



HAL
open science

Formes et valeurs de l'injure dans les processus d'affirmation identitaire

Claudine Moïse

► **To cite this version:**

Claudine Moïse. Formes et valeurs de l'injure dans les processus d'affirmation identitaire. Insultes, injures et vanes en France et au Maghreb, Kathala, pp.175-196, 2008. hal-02496538

HAL Id: hal-02496538

<https://hal.science/hal-02496538>

Submitted on 3 Mar 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.

Formes et valeurs de l'injure dans les processus d'affirmation identitaire

Claudine Moïse

Université d'Avignon

1. Le terrain et le projet. La violence verbale

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur *La violence verbale*, projet financé par la Délégation Interministérielle à la Ville. Il s'agit d'identifier ce que peut être " la violence verbale ", la façon dont elle se construit et s'appréhende chez les locuteurs.

Le travail de terrain a été mené selon une méthodologie ethnographique (enregistrements en salle de classe, interviews croisées des acteurs sociaux, analyses de documents – presse, rapports, etc - , observation participante) et l'étude du corpus prend appui sur les outils de l'analyse conversationnelle et énonciative. Dans le cadre du projet, nous avons suivi pendant six mois, de janvier à juin 2000, une classe de 6^{ème} d'un collège de Perpignan, situé en Zone d'Education Prioritaire. Outre le travail en milieu institutionnel, nous avons aussi commencé l'étude en milieu informel, violence qui surgit dans la rue, dans les transports urbains, chez des commerçants. Cette deuxième phase de la recherche est en cours.

Il s'agit donc de cerner la 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 Le Guennec N., 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., 1989), donc en mettant en exergue les difficultés d'encodage/décodage linguistiques ou les incompréhensions culturelles. Alors ? Que peut-on dire à la lumière de nos analyses de la violence verbale ?

On aurait pu penser 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 des " faces ". 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 ".

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 ", violence donc 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 donc être intuitivement repérables et de nature à être contrôlées pénalement. Il semblerait pourtant nécessaire d'identifier plus justement l'insulte et l'injure, d'en comprendre leur fonctionnement, sujet d'ailleurs de cet article. Mais la violence verbale n'est pas juste affaire d'injures. Nous avons aussi décrit à diverses reprises (Moïse C., 2004, et alii, 2003), dans les échanges enseignant/élèves, les montées en tension interactionnelles, cœur de la violence verbale. D'après nos analyses, la violence verbale se caractérise donc 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. Le dernier recours dans la joute verbale. Ce que nous allons voir ici.

2. 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 d’ “ 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., 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., 2002 : 22). Le juron joue de la fonction expressive, sert le locuteur, celui qui est en train de parler, pour ponctuer son discours, une 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 ”.

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 ? Au-delà de cette distinction, il nous faut trouver donc d'autres critères de différenciation, s'il en est.

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., 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) étant alors 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, une façon de passer du constat à l'énoncé injurieux. En ce sens, l'injure aura toujours une force illocutoire, (il faut produire) puisqu' un effet doit être produit 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.

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. 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. Mais c'est un jeu à risque, et quand elles sont perçues comme blessantes, les vanes peuvent basculer dans l'injure.

On peut dire que le lexème “ injure ” est celui qui est le plus employé et que j'adopterai, car sans doute moins porteur de jugement de valeur, de subjectivité que celui d' “ insulte ”.

3. Fonctionnement de l'injure directe dans la violence verbale ou l'injure comme dernier recours

Je ne reviendrai pas ici sur ces formes d'injures, qui finalement n'en sont pas, des jeunes quand ils se parlent entre eux, comme le mentionne Isabelle Léglise dans ce recueil même. L'injure “ eh bâtard ! ” 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. 2002). Ce que je voudrais saisir ici, et dans un cadre dissymétrique, institutionnel, c'est le rôle, dans un jeu de rapport de forces symboliques, de l'injure. Dans ce cadre-là, contrairement aux fonctionnements entre pairs, l'injure arrive en clôture, dans une forme ultime de la montée en tension ; c'est elle 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.

Il s'agira donc ici, à travers un corpus d'interactions en salle de classe, de saisir la fonction de l'insulte (pour une analyse interactionnelle détaillée de cet extrait d'un point de vue du rapport de places entre enseignant et élèves, cf. Moïse C. et al., 2003). Cet extrait a été repris parce que c'est le seul que nous ayons en salle de classe avec injures 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. Il s'agit de montrer comment l'injure surgit dans une montée en tension et vient, je dirais, 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.

