



**HAL**  
open science

## Effets de rupture dans la violence verbale ou la violence verbale. Délégation Interministérielle à la ville.

Claudine Moïse

► **To cite this version:**

Claudine Moïse. Effets de rupture dans la violence verbale ou la violence verbale. Délégation Interministérielle à la ville.. [Rapport de recherche] Université Grenoble - Alpes. 2003, 90 p. hal-02485257

**HAL Id: hal-02485257**

**<https://hal.science/hal-02485257>**

Submitted on 20 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.

**DELEGATION INTERMINISTERIELLE A LA VILLE**

*Effets de ruptures  
dans les rituels conversationnels ou  
“ la violence verbale ”  
(sites de Perpignan et Montpellier)*

**Rapport final**  
Octobre 2003

Chercheur principal : Claudine Moïse  
Laboratoire *Le français dans l'espace francophone : langue et représentations*, Université  
d'Avignon. Nathalie Auger, Véronique Fillol, Juan Lopez, Claudine Moïse, Christina Schultz-  
Romain

## COMMENT DEFINIR LA “ VIOLENCE VERBALE ” ?

Si la “ violence verbale ” fait partie du langage commun, si on le retrouve dans les médias et dans l’Education Nationale, en revanche aucune étude linguistique ne s’était penchée jusqu’à présent sur ce concept global. Il est bien sûr des réflexions menées sur “ l’insulte ”, “ l’injure ”, “ les actes menaçants ” (Huston, N., Kerbrat-Orecchioni. C., Laforest, M et Vincent. D.), en tant qu’actes de langage, mais rien sur cette notion plus générale. Cette recherche s’attache à tenter de déterminer ce que l’on peut concevoir comme “ violence verbale ” 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 perçues comme agressives, en rupture avec le code attendu ? Quelles en sont les différentes caractéristiques ? Qui induit cette violence verbale ? Quelle est le rôle du contexte d’énonciation ? Du rapport de forces symboliques entre les groupes sociaux ?

Plus que la description d’un “ parler des banlieues ”, notre étude porte 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 dans une relation à la langue dominante.

Le collègue Alphonse Daudet, terrain de notre enquête à Perpignan, mène, comme bien des collègues, une enquête trimestrielle sur l’absentéisme et la violence à l’école et a dénombré, pour le second semestre, dans les atteintes aux personnes, 135 “ violences verbales ” pour 41 coups et blessures sans arme, 2 coups et blessures avec arme, 2 violences physiques à caractère sexuel, et un racket. Nous nous attachons ici à définir cette violence verbale – insultes, montée en tension – mais également à chercher ce qui peut la favoriser. Nous voyons comment cette violence verbale est le fait aussi de violences symboliques, appréhendées aussi bien dans le cadre du collège de Perpignan que sur le terrain de Montpellier en milieu cette fois-ci informel, au sein d’une communauté gitane.

Dans cette perspective, nous avons été amenés à étudier plus particulièrement un événement qui a déstabilisé au cours de l’année de l’enquête le personnel enseignant du collège Alphonse Daudet, grève suite à l’agression d’une enseignante, accusations dans la presse des responsables de l’établissement. Nous avons procédé - pour ce faire – à une analyse des discours des médias, et plus précisément des journaux quotidiens locaux et nationaux.

L’étude menée à Perpignan est centrée autour d’un collège et porte sur la violence verbale dans le cadre institutionnel. Il s’agit pour nous d’analyser les effets de violence verbale dans des rapports asymétriques. En ce sens, si nous avons fait quelques observations concernant les comportements entre élèves, notre attention s’est portée avant tout sur les relations enseignants, principal, personnel administratif / élèves.

Nous n’avons pas pu analyser, comme nous l’avions prévu initialement, le rôle joué par les activités de loisirs voire artistiques dans la construction de la parole, les lieux et les occasions d’activité pour cette tranche d’âge étant (quasiment) inexistantes dans les quartiers concernés. Nous n’avons pas pu non plus faute de moyens mettre l’accent sur le milieu familial et informel.

Concernant le quartier Figuerolles à Montpellier et, plus précisément la Cité Julie, le travail de réflexion sur la violence verbale est particulier. Il s’est agi de recueillir, dans une situation lourde de tensions, la parole de ceux qui ne disposent que rarement des moyens de se faire entendre par des voies socialement acceptées ; écouter une parole souvent inaudible à force de rejet ou de marginalisation ; comprendre ce qu’ils ont à dire de la violence verbale et ce que manifeste cette violence verbale.

Au fur et à mesure que l’enquête a avancé, il nous a semblé que les rapports conflictuels que la communauté gitane entretient avec les Maghrébins, et dont nous présentons dans ce rapport

quelques illustrations et une analyse, sont également un moyen de s'adresser à un autre groupe, celui qui est vécu par les Gitans comme ayant le pouvoir de décider de leur sort. Nous trouvons les traces langagières de ce jeu complexe dans la manière d'utiliser certains rituels conversationnels : création de formes propres à valeur principalement identitaire, mais aussi utilisation, détournement ou refus des normes conversationnelles dominantes. C'est dans ces écarts ou ces ruptures avec la Norme, en particulier avec la bienséance, avec ce qui est " socialement correct " qu'apparaissent différentes formes de violence. En comprendre en partie les ressorts et la signification cachés constitue donc un objectif central ici.

La " violence verbale " n'apparaît donc 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 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. La " violence verbale " en particulier est plutôt rare. Par contre, nous avons retrouvé des manifestations particulièrement intéressantes de mise en scène verbale de la rivalité voire de la violence interethnique. Le discours des enfants est pour nous intéressant en ce qu'il apparaît comme un archétype de celui des adultes : une manifestation de la Norme, de la " doxa " de la communauté gitane de la Cité Julie, débarrassées des contradictions dans lesquelles se débattent souvent leurs aînés.

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 et de ses conditions de production, une analyse des forces symboliques en œuvre dans la violence verbale, le rôle des médias et enfin des propositions d'intervention.

# CHAPITRE 1. NOTIONS THEORIQUES, VIOLENCE, VIOLENCE VERBALE

## 1. 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 en gardant leur raison et leur dignité. Les mots représentent les dernières étapes précédant l'attaque. La violence verbale doit être gérée, car elle constitue une étape qui va déclencher ou inhiber le passage à l'acte. Ainsi la possibilité de contraindre l'autre de façon directive par une affirmation de sa légitimité (position haute/position basse - relations institutionnelles) peut déclencher une certaine violence chez celui qui 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. Il y aurait l'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, M., 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, R., 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, L., 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, tendance stable à réagir de façon offensive à une provocation légère (Caprara G-V, et al., 1983).

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

### 1.2. Le conflit

Le conflit 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, conflit entre le moi et le surmoi. Mais le conflit est aussi lié à la diversification des projets de l'individu. Il serait une conséquence de la volonté subjective de personnes ou de groupes de briser la résistance d'autrui par rapport à leur projet (Freud, J., 1979).

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 pas fuite ou 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, D., 1994). Le conflit peut être également source de progrès (Gibello, G., 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, J.-C., 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. Immédiatement, on perçoit que la sociologie pointe les causes de la violence quand elle la définit. En effet, le sujet est un mouvement social qui a une mémoire culturelle et qui 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 ". Ce terme est apparu dans le cadre de l'information sur la violence dans la famille (exemple de site : <http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/violencefamiliale/html/emotionfre.html>). Il s'agit d'un abus de pouvoir ou de contrôle qui se manifeste par des rejets de l'autre, par son isolement etc. Ce type de violence semble très répandu dans les familles selon les dernières enquêtes canadiennes (presque une personne sur deux auraient subi des violences psychologiques).

### **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, B., 2000), ritualisation qui serait mise à mal aujourd'hui. Mais il faut encore distinguer ces trois termes de *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 de droit, par des instances juridiques. Si c'est la règle qui est outrepassée (on peut dire aussi la *loi*) 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 est ambigu. En sociolinguistique, on a coutume de dire qu'il y a deux types de norme, celle que constitue les locuteurs (qu'on pourrait appeler Norme 1) et celle instituée par les instances comme le dictionnaire ou la grammaire (qu'on pourrait appeler Norme 2). En fait, on revient un peu à la dichotomie *rituels* (des locuteurs) versus *règles* (données par les instances supérieures).

Dans notre étude, nous faisons la différence entre ces notions. L'objet central de l'analyse est " les ruptures dans les rituels conversationnels ". Or, ces rituels ont été décrits par rapport à une norme des locuteurs, norme sociale, ce qui revient à la norme 1. Cependant, dans une étude comme la nôtre, nous avons aussi 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 *lois* telles que les règles à observer dans le collège etc., ce qui correspond à la norme 2). En ce sens, nous prenons en considération ce que disent les enseignants et le personnel administratif, détenteurs des règles. Comment interprètent-ils leur rôle d'instance supérieure par rapport aux

élèves et par rapport aux règles écrites (par le Rectorat, le principal etc.) ? Puis, il est fructueux de comparer ces données avec les représentations que les élèves ont de leurs pratiques, de celles des enseignants, des personnels administratifs 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 (on peut mentionner le dernier grand congrès européen des Sciences de l'Homme et de la Société, *Violences, de la réflexion à l'intervention*, tenu à Montpellier en juin 2003), de maints travaux en psychologie, psychanalyse, philosophie, sociologie (Bachman, C., et N. Le Guennec, 1996 ; Mucchielli, L., 2002), histoire (Chesnais, J.-C., 1981), ethnologie (Héritier, F., 1996, 1999) et sciences de l'éducation (Charlot, B., et Emin, J.C., 1996, Floro, M., 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, C., 1990 ; Traverso, V., 1996 ; Vion, R., 1998) dans des rapports horizontaux où la " négociation " entre locuteurs joue un rôle essentiel (Mondada, L., 1999). À ce jour, peu de travaux ont été entrepris sur les interactions dans les banlieues en France (Lopez, J., 1998 ; Assef, C., 2002). Par ailleurs, les malentendus et les ratés de la communication ont été souvent analysés dans des perspectives interculturelles (Gumperz, J., 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. Ce que nous allons voir ici.

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 (comme dans les relations Gitans / Maghrébins), ce dont nous allons rendre compte ici.

## CHAPITRE 2. DESCRIPTION DES TERRAINS

### 1. Le terrain à Perpignan, le collège Alphonse Daudet

#### 1.1. Configuration spatiale

Perpignan est une ville moyenne dont la configuration spatiale est celle d'une ville du Sud, vieille ville au centre avec ses commerces, services, etc, et quartiers périphériques en expansion. A souligner que le centre est au sud de la ville, au sud de trois principaux quartiers (Bas-Vernet, Moyen-Vernet et Haut-Vernet). Au Sud se situent également les Cité Martin et Cité Mayolles.

Nous nous sommes rendus tout d'abord au centre social St Martin, au Sud de Perpignan. Le centre social s'est installé dans l'ancienne école maternelle, qui a trouvé de nouveaux locaux, neufs et modernes, un peu plus loin. Le centre social est au cœur de la cité, construite en 1956, aujourd'hui assez défraîchie. Les appartements sont pour certains encore sans chauffage. Le centre social ressemble à ces préfabriqués froids et peu accueillants.

Pourtant, à l'intérieur semble régner une ambiance bon enfant. Peut-être à l'image du quartier, comme le souligne la directrice du centre ; les gens restent, achètent même leur logement.

Selon, la directrice, le centre social semble redonner un peu de vie à la cité. Il accueille différentes associations, d'alphabétisation (*Femmes espoir*), de soutien scolaire, de musique, propose des activités pour les enfants... Un gros travail de conseil, de relais auprès des familles est entrepris au quotidien.

La population est d'origine marocaine, turque et on trouve aussi quelques européens, roms, quart monde. Nous n'avons finalement pas retenu ce quartier pour notre terrain, la manifestation de toute forme de violence, langagière notamment, restant assez marginale.

A partir des données de la politique de la ville, nous avons décidé de découvrir ensuite le quartier du Haut-Vernet (le plus au nord de la ville, quartier récemment rénové au Nord de Perpignan (qui était autrefois un village), ceinturé par un Centre Hospitalier au Sud-Est, un cimetière au Nord-Est (Cimetière du Nord), une zone artisanale le long de l'autoroute à l'Ouest. Zone essentiellement industrielle et artisanale, ce quartier fait l'objet d'une transformation urbaine et sociale importante. Dans ce quartier isolé se côtoient les communautés gitanes (Gitans espagnols et catalans) maghrébines et "européennes" (c'est-à-dire, Français, Espagnols etc.), quartier peu fréquenté par les habitants de la ville et les visiteurs extérieurs, étant entendu que celui-ci fait l'objet d'une "réputation" de quartier difficile, "peu fréquentable".

Sous le regard "extérieur", ce quartier apparaît "désertique", peu de jeunes ou d'enfants dans la rue, ou au bas des immeubles. Le seul "lieu de vie" semble, en effet, la maison du Vernet où nous avons rencontré M., animateur et responsable du Point Jeunes et qui coordonne les activités et les projets des 15-25 ans.

La Maison du Vernet participe d'une configuration spatiale singulièrement symbolique. C'est en effet le seul espace "public" qui s'offre aux HLM et maisons environnantes où sont concentrés tous les services sociaux et administratifs pour les habitants du quartier. Un même lieu pour les démarches administratives, pour des conseils, pour le Point jeune (emploi - formation - logement - activités sportives - accompagnement de projets), le centre de Loisirs, le soutien scolaire, ou encore l'accueil et aide aux "gens du voyage" (Tsiganes) en relation avec l'ATR (Amitiés Tsigane Rousillon). Le centre social touche environ une centaine de jeunes issus des communautés gitane (Espagnols), marocaine et algérienne. Cette concentration spatiale et "sociale" semble favoriser une autre concentration, ou plus précisément une "tension". La maison du Vernet fonctionne alors comme un aimant où sont attirées les tensions du quartier, l'ennui, les appels, les interrogations, les angoisses, les attentes. A ce projet de structure, S. M., responsable du secteur jeunesse à la mairie, opérerait davantage pour un projet de territoire. Autre observation importante de l'animateur M. M., l'emplacement de la maison n'est pas en



adéquation avec la configuration du quartier.

Nous avons été témoins à plusieurs reprises des confrontations entre les jeunes (12-15 ans), les animateurs et la direction du Centre. M. nous expliquant que les jeunes voyaient la Maison du Vernet comme un Centre où l'on offre des services, des loisirs, des activités, alors que la priorité du Centre concerne les questions d'emploi, de formation et de logement des jeunes (15-25 ans). Excepté l'encadrement d'activités sportives (sans d'ailleurs d'animateur sportif), rien n'est proposé aux jeunes de 12-15 ans. La tension est relativement forte dans le quartier et l'équipe manifeste souvent lassitude, énervement, crispation. Finalement, la direction du centre social du Haut-Vernet s'interrogera même sur son propre investissement dans ce projet.

Si plusieurs communautés vivent au Haut-Vernet, les jeunes Gitans ne semblent pas participer aux activités proposées par le Centre (excepté les matchs de foot au stade du quartier).

Nous n'avons pas visité à proprement parler le Moyen-Vernet, quartier situé comme son nom l'indique entre le Haut et le Bas-Vernet où se trouvent deux des 8 collèges de Perpignan et notamment le Collège Alphonse Daudet (excentré à l'Ouest).

Le Bas-Vernet enfin, quartier le plus important en superficie et en nombre d'habitants (7000) est celui qui semble le plus à l'image que l'on a (ou que l'on se fait) d'un quartier de banlieue, (H.L.M., peu d'espace vert, parking). La configuration du quartier s'organise autour des trois principaux blocs d'habitations (H.L.M. Torcatis, Claudion et Raudaire) construits dans les années 1960-1970. Même si le quartier n'est pas sujet à une politique particulière de rénovation ou d'entretien de la part de la ville et si les activités ou associations en direction des jeunes ne sont ni très nombreuses ni bien structurées, on sent tout de même dans les rues une vie de quartier conviviale et animée.

L'animateur A. D. (Responsable du Point Jeunes – municipal - situé au bas de l'HLM Torcatis) nous a proposé une visite guidée à partir du Centre Social du quartier (Terminus du Bus). On visite ainsi l'ensemble des lieux d'accueil : le Centre de Loisirs Jeunes (12-25 ans) dont l'animatrice au chômage est bénévole et qui offre une salle de jeux (Billard, ping-pong) et diverses activités ; le Centre aéré (mairie) qui accueille les enfants (5 animatrices et un animateur), le Point jeune (municipal) qui travaille avec différentes associations (notamment *Cité Plurielle* ouverte aux jeunes filles de Perpignan) et dans lequel l'animateur souhaite développer une salle multimédia ; le Chantier Ecole (Conseil Général) dans lequel des jeunes en formation rénovent des vélos pour les louer ou les revendre ; la Régie de quartier (contrat office H.L.M.). A noter enfin qu'à côté de la poste et d'un centre commercial se trouve le Poste de Police.

La cohabitation des différentes communautés (communautés algérienne, turque, espagnole et quelques familles gitanes) ne semblent pas poser de problèmes particuliers (aux dires de l'animateur) et le Centre Social est en contact avec plus de 300 jeunes dans le quartier.

## **1.2. Rencontres institutionnelles**

Dans un premier temps, il nous a fallu comprendre le fonctionnement institutionnel de la ville en direction des quartiers. Les premières semaines de janvier 2000 ont été consacrées à cerner à la fois la distribution des différents quartiers et à rencontrer les acteurs politiques et sociaux pour présenter notre travail et comprendre les enjeux sociaux et politiques particuliers à cette ville.

### ***Les responsables municipaux***

Une rencontre a eu lieu avec S. M., responsable service jeunesse. Suite à une étude menée en 1994, la municipalité de Perpignan a mis en place une politique en direction de la jeunesse, plus précisément en direction des 16-25 ans. À partir des 7 centres sociaux répartis dans la ville, ont été créés des points jeunes, lieux d'information touchant des questions sociales, de loisirs, professionnelles, etc. Se pose à l'heure actuelle la question des plus jeunes, les 12-15 ans, secteur peu structuré. La direction jeunesse travaille en lien avec la Casa musical, lieu de création, d'expérimentation en musique et danse (stages, prêts de studios...) et avec la scène, Le Médiateur. Le responsable de la Direction du Développement Social et de la Jeunesse et chef de projet du contrat ville, J-P. C., nous a expliqué de façon plus précise le fonctionnement des différents service jeunesse et enfance de la ville et nous a servi de médiateur quand certains responsables des centres sociaux ont manifesté quelque réticence pour nous accueillir dans leur établissement

suite à des incidents sur le quartier.

### ***Les acteurs sociaux***

- Les différents animateurs des centres sociaux sont pour nous des informateurs particulièrement importants. Dans une position de médiateur entre la direction et le terrain, ils nous ont déjà rendu compte à diverses reprises des enjeux sociaux du quartier.

- l'expérience des Tékameli avec Guy Bertrand

C'est là une expérience unique avec certains Gitans de Saint-Jacques, aujourd'hui, groupe musical de notoriété internationale. Guy Bertrand a cherché à trouver chez certains musiciens gitans de Perpignan, leur propre richesse et il s'est attaché à leur faire approfondir leurs technique et talent.

### ***Les équipes de recherche à Perpignan***

Divers travaux sont menés au sein de la ville par différentes équipes de chercheurs. Nous avons commencé à prendre des contacts et à répertorier les études menées sur ce terrain depuis quelques années. On peut à ce sujet citer :

- les études universitaires

Travail sur les Gitans de Perpignan. Il faut mentionner le gros travail mené par Jean-Paul Escudéro. qui a fait un travail de thèse en dialectologie catalane, *Contribution à l'étude de la langue des Gitans de Perpignan*. Il a étudié plus particulièrement le " catalan-gitan ", encore très vivant, et le calò, réduit à l'heure actuelle à certaines formes lexicales mais qui garde une forte valeur cryptique. Jean-Paul Escudéro. a largement mis l'accent sur les marques culturelles (rituels religieux, liens d'amitié, vision de la mort...), les incompréhensions interculturelles, les comportements de méfiance engendrés par des siècles de minorisation et l'acculturation de la communauté.

Eléments sociolinguistiques qui nous ont permis de mieux comprendre les enjeux de la communauté à Perpignan, les rapports de forces symboliques entre l'institution et la communauté, les facteurs de déscolarisation, etc.

Il faut citer aussi les travaux de différents sociologues de Perpignan et Toulouse, notamment ceux d'Alain Tarius qui a publié, *Perpignan fin de siècle*, ouvrage à la fois de référence et très controversé au sein du milieu de spécialistes, et ceux de Louis Assier-Andrieu.

- Les commandes municipales

La municipalité a commandé une étude en 1994 sur les jeunes de 16-25, étude menée par Alain Tarius et Paul Mignot. Elle a mis l'accent sur quelques points importants. Le centre ville représente pour les jeunes un lieu de visibilité, de rencontre alors qu'il leur semble difficile de se repérer au sein des associations. Il faudrait donc créer des lieux d'information identifiées au sein des quartiers. D'un autre côté, les jeunes voudraient être plus présents dans les prises de décision. Une autre commande a été passée en 2000 auprès de l'ISCRA à Montpellier pour évaluer les pratiques des jeunes préadolescents de 12 à 15 ans, tranche d'âge peu prise en compte dans les activités sociales.

- Les actions de l'éducation nationale

Site pilote, Perpignan a accueilli le projet, *Perdu de vue*, coordonné par Jean-Luc Panek. Il s'agit par cette mission de lutter contre les procédés d'exclusion de l'école, l'ethnisation des classes et des écoles. Jean-Luc Panek travaille aussi sur les enfants nomades et sur tous les exclus de l'école. Il voudrait un travail réel de recensement, ne pas travailler sur des fantasmes (quel est le taux réel d'absentéisme par exemple, quel est le nombre d'enfants à accueillir ?).

Ce projet entre dans les actions du CEFISEM, et le bureau du chargé de mission se situe dans les locaux du centre de ressources ZEP académique, au sein du collège Alphonse Daudet mais reste mal identifié.

Jean-Luc Panek a soulevé lors de nos rencontres deux éléments importants, la question de l'idéologie de l'école et de l'idéologie nationale, dominante mais en rupture avec les fonctionnements des groupes minoritaires et le problème de la rumeur, du fantasme, des représentations sur les communautés. La déscolarisation met l'accent sur les manques de l'école (comment gérer la discontinuité, comment prendre en compte les parcours particuliers ?).

## **1.3. Le terrain, le collège Alphonse Daudet**

Un premier travail a été de délimiter le champ d'investigation. Il nous est apparu très vite pertinent de suivre une classe repérée par le personnel enseignant et par les principaux. Les enseignants nous ont ouvert grandement les portes de leur classe.

Notre choix du collège Alphonse Daudet se justifiait non pas pour les événements médiatisés du mois de novembre 1999 (premier mouvement de grève à l'intérieur du collège dont l'objectif était de sensibiliser l'opinion et les acteurs concernés aux phénomènes de violence), mais pour des raisons linguistiques. En effet, 17 ethnies différentes (chiffre donné par Mme B., CPE) se côtoient (avec une majorité pour les communautés gitanes et maghrébines) dans ce collège. Il nous semblait que le terrain serait *à priori* intéressant sur le plan de la diversité linguistique et culturelle (contact de langues, bilinguisme) et pour sa situation centrale par rapport aux différents quartiers.

Suite à une première entrevue M. X, proviseur du collège, très favorable au projet et à qui nous avons envoyé puis exposé notre intention de recherche, a fait le choix de la classe de 6ème C (19 élèves français, marocains, gitans, âgés de 11 à 14 ans), une des classes jugée des plus "difficiles". Il a ensuite présenté le projet à l'ensemble des enseignants de cette classe. Nous avons finalement décidé de suivre dix enfants de cette classe dans leur contexte scolaire.

En raison de nos activités diverses, du mouvement de grève largement suivi à Perpignan (et sur le plan national) durant tout le mois de mars, le travail de terrain en milieu scolaire a pris quelques semaines de retard par rapport au calendrier que nous nous étions fixé.

Dès la fin du mouvement de grève Claudine Moïse a pris contact avec la classe en suivant l'ensemble des cours sur deux journées. Il s'agissait donc d'un premier contact avec la classe, les enseignants et les élèves. Une semaine plus tard, Véronique Fillol effectuait le même travail de terrain.

Ce premier contact "en solitaire" a été très intéressant dans la mesure où il a permis un dialogisme théorique et méthodologique : à partir de nos observations, nos hypothèses, nos premiers choix, nos questionnements différents, nous étions d'accord par exemple sur le groupe d'élèves à suivre en milieu familial, élèves qui manifestaient une grande "indiscipline".

Nous sommes revenues ensemble au collège, ce travail d'équipe permettant de suivre quotidiennement les élèves en classe, d'observer éventuellement des événements particuliers et d'effectuer une série d'entretiens des différentes équipes : enseignants, surveillants, conseillers principaux, éducateurs, et bien sûr d'effectuer des entretiens individuels avec les élèves.

Le Collège Alphonse Daudet excentré dans le quartier du Moyen Vernet accueille 800 élèves majoritairement perpignonais. L'architecture du collège est pour ainsi dire "classique" : une entrée comportant un portail surveillé par un gardien, ouvert aux heures traditionnelles (8 heures - 12 heures - 14 heures et 17 heures) par un surveillant, un bâtiment central (vie scolaire et salles de classe et d'études au rez-de chaussée, bureaux administratifs, bureaux de direction, CDI, salle des professeurs, réfectoire, salle de documentation ZEP au 1<sup>er</sup> étage et salles de classe au deuxième étage) et un autre bâtiment perpendiculaire au premier le long de la cour centrale parallèle au stade.

A l'équipe d'enseignants (environ 55 professeurs, un enseignant pour les primo-arrivants et une pour le sas de remédiation) s'ajoute une équipe de 5 éducateurs (médiateurs)

Outre cette équipe complémentaire, le collège dispose d'une classe d'accueil des primo-arrivants et d'un sas de remédiation, et des classes de SEGPA, SIPA. A souligner que si la ZEP est selon l'expression du proviseur "un laboratoire d'idées", "une aventure humaine", un manque de motivation et le nombre important de demandes de mutations ne permettent pas toujours un suivi des projets.

Malgré les tensions et les difficultés de fonctionnement général, le principal, ouvert à toutes les initiatives pédagogiques, tente de mettre en avant le dialogue avec les élèves. Il s'est efforcé de maintenir le statut des sept animateurs qui font un réel travail de médiation entre les élèves et personnel du collège. Il veille au bon fonctionnement de la classe de remédiation, structure qui évite aux enfants d'être exclus trop vite de l'école. Ces dernières années le collège semblait donc avoir rattrapé le retard enregistré précédemment, désormais 67% des enfants sont à l'âge normal

en 6<sup>e</sup> et 97% voient une orientation positive en fin de 3<sup>e</sup>. Mais le principal s'inquiète encore pour l'avenir, les conditions générales d'enseignement et de comportements s'aggravant.

## **2. Le terrain de Montpellier, le quartier de Figuerolles**

### **2.1. Historique de l'implantation gitane dans le quartier**

Figuerolles est un quartier populaire de Montpellier. Au XIX<sup>e</sup> 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 tsiganes (Roms, Manouches, Sintis...), ils s'en distinguent par la langue maternelle, par le réseau familial (largement endogamique, comme chez la plupart des Tsiganes, 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 un certain mépris les nouveaux arrivants : familles d'origine espagnole ou, *a fortiori*, venues de l'ex-Yougoslavie qui s'établissent généralement dans le quartier très peuplé de La Paillade. Au delà des discours et de la nostalgie sur le voyage, ce mépris est encore plus marqué envers 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 ce "sentiment de supériorité" apparent.

La sédentarisation des Gitans dans le quartier s'est accélérée au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Le déclin économique moindre à Figuerolles que pour 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 Julie en 1962 vont inciter les Gitans à se fixer.

La Cité Julie abrite au départ des locataires d'origines diverses (Gitans, Français "de souche", Maghrébins, Espagnols, "Pieds Noirs"...), mais elle va progressivement voir sa composante gitane augmenter au détriment des autres. Aujourd'hui, on peut estimer qu'environ 90% de sa population appartient à la communauté gitane.

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. 2. Géographie du quartier : implantation, occupation et gestion spatiales comme témoins et révélateurs de tensions**

#### ***Configuration générale***

Le quartier de Figuerolles est situé à l'ouest et en dehors de ce qui fut la ville médiévale de Montpellier et qui se matérialise aujourd'hui dans "l'Ecusson", centre ancien délimité par des grands boulevards ayant remplacé les remparts d'autrefois, sur le modèle (réduit) des transformations haussmaniennes de Paris. Comme l'indique le nom de son artère principale (rue du Faubourg Figuerolles), il s'agit d'un ancien "faubourg". Cette caractéristique est une des explications de la forte personnalité du quartier. Bien que très proches du centre-ville, les habitants ont une grande tradition d'indépendance. Ainsi, peu après la libération, le quartier s'est érigé en une "Commune libre de Figuerolles" qui a perduré jusqu'en 1960 et, aujourd'hui encore, le côté populaire, métissé, mais aussi "intellectuel" et artiste du quartier est fréquemment revendiqué par ses habitants. Cet esprit "frondeur" semble d'ailleurs en partie

toléré par les pouvoirs publics : Figuerolles est ainsi probablement le seul quartier non-périphérique de Montpellier où le stationnement est demeuré gratuit après que tous les horodateurs aient été détruits dans la nuit suivant leur installation...

Le quartier est bordé au sud par la caserne Lepic et l'École 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 ici 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. avec lequel, nous le verrons plus loin, les rapports sont souvent tendus voire conflictuels. 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 quartier lui-même comporte deux zones dont la frontière est invisible au visiteur extérieur. Le bas du quartier, le plus proche du centre-ville, est constitué de petites rues aux maisons à un ou deux étages. C'est une zone très fournie en commerçants et en artisans divers. Aux boutiques françaises "traditionnelles" (magasins d'alimentations, de vêtements, restaurants, bars, garagistes, clubs vidéo ...) sont venues s'ajouter des commerces maghrébins (boucheries "hallal", "souk" de nourriture, restaurants marocains, magasins de souvenirs...). Un marché se tient sur le Plan Cabane. A la composante "exotique" près, on pourrait se croire dans un petit village de la région.

### ***La Cité Julie***

La "porte" du quartier haut 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 Julie 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. Les personnes extérieures ne traversent que très rarement la Cité, au point que ses habitants, voyant les voitures passer au large, sur la route, ont parfois l'impression de vivre derrière des grilles invisibles, certains parlant même de "zoo". 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. Les parents gitans, traditionnellement très craintifs en ce qui concerne les risques encourus par leurs enfants lors de certaines activités scolaires (déplacements en bus, sorties à pied, piscine, etc), semblent ne pas considérer comme dangereux que des enfants de 8 ou 10 ans roulent sans casque, à vive allure, au milieu des voitures. Comme dans d'autres domaines, il semblerait que pour ces familles, le danger vienne toujours de l'extérieur, du monde des non-gitans, la Cité constituant certes un cadre d'enfermement, mais également de protection...

Les hommes se rendent fréquemment sur un terrain de boules aménagé où se trouve une buvette gérée par le club de pétanque.

L'impression qui prévaut pour un visiteur extérieur est le désœuvrement des personnes et le délabrement des bâtiments et des rues : entretien minimal voire inexistant des espaces publics, détérioration des cages d'escaliers, des boîtes aux lettres ; sur la façade d'un immeuble, les traces de suie noire, les vitres remplacées par des feuilles de plastique témoignent d'un incendie déjà ancien qui n'empêche pas les occupants des deux ou trois appartements touchés de continuer à vivre là, accrochant même du linge aux fenêtres noircies. Comme dans toute la Cité, l'abandon et la vie semblent cohabiter en permanence...

### ***Présence institutionnelle***

Plusieurs administrations sont présentes dans le quartier, mais l'implantation de leurs locaux est significative des difficultés voire des réticences à intervenir auprès de la population gitane.

L'office de H.L.M. possède une antenne discrète au sein de la Cité Julie.

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 Julie est aujourd'hui rattachée ou fusionnée à la Maison de Quartier François de Malherbe (voir plus bas).

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. Tout juste reconstruit et inauguré en tant que "Maison de Quartier 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, pour l'instant, fonctionner "au ralenti"), il est trop tôt pour porter un jugement sur sa place et son devenir dans le quartier.

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 cependant rares.

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 Julie 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 F. 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, continue de poser des problèmes à une partie de ses habitants (voir la "fuite" des élèves du primaire)
- La "ghettoïsation" de la Cité Julie 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.

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

### 1. 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 cueillette 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. Donc en examinant les comportements de l'intérieur, en faisant une observation attentive des processus par lesquels les acteurs interprètent constamment la réalité et réinventent la vie, on pourra dresser des configurations sociales et une production singulière des interactions. 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 lexème 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'agira 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 (P. Blanchet, 2000) qui permet une relative objectivité, du moins un regard neuf, n'étant pas soi-même engagée dans le conflit. Il ne faut pas se leurrer, le linguiste n'est pas exempt de subjectivité mais s'il l'utilise avec 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 par les jeunes (récits, textes, journaux etc.) et des analyses de la presse (nationale, locale) aident à comprendre comment circulent les discours.

Ainsi, l'analyse spécifiquement linguistique sur les interactions en milieu institutionnel tiendra compte aussi des éléments plus particulièrement sociologiques (mouvements de population, rapports des communautés, structuration urbaine), politiques (enjeux décisionnels, contraintes municipales), médiatiques ou éducatifs qui peuvent favoriser ou induire certains comportements perçus comme violents ou, à l'inverse, les contenir.

On s'est posé aussi la question du lien entre l'analyse quantitative/qualitative et le postulat scientifique de base. Certaines méthodes comme l'ethnométhodologie ne peuvent que travailler dans une optique qualitative. Les hypothèses ne se forment pas ou très peu (simplement pour circonscrire l'objet d'étude) avant la cueillette du corpus mais à la lecture de celui-ci. Il s'agit

donc d'une méthode empirico-inductive, assez singulière en regard des postulats utilisées en France où la démarche hypothético-déductive semble traditionnelle. Selon l'approche empirico-inductive, le sens se construit dans le discours en œuvre, au-delà même d'une analyse de contenu.

## **2. Recueil de corpus**

### **2.1. Perpignan**

Le corpus comprend différents types de données et rend compte d'un travail d'observation selon les méthodes utilisées en ethnographie de la communication :

- les enregistrements en salle de classe. Chaque cours du jeudi ou vendredi est enregistré, ce qui nous permettra de mesurer les particularités des interactions selon les enseignements et les enseignants concernés. Nous avons ainsi pu capter des formes de " violence verbale ", altercations entre enseignant et élèves, même si les énoncés pêchent par leur incomplétude, les interactions étant souvent complexes et multi-canales. En revanche, notre présence dans la classe reste un sujet de toutes les curiosités, ce qui ne nous a pas permis encore de filmer les cours. De plus, l'observation en salle de classe est un travail de tous les instants qui demande à être attentif à toutes les prises de paroles, aux signes non-verbaux, aux déplacements, etc. Il nous faut rendre compte d'une vue d'ensemble, la plus objective possible. Or, l'angle de la caméra aurait induit une observation particulière et une analyse préconstruite par la prise de vue.

- les entrevues semi-dirigées. Nous avons interviewé à la fois les élèves, les enseignants, le personnel éducatif et les acteurs sociaux du Haut et du Bas-Vernet. Nous avons là les représentations que se font les uns et les autres des " impasses " de communication, des tensions et des circulations des rapports interpersonnels.

- les prises de notes. Le travail d'observation au sein du collège ou sur les quartiers du Haut et Bas-Vernet constituent une grosse partie de notre investigation. Il s'agit de noter les ruptures dans les comportements, les déclencheurs de tension, les prises en compte de l'espace, etc... Travail indispensable donc aussi dans la salle de classe. La difficulté réside, entre autres, dans l'impossibilité de cerner tous les échanges souvent vifs et toutes les interactions en jeu dans la salle de classe.

