parlé + là là ici +

Aziz : ouais

Professeur : on l'a vu la dernière fois parce qu'il y a les Rocheuses y a les montagnes

Aziz : et là en plein milieu où vous avez mis le moins

Professeur : et vers le Sud est et vers le Sud on va mettre tout simplement parce que ça va simplifier les choses

Aziz : pourquoi on dit pas ils vont vers les autres côtes

Professeur : pour faire quoi pourquoi est ce qu'ils se déplacent vers ces régions là

Ainsi dans toutes ces interruptions Aziz parle toujours du contenu du cours en s'en éloignant plus ou moins. Kerbrat (1992 : 178) décrit les interruptions coopératives ainsi : « sans fournir à LI une aide indispensable, l'intervention a pour lui valeur de soutien : manifestation d'un accord [...] ou tout simplement marque d'une participation active et d'une implication intense dans l'échange communicatif ». Autrement dit les interruptions de Aziz même si elles peuvent être considérées comme des actes menaçants en ce sens qu'elles ne respectent pas le territoire de parole de l'autre, n'entrent pas en contradiction avec le rôle de l'enseignant et ne le menacent pas. Au contraire elles respectent un autre aspect du contrat puisqu'elles manifestent l'intérêt que Aziz a pour le cours, son engagement et son écoute. Monsieur Martin conscient de la nature « coopérative » de ces interruptions choisit de ne pas réprimander Aziz et de le laisser s'exprimer. La prise en considération de la parole de l'autre et la finalité de l'interruption prévalent sur le respect de l'ordre interactionnel et l'imposition de la domination. D'ailleurs Aziz produit à un moment un acte réparateur d'excuse et s'arrête de parler suite à sa propre interruption, ce qui montre qu'il respecte le contrat :

Professeur : la côte Ouest

Aziz : déjà XX pardon

Professeur : qui est un espace vers lequel les gens déménagent vous avez raison

D'autre part monsieur Martin accepte également que Aziz initie certains thèmes même si cela s'écarte de l'objet du cours :

Le professeur : le problème de racisme

Aziz : monsieur + dans le désert

Professeur : oui c'est ça alors en fait vous savez qu'ici vous avez un fleuve + c'est par ici que ça se passe le désert est tellement important c'est d'ailleurs pour ça que l'immigration est présente très tôt [...] on avait vu que ça posait des problèmes

• Actes de langage

Monsieur Martin produit aussi quelques actes directifs en général au présent simple et accompagnés d'adoucisseurs comme «s'il vous plaît »,

Professeur : vous écrivez s'il vous plaît

ou des actes directifs indirects, question pour une injonction à valeur de « ne discutez pas en salle de classe »,

Professeur : qu'est ce que vous racontez

ou encore des phrases assertives pour un ordre à valeur de « arrêtez de vous disputer ».

Professeur : c'est par ici que ça se passe

ou une interpellation par le prénom, qui vaut injonction :

Professeur : et euh : y a des contraintes climatiques le climat est aride+ Aziz + le climat est aride vous avez les montagnes donc ça gêne la circulation + bien autre chose qu'on peut tirer de ce document

Tous ces actes de langage indirects sont des moyens pour atténuer un ordre et participent en ce sens de la politesse négative, ce sont des anti-ftas. D'autre part, il utilise un minimum d'attaques envers les faces positives de ses élèves. Même quand ils n'apportent pas la réponse attendue, l'enseignant ne formule pas de négation frontale sauf dans de rares cas. Il ne produit donc pas de réfutation des énoncés produits et reste dans l'ordre de la concession comme le montrent les tournures concessives suivantes :

Professeur : pourquoi les gens ils étaient restés concentrés ici

Aziz : parce qu'il y avait beaucoup de travail

Professeur : oui mais pourquoi le travail était là

Aziz : parce que. XXY avait la mégalopole

Professeur : certes y avait la mégalopole mais par exemple Chicago Detroit c'est des usines qui étaient

Aziz : de voitures non

Professeur : c'étaient des usines de voitures à Chicago et à Détroit très juste et au départ c'est parce qu'il y avait présence de mines je rappelle qu'il y a très longtemps y avait du charbon et le charbon fallait aller le chercher dans des mines donc les villes ce sont construites à côté des mines

Dans cet exemple, la première concession est marquée par l'adverbe exprimant la confirmation « oui » suivi de l'adverbe marquant l'opposition « mais », la deuxième par l'adverbe « certes » suivi aussi de l'adverbe « mais ». La troisième concession est marquée par l'expression d'approbation

« très juste » suivie par le syntagme nominal « au départ », complément circonstanciel de temps qui marque l'opposition temporelle implicite avec ce qu'exprime l'élève. En effet la région compte bien actuellement des usines de voitures mais c'est à une période plus lointaine que le professeur fait référence. La concession est décrite comme un procédé substitutif d'anti-fta permettant d'éviter la confrontation directe des opinions et ménageant ainsi la face de l'autre par Kerbrat-Orecchioni. C'est donc encore de la politesse négative visant à atténuer la menace qu'occasionnerait une réfutation directe. Il y a très peu de propos concernant autre chose que le cours ; le professeur ne s'attarde pas à décrire le comportement des élèves et n'utilise que très peu la modalité déontique. Nous rappelons que la modalité déontique exprime l'interdiction, l'obligation.

La seule occurrence de modalité déontique est la suivante, même si elle est atténuée par le conditionnel « devriez » qui est un enallage temporel permettant de rendre moins direct la menace que constitue l'obligation exprimée par le verbe devoir.

Monsieur Martin : on a on y a déjà répondu hein à cette question dans votre cahier vous devriez déjà avoir la réponse + normalement

Nous trouvons enfin des rires partagés entre ses élèves et lui, à la suite d'un énoncé qu'il prononce, signe de mimétisme et de consensus :

Rachid : je comprends pas ((*rires*))

Leila : eh ouais en plus ils tuent des innocents

Monsieur Martin : c'est souvent le principe des attentats hein

((*rires des élèves et de monsieur Martin*))

Monsieur Martin utilise donc beaucoup la politesse négative pour atténuer les actes menaçants qu'il produit et nous ne trouvons aucune attaque envers les faces positives des élèves comme des reproches ou de la disqualification.

3.2. Analyse des interactions professeur de français-élèves de 3^e4

• Actes de langage indirects

Dès l'arrivée en classe, l'enseignante impose la norme, implicitement par des actes de langage indirects, formes de détournements pragmatiques. Appuyés par une intonation ironique, ils sont très souvent identifiés comme des éléments de la violence verbale.

Professeur : t'aurais pas un chewing-gum par hasard

Interaction qui signifie ici : « On ne mâche pas de chewing-gum ».

Madame Delan est très souvent aussi dans la modalité déontique avec par exemple le verbe devoir :

Professeur : vous devez être beaucoup plus responsables vous devez venir avec vos affaires

Elle produit de très nombreux actes de langage directifs directs dont voici quelques exemples :

Professeur : eh fais pas le malin hein

Professeur : vous allez aller nulle part

Professeur : assis-toi s'il te plaît + assis toi

Professeur : alors sors montre moi ce que tu as fait

Professeur : bon toi aussi t'en as un alors dépêche-toi de remplir le questionnaire

Professeur : tais toi eh tais toi

Professeur : eh bon dépêchez-vous là restez pas trois heures

Professeur: bien alors X t'écris la date BON ÉCOUTE MOI SI ÇA CONTINUE TU VAS DEHORS D'ACCORD

En plus de ces actes directifs directs à l'impératif elle utilise d'autres actes directifs indirects au futur proche, au conditionnel et au présent.

Professeur : bon écoute que tu aies envie ou pas de toute manière tu vas le faire

Professeur : t'aurais pas un chewing-gum par hasard

Professeur: tu colles tout ça + allez tu te débrouilles pour que ce soit collé correctement

Professeur : alors allez toi tu travailles ça tu peux le coller sur ton cahier que tu as

Professeur : oui tu as fini et alors tu attends que tes camarades aient également terminé tu vas commencer à lire ton texte ça va te faire le plus fin ça va te faire du bien tu prends une feuille tu écris ça déjà d'accord

Elle sanctionne les prises de parole quand l'élève s'est auto-sélectionné ; elle décide du déroulement de l'interaction et de la structure des échanges, et considère les prises de paroles des élèves comme des « intrusions ». « L2 prend la parole alors qu'il n'est pas autorisé à le faire soit parce que ce n'est pas lui qu'a sélectionné L1, soit parce qu'il est en principe, de par son statut, bien que témoin de l'échange, interdit de parole » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 80).

Professeur : et vous êtes en classe vous faites un effort pour lire un texte faut faut quand même faut quand même pas exagérer vous avez pas vos affaires vous voulez pas lire on va pas rester comme ça ((Nathalie commence à lire les répliques de Marius))

Nathalie : si à vingt-trois ans je peux pas t'offrir une tasse de café alors qu'est ce que je suis

Professeur : eh s'il te plaît Nathalie

Nathalie : X

Professeur : j'ai dit que c'était ton camarade qui le faisait

Professeur : alors très bien donc c'est un dialogue alors en quoi tu vois que c'est un dialogue

Pierre : parce que y a des

Aziz : parce que y a des personnes

Professeur : attends y a quelqu'un qui prend la parole Aziz tu le laisses d'accord c'est une question de politesse alors

Madame Delan produit aussi de nombreux actes menaçants pour les faces positives des élèves tels que des reproches, dénigrement et disqualifications :

Professeur : eh tu te moques de moi là + t'as pas tes affaires tu viens au collège t'as rien

Professeur : non mais donc tu n'as pas tes affaires ça m'est complètement égal que tu viennes avec des stylos qui marchent pas ça sert à rien hein d'accord puisque tu n'as pas tes affaires

Professeur : eh tu parles déjà assez mal anglais alors parle le français X allez

Professeur : arrête s'il te plaît t'es pénible là

Professeur : bon eh s'il te plaît c'est inintéressant ce que tu racontes là ((à *Rachid*))

Professeur : tu sais tu devrais faire un peu plus de français ça te ferait le plus grand bien eh Aziz

Professeur : oui tu as fini et alors tu attends que tes camarades aient également terminé tu vas commencer à lire ton texte ça va te faire le plus fin ça va te faire du bien tu prends une feuille tu écris ça déjà d'accord

Professeur : bon écoute c'est débile ce que tu dis là

Professeur : vous venez sans rien mais y a toujours une excuse y a toujours une excuse ça c'est le classique des mauvais élèves ils ont ils ont toujours des stylos QUI NE MARCHENT PAS HEIN QUI DYSFUNCTIONNENT D'ACCORD TOUJOURS UN PROBLÈME COMME ÇA c'est le principe le matériel ne fonctionne pas ou il est oublié

À plusieurs reprises, elle utilise la menace :

Professeur : je t'ai dit si à la fin de la semaine t'as rien

Professeur : ++ je vais déjà le signaler à monsieur Blaquièrre

Pierre : de quoi vous allez appeler mes parents

Professeur : je vais déjà le signaler à ton professeur

Pierre : vous allez encore les appeler

Professeur: je les ai pas encore appeler je t'ai dit que j'attendais jusqu'à la fin de la semaine

Professeur : -comme tu n'as pas tes affaires je vais le signaler à monsieur Blaquièrre puisque tu n'as pas tes affaires tu n'as pas de stylo X ni de cahier on est d'accord

Professeur : bien alors X t'écris la date BON ÉCOUTE MOI SI ÇA CONTINUE TU VAS DEHORS D'ACCORD

Professeur: on (n'est pas au on est pas au théâtre ce soir hein + il est là ce superbe cahier de correspondance sur lequel je vais mettre un mot bien plus qu'un mot d'ailleurs

Professeur : -vas y mets le d'accord ok c'est bien allez un rapport de toute manière ça va te coûter cher c'est dommage pour toi XXX

La menace dans le discours de l'enseignante est exprimée souvent par une périphrase verbale exprimant le futur proche prenant la forme « aller + infinitif » : « je vais le signaler », « je vais mettre un mot », « ça va te couter cher ». La menace fonctionne souvent aussi avec la subordonnée circonstancielle de condition utilisant la conjonction de subordination « si »: « si à la fin de la semaine t'as rien », « si ça continue ». L'élève menacé est soumis à une condition à laquelle il doit se plier s'il ne veut pas subir un acte qu'il redoute ou qui occasionne chez lui la peur, l'embarras, ou un désagrément de la part de l'enseignante. En l'occurrence ici, il s'agit de prévenir le professeur principal, prévenir les parents, sortir de la classe, avoir un avertissement. On peut penser que la menace procède de l'argumentation par la force. « On parle d'argumentation par la

force pour désigner toute forme de menace tendant à obtenir sous la contrainte un avantage de l'interlocuteur [...]. La structure de l'argument par la force est la suivante : - simultanément le proposant menace et donne un moyen d'échapper à cette menace en faisant subir un désagrément moindre -, l'opposant se livre à un rapide calcul de ses intérêts et décide d'accepter un mal moindre pour s'épargner un mal plus grand ce qui ne manque pas de rationalité » (Plantin 1996 : 13). Ainsi quand l'enseignante dit « tu amènes tes affaires où je préviens tes parents », l'élève doit faire un choix entre le fait d'amener ses affaires qui visiblement lui pose problème et celui de voir ses parents prévenus s'il ne les amène pas. Il semble que le désagrément est plus grand pour lui s'il n'amène pas ses affaires, le choix est donc vite fait.

L'enseignante utilise aussi également fréquemment l'ironie pour faire des reproches à ses élèves comme l'illustrent les exemples suivants :

Rachid : je parle chinois

Enquêtrice : ((*rires*)) ((*rires des élèves*))

Professeur : il est malin hein XX c'est vraiment olala

Professeur : non mais c'est très bien c'est très bien t'as rien et ton cahier il est où

Pierre : mais non mais parce que il est chez moi

Aziz : Pierre t'as pas d'affaires

Professeur : je t'ai dit si à la fin de la semaine t'as rien

Pierre : si si non mais c'est bon

Professeur : non mais c'est très bien c'est très bien

Pierre : ah moi mon cahier je l'ai retrouvé

Professeur : ça vous fait rire moi aussi ça me fait rire

Aziz : j'aime ma prof de français ((*rire des élèves*))

Professeur : c'est bien parce que tu ris tout seul c'est bien hein t'as besoin de personne toi+

Professeur : genre théâtral excuse-moi hein je sais que tu as un français parfait + donc tu peux te permettre de faire des remarques

Professeur : toi c'est bien parce que depuis le début t'arrêtes pas l'essentiel étant de ne pas travailler hein tous les prétextes sont bons pour ne rien faire

Professeur : on est pas au on est pas au théâtre ce soir hein il est là ce superbe cahier de correspondance sur lequel je vais mettre un mot

Nous reconnaissons l'ironie ici à l'utilisation de termes subjectifs axiologiques mélioratifs ou positifs tels que : « malin », « (très) bien », « parfait », « superbe » qui en temps normal constituent des compliments et qui dans le contexte acquièrent une valeur inverse.

Dans le premier exemple :

Rachid : je parle chinois

Enquêtrice : ((*rires*)) ((*rires des élèves*))

Professeur : il est malin hein XX c'est vraiment olala.

L'énoncé « il est malin » est à comprendre comme « il n'est pas malin du tout ». C'est également le ton et la prosodie qui permettent d'interpréter cet énoncé comme une raillerie.

Du point de vue de la politesse, les termes ironiques deviennent ainsi des critiques au lieu d'être des compliments ou des commentaires flatteurs ; l'ironie transforme donc les actes de politesse positive en actes menaçants ; dans le cas de « moi aussi ça me fait rire », l'énoncé est à comprendre comme « moi ça ne me fait pas rire du tout ». L'ironie opère donc ici par un détournement voire une inversion des valeurs. « L'ironie aggrave plutôt qu'elle n'adoucit la teneur agressive de l'énoncé » (Kerbrat-Orecchioni 1992: 212). « C'est une parole indirecte, court-circuitant la signification littérale de l'énoncé au profit d'une autre signification à visée dévalorisante. Cette définition doit être complétée par la prise en compte de la visée illocutoire elle-même : l'acte de raillerie. L'énoncé ironique visant à disqualifier d'une manière ou d'un autre une cible » (Détrie 2001 : 164).

Si nous analysons l'ironie du point de vue du principe de coopération, nous pouvons voir au premier abord qu'elle contrevient à la règle de qualité « que votre contribution soit véridique » puisque l'enseignante pense le contraire de ce qu'elle dit ; elle contrevient également à la règle de modalité « soyez clair » car les élèves doivent reconstruire le sens des propos de l'enseignante en accordant aux mots leurs valeurs inverses. L'ironie demande un travail de « traduction », elle n'est pas directe. C'est donc la règle de pertinence qui nous permet de comprendre l'ironie, cette règle,

qui dit « soyez à propos », pousse l'interlocuteur à penser que les propos du locuteur sont cohérents dans la situation. Or, quand l'enseignante dit par exemple « c'est bien parce que depuis le début t'arrêtes pas + l'essentiel étant de ne pas travailler », l'élève comprend que l'énoncé axiologique positif « c'est bien » ne s'accorde pas avec « ne pas travailler », comportement jugé négativement dans le contexte d'une salle de classe, lorsque ces mots sont prononcés par l'enseignante. Il repère la contradiction. C'est cette contradiction, cette absence de pertinence sur le plan formel qui lui indique qu'il lui faut rétablir la cohérence du discours. Pour que l'énoncé redevienne pertinent, il doit comprendre « c'est bien » comme « ce n'est pas bien ».

Puisqu'elle ne respecte pas la plupart des maximes conversationnelles, l'ironie semble donc nuire au principe de coopération ou en tout cas ne le facilite pas ; nous rappelons que le principe de coopération est défini comme le fait « que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagés » (Charaudeau, 2002: 368). Nous pourrions dire à l'aune de cette remarque que l'enseignante n'est pas dans une logique de la coopération. L'enseignante utilise des procédés langagiers relevant aussi bien de la violence verbale détournée comme l'ironie, les actes de langage directifs indirects que des moyens directs comme les reproches, les actes directifs directs sans adoucisseur.

- **Lien entre conception du pouvoir du dominant et perception de la violence verbale**

Madame Delan produit énormément d'énoncés prescriptifs, d'actes menaçants en tout genre. Le caractère inégalitaire des interactions devient ainsi très apparent. Les taxèmes de position haute sont souvent associés au conflit : « les témoignages sont nombreux de cette association agôn/autorité : un même marqueur peut fonctionner aux deux niveaux (les ftas sont à la fois des sources de conflits potentiels et taxèmes de position haute » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 143). Nous pouvons en déduire que le discours de Madame Delan étant fortement marqué par l'autorité est plus propice à générer des conflits qu'un discours moins inégalitaire. D'autre part, l'enseignante cherche tellement à imposer sa domination qu'elle devient susceptible de considérer les actes de la part des élèves comme menaçants alors qu'ils ne le sont pas fondamentalement. « Plus la structure institutionnelle est rigidement inégalitaire, et plus la barre qui sépare le licite

du proscrit sera placée bas sur l'échelle taxémique, plus les actes deviendront à la limite menaçants, voire sacrilèges, dès lors qu'ils se destinent à un sujet omnipotent ».

Nous comprenons alors que l'enseignante, se sentant menacée dans son autorité, interprète un certain nombre d'actes des élèves comme provocateurs et relevant de la violence verbale. Par la même, elle convoque les élèves aux rôles de perturbateur ou de provocateur. « Par le rapport de places on exprime, plus ou moins consciemment quelle position on souhaite occuper dans la relation et du même coup on définit corrélativement la place de l'autre. L'expression [de ces positions] tend à fixer l'identité circonstancielle des interlocuteurs en les convoquant dans une ou plusieurs facettes de leurs identités potentielles ainsi qu'à définir la situation » (Vion 1992 : 80).

Nous voyons ainsi que la violence verbale peut être un engrenage. Plus l'enseignante s'inscrit dans une relation hiérarchique par l'utilisation de taxèmes plus elle aura tendance à voir dans les actes des élèves des tentatives pour saper son autorité. Elle sera alors amenée à imposer son pouvoir en sanctionnant d'autant plus l'élève. Cela participe donc fortement de la perception de la violence verbale par l'enseignante. Celle-ci, dans une approche de la relation enseignant-élève placée sous le signe univoque de l'autorité, perçoit de la violence verbale là où d'autres n'en verraient pas. Son échelle de valeur est bouleversée par son propre rapport à la domination. Il apparaît alors que nos représentations de la violence sont tributaires de la conception du pouvoir auquel on estime pouvoir prétendre ou dont on s'estime jouir. Nous pouvons même penser que la conception du pouvoir de l'enseignante influence fortement la montée en tension étant donné qu'elle déplace les représentations des actes menaçants vers un niveau plus bas sur l'échelle taxémique, les actes perçus comme menaçants sont plus nombreux et ont tendance à avoir d'autant plus de répercussions dans la montée en tension.

3.3. Exemples de montées en tension lors du cours de français

• La montée en tension autour de Rachid

Lors d'un cours de français, Madame Delan a exclu l'un des élèves, Rachid. L'exclusion est dans ce type de contexte, c'est à dire en milieu scolaire, le dernier recours avant la violence physique (Moïse 2006). Nous allons donc faire l'analyse de cette interaction en essayant de dégager les différentes étapes de la montée en tension, structure organisationnelle de la violence verbale.