Procédés d'argumentation et d'explication

Nous sommes en cours de français, en 6^{ème}. L'enseignante demande aux élèves de mettre leur carnet de liaison sur la table. Certains élèves ne l'ont pas. Lors de la première séquence enregistrée, un élève, Fouad, interpelle l'enseignante à diverses reprises par l'apostrophe *madame*, pour lui expliquer qu'il n'a pas son carnet. Il fait appel aussi à un sentiment d'injustice et à une demande d'équité *tout le monde a pas leur carnet / y a que moi* [qui vais être puni], signifiant qu'il n'est pas seul dans son cas. Enfin, ses interventions restant sans effet, il tente d'expliquer pourquoi il n'a pas son carnet, *c'est Mme Brulle qui me l'a pris*. Mme Brulle est l'enseignante de mathématiques, qu'ils ont eue l'heure précédente. Nous sommes là dans une tentative de discussion-argumentation sans retour discursif de la part de l'enseignante. En effet, elle ne répond pas. Fouad voudrait expliquer pourquoi il n'a pas son carnet, il est dans une demande de parole, parole qui lui est refusée. Les partenaires s'affrontent autour de l'objet du carnet, à forte valeur symbolique quand on sait l'importance des papiers pour ces élèves. Ne pas avoir son carnet – ses papiers – c'est voir nier son statut d'élève. Fouad et Kader tentent de s'expliquer. Dans la séquence 2, tandis que Kader reprend l'argument explicatif de Fouad, *elle m'a dit Mme Brulle*, l'enseignante s'adresse à lui dans un acte d'autorité, *mets ton carnet / mets ton carnet / mets-le dessus*, puis dans une forme d'oxymore pragmatique (Moïse C. et alii, 2003), *Kader tais-toi je t'en prie*. Kader tente encore de s'expliquer ; il 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) sans plus d'effet. Fouad, de son côté, 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. Effectivement, l'enseignante ressent la demande de Kader après celle de Fouad comme un harcèlement, proche de "l'enfada", harcèlement de la victime obtenu par répétition d'une même séquence verbale ou par accumulation de variantes à partir d'un même acte (Lopez, J, 1998). Mais ce début d'enfada aurait pu être arrêté par une réponse de l'enseignante. On se rend compte, à partir de l'observation du corpus, combien la demande de discussion de Fouad puis de Kader n'aboutit pas. L'enseignante leur refuse la parole, et en quelque sorte leur statut d'élève. Dans cette impossibilité qu'il a de rejoindre l'enseignante, Kader va alors rejouer un rôle qu'il connaît bien et (qu'il) auquel il se voit, de fait, assigné, celui du jeune de banlieue ; le glissement se produit avec l'intervention sous forme de joute verbale de Kader, *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*

La joute verbale

L'enseignante a mis Fouad et Kader dans une situation particulièrement difficile avec l'injonction de l'ouverture de la séquence 2, *mettez tous vos carnets à côté de vous*. On peut même se demander si le *tous* ne constitue pas une provocation dans la mesure où la professeure 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 mais, du coup, des stratégies énonciatives mises en place de la part des élèves.

Donc Kader va réactiver des procédés discursifs qu'il connaît bien, notamment, la « grillade » (Lopez J., 1998), constitutifs finalement de cette assignation identitaire implicite. Il va finalement l'utiliser et en utiliser les ressources. Les tentatives de négociation ayant cédé désormais 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. 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 obtient alors un « baratin » conclu par une « grillade », figure assez rare qui prouve la grande habileté langagière de Kader : *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*. L'enseignante ne relèvera pas l'affront de Kader, ce qui, dans le cadre d'un rituel de vanes, lui fait perdre la face. Elle se résignera à faire appeler un surveillant-éducateur pour renvoyer Kader et Fouad.

