

Analyse de la violence verbale : quelques principes méthodologiques

Claudine Moïse Université d'Avignon

Claudine.moïse@univ-avignon.fr

Remarque. Ce texte est une synthèse du travail que nous menons et des articles que nous avons écrits avec mon équipe de recherche, notamment Nathalie Auger, Béatrice Fracchiolla Christina Schultz-Romain. Le projet de recherche, *La violence verbale*, a été financé par La Délégation Interministérielle à la Ville et la Région Provence Alpes Côte d'Azur.

ABSTRACT

The official discourses in France for describing the social and linguistic tensions use frequently the term of « violence verbale ». Thus the « violence verbale » represents insults, threats identified by particular lexical uses of language. But, it is never analysed in terms of social norms. Based on different interactions data collected in public and private areas and on film scripts, this presentation will describe the emerging of the « violence verbale ». We will first focus on the different uses and values attributed to linguistic and social norms in the interactions. But then, we will explain how the use of « violence verbale » in public situations allows the reproduction of social order and how the transgressions of norms with the insult define linguistic uses to transform the « rapport de forces symboliques ».

1. INTRODUCTION

Si l'on peut décrire la violence verbale à partir d'actes de langage repérables et analysables (*insulte, mépris, dénigrement, menace*, etc...), dans une perspective pragmatique (Lagorgette, D. Ogier, C. Rosier, L.), voire d'analyse conversationnelle (Traverso, V., Kerbrat-Orecchioni, C., Vincent, D.), la violence verbale doit être aussi appréhendée dans sa globalité (et au-delà du fait linguistique). Les pratiques discursives et les interactions renseignent sur les pratiques sociales, c'est-à-dire que, par les jeux utilisés dans l'interaction, les locuteurs donnent sens à leurs actions, aux prises de pouvoir et aux positionnements sociaux (Gumperz, J. Martin-Jones, M., Gal S., Heller, M.). Les formes adoptées dans l'interaction violente peuvent donc être comprises comme des actes individuels, adhésion ou distanciation par rapport à l'interlocuteur et mais aussi comme des actes socialement inscrits, signes d'identification, d'appartenance ou de résistance.

Nous avons défini la violence verbale comme des « montées en tension interactionnelle » marquées par des « déclencheurs » spécifiques, processus qui s'inscrivent dans des rapports de domination entre les locuteurs, des télescopages de normes et de rituels, des

constructions identitaires. Il s'agit alors de dire une sociolinguistique du sujet, en œuvre dans les interactions violentes.

Je montrerai dans un premier temps comment, d'un point de vue méthodologique, la construction de l'analyse est sujette aux conditions d'élaboration et à la diversité des situations et des corpus. Ensuite, à partir d'un corpus cinématographique, je rendrai compte du processus de montée en tension dans une perspective intersubjective. De cette façon, la violence verbale se structure en étapes séquentielles où contextes d'énonciation et significances culturelles et relationnelles jouent un rôle essentiel. Enfin, je m'attacherai à décrire un phénomène d'acte de langage significatif de la violence verbale, l'insulte.

2. PRINCIPES METHODOLOGIQUES

2.1. Ancrage sociolinguistique

J'ai, à diverses reprises (Moïse [14][15]), posé mes « intentions sociolinguistiques ». Je ne reviendrai pas ici sur les différents champs de la sociolinguistique relatifs à l'histoire même de la discipline si ce n'est pour souligner à la fois combien ils sont divers, allant du variationnisme qui s'est emparé de l'étiquette « sociolinguistique » (Chambers [5]), à celui plus mouvant d'une sociologie du langage. Dans un sens, il est une première sociolinguistique qui s'intéresse à la société pour ce qu'elle nous dit sur la langue. C'est prendre souvent les différences sociales à travers des catégories préétablies, essentialistes (sexe, âge, origine, catégorie socio-professionnelle) dans une forme de réduction nécessaire, maniable et pratique, et s'en servir pour lire les variations en langue. La sociolinguistique française, marquée par l'histoire de la discipline et donc par la linguistique structuraliste, s'est longtemps, par frilosité aussi, limitée à une dimension descriptive. L'autre sociolinguistique (ou les autres sociolinguistiques) qui m'intéressent davantage disent la société à travers l'étude de la langue, des pratiques et des discours. Serait-ce une sociologie du langage, terminologie très (trop) associée à J. Fishman dès les années 60, critiquée aujourd'hui

d'ailleurs (Williams [20]) ou une anthropologie linguistique ? Mais cette autre sociolinguistique englobe alors un champ vaste, plus significatif dans le monde anglo-saxon (Mesthrie [13]), allant de l'analyse des discours en œuvre dans la société à l'analyse des interactions notamment, voire à une nouvelle façon d'aborder la variation comme ressource en contexte (Gadet [6]). C'est, de façon globale, cette sociolinguistique qui constitue mon cadre de recherche.

2.2. Méthodologie de l'enquête

Les différents terrains

Je considère le terrain, au-delà du site, et avec mes collègues sociolinguistes, de Didier de Robillard à Cyril Trimaille, comme des matériaux empiriques et des réseaux de relation à jamais circonscrits, ou alors délimités pour les besoins humains de l'enquête. Dans une telle optique, on ne pourra être qu'en exploration, à jamais insatisfaits, en prise avec une réalité que nous participons à construire.

Nous avons mené une première enquête dans un collège de Zone d'Education Prioritaire à Perpignan dans le sud de la France. L'étude portait sur la violence verbale dans le cadre institutionnel et scolaire. Il s'est agi d'analyser ses effets dans des rapports asymétriques. En ce sens, si nous avons fait quelques observations concernant les comportements entre élèves, notre attention s'est portée avant tout sur les relations enseignants, principal et personnel administratif face aux élèves.

Par la suite, nous avons envisagé de travailler à partir de corpus plus diversifiés, notamment des enregistrements en milieu informel (conversations familiales, interactions dans les transports en commun, etc) et des extraits de scénarios de films.

Actuellement, je m'attache davantage à cerner la notion de *privé/public* et de voir en quoi elle joue dans la structuration de la violence verbale. Que dire de l'espace de la rue, de celui de la voiture, du guichet de poste ? Quels rôles jouent les places, dissymétriques ou symétriques, des locuteurs en situation de violence verbale ? Quels sont alors les schémas de la violence verbale ? Chaque situation d'interactions renvoie à des catégories sociales spécifiques et opérationnelles qui modulent les formes de violence verbale.

La subjectivité du chercheur

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 notamment, enregistrements de moments de tensions, de conversations authentiques, spontanées mais aussi d'interviews semi-dirigées, rendant compte des jugements,

représentations, explications des locuteurs sur leur propre production langagière. En même temps, dans une perspective ethnométhodologique, la construction sociale n'est pas une donnée stable et préexistante, indépendante des interactions sociales, elle se module 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.