- La première étape correspond à **la violence potentielle**. L'enseignante s'est forgée des

représentations de ces élèves qui conditionnent le déroulement des interactions dans un climat de conflit et de tension. Lors d'un entretien qui a eu lieu une semaine avant le cours, madame Delan reconnaissait avoir des problèmes avec les garçons en général :

Professeur de français : c'est euh c'est euh moi c'est clair que c'est les garçons hein non mais c'est clair quoi les garçons de troisième à chaque fois c'est toujours euh : + c'est toujours les mêmes profils je veux dire c'est toujours les mêmes profils auxquels auxquels on s'affronte je veux dire on le voit bien dans un métier + c'est toujours les mêmes profils un peu roublard un peu menteur qui parlent mal aux filles + ils parlent super mal aux filles à chaque fois c'est toi ta gueule mais comme ça il le dit doucement mais j'ai rien dit moi (*en imitant la voix d'un élève*) + mais elle est folle ça me rend hystérique je passe mon temps à faire des rapports des trucs + on le prend la main dans le sac c'est pas moi voilà il est comme son camarade Adi Billal c'est le même ils sont tous les deux en duo d'ailleurs souvent

Au cours de l'entretien et en particulier dans l'extrait qui précède nous pouvons percevoir la catégorisation qu'opère l'enseignante à l'égard des élèves garçons de troisième, par le biais des tournures en présentatif « c'est ». Son raisonnement fonctionne de manière systématique, cela est suggéré par l'emploi de l'adverbe « toujours » qui revient souvent et du syntagme « à chaque fois » qui est répété lui aussi. Elle utilise aussi la généralisation par l'article défini pluriel « les », la répétition de la tournure « les mêmes profils » avec l'adjectif « même » qui évoque la réitération et la similarité. L'enseignante opère ici une généralisation très marquée des comportements jugés négatifs de ses élèves. D'autre part, elle utilise de nombreux termes axiologiques négatifs pour qualifier les comportements des élèves dont deux adjectifs « roublard » et « menteur » modulés par l'adverbe « un peu » ; l'adverbe « mal » est employé seul puis accompagné de l'intensif « super ». L'aspect itératif est ainsi fortement exprimé. Elle considère les comportements des garçons comme semblables, jusqu'à nier l'individualité des élèves et à les confondre par le biais des comparaisons « il est comme son camarade », « c'est le même », et son raisonnement s'appuie sur des stéréotypes. Marie-Madeleine Bertucci (2008 :145) parle dans les situations de violence scolaire du caractère répétitif et stéréotypé des séquences violentes dans la communication scolaire [...]. Les acteurs construisent un cadre relationnel particulier « il y aurait donc dans la classe des moments ritualisés où surgit la violence ». Elle n'envisage donc pas la possibilité de sortir du schéma prédéfini des interactions qu'elle a construit puisqu'elle dit elle-même que l'issue est toujours la même « je passe mon temps à faire des rapports » ce que montre l'aspect imperfectif du verbe à particule « passer son temps » qui inscrit le procès dans la durée, il n'y a pas de borne

finale représentée pour ce procès. Le cours prend une tournure connue d'avance, les étapes de la violence verbale sont franchies les unes après les autres comme une machine que l'on ne peut pas enrayer. L'exclusion, dernier stade dans une salle de classe pour ne pas arriver à la violence physique, est donc sans cesse atteint. Nous comprenons ici à quel point la violence potentielle peut être déterminante pour le reste de l'interaction et la montée en tension. D'ailleurs, au début, à l'entrée en cours madame Delan s'adresse à Rachid. Elle produit un acte menaçant envers sa face négative en lui donnant un ordre et un acte menaçant envers sa face positive en lui faisant une critique :

Professeur : fais pas le malin hein + tu fais le malin

Rachid : non

Professeur : ah bon d'accord

Rachid : commencez pas à (me dresser là) ((*en riant*)) ((*rires*))

Elle donne le ton en instaurant son pouvoir par des taxèmes de position haute que sont l'ordre et la critique. La réponse de Rachid « commencez pas à me dresser » avec le verbe « commencer à » nous renseigne sur le fait qu'il se trouve dans une situation qu'il a déjà connue, sous-entendu « à peine rentré elle commence déjà à nous reprocher des choses, à nous parler comme [des chiens] », le sens de chien étant suggéré par le terme « dresser » et évoquant par continuité le rôle de « maître » ou de « dompteur » attribué à l'enseignante. Le sentiment de domination que cherche à imposer l'enseignante est donc très palpable. Dès le début du cours, elle se sent dans l'obligation de rappeler la nature du lien qui existe selon elle entre elle et ses élèves, et donc sa place d'autorité. Puis elle présuppose que les élèves (il n'y a que des garçons à ce moment-là) sont en train de mentir lorsqu'elle leur pose une question :

Professeur : ah d'accord + vous venez d'anglais là

Pierre : non

Professeur : de nulle part

Zaïd : de maths

Professeur : vous venez de nulle part

Pierre : on vient de maths

Aziz : non maths maths maths

Pierre : on était en maths là

Professeur : vous étiez en maths

pierre : eh oui
Professeur : je vais lui demander
Pierre : ah elle nous croit même pas tu sais quoi
Aziz : vas-y lui montrer ton carnet Rachid
Professeur : non mais c'est bon
Pierre : vas-y
Professeur : allez c'est bon allez asseyez-vous

Elle n'accorde donc pas de crédit à leur parole et les disqualifie, acte menaçant à leur égard. L'interaction commence à peine, si l'enseignante pense qu'ils mentent ce n'est donc pas dû à des actes qu'ils viennent de commettre mais à un jugement qu'elle portait sur eux avant et à des faits passés lors de précédentes interactions. Cela nous montre le poids de l'histoire interactionnelle existant entre l'enseignante et ses élèves masculins.

Le cadre général, favorable à une potentielle violence, est donc posé.

- Analysons maintenant le passage à l'amorce de la violence verbale. Elle est lancée par un locuteur A et va entraîner certains modes de réactions du locuteur B. L'enseignante commet des attaques qui renvoient Rachid à son niveau faible en français et sont donc des actes menaçants : nous trouvons des disqualifications :

Rachid : XX I X speak english ((*Rachid parle dans une autre langue*))
Professeur : eh tu parles déjà assez mal anglais alors parle le français X allez

Plus loin après une grillade de Rachid, Madame Delan produit une contre-grillade qui ramène Rachid à son niveau en français. La « grillade » consiste à « discréditer son interlocuteur par une réplique brève et percutante, pour évincer un adversaire. La victime d'une grillade reçoit une sanction immédiate de la part du public, "grillé", "tué", "boîté", "cramé" » (Lopez, 1999 : 47) :

Rachid : j'aime la langue française ((*rires des élèves*))
Professeur : tu sais tu devrais faire un peu plus de français ça te ferait le plus grand bien

Dans l'exemple suivant madame Delan utilise un trope communicationnel pour critiquer indirectement Rachid:

Professeur : bien alors X t'écris la date BON ÉCOUTE MOI SI ÇA CONTINUE TU VAS DEHORS D'ACCORD + x alors prends ton cahier ouvre le ça il faut le coller aussi + tu peux t'asseoir s'il te plaît

Rachid : ((*Rachid se lève*)) je demande de la colle madame parce que la mienne elle est :

Professeur : vous avez pas vos affaires

Rachid : je l'avais puis le bouchon il s'est enlevé et :

Professeur : vous venez sans rien mais y a toujours une excuse + y a toujours une excuse ça c'est le classique des mauvais élèves + ils ont ils ont toujours des stylos qui ne marchent pas hein qui dysfonctionnent + d'accord toujours un problème comme ça c'est le principe le matériel ne fonctionne pas ou il est oublié

En effet en disant c'est « le classique des mauvais élèves » de ne pas apporter ses affaires, Rachid qui n'a pas de colle se voit traité de mauvais élève. De plus elle hausse la voix, la prosodie est montante. Nous voyons encore émerger un discours fortement stéréotypé sur le « mauvais élève ». Le stéréotype est introduit par la tournure en présentatif « c'est » qui « exprime une caractéristique (propriété, état ou catégorisation) du sujet » (Riegel, 1994 : 233). Il est ensuite marqué par l'adjectif défini exprimant la généralisation « le » ainsi que le syntagme « classique des mauvais élèves » où le terme « classique » prend le sens de « courant », « ordinaire », « habituel ». Encore une fois la récurrence de l'adverbe de fréquence « toujours » signifie une généralisation abusive, une répétition et une situation immuable, tandis que le pronom personnel sujet pluriel « ils » marque la généralisation par le recours au pluriel. Madame Delan donne sa définition « du mauvais élève ». Le terme « principe » renvoie sémantiquement quant à lui à un système universel et absolu, « le mauvais élève » n'a pas ses affaires, cela ne peut en être autrement. Nous nous trouvons ni plus ni moins devant un cliché négatif comme le montrent les négations « ne marche pas » « ne fonctionne pas », le préfixe privatif « dys- » dans « dysfonctionnent ».

Pendant la suite du cours Rachid ne participe pas, il ne parle pas. Jusqu'à ce que madame Delan commence à attribuer les rôles de la pièce de théâtre que devront lire les élèves.

Professeur : alors y a un Marius qui est plutôt beau garçon pas mal y a César + César et après y a Aziz provoque alors Rachid en lui disant que c'est à Rachid de faire le rôle du « beau garçon ». Youssef n'est pas entendu par madame Delan.

Aziz : oh beau gosse c'est pour toi ((*à Rachid, parle doucement*))

« Tout terme, même neutre peut se charger d'insulte par la simple force d'évocation, façon de passer du constat à l'énoncé injurieux » (Moïse 2006). « Beau gosse » est une insulte aux yeux de Rachid, qui va lui répondre. Mais il sera, cette fois, entendu par l'enseignante.

Rachid : t'es un pédé ((*doucement à Aziz*))

Professeur : de quoi de quoi

Aziz : il m'a traité de pédé madame

Rachid : non madame

Aziz dénonce son camarade après l'avoir provoqué. Mais Rachid contrairement à Aziz a utilisé une insulte conventionnellement repérée « pédé ». Les insultes peuvent être situationnelles qui ne fonctionnent comme des insultes que dans un contexte précis, il s'agit « d'adéquation momentanée d'un terme péjoratif à une situation factuelle » (Rosier et Ernott 2004 : 37). Autrement dit ces insultes ne prennent sens que dans un contexte particulier, une insulte situationnelle peut rester incomprise par des individus n'appartenant pas au cadre dans lequel elle a été proférée, elle n'est pas reconnue comme telle en toute circonstance. La deuxième catégorie est celle des insultes de type essentialistes qui « hors de toute motivation par le contexte, mettent nominalement en cause l'individu interpellé dans son essence » ; ce type d'insulte est donc de ce fait universellement reconnue dans le discours comme tel, même par un interlocuteur n'ayant pas participé à l'interaction dans laquelle elle a été prononcée. Rachid utilise une insulte essentialiste « pédé ». Alors qu'Aziz utilise une insulte situationnelle « beau-gosse » qui prend tout son sens dans le cadre du cours de français, qui ne peut être comprise qu'en lien avec le cotexte immédiat, « le beau garçon » du rôle dont parle madame Delan. L'enseignante va donc le sanctionner. C'est une rupture du contrat communicationnel que commet Rachid même si l'insulte ne concerne pas l'enseignante. Rachid essaye de se justifier mais il se rend compte qu'il ne sera pas compris ; en effet l'enseignante lui dit que ce qu'il dit est « débile » :

Professeur : de quoi qu'est ce que tu as dit s'il te plaît

Rachid : parce qu'en fait il m'a traité de beau gosse

Professeur : bon écoute c'est débile ce que tu dis là

Nathalie : ouais mais c'est la vérité justement

Professeur : voilà c'est très bien allez c'est bon : passe-moi ton cahier de correspondance
dépêche-toi tu l'as ton cahier

La sanction sera de lui demander son carnet de correspondance. Rachid est donc incompris. Depuis le début du cours, Aziz a envenimé la situation en provoquant des querelles, en cherchant à attirer l'attention sur le comportement répréhensible des autres. Les répliques suivantes le montrent :

Aziz : il a même pas de stylo ((*en parlant de Pierre*))

Professeur : tu te moques de moi + toi non plus t'as pas tes affaires

Pierre : vous avez vu il parle de moi mais lui il est pire

Dans l'échange précédent, l'enseignante réprimande Pierre qui n'a pas de stylo, Aziz en rajoute en faisant un commentaire.

Aziz : il vous répond madame ((*en parlant de Pierre*))

Professeur : oui mais j'ai bien entendu ce qu'il m'a dit

Rachid : oh madame il provoque

Encore une fois dans l'échange précédent, Aziz fait des commentaires sur le comportement de son camarade et avive le conflit puisque l'enseignante est obligée de réagir pour ne pas perdre la face. Rachid fait d'ailleurs remarquer le comportement insidieux de Aziz.

Aziz : oh madame Leila elle est pas venue

Là, il attire l'attention encore une fois sur le comportement attaquable d'une élève qui apparemment est absente, l'absentéisme étant considéré comme blâmable. Mais l'attitude d'Aziz est tout de même repérée par l'enseignante et par ses camarades même si ce ne sera qu'après l'exclusion de Rachid :

Leila : eh non j'ai pas dit ça + lui il lance des piques

Pierre : mais oh depuis tout à l'heure lui il entraîne

Professeur : ((*en parlant d'Aziz*)) voilà lui en fait c'est un peu voilà il est là il fait des bonnes phrases pour qu'après son camarade soit bien enfin toute manière il a aucune excuse et puis t'aimes faire ça toi + j'ai l'impression hein tu es en forme aujourd'hui attiser un peu le feu tu connais

Rachid n'arrive pas à exprimer sa colère car il ne peut pas prouver que c'est Aziz qui l'a provoqué. Il est « choisi » contre son gré par l'enseignante pour lire, il refuse de rentrer dans un rapport de connivence que son copain Aziz lui rappelle. Ainsi Aziz s'est servi du contexte, c'est à dire du cours de français avec madame Delan, pour que les mots qu'il emploie, acquièrent une valeur d'insulte aux yeux de Rachid sans en avoir pour l'auditoire. « L'insulte tire son sens pragmatique de la relation énonciative qui dédouble allocutaire et destinataire. En effet, très souvent, l'insulte est proférée en présence d'un tiers. Le rôle de ce tiers-écoutant est capital dans l'identification de la portée de l'acte de langage interprétable comme moquerie, raillerie, diffamation, provocation, humiliation, etc. » (Ernotte et Rosier 2004 : 38).

C'est ainsi le contexte et la présence de madame Delan qui font changer la valeur de l'acte de

langage. Quand Aziz dit à Rachid « c'est pour toi beau gosse », nous pouvons lire que Rachid interprète l'acte comme une provocation et comme une insulte comme le montrent les différents recours au verbe « traiter de » qui délimitent l'insulte comme telle :

Rachid : parce qu'en fait il m'a traité de beau gosse

Rachid : quoi il me traite de pédé euh il me traite

Plus loin, l'enseignante se rend compte que Rachid n'a pas le texte :

Professeur : allez bien c'est bon tu as noté là tu fais quoi là

Rachid : quoi je fais quoi j'ai même pas le texte

Professeur : ben pourquoi tu me le demandes pas + olala : eh

Rachid : quoi il me traite de pédé euh il me traite

Professeur : toi c'est bien parce que depuis le début t'arrêtes pas l'essentiel étant de ne pas travailler hein tous les prétextes sont bons pour ne rien faire

Rachid essaye à nouveau de se justifier tandis qu' Aziz participe activement depuis le début et se voit même recevoir des compliments et des approbations :

Professeur : voilà exactement

Professeur : au chapitre très bien+ Aziz il pourrait très bien faire mais le problème c'est que souvent euh il oublie ou il a pas envie c'est dommage

Professeur : alors très bien

Professeur : exactement c'est exactement ça hein c'est très bien

Rachid est donc le mauvais élève alors qu'Aziz est celui qui répond bien aux questions. Puis madame Delan revient sur l'attribution des rôles :

Professeur : vous y êtes allez il me faut une Fanny un Marius

Nathalie : je suis Fanny mais attendez j'ai pas fini

Aziz : Rachid

Rachid : quoi Rachid X

Professeur : vous arrêtez votre sketch

Aziz demande à lire, c'est le premier à être choisi pour lire. En maître d'orchestre il cherche à influencer le professeur dans le choix des élèves et veut visiblement que Rachid soit désigné pour l'un des rôles même si Rachid au contraire ne souhaite pas participer, ce que nous pouvons déduire du fait qu'il s'est mis à l'écart jusqu'à maintenant et n'a pas demandé à avoir le texte.

Rachid réagit donc. S'en suit une menace de la part du professeur qui joue sur la tonalité ironique avec l'adjectif « superbe », acte de violence indirect envers Rachid :

Professeur : on (n') est pas au on est pas au théâtre ce soir hein ++ il est là ce superbe cahier de correspondance sur lequel je vais mettre un mot bien plus qu'un mot d'ailleurs ++

Aziz : je l'excuse madame

Professeur : non c'est moi qui doit l'excuser vu que ça se passe vu que ça se passe dans ma classe tu vois euh : +++ c'est bon

Aziz toujours dans son rôle d'organisateur, s'autorise même à excuser Rachid à la place du professeur. Quand madame Delan dit « c'est moi qui doit l'excuser vu que ça se passe dans ma classe », nous comprenons qu'elle n'a pas considéré l'insulte de Rachid à l'égard de Aziz comme un irrespect entre camarades mais plutôt comme une impolitesse à son égard comme le montrent le pronom personnel tonique « moi » dans la tournure d'emphase produite par le clivage en « c'est... qui » et l'article possessif « ma » dans le syntagme « ma classe ». Elle l'a perçue comme un atteinte à sa face, comme une menace de sa place haute dans la classe et de son autorité, une menace donc de son image. Pour réparer cette atteinte, elle a donc demandé le carnet à Rachid et retrouvé la face.

Le moment de lire le texte arrive :

Professeur : tu vas faire Fanny + d'accord Marius ça va être Aziz et César tiens ça va être toi + d'accord + c'est bon

Leila : et c'est qui qui fait Fanny en deuxième partie

Professeur : après on change ok c'est bon donc c'est jusqu'à la ligne treize t'attends que Aziz ait terminé (à Rachid)

Rachid : quoi moi César

Professeur : toi tu fais César oui

Rachid est désigné pour faire César, chose pour laquelle il n'a jamais été volontaire, chose que Aziz cherchait à provoquer. Aziz a gagné. La requête du professeur « tu fais César » qui prend la forme d'une injonction est refusée par Rachid deux fois :

Rachid : non j'ai pas envie de le faire

Professeur : bon écoute que tu aies envie ou pas toute manière tu vas le faire

Rachid : non j'ai pas envie de le faire

Le refus de Rachid est un acte menaçant pour la face positive de l'enseignante. Nous pouvons penser que c'est ici que se cristallise la violence. En effet avant, Rachid n'avait pas provoqué directement l'enseignante, il avait insulté Aziz dans le cadre d'un conflit interpersonnel qui ne touchait qu'indirectement l'enseignante. Par contre quand Rachid refuse de lire à deux reprises, il remet en question son autorité et perd la face devant le reste de la classe.

Le professeur, devant ce refus, rend plus dur l'acte directif ; elle présente la requête comme obligatoire, elle ne laisse pas le choix à Rachid et rentre dans le rapport de forces. Elle veut reprendre sa place haute qui vient d'être mise à mal.

Professeur : bon écoute que tu aies envie ou pas de toute manière tu vas le faire

Aziz : madame mettez lui un avertissement

Rachid : avertissement mets moi tout ce que tu veux+ allez vas y + +

Il préconise ce que l'enseignante doit faire et aggrave la situation. Il agace d'autant plus Rachid puisqu'il le met dans une position où il ne peut exécuter les ordres de l'enseignante sans perdre la face ; en effet faire ce que lui impose l'enseignante reviendrait à obéir à Aziz qui manipule les interactions depuis le début. La manipulation consiste à agir sur quelqu'un de façon détournée pour l'amener à satisfaire ses propres objectifs. Aziz cherche à agir sur l'enseignante, sans que celle-ci ne s'en aperçoive ou ne puisse le lui reprocher, pour l'amener à réprimander Rachid.