L'indifférence

L'enseignante qui a retrouvé sa place d'autorité suite à l'acte posé, renvoyer Fouad et Kader du cours, va lire, dans la séquence 3, les meilleures rédactions qu'elle a corrigées, *alors je vais vous lire deux rédactions les deux meilleures rédactions que j'ai corrigées*. Kader va intervenir par un *oh c'est bon on s'en fout*, non repris par Mme Ravalo. Effectivement Kader "se fout" non seulement de la lecture des rédactions mais aussi de leur contenu, *alors j'habite aux HLM [É] 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 [...] / 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*. Cette rédaction montre que son auteur ne fait pas partie du groupe de l'école, donc n'est pas solidaire de Kader ; elle ne veut pas, puisqu'il s'agit d'une fille, se retrouver aux HLM où il y a tous les autres élèves, et donc ceux de sa classe aussi ; elle se rattache à l'école primaire, à ses ami-e-s d'avant. Là encore Kader ne pourra que ressentir une certaine exclusion, exclusion entretenue par l'enseignante qui a choisi cette rédaction comme modèle d'excellence... Kader va se mettre alors à jouer aux Pokémons, acte d'indifférence, mais participant du harcèlement, et qui va exaspérer Mme Ravalo, *oh: maintenant c'est moi qui vais me charger de vous descendre hein (toux) je vais me charger toute seule hein de vous descendre*. Mme Ravalo réaffirme sa position haute, de sujet détenteur de la parole, *c'est moi qui, je vais me charger toute seule*. (Et) Sans vouloir s'attarder, on peut noter la polysémie ici de *descendre*, dans un acte peut-être inconscient alors qu'il s'agit simplement d'amener les élèves dans le bureau du principal qui se trouve à l'étage inférieur. La stratégie identitaire et interactionnelle de Kader et de Fouad trouve ses limites. En effet, l'enseignante, par son insistance sur la personnalisation de l'affrontement, marque bien la domination physique dans sa capacité à emmener, donc à déplacer les deux élèves, *je vais vous descendre*. Elle va reprendre le dessus.

L'injure

Du point de vue de la mise en scène de Kader (principal maître d'œuvre), le harcèlement, l'enfada et la grillade avaient poussé à bout l'adversaire, ici, l'enseignante. Mais alors que, dans le cadre des échanges entre jeunes, ce type de pratique est relativement sans danger, la cible devant généralement faire face à des enfadeurs protégés par leur supériorité numérique et le soutien du public, les rapports de force au sein d'une classe n'obéissent pas aux mêmes règles. L'enfada va donc porter ses fruits, la victime va être touchée selon un schéma largement éprouvé dans ce type d'interaction, mais ses tourmenteurs ne vont pas pouvoir s'abriter derrière le soutien du groupe. L'enseignante avait réussi un relatif retour à l'ordre et avait commencé à lire des rédactions. Ce qui avait fait jouer l'indifférence à Kader, sans pour autant qu'il s'avoue vaincu. 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'ordres et d'interdictions, *taisez-vous tous les deux / taisez-vous / taisez-vous s'il vous plaît c'est tout ce que je vous demande*. À la fin de la séquence 2, Kader a remporté une certaine victoire, et à la fin de la séquence 3, l'enseignante a “sauvé la face”, en imposant son principe d'autorité, au-delà de cette première injure donc. Un (à un) partout. Quand l'enseignante revient à la charge de plus belle, il capitule en (revenant) retournant au registre de la tentative d'explication, *vous mettez des avertissements*. 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, *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 peut noter l'extrême violence des échanges et des sentiments qu'ils laissent deviner et la non résolution du conflit. Alors que l'enseignante doit s'imaginer que celui-ci 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) où 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, est le dernier stade de l'affrontement verbal avant la violence physique.

Cette injure marque la résolution du conflit et le dénouement. Le surveillant entre dans la classe. Dans cette séquence, l'apparition d'un nouvel actant, le surveillant, va être l'occasion pour les deux adolescents de tenter de rejouer la partie. Mais le sentiment d'injustice et de frustration accumulées au cours des échanges précédents va (le) conduire Kader 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 assignée et la seule qui lui permette, dans ces circonstances, de se comporter de manière honorable. Kader “sauve la face”, par la recherche de l'affrontement personnel, *ne me menace pas Kader*, par l'insulte finale, dans une forme de théâtralisation - il quittera la scène sur ce mot de clôture -, par une dernière grillade, *j'ai pas de cours après je rentre chez moi alors*. Mais alors qu'une partie avait été remportée par l'enseignante par abandon de ses adversaires, ceux-ci vont, chacun à sa manière, remporter la suivante. Kader, grâce à son insulte, sera sur le terrain le plus proche de la violence physique, Fouad usera de la rhétorique en pointant les incohérences dans l'argumentation de Mme Ravalo, *dix minutes / je te parlais / elle me dit tu m'as interrompue / c'est quoi ça*.

