

Ministère de l'enseignement supérieur
et de la recherche scientifique

Université D'Alger 2

Département de français

Ecole doctorale de français

L'identification de genre et les représentations de la différenciation langagière violente

Mémoire de magistère présenté par Mlle Lila Arab

Sous la direction de Dr. Ahmed Boualili, maître de conférences A, université
Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou

Alger 2013

Remerciements

Mes remerciements les plus distingués vont à tous mes enseignants. Qu'ils trouvent en mon présent travail de recherche l'écho de leurs efforts sincères.

Je remercie également tous mes amis.

Dédicaces

Je dédie ce travail à toute ma famille.

Suis-je à la hauteur de tes aspirations mon frère ?

A toi Billel Arab qui m'as formée dans la rigueur

Sommaire

Introduction.....	7
Partie 1 : Cadrage théorique et éclaircissements méthodologiques.....	10
Chapitre 1 : Pourquoi la sociolinguistique urbaine et les « gender studies » ?.....	11
Chapitre 2 : Vous avez dit violence langagière jeune ?.....	24
Conclusion partielle.....	36
Seconde partie : L'enquête.....	38
Chapitre 1 : L'objet de l'enquête :.....	39
Chapitre 2 : Filles et garçons : Quelles représentations de la différenciation langagière violente ?.....	57
Conclusion partielle.....	95
Conclusion générale.....	96
Bibliographie.....	98
ANNEXE 1 : Transcription de l'arabe.....	105
ANNEXE 2 : Le répertoire lexical violent des jeunes.....	107
ANNEXE 3 : le corpus.....	111

Introduction

Plusieurs chercheurs engagés dans le champ de la violence se rejoignent pour affirmer que le concept de « violence » est difficile à définir. Ainsi Pain souligne-t-il qu'« avec la violence, nous entrons dans une problématique plus complexe, certains allant jusqu'à dire que le terme est également inemployable que tellement surchargé qu'on ne sait plus comment s'en dérouiller » (Pain J. , 2006 : 23). De la sorte, le concept de violence implique une multitude de points de vue puisqu'il échappe à une définition unique comme il est tributaire « des codes sociaux, juridiques et politiques des époques et des lieux où [la violence] prend ».

Si la violence est un vocable ayant été longtemps assimilé à la violence physique (un domaine bien circonscrit), il n'en demeure pas moins que la violence empruntant le mode verbal est, de nos jours, un concept dont les contours sont aussi « fluctuants » d'où d'ailleurs la complexité, voire la difficulté de l'étudier. Exprimé autrement, aborder le concept de violence sans faire appel à quelques facteurs intrinsèquement imbriqués serait tel « un coup d'épée dans l'eau ». Pour pousser les choses encore plus loin, la violence verbale étant un phénomène ancré dans la société se fait admettre comme un objet dont l'étude nécessite le recours à quelques facteurs, en continuelle interaction, traversant toute société à savoir « un système de valeur, de normes, de prescriptions et d'interdits vagues et variables » .

La violence verbale a fait couler beaucoup d'ancre. Nous songeons à Claudine Moise, Dominique Lagorgette, Diane Vincent, Mohammed Carra, Houcine Youcef etc. Phénomène par excellence langagier, la violence verbale n'a jamais rompu ses amarres avec « le réel des interactions, des rapports de groupes, des événements qui la font surgir, des moments qui lui servent de scène » (Lagorgette, D., 2009 : 05).

Évoquer la dimension verbale de la violence dans l'école algérienne n'est pas sans intérêt. Aujourd'hui, la violence verbale dans les enceintes scolaires algériennes est souvent évoquée voire même invoquée. En Algérie, cette violence est réellement loin d'être un phénomène nouveau. Plus encore, elle a commencé à prendre de l'envergure quelques années après le déclenchement d'une violence politique et criminelle sanglante dans le pays.

En un sens, la violence verbale est un concept « valise ». L'approcher ou essayer de le définir, c'est se retourner devant un ensemble de réalités et de pratiques diverses et variées qui n'ont parfois de commun que le nom.

Dans notre cadre de recherche, réfléchir sur le thème de la « violence verbale en milieu scolaire »chez les jeunes, c'est en quelque sorte risquer de tomber dans le déjà fait. De

là que nous nous penchons vers les contenus de discours sur la violence verbale jeune. En termes plus clairs nous interrogeons les jeunes lycéens sur leur usage de la violence verbale.

Nous désirons remettre la violence verbale dans ses contextes de circulation des idées et des discours.

Nous mobilisons la notion de représentation sociale (de la violence verbale) constituant l'alpha et l'oméga de notre travail comme objet d'étude. Par conséquent le concept de représentation sociale nous a amené à nous tourner vers les travaux des psychologues sociaux.

Dans notre travail, nous mettons en exergue la part des représentations dans le champ de la violence verbale. De la sorte, nous mettons l'accent sur les représentations que se font les jeunes lycéens de la violence verbale. Il s'agit de montrer comment la violence verbale s'exprime-t-elle chez les deux sexes ? A cette question viendront naturellement s'ajouter quelques interrogations que nous jugeons nécessaires de mentionner ici : en quoi le langage violent des filles est-il différent ? Comment les locuteurs des deux sexes se représentent ils la violence verbale ? La violence verbale est-elle une pratique masculine ? Y a-t-il un réel fossé entre la façon de s'exprimer des garçons et celles des filles ? comment les filles dont le langage est violent sont-elles catégorisées ?

Afin d'atteindre nos objectifs et donc apporter des éléments de réponse à ladite problématique et les interrogations qui en découlent, nous formulons deux hypothèses

1- Il y a une différenciation langagière violente chez les garçons et les filles. En d'autres termes, la violence verbale commise par les jeunes filles ne se rapproche pas de celle proférée par les jeunes garçons. Dit autrement, l'usage du langage violent par les filles n'est pas comparable à celui des garçons.

2-les filles dont le langage est violent sont catégorisées négativement par la communauté scolaire. En d'autres termes l'attitude générale liée à la norme sociale refuse la violence verbale des filles.

L'ambition de nôtre mémoire est de valider ou d'invalider ces hypothèses. En conséquence, nous sommes amenées à composer notre mémoire de la manière suivante :

La première partie concerne les théories et les concepts terminologiques. Elle couvre deux chapitres dont le premier est consacré à l'exposition des théories nécessaires à l'analyse de notre objet d'étude. Il fait donc le point sur les apports des différentes approches

théoriques. Dans le deuxième chapitre, nous présentons des notions et des concepts qui permettent d'appréhender notre objet de recherche tout en discutant ces notions dans notre analyse.

La deuxième partie, elle, se déroule également sur deux chapitres. Nous réservons le premier chapitre à la présentation de notre objet d'étude et aux questions de méthodologie dans le recueil de notre corpus. Dans notre dernier chapitre, nous avons donc attaché une grande importance à l'étude des discours discriminants tenus par les jeunes lycéens et lycéennes sur leurs propres pratiques langagières violentes.

Dans la conclusion, nous avons synthétisé la somme des résultats auxquels nous nous sommes parvenu et il nous a paru opportun d'ouvrir cette partie sur d'éventuelles pistes et perspectives de recherche qui sont autant d'axes complétant notre présent travail.

Partie 1 : Cadrage théorique et éclaircissements méthodologiques

Chapitre 1 : Pourquoi la sociolinguistique urbaine et les
« gender studies » ?

Chapitre 2 : Vous avez dit violence langagière jeune ?

Chapitre 1 : Pourquoi la sociolinguistique urbaine et les « gender studies » ?

- I. La sociolinguistique urbaine : ses centres d'intérêts et ses spécificités.
- II. Les « gender studies »

En vue de mener à bien les études sur les représentations sociales de la violence verbale chez Adam et Ève en milieu scolaire, il s'avère fort nécessaire de situer théoriquement cette recherche tout en discutant quelques notions voire quelques concepts qui constituent la construction de notre objet de recherche. C'est ce dont nous rendons compte dans cette première partie.

Dans le premier chapitre, nous examinons les apports et les grandes lignes de la sociolinguistique urbaine et les « gender studies », les deux principales théories qui constituent les soubassements théoriques de notre recherche sans oublier un moment nos objectifs qui donnent une explication à l'embrassement de ces approches.

Après l'inscription théorique de notre objet de recherche, nous discuterons, dans un deuxième temps, quelques notions voire quelques concepts terminologiques indispensables à notre réflexion et qui favorisent l'appréhension de notre objet de recherche. Nous allons donc mettre en exergue des éclaircissements terminologiques tels la catégorie « parler jeune » et le concept de violence et de violence langagière. Voilà en bref sur quoi nous focalisons notre regard dans la première partie.

I. La sociolinguistique urbaine : ses centres d'intérêts et ses spécificités.

1. La genèse de la sociolinguistique urbaine

A sa genèse, la sociolinguistique n'a pas pointé du doigt la ville en tant que lieu pouvant exercer un impact inéluctable sur les pratiques langagières de ses locuteurs. A cet égard Louis Jean Calvet écrit : « si la ville y était une thématique fortement présente, elle ne constituait pas pour autant une problématique » (Calvet, J-L 2002 : 47). Ce n'est qu'à partir des années quatre-vingt-dix que la sociolinguistique s'est penchée sur le terrain urbain. Le champ de la sociolinguistique urbaine est un champ qui : « considère comme objet de recherche la corrélation entre pratiques et représentations socio-langagières d'une part et structures socio-spatiales d'autre part » (Blanchet, PH 2006 : 7). Selon Blanchet, la sociolinguistique urbaine est cette étude qui cherche à déceler le rapport entre les pratiques et les représentations socio-langagières et le terrain qui est produit, voire construit par les pratiques discursives.

La sociolinguistique urbaine tire sa force voire sa quintessence de la dialectologie, dont les visées étaient de cerner les dimensions de la variabilité langagière. C'est une

discipline qui se focalise non seulement sur les pratiques langagières mais aussi sur les discours épilinguistiques¹ d'où notre intérêt porté à cette théorie.

La sociolinguistique urbaine se pose donc comme légitime puisque selon Calvet « La sociolinguistique est essentiellement urbaine, et la linguistique ne peut être que sociolinguistique ou encore, pour dire les choses plus clairement : le terrain urbain montre que la linguistique ne peut être que sociolinguistique » (Calvet, L.-J., 2002 : 49).

En ce qui nous concerne, nous recourons à la sociolinguistique urbaine en cela qu'elle pointe du doigt les conflits et les exclusions. Partant, problématiser le terrain urbain, c'est rencontrer une crise sociale, une crise du lien social, dans la mesure où, même si elle produit des richesses, de la culture, des valeurs positives, des normes..., la ville est aussi un lieu de tensions et de conflits.

2. Les premiers travaux réalisés dans une perspective urbaine

La ville de Chicago est prise comme terrain de recherche par l'école de Chicago² créée en 1992. Les travaux de cette dernière ont marqué l'histoire de la sociologie à travers une première tentative de description et d'intégration de la ville dans les perspectives de recherche et les axes d'études de cette discipline. Se préoccuper des langues n'est pas l'alpha et l'oméga de l'école de Chicago, nonobstant, les sociolinguistes ont su tirer profit des études qu'elle a menées en mettant en exergue par exemple les pratiques langagières des immigrés installés en ville. L'école de Chicago définit la ville en trois points essentiels :

« la ville est une entité qui a sa propre vie(...)

la description sociologique doit être fondée sur les pratiques individuelles(...)

dans le rapport à l'espace qui définit la ville, les conditions sont mus par la compétition » (Calvet, L.-J., 1994 : 20)

Pour ce qui est relatif aux principaux apports de cette école, ils peuvent être résumés en trois points :

¹ Ce syntagme désigne un type de discours qui : « véhicule les représentations que les locuteurs se forgent à propos de la langue ou du langage. Il peut être une simple reproduction du discours dominant, l'expression d'une théorie plus ou moins élaborée ou une accumulation des stéréotypes linguistiques » (Francard et al. 1993 : 09)

² Un des principes défendus par cette école est par exemple de considérer que : « des villes différentes sont suffisamment semblables pour que, dans certaines limites, ce qu'on apprend sur l'une d'elles puisse être supposé vrai des autres » (Park. ; R cité par Lemarchand. , I : 2007)

L'élaboration d'un diagramme dit « diagramme de Burgess » : il est représenté par un cercle correspondant à une gradation des situations sociales : « plus on habite au centre, plus la vie sociale est désorganisée(...) c'est là qu'on rencontre les familles éclatées(...) quand on s'éloigne du centre vers la périphérie résidentielle de la ville, la vie sociale est mieux organisée, les familles sont stables, sont propriétaires de leur logement » (Calvet, J-L. , 1994 : 25 »).

Les travaux sur la ville de Chicago par F. Frasier qui s'est intéressé à l'installation des noirs américains dans cette ville. Il a effectué un ensemble de recherches sur la famille afro-américaine des États-Unis et s'est interrogé sur l'intégration de cette communauté, sur sa capacité d'acquisition des principaux traits de la culture américaine. Il a constaté que ces familles s'installent d'abord en ville puis s'en éloignent au fur et à mesure de leur intégration

Le troisième apport de cette école s'illustre par le diagramme de « Robert Park » stipulant que le territoire urbain se constitue d'« aires naturelles » subdivisées en différents quartiers. Park conclut que l'organisation de la ville est associée à quatre phases correspondant géographiquement à des implantations différentes des habitants de la ville. Ces quatre phases sont : compétition-conflits entre les populations (immigration)-adaptation-assimilation

Malgré la bonne volonté qu'a témoignée l'école de Chicago, à travers ses travaux, en tentant de proposer une description sociologique de la ville, quelques reproches lui en, tout de même, été adressés : l'école de Chicago envisageant la ville, avec un avenir, mais sans passé. Elle n'a pas pris en compte le fait que : « les processus de constitution de la ville sont d'une grande importance pour comprendre son fonctionnement, et qui en examinant cette constitution du point de vue du facteur langue, nous avons un instrument puissant d'explication de l'avenir linguistique non seulement de la ville mais aussi du pays tout entier » (Calvet, L-J., 1994 : 38)

Selon Louis-Jean Calvet, les études de terrain classées sous l'étiquette « sociolinguistique urbaine » peuvent se ramener à trois grands courants.

Le premier se rapporte à l'analyse des rapports entre les langues dans les villes plurilingues. Le corpus ici est pointé du doigt (la forme des langues dans la ville, les effets de l'urbanisation sur les langues par le biais d'emprunts, de régularisation des formes irrégulières, etc.). Outre le corpus, le statut, lui, est mis en exergue (les rapports entre les langues, sur les marchés par exemple, l'apparition de langues véhiculaires).

Le deuxième courant concerne la ville non pas par son plurilinguisme, mais par sa « mise en mot », par l'appropriation des lieux à travers la langue, avec un accent mis sur l'analyse du discours.

Le troisième courant concerne la ville considérée comme productrice lexicale : de nombreuses études portent par exemple sur le langage des jeunes dans les cités, sur le verlan etc.

Aux yeux de Médéric Gasquet-Cyrus, les phénomènes langagiers en milieu urbain et les représentations constituent le fief naturel de la sociolinguistique urbaine. Il pense qu'en partant des représentations linguistiques en milieu urbain, le linguiste s'intéresse à l'urbanisation³ conduisant à la territorialisation et donc à une appropriation des espaces et des variétés linguistiques. Il évoque quatre champs de la linguistique urbaine :

L'analyse des changements observés des langues.

Les effets de la ville sur les formes linguistiques.

L'étude de la façon dont les représentations linguistiques et leur verbalisation par des groupes sociaux différents sont territorialisés et contribuent à la mise en mot de l'identité urbaine » (Bulot et Tsekos, 1999).

Les phénomènes regroupés sous l'étiquette réductrice « banlieue » (adolescents, tags. . . Etc.) » (Médéric C., 2002 : 55).

3. Au départ, le terrain

Le terme et la notion de « terrain » tels qu'ils sont utilisés en sociolinguistique sont issus de la tradition ethnologique. Si la sociolinguistique se caractérise notamment par son ancrage de terrain : « comme l'indique le titre d'un ouvrage de Philippe Blanchet⁴, il convient alors de se demander ce qui est le terrain. N'est-ce que le cadre de l'activité du linguiste ou est-ce aussi une partie de son objet ? » (Trimaille, C., 2003 : 19)

En sociolinguistique, le terrain est conçu : « d'une part comme un lieu géographique et d'autre part comme un espace social dynamique des rapports sociaux qui s'y expriment en partie au travers des usages langagiers » (Auzanneau, M. et Julliard, M., 2002 : 240). Cyril Trimaille, lui, définit le terrain comme : « un ensemble d'éléments avec lesquels le chercheur

³ L'urbanisation est un phénomène d'importance autant historique que contemporaine, qui jusqu'à aujourd'hui est demeurée la chasse gardée de géographes, de démographes et de sociologues.

⁴ Blanchet, P. (2000) : Linguistique de terrain, méthode et théorie. Presses universitaires de Reims

entre en interaction. Cet ensemble est constitué d'un cadre physique, des sujets ou des groupes de sujets (y compris le chercheur qui y évoluent, ainsi que des interactions qui s'y produisent et qui concourent à coproduire des significations et des catégorisations. Ce cadre, humain, physique et symbolique est accessible au chercheur sous la forme d'une multitude de situations qui peuvent être caractérisées par leur unicité et non reproductibilité (micro-situations) ou se répéter à plus ou moins réguliers (rencontres quotidiennes à heure fixe, marché hebdomadaire » (Trimaille, C., 2003 : 20).

Pour Laplantine, dans la tradition ethnographique, le terrain est entendu comme une interaction entre le chercheur et le groupe humain qu'il s'attache à décrire. C'est de cette interaction sociale que naissent les connaissances scientifiques. De la sorte, une étude sociolinguistique est celle qui : « ferait de l'espace non plus un terrain inerte et sans effets sur les rapports sociaux mais plutôt un facteur déterminant engageant des dynamiques socio-langagières et reflétant, des conflits, des ruptures dans le tissu socio-urbain » (Becetti, A., 2008 : 18).

La sociolinguistique urbaine est une sociolinguistique des discours (qu'ils s'agissent d'ailleurs d'attitudes linguistiques et/ou langagières) dans la mesure où «elle problématise les corrélations entre espace et langues autour de la matérialité discursive » (Bulot, T., 2005 : 03). En reprenant à la sociolinguistique générale son approche sur la covariance entre langue et société, elle pose ainsi la covariance entre structure socio-spatiale et stratification sociolinguistique. Elle s'attache essentiellement à la mise en mots de cette covariance, à la façon dont les discours font état des appropriations (y compris les appropriations déniées voire ségrégationnistes) d'un espace urbanisé par des locuteurs donnés d'une langue, d'une variété de langue, elle aussi donnée autant des discours institutionnels que dans les discours qui leur sont propres.

Un tel regard sur le discours : « impose de le recentrer en permanence dans la communauté sociale dont il est l'une des matérialités ; et de ce point de vue, il importe de le penser comme étant également un discours⁵ sur le partage des normes, des attitudes, sur un rapport identique à la langue » (Bulot, T. et Veschambre, V., 2005 : 5). C'est la raison pour laquelle nous donnons une grande importance au discours des jeunes lycéens dans l'enceinte

⁵ Les premiers travaux sociolinguistiques sur la ville accordent de l'importance aux études des pratiques linguistiques et beaucoup moins aux discours, voire pas du tout aux attitudes langagières.

scolaire Abdelkrim-Souissi sur leurs propres pratiques langagières violentes ainsi que leur attitude à cette pratique dans sa relation au genre.

II. Les « gender studies »

1. Le genre dans son acception sociologique

Le terme « genre » commence à être de plus en plus utilisé depuis le début des années quatre-vingts. Il évoque : « l'organisation sociale de la différence entre les sexes et celle de leurs rapports⁶ » (Biche, A). En 1972, apparaît un nouveau terme dans les études américaines : le mot « gender » utilisé par une sociologue britannique Anne Oakley dans son article publié : « sex, gender and society »⁷. Pour la première fois, il s'agit de « séparation » entre « sexe » et « genre ».

Parallèlement en France, les études féministes en sociologie, travaillent avec le concept des « relations sociales de sexe », inspirées de l'analyse marxiste, très généralisée, des « rapports sociaux de classe ».

Quand Anne Oakley publie son article en 1972, elle proposait, tout en s'appuyant sur l'articulation entre la nature et la culture développée par l'anthropologue français Lévi-Strauss, d'introduire ce mot nouveau « gender » pour l'utiliser en tant que catégorie d'analyse qui permettrait de faire la distinction entre la dimension biologique par la notion de sexe et de la dimension culturelle par le concept de genre. Ce nouveau vocable veut exprimer que « le genre » d'une personne-femme ou homme-est « socialement » construit, dans le cadre d'une relation hiérarchique interdépendante entre les hommes et les femmes. Le vocable veut signifier aussi, du coup, le rejet du déterminisme biologique sous jacent au mot sexe. Le genre permet ainsi de mettre en lumière le fait que :

Les rôles « féminins » et « masculins », par exemple les femmes doivent s'occuper des tâches ménagères et des enfants, la politique ou la direction d'entreprises sont des domaines réservés aux hommes, etc. ; ne sont pas déterminés à la naissance -caractères innés

⁶ Si on dit genre plutôt que de parler de « rapports sociaux de sexe » c'est parce que le mot « sex » en anglais a un sens beaucoup plus restrictif que le mot « sexe » en français et les anglophones ne peuvent l'utiliser sans laisser planer la confusion entre « rapports sociaux de sexe » et « rapports sexuels », contresens bien fâcheux. C'est donc le mot « gender » qui est utilisé par les anglophones et sa traduction immédiate en français est « genre ».

déterminés par la biologie- et voués à ne jamais changer mais sont attribués aux hommes et aux femmes par la société comme des rôles acquis/socialement construits, appris à l'école, au sein de la famille, etc. Le concept genre a été approprié et élaboré comme catégorie opératoire d'analyse par les chercheuses américaines dans la mesure où il échappe aux connotations biologiques qui s'attachent aux mots « sexe ». Ce sont « les données biologiques-elles mêmes construites et interprétées-qui ont permis de présenter comme « naturels» la bi catégorisation en sexes et les rapports sociaux entre sexes » (Mari, C-H., 2002 : 16)

sexe	genre
Fait référence aux différences biologiques qui sont universelles « sexe biologique »	Fait référence aux différences culturelles construites par la société, et qui varient selon le milieu social, le contexte culturel.../ « sexe social »
Caractère inné : défini à la naissance.	Caractère acquis : appris non défini à la naissance.
Ne change généralement pas au cours du temps	Peut changer au cours du temps
Exemples : seules les femmes peuvent mettre au monde un enfant, seuls les hommes ont de la barbe	Exemples : le père et la mère peuvent donner le biberon à un enfant (il n'est pas déterminé « biologiquement que seules les femmes peuvent nourrir un enfant » Les hommes et les femmes peuvent exercer des responsabilités politiques.

Tableau 1 : Le genre dans son acception sociologique et linguistique

« L'utilisation du concept « genre » par les historiennes américaines est du point de vue de l'analyse historique, une catégorie utile, comme le précise Joane Scott, parce qu'il est un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur les différences perçues entre sexe ». Quant à Michèle Riote Sarcey, le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir et que le genre femme, au sens social, est aussi une construction historique » (Marie, C. H., 2002 : 186)

Il y a lieu de dire que ce que le concept genre interroge, « ce sont les relations de pouvoir entre les hommes et les femmes et l'asymétrie fondamentale dans la hiérarchie de deux groupes » (Fatma B., 2010 : 202). Il doit permettre d'analyser les relations entre les hommes dans les espaces/institutions sociales-marchés, communautés, écoles, rue etc. en tant que « redistribution inégale des ressources, des responsabilités et du pouvoir entre les hommes et les femmes » (Fatma B., 2010 : 202).

Le terme genre, comme son équivalent anglais gender, a été primitivement un concept linguistique et ce n'est qu'à la fin du 20e siècle que son acception sociologique s'est étendue. En effet, l'introduction du concept « genre » a favorisé la distinction entre la dimension biologique (le sexe) et la dimension sociale (le genre). Le sexe biologique est un concept se rapportant à « l'ensemble des caractères physiques, physiologique et biologiques universels qui permettent d'identifier la femelle (sexe féminin) et le male (sexe masculin) » (Bellal, N). L'universalité voire l'immuabilité caractérise le sexe biologique. Quant au genre, « c'est la construction socioculturelle des rôles féminins et masculins et des relations entre des femmes et des hommes » (Bellal, N). Exprimé autrement, le genre fait référence aux caractéristiques sociales des hommes et des femmes dans une société. La fluctuation des caractéristiques est tributaire du contexte historique voire même culturel. Ces particularités façonnent l'identité sociale d'un individu et déterminent sa place dans la société : « Les rôles féminins et masculins se rapportent aux activités attribuées aux femmes et aux hommes dans la société et à la position que femmes et hommes y occupent respectivement. Ces rôles découlent des forces telles la culture, la tradition, la religion, les conditions économiques, la politique et les besoins permettant de déterminer l'accès aux opportunités et aux ressources et imposent des attentes et des limites aussi bien aux femmes qu'aux hommes » (Bellal, N).

Il appert que dans toute société, les places occupées par les hommes et par les femmes ainsi que les rôles sociaux que les unes et les autres jouent ne tiennent pas seulement de la différence physiologique entre les femmes et les hommes mais surtout ils sont le résultat : « d'une longue construction collective ». Cela nous fait penser à la conception du sociologue Ervin Goffman de la : « socialisation différentielle ». Pour lui : « dans la société industrielle moderne, comme, semble-t-il, dans toutes les autres, le sexe est à la base d'un code fondamental, code conformément auquel s'élaborent les interactions et les structures sociales(...). Dans toutes les sociétés, tous les enfants sont à leur naissance situés dans l'une ou l'autre des deux classes sexuelles(...). Le classement initial selon le sexe est au

commencement d'un processus durable de triage, par lequel les membres des deux classes sont soumis à une socialisation différentielle » (Goffman E., 1977 : 52).

2. Genèse des « Gender studies »

Les gender studies sont un domaine d'étude, de débat voire de controverses portant sur les relations entre le sexe physiologique et le sexe social(le genre) à la lumière des sciences sociales et humaines. Les premiers jalons de l'approche genre auraient fait leur apparition du développement du féminisme. Les études sur le genre naissent donc dans les années quatre-vingt(1980) et le début des années quatre-vingt-dix(1990) de l'évolution des études féministes⁸.

Le mouvement féministe qui a pris de l'ampleur après la révolution sexuelle : « cherche à faire entendre sa voix au sein des institutions de recherche » (Teixido, S). Le mouvement de libération des femmes (MLF), en 1970, s'est constitué en partie contre le machisme qui régnait durant le mouvement de mai soixante-huit.

Les féministes et les libertaires ont toujours partagé la revendication d'autres rapports sociaux entre les sexes et en particulier la revendication d'une libération sexuelle et des rapports d'oppression qui ne confondent pas libéralisme et amour libre.

Cette révolution suppose aussi une remise en cause de toutes les formes de hiérarchie afin que soient possibles des relations entre individus libérés des rapports de domination. Il s'agit de faire reconnaître un engagement qui se veut de plus en plus une réflexion renouvelée sur le monde. « C'est un psychologue, Robert Stoller, qui popularise en 1968 une notion déjà utilisée par ses confrères américains depuis le début des années cinquante pour comprendre la séparation chez certains patients entre corps et identité. De là l'idée qu'il n'existe pas une réelle correspondance entre le genre (masculin/féminin) et le sexe (homme/femme) ».

Selon Christine Delphi, le genre « c'est ce que l'on pourrait appeler « le sexe social » ; c'est à dire tout ce qui est social dans les différences constatées entre les femmes et les hommes, dans la division du travail ou dans les caractères que l'on attribue à l'un ou à l'autre sexe. Sa théorie est que l'ensemble de ce que sont et de ce que font les femmes et les hommes, et qui paraît spécifique à chaque sexe, est en fait entièrement social » (Pauline TH., 2002).

⁸ Parmi les théoriciennes du féminisme, on peut citer Simone De Beauvoir ayant participé au mouvement de libération des femmes dans les années soixante-dix. Elle a écrit en 1949 : « **on ne naît pas femme mais on le devient** »

Cette approche traque et analyse systématiquement sous l'angle du rapport entre les deux sexes les discriminations qui désavantagent un sexe au détriment de l'autre. Cette approche est en fait en partie une application au monde des relations de « genre », d'un éclairage sociologique, en faisant des rapports de genre des rapports sociaux et non des rapports de nature.

Les gender studies tirent leurs origines du domaine anglo-saxon et rares sont les études en Algérie et en France se polarisant sur le processus de la différenciation sexuée en langage notamment. Aux yeux de Claudine Moise, cette négligence scientifique est due à : « la prééminence des études menées sur le système linguistique » (Moise C., 2002 : 46). En Algérie, s'il existe aujourd'hui de nombreuses études ayant contribué à donner une grande visibilité aux pratiques et aux représentations langagières de certains jeunes urbains (Becetti, A., Benblaid, L., Bourkani, H.) rares sont les études menées sur le genre en sociolinguistique. « Comme si l'absence de tradition empêchait une telle approche, pourtant indispensable et nécessaire, comme s'il s'agissait d'un manque d'attention, d'une négligence scientifique en quelque sorte » (Moise C., 2002 : 47). De la sorte, il nous a semblé pertinent de mettre l'emphase sur une dimension négligée jusque là par les sociolinguistes à savoir la représentation de la violence langagière chez « Adam et Ève » et leurs aspects attitudinaux. L'approche genre nous intéresse donc dans la mesure où elle touche en partie à nos préoccupations.