Cette manipulation passe par différents actes de langage que nous récapitulons ici. D'abord Aziz crée une sorte de connivence avec l'enseignante. Il parvient à le faire en s'adressant directement à elle en utilisant le terme d'adresse « madame ». Ce terme d'adresse renvoie directement l'enseignante à sa position haute dans la classe. Aziz, par ce terme d'adresse, se place lui-même, par jeu de miroir, en position d'infériorité par rapport à elle mais rappelle surtout l'infériorité de ses camarades. D'autre part, il délocute ses camarades de classe à travers des énoncés qui dénoncent tous leur comportement inadéquat en classe :

Aziz : il a même pas de stylo ((*en parlant de Pierre*))

Aziz : il vous répond madame ((*en parlant de Pierre*))

Aziz : oh madame Leila elle est pas venue

Ces dénonciations sont autant de menaces pour les faces de ses camarades et créent ainsi une

distance avec eux, autant qu'elles créent une proximité avec l'enseignante. Aziz devient une sorte d'adjoint de l'enseignante, pointant tous les comportements qui ne respectent pas le cadre de la classe. Délocuter ainsi les « mauvais élèves », c'est s'exclure du groupe qu'ils forment pour se montrer implicitement comme celui qui est le « bon élève » et donc celui qui respecte l'enseignante. C'est donc d'abord par un jeu implicite de dissociation avec le groupe de pairs/association avec l'enseignante qu'Aziz parvient à la manipuler. La manipulation passe aussi par la suggestion, acte de langage directif qui prend la forme pourtant d'un conseil, d'une aide. C'est ce qui se passe lorsque l'enseignante cherche celui qui fera le rôle de Marius et que Aziz prononce le nom de Rachid. Parfois la suggestion devient même un acte directif qui rappelle le pouvoir de l'enseignante comme dans « madame mettez lui un avertissement ». Aziz s'efface à chaque fois de sa propre énonciation, il n'utilise aucun terme marquant sa subjectivité dans son discours, nous ne trouvons pas de pronom personnel de première personne. De cette façon, il attire l'attention sur les autres et pas sur lui et donne l'illusion de tenir un discours objectif.

Revenons à la suite de notre interaction. Rachid refuse de se plier à la domination de l'enseignante qui perd à son tour la face ; son autorité est déjouée puisque Rachid ne satisfait pas sa requête, le taxème de position, l'ordre, se retourne contre elle. Rachid devient l'acteur principal de la scène en position haute car il ne se soumettra pas. Persistant, il va recevoir une ultime sanction : l'exclusion. Nous arrivons au dernier stade, la résolution de la montée en tension :

Rachid : X + allez-y allez-y

Professeur : allez-y je te remercie tu prends ton texte et tu vas le faire

Rachid : non j'ai pas envie de le faire

Professeur : bon allez c'est bon tu sors + t(u)as pas envie de travailler et tu fais l'intéressant bon tu restes là je te fais une exclusion

Voyant que la menace du carnet n'est pas effective, l'enseignante pour retrouver sa position haute doit à tout prix réparer les attaques à la face qu'elle vient de subir. Elle en vient alors à l'exclusion dernier acte possible pour rétablir son autorité et réparer l'irrespect. Rachid qui sera exclu de toute façon, continue les attaques à la face.

Professeur : non non tu restes là tu as une exclusion

Rachid : ben vas-y mets-le ((*rire des autres*))

Professeur : de quoi tu me tutoies ((*rire des autres*))

Rachid : vas-y vas-y

Professeur : vas-y mets-le d'accord ok + c'est bien allez un rapport de toute manière ça va te coûter cher c'est dommage pour toi XXX

Rachid : mets tout ce que tu veux

Professeur : allez en plus tu me tutoies +deux secondes deux secondes

Rachid : vas-y vas-y ((*rire des autres*)) + j'ai pas envie + allez-y

Il va jusqu'à tutoyer l'enseignante, c'est une rupture profonde dans le rituel de politesse. Les injonctions de Rachid « vas-y », « mets-le » inversent le rapport de pouvoir, il donne les ordres. Le contrat communicationnel (rituel conversationnel implicite lié à un contexte particulier) est définitivement rompu lorsque Rachid tutoie le professeur. « Le tutoiement peut être perçu comme un véritable coup de force. Il est en tout cas certain que lorsque son usage est manifestement « marqué », décalé, déviant, le tutoiement prend une tonalité variable, mais toujours négative : paternalisme, mépris, agressivité, et c'est à la limite ce tutoiement violemment agonal, qui est souvent associé au langage de l'insulte » (Kerbrat, 1992 : 61).

Il est enfermé dans son rôle. Il fait rire la classe. Il finit par revenir au « vous » conscient d'être allé trop loin, « allez-y ». Il refuse de satisfaire l'ultime requête du professeur qui lui ordonne de s'asseoir. Rachid veut conserver une position haute :

Professeur : tu attends deux minutes tu restes assis

Rachid : j'ai pas envie de m'asseoir

Professeur : ben tu restes debout alors d'accord+

Le clou du spectacle, Aziz demande à l'accompagner, provocateur jusqu'au bout :

Aziz : je l'accompagne madame

Professeur : à quoi ça sert que tu l'accompagnes ça va rien changer du tout

Demande évidemment refusée. L'escalade est donc irréversible pour Rachid. S'il a sauvé la face devant la classe et son identité assignée, il sera perdant face à la règle institutionnelle.

Conclusion

Nous avons ici l'enchevêtrement de deux types de conflits :

Les déclencheurs de conflits se mêlent ici, nous avons d'abord un conflit structurel. Le conflit structurel « s'actualise dans la transgression des normes sociales qui maintiennent l'ordre établi et

qui sont donc particulièrement identifiables dans les structures institutionnelles, système scolaire, entreprises, etc. » (Moïse 2004 : 299). Nous avons une enseignante cherchant à imposer son rôle d'enseignante face aux élèves et surtout face à Rachid. Rachid en effet ne respecte pas le cadre du cours quand il produit une insulte à l'égard de Aziz même s'il ne la défie pas directement, l'enseignante veut imposer sa domination et réagir afin de rétablir les règles de la vie de classe. À ce conflit se mélange un conflit interpersonnel entre Aziz et Rachid. Le conflit interpersonnel « repose sur une remise en question de l'autre, dans un reproche de ce qu'il est, forme de conflit d'identité. On est dans le non respect de la face, sans précaution de la face et dans une recherche de l'avantage conversationnel pour un maintien ou prise d'une place haute » (Moïse 2004 : 299). Les deux élèves se confrontent afin de prendre le pouvoir l'un sur l'autre, sorte de conflit de personnes. Aziz se servira de ses qualités de bon élève et du besoin pour l'enseignante d'imposer sa domination pour prendre le pouvoir sur Rachid, chose qu'il ne peut accepter et qui le poussera à riposter, toujours par l'intermédiaire de l'enseignante.

Ainsi, le conflit structurel qui se joue, car l'interaction est dans une salle de classe, est aussi un conflit interpersonnel entre Rachid et l'enseignante. Entre les deux, à partir d'un moment, il y a une conquête pour la place haute qui prend forme dans une montée en tension. L'enseignante a des attentes qui ne sont pas respectées, les actes des élèves sont interprétés par elle comme des ruptures du contrat communicationnel. Il y a un réel blocage dû au caractère profondément dissymétrique des interactions qu'elle instaure. Tout devient menace, tout fait violence. Nous l'avons dit elle interprète l'insulte d'un élève par un autre élève comme une atteinte à sa propre face.

• *Le cas de Nathalie*

Contrairement à Rachid, Nathalie entre en conflit direct avec l'enseignante et va fonder sa défense sur l'argumentation, moyen perçu comme violent, ou du moins comme une attaque par l'enseignante. Nous nous trouvons dans un cadre institutionnel qui de ce fait (Kerbrat, 2008: 70) « détermine dans une large mesure quels sont les actes permis ou interdits à tel ou tel interactant ». Ainsi la relation asymétrique qui est à l'œuvre entre l'élève et l'enseignante entraîne le fait que les actes qui remettent en cause la légitimité de la domination du professeur sur l'élève sont perçus comme menaçants par le professeur. Nous pourrions même parler d' « insolence » qui

désigne « toute production, par un sujet se trouvant institutionnellement en position basse d'un taxème de position haute »(Kerbrat, 1992 : 105).

Voyons donc comment se déroule l'interaction.

Nathalie arrive en retard ce qui semble être un comportement récurrent aux yeux de madame

Delan comme le montre la répétition de l'adverbe de fréquence « toujours » :

Professeur : pour Nathalie XXX elle est toujours en retard faut toujours aller la chercher + eh Nathalie

Nathalie : ouais

Professeur : oui madame

Nathalie : oui madame

L'enseignante a déjà catégorisé l'élève comme mauvaise élève, situation propice à une certaine forme de violence. Dès que Nathalie arrive, l'enseignante lui fait une remarque sur sa façon de parler, elle relève ce qu'elle estime être une impolitesse de la part de Nathalie, puisqu'au lieu de dire « oui », elle dit « ouais » ; elle n'a donc pas employé la formulation correcte attendue dans le contexte par l'enseignante. Il s'en suit un premier rappel à l'ordre, il s'agit de rétablir les règles dans la vie de classe, ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Nathalie accepte ce rappel à l'ordre sans contestation et rectifie sa formulation à la demande implicite de l'enseignante « oui madame ».

Dans la suite du cours, Nathalie va souvent solliciter l'attention en demandant ce qu'elle doit faire à madame Delan :

Nathalie : mais là il faut faire quoi madame là

Professeur : ben là il va falloir déjà que tu sortes tes affaires + déjà + tu vois +évidemment quand on a ni stylo ni feuille quand on a rien comment tu veux qu'on travaille

Nathalie : ça y est maintenant je fais quoi

Elle essuie un reproche, celui de ne pas avoir ses affaires taxème qui place l'enseignante en position haute. Quand l'enseignante dit « ben là il va falloir que tu sortes tes affaires », elle utilise la modalité déontique, modalité de l'obligation. Par la suite, Nathalie essaie de répondre aux questions. Par dessus tout elle exprime, vivement et à de nombreuses reprises, le désir de lire la pièce. Elle souhaite avoir l'un des rôles. Mais à chaque fois elle essuie un refus direct ou se heurte à l'indifférence de l'enseignante. Il s'agit encore d'actes menaçant les faces de Nathalie qui le sont d'autant plus qu'ils ne sont pas atténués :

Professeur : [...] personnes qui vont lire le texte il est parti où ah donc il me faut un Marius

Nathalie : je fais Marius

Professeur : non c'est c'est un garçon hein bon

Nathalie : je fais Fanny

Professeur : alors y a un Marius qui est plutôt beau garçon pas mal y a César + César et après y a Fanny d'accord alors

Nathalie : je fais Fanny

Professeur : donc ça on va juste marquer ça donc vous allez marquer là + là vous mettez les marques du genre théâtral

A aucun moment l'enseignante ne posera de questions directement à Nathalie, ce qui suggère quelle n'est pas capable de répondre. Madame Delan au contraire s'adresse directement à Leila, Pierre et Aziz en les interpellant par leur prénom :

Professeur : tiens Pierre tu vas nous lire ça la scène

Professeur : qui sont les personnages là Leila

Professeur : tiens Leila tu vas nous dire pourquoi

Par la suite, Nathalie manifeste toujours son désir de lire :

Professeur : hein prénoms des personnages devant les répliques + et après on essaiera de le jouer + si vous y arrivez à faire Marius Fanny

Nathalie : je fais Fanny madame

Professeur : ouais mais pour l'instant on travaille après on verra toute manière Fanny elle parle pas beaucoup alors

Nathalie : ah ben c'est pour ça que je veux la faire

Professeur : ouais j'avais compris

Professeur : ça tu l'as pas corrigé en raison en raison + c'est bon + vous y êtes allez il me faut une Fanny un Marius

Nathalie : je suis Fanny mais attendez j'ai pas fini

Mais rien n'y fait, l'enseignante sans même accorder de réponse à Nathalie choisit les rôles et n'en attribue aucun à Nathalie :

Professeur : alors Marius qui fait Marius Leila

Leila : oui

Professeur : concentre toi un petit peu là parce que si c'est pour faire: + alors Marius qui le fait on va faire moitié moitié on va faire de la ligne un jusqu'à la ligne treize BON Nathalie TU ME FATIGUES TU VAS DEHORS SI T'ES ÉNERVÉE HEIN ++ de la ligne un à la ligne treize donc Leila Leila : oui

Professeur : tu vas faire Fanny + d'accord Marius ça va être Aziz et César tiens ça va être toi [à Rachid]

+ d'accord +c'est bon

Les refus incessants mettent Nathalie dans une situation de frustration et d'injustice. Il est légitime qu'elle soit énervée, énervement que lui fait remarquer l'enseignante, par un reproche « tu me fatigues » ; elle la menace, « tu vas dehors si t'es énervée ».

Nathalie demande à lire, elle veut participer au cours et cela lui est refusé alors que visiblement personne d'autre ne montre autant d'envie qu'elle à lire le texte. Nathalie se sent donc mise à l'écart et ignorée. Madame Delan en ne choisissant pas Nathalie qui est volontaire pour lire le texte contrevient au contrat communicationnel et même aux règles conversationnelles (kerbrat, 1992 : 170) : « on peut admettre une règle annexe spécifiant que lorsqu'un participant s'est porté candidat à la succession c'est lui que doit en priorité sélectionner LI. Si au contraire LI préfère choisir quelqu'un d'autre, cela risque de créer chez le solliciteur du tour un sentiment de frustration et s'il a de bonnes raisons de penser qu'un tel favoritisme est délibéré, l'impression que LI ne joue pas correctement le jeu du système des tours de parole ». L'enseignante est donc en train de transgresser les règles de la gestion des tours de parole, elle crée un déséquilibre profond. Nous voyons comment la gestion des tours de paroles par le professeur peut être un problème de fond qui conduit à un malaise dans la communication et peut expliquer le sentiment de violence ressentie par l'élève. Face à cette indifférence, elle va essayer d'attirer l'attention par la provocation. Lorsque Rachid est exclu, Nathalie demande à sortir à son tour :

Nathalie : madame je peux partir moi aussi s'il vous plaît hein

Nous entrons dans la violence cristallisée puisque Nathalie finit par réagir en produisant un acte menaçant à son tour. Cette provocation représente un fta envers la face positive de l'enseignante qui peut penser que son cours est inintéressant. Elle engage une conversation avec l'enseignante ; visiblement Nathalie a besoin de reconnaissance et d'être félicitée ou du moins encouragée pour les efforts qu'elle estime avoir fait ces derniers temps :

Nathalie : madame ça fait longtemps moi que j'ai pas eu d'exclusion du cours hein vous devez être contente hein + mon carnet y en a qu'un d'exclusion

Professeur : eh ben c'est bien tu me diras t'es pas souvent là

Nathalie : comment ça je suis pas souvent là j'ai pas raté un cours encore

Professeur : oui sauf que tu es absente à peu près la moitié des cours

Nathalie : depuis la rentrée j'ai pas raté un cours

Professeur : oui bien sûr tu peux te masquer la réalité hein tu sais c'est pas un problème

Nathalie : j'ai pas raté j'ai juste raté hier parce que j'avais mal à la tête

Professeur : oui et puis l'autre fois quand t'as voulu sortir alors que tu devais pas sortir et puis l'autre fois où t'as été boire de l'eau et que t'es revenue trois quarts d'heures après bref alors tiens donc tu prends ça donc ça donc il a ce travail à faire là donc ça et ça

Encouragements qu'elle n'obtiendra pas ; au contraire une fois de plus elle essuiera des reproches et se confrontera au ton ironique « eh ben c'est bien tu me diras t'es pas souvent là » de l'enseignante, autant de fias pour la face positive de Nathalie. Quand Nathalie met en avant le fait qu'elle a été peu exclue ces derniers temps et que c'est donc sa conduite qui s'est améliorée, l'enseignante donne une autre raison, parce qu'elle ne vient pas souvent en cours. Sa conduite ne se serait donc pas améliorée. Nathalie, au pied du mur, va une nouvelle fois de façon provoquer l'enseignante de façon plus forte en menaçant de déchirer sa feuille, nouveau Fta contre l'enseignante :

Nathalie : je la déchire

Professeur : ah ((*soupir de consternation*)) pourquoi tu la déchires tu fais quoi Nathalie c'est quoi le jeu

Nathalie : ((*elle fait comme si elle déchirée sa feuille et reproduit le bruit d'une feuille déchirée*)) elle est pas déchirée hein

Professeur : c'est quoi le jeu dis moi

L'enseignante revient à la désignation des rôles. Leila étant sortie accompagner Rachid, elle ne peut lire le rôle de Fanny. L'enseignante préfère alors se charger elle-même de la lecture du rôle plutôt que de faire lire Nathalie.

Professeur : toi tu fais Marius d'accord

Nathalie : César c'est Pierre et Fanny c'est Leila

Professeur : Marius César tu vas faire Pierre et moi

Pierre : oh non

Professeur : je vais faire Fanny pour l'instant allez on y va

Pierre : madame j'ai pas envie de lire

Pierre dit ne pas avoir envie de lire. Aucun des élèves ne souhaite lire sauf Nathalie et l'enseignante demande à tout le monde de lire, sauf à elle. Nathalie manifeste alors un sentiment d'injustice, elle cesse la provocation et dit le fond de sa pensée et ce qui l'exaspère :

Nathalie : je comprends pas vous voulez pas que je lise

Ignorant Nathalie mais se préoccupant de la réponse de Pierre qui refuse de lire, Madame Delan fait alors un reproche général aux élèves, « ils ne veulent pas lire et donc ils refusent de travailler,

ils ne font aucun effort», pourtant elle ne laisse pas Nathalie lire et donc se contredit. Il est normal que Nathalie ne comprenne pas le discours contradictoire de l'enseignante :

Professeur : et vous êtes en classe vous faites un effort pour lire un texte faut quand même faut quand même pas exagérer vous avez pas vos affaires vous voulez pas lire on va pas rester comme ça

L'enseignante ignore donc ouvertement Nathalie en criant « vous ne voulez pas lire », c'est un profond manque de considération alors que Nathalie la supplie presque de lire depuis le début du cours. Le « vous » dans le discours de l'enseignante exclut clairement Nathalie et ne s'adresse pas à elle, forme de violence symbolique par délocution. Nathalie est tout simplement exclue de la communication. « Pour ce qui est des actes réactifs, et pour en revenir à des situations plus communes, il faut noter que leur absence de réalisation -ne pas répondre à une question, faire la sourde oreille à une requête, traiter un ordre par le mépris-constitue généralement une offense majeure, car c'est en quelque sorte un procédé d' « ex-communication de l'autre » Kerbrat (1992 : 100).

Nathalie veut alors prouver à l'enseignante qu'elle se trompe, elle commence à lire la réplique qui concerne son camarade ; cela constitue une attaque aux yeux de l'enseignante puisque elle n'a pas désignée elle-même l'élève. Nathalie en prenant la parole de force commet un acte menaçant l'autorité de l'enseignante et donc sa face positive :

Nathalie : ((*Nathalie commence à lire les répliques de Marius*)) si à vingt-trois ans je peux pas t'offrir une tasse de café alors qu'est ce que je suis

Professeur : eh s'il te plaît Nathalie

Nathalie : X

Professeur : j'ai dit que c'était ton camarade qui le faisait

Nathalie : après elle dit qu'on veut pas travailler

Le professeur rappelle à l'ordre Nathalie qui démontre l'absurdité du raisonnement de l'enseignante, elle sait lire, elle l'a prouvé et argumente « après elle dit qu'on veut pas travailler » par une grillade qui retourne l'argument de l'enseignante. Nathalie à recours à la délocution, utilisée jusqu'à présent par l'enseignante à son égard ce qui constitue une forme d'attaque de son statut. « Benveniste nous montre que quand on s'adresse à quelqu'un en termes de « il » et qu'il s'agit d'une personne présente dans l'interlocution, il se produit toujours un effet d'exclusion de la condition de la personne « je lui donne une place au-dessous de ce rapport [homme à homme], comme une moins que personne (le *il* de mépris). Nous pourrions ajouter que même si je ne

m'adresse pas à lui mais que je parle de lui en sa présence, s'il ne se produit pas un effet de respect ou d'outrage, il s'agit toujours d'un effet d'exclusion car je parle à sa place en position de non-parlant » (Amorim, 1996 : 76).

Malgré cela, les élèves vont reprendre la lecture. Plus loin l'un des élèves se trompe de réplique alors que Nathalie, elle, sait quelle réplique il faut lire et commence à lire une nouvelle fois sans y être autorisée :

Pierre : oui ma belle moi il a fallu ((*il se trompe de réplique*))

Professeur : non alors on reprend

Nathalie : ((*elle lit la bonne réplique*)) tu es un enfant

Professeur : y a Marius c'est Aziz ok César c'est toi donc toi tu vas répondre tu es un enfant qui doit obéir à son père

Pierre : tu es un enfant qui doit obéir à son père

Nathalie démontre une nouvelle fois qu'elle est capable puisqu'elle ne s'est pas trompée ce qui n'est pas le cas de son camarade. En prenant la parole, Nathalie commet un acte menaçant puisque elle n'y a pas été autorisée par l'enseignante. Madame Delan l'ignore. Nathalie continue l'attaque aux faces, elle commet plusieurs affronts envers l'image de madame Delan puisqu'elle remet en question sa prononciation,

Nathalie : du quoi madame les marques du quoi

Professeur : les marques du genre théâtral

Nathalie : jare pas genre

Professeur : genre théâtral excuse-moi hein je sais que tu as un français parfait + donc tu peux te permettre de faire des remarques allez bien c'est bon tu as noté là tu fais quoi là

Professeur : ... un texte théâtral d'accord donc ce texte appartient au genre théâtral et on va dire pourquoi +

Nathalie : appartient au au genre théâtral parce que deux points

Professeur : appartient au genre théâtral

Nathalie : jare

Professeur : au genre théâtral hein on a le genre romanesque on a fait vous vous rappeler qu'on a fait aussi le genre autobiographique

Nathalie : vous écrivez jare et vous dites genre

Professeur : écoute chacun sa prononciation

Aziz : marseillais jare : Montpellier genre

Professeur : exactement voilà ((*en riant*)) c'est ça différentes prononciations hein + alors parce que

+ tiens Leila tu vas nous dire pourquoi

Nathalie exprime donc sa frustration en remettant en question le statut d'expert de l'enseignante mais il s'agit peut être aussi tout simplement d'une incompréhension de sa part. Professeur de français, l'enseignante est la détentrice en principe du savoir en ce qui concerne la langue et donc la prononciation. Attaquer ce statut d'expert et ce rôle de l'enseignante, c'est remettre en question sa capacité à évaluer les élèves. Si l'enseignante n'est pas une experte alors ce qu'elle pense de Nathalie n'est pas forcément vrai, ce qui permet à Nathalie de rehausser sa propre image d'elle-même, de se revaloriser en présentant sa parole comme digne d'intérêt. Décrédibiliser une personne dont on subit un jugement négatif c'est donc décrédibiliser son jugement. Nous pouvons dire qu'il s'agit d'insolence de la part de Nathalie puisque dans le cadre institutionnel remettre en question le savoir du professeur c'est tenter de prendre le pouvoir.

