



**HAL**  
open science

## La violence verbale : enjeux, méthodes, éthique

Claudine Moïse, Nathalie Auger, Véronique Fillol, Juan Lopez

► **To cite this version:**

Claudine Moïse, Nathalie Auger, Véronique Fillol, Juan Lopez. La violence verbale : enjeux, méthodes, éthique. Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 2003, France, pays de contacts de langues, 29, pp.131-150. hal-02508855

**HAL Id: hal-02508855**

**<https://hal.science/hal-02508855v1>**

Submitted on 16 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.

## **Laboratoire “ Le français dans l’espace francophone : langue et représentations ”**

**Université d’Avignon et des pays du Vaucluse**

**Claudine Moïse  
Nathalie Auger  
Véronique Fillol  
Juan Lopez**

### **La violence verbale : enjeux, méthodes, éthique**

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 des 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 et se joue entre la société d'origine et celle dite " d'accueil ".

Se construit alors dans les banlieues une culture intersticielle, 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 (LEPOUTRE, D., 1997). L'identification des groupes, " ceux de... " tel endroit, telle ville ou telle cité (LEPOUTRE, D., 1997 ; LOPEZ, J., 1998), critères d'inclusion symboliques (BARTH, F., 1969), est souvent assignée 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 pratiques langagières, qu'elles soient marquées par la variation, l'alternance de codes ou peut-être par la violence verbale, définissent donc les frontières sociales. Pour ce qui nous concerne, nous nous sommes attachés à ce que pouvait être cette violence verbale. 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, et de nature à être contrôlées pénalement.

Notre projet, *Effets de ruptures dans les rituels conversationnels* (phase 1) et *Comment décrire la violence verbale ?* (phase 2), financé par la Délégation Interministérielle à la Ville, ne décrit pas un “ parler des banlieues ”, mais s'attache finalement à identifier ce que peut être “ la violence verbale ”, la façon dont elle se construit, s'appréhende chez les locuteurs.

Nous avons déjà montré (MOÏSE, C. et V. FILLLOL, 2001) combien la violence verbale prenait effet dans un non respect du contrat de parole, contrat malmené par des rapports de force symboliques exacerbés et par les représentations des locuteurs, notamment professeurs et élèves. Nous souhaiterions ici, à partir d'une nouvelle analyse du même extrait de corpus sur la violence verbale et les remarques pertinentes de Juan Lopez, montrer les enjeux à la fois méthodologiques et les conséquences pratiques d'un tel projet. Il est bien évident que l'intérêt de ce projet, en cours de réalisation, réside dans les résultats immédiats qu'on peut en attendre mais aussi dans les nouvelles perspectives théoriques et méthodologiques qu'il ouvre à la sociolinguistique.

## **1 – PRESENTATION SYNTHETIQUE DU PROJET**

### **1.1. Terrain et corpus**

Nous avons donc choisi comme terrain d'enquête les quartiers du Haut et Moyen Vernet à Perpignan. Un gros travail ethnographique a été effectué tout au long de l'année scolaire 1999-2000. Les trois quartiers du Vernet ont été visités. Dans ces quartiers isolés par des “ barrières ” architecturales (hôpitaux, autoroutes, cimetière) se côtoient les communautés gitanes (gitans espagnols et catalans) maghrébines et “ européennes ” (c'est-à-dire, Français, Espagnols etc.). Le quartier retenu pour l'étude est peu fréquenté par les habitants de la ville et les visiteurs extérieurs, étant entendu qu'il fait l'objet d'une “ réputation ” de quartier difficile. Le seul lieu de vie semble la maison du Vernet où se trouve le Point Jeune qui coordonne les projets des 15-25 ans. La maison du Vernet participe d'une configuration spatiale symbolique. C'est en effet le seul espace “ public ” offert aux habitants des HLM et maisons environnantes ; c'est là que sont concentrés tous les services sociaux et administratifs pour les habitants du quartier, qu'il s'agisse

du Point Jeune, du centre de Loisirs, du soutien scolaire, ou encore l'accueil et l'aide aux " gens du voyage ". Le centre social touche environ une centaine de jeunes issus de communautés gitane (espagnols), marocaine et algérienne. Cette concentration spatiale et " sociale " semble alimenter des tensions. La maison du Vernet fonctionne comme un aimant attirant les tensions du quartier, l'ennui, les appels, les interrogations, les angoisses, les attentes.

Dans un premier temps donc, nous avons effectué un gros travail de repérage, d'observation et d'interviews auprès des institutions locales (centres sociaux, associations, antennes municipales, etc...). Dans un second temps, et malgré différents contretemps, qui nous ont permis toutefois de mesurer les tensions sociales en jeu et la place du chercheur (grève des enseignants particulièrement forte dans la région Languedoc-Roussillon, incidents pendant les vacances scolaires de février dans les quartiers), nous avons suivi de janvier à juin 2000 une classe de sixième du Collège Théodore Aubanel.

