

« TU LE SAIS AUTANT QUE MOI QUE JE LE SAIS QUE TU LE SAIS »

DE LA VIOLENCE VERBALE RELATÉE À LA RÉGULATION DES INTERACTIONS

À LA SORTIE D'UN COLLÈGE

CLAUDINE MOÏSE ET ÉLODIE BAKLOUTI

UNIVERSITÉ STENDHAL, GRENOBLE 3 & UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY, MONTPELLIER 3

La ville de Montpellier a mis en place un observatoire de la tranquillité publique pour faire face aux questions d'incivilité voire d'insécurité rencontrées par les habitants et dans tous les secteurs urbains. Il s'intéresse aux différents niveaux de perturbations dans les lieux publics susceptibles de générer des troubles pour la population. C'est dans le cadre de cette instance et des réunions mensuelles d'acteurs de quartiers, les Groupes Territoriaux, que plusieurs problèmes liés aux sorties de collège ont été soulevés.

La principale du collège Mistral¹ situé dans le quartier Mirolle était particulièrement intéressée par une étude sur ce sujet. Quartier ancien et populaire, quartier multiculturel, ancien faubourg de ville, Mirolle est un quartier de Montpellier en pleine mutation. Il rassemble une population très diversifiée d'un point de vue générationnel, ethnique et social. Le collège accueille environ quatre cents élèves. Il est au cœur de quartiers de résidence, encerclé par des immeubles où habitent la plupart des élèves. Il est en particulier proche d'une cité où habite une importante communauté gitane.

Suite à la préoccupation de cette principale, nous avons donc proposé d'observer pendant deux mois les entrées et sorties dans ce collège et d'analyser les effets de tension et de violence verbale en jeu dans ces moments particuliers de la vie scolaire.

L'enquête de terrain

De décembre à fin février 2010, nous nous sommes rendues au collège trois fois par semaine, le lundi à 16h, le mercredi à 11h et le jeudi à 8h. Comment s'exprime et se régule la violence à ces moments précis où la circulation automobile est intense, où se vit le passage entre l'enceinte « protégée » du collège et la rue? Comment se déroulent les interactions entre assistants d'éducation, chargés de contrôler les entrées et les sorties, et les élèves? Mais pour mieux comprendre le fonctionnement de la violence verbale, il s'est avéré nécessaire d'en mesurer les mécanismes et les effets à l'intérieur même du collège, ce que nous avons fait à travers notamment l'observation en salle de classe. Un mercredi à midi, nous avons aussi assisté à une altercation violente entre élèves à la sortie du collège. L'affrontement s'était généralisé suite à l'agression d'une jeune fille d'origine maghrébine par un garçon gitan. L'événement, qui rendait compte, semble-t-il, des tensions anciennes entre les deux communautés, avait provoqué un ensemble de réactions en chaîne portées par une multitude de discours. L'analyse de cet événement a montré combien l'expression de la violence verbale, au-delà du moment violent, passe aussi par les mises en récit sur plusieurs jours d'un moment de tension forte, récits produits notamment par le corps institutionnel. Comme si la violence verbale n'était pas toujours là où on pensait la déceler.

1 Les noms ont été anonymisés.

Les données, constituées à partir d'une réelle immersion ethnographique et que nous allons présenter et analyser ici, portent sur les interactions à la sortie du collège. Il s'agit donc de juger d'une violence potentielle au-delà même des représentations que peut en avoir le personnel éducatif, représentations génératrices d'anxiété et exprimées lors des réunions territoriales. En ce sens, il nous a fallu nous laisser surprendre par le terrain et par la réalité en construction pour déconstruire les présupposés. Notre propos est de rendre compte ici des caractéristiques interactionnelles à la sortie du collège et de voir, dans quelle mesure, ce moment de transition participe ou pas de moments de violence verbale.

Les outils d'analyse

Une telle étude s'appuie sur une démarche de sociolinguistique ethnographique et interactionnelle (Moïse 2009a). Le cadre théorique de nos analyses se fonde sur une conception actionnelle et sociopragmatique du langage (Austin 1962, Searle 1972, 1982). Nous nous attachons à décrire et à comprendre les discours en situation afin d'analyser la construction interactive du sens (Bakhtine 1977) dans le cadre de l'interaction *conflictuelle*. Les outils de l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974; Kerbrat-Orecchioni 1990, 1992, 1994, 1996, 2005), de la théorie de la politesse (Brown et Levinson 1978, 1987) et de l'argumentation (Amossy 2010, Perelman et Olbrechts-Tyteca 1988, Plantin 1996) mais aussi le concept de la préservation des faces (Goffman 1973ab, 1974) et l'analyse des actes de qualification péjorative (Laforest et Vincent 2004), sont mobilisés. Les échanges que nous avons enregistrés entre assistants d'éducation et élèves se déroulent aux sorties du collège. S'il joue un rôle éducatif, l'assistant d'éducation, à la fin des cours, a pour tâche de contrôler les autorisations de sortie des élèves. Son rôle général comme son nom l'indique est de veiller à ce que l'élève respecte le code ou le règlement du collège, en quelque sorte la législation en vigueur au sein de l'institution dont l'assistant d'éducation est le garant. Il est là dans un rôle de contrôle et non de transmission, au contraire de l'enseignant; il opère donc pour la bonne marche de l'établissement et pour le maintien du cadre défini par le règlement.

Les interactions entre les assistants d'éducation et les élèves

Un assistant à la vie scolaire remplit une charge administrative: il vérifie les retards, les absences, les retenues et les exclusions et veille donc à ce que l'élève soit en règle. Il s'emploie aussi à maintenir l'ordre scolaire: il surveille les études, les temps de récréation et peut sanctionner un élève dans le souci d'un bon déroulement de la vie à l'intérieur du collège. En retour les élèves doivent se conformer au règlement intérieur: il doit montrer son carnet de liaison s'il veut sortir ou avoir un justificatif écrit de la vie scolaire. Ainsi, au portail, les échanges sont relativement courts, temps pour l'élève de sortir son carnet et à l'assistant d'éducation de le vérifier, ce qui dure au maximum une à deux minutes.

Vers des échanges symétriques

Le moment de la sortie, moment du passage vers l'extérieur et de rupture avec les normes scolaires, semble favorable à l'utilisation par l'adolescent d'une forme de parole plus libre. La sortie serait un lieu d'affranchissement, de décharge voire de défoulement marquée par la fin des heures de cours, passage vers la rue où le carnet perdrait de sa légitimité. « La parlure argotique est largement présente dans l'établissement mais dans des secteurs scolaires, des interstices où le contrôle de l'adulte est moins important qu'en classe. Les sites privilégiés sont ceux dans lesquels les adultes laissent un degré élevé de liberté au groupe de pairs pour communiquer librement » (Seux 1997: 84). Bien sûr, parfois la parole est parfois réduite à sa simple expression référentielle et fonctionnelle. Les élèves peuvent se contenter de montrer leur carnet en ne prononçant aucun mot.