Plus loin Nathalie est toujours dans la volonté d'argumenter :

Aziz: Rachid (2)

Rachid : quoi Rachid XXXX

Professeur : vous arrêtez votre sketch

Nathalie : ben c'est + ça vous prouve qu'ils font du théâtre hein

Professeur: on (n'est pas au on (n'est pas au théâtre ce soir hein + il est là ce superbe cahier de correspondance sur lequel je vais mettre un mot bien plus qu'un mot d'ailleurs +

Dans cet échange, Nathalie montre qu'elle a de la répartie. L'enseignante est en train de faire un cours sur le théâtre et reproche même à ses élèves de ne pas assez jouer leur texte. Quand Rachid et Aziz se querellent, l'enseignante leur dit d'arrêter « leur sketch », donc d'arrêter de jouer la comédie. Nathalie saute sur l'occasion pour retourner les propos de l'enseignante. Implicitement, elle dit à madame Delan « vous leur reprochez de pas savoir jouer un rôle et bien justement vous voyez bien qu'ils savent jouer, vous vous trompez dans votre jugement ». Il s'agit là encore d'une grillade de la part de Nathalie, nouveau fta pour l'image de l'enseignante.

L'argumentation continue de la part de Nathalie, le rapport de force se fait de plus en plus sentir. Madame Delan toujours dans le registre ironique produit un acte menaçant envers les faces de Nathalie, elle insiste sur ses défaillances en français et donc sur le peu de poids que pèse sa parole. Nathalie n'a pas les compétences pour pouvoir se permettre de corriger l'enseignante.

Professeur : eh c'est vrai que tu as un niveau de français alors tes remarques tu les gardes pour toi

d'accord + parce que si moi à chaque fois je te reprends + tu verrais un peu hein un peu de modestie s'il te plaît hein

Nathalie : mais vous faites que ça me reprendre

Professeur : ben oui je fais que ça

Nathalie : voilà

Professeur : mais c'est pour toi que je le fais c'est pas pour moi

Nathalie : ben voilà XXX

Professeur : t'arrêtes un petit peu s'il te plaît mais t'es pénible toi

Nathalie pour ne pas perdre la face répond à l'enseignante en reprenant ses propres termes « vous faites que ça me reprendre » et en les détournant, La encore c'est une grillade. « On sait le pouvoir qui s'attache « au dernier mot » et à celui qui parvient à avoir le mot de la fin » (Kerbrat 1992 : 90). La clôture des séquences, des échanges et bien sûr de l'interaction globale est souvent réservée aux sujets occupant dans l'interaction une position dominante. Nathalie cherche à prendre le dessus sur l'enseignante et à avoir le dernier mot. Le cours continue et il est suivi par la récréation. Au retour en classe, les élèves se remettent au travail. Nathalie va alors produire une requête exprimée par un acte de langage indirect à l'égard de l'enseignante adoucie par un anti-fta « s'il vous plaît » et la négation « vous avez pas » :

Nathalie : madame vous avez pas du blanco s'il vous plaît

Professeur : on (n') est pas là pour

Nathalie : je vous demande

Professeur : oui mais j'estime quand même que vous devez être beaucoup plus responsables vous devez venir avec vos affaires c'est normal vous êtes des élèves hein c'est tout hein vous êtes des élèves

Nathalie : et vous êtes une prof

Professeur : ET ALORS MOI J'AI MES AFFAIRES

Nathalie : ben X

Professeur : voilà d'accord toi tu n'as pas tes affaires donc tu n'as pas un comportement d'élève

Nathalie : -XX

L'enseignante ne veut donc pas prêter ses affaires à Nathalie et en profite pour lui adresser encore des reproches « elle n'est pas responsable ». Elle multiplie une fois de plus les ftas sans jamais utiliser d'anti-ftas. Cela nous montre une fois de plus que sa catégorisation des élèves et de leur comportement bloque les interactions. Elle refuse de prêter ses affaires à une élève car un élève

« doit avoir ses affaires ». Elle fait reposer sa réponse sur un raisonnement catégorique passant par des tournures déontiques exprimant l'obligation « vous devez être responsables », « vous devez venir avec vos affaires », des tournures attributives avec le verbe être : « vous êtes des élèves » et le présentatif « c'est normal ».

Nathalie utilisera alors cette logique dogmatique pour la retourner contre l'enseignante peu après dans la suite du cours ; il s'agit encore une fois de retourner les arguments de l'enseignante contre elle, c'est une grillade :

Professeur : qui aurait des ciseaux enfin je pose des questions un peu impossibles donc bon

Nathalie : ils sont dans mon sac mais vous devrez avoir vos affaires je pense

Professeur : oui je t'en prie

Pierre : ben c'est vrai XXX

Professeur : je l'ai prêté à un

Nathalie : XXXX vous avez dit que vous avez vos affaires

Professeur : eh je l'ai prêté à un de tes camarades et j'ai pas à me justifier devant toi

Nathalie : vous avez dit que vous avez vos affaires

Professeur : EH TOI QUI ARRIVES ET QUI DEMANDES TES AFFAIRES AUX AUTRES
alors regarde-toi dans la glace et après tu critiques

Nathalie met ici en contradiction des prescriptions et des pratiques, c'est un type d'argumentation sur la personne selon Plantin (1996 : 86) : « La contradiction peut également être relevée entre d'une part ce que j'exige des autres, ce que je leur prescris ou ce que je leur interdis, et, d'autre part, ce que je fais, ce vers quoi tendent mes actes. Il y a contradiction à demander aux autres de ne pas fumer alors que je fume moi-même[...]. Dans tous les cas l'injonction est systématiquement invalidée, le locuteur n'est pas crédible, il ne donne pas l'exemple. » « Il y a argumentation sur la personne toutes les fois qu'est en cause la vérité d'une assertion ou la légitimité d'une conduite, et que pour les réfuter on fait référence à des caractéristiques négatives particulières à la personne qui les soutient. On ramène ainsi la discussion de la question à la discussion de l'argumentateur ».

Nathalie, par cette argumentation, décrédibilise le professeur aux yeux de la classe et lui ôte toute légitimité. Elle commet donc un affront, une attaque envers les faces du professeur. Nathalie montre la contradiction dans les prescriptions et les pratiques de l'enseignante, cette dernière demande aux élèves d'avoir leurs affaires alors qu'elle-même n'a pas les siennes. Mais l'élève relève

aussi une contradiction de parole puisque elle lui dit « vous avez dit que vous avez vos affaires », l'enseignante avait effectivement dit avant : « ET ALORS MOI J'AI MES AFFAIRES » alors qu'elle ne les a pas. La mise en contradiction de parole fait aussi partie de l'argumentation sur la personne selon Plantin (1996 : 84). Face à ces ftas, madame Delan produit également des Ftas ; elle va hausser le ton, elle produit une emphatisation du pronom « toi » sur lequel elle insiste par le ton et la syntaxe qui montrent un jugement de mépris, forme de violence verbale. En effet, en disant à Nathalie « je n'ai pas à me justifier devant toi », l'enseignante montre qu'elle tient vraiment pour peu l'élève, elle la rabaisse fortement. Reboul écrit au sujet de l'argument ad personam (1991: 183) qu'il est un « argument très bas, qui implique au fond une certaine violence, interdisant tout raisonnement ». Dans cet ordre d'idées, Reboul (1991 : 141) mentionne l'apodioxie, argument consistant à repousser tout argument, « refus argumenté d'argumenter soit au nom de la supériorité de l'orateur : je n'ai aucune leçon à recevoir... soit au nom de l'infériorité de l'auditoire : ce n'est pas à vous de me donner des leçons » et qui est aussi une sorte de violence verbale, utilisée par l'enseignante.

« L'argument ad hominem est un argument qui porte sur l'éthos de l'adversaire plutôt que sur la teneur de ses propos. Il est personnel quand il y a attaque frontale de l'adversaire, dans ce cas il confine à l'insulte » (Amossy 2000 : 130). Nous pouvons alors parler ici d'argumentation polémique. Il ne s'agit plus de convaincre mais de vaincre l'autre ; si les interactants basculent dans la violence verbale c'est qu'il ne s'agit pas tant d'un désaccord d'opinion que d'un enjeu de face : il s'agit d'être le gagnant contre le perdant, sauvegarder la face et attaquer celle de l'autre pour la lui faire perdre. Dans l'argumentation polémique, « il s'agit d'une confrontation d'opinions mettant l'accent sur la divergence des points de vue en refusant et en attaquant les arguments de l'autre, sans se soucier de les considérer sérieusement. La polémique refuse les compromis, elle s'oppose en cela à la négociation et considère que la position adverse est une ennemie à abattre, elle s'en tient à sa vérité et s'oppose ainsi au débat ouvert et à l'argumentation tendant vers le consensus. Agonale, elle fait usage d'une violence plus ou moins affichée et tend à glisser vers la délégitimation de l'opposant en usant aussi bien arguments ad hominem qu'ad rem. Elle dresse ainsi un proposant, sourd aux raisons de l'autre, contre un opposant qui est considéré comme un ennemi à vaincre plutôt qu'à convaincre, face à un tiers à qui est donné le spectacle de l'affrontement afin de l'amener aux vues du proposant » (Amossy 2000 : 209).

Si Nathalie cherche à déjouer l'argumentation de l'enseignante c'est pour montrer qu'elle opère un raisonnement qui n'est pas valable mais c'est surtout pour invalider son jugement. Nathalie cherche à négocier son identité. Madame Delan la catégorise comme irresponsable et comme mauvaise élève. En effet Nathalie n'a pas ses affaires et l'enseignante a bien fait comprendre que les élèves qui n'avaient pas leurs affaires étaient de mauvais élèves :

Professeur : vous avez pas vos affaires

Rachid : je l'avais puis le bouchon il s'est enlevé et.

Professeur : vous venez sans rien mais y a toujours une excuse y a toujours une excuse ça c'est le classique des mauvais élèves ils ont ils ont toujours des stylos QUI NE MARCHENT PAS HEIN QUI DYSFUNCTIONNENT D'ACCORD TOUJOURS UN PROBLÈME COMME ÇA c'est le principe le matériel ne fonctionne pas ou il est oublié

Au cours de l'interaction, Nathalie sans doute parce qu'elle a été ignorée (refus par l'enseignante de la faire lire, absence de questions posées) cherche à attirer l'attention sur elle. Nous pouvons penser que les actes de langage menaçants qu'elle produit ont pour but de lui permettre d'exister, d'avoir un rôle dans l'interaction, cela même s'il s'agit du rôle de fauteur de trouble ou de contestataire. Un besoin de participer à l'échange qui se fait apparemment sentir :

Professeur : eh eh + et ça va c'est bon allez t'inquiète pas on sait que tu existes

Nathalie : j'existe hein

Professeur : on le sait tu fais tout pour qu'on te remarque donc n'aies crainte

Nathalie : non j'ai pas crainte

Vers la fin de l'interaction, les provocations de la part de l'élève continuent autant que la volonté d'imposer la norme, et la domination de la part de l'enseignante se manifeste par l'utilisation en continu de taxèmes de position haute comme l'ordre :

Professeur: tes pieds pas sur la chaise merci +

Nathalie: de rien

Professeur: Nathalie si c'est pour la copier c'est pas la peine hein alors toi tu n'écoutes pas ce qu'elle dit

Nathalie: mais je le fais pour moi

Enfin dans un ultime acte menaçant à la fois de provocation et de violence au moins symbolique, Nathalie déchire la feuille qu'elle avait mis tant de soin à rédiger durant le cours. Cette feuille représente l'écrit et donc la norme de l'école mais également le rituel, écrire le cours sur une feuille. C'est le résultat de tous ses efforts d'application et d'attention comme le montrent les

séquences suivantes :

Nathalie: j'ai mal au bras madame à force d'écrire

Professeur: eh ouais c'est X travail hein

Nathalie: je vais recopier au propre

Nathalie: même que c'est pas beaucoup plus propre mais bon

Nathalie: ah j'y crois pas madame j'ai écrit ça et ça ((*elle montre ses feuilles*))

Professeur: eh ben c'est bien très bien

Nathalie: je suis gentille hein

Elle avait auparavant menacé de déchirer sa feuille, menace qui avait fait réagir l'enseignante. Est-ce que Nathalie essaye de blesser l'enseignante en montrant que son cours finalement n'a servi à rien, est-ce qu'elle montre un autodénigrement, dénigrement de son propre travail qu'elle juge trop faible et sans valeur, est-ce un ultime moyen d'entrer dans le rapport de force en s'attaquant au rituel et à la norme scolaire ? C'est sûrement une conjugaison de toutes ces raisons qui poussent Nathalie à agir de la sorte.

Conclusion

Nous pouvons penser que dans le cas présent, il y a bien violence tout au long de l'échange de part et d'autre des participants. Mais cette violence n'a pas conduit dans ce cas à une exclusion de cours. Nous savons que Nathalie est régulièrement exclue du cours de français. Si dans le cas présent cela n'a pas été le cas, c'est peut être parce qu'elle est restée dans une forme de violence aux limites de ce que l'enseignante tolère, peut-être également que l'enseignante ayant déjà exclu Rachid a préféré ne pas exclure un autre élève (en effet les exclusions trop fréquentes de cours ne sont pas appréciées par l'administration). Mais la violence verbale est incontestable. Durant toute l'interaction, Nathalie par sa remise en question du statut d'expert de l'enseignante, par ses prises de parole arrachées, sa provocation et son argumentation par la grillade a cherché à contester l'identité que lui attribue l'enseignante, voire même tout simplement à acquérir une identité, exister. Contester ce que dit l'enseignante et montrer que cette dernière a un raisonnement absurde c'est se revaloriser et négocier son identité, refuser l'assignation que l'enseignante lui attribue. C'est dire tout simplement qu'elle n'est pas insignifiante ou incapable puisqu'elle réussit à prendre un pouvoir verbal.

Cette négociation des identités à travers l'argumentation pour Nathalie est perçue comme de

l'insolence. Pour l'enseignante il y a un réel blocage institutionnel, un blocage de la norme qui conduit à un blocage dans l'interaction sans issue véritable. Il se mêle donc des motifs d'ordre personnel et institutionnel. Aucune négociation n'est possible. Alors que les assistants d'éducation sont prêts à négocier, les attentes interactionnelles ne sont pas ici les mêmes. Dans les interactions entre assistants d'éducation et élèves, il n'y a jamais d'entrée dans le stade de la violence cristallisée car les assistants d'éducation la dépassent. Moïse (2007 : 88) dit au sujet de l'étape de la violence cristallisée que « cette entrée marquée dans la violence verbale peut être dépassée ou évitée à travers d'autres résolutions conversationnelles ». Ici, l'enseignante prend part à la montée en tension à travers la menace, le mépris, le dénigrement et autres actes de langage péjoratifs.

Ainsi, les interactions sont bloquées. La violence verbale prend la forme d'insolences, de refus d'obtempérer, de jeu d'argumentation pour les élèves. L'enseignant est dans le dénigrement, la déconsidération, la menace, la violence indirecte. La violence trouve sa source dans le conflit de rôle et d'identité. Il semble ici que les représentations de l'enseignante soient ancrées très profondément et soient inscrites dans la mémoire discursive et l'histoire interactionnelle ; et c'est avant tout en combattant ces représentations que l'on peut enrayer la répétition de l'histoire entre les interactants.

CHAPITRE 6. CONSTRUCTION DE L'IMAGINAIRE ET CIRCULATIONS DES DISCOURS AUTOUR DE LA VIOLENCE VEBALE

1. Désignations d'un événement et amplification de la violence

C'est maintenant l'imaginaire qui sous-tend la violence que nous allons analysé à partir d'un événement de violence physique qui a eu lieu aux portes du collège. Comment cet événement est source de discours alimentant les représentations sur la violence?

1.1. Contextualisation

Nos enregistrements ont été effectués lors de la journée du 14 janvier. Nous sommes arrivées au collège le matin et sommes reparties vers 17 heures. Nos enregistrements s'échelonnent tout au long de la journée autour de plusieurs moments où les différents acteurs des événements se sont retrouvés ou croisés.

La veille, le mercredi 13 janvier, une bagarre a eu lieu non loin du collège entre une élève du collège d'origine maghrébine Boutéina et un garçon gitan Cristo qui avait été exclu du collège un an auparavant. La jeune fille a été gravement blessée. Autour de cette bagarre, des regroupements ont eu lieu opposant surtout les communautés, ainsi que deux groupes d'une vingtaine de personnes, d'une part de la communauté gitane d'autre part de la communauté maghrébine qui se sont mêlés à la bagarre. Des élèves appartenant au collège se sont retrouvés avec des élèves de l'extérieur, d'âges différents. Des assistants d'éducation sont ensuite intervenus, remarquant une concentration inhabituelle d'individus aux abords du collège et ont séparé les deux protagonistes du conflit principal (à savoir Boutéina et Cristo).

Des couteaux ont été signalés lors de cette bagarre même s'il semblerait qu'ils n'aient pas été utilisés ce jour-là. Des individus ont été placés en garde à vue, la principale a été convoquée au commissariat. Le jeudi matin, au vu des événements de la veille, la principale qui était absente essaie de savoir ce qui s'est passé. Elle se rend dans la salle des professeurs à la récréation du matin, tous les professeurs sont au courant de la bagarre et de la présumée introduction d'armes blanches dans l'établissement. Les professeurs font part de leur sentiment de crainte et d'insécurité à la principale. L'après-midi, elle se rend dans une classe pour discuter avec des élèves

qui avaient, par le passé, organiser une manifestation anti-violence et qui n'avait pas été bénéfique pour l'image du collège à ses yeux. Vers midi les assistants d'éducation qui étaient intervenus ont, à leur tour, été convoqués au commissariat. Ils y ont rencontré l'un des garçons gitans qui avait battu la jeune fille ; le père d'un des garçons les a menacés. De retour au collège les assistants d'éducation font part de cela à la principale, ils envisagent de porter plainte. Très vite l'ensemble du personnel du collège est au courant des menaces à l'encontre des assistants d'éducation. Préalablement il est important de rappeler que des élèves gitans avaient été exclus après décision de conseils de discipline et en accord avec les professeurs pour des violences à l'intérieur du collège. Ils avaient été réintégrés à la suite d'une contestation de la décision des conseils. Les professeurs avaient organisé une journée pour montrer leur mécontentement à la suite de cette remise en question de leur décision et pointer les violences présentes au collège.

Les élèves eux-mêmes, pour une part, avaient organisé une manifestation anti-violence, contre le retour des élèves exclus au sein de l'établissement. À ce passif au sein du collège se mêle un conflit à la fois local, historique, ethnique et social de longue date opposant la communauté gitane très majoritaire dans la cité Gély et la communauté maghrébine.

Enfin, nous rappelons également, la situation nationale. Depuis un certain temps, les discours autour de la violence scolaire se font nombreux, le sujet monopolise l'attention politique et médiatique. Deux jours avant la bagarre dont nous avons été les témoins, le président de la république demandait d'observer une minute de silence en la mémoire de Hakim, un jeune élève tué d'un coup de couteau par un autre élève à l'intérieur d'un établissement scolaire. En 2005, un jeune garçon avait été tué dans la banlieue des 4000 à la Courneuve. Nicolas Sarkozy avait alors parler de « nettoyer au Kärcher » les banlieues. Cet événement tragique avait été d'autant plus mis sur le devant de la scène que cette formulation avait créé la polémique. Sophie Moirand (2004 : 375) a déterminé pour certains événements médiatiques comme la vache folle ou les OGM ce qu'elle a appelé le moment discursif : « cette expression désigne le surgissement dans les médias d'une production discursive intense et diversifiée à propos d'un même événement et qui se caractérise par une hétérogénéité multiforme ». Nous pouvons penser que la formulation « nettoyer au Kärcher » a été tellement associée à ce contexte de la violence des cités qu'elle est devenue presque emblématique, suffisant par sa simple évocation à mentionner tout l'arrière-plan qui l'a vu naître, et unissant par là même le nouveau contexte dans lequel elle est employée à tous

les autres dans lesquels elle a pu ressurgir. « Certaines constructions sont en elles-mêmes porteuses d'une mémoire, qui se construit, s'enrichit ou s'appauvrit, au gré de leurs trajets discursifs » (ibid). D'autre part, nous pouvons juger que nous nous trouvons ici dans « un moment discursif « local » », si nous nous permettons d'appliquer l'expression à un autre contexte que le contexte médiatique. Elle peut être considérée comme certains de ces événements qui participent à la construction de la mémoire discursive plus que d'autres car ils sont le moment de la mise en circulation de formulations. Nous comprenons que le contexte, qu'il soit de la plus petite échelle à la plus grande, va jouer un grand rôle dans les interactions et notamment dans l'histoire interactionnelle.

