Postures sociales, violence verbale et difficile médiation

Claudine Moïse

▶ **To cite this version:**

Claudine Moïse. Postures sociales, violence verbale et difficile médiation. Régine Delamotte-Legrand. Les médiations langagières, Presses Universitaires de Rouen, pp.335-349, 2004. hal-02507392

HAL Id: hal-02507392
https://hal.science/hal-02507392

Submitted on 13 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.

(2004) « Postures sociales, violence verbale et difficile médiation », in Delamotte-Legrand *(éds.) Les médiations langagières,* Actes du colloque de Rouen, 7-8 décembre 2000, presses de l'université de Rouen, pp. 335-349

POSTURES SOCIALES, VIOLENCE VERBALE ET DIFFICILE MEDIATION

Claudine Moïse,
Université d'Avignon

La réflexion présentée ici s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche sur la " violence verbale[1] " et sur sa définition ou mieux sa possible (ou non) identification. La " violence verbale " est une notion largement utilisée et diffusée par les médias et l'Education Nationale. 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 ". Suit dans le bulletin une série de " conduites à tenir " et les " qualifications pénales ". Ces " violences verbales " sont, semble-t-il, aux yeux des responsables de l'institution, facilement identifiables d'un point de vue pragmatique, voire lexical,

[1] Cette réflexion s'inscrit dans le cadre du projet, *Effets de ruptures dans les rituels conversationnels, la violence verbale*, financé par la Délégation Interministérielle à la Ville mené par le laboratoire de linguistique d'Avignon. Notre terrain se situe dans deux quartiers de Perpignan et plus particulièrement au sein du collège Théodore Aubanel (les noms ont été changés) situé en Zone d'Education Prioritaire. Ce terrain était intéressant sur le plan de la diversité linguistique et culturelle (contact de langues et de cultures). Selon une démarche ethnographique, nous avons suivi de janvier à juin 2000 une classe de sixième dans ce collège. Notre corpus se compose aujourd'hui d'un grand nombre d'enregistrements dans le quartier et au sein du collège (interviews des acteurs locaux, personnel de l'établissement, enseignants et élèves) et plus particulièrement d'interactions en salle de classe. Malgré leur incomplétude à cause d'interactions bien souvent multicanales, nous avons ainsi pu capter des formes de " violence verbale ", altercations entre enseignant et élèves. Outre les enregistrements, le travail d'observation est essentiel dans l'analyse de nos données. Il s'agit de noter les ruptures dans les comportements, les déclencheurs de tension, les prises en compte de l'espace, des enfermements etc…

et donc de nature à être contrôlées pénalement.. S'il est intéressant de savoir comment se construit du sens autour de ce lexème à la fois pour ceux qui disent subir la violence que pour ceux que l'on dit la provoquer, il s'agit davantage dans notre travail d'essayer d'en cerner les contours d'un point de vue (socio)linguistique. Si l'on s'en tient à la catégorisation de l'Education Nationale, la " violence verbale " peut donc, dans un premier temps, s'appréhender d'un point de vue strictement descriptif et pragmatique, autour d'actes de parole caractérisés et reconnus. Mais au fil de nos analyses, il est vite apparu que les tensions vécues à travers le langage ne pouvaient être cernées et analysées à partir des formes repérables et repérées par les locuteurs eux-mêmes. La " violence verbale " serait plus à définir comme des effets de rupture dans les interactions et de montée en tension, rendant impossible toute action de négociation. La violence verbale est à saisir comme un processus langagier dynamique qui se rejoue sans cesse dans les prises de parole. Elle se construit alors dans un double mouvement. Elle est signifiée d'un côté par le contexte d'énonciation. Le contexte est à saisir, non seulement au sens énonciatif (le co-texte) mais au sens plus large - social, ethnique, symbolique - comme une composante nécessaire et incontournable de la construction du sens (BOUTET, J., 1994). Les rites d'interaction en jeu répondent à ce contexte, et les injures, insultes (ou perçues comme telles), ne sont finalement que la partie visible, repérable de l'agression. D'un autre côté, elle est signifiante des rapports sociaux, acte social en elle-même et construit, participe, bouleverse les configurations établies d'un certain ordre légitimé.