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

Élève: merci

Mais les échanges avec l'assistant d'éducation sont souvent plus personnels, et comme le montrent nos données, porter sur les résultats de matches de football ou sur des conseils demandés par des filles sur les garçons. Dans le même sens, les assistants d'éducation tutoient les élèves, s'adressent à eux par leur prénom, un surnom ou un diminutif, la plupart du temps dans une coopération interactionnelle. En retour, les élèves usent des mêmes pratiques et les interactants sont donc dans une symétrie relative, signifiée notamment par l'emploi de termes d'adresse communs et donc de normes interactionnelles proches. « Leur usage réciproque reflète une relative égalité de statut entre les participants » (Kerbrat-Orecchioni 1992: 100).

En revanche, il peut y avoir aussi une réactivation des pouvoirs institutés et un télescopage de places. Dans l'exemple suivant, l'appellatif est jugé trop familier de la part de l'élève :

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

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

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

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

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

L'assistant d'éducation refuse de laisser sortir Nathalie, ce qui peut expliquer qu'en retour elle repousse la proximité interpersonnelle et interactionnelle qu'il voulait instaurer. En effet, il appelle l'élève par son surnom et impose donc une certaine connivence et familiarité alors que l'interdiction formulée impose un rapport hiérarchique.

Dans l'ensemble, les assistants d'éducation partagent le même espace que celui des élèves, la cour, le portail, la vie scolaire, la salle d'étude et vivent donc une certaine proximité dans l'enceinte du collège. Plus proches des élèves que les professeurs, peu accessibles en dehors de la salle de classe, ils instaurent un rapport à l'espace plus ouvert et donc favorisent des interactions plus horizontales. « L'organisation de l'espace de la communication n'est pas sans incidence sur la constitution d'une relation hiérarchique entre les interactants » (Kerbrat-Orecchioni 1992: 77). Ainsi, la liberté de circulation de la parole, la liberté d'initiative des thèmes, l'usage symétrique des termes d'adresse, la proximité en âge, de pratiques culturelles et sociales, la durée de la relation induisent des relations et des échanges entre les assistants d'éducation et les élèves proches de groupes de pairs.

Une modalité d'échange négocié

Quand il y a discordance et potentielle tension dues à l'application du règlement, les assistants d'éducation n'imposent pas une autorité institutionnelle de droit mais visent l'entente et donc la négociation. Nous n'avons, en effet, jamais assisté à un affrontement caractérisé à la sortie des classes. Nous sommes un mercredi matin, à la sortie de 11 heures au portail, alors qu'il ne reste qu'une heure de cours et que l'après-midi est libre. L'assistant d'éducation contrôle les carnets pour laisser sortir du collège les élèves qui y sont autorisés. Yacine est à l'extérieur, il veut rentrer dans le collège alors qu'il n'a pas cours :

1. Yacine: oh Gaulois + je suis revenu pour toi ((des échanges parallèles ont lieu)) ++
oh Gaulois
2. je dois aller donner la clé à mon petit frère c'est pour ça je suis rentré chez moi et je suis revenu
3. Assistant d'éducation: donne je vais lui donner

4. Yacine: non non j'ai pas confiance
5. Assistant d'éducation: ben attends le ici ton petit frère il va sortir <+
6. Yacine: NON MAIS IL VIENT PAS IL EST IL LE SAIT MÊME PAS E:::
7. Assistant d'éducation: arrête de crier
8. Yacine: xx je vais aller lui donner la clé comme ça xx
9. Assistant d'éducation: tu verras + après on verra
10. Yacine: comment ça tu verras + regarde j'ai le carnet je peux rentrer allez
11. Assistant d'éducation: non mais t'as pas cours
12. Yacine: mais si j'ai la clé vas-y
13. Assistant d'éducation: il est en cours ton frère je lui emmènerai
14. Yacine: il est juste: + non non non je peux pas
15. Assistant d'éducation: eh ben alors c'est bon c'est bon + alors ils vont sortir tes copains
16. Yacine: mais non mais non mais non c'est pas ça + je te l'aurais dit sinon je les aurais attendus
17. Assistant d'éducation: xxx
18. Yacine: vas-y s'il te plaît
19. Élève: oh vas-y Luc
20. Yacine: oh vas-y s'il te plaît je dois aller lui donner la clé vas-y ((des échanges parallèles ont lieu)) vas-y que je lui donne les clés là vas-y s'il te plaît vas-y s'il te plaît
22. Assistant d'éducation: il arrive regarde + il est avec sa classe mets-toi sur le côté xx ((des échanges parallèles ont lieu))
24. Yacine: bon laisse-moi rentrer vas-y s'il te plaît ++ vas-y s'il te plaît laisse-moi laisse-moi +
25. vas-y s'il te plaît mais vas-y là il doit être rentré en cours vas-y
26. Assistant d'éducation: j'irai lui amener après
27. Yacine: non non non non
28. Assistant d'éducation: tu rentreras pas
29. Yacine: si je rentre ((des échanges parallèles ont lieu))
30. Yacine: vas-y il doit être rentrer en cours là + je dois aller donner les clés à mon petit frère
31. Assistant d'éducation: mais donne-moi les clés + je lui monte ((des échanges parallèles ont lieu)) ++ il arrive t'inquiète pas
32. Yacine: quoi il arrive + t'inquiète pas ((des échanges parallèles ont lieu)) s'il te plaît laisse-moi rentrer s'il te plaît laisse-moi
33. Assistant d'éducation: mais non + il arrive Quentin
34. Yacine: eh non ÇA C'EST PAS QUENTIN ÇA C'EST SA SŒUR C'EST SA SŒUR C'EST SA SŒUR C'EST PAS QUENTIN
35. Assistant d'éducation: ben ça veut dire qu'il va arriver ((des échanges parallèles ont lieu)) au revoir + eh Yacine + on dit bon appétit + les clés pour ton petit frère c'était une excuse + les clés pour ton petit frère
36. Yacine: non mais je lui apporterai à midi
37. Assistant d'éducation: oui oui ok ((ton ironique))

Yacine, arrive et s'adresse à l'assistant d'éducation en l'interpellant par le substantif « Gaulois ». Ce terme découle d'une translation de la catégorie nom commun vers la catégorie nom propre par un effet d'antonomase. Il est utilisé pour désigner les Français qui ne sont pas d'origine arabe, c'est ici un terme affectueux. L'assistant d'éducation ne répond pas, peut-être n'a-t-il pas entendu. L'élève

l'interpelle à nouveau en utilisant le même terme d'adresse (tour 1) auquel cette fois l'assistant d'éducation réagit sans toutefois s'arrêter particulièrement à cette interpellation, « donne je vais lui donner » (tour 3). Le refus est indirect, puisqu'il induit le fait de ne pas rentrer dans le collège mais non de donner les clés à son frère. Commence alors un long échange au cours duquel Yacine réitère sa requête, et insiste pour entrer dans le collège, alors que le règlement intérieur le lui interdit et que l'assistant d'éducation en est le garant.