Finalement, la question du relevé de corpus est fondamentale dans ce projet et problématique. L'objectif du projet étant d'analyser les ruptures dans les rituels conversationnels, il s'agit d'observer et d'enregistrer dans le même temps des interactions élèves-enseignants, ou entre jeunes. L'enregistrement lui-même, d'une part, ne donne pas toujours des données exploitables, et qui plus est seule la personne présente peut déchiffrer le corpus. D'autre part, l'ensemble des éléments paraverbaux (prosodie, kinésie, proxémie, etc) échappe pour une part à l'observateur.

- les documents. Tous les documents émanant des élèves, du collège, des centres sociaux complètent notre analyse.

### **2.2. Montpellier**

Nous avons choisi de recueillir la parole des personnes les plus directement concernées par la violence symbolique, population gitane, en premier lieu, mais aussi personnes extérieures à la communauté, présentes au quotidien sur le quartier et intervenant, à des titres divers, auprès de cette population (enseignants, fonctionnaires des différentes administrations...). Cela signifie que nous avons laissé de côté, au moins dans un premier temps, le point de vue institutionnel, ou, plus exactement, que nous ne retenons de celui-ci que la manière dont il est transmis par les " rouages " locaux et vécu par les différents protagonistes. En effet, notre but n'est pas d'obtenir une vision prétendument objective en multipliant les points de vue. Nous souhaitons plutôt pratiquer une approche descriptive-compréhensive, presque " vue de l'intérieur ", des comportements, en particulier mais pas uniquement, langagiers, et du sens que leurs auteurs/acteurs, directement impliqués, leur donnent (Blanchet, P., 2000).

D'un autre côté, les méthodes de recueil des données sont différentes selon les personnes rencontrées :

- les Gitans adultes ainsi que les membres des différentes institutions ou les personnes intervenant à titres divers (associations, religieux, etc.) ont donné lieu à des entretiens semi-dirigés (un canevas de questions était préparé mais rarement respecté, laissant la plus grande place possible à



une discussion assez libre).

- Les enfants et adolescents gitans ont été suivis en classe ou dans des situations comportant une assez forte contrainte : activités périscolaires avec animateur, spectacle organisé ...

Les entretiens semi-dirigés nous permettent, outre une meilleure connaissance du terrain, d'accéder aux valeurs et aux normes socio-culturelles " officiellement " prônées par les membres de la communauté gitane (du moins face à un " étranger "). Mais l'analyse linguistique fine donne également accès aux représentations inconscientes (stéréotypes ethniques en particulier), aux positionnements identitaires fluctuants voire contradictoires des locuteurs. L'examen des différentes formes de ruptures dans le fil de la conversation sont, à cet égard, extrêmement révélateurs : répétitions, reformulations, balbutiements, lapsus, interruptions, changements de registre langagier, etc., que l'analyse linguistique permet de repérer, nous renseignent sur " la face cachée " du discours. Comme écrit plus haut, nous émettons l'hypothèse que la violence interethnique très présente dans les conversations ou récits de membres de la communauté gitane répond à un besoin, à une demande sociale que nous pouvons peut-être aider les décideurs institutionnels à comprendre, à interpréter.

Nous avons donc procédé à 16 entretiens enregistrés avec des membres de la communauté gitane, avec des enseignants, avec des intervenants sociaux, etc. certaines de ces entrevues se sont déroulées en tête à tête, d'autres en groupe plus ou moins étendu. La durée moyenne de chaque rencontre était d'environ 60 à 70 minutes, mais certaines se sont prolongées plus de deux heures. Nous avons également observé deux classes de primaire, au sein de l'école et parfois lors d'activités en dehors de celle-ci. Certains enfants et adolescents ont été vus dans le cadre de loisirs proposés par la municipalité de Montpellier. Ces observations ont donné lieu à des prises de notes et, pour certaines, à des enregistrements. Le nombre de ceux-ci est actuellement de 13. Nous avons enfin assisté à plusieurs réunions de personnes impliquées dans l'intervention auprès de la population gitane, voire appartenant à celle-ci. Le choix ayant été fait de travailler " à micro ouvert ", c'est-à-dire en connaissance et avec l'accord des intéressés, seules deux de ces réunions ont, pour l'instant, pu être enregistrées. La méthode ethnographique retenue nous impose d'avoir recours au travail de terrain que constituent ce lent recueil de données et leur examen, encore plus lent, avant de procéder aux premières interprétations puis à des analyses de portée plus générale. S'agissant de sociolinguistique, le travail particulièrement long et fastidieux de transcription ne peut être évité, même si de plusieurs dizaines d'heures d'enregistrements, seuls quelques passages seront exploitables dans le cadre de la recherche menée. Il nous semble cependant que c'est là la force de la sociolinguistique que de disposer des outils pour rendre profitable le long contact avec les personnes observées qu'implique la démarche ethnographique.

### **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. 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 donc attachée à étudier la violence verbale, dans ce qu'elle est d'abord. Une partie du travail est donc interactionnel (décrire la violence en actes).

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 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 ? L'incohérence vient certainement, chacun réagissant selon la légitimité revendiquée de la situation, des interventions croisées des deux locuteurs plutôt que d'une incohérence relative à chacun des participants. Nous retrouvons d'ailleurs là le principe de co-action si important dans le cadre de la problématique de notre étude. Enfin, au dernier niveau d'analyse, celui des relations, les relations horizontales ou bien verticales sont-elles prépondérantes ? 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/ Levinson) ?

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, P., 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, notamment dans le milieu gitan. 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 allers-retours incessants entre les propos des locuteurs et les outils. Et en ce sens, la difficulté réside dans la pratique.

L'hypothèse est telle que différents types de violence verbale semblent exister selon la situation d'interaction : entre pairs, à l'école et en famille. Quelles sont les variations en jeu dans les interactions selon les situations ainsi que les interprétations symboliques de ces usages ? Il faut donc 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, souvent associé dans notre cas à des signes sémiologiques pour se catégoriser (vêtements etc), entraîne davantage de compétition que de coopération au sein de l'interaction. Il faut peut-être y voir la volonté, de la part de ces jeunes, d'instituer des rapports symétriques dans des situations interactionnelles institutionnelles qui impliquent l'asymétrie ? On fait l'hypothèse que chacun suit une direction de parole propre. 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 reprises, car plus que confirmer l'information véhiculée dans les interactions, elles redéfinissent le niveau de la relation. Comme le suggère R. Vion (1992 : 253), 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.". Il faudrait arriver ainsi à typologiser la violence verbale, ce qui nous reste encore à faire. 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. Ces analyses sont très fines et sujettes à discussion car beaucoup moins évidentes que des analyses lexicales qui mettent en exergue, par exemple, les actes de langage liés à l'insulte ou à la menace. Peut-être est-ce à ce niveau que l'on peut distinguer la violence verbale de la violence symbolique ? Mais dans tous les cas, il existe des effets pragmatiques sur les locuteurs.

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 ? Ya-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 R. 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 R. Vion (1992), est d'ordre stimulus réponse et semble potentiellement engendrer davantage de violence dans le sens où l'asymétrie est très nette et indiscutable pour les élèves.

### **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 à la fois les représentations sociales, voire les ethnotypes produits. De la même façon l'analyse des médias a fait appel aux théories de l'énonciation (E. Béneveniste, C. Kerbrat-Orecchioni, D. Maingueneau) et plus particulièrement au principe de dialogisme (J. Authier-Revuz, M. Bakhtine, J. Peytard) qui ont servi d'outils pour mettre en avant la mise en scène langagière des journaux. Si nous reprenons la citation de M. Bakhtine (1977 : 106) à propos du dialogisme, celui-ci implique que *toute énonciation, même sous sa forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle [...]*. 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 pouvons alors tenter de voir comment se construit à partir des différentes voix (presse nationale, acteurs locaux) le discours de la presse locale. Il s'est agit finalement d'une analyse du discours, donc menée tant sur la parole des acteurs sociaux que sur celle de la presse.

## **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 cherche 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 ?

Mais d'une façon comme une autre, nous restons universitaires, détenteurs d'une certaine représentation sociale, d'une légitimité présumée. Nous imposons, malgré nous, par une domination symbolique, la norme dominante. Nous sommes des " paumés ", de ceux qui, comme l'explique W. Labov, par leur pratique scientifique, leur critère de référence, sont déjà en marge de ceux qu'ils observent. Et sans doute, cette domination symbolique a-t-elle été très fortement ressentie de la part des enseignants eux-mêmes qui se sont sentis jugés dans leur enseignement - même si le projet a été à maintes reprises expliqué -. Le peu d'expérience dans l'échange et la réflexion en groupe explique aussi les craintes manifestées à notre égard. Les élèves nous ont perçus petit à petit comme leurs alliés, puisque nous n'allions pas " faire de rapport au principal "

Le chercheur se trouve alors entre plusieurs frontières : frontières ethnolinguistiques ou frontières sociales, universitaires face au politique, universitaires face au corps enseignant primaire ou du secondaire. S'installe alors une certaine forme de mise à distance contrebalancée par un besoin

excessif d'attention à son égard. (Par notre comportement " neutre ", les élèves nous jaugent davantage de leur bord, travaillant pour leurs intérêts).  
D'un autre côté, le corps enseignant parfois en difficulté, était aussi en forte demande par rapport au projet, comme si nous pouvions déjouer ou... justifier leurs difficultés voire leurs peurs.

## CHAPITRE 4. TENTATIVES DE DESCRIPTION DE LA VIOLENCE VERBALE

### 1. “ L’incivilité ”

#### 1.1. Le sentiment de violence verbale

Lors des entretiens, les enseignants ne mentionnent quasiment jamais le concept même de “ violence verbale ”. On trouve dans les classes certaines reprises de la part des élèves qui mettent à mal l’autorité des enseignants, formes qui sont, en situation, rarement relevées par le professeur :

Enseignante : tu m’ennuies tu as compris si tu continues je t’envoie à la vie scolaire

Elève : beh envoyez moi (*le cours continue*) (cours de mathématiques, mai 2000)

Dans les entretiens, ces formes mentionnées par les enseignants (“ ouais ouais c’est ça ”, “ et puis quoi encore ”, etc) sont assez souvent banalisées. Cette attitude conciliante leur permet d’assurer la conduite de leur cours en évitant des perturbations qui pourraient avoir des conséquences dommageables sur la relation enseignant/élèves. Mais les enseignants évoquent souvent le juste équilibre à avoir, être conciliant sans non plus tout tolérer. La vraie violence verbale manifestée par les élèves serait le signe d’un “ manque d’autorité ” de l’enseignant, manque d’autorité qui se traduit par le renvoi chez le principal, les heures de colle, l’exclusion des élèves, etc.

Ainsi, les enseignants, comme il a été aussi relevé dans d’autres collèges, ne nomment jamais la violence verbale. Lorsqu’on leur demande de parler du comportement de leurs élèves, ils signalent seulement les “ problèmes ” et les “ difficultés ”. Lorsqu’on leur parle de violence verbale, ils évoquent les “ incivilités ” (terme officiel de l’Education Nationale) assorties de modalisateurs (“ je crois que ce sont les incivilités ”, “ c’est ce que les collègues appellent incivilités ”). La violence verbale après réflexion serait plus pour eux liée aux obscénités, grossièretés et tutoiement à l’égard des enseignants. Cependant, dans un même temps ils reconnaissent que ces traits appartiennent aussi à ce que d’aucuns appellent incivilités. Autrement dit, il semblerait, d’après ce qu’ils évoquent, que la “ violence verbale ” corresponde à un degré d’incivilité proche du point de rupture définitif de communication. Etat de fait que les enseignants s’efforcent d’éviter. L’incivilité, met à mal les règles de bonne conduite sociale tandis que l’impolitesse touche la personne dans ce qu’elle est. C’est la différence entre utiliser son portable dans le train et déranger les passagers, et bousculer quelqu’un sans s’excuser. Dans la situation de classe, les incivilités malmènent les codes scolaires. L’impolitesse caractérisée serait déclencheur de la montée en tension interpersonnelle.

Finalement, l’appellation de violence verbale n’est pas prégnante dans le milieu enseignant rencontré pour les besoins de notre étude. Les enseignants interviewés associent à cette notion les non-reconnaissances de la vie de la classe, de l’école et du respect du professeur. Cette non-reconnaissance des règles implicites et explicites en milieu scolaire (par rapport aux pairs, aux enseignants, au collègue), renforcée par de graves problèmes familiaux, mais aussi socio-économico-culturels, et bien sûr scolaires, peut alors provoquer des formes “ d’incivilités ” voire de “ violence verbale ”.

#### 1.2. De l’“ incivilité ” ou du non respect des règles de la vie scolaire

Comme nous l’avons analysé sur le terrain de Perpignan et comme l’a aussi repéré C. Schulz dans un autre collège à Vitrolles, pour les enseignants, la violence est clairement identifiée et se manifeste par le racket, l’agression physique (qui entraîne souvent des prises de position fermes de la part des enseignants), et les dégradations matérielles. En revanche, la violence verbale reste

une notion plus floue. Elle “ touche l’intégrité morale ” ; comme le montrent, entre autres, les rapports des enseignants que nous avons étudiés (Cf. Chapitre 5), la violence verbale se caractériserait par les récriminations, les insultes, les incivilités, les grossièretés, les interruptions, les tutoiements du professeur, les impolitesse, les règles de savoir-vivre bafouées, l’indiscipline. Toutes ces incriminations sont perçues comme une non-reconnaissance du rôle de l’enseignant mais peuvent rester parfois très subjectives sujettes à l’actualisation de rapports de forces symboliques entre les protagonistes (Cf. Chapitre 5.).

Ainsi, ce qui est reproché aux élèves c’est la méconnaissance des règles régissant la vie de la classe/de l’école, formes d’incivilités donc comme le disent les enseignants : prise de parole à haute voix pour insulter un élève ou faire une réflexion, refus d’un élève d’obéir à un professeur (ex : refus de donner le carnet de correspondance), pas de respect des autres élèves ni du professeur (insultes, obscénités), installation dans le brouhaha (tirage de chaise) et pendant un quart d’heure, refus de s’installer à la place qui est désigné par le professeur.

Les exemples d’incivilités sont nombreux en situation de classe comme le confirment aussi le contenu des rapports des professeurs (Cf. Chapitre 5).

### ***Perturbation du cours***

- Prise de parole des élèves à haute voix pour insulter un copain

Enseignante : de quoi tu parles / Arnaud / assurer seul votre défense / il n’est pas question d’assurer une voiture + il s’agit pour un avocat de prendre la défense de quelqu’un (*reproche et mécontentement*)

Elève 2 : il est con / mais qu’est-ce qu’il est con

Elève 3 : sur la tête de ma mère il est pas fini lui

Enseignante : alors / plusieurs XXX pour cette phrase / qu’est-ce qu’il y a comme idée pour cette phrase / deux choses // chut / d’abord (*une élève lève la main*) oui/ Aurélie (*cours de français, 2001*)

L’enseignante esquivait ici les propos inopportuns et grossiers des élèves en les ignorant et en poursuivant son cours. Cette attitude, qui met en danger sa face puisqu’elle ne régule pas une situation qui mériterait de l’être dans un contexte scolaire où l’attention des élèves et leur bon comportement verbal sont des règles du contrat didactique, lui permet pourtant de maintenir le fil intelligible de son discours.

### **- Prise de parole pour converser entre élèves**

Exemple 1.

Enseignante : alors vous vous dépêchez de corriger parce que XXX chut (*voix*) / tu prends la règle tu traces la droite (*brouhaha*) chut

Elève : il m’a craché dessus (*plusieurs voix*) eh mais il est fou çuilà hé (*cours de mathématiques, mai 2000*)

Exemple 2.

Elève 2 : il est là il est là OH JO:NNY

Elève 5 : t(u) es facho ou quoi

Elève 1 : madame la quatre je l’ai pas compris

Enseignante : c’est Jean-Jacques Rousseau

Elève 2 : azouzé bébé

Elève 3 : Jean-Jacques

Elève 1 : elle va te manger

Elève 2 : je m’en bas les couilles

Elève 1 : elle va te mettre une claque

Elève 2 : dans tous les cas elle a pas de couilles

Elève 5 : c’est l’ami à Benji ça y est elle fait la folle

Elève 1 : qui c’est Benji

Elève 5 : c’est le chien

Enseignante : Frédéric tu n’es pas en train de travailler / du tout même

Elève 1 : mais madame madame j’ai pas le livre

Enseignante : ATTENDS / c'est un argument ça tu oublies ton livre et c'est un argument  
Elève 1 : non::  
Enseignante : BON /// je vais relever quelques feuilles/ parce que si non / je sens que c'est  
la: la joyeuse attente (*rires*) Hafid arrête de rigoler et travaille  
(*cours de français, 2001*)

L'enseignante laisse les élèves discuter entre eux, car ils sont très nombreux à parler, certains discutant plus fort que d'autres. Finalement l'enseignante intervient seulement lorsque les élèves commencent à faire trop de bruit, dire des grossièretés. Une nouvelle règle du contrat didactique se met en place : il est toléré que les élèves parlent entre eux à partir du moment où ça ne dégénère pas ; le seuil de tolérance est repoussé. L'élève se justifie, mais l'enseignante le réprimande car il n'a pas son livre pour travailler ; elle étend ensuite la remontrance à l'ensemble de la classe, puis finalement elle choisit d'en rire tout en faisant encore une remarque à un élève récidiviste.

### **Marques d'opposition**

Les exemples sont nombreux en classe, les élèves se plaçant souvent en situation de " conversation " hors de tout contrat didactique

Enseignante : euh:: vraiment en courant / euh:: là je sais pas ce qui se passe / non / non non maintenant vous attendez la récréation/ parce que c'est à chaque fois que vous me faites le coup / non voilà / et tu jetteras ton chewing-gum XXX / dans un papier /// euh marina as-tu la gentillesse de baisser ta chaise s'il te plaît /// prenez un livre /// Foued tu n'étais pas là !/  
Foued mets-toi derrière ++ AH NON ! SAMUEL ET NASSIM/ CERTAINEMENT pas ensemble hein/ tu t'en vas de là Nassim (*ton en colère*) dépêche-toi  
Elève : et où je vais me mettre moi (*ton irrité*)  
Elève : un coup vous me mettez là \ <ton agacé>  
Elève : c'est vous qui l'avez mis là <ton en colère>  
Enseignante : ah ouais mets-toi ICI/ dépêche-toi  
(*cours de français 2001*)

L'enseignante réprimande sévèrement des élèves qui occupent une place qu'ils ne devraient pas. Les élèves émettent des contestations fortes et virulentes à son encontre, renforcées par leur position debout. Elle va réagir en réitérant son propos d'un ton ferme et autoritaire vis-à-vis d'un seul élève, mais elle ne relève pas l'attitude contestataire et véhémence des autres élèves.

### **- Refus d'obéir**

L'exemple du carnet revient souvent...

Enseignante : **tu me donnes ton carnet**  
Elève : qu'est-ce que j'ai fait / pourquoi  
Enseignante : t'as pas à faire des commentaires sur ce que je fais ton carnet / tu te retournes **tu te retournes** dépêche-toi (*voix mélangées*) dépêche-toi tu me donnes le carnet (*bruit de chaises et voix*)  
Elève : attendez oh / (*voix mélangées*)  
(*cours de mathématiques, avril 2000*)

Ici l'élève avec la formule " qu'est-ce que j'ai fait / pourquoi " remet en cause l'autorité de l'enseignante et refuse d'obtempérer.

### **- Contestation**

Enseignante : oui voilà / et puis elle est plus insouciante + est-ce qu'elle a conscience du destin / qui les attend / non donc euh: (il) y a de ça aussi ++ alors deux secondes/ vous lisez le passage où Antigone est avec sa nourrice / pour la prochaine fois / pour mardi après-midi  
Elève 1 : fait chier  
Elève 2 : faut lire tout ça

Alors que l'enseignante donne le travail à faire pour le prochain cours, deux élèves contestent la quantité donnée, et l'un d'entre eux est même grossier, cependant l'enseignante termine son cours sans relever la grossièreté qui lui était destinée.

### Réaction à une réprimande

#### Exemple 1.

Enseignante : hein / donc / qui me redit ce que c'est ça / quelqu'un qui n'aurait pas écouté/  
Afid par hasard  
Elève : quoi (*ton provocateur et agressif*)  
Enseignante : Lynda qu'est-ce que tu en penses là /// qu'est-ce que ce serait donc // qu'est-ce que  
Elève : c'est fut rejetée  
Elève : moi j'ai mis euh: voix active  
(*cours de français, 2001*)

#### Exemple 2.

Enseignante :alors // est-ce que vous avez eu des problèmes particuliers sur ce travail / est-ce que vous avez é tu l'as déjà fait ! super ! // est-ce que vous avez eu des problèmes ou est-ce que vous AVEZ des problèmes PARTICULIERS sur ce travail // vous avez jusqu'à demain  
Elève : tenez madame  
Enseignante : allez des questions  
Elève : à coups:: de batte \  
Enseignante : chu::t + dites vous raconterez vos:: + vos expériences électorales/ à un autre moment/ d'accord  
Elève : nos expériences / pas d'expérience d'être traité de <... ?>  
Enseignante : ah j'ai pas émis de jugement de valeur + voilà  
Elève : il) y avait des skinheads des VRAIS  
Enseignante : alors // vous avez souvent des questions et sur l'actif et le passif j'aurais voulu qu'on revoie la caractérisation des temps verbaux [...]  
(*cours de français, 2001*)

Alors que l'enseignante émet une remontrance à l'encontre d'élèves conversant dans le cadre de la séquence scolaire, l'un d'entre eux agresse verbalement l'enseignante, en lui reprochant implicitement de ne pas comprendre qu'ils soient concernés personnellement par la politique menée par le front national dans leur ville. L'enseignante, impliquée malgré elle dans un discours politique, est contrainte de se justifier. L'élève essaye alors de l'impliquer dans un registre conversationnel, elle s'en défend en poursuivant la séquence de cours.

### *Ainsi ...*

Face à des actes menaçants pour leur statut (critiques, contestations, reproches ou réfutations, indifférence, communication familière), les enseignants ne vont pas hésiter à adopter une attitude menaçante pour eux-mêmes (excuses, concession ou justification) ou le plus souvent feindre l'indifférence. Toutefois, les manifestations du non-respect de l'enseignant reste très subjectives et les réactions possibles sont sujettes aux tensions en contexte.

Mais avec une telle attitude, les enseignants vont jusqu'à privilégier la face des élèves au détriment de leur propre face, c'est-à-dire qu'en privilégiant les élèves, ils désamorcent ainsi certaines situations potentiellement conflictuelles et tentent ainsi de s'assurer une relation coopérative. Mais en cherchant toujours la juste limite.

## **2. Des incivilités au conflit : la montée en tension comme violence verbale.**

### **Analyse de cas dans une salle de classe**

C'est donc la somme de ces comportements qui fait effet de " violence verbale " et il semble que la stratégie de l'indifférence ne soit pas toujours la mieux adaptée, comme nous allons le voir dans une étude de cas.

Si par leur nature même, les interactions en situation enseignant/enseigné sont dissymétriques, ce



qui nous intéresse, c'est de voir pourquoi et comment se trouve remis en question ce rapport inégalitaire (par l'élève essentiellement). Des stratégies de résistance et de contre-pouvoirs de part et d'autres se mettent alors en place. Il s'agit bien d'une " non-négociation " conversationnelle qui se joue dans une forte *protection des faces* (Goffman, E.), importance des représentations et des *rapports de forces symboliques* dans les prises de parole (Bourdieu, P.).

Pour notre analyse ici, nous avons choisi une séquence d'un cours de français durant lequel deux élèves (Kader et Fouad) sont en confrontation avec le professeur Mme Ravalo (les prénoms et les noms ont été changés). Claudine Moïse était dans la classe. Les élèves entrent, s'installent, le professeur demande à poser le carnet de liaison sur les bureaux, Kader ne l'a pas. Il bavarde avec Fouad. Tout au long de la première demi-heure le ton monte jusqu'au renvoi des deux élèves. La scène a été enregistrée.

Cette interaction fait apparaître le caractère complexe de la personnalité des interactants, ils laissent voir à travers leurs énoncés des positionnements qui ne sont pas toujours cohérents et rendent compte des différentes facettes de leur(s) identité(s). Ces incohérences sont perçues et éventuellement utilisées par les autres actants.

### Séquence 1

Fouad = F . K = Kader. Pr = professeur. C = enquêtrice. ? : élève non indentifiable

Les passages explicitement utilisés dans l'analyse sont en gras.

*(mélange de plusieurs voix d'enfants)*

F : XX madame

Pr. : Regardez bien tous le tableau *(voix)* / pour vendredi

? : bon allez oh

*(Mélange de la voix du professeur et de celles des élèves)*

F : bon Kader oh

C : c'est comme ça tous les jours / c'est pire que ça d'habitude

? : madame qu'est-ce qu'on écrit

? : madame qu'est-ce qu'on écrit

C : tu tu vas en espagnol toi

? : non en anglais

**F : tout le monde a pas leur carnet / y a que moi XX**

? : madame qu'est-ce qu'on écrit

? : ben pour vendredi

F : même que vous XX

Pr : j'attends que monsieur C. arrive

**F : c'est Mme Brulle qui me l'a pris**

? : ça pour vendredi / hein ça pour vendredi // hein

Pr : oui:

? : ça pour vendredi

**F : c'est Mme Brulle dès X elle l'a pris**

*(voix d'élèves)*

**F : oui c'est Mme Brulle**

On a ici le cadrage du " setting " de la part de l'enseignante (Pr) qui va tenter de poser le cadre spatio-temporel propre à la situation d'enseignement : le carnet sur la table, les enfants bien assis à leur place, le silence, etc. Dès cette première séquence, les règles du cadre sont discutées par Fouad (F). Il voudrait expliquer pourquoi il n'a pas son carnet. L'enseignante ne le voit pas, ne lui répond pas, malgré ses relances. Durant toute cette séquence, Fouad accepte la logique induite par un espace d'interaction classe, il sollicite la parole par le rituel, *Madame*.

Il tente de justifier le non-respect de la règle du carnet avec un argument valable ; dans ce cas précis : un autre enseignant, membre de l'institution le lui a retiré.

Il essaie d'obtenir le soutien de Kader dans son entreprise mais celui-ci n'intervient pas. On peut

raisonnablement estimer, d'après la suite, qu'il se situe, lui aussi dans une position d'élève et qu'il pense que le problème va se régler facilement, sans qu'il ait à se mettre en avant. Le professeur se situe, bien sûr, en tant qu'enseignante avec tous les attributs de sa place, et d'autorité. Mais par son refus réitéré de donner la parole à Fouad, elle refuse symboliquement à Fouad et plus tard à Kader le statut d'élève. L'injuste réside moins dans le fait qu'elle exige un carnet qu'ils ne peuvent fournir qu'elle leur refuse la parole, même sollicitée dans les formes requises. Elle leur refuse leur identification comme élève.

## Séquence 2

Pr : **mettez tous votre carnet de liaison à côté de vous**

F : **oui c'est Mme Brulle**

K : **elle m'a dit Mme Brulle**

F : moi XX / Kader /

Pr : **mets ton carnet (mélange de voix) B. mets ton carnet XXX mets le dessus**

? : madame / madame / madame

Pr : voilà / **Kader tais-toi je t'en prie**

**K : je montre mon cahier / mon carnet XX tu pas pas**

? : madame madame

**K : madame / pourquoi ils ont pas leur carnet et ils parlent quand même**

? : vous allez nous suivre jusqu'à la fin de l'année

C : oui

? : ah ça va être extra ça

C : ça sera pas moi tout le temps y aura une autre personne

? : ah oui là une jeune là

C : oui

? : X les héros de Batman X

? : pardon madame

(mélange de voix)

? : madame: / madame:

Pr : XX

**K : tout le monde a pas leur carnet**

**F : allez vous allez me mettre un mot moi aussi / c'est Mme Brulle qui l'a pris**

**K : non non non elle a dit elle le rend lundi à tous**

? : elle a dit pour ceux qui viennent cet après-midi XX chuuuuut

Pr : prenez votre cahier de texte: / pour écrire le XXXXX dépêche-toi Fouad de prendre ton cahier de textes

(mélange continu de voix d'élèves et de la professeur)

**K : vous voulez que je parte / plus vous donnez un avertissement plus des devoirs plus des rédactions mais: / vous voulez pas de l'or en plus**

? : ça va aller au principal ça / hein madame

C : ça là

? : oui

C : non pas du tout

? : ça va aller où

**K : je vais être renvoyé XX chez Mme Morel**

C : ça va aller pour euh:: (voix mélangées) c'est mon travail de X

? : et quand y aura la X vous le mettez là XXXXXXXXXX (voix)

**K : tout le monde a pas leur carnet**

? : maman euh madame: ça veut dire quoi n'oubliez pas de tenir compte des conseils X rédaction XX distribué

Pr : je vous ai distribué euh une photocopie sur laquelle je vous ai écrit le barème X

? : oui je vous l'ai rendue moi

Pr : et des conseils prenez une feuille propre prenez-la à l'endroit et pas à l'envers faites des paragraphes

? : ça y est j'ai fini

? : ça y est j'ai marqué

Pr : voilà ce que je veux dire hein

Au cours de cette séquence, tout va effectivement basculer. La clé réside dans l'assignation identitaire effectuée par l'enseignante. *L'injonction mettez tous votre carnet de liaison à côté de vous* montre qu'elle a noté l'absence de certains carnets et très probablement entendu les tentatives d'explication de Fouad qu'elle choisit à nouveau d'ignorer, ainsi que la première prise de parole de Kader, pourtant toujours sur le registre élève. On peut même se demander si le *tous* ne constitue pas une provocation dans la mesure où la professeur sait maintenant que certains élèves ne pourront pas respecter cet ordre. Elle place, de fait, Kader et Fouad dans une situation ingérable en tant qu'élève, l'alternative étant : se taire et ne pas obéir à l'injonction réitérée concernant le carnet, avec les conséquences prévisibles ou tenter de se justifier en prenant la parole de force et donc interrompre l'enseignante et gêner le cours, comme elle l'expliquera quand le surveillant interviendra. Il y a là une absence de négociation et les partenaires s'affrontent toujours autour de l'objet du carnet. L'injonction de poser son carnet sur la table fonctionne comme un rituel d'ouverture de l'entrée en interaction, injonction reprise ici en début de seconde séquence, puisqu'elle n'a pas été accompagnée d'effet, donc dans une forme d'échec perlocutoire. On peut y voir aussi une forme de présentation d'identité, acte profondément symbolique dans ce contexte social : la légitimité passe par la présentation de ses papiers. Ne pas les avoir, c'est déjà se situer dans la marge. Fouad et Kader tentent de s'expliquer. Alors qu'ils n'ont pu être entendus sur le fait qu'ils n'avaient pas leur carnet, Mme Ravalo, pour affirmer sa position haute accomplit un acte " menaçant " pour Kader, *Kader tais-toi je t'en prie*. Façon de protéger sa " face ", tout en signifiant, malgré tout, une forme de lassitude dans la formule de politesse, qui semble en décalage par rapport à sa requête et avec la situation d'autorité, forme d'oxymore pragmatique. Kader tente toujours de s'expliquer, précise la situation, *non non non elle a dit elle le rend lundi à tous*. La tentative explicative ayant échoué, Kader use d'un argument d'équité, *pourquoi ils ont pas leur carnet et ils parlent quand même*, non produit d'effet non plus.

On remarquera également que Fouad sollicite au moins à neuf reprises Mme Ravalo sans que celle-ci ne lui adresse directement la parole, alors qu'elle interpelle Kader dès sa première ou deuxième intervention (le flou demeure à cause du passage où l'on entend un mélange de voix). On peut penser que l'enseignante juge l'apparition de celui-ci dans l'échange plus menaçante que les tentatives de Fouad. Cela semble être une des explications possibles de l'injonction paradoxale *Kader tais-toi je t'en prie* : bien qu'ayant largement provoqué, sciemment ou pas, la situation d'affrontement, la professeur craint l'épouvantable, l'ingérable Kader. Ce faisant, elle le renforce dans l'identité qu'elle lui assigne : elle ne lui accorde pas la parole qu'il sollicite à titre d'élève et laisse entrevoir la crainte que lui inspire sa personnalité " animale ".

Kader intervient, au cours de cette séquence, pour la première fois. Il commence par respecter les règles d'interaction propres à l'espace classe. Mais il va très vite trouver une issue au dilemme posé par l'enseignante : puisque l'identité élève ne lui offre aucun choix honorable (sa face et même ses faces sont effectivement en jeu), il va endosser un rôle qu'il maîtrise parfaitement, celui du jeune dur. Le point qui semble crucial est le fait que cette identité est réactivée par l'attitude de l'enseignante : refus de considérer la demande des élèves Fouad et Kader, atteinte à la face de Kader, tout en manifestant de la crainte vis-à-vis de lui. L'ensemble est constitutif de cette assignation identitaire qui ne laisse d'autre issue à Kader que de s'y conformer et d'en utiliser les ressources.

Les tentatives de négociation ayant cédé la place à l'affrontement, on peut observer que Kader a une grande maîtrise des formes langagières de la culture des rues, raison pour laquelle il tient maintenant le premier rôle alors que Fouad n'intervient plus que comme comparse. Finalement pour être entendus, Fouad et Kader vont user d'une nouvelle stratégie, ils vont réactiver - et donc provoquer - la place de l'autre, lui signifier combien son rôle d'autorité ne peut plus être légitimé dans le cas présent, *allez vous allez me mettre un mot moi aussi* (Fouad), *vous voulez que je parte / plus vous donnez un avertissement plus des devoirs plus des rédactions mais:/ vous voulez pas de l'or en plus* (Kader). Parce qu'elle n'est pas en mesure de les écouter, l'enseignante accomplit un acte perçu comme injuste (avertissement), voit sa légitimité remise en question : Kader dans une formule conclusive (marquée d'ailleurs par l'allongement, la pause et donc un certain effet théâtral), qui valorise sa face, " menace " l'enseignante, *vous voulez pas de l'or en plus*. Ainsi, le

*spectacle verbal qu'offrent certaines circonstances de communication investies par le conflit ou simplement porteuses d'enjeux, circonstances où mots, discours et textes sont l'objet d'authentiques mises en scène, plus ou moins délibérées... et plus ou moins maîtrisées* (Boyer, H., 1991 :9).

On remarquera que Kader utilise les joutes verbales pour mettre en scène une agressivité croissante. Il ne faut pas oublier que ce type d'interaction vise autant sinon plus le public que l'adversaire. On trouve ainsi au cours des séquences 2 à 5 (Cf *infra*) :une argumentation rhétorique: K : *madame / pourquoi ils ont pas leur carnet et ils parlent quand même*, un baratin conclu par une grillade (Lopez, J., 1998) (figure assez rare qui prouve la grande habileté langagière de Kader), (K : *vous voulez que je parte / plus vous donnez un avertissement plus des devoirs plus des rédactions mais: / vous voulez pas de l'or en plus*), une enfade à travers le bavardage à deux, la reprise en leitmotiv (K : *tout le monde a pas leur carnet*) et l'indifférence feinte aux menaces et au déroulement du cours ( K : *oh c'est bon on s'en fout*), une première insulte, très rituelle (K : *nique ta mère*), suivie d'une deuxième, très personnelle et à connotation sexuelle ( *salope*), qui est le dernier stade de l'affrontement verbal avant la violence physique.