Il s'agira ici de montrer ici, à partir d'études d'interactions décrites plus précisément ailleurs (MOÏSE C. et alii, 2001), ce qui empêche dans un contexte scolaire l'accomplissement des échanges et voir comment la parole ne peut plus se faire médiatrice d'une communication réussie.

1. Les difficultés de coopération

De façon générale, les travaux en analyse conversationnelle se sont attachés à déterminer les règles de (bons) fonctionnements des interactions et de " logique conversationnelle ". Que l'on considère les conditions générales de réussite des conversations - des maximes conversationnelles (GRICE, P.) aux lois du discours (DUCROT, O.) et aux postulats de conversation (LAKOFF, G.) – ou les réalisations même des interactions dans les analyses séquentielles (SACKS, H. et E. SCHEGLOFF), le déroulement des échanges, capté en situation

naturelle, est envisagé avant tout, 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 " échecs " conversationnels. Bien sûr, dans la mouvance des travaux en ethnographie de la communication (GUMPERZ, J., 1982/1989 ; HYMES, D., 1984, notamment), et plus généralement en relation inégalitaire, les malentendus et les ratés de la communication ont été souvent analysés dans des perspectives interculturelles donc en mettant en exergue les difficultés d'encodage/décodage linguistiques ou les incompréhensions culturelles. On pouvait penser dans une telle optique, et pour notre corpus, que les ruptures dans les rituels conversationnels étaient la conséquence d'une non 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 des observations il est apparu que les ruptures conversationnnelles se situaient ailleurs. Elles s'inscrivaient donc en partie dans une absence de négociation mais surtout dans d'une forte dissymétrie et dans une protection des " faces ", entre enseignants et élèves et finalement dans une remise en cause de l'ordre social (HELLER, M., 1994 ; .BLOMMAERT, J., 1999 ; FAIRCLOUGH, N., 1992)

Si l'on considère que la violence verbale se caractérise par une montée en tension, il ne peut y avoir absence totale de négociation : sans aucune forme de coopération, l'échange ne pourrait même pas avoir lieu. La négociation se manifeste par des tentatives – vaines bien souvent – de régulation des échanges, pour éviter d'atteindre un point de non-retour. Mais la plupart du temps, elle se voit vouée à l'échec, et n'amène ni évitement – résorption de la tension par diversion par exemple – ni pacification. En salle de classe, la tension, alimentée par le " public " des élèves appelle toujours un gagnant et un perdant et empêche toute diversion. Et l'échec de la négociation conversationnelle se caractérise par une absence de rituel de clôture (cette absence de rituel conclusif attendu dans les conversations n'est-elle pas rituel des tensions verbales ?) soit dans une prise de position d'autorité pour un retour à l'ordre, soit dans une séparation des interlocuteurs, soit, cas extrême, dans le passage à la violence physique.

Dans une montée en tension saisie en classe de français[2] l'enseignante et les élèves avaient tenté à différentes reprises, et malgré une

[2] Pour une analyse détaillée de l'interaction voir Moïse. C. et alii (2001)

apparente non coopération générale, de signifier une volonté de négociation. Face à la demande de l'enseignante de présenter son carnet de liaison, un des élèves, Kader, tentait d'expliquer qu'il lui avait été retiré lors du cours précédent, celui de Mme Brulle. Mais dans le contexte de la classe, son argumentation n'est pas entendue, et il hausse le ton. L'enseignante, face à ce qu'elle ressent comme du harcèlement verbal lui dit " Kader tais-toi je t'en prie ", dans une forme de contrat (si tu ne parles pas, je te laisse tranquille), mais Kader continuera à travers d'autres prises de parole perçues comme agressives. Par la suite, face à une tentative de négociation de la part de l'enseignante pour un retour à l'ordre, tentative posée d'ailleurs davantage par la position d'autorité que par consentement mutuel (Kader face à la menace de sanction semble décider à renoncer à la confrontation), " c'est moi qui vous y emmène / et là vous y resterez c'est moi qui vous le dis / ", le conflit semblerait pouvoir se résoudre dans une forme d'évitement et de retour au silence " euh ou est-ce que j'en étais ".