En ce sens, le chercheur lui-même, dans une démarche empirico-inductive, est partie prenante des situations d'interactions et sa propre subjectivité participe à la fois de la configuration du réel et de l'analyse. Face à une telle recherche, le chercheur se trouve saisi par diverses contraintes.

Dans les situations de tensions et de violence verbale, le chercheur pourra prendre diverses positions selon le contexte d'énonciation, rôle de témoin, de médiateur, d'observateur, de provocateur, d'acteur de la violence verbale. En milieu formel et institutionnel (milieu scolaire ou public), il est avant tout témoin voire médiateur.

En milieu informel, il est souvent difficile de saisir promptement son matériel d'enregistrement. Le mieux, surtout si l'on est soi-même partie prenante de la violence verbale, qu'on veuille ou non entrer dans le jeu interactionnel, est de faire confiance à sa mémoire pour tenter de retranscrire au mieux par la suite les interactions. Parfois, il est possible d'enregistrer mais il manque souvent la première phase de montée en tension. Il s'agit aussi de contrôler ses émotions et sa propre violence intérieure. Un tel projet, qui permet aussi de mener des interventions de formation dans un cadre de recherche action, demande une capacité réflexive du chercheur face à ses comportements et pratiques. Dans une telle perspective, notre équipe de recherche a dû se former à des pratiques de « gestion de conflits » ou de « communication non violente », reposant, au-delà de l'analyse et de la compréhension des phénomènes langagiers, sur une appréhension psychologique des relations verbales.

Si le chercheur n'est pas partie prenante, par sa présence même et notamment en milieu formel et scolaire, il lui est demandé souvent d'être témoin voire médiateur. Un des procédés fondamentaux mis en œuvre par l'école de Palo Alto (Watzlawick, Weakland, et Fisch [21]), en particulier, celui qui consiste à régler un problème en sortant du cadre de la pensée auquel nous sommes généralement habitués : pour rompre certains schémas de communication, il faut ainsi s'extraire de la binarité du rapport, prendre de la distance et aller, d'un point de vue géométrique, chercher la tierce solution à l'extérieur. Plus simplement, il s'agit d'insérer un point de vue tiers

dans une relation binaire. L'idée d'une psychosociolinguistique (Van Hooland [19]) requiert la présence d'un tiers dans la communication - la partie "psycho" - qui joue un rôle mixte de réflecteur, mitigeur, mise à distance et objectivation par comparaison ; qui interroge du moins ce qui est *donné pour réel* par le locuteur à l'interlocuteur. Si l'on comprend la notion de sociolinguistique relativement à la dimension sociale, spatiale et temporelle, on peut comprendre alors la dimension "psycho" dans le sens d'une nécessaire présence médiatrice (physiquement présente ou non) entre les deux individus qui élaborent un type d'échange fonctionnant jusque-là en cercle binaire et fermé. Cette idée est intéressante dans la mesure où elle réintroduit l'idée d'un triangle correspondant à la réalité pronomiale et grammaticale (je, tu, il/elle) en redonnant une véritable place de personne au "il/elle", alors que pour les interactions verbales, on s'attache(ait?) essentiellement à la relation binaire, entre "je" et "tu" en traitant le "il"/"elle" comme une "non-personne". Il est probable qu'une telle perspective annonce un changement à l'œuvre en ce qui concerne les représentations de l'altérité à travers de nouvelles formes d'interactions. On peut remarquer à cet égard l'importance donnée ces dernières années au rôle (nouveau) du médiateur, du négociateur, qui apparaît dans la résolution non violente des conflits (Auger, Fracchiolla, Moïse [1])

2.3. Méthodologie de l'analyse

La « violence verbale » est plus à définir comme des effets de rupture dans les interactions et de montée en tension, rendant impossible toute action de négociation. La violence verbale est à saisir comme un processus langagier dynamique qui se rejoue sans cesse dans les prises de parole. Elle se construit alors dans un double mouvement. Elle est signifiée d'un côté par le contexte d'énonciation. Le contexte est à saisir, non seulement au sens énonciatif (le co-texte) mais au sens plus large - social, ethnique, symbolique - comme une composante nécessaire et incontournable de la construction du sens (Boutet [3]). Les rites d'interaction en jeu répondent à ce contexte, et les injures, insultes (ou perçues comme telles), ne sont finalement que la partie visible, repérable de l'agression. D'un autre côté, elle est signifiante des rapports sociaux, acte social en elle-même et construit, participe, bouleverse les configurations établies d'un certain ordre légitimé.

Ainsi, notre approche repose sur plusieurs niveaux d'analyse, que ce soit celui des actes de langage dans une perspective performative, celui de l'énonciation ou de l'ethnographie de la communication et de l'analyse des conversations. On utilisera donc à la fois les principes de l'analyse conversationnelle (Sacks, Traverso), de l'analyse discursive (construire des

« espaces discursifs » –Heller - et observer leur circulation – Vincent, Rosier-), des théories des actes de langage (Austin, Kerbrat), de l'analyse sociolinguistique du style (Gumperz, Gadet, Kallmeyer). Les marquages stylistiques fonctionnent comme moyens de contextualisation donnant des cadres de référence contribuant au sens des activités communicatives. Les formes de style fonctionnent comme des symboles d'identité qui créent de l'adhésion sociale à travers des cadres sociaux, marquent des différences, permettent de se positionner dans la société, sur les marchés sociaux et sur les arènes publiques.

3. LA MONTEE EN TENSION

3.1 Mécanisme de la montée en tension

Processus

La violence verbale est inhérente au conflit qui est une divergence de points de vue, manifestes sur le plan interpersonnel et des normes sociales (il peut y avoir par exemple divergence sur la notion de « respect » liée aux nuisances sonores de voisinage) et qui entraîne une forte tension entre les locuteurs. La violence verbale est d'autant plus « radicale » qu'elle s'inscrit dans une opposition caractérisée entre les interlocuteurs. Nous avons donc dégagé, suite à différentes analyses de situations de violence verbale, les étapes suivantes constituant une *montée en tension* dans les conversations.

1ère étape : la violence potentielle

La violence verbale est à relier au contexte général de communication, forme de *climat général* (Galatalo, Mizzau [7]). On parlera de *violence potentielle*, liée à la personne elle-même, à son agressivité comportementale, ou liée à un contexte supposé violent, construit à travers représentations ou mises en scènes médiatiques, comme sont les images renvoyées des banlieues.

2ème étape : la violence embryonnaire ou amorce de la violence verbale

Comme nous l'avons montré par ailleurs, il est des éléments identifiables linguistiquement d'une amorce de la violence verbale. On peut noter parmi eux, *l'agressivité* avec changement prosodique et posture particulière du corps, *le harcèlement verbal* avec répétition interactionnelle dans différentes séquences conversationnelles, *les joutes verbales* caractérisées par des changements de registres verbaux. A ranger dans ces figures, toutes sujettes à l'intersubjectivité des locuteurs, *l'impolitesse* et *l'incivilité*. On considère *l'impolitesse* comme une rupture des rituels conversationnels interpersonnels (refus de dire bonjour) tandis que *l'incivilité* serait à prendre d'un point de vue des codes sociaux (utilisation du téléphone portable dans le train par exemple).