### Séquence 3

**Pr : alors je vais vous lire deux rédactions les deux meilleures rédactions que j'ai corrigées**

? : c'est la mienne

Pr : vous allez les écouter (*voix*) alors voilà la première (*voix*) vous les aurez après XXX vous écoutez X hein / alors j'habite aux HLM [...] heureusement il y a mon cousin qui habite à deux minutes de chez moi juste devant l'école primaire et je sors souvent avec lui / je n'ai pas de groupe d'amis je suis surtout avec ma cousine

**K : oh c'est bon on s'en fout**

Pr : parfois après l'école dans le jardin public à côté de chez moi je joue avec des copains et copines de mon ancienne école primaire

**K: parle XX trente sept (il joue aux pokemons)**

**Pr : oh: maintenant c'est moi qui vais me charger de vous descendre hein (toux) je vais me charger toute seule hein de vous descendre /**

**K : nique ta mère (plus bas)**

**Pr : alors taisez-vous tous les deux / c'est bien compris / c'est moi qui vais vous descendre tous les deux (voix)**

**K : vous mettez des avertissements**

**Pr : alors taisez-vous / taisez-vous s'il vous plaît c'est tout ce que je vous demande / sinon je vous descends moi-même**

? : moi j'ai rien fait madame hein

**Pr : c'est moi qui vous y emmène / et là vous y resterez c'est moi qui vous le dis /**

**F : pourquoi vous dites vous**

Pr: attention tous les deux

? : mais moi j'ai rien fait

Pr : tous les deux parce que vous discutez tous les deux vous me gênez / et vous gênez tout le monde (*brouhaha*) **on se tait c'est tout ce qu'on vous demande / écoutez XXXXXXXXXX Kader je te descends / euh où est-ce que j'en étais /**

On assiste à une cristallisation du conflit. L'enseignante décide d'exclure les élèves de la classe ; en fin de séance, elle demande à un élève d'aller chercher le surveillant/éducateur. Kader déploie une nouvelle stratégie pour déstabiliser la " face " de l'autre, *oh c'est bon on s'en fout*. L'enseignante ne relève pas et les deux élèves continuent à bavarder. Exaspérée, Mme Ravalo réaffirme sa position haute, de sujet détenteur de la parole, *c'est moi qui, je vais me charger toute seule*, use d'ordre et d'interdictions, *taisez-vous tous les deux*. Kader refusant la dissymétrie constituante du principe d'autorité, veut inverser les places. Reste l'insulte, *nique ta mère*, toutefois formulée à voix basse. Finalement, avant de retrouver sa place et un mode de régulation des interactions, *où est-ce que j'en étais*, elle affirme, *on se tait c'est tout ce qu'on vous demande*, la non-négociation possible et la réfutation d'explications. Négociation et explications que

cherchaient Fouad et Kader... L'enseignante impose alors une forme de ritualisation de la salle de classe : le silence. Derrière le *on* indéfini, c'est un principe de légitimité - c'est la règle, hors de toute référence personnelle - qui est affirmé principe dont on ne peut déroger sous peine de sanction. Ce qui finalement se réalise. Si à la fin de la séquence 2, Kader emportait une certaine victoire, à la fin de la séquence 3, l'enseignante a "sauvé la face". Un à un.

Si l'on examine les échanges dans le détail, on voit que l'enseignante explose et, dans un accès de colère, rentre dans le jeu de la personnalisation (4 occurrences de *c'est moi* qui, 4 de *je* dont une soulignée par *me* et *toute seule*, une de *moi-même*, deux de *me*, face auxquelles on trouve 15 *vous*, un *te* et 5 *tous les deux*) et de l'affrontement physique. Sur ce point précis, on peut noter la violence extrême des propos de Mme Ravalo, bien symbolisée par la polysémie forte du terme *descendre* qu'elle emploie à cinq reprises: même le sens 1 produit ici (amener au bureau des surveillants ou du CPE) inclut des sèmes du sens 2, le plus familier aux "jeunes durs" ("tuer"). En effet, l'enseignante, par son insistance sur la personnalisation de l'affrontement, marque bien l'aspect de domination physique contenu dans sa capacité à emmener, donc à déplacer les deux élèves. On peut dire qu'intuitivement, elle déjoue parfaitement ce ressort de la domination physique, indispensable à la bonne conclusion d'une enfade : soit la victime prend acte de son infériorité et finit par "s'écraser", soit elle rentre dans un affrontement généralement perdu d'avance.

Kader, qui a subi un affront public, semble prêt à pousser cette logique jusqu'au bout, d'où son insulte, mais il profère celle-ci à voix basse, signe qu'il a été ébranlé par la riposte de l'enseignante. Quand celle-ci revient à la charge de plus belle, il capitule en revenant au registre de la tentative d'explication (K : *vous mettez des avertissements*). La poursuite de la contre-offensive de Mme Ravalo va finir de disloquer le front uni des deux élèves, Fouad demandant à être dissocié de Kader (F : *pourquoi vous dites vous*), ce que la professeur enregistre tactiquement (*on se tait c'est tout ce qu'on vous demande / Kader je te descends*).

Ayant le sentiment d'avoir remporté une victoire nette sur le terrain de l'affrontement direct et personnel, l'enseignante peut se permettre une normalisation de la situation par le biais d'une dépersonnalisation progressive : Pr : *vous me gênez / et vous gênez tout le monde* (brouhaha) *on se tait c'est tout ce qu'on vous demande / écoutez XXXXXXXXXX Kader je te descends / euh où est-ce que j'en étais /*

A l'effacement progressif de *me* /Mme Ravalo derrière *tout le monde* puis le deuxième *on*, répond le remplacement symétrique de *vous*/Kader-Fouad par le premier *on* (avec cependant la reprise des identifications personnelles et antagonistes *Kader-te/ je* pour une dernière menace qui montre la profondeur du ressentiment).

**Séquence 4** Absences d'interactions entre l'enseignante et les deux élèves. Elle lit dans le calme les deux meilleures rédactions qu'elle va rendre.

## Séquence 5

**Pr : alors il faudrait m'emmener XX parce que tout à l'heure je l'ai envoyé**

F : (*voix en arabe*) Kader / t'es renvoyé

Surveillant/éducateur : bon

F : oh mon pote R.

**K : X c'est pas bien ça qu'elle fait hein**

Pr : Fouad

F : quoi chut (*brouhaha*)

**F : oh la la parce qu'on n'a pas le carnet**

Surveillant/éducateur : bon allez (*bruit*) Kader et Fouad allez allez allez

F : et T. (*bruit*) oh la la mais T. il l'a pas aussi

Surveillant/éducateur : Fouad allez

Pr : vas-y X

F. : oh ça m'énerve hein ça

**K : j'y vais pas moi**

Surveillant/éducateur : allez tu prends tes affaires et ton blouson (*bruit*) Fouad Fouad complique pas les choses X allez (*brouhaha*) mais le balance pas en plus

? : qu'est-ce qu'il a fait  
 Surveillant/éducateur: allez / pousse-toi dépêche-toi (*brouhaha*) / allez / dessiner tu  
 peux le faire en étude / allez  
 K : j'ai pas de cours après je rentre chez moi alors  
 Surveillant/éducateur : ouais t'as raison allez  
 ? : mais bien sûr (*brouhaha*)  
**Pr : vous m'avez fait crier pendant dix minutes alors**  
 Surveillant/éducateur : ouais / bon Fouad oh  
 ? : Mohamed  
 Surveillant/éducateur : **on répond pas on répond pas on ne répond pas**  
**Pr : ne me menace pas Kader**  
**K : (adresse en arabe)**  
 F : arrêtez de crier (*brouhaha*)  
 Pr : XX ils étaient bien et puis de nouveau XX  
 (*brouhaha*)  
 C : qu'est-ce qu'il a dit là tout à l'heure  
 ? : XX  
**C : qu'est-ce qu'il a dit**  
**? : salope**  
 Surveillant/éducateur : allez  
 ? : madame à quoi ça sert ça  
 ? : ça enregistre tout ce qu'on tout ce qu'on quand on insulte tout ça / ça enregistre  
 (*brouhaha*)  
 F : je me tiens tranquille / j'étais là-bas  
**Surveillant/éducateur : pour aujourd'hui c'est trop tard**  
**Pr : tu m'as interrompue sans arrêt tu m'as fait crier pendant dix minutes / alors**  
**non (*brouhaha*)**  
**F : dix minutes / je te parlais / elle me dit tu m'as interrompue / c'est quoi ça**  
 (*brouhaha*)

C'est la résolution du conflit et le dénouement. Les deux élèves sont exclus de la classe. Le surveillant, Juan, entre dans la classe. Dans cette séquence, l'apparition d'un nouvel actant, le surveillant, bras armé de l'institution, va être l'occasion pour les deux adolescents de tenter de rejouer la partie. Le surveillant semblant investi du même type de prérogatives que Mme Ravalo en termes d'autorité et de légitimité, celle-ci ne semble plus intouchable et les deux jeunes vont en profiter. Mme Ravalo expose sa requête, *il faudrait m'emmener XX*. Le datif éthique rend compte d'énoncés emphatiques, présentant des faits spectaculaires. Ce tour suppose qu'il existe une relation de proximité quelconque entre l'énonciateur et les actants du procès [...] et qu'il entend marquer que l'événement l'affecte (Maingueneau, D., 1981:17). Revient encore le sentiment d'injustice constitutif de violence (Héritier, F, 1999:328), *c'est pas bien ça qu'elle fait hein*. Kader va se repositionner ainsi en tant qu'élève. Il est très probablement sincère et la forme très conventionnelle qu'il utilise pour évoquer l'injustice nous montre bien les contradictions constitutives de sa personnalité. Il en serait peut-être resté là sans les relances de Fouad (F : *oh la la parce qu'on n'a pas le carnet et T. (bruit) oh la la mais T. il l'a pas aussi oh ça m'énerve hein ça*). Mais le sentiment d'injustice et de frustration accumulé au cours des échanges précédents va le conduire à mener le conflit à un terme plus acceptable pour lui: il conclura l'interaction par une insulte en arabe, réaffirmant ainsi non pas son identité, mais une de ses identités, celle qu'on lui a assigné et la seule qui lui permette, dans ces circonstances, de se comporter de manière honorable.

Dans le même temps, Fouad tente de trouver un allié auprès de Juan tandis que Kader use (encore) d'une nouvelle stratégie, l'opposition physique, *j'y vais pas moi*. S'instaure alors un renversement des places induit aussi par la position du surveillant auprès duquel il faut, de part et d'autre, justifier son rôle. Mme Ravalo va perdre sa position haute en se justifiant *vous m'avez fait crier pendant dix minutes alors*. Dans le même temps, Kader "sauve la face" par l'insulte finale, dans une forme de théâtralisation - il quittera la scène sur ce mot de clôture - aura "le mot de la fin". Fouad, dans le registre argumentatif, inverse lui aussi le rapport de pouvoir, *je te*

*parlais / elle me dit tu m'as interrompu / c'est quoi ça* Malgré l'exclusion Fouad et Kader ont gagné, pour eux et aux yeux des autres, de leurs pairs, dans ce jeu des interactions.

On notera que cette séquence constitue à la fois la chute et le résumé de l'ensemble de l'interaction. Les deux adolescents essaient d'être entendus en tant qu'élèves (voir ci-dessus la première intervention de Kader), ils essaient de coincer l'enseignante par l'argumentation rhétorique (la référence à T., oublié apparemment par celle-ci), utilisation des formes propres à la culture des rues telles que la grillade (K : *j'ai pas de cours après je rentre chez moi alors*) pour rabaisser, dévaloriser l'autre et ses sanctions éventuelles, l'intervention de la professeur sur le registre de l'affrontement personnel (Pr : *ne me menace pas Kader*).

Mais alors que la première partie avait été remportée par l'enseignante sur abandon de ses adversaires, ceux-ci vont, chacun à sa manière, remporter la seconde : Kader grâce à son insulte, sur le terrain le plus proche de la violence physique, Fouad par la rhétorique en pointant les incohérences dans l'argumentation de Mme Ravalo (F : *dix minutes / je te parlais / elle me dit tu m'as interrompue / c'est quoi ça*).

Constatons, pour conclure, que, si ce conflit résulte en grande partie de la représentation stéréotypée que la professeur se fait des deux adolescents et plus particulièrement de Kader, représentation qui la conduit à les enfermer dans une identité conçue dans des aspects uniquement négatifs, avec toutes les impasses pédagogiques et communicatives que cela entraîne, si donc sa responsabilité est au moins en partie engagée, elle semble n'en avoir aucunement conscience. L'aspect relatif des positionnements identitaires et des comportements au cours d'une interaction disparaît alors pour laisser la place à une identité absolue et unique, totalement fantasmagique (voir toute l'analyse sur la métaphorisation animale et l'assainissement. L'altercation est ainsi vécue comme un développement logique : après une mise en quarantaine dans le sas de remédiation (dont le nom, si ce n'est la réalité, évoque encore et toujours la désinfection, la purification), Kader est revenu docile, avant de retomber de façon prévisible (on ne force pas sa vraie personnalité bien longtemps)

### **3. De l'injure comme violence verbale**

#### **3.1. Questions de terminologie : du gros mot à l'injure**

Souvent dans les dictionnaires, comme dans *le Petit Robert*, les choses sont mêlées ; " injure " est synonyme de " invective ", " insulte ", " gros mot ", " quolibet ". Effectivement. Mais c'est oublier que tout lexème peut prendre l'une ou l'autre valeur en contexte et, au-delà d'un sens, jouer sur des caractéristiques pragmatiques, essentielles pour ce qui est de la violence verbale. " Merde ", quelle que soit la forme de " transgression langagière ", peut être à la fois mot grossier, juron et injure, selon le fonctionnement en jeu (Huston, N., 1980/2002 : 20). Le gros mot jouera sur la fonction référentielle du langage, fera référence donc à l'objet désigné (" la merde "). L'emploi des mots interdits traduit un désir de transgression au sein de la langue et qui s'effectue pour ainsi dire contre la langue elle-même (Huston, N., 1980/2002 : 22). Le juron joue de la fonction expressive, sert le locuteur, celui qui est en train de parler, pour ponctuer son discours, façon d'être dans l'emphase (" merde ! "). La transgression sera d'ordre scatologique, sexuel (" Putain ! ") ou sacré (" Nom de Dieu ! "). L'injure, et Nancy Huston ne fait pas de référence au mot " insulte ", vise l'interlocuteur dans une fonction impressive, " je te dis merde " ou même " tu es une merde ", " espèce de merde ".

#### **3.2. De l'injure à l'insulte**

L'injure et l'insulte sont souvent employées l'une pour l'autre. On peut penser que l'insulte serait un jugement donné comme vrai, comme vérifiable sur l'interlocuteur et comme justifiable par le contexte. L'injure relèverait de l'imaginaire, du fantasme et de la provocation au-delà d'une vérité et d'un jugement vérifiable (Larguèche, E, 1993, cité par Bonhomme M., 1999). Traiter quelqu'un de " gros lard " s'il est gros relève de l'insulte, sinon de l'injure. Mais il est bien évident que les insultes ou injures reposent sur des jugements de valeur et donc sur des appréciations subjectives ; à partir de quelles normes pourra-t-on juger de la véracité des propos portés ? Ainsi la distinction entre l'une et l'autre est difficile. On peut dire que le lexème

“ injure ” est celui que j’adopterai, sans doute moins porteur de jugement de valeur, de subjectivité que celui d’“ insulte ”.

L’injure comme l’insulte sont des actes de langage interlocutifs ; elles portent une force émotionnelle, voire pulsionnelle, et visent l’autre dans la volonté de le rabaisser. Elles jouent 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. *Le trait axiologique est une propriété sémantique de certaines unités lexicales qui leur permet dans certaines circonstances de fonctionner pragmatiquement comme des injures* (et C. Kerbrat-Orecchioni n’emploie pas le terme d’insulte), *le marqueur illocutoire (effet sur l’interlocuteur) de l’injure étant la résultante complexe d’un ensemble de faits particuliers* (Kerbrat-Orecchioni, C., 1980/1997 : 79). Parmi ces faits particuliers, il y a la valeur lexicale des lexèmes. Il semble évident que certains axiologiques négatifs puissent être réactivés pour faire injure, “ gros ” sera plus activé que “ mince ” par exemple. Il y a la forme syntaxique aussi, le terme péjoratif sera employé en fonction vocative avec notamment des modalités de catégorisation comme “ espèce de ”. Il y aussi l’intonation, tout terme, même neutre, pouvant se charger d’injure par la simple force d’évocation, façon de passer du constat à l’énoncé injurieux. En ce sens, l’injure aura toujours une force illocutoire, il faut produire un effet sur l’interlocuteur. Mais pour que l’injure fonctionne pleinement, encore faut-il que l’interlocuteur la perçoive comme telle, en bref qu’elle touche, qu’elle déstabilise et non qu’elle conforte l’autre dans ses croyances. Comme le montre C. Kerbrat-Orecchioni, si je traite l’autre d’anarchiste “ Anarchiste ! ”, et s’il répond “ parfaitement ”, l’effet souhaité est rompu.

Face à l’insulte personnelle, les témoins (contrairement à l’injure ritualisée) ne servent pas “ d’évaluateurs ”. Les réactions sont les mêmes que celles mentionnées face aux tensions en cas de conflit, évitement, remise en cause du droit d’insulter – forme de conciliation, négociation – ou affrontement.

Finalement, s’il semble difficile de distinguer l’injure de l’insulte selon des critères de véracité, on peut toutefois identifier des fonctionnements communs : elles sont identifiables linguistiquement dans leur forme et visent l’autre dans un effet illocutoire voire perlocutoire dégradant et à travers une subjectivité partagée. Peut-être serait-il intéressant alors dans les traces de M. Laforest et D. Vincent (2003) *de penser l’insulte comme un ensemble d’usages particuliers de la qualification péjorative, plutôt que comme une catégorie autonome d’actes de langage menaçants* (Brown et Levinson, 1987). En ce sens il faudrait compter aussi avec les moqueries, les diffamations par exemple. Il s’agirait alors de considérer davantage l’insulte (Laforest, M. et D. Vincent parlent “ d’insulte ”) *comme acte social qui se mesure plus sur un axe d’intentions (telles que perçues par l’allocutaire) que sur une échelle de grossièreté des mots utilisés.*

Ainsi, les vanes se situent en marge des injures (Assef, C, 2002), parce qu’elles reposent sur une connivence partagée, un jeu quasiment rhétorique, des rituels établis, des codes, sans intention (*a priori*) de nuire. Mais c’est un jeu à risque, et quand elles sont perçues comme blessantes, les vanes peuvent basculer dans l’injure.

### **3.3. L’injure ritualisée**

Il est des formes d’injures, qui finalement n’en sont pas, formes ritualisées des jeunes quand ils se parlent entre eux, formes largement repérées dans les cours de récréation. Elles évoluent, prennent valeur identificatoire entre groupes de pairs, souvent du même âge (Léglise, I. et Leroy, M., 2002, à paraître). L’injure “ eh bâtard ! ”, par exemple, se trouve désémantisée, perd sa valeur illocutoire, pour servir de terme d’adresse, voire d’affection, ou pour parfois prendre la seule valeur de ponctuant du discours (Caubet, D. 2001). Ces managements de l’insulte touchent, entre autres, à la mère et à la race dans la communauté arabe, aux morts pour les Gitans, *nique tes morts*. Insultes très communes chez les jeunes qui fonctionnent à la deuxième ou troisième personne [*enculé de ta race/sa race ; ta mère/ta race*]. Ces insultes peuvent être sans cesse réactivées, reconnotées même si elles fonctionnent aussi comme termes d’adresse, euphémistiques ou atténuateurs [*ta mère, arrête de me prendre la tête*] ou dans un effet de mot du discours, emphatique même [*c’est beau sa mère*], (cités dans Caubet, D., 2001).

Ces insultes sont alors du domaine du rituel. Elles peuvent se construire en jeu, sous formes de vanes (Assef, C., 2002), de joutes verbales. Dans ce cas-là il est des effets de théâtralisation de



la parole, le spectateur étant pris à partie dans le jeu. Nous avons pu largement observer ces mises en scène en situation scolaire, la classe tenant le rôle du public dans des situations de conflits verbaux entre un enseignant et un élève (Cf. supra). Dans les joutes verbales, le public évalue la valeur de l'insulte lancée, l'interlocuteur devant répliquer avec surenchère pour perpétuer le défi. Les insultes doivent rester excessives dans leur forme pour ne pas blesser de façon personnelle celui visé.

### **3.4. L'injure comme dernier recours**

#### ***Fonctionnement de l'injure directe dans la violence verbale***

Ce que nous avons saisi ici, et dans un cadre dissymétrique, institutionnel, c'est le rôle, dans un jeu de que rapport de forces symboliques, de l'injure. Dans ce cadre-là, contrairement au fonctionnement entre pairs, l'injure arrive en clôture, dans une forme ultime de la montée en tension ; c'est elle bien souvent, comme nous l'avons observé à travers les rapports d'enseignants (rapports qui relatent les conflits et justifient les punitions prises), qui déclenche la décision de sanction (Cf. supra). La portée de l'injure n'est donc saisissable que dans les séquences interactionnelles et dans les traces laissées par le récepteur de l'injure.

Nous avons donc ici saisi la fonction de l'insulte. Pour ce faire, nous avons repris l'extrait analysé plus haut parce que c'est un des rares que nous ayons en salle de classe avec injures directes à l'égard d'un enseignant. Il rend compte d'une transgression affirmée du rapport institutionnel et d'une remise en question de la légitimité de l'enseignant. Nous allons montrer comment l'injure surgit dans une montée en tension et vient, pourrait-on dire, en dernier recours d'autres procédés discursifs nombreux qui relèvent davantage de la joute verbale. Nous montrerons donc quels sont les autres procédés utilisés dans la violence verbale, déclencheurs de l'injure.

Comme nous l'avons vu, les élèves et tout particulièrement Kader utilisent différents procédés pour attirer l'attention de l'enseignant et par là-même se mettre en scène : procédés d'argumentation et d'explications, joutes verbales, harcèlement verbal. De son côté, loin de répondre à leur demande, l'enseignante oppose indifférence, marques d'autorité ou exclusion avec par exemple la lecture des rédactions comme marques d'excellence.

L'injure va donc prendre forme quand il va se sentir mis à mal par son adversaire, l'enseignante, quand elle aura réussi un retour à l'ordre. Kader, refusant la dissymétrie constituante du principe d'autorité, veut inverser les places mais il a désormais usé, sans retour, de toutes les stratégies possibles à sa disposition. Reste alors l'insulte à la fin de la séquence 3, toutefois formulée à voix basse, *nique ta mère*, comme un dernier recours. Cette insulte, en voie de ritualisation, pour certains jeunes entre eux, peut être réactivée à tout moment. Soit quand on veut vraiment, entre pairs, atteindre l'image maternelle de l'interlocuteur, soit, comme c'est le cas ici, quand elle vise à transgresser délibérément l'autorité légitime. L'injure fonctionne avec la force de sa portée sémantique et du tabou sexuel mais elle tend aussi à rabaisser l'enseignante par l'intonation et sans doute aussi parce que l'élève s'engage dans un registre d'insultes qui lui appartient. Elle fait alors semblant de ne pas avoir entendu et use d'ordre et d'interdictions, *taisez-vous tous les deux / taisez-vous / taisez-vous s'il vous plaît c'est tout ce que je vous demande*. Ainsi, comme nous l'avons vu, élève et enseignante ont chacun emporté une bataille.

L'enseignant peut alors s'imaginer que le conflit est résolu. Alors que l'enseignante doit s'imaginer que celui s'est clos dans le retour à la norme de la classe, l'analyse de Kader (et, dans une moindre mesure, de Fouad) doit être toute différente. Dans le cadre de la culture des rues, sur lequel il s'est situé par les formes d'opposition qu'il a choisies, la seule issue possible aurait été l'affrontement physique, les atteintes aux faces respectives ayant été trop graves. Le tour de passe-passe opéré par son adversaire et qui a consisté à sembler accepter le terrain des deux jeunes (par le rôle de victime d'abord passive puis recherchant le contact direct) avant d'imposer le retour à la norme institutionnelle dominante n'a pu que remplir l'adolescent de frustration et le laisser en attente d'une opportunité de revanche, d'où la suite, et la deuxième injure. La deuxième injure très personnelle et à connotation sexuelle, *salope* dans sa forme cryptée en arabe – ce qui lui permet aussi d'être “ intouchable puisque l'enseignante ne comprend pas -, est le dernier stade de l'affrontement verbal avant la violence physique. Par la suite, Kader sauvera la face, sortira

dans une certaine mesure victorieux du conflit.

### ***Les valeurs de l'injure dans l'interaction***

L'injure joue de plusieurs effets. Elle est le dernier recours avant l'affrontement physique ou en tout cas le contient tout en le matérialisant sur un plan symbolique. Kader sait bien que l'effet sera la sanction (sortie de la classe, punition, etc), mais c'est la seule issue interpersonnelle hors de la violence physique.

Par l'injure, Kader affirme sa prise de pouvoir sur l'enseignante et garde la face auprès du public. Cette prise de pouvoir se joue par la nature même de l'injure, elle vise avec force à la dévaluation de l'autre. De l'injure, on passerait même à une insulte, perception qu'a Kader de l'enseignante. Il voudrait la saisir dans une vérité qui la rabaisserait, façon de se mettre lui-même hors de cause. L'insulte servirait à persuader l'interlocuteur et tout le public, autant que possible, que c'est sa propre nature qui est stigmatisée, et non pas sa position par rapport à lui. Il vise la personne et non plus l'enseignante, la fonction. L'insulte permet à Kader de prendre position sans s'avouer ouvertement comme la source du jugement évaluatif.

Pour Kader, l'injure renforce aussi l'affirmation de soi, comme s'il fallait répondre à l'identité à laquelle on est assigné. Constatons, pour conclure, ce conflit résulte en grande partie de la représentation stéréotypée que la professeur se fait des deux adolescents et plus particulièrement de Kader, représentation qui la conduit à les enfermer dans une identité conçue dans des aspects uniquement négatifs, avec toutes les impasses pédagogiques et communicatives que cela entraîne. L'aspect relatif des positionnements identitaires et des comportements au cours d'une interaction disparaît alors pour laisser la place à une identité absolue et unique, totalement fantasmatique. Pour Kader, c'est une forme de visibilité sociale qui est à l'œuvre, qui traduit le besoin de se construire une identité et de l'afficher : identité refuge dans la cristallisation d'une identité de repli. La forme en arabe, au-delà de sa forme cryptée pour atténuer sa valeur insultante repérée, enferme encore la langue dans sa forme stigmatisée.

Ainsi, avec l'injure, on se trouve dans une rupture des rituels conversationnels, dans l'infra-communication (Bonhomme, M. 1999). Elle marque les limites de toute communication, elle est la frontière avant l'agression physique, peut-être même l'empêche, la contient. L'injure, évidemment, viole les lois du discours, contrat de parole, coopération, politesse, elle est violence faite à la face négative de l'autre, à son intimité donc. Elle le catégorise, le réduit à une essence dégradante, négative, défiguration qu'elle est de l'injurié. Et dans un rapport de forces, dans une tension violente, l'injure permet de nier l'autre dans une prise de pouvoir affirmée. Elle permet de rejouer une identité.

### **3.5. L'insulte indirecte dans la représentation de l'autre**

Nous avons enregistré les propos de l'enseignante et de Kader après l'altercation qui s'était tenue en classe. Kader explique les faits, en commençant par raconter ce qui s'est passé, et explique son point de vue en mettant en avant (comme lors de l'affrontement) l'argument d'équité ; il reçoit des avertissements sans justification :

si par exemple moi je regarde j'étais chez madame B. j'ai travaillé j'étais chez X je travaille i m'embêtent pas / j'arrive chez R. / (imitation ironique et incompréhensible de Mme R.) des avertissements mais les avertissements j'ai elle elle comme si elle mettait / comme si elle mettait / comment vous dire / comme / oh la comme si elle vous distribuait des feuilles / voilà / allez tiens ah ouais en encore un tiens tiens tiens dix-neuf avertissements j'ai / et tous avant tous hé / la plupart i doit en avoir douze (...).

Puis Kader, va traiter Mme Ravaol de *Chitane* :

beh allez madame? discuter / jamais de la vie avec: madame R. i faut pas: avec elle i faut pas discuter hein si vous si X : c'est une chitane / c'est une chitane incarnée / (rire) non // faut pas discuter avec madame R. c'est une chitane incarnée. Cette forme de nomination c'est une chitane est une insulte indirecte. mais: **c'est une chitane vous savez pas ce que c'est chitane** c'est le **diable**

c'est le **diable incarné elle** // c'est la **vengeance du diable** (rire) moi c'est: c'est vrai ce que je vous dis ah vous enregistrez

Elle joue à la fois par dialogisme interpersonnel (Bres, J., 1997), sur la dénomination d'un *tu* à l'adresse de Mme Ravalo, et puise sa force dans la triangulation à laquelle participe l'injuriaire (moi-même l'intervieweuse) qui donne caution à l'insulte. Dans l'insulte indirecte, l'injuriaire joue un rôle essentiel, il cautionne la portée lexicale du désignant, il n'y a plus ni apostrophe, ni intonation. Seul reste la force sémantique du lexème qui sera réactivée indirectement par l'injuriaire. Quand l'intervieweuse remet en doute la dénomination de Kader, en laissant penser que l'on peut discuter, l'élève réaffirmera l'identité diabolique de l'enseignante, *vous savez pas ce que c'est une chitane*. De cette façon, l'injure ne peut fonctionner qu'avec le consentement de l'injuriaire séduit par l'injurié, mais dans une forte agressivité, l'injurié étant absent et délocuté dans une forme *c'est un / c'est une*. Face à la métaphore animale qui le concerne comme on le verra (Cf. Chapitre 5), Kader déclare, comme en écho, la recatégorisation diabolique, satanique, vers le mal, de Mme Ravalo.

L'insulte indirecte, *chitane* à valeur aussi de transgression religieuse, apparaît, comme pour l'insulte directe, *salope* formulée en arabe, en clôture de l'interaction, formule résolutoire qui renvoie l'enseignante à son essence présupposée. Insulte cryptée comme le *salope*, qui donne encore plus de poids à la force illocutoire. En effet, l'injurié peut tout imaginer... Cette injure s'adresse indirectement à l'enseignante et s'actualise dans un effet de dialogisme interpersonnel, un *je* par rapport à un *tu* présent ou absent. La forme *chitane* d'autre part est d'autant plus évocatrice qu'elle est marquée par le *incarné*, qui s'est fait chair, et qu'il est donc impossible de l'atteindre, de lui parler, de l'approcher : *beh allez, madame? discuter / jamais de la vie avec: madame R. i faut pas: avec elle i faut pas discuter hein si vous si X : c'est une chitane / c'est une chitane incarnée / (rire) non // faut pas discuter avec madame R. c'est une chitane incarnée*. Et alors qu'on lui demande s'il a déjà tenté de discuter, Kader, en repoussoir, montre comme Mme Ravalo par la figure même qu'elle représente ne peut plus être approchée. La dénomination *chitane*, fait donc partie de son essence, propriété caractéristique de l'insulte, qui inscrit l'enseignante dans une véracité de l'interlocuteur, en l'occurrence Kader : *mais: c'est une chitane vous savez pas ce que c'est chitane c'est le diable / c'est le diable incarné elle // c'est la vengeance du diable (rire) moi c'est: c'est vrai ce que je vous dis ah vous enregistre*. De cette façon, Kader peut se dédouaner ; face à une personnalité diabolique, il n'y a rien à faire, il ne peut être que victime, pris aux pièges des "ruses" de l'enseignante.

On verra (Cf. Chapitre 5) que, contrairement à Kader, l'enseignante ne peut, vu sa place, manier l'injure, même indirecte, et va utiliser d'autres procédés, notamment l'argumentation injurieuse. Elle utilisera le mode prédicatif Kader est *épouvantable, absolument épouvantable, ingérable, (...), insolent, indiscipliné complètement ingérable* qui renvoie aussi à l'essence de l'être dans un dialogisme identitaire, elle fera appel à la *doxa*, dans une forme de connivence avec l'intervieweuse. Il s'agit d'affirmer un propos qui se veut argumentatif à l'adresse de l'intervieweuse ; elle doit effectivement réjouer sa place d'autorité et pouvoir justifier l'altercation du matin. La description des élèves par l'enseignante est très péjorée, façon de dénier encore un fois leur statut d'élève. Sans employer une forme caractérisée d'injure, elle va le rabaisser à l'état d'animal (Cf. Chapitre 5.) et c'est indirectement faire offense, violenter la face négative de l'autre, le dégrader, le recatégoriser, donc peut-être dans un *abaissement territorial de l'injurié* (Bonhomme, M, 1999 : 30) et dans une argumentation...injurieuse.

#### **4. Conclusion ou hiérarchisation dans la réalisation de la violence**

D'après nos analyses, nous avons tenté de rendre compte des différentes réalisations de la violence verbale. Il y aurait d'abord une violence potentielle lorsque l'agressivité est interne, liée à la personne et à son histoire personnelle, puis une violence implicite, lorsque l'enseignant perçoit chez l'élève une forme d'agacement/énervement/agressivité qui n'est pas extériorisée.

Ce qui nous intéresse davantage concerne ce que nous pouvons appeler la violence embryonnaire ou l'amorce de la violence verbale (qui se réalise dans les "incivilités"), puis la montée en

tension qui prend forme dans une confrontation vive entre les protagonistes. La notion de violence verbale est donc un concept générique qui comporterait plusieurs phases.

#### **4.1. La violence embryonnaire ou l'amorce de la violence verbale**

Il y aurait tout d'abord la violence verbale embryonnaire qui rendrait compte davantage de ce que les enseignants et l'éducation nationale appellent les " incivilités " et qui vont de pair avec les " problèmes/difficultés " des enseignants. Les différentes formes d'incivilités (Cf. Supra) correspondent à des provocations, marques d'agressivité en direction de l'enseignant ou bien à l'égard même d'autres élèves.

Nous avons pu constater que la plupart des enseignants gèrent la violence embryonnaire de manière à éviter un conflit, ils recherchent plus la coopération/négociation qu'une relation agonale avec leurs élèves. Autrement dit, ils cherchent à conserver le fil intelligible de leur discours intra-discursif, c'est-à-dire à assurer le cours dont ils sont chargés quitte à protéger plus la face de leurs élèves que leur propre face. Parfois les choses s'arrêtent là, par évitement. Jamais en situation de classe, la violence embryonnaire passe par une forme de conciliation explicite. À l'inverse, elle aurait plutôt tendance à s'emballer.

#### **4.2. La violence verbale, conflit et montée en tension**

Lorsque cette violence s'actualise en conflit, mettant en place deux protagonistes qui se confrontent, on passe alors à la violence verbale explicite par une montée en tension (Cf. Supra). Autrement dit en général c'est la violence embryonnaire qui conduit à la violence verbale conflictuelle qui peut elle-même conduire à la violence physique.

La violence par le conflit rend compte d'un affrontement entre les protagonistes : mépris, insultes, obscénité, tutoiement de l'enseignant mènent au conflit caractérisé. L'issue du conflit pourrait passer par l'affrontement physique mais le plus souvent dans le rapport institutionnel établi par l'école, c'est la sanction qui met terme à l'affrontement, sans non plus qu'il y ait conciliation, médiation ou négociation. Seul prend acte le rapport, le renvoi, le conseil de discipline.

#### **4.3. La violence en actes**

La matérialisation de la violence verbale peut se traduire par une atteinte à l'intégrité physique du destinataire ou/et à l'intégrité des biens (dégradation matérielle). Nous n'avons jamais assisté à ce type d'agression. On est là dans une transgression forte du contrat didactique, pédagogique et institutionnel. Transgression qui renvoie à la loi et au règlement par le droit.

Outre la violence en actes, il faut encore souligner que les sentiments de violence verbale relèvent aussi de l'intersubjectivité des locuteurs et que les tensions sont attisées à la fois par les discours en circulation, par la focalisation sur les actes de violence (relevés effectués systématiquement par les enseignants et surveillants). En bref, il faut tenir compte des faits réels et des représentations. En effet, dans certains quartiers le sentiment d'insécurité (représentation collective) est de plus de 70%. Cependant, les taux de délinquance juvénile sont relativement faibles. Il semble alors que les habitants des quartiers aient changé d'attitude et tolèrent mal les conduites juvéniles autrefois plutôt bien acceptées. Par ailleurs, la violence n'est guère " instrumentale " (à but lucratif) mais plutôt " expressive ". Cette expression par la violence verbale est d'autant plus vivante qu'il est parfois difficile de lancer les acteurs de violence verbale dans une reconstruction narrative de la réalité qui pourrait pourtant permettre de dépasser le conflit.

Nous allons voir maintenant comment cette violence verbale s'alimente donc des représentations en circulation.