> 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 XXXXXXXXX Kader je te descends / euh ou est-ce que j'en étais /**

Mais sans doute, parce que la pacification n'a pu se faire, que l'élève ne peut résolument " perdre la face ", le conflit va renaître et

finalement s'achèvera en dehors de toute négociation verbale : l'enseignante fera appel à un surveillant, personne extérieure médiatrice, qui résoudra, avant tout affrontement physique possible, et dans une séparation instituée et réparatrice de l'autorité professorale, la situation de conflit entre les des co-locuteurs

2. L'impossible contrat de parole

Comme d'autres travaux ont pu le montrer sur d'autres terrains en situation de relation de pouvoir, l'impasse de la coopération, marque d'affrontements, montre que les locuteurs, à travers l'usage qu'ils font de leur parole renégocient sans cesse la place sociale qui leur est assignée et donnent sens à leurs actions. Cette forte dissymétrie et donc les tentatives avortées de négociation peuvent être analysées à deux niveaux différents, au niveau même des interactions dans l'absence de relance par exemple de la parole de l'autre, dans le non respect des prises de parole, mais également dans le contexte d'énonciation et dans le télescopage de normes plus sociales que strictement linguistiques.

Dans la situation qui nous intéresse, il y a non contrat de parole dans l'interaction. Nombreux sont les travaux en analyse du discours (MAINGUENEAU, D.), sémiolinguistique (CHARAUDEAU, P.), sociosémiotique (VERON, E.) et théories de l'énonciation qui placent au cœur de la communication le concept de *contrat de parole*. La notion même de *contrat de parole* se veut plus englobante, elle en appelle à la fois à la sémiotique, à la prise en compte des représentations, aux rituels sociaux, etc. Charaudeau affirme d'ailleurs que *tout acte de langage dépend d'un Contrat de parole qui surdétermine en partie les protagonistes du langage dans leur double être de sujets agissants et de sujets de parole (phénomène de légitimation) et que c'est par rapport à ce contrat englobant et surdéterminant qu'il faut juger les autres contrats et stratégies discursives mis en scène par ces sujets* (CHARAUDEAU, P., 1983 : 55). Un tel point de vue s'inscrit sur les travaux précurseurs de Benveniste. *L'appareil formel de l'énonciation* d'E. Benveniste pose le discours comme acte entre des partenaires, et comme appropriation de la langue, donc comme marquage et procès identificatoire pour le sujet social. De cette façon, on peut distinguer différentes articulations en jeu dans le discours. D'abord, ce qui dépend de l'intersubjectivité des locuteurs, façonnée par des expériences psychologiques et sociales singulières et qui se rejouent sans cesse dans l'interaction dans les compromis, malentendus, négociations dans des jeux d'affrontements

et d'influences réciproques. Puis, ce qui se joue dans le langage même et la gestuelle, actions du verbe, scène de " l'interlocution " (CHABROL, C, 1987). Enfin, ce qui est particulièrement en jeu dans les interactions en salle de classe, ce qui est sous-jacent à tout discours, l'image à donner de soi dans l'interaction. En ce sens la relation interpersonnelle, ce que je dis de moi quand je parle, prend le pas sur ce qui est dit. La parole n'est pas là pour dire quelque chose, mais pour dire quelque chose de soi. Ainsi faut-il voir pour une réussite des conversations une compétence de la part des co-énonciateurs, compétence d'interprétation des signes extra-linguistiques en relation avec les marques énonciatives pertinentes et des positions de chacun. Ces compétences sont peu effectives dans les relations enseignant/élèves parce qu'elles ne sont pas spontanément requises, les interactions en salle de classe devant reposer sur un contrat de parole didactique aux règles signifiées par la situation scolaire.

Si par leur nature même, les interactions en situation enseignant/enseigné sont dissymétriques, il est intéressant 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 vont dans le sens d'un impossible *contrat de parole* : " non-négociation " conversationnelle qui se joue dans une forte *protection des faces* et à travers une *mise en scène* (GOFFMAN, E.), importance des représentations et des *rapports de forces symboliques* dans les prises de parole (BOURDIEU, P.).