L'amorce de la violence verbale est « lancée » par un locuteur A et va entraîner certains modes de réactions de la part du locuteur B.

3^{ème} étape : la violence cristallisée

Face aux attaques de A, le locuteur B peut adopter différents comportements, notamment entrer résolument dans le conflit et prendre part à la montée en tension. Dans ce cas-là, il est fait usage de *l'insulte*, de la *menace* (souvent dans une forme d'injonction physique, « je vais te casser la tête »), du *mépris*, actes pragmatiques repérables dans le discours à forte valeur perlocutoire (Moïse [16]). La montée en tension se joue et se rejoue dans les différentes prises de parole des locuteurs sous formes de boucles interactionnelles ou A et B interchangent leur place dans une joute verbale.

Cette entrée marquée dans la violence verbale peut être dépassée ou évitée à travers d'autres résolutions conversationnelles. Le locuteur B peut tenter de mettre un terme au conflit par la négociation, qui portera sur l'objet même du conflit ou sur la relation interpersonnelle (Ott, [17]). Dans ce cas, il faut que les deux locuteurs soient capables de « s'entendre » hors de tout sentiment d'atteinte à la face. D'une autre façon le locuteur B peut décider d'opter pour la fuite ou l'évitement. La fuite consiste à se taire, voire à physiquement partir, ou à opter pour un changement thématique (« bon parlons d'autre chose »). L'évitement consiste à rester dans la thématique sans contre-attaquer, comme peuvent l'être des marques d'humour. Véronique Traverso [18] parle pour l'évitement de *dispute évitée* quand il y a désaccord sans négociation ni explicitation, chacun des locuteurs restant sur ses positions ; on est dans un échange immobile.

4^{ème} étape : la violence physique

Au-delà de la violence verbale, l'ultime recours pour se faire entendre est la violence physique dans une forme de passage à l'acte souvent annoncé pragmatiquement – par la parole ou le mimo-gestuel – dans les montées en tension (« si tu continues, ça va mal se passer »).

Analyse du corpus

Pour plus de clarté dans la démonstration, j'ai choisi ici pour l'analyse un extrait du film *Karnaval* de Thomas Vincent. Dans la séquence d'ouverture du film, on assiste à un conflit entre un père et son fils. Le père travaille avec ses deux fils dans un garage à Dunkerque.

Première scène dialoguée. *Le père sort du garage avec Nasser, le fils aîné ; ils sont de dos, le fils cadet les suit de très près, derrière eux, de dos aussi.*

1. Fils cadet. David [*geste du bras à l'adresse du père alors que celui-ci est toujours de dos*] lui à Marseille lui

2. Père. quoi / un garage normal c'est pas un garage normal ici [*il lève les bras au ciel*]

3. Fils cadet. David [*geste du bras à l'adresse du Père*] à Marseille il (se) fait cinq mille sept par mois cinq mille sept

4. Père. et vas-y à Marseille tu verras comment c'est Marseille

5. Fils cadet. de toute façon toi tu préfères faire toujours tout / plutôt que de me payer / Nasser lui là tu le payes bien lui [*désignant Nasser, toujours de dos*]

6. Père. Nasser Nasser [*ratage*] [*il le montre*] / il travaille lui

7. Fils cadet. Nasser Nasser [*il le montre*] / il te lèche le cul / Nasser c'est tout ///

[*Le Père et Nasser se retournent*]

8. Père. quoi // tu me dis ça à moi ton père // [*Le père gifle le fils et maugrée*]

[*La caméra est maintenant derrière le Père et Nasser ; le fils se retrouve donc de face*]

9. Fils cadet au père. c'est la dernière fois que tu me touches

10. Fils aîné, Nasser. allez allez [*il s'interpose*]

11. Fils cadet au père. la prochaine fois je t'envoie à l'hôpital moi

12. Fils aîné, Nasser. arrête tes conneries / allez arrête

13. Fils cadet. [*ratage*] / vas-y toi / protège-le toi [*il montre le père*]

14. Fils aîné, Nasser. tu lèves la main sur papa maintenant /

15. Fils cadet. un père ça / un père ça / un fils [*il s'auto-désigne*]/ moi je suis un esclave ici moi

Conventions de transcription

- Les pauses, selon leur durée, sont marquées par /, ou //, ou encore ///.
- Un mot incompréhensible se note par (X), un passage plus long par (XXX), une incertitude de transcription par (de X).
- L'allongement est noté par :
- (*rires*) est un commentaire d'un comportement non verbal.
- L'hésitation entre deux formes, bien souvent morphologiques, est citée entre parenthèses (j'ai été / j'étais) (i regarde(nt) (ces / ses)). Cette hésitation peut se manifester aussi entre la forme pleine et sa non manifestation (ça a été / ça ø été)
- Les paroles simultanées sont soulignées

- Les liaisons non conformes à la norme sont marquées avec trait d'union, *j'suis-t-allé*. Le *n'* de liaison ou de négation est marqué entre parenthèse, *on (n') y était pas*.

1^{ère} étape, la violence potentielle. S'il est difficile de juger d'une violence potentielle chez les locuteurs, puisqu'il s'agit de la première séquence du film et que le spectateur ne sait encore rien de la psychologie des personnages, en revanche, le décor instaure un climat général de malaise. La scène se déroule dans une zone industrielle qui semble laissée à l'abandon. Les protagonistes déambulent en bleu de travail dans ce paysage urbain interlope qui renvoie à des représentations médiatiques de la violence.

2^{ème} étape, la violence embryonnaire. Au tout début, le fils (locuteur A) agresse le père et on retrouve des procédés langagiers, caractéristiques de la violence verbale. Le fils cadet suit son père et son frère de très près et manifeste ainsi un certain harcèlement physique. En même temps, il fait preuve de harcèlement par la parole : tours 1 et 3, « David à Marseille », tour 3, « cinq mille sept ». Ses propos sont agressifs car signifiés par une prosodie montante et une accélération du débit de parole en fin de segment, matérialisées dans la transcription par les nombreuses flèches montantes.

