

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abou el Kacem Saâdallah d'Alger 2



Faculté des langues étrangères
Département de français

THESE

Présentée par
HOCINE Youcef

Pour l'obtention du grade de DOCTEUR EN SCIENCES

Filière : français

Option : sciences du langage

Thème

Étude de la violence verbale scolaire: (en)jeux, stratégies, types et mécanismes de production

Soutenue publiquement, le 18/02/2024 //, devant le jury composé de :

Mme/ Safia ASSELAH-RAHAL	Professeure	Univ. d'Alger2	Présidente
M/ Jamel ZENATI	Professeur	Univ. d'Alger2	Directeur de thèse
M/ Karim OUARAS	Professeur	Univ. d'Oran2	Examinateur 1
M/ Réda SEBIH	MCA	Univ. de Bouira	Examinateur 2
Mme/ Khadidja OUALI	MCA	Univ. d'Alger2	Examinatrice 3

Année universitaire: 2023/2024

People's Democratic Republic of Algeria
Ministry of Higher Education and Research

Abu el Qasim Saadallah University 2



Faculty of foreign languages
French department

THESIS

Presented by par
HOCINE Youcef

For obtaining the degree of Doctor of Science

Sector: french

Option: Language Science

Theme

Study of school verbal violence: issues, strategies, types and mechanisms of production.

Publicly supported : 18/02/2024 before the jury :

Mm/ Safia ASSELAH-RAHAL	Professor	Algiers. univ2	President
M/ Jamel ZENATI	Professor	Algiers. univ2	Supervisor
M/ Karim OUARAS	Professor	Oran .univ2	Reviewer 1
M/ Réda SEBIH	Senior lecturer	Bouira. univ	Reviewer 2
Mme/ Khadidja OUALI	Senor lecturer	Algier's. univ2	Reviewer 3

Academic year: 2023/2024

Remerciements

Mes remerciements vont, en premier lieu, à Monsieur J. ZENATI d'avoir accepté de diriger ce travail de recherche. Je le remercie également pour ses précieux conseils, ses orientations, sa disponibilité, mais aussi la patience dont il a fait preuve. Je lui dis tout simplement que vous êtes plus qu'un directeur de recherche, vous êtes un vrai accompagnateur de recherche.

Je remercie tous les membres de jury d'avoir accepté d'expertiser ce travail de recherche.

Remerciements également à tous mes professeurs universitaires qui m'ont initié à la recherche en sciences du langage.

Je tiens à remercier aussi Mme C. MOÏSE, auteure de « *la violence verbale* », de l'aide qu'elle m'a apportée.

Remerciements à Mme Catherine MAIGNANT, responsable de l'Ecole doctorale SHS- Lille Nord de France de m'avoir invité et donné l'autorisation d'accès au centre de documentation du laboratoire STL (Université Lille 3 Charles De Gaulle) mais aussi à la bibliothèque centrale de l'université durant mes deux stages effectués en 2015 et 2017.

Je remercie également Mme MELAOUHIA-BENHAMADI, directrice de l'ISLT (Institut Supérieur des Langues de Tunis) de m'avoir donné l'occasion d'effectuer deux stages en 2017 et 2019 au sein de l'institut.

Je remercie vivement ma petite et grande famille, pour leurs encouragements et leur soutien.

Mes remerciements aux proviseurs de m'avoir accordé l'accès aux deux établissements pour effectuer l'enquête.

Merci à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à l'enquête en particulier les enseignants et les élèves.

Un grand merci à mes collègues ayant accepté de lire cette thèse avant de la déposer en particulier M. MAHRAOUI Abdelkrim (Aksil).

Merci à tous.

À la mémoire de mon feu père

Résumés

Résumé de la thèse

Il est question dans cette thèse d'étudier le phénomène de « violence verbale » dans un cadre un peu particulier à savoir l'institution scolaire. Cette recherche est fondée sur une problématique articulée essentiellement sur le *pourquoi* et le *comment* de la présence de la violence verbale dans un espace scolaire censé être celui de la socialisation et de la communication harmonieuse d'autant plus qu'il est régi par des contraintes d'ordre institutionnel et professionnel. Pour répondre à cette problématique et les questionnements qu'elle suscite, nous avons opté pour une démarche méthodologique empirico-inductive et qualitative. Par le biais d'une analyse descriptive et compréhensive articulée sur un cadre théorique éclectique qui dépasse largement le seul cadre linguistique, il a été question d'appréhender les différentes actualisations de la violence verbale dans la relation interpersonnelle horizontale et verticale tout en mettant la lumière sur les enjeux, les stratégies et les mécanismes de production.