D'abord, parce que la variable genre influence la perception de la violence verbale. De surcroit, on veut savoir si dans la représentation de la violence verbale, le clivage de sexe est accentué.

3. Les rapports sociaux de genre

Le statut des garçons et des filles au sein de la famille, dans la communauté et dans la société est souvent différent. Les ressources utilisées par les garçons et par les filles (ressources naturelles, politiques, économiques et sociales) pour remplir leur rôle sont aussi différentes. Il arrive qu'une appartenance à un sexe ou l'autre entrave les individus de jouer le rôle qu'ils ou elles voudraient jouer et d'avoir accès aux ressources nécessaires à ce rôle.

Les femmes en particulier, doivent éclipser des difficultés pour parvenir à certaines ressources et/ou les contrôler. De surcroit, la sous-estimation caractérise leur contribution sociale et économique.

Analyser les « relations de genre » revient à considérer la répartition et l'organisation des rôles, des responsabilités, des ressources et les valeurs attachées aux hommes ou aux femmes dans le but d'identifier les différences et les inégalités qui les séparent.

Les rapports sociaux de genre vont aux antipodes des différences biologiques entre les sexes en cela que les rapports sociaux de genre sont tributaires du contexte. Ces rapports varient d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre dans un même pays (différences entre la ville et la campagne, par exemple) mais aussi d'une famille à l'autre.

L'évolution est le fief naturel des rapports sociaux de genre. Ces derniers sont loin d'être figés. Même dans les cultures traditionnelles, ils évoluent avec la situation économique, juridique ou environnementale. Certaines de ces évolutions sont voulues et favorisent l'égalité : nombre de pays ont par exemple entrepris d'éliminer toute discrimination entre les sexes dans leur législation. Il arrive aussi que des mesures soient prises pour perpétuer ou accroître les disparités (en Arabie Saoudite, les femmes n'ont ainsi pas le droit de conduire).

Il y a lieu de dire que les changements ne sont pas toujours voulus et peuvent, dans un sens ou dans l'autre, être :

*Positifs : comme par exemple dans les zones franches de Bangladesh, où nombre de femmes travaillent (même si leur employeur ne se soucie que de ses intérêts économiques et n'a que faire du pouvoir social des femmes et si les conditions de travail sont souvent douteuses) tirant ainsi de leur activité un revenu monétaire non négligeable qui leur permet d'améliorer leur statut au sein de la famille.

*Négatifs : comme par exemple dans certains pays de l'Est où la libéralisation des marchés a engendré un chômage élevé. Parmi les hommes qui, privés de leur place et de leur statut traditionnel à la tête de la famille, tendent à exprimer leur malaise et à affirmer leur masculinité en recourant à la violence domestique.

Les rapports relatifs aux hommes et aux femmes évoluent souvent lentement, mais parfois aussi très vite. Ainsi un contexte, même douloureux peut accélérer une situation. L'exemple du génocide au Rwanda, en 1994, corrobore ce que nous venons de dire : les hommes ont massivement disparu par conséquent cette disparition a donné aux femmes un nouveau statut et de nouvelles responsabilités.

Les pays du Maghreb, eux, notamment dans certaines régions berbères connaissent une très forte émigration masculine, les femmes sont amenées à assumer de nouvelles tâches

et responsabilités. Dans certaines oasis par exemple où une grande partie d'hommes sont absents, les femmes doivent effectuer des tâches agricoles traditionnellement réservés aux hommes, comme le labour ou la pollinisation des palmiers dattiers

Les rapports sociaux de genre sont croisés avec d'autres rapports sociaux. Les hommes ne sont pas tous égaux et les femmes ne sont pas toutes égales. Des variables tels que l'âge, la classe sociale, l'appartenance ethnique et la religion déterminent les activités et les responsabilités, ainsi que leur statut, leurs chances et les contraintes auxquelles il/elles doivent faire face. A titre d'exemple, en Inde, une femme d'une caste élevée peut posséder un pouvoir plus grand qu'un homme d'une caste inférieure, tout en étant subordonnée aux hommes de sa propre caste.

Les rapports sociaux de genre sont des rapports de pouvoir. Quelles que soient publiques (école, marché du travail, religion, etc.) ou privées (mariage, famille, etc.) les institutions reflètent voire contribuent à maintenir les rapports sociaux femmes-hommes. De là que les tentatives visant à modifier ces rapports, en vue d'instaurer l'égalité, sont souvent perçues comme des menaces pour les « traditions » et pour la culture. « S'il est difficile de gagner des batailles dans la promotion de l'égalité, il est extrêmement facile d'en perdre. D'innombrables sociétés de par le monde en appellent au retour des valeurs traditionnelles, y compris à la soumission des femmes, parce qu'elles se sentent « menacées » par des forces ou des idées « étrangères » » (Fatma B., 2010 : 206).

En ce qui nous concerne, les rapports sociaux de genre nous intéressent dans la mesure où nous voulons savoir comment la relation entre le genre et les conduites violentes sont exprimées dans le discours des jeunes.

Chapitre 2 : Vous avez dit violence langagière jeune ?

- I. La catégorie jeune
- II. La violence verbale en milieu scolaire

Dans ce chapitre, nous allons pointer du doigt quelques concepts terminologiques indispensables à notre travail. Nous allons, dans un premier temps nous attarder à la catégorie « jeune/jeunesse » puisque nous travaillons sur les représentations des jeunes lycéens de leurs pratiques langagières violentes. Évoquer la place des jeunes occupée dans la pyramide des âges en Algérie et le parler jeune urbain semblent d'une importance primordiale. Dans un deuxième temps, nous allons focaliser notre regard sur le concept de violence verbale et les difficultés de l'appréhender. Traiter de la violence verbale en milieu scolaire et exposer ses différentes formes seront les derniers points à aborder dans ce chapitre.

I. La catégorie jeune

1. Jeune/jeunesse : question de représentation

Dégager les contours conceptuels de la catégorie « jeune/jeunesse », considérée comme extralinguistique, revient à examiner sa part véhiculaire en son sein une signification. La catégorie « jeune/jeunesse » est corrélée généralement à deux autres catégories à savoir « adolescent(s) » et « adulte(s) » auxquelles leur caractère d'évidence confère une essence quasi-naturelle. La jeunesse n'est pas une invention des temps modernes, elle est déjà contrôlée voire « circonscrite » par des rôles, des rites des droits et des interdits. A cet égard, F. Dubet dit : « les sociétés n'ont pas attendu les temps modernes pour inventer la jeunesse » (Dubet F., 1996 : 24). La représentation de la jeunesse comme toute représentation sociale s'est érigée au fil des siècles par sédimentation idéologique et praxéologique⁹.

De tout temps, l'omniprésence des jeunes a été toujours le constat unanime de la population. En Algérie, la présence physique des jeunes dans l'espace social s'impose. Un simple coup d'œil à la pyramide des âges met en exergue leur importance numérique : plus de la moitié de la population a moins de 25 ans, et un Algérien sur cinq a entre 10 et 19 ans. Dans l'antiquité, cette catégorie présente une certaine dangerosité. Les mots auxquels Rousseau a recouru dans *L'Émile* ou *De l'éducation* (1762) afin de dépeindre l'énergie tonnante en chaque adolescent donnent une vue de la façon dont les instruits de l'époque envisagent la période du passage de l'enfance à l'âge adulte : « Nous naissons, pour ainsi dire,

⁹ La praxéologie (de praxis) est une discipline qui se donne pour objet l'analyse de l'action humaine. Le terme de praxéologie a été introduit en 1890 par Alfred Espinas. En sciences sociales, le mot est employé au sens d'une théorie de la pratique s'intéressant à la suite notamment de Max Weber à l'agencement des moyens en fonction de fins précises et aux conséquences de l'action selon le contexte de son déroulement et des contraintes qu'il présente.

en deux fois : l'une pour exister l'autre pour vivre ; l'une pour l'espèce et l'autre pour le sexe(...). Comme le mugissement de la mer précède de loin la tempête, cette orageuse évolution s'annonce pour le murmure des passions naissantes : une fermentation source avertit de l'approche du danger » (Perrot, M., 1986 : 20, cité par Trimaille, C., 2003 : 39).

La dangerosité d'un adolescent provient de l'épanouissement de son instinct mais aussi par ses velléités d'émancipation. La puberté (phénomène biologique et psychologique) et l'adolescence constituent un amalgame. La criminologie (apparue au XVIII^e siècle avec les travaux de J. C. Lavater et de F. J. Gall) ne cesse de marteler la dangerosité des jeunes de 20 à 25 ans. Les faits divers, eux, édifient la figure du « jeune délinquant » qui agit soit seul soit en bande, en un sociotype repoussoir. De la sorte « la classe dangereuse voit le jour » peu à peu.

Toutefois, distinguer la place sociale réservée aux filles de celle assignée aux garçons semble obligatoire. Il en est de même pour les modalités de leur prise en charge selon les milieux sociaux. Selon Frise, M(1998), au XIX^e siècle, la bourgeoisie met en place un contrôle social de sa jeunesse en enfermant ses filles et en envoyant ses garçons au lycée. Alors qu'une certaine part d'autonomie et de déviance est tolérée pour ces derniers, notamment en matière d'émancipation sexuelle et d'affirmation de virilité. La bonne éducation et la virginité des jeunes filles, capitaux symboliques précieux, doivent être protégées. Selon Pierre Bourdieu (1984), les filles, dans les classes populaires, encore plus soumises aux valeurs religieuses, sont tout aussi tenues que dans la bourgeoisie. Elles sont souvent « placées » par exemple comme domestiques. Quant aux fils d'ouvriers, dont le travail précoce favorise l'autonomisation, ils ne connaissent pas d'adolescence sociale.

En Algérie, la marginalisation des jeunes filles, surtout déscolarisées de la vie sociale participe, en partie, à renforcer chez elles les liens familiaux et à exacerber leur identification et leur socialisation. Chez les garçons cette marginalisation a développé une certaine « culture de la révolte » et un attrait de plus en plus visible pour les valeurs du « business » et de l'enrichissement rapide. Ainsi au début du XX^e siècle « la période ingrate » (Sillany, N., : 2003 :8) est-elle vue comme une pathologie se caractérisant par un besoin d'agir qui entraîne le dédain pour tout obstacle, tout danger. Il paraît qu'on peut déjà à cette époque « déceler une dynamique représentationnelle, voire attitudinale qui se construisait au gré des tensions sociales, des rapports de force existant entre les classes sociales » (Becetti, A., 2007 : 29) car « c'est dans les conflits qui naissent à propos des jeunes que l'on peut le mieux ressaisir tous les griefs portés contre les mœurs populaires(...). C'est

dans l'aptitude à transmettre la culture que l'on voit le signe le plus indiscutable de culture et c'est une accusation de barbarie que de dénoncer l'incapacité de donner une éducation correcte » (Chamberedon, J -C, et Lemaire, M., 1970, cité par Becetti A., 2007 : 29). A travers cette approche diachronique, il appert que le regard sociétal prend : « une forme de sollicitude paternaliste et puritaine, et concourt dialectiquement, à construire la catégorie de la jeunesse » (Trimaille, C., 2003 : 40).

En Algérie, la jeunesse est un phénomène contemporain ou : « les anciens rites ont été remplacées par de nouveaux que l'État moderne a institués et a imposés » (Rarrbot, K., cité par Assia, B.).

Il appert que parler de jeunesse revient à introduire : « l'urbanité et l'élargissement de la scolarisation comme vecteur constituant et reproducteur de ce nouvel âge » (Assia b).

La catégorie jeune tire sa substance des regards croisés (les uns plus tolérants, les autres plus incisifs et sévères) plus qu'elle n'a été une donnée préétablie, définie. De la sorte, l'attention portée à la jeunesse donne de la consistance à une catégorie jusqu'à présent socialement inexistante, mais aussi, pour pousser les choses encore plus loin : « les normes secrètent leur propres déviations (...) la société bourgeoise du XIX^{ème} siècle crée, en organisant un fort degré de contrôle social une sphère de déviance potentielle. L'insoumission juvénile émerge et revêt des formes diverses, elle aussi déterminée par le sexe et l'appartenance sociale » (Trimaille, C., 2003 : 41).

2. Le parler jeune

Avec le développement de la sociolinguistique urbaine, de la sociologie ou encore de l'ethnographie urbaine, un certain nombre de travaux se sont focalisés sur la variété de langue parlée dans des zones urbaines ou périurbaines à savoir le langage des jeunes étant devenu un objet d'appréciations très diverses mais surtout passionnelles. Il s'agit (des parlers jeunes) devenus un objet social très complexe « non pas tant parce qu'ils recouvrent des réalités diversement envisagées autant par la sociolinguistique que par le corps social en général, mais parce que son émergence dans le champ disciplinaire semble indissociable d'une prise de conscience collective non seulement de l'urbanisation mais encore d'une culture urbaine en œuvre, d'une modification radicale des modes de vie et de penser le monde qui implique, de façon spectaculaire, du linguistique et partant du langagier » (Bulot, Th., 2005 : 05).

Mettre le point sur cet objet social « parlers jeunes » revient à s'attarder sur les termes constituant sa composition syntagmatique en l'occurrence « parlers » et « jeunes ». Et pour

saisir le sens de « parlars », il apparaît opportun de pointer du doigt les termes « langage » et « langue » avec qui les parlars jeunes ont été mis en paradigme.

Le langage « est l'ensemble des pratiques symboliques par lesquelles le sujet représente son identité, pour les autres et pour soi-même » (Lamizet, B., 2004 : 75). En ce sens, le langage est une pratique à caractère institutionnel : « c'est notre langage qui constitue l'ensemble des formes et des pratiques par lesquelles notre identité acquiert sa consistance et peut, dès lors, faire l'objet d'une reconnaissance que l'on appelle d'ailleurs, identification » (Lamizet, B., 2004 : 75). Il ressort que le langage des jeunes serait : « tout un ensemble de pratiques effectives, représentées ou tout simplement symboliques auto ou hétéro-désignées par lesquelles les (sous)groupes de jeunes tentent de marginaliser leur(s) sociabilité(s) en émergence mais marginalisées car subissant un regard méfiant du fait de leur excentricité phénoménologique apparente » (Becetti, A., 2007 : 25).

Cependant considérer le langage comme étant une entité homogène (donc un (sous) système dont il suffit de saisir les traits constitutifs pour en comprendre les mécanismes de fonctionnement) entraîne des dérives méthodologiques en cela que les : « pratiques socio-langagières dites « jeunes » sont réputées être très hétérogènes, et partant, soustraites à tout modèle descriptif et/ou interprétatif préexistant » (Becetti, A., 2007 : 25). De surcroît, dire que le concept de « langage » est flou, c'est dire d'une part qu'il souligne une généralité voire une modalité communicative universelle ; d'autre part, il rend mal compte de ce qu'ont les jeunes de singulier, en l'occurrence leur identité auto ou hétéro-désignée comme distincte et singulière.

La langue, elle, est : « une médiation politique qui exprime l'appartenance sociale à un territoire » (Lamizet, B., 2004 : 75). En ce sens, la langue revêt un caractère institutionnel mais aussi politique. Dans un pays quelconque, le pouvoir institue la langue ; de là qu'il ne saurait y avoir de langue des jeunes, car : « l'existence d'une langue suppose l'institution d'une identité politique dans un territoire » (Lamizet, B., 2004 : 75). Cette réflexion de Bernard Lamizet fait inéluctablement penser à la distinction faite par Saussure de la langue d'avec la parole. Le terme « langue » réunissant dans un tout des phénomènes socio-langagiers de jeunes est définie comme : « un système auto-éco-régulé de signes verbaux qui émerge des pratiques humaines de communication » (Blanchet, Ph., 2000 : 107). Il s'ensuit que « la langue » des jeunes est : « un système organisé suivant des normes constitutives et constituées par les jeunes eux-mêmes (auto) et éventuellement prescriptives (exo) sous l'effet d'une norme imposée par l'ordre, l'institution des adultes » (Becetti, A., 2007 : 25).

Pour ce qui est du terme « parler », il peut être défini comme : « l'inscription de l'identité dans le langage » (Lamizet, B., 2004 : 76). Le vocable « parler » diffère de celui de « la langue » ¹⁰(néologisme forgé par Lacan) en cela que le dernier est : « l'ensemble des pratiques singulières de la langue par un sujet » alors que le terme « parler » : « serait une forme d'appropriation symbolique » (Lamizet, B., 2004 : 76). Le terme « parler », en ce sens, se rapprocherait de la parole désignant : « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, E., 1974 : 81). Nonobstant ce rapprochement, les deux termes ne se confondent pas en sociolinguistique urbaine. Examinant les différences pouvant poindre entre « parler » et « parole », Bernard Lamizet en distingue deux. Le parler : « désignera l'ensemble des pratiques signifiantes mises en œuvre par le sujet, quel que soit le matériau employé. Le « parler » désignera, ainsi, l'ensemble des pratiques de représentation symbolique, de l'identité dans les relations de communication » (Lamizet, B., 2004 : 83).

Dans cette optique, le parler serait toute forme favorisant la représentation de l'identité « jeune » (par eux-mêmes) dans leur(s) relation(s) réciproques au sein de l'espace public ; cela implique également l'intégration de la : « dimension vestimentaire et ses effets de mode comme étant un facteur hautement symbolique de par ses effets ostensibles/ostentatoires sur la constitution de l'identité jeune » (Becetti A 2007 : 27).

La contextualisation de communication et la manière dont s'y instaure le rapport à l'autre sont à l'origine de la seconde différence entre « parler » et « parole ». Pour pousser les choses encore plus loin, si la parole constitue une activité symbolique s'attendant à un agir de la part de l'autre (réponse), le parler, lui, est une activité symbolique : « non nécessairement inscrite dans l'attente de la parole de l'autre » (Lamizet, B., 2004 : 83).

3. Des parlers urbains aux parlers jeunes

Le concept « parlers (de) jeunes » véhicule en son sein une « rumeur » sociolinguistique plutôt urbaine à interroger au cœur de ses investigations, un facteur conséquent voire vecteur d'une intelligibilité des phénomènes socio-langagiers ancrés dans des espaces urbanisés. Faire étalage d'une (sous)culture urbaine en émergence revient à dire que les parlers jeunes sont inséparables : « d'une prise de conscience collective non de

⁹ Selon Lacan, l'objet de la psychanalyse à savoir l'inconscient doit être ramené dans son lieu pratique et théorique d'origine le champ de la parole. Selon cet auteur, l'enfant subit le langage et la culture de la société à laquelle il appartient, sans autre alternative que de les accepter ou de devenir aliéné. le concept de « lalangue » est la mise en mots de l'inconscient de chacun.

l'urbanisation¹¹ mais encore d'une culture urbaine en œuvre, d'une modification radicale des modes de vie et de penser le monde qui implique de façon spectaculaire, du linguistique et partant, du langagier » (Bulot, Th., 2004 : 137).

Par leur « immatriculation » dans des espaces territorialisés, urbanisés, les parlers jeunes favorisent la dimension diatopique¹² dans ce qu'elle a de plus particulièrement révélateur voire vecteur des tensions, des conflits, des ruptures habitant le tissu socio-urbain. Or, l'urbain ; en tant que dimension spatiale peut-il garantir aux parlers (de)jeunes une tenue voire une visibilité scientifique ?

L'urbain est défini comme : « un système sociétal regroupant l'ensemble des géotypes caractérisé par le couplage spécifique de la densité et de la diversité » (Lévy, J., Lusseau, M., 2003 : 949). De là qu'il s'agirait d'une réalité à deux dimensions coalisant deux aspects conjugués sans être amalgamés : d'une part, l'hétérogénéité et la diversité des pratiques sociales, langagières, linguistiques et symboliques construites et/ou induites par des acteurs sociaux (dés)agregés selon des logiques de rapprochement, éloignement communautaire ; et de l'autre part, une agglomération urbaine, dense et morphologiquement contraignante.

Le mot « urbain » en français est adjectif dont le sens le plus limité et le moins conceptualisé est : « celui ou celle de la ville » (Bulot TH 2004 : 07). Nonobstant, borner l'urbain aux villes seulement occulterait une grande proportion des phénomènes socio-langagiers se produisant non nécessairement en ville mais dans des zones urbanisées ou affectés par l'urbanisation.

En se rapportant toujours au terme : « urbain », Louis Jean-Calvet a problématisé ce terme. Selon lui, il existe suivant l'étymologie du mot : « ville » deux sens : « urbs » au sens, d'un fait architectural ou urbanistique et : « civitas » au sens d'un fait social « civitas/urbs » : Le peuple d'un côté, l'habitat de l'autre

¹¹ L'urbanisation est un phénomène d'importance autant historique que contemporaine qui jusqu'à aujourd'hui est demeurée la classe gardée de géographes, de démographes et de sociologues

¹² Dimension indissociable des deux autres dimensions : diastratique (variation linguistique observable entre des locuteurs différenciés selon leur position dans la hiérarchie sociale) et diaphasique (qui se rapporte aux variations du comportement linguistique d'un même locuteur dans différentes situations de communications).

II. La violence verbale en milieu scolaire

1. La violence verbale : insaisissable objet de recherche ? un champ d'étude complexe ?

Toute occurrence de violence, y inclus la violence verbale, peut être définie comme une incursion dans l'univers de l'autre : « par la force et sans consentement » (Lardelier, P., 2003 : 22). Le mot violence tient son origine du mot latin *vis* signifiant vigueur, force, puissance violence ; usage de la force physique : « mais aussi quantité, abondance, ou caractère essentiel d'une chose » (Michaud Y., 2004 : 04). Il résulte que le socle matriciel voire significatif du mot *vis* est l'idée de force

Il semble d'emblée conséquent d'asserter que la majorité des travaux contemporains portant sur le phénomène de violence signale la difficulté voire même l'impossibilité d'en donner une définition précise : « avec la violence, nous entrons dans une problématique plus complexe, certains allant jusqu'à dire que le terme est également inemployable, que tellement surchargée qu'on ne sait plus comment s'en dérouiller » (Pain, J., 2006 : 23)

Éric Debarbieux, lui, va beaucoup plus loin en s'interrogeant même sur l'utilité de donner une définition précise de la violence en cela que cette dernière implique une multitude de points de vue : « la violence semble échapper à une définition unique. Il faut dire que le phénomène apparait relatif : relatif à une époque donnée, à un milieu social, à des circonstances particulières. Elle dépend aussi des codes sociaux, juridiques et politiques des époques et des lieux ou elle prend sens » (Debarbieux, E., 2006 : 04).

La question de la violence reste compliquée ; une complexité liée inéluctablement au fait qu'il est difficile de fixer la violence tant ses formes et manifestations sont multiples voire hétérogènes. L'autre complexité est la catégorisation de la violence. Cette dernière est fréquemment simplifiable à la violence physique (manifeste à travers des dégradations, des casses, des attaques physiques, des rixes entre jeunes) à la violence verbale (caractérisée en terme d'injures, insultes, vannes, invectives, impolitesses) à l'intérieur ou hors du cadre scolaire.

La dimension verbale de la violence, quant à elle, est également difficile à manipuler de là qu'elle ne peut être abordée sans faire référence à un système de valeurs, de normes, de prescriptions instables et nébuleux. Nathalie Auger et Claudine Moise définissent la violence verbale comme un : « un processus de montée en tension interactionnelles

marquée par des déclencheurs et des étapes séquentielles spécifiques ; processus qui s'inscrit dans des actes de parole repérables, des rapports de domination entre les locuteurs, des télescopages de normes, des ruptures dans les rituels conversationnels et des phénomènes de construction identitaire » (Moise, C., Auger N 2008 : 10). Néanmoins les propos de Monica Hiller nous semblent d'une importance conséquente en cela que la violence verbale, pour elle, est un terme : « connoté, à saisir uniquement dans son sens situé, c'est à dire dans le contexte de la question à savoir ce qui compte pour violence et pour qui. Derrière la question se trouve aussi celle de savoir de quelles formes d'ordre social il s'agit, et quel est le rôle spécifique de la langue dans la construction et la reproduction (et donc la résistance et la transformation de cet ordre) » (Hiller, M., 2008 : 07).

En effet, les propos de Monica Hiller attirent notre attention sur la notion du contexte qui devrait occuper le haut du pavé dans la mesure où le contexte détermine les fonctions de la violence verbale. Exprimé autrement, outre la fonction pragmatique de la violence verbale, d'autres fonctions aussi font florès. Il ressort que la violence verbale ne peut être définie de façon exclusivement négative. Elle doit être pensée : « en valeur double pouvant entraîner chaos ou création » (Gutton, Ph., 2002 : 09).

2. De la violence verbale en milieu scolaire

Dans les dernières années, la question de la violence entre les murs fait florès. En Algérie, « ce vécu quotidien » a fini par atteindre l'école : « 40,043 cas de violence entre élèves tous niveaux scolaires confondus, 6099 cas de violence à l'égard du personnel enseignant et administratif contre élèves et 745 actes de violence entre personnels enseignants et administratifs ont été enregistrés durant l'année scolaire 2009-2011 » selon Mme Latifa Rmki.

L'ensemble de mots utilisés pour marquer la situation est manifestement parlant : « crise de l'autorité », « absence de repères », « crise des valeurs », « perte des valeurs », « introduction d'un chaos », « violence ». Nathalie Auger, Claudine Moise et Schultze-Romain(2008) identifient trois types violence verbale :

2.1. La violence fulgurante

est une montée en tension contextualisée qui se décline à travers différentes étapes (incompréhension, négociation, évitement, renchérissement, renforcement ...) marquées par des déclencheurs de conflits (matériels ou symboliques), des marques discursifs de rupture (durcisseurs, mots du discours, effets syntaxiques) et des actes de langage dépréciatifs

directs(harcèlement, mépris, provocation, déni, insulte...)avisée de domination. Entre autres genres interactionnels concernés, la dispute (dans certaines de ses formes) est probablement l'un de ceux ou on peut le mieux l'observer

2.2. La violence polémique

Repose sur des actes de langage indirects et implicites, une argumentation et des figures de rhétorique à visée polémique et persuasive. Elle occupe surtout le champ de la politique et de l'humour. Elle repose sur une dimension vexatoire à l'adresse d'un groupe ou d'une personne (ironie réfutation, réfutation, arguments *ad hominem*, etc.)Le pamphlet constitue un bon exemple des genres auxquels on pourrait l'associer.

2.3. La violence détournée

S'actualise dans des interactions consensuelles et coopératives feintes et ambiguës (compliment, éloge, flatterie, hyper politesse, implicites) à des fins de manipulation et de harcèlement. Pour cette raison, il n'y a pas à proprement parler de type associée à la violence détournée. » (Moise, C., 2011 : 02)

Certains chercheurs pensent que la violence verbale tire son origine de la société. Cette dernière engendre une « violence invisible » ou « violence sociale » trouvant sa source dans la « violence potentielle »de chaque individu, c'est à dire dans une potentialité d'agressivité interne inhérente à la personne.

Les agressions verbales sont les plus grandes constantes quotidiennes du climat violent de beaucoup de nos établissements algériens. Certains voient que le fond du problème réside dans les textes de loi qui régissent le système éducatif algérien¹³, « le passage d'un système à l'autre entre les années soixante-dix, quatre-vingt, quatre-vingt-dix et deux mille a laissé des séquelles et crée cette tension au sein de l'école » (Hocine, Y., 2009). De France, il y a déjà seize ans, voyait dans les violences scolaires un écho des maux avant tout présents dans la société : « il serait donc tout à fait surprenant que cette anomie du tissu social n'ait pas de répercussion dans l'école » (De France, B., 1992 :165).

Pour ce qui est relatif à la question de savoir si les phénomènes de violence à l'école auxquels nous assistons relèvent de la délinquance juvénile qui s'imposerait de l'extérieur ou

¹³ L'exemple le plus simple est la dernière loi interdisant le maquillage pour les filles à l'école ; comment l'appliquer si on est confronté à une contestation de la part des élèves elles-mêmes et des parents permettant à leurs filles de porter ce qu'elles veulent.

alors ils se construisent de l'intérieur c'est à dire à partir des systèmes d'interactions qui caractérisent l'organisation et le fonctionnement de l'institution scolaire conçue comme « un système d'action », Les analyses globalisantes teintées d « idéologie » mettent en regard des évolutions sociétales globales pour expliquer le phénomène. Dans cette optique, les violences à l'école s'interprètent comme étant à la fois le reflet d'une « crise de civilisation » et un échec apparent d'une socialisation et d'une culture qui ont du mal à contrecarrer l'omniprésence chez certains sujets d'une violence définie comme : « une règle de la nature, de la vie, de la pulsion, dont on ne sort que par une autre règle, qui est de douceur et de respect »(Debarbieux, E. , 2006 : 18)

D'autres thèses, allant à l'encontre des explications basées sur la crise de civilisation, essaient d'expliquer les violences à l'école par « l'évolution ultralibérale d'une société planétarisée » : le monde serait entraîné dans une perte du sens moral à cause de la « marchandisation »de la société provoquant à son tour la flambée de violence ; de surcroît, la solidarité et l'égalité de tous devant la loi ne sont pas des principes respectés, ce qui fait que ce vide se remplit de violence.