Nous en venons maintenant à l'analyse de ces interactions. En tant que spectateurs et témoins de la bagarre, nous avons pu mesurer, et dans une certaine mesure subir, une montée en tension générée par la violence et l'enchaînement des événements. Ce qui nous intéresse alors est de décrypter linguistiquement cette montée en tension afin de montrer qu'elle se construit dialogiquement, c'est-à-dire par la rencontre de différents discours tenus par des acteurs animés par des ambitions différentes et soumis à divers enjeux. L'imaginaire sur la violence verbale s'alimente ainsi de l'amplification.

Nous pouvons d'abord parler d'évènement pour décrire les faits de ces quelques jours pendant lesquels nous avons prélevé les interactions. « L'évènement renvoie à un moment d'interaction sociale précis qui s'inscrit dans un contexte spatial et temporel déterminé et qui réunit un ensemble d'acteurs spécifiques. L'évènement représente un moment particulier dans une série d'actions du même type ; il est construit sur l'expérience et reconnaissable comme tel par les membres d'une communauté partageant les mêmes valeurs et pratiques culturelles » (Moïse 2008). À ce titre il est l'occasion de mise en œuvre de pratiques qui lui sont associées : « Ainsi, l'interaction sociale, qui se déroule dans un cadre événementiel particulier, repose sur un nombre de pratiques sociales ritualisées qui rendent compte des intérêts des acteurs et de leurs expériences, en écho avec d'autres interactions antérieures du même type ». Ces journées sont donc l'occasion du surgissement de discours chez les participants à l'interaction qui vont s'appuyer sur des discours ayant circulé lors d'évènements passés qu'ils rapprochent de la situation actuelle. C'est pourquoi le dialogisme est particulièrement présent dans ces interactions. Nous allons voir l'amplification qui a eu lieu lors de cette journée à travers plusieurs phénomènes

langagiers dont la gradation lexicale et le dialogisme à travers le discours rapporté.

1.2. La désignation des actes violents par les différents acteurs aux différents moments de la journée

Nous allons étudier à chaque moment de la journée la façon de désigner les actes violents de la veille.

• **Le premier moment : le matin à 8h, bâtiment administratif**

- La principale et la secrétaire

La principale est sortie de son bureau et discute avec l'une des secrétaires administratives. La veille, elle avait été convoquée au commissariat de police et n'avait donc pas été présente lors des événements. La principale évoque la situation par la médiation d'un autre discours. Elle n'a rien vu, ce sont donc les autres, ici les parents d'élèves qui lui ont parlé en premier de la situation :

La principale : alors on reçoit des appels de parents qui disent oh ma fille elle a peur elle a vu des couteaux euh

Elle utilise le discours rapporté direct marqué par la relative « qui disent » et le verbe exprimant l'énonciation « dire » introducteur d'une complétive contenant l'énoncé de l'énonciateur cité « oh ma fille elle a peur elle a vu des couteaux ». La principale montre bien que ces propos ne sont pas les siens et que ce sont des dires. Elle ne considère pas les faits comme réels mais prend en compte uniquement leur énonciation.

Puis elle cherche à reconstituer les événements dont elle a attendu parler en discutant avec la secrétaire et en lui demandant ce qu'elle sait à ce sujet. La secrétaire répond :

Secrétaire : voilà c'est quand je suis partie que j'ai vu devant la porte Jérémy + puis monsieur Redon il me dit euh : je crois qu'il y a eu embrouille Boutéina avec Cristo

La secrétaire désigne d'abord les faits à travers du discours rapporté direct introduit par le verbe dire « il me dit ». Elle rapporte les dires de quelqu'un, elle n'a pas été le témoin direct des faits. Il y a donc une sorte de distance par rapport aux faits. L'énonciateur monsieur Redon qu'elle cite, a utilisé le modalisateur « je crois » qui montre sa relation à son propre énoncé, il n'est pas sûr de l'exactitude de ses propos. Il s'agit dans une première étape d'avoir une idée générale des faits. Les faits sont encore à l'état de rumeur, de « on-dit ». Ils se contruisent. Les termes choisis sont plutôt objectifs. Le terme « embrouille » réfère généralement à une situation confuse et difficile, ici

il prend le sens de « bagarre » ou de « conflit ». Ce n'est pas un substantif évaluatif axiologique, aucun jugement n'est portée sur la situation. Les protagonistes du conflit sont uniquement désignés par leur prénom : « Boutéina » et « Cristo ». On est dans la modalité épistémique. Plus loin, la discussion continue, la principale prend la parole, une autre désignation apparaît :

Principale : moi j'étais au commissariat on m'interrogeait sur cette histoire de couteau j'avais pas grand chose à dire hein

Elle dit « cette histoire de couteau ». On peut considérer ici l'expression « histoire de » comme une modélisation en discours second portant sur le contenu. La principale insiste sur la source des propos et montre qu'elle prend de la distance par rapport à des dires, elle montre qu'elle ne réfère pas directement à des faits réels mais à l'énonciation de faits. Pour la principale, il s'agit de « on-dit », de faits qui ne sont pas avérés. Elle marque une distance critique. Il ne s'agit pas encore de porter de jugement sur les faits eux-mêmes mais sur leur réalité.

À travers la discussion avec l'enquêtrice qui était la seule participante présente pendant les faits de la veille, la réalité s'impose. On ne peut plus parler de rumeur puisqu'elle était témoin visuel et peut attester qu'il y a bien eu des couteaux :

Enquêtrice : mais je pense que c'est c'est à la fois c'est une rumeur effectivement qui peut monter mais y a une réalité là y avait un gamin qui avait un couteau

Cela s'éclaircit, les faits sont bien là. Alors que l'on était dans la modalité épistémique, portée sur le vrai, le faux ou l'incertain, on change de modalité. Il va alors s'agir de parler la gravité des faits. Nous comprenons que parler de « rumeur » pour la principale était une façon de minimiser, d'atténuer les faits. Cette atténuation de la part de la principale est probablement dû au fait qu'elle veuille avant tout préserver l'image du collègue. Cette ambition apparaît très clairement lors d'une interaction avec des élèves en salle de classe plus tard dans la journée dont nous citons un passage :

Principale : je voulais vous dire que + une fois que vous avez compris que nous luttons contre la violence extérieure qui risque de pénétrer dans le collège hein et que nous sommes tous vigilants et attentifs à cela + quand vous avez compris cela il faut comprendre aussi qu'il ne faut pas détériorer l'image du collègue

Elève : X

Principale : ça veut dire quoi détériorer l'image du collègue ça veut dire que si euh. je sais pas vous en parlez à vos parents des amis à des copains tout le monde va dire ah ben oui Fontcarrade c'est un collège de violents C'EST PAS VRAI C'EST FAUX [...]

Principale : je voulais vous rassurer et vous dire qu'on ne vous laisse pas tomber on est là on est présents on est en relation constante avec l'extérieur et on est là pour vous protéger ce qu'on NE VEUT PAS surtout pas c'est que vous diffusiez une MAUVAISE image du collège non

La secrétaire va rester aussi dans ce même principe de minimisation des faits, cela se lit à travers l'utilisation des pantonymes « chose » et « quelque chose », très imprécis et permettant de ne pas nommer les faits directement ainsi que par l'utilisation des termes subjectifs évaluatifs « ridicules » et « pas grave » dans les énoncés suivants qui expriment : « c'est toujours des choses ridicules au départ », « c'est pas quelque chose de grave au départ ». Les termes choisis sont cette fois-ci subjectifs, il s'agit de minimiser les faits. La principale va alors considérer le problème dans son sens large et général :

La principale : oui mais là c'est un truc communautaire hein là c'est les Gitans contre les Maghrébins hein

Il s'agit de traiter les faits avant tout de façon à les faire paraître comme extérieurs ou lointains, généraux comme s'ils ne concernaient pas vraiment le collège. Cela est suggéré par l'utilisation du pantonyme « truc », un hyperonyme maximal qui permet d'être général et vague et de ne pas décrire précisément la situation. Il y a donc une sorte de volonté de « déconsidérer la situation ». Départiculariser la situation pour, en quelque sorte, ne pas créer d'image qui pourrait relier directement la violence au collège. Cette généralisation se lit aussi à travers l'utilisation de l'article défini pluriel « les » associé à un substantif au pluriel dans « les Gitans » et « les Maghrébins ». Les protagonistes qui étaient Boutéina et Cristo ne sont plus désignés par leur prénom, marqueur de l'individualité. Au contraire ils sont englobés dans un groupe ethnique, déindividuaux. Dans le discours de la principale, ce ne sont plus les élèves de son collège qui se sont battus, mais uniquement des communautés.

Un peu plus loin, nous retrouvons dans le discours de la principale une autre référence :

Principale : parce que là y a eu une bagarre entre° un Gitan et un Maghrébin voilà

Elle a recours cette fois à l'article indéfini « un ». Selon Riegel (1994 : 160) l'article indéfini peut avoir un emploi générique qui « s'explique par le fait que l'élément quelconque auquel renvoie le groupe nominal introduit par « un » est alors considéré comme un exemplaire représentatif typique de toute sa classe ». Mais alors que Boutéina est une jeune fille d'origine maghrébine, elle est désignée par l'article indéfini masculin pluriel « un » ; elle est donc déféminisée. Cette déféminisation marque toujours la généralisation, au point de plus considérer l'aspect du genre de

l'individu pour ne prendre en compte que l'aspect ethnique. Finalement, la principale semble dire que ça ne concerne pas le collège mais des ethnies et il s'en dégage un effet de banalisation.

- Arrivée dans la quinzaine de minutes qui suit de monsieur Santo

C'est un homme d'origine gitane, père d'élèves filles qui vont au collège et médiateur de la communauté. Suite aux événements, l'une de ses filles a refusé le matin de se rendre au collège, disant qu'elle avait peur. Encore une fois, il parle d'une énonciation marquée par le verbe « dire » dans « on m'a dit », l'énonciateur n'est pas déterminé comme le montre le pronom indéfini « on ».

Il désigne les actes de la veille ainsi :

Monsieur Santo : non parce que je suis venu parce qu'on m'a dit qu'il y a des conflits là entre femmes entre filles là

Il utilise un substantif objectif « conflits » et ne distingue pas les communautés, il se focalise sur l'aspect genré en employant d'abord les substantifs au pluriel « femmes » puis « filles ». Il n'ignore certainement pas le fait que c'est un garçon gitan qui s'est battu avec une fille mais il préfère occulter ce fait. En effet, frapper une fille pour un garçon n'a rien de reluisant, nous pouvons même penser que c'est déshonorant d'autant plus pour un membre de la communauté gitane pour laquelle les notions d'honneur, de virilité sont très importantes. La façon de présenter les faits dépend bien des ambitions et rôles de leur énonciateur. Puis il dit : « alors avant qu'il arrive quelque chose de grave », « mais je veux pas qu'il arrive un truc aux enfants pour rien ». Il évoque donc une possible aggravation du conflit dans le futur. Ces deux énoncés traduisent une appréhension et donc la gravité de la situation selon l'énonciateur. Il se contente d'évoquer une suite possible sans entrer dans des détails concrets, il reste vague en utilisant le pantonyme « quelque chose » complété par l'adjectif subjectif évaluatif « grave » puis un autre pantonyme « truc ». D'autre part, il désigne les victimes du conflit par le substantif pluriel généralisant « enfants » qui nous montre qu'il parle aussi en tant que père.

Ce nouvel énonciateur nous donne une autre vision du conflit, il parle de sa position à la fois de gitan, de médiateur et de père. Il est plus alarmant que la principale en suggérant une possible suite dramatique qu'il met toutefois en suspens. La secrétaire qui lui répond reste dans la minimisation :

Secrétaire : eh oui je sais bien je sais bien alors c'est compliqué hein parce que je sais que hier ils se sont aussi euh : un petit peu : querellés.

ça s'est passé à midi ils se sont un peu attrapés

Elle utilise à deux reprises la locution adverbiale qui indique un faible degré d'intensité ou de quantité « un peu » qui vient dans le premier cas minimiser le participe passé « querellés » puis dans le deuxième cas le participe passé « attrapés ». Jusque là les termes utilisés par les différents énonciateurs « conflit, embrouille, querellés, attrapés, bagarre » restent peu connotés et n'appartiennent pas à la catégorie des termes subjectifs selon Kerbrat, ils sont tous plus ou moins synonymes de bagarre sans différence d'intensité. Les adjectifs subjectifs axiologiques expriment une légère progression, rappelons-le, nous sommes passés de « ridicule » « pas grave » à l'adjectif « grave » utilisé, toutefois, non pas pour décrire des faits avérés mais des faits hypothétiques.

- Arrivée de la mère de Boutéina

Elle vient pour rencontrer la principale et en attendant de rentrer dans son bureau, elle discute avec l'enquêtrice. La description de la bagarre change totalement. Il ne s'agit plus de « on-dit », de « rumeur », de « témoins indirects ». La mère de Bouteina est directement impliquée. Il ne s'agit plus de parler d'un œil extérieur ou d'une position distanciée. Elle produit donc les énoncés suivants :

Mère de Bouteina : toujours toujours dans les mauvaises conditions malheureusement

Mère de Bouteina : on nous rajoute encore des catastrophes XX

Mère de Bouteina : oui mais là qu'on nous rajoute d'autre soucis vraiment euh.

Mère de Bouteina :- de la + de la fille qui a été vraiment bastonnée hier oui on l'a. On l'a bastonnée on (n') avait pas pu imaginer qu'on la trouverait dans un état pareil les yeux enflés des coquards des bosses là des bosses là XXX la massacrer comme ça non

Mère de Bouteina : eh : non là l'histoire elle est allée vraiment très grave parce que c'est + c'est des Arabes c'est des Gitans oui tu me parles mal tu dois me respecter + c'est comme ça quoi c'est comme ça XXX elle nous a parlé un peu mais attention la Principale pour voir ce qui se passe parce que X pour s'inquiéter hier ça s'est passé tellement vite on aurait pas cru que ça va arriver quand même jusque là + des gamins qui se promenaient avec des COUTEAUX de VINGT CENTIMÈTRES c'est quoi ça

Mère de Bouteina : non pas fin des coups y a un gars qui est venu la la taper

Mère de Bouteina : ah mais je vous assure là ça commence vraiment je sais pas où ça va

Les termes subjectifs évaluatifs affluent : l'adjectif non axiologique « grave », l'adjectif axiologique négatif « mauvaises » dans « mauvaises conditions », l'adverbe affectif « malheureusement », les substantifs axiologiques négatifs « catastrophes » « soucis » et le verbe axiologique négatif lui aussi « massacrer ». Les termes « catastrophes » et « massacres » évoquent une gravité au plus haut

point. Le substantif « catastrophe » peut être considéré comme hyperbolique. Le verbe « massacrer » est métaphorique et hyperbolique également car l'élève n'a pas été tuée. Le terme suggère d'une part une sauvagerie extrême mais également que la victime était quelque peu sans défense et passive, ce qui rend l'acte d'autant plus cruel. Un caractère inoffensif et une passivité qui transparaissent également à travers la tournure au passif dont la jeune fille est le sujet passif et où le complément d'agent n'est pas exprimé : « de la fille qui a été vraiment bastonnée » et les tournures qui placent la jeune fille en fonction de complément d'objet, elle n'est jamais le sujet actif dans : « On l'a bastonnée », « la massacrer », « un gars qui est venu la taper ». L'énonciatrice utilise également à plusieurs reprises des adverbes d'intensité « vraiment », « très », « tellement » qui expriment un haut degré : « l'histoire elle est allée vraiment très grave », « ça s'est passé tellement vite », « de la fille qui a été vraiment bastonnée ». De plus, l'énonciatrice utilise le conditionnel passé : « on (n') avait pas pu imaginer qu'on la trouverait dans un état pareil », « on (n') aurait pas cru que ça va arriver quand même jusque là ». Ces propositions au conditionnel évoquent un moment antérieur à l'énonciation, l'irréel dans le passé. Ce sont des situations tellement « terribles » qu'elles sont inimaginables. Ces propositions ont donc pour fonction d'insister une fois de plus sur la gravité de la situation . Enfin le dernier énoncé :

mais je vous assure là ça commence vraiment je sais pas où ça va exprime une angoisse très forte sur le futur, portée par la négation du verbe « savoir » dans la complétive qui est à rapprocher des énoncés de monsieur Santo sur la gravité probable des futurs événements. Nous remarquons cette tendance à l'évocation de la suite des événements qui signifie une possible montée en tension. Il y a une nette différence dans la façon de présenter les faits car ils semblent avoir atteint le plus haut stade de la gravité ce que montrent très bien les termes hyperboliques.

• **Deuxième moment : le matin dans la salle des professeurs**

La principale après avoir reçu la mère de Boutéina, se rend dans la salle des professeurs afin de présenter les enquêtrices. Cela va être l'occasion pour les professeurs de faire part de leurs ressentis et attentes suite aux faits de la veille. Le premier à prendre la parole est monsieur Redon. Il est visiblement énervé. Il reproche notamment le fait que les professeurs se mobilisent, écrivent au rectorat pour informer de la violence dans le collège et pour qu'il prenne des mesures. Il va parler des actes de la veille de façon assez indirecte en les englobant dans un ensemble de

faits qui ont déjà eu lieu et qui créent un contexte général :

Monsieur Redon : on sent qu'il se passe des choses qui vont pas bien dans ce collège

Il utilise le pantonyme « choses » qui exprime un aspect vague et général, et la négation associée à l'adverbe évaluatif axiologique de valeur positive « bien » qui procède de manière indirecte. C'est une volonté sans doute de ne pas nommer trop directement les choses. En effet, les professeurs, quelques mois avant, avaient exercé leur droit de retrait et manifesté contre la remise en question de leur décision d'exclure un élève. Cela n'avait pas été apprécié par le rectorat et la principale, entre autres, car cela ne présentait pas une bonne image du collège. Il y a donc toute une politique des instances et des hauts membres administratifs qui consiste à ne pas parler de violence dans le collège. Monsieur Redon critique cette politique en reprenant ce discours des instances de façon ironique :

Monsieur Redon : dans les instances là-haut ils nous prennent pour des : des plaisantins voilà parce qu'ils pensent que c'est pas y a pas de violence ici tout va très bien

Professeur : y a pas de problème ici

Quand les deux professeurs disent : « y a pas de violence ici tout va très bien » et « y a pas de problème ici » cela signifie exactement le contraire. Ils désignent les faits de la veille par les termes « violence » et « problème ». Puis Monsieur Redon va entrer dans la description de faits concrets violents qui ne sont pas encore arrivés dans le collège mais qui se sont produits ailleurs :

Monsieur Redon : tant qu'il y a pas un mort je pense qu'à Perpignan y en a une secrétaire qui s'est pris un coup de couteau on attend que ça arrive ici peut être qu'on va dire que + c'est ça devient dangereux peut être

Les termes « mort » « coup de couteau » et « dangereux » surgissent alors. « Dangereux » est un adjectif subjectif évaluatif non axiologique. « mort » et « coup de couteau » appartiennent au lexique de la violence physique. Monsieur Redon ne présente plus les faits de façon objective, il ne se contente même pas de rapporter des faits réels mais les imagine. Il y a donc bien une réelle montée en tension qui se traduit ici par l'utilisation d'un lexique du drame et de la mort alors que le matin il était question uniquement de « querelle » et « d' embrouille ». Plus loin, un autre professeur, monsieur Martin qui était présent au moment des faits de la veille, va les décrire

Monsieur Martin : quand on a récupéré Boutéina avec un un un œil + un coquard + enfin un bon coquard parce qu'elle a pris un sacré coup de pied en pleine gueule + la gamine s'est fait péter la gueule

Monsieur Martin entre dans les détails de la bagarre. Le lexique du corps et des coups est sollicité, nous trouvons les substantifs « œil » « pied » « gueule » puis « coquard » « coup de pied ». Il reste dans une description concrète et physique de la bagarre. Il utilise l'épithète antéposé « sacré » qui fonctionne comme un intensif devant le syntagme nominal « coup de pied ». La locution adverbiale « en pleine » confère également à l'énoncé et au syntagme « en pleine gueule » plus de force. Le substantif familier « gueule » et le terme « sacré », caractérisés dans le dictionnaire comme appartenant au registre populaire, donnent à l'énoncé une sorte d'intensité au sein de ce contexte scolaire. De même, l'expression « se faire péter la gueule » appartient au registre familier. Ici, il y a également une métaphore lexicalisée. L'expression « se faire péter la gueule » marque une montée dans l'intensité des désignations des faits, ils semblent plus violents. Il ne dit pas « bagarrer ». Comme dans les énoncés de la mère de Boutéina, nous retrouvons l'expression de la passivité de Boutéina qui est décrite comme une victime. D'abord en fonction de complément d'objet direct dans « on a récupéré Boutéina avec un œil », elle est objet et pas sujet. Puis dans « elle a pris un sacré coup de pied », le verbe « prendre » prend l'acception de « recevoir », elle est encore une fois non pas l'acteur mais le patient, la victime. Enfin dans « la gamine s'est fait péter la gueule », c'est la forme pronominale du verbe faire, tournure factitive qui exprime la passivité du sujet « la gamine ». D'autre part, nous pouvons remarquer que monsieur Martin désigne Boutéina par son prénom puis par le syntagme nominal « la gamine ». Syntagme qui rappelle la jeunesse voire l'innocence de la victime. Il reste dans la description de faits concrets touchant une personne nommée et donc déterminée. Mais dans les énoncés qui vont suivre, les interactants ne parlent plus des prénoms des protagonistes. La situation n'est plus perçue dans sa singularité. Alors que monsieur Martin parlaient de détails concrets physiques et précis, les autres énonciateurs vont évoquer la situation de manière plus imagée, ils ne vont pas revenir sur les actes réels.