Abstract of the thesis

It is question in this thesis to study the phenomenon of « verbal violence » in a somewhat particular framework, namely the school institution. This research is based on a problematic articulated essentially on a the *why* and *how* of the presence of verbal violence in a school space supposed to be that of socialization and harmonious communication, especially since it is governed by constraints of institutional and professional order. To answer this problematic and the questions raises to it, we opted for an empirical-inductive and qualitative methodological approach. Through a descriptive and comprehensive analysis based on a an eclectic theoretical framework, it was a question of apprehending the different actualizations of verbal violence in the horizontal and vertical interpersonal relationship while highlighting on issues, strategies and production mechanisms.

ملخص الأطروحة

تسعى هذه الأطروحة لدراسة ظاهرة "العنف اللفظي" في إطار خاص نوعاً ما، وهو المؤسسة المدرسية. يركز هذا البحث على الإشكالية المتمحورة أساساً حول سبب وكيفية وجود العنف اللفظي في فضاء مدرسي من المفترض أن يكون سبباً للتّمدّس والتواصل المتناغم، خاصةً أنه يخضع لقيود النظام المؤسّساتي والمهني. وللإجابة عن هذه الإشكالية والأسئلة التي تثيرها، اخترنا منهجاً استقرائياً تجريبياً أو نوعياً. ومن خلال تحليل وصفي وشامل يعتمد على إطار نظري انتقائي يتجاوز الإطار اللغوي، كان الأمر يتعلق بفهم مختلف أشكال العنف اللفظي في العلاقة ما بين الأشخاص الأفقية والعمودية مع إبراز القضايا والاستراتيجيات وآليات الإنتاج.

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : l'énonciation : entre structure classique et structure dialogique</i>	50
<i>Tableau 2: modèle des stratégies de communication de Trinh Duc Thãi (2010)</i>	87
<i>Tableau 3 : accroissement démographique</i>	98
<i>Tableau 4: descriptif des entretiens effectués avec les enseignants</i>	106
<i>Tableau 5: récapitulatif des récits d'expériences recueillis</i>	107
<i>Tableau 6: tableau récapitulatif des séances enregistrées</i>	110
<i>Tableau 7: les interactions provoquées</i>	111
<i>Tableau 8: conventions de transcription des entretiens</i>	116
<i>Tableau 9: les conventions de transcription adoptées pour le français</i>	118
<i>Tableau 10: les conventions de transcription adoptées pour l'arabe</i>	119
<i>Tableau 11: échelle de référence des violences selon Pain</i>	129
<i>Tableau 12 : les textes officiels interdisant le recours à la violence sous toutes ses formes</i>	138
<i>Tableau 13 : cas de violence scolaire enregistrés (2009/2010)</i>	139
<i>Tableau 14: cas de violence scolaire enregistrés de 2000 à 2016</i>	140
<i>Tableau 15: types et taux de violence scolaire (2016)</i>	141
<i>Tableau 16: cas de violences entre élèves (de 2000 à 2016)</i>	141
<i>Tableau 17: les wilayas et les établissements touchés par l'enquête</i>	143
<i>Tableau 18: les formes de violence répertoriées par Idir et Negaz (2020)</i>	144
<i>Tableau 19: procédés d'accumulation et axiologie négative</i>	238
<i>Tableau 20: les types de condamnation</i>	239
<i>Tableau 21: la violence verbale en classe : enjeux, stratégies et facteurs aggravants</i>	243
<i>Tableau 22 : les figures animales récurrentes et leurs connotations péjoratives</i>	354
<i>Tableau 23 :la catégorisation basée sur le manque</i>	357
<i>Tableau 24: quelques occurrences relatives à la catégorie affichant le manque de propreté</i>	362
<i>Tableau 25: quelques occurrences relatives au manque d'honnêteté</i>	364
<i>Tableau 26: quelques occurrences relative sau manque de civilité</i>	364