3. Les formes de violence verbale dans l'espace scolaire

Il y a lieu de signaler qu'on ne peut parler de violence verbale sans évoquer ses différentes facettes. Ces dernières sont difficiles. En effet, les étiquettes de ce qui constitue l'un des actants du phénomène plus général de la violence verbale sont parfois frustrantes voire même trompeuses dans la mesure où chaque auteur a tendance à développer sa propre définition. Dominique Lagorgette ne voit pas en cela un barrage : « loin d'être un problème méthodologique, que l'on imputerait à telle ou telle incurie intrinsèque des sciences dites « non dures »et/ou des recherches dites « non finalisées »,il semble plutôt que ce soit la multiplicité(la multitude ?)Des faits de langue, des types d'interactions et des effets produits qui en soit la cause. » (Lagorgette, D., 2008 : 02).

Commençons de prime abord par le phénomène de « l'insulte »¹⁴. Sa définition dictionnaire s'avère inutile étant donné qu'elle est synonyme de « l'injure ». Or, l'injure a ses propres acceptions sémantiques. Ainsi, selon Le Petit Robert, le mot « insulte » est-elle

¹⁴ Étymologiquement, si nous prenons «insulter», on peut remonter au XIX^{ème} siècle, on constate qu'il s'agit déjà de « faire assaut »de « sauter sur», à partir du latin « saltare ». le mot insulte connote l'attaque, l'outrage. Ce n'est XVIII^{ème} siècle qu'on parle d'un « insulteur ».

définie comme : « acte ou parole qui vise à outrager ou constitue un outrage. »Synonymes : affront, injure, offense, grossièreté, invective, etc.

Quant au mot « injure » du latin *injuria* « injustice, tort » signifie traiter injustement, faire tort. Synonymes : affront, avanie insulte, outrage. De la sorte quelle serait la différence entre les deux lexèmes ?

Pour pouvoir saisir les acceptions sémantiques des deux notions, Languèche, en tant que spécialiste de l'injure, avance la définition suivante tout en exprimant son incertitude par l'emploi du mode conditionnel : « L'injure et l'insulte sont souvent employées l'un pour l'autre. On peut penser que l'insulte serait un jugement donné comme vrai, comme vérifiable sur l'interlocuteur et comme justifiable par le contexte. L'injure relèverait de l'imaginaire, du fantasme et de la provocation au-delà d'une vérité et d'un jugement vérifiable » (Languèche E cité par Hocine Y., 2012 : 45)

Pour mieux expliciter cette définition, Claudine Moise donne l'exemple suivant : « Traiter quelqu'un de « gros lard » s'il est gros relève de l'insulte sinon de l'injure » (Moise, C., 2002 cité par Hocine, Y., 2012 : 45).

Dominique Lagorgette, lui, se demande si les deux notions déjà citées se résument ou non à un seul concept. A ses yeux, un certain nombre de points les rapprochent. En effet, ce qui rapproche l'insulte de l'injure est que, dans les deux cas, il s'agit de : « présenter une caractérisation négative ». De plus, les injures/insultes sont : « conformistes en ce sens qu'elles reposent sur des images stéréotypées des choses, des êtres et des images très souvent manichéennes, sans toujours une explication logique » (Lagorgette, D., 2008 : 27). Nonobstant ce qui différencie l'insulte de l'injure, selon Lagorgette est que l'injure soit : « liée directement à un lexique bien circonscrit tandis que l'insulte, elle, est : « liée à l'interprétation d'une énonciation » (Lagorgette, D., 2008 : 27).

Cette distinction faite par Lagorgette nous fait penser à la différence établie par Languèche entre l'injure spécifique et l'injure non spécifique. Pour lui, l'injure spécifique est celle à travers laquelle s'opère une caractérisation de l'injurié : elle porte en germe une argumentation à partir de traits observables et dont l'interprétation est axiologiquement péjorative. L'injure non spécifique, elle, se tient du côté de la provocation et du rapport de force : elle consiste en des expressions perçues elles-mêmes comme des termes injurieux et sans rapport apparent avec la personne visée. Après avoir fait étalage de ces définitions, nous

constatons que les traits observables chez la personne visée rapprochent l'insulte de l'injure spécifique.

Pierre Guiraud, lui, voit l'injure sous un autre angle. Il affirme que les injures peuvent être classées sous la bannière de trois isotopies à savoir le sexe, la défécation et la pourriture étant les : « archétypes d'un système de la non- valeur, de la négation de toute valeur »¹⁵

Il nous semble conséquent de mettre l'emphase sur la notion d'injure dans sa relation intrinsèque avec celle du tabou et de l'interdit. Le tabou est défini par le Petit Robert comme : « ce sur quoi on fait silence par crainte, pudeur. Freud, lui, le définit comme étant : « une prohibition très ancienne, imposée du dehors (par une autorité) et dirigée contre les désirs les plus intenses de l'homme. La tendance à la transgression persiste dans son inconscient ; les hommes qui obéissent au tabou sont ambivalents à l'égard du tabou. » (Freud, cité par Benveniste, E., 1974 : 255). Huston Nancy considère les mots tabou comme : « la catastrophe naturelle du langage. Ils se répondent, comme une larve, dans les fissures du discours » (Huston, N., 1981 :21) De là que le tabou peut être décrit comme quelque chose qui ne se dit pas dans la société pour son caractère vulgaire.

Pour ce qui est de l'interdit, la religion le caractérise (ce qui est interdit par la religion donc au sacré). Il peut être considéré comme intégrant à l'égard de l'injure. Tabou et interdit sont deux principes organisateurs de la socialité et l'injure est un des éléments interdits. L'injure est une transgression des principes organisateurs d'une socialité. C'est en ce sens qu'elle intègre le cercle de la violence.

Grosso modo, les interdits et les mots tabous ont trait particulièrement à la sexualité et à la religion, mais aussi au système de valeur communément admis par l'ensemble de la société.

Conclusion partielle

Il a été question dans cette première partie d'exposer les deux approches théoriques auxquelles nous avons recouru dans notre recherche. Il s'agit de la sociolinguistique urbaine accordant au volet des représentations socio-langagières une importance primordiale et de la

¹⁵ L'ouvrage d'Evelyne Larguèche L'effet injure. De la pragmatique à la psychanalyse(1983) conduit le lecteur d'une théorisation pragmatique de l'injure à son interprétation psychanalytique (ou métaphysologique). La perspective pragmatique consiste à distinguer les différents contextes d'énonciation de l'injure (qui sera référentielle si l'injurié est absent de la situation de communication et occupe la position d'un (il), interpellative si le destinataire (« tu ») et l'injurié ne font qu'un.

théorie des genres en cela que nous nous interrogeons la violence verbale dans sa relation aux genres. Il a été question également de porter quelques éclaircissements terminologiques jugés importants dans notre travail.

Seconde partie : L'enquête

Chapitre 1 : L'objet de l'enquête et méthodologie

Chapitre 2 : Filles et garçons : Quelles représentations de la différenciation langagière violente ?

Chapitre 1 : L'objet de l'enquête :

- I. Les représentations sociales de la violence verbale
- II. Démarche

I. Les représentations sociales de la violence verbale

Notre présente recherche essaie d'étudier la part des représentations sociales de la violence langagière chez les deux sexes d'une part, leurs attitudes vis-à-vis des filles qui recourent à la violence verbale. En d'autres termes, nous tentons d'analyser les contenus du discours sur la violence langagière jeune et donc de voir comment les jeunes se représentent-ils leurs pratiques langagières violentes. Nous tentons de voir également la position de l'attitude générale, liée à la norme sociale à l'égard des filles qui recourent à la pratique langagière violente.

Nous allons donc nous intéresser, dans la première partie, à l'analyse des représentations révélées dans les discours des jeunes.

Nous commençons, d'abord, dans le premier chapitre par mettre l'accent sur le concept de représentation, concept emprunté à la psychologie sociale ainsi que sur le concept d'attitudes et la dimension intersubjective des représentations discursives. Nous exposons également l'appareillage méthodologique sur lequel nous nous sommes appuyées pour nous frayer un chemin d'analyse. Nous passerons en revue les différentes approches retenues dans une recherche en sciences du langage comme nous présenterons la manière dont nous avons pu recueillir notre corpus.

1. Le concept de représentation

Le concept de représentation¹⁶ est un concept hétérogène voire polysémique. Il tire son origine de la sociologie durkheimienne. Cette dernière s'est fondée comme discipline à projet scientifique fin du XX^{ème} siècle ; dès lors, la notion de représentation apparaît. En 1898, dans un article de la Revue de métaphysique et de morale, Durkheim distingue 03 réalités : les processus physico-chimiques du cerveau, les représentations individuelles et les représentations collectives et définit ces dernières comme croyances et valeurs communes à tous les membres d'une société. Quand ses contemporains ne voyaient que des représentations individuelles, Durkheim révèle leur nature sociale.

16 Cette notion occupe le haut du pavé dans diverses disciplines : s'en occupent la linguistique textuelle et la typologie des textes (Adam, 1993 ; Adam & Petitjean, 1989), mais aussi l'histoire de l'art (Alpers, 1976, 1983 ; Boehm & Pfothenauer, 1995) ; elle suscite un intérêt croissant en sciences humaines, en ethnographie (Laplantine, 1996) comme en sociologie (Quéré, 1992, 1999).

Les représentations ont depuis nourri tout un courant de recherche porté notamment par Serge Moscovici (1961, 1976, 1984,1991). Ce dernier s'intéresse, dans sa théorie des représentations, au lien entre l'identité sociale et les représentations.

Pour cet auteur, les représentations constituent : « des attitudes fondamentales » des groupes sociaux et elle émerge « là ou il y a danger pour l'identité collective ». Moscovici reprend à son compte la citation suivante de Durkheim : « Ce que les représentations sociales traduisent, c'est la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affecte » (Émile, D., 1898 cité par Moscovici, S., 1994 : 29). Selon Moscovici, pour comprendre le monde, les individus ont besoin de cadres de référence, de normes sociales pour se situer et développer des relations

Les représentations sont un acte de pensée reliant le sujet à un objet

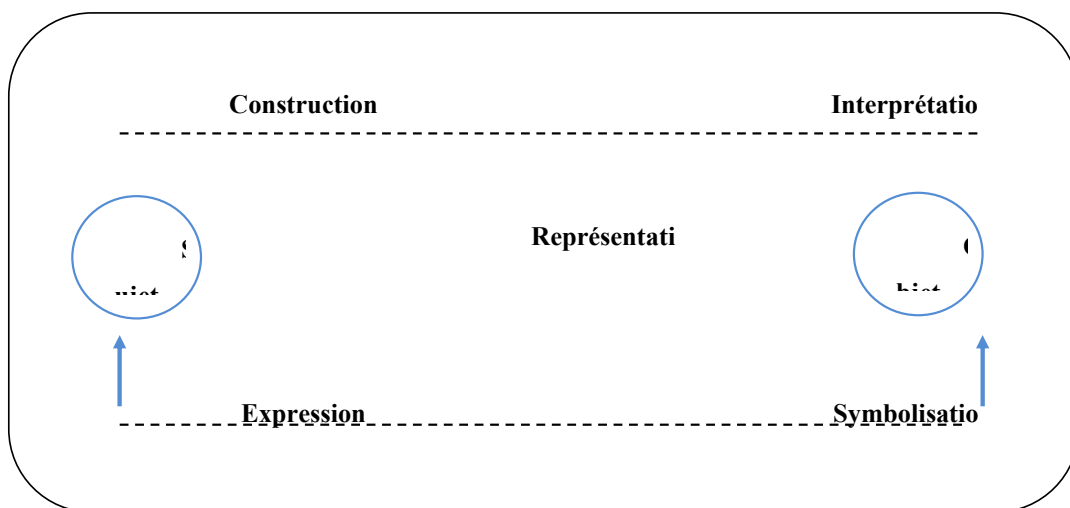


Figure 1: Concept de la représentation

La définition donnée au concept de représentation par Denise Jodelet souligne sa dimension éminemment sociale. Par représentation sociale, Jodelet entend : « des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales(...). Phénomènes cognitifs engagent l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation des pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée » (Jodelet, C., 1991 : 36). En un sens, il s'agit d'une forme de connaissance qui rompt ses amarres avec une forme des connaissances scientifiques, désignée

généralement, comme un « savoir de sens commun », « savoir naïf » ou, pour reprendre une expression chère à Bourgain, un savoir « qui fait feu de tout bois ».

Pour Jodelet, cette forme de connaissance comprend des éléments informatifs, cognitifs, idéologique, normatifs, des croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc. ceux-ci nourrissent la démarche d'investigation scientifique visant à cerner voire à analyser les représentations sociales d'un objet. « Ils forment dans leur interactions un savoir, un système d'interprétation qui module et oriente le rapport du sujet à Soi, à l'autre, à la société ; un système d'interprétation qui s'inscrit, dans son tout comme en ses parties dans un perspectif constructiviste » (Bouchet N : 03).

En linguistique, Nicole Gueunier définit la représentation ainsi : « L'usage, en sociolinguistique du terme représentation est un emprunt aux sciences humaines (géographie, histoire, psychologie sociale), qui le tiennent elles-mêmes du vocabulaire de la philosophie. Là, il désigne une forme courante, et (non savante) de connaissance, socialement partagée, qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels » (Gueunier, N., ANNEE : 246).

« Devenue une sorte de code commun, la représentation sociale sert à classer les individus, les événements et les objets à élaborer des prototypes permettant à leur tour d'évaluer d'autres objets. Le prototype qui n'est jamais neutre, oriente les classements en offrant une matrice de traits par rapport auxquels les objets nouveaux seront catégorisés(...). Les systèmes d'opposition comme nature/culture ; féminin/masculin constituent entre autres, ces principes organisateurs » (Billiez J & Millet A : 04).

Nous avons donc évoqué le regain d'intérêt accordé aux représentations au vingtième siècle, concept étant à l'interface du psychologique et du social. Aborder le concept d'attitude dans notre travail est utile.

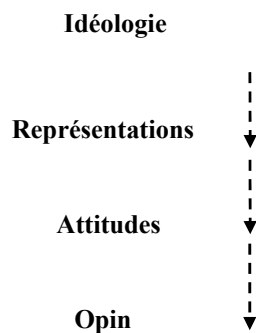
2. Les attitudes : une dimension évaluative des représentations

Les représentations sociales sont des phénomènes réunissant des éléments différents. Il s'agit des aspects conscients et inconscients, rationnels et irrationnels de cette richesse protéiforme et dynamique. On ne saisit parfois que des éléments épars, voire isolés : croyances, valeurs, opinions, attitudes, stéréotypes dont l'étude, « même quand elle est appuyée par la technique d'analyse de données les plus modernes, ne peut devenir une étude de représentation sociale que dans la mesure où elle relie des réalités symboliques à la réalité complexe et changeante des rapports sociaux » (Doise, W., 1986 : 32).

Pour certains, tels que Doise et Paicheler, il importe de distinguer les attitudes des représentations sociales. Les deux notions présentent, en effet, des points de ressemblances, surtout celui de « préexister aux comportements ». De surcroît, elles sont toutes deux sélectives comme le souligne Dominique Bourgain (« comme si l'individu opérait des choix »), intégratives et spécifiques dans leurs rapports comportements. L'attitude serait plus directement articulée aux comportements qu'elle dirigerait ou coordonnerait.

Elle est généralement définie comme : « une sorte d'instance anticipatrice des comportements, une prédisposition à répondre de manière consistante à l'égard d'un objet donné » (Billiez, J. et Millet, A., : 05). L'attitude pourrait également être vue comme conséquence du comportement. De la sorte, l'attitude pourrait représenter « un élément charnière et dynamique entre les représentations sociales et le comportement, régulant en quelque sorte leurs rapports » (Ibid. : 05)

Le concept d'attitude est tantôt considéré, à la lumière de la littérature, comme étant le produit des représentations sociales tantôt comme l'un de ses éléments constitutants. Pour Rateau(1999), les représentations entraînent des attitudes qui se modèlent selon un système hiérarchisé :



Selon Rateau, chaque élément est sous la dépendance des éléments du dessus. Plus on monte dans cette hiérarchie, plus il est difficile de faire changer les choses, bien que les changements puissent se manifester à tous les niveaux.

Certains chercheurs psychosociologues ont considéré leurs relations sous le mode de l'interaction ; d'autres ont proposé plus récemment, un modèle où les attitudes constituent la dimension évaluative des représentations sociales.

Moliner, arguant que : « l'activité qui résulte du processus représentationnel est autant une activité descriptive (interprétation et compréhension) qu'une activité évaluative (jugement) » (Moliner P 1996 : 80), offre un modèle bidimensionnel des représentations sociales dans lequel certaines cognitions jouent un rôle descriptif et d'autres un rôle évaluatif. En un sens, les cognitions descriptives favorisent la saisie de la nature de l'objet tandis que les cognitions évaluatives saisissent la qualité de l'objet et consistent en jugements positifs ou négatifs à son égard. « C'est cette position qui nous paraît opérationnelle. En effet, d'une part, les difficultés qu'il y a à démêler représentations et attitude. D'autre part, cette imbrication jette un doute sur les techniques (telles le test du locuteur masqué) qui cherchent à mettre en évidence les attitudes sans les relier nécessairement au complexe représentationnel » (Billiez J. et Millet, A., année : 06).

3. Dimension intersubjective des représentations discursives

Mise en lumière par l'ethnographie de la communication, la notion de situation de communication est d'une importance primordiale dans notre travail. En effet, qu'il s'agisse de saisir les pratiques langagières elles-mêmes ou les représentations de ces pratiques, la situation de communication les place dans un cadre purement intersubjectif. Le sujet qui essaye de traduire sa représentation mentale par des mots ne le fait pas pour lui-même mais pour un autre (ou pour les autres). La représentation qu'un sujet se fait d'un objet quelconque (objet socio-langagier pour ce qui nous concerne) n'est pas le seul élément à déterminer la représentation discursive. Comme l'affirme Grise : « sont moins déterminantes les représentations que le locuteur se fait de lui-même, de son interlocuteur et de leur relation. Il s'en suit que le discours est modulé par l'image de ses destinataires » (Grise, J-B., 1998: 121).

Même au niveau de la pensée, la représentation n'est jamais parfaitement personnelle. Sa dimension interpersonnelle tient au fait qu'elle est toujours confrontée à celle des autres. L'autre, présent ou absent, concret (une personne bien déterminée) ou abstrait (le « on » entre autres) est toujours là, déterminant d'une façon ou d'une autre la pensée et le discours du sujet parlant. Comme le souligne Cécile Canut, « (...) les locuteurs transportent, rejettent ou s'approprient sans cesse d'autres discours indissociables de l'ancrage historique et social dans lequel ils sont produits. Ce qui rend de fait la distinction entre représentations individuelles et collectives, ou entre sujet intime et sujet social, extrêmement délicate, à l'intérieur d'un espace subjectif dont les limites sont plus ou moins fermes et où la consistance (sédimentation relative de discours, sans cesse réactivée dans le processus discursif) ne peut se concevoir qu'en terme de dynamique » (Canut C 1998 : 75).

Il est donc conséquent de mettre en lumière la dimension dialogique¹⁷ des représentations socio-langagières. Ainsi il paraît pertinent d'insister sur « l'importance de l'aspect situationnel des représentations. Une étude de celles-ci doit les interpréter par rapport à une logique situationnelle » (Grine, N., 2009 : 138). De la sorte, les problèmes méthodologiques liés à « la véracité/sincérité » du sujet parlant, à la contradiction/non stabilité de la représentation, seront atténués.

La représentation n'est vraie que par rapport à une logique situationnelle, à la situation qui a permis sa manifestation. Si dans d'autres situations, le même sujet peut produire d'autres représentations du même objet, il faut à ce moment là interroger les logiques propres à chaque situation pour comprendre ces contradictions apparentes.

Selon Mondada, « les représentations ne sont pas simplement des images stabilisées propres aux sujets ou à des collectivités mais sont des versions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans des interactions situées entre acteurs sociaux » (Mondada, L., 1998 : 130).

II. Démarche

1. Les techniques de recueil du corpus

Avant de mettre nos pieds sur le terrain pour recueillir notre corpus, nous avons longuement réfléchi à la façon avec laquelle nous allions l'approcher. Nous nous sommes, alors, posée les questions suivantes : « pourquoi nous recueillons l'information, comment nous la recueillons et quelle sera la technique d'analyse qui sera utilisée. Tout cela doit être déterminé avant le début de l'enquête et doit être patrie intégrante du plan de recherche » (Marien, C. et Beaud, J-B., 2003 : 27).

La première question « pourquoi nous recueillons l'information ? », nous répondons en rappelant encore une fois les objectifs scientifiques qui motivent cette recherche à savoir tenter d'analyser les discours des jeunes sur la violence verbale liée au genre auprès d'un échantillon aléatoire composé de 96 personnes au total (64 filles et 32 garçons) dans une banlieue d'Alger dite Béni Messous.

Quant à la question qui relève du mode de recueil de l'information : « comment nous la recueillons et quelle sera la technique qui sera utilisée ? », nous exposerons les deux

¹⁷ Nous revenons à cette notion dans notre analyse tout en la discutant

techniques d'enquête (questionnaire, entretien)¹⁸ que nous avons sélectionnées pour cette recherche.

La question du choix de la « bonne méthode » nous a longtemps tourmenté l'esprit, mais nous avons vite compris qu'il n'y avait pas de « bonne » ou de « mauvaise » méthode et que seuls nos objectifs que nous pourrions rencontrer au cours du recueil de notre corpus, décideraient du choix des techniques adoptées. : « Il ne s'agit donc pas de hiérarchiser les techniques et les méthodes. Ce qui est souhaitable avant de décider de lancer tel ou tel type d'enquête, c'est de savoir quels en sont les objectifs » (De Singly, F., 1999 : 23), et nos objectifs nous ont mené à opter pour la coordination de deux techniques d'enquête (l'entretien et le questionnaire). Le rôle du questionnaire a été de recueillir les différentes représentations de la violence verbale chez les deux sexes. Quant à l'entretien, il a servi, dans son usage postérieur au questionnaire, à contextualiser des données préalablement récoltées : « le recours à l'entretien sert dans ce cas à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaires(...). Les entretiens complémentaires permettent alors l'interprétation de données déjà produites » (Blanchet, Ph. et Gotman, A., 1992 : 47). Focalisons maintenant notre regard sur la technique du questionnaire.

Les sciences humaines recourent souvent au questionnaire surtout en psychologie sociale dans le but de tester les représentations des informateurs. De la sorte, le questionnaire est conçu comme un instrument de mesure et « n'est au fond rien d'autre qu'un moyen d'obtenir immédiatement les réponses aux questions que l'on se pose, au lieu d'en chercher des attestations aléatoires et dispersées » (Walter, H., 1987 : 31).

Le questionnaire doit être standardisé, c'est à dire « (...) qu'il placera tous les sujets dans la situation pour permettre des comparaisons entre groupes de répondants » (Berthier N 2002 : 67). Le questionnaire n'est, tout en incluant et variant des questions ouvertes et fermées, pas élaboré au hasard selon la fantaisie du chercheur mais sa confection « doit, en effet essayer de respecter la cohérence de l'expression des individus interrogés malgré la contrainte de l'instrument » (De Singly, F., 1992 : 79). Il « devra correspondre aux besoins de l'enquête : chaque question est là parce qu'elle a une utilité » (Berthier, N., 2002 : 67). Il est alors fondé sur des indices recueillis sur le terrain de façon de plus en plus cadrée. Dans notre présente recherche, en tant qu'enseignante au lycée où le corpus est recueilli, nous avons pu

¹⁸ Nous avons demandé également à une fille leader (hind 3^{ème} LV) de nous faire un répertoire lexical violent utilisé par les filles dont nous avons analysé quelque uns (voir l'annexe).

procéder au préalable à une pré-enquête pour « tâter le terrain et y puiser des indices significatifs » (Becetti, A., 2007 : 46). Cette stratégie méthodologique voire empirique nous a permis, de prime abord, de tirer un ensemble d'observables (la violence verbale est loin d'être uniquement une pratique masculine, les garçons sont toujours catégorisés (souvent négativement par rapport au sexe opposé et vice versa). Ainsi, notre questionnaire d'enquête sociolinguistique urbaine a été élaboré, à la fois, sur la base de données recueillies à partir de l'échantillon de jeunes lycéens assujettis à ladite pré-enquête ainsi que par interactions (observations participantes).

La préparation de tout questionnaire est soumise à la visée de l'enquête : « Une question doit être aussi parfaite que possible formellement et elle doit recueillir des réponses qui servent d'indicateurs à une notion que l'enquêteur veut approcher » (De Singly, F., 1992 : 120), nous avons véritablement essayé de choisir scrupuleusement la forme voire même le contenu de nos questions dans le but que le questionnaire serve les objectifs de notre enquête.

Le chercheur doit trancher concernant le choix entre les questions « ouvertes » ou les questions « fermées ». Une transaction entre ces deux types de questions est souvent envisageable. Nous allons d'abord définir chacune de ces deux catégories de questions en mentionnant leurs avantages et leurs inconvénients et nous justifierons ensuite notre préférence pour une conciliation entre ces deux types de questions.

Choisir les questions ouvertes, c'est en quelque sorte, prendre le risque d'avoir des explications qui ne répondent guère aux questions que le chercheur s'était posées : « Les questions ouvertes sont celles où (...) les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent » (Ibid. : 66). Il est conséquent de ne pas oublier, également, le fait que, souvent, les informateurs se lassent rapidement des questions et pourraient, même, refuser d'aller au bout de questionnaire : « les informations recueillies peuvent être trop dispersées, ou inutilisables en référence aux préoccupations de la recherche. A priori, les questions ouvertes semblent meilleures parce qu'elles donnent plus d'informations sur les pratiques ou sur les représentations. En réalité, les personnes interrogées peuvent fournir des indications peu utiles. En effet, l'usage des questions ouvertes enseigne que nombre de réponses peuvent être floues, incodables » (Ibid. : 67). De fait, les enquêtés pourraient apporter des réponses qui s'éloignent du sujet que le chercheur veut traiter.

Concernant les questions fermées, le grief retenu contre elle, est le plus souvent, consiste en cet impact inéluctable qu'exerce l'enquêteur sur ses enquêtés : « les questions fermées sont celles où les personnes doivent choisir entre les réponses déjà formulées à

l'avance » (Ibid. : 66). De là qu'il est préférable de suggérer aux enquêtés nombreuses possibilités de réponses toutes aussi différentes les unes des autres. Face à ces deux types de questions, nous avons postulé pour une position de compromis entre questions fermées et questions ouvertes en ceci que « lors de la rédaction d'un questionnaire, le mieux est d'adopter un compromis entre questions ouvertes et questions fermées ». Ce compromis est indéfectiblement illustré lorsque pour chaque question fermée nous avons tenu à réserver un espace dans lequel les informateurs peuvent proposer d'autres réponses plus conformes à leur(s) opinion(s).

Afin qu'une imposition d'une problématique n'ait pas lieu, nous avons proposé aux enquêtés, dans la plupart des questions, diverses réponses en tenant un équilibre entre les modalités positives et les modalités négatives : « l'équilibre entre les réponses positives et les réponses négatives constitue une de ces conditions minimales » (Ibid. : 72), dans la mesure où les informateurs cherchent, fréquemment, à donner la « bonne » réponse au détriment de ce qu'ils pensent réellement : « les individus de l'échantillon cherchent souvent à savoir quelle est la réponse légitime. Même s'il est difficile de lutter contre l'effet du questionnaire, il faut au moins ne pas indiquer par la liste des réponses quelle est la direction souhaitée, voire à produire plus ou moins involontairement, les résultats conformes à la problématique, savante ou ordinaire » (De Singly F 1992 : 72). Nous nous sommes efforcée de ne pas faire paraître nos propres représentations à nos enquêtés.

Nous avons autorisé, en évitant toujours de restreindre nos informateurs dans leurs réponses, les doubles ou triples réponses (parfois plus) : « Proposer des réponses multiples augmente les chances d'obtenir des réponses plus personnelles. Avec cette ouverture, les personnes sentent moins la pression imaginaire, de chercher la bonne solution : dès qu'une question a plusieurs « solutions », elle ressemble moins à un problème scolaire » (Ibid. : 73).

Nonobstant, le questionnaire, facilitant l'accès direct aux réponses des enquêtés, met à l'écart les modalités intersubjectives et contextuelles qui entourent et sous-tendent la situation d'enquête : chercheur/informateur. De là il n'est qu'un « pis-aller qui éclaire la recherche » (Henriette, W., 1987 : 41) en cela qu'il permet une visibilité/lisibilité statistique et une vérification chiffrée et quantifiable des données empiriques. De fait, nous accorderons beaucoup d'importance aux données qualitatives récoltées en interaction garantissant « un équilibrage des biais induits par le monopole de la parole par l'enquêteur et par sa subjectivité unilatérale » (Becetti, A., 2008 : 47)

Nous allons à présent justifier le pourquoi de chaque question de point de vue de contenu.