## 5. FORCES SYMBOLIQUES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA VIOLENCE VERBALE

### 1. De la violence verbale induite : mise en scène langagière chez les locuteurs gitans

L'analyse suivante vise à poser quelques jalons dans l'interprétation d'un phénomène fréquemment mis en scène dans les conversations des locuteurs gitans de la Cité Julie : les tensions entre leur communauté et les Maghrébins, en particulier ceux habitant la Cité Paul Valéry toute proche (les deux ensembles sont situés en bordure du même axe de circulation, la rue du Faubourg Figuerolles qui se prolonge par la route de Lavérune, et sont distants d'à peine un kilomètre). Nous abordons cette question sous deux aspects principaux : la comparaison des formes utilisées par les Gitans pour désigner les Maghrébins et eux-mêmes d'une part et, d'autre part, les récits de bagarre entre membres des deux groupes.

#### 1.1. La présentation de "l'autre" maghrébin catégorisation et ethnotype

##### Formes de nomination des Gitans et des Maghrébins par des locuteurs gitans

TERMES DESIGNANT DES MAGHREBINS	TERMES DESIGNANT DES GITANS
1. DESIGNATIONS ETHNIQUES: + - les/des/deux/l'/un Arabe(s) - (.) Arabe + les/des/la communauté /les filles Maghrébin(e-s) + les Harkis + les/un/le/le petit Morou(s) + le/un/les/des Mouris + les payous Mouris	1. DESIGNATIONS ETHNIQUES: + un/les Gitan(s) + la communauté/ la culture gitane + les petits Gitanes
2. PATRONYME OU PRENOM: DESIGNATION PAR REFERENCE AUX LIENS DE PARENTE: le frère de M., le père de M. PAR REFERENCE A L'INTERLOCUTEUR:	2. PATRONYME OU PRENOM: prénoms / le petit T. (patronyme) / surnoms DESIGNATIONS PAR REFERENCE AUX LIENS DE PARENTE: frère, sœur(s), cousin(e), le petit de B PAR REFERENCE AU LOCUTEUR: - ma communauté, ma culture - deux gamins de/des gens de/certains vieux de chez moi ; des petits vers moi
3. DESIGNATIONS GEOGRAPHIQUES/SPATIALES + pays: les/le Maroc(s), l'Algérie + quartier: - Le Petit Bard, La Paillade - une gamine de/les jeunes de/le gamin de la cité Paul Valéry - un de/les gamins de/ces petits de Val de Croze + là-bas + vers eux + un gamin de chez eux	3. DESIGNATIONS GEOGRAPHIQUES/SPATIALES + quartier : - un de La Paillade - (les gamins de) Figuerolles - un de/les petits de/ceux de La Grappe - le/vers notre quartier + ici + deux de/ceux de vers nous + un de/des gens de/(ces) 200 personnes (armées) de chez nous + entre nous
4. NOMINATION NON EXPLICITE +	4. NOMINATION NON EXPLICITE +

référence biologique: des filles / les garçons / trois/tous les gamins + anonymisation: - l'autre, les gamins des autres - une/n'importe quelle communauté - tous + la dilution: - (toutes) les (autres) communautés - (un peu) tout le monde - la majorité - un peu tous les quartiers - tout ce qui est extérieur - quelque chose qui ne leur convient pas - entre eux + effacement: - des morts - des gens qui avaient été tués - celui qui est mort - le petit + amalgame Gitans/Maghrébins: - les quartiers - ces/certains gamins - les/ des bandes de jeunes - 50 000/ 400 000 habitants - les petits/les parents/les familles	référence générale: la communauté + référence biologique: une/la fille / des/les/ces jeunes, les/ trois gamins, les petits / les vieux + anonymisation: - tous - des gens + amalgame Gitans/Maghrébins: - les quartiers - ces/certains gamins - les/ des bandes de jeunes - 50 000/ 400 000 habitants - les petits/les parents/les familles
5. DIVERS la leur (communauté) ses copains total: 20	5. DIVERS notre population, les petits de notre communauté à nous, la nôtre (communauté), nos gamins à nous la bande de l'école des Mouris

Ce tableau contient donc plusieurs formes de désignation de Maghrébins ou de Gitans par des locuteurs gitans. Les termes ont été relevés lors d'interactions en français. Ils désignent tous des personnes ou des groupes de personnes, même lorsqu'il s'agit de termes utilisés habituellement avec d'autres références : pays (*les Marocs*), quartiers (*La Paillade*), concepts abstraits (*la culture gitane ; quelque chose qui ne leur convient pas*)...

Le tableau donne également le nombre d'occurrences de chaque désignation dans le corpus actuellement retranscrit.

Pour chaque forme de nomination, un trait dominant a été attribué. Ainsi, par exemple, la désignation "Mouris" est considérée comme *ethnique gitane* car elle s'applique aux Maghrébins en tant qu'ethnie et qu'elle utilise un terme appartenant au catalan "gitanisé"; le terme "Figuerolles" est, quant à lui, classé dans les nomination à dominante géographique car il désigne les seuls Gitans à partir de leur appartenance au quartier.

### ***Les désignations ethniques***

Deux remarques principales apparaissent pour ce groupe de désignations. Tout d'abord, l'importance de ces formes de nomination concernant le groupe des Maghrébins (48 occurrences, soit près de la moitié du total), alors que pour les Gitans, nous ne trouvons que 12 occurrences de nominations ethniques. Bien que renvoyant à des personnes, celles-ci ne sont utilisées pour désigner des Gitans que dans des discours généralisateurs, ce qui explique qu'elles sont le plus fréquemment employées en combinaison avec un terme abstrait ou globalisant (*la communauté gitane ; la culture gitane ; les Gitans*).

Les désignations ethniques sont par contre largement utilisées à propos d'individus maghrébins. La deuxième remarque a trait aux termes "Morous", "Mouris" et "payous Mouris", empruntés au catalan et à l'espagnol gitans. Ces termes sont également utilisés pour proférer des insultes, soit à l'encontre de Maghrébins, soit, plus rarement, envers des Gitans. Dans ce dernier cas, il s'agit généralement de Gitans à la peau sombre, la désignation jouant ainsi à la fois sur la

proximité des signifiants (*Moro/Morou/Mouri* = “arabe” et *moreno* = “bronzé”) et sur une certaine ressemblance physique. Le terme “*payous Mouris*” est intéressant en ce qu'il contient une double référence groupale : *Mouris*, comme nous l'avons vu, renvoie au groupe des Maghrébins, alors que *payous*, *payos* ou *payes* désignent les non-Gitans, quelle que soit leur origine ethnique (mais il tend à se spécialiser pour les personnes d'origine européenne). La première composante de la désignation renvoie donc à une exclusion et la deuxième à une spécification/définition ethnique.

### ***Les références géographiques et spatiales***

Hormis les formules concernant le pays d'origine présumé (*Les Marocs ; l'Algérie*), sans équivalent pour désigner les Gitans, ce groupe de désignations présente un équilibre remarquable, tant sur la forme que pour le nombre d'occurrences concernant chacun des deux groupes. La quasi-totalité des termes rencontrés fonctionne, formellement et en discours, par couples en opposition. On rencontre donc généralement dans la même intervention un terme renvoyant à chacun de deux groupes :

ils ont fait parler les gamins de Figuerolles(= aux Gitans) / et ils ont transmis la cassette // à :  
à Fi à : /// à Val de Croze (= aux Maghrébins) // et ensuite elle avait monté un débat // sur le  
centre-ville / à la FNAC // où elle (a) invité la communauté / donc la nôtre / et la leur // pour  
discuter au niveau des jeunes

Les quartiers cités sont ainsi classés comme “gitans” ou “maghrébins” (ce qui est bien entendu contraire à la réalité) et leur nom est utilisé pour désigner leurs seuls habitants appartenant au groupe considéré comme dominant. Sans même parler des autres groupes ethniques, on peut ainsi aboutir à des paradoxes : *Figuerolles*, par exemple, est utilisé pour désigner les Gitans de la cité Julie, alors que les Maghrébins sont plus nombreux que ceux-ci sur l'ensemble du quartier ; à l'inverse, *La Paillade*, utilisé seul, renvoie à uniquement à ses habitants maghrébins, alors que la communauté gitane y est numériquement plus importante qu'à la Cité Julie.

Cette schématisation et l'emploi par oppositions, évident également dans les désignations utilisant des références spatiales (*vers eux / vers nous ; de chez eux / de chez nous*), construisent l'image d'un antagonisme entre deux groupes possédant chacun un ancrage territorial. Cette logique peut être poussée assez loin comme dans l'extrait cité ci-dessus qui fait état d'une tentative de médiation entre jeunes des deux groupes organisée par une intervenante extérieure où l'on voit que la médiation est organisée en terrain “neutre”, *sur le centre-ville*.

### ***Les références individuelles et celles utilisant des possessifs***

C'est pour cet ensemble de désignations que l'écart entre les deux groupes est le plus flagrant. Si l'on inclut les références généralisantes (avec les possessifs *notre* ou *nos* renvoyant non pas au locuteur seul mais au groupe dont il se revendique, nous obtenons 49 occurrences pour les Gitans contre 3 seulement pour les Maghrébins.

Il est logique, dans le contexte de la Cité Julie, que des locuteurs gitans connaissent plus de Gitans que de Maghrébins en tant qu'individus. L'emploi des différents types de désignations patronymiques, les références aux liens de parenté, au locuteur, sont donc nécessairement plus nombreuses concernant les membres de la communauté. L'écart est cependant trop important pour s'expliquer par ce seul phénomène. Ainsi, il n'y a aucune utilisation d'une désignation patronymique concernant un Maghrébin, même quand le nom ou le prénom sont connus ; de même, l'absence totale de référence à un interlocuteur maghrébin, alors que les interactions interethniques sont malgré tout fréquentes, me semble relever d'un effacement quasi-délibéré de la dimension individuelle de ces interactions. La non-utilisation de possessif va dans le même sens.

### ***Les nominations non explicites***

Il s'agit de désignations qui ne contiennent aucune référence individuelle ou groupale (pays, ethnie, quartier...) explicite. Seul le cotexte (les propos tenus avant ou après la désignation) permet d'identifier la personne ou le groupe désignés.

Nous trouvons 39 occurrences de ce type référant à des Maghrébins contre 29 pour des Gitans.

Dix occurrences, relevant d'un amalgame entre les deux groupes, sont communes. Les plus intéressantes nous semblent les formes qualifiées de “ anonymisation ”, “ dilution ”, “ effacement ” et “ amalgame ”.

-- L'anonymisation consiste en un refus conscient d'utiliser une désignation plus précise :  
y a une communauté qu'a dit (qui, qu'i) allait venir chez moi fin vè vers / vers notre quartier  
pasque : y a eu des gens qui avaient été tués /

*Une communauté* renvoie ici à des membres de la communauté maghrébine.

-- L'effacement concerne une manifestation plus ciblée de ce phénomène, le refus de nommer un individu en particulier : dans l'extrait ci-dessus, *des gens* désigne un jeune Maghrébin tué au cours d'une rixe. Le phénomène est encore plus manifeste dans l'extrait suivant :

quand i se sont retrouvés à la foire y a trois gamins qui se sont battus contre trois gamins /  
ensuite y en a un de Val de Croze que : / le frère de le grand frère de M. / ce celui qui est  
mort a sorti une arme à feu // y a en un de La Grappe de chez nous qu'avait sorti un : mmh : /  
fusil pliable je crois // et heu : ensuite le : : / y a eu une bousculade et le coup est parti et :  
/malheureusement le le le petit est mort // le père de M. avait dit justement avait appelé à : / à  
ce que tous les gamins se ca :lment qu'il ne se battent pas /

Le nom de la victime (remplacé ici par “M. ”) est parfaitement connu du locuteur qui l'emploie en parlant de son père et de son frère. Il y a par contre un refus manifeste d'utiliser ce nom pour désigner la victime elle-même : *celui qui est mort, le petit, des gens qui avaient été tués...*

Nous remarquerons au passage que les seules références à des liens de parenté entre Maghrébins recueillies dans le corpus étudié sont utilisées dans la relation de ce drame.

-- La dilution revient à englober le groupe des Maghrébins dans un ensemble plus vaste dont les Gitans ne font pas partie ; les désignations concernées sont peu ou prou une manifestation langagière de la distinction Gitans/*payous*, c'est-à-dire Gitans/non-Gitans, mais le cotexte permet de comprendre que le locuteur veut mettre en relief deux aspects : la participation des Maghrébins et l'exclusion des Gitans d'un ensemble plus vaste. C'est le cas pour *les autres communautés* dans l'extrait suivant :

les autres communautés // quand i négocient // avé les administrations // y a toujours de gros  
choses qui sont mises en avant // si je prends les Harkis à Montpellier / is ont eu un terrain à  
l'EAI pour un franc symbolique par le maire le terrain i coûte des milliards is ont pu tous  
construire des baraques là-bas /// nous par contre qu'est-ce qu'is ont fait /

-- L'amalgame Gitans/Maghrébins permet, à l'inverse, de fondre les deux groupes quand le locuteur veut mettre en relief des problèmes, des préoccupations ou des comportements similaires. En discours, et pour mon corpus, ce type de désignation n'intervient que pour relativiser les reproches traditionnellement adressés à la communauté gitane :

“c'qu'i s'passe c'est qu'a certains gamins / qui ont trouvé ces moyens-là pour gagner un peu  
d'argent / et heu qui qui vendent un peu de shit ou un peu de ci un peu de là pour se faire un  
peu d'argent / c'est un phénomène social / ce n'est pas un phénomène culturel // (...) c'est pas  
dû à ma communauté / je prends la communauté maghrébine c'est exactement pareil ”.

*Certains gamins* permet ici de “noyer le poisson”, les pratiques délictueuses de certains jeunes de la communauté, dans le comportement global des jeunes des quartiers “sensibles”. Le terme *quartiers* est d'ailleurs employé à plusieurs reprises avec les mêmes intentions et effets.

### ***Les références intergroupes***

Il s'agit de désignations fort rares (3 occurrences pour deux désignations différentes seulement) :

- dans l'expression *ses copains*, *ses* renvoie à un jeune Gitan et *copains* à des Maghrébins. La désignation est utilisée dans un énoncé qui décrit un état antérieur aujourd'hui révolu : le jeune Gitan avait des amis maghrébins qu'il a perdu à la suite d'un incident entre les deux groupes.

- *La bande de l'école des Mouris* est employé par un adolescent gitan pour parler de ses amis et de lui-même. Il utilise le terme *Mouris*, désignant habituellement les Maghrébins. La reformulation qu'il donne, en réponse à la demande d'explication, est particulièrement claire quant à la raison de ce paradoxe : *la bande du cabinet*. Le locuteur procède ici à une auto-dévalorisation par un processus en cascade : *les Mouris* est un terme péjoratif pour désigner un groupe perçu comme antagoniste et méprisé - *l'école des Mouris* est un dénigrement de



l'établissement qui accueille 100% d'enfants gitans - *la bande de l'école des Mouris*, à laquelle appartient le locuteur, montre le peu d'estime qu'il a pour ses amis et pour lui-même.

Finalement trois grands axes peuvent être dégagés de ce tableau:

Importance des désignations ethniques pour les Maghrébins. Elles sont beaucoup plus rares concernant les Gitans (cases 1).

Quasi inexistence des désignations individualisantes pour les Maghrébins. Elles sont très fréquentes pour les Gitans (cases 2).

Les désignations "géographiques/spatiales" qui représentent environ un cinquième des formes de nomination relevées, sont en nombre équivalent pour les deux groupes (cases 3). On observe qu'elles fonctionnent en paires opposées (si un énoncé mentionne un quartier pour désigner ses seuls habitants gitans, il contient généralement, en symétrique, la mention d'un quartier réputé maghrébin).

## 1.2. Utilisation en discours et récits de bagarre

Le corpus recueilli contient plusieurs récits de bagarres. Il s'agit exclusivement, pour ce corpus, d'affrontements entre Gitans et Maghrébins. Ces récits sont tous spontanés (le narrateur principal prend l'initiative de raconter un épisode qu'il juge édifiant ou simplement intéressant). En voici la structure schématique :

- Le récit s'ouvre par un prologue résumant l'histoire qui contient généralement la description d'une action du "héros" gitan à laquelle nous avons donné le nom d'"action victorieuse".

- Le développement donne lieu à une mise en scène, elle aussi très ritualisée, des protagonistes sur laquelle nous reviendrons dans l'analyse de l'exemple ci-dessous. L'action victorieuse y est décrite, reprise et commentée, le plus souvent avec le concours du public.

- Le récit se clôt par un énoncé qui permet le retour au présent ou à une situation "normale".

### *Analyse d'un récit de bagarre*

L'extrait présenté provient d'un enregistrement en classe. Il s'agit d'une séance d'expression orale libre au cours de laquelle l'institutrice laisse les élèves qui le souhaitent raconter ou commenter un événement à leur guise. Ceux-ci, âgés de 7 à 10 ans, aiment beaucoup ce moment de la classe, intitulé "quoi de neuf ?" et en profitent généralement pour rapporter les faits divers survenus dans la cité. Habituellement, l'enseignante procède ensuite à des exercices de reformulation ou d'amélioration, sous divers aspects, de la maîtrise du français normé. Dans cet extrait, B est le locuteur "officiel", c'est lui qui a la parole pour raconter.

B : ch'uis allé : / chez moi // avec L. / ma cousine L. / qui s'est battue // ma cousine s'est battue //

contre un Arabe /

E : bo /

B : elle y a foutu un **coup** de pied dans la **figure** / l'Arabe i s'en allé /

D : **ah** : : ouais /

E : mais quand est-ce qu'elle s'est [battue à cause de quoi **chut chut** [D /  
(voix d'élèves)

B : [c'était : // [c'était : // dimanche /

X1 : [vvva : (*geste mimant un coup violent*)

X2 : (rire)

E : [arrête /

D : [ heu : demain // hier /

B : dimanche // hier / [après :

X3 : [et bè / tu as dit [dimanche

E : [comme ça / elle s'est battue comme ça /

B : oui /

D : **pasque l'autre** il avait juré les morts /

B : non / ma cousine / il avait juré les morts // et elle elle a dit / va manger les tiens de morts /

(voix d'élèves)

D : elle a **raison** ↑ / pourquoi i jure(nt) les morts eux [(ceux de) ta cousine

B : [qua / quand moi je vois ma cousine qui

:/ qu'elle est toute

seule // allez **va-t-en va-t-en** / me suis disputé // [après

D : [oui c'est eux qui s'est disputé avant /

X4 : [ouais

K : [ouais un XXX de vingt ans /

X5 : **oh** : : : /

(voix d'élèves)

B : (j'ai) foutu un **tacle** /

X6 : (rire)

X7 : il a sept ans hè : /

B : après :

K : il a vingt ans

X8 : (rire)

K : [le Maroc (qui t'est, qui tait, qui té) battu /

X9 : [un tacle / **Maradonna** /

B : après // ch'uis allé chez moi manger du cassoulet /

X10 : moh : / Mike Tyson /

(B conserve la parole mais change de sujet)

(...)

D : **gi** : **:fle** // gif elle va toucher le les Marocs /

(rires)

Ce récit est assez prototypique quant à sa forme, à son contenu et à son déroulement.

La forme respecte les trois parties mentionnées plus haut mais plutôt que de les analyser ici en détails, nous allons essayer de montrer comment est construite la représentation du Maghrébin.

Le déroulement de l'interaction montre que ce type de récit est fortement investi, non seulement par le narrateur principal, mais également par le "public" des pairs. Ainsi, à plusieurs reprises, D. ou K. apportent des informations ou des précisions (cause du conflit, âge des protagonistes...). Avec les autres participants, ils procèdent à des commentaires et à des évaluations sous formes de rires, d'interjections diverses (*ah ouais*, *oh*), de mime (*vvva* + geste de coup de pied), d'appréciation (*elle a raison* ; *oui c'est eux qui s'est disputé avant...*) ou à des reprises (*un tacle / Maradonna* ; *moh : / Mike Tyson*).

A la fin de l'extrait, alors que le locuteur ayant la parole a complètement changé de sujet (il parle d'un téléphone portable), D. revient sur le conflit (**gi** : **:fle** // gif elle va toucher le les Marocs /) mais son intervention montre à la fois son implication (on peut supposer que c'est lui qui donne ou veut donner une gifle aux *Marocs*) et le caractère généralisant que prend ce type de récit (le ratage final commence par *le*, renvoyant au récit de B., et se termine par *les Marocs*, posant ainsi l'affrontement comme relevant d'un conflit plus général et systématique).

Le contenu reprend plusieurs caractéristiques typiques et en particulier la présentation de *l'Arabe*. La progression chronologique nous le montre tout d'abord produisant une offense à l'origine du conflit (*l'autre il avait juré les morts*) ; par la suite, il disparaît, seules les actions des Gitans étant rapportées, ou n'est plus présenté que sous un jour passif et craintif : il reçoit le coup de pied (*(j'ai) foutu un tacle*), il s'enfuit (*l'Arabe i s'en allé*).

A l'opposé, les protagonistes gitans sont décrits de manière valorisante : courage face à une infériorité numérique (*quand moi je vois ma cousine qui : / qu'elle est toute seule // allez va-t-en va-t-en / me suis disputé*) ou due à l'âge (B. est crédité de 7 ans, alors qu'il doit en avoir 8 ou 9 et son adversaire, selon K, *il a vingt ans*, ce qui est fort peu plausible) ; maîtrise langagière apparaissant dans le sens de la répartie, de la "grillade" (*il avait juré les morts // et elle elle a dit / va manger les tiens de morts*) ou dans la tentative d'éviter le conflit (*allez va-t-en va-t-en*) ; capacités physiques (*elle y a foutu un coup de pied dans la figure / l'Arabe i s'en allé ; (j'ai) foutu un tacle*) ; calme et maîtrise de soi (*après // ch'uis allé chez moi manger du cassoulet*).

Les interventions du public, à travers les commentaires et les évaluations (voir plus haut), tendent

à renforcer les caractéristiques attribuées aux protagonistes mais, surtout, à leur donner une valeur générale. Les commentaires de D. sont particulièrement éloquents à cet effet : après avoir anonymisé *l'Arabe* en *l'autre*, il le généralise par *eux* (*pourquoi i jure(nt) les morts eux ; oui c'est eux qui s'est disputé avant*) puis par l'utilisation de *les Marocs* (voir plus haut).

Ce récit, comme la plupart de ceux de sa catégorie, tend à nous présenter non pas l'affrontement entre deux ou plusieurs individus mais celui entre deux catégories pré-construites et, à travers lui confortées, "l'Arabe" et "le Gitan". Mais alors que la catégorie "Gitan" est compatible avec des spécifications individuelles (nom, parenté...), des actes ou des paroles propres (paroles rapportées, actions variées...), la catégorie "Arabe" est réduite à l'anonymat et à des actes stéréotypés (la fuite, en particulier).

Pour résumer.

Dans cet extrait comme dans l'ensemble de ce type de récits et sans entrer dans le détail d'une réelle analyse linguistique, on remarque la stéréotypisation des adversaires maghrébins :

- ils produisent toujours une offense à l'origine de l'altercation (" il avait juré les morts " ; " ils emmerdaient une fille " ; " ils voulaient racketter des petits Gitans " ; etc.)

- ces adversaires Maghrébins sont peureux, lâches (les garçons maghrébins agressent les filles gitanes; un Maghrébin de 20 ans affronte un Gitan de 7 ans; au cours d'une bagarre, un Maghrébin implore " tu fais pas mal " ; après avoir reçu un coup, l'Arabe s'enfuit ; etc.)

- non seulement les Maghrébins sont toujours vaincus, mais ils sont totalement dominés et uniquement passifs dans la bagarre. Les actions de combat rapportées concernent exclusivement les protagonistes gitans (" j'ai foutu un tacle " ; " je les ai marelés " ; le Gitan " a foutu un coup de poing et a arraché l'oreille " du Maghrébin ; l'Arabe a " la figure toute démolie " ; etc.).

- l'adversaire maghrébin n'est jamais nommé comme individu et une bagarre contre un Arabe se transforme fréquemment en bagarre contre les Arabes en général. Au cours de récits concernant un seul adversaire maghrébin, on va ainsi trouver : " i s'est battu avec des Arabes " ; " i s'est battu contre les Arabes " ; " il a foutu un coup de poing aux Arabes " ; " i s'est battu contre Arabes " etc.

Le dernier énoncé, avec " Arabes " sans déterminant semble même mettre en scène une abstraction, une entité collective.

On peut résumer ce survol de la présentation des rapports entre Gitans et Maghrébins en disant que ces derniers sont présentés en tant que groupe plutôt que comme individus et que ce groupe est perçu/mis en scène comme étant en opposition avec le groupe gitan.

On notera, tout d'abord, la faible personnalisation de l'Autre maghrébin dont la forme extrême est l'effacement de M., victime du climat d'hostilité entre les deux groupes (voir plus haut). Outre les exemples analysés, on en trouve une illustration dans l'extrait suivant, tiré d'un autre récit de bagarre :

X : i s'est battu contre les Arabes : // i s'est : **battu** contre A : A : rabes /// il a **foutu un coup** de poing aux Arabes

X2 : tu sais mon frère : / i s'est battu [avé] : : eux

Le premier locuteur utilise *les/aux Arabes* et *Arabes* sans déterminant dans le prologue-résumé introductif au récit. Les deux formes montrent une généralisation des faits relatés : ce n'est même plus les Arabes mais la catégorie, quasiment l'entité collective, *Arabes* qui est en jeu. D'ailleurs, l'action victorieuse, décrite plus avant dans le récit comme touchant un Arabe, est rapportée ici comme visant les (aux) Arabes. Le deuxième locuteur tente même de proposer un récit de bagarre alternatif en employant le pronom *eux*, dans une utilisation globalisante (se battre contre des Arabes, c'est se battre contre eux/les Arabes).

Ce qui est présenté dans tous ces énoncés, ce ne sont pas des individus mais bel et bien une catégorie/entité. L'Autre maghrébin n'est alors perçu, représenté, dit qu'à travers un rôle stable dont les individus réels ne sont que les acteurs occasionnels. Dans la plupart des cas, l'utilisation de l'autre maghrébin apparaît donc assez classique : il est stéréotypé et paré de caractéristiques uniquement négatives.

Concernant les Maghrébins, le corpus semble marqué par la codification et la rigidité des formes lexicales (désignations proprement dites) mais surtout des co-textes : récits de bagarre, comparaisons sur la façon dont sont traitées, par la société “ d'accueil ”, les communautés maghrébine et gitane, principalement. Ce dernier thème étant récurrent et apparaissant assez spontanément dans les enregistrements d'adultes, nous pouvons penser que la mise en scène identitaire, dont nous avons vu plus haut qu'elle concernait des rôles et non des individus, vise, en réalité, non pas l'interlocuteur direct mais, à travers lui, un destinataire collectif : la fraction considérée comme dominante dans la société. Cet interlocuteur virtuel, aux contours flous (décideurs politiques ou administratifs, détenteurs d'une parcelle quelconque d'autorité mais aussi enseignants, enquêteur voire “ payous ” d'origine européenne en général), paraît être le référent de ce positionnement identitaire complexe. La surreprésentation de l'antagonisme avec la communauté maghrébine, les fluctuations de normes linguistiques et sociales dans le discours du locuteur ne prendraient alors leur sens que dans l'optique d'un échange indirect entre la communauté gitane et cet interlocuteur virtuel, ce “ tiers ”, absent/présent. Le sentiment, justifié ou non, de ne pas être écouté voire seulement entendu, serait alors une des causes de l'apparition des diverses formes de violence, en particulier interethnique : on le sait, le sentiment d'injustice est un puissant catalyseur aux comportements de rejet ou de rébellion.

### **1.3. Les relations avec “ le Tiers ”**

A partir d'extraits du corpus recueilli, il s'agit ici de dégager d'autres pistes de réflexion autour de quatre thèmes que l'on retrouve dans les discours de nombreux locuteurs gitans : la rivalité, l'abandon, l'oppression et la résistance.

#### ***La rivalité***

Enquêteur : entre : le la communauté et les gens de le quartier le reste du quartier / (...) ça se passe comment

Manuelle : assez violemment / assez mal / (...) c'est à dire que quand on dépend du système on a des droits / et quelque part on vit dans l'inégalité / tous / quand on va à la communauté maghrébine / c'est même / c'est les mêmes problèmes / sauf qu'i sont Maghrébins et nous on est Gitans / et y a la différence qui s'installe / et y a toujours celui qui veut paraître le plus / donc y a des rivalités qui se passent entre eux / mais c'est pas qu'i qu'on s'aime pas / c'est pas qu'on s'entend pas / c'est qu'on veut toujours l'exclusivité / que ce soit d'un côté comme de l'autre (...)

Didier : et heu i se disent / pourquoi / pour eux / y a beaucoup // et pourquoi i heu / pour nous y a pas grand chose / mais ce que je peux pas leur dire c'est que / avant la communauté gitane quand le maire était au tout début y avait 50 000 habitants / donc la communauté gitane était en majorité / maintenant sur Montpellier on est 400 000 / et la majorité c'est plutôt les Maghrébins qui l'ont / donc / heu / faut bien comprendre que / leur intérêt politique / clientéliste / est plus / vers eux que / vers nous / (...)

La première locutrice nous parle de “ celui qui veut paraître le plus ”, “ d'exclusivité ”, de “ rivalité ”. Selon la définition donnée par “ Le Robert ”, un “ rival ” est “ une personne qui dispute à autrui ce qu'un seul peut obtenir ”. quant à “ l'exclusivité ”, elle implique la renonciation à tout partage.

On n'est plus ici dans une relation de conflit où deux adversaires s'affrontent mais dans une relation de compétition où deux concurrents essaient d'obtenir un prix, des faveurs, etc. octroyés par un “ Tiers ”.

La référence au groupe des Maghrébins sert ainsi à faire ressortir l'insatisfaction et les manques dans la relation entre ce nouveau protagoniste, que, pour l'instant, nous appelons “ le Tiers ”, et la communauté gitane. Didier, qui joue ici le rôle de porte-parole de sa communauté, se fait l'écho du principal grief adressé à ce Tiers, à savoir l'injustice : “ pour eux y a beaucoup et pour nous y a pas grand chose ”.

On notera cependant que Manuelle fait une analyse beaucoup plus nuancée : Maghrébins et Gitans ont les mêmes problèmes, ils sont également victimes de l'inégalité dans l'application des droits, mais ils sont rivaux car ils voudraient plus que l'autre.

### ***L'abandon***

Pépin : on (n')est pas aimés quand même hè /  
Jacques : bon / enfin c'est toléré / c'est toléré parce qu'i nous veu i nous veu / i nous veulent / i nous veulent / i nous veulent qu'on soit / comment on dit ça /  
Prêtre : intégrés /  
Pépin: c'est tol voi / c'est toléré mais on est pas aimé quand même maintenant non / (...)

Enquêteur : et la cité / pourquoi pourquoi ça a changé / au début vous disiez que c'était mélangé pourquoi c'est plus mélangé maintenant /  
Zoé : parce que tous les Français s'en vont / pas plus tôt qu'y a un Français qui s'en va / y a un Gitan qui vient  
Didier : et et et / attends / et les Gitanes qui veulent partir / les Gitans qui veulent partir / i les laissent pas partir /  
Zoé : non / i les laissent pas partir / c'est vrai /  
Didier : René / Bernard / y en a combien qui veulent partir du quartier y en a un paquet hé / i peuvent pas partir  
Zoé : avant c'était mieux parce qu'on était tout au tout le monde mélangés monsieur / y avait Français / y avait beaucoup beaucoup de Français / et y avait des Gitanes mais y en avait moins de Gitanes / y avait plus beaucoup de Français / et Didier i faut dire les choses / c'était mieux / (...)

Pépin et Zoé, des personnes relativement âgées expriment les sentiments de désamour, d'abandon dont souffre la communauté gitane. On notera qu'ils semblent regretter une époque révolue où ce n'aurait pas été le cas.

### ***L'oppression***

Manuelle : on nous laisse l'idée / d'être acceptés c'est à dire on sait qu'on est de la communauté / mais / qu'est-ce qu'on nous laisse / de la communauté / on peut pas chanter / sinon on se fait remarquer / on peut pas danser / pasque sinon ça se fait pas / on peut pas parler fort pasque sinon tout de suite on nous dit de nous taire / (...) et c'est qui fait qu'on reste à part / à part bon / c'est évident qu'on le veut bien / parce qu'il suffirait tout simplement qu'on s'adapte / au système qui nous entoure / mais à ce moment-là aussi on sait que si on commence à faire ça / et c'est pour ça qu'y a autant des difficultés / pour certains encore / si on s'adapte / comme on voudrait / on perd / tout / de ce qui nous reste / donc c'est un bras de fer qui se fait / (...)

Didier: qui c'est qui nous représente au niveau de l'Assemblée Nationale / au niveau de l'Europe / toutes les communautés sont représentées / toutes les mi communautés crient heu / disent on a pas de boulot on a pas de ci / regarde les Harkis / regarde les Pieds Noirs / regarde les Corses / on est la communauté qui pose le moins de problèmes donc on nous atomise / c'est à dire que / comme on i on revendique rien / puisqu'on est illettrés / on nous oublie / et c'est c'est grave parce qu'on a p'têt plus besoin que tous les au / que tous que que toutes les autres communautés / toutes les autres communautés ont des docteurs ont des docteurs ont des ont des avocats / des chirurgiens / ont des dentistes / i sont tous heu émancipés / nous / non / on est tous dans des ghettos / (...)

L'oppression décrite ici concerne les entraves au mode de vie souhaité, "l'oubli" de la communauté gitane et une forme d'assignation à résidence, de fait, dans les ghettos ethniques.

### ***La résistance***

Face à l'injustice ressentie, à l'abandon ou à l'oppression, les formes de résistance sont rares : élever ses enfants avec d'autres valeurs, tenter de préserver le groupe ou, de manière plus insidieuse, refuser le mépris de ceux qui raillent le manque d'instruction des Gitans.

Manuelle : j'élève ma fille / pas à la mode européenne / puisque je suis / montpelliéraine et elle aussi / mais j'élève ma fille avec d'autres d'autres valeurs / qui qui n'est pas / forcément celles des / des non Gitans / (...)

Pépin : j'ai parlé avé des gens instruits qu'is ont une façon de / de nous regarder comme des illettrés / comme des bons à rien / pour eux / mais nous on est bien obligés d'eux / aussi / quand on le / quand on leur vend des tapis / et qu'on leur vend des choses / que ça vaut cinquante francs / qu'on leur vend quatre fois le prix / de se moquer d'eux aussi / avec leur intelligence et leur instruction aussi / (...)

Dans tous ces extraits, apparaît donc ce “Tiers”, parfois nommé avec une relative précision mais, le plus souvent, mentionné “en creux”. Dans le corpus recueilli, on peut trouver, deux groupes de dénominations le concernant, qui correspondent à deux niveaux de définition :

- 1<sup>er</sup> niveau : la faculté ; les historiens ; la police ; les maires, les administrations, l'office HLM, l'école, les gendarmes. Ce sont les échelons et les représentants locaux de l'état. Ceux qui sont détenteurs de différentes formes de pouvoir et habilités à exercer des contraintes sur la population gitane (à travers le logement, la scolarisation, le mode de vie)

- 2<sup>ème</sup> niveau : on ; ils ; l'autre ; ceux qui étaient là ; le système ; la mode européenne ; les gens instruits ; les non-Gitans. Il peut s'agir de tout le monde, ou plus exactement, de ceux qui sont perçus comme le “noyau” de la société française et qui peuvent accepter ou refuser, intégrer ou rejeter voire aimer ou mépriser, non par la loi, dans les principes, mais dans les faits, dans la vie quotidienne.

On peut dire que le “Tiers” exerce les prérogatives d'un père : il détient l'autorité sur les deux groupes (Gitans et Maghrébins) ; il est supposé aimer tous ses enfants.

Si les deux communautés sont dans un rapport de soumission vis à vis de ce père et de rivalité entre elles, les Gitans ont le sentiment d'être le fils un peu rebelle et mal-aimé, alors que les Maghrébins seraient le fils modèle et cajolé.