• **Bâtiment administratif, 14 h**

Nous passons à un nouveau moment. Il est à présent un peu moins de 14h. Nous sommes dans le bâtiment administratif. La secrétaire enregistrée le matin discute avec monsieur Redon, enregistré le matin lui aussi dans la salle des professeurs. Monsieur Redon va parler de la situation de la façon suivante :

Monsieur Redon : qu'on les arrête ((*inaudible*)) de la cité Gély qu'on discute et qu'on éteigne le

feu le feu il se rallume sans arrêt

Dans cet énoncé, nous trouvons la métaphore filée du feu, à travers les termes « feu » « éteigne » et « rallume », un feu qui est présenté comme inextinguible par le groupe prépositionnel « sans arrêt ». Cette métaphore présente la situation comme hors de toute maîtrise comme un incendie. Le feu brûle, blesse, tue et se répand. Les connotations de danger, de mort, de destruction, de menace sont véhiculées par cette métaphore. La secrétaire produit alors plusieurs énoncés qui expriment une sorte d'impuissance face à la situation qui est ressentie et présentée comme insoluble :

La secrétaire : qu'est ce qu'on va faire qu'est ce qu'on peut faire nous pour que ça aille j'en sais rien moi je vois pas de solution hein parce que le problème il est pas dans notre collège il est sur tous les abords qu'est ce tu veux qu'on fasse

Les multiples interrogations suggèrent son égarement face à la situation, de même les négations dans « j'en sais rien », « je vois pas de solution », « on peut pas », « on s'en sortira jamais » qui évoquent l'absence d'issue. La situation est présentée comme impossible à affronter tant elle est grave. Alors que le matin, elle disait que les élèves « s'étaient un petit peu querellés ».

Il y a une très nette montée en tension alimentée par la rencontre des acteurs et des discours. Elle gravit encore un échelon quand l'ensemble du personnel apprend que les assistants d'éducation viennent d'être menacés alors qu'ils étaient au commissariat pour témoigner des faits de la veille.

• Salle des professeurs, dans l'après-midi

- Les assistants d'éducation et la conseillère principale d'éducation

Les assistants d'éducation ont été menacés par le père de l'élève gitan, Cristo, particulièrement mis en cause dans la bagarre. De retour au collège, les assistants d'éducation se sentent incapables d'assurer leur fonction. Ils sont dans la salle des professeurs lorsque la conseillère principale d'éducation entre et discute de la situation avec eux. Elle tient les propos suivants :

Conseillère principale d'éducation : je comprends que vous soyez angoissés et je je c'est tout à fait normal personne si vous croyez que moi je suis tranquille je suis pas tranquille moi j'ai l'habitude des armes à feu on est pas encore x kalashnikov ca va je mais + mais voilà c'est pas rassurant ce n'est rassurant pour personne vous êtes en première ligne aujourd'hui on fera tout pour vous protéger

Le lexique de l'angoisse apparaît à travers le participe passé « angoissés », l'adjectif « tranquille » et le participe présent « rassurant » modulés tous deux par la négation. La conseillère principale

d'éducation évoque la tension ressentie par tout le monde, une tension qui est devenue générale comme le montre l'utilisation du pronom indéfini « personne » à deux reprises. Le champ sémantique de la guerre est utilisé également à travers les termes et expressions suivants : « armes à feu », « kalashnikov » « en première ligne », « protéger ». La situation est présentée au moyen d'une métaphore filée comme une véritable guerre où les cibles sont les assistants d'éducation en particulier. Il est intéressant de remarquer également une évolution dans la désignation des armes. Alors qu'il était question d'armes blanches le matin et donc de couteau, ce sont maintenant les « armes à feu » qui sont évoquées. La « kalashnikov » est une arme largement connue et représentée dans la culture générale et au cinéma en particulier, elle suggère très fortement la guerre et notamment les guerres actuelles en Afghanistan par exemple. Il y a donc une réelle amplification de la tension qui se lit à travers une gradation ascendante du lexique qui passe par une progression thématique. Les termes gagnent en intensité et en force évocatrice grâce notamment à l'utilisation de la métaphore. Cette dernière va être très utilisée par le principal adjoint monsieur Redon qui entre dans la salle des professeurs quelques temps après alors que les assistants d'éducation et la conseillère d'éducation sont sortis.

- Les professeurs et le principal adjoint

Dans la salle, il y a quelques professeurs dont monsieur Martin ainsi que les enquêtrices.

Voilà les propos que tient monsieur Redon :

Monsieur Redon : nous sommes en état de guerre sociale permanente c'est pas faux de l'avoir dit
le quartier est à feu et à sang

Alors qu'auparavant le thème de la guerre était suggéré sans que le mot soit prononcé, ici le terme de « guerre » est directement utilisé. Cette désignation constitue le point culminant dans la gradation lexicale. La métaphore lexicalisée qui suit « à feu et à sang » acquiert un caractère hyperbolique et annonce toute l'ampleur et la gravité que la situation a pris. Cette métaphore réfère, à l'origine, à un contexte de guerre armée causant dévastation et atrocités. Les idées toujours de destruction, de danger, de mort sont connotées. Cette métaphore guerrière est donc filée :

Monsieur Redon : on est en état de siège

Monsieur Redon : la police tout le temps tout le temps tout le temps tout le temps le quartier est assiégé [...]

Monsieur Redon : mais c'est tous les jours tous les jours il faut dire le collège est en état de siège
tous les jours la police doit venir

L'expression « en état de siège », qui est répétée, et le participe passé « assiégés » associent le collège à une place forte assaillie par les ennemis en l'occurrence certains des élèves et des habitants des cités environnantes. Une place forte qui doit être sauvée par la police. La répétition des compléments circonstanciels de temps « tout le temps » et « tous les jours » accentuent encore l'effet de gravité de la situation. Le collège apparaît comme un lieu tellement dangereux qu'il ne peut plus se passer de la police, même un seul instant. Il est intéressant de voir que la conseillère d'éducation puis le principal adjoint ont recours tous les deux à la métaphore de la guerre. La métaphore a plusieurs effets. D'une part, elle participe du dialogisme en ce sens « qu'elle résulte de la sollicitation d'un modèle cognitif préexistant pour comprendre une situation nouvelle » (Détrie 2001 : 176). Le locuteur veut susciter l'image d'une violence hors du commun qui aille au-delà de ce qui aurait pu être communiqué sans métaphore.

Nous assistons donc à une gradation surtout lexicale qui se déploie à travers des macro-séquences qui s'étendent sur la journée entière. Le champ sémantique du conflit est bien conservé tout au long de la journée mais les locuteurs passent du terme d'intensité faible « embrouille » au début de la journée à ceux de « guerre à feu et à sang » d'intensité très forte à la fin de la journée. Cette amplification se traduit par une sorte d'abstraction des faits réels pour aller toujours plus loin dans une représentation subjective. Nous l'avons vu, les interactants au début nommaient les faits par des termes objectifs non connotés et décrivaient les protagonistes en utilisant leur prénom. Puis peu à peu, la désignation de la situation s'est transformée, sollicitant des termes connotés, évaluatifs et révélateurs par là-même du jugement propre de leur énonciateur. L'imaginaire s'est infiltré dans les descriptions des faits à tel point que la situation finit par être représentée comme une guerre sanglante, hors de tout contrôle. Les faits sont caractérisés métaphoriquement et hyperboliquement au gré des discours et se confrontent aux représentations de chacun sur la violence. Il y a donc une circulation très dense des discours qui conduit à une amplification. Ces représentations sont souvent à mettre en lien avec le rôle des participants à l'interaction et des enjeux liés à chacun d'eux. Ainsi nous l'avons vu, la principale tend à atténuer la situation et à déresponsabiliser le collège car son intérêt est d'en préserver l'image. Monsieur Martin, professeur d'histoire impliqué auprès de ses élèves, a l'ambition de trouver de réelles solutions

pour résoudre les problèmes de violence, il reste dans la désignation des faits concrets et précis, dans une vision plus objective. Monsieur Redon, submergé par les événements et habité par une sorte de nonchalance et de résignation, donne à voir une situation tellement grave qu'elle est irrémédiable et immuable. Il livre une description totalement hyperbolique et dramatique. D'autre part, la montée en tension se traduit par des projections des interactants d'issues dramatiques. Tout se passe comme si les interactants soumis à une pression de plus en plus grande, éprouvaient le besoin de verbaliser un drame qui se ferait de plus en plus imminent. Mais au-delà du fait que ces projections dans l'avenir participent à l'amplification, c'est le fait qu'il existe une gradation dans la façon de présenter ces faits projetés qui nous intéresse. C'est d'une part la temporalité et l'aspect des verbes et d'autre part les modalités qui nous indiquent une progression dans ces projections.

2. Progression dans la mise en mots du drame anticipé

L'amplification est décrite par Dupriez (1984 : 41) comme un moyen de développer les idées de manière à leur donner plus d'étendue ou plus de force. Parmi les procédés conduisant à une amplification figure, entre autres, la gradation lexicale, nous l'avons vu. Mais il est possible de produire aussi une amplification en projetant une suite dramatique des événements. Évoquer une aggravation des faits constatés, une situation qui pourrait empirer donc les conséquences, les effets et les perspectives dramatiques possibles participe de l'amplification. Nous les analysons en fonction de la chronologie en suivant donc le même ordre que précédemment.

2. 1. *Le matin avant 10h*

Les premières projections sont attestées avec l'arrivée de monsieur Santo le matin, dans le bâtiment administratif. Il dit ne pas vraiment savoir ce qui s'est passé et en discute avec la secrétaire. Ce dernier disait : « alors avant qu'il arrive quelque chose de grave ». Il utilise la locution adverbiale « avant que » qui introduit une subordonnée circonstancielle de perspective (Riegel 1994 : 511) : ces subordonnées « ouvrent une perspective, une vue à distance souvent subjective, à partir du fait principal » ; le procès subordonné est envisagé comme possible. Le mode utilisé est le subjonctif, mode du souhait, de la volonté, de ce qui n'est pas accompli. Le subjonctif selon Riegel (1994 : 321) : « est inapte à situer exactement le procès dans une des trois époques comme l'indicatif, il ne peut pas servir l'idée verbale dans sa complète actualisation, mais

envisage celle-ci à un stade antérieur, en cours de génération. On l'emploie donc à chaque fois que l'interprétation l'emporte sur la prise en compte de l'actualisation du procès, lorsque s'interpose entre le procès et sa verbalisation l'écran d'un acte psychique (sentiment, volonté, jugement) ». Le locuteur exprime ici une volonté, un souhait. Il n'est pas encore en train de dire que des choses graves vont arriver mais uniquement qu'il ne veut pas qu'elles arrivent. « C'est l'interprétation ici la volonté exprimée par le verbe de la principale qui passe avant la prise en considération du fait envisagé ».

2.2. *Le matin, après roh, récréation*

Nous passons à un deuxième moment, dans la salle des professeurs le matin, quelques minutes après la rencontre précédente. La principale se rend dans la salle des professeurs, le principal adjoint tient les propos suivants :

Monsieur Redon : tant qu'il y a pas un mort je pense qu'à Perpignan y en a une secrétaire qui s'est pris un coup de couteau on attend que ça arrive ici peut être qu'on va dire que : c'est ça devient dangereux peut être

La projection dans l'avenir devient plus précise, puisque qu'un acte réel physique est évoqué « le coup de couteau », la suite grave est nommée par « la mort ». Mais l'énonciateur construit une analogie avec le cas de «Perpignan ». Cela lui permet de rester indirect. Il emploie l'article indéfini « un » dans « un mort » qui marque l'indétermination sur la victime potentielle. Il utilise d'autre part le pronom indéfini « ça » pour référer à la situation dans le collège « ça devient dangereux » qui permet de rester imprécis dans la façon de nommer la situation et le modalisateur « peut-être » à deux reprises. Monsieur Redon choisit de rester dans une modalité épistémique. Le « peut-être » montre que ce n'est qu'une possibilité. Le « on » dans « on attend » et « on va dire » est ici un pronom indéfini, il ne s'agit pas d'un enallage personnel qui cacherait un « nous ». Il réfère à une instance floue regroupant tout le personnel, les parents, les élèves, les médias, toute personne susceptible de prononcer la phrase « ça devient dangereux » ou plus précisément les instances administratives qui refusent de considérer que le collègue Fontcarrade est dangereux. Dans « on attend que ça arrive ici », le verbe de la subordonnée complétive est là encore au subjonctif. L'énonciateur exprime des sentiments, une angoisse.

Une enseignante intervient alors :

Enseignante : ((*bruit murmures*)) mais quand le danger de mort est là c'est trop tard madame XX si

vous attendez qu'on soit mort alors XXX + on fait une minute de silence on dit amen

La encore le mot « mort » est prononcé et répété, un évènement tragique potentiel est bien présent dans les esprits, le syntagme « danger de mort » est prononcé alors que dans l'interaction précédente on trouvait « dangereux ». Le mot « mort » est donc venu s'associer au substantif « danger » dont il est le complément. Nous trouvons une subordonnée hypothétique introduite par « si » au présent de l'indicatif « dans si vous attendez qu'on soit mort », le « on » qui peut être compris comme un « nous » est un pronom personnel déictique qui montre qu'elle parle à ce moment des enseignants et du personnel de Fontcarrade en particulier, alors que monsieur Redon évoquait le collège de Perpignan. Mais par la suite elle généralise, elle utilise le présent de vérité générale dans « quand le danger de mort est là c'est trop tard ». La phrase prend l'allure d'un énoncé objectif applicable à tous les contextes, il n'y a aucune inscription dans la situation précise par des déictiques. Puis dans « on fait une minute de silence on dit amen », c'est toujours le présent de vérité générale mais nous reconnaissons ici du dialogisme, le pronom indéfini « on » réfère à une instance collective. Dans le contexte immédiat, le président de la République avait demandé à tous les personnels d'établissements scolaires ainsi qu'aux élèves, deux jours auparavant, d'observer une minute de silence en la mémoire d'un jeune garçon prénommé Hakim poignardé dans l'enceinte d'un établissement scolaire par un autre élève.

L'enseignante fait clairement référence à cet évènement quand elle dit « on fait une minute de silence ». Le surgissement de l'instance énonciative collective « on » ainsi que du verbe « dire » marque l'altérité du discours. Ici, l'enseignante s'inclut également dans cette autre énonciation. Ce « on » peut être compris comme désignant tout le corps de l'éducation nationale qui finalement reste spectateur d'évènements tragiques et ne peut que dire « amen » une fois que le mal est fait. Mais cela peut également renvoyer de façon plus implicite à ceux qui prennent les décisions et ne font rien malgré les demandes du personnel scolaire et des enseignants en particulier qui donnent l'alerte. L'utilisation du présent de vérité générale dans « on fait » et « on dit » renvoie à une action habituelle qui se répète, et donc aux multiples « amen » qui ont été dits avant lors d'évènements similaires de violence mortelle en milieu scolaire. « Ainsi les mots qui par habitude associative, renvoient à un évènement servent également de déclencheur mémoriel de ce qu'on sait, de ce qu'on a entendu, de ce qu'on a retenu de cet évènement, c'est pourquoi ils permettent de tisser des liens entre certains de ces évènements » (Moirand, 2003 : 51). Il y a donc

dans cet énoncé une superposition de voix, en diachronie et en synchronie. Le dialogisme, parce qu'il fait entendre de multiples autres voix dans un discours, participe de la montée en tension ; ce ne sont pas une ou deux personnes mais une communauté de personnes qui parlent en même temps que les locuteurs, il se produit une accumulation de voix, de mots lourds de sens ici « amen ». Cette accumulation de discours amenée par le dialogisme contribue à l'amplification du discours. Comme si le dialogisme accréditait les paroles dites et les chargeait d'une valeur de vérité, d'un poids plus lourd et plus signifiant ; de multiples voix résonnent dans ces discours et donnent à entendre la réalité en en décuplant l'effet dramatique. Le dialogisme est donc à la fois révélateur et créateur de tension. Cet énoncé « on fait une minute de silence on dit amen » est donc à la fois très englobant en tant que rituel d'usage mais il réfère aussi à cet événement plus récent de violence scolaire et donc implicitement à cette événement de la bagarre à Fontcarrade et à la situation précise du collège même si ce n'est qu'indirectement. C'est donc à travers le dialogisme qui permet de jouer sur l'implicite que l'enseignante réfère à la situation qui n'est pas encore désignée directement. Le dialogisme permet de faire référence à la situation précise de Fontcarrade tout en ne disant pas explicitement les choses.

2. 3. L'après-midi

Les assistants d'éducation viennent d'être menacés ; après en avoir discuté dans la salle des professeurs avec certains enseignants, ils sortent. Monsieur Redon, le principal adjoint entre et commence à discuter avec les enseignants qui sont encore dans la salle. Il tient alors les propos suivants :

Monsieur Redon : on veut pas un jour on aura antenne un ou antenne deux là sur tfti coup de couteau au collège + dans les rues du collège Fontcarrade + un mort ah bon + on dira Hakim a été tué par : + on dira pas par accident on dira Hakim a été tué on dira pas par euh : mais

Il n'y a plus de subjonctif, tout l'énoncé est à l'indicatif. D'après Riegel (1994 : 322) : « le subjonctif saisit l'idée verbale à un stade antérieur à celui de l'indicatif [...] on oppose le subjonctif mode de l'irréalité à l'indicatif mode de la réalité ». Monsieur Redon utilise le futur simple de l'indicatif « on aura » « on dira ». Les faits ne sont donc plus inscrits dans le possible mais dans le probable. Ils sont passés dans le mode de la réalité. De plus, monsieur Redon nomme les actes physiques réels « coup de couteau » « mort ». Mais la situation devient ici vraiment précise, car il donne une indication spatiale « dans les rues du collège Fontcarrade ». Cette indication qui fait apparaître le

nom du collège particularise au maximum la situation et lui confère une référence directe. Il fait aussi apparaître une dénomination propre, un prénom d'élève « Hakim » qui individualise la situation. Il ne s'agit plus ici de parler de faits imprécis, indistincts ou généraux. Jusque là aucun prénom n'était prononcé, les énonciateurs parlaient de « danger de mort » ou utilisait l'article indéfini « un » pour désigner la victime potentielle. Alors qu'ici un référent apparaît. Et l'énonciateur personnalise la scène. Il y a donc une réelle amplification de la tension. Cette référence que constitue le prénom d ' « Hakim » n'est pas anodine. Elle renvoie à l'élève mort quelques jours avant le moment de l'énonciation et pour lequel tous les établissements scolaires ont été appelés à faire une minute de silence par le président de la république. Ce prénom permet à l'énonciateur de référer à la fois à un fait précis tragique déjà arrivé mais également à la situation présente, dans le collège Fontcarrade où des élèves portent le prénom de Hakim ou un autre prénom. Cette référence permet de référer à tous les élèves du collège et à particulariser en même temps la situation en renvoyant à une identité précise, un visage, une personne. Un effet de dramatisation s'ensuit.

Nous avons également ici un dialogisme interdiscursif, le locuteur monsieur Redon renvoie à la voix d'un tiers, désigné par le pronom indéfini « on » dans « on dira », ce « on » peut désigner les journalistes de télévision qui annoncent ce type de nouvelle au journal de 13h ou de 20h, dans les flashes-infos, c'est le discours envisagé des médias mais c'est aussi le « on » général, celui que Berrendonner appelle le « ON-vérité » : « Et, bien plus souvent qu'il ne réfère à un autre, co-réfère avec E_I ou réfère à une instance collective enchâssant E_I : le ON-vérité (Berrendonner 1976/1981.) » (Bres : 44). Il s'agit de discours rapporté direct. L'énoncé enchâssé E est alors « coup de couteau au collège dans les rues du collège Fontcarrade Hakim a été tué par ». Une autre marque du dialogisme est la réponse que le locuteur formule lui-même à l'énoncé enchâssé « un mort ah bon / » qui est une question. « Un mort ah bon / » est la réponse imaginée que les récepteurs de l'énoncé. Le dialogisme est ici exhibé puisque le locuteur reprend explicitement un discours antérieur provenant des médias. Quelques jours avant un élève du nom de Hakim avait été tué par un autre élève par un coup de couteau dans l'enceinte d'un établissement scolaire de la région parisienne. Ici le locuteur transfère donc le récit d'un fait passé à la situation qu'il vit, il opère ce transfert par le passage au futur simple : « on aura » « on dira ». Ce transfert nous montre comment le locuteur soumis à une tension extrême, par le biais du dialogisme décalque un fait

passé sur la réalité présente. Le locuteur crée un lien entre un fait passé et un événement qu'il vit au moment où il parle. Ce transfert est là aussi pourvoyeur d'images qui s'inscrivent dans la mémoire collective, de façon d'autant plus forte que l'évènement passé dont il est question date seulement de quelques jours. Ce discours donne à entendre tous les faits tragiques de violence scolaire relatés dans les journaux, autant de voix qui viennent s'accumuler dans cet énoncé. De plus, le locuteur se contente d'appliquer un discours antérieur à la situation présente sans opérer aucun autre changement que celui du temps du verbe et du nom du collègue. Cela donne ainsi l'illusion que les deux situations sont parfaitement superposables, complètement similaires sauf au point de vue du temps et du lieu. Selon Rosier, « le discours rapporté à l'oral s'insère dans un récit d'interactions, il implique l'interlocuteur. C'est une forme textuelle utilisée à des fins pragmatiques : transmettre une nouvelle, argumenter. Elle est plus ou moins dramatisée, plus ou moins simulée dans la mise en voix. L'égocentrisme du sujet parlant montre à la fois une tendance à l'actualisation directe du récit d'événements passés, qui superpose en fait l'ancrage de l'énonciation censément première et sa réactualisation lors de l'interaction narrée, et des formes mixtes où se mêlent les actualités passées et présentes ».