Nous avons choisi, comme première étape du travail, d'analyser les interactions verbales - professeur-élève, élève-élève - au sein du collège de ce quartier, Théodore Aubanel (le nom a été changé). Ce collège mène d'ailleurs une enquête trimestrielle sur l'absentéisme et la violence à l'école et a dénombré, pour le second semestre 99, 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.

## **1.2. Méthodologie de l'enquête**

Notre corpus se compose aujourd'hui d'un grand nombre d'enregistrements au sein du collège (enregistrements en milieu formel et informel). Même si les énoncés pèchent par leur incomplétude à cause d'interactions bien souvent multicanales, nous avons ainsi pu capter des formes de " violence verbale ", altercations entre enseignants et élèves...

Outre les enregistrements, le travail d'observation au sein de la classe et plus largement les notes et réflexions prises sur le collège ou sur les quartiers du Haut et Moyen-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, des enfermements etc...

Finalement, selon une démarche caractéristique en ethnographie de la communication, l'enquêteur est en position d'observateur, distant toutefois du groupe à observer n'en détenant pas lui-même les codes. Il utilise prises de notes, consultation de tout document produit par les institutions ou les jeunes (récits, textes, journaux, fanzines...), Enregistrements de moments de créations, de conversations authentiques, spontanées mais aussi d'interviews semi-dirigées, rendant compte des jugements, représentations, explications des locuteurs sur leur propre

production langagière. 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. 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 peut dresser des configurations sociales et une production singulière des interactions.

Suite à un long travail de terrain, d'observation et d'enregistrements, il est apparu clairement qu'au-delà des formes et des effets même de certaines interactions, il fallait, dans un premier temps, rendre compte du contexte d'énonciation. Nous entendons " contexte ", 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.

## **2. UN ENJEU POUR LA SOCIOLINGUISTIQUE : UNE NÉCESSAIRE INTERDISCIPLINARITÉ**

### **2.1. Interdisciplinarité**

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 dans une démarche sociolinguistique marquée par des approches relevant de l'anthropologie linguistique, puis de 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 familières.

Outre l'analyse spécifiquement linguistique, sur les interactions, en milieu institutionnel et naturel, notre projet tient compte à la fois des éléments plus particulièrement sociologiques (mouvements de population, rapports des communautés, structuration urbaine), politiques (enjeux décisionnels, contraintes municipales) ou éducatifs qui peuvent favoriser ou induire certains comportements perçus comme violents ou, à l'inverse, les contenir. Nous nous efforçons ainsi de cerner les actes sociaux ou linguistiques au quotidien. 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.

Et encore... Il nous faut aller voir aussi du côté de la sociologie de l'éducation, domaine nouveau pour nous. Et se pencher notamment sur les processus d'apprentissage. Je pense notamment aux travaux de Bernard Lahire rendant compte des rapports de classe en jeu dans l'école ou à ceux d'Elisabeth Bautier mettant en relation les rapports de langage, de savoir et d'intégration au sein de l'école.

Notre travail s'inscrit aussi dans une analyse plus générale de la violence, violence à analyser d'un point de vue strictement ethnologique (HERITIER, F., 2000). Façon de saisir la spécificité de cette violence au sein des banlieues et plus précisément encore au sein de l'institution scolaire.

On ne saurait passer sous silence tous les travaux entrepris ou en cours sur les rapports entre l'ordre social et les rituels interactionnels dans les écoles multiethnique et multilingues (HELLER, M, 1998). Enfin, puisque l'étude des interactions met en avant les personnalités des sujets, leurs peurs, leur refus, leur subjectivité, etc, sans doute la psychanalyse est à interroger aussi. Cette interdisciplinarité marquée nous semble nécessaire et incontournable dans ce type d'étude, elle en fait une sociolinguistique d'avenir.

## **2.2. Comment décrire la violence verbale ?**

Ainsi, dans une perspective plus large, il devient possible de cerner une manifestation langagière comme la violence verbale non pas selon les seuls aspects linguistique ou pragmatique (insultes, menaces) mais aussi interactionnel et sociolinguistique. Dans une vision ouverte de la sociolinguistique.