Cet échange repose sur des intentions contradictoires et va donc jouer de négociations. Yacine tente de transgresser les normes du collège par des procédés argumentatifs, en même temps, formes d'actes menaçants à l'égard du surveillant. L'attaque est d'abord personnelle, elle vise la personne et non l'objet du conflit, « j'ai pas confiance » (tour 4), dans une double atteinte intime et morale, celle qui cherche à toucher l'individu lui-même et celle en lien avec le statut institutionnel. Conscient du procédé, l'assistant d'éducation ne relève pas cette menace à l'égard de sa propre face et revient en apparence à l'objet du conflit déclaré (donner les clés), « ben attends-le ici ton petit frère il va sortir » (tour 5) alors que, par un procédé d'évitement il affirme que Yacine ne rentrera pas.

Après cette forme de conseil, Yacine coupe la parole à l'assistant d'éducation et élève la voix (tour 6), interaction à laquelle l'assistant d'éducation réplique par un acte de langage directif et injonctif lui ordonnant de ne plus crier. L'élève baisse la voix mais continue dans une forme de harcèlement « je vais aller lui donner » (tour 8), repris par un acte de concession de la part de l'assistant (tour 9), « tu verras après on verra », façon aussi de ne prononcer aucune interdiction directe et de renvoyer à une temporalité ultérieure pour temporiser et peut-être calmer l'élève. Le surveillant ne cherche jamais à rentrer dans une opposition frontale bien qu'il sache depuis le début qu'il ne laissera pas entrer Yacine ; il répond à l'élève et autorise donc l'échange tout en lui laissant l'illusion qu'il peut discuter. Le « on verra » est repris en diaphonie par Yacine « comment ça tu verras regarde j'ai le carnet je peux rentrer allez » (tour 10), marqué par l'amorce interrogative interrogatif « comment ça », significative de mécontentement voire d'irritation. Yacine a recours à l'argument référentiel et situationnel du carnet ; carnet « passeport » qui est censé ouvrir bien des portes, argument matériel, preuve qui suffit souvent à l'assistant d'éducation, mais ici sans légitimité puisque, comme il le dit, « non t'as pas cours ». Yacine essuie donc un refus cette fois-ci affirmé par l'adverbe de négation « non » mais modulé par une proposition de conciliation « il est en cours ton frère je lui emmènerai » (tour 13), jouant sur les deux éléments de négociation, entrer dans le collège et aller donner les clés. Yacine qui épuise ses arguments un à un en vient à la proclamation de sa bonne foi « je te l'aurais dit sinon je les aurais attendus » (tour 16) pour affirmer qu'il s'agit vraiment pour lui de donner la clé.

À partir de là, il ne va plus cesser de le relancer par utilisation de la plainte, rituel connu chez les adolescents avec répétition et donc effet de harcèlement. Yacine répète ainsi plus d'une quinzaine de fois l'énoncé « vas-y s'il te plaît ». Cet énoncé est constitué d'une injonction, acte de langage directif, figé comme ponctuant dans le parler jeune, « vas-y » associé à un adoucisseur « s'il te plaît », procédé additif participant de la politesse négative et visant à atténuer l'acte menaçant contenu dans l'ordre, associant deux types d'actes de langage opposés (ordre + supplique), injonction paradoxale, forme d'oxymore pragmatique.

L'assistant d'éducation finit enfin par lui dire clairement qu'il ne rentrera pas ; il utilise un acte de langage directif, une injonction directe « tu rentreras pas » (tour 28) exprimant l'interdiction par le futur simple, acte de langage menaçant auquel Yacine répond par un autre acte menaçant, la provocation « si je rentre » (tour 29) qui déjoue l'autorité mais que l'assistant, encore une fois, ne relève pas, pour faire tomber la tension.

Yacine continue encore dans une forme de harcèlement. L'assistant d'éducation pense depuis le début que Yacine veut rentrer uniquement pour aller retrouver son copain à l'intérieur du collège, et feint donc de prendre au sérieux son excuse ; il la déjoue une nouvelle fois en proposant d'aller lui-même donner les clés (tour 31), façon de ne pas prononcer de parole directe. Finalement, le

frottement argumentatif va se dénouer quand Yacine et l'assistant d'éducation reviennent à l'intention manifeste de la négociation, rencontrer les copains, « mais non + il arrive Quentin » (tour 33). Les répétitions « c'est sa sœur » et de « c'est pas Quentin » (tour 34) prononcés à voix forte montrent l'impatience et la nervosité de Yacine. Quentin, le copain de Yacine, arrive enfin et ils partent. L'assistant d'éducation signifie bien en conclusion de la séquence interactionnelle que l'argument des clés était un prétexte (tour 35) auquel il a participé sans être dupe.

Durant toute l'interaction, Yacine a donc menti et harcelé l'assistant d'éducation, qui a joué de négociation et de coopération, dans des effets le plus souvent de changement thématique, c'est-à-dire sans relever les arguments fallacieux ou les affronts proférés. La négociation (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 98) donne à Yacine, locuteur A, à faire la proposition « je vais rentrer dans le collège » que le locuteur B, l'assistant d'éducation, refuse de façon implicite au début, puis ouvertement par la suite avec le « tu ne rentreras pas » (tour 28). A maintient sa position dans une « cristallisation du désaccord » ; il va s'agir alors d'argumenter de part et d'autre pour amener l'autre à sa position, Yacine ayant recours à la nécessité de donner les clés à son petit frère, argument que l'assistant d'éducation entend et essaie donc de satisfaire mais pas dans les termes attendus par l'élève. Le détournement de l'intention première, entrer dans le collège, ne peut donc convenir à Yacine qui se voit pris au piège de ses propres arguments. Yacine n'a pas besoin de rentrer puisque l'assistant d'éducation peut aller amener lui-même les clés à son petit frère. L'assistant d'éducation ne met pas en avant un argument d'autorité, l'interdiction d'entrer dans le collège, mais maintient une illusion de négociation qui ne peut que se résoudre par l'arrivée des copains, véritable enjeu de l'échange. Ici, les tentatives de négociation par des actes implicites, des concessions, des évitements empêchent une montée en tension trop forte. Se voient mobilisées de la part de l'assistant des formes de politesse négative, procédés qui atténuent les menaces envers l'interlocuteur (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 184), parmi lesquels « éviter de donner des ordres trop brutaux, s'abstenir de faire des réfutations trop radicales ». Certains signes repérables dans l'interaction marquaient l'irritation de Yacine (haussement de ton, provocation, répétitions, diaphonie...) et, il est clair que l'échange aurait pu basculer dans un affrontement caractérisé.