Les valeurs de l'injure

L'injure joue de plusieurs effets. Elle est le dernier recours avant l'affrontement physique ou, en tout cas, elle 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, une 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') se l'avouer ouvertement, comme la source du jugement évaluatif.

Mais du côté de Kader, l'insulte renforce aussi l'affirmation de soi, comme s'il fallait répondre à l'identité à laquelle on est assigné. Constatons, pour conclure, que 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 sous 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.

4. L'insulte indirecte dans la représentation de l'autre

La construction des représentations.

Dans un tel contexte de pouvoir institutionnel (Moïse C., 2004), le sujet énonciateur est le premier constructeur d'une représentation de l'autre. 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 "). Des formes stéréotypées, qui permettent sans doute de se protéger soi-même. Les représentations sont à la fois sociales et interculturelles et reposent inéluctablement sur la représentation identitaire de l'autre opposé au même (et), la valorisation de soi passant 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.

L'injure indirecte, c'est une chitane

Après l'altercation, j'ai enregistré Kader et Fouad, puis l'enseignante, pour qu'ils rendent compte de leur vision de l'événement. 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 avertiss 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. 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. Seule reste la force sémantique du lexème qui sera réactivée indirectement par l'injuriaire. Quand (C.) l'enquêtrice met 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'injuteur, 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 va le voir, 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. C'est une formule résolutoire qui renvoie l'enseignante à son essence présumée, une 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 (Pour une analyse détaillée de cette interaction et du dialogisme, cf. Auger N., 2003). La forme *chitane*, d'autre part, est d'autant plus évocatrice qu'elle est marquée par l'adjectif *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 que je lui demande s'il a déjà tenté de discuter, Kader, en repoussoir, montre comment Mme Ravalo, par la figure même qu'elle représente, ne peut plus être approchée. La dénomination *chitane* fait donc partie de son essence, une 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 enregistrez ?*. 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 au piège des " ruses " de l'enseignante.

L'argumentation injurieuse

Contrairement à Kader, l'enseignante, qui ne peut, vu sa place, manier l'injure, même indirecte, va utiliser d'autres procédés. 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 (Auger N., 2003), 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 rejouer sa place d'autorité et pouvoir justifier l'altercation du matin. La description des élèves par l'enseignante est très péjorative, une façon de dénier encore une fois leur statut d'élève. Dans l'entretien de Mme Ravalo, les élèves sont tantôt des *gamins*, tantôt 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 donc de la *doxa*, du " on dit " : *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... On peut signaler aussi une forme énonciative récurrente, la métaphorisation animale qui vise à nier 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 lon 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, (...), 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. (...) puis en fin d'année quand même y en a moins y a eu des élèves exclus donc déjà ça a assaini l'atmosphère (...).* Mais *assainir* n'est-ce pas "désinfecter" et "rendre plus pur" (Dictionnaire Petit Robert) ? Ces assertions sont données comme un constat, dans une objectivité légitimée par la place même de l'enseignante Il n'y a pas à proprement parler d'injures ou d'insultes, simplement une subjectivité objectivée, argumentée. L'enseignante n'est pas dans une forme d'adresse indirecte à Kader, elle tente avant tout de justifier son comportement et sa place à l'égard de l'intervieweuse. Sans qu'il soit besoin d'employer une forme caractérisée d'injure, rabaisser à l'animal c'est indirectement faire offense, violenter la face négative de l'autre, le dégrader, le recatégoriser, (donc peut-être dans) à travers un *abaissement territorial de l'injurié* (Bonhomme M, 1999 : 30) et (dans) une argumentation...injurieuse.

Conclusion

Avec l'injure, on se trouve dans une rupture des rituels conversationnels, dans l'infracommunication (Bonhomme M. 1999). Elle marque les limites de toute communication, elle est la frontière avant l'agression physique ; peut-être même l'empêche-t-elle, la contient-elle. L'injure, évidemment, viole les lois du discours comme contrat de parole, coopération, politesse, elle est violence faite à la face négative de l'autre, à son intimité donc. Elle (le) catégorise ce dernier, le réduit à une essence dégradante, négative, en ce qu'elle est une 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.