Certes, les formes interactionnelles ont été largement décrites dans les situations dites de " conversations familiales ". Ce domaine de recherche s'est largement développé depuis les années 80 en France (KERBRAT-ORRECHIONI, C., 1990 ; TRAVERSO, V., 1996 ; VION, R., 1995, 1998 ; MONDADA, L, 1995, 1998, 1999...) dans la mouvance des travaux initiés par les écoles américaines, courant très fécond de l'ethnographie de la communication (GUMPERZ, J., 1982 ; HYMES, D., 1984, notamment). et plus généralement en relation inégalitaire et notamment institutionnelle. Les analyses dans la mouvance de H.Sacks et E. Schegloff se sont attachées davantage au déroulement des conversations en situation naturelle et, 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 interactions dans les banlieues (LOPEZ, J, 1998) même si des thèses de doctorat sont en cours (ASSEF, C., BANISTI, N., SCHUTZ-ROMAIN, C.).

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. 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 conversationnelles se situaient ailleurs, dans des enjeux de reconnaissance et de protection des “ faces ”. Elles s'inscrivaient dans une absence de négociation ou mieux dans un maintien, par les marqueurs verbaux notamment, d'une forte dissymétrie. La stratégie de l'enseignant est de maintenir l'élève dans une position basse. Dans notre analyse, l'absence de négociation ne relève pas de questions interculturelles mais de stratégies discursives pour “ sauver les faces ”.

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.

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 (LOPEZ, J, 1998) 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. La parole utilisée par certaines jeunes dans les banlieues, avec ses créations et ses formes ritualisées, joue de la force symbolique du langage : mise à distance de l'autre et prise de pouvoir symbolique... 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, *harga* ou *enfade* entre autres (LOPEZ, J., 1998). Certaines jeunes, comme Kader du corpus analyse *infra*, avec une aisance remarquable déjouent les interlocuteurs les plus habiles dans les managements habituels des conversations, effets argumentatifs et pragmatiques. On doit considérer les comportements verbaux des interlocuteurs comme des actes, des gestes, des tentatives pour créer du sens : inverser par la parole les rapports de pouvoir, sans aucun doute, provoquer, intimider l'autre, le ridiculiser, aussi sans doute.

La question de la violence est une problématique qui a fait l'objet de nombreux travaux en psychologie, psychanalyse, mais peu de travaux – à notre connaissance – en linguistique ont pour objet d'étude ou questionnement les différentes formes de violence verbale. Si la linguistique a eu longtemps pour objet, l'analyse formelle de la langue, et depuis quelques décennies, celle de la variation, etc. analyser des situations de non-communication, des échecs de communication et de violence s'inscrit dans une perspective d'analyse du "reste" selon l'expression de Jacques Lecercle (1996).

### **3. EXEMPLE DE MONTEE EN VIOLENCE : ANALYSE DE SEQUENCES**

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 mettrez 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 mais des stratégies énonciatives mises en place de la part des élèves. 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. Ce me 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.

La stratégie identitaire et interactionnelle de Kader et de Fouad trouve ses limites. Du point de vue de la mise en scène de Kader (principal maître d'oeuvre), on se situe durant une phase d'enfada dont le but, à travers le harcèlement, est de pousser 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, 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 bien réagir selon un schéma largement éprouvé dans ce type d'interaction, mais ses tourmenteurs ne vont pas pouvoir s'abriter derrière la supériorité physique qu'accorde habituellement le nombre.

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 enfada : 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).

Deux points semblent importants à souligner dans l'interprétation de cette séquence. Tout d'abord, à nouveau, l'extrême violence des échanges et des sentiments qu'ils laissent deviner. La non résolution, en second lieu, du conflit. 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 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.

- **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 (HERITIER, 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, selon moi, 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 fantasmatique (voir toute l'analyse sur la métaphorisation animale et l'assainissement, MOÏSE, C. et V. FILLOL, 2001). 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) .

#### **4. CONCLUSION : ENJEUX DE TELLES ANALYSES**

##### **4.1. Le sociolinguiste sur le terrain**

Il est intéressant de rendre compte de la position du chercheur face à un tel terrain. Nous avons eu à nous *confronter au problème de la légitimité de la personne ou de la chercheur(e)*. Dans une société organisée selon des frontières ethnolinguistiques, les gens veulent savoir de quel côté tu te situes, et donc dans quelle mesure ils peuvent te faire confiance. C'est surtout le cas pour les groupes qui se sentent, pour une raison ou une autre, menacés par le pouvoir (réel ou imaginé) de "l'Autre" (HELLER, M., 2000 :14). Le chercheur se trouve alors entre plusieurs frontières : frontières ethnolinguistiques ou frontières sociales, universitaires face au politique, universitaires face au corps enseignant du secondaire. Se met alors une certaine forme de mise à distance contrebalancée par un besoin excessif d'attention à leur égard. (Par notre comportement "neutre", les élèves nous jaugent davantage de leur bord, travaillant pour leurs intérêts). Mais d'une façon comme une autre, nous restons 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* (LABOV, W., 1978 :380), de ceux qui comme l'explique 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 été très fortement ressentie de la part des enseignants eux-mêmes qui se sont sentis jugés et évalués. On ne saurait non plus nier aussi la part de subjectivité - particulièrement grande sur de tels sujets de tension - des chercheurs. Subjectivité à l'oeuvre qui demanderait à être analysée pour elle-même. 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.