Questions	Objectifs
Q 1)-Est-ce que tu as déjà entendu des mots violents ?	Q 1)-Tâter le terrain et rendre compte de la disposition des locuteurs (les jeunes lycéens interrogés à Abdelkrim –Souci à donner ou pas de la consistance et de la légitimité à un objet social.
Q 2)-As-tu proféré des mots violents ?	Inciter les informateurs à réfléchir sur leurs pratiques langagières et leurs tendances à la violence langagière
Q 3)-Ces mots entendus sont-ils des injures ? De gros mots ? Des ontotypes ? ou des sociotypes ?	Voir quelles sont les formes de la violence verbale les plus utilisées par les jeunes dans l'enceinte scolaire
Q 4)-Ces mots proférés sont-ils des injures ? De gros mots ? Des ontotypes ? ou des sociotypes ?	Voir, selon le genre, s'il y a une différenciation langagière violente. Cette question permet de voir vers quelle catégorie de la violence verbale se penchent les filles et les garçons.
Q 3)-Selon toi, est-ce que les garçons sont plus violents verbalement que les filles ou le contraire ?	Rendre compte des représentations sociales de la violence chez les jeunes selon le sexe. Analyser leurs discours sur cette pratique ; s'il s'agit d'une pratique masculine ou bien cette pratique s'est étendue vers la sphère féminine.
Q 4)-Les filles utilisent –elles le même langage violent que les garçons ?	Pour savoir si les locuteurs sont aptes à catégoriser l'Autre.
Q 5)-Est-ce que les filles imitent-elles les garçons dans la pratique de la violence langagière ?	Mettre en exergue les représentations relatives à la violence verbale comme pratique féminine et voir si, selon ces informateurs, il y a une imitation des garçons dans la pratique langagière violente chez les filles.

<p>Q6) Les mots violents que tu as entendus/proférés sont souvent dits/exprimés en</p> <p>Arab fusha? Arab derja? Tamazight? Français ? Anglais ? Autres ?</p>	<p>Cette question permet de savoir si le choix d'une telle langue pour perpétrer une violence verbale à un effet. elle permet aussi de voir quelle représentation faite voire associée à langue choisi pour la profération de la violence verbale.</p>
<p>Q7) Quelle est la langue utilisée par le sexe opposé pour utiliser des mots violents ?</p>	<p>Pour rendre compte des représentations des jeunes du choix de la langue fait par le sexe opposé. Cette question permet aussi de savoir s'il y a une différence de choix d'une langue chez les deux sexes pour la profération des insultes</p>
<p>Q8) Pourquoi choisit-il cette langue ?</p>	<p>Le but de cette question est de révéler les représentations que se font les jeunes des facteurs poussant le sexe opposé à utiliser une telle langue.</p>
<p>Q9) Le sexe opposé recourt-il dans sa pratique langagière violente le plus souvent</p> <p>Au registre sexuel ? A l'assimilation animale ? Insulter la filiation ? Autre(s) ?</p>	<p>A travers cette question, on se rend compte de la représentation de la différenciation langagière violente chez les deux sexes. elle permet de savoir si le recours à telle catégorie de la violence verbale est lié à la variable « sexe ».</p>
<p>Q10) C'est quoi la pire violence langagière pour toi ?</p>	<p>Cette question nous aide à voir s'il y a vraiment une représentation différente de la violence langagière violente selon le sexe</p>
<p>Q11) Pourquoi le sexe opposé, dans un groupe de pairs insulte -t-il ?pour</p> <p>Marquer la solidarité ?</p> <p>Blessier ?</p> <p>Se valorisant au regard du tiers écoutant ?</p> <p>Autre(s) ?</p>	<p>L'objectif de cette question est de déceler les représentations des fonctions de la violence verbale selon le sexe opposé.</p>
<p>Q12) Penses-tu que la violence langagière est liée à la mode ?</p>	<p>Cette question met en lumière les dires des jeunes sur la violence verbale dans son rapport à la mode</p>

Q13) Penses-tu que la violence langagière jeune relève du défi contre la norme adulte ?	Rendre compte des représentations de la violence langagière jeune dans son rapport (opposition ?) à la norme dite adulte.
Q14) État civil du locuteur lycéen	Question nous renseignant sur l'identité de genre

Tableau 2: Justification de point de vue

Pour ce qui est relatif aux entretiens, nous pouvons dire qu'ils sont reconnus

généralement, en sociolinguistique, comme étant une méthode de recueil efficace des pensées construites, dont les représentations font partie : « d'un des objets sociologiques privilégiés de l'enquête par entretien » est ce que l'on peut rassembler sous le terme d'idéologies que lui donnent Adorno, à savoir une organisation d'opinions, d'attitudes et de valeurs, une façon d'envisager l'homme et la société » (Adorno et Al 1950 : 02 cité par Djerroud, K., 2007 : 55). les entretiens se présentent sous forme d'enquêtes semi-directives et directives. Ces deux types d'enquêtes sont explicites en ceci que l'enquêteur travaille sur la base de questions préalablement organisées qu'il soumet aux enquêtés pour le recueil ouvert du discours à l'aide d'un appareil enregistreur (un magnétophone pour ce qui nous concerne). L'enquête semi-directive divergente de l'enquête directive en cela que la première est composée de questions ouvertes dont les réponses sur libres.

Pour ce qui nous concerne, les entretiens semi-directifs ont été tenus sous la forme d'une conversation avec une classe (3ème année langues étrangères avec). Nous nous sommes en effet vite rendu compte que les sujets se sentaient plus à l'aise lorsqu'ils étaient nombreux et réunis (la parole était en quelque sorte libre) : ils prenaient la parole plus facilement et s'expriment plus librement (parfois ils parlaient tous à la fois), du fait, sûrement que leur nombre permettait d'atténuer les différences de statut entre l'enquêtrice et de ne pas se sentir gêné d'aborder un sujet « délicat »¹⁹

¹⁹ Nous avons expliqué à nos enquêtés d'oublier notre statut d'enseignante et nous leur avons demandé d'aller loin dans leurs réflexions sur le sujet et donc c'est loin de nous manquer de respect ; bien au contraire cela nous aide à atteindre notre objectif.

Les thèmes abordés lors des entretiens étaient principalement la manière violente de parler des jeunes et leurs attitudes vis-à-vis du sexe opposé perpétrant un langage violent. Notons que, pour ne pas influencer le comportement langagier de nos sujets, nous leur avons dévoilé notre objectif ultime comme nous leur avons expliqué que le fait de faire un discours sur la violence verbale (insulte surtout) n'est pas « une atteinte à la face », pour reprendre les termes de Goffman.

Nous avons voulu, également, mener l'entretien avec une certaine rigueur dans l'organisation tout en déployant des stratégies d'écoute et d'intervention. En écoutant nos sujets nous avons sélectionné des fragments de discours et nous avons insisté auprès d'eux afin qu'ils aillent plus loin dans leur réflexion. Pour les mêmes fins, il nous est aussi arrivé, assez souvent d'ailleurs, d'intervenir auprès des sujets grâce à des relances qui s'appuient sur leurs dires antérieurs car « les relances de l'interviewer ont cette particularité d'être des commentaires : elles prennent comme support le discours de l'interviewé ».

L'entretien que nous avons mené a eu lieu en classe(les élèves étaient tenus debout autour de nous). La durée de l'entretien n'a pas dépassé quinze minutes.

En un sens, ce qu'il convient de souligner, c'est que l'entretien que nous avons engagée avec les jeunes lycéens du lycée Abdelkrim-Souissi(cité sidi-Yousef :Béni-Messous) se sont déroulés, le plus souvent, sous forme d'interactions où, en même temps que le recueil de données se poursuit par l'enquêtrice(nous),le discours des sujets, qui est également recueilli, se construit interactivement, ce qui nous a donné l'avantage d'avoir un discours polyphonique, largement marqué par leur intersubjectivité.

2. Les paradigmes méthodologiques

Dans l'un de ses articles, Rita Franceschin dresse une liste de trois paradigmes conséquents ayant constitué des périodes phares dans les changements méthodologiques tout en caractérisant les différentes études linguistiques.

La sociolinguistique variationniste illustre encore le premier paradigme. Il s'agit d'une période objectivante dans laquelle le rôle de l'enquêteur et son impact sur les résultats ne sont pas encore reconnus : « les discussions méthodologiques, encore rares à cette période, commencent à s'occuper du rôle de l'enquêteur : celui-ci est avant tout envisagé comme une personne qui apporte des distorsions (des biais) dans la phase de la récolte des données. Par contre, on discute moins les procédures d'interprétation de l'enquêteur et des biais qu'il apporte dans son travail successif au recueil, de la codification à la présentation des résultats »

(Franceschini, R., 1998 : 72). De la sorte, dans la phase interprétative d'une étude linguistique, le rôle de l'enquêteur n'est pas évoqué.

Le second paradigme est représenté par la période interactive. Interpréter des données est désormais acceptable voire admise, y inclus l'influence de l'enquêteur sur son investigation : «Durant cette période, il n'est plus question de raffiner les techniques d'enquête. Les raisonnements méthodologiques se situent surtout au niveau des procédures interprétatives des locuteurs, y compris l'enquêteur avec ses pratiques scientifiques successives » (Ibid. : 74)

Le dernier paradigme va aux antipodes du premier paradigme (la période objectivante). La subjectivité caractérise l'orientation de la recherche : « Le changement vers un paradigme épistémique est plus radical qu'on ne puisse le penser. Dans son acception la plus radicale, il nie tout caractère dissocié entre les résultats et l'observation du chercheur » (Ibid. : 74). Dans ce paradigme, il incombe au chercheur d'« assumer les résultats obtenus » : « les chercheurs créaient eux-mêmes leurs résultats » (Ibid. : 76)

De nombreux chercheurs, en observant ces trois paradigmes, ont retenu des griefs à l'égard de ces trois paradigmes : « chaque période a ses propres trous noirs, ses tabous, ses opacités » (Ibid. : 75). Face à ces trois perspectives, nous avons opté pour une procédure mixte afin d'essayer de surmonter les inconvénients de chaque période en privilégiant les éléments susceptibles de nous servir, toute en dépassant les points sombres de chaque paradigme. Néanmoins, il est primordial de préciser qu'une cohérence entre toutes les démarches entreprises est nécessaire : « Une procédure mixte est justifiable par rapport à l'histoire des sciences :on peut la choisir comme alternative aux inconvénients reconnus aux différentes approches et pour traiter ce qu'on reconnaît comme « données »dans un travail interprétatif raisonné et hautement réflexif »(Ibid. : 76).

Lors de notre recherche, nous étions contrainte à opter pour une alternative au détriment d'une autre : « les décisions méthodologiques (par ex. grossièrement entre l'approche « quantitative »et « qualitative »ou « mixte ») ne se font plus seulement au début(...) mais il devient de plus en plus évident que les questions de méthodologie doivent accompagner toutes les phases de la réflexion »(Ibid. : 69). Dans notre présente étude, la nécessité d'explicitier/justifier notre orientation méthodologique en faisant appel à deux approches s'avère patente.

Commençons de prime abord par l'approche hypothético-déductive (à dominante quantitative). Elle est très dominante en sciences humaines depuis le XX^{ème} siècle. Elle consiste à proposer au départ de la recherche, comme hypothèse(s) une (des)réponse(s) à une question. Par la suite, tout le travail du chercheur vient dans le but de valider ou invalider se(s) hypothèse(s) en ayant comme support des protocoles d'observation(s) voire d'expérimentation(s) des données le plus souvent sélectionnées ou fabriquées dans son « bureau »ou laboratoire.

Cette méthode : « vise à provoquer une série de réactions dans des conditions fixées à l'avance. C'est l'hypothèse de l'expérimentation qui définit à la fois ces conditions et la série des réactions attendues. Donc, d'une part elle délimite les causes, et de l'autre, elle prévoit les effets[...]Pour maîtriser le rapport entre les deux variables, le chercheur est obligé de travailler en laboratoire. » (Moscovici, S., 1988 cité par Becetti, A., 2008 : 41). Il en résulte que les données (construites en laboratoire) viennent « cautionner »ou infirmer des réponses-hypothèses comme conséquence d'un travail rationnel qui, fréquemment, prime sur elles. Par la suite l'organisation des données en question est faite de façon à ce qu'elles(les données) aboutissent, après leur expérimentation(en atteignant un certain seuil de fréquence statistique) à des résultats (in)validant l'hypothèse de départ et conduisant à des règles à portée générale.

Cependant cette approche ne pourrait être triée exclusivement, et cela, pour trois raisons. Premièrement, le chercheur travaille sur des aprioris tendancieux qui le conditionnent en ne faisant projeter son regard que sur les données validant son hypothèse et en le contraignant à mettre celles qui lui pose problème dans des catégories ad hoc. Deuxièmement, sa tendance « généraliste »et « objectiviste –réductionniste » ne prend pas au sérieux la complexité du terrain et des variables contextuelles d'une part et, d'autre part, la posture du chercheur lui-même mènerait à des dérives éthico-épistémologiques considérables et enfin, l'hypothèse qu'a formulée le chercheur ne pourrait être énoncée qu'après un raisonnement découlant, le plus souvent, d'une observation de données, de phénomènes concrets, ce qui explique la « fausseté de l'hypothèse déductive ».

La méthode empirico-inductive²⁰, elle, est appelée aussi « qualitative ». Elle est éminemment qualitative en ceci que le Sujet et son contexte sont réintégrés au tréfonds de l'analyse. De là que la recherche devient « subjective » et, partant, « interprétative ». Le terrain devient le centre d'intérêt majeur du linguiste et les constructions intellectuelles voire théoriques, sont reléguées au second plan.

Ce n'est qu'une fois les données recueillies, les faits observés, que les concepts théoriques sont introduits pour expliquer et interpréter les phénomènes examinés parce que dans : « Une recherche théorique et inductive : les chercheurs tentent de développer une compréhension des phénomènes à partir d'un tissu de données, plutôt que de recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses à priori » (Blanchet PH 2000 : 30). S'interroger sur les mécanismes de fonctionnement des phénomènes humains (pratiques sociales ou langagières) est le fief naturel de cette approche ; les chercheurs essaient de conférer à ces phénomènes une signification se trouvant dans les données car « incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement ainsi que les représentations que les sujets s'en font (enquêteur comme enquêtés, l'observateur étant observé). » (Blanchet, Ph., 2000 : 30).

Nonobstant, cette approche ne peut pas être, elle seule, prise comme support méthodologique dans notre présente recherche. En effet, le problème de distance et de neutralité est posé par la subjectivité trop marquée voire trop affichée du chercheur en ceci que : « l'implication directe du sujet-chercheur dans sa propre entreprise de recherche produirait des incidences parfois préjudiciables aux résultats et à l'effet escompté de sa construction intellectuelle » (Becetti, A., 2007 : 42). De surcroît, la multiplication d'hypothèses qui résulterait de l'observation-récolte de données empiriques conduirait à des conclusions multiples « pouvant donner lieu, dans l'absolu, à deux interprétations contradictoires. » (Blanchet, Ph., 2000 : 31).

Dans notre présente étude, nous avons opté pour une sorte de compromis, entre une démarche empirico-inductive et hypothético-déductive en alliant ainsi la qualité et la quantité

²⁰ Cette approche a eu des disciples multiples dans l'histoire des sciences humaines et cela à travers : l'École de Chicago, le constructivisme de Piaget et de Palo Alto, le dialogisme, la systémique et notamment l'ethnographie de la communication appelée aussi « la sociolinguistique interactionnelle.

se vérifiant par le fait que nous travaillons toujours par observation participante²¹ (qui, elle, ouvre sur des traitements statistiques²² quantifiables avant d'arriver à des interprétations plausibles). Cette démarche marie « en sablier » (Blanchet, Ph., 2000 : 40) les deux approches dont nous avons déjà parlé. Elle : « va du global (prise d'indices multiples en contexte complexe par observation participante) à l'analytique (via enquêtes semi-directives et directives, traitement des données, validation) pour revenir à une synthèse interprétative » (Ibid. : 41).

Cette combinaison entre l'empirico-inductive et l'hypothético-déductive se vérifie, dans notre étude sur les représentations (selon le genre) de la violence verbale par le fait que nous avons utilisé la méthode de l'observation participante (en faisant produire du discours auprès des jeunes lycéens) d'un côté et, de l'autre le questionnaire que nous avons soumis à nos enquêtés.

²¹ Ce sont les entretiens que nous avons mené avec les jeunes lycéens du lycée Abdelkrim-Souissi et

²² Ce sont les questionnaires que nous avons soumis à nos enquêtés.

Chapitre 2 : Filles et garçons : Quelles représentations de la différenciation langagière violente ?

- I. Les dires des jeunes sur leurs pratiques langagières
- II. Quelques formes de la violence verbale
- III. Fonction, langue et attitude

Ce chapitre, plus micro socio-langagier, s'attache à mettre à jour les représentations que se font le jeune lycéen(n) (e)s de leurs pratiques langagières violentes selon le sexe. Nous allons centrer notre attention sur les descriptions de la violence verbale jeune par les jeunes. Nous allons donc voir de quelle manière les garçons et les filles ordonnent le monde socio-langagier dans lequel ils vivent.

I. Les dires des jeunes sur leurs pratiques langagières

1. Déclaration des garçons et filles sur leurs pratiques langagières

1. 1. Violence du langage ou langage de violence ?

Dés que l'on a sollicité le point de vue des jeunes lycéens d'Abdelkrim-Souissi quant à leur (s) façon (s) de parler, force est de constater que la notion de violence verbale (avec toutes ses formes) semble en être les caractéristiques principales irréfutables.

La question de la violence verbale est apparue savamment comme le leitmotiv de bien des entretiens réalisés. En effet, lors de notre pré-enquête, nous avons eu la chance (en tant qu'enseignante de français des informateurs) de nous entretenir avec une classe de 3^{ème} année Langues Étrangères. La première question qui leur a été posée (lors de la pré-enquête toujours) est de leur demander de s'exprimer sur la manière (leur manière en fait) de parler des jeunes. Cette question semble pousser les informateurs à les faire vite parler pour caractériser le langage des jeunes et par conséquent elle nous semble valoir que nous nous y attardions.

Il est étonnant de constater à quel point ces jeunes sont conscients de leur langage irisé, voire teinté de violence. « Le langage des jeunes aujourd'hui est un langage très blessant » (affirmait Amir) ; « mots vulgaires » (Dalila) ; « manque de politesse » (Noray) ; « les jeunes sont mal élevés, ils disent n'importe quoi devant nos pères ; on ne peut pas se balader ni en famille ni avec les gens qu'on respecte » (Hind) ; « langage choquant » (Chainez) ; « nous, entre mecs, on peut se permettre quelques mots grossiers, c'est juste des vannes » (Amir) ; « le langage est trop vulgaire, habloo(fous) » (Hayame) ; « le langage des jeunes...euh. . / ga□ machi mlih » (Imène) ; « euh/...kayène w kayène. . . » (Amira).

En règle générale, les propos des jeunes sont ressentis par eux-mêmes comme vulgaires, grossiers et surtout agressifs et violents.

Soulignons que dans cette classe – où il y a un seul garçon à capacité motrice réduite mais excellent en français : Amir – les filles répondaient à la question comme si le sexe

féminin n'était pas inclus dans la question ; ou pour pousser les choses encore plus loin comme si la pratique de la violence verbale est l'apanage des garçons seulement, alors que Amir reconnaît non seulement la violence du langage des jeunes (garçons/filles) mais il va au-delà de la question en abordant l'insulte rituelle « c'est juste des vanes » entre les garçons.

Le propos d'Amir nous fait rappeler curieusement les résultats auxquels est arrivé Labov à la suite des travaux menés sur les pratiques langagières dans les ghettos des États-Unis en 1978, où il a fait remarquer que les insultes entre pairs ont pour fonction l'affirmation de l'appartenance au groupe.

Tout en affirmant que ces jeunes, à force de s'insulter, finissent par adopter cette pratique qui devient inévitablement une habitude et par voie de conséquence, ces jeunes lycéens en font usage de façon spontanée sans pour autant prendre en considération ni le contexte ni les personnes l'entourant « (...) ils disent n'importe quoi au point/euh on ne peut pas se balader en famille ni avec les gens qu'on respecte » (Hind).

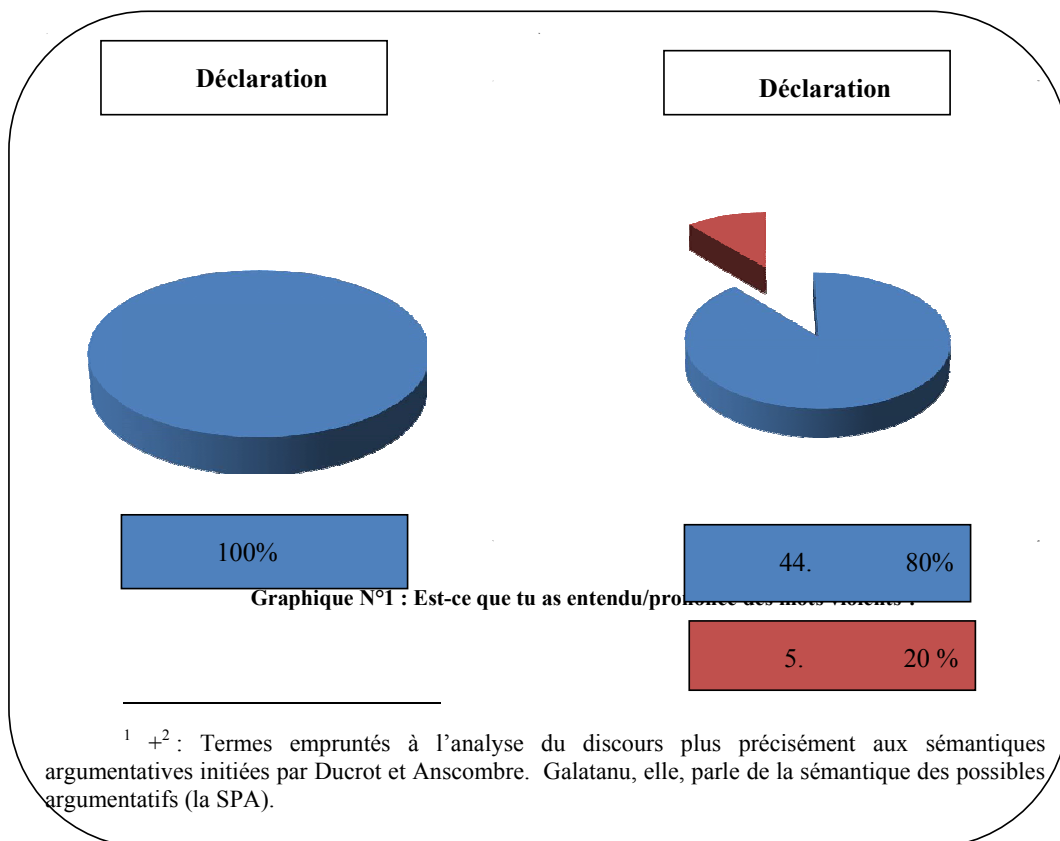
Toujours à propos de « leurs parlars enclins à la violence », deux informatrices venaient corroborer ce que pensent les autres en déclarant que le langage des jeunes est, de nos jours, dominé par la thématique du sexe, mais également des insultes : « Mots vulgaires » (Dalila), « le langage des jeunes est trop (expression du visage) vulgaire » (Chaïne), « on ne peut pas se balader en famille (...) ».

On peut comprendre, d'après les dires de ces deux informatrices, que la violence verbale des jeunes s'actualise dès lors que ces derniers recourent volontairement à l'usage insultant relevant du sexe, ce qui pourrait être interprété comme une remise en cause voire une accusation portée à l'encontre de ce langage « qu'on ne peut pas prononcer » donc un langage interdit qui transgresse tout ce qui relève de l'interdit.

Cependant, ce qui est perçu comme agression ou plutôt comme transgression chez les informatrices ne l'est pas chez Amir (intervenant au début (c'est lui le premier ayant pris la parole) et à la fin ; c'est à dire après avoir entendu les déclarations des filles). En effet, les termes considérés comme « choquants », « vulgaires », « très vulgaire » chez les informatrices perdent leur valeur péjorative. Ils subissent une certaine « désémantisation » en cela qu'ils sont véhiculés en tant que langage « in » : « entre mecs » (Amir). Ce langage « in » des jeunes signifie que ces derniers sont les seuls à en détenir le code.

Après que Imène a déclaré que le langage des jeunes « ga machi mlih », Amina intervenait en disant « kayène w kayène » comme si elle ne veut pas associer un satellite²³ à savoir « violent » au noyau²⁴ « langage jeune » ; comme si elle ne veut pas qualifier « tout le langage jeune » de « violent ». Sa volonté de ne pas « généraliser » est bien patente. Par conséquent, si tel n'est pas le cas, « les principes de respect mutuel, de la tolérance et de la transmission du savoir chers à l'école volent en éclats et la communauté scolaire risque de basculer dans l'incertitude totale, laissant ainsi place à tous les dérapages générateurs de tensions, de détresse donc d'insécurité » (Hocine Y 2011 : 35).

En effet, la population enquêtée (96 personnes au total : 64 filles et 32 garçons) reconnaît l'existence de la violence verbale dans l'enceinte scolaire Abdelkrim-Souissi : 94. 55% des informateurs ont déclaré être témoins et auteurs de la violence verbale et cela selon des proportions presque identique chez les garçons/filles (voir graphique N°1)



Une réelle prise de conscience de l'ampleur du phénomène étudié en substance semble avoir eu lieu : alors que 100% des enquêtés garçons se sont positionnés positivement par rapport à la question 1 et la question 2 (Q1+Q2) « Est-ce que tu as entendu/perpétré des mots violents au lycée Abdelkrim-Souissi ? » (C'est à dire qu'ils ont répondu par « oui » à la question de savoir s'ils sont déjà auteurs et témoins d'une violence verbale à l'enceinte scolaire Abdelkrim-Souissi) contre personne (0 %) ne s'est positionné négativement (aucun garçon n'a répondu par « non »).

La proportion des réponses des jeunes lycéennes est 94. 79% pour les locutrices affirment être auteure et témoin d'une (des) violence(s) langagière(s), sur la scène publique du lycée Abdelkrim-Souissi) contre seulement 5. 20% pour les locutrices²⁵ déniaient le fait qu'elles n'ont jamais été ni témoin ni auteure d'une violence verbale.

Nous avons remarqué une baisse de taux de réponses négatives chez les filles. En fait, lors de passation du questionnaire (d'après leur comportement), le sujet est considéré comme un tabou (surtout chez les djilbabistes qui voient que ce n'est pas légitime d'aborder cela car « haram » (pas légitime)). Ces filles semblent aller directement au regard de la religion islamique portée sur les auteurs de la violence verbale « sans voir la réalité en face ». Il nous semble que l'attitude de la religion à l'égard des auteurs de la violence verbale (registre sexuel, insulter la filiation (surtout)...) a poussé ces filles-là à nier l'existence même d'une violence verbale. . ?!. Ces filles étant tenues à distance de cet objet d'étude redonderaient aux critères sociaux de différenciation attendus, mais aussi (il nous semblait) par désir d'ascension sociale.

Le poids culturel qui est attaché à cet objet d'étude scientifique se faisait sentir réellement. Ce refus de reconnaître un tel objet social nous rappelle les propos de Dalila Morsly au sujet des femmes du Maghreb et leur voix étant interdite à donner à entendre : « La voix doit être couverte, de même que toutes les parties du corps soumises dans la tradition islamique à l'obligation de hidjeb ». En un mot, ce déni est révélateur d'une existence d'une représentation sociale de la violence langagière ou pour pousser les choses encore plus loin ce rejet est lié à la norme sociale dont la fonction consiste à différencier les événements en fonction de leur désirabilité du point de vue de l'Autre (groupe, religion, société...) qui

²⁵ Ces filles n'ont pas répondu aux premières questions posées mais elles se sont ravisées en donnant des éléments de réponse aux dernières questions.

gène la norme. Cette intériorisation des valeurs expliquerait ce refus de l'existence d'une violence verbale.

Les enquêtés interviewés sur la question 1, répondaient en chœur (filles et garçons) par « oui ! Oui ! . . . » Par la suite des commentaires ont eu lieu comme s'ils veulent porter caution à ce qu'ils disent : « Acha**□** b mrabi à la el**□** ônf (/le peuple est éduqué dans une communauté violente) » (Enreg, Houssème), « fi koul hadra fiha ônf lafdi fiha dginas, fiha tibat, fiha sidj**□** /dans chaque phrase la violence verbale est introduite, on trouve toutes les figures de style) (Enreg. Adel).

Pour Houssème, la violence verbale des jeunes en milieu scolaire est tributaire du milieu où les lycéens sont élevés. Pour lui, il est inéluctable de proférer des mots violents en cela que la société dans laquelle il évolue est violente. En ce sens, la violence verbale prend racine à l'extérieur de l'établissement « el Houma » (quartier) comme elle est liée aux problèmes inhérents à la vie quotidienne.