On notera que ce type de discours est également très présent, en symétrique, dans la communauté maghrébine (par rapport aux Gitans ou à d'autres groupes).

Ces mises en scène, entre autres langagières, de conflits identitaires entre communautés trouvent en grande partie leur sens dans le statut de ces groupes : placés de fait à la périphérie de notre société, géographiquement et socialement, ils adressent un message au “centre” : “aimez-nous autant que les autres, plus si possible”.

## **2. La violence verbale comme réponse au contrôle social : les rapports de professeurs**

### **2.1. “Rapport et sanction”**

Nous avons voulu travailler ici sur les “rapports des professeurs”. Le rapport du professeur, qui relate des événements perçus comme non réglementaires dans le cadre scolaire, soumet une sanction. D'après le règlement intérieur du collège inséré dans le carnet de correspondance, les sanctions sont les suivantes : remboursement des dégradations occasionnées volontairement, devoir supplémentaire, retenue, exclusion jusqu'à huit jours, exclusion définitive. Suite au rapport, une décision de sanction est prise par le conseiller principal d'éducation puis validée par la direction.

La liste des sanctions mentionnée dans le règlement intérieur fait partie de la rubrique sur le “contrat liant les élèves, les parents et l'ensemble du personnel du collège”. Or, les seules personnes convoquées sont les élèves - et ayant des devoirs, jamais des droits -, objets du paragraphe 1, et les parents, objets du paragraphe 2. Le paragraphe 3 qui devrait reprendre “l'ensemble du personnel” fait état des “sanctions”. On peut se demander donc si le paragraphe 3 ne correspond pas à la troisième partie, c'est-à-dire, “le personnel du collège”, assimilé aux sanctions.

Notre corpus se compose donc des rapports des professeurs, rassemblés lors du dernier trimestre de l'année civile 2000 (premier semestre scolaire, c'est-à-dire septembre-décembre 2000). On a pu comptabiliser 77 rapports pour les 3èmes, 28 pour les 4èmes, 20 pour les 5èmes, 27 pour les

6èmes. Nous avons donc au total 145 rapports pour un trimestre en sachant que la plupart des sanctions aboutissent à une exclusion. Si les élèves sont répartis équitablement par niveau, on remarque une montée en tension notoire à la puberté, en classe de 3<sup>ème</sup>. Mais on peut noter que sur l'ensemble du collège, quelque six cents élèves, le nombre de rapports émis reste important.

Pour cette analyse exploratoire (une étude de tous les rapports et de leurs différences narratives serait particulièrement intéressante), nous avons étudié quinze rapports. Il nous semble important, d'un point de vue méthodologique, de signifier ici et encore combien de telles études ethnographiques (donc avec de vastes corpus) s'appuient finalement sur des analyses qui pourraient sembler restreintes. Mais on sait qu'il est nécessaire aussi, pour avoir une vue d'ensemble des situations sociales, culturelles, de mener des analyses micro-sociolinguistiques.

## 2.2. De la violence racontée à la violence symbolique

Nous voulions à partir des "rapports de professeurs" voir comment était décrite la violence verbale de la part des professeurs. Or, il s'est avéré, suite à l'analyse, que ces rapports traduisaient *en eux-mêmes* la violence instituée dans le cadre scolaire et notamment dans le rapport de forces symboliques entre les enseignants et les élèves. Nous allons donc ici montrer, d'une part, comment se structurent ces procès verbaux et, d'autre part, ce que disent ces structures narratives sur la mise en scène discursive des acteurs. Ainsi, on verra comment le contact des normes sociales se met en œuvre.

### Procédés narratifs

On peut voir dans les quinze rapports que nous avons étudiés des structures de récit qui sont des schémas narratifs récurrents. Il faut tout d'abord distinguer "relater" et "raconter". Pour "raconter", il faut non seulement que l'événement par sa singularité provoque une certaine tension (intéresser l'autre) dans une situation d'interactions mais aussi (Labov, W., 1976) que celui qui raconte se construise au regard de l'autre. *Le récit est toujours récit pour l'autre ; il est quête de l'assentiment de l'autre. L'intention du narrateur n'est pas simple intention de communiquer une chronologie événementielle, c'est aussi l'intention de produire un effet. Les analyses de Labov introduisent à une pragmatique du récit* (Bres, J., 1994 : 84). Dans notre cas, le narrateur est l'enseignant, adressant son récit justificateur à la hiérarchie, médiatrice entre l'élève et lui-même. L'enseignant va donc être en situation de "raconter".

Et chose caractéristique ici, le récit et les structures narratives font violence.

Les six constituants proposés par J-M. Adam (1994 : 431-443) permettent de définir une séquence narrative et donc de construire la tension.

- Nous avons tout d'abord une succession d'événements. Il s'agit d'ordonner la succession chronologique des événements, de les lier dans l'unité d'une conduite orientée vers une fin. Il faut pour qu'il y ait récit, que la succession d'événements soit orientée vers une tension. Dans nos rapports, on a la plupart du temps cette tension temporelle. Le professeur relate l'événement perturbateur, en posant toujours le cadre spatio-temporel (jour et date), la succession des événements étant plus ou moins précise. Tel l'exemple suivant (Rapport 3) où les événements sont bien identifiés dans leur successivité 1), 2), 3), 4). De plus, l'enseignant écrit, en guise de référence, le titre suivant, faisant appel au cadre spatial : *Rapport joint à l'avertissement mis le 23/11/00.*

2. B. est sorti de classe pour aller chercher le cahier d'appel (qu'il n'a pas ramené !),

3. Il s'est mis à se déplacer dans la classe, puis a poussé des cris.

4. Prié de donner son carnet, il a commencé par refuser avant d'obéir.

4. Son avertissement étant mis, avec comme précision qu'un rapport y serait joint pour donner les détails de son comportement, il est sorti de classe à 11h20. Ce n'est pas la première fois, cela a été noté dans le cahier d'appel à la date du jeudi 16 novembre (Rapport 3.)

Parfois la description de l'événement n'est pas présente, le récit n'est pas élaboré, l'enseignant ne décrit que la tension finale, élément central du conflit, perçu comme hors normes, singulier :

L'attitude et le comportement de K. ont été inqualifiables, lors du cours d'EPS du mardi 05/12/2000. Hurllements, vociférations, irrespect envers le gardien du gymnase. Attitude à la limite de la menace envers moi-même lorsque je lui ai dit mon désir de faire un rapport (Rapport 2).

- Il est nécessaire aussi de saisir une unité thématique. L'acteur du récit est là bien identifié, c'est toujours l'élève (parfois les élèves) qui sont soumis à la sanction. Les élèves sont nommés par leur prénom ou leur nom ou les deux mais la plupart du temps désignés sous la formule " l'élève X ", façon sans doute de signifier leur place et le rôle qui leur sont attribués dans le cadre du fonctionnement scolaire, force aussi de détermination de l'individu .

- Ensuite, J.-M. Adam (1994 : 436) signale bien en citant A. Hénault que le récit achevé se caractérise, d'Aristote à Greimas, par *la transformation d'un état donné en son contraire*. Dans les rapports, nous avons effectivement cette transformation. Le but étant, après une forte tension, de revenir à une situation pédagogique " sereine ". Dans le rapport 2 cité *supra*, l'enseignant lui-même signifie son désir de retour à l'ordre, par l'écriture du rapport.

- Le récit comporte une unité d'action. Il s'agit de montrer que l'histoire a un commencement, un milieu et une fin. Pour qu'il y ait récit, il faut donc une transformation des prédicats au cours d'un procès. Le procès transformationnel (qui réussit ou échoue) comporte trois moments. Pour nous, le temps T-1 représente la situation de classe " normale " (rapport 1) :

Le vendredi 8-12-00, je me rends dans la cours (sonnerie, 10'' après la récréation) pour prendre en charge cette classe.

Le temps T0 est celui de la montée en tension, et donc de la transformation du procès,

j'attends un moment, toujours pas d'élèves. J'attends un moment. Toujours pas d'élèves. Je me rends à la vie scolaire pour signaler l'absence d'élèves. Depuis les bureaux de la vie scolaire, j'aperçois A.K au fond de la cour. Je me rends dans ma classe où je retrouve les élèves m'accusant de ne pas avoir été dans la cour !! Explication houleuse !! D. G se montre insolent, me traite de casse-c. (Rapport 1)

Enfin, le temps T+1 est celui de la réparation, celui du retour au calme, de la norme intégrée mais non explicitée dans le rapport. Ainsi, si la plupart des rapports rendent compte du commencement de l'action, le dénouement du conflit, exclusion du cours et retour au calme par exemple, n'est pas mentionné. C'est parce que rapport lui-même représente la forme du dénouement.

- Le récit explique et coordonne en même temps qu'il retrace, raconte. Donc l'opération de mise en intrigue repose sur un dispositif de combinaisons pour mettre en évidence l'enchaînement de cause à effet. Les rapports fonctionnent sur ce modèle. On voit bien comment dans le rapport 4 suivant, l'enchaînement des événements aboutit à la résolution, et conforme à la situation d'autorité de l'enseignant, le cours n'a pas lieu. Les causalités-consécutions étant bien marqués par les connecteurs, " en effet ", " c'est alors " .

Ce jeudi 12 décembre 2000, je n'ai pas pu dispenser mon enseignement en SVT auprès des élèves de la 3<sup>me</sup> D.

En effet, à 14h45 mn, heure de début du cours, quelques élèves se sont présentés à l'entrée de la classe. Il s'agit de F., G., C., D., A., K. et M. Seule cette dernière est entrée en classe, les trois autres ayant décidé pour des raisons dont ils sont seuls juges, de prolonger leur récréation.

Après dix minutes d'attente, j'ai dirigé E. M. à la vie scolaire après lui avoir remis un travail à effectuer. C'est alors que les trois retardataires sus-mentionnés se sont présentés sans justifier de la prolongation de leur " récréation ". J'ai refusé de les recevoir et le cours n'a pas eu lieu. (Rapport 4).

- Enfin, avec l'évaluation finale, il s'agit de répondre au " et alors ? ", à " que se passe-t-il à la fin ? ". Comme nous l'avons mentionné, les dénouements sont le plus souvent de l'ordre de l'implicite, le rapport lui-même faisant acte de dénouement. Ils sont rarement explicites comme dans le rapport 4 cité *supra*, *j'ai refusé de les recevoir et le cours n'a pas eu lieu*, ou lorsque l'enseignant signale la sanction souhaitée.

Ainsi, les rapports s'apparentent à la forme du récit ; mais plus encore, d'où aussi la tension, ils mettent en scène les différents acteurs, enseignants, élèves, personnel de la vie scolaire dans des rapports de force qui rendent compte, comme on va le voir, d'un ordre social à maintenir.



### ***Un récit pour l'autre : stratégie narrative et place des acteurs***

Il nous semble donc essentiel d'aborder maintenant le récit dans une perspective interactionnelle : je raconte pour qui ? pour dire quoi ? sur qui ? que dit le récit sur le narrateur ? Travail largement mené par W. Labov (1976). Pour lui, le récit, et notamment le récit oral, se caractérise à la fois par la dimension *événementielle*, ce que nous avons vu, et de façon plus pertinente peut-être par l'*évaluation* qui permet d'analyser le récit à travers l'interaction qui la sous-tend. Le récit chez Labov (1981) se construit à travers le résumé, l'orientation, la complication, l'évaluation, la résolution, le coda.

Il distingue les **parties** à proprement **narratives** du récit : la complication et la résolution. Pour nous, dans les rapports d'enseignants, c'est ce qui correspond aux comportements perturbateurs de l'élève et au retour à l'ordre (propos notés en gras). Prenons le rapport 5 :

1. B.
2. s'est montré insupportable
3. hier
4. il s'est amusé
5. **à perturber le cours**
6. **parlait à voix haute**
  8. Il a été impoli et insolent
9. Aujourd'hui
  10. **il arrive en retard en cours**
  11. (il traînait dans les couloirs).
  12. Il est odieux,
  13. **crie des insultes à la fenêtre,**
  14. me répond mal
  15. **refuse de s'installer**
  16. **Il gêne le reste de la classe**
  17. **Je l'ai exclu à 11h10** (Rapport 5)

Les parties narratives (en gras) sont donc davantage de la description qui se voudrait objective. La complication (toutes les parties sauf 17) est souvent longuement développée chez l'enseignant, comme preuves argumentatives du mauvais déroulement de l'événement " classe ". La résolution est souvent mentionnée de façon très brève et conclusive (partie 17).

W. Labov montre bien qu'un tel récit réduit à son squelette narratif est vide " sans orientation ". Ainsi, les **parties évaluatives** sont très nombreuses dans les mises en récit et c'est le cas de la plupart des rapports. Nous allons nous attarder sur les parties évaluatives, résumé, orientation, évaluation et coda.

- Il arrive que le récit soit précédé d'une ou deux propositions le résumant. C'est souvent la façon qu'ont les enseignants d'aborder le rapport.

L'élève O. B. a aujourd'hui dépassé les limites acceptables (Rapport 6)

L'attitude et le comportement de K ont été inqualifiables (Rapport 2)

G. a constamment perturbé le cours et le travail de la classe (Rapport 11)

Pour la stricte économie du récit, cette proposition est inutile. Sa fonction est autre. Selon Labov, W. (1981), le résumé n'est ni un *substitut*, le narrateur ne " propose pas le résumé à la place de l'histoire, il n'a nullement l'intention de s'arrêter là ". Ni une *annonce*, l'auditeur, pour nous l'institution scolaire, attend, pour validation d'une sanction, les détails de la narration. Mais c'est une *évaluation*, il ne dévoile pas le sujet du récit " il en révèle le but et l'intérêt ". J. Bres (1994 : 79) note combien le résumé *sert à occuper l'espace social [...], il sert à légitimer par avance, en suscitant l'intérêt cette prise de parole qui est une prise de LA parole.*

Ce procédé narratif vient conforter le rôle que jouent les rapports des professeurs dans la place d'autorité défendue par l'enseignant. C'est dire justement sa parole, parole empêchée dans la situation de classe. J. Bres (1994) note aussi que le résumé fonctionne comme une négociation avec le narrataire, montrer que ce qui est à dire est extraordinaire, mérite d'être raconté et légitime son geste. Ce qui explique peut-être aussi les effets d'emphase, *dépassé les limites, inqualifiables, constamment perturbé* (supra).

- L'orientation fournit les indications relatives aux temps, au lieu, aux actants. Ces informations sont données pour le narrataire, à valeur informative. Dans le rapport 5 cité *supra*, il s'agit par exemple des périodes 1, 3, 9.

- Le coda rend compte de l'interlocution, hors récit. ("voilà", "c'est tout") pour mettre un terme à la narration. Sans doute parce qu'il revient ici au narrataire, la vie scolaire, et non pas au narrateur, l'enseignant, de tirer les conclusions d'un tel rapport et de mettre les sanctions, sans doute aussi parce que le point final du rapport a valeur conclusive, le coda, est quasiment absent des rapports.

- L'évaluation a pour fonction de justifier la prise de parole narrative. On ne doit pas avoir de la part du narrataire la question "et alors?". Les évaluations sont donc fréquentes dans les rapports. Elle servent sans aucun doute à justifier l'acte même de rédiger un rapport; elles signifient le caractère exceptionnel, extraordinaire, mémorable des événements rapportés, la montée dramatique de l'événement rapporté. La dramatisation est marquée par des effets pragmatiques appuyés, tels les points d'exclamation ou les phrases nominales :

Je retrouve les élèves m'accusant de ne pas avoir été dans la cour!! Explication houleuse!!  
(Rapport 1).

La description du comportement "irrespectueux" est souvent martelé, comme dans le rapport 5, cité *supra* :

B est insupportable, il s'amuse à perturber le cours, il est malpoli, insolent, odieux, crie des insultes, répond mal (Rapport 5)

Ainsi, les mises en récit des enseignants se construisent dans une relation implicite d'interlocution. Elles rendent bien compte de cette nécessité de construction dramatique qui sert à la fois à justifier la prise de parole, la rédaction du rapport par l'enseignant, et à obtenir l'approbation de l'interlocuteur, l'institution scolaire. L'évaluation, d'ailleurs, du narrataire – à la fois vie scolaire et direction – est notée par la sanction elle-même en bas de rapport.

### ***Un récit pour se (re)dire***

Le récit est toujours quête d'assentiment de l'autre dans la production d'un effet, mais il sert aussi à se mettre en scène soi-même pour se dire. Le rapport participe de cette quête de soi. Il est aussi récit qui sert à se (re)dire, à retrouver une posture identitaire mise à mal.

Le narrateur est toujours l'enseignant mais il fait figure aussi de "héros", héros qui rétablit l'équité, qui retrouve sa place. C'est le rôle défini classiquement par Propp (1928/1965) opposé au *villain*, le traître. Ici, le *je* du narrateur/héros apparaît essentiellement dans la phase de résolution, le héros redresseur de torts, détenteur de l'ordre retrouvé. Nous avons dans les rapports une prise en charge directe du discours par le narrateur qui est lui-même acteur de l'action. En ce sens nous sommes dans une mise en récit de soi dans une mise en scène typique des récits oraux (Labov, W., 1976)

Je lui ai dit mon désir de faire un rapport (Rapport 2)

Je l'ai exclu à 11h10 (Rapport 5)

J'ai refusé de les recevoir et le cours n'a pas eu lieu (Rapport 4)

Quand le *je* apparaît dans le récit, il est présenté comme personnage blessé, meurtri, touché donc dans sa posture d'autorité, soumis à l'injustice... situation qu'il devra renverser.

Je me rends dans ma classe où je retrouve les élèves m'accusant de ne pas avoir été dans la cour!! (Rapport 1)

On peut mentionner combien le "héros" a réagi suite à une série de "menaces". Le rapport, la prise en main de l'action par l'enseignant-héros, survient souvent après une suite de comportements difficilement acceptables, ce qui justifie l'acte réparateur. L'enseignant semble toutefois avoir enduré autant qu'il a pu les actes provocateurs des élèves.

L'élève O. B. a aujourd'hui dépassé les limites acceptables (Rapport 6)

Le "villain" ou le méchant est l'élève. L'élève étant à la fois l'objet du discours et le personnage du récit. On retrouve les éléments déclencheurs (repérés déjà dans les analyses d'interaction) qui engendrent la tension : 1. le retard, le carnet de liaison non présenté, 2. les incivilités caractérisées par le non respect des règles de la vie scolaire et enfin 3. la violence verbale identifiée par les insultes le plus souvent.

Le récit se caractérise alors par une forme d'objectivité subjectivée. On pourrait penser qu'ici, par son genre même, - le narrataire est acquis à la cause du narrateur -, le rapport devrait échapper aux effets évaluatifs. On a vu qu'il n'en était rien. De plus, le lexique est hautement subjectivé, comme dans l'exemple suivant

Hurllement, vociférations, irrespect envers le gardien du gymnase (Rapport 2)

Ici, ces dénominations renvoient à la part animale de l'élève et rendent compte d'une violence symbolique dans les rapports de force. De la sanction au jugement moral, *comportement inqualifiable, odieux, s'est déchaîné, s'est lâché*, au rappel à la norme, *comportement normal, s'amender*, au rappel de la fonction d'autorité, *je lui demande de, je lui ai fait savoir, je lui ai notifié, je l'ai prié*, au désir de puissance, *mon désir de faire un rapport*, l'enseignant rejoue sa place centrale, reléguant l'élève à son rôle de "villain".

Entre le méchant et le héros, ces rapports de professeur rendent compte de la non prise compte de l'autre. L'élève transgresse les règles scolaires, l'enseignant revient à l'ordre social, veut retrouver sa place d'autorité. Aucune marque de négociations pour aboutir à une résolution du conflit entre les protagonistes n'est signifiée. Comme on l'a déjà vu à partir des interviews et des représentations des enseignants mais aussi à partir des interactions, l'élève est délocuté. Il est le *il*, l'absent, catégorisé, l'autre mis à distance.

Finalement, puisque le contrat pédagogique n'a pas été respecté, le rapport permet dans un consensus mutuel (professeur/vie scolaire) de le rétablir et de conforter les places de chacun. Les procédés narratifs (place et rôle du héros, parties évaluatives, etc) sont là pour signifier – s'il en était encore besoin – ce retour à l'ordre social. Il s'agit de mobiliser des structures narratives, spécifiques du récit, pour expliquer l'événement et mieux rétablir la figure symbolique du "héros". Pour reprendre l'avantage.

Ainsi, ce qui fait violence, au-delà de l'événement perturbateur, au-delà de la violation de la place d'autorité, c'est la mise en récit même du retour à l'ordre. À aucun moment, les rapports ne laissent place à une forme de négociation qui se voudrait non violente, objectivation des faits, remise en cause du "héros", appel à un médiateur etc...

### **2.3. Tentative de rapports d'enseignants objectivés ?**

Les rapports sont toutefois très variés et ne rendent pas compte de façon aussi catégorique de cette construction duelle "héros/villain", dans un retour normalisé des places.

Certains rapports consacrent développent davantage les parties strictement narratives et le récit est plus descriptif qu'évaluatif. Les phases évaluatives - et donc hautement subjectives - cèdent alors l'espace à la description de la situation. Dans ces cas là, l'enseignant ne s'efface pas au profit du héros mais reste dans sa posture d'enseignant.

Le rapport 3 se présente dans une chronologie affirmée des faits et la phase conclusive par une neutralisation de l'intervention héroïque,

cela a été noté dans le cahier d'appel à la date du jeudi 16 novembre (Rapport 3)

Dans le rapport 7, le *je* apparaît, non pas en tant que héros rédempteur mais dans sa fonction d'enseignant,

J'ai dirigé G. M à la vie scolaire après lui avoir remis un travail à effectuer (Rapport 7)

Dans le rapport 8, le "héros" est bien malmené mais reste dans sa posture d'enseignant sans porter de jugement évaluatif sur les propos émis par l'élève (malgré son *déchaînement*), propos d'ailleurs qu'il rapporte sans en signifier la "menace" alors qu'ils touchent à son statut socio-professionnel et donc à sa légitimité

C'est à cet instant qu'ils s'est déchaîné envers moi. "Et puis quoi encore ? Tu vas voir, tu vas voir ! Tu veux que je te paye peut-être ? Tu es si mal payé que ça ?". Je l'ai par la suite envoyé à la vie scolaire terminer son heure de cours. (Rapport 8)

Cette série d'exemples montre un plus juste rapport entre l'enseignant et l'élève, dans une forme de neutralité narrative et de respect.

### **2.4. Ainsi...**

Parce que la mise en récit dans les rapports répond à un code institué, les narrateur et narrataire

sont dans une complicité de fait, le “villain” est toujours l’élève délocuté. La résolution du conflit est sans surprise et cette mise en récit relève d’un genre finalement codé. Il dit, comme nous avons essayé de le montrer, le rapport figé des forces symboliques et le “retour à l’ordre” d’une situation perturbée. Si le récit est à ce point et la plupart du temps subjectivé, c’est parce qu’il est d’abord récit mais aussi parce qu’il permet de “remettre chacun à sa place”, qu’il cherche, par l’acte narratif, à montrer une vérité, celle d’un moment de déstabilisation. Pour retrouver sa posture.

Dans ce cadre là, et on le comprend, ces rapports d’enseignants, histoires racontées et non analyses de situation, ne disent rien sur la violence verbale elle-même (qu’entend-on par violence verbale, quelles sont ses limites, comment se caractérise-t-elle ?). La violence est *donnée* comme thème narratif et entendu, la mise en récit en fait la mise en scène. Si rien n’est dit sur la violence, ce sont les places à occuper, du désir de pouvoir à l’opposition à ce contrôle de la part des élèves qui sont manifestées. Dans un télescopage des normes sociales.

### **3. La violence verbale, réponse aux représentations**

#### **3.1. De la polyphonie des représentations**

Il est intéressant de comprendre alors comment la violence verbale est liée aussi (comme toute interaction d’ailleurs) à la représentation que l’on se fait de l’autre, (je parle en fonction de ce que je me représente de l’autre et de ce que je me représente de ce que l’autre se représente de moi). Cette représentation pose l’autre dans des formes stéréotypées et réductrices, formes qui se rejouent et se reconstruisent sans cesse dans l’interaction (puisque tu es comme ça, je ne peux te parler autrement). Les représentations sont à la fois sociales et interculturelles et reposent inéluctablement sur la représentation identitaire de l’autre opposée au *même*. Si l’entre-soi est constitutif de tout fonctionnement humain, *pour construire le lien social, il a fallu lutter contre le désir de rester entre soi* (Héritier, F., 1999:325), mais dans une valorisation de soi qui passe parfois par la dévalorisation de l’autre. Ces représentations sont d’autant plus efficaces qu’elles sont réactivées, reprises par toute une production collective, qu’elles se diffusent au sein du groupe et le construisent. Ainsi suite à leur altercation en salle de classe (Cf. chapitre 4 “la montée en tension, comme violence verbale”), nous avons pu faire les interviews de Kader et de l’enseignante. S’il est évident que les représentations des uns et des autres se construisent en discours (Maurer B., 1998 ; Mondada, L., 1998) et plus précisément dans un processus interactif en direction de celui à qui l’on parle (en l’occurrence, un tiers extérieur provoquant une parole justificatrice de soi), il est intéressant de voir combien ces représentations se répondent et se construisent dans une forme de dialogisme (je parle ainsi de toi à travers ce que tu dis de moi).

#### **3.2. La représentation des élèves de la part des enseignants**

##### ***Dévalorisation des élèves***

Les représentations des élèves par le corps enseignant sont le plus souvent dévalorisantes. Cette attitude transparait notamment dans la dénominations des élèves et dans la distanciation du sujet par rapport à son discours. Dans l’entretien de Mme Ravalo, l’enseignante de français, les élèves sont tantôt des *gamins*, des *enfants*, des *petits démons*, etc. Leurs comportements sont le plus souvent décrits par la négation, à savoir, ce qu’ils ne font pas, ce qu’ils ne savent pas : *ils n’ont pas de cahier, ils n’ont pas de livre, ils n’en ont pas envie, ils ne sont pas dans une ambiance de travail, ils mémorisent pas, ils savent pas*, etc. On retrouve même dans son discours un ensemble de considérations qui relèvent de la *doxa*, du “on dit”, des médias : *ils n’ont aucune méthode de travail, aucune organisation, y en a qui regardent la télévision tard le soir, je pense qu’il y a des problèmes de drogue et compagnie chez eux...* L’enseignante de français ne s’investit pas dans son discours sauf dans un emploi conatif qui marque l’effort et la contrainte *j’ai mis un mois et demi à obtenir qu’ils restent assis*. Sinon elle se met à distance à travers un *on, on (n’) a pas pu faire de dictée vraiment on (n’) a pas pu faire de rédaction: on a commencé des petits paragraphes en expression*. Ainsi le masque du *on* est utilisé par l’énonciateur dans le but de *s’éloigner le plus possible de la prise en charge d’un énoncé dévalorisant* (Auger, N., 1999:68).

On peut signaler aussi une forme énonciative récurrente, la métaphorisation animale qui vise à nier à dévaloriser l’autre dans ses particularismes humains (Héritier, F., 1999). Au-delà même de

la métaphore guerrière utilisée par certains enseignants, *c'est hyper dur on n'a pas fait /on n'a pas fait ce métier pour être en combat dans une arène hein / c'est pas le but du jeu hein*, il est une production de sens particulièrement forte et symbolique, qui relègue l'élève au rang d'un animal à maîtriser. Ainsi, selon l'enseignante de français, Kader est **épouvantable, absolument épouvantable, ingérable et il démarrait au quart de tour enfin bon insolent, indiscipliné complètement ingérable / il est allé en sas de remédiation pendant deux semaines ou trois / il nous est revenu docile comme jamais on l'avait vu. (claquement de langue) mais ce n'était qu'en cours de français parce que quand j'entendais des échos des autres collègues qui s'en plaignaient toujours et avec moi ça a recommencé aussi voilà puis en fin d'année quand même y en a moins y a eu des élèves exclus donc déjà ça (a) assaini(t) l'atmosphère donc euh il s'est de nouveau remis à : un comportement un peu plus normal quoi (sonnerie) ah ben là je dois y aller j'ai des élèves encore voilà. Mais assainir n'est-ce pas " désinfecter " et " rendre plus pur " (Dictionnaire Petit Robert) ? Paroles stigmatisantes, données à l'interlocutrice, dans une construction interactive et justificatrice des représentations, l'interlocutrice ayant à comprendre " pourquoi il y a de la violence ".**

### **De l'usage de la prédication**

#### **Stigmatisation identitaire**

Il faut constater qu'à la différence des élèves qui donnent un nom à l'enseignante (*chitane* par exemple comme le verra ci-dessous), ici, l'enseignante ne caractérise pas seulement l'élève par l'attribution d'un nom. Elle utilise, une relation prédicative en *être* qui permet, comme le nom, de caractériser la personne. Les adjectifs employés sont très négatifs. Ainsi, *épouvantable* : qui cause l'horreur, qui égare l'esprit (on pense ici aux films d'épouvante...). Cette première occurrence, réitérée, apparaît immédiatement pour caractériser l'élève. Ensuite viennent des adjectifs moins marqués mais qui renvoie au trait de l'animalité comme *ingérable* (deux occurrences) qui signifie l'absence de maîtrise, ce que l'on dit d'un animal aussi. Puis, *démarrait au quart de cou tour* permet de retrouver les trait de *non-maîtrise* contenu dans *ingérable*. On note aussi la confusion *cou/tour* qui évoque l'animal, le taureau même.

L'enseignante reformule ensuite : *enfin bon*, en utilisant des adjectifs plus classiques du point de vue dialogique avec le contexte scolaire. Il en va ainsi de *indiscipliné* (qui ne respecte pas les règles de la présente communauté) et de *insolent* (également le trait de manque de respect mais qui peut être injurieux car, au sens classique, il signifie aussi violent, sauvage. Le Larousse donne l'exemple de Racine : " il est parmi des barbares et des insolents ".

*Ingéritable, indiscipliné, insolent*, décrivent donc ce que l'élève n'est pas, et, implicitement ce qu'il devrait être sauf pour *épouvantable* qui semble caractériser l'essence même de l'élève. Les adverbes *absolument, complètement* radicalisent d'ailleurs encore la relation prédicative dans ce sens.

L'exclusion dans le *sas de remédiation* permet la *docilité* (qui implique encore en creux le trait de l'animalité) de l'élève et *un comportement plus normal*. Il s'agit d'un dialogisme qui fait entendre une voix selon laquelle l'élève n'avait pas un comportement normal auparavant (puisque *épouvantable* donc envoyé en *sas de remédiation*)

#### **De l'essence en " être "**

Alors pourquoi prédiquer (S-V-Adj) et non actualiser un nom de la part des enseignants ? Evidemment, cela vient du statut de l'enseignant qui empêche de nommer l'élève en utilisant une valeur axiologique négative, ce serait contraire à l'éthique de la profession.

Cependant, du point de vue de la valeur attribuée à l'autre, utiliser une prédication de la forme *il est +propriété*, renvoie à une classe conceptuelle. Ces propriétés peuvent être positives ou négatives et donnent en tout cas une valeur à l'autre, différente selon les normes de la société ou les normes individuelles. En outre, cette attribution de propriété en *esse* caractérise l'être très profondément tout en le réduisant à une catégorie. Enfin, cette forme de prédication laisse aussi les possibles ouverts, en témoigne la longue liste d'adjectifs qui caractérise l'élève. Le nom, lui, renvoie à une définition plus circonscrite.

### 3.3. Des représentations des élèves en écho

Si - comme nous l'avons vu dans l'analyse - la communication est impossible entre Kader et Mme Ravalo, élève et enseignante, il y a une certaine ironie à considérer que les représentations métaphoriques sur l'autre se répondent. Comme si finalement la construction dialogique de la représentation disait encore le rapport de pouvoir entre les protagonistes et sur leurs places identitaires qu'ils réaffirment sans cesse jusque dans les interactions avec un tiers. Face à la métaphore animale qui le concerne, Kader, en interview, déclare comme en écho, comme en dialogue, en appui sur le thème amorcé par son ami Fouad :

Kader : si par exemple moi je regarde j'étais chez madame B. j'ai travaillé j'étais chez X je travaille i m'embêtent pas / **j'arrive chez R.** / (*imitation ironique et incompréhensible de Mme R.*) des avertissements **mais les avertissements** j'ai elle elle comme si elle mettait / comme si elle mettait / comment vous dire / comme / oh la **comme si elle vous distribuait des feuilles** / voilà / allez tiens ah ouais en encore un tiens tiens tiens **dix-neuf avertissements j'ai** / et tous avant tous hé / la plupart i doit en avoir douze (...)

Kader: **elle te met des avertissements** c'est comme si vous vous parlez **elle vous voit mais elle vous dites rien mais elle marque** (...)

Enquêtrice : dans ces cas là si tu trouves que c'est injuste au lieu d'avoir un comportement comme ça tu vas voir avec elle et tu en discutes

Fouad : discuter / jamais de la vie avec madame Ravalo i faut pas

Kader : beh allez madame? discuter / **jamais de la vie** avec: madame R. i faut pas: avec elle **i faut pas discuter hein** si vous si X : c'est une chitane / c'est une **chitane incarnée** / (*rire*) non // faut pas discuter avec madame R. c'est une **chitane incarnée**

Eq : tu as essayé //

Kader. : mais: **c'est une chitane vous savez pas ce que c'est chitane** c'est le **diable**

c'est le **diable incarné elle** // c'est **la vengeance du diable** (*rire*) moi c'est: c'est vrai ce que je vous dis ah vous enregistrez

Eq : ben oui depuis tout à l'heure

Kader: oh là là / ah rembobinez la cassette

Kader : avec elle i faut pas discuter hein c'est une chitane / c'est une chitane incarnée / non Fouad // faut pas discuter avec madame Ravalo c'est une chitane incarnée /mais c'est une chitane vous savez pas ce que c'est chitane c'est le diable / c'est le diable incarné elle (...)

Le nom *chitane* est évidemment en dialogue avec la situation de conflit précédente. Elle catégorise l'enseignante non seulement par rapport à un acte précis mais aussi parce que cette situation de conflit est également réursive, comme l'indique l'imparfait à valeur générique (*comme si elle mettait, comme si elle mettait, (...) comme si elle vous distribuait des feuilles*).

#### *De l'usage du nom "chitane"*

Comme on le voit, la représentation passe de la part des élèves par la nomination.

Au premier tour de parole, on voit qu'il y a une tentative de résumé de l'altercation du matin et du comportement général de l'enseignante qui donne de nombreux avertissements. Mais fait remarquable, l'actualisation du nom *chitane* vient à la toute fin de l'enregistrement, comme une clôture de l'entretien. Ce moment discursif dans lequel le nom apparaît n'est donc pas anodin. C'est une sorte de résumé de l'interview sur les relations entre élève et enseignant.

On peut considérer deux niveaux de dialogisme (Bres, J. 1997), le dialogisme interdiscursif (par rapport aux discours antérieurs) et le dialogisme interpersonnel (*je* par rapport à un *tu* présent ou absent). Le dialogisme interpersonnel est celui qui a chez les élèves en général la plus forte prégnance, avec une volonté très forte de nommer l'innommable, puisqu'il s'agit du *diable*.

Par ailleurs, on remarque que cette nomination se fait en arabe, donc avec un procédé d'emprunt. L'emprunt ne remet pas en cause les finalités sociales et conversationnelles, mais permet surtout au locuteur de communiquer une information sur la façon dont il veut que sa parole soit comprise. Première information, dire le nom en langue étrangère, permet de prendre une distance par rapport à l'interlocuteur, à l'enquêtrice comme à l'enseignante. Dans ce cas, l'emprunt du nom injurieux, ou autrement dit alternance métaphorique (Gumperz, J., 1982), est incluse dans la

chaîne parlée de façon tout à fait fluide. Il n'y a pas de rupture dans la chaîne.