Lorsque l'on considère les tours de parole, on se rend compte de l'absence de part et d'autre d'adhésion au *contrat de parole* implicite, d'autant que les acteurs gardent en mémoire ces échecs successifs. Pourquoi y a-t-il échec de la négociation ? L'hypothèse la plus probante (au-delà - ou à cause - des rapports de domination, des différences de valeurs et de place, etc), c'est la question de la confiance (VARRO, G., 2000 ; HELLER, M., 2000). L'enseignant ou l'énonciateur de la parole légitime (plus encore celui qui a l'autorité), le pouvoir de parole refuse – par son rôle – de donner sa confiance, et inversement l'élève, celui qui fait face à cette autorité n'a pas confiance puisque l'acte de parole est le plus souvent synonyme de sanction, sanction verbale, etc. Revenons au contrat de parole, contrat fiduciaire, nécessaire à la base de toute relation intersubjective. La confiance est une reconnaissance réciproque, façon de maintenir le crédit malgré les obstacles rencontrés. On peut retenir trois éléments

essentiels de ce contrat fiduciaire, la confiance dans la relation intersubjective, la croyance ou le croire dans l'objet du discours (ou objet référent aussi) et l'adhésion du destinataire. Il est intéressant de remarquer que les tensions, les conflits se focalisent en situation de classe à ces trois niveaux. Il n'y a pas de confiance réciproque (comme on le verra dans le jeu des représentations entre enseignante et élève), pas d'adhésion de l'élève (et réciproquement) à la demande de l'enseignante, et il y a remise en question de l'objet du discours. Il est intéressant de voir combien l'objet de tension porte sur un objet intérieur à la communication, objet stigmatisé à double titre, c'est l'objet du discours, le référent, mais aussi le plus souvent, objet symbolique qui témoigne des tensions de pouvoir, d'autorité, de sanction, d'injustice : carnet de liaison, stylo, règle. L'objet à lui seul fait sens pour l'observateur attentif et syncrétise l'ensemble des valeurs en jeu. On se rend compte, d'après notre analyse, à quel point, ni la confiance, ni la croyance dans l'objet du discours (pourquoi discuterait-on autour de la question du carnet de liaison ?), ni l'adhésion de l'enseignant n'existent.
Finalement, les interlocuteurs, élèves et enseignants, ne parviennent pas à co-définir un contrat de parole : ils n'ont pas les mêmes attentes communicationnelles (recherche d'attention et de conversation chez l'élève et de respect de l'échange didactique chez l'enseignant) et rejouent les uns les autres leur place. Si l'on suit les différents principes du " droit à la parole " (CHARAUDEAU, P., 1991:30), on se rend compte à quel point l'échange est voué à l'échec. Ni l'enseignante ni l'élève ne s'engage dans un processus de conciliation.

3. ***Le rêve de pouvoir absolu***

On peut alors se demander si cet impossible contrat de parole n'est pas spécifique finalement de cette situation de communication, s'il n'est pas dû à l'inévitable indexicalité des interactions en situation de classe où sont remises en jeu les places identitaires et d'autorité de chacun des protagonistes. Professeur et élèves s'affrontent, l'enseignante revendiquant une place légitimée et sous-tendue par des codes entendus (respect de la parole, distribution de la parole, etc) que l'élève récuse. Les enjeux de pouvoir dans une salle de classe sont particulièrement exacerbés. L'espace clos de la salle et le contexte didactique attisent les rapports de forces symboliques en jeu dans la langue, elle qui porte, de par sa nature même -productrice d'existence et de réel - le *rêve de pouvoir absolu* (BOURDIEU, P., 1982:21). Ce rapport de forces est d'autant plus fort dans les collèges en Zone

d'Education Prioritaire que les rapports de domination sociale dans les banlieues sont aigus. D'un côté de la frontière sociale règne la parole légitime et légitimée. Les attributs du pouvoir chez l'enseignant, l'*efficacité du discours d'autorité* (reposant sur une compétence linguistique et une fonction reconnues), les rituels sociaux sont alors bien malmenés par les élèves. Parce que ces attributs les renvoient parfois à la domination sociale qu'ils subissent, les règles du pouvoir que les enfants mettent en jeu à travers la langue fonctionnent sur d'autres modes. Nous avons montré comment Kader utilise à l'encontre de l'enseignante des procédés rhétoriques caractéristiques de la culture de rue, notamment un baratin suivi d'une grillade (LOPEZ, J., 1998), figure assez rare qui prouve la grande habilité 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 "). Façon d'inverser le rapport de forces symboliques.