Détournement des actes menaçants

De la même façon que précédemment l'assistant d'éducation use de stratégies de négociation pour apaiser une possible tension ; certaines interactions qui pourraient être perçues comme menaçantes sont désamorçées, soit parce qu'elles ne sont pas reprises soit parce qu'elles sont détournées.

Exemple 1

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

Élève : non

Exemple 2

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

Élève : non + allez tu m'as laissée ce matin

Assistant d'éducation : ben non ce matin tu l'as montré après

Élève : non je te l'ai pas montré

Assistant d'éducation : ben montre

Élève : non

Exemple 3

Élève : + au revoir

Assistant d'éducation : ++ allez-y +++ ben ouais mais montre-moi ton carnet hein + eh ton carnet s'il te plaît + non non + viens ici viens le montrer ++ah tu vois c'est pas bien dur ++ ton carnet s'il te plaît x

Élève: je l'ai pas c'est xx qui l'a

Assistant d'éducation : et pourquoi il l'a allez sérieux tu mens arrête + eh oui mais ton carnet je veux voir sors ton carnet + comme les autres toi aussi X

Élève: ah tu connais mon mon emploi du temps

Assistant d'éducation : ben sors ton carnet

Élève: le mercredi

Assistant d'éducation : c'est pas bien dur

Élève: si c'est dur fait froid

Assistant d'éducation : + ah merci+ ben non montre-moi l'emploi du temps

Élève: ++ vite faut que j'y aille

Assistant d'éducation : non xxx++ merci + au revoir Nakia ++ ton carnet

Élève: tu sais très bien que j'ai pas cours

Assistant d'éducation : merci + montre-le quand même ouais comme par hasard hein

Élève: ((*rires des élèves*)) il a pas cours

Les élèves ne veulent pas satisfaire la requête de l'assistant d'éducation qui leur demande de montrer leur carnet ou d'aller chercher un mot pour pouvoir sortir. Les refus d'obtempérer, formes de rituels d'opposition en guise de refus, s'actualisent dans des actes menaçants à l'égard de la face de l'assistant d'éducation. Si l'assistant d'éducation connaît leur emploi du temps, pourquoi auraient-ils à montrer leur carnet, justifier des évidences, remettre en question les liens interpersonnels? Ces arguments véridictaires, relayés par des les verbes «savoir» et «connaître» («tu sais très bien que j'ai pas cours», «ah tu connais mon mon emploi du temps», «mais tu le sais très bien ((*en riant*))», «c'est bon tu le sais», «tu le sais ça fait quatre ans que je suis avec toi et tu le connais pas là par cœur même elle il a pas changé») mettent à l'épreuve la règle. Rituel contre rituel, le jeu se fait alors de part et d'autre dans une connivence attendue, et finalement assez respectueuse des rôles de chacun, celui du représentant de l'institution, et celui d'adolescent.

Exemple 4

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

Assistant d'éducation : tu vas chercher une autorisation de sortie à Julien

Nathalie: je vais dire bonjour à Julien alors sur mon frère je ressors

Assistant d'éducation : va voir Julien et tu

Nathalie: ola t(u)'es insupportable

Assistant d'éducation : houla insupportable

Dans cet exemple, une élève adresse un axiologique négatif à l'égard de l'assistant d'éducation: «t(u)'es insupportable». Il s'agit d'une critique voire d'un jugement, un acte menaçant à l'encontre de l'assistant d'éducation, qui ne relève pas pourtant l'insolence c'est-à-dire la transgression du rapport hiérarchique.

Il apparaît ainsi que les relations entre assistants d'éducation et élèves sont intrinsèquement plus horizontales, familières et donc moins dissymétriques que celles entre professeurs et élèves.

Un jeu interactionnel

Comme le montrent les énoncés suivants, tous recueillis lors des sorties des élèves au portail, le jeu, la plaisanterie, le défi ou la taquinerie participent de l'interaction au moment où les élèves doivent montrer leur carnet à l'assistant d'éducation :

Exemple 1

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

Élève : je l'ai pas

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

Élève : j'ai pas mon carnet

Assistant d'éducation : eh si tu l'as

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

Exemple 2

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

Élève 1 : hein

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

Élève 1 : non elle veut pas me le faire putain

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

Élève 2 : **t'es grillée** ((rires))

Exemple 3

Assistant d'éducation : ben montre

Élève : non ++ j'ai pas envie

Assistant d'éducation : ton carnet Ilona

Élève : arrête + allez

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

Élève : non

Assistant d'éducation : ben tu sortiras pas

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

Assistant d'éducation : ben oui

Élève : ah merde **je croyais que c'était midi c'est pour ça je voulais pas te le montrer** ((rires))

Assistant d'éducation : merci

Exemple 4

Élève : tu le sais que j'ai pas cours

Assistant d'éducation : non non

Élève : **tu le sais autant que moi que je le sais que tu le sais**

Des rires ponctuent les exemples 1, 2 et 3. L'exemple 3 présente un emboîtement de subordinées complétives basé sur la répétition du même verbe introducteur « savoir » dans la subordonnée, type de jeu qui se retrouve dans les discours enfantins. Dans l'exemple 1, le mot « blague » est choisi par l'élève lui-même pour signifier son mensonge. L'exemple 3 montre la blague que croyait faire l'élève, puisqu'à midi les élèves ne sont donc pas tenus de montrer leur carnet. L'élève refusait de se plier à une demande de l'assistant d'éducation qui ne lui semblait pas légitime. Elle avait provoqué avec insistance le surveillant – en effet elle refuse à quatre reprises de montrer son carnet – quand elle pensait pouvoir le faire sans risque. Apprenant qu'il est en réalité 11 heures, elle va se rétracter sans opposition et montrer son carnet. La volonté de transgression reste ludique, les élèves connaissent pertinemment la règle, obtempèrent la plupart du temps, mais jouent avec les limites de l'autorité dans une jubilation non feinte et dans une expression de soi manifeste. Les élèves n'hésitent pas à produire des actes menaçants envers les assistants d'éducation, refus de satisfaire la requête, acte

directif direct, axiologique négatif adressé, actes qui ne sont toutefois jamais l'occasion de surenchère ni n'entraînent des réactions dans une montée en tension caractérisée.