Le dialogisme de cette nomination sera forcément non opératoire pour l'enquêtrice car pour que l'actualisation du nom prenne sens il faut qu'elle partage le système axiologique de l'élève. Mais comme on parle toujours pour l'autre, l'élève va accoler syntaxiquement un adjectif au nom chitane qui est l'adjectif *incarnée*. Cet adjectif lève un peu l'ambiguïté du sens, car "incarné", du latin ecclésiastique *chair*, indique que l'enseignante a une forme humaine, matérielle et visible, mais qui laisse présager un autre niveau, non-humain cette fois.

L'élève, comme l'enquêtrice insiste pour qu'il continue de communiquer avec son enseignante malgré les tensions, comprend qu'elle n'a pas saisi la valeur de la nomination et traduit :

Kader : mais: **c'est une chitane vous savez pas ce que c'est chitane** c'est le **diable** / c'est le **diable incarné elle** // c'est **la vengeance du diable** (*rire*) moi c'est: c'est vrai ce que je vous dis ah vous enregistrez

Là, l'élève utilise une négation dialogique "**vous savez pas ce que c'est chitane**", avec un renvoi direct à la notion "chitane" (article 0), comme si l'enquêtrice avait dit "je ne sais pas ce que c'est qu'une chitane" et donc comme si, implicitement l'enquêtrice lui demandait la définition.

Seconde information que donne le locuteur en faisant un emprunt, c'est aussi sa relation aux origines, au fait qu'il parle deux langues. C'est là le "domaine de mémoire", selon l'expression de Sophie Moirand, qui renvoie ici aux origines. En effet, les chiffres, les injures comme les mots tendres se disent plus facilement dans la langue maternelle. D'autant plus que la vision du monde, on va le voir en étudiant *chitane*, ne recoupe pas exactement celle qui existe en langue française. Ainsi, en arabe, les insultes sont davantage d'ordre religieux blasphématoire alors qu'en français elles ont davantage un caractère sexuel.

Enfin, par rapport à une traduction française, *diable* n'est pas aussi axiologiquement négatif que *chitane*, d'où le recours à la langue des origines. La communauté discursive "sera tout ensemble de sujets parlants qui est présenté comme partageant (entre autres choses) la même liste de termes affectés des mêmes significations" (Anscombe, J.-C., 2001 : 57). Dans la religion musulmane, l'image divine ou diabolique est proscrite, donc donner une figure, d'autant plus humaine, à une image, d'autant plus si elle est diabolique prend pragmatiquement un caractère très injurieux.

En français, dans le dictionnaire Larousse, *diable* vient du latin ecclésiastique et signifie *l'esprit du mal*, le dictionnaire donne immédiatement comme second sens "enfant très turbulent, tapageur ou simplement espiègle", qui fait référence au "bon petit diable" de la comtesse de Ségur, d'ailleurs employé par Mme Ravalo sous la forme *petits démons*.

A l'étude de la traduction, on comprend alors pourquoi est utilisé l'adjectif *incarné*. Cet adjectif renforce la catégorisation négative car *diable incarné* est attesté dans le dictionnaire Larousse qui donne la définition : *se dit d'une personne très méchante*.

L'acte de nommer l'autre est donc un acte très fort pour le co-énonciateur, présent ou absent. *Ces évocations symboliques sont le résultat des discours qui ont été construits, ici socialement, sur les faits et gestes d'une personne réelle, mythologique*, (Charaudeau, P., 1992 : 25), ici le *diable*. *Ces évocations peuvent perdurer dans le temps, se maintenir à travers différentes époques. Pour cela il faut que d'une part, ces évocations soient entretenues par certains discours sur les événements du passé (notamment par l'école, la famille) et d'autre part, que les générations qui se succèdent fassent circuler ces discours*.

### 3.4. Alors...

Ainsi les deux voix, celles de l'élève et celle de l'enseignante, semblent se répondre (polyphonie), surtout par l'utilisation du *trait non-humain*, diable ou animal, qui renvoie à une *atmosphère polluée*, à l'animal ou l'être possédé. Cependant, le rapport dominant/dominé persiste puisque l'animal à maîtriser reste soumis à la volonté, *la vengeance du diable*, chacun réaffirmant sa place dans une forme de dialogisme identitaire. On peut donc signaler une forme énonciative récurrente, la métaphorisation animale ou surnaturelle qui vise à nier l'autre dans ses particularismes humains. Les locuteurs se renvoient une même image même si du point de vue

énonciatif, nous n'avons pas la même opération à cause du contexte et du statut des énonciateurs. Le nom, dans l'énoncé *c'est une chitane* est une extraction de la classe des *chitane* dont l'enseignante serait un exemplaire. La prédication renvoie, quant à elle, à l'essence même de l'être et apparaît de ce fait très définitoire, comme un attribut dont on ne peut se défaire. On crée par la même une espèce.

Alors, quel rôle pour le nom dans le phénomène dialogique par rapport un autre phénomène avec lequel il serait en concurrence comme avec la relation prédicative ? Le nom est ici trop chargé axiologiquement pour être émis en français par l'élève devant l'enquêtrice. Ethiquement, le nom n'a pas sa place non plus dans le corps enseignant (soit sous une forme affectueuse, *petits démons, gamins, enfants*) qui préférera une prédication en *être* ou la description d'un comportement. Malgré tout, les traits se répondent, d'autant plus qu'ils sont réactivées par la situation de tension, remettant ainsi en œuvre les productions discursives de toute une société et des différents groupes qui la composent.

## 4. Violence verbale et identité : représentation langagière de la violence interethnique à la Cité Julie

### 4.1. Le clivage identitaire

Les extraits suivants ont été enregistrés alors qu'une journaliste était venue à la Cité Julie pour rencontrer des jeunes à la suite d'un incident survenu entre des adolescents gitans et maghrébins. Le locuteur Eric, est un Gitan adulte que son emploi amène à être fréquemment en relation avec les non-Gitans. Sa maîtrise du français standard est largement supérieure à ce que l'on constate habituellement chez les membres de son groupe.

Eric : (...) quand la communauté gitane i s'aperçoivent qu'i font des mosquées // pour les Maghrébins / et que chez nous y a rien depuis chais pas combien d'années qui qui qui est fait / c'est pas mes **dires à moi** ↑ hè ///c'est pas mes dires à moi // c'est les **dires** de ma communauté ↑ // eux c'est ce qu'i font que me dire /// font que me dire **pourquoi** pour les : / Maghrébins y a des mosquées : i leur construisent ci i leur construisent là is ont des aides is ont de tout // et pourquoi chez nous y a rien /// pourquoi / bè : /// par exemple les filles maghrébines elles sont émancipées maintenant / elles rentrent dans la police // vous trouvez que chez nous y a déjà des filles qui vont aller : se se se : / (dans) la police // v(ous) voyez ce que je v (eux) vous dire // y a pas de modèle d'intégration / y a pas de : // attendez // plutôt que parler **moi** ///N. (*il appelle un adolescent gitane qui passe en scooter*) / heu : // qu'est-ce vous me dites des fois par rapport aux Morous // par rapport aux Arabes qu'est-ce vous me dites vous //

Le locuteur utilise ici trois désignations : *Maghrébin(e)s*, *Arabes* et *Morous*. Une première lecture peut nous faire penser à une alternance codique, un changement d'idiome, destiné à s'adapter au changement d'interlocuteur :

- *Maghrébin(e)s* serait une forme du français standard que Eric emploie quand il s'adresse à la journaliste non gitane.

*Morous* serait une forme du français " gitane " ou " gitane " qu'il énoncerait quand il s'adresse à N qui appartient à la communauté

*Arabes* appartiendrait aux deux variétés de français.

Cette analyse, pour pertinente qu'elle paraisse, ne nous semble pas rendre compte de manière satisfaisante du phénomène. En particulier, il nous faut comprendre pourquoi l'utilisation de ces diverses désignations apparaît comme problématique pour le locuteur :



pause avant la désignation : *i font des mosquées // pour les Maghrébins /*  
allongement du déterminant et pause : **pourquoi** pour les : / *Maghrébins*  
reformulation : *par rapport aux Morous // par rapport aux Arabes.*

Le jeu entre les différentes formes linguistiques et leur énonciation difficile nous semblent en fait être la trace linguistique de processus identitaires complexes chez le locuteur. Celui-ci est tiraillé entre son appartenance à la communauté gitane, avec l'adhésion à certaines normes et valeurs que cela implique, et son adoption, au moins en partie, des normes et valeurs socialement dominantes, la "doxa", qui proscrie la vision des Maghrébins en cours dans la cité et dont le terme péjoratif *Morous* est une manifestation linguistique. Il subit ainsi la double contrainte du "politiquement correct" et de la fidélité à son groupe. Le clivage identitaire qui en découle apparaît dans les dénégations appuyées par lesquelles Eric se dissocie de la communauté et de ses opinions (*c'est pas mes **di**res à moi ↑ hè // c'est pas mes dires à moi // c'est les **di**res de ma communauté ↑ // eux c'est ce qu'i font que me dire*) et se traduit linguistiquement par la difficulté à énoncer à la fois les formes du français standard et celles du français "gitan". Ne pouvant, par ses précautions oratoires, lever de façon satisfaisante la double contrainte, il fait appel à la parole directe d'un locuteur gitan. Mais, ce faisant, il manifeste encore, à travers la reformulation, sa double allégeance contradictoire.

#### **4.2. La sélection identitaire**

Ainsi, tout individu est le terrain où s'affrontent des normes tant sociales que linguistiques. Pour Eric comme pour Kader, ces appartenances multiples sont sources de conflit interne, parfois même de double contrainte. Dans le cas d'Eric, la présence "bienveillante" de la journaliste lui permet de sortir de ces conflits plutôt "par le haut". Dans celui de Kader, l'assignation identitaire dont il est victime, véritable violence symbolique imposée inconsciemment par l'enseignante, ne lui offre d'autre réponse psychologiquement supportable qu'une issue par la violence.

# CHAPITRE 6. VIOLENCE, VIOLENCE VERBALE ET MEDIAS, ETUDE DE CAS

## 1. Un événement

En novembre 1999 à Perpignan, un membre du collège Alphonse Daudet, dans lequel nous menons notre recherche, s'est fait agresser par un élève à la sortie de l'établissement. La violence est essentiellement verbale, l'enseignant a été légèrement poussé par l'élève mais n'a pas été blessé. C'est en tout cas, ce qui nous a été rapporté par les enseignants eux-mêmes lorsque nous avons cherché à comprendre la situation. A la suite de cette "agression" quelques enseignants - une minorité, six personnes au départ - décident de se regrouper pour dénoncer le "laxisme" du principal, selon leurs propos recueillis par nous-mêmes et relatés dans la presse. Principal qui, selon eux, ne prend pas les mesures adéquates pour sanctionner l'incident. De cet incident naîtra un mouvement de grève d'une quinzaine de jours relaté dans le quotidien de Perpignan *L'Indépendant*.

## 2. Un contexte social et une analyse

Si la presse nationale ne relaie pas cet événement en particulier, elle fait par contre abondamment état, au même moment, de la "violence scolaire". Il a donc été intéressant d'observer comment la presse nationale a pu influencer la mise en discours/mise en image de cet événement local. Mais, nous avons analysé l'événement aussi du point de vue local pour voir quelles influences les médias ainsi que les acteurs exercent les uns sur les autres. En effet, quand un événement se produit, la source première d'information utilisée par les médias est bien évidemment les témoins de l'incident (recherches de l'information et manifestation de la preuve aux usagers des médias). Nous avons donc vu comment la parole circule à ces différents niveaux. Cette recherche que nous avons menée établit les modalités de circulation des discours entre la presse et les acteurs sociaux et met en évidence les effets déployés par les médias en matière de séduction et de prise de position par rapport à l'information. Finalement, il est intéressant de voir comment la violence se met aussi en scène. Ce cas de violence scolaire entraîne une violence médiatique dans le sens où son traitement au niveau local est plus en moins en distorsion avec le discours de la presse nationale tout en faisant également violence, psychologiquement cette fois, à l'égard du principal du collège qui est ouvertement mis en cause.

Pour réaliser ce travail, ont été relevés les articles concernant le thème de la violence scolaire en 1999 dans *Le Monde* et *Libération* (donc avant/pendant l'événement que nous étudions). Si nous avons choisi ces deux quotidiens c'est que nous recherchions l'effet de dramatisation le plus mineur, l'analyse la plus objectivée, pour comprendre quels éléments récurrents dans la mise en scène et dans le contenu perdurent et sont susceptibles d'être réutilisés au niveau de la presse locale ou bien de l'argumentation des acteurs. Ensuite, dans la presse locale (*L'Indépendant*, édition de Perpignan) 12 articles ont été recueillis entre le 17 et le 30 novembre 1999. On pourra se rapporter au corpus cité en bibliographie.

## 3. La violence scolaire dans la presse nationale

### 3.1. Une dramatisation par la métaphorisation des titres

Il faut avant tout remarquer que, dans les articles sélectionnés, les titres témoignent toujours d'une dramatisation de la violence scolaire par rapport au texte général. Le but est bien évidemment d'accrocher, de capter le lectorat (P. Charaudeau : 1997). Il en est ainsi du titre orienté axiologiquement négativement du point de vue énonciatif comme l'indique la métaphore contenue dans "enraciner" : *La violence s'enracine dans les collèges et les lycées les plus sensibles* (*Le Monde*, le 26/11/1999). Il en va de même de la première phrase de ce même article : *La violence est-elle devenue partie intégrante de la vie de certains établissements ?*

Cette question dialogique reprend les discours de “l’air du temps” (selon la formule barthésienne), autrement dit du “sens commun” qui énoncent sous la forme de l’affirmation : “la violence est devenue partie intégrante de la vie de certains établissements”. Même en reposant cette phrase sous la forme de question, l’article entérine implicitement une dramatisation de la parole de sens commun. D’autant plus, que la réponse à cette question réitère le titre et donc la notion d’enracinement. Cependant, l’information principale de cet article réside dans le fait que : *la violence s’est globalement stabilisée sauf en Ile-de-France où la situation continue de se dégrader.*

Par ailleurs, l’intertitre présent dans cet article est : “une culture d’établissement”. Cet intertitre peut amener à l’interprétation que certains établissements ont une culture violente si l’on considère de nouveau le titre général (“La violence s’enracine...”). Or, cette culture n’est que celle de la stabilité des équipes pédagogiques : *Ainsi, il ne suffit pas uniquement d’ajouter de nouveaux moyens humains, “encore faut-il que le milieu d’accueil possède déjà une culture d’établissement”.*

Dans le même dossier, un autre article utilise un titre métaphorique, celle du *bateau ivre* de Rimbaud : *A Lille, la remise à flot de Jean-Macé, collègue ivre.* (*Le Monde*, le 26/11/1999) Métaphore qui reste filée dans le texte (“équipage, passagers, couler”) : *... cette petite femme aux yeux clairs a trouvé un bateau ivre dont l’équipage et les passagers criaient au secours tout en s’entredéchirant, comme pour mieux couler ensemble.*

Du point de vue narratif, les temps utilisés (opposition passé/présent) et l’utilisation redondante du marqueur d’antériorité “avant” par opposition à “aujourd’hui” met en relief une accumulation des différents types de violence dans ce même article : *Avant les chaises fusaient ..., les enseignants recevaient des balles de ping-pong enflammées ..., les élèves allumaient des feux ..., arrivaient massivement en retard .... Avant les profs étaient fatigués .... Les enfants, déconsidérés.... Aujourd’hui ... le climat paraît enfin apaisé.*

Enfin, on peut noter dans l’article “*C’est plus seulement les Noirs et les Arabes qui se font insulter, c’est tout le monde*” (*Le Monde*, le 26/11/1999) -dans lequel “des élèves de collège et de lycée ont été sollicités par *Le Monde* pour témoigner des différentes formes de violence vécues dans leur environnement scolaire”- qu’un quart des témoignages ne concerne pas l’école mais la vie en général dans les cités, ce qui, au vu des discours recueillis augmente l’aspect dramatique : *il y a de plus en plus d’armes, ils copient sur les Etats-Unis, des cocktails Molotov, des fusils à pompe, des gum-gum NDLR : fusils courts à balles utilisés par la police.*

Il faut noter que ces articles sont sans photographie ou dessin. Cependant, dans les mêmes journaux, les années précédentes, nous avons remarqué que pour traiter de ce thème les illustrations mettaient le plus souvent en scène des adolescents visant à montrer la précarité de leurs conditions de vie et par extension l’incertitude planant sur leur avenir.

Dans la presse nationale, on constate donc essentiellement une dramatisation par les titres ou des effets de style sans pour autant que les analyses dans le corps des articles perdent en objectivité car elles restent dans l’ensemble précises et détaillées, étayées par le discours des spécialistes (universitaires notamment) sur la question des violences scolaires. La dramatisation visible dans les titres cherche donc à produire avant tout un effet d’accroche, “une version du réel” qui participe du “plaisir du spectacle” selon l’expression de G. Lochard, H. Boyer (1995 : 108).

### **3.2. Les thématiques récurrentes autour de la violence scolaire**

C’est donc dans le corps des analyses de ces articles que nous allons mettre au jour les thématiques les plus récurrentes qui expliquent la violence scolaire, afin de comprendre comment celles-ci peuvent être retravaillées par la presse locale.

Il faut tout d’abord rappeler que dès 1997, Claude Allègre, Ministre de l’Education Nationale, engage un plan de lutte contre la violence à l’école. Deux ans plus tard, soit en 1999 c’est-à-dire dans la période qui nous intéresse, différentes études menées par des universitaires dont Debarbieux invoquent quatre facteurs corrélés à la violence scolaire : le manque de stabilité des équipes pédagogiques, le regroupement d’élèves par niveau (dans des classes dites homogènes vs des classes dites mixtes ou hétérogènes), la gestion approximative des sanctions qui ne sont pas

régulées strictement par un texte particulier et enfin la violence des quartiers qui pénètre dans l'enceinte de l'école.

#### **4. Un cas de violence scolaire dans la presse locale**

Comment circulent donc ces discours au niveau local ? D'une part, on peut déjà dire que les thèmes développés au plan national sont repris par la journaliste de *l'Indépendant* et les acteurs de la grève du collège de Perpignan. Il est intéressant aussi d'observer l'évolution de ces 12 articles parus en moins de 15 jours. Comment, au fil des jours, la violence scolaire est-elle décrite ? Quelles sources énonciatives s'expriment ? En somme, en dépassant la stricte analyse linguistique, quelles sont les forces symboliques en présence et quel type de rapport entretiennent-elles ?

##### **4.1. Echos aux thèmes développés dans la presse nationale**

Les quatre thèmes développés dans la presse nationale sont tous repris au niveau local. Mais nous avons remarqué que les prises de position des acteurs diffèrent des prises de position nationale.

###### ***La question des sanctions***

Il est intéressant de remarquer que parmi les quatre thèmes développés dans la presse nationale autour de la question des violences scolaires celui qui a déclenché le conflit est relatif à la gestion des sanctions. Dès le premier article paru (*Le collège Daudet est en grève*, le 17/11/1999) la journaliste explique que le principal n'applique pas les sanctions : ... **les enseignants et les parents demandent une plus stricte application des sanctions** à ... *l'encontre des élèves incontrôlés*. (*L'indépendant*, le 17/11/1999). Le lendemain, la journaliste rapporte le propos des enseignants et des parents : " *Ce n'est pas une mutinerie mais nous ne sommes pas du tout d'accord avec le laxisme d'une direction qui n'applique pas le règlement.* " (*L'indépendant*, le 18/11/1999)

Cependant, cette reprise d'un argument que l'on retrouve au niveau du débat national est présentée d'un point de vue énonciatif comme un fait : le principal n'applique pas les sanctions. Or, *Le Monde* indique qu'il existe réellement un flou entre les types de violence et les sanctions adéquates. Il ne s'agit en rien d'un modèle comme le code pénal qui effectue une gradation entre les violences et les sanctions. *En outre, une réflexion sur le régime des sanctions, le règlement intérieur et la discipline devrait être engagé et déboucher sur de nouveaux textes réglementaires.* (*Le Monde*, le 26/11/1999).

Il y a donc un dialogisme évident avec la question des sanctions mais dans la presse locale il n'y a aucun débat comme cela existe au plan national. Cette imposition d'une idée engendre un type de violence particulier : celle de la pensée unique. En effet, la violence vient du fait que ce type de traitement restreint la réflexion nationale à une description de l'événement qui prend l'allure d'un fait divers.

###### ***La question des classes mixtes***

Dans la presse nationale, les spécialistes déplorent : ... **la politique "de classes de niveau" choisie par certains collèges pour gérer l'hétérogénéité des élèves.** " *Elle a pour conséquence de regrouper les élèves par appartenances collectives (ethnicité, quartier, voire blocs d'immeuble)* ". (*Le Monde*, le 26/11/1999). Dans le collège de Perpignan que nous étudions, le principal suit cette consigne. Cependant, dans la presse locale, les parents, s'ils utilisent le même thème du point de vue dialogique, se positionnent de manière inverse, c'est-à-dire contre les classes hétérogènes : **A vouloir intégrer tout le monde, on désintègre tout l'ensemble.** (*L'indépendant*, le 18/11/1999)

Cette position reste difficilement tenable dans le contexte actuel, notamment face au discours national. Les enseignants et les parents se sont alors sentis obligés d'explicitier leur position sous la forme d'une justification : **Les enseignants et les parents ont, à plusieurs reprises, exprimé leur crainte de ne pas être compris : " Nous n'accusons pas des enfants d'une communauté plus qu'une autre d'être plus violents "** (*L'indépendant*, le 22/11/1999).

Le dialogisme, c'est-à-dire le dialogue avec un autre discours, est bien visible par le sémantisme de la forme verbale " être compris " qui, par implicite, renvoie à une incompréhension de la part du co-énonciateur (lecteur de *L'indépendant* ou tenant du discours national). Le dialogisme est également présent dans la négation " nous n'accusons pas " qui renvoie à tout lecteur ou acteur qui aurait dit que les grévistes mettaient en accusation les enfants de certaines communautés. Cependant, certaines factions de grévistes restent sur leur position et ne relaient pas le discours national. Ils servent ainsi le discours local en cherchant à se démarquer des discours universitaires présents dans la presse nationale, d'autant plus que la parole du SNALC (syndicat national des lycées et collèges) est légitimée par son statut de syndicat. **Le dogme du collège unique et de la classe hétérogène sont à la base de tous les problèmes qui conduisent inexorablement l'enseignement public à sa perte.** (Communiqué du SNALC, *L'indépendant*, le 24/11/1999).

### ***La question de la police à l'école***

Dans la presse nationale, les spécialistes se soulèvent contre " la criminalisation des situations scolaires " (J. Costa-Lascoux, directrice de recherche au CNRS) car " *elle induit une criminalisation des situations scolaires* ". (*Libération*, le 25 mai 1999).

Cependant, au même moment, une convention permet à la police d'intervenir dans les établissements scolaires la même année. Et pour rassurer les grévistes, l'inspecteur d'Académie rappelle cette option : *Les grévistes ont sollicité Jean-Noël Loubès, inspecteur d'Académie : " ... Tout acte violent qu'il se produise dans la rue ou dans un collège est un délit identique. Il faut accentuer la double liaison justice-police quand c'est nécessaire "* (*L'indépendant*, le 18/11/1999).

**Rappelons qu'une convention justice-éducation nationale a été signée il y a quelques mois et, hier, l'inspection académique appelait de ces vœux sa réactivation.** (*L'indépendant*, le 23/11/1999).

La presse locale semble également valoriser le recours à la police. On remarque aussi une mise en scène de l'échec du principal dans sa mise en place d'une politique avec l'extérieur qui donne du poids à la convention justice-éducation : *Il le principal a expliqué à deux reprises : " On ne peut dissocier le collège du quartier, du chômage, des problèmes de cohabitation des communautés et il faut fédérer les initiatives au lieu de les laisser se disperser "*. **Pendant que le principal s'activait en direction de l'extérieur, sans compter ni son temps ni son énergie, à l'intérieur couvait la révolte.** (*L'indépendant*, le 22/11/1999)

D'ailleurs, en dernier lieu, la solution de l'intervention ponctuelle de la police est celle qui est retenue : *Dernier point et non des moindres : le conseil a donné son accord pour qu'en cas de besoin, la police puisse entrer dans le collège.* (*L'indépendant*, le 25/11/1999)

### ***La question des moyens à mettre en oeuvre***

En revanche, qu'il s'agisse des discours dans la presse nationale ou locale, il semble se dégager un consensus autour des moyens à mettre en oeuvre : *La logique de zones et de concentration des moyens devrait être maintenue avec la création de sites supplémentaires et un nouvel apport d'ouvriers et médico-sociaux.* (*Le Monde*, le 26/11/1999). Et nous **demandons** ... un 2<sup>nd</sup> conseil principal d'éducation et 4 postes de surveillants **supplémentaires**. (*Dès le premier communiqué " personnels en grève et les parents d'élèves communiquent, L'indépendant du 19/11/1999*).

La presse locale reprend l'ensemble des grands thèmes nationaux concernant la violence scolaire. Tout se passe comme si l'objectif sous-jacent de ce quotidien était de légitimer sa présence et ses analyses par rapport à la presse nationale. Mais *L'indépendant* ne rentre pas vraiment dans un débat de fond (cas des sanctions), hésite et ne fait pas le point sur la politique égalitariste des classes et insiste sur la répression (convention police-éducation). Ces éléments favorisent la dramatisation au lieu d'ouvrir la discussion.

## **4.2. Evolution de l'événement et son traitement dans la presse**

### ***Une première approche par les titres : tension entre information, prises de position et dramatisation***

Une première approche des titres permet de comprendre l'évolution du traitement du conflit. Si tout commence par la simple annonce, donc d'ordre informatif, de la grève dans l'établissement, le lendemain, les termes de " violence " et " d'incivilités " sont présents dans le titre. La reprise de ces termes qui circulent tant dans la presse nationale qu'au niveau éducatif légitime *L'Indépendant* tout en permettant de dramatiser l'événement. Ceci d'autant plus que l'article situé pleine page (alors que la veille il ne s'agissait que d'un entrefilet sur une colonne) est accompagné d'une photographie dans la lignée de celle que nous avons déjà pu observer dans la presse nationale. C'est-à-dire que des enfants, photographiés de dos, apparemment de différentes origines sont face à la grille du collègue. De nouveau, il s'agit de la métaphore de l'avenir contrarié pour ces enfants. Suit le lendemain un communiqué des grévistes. Dans le cas du communiqué, le journaliste ne peut guère jouer sur les titres, ceux-ci restent alors purement informatifs. Mais, dès que la journaliste reprend la plume le jour suivant, la notion d' " insécurité " apparaît et met en exergue la citation d'un élève " la violence c'est moi ".

Les quatre articles parus les jours suivants relèvent davantage de l'expression des différents énonciateurs (il y a d'ailleurs un communiqué). Alors pourquoi ce besoin de laisser à ce stade la parole aux acteurs (mi-parcours) de la grève ? Il semble que l'évolution de l'événement, du conflit prend ici le pas sur l'analyse de la violence scolaire en tant que telle comme c'est le cas dans la presse nationale.

Enfin, pour clore l'événement, deux articles évoquent la résolution de la situation tandis que deux autres relèvent du communiqué ou de la prise de position d'un syndicat.

Cette première approche des titres montre que l'énonciation est en constante tension entre une description assez informative de la tournure des événements et un espace de parole où les différents acteurs de l'événement s'expriment. La journaliste reprend à la presse nationale et aux discours de " sens commun " le vocabulaire concernant la question des violences scolaires ( " violence, incivilités, trublions, cible, injustice, insécurité, blocage " ). Ce procédé discursif est utilisé à des fins d'accroche qui participe aussi de l'engendrement d'un type de violence médiatique.

### ***Hétérogénéités des sources énonciatives et des situations de communication***

L'élément frappant de cet événement est son suivi quasi-quotidien sur quinze jours dans la presse locale ainsi que par la variété des sources énonciatives. Car il s'agit non seulement des témoins dont les propos sont rapportés dans le corps du texte (parfois dans les titres) mais également d'énonciateurs qui expriment leur point de vue dans le cadre de communiqué, élément qui ne facilite pas le parcours du lecteur dans la compréhension de l'événement.

Une brève analyse quantitative montre que la situation de communication est une fois sur quatre un communiqué et que le reste est constitué d'articles rédigés par la même journaliste sur l'ensemble du conflit.

Les énonciateurs en présence sont au nombre de 15, qu'il s'agisse de communiqués ou d'articles. Il y a donc une vaste hétérogénéité. La parole est davantage donnée dans les articles aux parents (9 occurrences), suivis de très près par les enseignants (7) ainsi que du principal (6). Les syndicats, les personnels non-enseignants ainsi que les élèves sont également cités mais de manière plus minoritaire. Par contre, dans les communiqués, uniquement syndicats et grévistes s'expriment.

Sur la totalité du traitement de l'événement, ce sont tout de même les syndicats qui ont les prises de parole les plus nombreuses (10 occurrences) suivis des parents et des enseignants. Les syndicats prennent donc en main le mouvement ainsi que les parents avant même les enseignants. La violence scolaire semble être la préoccupation des syndicats (chose normale au vu de leur rôle fédérateur) mais également des parents. Or, on aurait pu s'attendre à ce que les enseignants soient plus fortement mobilisés. Il n'en est rien, les parents semblent très concernés et angoissés par cette question qui touche leurs enfants.

En analysant plus finement, on s'aperçoit pourtant que les enseignants, les parents et les grévistes forment malgré cette hétérogénéité une seule et même entité : *Surveillants, aide-éducateurs et*

*personnels ATOS (de l'intersyndicale CGT-FEN) ainsi que les non-syndiqués se disent "pleinement associés" au mouvement des enseignants ... (L'indépendant, le 20/11/1999).*

La journaliste va même jusqu'à personnifier le collège en l'associant au mouvement tout entier, stratégie énonciative également abusive : *Le collège Daudet en grève accuse un "système bloqué"*. (L'indépendant, le 23/11/1999).

#### **4.3. Mise en place des forces du conflit**

Bien évidemment, cette stratégie discursive simplificatrice sert à mettre en scène les forces en présence dans ce conflit. Car en face de ces grévistes (constitués donc de parents et d'enseignants et de leurs syndicats) se trouve le principal, mis explicitement en accusation : *"Ce n'est pas une mutinerie mais nous ne sommes pas du tout d'accord avec le laxisme d'une direction qui n'applique pas le règlement"*. C'est en ces termes que les choses sont précisées dans la cour, par les enseignants en grève et les parents PEEP et FCPE qui les soutiennent (L'indépendant, le 18/11/1999). Une mère a exprimé son ressentiment : *"A quoi sert un principal qui reste tout le temps dans son bureau, qui n'impose jamais son autorité et le règlement ?"* (L'indépendant, le 20/11/1999).

Le principal, chaque fois qu'il est cité, prône la clémence : *Question "impunité", c'est le principal, Jacques Mille, qui est pointé du doigt ... : Je suis convaincu que punir et punir encore n'est pas la solution.* (L'indépendant, le 18/11/1999). ... *grand ras-le-bol face aux options déclaratives du principal, Jacques Mille, qui expliquait récemment que "punir et exclure n'est pas éducatif"*. (L'indépendant, le 20/11/1999).

Il faut remarquer que dans toutes les occurrences, il ne s'exprime que pour être contredit (sauf dans l'article qui clôt l'événement et prend enfin sa défense -paru le 29/11/1999) par une autre instance énonciative (parents, enseignants etc.). Sa forte présence (au plan quantitatif) ne sert donc qu'à dénoncer son rôle d'élément déclencheur de la grève. Le traitement de l'information ne met donc pas en scène le véritable élément déclenchant, c'est-à-dire l'élève fauteur de trouble. Cette grève n'est que le symptôme d'un "ras-le-bol" (le 17, 20 et 26/11/1999). Du coup, la question de la violence scolaire se cristallise au sein même du personnel éducatif entre le principal et certains enseignants soutenus par quelques parents.

#### **4.4. Le rôle des communiqués dans le conflit**

On peut alors se demander quelle est la place des communiqués dans le déroulement et le traitement de cet événement. Le premier communiqué (19/11/1999) est un appel des grévistes au recteur. Il y a donc une volonté de la part des grévistes de passer outre leur "opposant", le principal du collège, pour s'adresser à la hiérarchie. Dans ce cas, le communiqué sert d'espace de liberté aux grévistes tout en décrédibilisant le principal. Le second communiqué qui vient cinq jours plus tard émane d'un syndicat (SNALC) et prend position pour appuyer les grévistes. En fin de grève (L'indépendant le 26/11/1999) chaque syndicat (quatre en tout) indique son soutien aux grévistes mais sort du discours antérieur et d'opposition au chef d'établissement pour rappeler essentiellement la demande en matière de moyens : *La FCPE réclame depuis longtemps des moyens supplémentaires ... Certains problèmes rencontrés en Seine Saint-Denis ont été résolus par une augmentation très importante des moyens, la même chose doit pouvoir s'appliquer au collège ... (FEN-UNSA).*

Il s'agit donc les premières fois d'une prise de parole qui se veut une prise de pouvoir pour s'opposer au principal et justifier la grève alors que les derniers communiqués sont plus "traditionnels" dans le sens où ils évaluent une demande de moyens.

#### **4.5. Vers une réhabilitation du principal**

Il est symptomatique de constater que seul le dernier article réhabilite le principal. Le syndicat des chefs d'établissements, dont le principal n'est pas adhérent prend fait et cause pour lui. Ce dernier reste muet. Il n'a d'ailleurs jamais voulu répondre à la mise en scène d'accusation que L'Indépendant a répercuté dans ses colonnes pendant toute la période de grève et qui l'avait présenté, comme nous l'avons montré, comme le "bouc-émissaire". D'ailleurs, nous l'avons nous-mêmes interviewé et il nous a rapporté avoir voulu démissionner tant la violence

psychologique exercé par *L'Indépendant* lui avait nui.

Finalement, cette diversité énonciative qui peut sembler floue et perdre le lecteur dans sa compréhension du phénomène opère une forme de lissage pour mettre en place deux forces en opposition sur le modèle du “ un contre tous ” (le principal contre le personnel enseignant et les parents). Il faut noter qu’une source énonciative principale vient cruellement manquer : celle des enfants, élèves du collège. Lorsqu’ils sont cités (*L’indépendant*, le 20/11/1999), ils sont soit catégorisés dans le rôle des “ trublions ” provocateurs (“ La violence, c’est moi ! ”) ou bien de victimes “ Ils font exprès, ils aiment faire peur ” (20/11/1999). Eléments qui n’ouvrent guère le débat non plus et qui figent les acteurs dans certaines postures sociales.

## **5. Que dire ? Ou de multiples violences**

Ces analyses d’articles de presse montrent bien comment une violence en actes (l’événement relaté) est utilisé pour faire événement tout en produisant d’autres formes de violences. Par l’utilisation de la presse locale, la violence se voit amplifiée, elle prend corps dans tout le collège, elle fait des élèves des violents potentiels puisque l’environnement semble propice à tout débordement. Ainsi, au lieu de proposer une forme de réflexion, la presse locale, tout en reprenant les thématiques de la presse nationale, se sert de l’événement pour mettre en scène et opposer des acteurs et une situation. Elle attise les tensions et va elle-même produire au-delà de l’événement de la violence symbolique : violence faite à celui considéré comme responsable, le principal, violence faite aux élèves qui se voient instrumentalisés. Au lieu de mettre en avant la problématique liée à la violence scolaire, la presse donne à voir les côtés stéréotypés des acteurs. Comment alors ne pas avoir le sentiment que la violence peut faire événement, et permettre aux élèves d’attirer l’attention pour se donner à voir et répondre à l’image attendue de soi, quand on se sent dans la marge ?



## **CHAPITRE 7. LA VIOLENCE VERBALE COMME TRANSGRESSION DES NORMES**

À partir de nos différentes analyses, il nous semble ici possible de poser la violence verbale au niveau institutionnel comme une transgression des normes sociales imposées, comme une mise à mal de l'ordre social. Sinon, elle sert dans les représentations à rejouer les places identitaires. À partir de ce constat nous présenterons certaines pistes pour affirmer une communication non violente (Cf. Chapitre 8)

### **1. La violence verbale et les contrats de l'école**

Analyser le conflit au niveau institutionnel, c'est admettre l'organisation scolaire comme une société, et l'envisager au niveau social.