Les enfants dans les classes ne sont pas dans une situation de valorisation de la parole légitime, ils sont en attente - pour de nombreuses raisons psychologiques et sociales - de " conversation ". Puisque la plupart du temps cette conversation ne peut pas avoir lieu, ils jouent alors eux-mêmes de la langue pour imposer leur pouvoir. La ritualisation du cours ne permet pas la prise de parole, et lorsque cette parole prend corps ou prend place, celle-ci s'inscrit dans un contrat de parole pédagogique : il s'agit de répondre à une question posée et dès lors la réponse est " passible " de sanction. Nombreux sont les cours basés sur cet échange stéréotypé question/réponse/sanction refusé par des élèves qui cherchent une reconnaissance affirmée de leur place. Dans la situation de classe évoquée, le début du conflit est nettement marquée par la requête de l'enseignante, forme d'ordre, de requête, de prière, de consigne, de devoir absolu. Il s'agit de se taire, d'obéir, d'écouter, d'accepter : *on se tait, c'est tout ce qu'on vous demande*. Parler, répondre, contester, critiquer, c'est alors remettre en question le discours d'autorité. Durant un cours de mathématique, un élève répétait à intervalles réguliers, systématiquement les fins de phrases du professeur en imitant le timbre de voix, l'intonation et le rythme prosodique stéréotypé du discours de l'enseignante. L'élève résume bien ici sa position de récepteur passif, d'écouteur, mais n'est-ce pas là un aveu d'impuissance ? N'avoue-t-il pas son impossibilité à comprendre cette autre langue abstraite, ne cherche-t-il pas dans le même temps l'attention. Cet enfant procède ici à un " travail " de dématérialisation, de déconstruction du discours. Du contenu du

message, il ne reste rien, subsiste seulement la matérialité du signe, le continuum sonore scandé réduit à ses traits stéréotypiques. Lorqu'on est témoin de ce type d'actes de langage, on se rend compte que ces élèves ont une bonne connaissance des lois de l'énonciation. N'est-ce pas là une pratique de transgression et de contre-manipulation, voire une pratique maîtrisée de l'insolence ?

Kader dans l'interaction avec l'enseignante se voit refuser la parole telle qu'il la souhaiterait et va endosser alors un rôle qu'il maîtrise parfaitement et qu'il peut facilement mettre en représentation devant ses camarades, celui du " jeune dur ", bravant l'autorité. On sait que les discours qui circulent dans ou sur un groupe édictent des normes de conduite, proposent des modèlent de comportements et catégorisent. Par la suite, les relations interpersonnelles sont conditionnées par les discours produits. Ainsi, la perception de l'autre est appréhendée par une réalité discursive qui fournit des présupposés culturels qui peuvent modéliser les comportements. Ainsi, l'enseignante, dans son refus de considérer la demande de Kader, va réactiver une de ses identités. L'ensemble sera constitutif de cette assignation identitaire qui ne laisse aucune issue à Kader que de s'y conformer et d'en utiliser les ressources. Et notamment, de faire bon usage de ses pratiques langagières, celles de cette *culture interstitielle,* (notion largement empruntée à l'" école de Chicago " (THRASHER, F., cité par CALVET, L-J., 1994), état transitoire des jeunes, adolescents, pré-adolescents de certaines banlieues qui, par leurs rituels sociaux et langagiers se démarquent du groupe dominant (LEPOUTRE, D., 1997) et délimitent les frontières de reconnaissance, critères d'inclusion symboliques. Cette protection de soi par le langage se retrouve de façon plus large dans l'usage fait des " variétés des banlieues ". Les parlers urbains, ceux qui sont à la marge, à la périphérie, formes éloignées des variétés plus standard 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. La langue marque les frontières des groupes, dominants et dominés. Dans cette optique, la langue est à considérer comme un outil primordial permettant au locuteur de se situer dans un environnement social et de façonner sa propre identité. Mieux, de gagner la partie dans l'interaction. 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. Quand un jeune adolescent lance une " vanne ", quand il arrive à " griller " son interlocuteur, il affirme son pouvoir sur l'autre par un maniement souvent subtil des effets discursifs mais il affirme encore l'appartenance à son groupe. Joutes oratoires en quelque sorte. Ainsi, les usages individuels ou collectifs de la langue rendent compte des enjeux de pouvoir sous-jacents aux discours émis. Par le poids social et identitaire inhérent à cette parole, toute forme d'interaction, même banale et quotidienne, se charge de valeurs et d'effets qui dépassent bien souvent l'interlocuteur dépourvu, peu au fait de ces jeux construits dans et par l'interaction. Certaines jeunes, comme Kader du corpus analyse *infra*, avec une aisance remarquable déjouent les interlocuteurs les plus habiles dans les maniements habituels des conversations, effets argumentatifs et pragmatiques.