Ainsi, certains actes formulés par les élèves qui pourraient être considérés comme menaçants de par leur expression discursive, ne s'actualisent pas comme tels : les assistants d'éducation ne les considèrent pas comme des attaques personnelles mais des mises en jeu adolescentes. Ces jeux autour des actes menaçants et de la transgression de la règle sont autorisés par le type de relation qui s'instaure entre assistants d'éducation et élèves, relation finalement de complicité et de confiance, tissée au cours des années passées ensemble quand des liens de proximité s'installent. Les élèves insistent sur cette notion de confiance qu'ils jugent suffisante pour qu'ils soient autorisés à sortir du collège. Comme si l'assistant d'éducation pouvait s'appuyer pour faire sortir les élèves, au-delà de l'objet institutionnel qu'est le carnet, sur la relation interpersonnelle et la connaissance de l'autre. À aucun moment l'assistant d'éducation pourtant ne cède, porté par une parole, aussi sincère peut-elle paraître. Les élèves tentent donc de négocier le statut du représentant de l'institution, cherchant à le faire passer d'un rôle officiel à celui de pair, démarche impossible et l'élève le sait. Toutefois, ce jeu permet de manier des échanges plus familiers et horizontaux, dans une entente partagée et dans la mesure où les élèves se sentent autorisés à le faire.

Ainsi, certains actes de langage, malgré une menace potentielle, restent inoffensifs, parce qu'ils s'inscrivent dans un certain type d'interaction entendu. Les assistants d'éducation et les élèves partagent une proximité d'âge (les assistants d'éducation n'ont en général pas plus de 25 ans), de pratiques culturelles et sociales (ils sont étudiants, ont recours aux sms, chat, internet), situation qui permet aux uns et aux autres de se reconnaître comme des partenaires de la communication, capables d'interpréter les modalités de parole dans une certaine connivence et dans des normes partagées.

Un registre de connivence familial

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

Exemple 1

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

Élève : c'est bon tu le sais

Assistant d'éducation : ben non + putain merci

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

Exemple 2

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

Exemple 3

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

Exemple 4

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

Élève : eh oui **cousin** eh oui **cousin** tu vas me faire un cadeau **cousin**

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

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

Assistant d'éducation : salut **cousin** ça va

Élève : ça va ça va

Le rituel de politesse que constitue l'échange « ça va / ça va » est utilisé en contexte familial et les assistants d'éducation s'accommodent aux pratiques langagière des élèves, forme de compétence discursive qui favorise la communication horizontale.

L'exemple suivant montre une habitude langagière des jeunes, le jurement (Lepoutre 1997 : 185), bien identifié par l'assistant d'éducation.

Exemple 4

Élève : j'ai fini

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

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

Assistant d'éducation : pfff laisse-la tranquille

Élève : ((*rires*))

Ainsi l'assistant d'éducation détourne en le resémantisant un usage ritualisé chez les adolescents qui consiste à jurer sur la mère. Ce faisant il montre une aptitude à renverser la signification et affirme ses compétences pour une certaine joute verbale. L'élève ment – il prétend avoir fini pour pouvoir sortir – et en vient à attester le contenu de ses paroles par le jurement, gage de vérité. Même si le jurement est devenu simple ponctuant du discours, c'est-à-dire sans force véridictoire, il produit un effet d'insistance et d'emphase. En interlocuteur averti, l'assistant d'éducation montre qu'il connaît parfaitement les usages de ce syntagme dans le discours des jeunes et le détourne comme dans un retour à l'envoyeur. L'adolescent aurait été « grillé » et, par ricochet, l'assistant d'éducation est reconnu en tant que partenaire de l'interaction maître dans l'habileté discursive. Les interactions entre élèves et assistants d'éducation traduisent une relation nouée entre proximité, familiarité et connivence, entretenue par une forme de jeu convivial, permis uniquement par le degré de proximité générationnelle, culturelle, sociale et interpersonnelle qui existe entre les participants; les indices linguistiques ont permis de démêler les étroits enchevêtrements de cette relation, et de comprendre en quoi elle permet aux assistants d'éducation, avec le partage d'une même norme communicationnelle commune, de déjouer certaines situations de montée en tension.

L'insulte

L'insulte comme processus identitaire

L'insulte joue un rôle éminemment perlocutoire (« parce que je te traite de gros lard tu vas te sentir comme ça »), facilité par la portée axiologique des lexèmes, la structure syntaxique avec procédés de catégorisation comme « espèce de », l'intonation (Moïse 2008). Par nécessité d'affirmation de soi et de marquage de territoire, l'insulte sert à l'adolescent de processus de catégorisation, processus qui permet de découper et d'organiser le champ social et de créer des frontières entre soi et les autres dans un effet de distinction. Les mécanismes de discrimination en jeu, par des procédés d'exclusion/inclusion des autres et de soi, servent la construction identitaire, sociale ou individuelle, sous-tendue par le maniement de représentations et stéréotypes négatifs, parfois portés par les insultes.

À travers le processus de différenciation sociale les stéréotypes permettent à un individu de se valoriser en affirmant son identité et sa différence (Fischer 2005 : 137) et ainsi l'insulte vise la

déévaluation de l'autre dans un effet de stéréotypisation et d'assignation identitaire (Moise 2009b : 208). Elle relève aussi de l'ontotype, l'ontotype étant le stéréotype «visant les caractéristiques supposées ontologiques de l'individu (fainéant, imbécile...)» (Ernotte et Rosier 2004 : 35) par un procédé d'essentialisation. L'insulte en tant qu'élément de catégorisation est donc particulièrement présente dans le discours de l'adolescent, être en construction identitaire. Elle permet de rejeter ce que l'on considère comme différent de soi et de présenter, en miroir, ce que l'on est ou l'on voudrait être. Si une jeune locutrice s'adresse à une jeune fille passant devant elle dans la rue de la façon suivante : «oh regarde-toi avec ta mini-jupe espèce d'allumeuse» elle se présente dès lors comme ne portant pas de mini jupe et n'étant pas une «allumeuse». L'insulte sert donc à catégoriser les autres et soi-même en creux.