#### **1.1. La violence verbale comme transgression de la loi à l'école**

La construction de la loi à l'école est un élément essentiel dans la protection contre la violence. La loi décrit tout un ensemble de règles de fonctionnement, un ensemble tiers, qui permet au groupe de fonctionner en "paix" avec une place pour chacun. Pour B. Defrance (1995), il s'agit d'éduquer à partir des principes démocratiques. Le premier défi à relever se situe entre les savoirs sur la démocratie, les pratiques démocratiques et entre les savoirs eux-mêmes. Les savoirs et l'instruction ne nous garantissent pas contre la barbarie. La démocratie, la formation du citoyen se vivent dans le quotidien scolaire. L'éducation permet d'anticiper l'arrivée de la violence dans l'école. Quand elle est installée, quand on la touche du doigt, il est déjà trop tard, il ne reste plus alors que l'arsenal de la répression en contradiction avec la tâche de l'éducateur. Selon Defrance, la socialisation renvoie à des processus psychologiques, mais aussi juridiques. Il s'agit de conduire à l'élaboration de pratiques démocratiques.

B. Defrance propose de s'appuyer sur les principes du droit suivants : " nul n'est censé ignorer la loi ", " la loi est la même pour tous ", " toute infraction entraîne punition et réparation ", " nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte préjudice qu'à lui-même ". Il propose d'appliquer ces droits dans le cadre de l'école, en soulignant d'abord les contradictions. Si je dis " la loi est la même pour tous ", je ne peux expliquer pourquoi le retard du professeur est toléré, alors que celui de l'élève est sanctionné. Par la suite, il fixe les principes qui se discutent et ceux qui ne se discutent pas, tels que les valeurs morales, l'éthique et les règles du droit. Il définit ainsi des niveaux à la règle : à certains elle peut se discuter, à d'autres elle ne le peut pas. Il note de plus, les décalages liés à la singularité du fonctionnement social de l'école. " Nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte atteinte qu'à lui-même ". Je peux donc, au regard de la loi, dormir en classe, je ne gêne personne, et si je n'apprends rien ça me regarde. Toutefois dans le monde scolaire, cette pratique n'est pas acceptée. Des règles implicites font donc la part entre ce qui se fait habituellement et ce qui ne se fait pas. Il est nécessaire d'établir une articulation entre ce qu'est le professeur, ce que sont les élèves et ce qu'on a le droit d'être. Enfin, il résout la question de l'articulation entre les savoirs et les principes du droit en considérant la discipline comme un référent qui participe à l'organisation démocratique de la classe. Le professeur et l'élève obéissent tous deux aux règles, aux lois de la discipline. Cette organisation disciplinaire structurante ouvre à l'élève le vaste domaine de la connaissance et de l'action sensée sur le monde.

#### **1.2. La violence verbale comme transgression du contrat pédago-didactico-scolaire**

La classe abrite un rapport de place inégalitaire institutionnalisé. Ce rapport se présente sous la forme d'une relation complémentaire mettant en présence une position haute et une position basse ayant comme fondement le contrat didactique qui conduit l'enseignant à gérer le fil intelligible de son cours en prenant en compte à la fois le fil intelligible du discours intra-

discursif et celui du discours inter-discursif. Le contrat didactique est constitué par des règles implicites régissant la relation enseignant/élèves. Ce contrat préexiste à la situation d'enseignement et, en quelque sorte, la surdétermine. Le contrat définit ainsi le " métier de l'élève ", autant que celui du maître, aucun des deux ne pouvant se substituer à l'autre, sans dommage pour la situation d'apprentissage. Il permet donc d'analyser et de caractériser ce qui se joue dans la classe, en terme d'apprentissage, aussi bien pour le maître que pour les élèves. Certains auteurs préfèrent parler de coutume didactique pour illustrer cette dimension quasi sociologique du contrat, chaque classe possédant sa propre coutume qui correspond aux spécificités de son fonctionnement didactique. En même temps, le contrat didactique constitue un levier important sur lequel peut jouer l'enseignant, quand il introduit des ruptures, pour faire progresser la situation didactique, pour enrôler les élèves dans la tâche proposée. Tout ceci contraint l'enseignant à négocier les contraintes du cadre interactif et notamment sa position lui permet de les intégrer directement dans des séquences sans passer par des moments de négociation. Ainsi, d'une part la position haute est occupée par l'enseignant qui décide qui va parler, ce qui va être dit, juge la pertinence d'une réponse et produit par conséquent des actes directeurs dont la fonction dans l'interaction est de commander une relation complémentaire chez l'interlocuteur ; d'autre part la position basse est occupée par les élèves qui prennent en charge la consigne et produisent donc des actes subordonnés, c'est-à-dire des actes en rapport de dépendance -de subordination- avec des actes directeurs.

L'introduction de la notion de contrat dans l'acte pédagogique joue sur plusieurs registres : celui de la définition des rapports au savoir des individus (les enseignants et les apprenants), celui de la désignation des rôles et des pouvoirs de chacun (de leurs possibilités de négociation et d'établissement de conventions de travail et d'accord), celui de l'institution scolaire dans tous ses états (la classe, l'établissement, le système scolaire et son environnement). Polymorphe, la notion de contrat peut s'adapter en conséquence à la transmission des connaissances, à l'établissement de règles civiques, à la gestion des apprentissages et des parcours de formation ou, plus directement, à la compréhension de " ce qui se passe " entre enseignants et enseignés ou dans un établissement. Si un contrat permet de définir un règlement des relations pédagogiques ou sociales, s'il se fonde sur l'idée d'un conflit latent à résoudre, il suppose aussi des obligations et un gain escompté. En refabriquant un intérêt général, il suppose qu'à travers des procédures mises en place et acceptées, il peut être un des moyens les plus efficaces pour la transmission des connaissances et donc pour la lutte contre l'échec scolaire.

Optimiste dans son principe, l'idée de contrat en pédagogie se présente donc comme une recherche de l'équité dans la forme scolaire: par la clarification des objectifs de formation, par la précision des consignes et de tâches, par celles des conditions de réalisation et des critères sur lesquels portera l'évaluation, par l'indication des recours et des remédiations possibles qui seront proposés si la tâche n'est pas réalisée, etc. On peut également se demander si cet encadrement, cette vigilance constante qui requiert du pédagogue une attention de tous les instants n'augmentent pas également pour les élèves une contrainte difficile à supporter par cette mise sous surveillance de leurs réussites comme de leur insuccès.

La violence est donc considérée comme une transgression des règles strictement définies du contrat pédaogo-didactico-scolaire, mais aussi et surtout des règles plus larges de démocratie et de civilité qui sous-tendent l'organisation de toute " bonne société ".

## **2. Violences " croisées " : norme scolaire et appartenance sociale.**

### **2.1. Le " handicap socioculturel " et critique de la notion**

Jusqu'aux années 1960, l'échec scolaire existe mais il est pensé en terme de phénomène individuel. Il est théorisé idéologiquement à travers la notion de " don ". Ni la société, ni la famille, ni l'école ne sont mises en cause devant cette inégalité " naturelle ". Dans les années 1960, en France mais aussi dans d'autres pays, l'enseignement secondaire s'ouvre à des jeunes qui n'y accédaient pas auparavant. Socialement, institutionnellement, financièrement, l'accès de ces jeunes à de nouvelles études, et donc à de nouveaux savoirs, semble possible. Or, beaucoup, issus essentiellement des familles populaires, n'accèdent toujours pas à ces savoirs qui leur

étaient désormais rendus accessibles. Dès le milieu des années 1960, on montre alors qu'il existe une corrélation statistique forte entre échec et appartenance sociale. (Baudelot, C., et Establet, R., 1971).

La notion de handicap socioculturel est née aux Etats-Unis au début des années 1960. La thèse centrale est qu'il manque aux élèves issus d'un milieu défavorisé les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour réussir à l'école, car leur milieu culturel et linguistique pauvre ne leur permet pas de se développer intellectuellement. Les mesures scolaires prises sont destinées à faire acquérir l'anglais standard aux élèves des ghettos. La différence linguistique a été reconceptualisée en déficience linguistique qui ne peut qu'entraîner un déficit de conceptualisation. Pour remédier à cela, les Américains ont inventé l'enseignement compensatoire, qui consiste à plonger l'enfant le plus tôt possible dans l'anglais standard et de façon intensive. Mais les résultats n'ont pas eu les résultats escomptés (Bernstein, B, 1975 ; Labov, W., 1972/1978). Ces conceptions du langage socio-différencié se retrouvent chez B. Bernstein (1975). Sa thèse principale est que l'apprentissage et la socialisation sont marqués par la famille dans laquelle les élèves sont élevés, que la structure sociale détermine entre autres choses les comportements linguistiques. Il décrit deux codes : le code restreint du milieu défavorisé (working class, classe ouvrière) et le code élaboré du milieu favorisé (middle class, classe supérieure). Ce point de vue sera repris par Bentolila (1996). Les caractéristiques socioculturelles constituent un handicap. A la notion de *don* se substitue la notion d'*aptitude*. De même, Charlot et Figeat (1985) soulignent que les aptitudes ne sont pas génétiques mais développées par le milieu.

La critique du handicap socioculturel a été construite par les linguistes, notamment par W. Labov (1976 : 52), qui s'intéressent à l'enseignement dans les ghettos. Il a essayé de montrer la logique sociale à laquelle obéissent les variables linguistiques en les corrélant avec des variables sociales susceptibles de les expliquer. Il n'y a pas de supériorité générale, selon Labov, du sujet du code élaboré sur le sujet du code restreint. En France, les sociologues sont les premiers à avoir critiqué cette notion. Ainsi P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1970), dès les années 1964, présentent l'école comme la cause de l'échec des élèves issus des couches défavorisées. En effet, l'école ignore la diversité des cultures, les inégalités des élèves devant la culture. Le modèle culturel de l'école étant celui des couches favorisées. L'école contribue à reproduire la hiérarchie des positions sociales. Dans le même sens, C. Baudelot et R. Establet (1971) mettent en cause l'école et son système de valeur. C'est l'école qui, en favorisant une certaine culture au dépend d'une autre, crée le handicap socioculturel. En réalité les élèves de milieux défavorisés ne sont pas moins intelligents, mais les outils dont ils disposent sont censurés par l'école.

Dans ce contexte, les travaux de B. Lahire (1993 : 18) apportent un éclairage intéressant. Une langue détermine, au moins pour partie, la vision du monde, la culture, des peuples, ou des groupes, qui la parlent (Herder, Humboldt, Sapir, etc.). En opposant des formes sociales écrites et des formes sociales orales, Lahire pose le problème des relations langue/culture en des termes nouveaux, et reproblématise ainsi l'échec scolaire. L'une des explications de la différence de rapport au savoir, liée traditionnellement au milieu social, et présentée également comme l'une des causes de l'échec scolaire (Charlot, 1992 : 29), est que les groupes qui auraient un rapport instrumentaliste au savoir seraient ceux qui relèveraient de la culture orale, même s'ils ne peuvent échapper à l'écrit. Il faut entendre par là qu'un enfant issu d'un milieu socioculturel défavorisé n'aurait pas la même structure syntaxique qu'un enfant issu d'un milieu socioculturel favorisé. Ce type d'écrit fonctionne comme de l'oral, alors que l'écrit fortement normalisé à l'école est un écrit décontextualisé. Ce serait une des explications, car on ne saurait sous-estimer les effets des conditions de vie (chômage, combat quotidien contre la misère, angoisse pour une problématique insertion sociale et professionnelle, etc.).

On peut donc tenir compte en milieu scolaire de ces notions pour expliquer les ruptures dans les interactions, les mécompréhensions... Dans l'exemple analysé précédemment, l'épisode des rédactions rend compte de la confrontations de normes d'expression différentes : en lisant les meilleures rédactions, l'enseignante exclut encore symboliquement Kader et Fouad.

## **2.2. Le rapport instrumental au savoir**

A la fin des années 1960 et au début des années 1970, les linguistes sont intervenus en France. La linguistique de terrain pose le problème du rapport entre le langage et la société (sociolinguistique). Dans la revue *La Pensée* (1976) apparaît la critique de Bernstein sur les notions de code restreint et de code élaboré. A partir des années 1980, cette question est traitée par la sociolinguistique. Le problème pour l'enfant défavorisé est que le langage dans son univers a une fonction proprement pragmatique, pratique. C'est le problème du sens de l'activité langagière dans le milieu scolaire. On va parler de rapport instrumental au savoir : pour les élèves de milieux défavorisés seule la vie active fait sens, le savoir scolaire non. Ces élèves se demandent toujours si ce qu'ils font à l'école va leur permettre de mieux vivre. Selon, B. Charlot et al. (1992 : 184-210) et C. Vargas (1996 : 84) : les élèves issus de milieux défavorisés et les élèves issus de milieux favorisés obéissent à deux logiques différentes. La première est liée à l'accès au métier, à la fréquentation de l'institution "école" et à la réussite dans cette institution ; tandis que la seconde établit un lien entre le métier et l'acquisition de savoirs. Dans la première, il faut fréquenter l'école, bien y travailler et y réussir pour avoir un bon métier ; dans la seconde il faut y apprendre des choses. A ces deux logiques correspondent des rapports à l'école et au savoir tout à fait différents. Pour ce qui est des élèves issus de milieux défavorisés, socialement, ce rapport à l'école et au métier est très réaliste. Le problème est que ces élèves, à l'exception d'une minorité, n'ont pas "compris" que cette fonction sociale de l'école implique médiation par une fonction cognitive et culturelle. En fait, on va à l'école pour s'instruire et donc augmenter ses chances d'avoir un bon avenir. Le rapport de ces élèves au savoir n'est pas un rapport à un objet ayant une existence et une valeur propre, mais un rapport à l'institution scolaire, et, au-delà, un rapport à l'avenir. Dans les "bonnes" classes la référence première est au contraire le savoir lui-même. Les élèves en difficulté scolaire que l'on trouve dans les zones d'éducation prioritaire, dans les quartiers populaires, dans le système scolaire, présentent certes des manques en matière de savoir, de compétences, de sens. Mais c'est d'abord leur rapport au savoir et à l'école qui permet de comprendre ces manques, et non la seule comparaison avec les élèves en réussite scolaire.

### **2.3. Apprentissage du français et représentation sociale**

L'apprentissage du français et des domaines qui y sont liés (lecture, écriture) est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord. En effet, cet objet d'étude va de pair avec la représentation sociale que l'on en a. Avant d'être un objet d'enseignement, il était un outil social dans lequel l'individu était investi plus ou moins largement. Ainsi, enseigner le français à l'école ce n'est pas enseigner un objet neutre comme peuvent prétendre l'être la géographie ou les mathématiques, la représentation de la langue est fonction des valeurs sociales et des pratiques sociales qui y sont attachées. Pour les objets d'étude non linguistiques l'école doit créer un rapport de l'enfant à ces objets. Pour la langue il s'agit de changer les rapports de l'enfant à la langue. Ce qui était outil doit devenir objet d'étude : c'est un rapport réflexif métalinguistique dont il est question ici. Il y a une compétence métalinguistique qui existe très tôt chez l'enfant qui est capable d'interpréter une phrase. On observe alors des différences selon la culture. Cette relation au langage peut venir à poser un problème à l'enfant. Pour l'enfant, la langue en tant qu'objet d'étude n'a pas forcément du sens. Il possédait un outil qui lui était familier et on va en faire autre chose qu'il va avoir du mal à reconnaître. Eventuellement, et c'est le cas pour les élèves issus de milieux sociaux défavorisés ou des milieux où le français n'est pas la langue première, on va modifier cet outil langagier en apprenant à l'enfant des règles grammaticales, du vocabulaire. Il y a alors une modification des formes et des formes langagières qui s'opèrent au sein de l'école alors même que dans leur milieu familial aucune modification ne s'opère. Il existe une forte résistance des barrières culturelles (Charlot, B., et al. 1992), qui sont mises en relief par les expériences menées ces dernières années dans le cadre de certaines Zones d'Education Prioritaires (ZEP). Les élèves peuvent se sentir écartelés entre un milieu familial et un milieu scolaire qui obéiraient à des valeurs différentes, voire antinomiques. On va demander à l'enfant de produire un langage oral du type de ce que l'on écrit, de plus à l'école ce qui prédomine massivement c'est la forme écrite, scripturale du langage, on travaille massivement sur de l'écrit. L'enfant de milieu favorisé tant sur le plan social que culturel comprendra la portée de ce travail qui nécessite compréhension, application, motivation et l'acceptera d'autant mieux qu'il en verra

l'utilité au travers de ses parents. En revanche l'enfant au sein d'un milieu défavorisé, où les parents sont dans une situation de précarité sociale et où très souvent le français n'est pas la langue première et le plus souvent très approximativement maîtrisé, l'enfant va très rapidement avoir le sentiment d'une dénaturation de sa langue et surtout une dévalorisation de son milieu familial, où l'écrit est utilisé dans son caractère le plus pratique (mode d'emploi par exemple) et où le travail manuel prime sur le travail intellectuel quasi inexistant dans la plupart des cas. Tout ceci va souvent donner naissance à un sentiment d'aliénation de l'enfant par rapport à la langue (Gombert, J.-E., 1990 : 59-86, B. Charlot et al., 1992, C. Vargas, 1996). L'outil qui jusque là lui apportait satisfaction ne convient plus. Accepter les règles de fonctionnement de l'école, en général, et les normes de la langue scolaire en particulier, revient aussi souvent à " trahir " sa famille, son groupe social et ses pairs : l'enfant / ado / élève subit alors une double contrainte, entre la " réussite scolaire " souhaitée et la fidélité à ses origines, double contrainte à laquelle il peut souvent tenter de s'échapper à travers la violence

### **2.3. La nécessaire prise en compte de la variété linguistique**

#### ***Pratiques langagières et places sociales***

La conception du langage comme objet culturel et pédagogique, qui a prévalu pendant des décennies, apparaît aujourd'hui comme une impasse, même si elle sous-tend encore bon nombre de pratiques scolaires (B. Charlot et al., 1992 : 64-166). Certains travaux didactiques et pédagogiques ont, en effet, développé une conception déficitariste du langage des jeunes en échec : leurs problèmes de compréhension et d'apprentissage seraient dus à des manques lexicaux et syntaxiques, à un langage pauvre et lacunaire. Une telle conception des relations entre langage et échec scolaire a conduit à des pédagogies de compensation qui n'ont en rien modifié la situation. Les productions langagières des élèves (ce qu'ils disent ou écrivent) sont les effets d'une pratique qui présente pour eux plus ou moins de sens. Raconter, expliquer, " dire ce que l'on pense de... ", argumenter, etc., sont des pratiques langagières qui ont plus ou moins de sens selon ce que l'on fait hors de l'école (avec ou sans le langage), donc aussi selon la position sociale que l'on occupe et l'histoire personnelle que l'on a vécue. Ainsi, la façon dont on utilise le langage est socialement différenciatrice en ce qu'elle renvoie à des habitudes, à des modes de socialisation, à des rapports au langage, à la communication, à la situation, au monde (Bautier, E., 1989 : 55-84). Etudier le langage comme pratique, c'est décrire en positif, et non comme c'est souvent le cas à partir des manques (manques linguistiques, mais aussi manques culturels ou cognitifs). Cela signifie que l'on cherche à comprendre le sens de ce qui est dit et fait pour celui qui parle, que l'on fait l'hypothèse d'une cohérence de sa production langagière (en fonction de sa place sociale, par exemple), que l'on cherche donc à comprendre les significations possibles de ces pratiques et non à y trouver le reflet d'une quelconque incompétence. Les écarts observés entre les élèves dans leur maîtrise de la lecture, dans la fréquence de son usage comme dans la manière plus ou moins " cultivée " dont ils abordent l'écrit, renvoient pour une très grande part à la position sociale et aux diplômes de leurs parents (Charlot, B., et al. (1992). Cependant, et c'est là une conclusion tout aussi assurée, malgré ces différences liées aux origines familiales, l'école joue un rôle décisif dans la diffusion des pratiques et des habitudes de l'écriture et de lecture.

#### ***Le rôle de l'école***

Les grammaires scolaires sont des grammaires normatives, il y a des normes tant à l'oral qu'à l'écrit qu'il faut respecter. Lorsque ces normes sont respectées dans le milieu familial de l'enfant elles sont d'autant plus acceptées par lui, en revanche lorsqu'elles sont méconnues par le milieu familial elles sont porteuses d'un impact répressif. Tout ceci est renforcé par le fait que pour les grammaires les pratiques sociales sont faibles, marginales. Si les grammaires scolaires sont normatives c'est qu'elles répondent à des attentes sociales, ces attentes sont celles, forcément, des couches cultivées de la population ou de ceux qui désirent se cultiver. Les normes orales scolaires sont dérivées des normes dominantes nationales sur le plan phonétique et phonologique. De même pour l'écrit, du point de vue lexical, orthographique, syntaxique, morphologique, on se base sur les normes dominantes nationales. Ainsi pour les élèves favorisés il y a de grandes similitudes entre langue de l'école et l'idiolecte ; en revanche pour les élèves défavorisés la

langue de l'école est "étrangère", c'est-à-dire qu'elle présente toute une série de normes que ni l'enfant ni son milieu familial ne connaît ou quasiment pas. Cette méconnaissance par les normes scolaires de ces normes identitaires peut être présentée comme un des éléments de l'échec scolaire, de la marginalisation voire de l'opposition qui peut aller jusqu'aux montées en tension comme on l'a vu. L'école construit moins un modèle qu'un portrait de la langue : écrite, unifiée corsetée et orthographiée (Vargas, C., 1997 : 27). Portrait presque entièrement étranger à l'image de la langue que l'enfant s'était construite empiriquement. D'où la nécessité d'une didactique prenant en compte la diversité des normes langagières et leurs fonctions, que C.Vargas a appelée didactique plurinormaliste de la langue (1997 : 30). Celle-ci postule, en particulier, que les cultures populaires et/ou régionales ont le droit d'exister dans et par leurs langages, et qu'il doit être possible de penser en dehors du moule unique imposé par les formes et les contenus de la Norme Dominante. C. Vargas (1997 : 18) souligne que c'est dans les interactions linguistiques avec son milieu familial et le groupe de pairs auquel il appartient que l'enfant construit ce que l'on appelle communément sa langue maternelle. Cette notion a fait l'objet de nombreuses critiques. Dans certains cas la langue maternelle est assimilée à la langue nationale ou à la langue dite standard, dans d'autres cas le sujet utilise des formes héritées de son milieu, qui constituent sa langue "maternelle", mais qui n'appartiennent pas à la langue standard. Si l'on prend "maternelle" au sens strict on pourra observer que dans certaines sociétés à mariages exogamiques, la langue avec laquelle le jeune enfant est en contact n'est pas celle de la mère, mais celle du père (M. Dabène, 1994). On peut préférer à langue maternelle celle de vernaculaire. Dans les cas de diglossie intralinguistique, C. Vargas (1997 : 87) estime que la notion de Langue Normes Maternelles peut prendre en compte le fait qu'il s'agit d'usages partiellement spécifiques d'une langue (normes) et non de langues distinctes. Les formes particulières, même limitées en nombre, de certaines unités de la langue, fonctionneront comme signes de reconnaissance, de cohésion du groupe qui les a créées ou reprises. Elles rempliront une fonction identitaire. C'est en ce sens que C.Vargas a considéré que le Français Normes Maternelles, combiné avec les normes fonctionnant au sein du groupe de pairs, pouvait constituer un Français Normes Identitaires (C. Vargas, 1997 : 88-103). La langue apparaît alors comme un des lieux où se manifestent les rapports et les conflits à l'œuvre dans la société. Pour éviter que les normes maternelles et celles des pairs dans les milieux dits défavorisés fonctionnent comme des contre-normes à l'école, et pour éviter que les attitudes prescriptives à l'égard des contre-normes confortent ces enfants dans le rejet du Français Normes Etrangères, il faudrait recevoir positivement leur Français Norme Maternelle et/ou leur Français Normes des Pairs oral, et d'en faire un objet d'analyse, afin que ces enfants se sentent reconnus et puissent en venir à reconnaître la fonctionnalité des formes dites légitimes (C. Vargas, 1996 : 95).

### ***Et une didactique de la variété linguistique***

L'école peut intervenir en aidant chaque enfant à percer les mystères de l'écrit, mais aussi en lui donnant les moyens d'acquérir la langue et les codes spécifiques qui permettent d'être à l'aise dans des sociabilités plus larges que celles auxquelles ils se rattachent spontanément. Il s'agit de trouver le moyen de passer d'une didactique de la langue à une didactique de la variété linguistique, selon un concept né dans les années 1980 de travaux de l'I.R.N.P. Le groupe "Variation" de l'unité de recherche française de l'I.N.R.P., proposait de partir des pratiques des enfants, de leurs représentations, qu'il fallait faire émerger afin de pouvoir progressivement les modifier-structurer (Vargas, 1988 : 1-10). Une telle démarche en milieu défavorisé implique que l'on franchisse les limites de la norme dominante : pour faire acquérir la norme en milieu défavorisé, il faut sortir de la norme dominante. D'où la nécessité d'utiliser en classe de nouveaux supports de lecture : tous les types de textes sociaux ; puis la nécessité d'une nouvelle conception de la lecture, visant la construction de la signification et non seulement du sens ; enfin la nécessité d'une nouvelle conception de l'expression orale et écrite. Selon C. Vargas (1991/1992), la didactique plurinormaliste de la langue maternelle devrait offrir l'avantage de permettre à l'enfant de milieu défavorisé de mieux réussir, tout en permettant à l'enfant de milieu favorisé de tirer un bénéfice supérieur à celui dont il bénéficie actuellement dans la connaissance et le maniement de la langue. Afin de généraliser la didactique plurinormaliste, c'est-à-dire

d'élaboration des textes officiels qui s'en inspireraient, il établit qu'il faudrait qu'au moins trois conditions soient remplies : la volonté politique réelle de promouvoir la réussite de tous les enfants à l'école élémentaire ; la remise en cause par la société de sa vision puriste de la langue ; "le renoncement de la société à sa référence implicite à l'enfant des couches de la moyenne bourgeoisie comme étalon scolaire exclusif et à admettre la prise en compte de l'enfant de la classe ouvrière ou du sous-prolétariat comme repère supplémentaire" (C., Vargas, 1991/1992 : 17).

### *Ainsi...*

Cette méconnaissance par les normes scolaires de ces normes identitaires peut être présentée comme un des éléments de l'échec scolaire mais aussi comme un des éléments constitutifs de la violence invisible agissant à l'encontre des couches défavorisées et donc comme un des catalyseurs de l'agressivité source de violence verbale (cf analyse du corpus). En effet, le portrait de la langue qui est présenté aux élèves des couches défavorisées est presque entièrement étranger à l'image de la langue que les élèves s'étaient construite empiriquement, même s'ils connaissent les codes dominants. D'où la nécessité de prendre en compte la diversité des normes langagières et leurs fonctions. Nécessité d'autant plus forte que c'est bien dans les interactions linguistiques avec son milieu familial et le groupe de pairs auquel il appartient que l'enfant construit sa représentation de la langue et par conséquent du monde, la langue apparaissant comme un des lieux où se manifestent les rapports et les conflits à l'œuvre dans la société.

## **3. Violence verbale et périphérie, ou pour sortir de l'école**

### **3.1. Violence verbale et manifestations d'identité**

On pourrait définir la banlieue dans des rapports d'opposition : périphérie-centre, exclusion-inclusion, langue des cités-langue légitime. Ces espaces autour de nos villes sont des lieux de difficultés économiques et sociales où se jouent les quêtes identitaires. Les frontières de ces groupes minoritaires, de ces jeunes dits des banlieues, se définissent dans l'opposition ou mieux dans un mouvement d'oscillation entre attirances et rejets, fascinations et répulsions pour la société dominante. Attirance, parce que la position dominante donne accès à tous les pouvoirs que la société octroie, pouvoir de reconnaissance sociale et économique notamment, mais rejet aussi parce qu'elle impose, dans le même temps, sa norme. Accepter alors les valeurs dominantes demanderait à se conformer à certaines règles sociales, à faire éclater les frontières et finalement les marques d'identification minoritaire et d'opposition. Pour la jeune génération issue de l'immigration, l'opposition est encore plus complexe car double : entre la société d'origine et celle dite " d'accueil ".

Se construit alors dans les banlieues ou comme pour notre terrain de Montpellier, dans la Cité Julie, une *culture interstitielle*, notion largement empruntée à " l'école de Chicago ", état transitoire des jeunes, adolescents qui, par leurs rituels sociaux et langagiers, se démarquent du groupe dominant. L'identification des groupes, " ceux de... " tel endroit, telle ville ou telle cité est précise ; les critères d'inclusion symboliques sont souvent assignés à un territoire restreint, repères donnés par un quartier identifié voire par quelques blocs d'immeubles, par une façon de se vêtir, par des rituels sociaux, salut, jeux du regard et, bien sûr, par des codes langagiers singuliers dans leurs formes - lexique, syntaxe, prosodie - mais aussi par leurs effets pragmatiques.

Les parlars urbains, ceux qui sont à la marge, à la périphérie, formes différentes des variétés plus standard, tout comme la mise en œuvre de la violence verbale ou ses récits relèvent de fonctions déjà bien identifiées, fonctions cryptiques et fonctions ludiques. Plus forte sans doute reste aujourd'hui la fonction identitaire, quête d'une identité en marge et en perpétuel mouvement. Les pratiques langagières marquent les frontières des groupes, dominants et dominés. Elles stigmatisent l'autre. " Ceux qui sont dans le coup ", " dans la rue " (Labov, W., 1978) détiennent et maîtrisent ce vernaculaire dit " de la banlieue ". Dans cette optique, le langage n'est pas considéré seulement comme objet d'étude mais bien comme un outil complexe permettant au locuteur de se situer dans un environnement social et de façonner sa propre identité. Cette identité, nous l'avons vu, est souvent complexe, identités aux normes contradictoires, portées par

des formes langagières souvent connotées. Nous ne pensons pas qu'il y ait des identités intrinsèquement violentes : la violence, en particulier verbale, n'est que le reflet et le résultat de conflits identitaires internes auxquels on n'a pu faute de soutien, d'étayage adéquat, trouver d'autres issues que la confrontation et la transgressions des règles.

Ainsi, les pratiques discursives renseignent inévitablement sur les pratiques sociales, c'est-à-dire que, par les jeux utilisés dans l'interaction, les locuteurs donnent sens à leurs actions, à leurs positionnements sociaux. Les formes adoptées dans l'interaction peuvent être comprises comme des actes individuels, adhésion ou distanciation par rapport au locuteur et au modèle dominant mais aussi comme des actes collectifs, identification par le langage à son groupe de référence. Ainsi, les usages individuels ou collectifs du langage rendent compte des enjeux de pouvoir sous-jacents aux discours émis. On a vu que selon la situation, la violence verbale ne s'exercera pas de la même façon. Mais plus qu'ailleurs, les échanges produits entre ceux de la "périphérie" et ceux du "centre" rendent compte d'une réalité sociale particulière, des frontières sociales - dominant et dominé - en jeu. On doit considérer les comportements verbaux des interlocuteurs comme des actes, des tentatives pour créer du sens comme inverser par la parole les rapports de pouvoir. Tentatives le plus souvent vouées à l'échec, au-delà d'une illusoire "victoire" apparente et momentanée.

L'analyse des comportements verbaux que nous avons pu mener au cours de ce travail, le long et lent travail ethnographique qui implique de côtoyer, observer, partager le vécu de personnes et de groupes nous ont permis de constater que les principales victimes des rapports violents étudiés sont les auteurs des actes agressifs eux-mêmes : en s'enfermant dans la violence, plus qu'à une disqualification sociale prononcée par une autorité extérieure (administration scolaire, juge, etc.), c'est à une "mutilation identitaire" qu'ils accèdent. Kader et Fouad et les autres aspirent aussi (d'abord ?) à être reconnus comme élèves, Eric "le Gitan" veut d'abord être admis / intégré à la société française...

S'il n'est pas question de prôner une acception des transgressions violentes des règles sociales (dont nous avons pourtant constaté une inquiétante banalisation dans certaines classes), il nous paraît urgent de chercher collectivement une issue "par le haut". Plus généralement, il nous semble que la formation des acteurs sociaux devrait plus encore qu'elle ne l'est déjà, apporter une connaissance / reconnaissance de normes et de formes différentes de celles dominantes afin d'avancer dans la construction / apprentissage des règles communes.

### **3.2. Violence verbale et mise en scène identitaire**

Le rôle social façonne le rôle langagier. Sur ce terrain des banlieues où le rôle social semble bien stéréotypé parfois, la langue et sa mise en œuvre "violente" sert à se dire par une forme *d'identité langagière* (Chareaudeau, P. 1989). *Bien souvent, les paroles et les gestes de certains jeunes traduisent à la fois leur besoin d'affirmation et de valorisation identitaire, les opportunités qui se présentent à eux du fait de l'isolement des biens et de l'anonymat dans l'espace public, la remise en cause d'un certain nombre de principes de fonctionnement des institutions publiques. En d'autres termes, le développement de certaines formes de délinquance juvénile est aussi révélateur de transformations profondes de la société française* (Groupe Claris, 2002, mercredi 30 janvier 2002).



# 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.

## 1. 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 savoirs-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, L., Mondada, L. 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 (P. Charaudeau 1983). 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. Relation entre conflits interactionnels et dimensions identitaires

Nous avons vu le lien évident entre le conflit interactionnel et les dimensions identitaires des

protagonistes (Cf. Chapitres 4 et 5). La notion d'identité ici est à entendre en tant " qu'identité linguistique " qui est *fluide, dans ce sens où qu'elle change selon le discours dans lequel le locuteur est engagé* (Mufwene, S. , 1997 : 160-161). Bien entendu, le locuteur est associé à son appartenance sociale ainsi qu'au rapport qu'il entretient avec son interlocuteur. L'identité linguistique est une notion qui permet de montrer que *le langage du locuteur révèle son appartenance à un groupe* à un moment et dans un lieu donnés (Mufwene, S.1997 : 161).

Reprenons la séquence où Kader et Fouad n'ont pas leur carnet. L'enseignante commence la leçon et reprend Kader qui s'agite et bavarde, nerveux de ne pas avoir son carnet. Il est rappelé à l'ordre par l'enseignante à cause de son bavardage (tour de parole n°7). Il répond alors (au tour 13) qu'il ne veut pas être le seul à être catégorisé comme faisant dysfonctionner l'interaction sociale puisque d'autres élèves n'ont pas leur carnet non plus. Il cherche donc immédiatement à être recatégorisé comme un élève comme les autres. Il souhaite en cela ne pas s'écarter de la norme scolaire. Ainsi, il se justifie par trois fois, expliquant que c'est un autre professeur, Mme Brulle, qui lui a déjà pris son carnet. L'enseignante ne réagit pas :

**1 - Séquence 1.**

2. (*mélange de plusieurs voix d'enfants*)

3. F : XX madame

4. Pr. : regardez bien tous le tableau (*voix*) / pour vendredi

5. ? : bon allez oh

6. (*mélange de la voix du professeur et de celles des élèves*)

**7. Pr : bon Kader oh**

8-12. ...

**13. K : tout le monde a pas leur carnet / y a que moi XX**

14. ? : madame qu'est-ce qu'on écrit

15-17. ...

**18. K : c'est Mme Brulle que me l'a pris**

19. ? : ça pour vendredi / hein ça pour vendredi // hein

20. Pr : oui:

21. ? : ça pour vendredi

**22. K : c'est Mme Brulle dès X elle l'a pris**

23. (*voix d'élèves*)

**24. K : oui c'est Mme Brulle**

Comme on l'a vu, en ignorant la justification de l'élève, l'enseignante évite de rentrer dans une interaction qui serait latérale au cours et qui, de fait, en changerait le déroulement. Les enseignants évitent de modifier le cours intradiscursif de leur parole (Chapitre 4). Mais ne pas répondre à l'élève c'est aussi faire une atteinte à sa face, le laisser dans sa catégorisation d'élève " agité ". Il existe donc un double lien (double bind) dont il est très difficile et pour les enseignants, et pour les élèves de sortir. En effet, le double lien, selon Bateson qui en a mis au jour le fonctionnement, est un principe qui régit très couramment la communication. Il implique que, quelle que soit l'option de communication choisie par les participants, la dimension identitaire des locuteurs s'en trouve affectée.