Les propos de Houssème nous ont interpellés quelque part en ceci que nous ne pouvons passer sans nous attarder à mettre à nu voire examiner à présent l'état des lieux actuels de la violence (en général) en tant que phénomène dans la société algérienne tant que l'école est le premier « représentant » de la société. Comment peut-on parler de violence continue en Algérie et quelles sont ses différentes formes ?

Pour ce qui est des représentations de cette violence algéro-algérienne Elina-Brândusa Steiciuc analyse la dictature en général à travers deux romans de Rachid Mimouni à savoir *L'honneur de la tribu* et *une peine à vivre*. Une tranche complexe de l'histoire du pays est mise à nu dans les ouvrages littéraires de Tahar Djaout analysés par Ahmed Boualili et Rachid Mokhtari²⁶. Karine Chevalier, lui reprend la « question berbère » à travers l'écriture poétique du masque²⁷ de Nabil Farès. Ces hommes de lettres voulaient donc « mettre le doigt sur la plaie » pour reprendre une expression de Rachid Mimouni ; ils voulaient « éveiller les consciences » comme disait Ahmed Ben Badais.

Nous nous sommes amenée à dire que la société algérienne est vectrice d'une violence sociale omniprésente dans la vie de tous les jours pesant lourd sur les mémoires. Du

²⁶ Cf. Ahmed Boualili (2009) : *De l'interdiscours à l'écriture hybride dans l'œuvre de Tahar Djaout : discours littéraire et discours journalistique*, thèse de doctorat, ENS de Bouzaréah, Alger et Rachid Mokhtari (2010) : *Tahar Djaout, un écrivain pérenne*, Chihab Editions, Alger.

²⁷ Le masque est sous la dialectique du caché et du mémoré, dans ses avatars historiques, symboliques en fragment : « la décolonisation n'a été dans l'œuvre farésienne qu'une série de masques nécessaires.

fait, il n'est pas étonnant qu'elle se réfracte à l'école. Cette violence recouvre une diversité d'actes, les uns individuels, les autres interpersonnels ou collectifs.

Il semble que le passé ne cesse de jouer un rôle important dans l'Algérie indépendante comme le remarque Nagèt Khada. On peut parler d'une violence culturelle. Aux yeux de certains chercheurs algériens, la culture est de nature traditionnelle dans la mesure où elle considère les individus incapables d'assurer leur survie d'une manière autonome. En effet, les diverses expériences sociales vécues par les générations sont périodiquement synthétisées sous la forme de norme, valeurs et proverbes indiquant les procédures qui doivent servir à organiser la société pour que la survie et le bien-être des individus soient assurés.

Nonobstant, la perception de cette organisation est loin d'être positive, bien au contraire, elle est perçue comme une violence symbolique pour deux raisons : d'une part, elle participe à la perte de leur autonomie pour affronter l'environnement où ils vivent et, de l'autre, ces individus se sentent absorbés par les procédures qui les protègent et qui les mettent à l'entière disposition de leur entourage.

Plus encore, on peut même parler d'une violence culturelle en partant de notion de « culture nationale » dont la base essentielle est le choix du couple arabo-musulman, or toute culture se voulant nationale serait hybride voire hétérogène.

Nous ne pouvons conclure sur cette violence culturelle sans citer la déclaration de Mouloud Mammeri à Tahar Djaout « assassiné par un marchand de bombons » : « ...quel que soit le point de la course où le terme m'atteindra, je partirai avec la certitude chevillée que, quels que soient les obstacles que l'histoire lui apportera, c'est dans le sens de sa libération que mon peuple (et à travers lui tous les autres) ira. L'ignorance, les préjugés, l'inculture peuvent un instant entraver ce libre mouvement, mais il est sûr que le jour inévitablement viendra où l'on distinguera la vérité de ses faux semblants » (Djaout cité par Kebbas, M., 2008 : PAGE).

Nous croyions dans le sillage des « Indépendances » que l'Algérie allait atteindre le statut économique mais le recul pour le « pays-phare du tiers –monde » est réellement effarant. Évoquer la violence économique en Algérie semble donc une lapalissade. En effet, la fermeture de plusieurs usines et des licenciements de masse tenaient à la mise en œuvre du programme de réformes économiques en Algérie (imposé par le fonds monétaire international (FMI) pour sortir de la crise). Selon les derniers chiffres donnés par la Banque mondiale,

22,6% de la population mondiale sont des pauvres et 8,4% vivent avec un revenu inférieur au seuil de la pauvreté. Selon Saïd Ghedir : « actuellement, en l'absence d'enquête récente sur la pauvreté, il est difficile de connaître avec exactitude le nombre de pauvres en Algérie mais les médias parlent d'une aggravation de la situation et d'une hausse de taux de ce phénomène surtout dans les zones rurales où le phénomène est plus généralisé » (Ghedir, S., 2011 : 4).

Alors que l'Algérie est visiblement un pays riche, la répartition des richesses n'est pas équilibrée : « Moins de 20% de la population détiennent un peu plus de 50%des richesses du pays »

Les conditions économiques sont donc le principal facteur qui a favorisé l'étendue de la pauvreté. Par conséquent, d'autres phénomènes émergent : chômage, désœuvrement, mal être, sentiment d'exclusion,...etc. Nous pouvons parler même d'une configuration de structures entravant l'engagement de la population à titre de citoyen. Par exemple, la dominance d'une économie rentière dans un pays doté de ressources naturelles immenses, dont l'exploitation ne dépend pas d'une main d'œuvre conséquente, court le risque de produire un État qui a accès à des richesses sans devoir faire appel aux citoyens d'où ce divorce éventuel entre l'État et les (non)citoyens.

Politiquement, l'Algérie est entrée dans une phase de violence armée à l'encontre d'une grande partie de la population depuis le déclenchement de la crise politique de 1988 et l'arrêt du processus électoral en janvier 1992 suite au succès remporté par le FIS (front islamique du salut). En effet, dans sa mission de reprendre le contrôle de l'État par la force, l'armée a donné aux islamistes l'occasion de répondre avec le même langage, celui de la violence. D'après Hadjaj : « le terrorisme et la violence du pouvoir font 200 000 morts et 20 000 disparus » (Hadjaj D2003 : 29).

Il y a lieu de signaler que ce cycle de violence a connu son paroxysme entre 1993 et 1997. En un sens, nous rejoignons l'avis de Lakhdar Maougal et de Malika Kebbas en disant que la violence en Algérie « fut, pendant longtemps, conçue, préparée, ourdie et planifiée dans les institutions sociales qui ont pour vocation naturelle de bannir la violence barbare du tissu social parce que, de par leur fonction même, c'est à la lumière et au civisme que ces institutions préparent les êtres ordinairement »(Maougal, M et Kebabs M 2008 : 33).

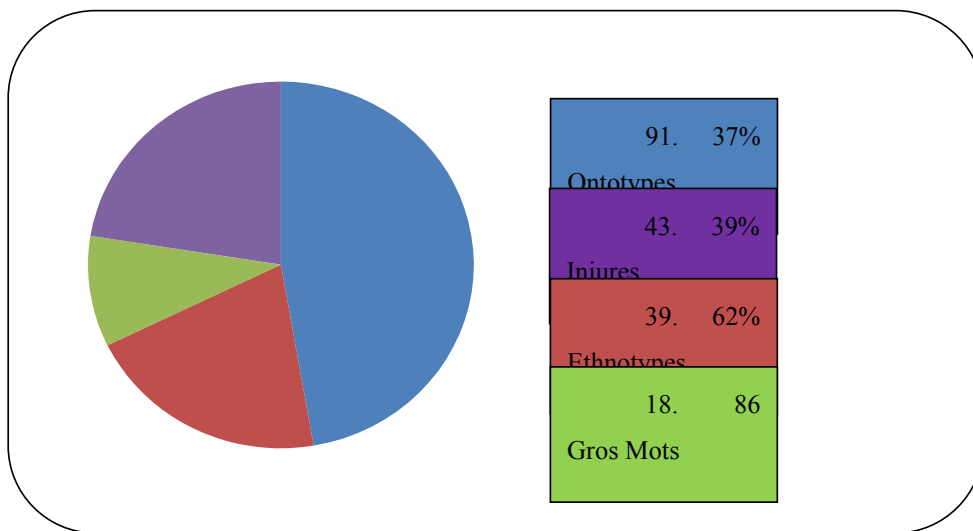
Revenons maintenant à notre enquêté « Islam »trouvant que la violence verbale est résultante même d'une défaillance parentale « □ fal ki yasma □ babah y □ ayah l yamah kifache

thabi ma y □awadch wach gal babah » (comment veux tu ne pas dire des insultes si on entend à la maison un père en train d'insulter la maman ?)

Les propos de ces jeunes nous rappelait les dires de DeFrance sur la répercussion de la société sur les jeunes : « Il serait donc tout à fait surprenant que cette anomie du tissu social n'ait pas de répercussion dans l'école [...]. Pourquoi l'école échapperait –elle aux effets de la déstructuration des rapports sociaux ? ».

II. Quelques formes de la violence verbale

1. De quelques usages de la violence verbale par les filles



Graphique N°2 : Déclarations des filles sur leurs propres pratiques

En ce qui concerne les jeunes filles, après le dépouillement du questionnaire, nous avons remarqué (surtout chez les filles) un surinvestissement de l'un des usages de la violence verbale (l'un des types d'insulte d'ailleurs) à savoir les ontotypes.

Selon Rosier, L et Ernotte, P, les ontotypes sont nommés ainsi en cela qu'ils visent des caractéristiques supposés ontologiques de l'individu²⁸ : « fanyana » (fainéante), « bahloula » (débile), « mongol » (mongolienne), « khawafa » (peureuse), qa□ba » (pute), « □tay » (pédé).

A propos des ontotypes, Rosier déclare que : « les ontotypes se présentent comme des évidences anthropologiques : la stigmatisation supposée universelle de certaines catégories : les gros, les déficients mentaux » (Rosier, L., 2003 : 39). Ce qui singularise les ontotypes, c'est qu'ils consistent en des prédications péjoratives reposant sur un jugement de

²⁸ Nous avons remarqué même qu'il y a un néologisme à signification violente comme « mbouhat », « flouka », « nakch », « bahlito », « zefaf », « taguèche », « dabrèche », « hagouf » (avec un g)

valeur davantage que sur une identification. De la sorte, les ontotypes se caractérisent par les traits suivants :

Du point de vue sémantique, les ontotypes apparaissent aux locuteurs comme beaucoup plus faiblement marqués. Exprimé autrement, les ontotypes véhiculent en leurs seins des « sèmes de violence verbale faibles²⁹ », si nous pouvons dire cela. Cette faiblesse du sème vecteur de violence verbale laissent les ontotypes apparaître comme si 'il ne s'agit pas réellement d'une violence verbale

« Le mécanisme énonciatif lie les insultes ontotypiques à leur contexte situationnel, à la différence des insultes sociotypiques/ethnotypiques, qui ne prennent pas nécessairement appui sur une cause extrinsèque pour être énoncées » (Rosier, L., 2003 : 40).

Ce qui caractérise également les ontotypes, c'est qu'ils ne sont pas généralement tenus pour insulte (violence verbale) ni par la doxa³⁰ ni par la loi, à la fois. Du fait ils sont relativement rares dans les représentations communes. Il y a lieu de signaler que cette position tient de « l'amnésie discursive »³¹, mais se pencher sur quelques situations concrètes nous laisse remarquer le rôle essentiel joué par ce type. En fait,

« la différence des ethnotypes et des sociotypes à la fois appellatifs neutres et insultes, l'ontotype, lui, est toujours insultant. Si cette distinction s'amenuise dans la mesure où, pragmatiquement, les emplois hypocoristiques³² rendent les ontotypes acceptables (Allez, idiot, plonge !), et si l'évaluation de la charge axiologique dépend de la susceptibilité de l'intéressé et de son affectivité, en revanche la portée idéologique du propos se détermine auprès de tous les agents de la scène interlocutive. A ce niveau, les termes se distinguent les uns des autres par le lien plus ou moins direct qu'ils entretiennent avec l'Idéologie en général et les idéologies particulières. Traiter quelqu'un d'handicapé n'a pas la même portée idéologique que le traiter d'incapable, même si le contexte qui l'a suscité est exactement le même. La stigmatisation de la différence physique vue comme un handicap s'ancre dans une très ancienne phobie de la différence. » (Ernotte, P., 2003 : 41).

Commentaire [A1]: CITATION TROP LONGUE

²⁹ C'est nous qui soulignons

³⁰ Ensemble des opinions communément admises dans une société donnée.

³¹ Qui ne s'astreint pas à une continuité rigoureuse, qui procède par digressions

³² Notion à laquelle nous attardons ultérieurement.

Nous avons été fort étonnées de l'usage de la violence verbale selon le sexe. Nous avons remarqué une prédominance d'ontotype chez les filles. 89% de filles déclarent avoir recouru aux ontotypes.

Le recours à ce type de violence verbale pourrait être interprété de cette manière : l'insulte sous forme ontotypique semble moins porteuse d'une charge sémantique violente par rapport à l'insulte sous sa forme sexuelle (gros mot).

Il nous semble que les filles « pèsent la lourdeur de sens³³ » pour choisir enfin le moins chargé. Ce qui nous a laissé d'avoir cette interprétation, c'est bel et bien leur regard à la violence verbale comme une pratique d'abord masculine. Lors de passation du questionnaire, nous avons remarqué une sorte de « réserve » voire de « réticence » chez les filles en arrivant aux injures et aux « gros mots » (surtout devant les garçons en classe), cette « tension » semblait disparaître quand elles sont arrivées aux deux derniers choix de la question 3 à savoir « des ontotypes » et « des ethnotypes ».

Il en est de même pour les ethnotypes qui, eux aussi sont dominants dans les réponses des filles. 79. 6% des filles recourent à ce type de violence verbale. Le choix des ontotypes voire des ethnotypes par les filles comme traits dominants expliqueraient « la désirabilité » de mettre un fossé entre elles et l'Autre, c'est à dire les garçons dans leurs usages de la violence verbale ; comme si elles savent que l'injure et les gros mots (surtout) sont des pratiques propres aux garçons.

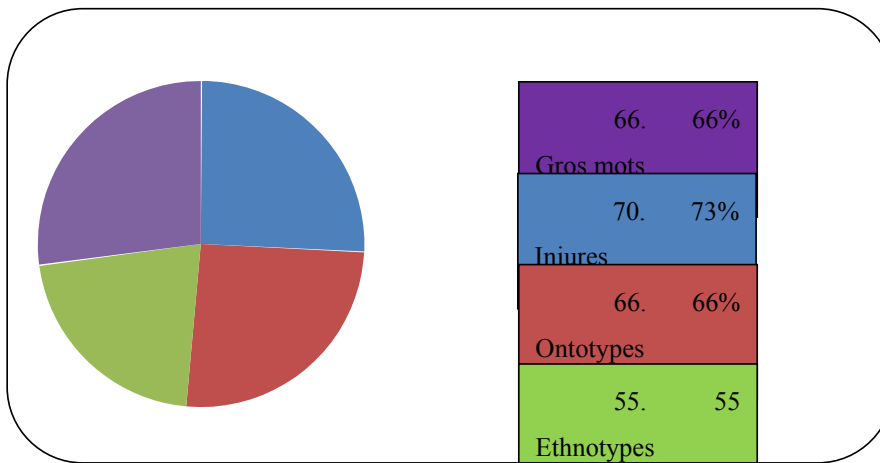
Ces filles tendaient à prouver leurs intériorisations des représentations de genre (après avoir analysé la dernière question dans le questionnaire) mais aussi celle du regard des garçons vis-à-vis des filles préférant de gros mots ou des injures.

Nous nous sommes trouvées obligée de poser une question sur l'usage de la pratique langagière violente des filles chez le sexe opposé. En effet, l'avis de l'Autre semble aller aux antipodes des déclarations faites. La majorité des garçons déclaraient que les filles recourent, sans exception, à tout type de violence verbale. Selon les garçons questionnés, 62. 96% de garçons pensent que les filles recourent au registre sexuel ; 51. 85% d'eux déclarent qu'elles recourent à l'assimilation animale et 44. 44% des garçons déclarent que les filles font appel à l'insulte de l'affiliation.

³³ Toujours c'est nous qui soulignons

Certains d'eux expliquent cela au fait que les filles imitent les garçons en tout, or les garçons jouent avec la violence verbale, donc il est tout à fait normal que les filles fassent varier les mots violent proférés. D'autres voient que ce recours se traduit par leur désir d'être vue comme « mafia » et pour s'imposer voire s'affirmer. D'autres parlent d'intégration : «/ li ana elbanat indamadjou ma□a dhokour wa a□bahat nefis el affadhi tatadawal / » (parce que les filles se sont intégrées aux garçons donc les mêmes mots circulent), / « la bnat koulash, y□ayho yqoulou koulash/(les filles tout, elles disent de gros mots, elles font varier dans la profération de la violence verbale) (Enreg : Adel, Islam et Djamel).

2. De quelques usages de la violence verbale par les garçons



Graphique N°3 : Déclarations des garçons sur leurs propres pratiques

L'histogramme montre d'abord que toutes les catégories de la violence sont utilisées par les garçons. Notre étonnement n'a pas disparu lorsque nous avons analysé les déclarations sur leurs usages de la violence verbale.

En effet, on peut dire que les pratiques langagières violentes masculines, d'après leurs déclarations, sont comparables à certains égards, aux pratiques langagières violentes féminines. Les déclarations des garçons semblent avoir fait changer réellement notre conception de la violence verbale masculine.

2.1. L'injure

Elle est l'une des formes de violence verbale qui retiennent particulièrement l'attention vu son usage fréquent, mais surtout ses formes et ses types qui varient selon les contextes et les situations. « L'injure au quotidien, plus orale qu'écrite, plus comportementale, plus spontanée et immédiate, est le plus souvent synonyme de violence verbale, qu'elle soit associée à la violence physique ou au contraire qu'elle s'en distingue comme un moindre mal » (Larguèche, E., 2004 : 32).

Nous concernant, nous allons adopter le terme « injure » en cela qu'en arabe, plusieurs mots peuvent renvoyer au fait d'« injurier » : « sebb »³⁴ et « shetm » (le sens qu'a le mot injure dans notre questionnaire). En effet, nous trouvons un nombre de 70. 37% de garçons qui déclarent avoir recouru aux « injures » contre 29. 63% de garçons chez qui l'injure n'est pas cochée. La tendance vers l'injure semble réellement être collective chez les garçons questionnés.

Nous pensons pouvoir donner une explication au résultat obtenu (dans le questionnaire) en s'appuyant sur les commentaires des jeunes lors de l'entretien ainsi que la notion d'injure liée à l'interdit.

La notion d'injure est intrinsèquement liée à celle de l'interdit. Ce dernier a trait à la religion (ce qui est interdit à la religion) donc au sacré. Il peut être intégrant à l'égard de l'injure. L'interdit est un principe organisateur de la socialité et l'injure est un des éléments interdits. Du fait, l'injure est une transgression des principes organisateurs d'une socialité. De là qu'elle intègre le cercle de la violence. Par voie de conséquence, « L'emploi des mots interdits ne traduit pas le désir d'être en dehors d'une langue donnée [...], mais un désir de transgression au sein de la langue, et qui s'effectue pour ainsi dire contre la langue elle-même » (Huston, N., 1981 : 21

L'injure ayant trait à la religion peut être vue comme blasphématoire en ceci que l'injuteur (celui qui profère l'injure) tient un discours irrévérencieux à l'égard de la religion ou de ce qui est considéré comme sacré par celle-ci. Il s'agit d'un acte de profanation voire même de transgression de tabou.

Commentaire [A2]: C'est un terme absent du dictionnaire.

Le blasphème est pratiqué d'une façon remarquable. Il est réprimé par la religion musulmane³⁵. Il est considéré comme un reniement de Dieu, une injure vers la divinité. Ce qui particularise ces injures c'est qu'elles sont introduites par le verbe « maudire » (en arabe classique « la ana » et « na l » (en dialectal).

³⁴ « Sebb » est « shetm » sont, en arabe, les plus couramment utilisés dans l'usage classique même si le premier peut envoyer aussi à « blasphémer ». Quant à l'usage dialectal, nous pouvons citer « shtem » de « shtâm » (insulte ou injure), « ayya » de la forme nominale « ya » (faire tomber) « ayer » de « àar » (honte ou perte de l'honneur), « kheer » de « khàra » (dégât) ou encore « rakes » de « rokhs » qui signifie « avilissement »

³⁵ Un jour après l'entretien, un jeune est venu vers nous pour nous donner un petit livre dans lequel on trouve la sentence du blasphémateur. Le livre intitulé « : elqawl el moubine fi kofr sebb Allah taala wa Eddine » (la parole divine dans la mécréance : le reniement de Dieu miséricordieux et sa religion)

Pour ce qui est relatif à la société algérienne, la malédiction ne relève que de Dieu. C'est la raison pour laquelle dans les injures qui se rapportent à la religion et à la malédiction, l'invocation de Dieu « Allah », de façon explicite ou implicite semble évidente. De la sorte, ces injures fonctionnent selon le mode suivant

-Allah+la formule de malédiction+l'objet de la malédiction³⁶ : syntaxiquement elles (injures) fonctionnent ainsi

-Sujet+verbe+Cod). Le sujet (Allah) est souvent éliminé.

Exemples : —« Allah yen □ el ra □ a ta □ ek » (que Dieu maudisse ta race)

—« N □ el dīn bebèk » (maudite soit la religion de ton père) ;

—« N □ el dīn yemmèk³⁷ » (maudite soit la religion de ta mère)

—« N □ el dīn rabbek » (maudit soit maudite la religion de Dieu).

2.2. Les gros mots

Les données du questionnaire ont démontré que la catégorie de « gros mots » ou l'insulte sous sa forme sexuelle est l'une des pratiques violentes des garçons. 66. 66% de garçons déclaraient avoir souvent recouru à cette pratique contre 33. 34% répondaient par la négative.

L'analyse du répertoire lexical violent des jeunes montre que les locuteurs possèdent un répertoire riche en la matière tel que « □ □ □ ay », « naqsh », « zamel », « pédé », « flouka » qui sont tous des synonymes de « homosexuel ». Ainsi, « les mots de l'homosexualité en sont donc souvent réduits à n'être utilisés que dans la deuxième fonction du langage[...]celle de l'action sur le monde, celle qui peut aller- et qui ne s'en prive pas en l'occurrence- jusqu'à l'exclusion ou au rejet –expulsion.

Les mots de l'homosexualité sont dès lors pour beaucoup les mots de l'homophobie. C'est le risque qu'encourt en fait, dans la dynamique sociale, toute désignation de groupe humain (auto ou hétéro désignation) qui procède par classification sur base de critères prétendument hors norme (source de tous les préjugés et de toutes les discriminations » (Raemdonck, D-V., 2009 : 31).

³⁶ Voir le répertoire lexical violent (annexe)

³⁷ Nous avons remarqué (en tant que témoin des violences) que même l'organe sexuel féminin est maudit par les garçons.

En ce sens, l'injure met en cause l'honneur du destinataire. Elle ne touche pas seulement la victime mais « jette le déshonneur sur son groupe d'appartenance » (Hocine Y., 2011 : 51). Le recours aux mots grossiers s'expliquerait par la « normalisation des valeurs », pour emprunter une expression à Baines.

En analysant encore ce répertoire lexical violent ramassé par une enquêtée (leader) que les fameux mots³⁸ (à valeur sexuelle) utilisés par les lycéens sont : « Nique Mok » (nique ta mère), « Nique ra□a ta□ek » (nique ta race), « nique hatshoun³⁹ yemmèk », « nique souwa nta□ yemmèk » (nique le vagin de ta mère), « Zebbi » (mon pénis), « Rak fi Zebbi » (tu es dans mon pénis), « kH tek » (ta sœur).

De nos jours, le mot « niquer » fait florès dans la communauté jeune algérienne. Il tire sa substance de l'arabe classique « nikah » utilisé pour désigner la consommation du mariage après la cérémonie religieuse selon le rite musulman. La sacralité caractérise le mariage religieux. Ce dernier est déclaré légal après la récitation de la Fatiha (verset coranique).

En Algérie, le verbe « niquer »⁴⁰ suivi d'un nom d'une mère est une atteinte au sacré à travers le mariage et à la mère, symbole de la perpétuation des traditions ; ou pour pousser les choses encore plus loin, la sacralité culturelle de la mère et la souillure « ligaturée » à « niquer » sont salués par les jeunes.

L'omniprésence de la thématique sexuelle semble donc constituer une entrave pour pouvoir interpréter les implicites du discours sexiste (chose à laquelle nous allons revenir ultérieurement tout en évoquant les notions d'endogroupe, d'exogroupe et du mécanisme de l'hypocoristique).

2.1. Ontotypes

Notre analyse montre que même les garçons recourent, lors de leurs pratiques langagières violentes aux ontotypes. En effet, 66.66% de garçons assurent avoir recouru à ce

³⁸ Plus encore on trouve l'utilisation des expressions sexuelles rythmées comme on trouve des figures de style comme « □ahan w farhan » (homosexuel et heureux). On trouve aussi des mots non violents en eux mais chargés de violence comme « nkhaser lek douzène el□ars » « je vais détruire ce que tu prépares pour ton mariage », « manbanouš » (on ne se voit pas)

³⁹ Ces mots sont utilisés souvent aux toilettes et à la cour de récréation.

⁴⁰ Les jeunes sont très conscients du sens exact du mot « niquer » (la sodomie)

type de violence verbale. Une même proportion remarquée en analysant « les gros mots » contre 33. 34% de garçons ne faisant pas appel à ce type de violence verbale.

Ces résultats enregistrés nous laissent dire, à un moment donné, que les pratiques langagières violentes masculines sont, à certains égards, semblables à celles des filles. Nonobstant, le recours à ces ontotypes s'expliquerait différemment. Lors de l'entretien, nous avons noté que si les filles font appel à ce type de violence vue sa faiblesse sémantique, les garçons, eux, cherchent à travers la « déshumanisation » et l'« animalisation » une reconnaissance parmi les pairs de la même manière que la façon de s'habiller.

Houssème déclare : /malazamsh tqoul l□ahbek wach shriki lazem tqoul wach ya/.../ rkhis bach y□as rou□o hadja/ (il ne faut pas dire à un ami comment vas-tu mon pot mais tu dois lui dire ça va canaille ?pour qu'il se sente valeureux).

Cette dévalorisation, ou si nous pouvons dire cette « dévaleur » rend de la valeur au jeune. Plus encore, cette déshumanisation symbolique et cette animalisation consistant à « ramener l'être humain à la viande » pour reprendre un vocable au peintre Francis Bacon, comme elle valorise aux yeux des pairs. De là que les jeunes cherchent la dépréciation pour l'appréciation.

Commentaire [A3]: Pourquoi ?

Tous ces mots qui relèvent de l'ordre du déchet et de l'animalisation : « khra(merde), fayeh(pourri)hmar(âne)halouf(sanglier)bgra(vache)kelb(chien) sont salués par les jeunes.

Les structures syntaxiques pour évoquer l'injure ontotypique animale sont différentes :

L'injure ontotypique animale

*-Nom de la bête

*-Tu es+nom de la bête

*-Rü□(i) +ya+nom de la bête

*-yakhi+nom de la bête

Choisir un animal est tributaire du contexte mais aussi et surtout des caractéristiques que l'on veut attribuer. Une interprétation de la prédominance des bêtes à savoirs « □mar », « □alouf », et « kalb » dans la violence langagière jeune est possible. En effet, des points convergents rassemblent ces trois bêtes.

Du point de vue de la religion islamique, ces trois bêtes présupposent le caractère d'interdit sacré. Expliqué autrement, tout comme le sanglier, l'âne et le chien sont des animaux dont la chair est illicite à la consommation. Ce sont des animaux souillés et impurs. De surcroît, le sanglier ainsi que le chien nuisent parfois. Le sanglier, lui, fait des dégâts dans les champs tandis que le chien peut tuer l'être humain (en cas de rage). L'âne et le chien sont réputés par leur soumission mais aussi par leur humiliation. Il est sans doute indiscutable de nier ce que nous avons dit des trois bêtes, mais contrairement à ce que pensent quelques linguistes, l'évocation de ces animaux par les jeunes garçons (même les filles) est loin de susciter une répugnance ou d'éprouver de l'irrespect, bien au contraire, ce sont des éléments favorisant l'estime de soi et l'estime de l'autre. Plus encore, on peut même parler⁴¹ de « normalisation des valeurs »⁴² chez cette formidable catégorie jeune⁴³ dans les éléments sont « sur la même longueur d'ondes » : c'est un monde véritablement plein de mystères langagiers »⁴⁴.

Ces jeunes comme le souligne l'anthropologue Julie Delalande : « (...), dans leurs jeux, verbaux ou non, participent à la transmission de savoirs, de valeurs, mais sans l'intention éducative qui pourraient avoir les adultes à leur égard. Ils profitent de ce temps pour s'approprier les règles sociales, règles qu'on leur apprend par ailleurs. Cette socialisation autonome leur permet de tester véritablement la fiabilité du discours de sociabilité des adultes » (Delalande, J., 2001 : 48).