À la sortie au portail du collège, un assistant d'éducation, les enquêtrices ainsi que de nombreux élèves sont présents ; un jeune garçon, Roberto, à l'extérieur en présence d'un autre élève à l'intérieur, Benjamin, s'adressent à Kevin qui se trouve lui aussi à l'intérieur du collège.

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

Benjamin : homo

Roberto : c'est un homo ce mec

Benjamin : bisexuel

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

Par une insulte attribuée et personnelle, Roberto traite Kevin de «pédé». Roberto renchérit, en écho à l'interaction de Benjamin, par une tournure avec présentatif et détachement à droite «c'est un homo ce mec», dans une forme insultante. Ce soulignement thématique par le syntagme nominal «ce mec» noue une relation d'opposition avec un énoncé contraire implicite qui peut se construire comme «et pas moi», ce qui donnerait «c'est un homo ce mec et pas moi». En effet, la dislocation est décrite comme un procédé dialogique pouvant produire un effet de sens d'opposition (Nowakowska 2009). Cet énoncé ferait ainsi entendre dialogiquement l'énoncé caractérisant le locuteur Roberto et participerait à un processus de construction identitaire, passant par la monstration de l'altérité «l'autre c'est l'homo» pour se présenter soi-même «donc moi je suis l'hétéro». «La mobilisation dans les interactions de l'axiologie négative joue aussi un rôle social important. Plus précisément, en performant la mêmété et l'altérité, ces usages jouent un rôle fondamental dans la revendication et l'attribution de statuts, de positions et participent donc à la construction interactive de l'identité collective et individuelle. Ainsi certains termes utilisés comme axiologiques péjoratif adressés désignent des contretypes repoussoirs et contribuent de la sorte à tracer les frontières du groupe (paysans, tapette, bourges) en désignant les autres, relatifs ou absolus» (Trimaille et Bois 2009 : 119). Quant au substantif «fou», porté par une axiologie négative et par un co-texte qui induisent un comportement considéré selon le locuteur comme déviant (l'homosexualité), oriente vers l'insulte. Roberto manifeste une certaine incompréhension face à un état d'être, préoccupation soulignée par l'interrogation «comment tu fais pour pas aimer les femmes». Ainsi, l'insulte résulte d'une tendance du locuteur à vouloir catégoriser des fonctionnements qui renvoient à une altérité difficilement compréhensible à soi. Ranger l'homosexualité dans la case de la folie revient à opérer une sorte de raisonnement réducteur proche du stéréotype, ou plus précisément de l'ontotype, qui, relayé par l'insulte, participe de la construction de soi dans des processus d'opposition/distinction.

L'insulte comme procédé d'exhibition de soi

Comme procédé de catégorisation et d'affirmation, l'insulte est particulièrement efficace d'un point de vue interactionnel parce qu'elle est facilement repérable et qu'elle permet par conséquent un effet de distinction immédiat. Les axiologiques négatifs «généralement forts sont des opérateurs de subjectivité particulièrement voyants et efficaces, qui permettent au locuteur de se situer clairement

par rapport aux contenus assertés et qu'il convient à ce titre d'éviter scrupuleusement dans certains types de discours » (Kerbrat-Orecchioni 1980 : 82). Ainsi, l'adolescent, à un stade de construction personnelle qui passe irrévocablement par la revendication ou la recherche d'une identité propre, va utiliser des procédés langagiers traduisant une forte subjectivité, parmi lesquels figure l'insulte. « Faire usage d'axiologiques c'est dans une certaine mesure parler de soi » (Kerbrat-Orecchioni 1980 : 82) dans une forme de mise en scène. « Tandis que les sujets de la sociabilité dissimulent, au contraire, leur identité, sous le costume, pour mieux la refouler sous les traits partagés de l'indistinction, les « jeunes » assument pleinement leur identité et leur spécificité en la donnant à voir aux autres habitants de la l'espace public sous la forme d'une véritable mise en scène » (Lamizet 2004 : 87). Ainsi, dans un besoin d'affirmation de leur identité, les adolescents utilisent des procédés qui rendent ostensibles leurs émotions et leurs sentiments, notamment par le biais des insultes, se délestant d'une politesse sans aspérité et se gaussant du pouvoir subversif de la langue, jeu interdit aux représentants de l'institution, corsetés dans une certaine norme prescriptive et standardisée. Ils utilisent des procédés permettant de : « rendre visible dans l'espace public l'identité dont ils se veulent porteurs » (ibid : 86). À travers sa propre utilisation de la langue, l'élève se différencie du groupe d'adultes et s'inscrit dans un rapport de reconnaissance avec ses pairs ; il donne à la langue à porter son identité, ses considérations existentielles dans une volonté de manifestation et d'affirmation de soi.

Avec le même exemple que précédemment, nous allons voir, en contexte, l'activation de cette valeur de mise en spectacle de l'insulte.

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

Benjamin : homo

Roberto : c'est un homo ce mec

Benjamin : bisexuel

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

Pour Roberto, il s'agit d'un jeu de figuration, l'adolescent, metteur en scène, affichant son statut devant l'auditoire spectateur. D'abord, Roberto apostrophe Kevin par son prénom « ah Kévin », puis dans l'énoncé : « comment tu fais pour pas aimer les femmes oh fou », il l'apostrophe à nouveau par le terme « fou » qui est lui-même est renforcé par l'interjection « oh ». Le terme « fou », ici substantif, est aussi disloqué à droite, structure emphatique qui ajoute encore à l'expressivité des énoncés exclamatifs. Cet énoncé avec insulte présente une accumulation de procédés à savoir l'apostrophe, l'interjection, la dislocation qui ont pour effet d'intensifier fortement l'exclamation. Or, les énoncés exclamatifs « manifestent une modalité subjective et exprime le sentiment du locuteur à l'égard de ce qu'il dit » (Riegel, Pellat et Rioul 2006 : 390). Il ne s'agit donc pas que de transmettre un contenu mais de présenter ce contenu d'une certaine manière. Roberto utilise les modalités et les outils linguistiques qui sont le plus à même de rendre compte avec grande ostentation de sa subjectivité. L'apostrophe, les structures emphatiques, les interjections, l'exclamation font parties des procédés les plus porteurs d'expressivité en langue, dans un effet de réplique théâtrale, donc de jeu interactionnel.