Ainsi, après l'analyse de ces différentes projections, nous pouvons dire qu'entre le début et la fin de la journée il se produit un effet de zoom. Les projections deviennent de plus en plus précises et définies, et de moins en moins générales. Plus nous progressons dans la journée plus les participants vont utiliser entre autres les déictiques au sein de leurs projections et délaisser le subjonctif au profit de l'indicatif, les projections venant de plus en plus s'inscrire dans la réalité de l'énonciateur, la suite dramatique apparaît de plus en plus nettement. De « quelque chose de grave » au tout début, projection imprécise on arrive à une situation où le lieu, l'acte, les conséquences et la victime sont déterminés : un coup de couteau dans les rues du collègue Fontcarrade provoquant la mort sur un élève du nom de Hakim. Il y a une escalade : « Quelque chose de grave -> coup de couteau à Perpignan, ça devient dangereux -> danger de mort -> y en a un qui va prendre un coup de couteau -> Hakim prendra un coup de couteau mortel à Fontcarrade » L'effet de zoom est justement obtenu par la gradation, figure rhétorique participant à l'amplification. En conclusion, il se produit une amplification dans les projections des énonciateurs.

Quelle est également la responsabilité des interactants dans la propagation des discours ? Car ce

que nous révèle cette analyse c'est que l'amplification naît de la rencontre des interactants et du croisement des discours qui alimentent les représentations de la violence; Autrement dit, tous les discours produits sont générateurs de tension et de pression, ils influencent la perception des participants à l'interaction, et dans notre cas la perception de la violence ; plus les locuteurs parlent du phénomène plus ils le ressentent. « L'idée de la prophétie autoréalisatrice ou « auto-remplissante » s'inscrit dans le cadre plus large d'une définition de la spécificité de la réalité sociale. À la différence du monde phénoménal qui est soumis à des lois, la réalité sociale et le monde humain ne sont jamais totalement indépendants de la perception qu'on en a. Au contraire, dans le monde humain, la perception des choses fait partie intégrante de la réalité même. Ainsi, les manières d'appréhender les situations contribuent à créer les conditions de confirmation des présupposés de départ. Meurton (1965) analysant ainsi comment la rumeur d'une faillite bancaire a effectivement provoqué la banqueroute pressentie. Ainsi en va-t-il des préjugés dans leur ensemble, qui ont cette capacité de se vérifier par cela même qu'ils contribuent à produire. Ils sont rendus vrais dans leurs conséquences, toujours bien réelles, elles (Carole Viaud-Gayet 2008 : 170) ».

Nous pouvons enfin dire que l'amplification provient aussi de l'accumulation. L'accumulation de discours à travers lesquels reviennent tous plus ou moins les mots de danger, de mort que ce soit directement ou par connotation et par métaphore. Le dialogisme participe de cette accumulation en faisant entendre encore d'autres voix, d'autres discours antérieurs relatant eux-mêmes des faits tragiques sans oublier « qu'à chaque moment le discours peut renvoyer à un énoncé précédent (Maingueneau, 1996 : 55) ». Le dialogisme dans cette journée a joué donc un rôle particulièrement puissant dans l'amplification.

Remarque : nous trouvons monsieur Redon dans l'après-midi qui tient les propos suivants. Nous pouvons penser qu'il participe à l'amplification en rappelant les événements dramatiques auxquels ils réfèrent :

Monsieur Redon : vous savez les CRS ont déjà fait des descentes hein à la cité Gély [...]

Monsieur Redon : ces gens et je vous signale Fadela Amara y a deux jours elle a dit on va nettoyer au Kärcher les cités

Dans cet extrait, nous retrouvons l'expression « nettoyer au Kärcher », discriminée comme appartenant au discours du pouvoir actuel et qui avait été utilisée par Nicolas Sarkozy dans l'un

de ces discours. Le dialogisme est ici montré, l'énonciateur E1 « Fadela Amara » est cité, il s'agit de discours rapporté direct avec pour verbe introducteur le verbe dire « elle a dit ». Il s'agit d'une référence qui renvoie elle-même à une autre énonciation, elle est donc diachronique, puisque le président avait prononcé ces paroles en 2005 lorsqu'il était ministre de l'intérieur mais également synchronique pour Monsieur Redon puisque le 11 janvier 2010, trois jours avant l'enregistrement, Fadela Amara avait dit dans un entretien pour un journal : «il faut "nettoyer au Kärcher" cette violence qui tue nos enfants dans les cités ». Ici Monsieur Redon crée un lien entre les événements se rattachant au moment de l'énonciation des termes « nettoyer au Kärcher » et la situation qu'il vit au moment où il parle. Ces mots ont eu un retentissement certain, ils sont associés à un contexte de 2005, celui de la mort d'un enfant de onze ans dans la cité des quatre mille à la Courneuve, tué d'une balle lors d'une fusillade due à une rixe entre deux fratries. Peu à peu, à travers leur utilisation, ces mots se sont chargés d'un lot de connotations et évoquent très fortement la tension dans les banlieues, la peur et la violence ainsi que la mort qui a déclenché l'utilisation d'un vocabulaire lui aussi violent. « Nettoyer au Kärcher », c'est bien nettoyer à haute pression quelque chose d'une saleté tenace. « Des formulations de communautés discursives différentes se rencontrent et, traversant les médias, reviennent avec une mémoire différente à leurs énonciateurs d'origine, sans qu'ils en soient forcément conscients, lesquels remettent en circuit les différentes colorations qu'elles ont acquises et que les médias reprennent à nouveau à destination entre autres de ceux-là même qui les informent. » La désignation « nettoyer au Kärcher » participe ainsi de la construction de la mémoire associée à l'événement de la bagarre dans le collège et désormais les connotations auxquelles elle est liée affectent plus ou moins cet événement lui-aussi ; à ce sujet Moirand écrit : « on peut également remarquer que des liens discursifs sont établis par le seul fait d'utiliser les désignations partagées des événements antérieurs , qu'elles soient ou non inscrites dans des constructions marquées temporellement » ; « ainsi se construisent des domaines de mémoire, par l'intermédiaire d'évocations conscientes ou non de la part des énonciateurs, mémoire qui se transmet par les mots et ce qu'ils évoquent » (2004 : 379).

Conclusion

À travers l'analyse des discours ayant circulé lors de la journée du 14 janvier faisant suite à une bagarre, nous avons déterminé une amplification entre le début et la fin de la journée. Cette

amplification s'est traduite par différentes gradations ascendantes. Nous avons ainsi déterminé une gradation ascendante lexicale utilisant parfois la métaphore voire l'hyperbole dans la désignation des événements violents mais une gradation également dans la projection de faits futurs dramatiques, ces faits étant décrits de plus en plus précisément et s'inscrivant de plus en plus dans la réalité de l'énonciateur.

Ces gradations s'expliquent par le croisement des discours qui s'alimentent et s'enrichissent les uns les autres. Par l'amplification qu'elles génèrent, elles influencent directement la perception de la violence ressentie par les acteurs. Nous avons assisté à la construction de l'imaginaire sur la violence en discours. La violence est aussi une question d' « interaction » au sens d'action réciproque qu'exercent entre eux plusieurs groupes ou plusieurs individus, une question de rencontres de personnes et de paroles.

CHAPITRE 7. DE LA VIOLENCE VERBALE À LA COMMUNICATION NON VIOLENTE. QUESTION DE FORMATION

A ce stade de nos analyses, il nous semble important de proposer quelques attitudes possibles pour ne pas se mettre dans une situation de négociation du conflit et non d'affrontement, notamment en salle de classe.

I. La reformulation didactique

1.1. Théories de référence : interactions verbales, représentation et catégorisation

Dans les situations d'enseignement-apprentissage, nous sommes aussi dans un contexte social singulier qui entraîne un certain type d'interactions verbales. Il n'est donc pas inutile, lorsqu'on considère l'oral, tant comme vecteur de l'apprentissage (donc comme matière transversale, transdisciplinaire) que comme compétence à acquérir, de prendre soigneusement en compte le contexte dans lequel s'inscrivent ces interactions verbales. Ainsi, dans le cas de la situation de classe, les échanges mettent en œuvre une dimension identitaire asymétrique des participants où l'enseignant détient les savoirs et savoir-faire. Les interactions sont donc typologisées comme étant essentiellement asymétriques (illustrées par exemple par le couple question-réponse ou bien par la séquence ternaire qui reprend le couple question-réponse et s'achève par une évaluation de l'enseignant). « La classe ... est un lieu de communication vraie mais spécifique, régie par un contrat didactique largement implicite, qui débouche sur l'attribution de certains rôles et une asymétrie dans la distribution et l'évaluation de la parole » (Gajo et Mondada 2000 : 52). Pour enrichir ce contexte et permettre aux élèves de maîtriser d'autres types d'interactions (notamment symétriques), les dernières instructions officielles du 14 février 2002 prônent un travail sur des séquences de type débat, discussion etc.

Ces divers types d'échanges peuvent être typologisés parce que les participants à ces interactions ont des représentations des contextes dans lesquels ils s'inscrivent, des rôles qu'ils doivent alors tenir. E. Goffman (1973) explique, par une célèbre métaphore, que les interactions peuvent être saisies comme une représentation théâtrale. On comprend alors combien les pratiques langagières sont solidaires des représentations (de soi, de l'autre, du contexte, mais aussi de ce

que peut être une situation d'enseignement-apprentissage) car l'homme est à la fois être communicant et acteur social. Et en même temps que le sujet communique, il véhicule aussi son image. Une articulation à la notion de catégorisation est alors possible. Pour H. Sacks (1963) et le courant ethnométhodologique, la catégorisation est la manière dont, au sein même des pratiques langagières, les participants se représentent les uns les autres. Les représentations seraient donc comme un ensemble d'images pré-conçues des situations et des participants alors que l'activité de catégorisation s'effectue en acte, au sein même des interactions verbales (comment je m'adresse à l'autre, ce que je dis de moi, de lui etc.).

Du point de vue de l'analyse des interactions en classe, ces notions permettent, méthodologiquement, de procéder à une étude qui rende pertinente le rôle de la dimension identitaire des participants aux échanges dans le collège (enseignants ou élèves). Comme nous l'avons vu dans la montée en tension de la violence, le conflit interactionnel met à mal la dimension identitaire des participants et malmène donc les faces. De plus, la manière dont les participants se catégorisent les uns et les autres, au sein des interactions ou bien dans les interviews que nous avons vues, est un élément supplémentaire de compréhension.

1.2. De quelques scénarios didactiques possibles

• Gestion de situation inhabituelle en classe

Laurent Gajo et Lorenza Mondada (2000 : 36) évoquent les attitudes possibles face à l'irruption de l'inattendu dans la classe. Même si les auteurs traitent l'inattendu comme des événements ou des moments imprévus (personne qui rentre dans la classe etc.), l'inattendu peut également être un événement interactionnel. Il semble alors que le type de séquence qui vient d'être montré dans ce rapport est une forme de l'inattendu puisque l'échange ne suit pas la direction que l'enseignante ou l'assistant d'éducation voulaient lui donner. Gérer l'inattendu revient à avoir le choix entre trois possibilités (Gajo et Mondada 2000). L'enseignant peut soit intégrer l'événement à ses visées didactiques du moment, soit en profiter pour travailler d'autres points de son programme, soit enfin quitter le cadre didactique.

Dans une situation similaire à l'exemple donné, on pense surtout au dernier choix, c'est-à-dire à quitter le cadre didactique pour entrer dans une séquence latérale d'explication avec l'élève. Cependant, il semble très intéressant de considérer les deux autres options. En effet, imaginons

que l'enseignante fasse travailler des séquences narratives au moment même de l'échange ou bien que ces séquences fassent partie de son programme général, pourquoi ne proposerait-elle pas à l'élève de « raconter » son histoire ? Idem s'il s'agit d'une séquence ayant pour objet le pôle explicatif par exemple.

On peut opposer que l'élève peut considérer comme une atteinte à sa face le fait que son problème serve à travailler un enjeu didactique et qu'il n'est pas écouté pour lui-même. Cependant, l'enseignant peut aussi lui faire comprendre que si la narration est bien construite, il y aura beaucoup plus de chance qu'il comprenne la situation. L'élève devrait par là entrevoir les enjeux pragmatiques de la maîtrise de l'oral. Enfin, ce scénario permet aussi de dédramatiser la situation et de sortir du double lien, les deux faces des partenaires de l'interaction semblant respectées : l'élève parce qu'il est écouté, et l'enseignant car il effectue bien une action pédagogique.

• **Renverser les rôles ou l'intérêt de la simulation**

Un autre scénario didactique possible qui peut permettre à chaque participant de sortir de ce *double lien* serait de renverser les catégorisations : les élèves étant ainsi amenés à jouer « l'enseignant ». L'objectif est double. Tout d'abord, ce scénario permet à un/des élèves d'être le meneur/évaluateur d'une activité pédagogique qu'il a déjà vécue. Il se trouve donc de « l'autre côté », si l'on peut dire, de l'interaction dont il était auparavant participant en tant qu'élève. L'enseignant devient lui l'observateur de l'élève et peut voir si celui-ci évalue de façon cohérente ses camarades et donc s'il a compris l'objectif à atteindre. Comme dit l'adage « on ne connaît vraiment que ce que l'on enseigne » et il est clair que, dans cette position d'enseignant, l'élève révèle sa maîtrise ou non des enjeux à atteindre. Dans le cadre de son observation, l'enseignant peut aussi estimer le degré de maîtrise que l'élève possède en matière de gestion d'interactions asymétriques. Par exemple, il peut évaluer si l'élève sait distribuer la parole, être la personne ressource. Enfin, c'est à cette occasion que l'enseignant peut aussi considérer la façon dont l'élève gère « l'inattendu » dans la classe. Laquelle des trois possibilités qui viennent d'être décrites ci-dessus utilise-t-il ? L'enseignant peut être surpris des types d'échanges qu'il observe. En effet, ces interactions le renseignent également sur les représentations que l'élève a du rôle d'enseignant. Les représentations de l'élève peuvent être conformes à des pratiques pédagogiques qu'il a lui-même vécues mais peuvent aussi correspondre à un « idéal » identitaire de l'enseignant.

Cependant, cet idéal peut ne pas être forcément épanouissant pour l'élève. L'élève peut simuler un enseignant autoritaire pour des raisons inconscientes et affectives sans que lui-même souhaite cette situation. De cette manière, l'enseignant obtient des renseignements sur les profils identitaires de ses élèves.

Pendant cette simulation, les autres élèves sont également mis à contribution. Si certains se cantonnent à leur propre rôle, c'est-à-dire à être les élèves de l'enseignant-élève, les autres jeunes se répartissent en différents groupes avec une tâche bien précise d'observation. Un premier groupe regarde si l'enseignant-élève a bien compris l'objectif pédagogique, s'il explique et évalue bien « ses » élèves. Un second groupe observe si l'enseignant-élève sait « mener le jeu » selon l'expression de Louise Dabène (1984), autrement dit si les interactions asymétriques sont bien maîtrisées. Un troisième groupe se focalise sur la « gestion de l'inattendu ». Il peut s'interroger alors sur la façon dont l'enseignant-élève réagit à des événements imprévus. Perd-il la face ou la fait-il perdre à « ses » élèves ? Enfin, un dernier groupe observe les dimensions identitaires des élèves. Se comportent-ils comme à l'accoutumé avec un enseignant dit « normal » ? Changent-ils de postures selon l'enseignant-élève qui mène la classe ?

Cette simulation permet donc, dans un second temps, une activité méta-discursive. En effet, chaque groupe, après une phase de mise en commun des résultats, expose ses remarques. S'ensuit donc un débat où l'enseignant joue le rôle de médiateur. Cette activité permet bien sûr l'acquisition interactionnelle de type débat et amène les élèves à effectuer des propositions pouvant aboutir à un consensus. Mais au-delà de cet objectif, somme toute classique eu égard au programme, l'intérêt réside, en fait, dans la conscientisation des dimensions identitaires qui existent lors des interactions, selon le contexte, mais aussi selon le profil des participants. En effet, si les deux premiers groupes s'attachent à réfléchir à des objectifs pédagogiques assez familiers, le dernier groupe ancre véritablement le débat sur la dimension sociale des participants.

Ainsi, le premier groupe lance la discussion sur le degré de maîtrise d'une compétence à acquérir, tant chez les élèves que du côté de l'enseignant-élève (visible par sa capacité à expliquer et à évaluer ses camarades par exemple). Le second groupe examine la dextérité de l'enseignant-élève à être le « meneur de jeu ». Ce second type de débat permet déjà d'entrevoir aussi la dimension identitaire de l'enseignant-élève. La manière dont il distribue les tours de parole porte l'attention sur l'organisation locale des échanges verbaux. Ensuite, comment l'enseignant-élève s'y prend-il

au niveau plus global, c'est-à-dire en matière de structuration de la séquence elle-même (introduction, corps et fermeture) ? En somme, quel type d'enseignant joue-t-il ? Les élèves, de façon déductive, comme face à un corpus, font des hypothèses concernant les grands principes de la communication et de la sociolinguistique. Ils comprennent alors que d'une part le contexte, le statut social (PCS, âge, sexe etc.) agissent sur le type d'interactions mais que, d'autre part, la dimension singulière de l'identité des participants peut aussi avoir une incidence, selon le postulat ethnométhodologique, sur le contexte lui-même. Les deux derniers groupes mettent véritablement l'accent sur le fait que si le contexte et le statut des participants font varier le type d'interactions, la dimension identitaire des locuteurs, qui ne les restreint pas aux seuls paramètres sociaux, a des conséquences sur les interactions ainsi que sur les autres participants.

2. Pour une sensibilisation aux principes interactionnels

2.1. Dimension identitaire et interaction : retour sur les références théoriques

Dans la perspective de cette proposition, il semble donc utile, de façon déductive, de sensibiliser les élèves aux théories interactionnistes, notamment goffmaniennes, tout en laissant une place à une analyse plus formelle des interactions. En effet, dire qu'une face est atteinte mérite, au-delà du constat, de s'interroger sur la raison de cette atteinte. Le participant a-t-il outrepassé certains rituels et n'a-t-il pas omis, à plusieurs reprises, de respecter les tours de parole par exemple ? Un retour sur les modèles de politesse de Brown-Lewinson (FTA : face threatening acts ou acte menaçant pour la face) ou de Kerbrat-Orrechioni (FFA : face flattering acts ou acte flattant la face) semble essentiel. Bien sûr, il ne s'agit pas d'enseigner aux élèves les postulats des sciences du langage et de les noyer sous un jargon théorique mais bien plutôt de les sensibiliser, de manière empirique, aux grands principes qui régissent les interactions en mettant en relation structures des échanges et effet sur les participants.

Actuellement les médias et l'Education Nationale mettent au cœur de leur préoccupation la question de l'incivilité et donc du respect. Mais ils s'arrêtent à noter le dysfonctionnement de la communication, du point de vue des formes même, qui engendrent ces sentiments d'incivilité. L'intérêt de la simulation est d'aller plus loin : lorsque les élèves changent de statuts, ils se rendent compte de ce que peut vivre l'autre, l'enseignant. Nous avons aussi mis au moins une

modélisation de la violence verbale qui permet, en formation, de voir les procédés linguistiques à la fois de montée en tension mais aussi les possibilités de désamorçage.

Les questions majeures de la sociolinguistique sont ainsi également au cœur des enjeux. En effet, l'élève prend conscience de la notion de statut du locuteur et des variations qui existent au sein même des pratiques langagières. Il peut prendre la mesure de certains vocables ou principes interactionnels en regard de sa génération. L'enseignant aussi, en observant ses élèves, peut également prendre conscience de l'évolution du langage ce qui peut l'amener à revoir le type de norme qu'il enseigne... ou qu'il tolère.