Nous sommes donc aux antipodes de ceux qui disent : « L'animalisation, en dehors de la réalité zoologique des catégories spécifiques d'homme et d'animal, constitue un processus de destitution du droit à avoir droit », « [...], c'est donc l'accuser de toutes les tares et, par voie de conséquence, celui –ci mérite un traitement des plus offensants et son exclusion s'impose même comme une solution des plus justes »

2.4. Les ethnotypes

Les origines ethniques ou des « races » sont aussi utilisées dans la pratique langagière violente jeune. On note une proportion de 55. 55% de garçons déclarent recourir aux

⁴¹ Nous pouvons parler même de « de norme fluctuante »

⁴² Cela exige évidemment une construction d'un consensus discursif (comme pour les règles d'un jeu)

⁴³ Les jeunes élaborent une véritable « microsociété » avec ses règles, ses codes et ses normes en matière de discours

⁴⁴ C'est nous qui soulignons

ethnotypes contre 44. 45% de garçons déclarent ne pas faire appel à ce type lors de la violence verbale.

En effet l'injure raciste est définie comme « une atteinte à la personne par le biais de certaines caractéristiques qui font partie de son identité, pour ne pas dire de son « espèce », et servent à mettre en évidence sa non-appartenance et lui signifier son exclusion par rapport à l' « espèce » de celui qui injurie » (Larguèche, E., 2004 : 29).

L'imagination des jeunes lycéens en matière de créations langagières violentes est en principe infinie. Les ethnotypes sont aussi dans les bouches de nos jeunes on peut citer quelque uns du répertoire ramassé : «šūri»(originaire de Sour El Ghouzlane (Bouira) « m□eskri »(originaire de Mascara) « chaoui »(parlant le chaoui, variété berbère des Hauts Plateaux), « ka□lush » (nègre) , « yhūdi » (juif), « qbayli »(originaire de Kabylie ou parlant le kabyle, variété du berbère), « Saddam ! », « Ben Laden », « Feraoun » « Charon », « Abbes Elmadani » etc.

Commentaire [A4]: Il faudrait donner plus de précisions en note de bas de page (géographie, explications, etc.)

Ce qui a attiré notre attention, c'est bel et bien ces « idées reçues » des noms évoqués dessous. Nous avons de la chance de nous informer sur ce que ces jeunes pensent de ces noms. A titre d'exemple, quelques jeunes appellent « □uri » quelqu'un qui n'est pas réticent et fonce sans raisonner ; « qbayli », celui qui n'a pas de religion (mécréant) mais aussi chrétien ; « m□eskri », celui qui n'est pas civilisé mais aussi bête ; « chaoui » celui qui est têtu ou obstiné. Les idées reçues quant aux antonomases déjà cités mais aussi d'autres ont attiré notre attention : Feraoun pour tyran ; Abbes Elmadani pour islamiste ; Charon pour injuste et l'intolérant ; Hitler pour raciste et tyran ; « yhūdi », quelqu'un en qui on ne peut pas avoir confiance ; « djijli », pour bavard ; « taliane » pour maffieux mais aussi viril ; « Mouh Bab El Oued », pour viril ; « les Indiens », pour sauvages, barbares ou non civilisés.

Norbert Elias et Jon Scotson essayent de donner une explication au recours aux ethnotypes en déclarant que : « La plupart des gens disposent de toute une gamme de mots pour stigmatiser d'autres groupes : « nègre », « youpin », « macaroni », « gouine », « papiste », etc. n'ont de sens que dans le contexte de relations spécifiques entre installés [established] et intrus [outsiders] s'ils font mal, c'est que l'offenseur et l'offensé ont également conscience que l'humiliation recherchée a l'aval d'un groupe installé puissant, vis-à-vis duquel l'insulté, membre d'un groupe marginal, se trouve plus démuné(...) Rien n'est alors plus caractéristique d'un rapport de forces hautement inégal que l'incapacité des groupes marginaux à rétorquer par un terme stigmatisant le groupe établi » (Norbert, E. , Scotson, J. , 1997 : 47).

Il y a lieu de souligner que chez nos jeunes garçons, d'après leurs déclarations, que les ethnotypes ont plus la particularité d'être utilisés dans un véritable jeu. Plus encore, ils sont utilisés dans le but de créer une relation privilégiée avec son interlocuteur et ce dans un sens de jeu⁴⁵. Ce qui explique que les ethnotypes revêtent un caractère ludique d'où la transgression est synonyme de plaisir, autant pour le locuteur que l'allocutaire.

3. Garçons et filles : vers quel genre l'aiguille de la violence verbale penche-t-elle ?

*... que pensent les filles ?

A la question de savoir si la violence verbale est dominante chez les garçons ou chez les filles, nous avons constaté que la majorité de filles se sont positionnées pour dire que la violence langagière violente est une pratique masculine. En effet, 68% de filles soutiennent l'idée que l'aiguille de la violence verbale penche vers les garçons contre 32% de filles affirment que la violence verbale est une pratique non seulement masculine mais aussi féminine.

Nous penserions pouvoir interpréter les résultats obtenus en analysant le questionnaire (pour passer après aux résultats obtenus dans les entretiens) : une sorte de « défense des frontières » entre les deux sexes se faisait facilement sentir chez les filles. En fait les proportions obtenues nous a nullement surprises dans la mesure où même les chercheurs sur la violence verbale mettent à l'écart, à un moment donné, les filles lors des recherches sur la violence verbale donc comment veut-on ne pas s'attendre à ce résultat ?

Nous voyons clairement comment la socialisation traditionnelle des filles (voire même des garçons) n'est pas sans « ligature » avec cette tendance à la violence verbale chez les garçons, selon les filles. En remontant plus loin (en très bas âge) les valeurs reliées aux stéréotypes de l'homme « fort et violent » et de la femme « sensible et compréhensive »⁴⁶ sont insinuées (d'après les résultats). Nous pensons que c'est possible de parler même de « modèles féminins et masculins intégrés ».

En effet, ces filles semblent répondre aux attentes de la société dans laquelle elles évoluent dans le but d'être sauvées de la marginalisation sociale et de ne pas être aux antipodes de l'autorité parentale. Ce qui apporte caution à ce que nous disons, c'est que la

⁴⁵ Nous avons remarqué plusieurs fois (en classe) que ceux qui reçoivent des ethnotypes ne ressentent pas la charge négative que véhiculent ces mots là

⁴⁶ On l'appelle d'ailleurs : « el djinns allatif » (le sexe doux)

première réponse (réponses à choix multiples à la question si les filles sont plus violentes verbalement que les garçons : les filles ? ou les garçons ? et si on coche les deux cela veut dire qu'ils sont semblables) n'est jamais choisie toute seule (d'ailleurs 0% de filles disent que les filles sont plus violentes verbalement que les garçons).

Plus encore, les résultats obtenus sont réellement loin d'être arbitraires voire coupés d'une société de type communautaire, bien au contraire, ils traduisent un imaginaire social mais encore une intégration de protocoles atypiques voire asymétrique concernant le genre. Il nous paraît qu'à travers cette attitude, chaque fille garantit sa non marginalisation par le groupe et partant par la société. On constate à loisir l'impact des appartenances culturelles dans l'élaboration de la relation à la violence verbale liée au genre. Codes de comportements que la société attend d'elles. Cela nous rappelle l'avis de Marina Yaguello sur la différenciation sexuelle apparaissant donc avant tout comme un fait d'ordre socioculturel se reflétant dans la langue en tant que système sémiotique parmi d'autres. Par conséquent il importe de transférer les résultats obtenus au fait social : « Il semble que certaines différences physiques statistiquement repérables entre l'homme et la femme dépendent davantage du système d'attente qui leur attribue préférentiellement des rôles auxquels se conforment des systèmes éducatifs et des modes de vie. Il y a en outre une interprétation sociale de ces différences, une morale qui les enveloppe et confirme l'homme et la femme dans le statut où ils sont fixés » (Le Breton, D., 2004 :83).

Belotti, lui, va dans le même sens que David Le Breton en affirmant qu'un façonnement distinctif des sexes prépare l'homme et la femme à un rôle futur dépendant des stéréotypes du masculin et du féminin. Belotti soutient encore que l'interprétation que le social fait de la différence des sexes oriente les manières d'élever l'enfant selon le rôle stéréotypé qui est attendu de lui.

Il est enfin remarquable que ces filles semblent assumer non seulement la répartition de genre stéréotypée en « s'offusquant » juste ce qu'il faut mais aussi l'intériorisation des jugements négatifs de la société sur cette pratique langagière proférée surtout par une fille, ce qui les amène à une « auto-dévalorisation » implicite, et peut-être à un sentiment qu'on peut rapprocher d'une certaine « insécurité » dite langagière dans la mesure où elles attribuent cette pratique aux garçons.

*...Les garçons

Les réponses recueillies chez les garçons sont étonnamment différentes de celles des filles ; ce qui demande de notre part un effort d'interprétation.

Les garçons jugent que le superlatif est à bannir lorsqu'il s'agit d'un degré supérieur de violence verbale chez les deux sexes en cela qu'ils sont sur le même pied d'égalité : 44. 44% de garçons déclarent que la violence verbale est l'apanage des garçons mais aussi des filles contre 29. 62% de garçons disent que les filles sont plus violentes que les garçons et 25. 92% d'eux disent que les garçons sont plus violents que les filles. Peut-on parler d'un transfert de rôles voire même de tâches chez cette catégorie jeune ? Ces données recueillies peuvent-elles nous plonger dans la réflexion sur les incidences que la libération de la jeune fille algérienne du joug traditionnel a pu avoir sur les attitudes et les représentations des garçons lycéens d'Abdelkrim-Souissi ?

Il semble que les attitudes des garçons tendent à insinuer que l'instauration d'une répartition sexuelle concernant la violence qui emprunte le mode verbal est loin d'être respectée et que les filles aussi utilisent le même parler de la culture des rues tout comme les garçons. De la sorte, la violence verbale est loin d'être uniquement une pratique masculine. Les filles ont envahi ce mode verbal de la violence au même niveau que les garçons. Associer cette activité langagière aux garçons ainsi qu'aux filles par les garçons nous a laissé, à un moment donné, un peu perplexe en cela que beaucoup de choses viennent en tête : les garçons voudraient mettre le doigt sur l'irruption des filles dans un domaine « réputé masculin », la fille (et par elle la femme) est sur le chemin d'égaliser le garçon en tout y compris la pratique langagière violente.

De la sorte parler de frontière entre domaines réputés masculins et domaines réputés féminins pourrait en quelque sorte être substitué par parler de décloisonnement des frontières ou encore de « bris de frontières » si nous pouvons dire cela. De plus, ils sont conscients que parler d'un mode d'échange coopératif propre aux filles et d'un mode d'échange compétitif propre aux garçons à l'ère actuelle et avec une catégorie pareille dont la devise est : « la guérilla linguistique », pour emprunter un terme cher à l'écrivain marocain Mohamed Khair-Eddine, semble relever d'une chimère voire d'une gageure.

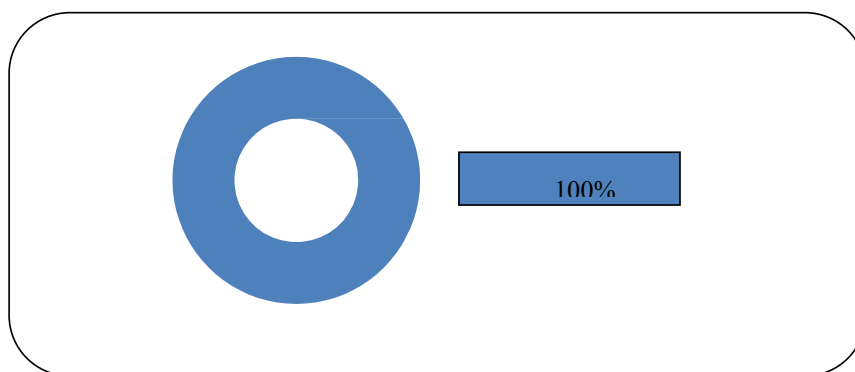
Ce qui nous a véritablement surpris c'est la conscience totale des garçons du changement de statut de la fille actuellement et du « faufileage » des filles auprès du sexe opposé à travers leurs pratiques langagières violentes. Il semble que nous nous sommes forcée de nous demander s'il n'y a pas une volonté chez les garçons de nous faire savoir que

les filles procèdent à une « transgression du genre » et par la elles appellent à une « redistribution des rôles ».

En analysant le discours des interviewés quant au degré de violence verbale chez les deux sexes, nous avons remarqué que les réponses divergent d'un(e) interviewé(e) à un(e) autre suivies de commentaires. Pour Hind, dire que les garçons sont plus violents que les filles la fait rire « haha avant c'est les garçons qui sont plus violents mais maintenant les deux »(Enreg), Fatima, elle, reconnaît que les filles sont violentes mais les garçons restent toujours au premier rang : « malgré mais ça reste toujours les garçons » (Enreg), Habiba et Chaïne soutiennent l'idée que les filles sont plus violentes que les garçons : « les filles!!! »(Enreg), Hayame paraît sentir ce changement de rôles en disant : « doka les jeunes walaw yahachmo »(les jeunes (garçons) sont devenus réticents)

Romayssa, avec les gestes de sa tête et l'ouverture de ses yeux, semble vouloir dire que les filles (surtout cette génération) sont plus violentes que les garçons : « absolument oui, il y a des filles qui disent des mots violents plus que les garçons »(Enreg). Quant à Khawla, elle lie le phénomène à l'établissement, c'est à dire il y a des établissements où la violence verbale est dominante chez les filles comme il y a d'autres établissements où la violence verbale est dominante chez les garçons : « ça dépend du lycée »(Enreg). Pour Houssème, la dominance de la violence verbale chez les filles est une lapalissade. Il est allé encore plus loin en disant : « anssa kther men erdjel chghoul houma erdjel wa □na anssa thema, kayène la bnat li yatkayfou. . . / » (la violence verbale est dominante chez les filles comme si elles sont devenues des hommes et nous, en ce cas, sommes devenus femmes »(Enreg). Islam explique le phénomène par le recours à la religion en disant : « min □alamat qouroub assa□a » (c'est un signe de l'approche de l'heure c'est à dire l'apocalypse).

***.... la violence verbale chez les filles : question d'imitation ?**



80

Graphique N°4 : Déclarations des Garçons

Les filles imitent-elles les garçons ?

Sur l'ensemble des réponses féminines à la question (Q5), 81. 81% des jeunes lycéennes déclarent que les filles imitent le langage violent des garçons contre 18. 18%des filles se positionnaient négativement à la question.

En revanche, 100% des garçons déclarent que les filles imitent les garçons quant à la violence empruntant le mode verbal. Ces statistiques, relues et confrontées côte à côte, nous permettent de dire que la violence verbale est une pratique masculine et les filles ne font qu'imiter les garçons⁴⁷.

On ne peut interpréter profondément les résultats obtenus dans le questionnaire sans faire appel aux résultats recueillis dans les entretiens réalisés. On pourrait interpréter cette tendance vers l'affirmation à la question (Q5) comme une manifestation d'une conscience sur le fait que la violence verbale soit une pratique voire une activité langagière masculine ;ce qui explique que les garçons sont novateurs voire créateurs de mots violents et les filles sont imitatrices et donc elles prennent pour modèle les garçons lorsqu'il s'agit de la violence verbale.

Un enquêté (islam) explique ce phénomène en évoquant une notion à savoir « a tashaboh bi ridjèl »(le transsexualisme)⁴⁸ en adoptant des conduites sociales (pour nous langagières) de l'autre sexe. Ce désir chez les filles de battre en brèche cet « éternel féminin », pour reprendre une expression d'Ervin Goffman, se traduit par leurs pénétrations dans le monde masculin à travers le langage dit violent. On peut parler même d'un désir de déconstruire (terme cher à Nietzsche et à Dérída) l'historique du sexe.

Contrairement au résultat auquel Patricia Lambert est arrivée en affirmant que « les filles oscillent entre refus et adhésion vis-à-vis des normes langagières de genre » (Lambert, P., 2005 : 245), les données recueillies montrent à quel point les filles ne s'inscrivent pas en porte-à-faux avec les normes langagières de genre. Bien au contraire, en imitant les garçons, elles appellent, pour utiliser les mêmes mots que Judith Butler, à une « performance inversée du genre » (pour ne pas dire une performativité ?) en vue de subvertir les normes dominantes de genre.

⁴⁷ Il y a lieu de signaler que les groupes de jeunes lycéens ne sont pas unisexués ; ils sont, dans leur majorité mixte. Cette mixité va profiter aux filles en ce sens qu'elles entendent les expressions violentes préférées par les garçons et s'en servent.

⁴⁸ Transsexualisme langagier, disons-nous

En imitant les garçons, il nous semble que les filles veulent : « renverser l'illusion libertaire, pour penser un déterminisme culturel radical ? » Les propos de Houssème font savoir que les filles sont allées au-delà de l'imitation ; elles ébranlent les normes de genre : « . . . chghoul houma erdjel wa □na anssa thema » (elles sont devenues des hommes et vice versa). On peut même parler de domination (au sens Foucauldien) : les filles se sentent assujetties par le pouvoir (pour nous stéréotype de normes langagières selon le genre), par conséquent elles veulent s'y opposer en agissant contre « la doxa ». Il s'agit, en quelque sorte, d'une « contre-culture ».

Lorsque la violence verbale est identique à celle des garçons-donc bien imitée-elle est en même temps taxée d' « anormal ». Il n'est pas étonnant que soit attribué aux filles violentes un excès de virilité fortement stigmatisé par l'ensemble des enquêtés : « hadja khshina, redjla » (quelque chose de fort voire de viril).

Reste à savoir maintenant si le recours à une telle structure imitative du genre n'est pas « pragmatique », si leurs inscriptions dans un « monde de copie » n'est pas vain. En effet, une enquêtée affirme que la fille doit, lorsqu'elle est entre garçons, proférer des mots violents dans le but de s'imposer entre eux : « Za□ma rani hna » (pour dire que je suis là) (Enreg : Loubna), « bach tbèyène rou□ha hadja khshina » (pour qu'elle se montre puissante) (Enreg : Islam). Du fait, la violence verbale favorise son imposition « in ». Un tel discours, nous penserions, révèle le caractère discriminant d'un statut que le système social tend à attribuer à la femme, c'est, semble-t-il, contre ce statut d'infériorité ancré dans la conscience collective que les filles de Abdelkrim-Souissi réagissent de manière inconsciente en utilisant voire en imitant les garçons quant à leurs pratiques langagières violentes pour résister et s'affirmer.

Il convient par ailleurs de ne pas occulter un résultat conséquent : avec les pairs se développent des sentiments d'appartenance ou d'exclusion, ce qui explique que l'obligation des filles de recourir aux comportements (langagiers) agressifs jugés acceptables par le groupe de pairs. Elles doivent se conformer aux normes en vigueur à l'intérieur des groupes de pairs. De la sorte, imiter est non seulement un mécanisme de défense utilisé par les jeunes lycéennes pour résister et s'affirmer mais un élément de reconnaissance intragroupe. C'est aussi un moyen d'échapper à toute forme d'enfermement familial, traditionnel, culturel voire social.

III. Fonction, langue et attitude

1. Les fonctions prégnantes de la violence verbale ou les représentations des usages particuliers de la violence verbale.

Le recours au langage violent par les jeunes lycéens ne peut nullement être dissocié des fonctions qu'il revêt. Si nous nous référons au schéma de communication élaboré par Bühler, le langage véhicule en son sein trois fonctions distinctes : référentielle, expressive et impulsive. Si la fonction référentielle renvoie au référent (ce dont on parle), la fonction expressive est en rapport avec le locuteur. La fonction impulsive, elle, relève du destinataire. Essayons de reprendre le schéma :

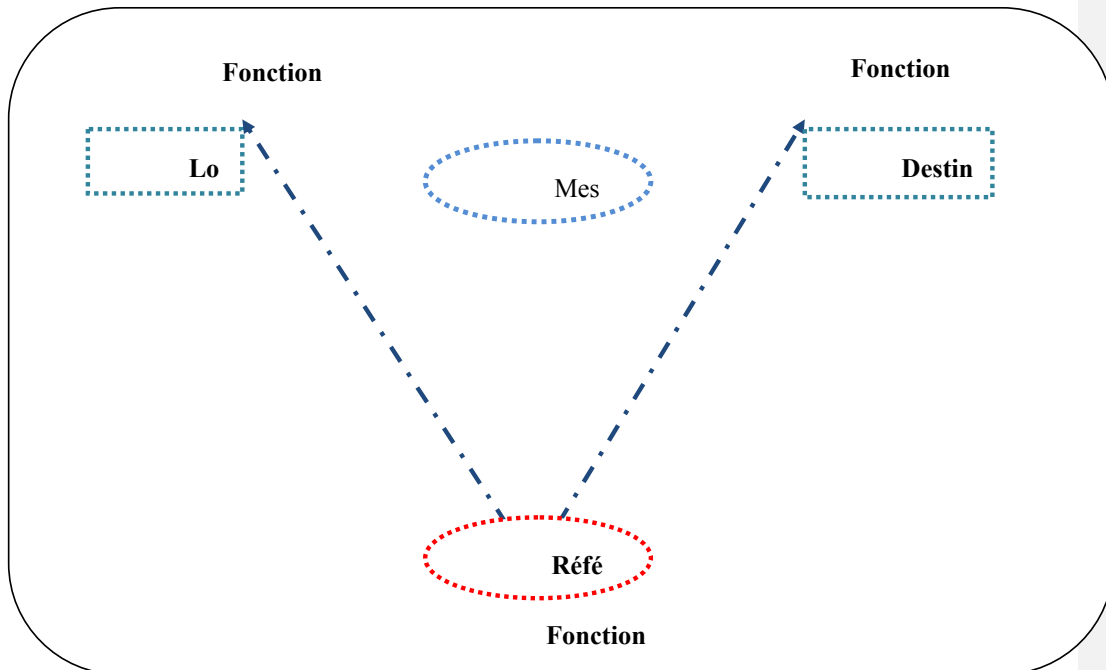


Figure 2: Schéma fonction expressive et impressive.

Il paraît intéressant également de rappeler le champ fonctionnel évoqué par Marty Laforest et Diane Vincent. Pour ces deux linguistes, Le champ fonctionnel des « axiologiques péjoratifs adressés » est délimité par trois paramètres : «

*) Le destinataire de l'APA, qui peut être le locuteur lui-même, son allocataire ou un tiers (présent ou absent) ; ce paramètre permet de diviser le champ fonctionnel en trois domaines [...] nommés respectivement le domaine de l'autodénigrement, de l'attaque et du dénigrement du tiers ;

*) le rapport entre le locuteur et l'allocataire, qui définit un axe dont les deux pôles sont le léger et le grave ou, en termes plus généraux, l'euphorie et le dysphorique.

*) la tonalité (Hymes, [1972]1986) de la séquence interactionnelle dans laquelle l'APA est émis, qui définit un axe dont les deux pôles sont le léger et le grave ou, en termes plus généraux, l'euphorique et le dysphorique.

Trois domaines du champ fonctionnel sont donc définis suivant le destinataire de l'APA (je, tu ou il) et dans chacun, l'occurrence de l'APA est susceptible de faire la solidarité advenir ou de manifester. Dans notre étude, évoquer les fonctions du langage n'est pas vain. En effet, nous allons voir quelles sont les fonctions prégnantes du langage violent chez les jeunes lycéens.

Nous allons nous intéresser à l'usage de la violence verbale. Nous interrogeons les représentations des jeunes enquêtés du lycée Abdelkrim-Souissi sur leur utilisation de la violence verbale (ainsi que sur l'utilisation du sexe opposé de la violence verbale).

1.1. Juste des vannes ?

Suivant la solidarité des interlocuteurs, la violence verbale (ses formes) peut être atténuée. Dans ce cas, on peut dire qu'on est dans la moquerie (plus ou moins affectueuse). William Labov, lui, en étudiant le vernaculaire afro-américain des jeunes, parle de vanne. Cette dernière est désignée également par certains linguistes par « insulte rituelle », par d'autres « injure spectacle » ou encore « insulte de solidarité ».

Pour Lagorgette, « il s'agit de l'emploi d'une insulte lexicalisée, reconnue comme telle dans les listes d'usage dans un contexte où elle marque la connivence entre proches par la transgression du tabou tout en permettant parallèlement d'accomplir un acte qui serait menaçant pour la face dans un autre contexte » (Lagorgette, D., 2008 : 13). David Loupoutre, lui dans *Cœur de banlieue* parle de vannes. Pour lui : « le terme « vanne »-d'usage populaire plus ou moins argotique-désigne communément toutes sortes de remarques virulentes, de plaisanteries désobligeantes et de moqueries échangées sur le ton de l'humeur entre personnes qui se connaissent ou du moins font preuve d'une certaine complicité » (Loupoutre, D., 1997 : 137).

Nous avons remarqué que l'échange de vannes nécessite une grande connivence (notion évoquée dans les deux définitions) dans des groupes de pairs. La connivence s'appuie sur des conditions de vie partagées et une complicité. Pour Loupoutre, Une production de vanne nécessite une combinaison de trois éléments fondamentaux à savoir : tension, ludisme et connivence. Le premier élément est la polarité offensive (véhémence des remarques, caractère déplaisant des plaisanteries). Le deuxième est la polarité ludique (ton de l'humour, plaisanterie et moqueries). La connivence constitue le troisième élément caractérisant les circonstances favorables à l'émergence de vanne. En un sens, les deux premiers éléments

favorisent une définition formelle de la vanne. Sans connivence, l'échange de vanes ne peut se produire puisque c'est avec l'ami, le proche que l'échange s'effectue.

Cette forme de violence est radicalement différente des autres, même si les moyens mis en œuvre sont les mêmes. De la sorte, la différence réside dans le caractère solidaire qu'elle véhicule tel que signalé par Lagorgette : « tout ce qui, dans un contexte conflictuel, est marqué du signe négatif, revêt dans un contexte amical, un signe positif, et cela sans la moindre modification de l'énoncé, avec la même apparence d'un comportement agressif. Les mots sont encore des substituts et des objets, mais au lieu d'être utilisées comme des coups et des projectiles, ils sont échange et partage d'un même plaisir transgressif » (Lagorgette, D., 2008 : 93).

Le *sounding*, disait Dominique Lagorgette est « un phénomène intra-groupe qui réunit des participants pour une joute verbale très normée : on limite les insultes à des affirmations plus ou moins absurdes, sans se répéter, idéalement en faisant rimer les chutes et en donnant une réponse à l'autre participant. L'insulte rituelle ne renvoie jamais à des propriétés réelles de l'adversaire et le public doit départager les joueurs » (Lagorgette, D., 2009 : 32).

Ce type de violence revêt donc un caractère ludique en raison du contexte où elle est perpétrée (lors de combats ou de joutes verbales). Dans cette optique, les vanes s'opposent aux insultes personnelles (énonciation de faits vrais et connus par les interlocuteurs, interprétées comme des expressions de la réalité) en cela qu'il s'agit d'un usage affectueux à l'intérieur des groupes de pairs des termes perçus comme des insultes l'exogroupe.

En ce qui nous concerne, nous pouvons réellement parler de la fonction intégrative de la violence verbale. Notre corpus montre, conformément à ce que d'autres recherches ont montré (Becetti, A., 2009 ; Yousef H., 2011) que la mobilisation de la violence verbale au sein du réseau social de garçons ou parmi les filles joue un rôle social important. Elle joue un rôle considérable dans la revendication et l'attribution de statuts et participe donc à la construction de l'identité collective et individuelle.

Lorsque nous avons commencé à interviewer les enquêtés sur l'usage de la violence verbale, trois enquêtées, qui font partie du groupe appelé « Les mêmes têtes » répondaient en disant « *binatna* » (entre nous). On remarque qu'une construction d'une identité commune est de mise : « *binatna* » (entre nous). Ces filles (du groupe nommé) déclarent qu'entre elles, elles s'adressent des vanes. Plus encore, si une fille veut s'introduire dans ce groupe : « les

mêmes têtes » elle doit : « lazem » (doit), pour reprendre une expression d'une enquêtée (Djamila) : « tomber les mots »⁴⁹ (dans le sens dire des insultes). De la sorte, la mobilisation de « l'axiologie négative désémanisée », dans ce groupe, est une condition à accomplir pour pouvoir avoir un statut dans le groupe.

L'usage de la violence verbale est donc un des éléments constitutifs d'un style de parole que l'on peut considérer comme « grégaire » en ceci qu'il semble participer à : « l'affirmation de l'aspiration d'inclusion groupale » (Trimaille, C., 2009 : 124). Il semble également qu'un tel échange rituel : « soit le lieu d'un véritable apprentissage social d'une pratique verbale rituelle permettant d'affirmer sa parole et son statut de pair » (Trimaille, C., 2009 : 124).