#### **4.2. Implications sociales**

Une telle recherche peut être intéressante pour les pouvoirs politiques comme c'est actuellement le cas pour la Délégation Ministérielle à la Ville. L'inspection académique de Montpellier s'est également montrée soucieuse de connaître les analyses de ce projet. Par exemple, les pratiques diglossiques des locuteurs issus des différentes communautés peuvent favoriser la déscolarisation et intéresser les pouvoirs. Mais plus généralement, l'étude des interactions peut éventuellement faire prendre conscience du télescopage des normes et du même coup les faire évoluer vers une sorte de consensus pouvant pacifier les tensions. Certes, la sociologie a déjà largement commencé l'enquête sur la violence (CHARLOT, B, 1997, par exemple), cependant cette recherche serait approfondie avec profit si elle était armée d'outils linguistiques qui en affinaient les résultats. Il serait utile que les sciences du langage investissent ce terrain de la violence déjà défriché par la sociologie, violence dont il ne faudrait pas oublier qu'elle s'exerce avant tout par le langage.

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 alors formations, ateliers, recettes même de bonne entente. 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.

### Références bibliographiques

- BARTH, F., 1969, *Ethnic groups and Boundaries*, Little, Brown and Co, Boston.
- BAUTIER, E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales - de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, L'Harmattan, Paris
- BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard
- BOUTET, J., 1994, *Construire le sens*, Paris, Peter Lang
- BOYER, H., 1991. *Le langage en spectacle*, Logiques sociales, Paris, L'Harmattan
- CHARLOT, B. et J.-C. EMIN (sous la dir.), 1996, *Violences à l'école, état des savoirs*, Paris, Armand Colin, collection Formation des enseignants
- GOFFMAN, E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Ed. de minuit, 2 tomes.
- GOFFMAN, E., 1974 (trad. fr.), *Les rites d'interaction*, Paris, Ed. de minuit
- GUMPERZ, J., 1982, *Discourse Stratégies*. Cambridge University Press. Trad. française : *Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, L'Harmattan, 1989
- GUMPERZ J.-J., 1989, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, L'Harmattan et Université de la Réunion.
- HELLER, M., 1998, *Linguistic Minorities an Modernity, a Sociolinguistic Ethnography*, London and New York, Longman,

- HELLER, M., 2000, "Pouvoir et frontières sociales", *Forschungsethik und Minderheiten, Grenzgänge*, Université de Leipzig : 9-15
- HERITIER F., 1999, " Les matrices de l'intolérance et de la violence ", in HERITIER, F (sous la dir.), *De la violence* ‘, Paris, Editions Odile Jacob, Opus, :.321-344.
- HERITIER F., 1996, " Réflexions pour nourrir la réflexion ", in HERITIER, F (sous la dir.), *De la violence*, , Paris, Editions Odile Jacob, Opus: 13-53.
- HYMES, D., 1984/1991, *Vers la compétence de communication*, Paris, Credif-Didier
- LECERCLE, J-J, 1996, *La violence du langage*, Paris, PUF, pratiques théoriques
- KERBRAT-ORRECCHIONI, C., 1990, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin
- LABOV W., 1978 (trad.), *Le parler ordinaire*, Paris, Ed. de Minuit
- LAHIRE, B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' " échec scolaire "*, Presses universitaires de Lyon
- LAHIRE, B., 1995, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaires*, Paris, Hautes Etudes, Gallimard
- LAHIRE, B., 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan essais et recherches
- LEPOUTRE, D., 1997, *Coeur de banlieue, codes, rites et langages*, Paris, Editions 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 en linguistique française*, Paris, Hachette université
- MOÏSE, C. et V. FILLOL, 2001, "Effets de ruptures dans les rituels conversationnels : comment décrire la violence verbale ?", *Actes du colloque de Libreville, Les villes plurilingues*, revue Plurilinguisme.
- MONDADA, L. (sous la dir.de), 1995, *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles*, Cahiers de l'LSL, numéro 7, Lausanne.
- MONDADA, L., 1998, " Pour une linguistique interactionnelle ", *Acta Romanica Basiliensa* :113-130.
- MONDADA, L, 1999 " L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions ", *Ethnométhodologie et analyse conversationnelle*, Langage et société, numéro 89`
- TRAVERSO, V., 1996, *La convesation familière, Analyse pragmatique des interactions*, Presses universitaires de Lyon
- VERONIQUE, D. et R.VION, 1995, *Des savoir-faire communicationnels*, Publications de l'Université de Provence.

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