3^{ème} étape, la violence cristallisée. Le père (locuteur B) tente la fuite, en tout cas physiquement. Il refuse de se tourner vers son fils pour parler. Dans un premier temps, il essaie alors, contraint par son fils, (tour 2) de s'expliquer pour se justifier. Par sa question rhétorique (tour 2), il cherche à montrer que sa façon de travailler peut être légitime (« normal »). Malgré la tension, il offre une voie de négociation autour de cette question de ce qu'est la « normalité » dans le fonctionnement d'un garage. Cette négociation ne pourra se réaliser car au tour 3, en réponse, le fils signifie son désaccord en avançant l'argument du salaire. Pour lui, dans un garage « normal », on devrait gagner l'équivalent du salaire minimum (SMIC à *cinq mille sept* cent francs). Le père reste lui aussi sur ses positions (tour 4) en lui montrant qu'à Marseille, le traitement sera sans doute le même. Entre les tours 2 et 4, il y a eu échec d'une éventuelle négociation et nous sommes dans une cristallisation de la violence verbale. Déjà dans le tour 4, les injonctions du père (« vas-y à Marseille ») expriment le rejet à la fois de l'argument et de la personne, forme de déconsidération et de mépris de l'autre, sans respect de sa face. La réponse du fils (tour 5) remet en cause le comportement de son père par une expression généralisante sur l'autre, marquée par les adverbes « toujours », « tout » (« de toute façon toi tu préfères toujours tout »), tout en lançant un argument à négocier, la différence de traitement entre les deux frères. Au tour 6, le père ne discute pas sur le fond, c'est-à-dire sur la considération des deux frères, mais reprendra davantage sur le registre méprisant (« il travaille lui »). Ces séquences interactionnelles

rebondissent les unes par rapport aux autres, font effet d'accumulation, et expriment la montée en tension. Des tours 4 à 6, les locuteurs sont dans le mépris de l'autre qui va se conclure dans l'insulte, en forme de dernier recours (tour 7) pour évacuer le trop de tension (« il te lèche le cul / Nasser c'est tout »).

4^{ème} étape, la violence physique. L'insulte est souvent le point de rupture avant la violence physique. Le père (tour 8) ne peut accepter l'irrespect manifesté par son fils et pour réparer cet acte menaçant répond par la gifle, dernière issue possible pour retrouver la face (« quoi // tu me dis ça à moi ton père »). Sans l'interposition du frère aîné, l'altercation aurait pu s'envenimer (tour 11) et le fils cadet est réduit à la profération d'une menace physique (« la prochaine fois je t'envoie à l'hôpital »).

3.2. Les déclencheurs de conflits

Pour comprendre comment se met en place la violence verbale, c'est-à-dire une certaine montée en tension conversationnelle entre les locuteurs, il faut saisir ce que nous avons appelé les *déclencheurs de conflits*. Nous avons pu observer qu'ils étaient liés à différents aspects des conflits, liés aux relations interpersonnelles, structurelles ou culturelles.

Le conflit de valeurs ou *culturel* (Ott, [17]). Les locuteurs sont en mésentente voire en opposition idéologique sur des représentations, des idées morales liées aux groupes sociaux ou ethniques. En ce sens, il va légitimer les différences et pourra s'orienter vers un conflit interpersonnel. Les différentes appréhensions des *universaux culturels* – relation à la famille, à la mort, au travail...- peuvent entraîner, dans des situations extrêmes d'incompréhension, des situations de conflit.

Le conflit structurel s'actualise dans la transgression des normes sociales qui maintiennent l'ordre établi et qui sont donc particulièrement identifiables dans les structures institutionnelles, système scolaire, entreprises, etc. Dans ces situations, les contrats de parole (rituels conversationnels implicites liés à un contexte particulier) sont malmenés par la violence verbale, rupture provoquée et engendrée par des sentiments d'injustice et de relations dominants/dominés (Auger, Fillol, Lopez, Moïse [2]).

Le conflit interpersonnel repose sur une remise en question de l'autre, dans un reproche de ce qu'il est, forme de *conflit d'identité* (Ott [17]) On est dans le non-respect de la face, sans précaution locutoire et dans une recherche de l'avantage conversationnel pour un maintien ou prise d'une place haute.

Analyse du corpus

Dans ce corpus, les trois aspects, déclencheurs de conflit sont visibles et interdépendants, même s'ils apparaissent à différents moments du désaccord. Le fils cadet remet en cause le fonctionnement d'une

« institution », le garage familial et la hiérarchie entre les employés – les fils - instituée par le père car à travail supposé égal, le traitement est différent (tours 1-3-5). Cette situation entraîne un sentiment d'injustice où sont contestés les rapports de dominants/dominés et la notion de « normalité », c'est-à-dire la relation à la norme et à l'ordre préétabli. Dans un tel cas, le contrat de parole s'inscrit dans un contexte professionnel. Il aurait fallu pour le respecter demander un rendez-vous au « chef d'entreprise ». Mais, ici, à la dimension structurelle se rajoute la dimension personnelle puisque le patron est aussi le père. À partir du tour 5, le conflit s'actualise sous une forme interpersonnelle. On quitte l'objet du conflit pour passer à un conflit d'identité – remise en question de la personne et reproches. La remise en cause de l'attitude personnelle de l'autre passe par une accusation en « tu ». Il s'agit de la part du fils et du père de garder l'avantage soit par l'expression de la victimisation et de la culpabilisation (« Nasser lui tu le payes bien »), soit par celle d'un jugement (« Nasser / il travaille lui »). Or, les jugements interpersonnels sont ici liés à des représentations culturelles sur la famille et le travail. On peut admettre que le fils cadet remet en question l'entraide familiale au sein de l'entreprise, qu'il demande avant tout (tour 5) d'être considéré comme un employé à part entière (« tu préfères toujours tout plutôt que de me payer »), d'autant plus qu'il mérite considération en tant que fils (tour 15 « un père ça / un père ça / un fils / moi je suis un esclave ici moi »). On peut aussi faire l'hypothèse que la divergence de point de vue sur ces thèmes repose sur le conflit de génération et sur l'entraide communautaire et familiale due à l'histoire de l'immigration.

4. UN ACTE DE LANGAGE, L'INSULTE

Toute montée en tension se caractérise aussi par des actes de langage analysables d'un point de vue linguistique. En ce sens, nous nous sommes intéressés à des figures comme le malentendu, la menace, le harcèlement. Je voudrais ici me centrer sur l'insulte pour montrer combien elle participe de façon particulière de la violence verbale. Elle apparaît le plus souvent en situation dissymétrique comme dernier recours avec la confrontation physique. En situation informelle et symétrique, elle est plus fulgurante et joue de façon plus directe de la négation de l'autre.

4.1 Questions de terminologie

Du gros mot à l'injure

Souvent dans les dictionnaires, comme dans le *Petit Robert*, les choses sont mêlées ; « injure » est synonyme d'« invective », « insulte », « gros mot », « quolibet ». Effectivement. Mais c'est oublier que tout lexème peut prendre l'une ou l'autre valeur en contexte et, au-delà d'un sens, jouer sur des caractéristiques pragmatiques, essentielles pour ce qui est de la violence verbale. « Merde », quelle que soit la forme

de « transgression langagière », peut être à la fois mot grossier, juron et injure, (Huston [8]) Le gros mot jouera sur la fonction référentielle du langage, fera référence donc à l'objet désigné (« la merde »). Le juron joue de la fonction expressive et sert le locuteur, pour ponctuer son discours, façon d'être dans l'emphase (« merde ! »). La transgression sera d'ordre scatologique, sexuel (« Putain ! ») ou sacré (« Nom de Dieu ! »). L'injure ou insulte vise l'interlocuteur dans une fonction impulsive, « je te dis merde » ou même « tu es une merde », « espèce de merde ».