On peut dire que les vanes sont pratiquées par les filles parce qu'elles relèvent aussi du jeu, de la dérision et de la mise à distance, par conséquent, l'usage de quelques mots réputés violents : « Mok »⁵⁰ ; « khtek », « qahba » est « désémanisé » voire « ritualisé ».

L'usage de la violence verbale peut être perçu comme un acte de socialisation qui se mesure plus sur un axe d'intentions (et donc ressorti à la catégorie des actes illocutoires expressifs).

En bref, nous pouvons dire, d'après les déclarations des acteurs de la communauté scolaire enquêtée qu'il y a quelques situations : « où le public ne donne tort à aucun des participants, puisque la lutte dans ces cas –là appartient au domaine symbolique du jeu et fait donc partie des rituels de cohésion sociale » (Lagorgette, D., 2009 : 32).

2. Violence verbale : assurance et reconnaissance ?

Les pratiques langagières jeunes lycéennes continuent étonnamment à nous informer sur l'usage de l'« axiologie négative ». La violence verbale, caractéristique d'une culture populaire, dit la valeur attribuée à sa propre image, en accord avec les codes attendus d'une culture dite « virile », et le besoin de reconnaissance au sein d'une même communauté de parole.

⁴⁹ Ce mot est expliqué par l'enquêtée en arabe : « □ayya□ elhadra ». Il s'agit d'une interférence lexicale dans la mesure où elle pense en arabe.

⁵⁰ Plus encore, les expressions « Mok », « khtek », « khra » au-delà des insultes et des vanes, ont aussi chez les jeunes garçons et filles une valeur de « figement ». Elles sont formulations sans offensé

En effet, à la question « pourquoi le sexe opposé, dans un groupe de pairs insulte-il ? » Il a été montré que « se valoriser au regard de l'autre occupe le haut du pavé : 89.09%⁵¹ de filles jugent que l'objectif des garçons en recourant à la violence verbale veulent se valoriser au regard de l'autre.

Il paraît que la valeur du garçon dépend de l'autre. De la sorte chercher à être valorisé, c'est en quelque sorte passer par la démonstration spectaculaire de son langage « violent » : « pour les garçons, la recherche du prestige qui participe fondamentalement à la construction de l'identité virile, passe par la démonstration spectaculaire des capacités physiques et mentales et la mise en spectacle très élaborée de soi-même. Le spectacle de soi passe par le courage physique et l'éloquence, échanges de parole, liés à l'apparence [...] l'éloquence est un critère de réputation de première importance » (Moïse, C., 2002 : 51).

Le langage violent manié par les garçons se veut un signe de virilité : « bash y bayène rou□o redjla » (pour qu'il se montre viril) (Enreg : Loubna), « bach y□as hadja » (pour qu'il se sente quelqu'un), il se veut aussi une prise de pouvoir « yafradh rou□o binathom » (pour s'imposer).

Nous avons trouvé 77.77% de garçons affirment que faire appel à un langage violent chez les filles s'explique par leur volonté d'être reconnu voire valorisée au sein de la même « communauté de parole ». Ce résultat obtenu nous amène à dire que les filles n'imitent pas seulement les garçons dans la violence verbale mais encore le but de l'usage du langage violent est : « bach ybayno rwahti□om hadja khshina » (pour qu'elles se montrent fortes), « labnat ma□andhoumch chakhsiya kalamia » (les filles ne jouissent pas d'une personnalité langagière ».

Ce désir de reconnaissance et de valorisation sont le centre nerveux des préoccupations des jeunes.

On ne peut terminer ce point sans évoquer la part du lion qu'a l'autre : être reconnu par qui ? par l'autre, se valoriser par rapport à qui ? par rapport à l'autre. Il en résulte que nul ne pourrait ignorer la part de l'autre dans toute entreprise personnelle.

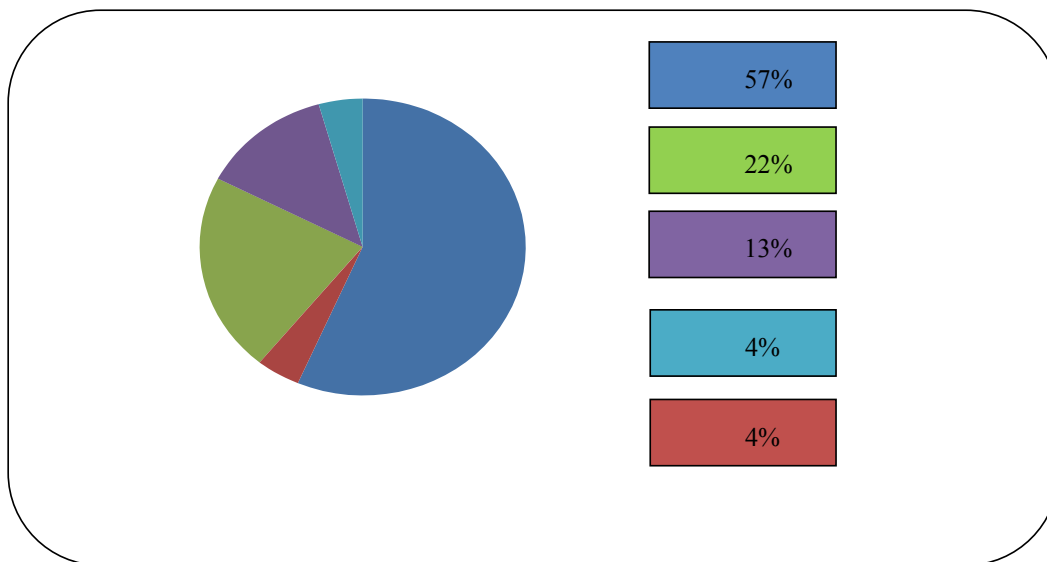
Les travaux de Lévinas sur autrui et l'autre cautionne ce que l'on vient de dire s'agissant de la dimension relationnelle qui unit le même à l'autre fondant tout rapport

⁵¹ Nous avons remarqué que le recours à la violence verbale dans le but de blesser est relégué au dernier plan.

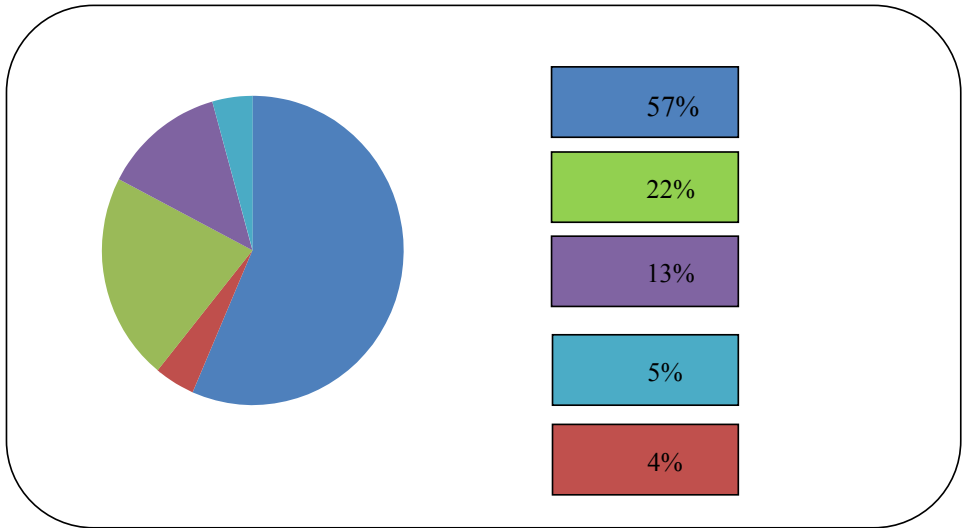
intersubjectif : « Toute la philosophie d'E Lévinas repose sur l'initiative de l'autre dans la relation intersubjective. A vrai dire, cette initiative n'instaure aucune relation dans la mesure où l'autre représente l'extériorité absolue au regard d'un moi défini par la condition de séparation. L'autre, en ce sens, s'absout de toute relation. Cette irrelation définit l'extériorité même » (Ricoeur, P., 1990 : 221).

Plus encore Bakhtine affirme que : « le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas intérieur, mais extérieur ; il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu » (Bakhtine, M., 1977 : 122). Outre notre intérêt porté sur le dialogisme relié, dans le cadre de notre recherche à celui des représentations, mais encore et surtout le regard porté sur l'autre dirigeant ses actes. Cela nous rappelle une expression d'un existentialiste à savoir Sartre disant dans sa pièce théâtrale Huis Clos : « l'enfer, c'est les autres » En un sens, Être un bon(ne) violent(e) langagier(ère) octroie assurance et reconnaissance au sein de la « même communauté de parole ».

3. Caractère intrinsèquement axiologique de l'arabe dialectal (dardja) et le rapport des jeunes à la violence verbale



Graphique N°5 : Déclarations des filles sur la langue utilisée par les garçons



Graphique N°5 : Déclarations des garçons sur la langue utilisée par les filles

Quant aux représentations nourrissant les garçons et les filles à l'égard de la langue utilisée chez le sexe opposé lors de la violence verbale, nous sommes arrivées à ces résultats : nous avons remarqué que les deux sexes déclarent que la langue arabe dialectale « dardja » est la plus utilisée chez le sexe opposé : 98. 18% de filles déclarent que les garçons recourent à la « dardja » lors de la profération des formes de la violence verbale. Le pourcentage élevé est remarqué aussi dans les déclarations des garçons sur la langue utilisée chez les filles (96. 29%).

A la question pourquoi un tel recours à cette langue, quelques représentations pointent à l'horizon : certains de nos enquêtés attachent ce recours au langage de la rue : « loughat a shari » (langage de la rue) tout en sachant que la dardja règne en dehors de l'enceinte scolaire. De la sorte l'usage de la dardja est considéré comme un réflexe à l'intérieur de l'établissement par les jeunes. Elle est également la langue que tout le monde maîtrise et la langue utilisée dans les relations interpersonnelles : « kol a cha b yatqanha wa hiya elougha elmoutadawala bayna anass » (tout le peuple la maîtrise).

D'autres reconnaissent « la charge axiologique » que la dardja véhicule en son sein. Elle a un effet blessant : « matqiss wa ad ghair belssano » (tu ne peux pas blesser qu'en utilisant la langue que l'allocutaire utilise) (Enreg : Lamia), « bach y khaliha fi tafkirek » (pour qu'elle soit ancrée dans ta tête) (Enreg : Sabrina) « bach tatafham mlih » (pour qu'elle soit bien comprise voire bien reçue par celui qui la reçoit). En un mot, la violence verbale ne peut être efficace que si elle est proférée en la dardja vectrice d'un effet blessant.

Les autres langues aussi à savoir la langue anglaise, la langue française et le berbère viennent juste après la dardja. Elles sont aussi utilisées par les jeunes mais avec des pourcentages différents voire inférieurs à la « dardja » : selon les filles, 14. 54% de filles déclarent que les garçons utilisent l'anglais et 20% d'elles déclarent que les garçons recourent à tamazight alors que 10. 90% de filles déclarent que les garçons se servent du français lors de la violence verbale. Il en résulte que les langues qui viennent juste après la « dardja » sont l'anglais et tamazight. Utiliser ces deux langues dans une communauté arabophone chez les garçons (pour la majorité) semble curieusement étonnant : nous avons trouvé chez quelques enquêtés des réponses qui nous ont plongées dans des réflexions sur un autre effet allant au-delà de l'effet blessant des formes de la violence verbale : « bach manafahmouch » (pour qu'on ne comprenne pas ». En effet, il s'agit d'un usage que l'on pourrait rapprocher de ce que décrivent Philippe Ernotte et Laurence Rosier comme l'« effet Cyrano » (2004 : 38).

C'est un facteur stratégique où : « un locuteur utilise un mot/actualise un énoncé inconnu de l' « insulté » parce qu'il en perçoit la valeur transgressive, autant (sinon plus) pour se mettre en scène à l'intention des tiers –écoutants (ses pairs) que pour viser la face de l'adressataire de l'APA. Or il semble que dans une telle configuration énonciative, la valeur transgressive (et offensive) n'est pas portée par les mots, mais soit par le cryptage (l'exclusion de la sphère interlocutive) » (Trimaille, C., et Osmane, B., 2009 : 133).

En recourant à la langue tamazight et l'anglais, les garçons utilisent le « cryptage ». Ce dernier est une notion qui « réfère à l'opacification sélective et intentionnelle du sens grâce aux choix d'un locuteur (lexical, de langue) ou à la transformation formelle qu'il fait subir à une information, pour la transmettre aux mêmes et la dissimuler aux autres » (Trimaille, C., et Osmane, B., 2009 : 133).

S'agissant de l'arabe classique « fusha », 3. 63% de filles ayant déclaré que les garçons y recourent. Cette faible proportion pourrait être expliquée sans difficulté selon le discours des filles : « el fusha mouqadassa bach nwaskhouha bklam machi mlih » (l'arabe classique est sacré, on ne peut le salir par de mauvais mots). On peut comprendre que la faiblesse du recours à cette langue est liée au regard sacralisé porté sur elle. Pour elles, la langue arabe est sacrée dans la mesure où le livre sacré « le Coran » est descendu sur le prophète Mahomet en arabe classique, or essayer de proférer des insultes en cette langue, c'est essayer de porter atteinte au Coran et à Mahomet aussi.

4. La violence verbale : un rite de passage, une mode ou défi contre la norme adulte ?

La majorité des jeunes questionné(s) considèrent que la violence empruntant le mode verbal n'est pas liée à la mode : chez les filles 54. 54% d'elles répondent négativement (c'est à dire la violence verbale n'est pas liée à la mode) contre 45. 45% de filles répondent par l'affirmation. Lors des entretiens, nous avons recueilli quelques explications : certains font référence à un mode de communication propre à la nouvelle génération actuelle : « ana jeune, ntayè nfradh Rohi après ntoub » (je suis jeune; j'insulte pour m'imposer, après je me repents) (Enreg :Islam), « la violence fait partie de notre génération »

(Enreg :Hind) ;d'autres affirment que c'est une question d'habitude. « Walf » (Enreg : Islam), « fikoul hadra fiha dginas, tibat, sadj□ »⁵².

Il s'en suit que ce langage est un langage à part entière d'où l'importance de la relation qui va lier le récepteur à l'émetteur. Il apparaît donc utile voire conséquent de faire la part des choses entre une réelle intentionnalité de nuire au travers des propos violents et ce qui relève d'un « habitus langagier », pour reprendre une expression de Pierre Bourdieu. Ce dernier emploie le concept d'« habitus » dans son approche. C'est un terme très ancien dont nous savons les origines aristotéliennes et scolastiques, mais dont Bourdieu fait un usage tout à fait différent voire spécifique.

L'habitus désigne : « un ensemble de dispositions qui portent les agents à agir et à réagir d'une certaine manière. Les dispositions engendrent des pratiques, des perceptions et des comportements qui sont « réguliers » sans être consciemment coordonnés et régis par aucune « règle ». Les dispositions qui constituent les habitus sont inculquées, structurées, durables ; elles sont également génératives et transposables » (Bourdieu, P., 1991 : 24). Aux yeux de Pierre Bourdieu, le processus graduel d'*inculcation* est à l'origine de l'acquisition des dispositions, un processus au sein duquel : « les expériences de la prime enfance occupent une place tout à fait déterminante » (ibid. : 24).

Nous pouvons dire alors que ces jeunes ont pris l'habitude langagière violente (structurée et durable). Du fait cet habitus langagier disons violent fournit aux jeunes un sens de l'action et du comportement convenable au cours de leur existence quotidienne. Il aiguille leurs actions voire leurs inclinations sans pour autant les déterminer d'une façon stricte. En somme, la violence langagière est loin d'être un défi contre la norme adulte⁵³ ni une mode mais c'est une pratique attachée par certains à un mode de communication de la génération actuelle et par d'autres à une habitude donc un réflexe.

⁵² En analysant encore le lexique ramassé, nous avons réellement trouvé l'usage de la prose rimée dans la profération des insultes comme : « kahla w' fahla w'flafrash tahla » (noire et intelligente, on la trouve amusante dans le lit)

⁵³ 78. 18% de filles affirment que la violence langagière jeune n'est pas un défi contre la norme adulte contre 23. 63% de filles répondent affirmativement. 55. 55% de garçons déclarent que la violence langagière n'est pas un défi contre la norme contre 44. 44% de garçons jugent qu'elle est un défi contre la norme adulte

5. L'attitude générale, conforme à la norme sociale, refuse la violence verbale des filles.

Nous avons réellement voulu mettre au point le regard porté par les jeunes (filles et garçons) sur la violence verbale proférée dans la bouche d'une fille. De la sorte, nous avons posé la question suivante : « penses-tu que c'est mieux un garçon qui parle vulgaire qu'une fille qui parle vulgaire ? », question suivie de pourquoi ? En effet, les réponses féminines et masculines à la question donnent les configurations suivantes : 80% des filles déclarent que c'est mieux un garçon qui parlent vulgaire qu'une fille qui parle vulgaire contre 20% d'elles affirmant le contraire.

Nous retrouvons 92. 59% des garçons jugent que la violence verbale dans la bouche des garçons est mieux que dans la bouche des filles contre 7. 40%d'eux affirment le contraire. Pour pouvoir se frayer un chemin nous menant à découvrir ce qui les poussent à avoir une telle attitude, nous leur avons demandé de nous donner des explications s'agissant d'une telle attitude. Les jeunes lycéens sont nombreux à refuser, à travers cette question, la violence verbale des filles et cela pour des raisons diverses : « a ridjalkawamoun à la nissa' w//maàandhache el droit »(les hommes sont forts (en tout)par rapport aux femmes, elles n'ont pas le droit)(enquête), « li'ana laysat mina akhlaq el fatat ana bila »(ce n'est pas une caractéristique d'une femme vertueuse), « min sifat el banat elhaya' »(l'une des caractéristiques de la femme est sa timidité), « atafla kitiyah, ychoufouha bkhazra naqsa »(quand la fille insulte, on porte sur elle une mauvaise vue) « le garçon reste toujours un garçon quelque soit l'état ou le moment mais les filles !!!!! », « li'ana arajol rajol mahma kan wa lmaràa àalayha an ta□chème »(parce que un homme est un homme quoique ce soit et la fille doit se montrer timide), « la bnat jins ounthawi wa la yasiho lahom hada elkalème »(les filles font partie du sexe féminin et ce langage ne rime pas avec), « lian arajol rayro mou□ab ama elbint faqad tamosso sharafaha »(l'honneur de l'homme n'est pas touché mais celui de la femme est touché), « liana asha□b maqaroho a chari3 wa □afla 'dar lla bdat □ayèh twa li bent achari3 »(la place du garçon est la rue et celle de la fille est la maison), « □afla tatazawaj wa arajol you□ibo wa□ad mtrabya »(la fille se marie, et c'est l'homme qui la choisit donc elle doit faire attention).

En analysant le discours de ces jeunes lycéens du lycée Abdelkrim-Souissi, nous avons senti le poids des stéréotypes associés aux sexes voire aux modèles féminins et masculins intégrés. Nous avons remarqué également que les stéréotypes associés aux rôles et aux comportements des hommes et des femmes étaient très présents.

Comme nous l'avons signalée, les discours recueillis montrent à quel point les rôles et statuts de genres sont intériorisés et naturalisés. A travers leur discours, les jeunes lycéens (garçons et filles) pointent l'illégitimité de telles pratiques pour les filles ; Ils tendent à prouver que cette pratique est stigmatisée. Certains la juge comme étant une pratique déviante par rapport aux canons de la féminité ; d'autres confirment le rôle de censeurs que les garçons endossent vis-à-vis des pratiques langagières violentes des filles. Le discours des jeunes montrent également qu'il y aurait, en matière d'usage d'une axiologie négative, des normes et des pratiques différenciées selon les genres.

La plupart des jeunes développent un discours lié à la tradition islamique considérant la voix des femmes comme « tabou ». L'idée de salissure voire de souillure émerge aussi dans le langage de ces jeunes étant très conscients de cet ordre socioculturel qui se reflète dans leur discours.

Nous avons vu à quel point la société et la construction socioculturelle exercent un impacte inéluctable sur les attitudes des jeunes. Nous pouvons affirmer sans risque de nous tromper que le discours de ces jeunes laisse insinuer que les garçons sont socialisés pour être actifs, agressifs et indépendants ; faire fi des normes conventionnelles ou s'y opposer est accepté tandis que les filles étant nées pour être passives, attentionnée sont encouragées (par le regard de l'Autre) à faire preuve d'adhésion

Conclusion partielle

Nous avons essayé de montrer, dans cette partie, comment est la relation des jeunes voire leur rapport à la violence verbale selon le sexe, nous avons pu mettre en évidence les différentes représentations que se font les jeunes lycéens du Lycée Abdelkrim-Souissi de leurs propres pratiques langagières violentes. Nous avons pu constater également qu'il n'y a pas véritablement un fossé entre la pratique langagière violente masculine et la pratique langagière féminine dans les représentations des jeunes. L'attitude générale, conforme à la norme sociale est mise aussi en relief : les jeunes garçons et filles refusent catégoriquement la violence verbale des filles ; ce poids est du à la norme sociale intériorisée dans leurs constructions mentales.

Conclusion générale

La recherche que nous avons menée consiste à mettre à nu les représentations sociales des jeunes lycéens et lycéennes attachées à leurs pratiques langagières violentes. Elle essaye d'interroger, d'une part comment la violence verbale est exprimée selon le sexe et, d'autre part, elle tente de dévoiler les représentations liées aux fonctions de la violence verbale et aux attitudes des jeunes vis-à-vis de la pratique langagière violente féminine. Et pour répondre à ces questions, rappelons nos hypothèses

Il y a une différenciation langagière violente chez les garçons et les filles. En d'autres termes, la violence verbale commise par les jeunes filles ne se rapproche pas de celle proférée par les jeunes garçons. Exprimé autrement, L'usage du langage violent n'est pas comparable à celui des garçons

Les filles dont le langage est violent sont catégorisées négativement par la communauté scolaire. Dit autrement, l'attitude générale, conforme à la norme sociale, refuse la violence verbale des filles.

Dans le but de vérifier la validité ou l'invalidité de nos hypothèses, nous avons opté sur le plan méthodologique, pour une combinaison entre les deux paradigmes : l'empirico-inductif et l'hypothético-déductif et cela bien que notre analyse ait été à dominante empirico-interprétative

Notre corpus a été recueilli grâce aux entretiens étant menés le plus souvent dans des situations interactionnelles avec des lycéens garçons/filles. Cela nous a permis de récolter du discours contextualisé, spontané et d'être à même de percevoir les réflexes comportementaux et attitudeux adoptés à propos des questions posées. Le questionnaire, lui, nous a permis d'illustrer, quantitativement, la direction des échelles évaluatives/représentatives des jeunes lycéens(ne)s du lycée Abdelkrim-Souissi sans oublier notre recours au répertoire lexical violent récolté par une jeune lycéenne

En effet, notre problématique nous a dicté la structuration de notre recherche en deux parties à travers lesquelles nous avons étudié le rapport du genre à la violence verbale ainsi que l'attitude des jeunes lycéens à l'égard des filles utilisant le langage violent.

Notre première hypothèse s'est infirmée, en ce sens que le rapport à la violence verbale chez les jeunes du lycée Abdelkrim-Souissi est à certains égards le même selon les deux sexes.

Notre deuxième hypothèse, quant à elle, s'est confirmée dans la mesure où la violence verbale des filles est catégoriquement refusée par l'attitude « générale » liée à la norme sociale.

Les représentations de la violence verbale des jeunes par eux-mêmes nous ont également permis de révéler des identités jeunes lycéennes qui n'étaient pas, en fait, des données abstraites recueillies à partir du terrain mais des constructions interactionnelles élaborées dans un jeu complexe de représentations. Ainsi nous avons remarqué que les groupes de jeunes lycéen(e)s recouraient à la violence verbale dans le but de s'exhiber différemment, s'afficher autrement sur l'espace intergroupe du lycée Abdelkrim-Souissi. Cette configuration identitaire kaléidoscopique était marquée par et dans le langage violent jeune lycéen rendant, par conséquent, valable le rapport entre identité jeune lycéenne et le langage violent des jeunes lycéens.

Cela étant, notre travail de recherche nous a permis, d'une part, de nous initier à la pratique du terrain et, d'autre part, de s'interroger sur la part des représentations liée à la violence verbale.

Pratique socio-langagière éminemment intense, interactionnelle et dialogique, la violence verbale jeune en l'enceinte scolaire n'a pas été saisie, dans notre recherche, que sous un seul angle à savoir la part des représentations des jeunes lycéens sur leurs propres pratiques langagières violentes. Néanmoins, notre travail nous ouvre de larges pistes de recherches en ce sens que nous pourrions étudier, dans une optique pluridisciplinaire, les fonctions identitaires de la violence verbale à savoir la présentation de soi (telle que décrite par Ervin Goffman) et la socialisation groupale

Bibliographie

I. Volumes et articles sur la violence verbale

1. Abdelgadi, B et Olga, G(2012) : *La violence verbale : représentation sémantique, typologie et mécanismes* discursifs. Signes, Discours et Sociétés [en ligne]. 9. La force des mots : les mécanismes sémantiques de production et l'interprétation des actes de parole "menaçants", 30 juillet 2012. Disponible sur Internet : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=2893>. ISSN 1308-8378 consulté le 26/12/2012
2. Ait-Embarek, M. (1996) : *L'Algérie en murmure*. Un cahier sur la torture. www.hoggar.org
3. Anscombre, J. J. (2009) : « *Notes pour une théorie sémantique des jurons français : de la recherche fondamentale à ses applications*, Université de Savoie, URF Lettres, Langues, Sciences humaines, Laboratoire Langage, Littérature, Sociétés, Collection Langages, CEDEX.
4. Archat, C. (2002) : « *Fabulation, Déni et Insultes chez les élèves en difficulté. Quelle place pour les apprentissages scolaires ?*, Ville-École-Intégration Enjeux, N°130, septembre 2002.
5. Avodo, J. (2010) : « *De la violence à l'école à l'école de la violence. Essai d'analyse de la pratique pédagogique comme forme de violence* », Sociétés et Jeunes en difficulté (En ligne), N°10/Automne 2010, document 1, mis en ligne le 01 septembre 2010. URL : <http://sejed.revues.org/index6813.html>
6. Blier, C. (2003) : *Psychanalyse des comportements violents*. Presses universitaires de France.
7. Brahimi, A. (1996) : *Le Maghreb à la croisée des chemins*. www.hoggar.org.
8. Brahimi, A. (2000) : *Aux origines de la Tragédie Algérienne (1958-2000). Témoignage sur Hizb França*. www.hoggarbooks.org

9. Comité Algérien des Militants libres de la Dignité Humaine et des Droits de l'Homme. (1996-2011) : *Livre blanc sur la répression en Algérie (1991-1995)*. Publications et Presses.
10. Chérifi, B. (2001) : *Entre le Noir et le Rouge*. www. hoggar. org.
11. Delalande, J. (2001) : *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires.
12. Dervaux, S., Pain, J. (2006) : « *De la violence verbale en milieu scolaire...* »-SPIRALE-Revue de Recherches en Éducation N°37(159-172).
13. Desquesnes, G., Proia, N., Drieu, D. (2011) : « *Analyse des représentations de professionnels impliqués dans deux parcours de sujets dits « incasables* », Sociétés et jeunesses en difficulté n°10[en ligne]. URL : <http://sejed.revues-org/index6837.html>.
14. Faygal, Z. (2004) : « *Action des médias et interactions entre jeunes dans une banlieue ouvrière de Paris. Remarques sur l'innovation lexicale* », dans Cahier de sociolinguistique de Rennes.
15. Kessous, N., (2009) : *Vers le cinquantenaire de l'Indépendance. Regards critiques*. Éditions l'Harmattan.
16. Laraïbi, L. (2011) : *Du MALG au DRS. Histoire des services secrets algériens*.
17. Larguèche, E., (2004) « *L'injure comme objet anthropologique* », dans E, Larguèche (dir), *L'injure, la société, L'islam. Une anthropologie de l'injure*. In Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée(REMMM) N° 103-104 Aix-en-Provence : EDISUD.
18. Kebbas, M., Kassoul, A., Maougal, M. L. (2008) : *Mouloud Mammeri 1917-1989. L'intellectuel démocrate impénitent*. Éditions CASBAH
19. Moïse, C., Auger, N. (2008) : « *La violence verbale, d'un projet à un colloque* ». In C. Moïse et al. (Éds), *La violence verbale T 1*, Paris, L'Harmattan.
20. Moïse, C. (2000) : « *Postures sociales, violence verbale et difficile médiation* », *Les médiations langagières*, Delamotte-Légrand (éd), Actes

du colloque de Rouen, 7-8 décembre 2002, Presses de l'université de Rouen.