L'injurié ne répond pas comme si ce type d'insulte devenait pour les injurieux une sorte de rituel dans une perte d'intensité signifiante et de personnalisation. L'injurié n'est présent que dans la première partie de l'échange, comme si la fuite était son moyen de défense et de réaction face à l'insulte (Vincent et Laforest 2004 : 78). Autrement dit, nous pouvons penser que Roberto n'attend pas d'acte réactif de la part de Kevin. Il formule cet énoncé, dans un effet de mise en scène, devant témoins, c'est-à-dire devant ses camarades, l'assistant d'éducation et une tiers-personne qu'il voit pour la première fois, une enquêtrice à qui il a fait, quelques minutes avant la scène, des avances, façon pour lui d'affirmer son statut de mâle, sa virilité. Membre de la communauté gitane, il répond aussi à certains codes et au fait que l'homme se doit d'imposer son pouvoir et sa virilité

face aux femmes; tout signe considéré comme féminin est offensant, attitude confirmée lors d'un entretien avec une professeure. Elle relatait, en effet, que les garçons gitans refusaient de ranger la salle après avoir utilisé le matériel considérant que cette activité jugée féminine pouvait attenter à leur masculinité et à leur sexualité; ils criaient haut et fort «qu'ils n'étaient pas des tapettes». «L'usage d'axiologiques péjoratifs adressés n'a pas pour but d'atteindre la face de l'injurié (ici absent) mais d'offrir aux injuriaires une image de soi conforme à une identité attendue dans le cadre d'une représentation d'équipe» (Trimaille et Bois 2009:124). Utiliser l'insulte sert donc à l'injuriaire à proclamer de la façon la plus manifeste et visible possible une information sur lui, ici sa propre virilité. «L'hétérosexualité est une affirmation essentielle à l'entrée dans l'adolescence dans ce réseau relationnel et ce contexte culturel» (ibidem 2009: 121).

L'expressivité du parler adolescent

Les élèves et jeunes considérés comme adolescents ont donc une façon de parler particulièrement expressive, marquées par des interjections et des tournures exclamatives notamment. Les interjections surgissent souvent quand il y a conflit avec l'autorité:

Exemple 1.

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

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

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

Exemple 2

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

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

Dans les deux cas, face au refus de l'assistant d'éducation de le laisser sortir, l'élève a recours à l'interjection «maman». Cette interjection traduit une frustration, et jaillit, spontanément, dans l'expression de l'exaspération.

Exemple 3

Assistant d'éducation: ((inaudible))

Élève: oh ils vont sauter à plein sur lui wallah + ils vont sauter à plein sur lui ((très énervé))

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

Ici l'élève veut absolument sortir, il est impossible à contenir, et parvient à s'échapper malgré les refus de l'assistant d'éducation qui s'interpose pour éviter qu'il participe à la bagarre à l'extérieur du collège. Mais visiblement l'élève est très énervé: le débit de mots s'accélère, le ton monte et, à ce moment-là, surgit également l'interjection «wallah», emprunt à l'arabe, moyen de jurer, si ce n'est un ponctuant du discours, significatif toutefois de l'émotion et de la frustration face à l'impossibilité de sortir, comme encore dans l'exemple ci-dessous:

Exemple 4

Assistant d'éducation: t'as musique A.

L'élève A.: j'ai pas musique

Assistant d'éducation: vas chercher un mot

L'élève A. : wallah non

Assistant d'éducation : allez arrête A.

Encore une fois, l'élève qui doit faire face au refus de l'assistant d'éducation exprime spontanément son irritation et donc, par un recours à la fonction expressive du discours, utilise de nombreuses interjections, relayées par les insultes et les jurons qui sont « des structures de type exclamatif » (Anscombe 2009 : 9). Dans cette période où les élèves se cherchent, le conflit est alors une façon de s'affirmer et de trouver une identité. Mais c'est également un temps où l'émotivité se fait plus difficile à contrôler ; l'adolescent est souvent pris par son impulsivité, sa difficulté à maîtriser ses émotions qui affleurent dans les pratiques langagières. L'insulte, forme parfois ludique, qui s'exprime dans des vannes (Lagorgette et Larrivée 2004), permet aussi d'éviter la violence physique dans le sens où elle offre un défoulement psychique ; n'est-il pas alors compréhensible de la voir foisonner dans les discours d'adolescents ? Ainsi dans l'exemple qui suit, Yacine insulte un élève à l'intérieur du collège alors qu'il est à l'extérieur. Malgré son insistance pour rentrer, il n'est pas autorisé à pénétrer dans l'enceinte du collège, comme nous avons vu précédemment lors de l'analyse de l'échange. Il s'irrite. Un élève à l'intérieur amusé par la situation dit à l'assistant d'éducation de ne pas le laisser rentrer, ce qui renforce l'irritation d'Yacine. C'est à ce moment qu'il insulte cet élève :

Exemple 5

Élève : tu le laisses pas rentrer hein

Élève 2 : ouais laisse le dehors

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

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

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

Yacine reprend en diaphonie les propos de élève 2 « laisse le dehors » qui l'ont visiblement irrité ; il utilise alors l'insulte « toi je vais t'enculer toi » en l'adressant à élève 2 avec une focalisation sur le pronom « toi ». L'insulte, par métaphore d'un acte réel devient menace, acte de langage pragmatique qui se voudrait performatif et qui annonce, en prémonition, le mal psychologique ou physique que l'on pourrait porter à l'autre visé. Bouclier de protection, elle est fantasme de pouvoir sur l'autre avant un éventuel passage à l'acte : elle projette, sous forme injonctive, un désir de vaine domination. Réponse à une agression qui a été ressentie de la part d'un interlocuteur, elle s'actualise à travers la périphrase verbale « aller + verbe à l'infinitif » qui annonce l'acte à venir. Ici Yacine est irrité par le fait que élève 2 appuie la décision de l'assistant d'éducation de ne pas le laisser entrer. La menace exprime verbalement, de façon imagée et ici hyperbolique, l'acte que pourrait faire subir le locuteur en représailles à l'interlocuteur. Le terme « enculer » est utilisé justement parce qu'il véhicule une puissance évocatrice forte, qui heurte la sensibilité. L'une des caractéristiques de la menace est de reposer sur l'utilisation de tournures métaphoriques voire hyperboliques donnant à voir un acte inspirant la peur, le dégoût et visant à afficher par là-même le pouvoir de celui qui menace sur celui qui est menacé. Par l'emploi de l'expression d'une menace telle que « je vais te casser la tête » (Moïse 2008), il s'agit de représenter de façon métaphorique un acte violent dans une forme d'adynaton ; le locuteur met en évidence le caractère absolu de son affirmation qui ne peut en aucun cas, tant elle est exagérée, se réaliser.