De l'injure à l'insulte

L'injure et l'insulte sont souvent employées l'une pour l'autre. Certains auteurs considèrent que l'insulte serait un jugement donné comme vrai, comme vérifiable sur l'interlocuteur et comme justifiable par le contexte. L'injure relèverait de l'imaginaire, du fantasme et de la provocation au-delà d'une vérité et d'un jugement vérifiable (Larguèche [11]). Traiter quelqu'un de « gros lard » s'il est gros relève de l'insulte, sinon de l'injure. Mais il est bien évident que les insultes ou injures reposent sur des jugements de valeur et donc sur des appréciations subjectives ; à partir de quelles normes pourra-t-on juger de la véracité des propos portés ?

L'injure comme l'insulte sont des actes de langage interlocutifs ; elles portent une force émotionnelle, voire pulsionnelle, et visent l'autre dans la volonté de le rabaisser et de le nier. Elles jouent un rôle éminemment perlocutoire (« Parce que je te traite de gros lard, tu vas te sentir comme ça »). Ce fonctionnement-là est rendu possible par des effets linguistiques. *Le trait axiologique est une propriété sémantique de certaines unités lexicales qui leur permet dans certaines circonstances de fonctionner pragmatiquement comme des injures, le marqueur illocutoire (effet sur l'interlocuteur) de l'injure étant la résultante complexe d'un ensemble de faits particuliers* (Kerbrat-Orecchioni [9]: 79). Parmi ces faits particuliers, il y a la valeur lexicale des lexèmes. Il semble évident que certains axiologiques négatifs puissent être réactivés pour faire injure : « gros » sera plus activé que « mince » par exemple. Il y a la forme syntaxique aussi, le terme péjoratif étant alors employé en fonction vocative avec notamment des modalités de catégorisation comme « espèce de ». Il y aussi l'intonation, tout terme, même neutre, pouvant se charger d'injure par la simple force d'évocation, façon de passer du constat à l'énoncé injurieux. En ce sens, l'injure aura toujours une force illocutoire, puisqu'un effet doit être produit sur l'interlocuteur. Mais pour que l'injure fonctionne pleinement, encore faut-il que l'interlocuteur la perçoive comme telle, en bref qu'elle touche, qu'elle déstabilise et non qu'elle conforte l'autre dans ses croyances. Comme le montre C. Kerbrat-Orecchioni [9], si je traite l'autre d'anarchiste « Anarchiste ! », et s'il répond « parfaitement », l'effet souhaité est rompu.

Finalement, injure ou insulte sont identifiables linguistiquement dans leur forme et visent l'autre dans un effet illocutoire voire perlocutoire dégradant et à travers une subjectivité partagée. Ainsi, les vannes se situent en marge des injures, parce qu'elles reposent sur une connivence partagée, un jeu quasiment rhétorique, des rituels établis, des codes. Mais c'est un jeu à risque, et quand elles sont perçues comme blessantes, les vannes peuvent basculer dans l'injure.

4.2. Fonctionnement de l'insulte dans un rapport hiérarchique

Situation dissymétrique

Une remarque d'abord. Il est des formes d'insultes qui finalement n'en sont pas, des jeunes quand ils se parlent entre eux. L'insulte « eh bâtard ! » se trouve désémantisée, perd sa valeur illocutoire, pour servir de terme d'adresse, voire d'affection (Lagorgette et Larrivé [10]), ou pour parfois prendre la seule valeur de ponctuant du discours (Caubet [4] Je voudrais saisir ici, dans un jeu de rapports de forces symboliques et dans un cadre dissymétrique, qu'il soit institutionnel ou personnel, le rôle perlocutoire de l'insulte. Dans cette configuration-là, contrairement aux fonctionnements entre pairs, l'insulte arrive généralement en clôture, dans une forme ultime de la montée en tension ; c'est elle souvent, comme nous l'avons observé à travers les rapports d'enseignants (rapports qui relatent les conflits et justifient les punitions prises), qui déclenche la décision de sanction. Elle vient même après toute autre forme d'actes de langage négatifs, comme le harcèlement ou la menace.

Il est à noter que l'insulte use de sa forme essentialisante de façon radicale et réductrice dans les

échanges en milieu informel. L'espace de la rue, en ce sens, est caractéristique de la fulgurance de l'insulte. Il s'agit dans de telles situations soit d'exprimer une forme de tension (peur par exemple), soit d'affirmer sa prise de pouvoir et de contrôle sur l'autre dans un effet de négation radicale. C'est ce que l'on observe par exemple dans les altercations entre automobilistes.

Il s'agira ici, à travers un corpus d'interactions en salle de classe de saisir la fonction de l'insulte (pour une analyse interactionnelle détaillée de cet extrait d'un point de vue du rapport de places entre enseignant et élèves, (Auger, Fillol, Lopez, Moïse [2]). Il rend compte d'une transgression affirmée du rapport institutionnel et d'une remise en question de la légitimité de l'enseignant. Il s'agit de montrer comment l'insulte surgit dans une montée en tension et vient, je dirais, en dernier recours d'autres procédés discursifs nombreux qui relèvent davantage de la joute verbale. Nous montrerons donc quels sont les autres procédés utilisés dans la violence verbale, déclencheurs de l'insulte.

Exemplier : extrait de corpus. Enregistrement en salle de classe. F = Fouad. K = Kader. Pr = professeur. C = enquêtrice. ? : élève non identifiable

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

Séquence 1 (mélange de plusieurs voix d'enfants)

F : XX madame

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

? : bon allez oh (*mélange de la voix du professeur et de celles des élèves*)

F : bon Kader oh
 C : c'est comme ça tous les jours / c'est pire que ça d'habitude
 ? : madame qu'est-ce qu'on écrit
 ? : madame qu'est-ce qu'on écrit
 C : tu tu vas en espagnol toi
 ? : non en anglais
 F : **tout le monde a pas leur carnet / y a que moi XX**
 ? : madame qu'est-ce qu'on écrit
 ? : ben pour vendredi
 F : même que vous XX
 Pr : j'attends que monsieur C. arrive
 F : **c'est Mme Brulle que me l'a pris**
 ? : ça pour vendredi / hein ça pour vendredi // hein
 Pr : oui:
 ? : ça pour vendredi
 F : **c'est Mme Brulle dès X elle l'a pris**
 (voix d'élèves)
 F : **oui c'est Mme Brulle**

Séquence 2.