Ensuite, des références théoriques aux frontières des sciences du langage, mais qui concernent aussi des phénomènes langagiers, peuvent faire l'objet d'une sensibilisation. On pense à la psychosociologie par exemple. Elle donne de multiples informations sur le rôle de la dimension identitaire en matière de communication. Les différents types d'attitudes selon le type de prise de parole des locuteurs sont dignes d'intérêt. Ces travaux permettent de saisir si le locuteur est davantage dans une posture d'interprétation, d'évaluation, de questionnement, d'aide ou bien de compréhension de l'autre. Cette typologie simple peut permettre de caractériser facilement les interactions ainsi que leur adéquation au contexte. D'autres outils plus généraux permettent de considérer les séquences dans leur intégralité et de comprendre si le groupe a observé une tendance à la « production », à la « régulation » ou à la « facilitation » des échanges.

Enfin, peut-être plus difficilement accessibles mais tout aussi intéressantes, sont les théories psychanalytiques. On pense notamment à l'ouvrage de Freud sur la psychologie collective et l'analyse du moi qui permet d'appréhender les phénomènes de groupe : les diverses identifications aux règles (*sur-moi*), à l'intérêt (*moi*), à l'idéal ou bien à la pulsion (*ça*). Avec les élèves, il devient facile d'observer ce qui, dans la communication, relève des règles du groupe, des intérêts de chacun, des pulsions qui peuvent éventuellement faire sortir du cadre attendu. Ces théorisations sont donc intéressantes parce qu'elles permettent de donner un éclairage à la situation vécue. Mais c'est avant tout une articulation à la dimension sociale qui est recherchée.

Ainsi, l'ensemble de ces repères permet d'objectiver les comportements pour que chacun puisse prendre la mesure de ce qui se joue dans les échanges et pour savoir finalement si l'intérêt ne réside pas plutôt dans la participation à des interactions qui respectent les dimensions identitaires de chacun.

2.2. Résultats en classe et répercussions en matière de formation de formateurs

Les éventuels résultats de ce type de démarche sont multiples. Tout d'abord, la mise en place d'une simulation et le retour critique méta-discursif permettent de répondre aux exigences d'acquisition du français. Les formes discursives orales socialement utiles sont travaillées à la faveur de ces activités et rentrent tout à fait dans le cadre des instructions officielles. Par ailleurs, le débat qui suit la simulation peut aussi entraîner les élèves à la pratique d'un oral moins ritualisé mais non moins socialement utile pour leur vie future. Il favorise en même temps l'expression de leur subjectivité tout en incitant à la pratique argumentative et à l'écoute de l'autre. Cette activité méta a aussi l'avantage d'amener les élèves vers une élaboration, une construction de leurs savoirs. Cette élaboration des savoirs concerne autant la maîtrise des pratiques que la prise de conscience de l'usage de ces pratiques.

Mais ce type de démarche ne peut s'effectuer sans une formation solide des enseignants aux outils théoriques de références des sciences du langage et des disciplines connexes. Une maîtrise du travail sur corpus ainsi que la capacité à tenir le rôle de médiateur sont également essentiels. Et puis aussi, le développement d'une sensibilité à l'évolution, à l'observation des pratiques langagières, des siennes propres comme de celles de ses élèves, parce que les enjeux de la compréhension et de la maîtrise du fonctionnement de l'oral sont considérables pour prendre part à la vie sociale.

3. La question de la formation : un pari difficile

L'étude des interactions fait prendre conscience du télescopage des normes et, du même coup, il s'agit de faire évoluer les conflits vers une sorte de consensus pouvant pacifier les tensions. Nous l'avons dit, dans les situations asymétriques, le conflit se résout rarement par la négociation mais soit par l'évitement soit par l'affrontement. C'est donc dans cette direction que toutes les propositions faites ici veulent tendre : comprendre pour aller vers la coopération. En ce sens, les techniques de communication non violente, peuvent s'acquérir à travers formations et sensibilisations (voir notre site www.violenceverbale.fr)

3.1. Médiation, formation et compréhension des situations

Traiter de la violence verbale, être sur le terrain de façon soutenue ne peut se faire dans une distance absolue. En tant qu'observateur de ces tensions, nous nous sommes trouvées à plus d'une reprise témoins d'incidents, d'altercations voire de conflits. Dans ces moments-là nous avons été bien souvent interpellés par les enseignants, le personnel administratif et même les élèves. Pour temporiser, pour dénouer les crispations, pour parler tout simplement. Il nous a été demandé un travail de médiation. Si, par sa fonction même, sa capacité réflexive d'observateur extérieur, le chercheur, peut apporter des éléments de réflexion, d'équité aussi parfois, il ne peut en faire son activité. Il semblerait donc intéressant d'envisager, en appui avec les recherches que nous menons, et non seulement en milieu scolaire mais également en milieu associatif et d'entreprise, des temps de formation sociolinguistique à la médiation.

Revient inlassablement une demande d'analyse, de compréhension des conflits et non pas seulement à l'égard des élèves mais aussi entre enseignants et personnel administratif. Les tensions internes engendrent inévitablement des tensions à l'égard des élèves. Dans cette optique, nous offrons des cycles de formation avec du matériel approprié. Pour faire acte de médiation, sans doute faut-il former aussi ceux qui pourraient en être porteurs, enseignant, personnel mais également élèves ou enfants, membres d'associations, personnel du service public. Cette tâche nous incombe en effet et il est de notre compétence de travailler sur la compréhension des corpus que nous détenons.

3.2. Formations et mises en situation

Nous travaillons aussi de façon étroite avec les non-linguistiques, sociologues, psychologues, comédiens pour collaborer et échanger nos compétences. Il s'agit d'apporter notre savoir aux enseignants sur les pratiques de communication non violente. Ces formations portent sur la compréhension de la violence verbale et sur sa prévention ou sa maîtrise. Par les mots. Les modules proposés sont axés sur des jeux de rôle, sur de la pratique théâtrale, sur les arts martiaux et s'appuient sur les techniques de communication non violente, (www.violenceverbale.fr).

CONCLUSION

Quel rapport faire entre la violence verbale et sa perception ? Nous sommes parties de ces interactions au portail, où les actes que nous pressentions comme menaçants au départ, se sont révélés finalement plus symptomatiques de la relation de proximité existant entre les assistants d'éducation et les élèves que d'une violence ressentie et réelle. Les interactions entre assistants d'éducation et élèves nous ont d'abord appris que la conception de notre rapport à l'autre en particulier dans la dissymétrie était fondamentale. Ces derniers sont les seuls à autoriser certaines situations, c'est ce qui leur permet de les accepter et d'en jouer. C'est bien parce qu'ils appréhendent les élèves autrement et nouent une relation de proximité qu'ils parviennent à éviter la cristallisation des conflits.

Puis nous sommes entrées dans la salle de classe où de la violence « réelle », puisque perçue comme telle, est présente. Elle s'exprime d'abord dans une violence potentielle, mais aussi à travers la violence symbolique de l'institution, générée par des conflits de rôle et d'identité.

Les interactions sont figées dans des rapports de force malmenées, l'enseignante attendant le respect de son propre contrat de communication incompris par les élèves, fondé sur des actes de langage indirects et violents. Construisant une image de son propre rôle ancrée dans la domination, elle n'octroie pas d'autres places à ses élèves que celles de perturbateurs, de mauvais élèves.

Puis nous avons analysé une certaine forme de violence sociale, collective, pourvoyeuse d'images dramatiques, à la fois significative et instigatrice d'un profond désarroi. Naissant de la rencontre de multiples discours, passés, actuels et projetés, du croisement des acteurs empreints de leurs représentations, cette dernière violence dans son aspect insaisissable, échappant à tout contrôle est lourde de conséquences. Elle s'alimente de tous les discours quotidiens, qu'ils soient médiatiques ou communs ; elle s'enracine dans les événements violents passés. Au-delà des faits, la violence se nourrit des discours, des représentations ; les discours proférés s'interalimentent et sont susceptibles d'amplifier le sentiment de violence. Nous avons vu comment, à partir d'un acte réel violent, pouvait se tisser l'imaginaire sur la violence. Nous participons tous par les désignations que nous utilisons à créer une partie de la réalité qui nous entoure.

BIBLIOGRAPHIE

- AMORIM, M. 1996, *Dialogisme et altérité dans les sciences humaines*, « sémantiques » Paris : l'Harmattan
- AMOSSY, R. 2006, *L'argumentation dans le discours*, Paris : Armand Colin
- ANSCOMBRE, J.-C. 2009, « Notes pour une théorie sémantique des jurons, insultes et autres exclamatives », *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications*, Presses de l'université de Savoie
- AUGER, N., MOÏSE, C., FILLOL, V. et LOPEZ, J. 2003 « La violence verbale : enjeux, méthode, éthique », Castellotti V. et D. de Robillard (Éds), *France, pays de contacts de langues*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, numéro 29, volume II, Louvain-La-Neuve, 131-150
- BERRENDONNER, A. 1976/1981, « Le fantôme de la vérité », *Eléments de pragmatique linguistique*, Paris : Minuit, 35-73.
- BERTUCCI, M.-M. 2008, « Des perspectives historiques aux expériences éducatives, in
- BLANCHET, P. 2000, *Linguistique de terrain : méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BLAYA, C. et DEBARBIEUX, E. 2001, *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris : ESF
- BOIS, O. et TRIMAILLE C., 2009, « Adolescents et axiologie péjorative : présentation de soi et socialisation groupale », *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications*, Presses universitaires de l'université de Savoie
- BONDU, D., 1994 , « La recherche d'un accord : pour une éthique du conflit », in Lesourd, S. , in Lesourd, S. et Petitot, F. (Eds) *Protéger l'enfant en danger une pratique des conflits*, Toulouse, Erès, coll. Les recherches du GRAPE
- BRES, J. 1999, « Entendre des voix : de quelques marqueurs dialogiques en français », in Bres J., Delamotte R., Madray M. et Siblot P. (Eds), *L'autre en discours*, 191-199
- BROWN P. and LEVINSON S., 1978, « Universals in language use: Politeness phenomena », in Goody, E.(Ed.), *Questions and politeness. Strategies in social interaction*. Cambridge : Cambridge University Press, 56-289
- BROWN P. and LEVINSON S., 1987, *Politeness. Some Universals in Language Usage*,

Cambridge : Cambridge University Press

CAPRARA, G-V, RENZI, P, D'IMPERIO, G, TRAVAGLIA, G, 1983, « Instigation to Aggress and Escalation of Aggression Examined from Personological Perspective : The Role of Irritability and Emotional Susceptibility », *Aggressive Behavior* numéro 9

CARRA, C. et SICOT, F. 1997, « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation », in CHARLOT, B. et EMIN J.-C., *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 61-82.

CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (Eds) 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil

CHARAUDEAU, P. 1993, « Le contrat de communication dans la situation de classe in interactions », *L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, Metz, université de Metz, 121-137

CHESNAIS, J.-C, 1981, *Histoire de la violence*, Paris : Hachette, Pluriel

CYRULNIK, B, 2000, *Les nourritures affectives*, Paris : Odile Jacob

DÉTRIE, C. 2001, « Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche Praxématique » in Détrie, C., Siblot, P, Verine, B., Paris : Honoré Champion

DUBOIS, S. et VINCENT, D. 1997, *Le discours rapporté au quotidien*, Québec : Nuit blanche éditeur

ERNOTTE, P. et ROSIER, L., 2004, « L'ontotype : une catégorie pertinente pour classer les insultes ? », *Langue française* n°144, Paris, Éditions Larousse, 38-48

FISCHER, G.-N. 2005, *Concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris : Dunod

FLOOR, M., 1996, *Questions de violence à l'école*, Paris, Erès, coll. Pratiques du champ social

GAJO, L. et MONDADA, L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte*, Suisse : Editions Universitaires Fribourg

GIBELLO, G, 1990, « Conflit, psychologie, apprentissage et intelligence », in Touati, A. (Ed.), *Conflits : origines, évolution, dépassement*, Le journal des psychologues, Paris : Hommes et perspectives

GOFFMAN, E. 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.

GUEUNIER, N. 2000, « Le français de référence : approche sociolinguistique », [http : //valibel.fltr.ucl.ac.be/gueunier.htm](http://valibel.fltr.ucl.ac.be/gueunier.htm)

- GUMPERZ, J. 1982/1989, *Discourse Stratégies*. Cambridge University Press. Trad. française : *Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : l'Harmattan
- HERITIER F., 1996, « Réflexions pour nourrir la réflexion », in Héritier, F. (Ed.), *De la violence*, Paris : Editions Odile Jacob, Opus, 13-53
- HERITIER, F., 1999, « Les matrices de l'intolérance et de la violence », in HERITIER, F (Ed.), *De la violence*, Paris : Editions Odile Jacob, Opus, 321-344
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1980, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Paris : Colin
- 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. 2005, *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin
- LAFON, R., 1979, *L'agressif. Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF (4^{ème} édition).
- LAFOREST, M. et VINCENT, D. 2004, « La qualification péjorative dans tous ses états », in Lagorgette D. et Larrivée P. (Eds.), *Les insultes : approches sémantiques et pragmatiques*, *Langue française*, 144, 59-66
- LAGORGETTE, D. (Ed.) 2009, *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications : linguistique, littérature, histoire, droit*, Presses de l'Université de Savoie : Chambéry
- LAMIZET, B. 2004, « Y a-t-il un parler jeune ? », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, 75-98
- LEPOUTRE, D. 1997, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris : Odile Jacob
- LOPEZ, J. 1998, « Grillades, enfade et baratin, formes ritualisées de communication chez les jeunes Pailladins », Mémoire de DEA, Université Paul Valéry, Montpellier
- LOPEZ, J. 1999, « Langue(s) des cités ou culture des rues ? », « Langages d'enfance, paroles d'enfant », *La lettre du GRAPE*, n° 35, Paris : Erès, 43-52.
- MAINGUENEAU, D. 1996, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Seuil
- MICHAUD, Y. 1986, *La violence*, Paris : puf
- MOIRAND, S, 2004, « De la nomination au dialogisme : quelques questionnements autour de l'objet de discours et de la mémoire des mots », in Cassanas A., Demange A., Laurent B. et

- Leclerc A. (Eds), *Dialogisme et nomination*, Montpellier, Publications de l'université Montpellier 3, décembre 2004, 27-61
- MOIRAND, S. 2004, « La circulation interdiscursive comme lieu de construction de domaines de mémoire par les médias », in Lopez-Munoz, J.-M., Marnette, S. et Rosier, L. (Eds), *Le discours rapporté dans tous ses états*, Paris : l'Harmattan, mai 2004, 373-385
- MOÏSE, C. 2006, « Analyse de la violence verbale : quelques principes méthodologiques », actes des XXVIe Journées d'étude sur la parole, 12-16 juin, Dinard, http://jep2006.irisa.fr/JEP06_ACTES.PDF
- MOÏSE, C. 2008, « Formes et valeurs de l'injure dans les processus de construction identitaire, TAUZIN, A. (Ed.), *Insultes, injures et vannes en France et au Maghreb*, Paris : Kathalan, 175-196
- MOÏSE, C., AUGER, N., FRACCHIOLLA, B. et ROMAIN, C., 2008, *La violence verbale*, Paris : l'Harmattan, deux volumes
- MOÏSE, C. 2009, « Espace public et fonction de l'insulte dans la violence verbale », *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications*, Presses de l'université de Savoie
- MONDADA, L., 1999, « L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions », *Ethnométhodologie et analyse conversationnelle*, Langage et société, numéro 89, 9-36
- MUCCHIELLI, L., 2002, *Violences et insécurité*, Paris : La Découverte
- NOWAKOWSKA, A. 2009, « Thématization et dialogisme : le cas de la dislocation », *Dialogisme et marqueurs grammaticaux*, *Langue française*, n° 163, 79 à 98
- PLANTIN, C. 1996, *L'argumentation*, Paris : Seuil
- PEROZ, P. 2009, « On ne dit pas ouais », *Les marqueurs d'attitude énonciative*, *Langue française*, numéro 161, 115 à 134
- PITKANEN-PULKKINEN Nitkänen, L., 1981, « Long-term Studies on the Characteristics of Aggressive Juveniles », In: Brain, P.F.; Benton, D (Eds.). *Multidisciplinary Approaches to Aggression Research*, Amsterdam : Elsevier
- ROSIER, L. 2008, *Le discours rapporté en français*, Paris : Ophrys
- REBOUL, O. 1991, *Introduction à la rhétorique*, Paris : Presses universitaires de France
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. et RIOUL, R. 2006, *Grammaire méthodique du Français*, Paris : puf

SEUX, B. 1997, « Une parlure argotique de collégiens », *Langue française*, n° 114, 82-103

TRAVERSO, V. 2004, *L'analyse des conversations*, Paris : Armand colin

TRIMAILLE, C. 2004, « Études de parlars de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, 99-132

VIAUD-GAYET, C. 2008, « Les disputes de politesse dans l'espace urbain », in MOÏSE, C., AUGER, N., FRACCHIOLLA, B. et ROMAIN, C., 2008, *La violence verbale*, Paris : l'Harmattan, deux volumes

VION, R. 1992, *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris : Hachette Université Linguistique

TABLE DES MATIERES

COMMENT DECRIRE LA VIOLENCE VERBALE -----	2
CHAPITRE 1. NOTIONS THEORIQUES, VIOLENCE, VIOLENCE VERBALE -----	4
1. Les signes de violence (verbale), approches psychologiques -----	4
1.1. <i>L'agressivité</i> -----	4
1.2. <i>Le conflit</i> -----	5
1.3. <i>La violence</i> -----	5
2. Approches sociologiques -----	6
2.1. <i>Violence et domination</i> -----	6
2.2. <i>Violence et normes</i> -----	6
3. La notion de violence verbale -----	7
CHAPITRE 2. DESCRIPTION DES TERRAINS -----	9
1. L'observatoire de la tranquillité publique -----	9
2. Le terrain de Montpellier, le quartier Figuerolles -----	10
2.1. <i>Une configuration spatiale</i> -----	10
2.2. <i>La communauté gitane</i> -----	11
2.3. <i>Présence institutionnelle</i> -----	13
3. Le collègue Fontcarrade et l'enquête -----	14
3.1. <i>Les entrées et sorties du collège</i> -----	14
3. 2. <i>Un événement significatif</i> -----	15
3.3. <i>Le corpus</i> -----	16
CHAPITRE 3. METHODOLOGIES DE L'ENQUETE ET DE L'ANALYSE -----	17
1. L'approche ethnographique, approche qualitative -----	17
2. Le projet au collège Fontcarrade -----	18

3. Les outils d'analyse -----	19
3.1. <i>Interactions et communication</i> -----	20
3.2. <i>Les autres approches</i> -----	22
4. La place difficile du chercheur dans un tel projet -----	23

CHAPITRE 4. DESCRIPTION DE LA VIOLENCE VERBALE. LES INTERACTIONS ASSISTANTS D'ÉDUCATION ET ELEVES -----24

1. Vers la conversation familière -----	24
2. Une modalité d'échange négocié -----	27
3. Détournement des actes menaçants -----	34
3.1. <i>Entre impolitesse et actes menaçants</i> -----	34
3.2. <i>Un jeu interactionnel</i> -----	36
3.3. <i>Un registre de connivence familial</i> -----	40
3.4. <i>Un faible rapport hiérarchique</i> -----	42
4. L'insulte -----	42
4.1. <i>L'insulte comme processus identitaire</i> -----	44
4.2. <i>L'insulte comme procédé d'exhibition de soi</i> -----	45
5. L'expressivité du parler adolescent -----	48
6. Synthèse -----	51

CHAPITRE 5. DESCRIPTION DE LA VIOLENCE VERBALE. LES INTERACTIONS PROFESSEURS ET ELEVES -----53

1. Le contexte institutionnel -----	53
2. Construction identitaire et norme scolaire légitime -----	54
3. Manifestations ressenties de la violence verbale en salle de classe -----	57
3.1. <i>Analyse des interactions professeur d'histoire-classe de 3^e4</i> -----	58
3.2. <i>Analyse des interactions professeur de français-élèves de 3^e4</i> -----	62
3.3. <i>Exemples de montées en tension lors du cours de français</i> -----	69

CHAPITRE 6. CONSTRUCTION DE L'IMAGINAIRE ET CIRCULATIONS DES DISCOURS AUTOUR DE LA VIOLENCE VERBALE -----	95
1. Désignations d'un événement et amplification de la violence -----	95
1.1. <i>Contextualisation</i> -----	95
1.2. <i>La désignation des actes violents par les différents acteurs aux différents moments de la journée</i> -----	98
2. Progression dans la mise en mots du drame anticipé -----	109
CHAPITRE 7. DE LA VIOLENCE VERBALE À LA COMMUNICATION NON VIOLENTE. QUESTION DE FORMATION	
1. La reformulation didactique -----	118
1.1. <i>Théories de référence : interactions verbales, représentation et catégorisation</i> -----	118
1.2. <i>De quelques scénarios didactiques possibles</i> -----	119
2. Pour une sensibilisation aux principes interactionnels -----	122
2.1. <i>Dimension identitaire et interaction : retour sur les références théoriques</i>	
2.2. <i>Résultats en classe et répercussions en matière de formation de formateurs</i> -----	124
3. La question de la formation : un pari difficile -----	124
3.1. <i>Médiation, formation et compréhension des situations</i> -----	125
3.2. <i>Formations et mises en situation</i> -----	125
CONCLUSION -----	126
BIBLIOGRAPHIE -----	127