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

Conclusion

La violence est avant tout question de perception et le parler adolescent en lui-même pourrait être ressenti comme violent alors qu'il représente avant tout une norme d'interaction particulière comme ici entre élèves et assistants d'éducation. Ainsi ce qui peut être considéré comme un acte menaçant ou comme de l'impolitesse par certains, et participer de ce fait à la violence potentielle dans les interactions professeurs-élèves par exemple, n'est pas toujours à interpréter comme tel. Nous avons ainsi pu constater que les assistants d'éducation accordent d'autres valeurs aux modalités d'interactions des adolescents comme celles du jeu ou de la négociation. Cette appréhension différente de ces modalités combinée à une relation de proximité rend les assistants d'éducation capables de désamorcer, de négocier et d'éviter les montées en tension.

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

De ce fait, dans le cadre de l'observatoire de la tranquillité publique, ce qui avait été perçu comme faisant violence à la sortie des collèges, à cause sans aucun doute, de manifestation d'expressivité, de cohue voire d'insultes s'avère être largement régulé par le cadre réglementaire et les compétences discursives des assistants d'éducation. Notre enquête au sein du collège a par la suite largement montré que la violence verbale, souvent indirecte et détournée², était beaucoup plus efficiente au sein même des interactions en classe ou même dans les discours circulants des enseignants sur les élèves.

2 - *La violence verbale fulgurante* est une montée en tension contextualisée qui peut se décliner à travers différentes étapes (incompréhension, négociation, évitement, renchérissement, renforcement...). Chacune de ces étapes est elle-même marquée par des déclencheurs de conflits (matériels ou symboliques), des marqueurs discursifs de rupture (durcisseurs, mots du discours, effets syntaxiques, prosodie...) et des actes de langage dépréciatifs directs (harcèlement, mépris, provocation, menace, déni, insulte...) à visée principale de domination. Un des genres interactionnels concernés est la dispute.
- *La violence verbale détournée* (très présente en milieu scolaire en salle de classe par exemple) s'actualise dans des interactions consensuelles et coopératives feintes et ambiguës (ironie, compliment, éloge, flatterie, hyperpolitesse, implicite...) à valeur illocutoire contraire et enchâssée à des fins de manipulation et de harcèlement.

BIBLIOGRAPHIE

- AMOSSY R., 2010, *L'argumentation dans le discours*, Paris : Armand Colin.
- ANCOMBRE J.-C., 2009, « Notes pour une théorie sémantique des jurons, insultes et autres exclamatives », in Lagorgette D. (Ed.) *Les Insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistique, littérature, histoire, droit)*. Chambéry : Université de Savoie, coll. Langages : 9-30.
- AUSTIN J. L., 1962, *How to do Things with Words*, Oxford : Oxford University Press.
- BAKHTINE M., 1977, *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris : Minit.
- BERTUCCI M.-H., 2008, « Violence verbale dans la communication scolaire : le rôle de la verbalisation des émotions », in Moïse C., Auger N., Fracchiolla B. et Romain C. (Eds), *La violence verbale. Des perspectives historiques aux expériences éducatives*, Paris : L'Harmattan : 141-156.
- BROWN P. and LEVINSON S., 1978, « Universals in language use : Politeness phenomena », In E. Goody (Ed.), *Questions and Politeness. Strategies in social interaction*, Cambridge : Cambridge University Press.
- BROWN P. and LEVINSON S., 1987, *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge : Cambridge University Press.
- CARRA C., et SICOT F., 1997, « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation », in Charlot B. et Emin J.-C., *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris : Armand Colin : 61-82.
- ERNOTTE P. et ROSIER L., 2004, « L'ontotype : une catégorie pertinente pour classer les insultes? », *Langue française*, Paris : Éditions Larousse, n° 144, : 38-48.
- FISCHER G.-N., 2005, *Concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris : Dunod.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minit.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*, Paris : Éditions de Minit.
- GOFFMAN, E. 1974, *Les rites d'interaction*, Paris : Éditions de Minit.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales, Tome 1*, Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1992, *Les interactions verbales, Tome 2*, Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1994, *Les interactions verbales, Tome 3*, Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1996, *La conversation*, Paris : Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin.
- LAFOREST M. et VINCENT D., 2004, « La qualification péjorative dans tous ses états », *Langue Française*, 144 : 59-81.
- LAGORGETTE D. et LARRIVÉE P., 2004. « Interprétation des insultes et relations de solidarité », *Langue française*, numéro 144 : 83-103.
- LAMIZET B., 2004, « Y a-t-il un 'parler jeune' ? », *Cahiers de sociolinguistique*, n°9 : 75-98.
- LEPOUTRE D., 1997, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris : Odile Jacob.
- MOÏSE C., 2008, « Formes et valeurs de l'injure dans les processus de construction identitaire », in Tauzin, A. (Ed.), *Insultes, injures et vannes en France et au Maghreb*, Paris : Kathala : 175-196.
- MOÏSE C., 2009a, *Pour une sociolinguistique ethnographique. Sujet, discours et interactions dans un espace mondialisé*, Habilitation à diriger des recherches, *Université Rabelais de Tours*, 220 pages.
- MOÏSE C., 2009b, « Espace public et fonction de l'insulte dans la violence verbale », In Lagorgette D. (Ed.) *Les Insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistique, littérature, histoire, droit)*, Chambéry : Université de Savoie, coll. Langages : 201-219.
- NOWAKOWSKA A., 2009, « Thématization et dialogisme : le cas de la dislocation », *Langue française*, numéro 163 : 79 à 98.

- PERELMAN C. et OLBRECHTS-TYTECAL. [1958], 1988, *Traité de l'argumentation*, Bruxelles: Presses de l'Université de Bruxelles.
- PLANTIN C., 1996, *L'argumentation*, Paris: Mémo Seuil.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C. et RIOUL R., 2006, *Grammaire méthodique du français*, Paris: PUF. Sacks H., Schegloff E. A., and Jefferson C., 1974, «A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation», *Language*, 50: 696-735.
- SEARLE J. R., 1972, *Les actes de langage*, Paris: Hermann.
- SEARLE J. R. 1982, *Sens et expression*, Paris: Éditions de Minuit.
- SEUX B., 1997, « Une parlure argotique de collégiens », *Langue française*, n° 114 : 82-103.
- TRIMAILLE C. et BOIS O., 2009, « Adolescents et axiologie péjorative : présentation de soi et socialisation groupale », In Lagorgette D. (Ed.) *Les Insultes en français: de la recherche fondamentale à ses applications (linguistique, littérature, histoire, droit)*, Chambéry: Université de Savoie, coll. Langages: 113-140.