Bibliographie

- 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.
- Bachman C., et Le Guennec N., 1996, *Violences urbaines, Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de la politique de la ville*, Paris, Albin Michel.
- Bonhomme M., 1999, "L'injure comme anticomcommunication", *Violence et langage*, Actes du 19^e colloque d'Albi, Langages et signification, Responsable d'édition, Robert Gauthier, Université de Toulouse le Mirail, Conseil Municipal d'Albi et Conseil Général du Tarn, pp. 25-39
- Bres J., 1997, "Production de sens : interaction, dialogisme, actualisation", *Le contrôle social du sens*, Aix-en-Provence, Presses de l'Université de Provence, pp. 105-113.
- Caubet D., 2001, "Du *baba* (papa) à la mère, des emplois parallèles en arabe marocain et dans les parlures jeunes en France", *Cahiers d'études africaines (Langues déliées)*, 163-164, pp.735-748.
- Charlot B. et Emin J.-C. (eds.), 1996, *Violences à l'école, état des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- Chesnais J.-C., 1981, *Histoire de la violence*, Paris, Hachette.

- Flahault F., 1978, *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- Floro M., 1996, *Questions de violence à l'école*, Paris, Erès.
- Gumperz J., 1989, *Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- Héritier F., 1996, " Réflexions pour nourrir la réflexion ", in Héritier F. (ed.), *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. (ed.), *De la violence*, Paris, Editions Odile Jacob, Opus 321-344.
- Huston N., 2002, *Dire et interdire*, Paris, Payot.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1997, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1990, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin.
- Larguèche E., 1983, *L'effet 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.
- Lopez J., 1998, *Grillades, enfade et baratin, formes ritualisées de communication chez les jeunes Pailladins*, Mémoire de DEA, Montpellier, Université Paul Valéry.
- Moïse C., avec Auger, N., Fillol, V., Lopez, J., 2003, « La violence verbale : enjeux, méthode, éthique », V. Castellotti et D. de Robillard (Eds) *France, pays de contacts de langues*, Actes du colloque de Tours, 9-10 novembre 2000, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, numéro 29, volume II, Louvain-La-Neuve, 131-150
- Moïse, C. (2004) « Postures sociales, violence verbale et difficile médiation », Delamotte-Légrand (Ed.) *Les médiations langagières*, Actes du colloque de Rouen, 7-8 décembre 2000, Presses de l'université de Rouen, volume II, 335-349
- Mondada L., 1999, " L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions ", *Langage et société (Ethnométhodologie et analyse conversationnelle)*, 89, pp.9-36.
- Mucchielli L., 2002, *Violences et insécurité*, Paris, La Découverte.
- Rouayrenc C., 1998, *Les gros mots*, Paris, PUF.
- Traverso V., 1996, *La conversation familiale, Analyse pragmatique des interactions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Vion R., 1998, *Les sujets et leurs discours, énonciation et interaction*, Publications de l'université de Provence. Aix-en-Provence, Presses de l'Université de Provence

ANNEXES

Exemplier 1 L'insulte directe

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

Les passages marqués en gras sont ceux qui servent davantage l'analyse.

- Séquence 1.

(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 que 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**

- 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 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 distribués

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

? : oui je vous l'ai rendue moi (voix)

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

- 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 [É] 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 plait 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 ou est-ce que j'en étais /**

Séquence 4. (lecture des rédactions)

Séquence 5.

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

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*)

Conventions de transcription

- Les pauses, selon leur durée, sont marquées par /, ou //, ou encore ///.
- Un mot incompréhensible se note par (X), un passage plus long par (XXX), une incertitude de transcription par (de X).
- L'allongement est noté par :
- (*rires*) est un commentaire d'un comportement non verbal.
- L'hésitation entre deux formes, bien souvent morphologiques, est citée entre parenthèses (j'ai été / j'étais) (i regarde(nt) (ces / ses). Cette hésitation peut se manifester aussi entre la forme pleine et sa non manifestation (ça a été / ça ø été)
- Les paroles simultanées sont soulignées
- Les liaisons non conformes à la norme sont marquées avec trait d'union, *j'suis-t-allé*. Le *n'* de liaison ou de négation est marqué entre parenthèse, *on (n') y était pas*