Pr : **mettez tous votre carnet de liaison à côté de vous**
 F : **oui c'est Mme Brulle**
 K : elle m'a dit Mme Brulle
 F : moi XX / Kader /
 Pr : mets ton carnet (*mélange de voix*) B. mets ton carnet XXX mets le dessus
 ? : madame / madame / madame
 Pr : voilà / **Kader tais-toi je t'en prie**
 K : je montre mon cahier / mon carnet XX tu pas pas
 ? : madame madame
 K : madame / pourquoi ils ont pas leur carnet et ils parlent quand même
 ? : vous allez nous suivre jusqu'à la fin de l'année
 C : oui
 ? : ah ça va être extra ça
 C : ça sera pas moi tout le temps y aura une autre personne? : ah oui une jeune là
 C : oui
 ? : X les héros de Batman X
 ? : pardon madame(*mélange de voix*)
 ? : madame: / madame:
 Pr : XX
 K : **tout le monde a pas leur carnet**
 F : **allez vous allez me mettre un mot moi aussi / c'est Mme Brulle qui l'a pris**
 K : **non non non elle a dit elle le rend lundi à tous**
 ? : elle a dit pour ceux qui viennent cet après-midi XX chuuuuut
 Pr : prenez votre cahier de texte: / pour écrire le XXXXX dépêche-toi Fouad de prendre ton cahier de textes
 (*mélange continu de voix d'élèves et de la professeuse*)
 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

? : ou
 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 distribués
 Pr : je vous ai distribué euh une photocopie sur laquelle je vous ai écrit le barème X
 ? : **oui je vous l'ai rendue moi (voix)**
 Pr : et des conseils prenez une feuille propre prenez-la à l'endroit et pas à l'envers faites des paragraphes
 ? : ça y est j'ai fini
 ? : ça y est j'ai marqué
 Pr : voilà ce que je veux dire hein

Séquence 3

Pr : **alors je vais vous lire deux rédactions les deux meilleures rédactions que j'ai corrigées**
 ? : c'est la mienne
 Pr : vous allez les écouter (*voix*) alors voilà la première (*voix*) vous les aurez après XXX vous écoutez X hein / alors j'habite aux HLM [É] heureusement il y a mon cousin qui habite à deux minutes de chez moi juste devant l'école primaire et je sors souvent avec lui / je n'ai pas de groupe d'amis je suis surtout avec ma cousine
 K : **oh c'est bon on s'en fout**
 Pr : parfois après l'école dans le jardin public à côté de chez moi je joue avec des copains et copines de mon ancienne école primaire
 K : **parle XX trente sept (il joue aux pokemons)**
 Pr : **oh: maintenant c'est moi qui vais me charger de vous descendre hein (toux) je vais me charger toute seule hein de vous descendre /**
 K : **nique ta mère (plus bas)**
 Pr : **alors taisez-vous tous les deux / c'est bien compris / c'est moi qui vais vous descendre tous les deux (voix) K : vous mettez des avertissements**
 Pr : **alors taisez-vous / taisez-vous s'il vous 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 XXXXXXXXXXX Kader je te descends / euh ou est-ce que j'en étais /**

Séquence 4. (lecture des rédactions)

Séquence 5.

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

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

Surveillant/éducateur : bon

F : oh mon pote R.

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

Pr : Fouad

F : quoi chut (*brouhaha*)

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

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

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

Surveillant/éducateur : Fouad allez

Pr : vas-y X

F : oh ça m'énerve hein ça

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

Surveillant/éducateur : allez tu prends tes affaires et ton blouson (*bruit*) Fouad Fouad complique pas les choses X allez (*brouhaha*) mais le balance pas en plus? : qu'est-ce qu'il a fait

Surveillant/éducateur : allez / pousse-toi dépêche-toi (*brouhaha*) / allez / dessiner tu peux le faire en étude / allez

K : j'ai pas de cours après je rentre chez moi alors

Surveillant/éducateur : ouais t'as raison allez

? : mais bien sûr (*brouhaha*)

Pr : **vous m'avez fait crier pendant dix minutes alors** Surveillant/éducateur : ouais / bon Fouad oh

? : Mohamed

Surveillant/éducateur : **on répond pas on répond pas on ne répond pas**

Pr : **ne me menace pas Kader**

K : (adresse en arabe)

F : arrêtez de crier (*brouhaha*)

Pr : XX ils étaient bien et puis de nouveau XX(*brouhaha*)

C : qu'est-ce qu'il a dit là tout-à-l'heure

? : XX

C : qu'est-ce qu'il a dit

? : **salope**

Surveillant/éducateur : allez

? : madame à quoi ça sert ça

? : ça enregistre tout ce qu'on tout ce qu'on quand on insulte tout ça / ça enregistre(*brouhaha*)

F : je me tiens tranquille / j'étais là-bas

Surveillant/éducateur : pour aujourd'hui c'est trop tard

Pr : **tu m'as interrompue sans arrêt tu m'as fait crier pendant dix minutes / alors non** (*brouhaha*)

F : dix minutes / je te parlais / elle me dit tu m'as interrompue / c'est quoi ça (*brouhaha*)

Procédés d'argumentation et d'explication

Nous sommes en cours de français, en 6^{ème}. L'enseignante demande aux élèves de mettre leur carnet de liaison sur la table. Certains élèves ne l'ont pas. Lors de la première séquence enregistrée, un

élève, Fouad, interpelle l'enseignante à diverses reprises par l'apostrophe *madame*, pour lui expliquer qu'il n'a pas son carnet. Il fait appel aussi à un sentiment d'injustice et à une demande d'équité *tout le monde a pas leur carnet / y a que moi* [qui vais être puni], signifiant qu'il n'est pas seul dans son cas. Enfin, ses interventions restant sans effet, il tente d'expliquer pourquoi il n'a pas son carnet, *c'est Mme Brulle qui me l'a pris*. Mme Brulle est l'enseignante de mathématiques, qu'ils ont eue l'heure précédente. Nous sommes là dans une tentative de discussion-argumentation sans retour discursif de la part de l'enseignante. En effet, elle ne répond pas. Fouad voudrait expliquer pourquoi il n'a pas son carnet, il est dans une demande de parole, parole qui lui est refusée. Les partenaires s'affrontent autour de l'objet du carnet, à forte valeur symbolique quand on sait l'importance des papiers pour ces élèves. Ne pas avoir son carnet – ses papiers – c'est voir nier son statut d'élève. Fouad et Kader tentent de s'expliquer. Dans la séquence 2, tandis que Kader reprend l'argument explicatif de Fouad, *elle m'a dit Mme Brulle*, l'enseignante s'adresse à lui dans un acte d'autorité, *mets ton carnet / mets ton carnet / mets-le dessus*, puis dans une forme d'oxymore pragmatique (Moïse [16]), *Kader tais-toi je t'en prie*. Kader tente encore de s'expliquer ; il précise la situation, *non non non elle a dit elle le rend lundi à tous*. La tentative explicative ayant échoué, Kader use d'un argument d'équité, *pourquoi ils ont pas leur carnet et ils parlent quand même*, sans plus d'effet. Fouad, de son côté, sollicite au moins à neuf reprises Mme Ravalo sans que celle-ci ne lui adresse directement la parole, alors qu'elle interpelle Kader dès sa première ou deuxième intervention. Effectivement, l'enseignante ressent la demande de Kader après celle de Fouad comme un harcèlement, proche de « l'enfada », harcèlement de la victime obtenu par répétition d'une même séquence verbale ou par accumulation de variantes à partir d'un même acte (Lopez,[12]). Mais ce début d'enfada aurait pu être arrêté par une réponse de l'enseignante. On se rend compte, à partir de l'observation du corpus, combien la demande de discussion de Fouad puis de Kader n'aboutit pas. L'enseignante leur refuse la parole, et en quelque sorte leur statut d'élève. Dans cette impossibilité qu'il a de rejoindre l'enseignante, Kader va alors rejouer un rôle qu'il connaît bien et auquel il se voit, de fait, assigné, celui du jeune de banlieue ; le glissement se produit avec l'intervention sous forme de joute verbale de Kader, *vous voulez que je parte plus vous donnez un avertissement plus des devoirs plus des rédactions mais: / vous voulez pas de l'or en plus*