4. De la polyphonie des représentations

Il est intéressant de comprendre alors comment la montée en tension 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* (HERITIER, 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, 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).
Les représentations des élèves par le corps enseignant sont le plus souvent dévalorisantes. Cette attitude transparaît 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 l'autre dans ses particularismes humains (HERITIER, 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 arêne 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 prendant 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) ? Paroles stigmantisantes, données à l'interlocutrice, dans une construction interactive et justificatrice des

représentations, l'interlocutrice ayant à comprendre " pourquoi il y a de la violence ".

Si - comme nous l'avons vu dans l'analyse - la communcation 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 :

> Fouad : discuter / jamais de la vie avec madame Ravalo i faut pas
>
> 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 (…)

En guise de conclusion

Derrière les échecs de la communication, l'impossibilité bien souvent de métacommuniquer en situation institutionnelle et conflictuelle, la force des représentations et les rapports de pouvoir, cette forme de violence verbale ne s'appuie-t-elle pas aussi sur ce sentiment déchirant du juste et de l'injuste ? *Avec la domination exercée sur les siens puis sur les autres, eu égard à la complexification des rapports sociaux, prennent toute leur force deux affects très forts qui sont l'orgueil et le sentiment de puissance d'un côté, la honte, l'humiliation et le ressentiment de l'autre, à l'origine de toutes les insoumissions, résistances et révoltes. Le dernier affect […], c'est le sentiment profond du juste et de l'injuste, qui va de pair avec la conscience de soi et de sa dignité. Le sentiment du juste et de l'injuste a un certain nombre de corollaires en rapport avec la libre disposition de soi et la maîtrise plus ou moins grande de ses actes et de son destin* (HERITIER, F., 1999:328).

Ce que reprend Juan, surveillant mais avant tout éducateur : *"Pourquoi je ferais le gentil ? parce que de toute façon dès qu'y a une connerie on va croire que c'est moi alors autant que je la fasse." Souvent, y'a des gosses qui m'ont dit ça, et c'est vrai des fois y a un sentiment d'injustice, tu sais l'injustice c'est présent partout, toujours*

y'a injustice // alors euh et ça devient vraiment grave quand tout le monde dramatise / pas le gosse mais tout l'entourage / en faire un drame ça l'arrange pas / faut marquer le coup faut marquer le coup mais j'veux dire faut en rigoler et lui dire tu sais que ça se fait pas parce qu'au fond, ils le savent très bien / mais si t'en fais un drame après quand il va sortir du bureau ou quand après avoir pris trois jours d'exclusion il va dire à ses copains ah, moi j'ai seize jours d'exclusion et toi ? dix-huit ah, tu vois tu me bats et tout/ voilà, la fierté c'est même plus d'avoir la meilleure note, c'est de voir, de savoir qui a fait le plus le con.