On sait aussi les représentations que développe l'enseignante à l'égard des élèves (Cf. 5.3) et donc les pré-catégorisations engendrées. Ces Représentations n'ont pas incité l'enseignante à produire une séquence latérale pour lui répondre.

Les élèves, quant à eux, réitèrent comme un leit-motiv que leur justification n'a pas été entendue. Ceci montre le désir d'être recatégorisé comme un élève comme les autres :

Enquêtrice : et qu'est-ce qui s'est passé tout à l'heure là j'ai pas bien suivi avec Mme Ravalo qu'est-ce qui s'est passé

Kader : A : X elle m'a dit sortez tous vos carnets

E : ouais:

K : après elle me fait: j'avais rien fait / j'étais assis / elle me fait Kader donne moi ton carnet / **je dis pourquoi je l'ai pas** / je dis non madame je l'ai pas / elle me fait donne moi ton carnet jui dis j'lai pas madame / elle fait donne moi ton carnet /j'y fais je l'ai pas ...

### **1.3. De quelques scénarios didactiques possibles**

#### ***Gestion de situation inhabituelle en classe***

Dans leur ouvrage sur les *Interactions et acquisitions en contexte*, L. Gajo et L. 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 est une forme de l'inattendu puisque l'échange ne suit pas la direction que l'enseignante voulait lui donner. Gérer l'inattendu revient à avoir le choix entre trois possibilités (Gajo, L, Mondada, L, 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 bind " 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 conforme 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.

### ***Pour une sensibilisation aux principes interactionnels***

#### **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.

Ce dernier aussi, en observant ses élèves, peut comprendre comment les jeunes vivent ou fantasment la situation de classe.

Les questions majeures de la sociolinguistique sont également au cœur des enjeux (Maurer, B.,

2001). 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 (Abric, J.-C., 1999) 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. C'est donc 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.

### **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.

## **2.La question de la formation : un pari difficile**

Face à la *violence*, les pouvoirs publics s'interrogent. En témoignent, par exemple, la conférence mondiale sur *la violence à l'école* qui avait été organisée par l'UNESCO du 5 au 7 mars 2001 ou le Congrès européen des Sciences de l'Homme et Sociétés qui s'est tenu à Montpellier en juin 2003 sur les *Violences*. Il existe également un observatoire européen de la violence scolaire situé à l'Université de Bordeaux 2. Violence envers les enseignants, envers les élèves, violence entre pairs, importance du racisme, rôle de la discipline, développement de politiques altruistes, mise

en place d'actions prévention (par la médecine, la gendarmerie, les services éducatifs), prise en compte de l'environnement social de l'enfant sont des questions récurrentes.

Toutefois, les chercheurs s'accordent pour mettre en garde contre une utilisation abusive du mot *violence*. En effet, le mot même utilisé peut dramatiser le conflit... et faire les "choux-gras" des journalistes. La violence fait partie des stratégies de séduction qu'utilisent, en effet, les médias pour vendre leurs programmes et journaux. Bien évidemment, une taxinomie de la *violence* est à l'heure actuelle un objet de réflexion, par exemple, dans le cadre de l'observatoire européen de la violence scolaire. On distingue la délinquance, la victimisation liée au "school bullying" (les moqueries) ou aux incivilités, le sentiment d'insécurité, les violences urbaines, institutionnelles entre autres. Il s'agit d'une façon comme une autre d'appréhender la réalité, pour permettre de dépasser les conflits. Il s'agit de comprendre. Ainsi, les enjeux de la formation sont importants.

L'étude des interactions fait prendre conscience du télescopage des normes et du même coup il s'agirait 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.

### **2.1. 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 trouvés 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. Nous nous sommes d'ailleurs rendus compte de la pertinence de cette demande dans le cadre du GER (Groupe d'Etudes et de Recherches) du Rectorat de Montpellier. Nous avons essayé de cerner quelles étaient les demandes premières des enseignants dans les collèges situés en REP (Réseau d'Education Prioritaire).

Est revenue 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 envisageons de mettre en place 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.

### **2.2. Formations et mises en situation**

Il nous semble particulièrement pertinent au terme de cette étude de pouvoir travailler de façon étroite avec les non-linguistiques, sociologues ou formateurs pour collaborer et échanger nos compétences. Il s'agit d'apporter notre savoir à certaines associations qui forment notamment les enseignants sur les pratiques de communication non violente. Ces formations comme celles offertes par une association telle *Altern'educ*, installée dans l'Aveyron portent sur la compréhension de la violence 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 telles que développées par

Rosenberg. M. (2001).

### **2.3. Une réflexion sur notre discipline**

La linguistique, voire la sociolinguistique, en France particulièrement n'a pas une tradition interventionniste. Vouloir aujourd'hui proposer des formations/compréhension ou des formations/mises en situation nous oblige aussi à nous interroger sur notre discipline. Et à plusieurs niveaux.

Le terrain avec ses tensions, ses crispations nous a incontestablement donné à réfléchir sur nos méthodes d'observation, sur l'appréhension de notre discipline - de la linguistique à la sociologie et à l'ethnolinguistique -, mais également sur notre position en tant que chercheur, sur notre place sociale. Nous voudrions ici renvoyer, en clin d'œil, au film de Pierre Carles, car effectivement *La sociologie est un sport de combat*. La sociolinguistique aussi. Et rappeler cette position du chercheur, à la fois porteur d'une compréhension qui échappe et image de la domination qu'il incarne. Comment être alors en juste posture ? Donner à expliquer, être à sa place sans compromis.

Ensuite, un tel travail nous demande de bâtir des ponts avec les autres sciences sociales – ce qui n'est pas dans la culture linguistique, non seulement d'un point de vue théorique mais de façon plus pratique et pragmatique, échanges, rencontres sur les méthodes de travail, sur les pertinences de nos modes d'observation. Manière d'avancer dans l'histoire des idées scientifiques.

Et encore, transmettre nos réflexions et nos propositions pour contrer la violence verbale demanderait à la communauté des sociolinguistiques de réfléchir sur un code déontologique : comment faire circuler nos corpus sans les dénaturer (respecter les transcriptions), comment diffuser les paroles des interlocuteurs. Peut-être alors faudrait-il instaurer des critères de consentement, des règles d'anonymisation, etc.

### **2. 4..... et nos limites**

Cette implication en tant que “ chercheurs-citoyens ” nous semble un complément indispensable à notre activité de sociolinguistes. Elle n'est cependant pas redevable des mêmes exigences en termes de résultats : la complexité du passage de la recherche à ses applications pratiques, la nécessaire prise en compte d'autres impératifs que ceux dégagés par nos travaux et notre position de simples “ conseillers ” font que les retombées concrètes de notre enquête et de nos analyses peuvent nous échapper.

Nos interventions sont des formes de coopération dans le cadre ou en complément de structures existantes, avec des protagonistes chargés d'intervenir ou de préparer l'intervention publique dans des contextes conflictuels. Ainsi... Si la mission du chercheur est de produire de l'intelligibilité, si son terrain est avant tout objet d'étude, de tels projets remettent inévitablement en question la fonction de nos analyses : produire du sens, certes, mais dans une perspective sociale appliquée. Parce que la demande institutionnelle (financeurs, partenaires de terrain, locuteurs...) est de pouvoir réinvestir l'intelligibilité offerte, parce que les politiques eux-mêmes en espèrent une meilleure gestion des conflits. On demande formations, ateliers. Quelle est alors notre mission ? Intervenir dans l'action ? Donner à comprendre sans aucun doute, donner à changer, là est moins certain. Si de nombreux intervenants sont demandeurs d'une aide en termes d'apports notionnels ou méthodologiques, le regard du chercheur, car il peut mettre au jour des dysfonctionnements, représente parfois un risque pour des services, des personnels ou des administrations en place. Ainsi, reste à mesurer comment nos propres discours, discours scientifiques et académiques produisent eux aussi des rapports nouveaux au sein même de la production ou la rétention de la violence verbale. Ce qui ne serait pas une moindre tâche.

## EN GUISE DE CONCLUSION

Nous voici arrivés au terme de ce rapport, dans une forme de satisfaction, celle d'avoir cerné autant que faire se peut cette " violence verbale ", si souvent nommée, si peu identifiée. Violence embryonnaire dans les incivilités, violence effective dans les montées en tension porteuses de conflits, violence des injures, finalement violence que nous avons pu repérer et décrire au fil de nos observations et analyses. Mais au-delà de ces saisies, il reste les déclencheurs, violence symbolique produite par les instances légitimes qui induit souvent des ressentiments identitaires et des transgressions de normes sociales. Quand la seule issue reste la violence verbale avant même la violence physique, la victime est avant toute celle qui pourvoie la violence car elle s'enferme dans sa propre souffrance et sa marginalisation.

Nous aurions aimé explorer certaines pistes, celles qui nous restent alors encore à baliser : l'analyse des non-conflits en situation scolaire pour les mettre en miroir des tensions, les descriptions plus systématiques des formes de résolutions des conflits en dehors de la confrontation (éviter, reprise métadiscursive, rejet ou négociation) ou – parmi tant d'autres points – le travail sur la violence verbale spécifique des filles (toutes nos interactions " violentes " sont émises par les garçons).

Mais reste des frustrations aussi, celles de ne pouvoir saisir ce concept de " violence verbale " dans sa complétude, dans une rigueur absolue. Sans doute parce qu'il repose sur des subjectivités croisées en œuvre. Il y a aussi la violence verbale qui se rappelle à nous selon nos expériences intimes, familiales et traumatiques. Gère-t-on mieux la violence verbale quand on la connaît ou, au contraire, a-t-on plus de mal à la tenir à distance ? Les modes de comportements face au conflit sont-ils liés à nos espaces intérieurs ? Il y a la violence liée à nos projections, à nos représentations du monde, du lien entre " eux " et " nous ". Il y a la violence liée au moment, à la situation, à l'énerverment, aux discours entendus, violence décrite et encore à décrire.



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric J-C., 1999, *Psychologie de la communication, théories et méthodes*, Paris, A. Colin.
- Adam, J.-M., 1994, " Une définition générique du récit ", dans BRES, J. (dir.) *Le récit oral*, Praxiling, Université Paul Valéry, Montpellier III
- Anscombe J-C., 2001, " Dénomination, sens et référence dans une théorie des stéréotypes nominaux ", in *Cahiers de praxématique*, n°36, Presses UPV, pp.43-72
- Assef, C., 2002, Analyse interactionnelle des échanges de vanes : une application aux quartiers dits sensibles de Marseille, Thèse de Doctorat, Aix-en-Provence, Langage et Parole, 311 pages
- Auger, N., 1999, *Construction des identités dans le discours des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier
- Auger N., 1999, "Claro que y a du miel" in *Comment les langues se mélangent*, L'Harmattan, 2001, pp.73-85
- Bachman, C., et N. Le Guennec, 1996, *Violences urbaines, Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de la politique de la ville*, Albin Michel
- Bakhtine M. 1997, *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, éd. de Minuit
- Baudelot, C. et Establet, R. , 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro
- Bautier, E., 1989, " Aspects socio-cognitifs du langage : quelques hypothèses ", *Langage et société*, numéro 47
- Bentolila, B. , 1996, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon
- Benveniste E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, 1, Paris : Gallimard
- Bernstein, B., 1975, *Langage et classes sociales*, Paris, Ed. de Minuit
- Blanchet, P., 2000. *La linguistique de terrain*, Presses Universitaires de Rennes
- Bonhomme, M., 1999, " L'injure comme anticomunication ", dans *Violence et langage*, Actes du 19<sup>e</sup> colloque d'Albi, Langages et signification, pp. 25-39
- Bonu B., Mondada L., Relieu M., 1994, " Catégorisation : l'approche de H. Sacks " in *Raisons Pratiques, L'enquête sur les catégories*, dir. Fradin B., Quéré L., Widmer J., n°5, Paris : éd. EHESS.
- Bouchard R (à paraître)., "Les interactions en classe de Ll comme phénomène de cognition située et distribuée" in *Le français langue maternelle/étrangère/première/seconde, Vers un nouveau partage ?*, Actes de colloque de l'Université de Liège, 23-25 mai 2002.
- Bres, J., 1994, *La narrativité*, Editions Duculot
- Bres J., 1997, " Production de sens : interaction, dialogisme, actualisation ", in *Le contrôle social du sens*, Presse Université de Provence, pp. 105-113
- Bres J., 1999, " Entendre des voix : de quelques marqueurs dialogiques en français ", in *l'Autre en discours*, pp191-212, coll. Dyalang, Praxiling, UPV
- Brown P., Lewinson S., 1978, "Universals in language use : Politeness phenomena" in Goody E. (eds) *Questions and politeness. Strategies in social interactions*, Cambridge : CUP, 56-289.
- Bondu, D., 1994, " La recherche d'un accord : pour une éthique du conflit ", in Lesourd, S. , in Lesourd, S. ; Petitot, F. (dir. publ.) *Protéger l'enfant en danger une pratique des conflits*, Toulouse, Erès, coll. Les recherches du GRAPE
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C., 1970, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit
- Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris Fayard
- Boyer, H., 1991, *Le langage en spectacle*, Logiques sociales, Paris, L'Harmattan
- 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

- Caubet, D., 2001, " Du *baba* (papa) à la mère, des emplois parallèles en arabe marocain et dans les parlures jeunes en France ", *Langues déliées*, Cahiers d'études africaines, Paris, n°163-164, pp.735-748
- Charaudeau P., 1983, *Langage et discours, éléments de sémiolinguistique*, Paris, Hachette
- Charaudeau P., 1983, " La communication et le droit à la parole dans une interaction du même et de l'autre ", *Cahier de praxématique* n° 17, Montpellier, Université Paul Valéry, p. 27-47.
- Charaudeau P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education
- Charaudeau P., 1997, *Le discours médiatique, la construction du miroir social*, Paris : Nathan, Ina
- Charlot, B., et Figeat, M., 1985, *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve
- Charlot, B. et J.-C. Emin (sous la dir.), 1996, *Violences à l'école, état des savoirs*, Paris, Armand Colin, collection Formation des enseignants
- Charlot, B., Beautier, E., et Rochex J.-Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Paris, Armand Colin/Masson
- Chesnais, J.-C., 1981, *Histoire de la violence*, Paris, Hachette, Pluriel
- Culioli A. 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation, opérations et représentations*, T. 1, Paris, Ophrys.
- Cyrulnik, B., 2000, *Les nourritures affectives*, Odile Jacob
- Dabène L., 1984, " Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ", in *Etudes de linguistique appliquée* 55, p.39-46.
- Dabène, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette
- Defrance, B., 1995, *La violence à l'école*, Syros
- Escudéro, J.-P., 1998, *Contribution à l'étude de la langue des Gitans de Perpignan*, Thèse de Doctorat, Université de Perpignan
- Flahault, F., 1978, *La parole intermédiaire*, Seuil, Paris
- Floro, M., 1996, *Questions de violence à l'école*, Paris, Erès, coll. Pratiques du champ social
- Freud S., 1979, *Introduction à la psychanalyse*, PBP, Paris, Payot.
- Gajo L., Mondada L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte*, Suisse, Editions Universitaires Fribourg.
- Gibello, G., 1990, " Conflit, psychologie, apprentissage et intelligence ", in Touati, A. (sous la dir.), *Conflits : origines, évolution, dépassement*, Le journal des psychologues, Paris, Hommes et perspectives
- Goffman E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne* (2 volumes), Paris, Minuit.
- Goffman E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Gombert, J.-E., 1990, *Le développement méta-linguistique*, Paris, P.U.F
- Gumperz J.J., 1977, " Sociocultural knowledge in conversational inference " in Saville-Troike M. (Eds), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1977*, Washington D.C. : Georgetown University Press.
- Gumperz, 1982/1989, *Discourse Stratégies*. Cambridge University Press. Trad. française : *Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, L'Harmattan
- Grice P., 1979, "Logique et conversation" in *Communications*, n°30, 57-72
- Héritier F., 1996, " Réflexions pour nourrir la réflexion ", in Héritier, F (sous la dir.), *De la violence*, Paris, Editions Odile Jacob, Opus: 13-53
- Héritier, F., 1999, " Les matrices de l'intolérance et de la violence ", in Héritier, F (sous la dir.), *De la violence*, Paris, Editions Odile Jacob, Opus, :.321-344
- Huston, N. , 1980/2002, *Dire et interdire*, Petite bibliothèque Payot
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1980/1997, *L'énonciation*, Armand Colin (p. 78-83 pour l'insulte)
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin
- Labov, W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, éd. de Minuit
- Labov, W., 1981, " Speech Actions and Reactions in Personal Narrative " in TANNEN D (dir.), *Analyzing discourse : text and talk*, Georgetown University Round Table, p. 219-247
- Lafon, R., 1979, *L'agressif. Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF (4<sup>ème</sup> édition).
- Lahire, B., 1991, " Linguistique/écriture/pédagogie : champs de pertinence et transferts

- illégaux ”, *L'Homme et la société. Revue internationale de recherches et de synthèses en sciences sociales*, numéro 101
- Larguèche, E., 1983, *L'effet d'injure*, Paris, Puf,
- Larguèche, E., 1993, *L'injure à fleur de peau*, Paris, L'Harmattan
- Lecerclé, J.-J., 1996, *La violence du langage*, Paris, PUF, pratiques théoriques
- Lochard G., Boyer H., 1995, *Notre écran quotidien, une radiographie du télévisuel*, coll. Société, Paris : Dunod.
- Lopez, J., 1998, *Grillades, enfade et baratin, formes ritualisées de communication chez les jeunes Pailladins*, Mémoire de DEA, Université Paul Valéry, Montpellier
- Maingueneau, D., 1981, *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette université
- Maurer, B., 1998, “ Représentation et production de sens ”, *Linguistique et représentations*, Cahiers de praxématique, n°31, Université Paul Valéry, Montpellier III p.9-38
- Maurer B., 2001, *Une didactique de l'oral*, B. Lacoste.
- Moirand S., 1999, "Les indices dialogiques de contextualisation dans la presse écrite" in *Cahiers de praxématique*, n°33, p145-184.
- Moirand S., 2000, "Variations discursives dans deux situations contrastées de la presse ordinaire", in *Les carnets du Cediscor*, n°6, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp45-62.
- Mondada, L., 1998, “ De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte ”, *Linguistique et représentations*, Cahiers de praxématique, Université Paul Valéry, n°31, Montpellier III, pp127-148
- Mondada, L., 1999, “ L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions ”, *Ethnométhodologie et analyse conversationnelle*, Langage et société, numéro 89, p.9-36
- Mondada, L., 1999, “ L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions ”, *Ethnométhodologie et analyse conversationnelle*, Langage et société, numéro 89, p.9-36
- Mucchielli, L., 2002, *Violences et insécurité*, La Découverte
- Mufwene S., 1997, “ Identité ”, in *Sociolinguistique, les concepts de base*, Moreau M.L. (coord.), Mardaga, Paris, p.160-165.
- Pitkänen-Pulkkinen, L., 1981, “ Long-term Studies on the Characteristics of Aggressive Juveniles ”, In: Brain, P.F.; Benton, D (sous la dir.). *Multidisciplinary Approaches to Aggression Research*, Amsterdam, Elsevier
- Propp, V., 1928/1965, *Morphologie du conte*, Seuil, Points
- Rosenberg, M., 2001, *Les mots sont des fenêtres, initiation à la communication non violente*, Syros
- Rouayrenc, C., 1998, *Les gros mots*, Presses Universitaires de France
- Sacks H., 1992, *Lectures on conversation*, Oxford, Blackwell (2 volumes), Jefferson G. ed.
- Siblot S., 1999, "De l'un à l'autre. Dialectique et dialogisme de la nomination identitaire, in *L'Autre en discours*, coll. Dyalang, Praxiling, Presses UPV, pp27-43.
- Siblot P., 2001, "De la dénomination à la nomination", in *Cahiers de praxématique*, n°36, Presses UPV :189-214
- Tap, P., 1990, “ Crise personnelle et conflits d'intégration sociale ”, in Touati, A. (sous la dir.), *Conflits : origines, évolution, dépassement*, Le journal des psychologues, Paris, Hommes et perspectives.
- Traverso, V., 1996, *La conversation familiale, Analyse pragmatique des interactions*, Presses universitaires de Lyon
- Vargas, C., 1988, “ Construire la notion de variation langagière ”, *Repères*, n°76, pages 1-10
- Vargas, C., 1991/92, “ Normes sociolinguistiques, didactique du français et politique de la langue ”, *Sociolinguistique et didactique, C.L.S. n°19/20, C.N.R.S.*, Université de Rouen, pages 9-20
- Vargas, C., 1996, “ Manuels et activités fonctionnelles de grammaire ”, Actes du colloque de Saint Lô, *Enseigner le français avec et sans manuel à l'école et au collège*, 24-26 octobre

Vargas, C., 1997, " Grammaire plurinormaliste du français ", *Repères*, 14, *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pourquoi faire ?*, Paris, I.N.R.P, pages 83-103

Vion R., 1992, *La communication verbale, analyse des interactions*, coll. HU Linguistique, Paris, Hachette Supérieur.

Vion, R., 1998, *Les sujets et leurs discours, énonciation et interaction*, Publications de l'université de Provence

Winkin Y., 1981, (éd), *La nouvelle communication*, Paris, Seuil

## PUBLICATIONS ET INTERVENTIONS

### 1. Publications sur le projet

Auger N., 2001, “ Les enjeux communicationnels de l’explication dans les interactions verbales d’une classe de ZEP ” in *L’explication : enjeux cognitifs et communicationnels, Actes du Colloque international*, CNRS, Paris 5, Nancy 2, 30 novembre –1er décembre 2001 (à paraître), 12 pages

Auger N., 2002., “ La relation médias/société en question : un cas de violence scolaire dans une banlieue de Perpignan ”, in *actes du Colloque Violences médiatiques... Contenus, dispositifs, effets*, du 24 au 25 janvier 2002, Péronne, (à paraître 2003), 15 pages.

Auger N., 2002, “ Dimensions identitaires des participants aux interactions orales en classe : le cas d’une classe ZEP d’un collège de Perpignan ”, colloque et *actes, Les didactiques de l’oral*, juin

Auger, N., 2003, à paraître, “ Du dialogisme pour nommer l’autre en contexte scolaire interculturel ”, Actes du colloque *Dialogisme et nomination*, Université Montpellier III, Praxiling

Lopez, A., 2002, “ Les formes de nomination de l’autre : utilisation et production de ses en discours par les locuteurs gitans ”, *Revue Traverses* numéro 3. Pp. 157-181

Lopez, A., à paraître, “ Identités périphériques, identités conflictuelles : mises en scène langagières chez des locuteurs gitans, actes du colloque de Poitiers, *Identités*, 23-25 janvier 2002

Lopez, A., 2004 à paraître, “ Langue(s) gitane(s) ”, *Les cahiers pédagogiques*

Moïse, C., 2001, “ Multiculturalisme, communauté, cultures urbaines ”, site du programme Comedia, *Communautés européennes issues de l’immigration et action artistique*, (<http://www.comedianetwork.org>)

Moïse, C., 2001, “ Violences verbales et banlieues en France : des pratiques langagières à la création artistique ”, *Jeunesse et société minoritaire en mouvance*, Actes du colloque de l’ACFAS, 14-15 mai 2001, *Revue Francophonies d’Amérique*, numéro 12. Pp 13-24. Les Presses de l’Université d’Ottawa

Moïse, C., 2002, “ Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? ”, *Rapports de sexe, rapports de genre, entre domination et émancipation*, VEI Enjeux, numéro 128. Pp 46-61. Centre National de Documentation Pédagogique, Paris

Moïse, C., 2002, “ Pour quelle sociolinguistique urbaine ? ”, *Pratiques langagières urbaines, enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, VEI Enjeux, numéro 130. Pp. 75-87. Centre de documentation pédagogique, Paris

Moïse, C., 2003, avec Auger, N., Fillol, V., Lopez, J. “ La violence verbale : enjeux, méthode, éthique ”. *France, pays de contacts de langues*, Actes du colloque de Tours, 9 et 10 novembre 2000. Pp131-150, Cahiers de l’institut de linguistique de Louvain, 2003

Moïse, C., 2003, “ Pratiques langagières des banlieues ”, *Les filles*, Revue Grape, numéro 51. Pp. 47-53. Erès édition.

Moïse, C., à paraître, “ Des configurations urbaines à la circulation des langues... ou... les langues peuvent-elles dire la ville ? ”, *Frontières et territoires urbains, les frontières sociolinguistiques*, Journée internationale de sociolinguistique urbaine, Kénitra, Maroc, décembre 2003

Moïse, C., à paraître, “ Postures sociales, violence verbale et difficile médiation ”, *La médiation*, Actes du colloque de Rouen, 7-8 décembre 2000

Moïse, C., à paraître, “ Formes et valeurs de l’insulte dans les processus d’affirmation

identitaire”, *Journée d’études du CERBAM, Inalco, “Langue, littérature et société maghrébines”*, *Insultes, injures et vanes*, 31 mai 2002

Schulz-Romain, Christina, 2003, *Gestion du positionnement des places discursives dans une interaction didactique en milieux socioculturellement différenciés*, Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de M. le Professeur C. Vargas, Université de Provence I, Aix-en-Provence

## **2. Interventions et formations**

### **Nathalie Auger**

- “Rituels et violence conversationnelle en classe”, formation pour l’équipe Didaxis, (didactique et apprentissage). Université Montpellier III. Mars 2002.
- “Reconnaissance mutuelle enseignants/enseignés”. Formation auprès des enseignants du primaire d’Ena (Enfants nouvellement arrivés). Casnav (Centre académique pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et du voyage) de Nîmes. Octobre 2003
- “Pratiques culturelles et socialisation”. Formation auprès des enseignants du secondaire d’Ena (Enfants nouvellement arrivés). Casnav (Centre académique pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et du voyage) de Nîmes. Décembre 2003

### **Claudine Moïse**

- “Notion d’identité et d’interculturalité”, Inspection académique de Montpellier. Janvier 2000
- “Que dire de la violence verbale ?”, conférencière invitée à l’Université de Francfort, Allemagne. Janvier 2001
- “Multilinguisme et violence verbale”, conférencière invitée dans le cadre de la journée *Sociolinguistique*, Paris VIII, Urmis, CNRS. Avril 2001
- “Violences verbales et banlieues en France : des pratiques langagières à la création artistique”, conférencière invitée pour l’ouverture d’une journée de l’ACFAS, *Jeunesse et société minoritaire en mouvance*. Mai 2001
- “Violence verbale et notion de contacts de normes”, *Contacts des langues : modèles, typologies, interventions*, colloque de Grenoble, 8-9 novembre 2001.
- “Les différents parlers à l’école”, journée de formation, IUFM de Perpignan. Février 2002
- “Pourquoi une analyse du discours et des interactions”, , journées de la revue *Mots*. Mars 2002
- “Ethnographie de la communication : la violence verbale dans le sud de la France”, conférencière invitée, *Actualisation des connaissances dans le domaine de l’anthropologie culturelle et de l’ethnologie de la France*, sessions de formation de la société d’ethnologie française, Paris. Mars 2002.
- “Identité, identités”, conférencière invitée, séance plénière, *Environnement et identité en méditerranée*, Congrès international, Corté. Juillet 2002
- “La violence verbale”, formation pour le Ministère de la Justice, PJJ, Paris. Juin 2003

## ANNEXES

### Corpus de presse sur un événement à Perpignan

-Presse nationale (articles de références pour l'année 1999)

*Le Monde :*

-*La Violence s'enracine dans les collèges et les lycées les plus sensibles*, le 26/11/1999

-*A Lille, la remise à flot de Jean-Macé, collège ivre*, le 26/11/1999

-*A Argenteuil, un lourd travail d'équipe face aux carences sociales*, le 26/11/1999

-*" C'est plus seulement les Noirs et les Arabes qui se font insulter, c'est tout le monde "*, le 26/11/1999.

*Libération :*

-*Allègre promet d'être aussi en forme que l'an passé. Sa réforme contient des " points non négociables avec qui que ce soit "*, le 14 janvier 1999.

-*Forum de l'éducation. Question à : Jacqueline Costa-Lascoux, directrice de recherche au CNRS. Pourquoi critiquez-vous le recours systématique à la justice dans la lutte contre la violence scolaire ?*, le 25/05/1999

-Presse locale (*L'indépendant*, édition de Perpignan)

-*Le collège Daudet est en grève*, le 17/11/1999

-*Violence et incivilités : Daudet mobilisés poursuit sa grève*, le 18/11/1999

-*Le personnel de " Daudet " s'adresse au recteur*, le 19/11/1999

-*Collège Marcel-Daudet : parents et enseignants contre l'insécurité*, le 20/11/1999

-*Daudet : une certaine injustice*, le 22/11/1999

-*Daudet : aucune communauté ne doit être visée*, le 22/11/1999

-*Le collège Daudet en grève accuse un " système bloqué "*, le 23/11/1999

-*" Soutien aux grévistes du collège Marcel Daudet "*, le 24/11/1999

-*Daudet : les " trublions " passeront en conseil de discipline*, le 25/11/1999

-*Collège Daudet : des réactions*, le 26/11/1999

-*Daudet : les enseignants suspendent la grève mardi*, le 27/11/1999

-*Violence à l'école : " Ne pas se tromper de cible "*, le 29/11/1999

# SOMMAIRE

<b>Comment décrire la violence verbale ?</b>	p.
2	
<b>CHAPITRE 1. NOTIONS THEORIQUES, VIOLENCE, VIOLENCE VERBALE</b>	
<b>1. Les signes de violence (verbale), approches psychologiques</b>	p.
5	
9.3. L'agressivité	p.
5	
9.4. Le conflit	p.
7	
9.5. La violence	p.
7	
<b>2. Approches sociologiques</b>	p.
7	
2.1. Violence et domination	p.
7	
2.2. Violence et normes	p.
8	
<b>3. La notion de violence verbale</b>	
p. 9	
<b>CHAPITRE 2. DESCRIPTION DES TERRAINS</b>	p.
11	
<b>5. Le terrain à Perpignan, le collège Alphonse Daudet</b>	
p.11	
1.1. Configuration spatiale	
p.11	
1.2. Rencontres institutionnelles	
p.14	
1.3. Le terrain, le collège Alphonse Daudet	
p.16	
<b>2. Le terrain à Montpellier, le quartier de Figuerolles</b>	
p.19	
2.1. Historique de l'implantation gitane dans le quartier	
p.19	
2.2. Géographie du quartier : implantation, occupation et gestion spatiales comme témoins et révélateurs de tensions	
p.20	
<b>CHAPITRE 3. METHODOLOGIES DE L'ENQUETE ET DE L'ANALYSE</b>	
p.25	
<b>1. L'approche ethnographique, approche qualitative</b>	
p.25	
<b>2. Recueil de corpus</b>	
p.27	
2.1. Perpignan	
p.27	



- 2.2. Montpellier  
p.28
- 3. Les outils d'analyse**  
**p.30**
- 3.1. Interactions et communication  
p.30
- 3.2. Les autres approches  
p.33
- 4. La place difficile du chercheur dans un tel projet**  
**p.34**

## **CHAPITRE 4. TENTATIVES DE DESCRIPTION DE LA VIOLENCE VERBALE**

- p.35**
- 1. L'incivilité**  
**p.35**
- 1.1. Le sentiment de violence verbale  
p.36
- 1.2. De l' "incivilité " ou du non respect des règles de la vie scolaire au conflit  
p.37
- 2. Des incivilités au conflit : la montée en tension comme violence verbale**  
**p.42**
- 3. De l'injure comme violence verbale**  
**p.53**
- 3.1. Questions de terminologie : du gros mot à l'injure  
p.53
- 3.2. De l'injure à l'insulte**  
**p.54**
- 3.3. L'injure ritualisée  
p.55
- 3.4. L'injure comme dernier recours  
p.56
- 3.5. L'insulte indirecte dans la représentation de l'autre  
p.59
- 4. Conclusion ou hiérarchisation dans la réalisation de la violence**  
**p.61**
- 4.1. La violence embryonnaire ou l'amorce de la violence verbale  
p.62
- 4.2. La violence verbale et conflit émergent  
p.62
- 4.3. La violence en actes  
p.63
- 5. FORCES SYMBOLIQUES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA VIOLENCE VERBALE**
- 3. De la violence verbale induite : mise en scène langagière chez les locuteurs gitans**  
**p.64**
- 1.1. La présentation de " l'autre " maghrébin catégorisation et ethnotype  
p.64
- Utilisation en discours et récits de bagarre  
Les relations avec " le Tiers " p.72  
p.78
- 2. La violence verbale comme réponse au contrôle social : les rapports de professeurs**  
**p.82**

2.1. “ Rapport et sanction ”  
p.82

2.2. De la violence racontée à la violence symbolique  
p.83

2.3. Tentative de rapports d’enseignants objectivés ?  
p.91

### **3. La violence verbale, réponse aux représentations** p.93

3.1. De la polyphonie des représentations  
p.93

3.2. La représentation des élèves de la part des enseignants  
p.93

3.3. Des représentations des élèves en écho  
p.96

### **4. Violence verbale et identité : représentation langagière de la violence interethnique** p.101

4.1. Le clivage identitaire  
p.101

4.2. La sélection identitaire  
p.102

## **CHAPITRE 6. VIOLENCE, VIOLENCE VERBALE ET MEDIAS, ETUDE DE CAS**

**1. Un événement**  
p.103

**2. Un contexte social et une analyse**  
p.103

**3. La violence scolaire dans la presse nationale**  
p.104

3.1. Une dramatisation par la métaphorisation des titres  
p.104

3.2. Les thématiques récurrentes autour de la violence scolaire  
p.106

**4. Un cas de violence scolaire dans la presse locale**  
p.107

4.1. Echos aux thèmes développés dans la presse nationale  
p.107

4.2. Evolution de l’événement et son traitement dans la presse  
p.111

4.3. Mise en place des forces du conflit  
p.113

4.4. Le rôle des communiqués dans le conflit  
p.114

4.5. Vers une réhabilitation du principal  
p.114

**5. Que dire ? Ou de multiples violences**  
p.115

## **CHAPITRE 7. LA VIOLENCE VERBALE COMME TRANSGRESSION DES NORMES**

**1. La violence verbale et les contrats de l’école**

1.1. La violence verbale comme transgression de la loi à l’école  
p.116

1.2. La violence verbale comme transgression du contrat pédago-didactico-scolaire  
p.117

**2. Violences “ croisées ” : norme scolaire et appartenance sociale**  
p.119

2.1. Le “ handicap socioculturel ” et critique de la notion  
p.119

2.2. Le rapport instrumental au savoir  
p.121

2.3. Apprentissage du français et représentation sociale  
p.122

2.4. La nécessaire prise en compte de la variété linguistique  
p.124

### **3. Violence verbale et périphérie, ou pour sortir de l'école p.128**

3.1. Violence verbale et manifestations d'identité  
p.128

3.2. Violence verbale et mise en scène identitaire  
p.130

## **CHAPITRE 8. DE LA VIOLENCE VERBALE À LA COMMUNICATION NON VIOLENTE. QUESTION DE FORMATION**

**p.132**

### **1. La reformulation didactique**

1.1. Théories de référence : interactions verbales, représentation et catégorisation  
p.132

1.2. Relation entre conflits interactionnels et dimensions identitaires  
p.134

1.3. De quelques scénarios didactiques possibles  
p.135

### **2. La question de la formation : un pari difficile p.141**

2.1. Médiation, formation et compréhension des situations  
p.141

2.2. Formations et mises en situation  
p.142

2.3. Une réflexion sur notre discipline  
p.143

2.4. ... et nos limites  
**p.144**

## **CONCLUSION**

**p.146**

## **BIBLIOGRAPHIE**

**P.147**

## **PUBLICATIONS ET INTERVENTIONS**

**p.154**

## **ANNEXES**

**p.159**