La joute verbale

L'enseignante a mis Fouad et Kader dans une situation particulièrement difficile avec l'injonction de l'ouverture de la séquence 2, *mettez tous vos carnets à côté de vous*. On peut même se demander si le *tous* ne constitue pas une provocation dans la mesure où la

professeure sait maintenant que certains élèves ne pourront pas respecter cet ordre. Elle place, de fait, Kader et Fouad dans une situation ingérable en tant qu'élève, l'alternative étant : se taire et ne pas obéir à l'injonction réitérée concernant le carnet, avec les conséquences prévisibles ou tenter de se justifier en prenant la parole de force et donc interrompre l'enseignante et gêner le cours, comme elle l'expliquera quand le surveillant interviendra. Il y a là une absence de négociation mais, du coup, des stratégies énonciatives mises en place de la part des élèves.

Donc Kader va réactiver des procédés discursifs qu'il connaît bien, notamment, la « grillade » (Lopez J., [12]), constitutifs (finalement) de fait de cette assignation identitaire implicite. Il va finalement l'utiliser et en utiliser les ressources. Les tentatives de négociation ayant cédé désormais la place à l'affrontement, on peut observer que Kader a une grande maîtrise des formes langagières de la culture des rues, raison pour laquelle il tient maintenant le premier rôle alors que Fouad n'intervient plus que comme comparse. Kader utilise les joutes verbales pour mettre en scène une agressivité croissante. Il ne faut pas oublier que ce type d'interaction vise autant sinon plus le public que l'adversaire. On obtient alors un « baratin » conclu par une « grillade », figure assez rare qui prouve la grande habileté langagière de Kader : *vous voulez que je parte / plus vous donnez un avertissement plus des devoirs plus des rédactions mais : / vous voulez pas de l'or en plus.*

L'indifférence

L'enseignante qui a retrouvé sa place d'autorité suite à l'acte posé, renvoyer Fouad et Kader du cours, va lire, dans la séquence 3, les meilleures rédactions qu'elle a corrigées, *alors je vais vous lire deux rédactions les deux meilleures rédactions que j'ai corrigées.* Kader va intervenir par un *oh c'est bon on s'en fout*, non repris par Mme Ravalo. Effectivement Kader « se fout » non seulement de la lecture des rédactions mais aussi de leur contenu, *alors j'habite aux HLM [É] heureusement il y a mon cousin qui habite à deux minutes de chez moi juste devant l'école primaire et je sors souvent avec lui / je n'ai pas de groupe d'amis je suis surtout avec ma cousine [...] / parfois après l'école dans le jardin public à côté de chez moi je joue avec des copains et copines de mon ancienne école primaire.* Cette rédaction montre que son auteur ne fait pas partie du groupe de l'école, donc n'est pas solidaire de Kader ; elle ne veut pas, puisqu'il s'agit d'une fille, se retrouver aux HLM où il y a tous les autres élèves, et donc ceux de sa classe aussi ; elle se rattache à l'école primaire, à ses ami-e-s d'avant. Là encore Kader ne pourra que ressentir une certaine exclusion, exclusion entretenue par l'enseignante qui a choisi cette rédaction comme modèle d'excellence... Kader va se mettre alors à jouer aux Pokémons, acte

d'indifférence, mais participant du harcèlement, et qui va exaspérer Mme Ravalo, *oh: maintenant c'est moi qui vais me charger de vous descendre hein (toux) je vais me charger toute seule hein de vous descendre.* Mme Ravalo réaffirme sa position haute, de sujet détenteur de la parole, *c'est moi qui, je vais me charger toute seule.* Sans vouloir s'attarder, on peut noter la polysémie ici de *descendre*, dans un acte peut-être inconscient alors qu'il s'agit simplement d'amener les élèves dans le bureau du principal qui se trouve à l'étage inférieur. La stratégie identitaire et interactionnelle de Kader et de Fouad trouve ses limites. En effet, l'enseignante, par son insistance sur la personnalisation de l'affrontement, marque bien la domination physique dans sa capacité à emmener, donc à déplacer les deux élèves, *je vais vous descendre.* Elle va reprendre le dessus.

L'insulte

Du point de vue de la mise en scène de Kader (principal maître d'œuvre), le harcèlement, l'enfada et la grillade avaient poussé à bout l'adversaire, ici, l'enseignante. Mais alors que, dans le cadre des échanges entre jeunes, ce type de pratique est relativement sans danger, la cible devant généralement faire face à des enfadeurs protégés par leur supériorité numérique et le soutien du public, les rapports de force au sein d'une classe n'obéissent pas aux mêmes règles. L'enfada va donc porter ses fruits, la victime va être touchée selon un schéma largement éprouvé dans ce type d'interaction, mais ses tourmenteurs ne vont pas pouvoir s'abriter derrière le soutien du groupe. L'enseignante avait réussi un relatif retour à l'ordre et avait commencé à lire des rédactions. Ce qui avait fait jouer l'indifférence à Kader, sans pour autant qu'il s'avoue vaincu.