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

• Les pauses, selon leur durée, sont marqués 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 liason ou de négation est marqué entre parenthèse, *on (n') y était pas* .

BIBLIOGRAPHIE

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
BLOMMAERT, J., 1999, (1999), *Language Ideological Debates*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter.
BOURDIEU, P, 1982, *Ce que parler veut dire,* Fayard
BOUTET, J., 1994, *Construire le sens,* Neuchâtel, Peter Lang
CALVET, L-J, 1994, *Les voix des villes, introduction à la sociolinguistique urbaine,* Payot, Paris
CHABROL, C., 1987, " Enonciation, interlocution, interaction ", *Sémiotique en jeu*, Hadès Benjamins :227-246
CHARAUDEAU, P., 1983, *Eléments de sémiolinguiste (théorie et pratique)*, Hachette, Paris

CHARAUDEAU, P., 1991, " La communication et le droit à la parole dans une interaction du même et de l'autre ", *Le même et l'autre en discours,* Cahiers de praxématique numéro 17, Université Paul Valéry : 27-47

FAIRCLOUGH, N., 1992, *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press.

GUMPERZ, J., 1982, *Discourse Stratégies.* Cambridge University Press. Trad. fçaise : *Sociolinguistique interactionnnelle.* L'Harmattan, 1989, Paris

HELLER, M., 1998, *Linguistic Minorities and Modernity,* Longman, London and New York.

HELLER, M., 2000, " Pouvoir et frontières sociales ", *Forschungsethik und Minderheiten,* Grenzgänge, Université de Leipzig : 9-15

HERITIER F., 1996, " Réflexions pour nourrir la réflexion ", in HERITIER, F (sous la dir.), *De la violence,* Editions Odile Jacob, Opus, Paris : 13-53

HERITIER F., 1999, " Les matrices de l'intolérance et de la violence ", in HERITIER, F (sous la dir.), *De la violence II,* Editions Odile Jacob, Opus, Paris :.321-344

HYMES, D., 1984/1991, *Vers la compétence de communication,* Credif-Didier, Paris

KERBRAT-ORECCHIONI, C, 1994, trois tomes, *Les interactions verbales,* A. Colin, Paris

LABOV, W., 1972, *Language in the inner city* . Trad. fçaise : *Le parler ordinaire***,** Minuit, Paris, 1978

LEPOUTRE, D., 1997, *Coeur de banlieue, codes, rites et langages,* Odile Jacob.

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 et linguistique française,* Hachette, Paris

MAURER, B., 1998, " Représentation et production de sens ", *Linguistique et représentations,* Cahiers de praxématique, n°31, Université Paul Valéry, Montpellier III : 19-38

MOÏSE, C., FILLOL, V., AUGER, N. et LOPEZ, J.,2001 (à paraître), " La violence verbale, enjeux, méthodes, éthique ", Actes des journées d'études, *France, pays de contact de langues*, Université de Tours, 9 et 10 novembre 2000

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 : 115-148
MONDADA, L, 1999 " L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions ", *Ethnométhodologie et analyse conversationnelle*, Langage et société, numéro 89 : 9-36
VARRO, G., 2000, *L'expérience subjective de la migration : une exploration,* Traverses numéro, 1, Université de Montpellier, Paul Valéry

Résumé. À travers une situation de classe, il s'agit de montrer comment la violence verbale rend compte davantage d'une montée en tension que de formes langagières caractérisées. Ces ruptures dans les rituels conversationnels sont induits par l'organisation même des interactions mais, au-delà, par la situation institutionnelle de l'interaction, le non respect du contrat de parole, le rapport des forces symboliques en jeu, et la construction dialogique des représentations de l'autre.

Summary. The official discourses in France for describing the social and linguistic tensions use frequently the term of " violence verbale ". Thus the " violence verbale " represents insults, threats identified by particular lexical uses of language. But, it is never analysed in terms of social norms, power and representations. Based on interactions data collected in a classroom, this paper will describe the emerging of the " violence verbale " in interactions beetween students and teacher. We will explain how the transgressions of norms by the students define by the way new linguistic and social uses.

.