21. Moise, C. (2011) : « *Une modélisation de la violence verbale fulgurante pour analyser les situations en milieu scolaire* ». Colloque International « *Violence à l'école* », Arras
22. Moignard, B. (2008) : *L'école et la rue : fabriques de délinquance, janvier 2008*, le Monde/PUF, coll. Partage du Savoir.
23. Norbert, E., Scotson, J. (1997) : *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard
24. Pain, J. (2006) : *L'École et ses violences*. Economica.
25. Raemdonck, D. V. (2009) « *Les mots pour l'homaudire* ». In, Lagorgette (dir), *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications*, Université de Savoie, UFR Lettres, Sciences Humaines, Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés, Collection Langages, CEDEX, 2009.
26. Samraoui, M. (2003) : *Chronique des années de sang*.
27. Stéphane, D., Jaque, P. (2006) : « *De la violence verbale en milieu scolaire...* »-SPIRALE-Revue de Recherches en Éducation.
28. Temim, D. (2001) « *L'Algérie à la croisée des langues et des cultures* », Université d'Annaba-Algérie, Travaux de didactique du FLE N° 45.
29. Trimaille, C., Bois, O. (2009) : « *Adolescents et axiologie péjorative : présentation de soi et socialisation groupale* ». In, D. Lagorgette (dir), *Les insultes en français : De la recherche fondamentale à ses applications*. Université de Savoie, UFR Lettres, Langues, Sciences Humaines, Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés, Collection Langages, CEDEX.

II. Volumes et articles sur l'argumentation, la linguistique et la sociolinguistique urbaine

30. Amossy, R. (1991) : *Les idées reçues : Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan
31. Amossy, R. (2006) : *L'argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin.

32. Bachman, C., Lindfeld, J., Simonin, J. (1981) : *Langage et communications sociales*, Hatier-Crédif, collection « Langage et apprentissage de langues ».
33. Blanchet, Ph. (2000) : *Linguistique de terrain et théorie*, Presses Universitaires de Renne.
34. Benveniste, E. (1974) : *Problèmes de linguistique générale* , Gallimard.
35. Billiez, J. (2003) : *Pratiques et représentations langagières de groupe de pairs en milieu urbain*. Laboratoire Lidillem. Université Sthendal. Grenoble 3
36. Berthier, N. (2002) : *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*, Paris, Arman Colin.
37. Calvet, L. J. (2002) « La sociolinguistique et la ville Hasard ou nécessité ?, Marges linguistiques n°3, in [www, marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com). Consulté le 10/01/2012
38. Calvet, L. J. (1994) : *Les voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*. Éditions Payot.
39. De Singly, F. (1992) : *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, éd. Nathan, pp. 23-47.
40. Franceschini, R. (1998) : « *Réflexions de méthodologie à la lumière du changement épistémique* » dans Mondada, L. *Le travail du chercheur sur le terrain, Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*, cahiers de L'ILSL n° 10
41. Gasquet-Cyrus, M. (2001) : « *Étude sociolinguistique d'un quartier. Le provençal « occitan » à la plaine (Marseille)* in Bulot, T., Beauvois, C., Blanchet, Ph. *Sociolinguistique urbaine. Variations linguistiques : images urbaines et sociales*. Cahier de sociolinguistique n°6.
42. Ghedir, S. (2011) : « L'école algérienne à l'épreuve de la violence. Éléments méthodologiques. Colloque « Violences à l'école », Décembre 2011, Arras.

43. Henriette, W. (1987) : « *Intérêt et limites des questionnaires pour étudier le français oral* », Présence francophone, n°31, p. p31-43.
44. Lamizet, B. (2004) : « *Y a t-il un parler jeune* », dans Cahier de sociolinguistique 9, Presses Universitaires de Rennes.
45. Moreau, M.-L. (1997) : *Sociolinguistique : les concepts de base*, éd. Mardaga.
46. Marien, B. , Beaud, J. (2003) : *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons*, Réseau sociolinguistique et dynamique des langues, Québec.
47. Stéphanie, R. (2003) « Les comportements « déviants » des adolescents des quartiers populaires : être « crapuleuse », pourquoi et comment ? Les recherches sur les conduites violentes des filles, Travail, genre et société N° 9, p. 39-70, disponible en ligne à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-sociétés-2003-1-page-39.htm> consulté le 30/11/2012.
48. Trimaille, C. (2005), « *Spatialité vécue, dite et (inter)agie par des adolescents dans un quartier péricentral en mutation*, Revue de l'Université de Moncton, Vol. 36 N°1, p. 61-96[En ligne]. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/011989ar> consulté le 17/07/2012
49. Trimaille, C. (2004) : « *Études de parlers de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux* », dans Cahier de Sociolinguistique 9, Presses Universitaires de Rennes, p. 99-132.

III. Volumes et articles sur le genre

50. Butler, J. (2006) : *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*. La Découverte, Paris
51. Cameron, R. (2005): « *Aging and gendering* » Language in Society, Vol. 34, N° 1, pp. 23-61.
52. Causa, H. (2000) : *Féminisme à l'ère de la Sainte-Eradication*. www.hoggar.org
53. Entrevue de Christine Delphy (2002) : « *Le genre, sexe social* » juin 2002, réalisé par Pauline Terminièrè.

54. Source numérique : *Gender studies*, Un article de Wikipédia, l'encyclopédie libre, consulté le 10/02/2012
55. Source numérique : www.tanmia.ma/guidegenre/accueil-legendretheorie.htm
56. Source numérique : <http://www.scienceshumaines.com/oals-gender-studies-fr-4666.html>, rédigé par Sandine Teixido.
57. Tanmia (2006) : Guide pour l'intégration du genre dans les projets de développement ; genre : publication PNUD Algérie.

IV. Volumes et articles sur les représentations

58. Bourdieu, P. (2001) : *Langage et pouvoir symbolique*. Éditions du Seuil.
59. Breton, D. (2004) : *La sociologie du corps*, collection « Que sais-je ? », cinquième édition.
60. Claudine, j. (1991) : *les représentations sociales*. Collection « Sociologie aujourd'hui ». Paris : PUF.
61. Claudine, j. (1991) : *les représentations sociales*. Collection « Sociologie aujourd'hui ». Paris : PUF.
62. Danic, I. : « la notion de représentation pour les sociologues. Premier aperçu » Réso-Université de Rennes//. Eso-4m6590CNRS.
63. Houdebine, A.-M. (1996) « *L'imaginaire linguistique et son analyse* », dans Anne-Marie Houdebine, *Imaginaire linguistique*, Travaux de linguistique n°7.

V. Mémoires et thèses

64. Becetti, A. (2008) : *Parlers jeunes lycéens urbains : Entre ségrégation socio-spatiale et marquage identitaire : cas du lycée Amara Rachid*. Mémoire de Magister. École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines de Bouzaréah.
65. Coulibay, M. L. (2010) : *Victimations, climat et institutions scolaires : Essai de reconstruction du concept de violences scolaires comme objet d'étude à partir d'une comparaison Sénégal-France*. Thèse de Doctorat

- de 3^{ème} cycle en Sciences Humaines et Sociales. Université Victor Segalen Bordeaux 2.
66. Djerroud, K. (2007) : *Étude comparative des représentations du français en milieu urbain : cas de deux quartiers d'Alger*. Mémoire de Magister. Université d'Alger
67. Fatma, B(2010) : *L'intégration du genre dans l'approche de l'économie informelle : le cas de production domestique en Algérie*. Thèse de Doctorat Unique, nouveau régime. Université Abou Bekr Belkaid Tlemcen.
68. Hocine, Y. (2011) : *Étude de la violence verbale dans le cadre des interactions scolaires*. Mémoire de magister, Université d'Alger 2
69. Nadia, G. (1991) : *Les rapports d'un groupe d'adolescents algériens à la langue française*. Mémoire de Magister, Université d'Alger 2
70. Trimaille, C. (2003) : *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*. Thèse de Doctorat. Université Stendhal-Grenoble 3.

ANNEXE 1 : Transcription de l'arabe

Note : les voyelles sont rendues par a, ā, i, í, u, ù. Le hamza n'est noté en début de mots :

ā	ا	r	ر	f	ف
,	ء	z	ز	q	ق
B	ب	s	س	k	ك
T	ت	sh	ش	l	ل
Th	ث	□	ص	m	م
Dj	ج	□	ض	n	ن
□	ح	□	ط	h	ه
Kh	خ	□	ظ	w/ū	و
D	د	□	ع	y/í	ي
Gh	غ	dh	ذ		

Conventions de transcription

- -Les pauses selon leur durée, sont marquées par /, ou /, ou encore ///
- -Un mot incompréhensible est noté par x, un passage plus long xxx
- -L'allongement est noté par : allongement plus important : ou encore :::
- -(rire est un comportement non verbal ou para-verbal
- -Les paroles simultanées sont soulignées
- Chute d'un son est marqué par un,
- -Troncation d'un passage est indiquée par (...)

Pour le répertoire lexical ramassé par un leader du groupe « les mêmes têtes » « Hind », nous nous sommes référées au dictionnaire Hachette multimédia pour écrire les mots et les expressions violents. Pour quelques mots, nous ignorons réellement le sens

ء	,	ذ	d	غ	g
---	---	---	---	---	---

ا	a	ر	r	ف	f
ب	b	ز	z	ق	q
ت	t	س	s	ك	k
ث	t-	ش	s ^h	ل	l
ج	j	ص	\$	م	m
ح	h	ض	d	ن	n
خ		ط	t	ه	h
د	d	ظ	z	و	w
		ع	,	ي	y

ANNEXE 2 : Le répertoire lexical violent des jeunes

- -« šadi » (singe)
- -« Hmar » «
- hmara » (âne, ânesse)
- -« kalb » « kelba » (chien(ne))
 - baqra (vache)
- -rkhis (canaille)
- -zamel (homosexuel)
- -khanez (malpropre)
- -tahan (non viril)
- -farkh (enfant légitime)
- -bent lahram (fille non légitime)
- -« qahba » (pute)
- -naqš (homosexuel)
- -« tiz mok »(le sexe de ta mère)
- -« hašoun y mek »(le vagin de ta mère)
- -« swat mok »(le vagin de ta mère)
- -« swat khtek »(le vagin de ta sœur)
- -« zabi-ebek » (mon pénis ton pénis)
- -«qlawik »(tes testicules)
- -« qa'ek »(tes fesses)
- -« nami » (mon pénis)
- -« nik hašoun y mek »
- -« zabi fik » (mon pénis dans ton sexe)
 - « zwayzek »(tes seins)
- -« termtek »(tes fesses)

- -« n□i nitek » (je viens te niquer)
- -« n□i niklek ymek » (je viens niquer ta mère)
- -«haho fik » (voilà mon pénis)
- -« yabent el qahba » (la fille d'une pute)
- -« roh ta'ti » (va te faire foutre)
- -« ya wald elqahba » (fils de pute)
- -« n□i n boul 'lik » (je viens pisser dans ta bouche)
- -« rabek » (ton Dieu)
- -« qbayli » (kabyle)
- -« kavi » (sous-développé)
- -« habes » (sous-développé)
- -« ya la'roubi » (fils du Bled »)
- -« ka'ba » (fils du Bled)
- -« na'adin rabek » (que la religion de ton Dieu soit maudite)
- -« nik rabek » v ()
- -« nik rahma nta' ymek (nique l'utérus de ta mère)
- -« ydek fih » (ta main dans mon sexe)
- -« Moh Bab-Elouad » (viril »)
- -« khra » (excrément)
- -« fayha » (pourrie)
- -« nfera□ lek fi fomk » (je vide dans ta bouche)
 - « go to give » (va te faire foutre)
- -« fok you » (va te faire foutre)
- -« qawed » (va te faire foutre)
- -« Charon »
- -« Ben Laden »
- -« Abbes -Elmadani »
- -« š'ar » (poil)

- -« zabda » (beurre)
- -« n□i » (pute)
- -« na ‘dine ymek » (que la religion de ta mère soit maudite)
- -« Flouka » (le vagin)
- -« négro » (nègre)
- -« kahla w’fahla w’flafraš tahla » (noire et intelligente comme elle est amusant dans le lit)
- -« ya qahba e’zeb eli kt’ar men el khobz eli klitih » (putasse les pénis que tu as pris sont plus que le pain que tu as mangé)
- -« laqwada bhaqha □ib khtek nashaqha » (donne moi ta sœur j’en ai besoin).
- -« ya dayout »
- -« ya □o□yala »
- -« tu me casses les couilles »
- -« nik dnya ‘la□alek »
- -« yal SMG
- -yalhayša
- -mhibla
- -begbeg
- -mokhi
- -« ya rabek tšponši rah »
- -« toq’di ’lih
- -nahrek waldik
- -matšoud
- -kaprisa
- -Saha qwadtek
- -dokn□i ndirholek
- -pofiya□a

- -leg‘ar
- -ndirlek la‘ □ar
- -ya debreš
- -mokh □a□a
- -ya bouri
- -nšmtek
- -nsoukek
- -« ya tifoun »
- -liy □i yarkeb »
- -« ya š’ar lamdouzen »
- -« ndrablek rabek nšikek »
- -« el qohbi »
- -« dayra ki ga’ri »
- -« □a’far bourwina »
- « ‘wina »
- -« ntnak ‘lik
- -"lakholit
- -nkhaser douzène el’ars
- -maz’ouqa
- -douk n□ilik nafasdek
- -tširila
- -tšikita
- -tšermota
- -batard
- -manaš nbano

ANNEXE 3 : le corpus

*/Le questionnaire

Q1) Est –ce que tu as déjà entendu des mots violents ?

Oui non

Q2) Est-ce que tu as proféré des mots violents ?

Oui non

Q3) Les mots entendus sont ils

-Des injures (insulter la filiation) ?

-De gros mots ?

-Des ontotypes ?

-Des sociotypes ?

Q3) Les mots proférés par toi sont ils

-Des injures

-De gros mots

-Des onthotypes-Des sociotypes

Q5) Le sexe opposé recourt il lors de sa pratique langagière violente le plus souvent

-Au registre sexuel

-A l'assimilation animale

-A l'insulte de l'affiliation

Q6) C'est quoi la pire violence langagière pour toi ?

-Utiliser le registre sexuel

-l'assimilation animale

-Insulter la filiation

Q7) Selon toi, est-ce ce sont les garçons qui sont plus violents ou les jeunes filles ?

-Les garçons ?

Les filles ?

Q8) Les filles utilisent –elles le même langage violent que les garçons ?

Oui

Non

Q9) Est-ce que les filles imitent elles les garçons dans la pratique langagière violente ?

Oui

Non

Q10) Pourquoi le sexe opposé, dans un groupe de pairs insulte il ? Pour

-Marquer la solidarité

-Blessier

-se valoriser au regard du tiers écoutant

Q11) Les mots violents que tu as entendu proférer sont ils exprimés en

-Arabe fusha

-Arabe dardja

-Tamazight

-Français

-Anglais

-Autre(s)

Q12) Quelle est la langue utilisée par le sexe opposé lors de la violence verbale ?

-Arabe fusha

-Arabe dardja

-Tamazight

-Français

-Anglais

-Autre(s)

Q13) Pourquoi choisit il cette langue selon toi ?

Q14) Penses- tu que la violence langagière est liée à la mode ?

Oui Non

Q15) Penses –tu que la violence langagière jeune relève du défi contre la norme adulte ?

Oui Non

Q16) Pourquoi ?

Q17) Penses –tu que c’est mieux un garçon qui parle vulgaire qu’une fille qui parle vulgaire ?

Q15) Pourquoi ?

Q16) État civil

-Sexe :

M

F

-Classe :

*/Les entretiens

1-Protocole d'entretien

En effet, les entretiens que nous avons pu mener au sein du lycée Abdelkrim-Souissi auprès des jeunes ont servi à contextualiser les représentations sociales de la violence verbale recueillies lors de la distribution du questionnaire en fournissant un discours susceptible de constituer une matière d'analyse cohérente.

*/Descriptions des informateurs

Il y a lieu de signaler que les informateurs interrogés sont nos élèves. Ils sont de trois niveaux différents (1^{er} as, 2^{ème} as et la classe terminale). L'enquête est menée en 2012. Leur âge varie de 15 ans à 20 ans).

***/Connaissance du terrain**

Notre présente étude s'effectue dans une ville à forte concentration socio-urbaine : Béni Messous. Ouvert en 2002, Le lycée Abdelkrim-Souissi se situe à la cité de Sidi Youcef (béni Messous). Le lycée dans lequel nous avons effectué notre enquête s'étale sur une superficie globale de l'ordre de neuf mille six cent mètre carré. On y dispense un enseignement général pour un nombre total de 957 élèves dont 332 garçons et 625 filles. Les élèves sont, pour la plupart de Bouzeréah et Béni Messous.

Notre corpus a été élaboré suite à une enquête que nous avons menée au sein du lycée et cela sur une période s'étalant d'avril 2012 au mois de décembre 2012.

Le lycée Abdelkrim-Souissi a été choisi comme terrain d'enquête pour trois raisons : la première est d'ordre professionnel dans la mesure où nous travaillons en tant qu'enseignante de français dans cet établissement du secondaire. Par conséquent, la connaissance de terrain et les personnes interrogées nous ont permis d'éviter beaucoup de problèmes liés à la collecte des données. D'autre part pour la densité et la spécificité de sa population jeune et son positionnement dans une aire fortement marquée par l'urbanisation. La troisième raison est d'ordre social, mais surtout linguistique : la ville de Béni Messous est considérée parmi les plus peuplées de la capitale. Ses habitants sont pratiquement originaires

de toutes les régions du pays. Cette diversité a été vérifiée à maintes reprises en se référant aux fiches scolaires des élèves, mais également en demandant directement à ces derniers de nous dire les régions d'où ils sont originaires. Cette hétérogénéité socio-territoriale de la population lycéenne qui y étudie, offre au chercheur/enquêteur l'avantage et possibilité de travailler sur un espace, non urbain en soi, mais marqué par des cultures jeunes/urbaines.

Superficie globale (par m2)	Type d'enseignement	Date d'ouverture	Régime	Nombre d'élèves	
Neuf mille six cent quatre-vingt-neuf (90,600)	général	14 septembre 2002	Demi-pensionnat	garçons	Filles
				332	625

*/Les entretiens interactionnels enregistrés

Entretien X1 avec la classe de terminale

E : bonjour tout le monde

Le groupe : bonjour madame

E : alors aujourd'hui, je vais vous poser des questions qui n'ont rien avoir avec vos cours. C'est un travail que je fais à l'université concernant le langage des jeunes. Alors que pensez-vous du langage des jeunes ?

Amir : le langage des jeunes aujourd'hui est un langage très blessant madame

Dalila : des mots vulgaires

Noray : manque de politesse

Hind : les jeunes sont mal élevés, ils disent n'importe quoi devant nos pères//eh... on ne peut pas se balader ni en famille ni avec les gens

Chainez : langage choquant

Hayame : le langage des jeunes est trop vulgaire, hablooo

Imène : le langage des jeunes...euh ga□ machi mlih

Amira : kayène w'kayène

E : est-ce que vous avez déjà entendu et proféré des mots violents ?

Le groupe : tous en chœur ouiiiiiiiiiiiiii !

E : les mots entendus ou proférés sont-ils des injures, de gros mots, des onthotypes ou des ethnotypes ?

Le groupe : en chœur tous madame

E : Le sexe opposé recourt il lors de sa pratique langagière violente le plus souvent au registre sexuel, à l'assimilation animale ou à l'insulte se l'affiliation ?

Amir : les filles utilisent toute sorte de violence verbale

Hind : les garçons utilisent le registre sexuel beaucoup plus

Hayame : oui madame ils recourent souvent au registre sexuel

E : C'est quoi la pire violence langagière selon chacun de vous ?

Imène : utiliser le registre sexuel

Amira : insulter la filiation

Chainez : utiliser le registre sexuel

Amir : recourir au registre sexuel

E : selon chacun de vous, est- ce sont les garçons qui sont plus violents ou les jeunes filles ?

Hind : haha haha avant c'est les garçons qui sont plus violents mais maintenant les deux

Fatima : malgré. . Euh mais. . euh ça reste toujours les garçons

□abiba et Chainez en chœur : les filles !!!

Hayame : doka les jeunes walaw yahachmo

Romayssa : absolument, il y a des filles qui disent des mots violents plus que les garçons

E : Les filles utilisent –elles le même langage violent que les garçons ?

Le groupe : en chœur oui!!!!!!!!!!!!!!!! madaaaaaame

E : Est-ce que les filles imitent elles les garçons dans la pratique langagière violente ?

Le groupe en chœur : oui!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

E : Quelle est la langue utilisée par le sexe opposé lors de la violence verbale : l'arabe adar jà ou l fusha, le tamazight, l'anglais ou le français ?

Hind : la dardja madame

Fatima : la dardja

Hayame : la dardja madame bach tatafham

Chainez : bach yghaliha fi tafkirek

□abiba : l'anglais pour qu'on ne comprenne pas

E : Pensez- vous que la violence langagière est liée à la mode ?

Hind : ça fait partie de la nouvelle génération

Entretien X2 avec quelques élèves de 1^{ère} année

E : alors après avoir corrigé l'exercice, je vais vous poser des questions sur el□ônfi lafdi □and les jeunes lycéens. je prépare mon mémoire de magister sur le langage ta□kom madabia tjawbo bikol saraha et sans complexe

Les élèves : enchalah madame

E : est-ce que vous avez déjà entendu des mots violents

Loubna : hna fi lycée kayène bezef had les mots

Adel : très beaucoup madame

Houssème : ahna mrabyin □la la violence madame, bébé sghir ytfaradj bab elhara w thab yghradj mrabi ntaya

E : est-ce que les filles disent des mots violents ?

Adel : oui madame il man rahima rabi

Houssème : anssa kther m erdjat chghoul houma erdjat wa hna ansa thema, kayène labnat yatkaifou madame.

Islam : min □alla mat qouroub essa□a w khaterch labnat ydjibo men and edrari

Loukène ytrabaw edrari ytrabaw labnat

E : est-ce que les filles imitent-elles les garçons dans la violence verbale ?

Islam: an□am ih

Adel : hadja khshina Madame

Loubna: bach tahtel makana fi washthom wyahadro m□aha

Chghoul walf Madame. Za□ma rani ahna

E : les filles sont-elles plus violentes que les garçons en matière de langage ?

Houssème : anssa kther m erdjat chghoul houma erdjat wa hna ansa thema, kayène labnat yat kayfou madame.

Loubna : labnat ma□ndhoumch chakhsiya kalamia

E : pourquoi les garçons recourent à la violence verbale ?

Loubna : bach ybeyène houhou redjla, bach y□as rouho hadja

Houssème: bach yafahmouh kitqoulo wach arris

E : quelle est la langue utilisée chez le sexe opposé pour dire des mots violent et pourquoi ?

Islam : la dardja khaterch loughat echari□

Loubna : la dardja khaterch matqiss Wahed ghair belssano

Islam : elfusha mouqadassa bach nwaskhouha bklam machi mlih

E : est-ce que la violence verbale est liée à la mode ?

Islam : ana jeune ntayèh nfradh Rohi après ntoub

E : pensez-vous que c'est mieux un garçon qui parle vulgaire qu'une fille qui parle vulgaire ?

Islam : bien sur aridjal qawamoun □alanissa'ma□ndhach el droit

Loubna : min sifate el banat elhaya'

Houssème : atafla kitiyah ychoufouha bkazra naqsa

Djamel : liana radjoul mahma kan wa elmara □aalayha an tahcham

Adel : liana atafla tatzawadj wa radjel y heb wahda mtrabya.

Tables des matières

Introduction.....	7
Partie 1 : Cadrage théorique et éclaircissements méthodologiques.....	10
Chapitre 1 : Pourquoi la sociolinguistique urbaine et les « gender studies » ?.....	11
I. La sociolinguistique urbaine : ses centres d'intérêts et ses spécificités.....	12
1. La genèse de la sociolinguistique urbaine.....	12
2. Les premiers travaux réalisés dans une perspective urbaine.....	13
3. Au départ, le terrain.....	15
II. Les « gender studies ».....	17
1. Le genre dans son acception sociologique.....	17
2. Genèse des « Gender studies ».....	20
3. Les rapports sociaux de genre.....	21
Chapitre 2 : Vous avez dit violence langagière jeune ?.....	24
I. La catégorie jeune.....	25
1. Jeune/jeunesse : question de représentation.....	25
2. Le parler jeune.....	27
3. Des parlers urbains aux parlers jeunes.....	29
II. La violence verbale en milieu scolaire.....	31
1. La violence verbale : insaisissable objet de recherche ? un champ d'étude complexe ?.....	31
2. De la violence verbale en milieu scolaire.....	32
2.1. La violence fulgurante.....	32
2.2. La violence polémique.....	33
2.3. La violence détournée.....	33
3. Les formes de violence verbale dans l'espace scolaire.....	34
Conclusion partielle.....	36

Seconde partie : L'enquête	38
Chapitre 1 : L'objet de l'enquête :	39
I. Les représentations sociales de la violence verbale.....	40
1. Le concept de représentation	40
2. Les attitudes : une dimension évaluative des représentations	42
3. Dimension intersubjective des représentations discursives.....	44
II. Démarche.....	45
1. Les techniques de recueil du corpus.....	45
2. Les paradigmes méthodologiques	52
Chapitre 2 : Filles et garçons : Quelles représentations de la différenciation langagière violente ?	57
I. Les dires des jeunes sur leurs pratiques langagières.....	58
1. Déclaration des garçons et filles sur leurs pratiques langagières	58
1.1. Violence du langage ou langage de violence ?.....	58
II. Quelques formes de la violence verbale.....	66
1. De quelques usages de la violence verbale par les filles	66
2. De quelques usages de la violence verbale par les garçons.....	70
2.1. L'injure	70
2.2. Les gros mots.....	72
2.1. Ontotypes.....	73
2.4. Les ethnotypes	75
3. Garçons et filles : vers quel genre l'aiguille de la violence verbale penche-t-elle ?	77
III. Fonction, langue et attitude	83
1. Les fonctions prégnantes de la violence verbale ou les représentations des usages particuliers de la violence verbale.	83
1.1. Juste des vanes ?.....	85

2. Violence verbale : assurance et reconnaissance ?	87
3. Caractère intrinsèquement axiologique de l'arabe dialectal (dardja) et le rapport des jeunes à la violence verbale.....	89
4. La violence verbale : un rite de passage, une mode ou défi contre la norme adulte ?	92
5. L'attitude générale, conforme à la norme sociale, refuse la violence verbale des filles.....	94
Conclusion partielle	95
Conclusion générale	96
Bibliographie.....	98
ANNEXE 1 : Transcription de l'arabe	105
ANNEXE 2 : Le répertoire lexical violent des jeunes.....	107
ANNEXE 3 : le corpus	111

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية

- بوزريعة -

مدرسة الدكتوراه بقسم اللغة الفرنسية

هوية الجنس والتصورات المرتكزة على العنف اللفظي

مذكرة ماجستير

تخصص: علوم اللسان

من طرف:

- أعراب

تحت إشراف:

- بوعلي أحمد

ليلي

دكتور في علوم اللسان

ملخص

إن موضوع بحثنا هذا هو بعنوان: هوية الجنس والتصورات المرتكزة على العنف اللفظي.

تسعى هذه الدراسة إلى توضيح التصورات المرتكزة على العنف اللفظي بين الذكر والأنثى

بمفهوم آخر نحاول إظهار تصورات الشباب لخطابهم المتميز بالعنف " هو حجر الزاوية "

لعملنا: نركز اهتمامنا على وصف العنف اللفظي الشبابي عند الجنسين 'سنرى كيف يتصورون الذكور الإناث عالمهم الاجتماعي اللغوي

كثير من الباحثين في مجال العنف يتفقون على القول أن العنف هو مفهوم صعب للتعريف مما أدى إلى اختلاف وجهات النظر

في القديم كلمة العنف تعني ضرب أو اعتداء جسدي بينما حالياً نستطيع أن نتكلم أيضاً عن عنف لغوي 'فهذا الأخير لا يختلف عن العنف في التعقيد وصعوبة دراسته

العنف اللفظي كظاهرة متغلغلة الجذور في مجتمعنا 'أبرز مكانه كموضوع للدراسة ودراسته تتطلب اللجوء إلى عدة عوامل في تفاعل مستمر تغير كل المجتمع كنظام القيم والمعايير وواصفات ومحرمات متنوعة.

أسال هذا الموضوع الكثير من الحبر وبالخصوص العنف اللفظي داخل المؤسسات التربوية فهذه الظاهرة في الجزائر ليست بظاهرة جديدة وقد بدأت توسع نفوذها بعد اندلاع عنف سياسي إجرامي أين أسيل دم الكثير من الجزائريين ، تعبئ فكرة التصورات الاجتماعية للعنف اللفظي في مذكرتنا

ارتقينا أن يكون إبراز الخيال الاجتماعي للعنف اللفظي هدفنا من أجل هذا فقد ارتأينا أنه من اللائق إتباع الطابع النوعي التفسيري فقد تم جمع مدونتنا بفضل التنسيق بين طريقتين في البحث :

- من ناحية الاستمارة و هذا لسهولة الاستفتاء قمنا بالاتصال ب 96 تلميذ
 - من ناحية الاستجواب بغرض إسناد السياقات إلى المعطيات موفرا مقالة معرضة لتكوين موضوع تحليلي متناسق.
- وسوف نتطرق في أبحاثنا اللاحقة إلى استعمال العنف اللفظي في إبراز الهوية أي:
- إبراز النفس والتفاعل الاجتماعي بين أفراد المجموعة الواحدة.