Kader, refusant la dissymétrie constituante du principe d'autorité, veut inverser les places mais il a désormais usé, sans retour, de toutes les stratégies possibles à sa disposition. Reste alors l'insulte à la fin de la séquence 3, toutefois formulée à voix basse, *nique ta mère*, comme un dernier recours. Cette insulte, en voie de ritualisation, pour certains jeunes entre eux, peut être réactivée à tout moment. Soit quand on veut vraiment, entre pairs, atteindre l'image maternelle de l'interlocuteur, soit, comme c'est le cas ici, quand elle vise à transgresser délibérément l'autorité légitime. L'injure fonctionne avec la force de sa portée sémantique et du tabou sexuel mais elle tend aussi à rabaisser l'enseignante par l'intonation et sans doute aussi parce que l'élève s'engage dans un registre d'insultes qui lui appartient. Elle fait alors semblant de ne pas avoir entendu et use d'ordres et d'interdictions, *taisez-vous tous les deux / taisez-vous / taisez-vous s'il vous plaît c'est tout ce que je vous demande.* À la fin de la séquence 2, Kader a remporté une certaine victoire, et à la fin de la séquence 3, l'enseignante a « sauvé la face », en imposant son principe d'autorité, au-delà de cette première injure donc. Un partout.

Quand l'enseignante revient à la charge de plus belle, il capitule en retournant au registre de la tentative d'explication, *vous mettez des avertissements*. Ayant le sentiment d'avoir remporté une victoire nette sur le terrain de l'affrontement direct et personnel, l'enseignante peut se permettre une normalisation de la situation par le biais d'une dépersonnalisation progressive, *vous me gênez / et vous gênez tout le monde* (brouhaha) *on se tait c'est tout ce qu'on vous demande / écoutez / Kader je te descends / euh où est-ce que j'en étais /*

On peut noter l'extrême violence des échanges et des sentiments qu'ils laissent deviner et la non résolution du conflit. Alors que l'enseignante doit s'imaginer que celui-ci s'est clos dans le retour à la norme de la classe, l'analyse de Kader (et, dans une moindre mesure, de Fouad) doit être toute différente. Dans le cadre de la culture des rues, où il s'est situé par les formes d'opposition qu'il a choisies, la seule issue possible aurait été l'affrontement physique, les atteintes aux faces respectives ayant été trop graves. Le tour de passe-passe opéré par son adversaire et qui a consisté à sembler accepter le terrain des deux jeunes (par le rôle de victime d'abord passive puis recherchant le contact direct) avant d'imposer le retour à la norme institutionnelle dominante n'a pu que remplir l'adolescent de frustration et le laisser en attente d'une opportunité de revanche, d'où la suite, et la deuxième insulte. La deuxième insulte, très personnelle et à connotation sexuelle, *salope* dans sa forme cryptée en arabe, est le dernier stade de l'affrontement verbal avant la violence physique.

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

Les valeurs de l'insulte

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

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

Mais du côté de Kader, l'insulte renforce aussi l'affirmation de soi, comme s'il fallait répondre à l'identité à laquelle on est assigné. Constatons, pour conclure, que ce conflit résulte en grande partie de la représentation stéréotypée que la professeur se fait des deux adolescents et plus particulièrement de Kader, représentation (nous avons analysé aussi la production d'insultes indirectes produites lors d'entretiens par les protagonistes respectifs) qui la conduit à les enfermer dans une identité conçue sous des aspects uniquement négatifs, avec toutes les impasses pédagogiques et communicatives que cela entraîne. L'aspect relatif des positionnements identitaires et des comportements au cours d'une interaction disparaît alors pour laisser la place à une identité absolue et unique, totalement fantasmagorique. Pour Kader, c'est une forme de visibilité sociale qui est à l'œuvre, qui traduit le besoin de se construire une identité et de l'afficher : identité refuge dans la cristallisation d'une identité de repli.

5. BIBLIOGRAPHIE

- [1] N.Auger, B., Fracchiolla et C.Moïse, ., « Réactions au texte de Michelle Van Hooland » (sous la dir.), Van Hooland, M. (dir.) *Psychosociolinguistique, Les facteurs psychologiques dans les interactions verbales*, L'Harmattan, pages 95-107, 2005
- [2] N.Auger, N., V.Fillol, J.Lopez et C. Moïse, 2003 « La violence verbale : enjeux, méthode, éthique ». *France, pays de contacts de langues*, Actes du colloque de Tours, 9 et 10 novembre 2000, 2003
- [3] J.Boutet, *Construire le sens*, Neuchâtel, Peter Lang, 1994
- [4] D.Caubet, « Du baba (papa) à la mère, des emplois parallèles en arabe marocain et dans les parlures jeunes en France », *Cahiers d'études africaines (Langues déliées)*, 163-164, pages 735-748, 2001
- [5] J. Chambers, J., *Sociolinguistic Theory*, Oxford, Blackwell, 1994
- [6] F. Gadet, « Vers une sociolinguistique des locuteurs », *Le futur de la sociolinguistique européenne*, Sociolinguistica, numéro 14, pages 99-103, 2000
- [7] R., Galatalo, M. Mizzau, « Conflit conversationnel et malentendu : quelques relations possibles », *La linguistique* 34-1, pages 151-164, 1998
- [8] N.Huston, *Dire et interdire*, Paris, Payot, 2002
- [9] C., Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin, 1997
- [10] D.Lagorgette et P.Larrivée, « Interprétation des insultes et relations de solidarité », *Langue française*, numéro 144, pages 83-104, 2004
- [11] E., Larguèche, *L'injure à fleur de peau*, Paris, L'Harmattan, 1993
- [12] J. Lopez, Grillades, enfade et baratin, formes ritualisées de communication chez les jeunes Pailladins, Mémoire de DEA, Université Paul Valéry, Montpellier, 1998
- [13] R., Mesthrie. (dir.) *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*, Amsterdam, 2001
- [14] C. Moïse, « Pour quelle sociolinguistique urbaine ? », in *Pratiques langagières urbaines, enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, VEI Enjeux, numéro 130, Centre de documentation pédagogique, Paris, pages 75-87, septembre 2002
- [15] C. Moïse, « Des configurations urbaines à la circulation des langues... ou... les langues peuvent-elles dire la ville ? », *Frontières et territoires urbains, les frontières sociolinguistiques*, Journée internationale de sociolinguistique urbaine, Kénitra, Maroc, 12 décembre 2003, in Thierry Bulot, T. et Messaoudi, L. (dir.), *Sociolinguistique urbaine (frontières et territoires)*, Éditions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon, Belgique,), pages 53-80, 2003
- [16] C., Moïse, « Postures sociales, violence verbale et difficile médiation », *Les médiations langagières* (Dir. Delamotte-Legrand), Actes du colloque de Rouen, 7-8 décembre 2000, presses de l'université de Rouen, pages 335-349, 2004
- [17] H., Ott, « L'approche constructive des conflits », *Cahiers de la réconciliation*, numéro 1-2, 1997
- [18] V.,Traverso, *La conversation familiale*, Presses universitaires de Lyon, pages 184-193, 1996
- [19] M. Van Hooland, *La parole émergente. Approche psychosociolinguistique de la résilience. Parcours théorico-biographique*, L'Harmattan, 2002
- [20] G.,Williams, *Sociolinguistics. A sociological Critique*, London, Routledge, 1992
- [21] P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fisch, *Changements*, Points Seuil, 1975