Liste des schémas

<i>Schéma 1: les catégories d'actes de langage (Korkut et Onursal, 2009 : 48)</i>	45
<i>Schéma 2 : schéma de la communication de Kerbrat-Orecchioni (1980 : 19)</i>	53
<i>Schéma 3 : les stratégies de politesse de Brown et Levinson (1987 : 69)</i>	76
<i>Schéma 4 : fonctionnement et but de la qualification péjorative</i>	241
<i>Schéma 5: frontière entre la question et la requête</i>	261
<i>Schéma 6: distinction entre la question et l'ordre</i>	262
<i>Schéma 7: les différentes actualisations de l'interpellation violente</i>	316
<i>Schéma 8: synthèse des acceptions de l'insulte et injure selon Raymond (2009)</i>	323
<i>Schéma 9: place et fonction du juron dans le langage (Huston, 1980 :17)</i>	332
<i>Schéma 10: la double valeur du juron</i>	334
<i>Schéma 11: structure syntaxique de l'insulte par l'animalisation du destinataire</i>	353
<i>Schéma 12: structure syntaxique d'une catégorisation basée sur le manque</i>	358

Sommaire

RESUMES.....	6
INTRODUCTION GENERALE.....	11
PARTIE 1.....	23
PREALABLES THEORIQUES ET FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	23
CHAPITRE 1	24
CADRAGE THEORIQUE	24
1. L'INTERACTIONNISME	26
2. LA THEORIE DES ACTES DE LANGAGE.....	42
3. LA THEORIE DE L'ENONCIATION	48
4. LA THEORIE DE L'ARGUMENTATION	50
5. LA THEORIE DE LA POLITESSE LINGUISTIQUE	52
6. LA THEORIE DE LA VIOLENCE VERBALE	89
CONCLUSION PARTIELLE.....	92
CHAPITRE 2	95
LES FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	95
1. LA DEMARCHE GLOBALE : UNE METHODE EMPIRICO-INDUCTIVE ET QUALITATIVE	96
2. PRESENTATION DU TERRAIN D'ENQUETE	97
3. CONSTITUTION DU CORPUS ET COLLECTE DES DONNEES.....	101
4. LE TRAITEMENT DES DONNEES	114
CONCLUSION PARTIELLE.....	121
PARTIE 2.....	123
ANALYSE DES DIFFERENTS ASPECTS DE LA VIOLENCE VERBALE SCOLAIRE	123
CHAPITRE 3	124
LA VIOLENCE SCOLAIRE : DE L'ETAT DES LIEUX A LA RECEPTION DES ACTEURS.....	124
1. VIOLENCE ET VIOLENCE SCOLAIRE	126

3. LA VIOLENCE VERBALE A TRAVERS LES DISCOURS EN CIRCULATION	145
CONCLUSION PARTIELLE.....	173
CHAPITRE 4	177
LA VIOLENCE VERBALE DANS LA RELATION INTERPERSONNELLE VERTICALE: DES ENJEUX AUX STRATEGIES	177
1. LES ENJEUX D'APPRENTISSAGE.....	179
2. L'ENJEU DE POUVOIR.....	192
3. L'ENJEU DES FACES	214
4. LES ENJEUX D'INFLUENCE	232
CONCLUSION PARTIELLE.....	243
CHAPITRE 5	246
LES FACETTES DE L'INTERPELLATION VIOLENTE : ANALYSE DES ACTES DE LANGAGE, DES TERMES D'ADRESSE ET DES INTERJECTIONS	246
1. L'INTERPELLATION : PROBLEME DE DEFINITION	248
2. QUEL ROLE POUR L'INTERPELLATION ?.....	251
3. FORMES ET VALEURS DE L'INTERPELLATION VIOLENTE	257
CHAPITRE 6	319
LES MOTS ET LES MAUX DE LA VIOLENCE VERBALE DANS LA RELATION HORIZONTALE.....	319
1. QUELQUES ECLAIRCISSEMENTS TERMINOLOGIQUES.....	321
2. L'INSULTE : APPROCHES ET TYPOLOGIE	336
3. LES THEMATIQUES DE LA VIOLENCE VERBALE ENTRE PAIRS	344
CONCLUSION PARTIELLE.....	367
CONCLUSION GENERALE	369
BIBLIOGRAPHIE	377
ANNEXES.....	400
CORPUS DE LA THESE	401

INTRODUCTION GENERALE

De nos jours, à l'opposé du terme *violence* qui, dans le monde de la recherche, semble être assimilé à la violence physique dont les contours sont désormais bien délimités, la notion de *violence verbale* est loin d'être cernée en dépit des études effectuées jusque-là. En effet, c'est son caractère multiforme qui tarabuste l'esprit de tout chercheur tendant à l'approcher. Par conséquent, saisir ses contours devient un vrai casse-tête et son étude des plus complexes.

Par ailleurs, la violence verbale est un phénomène social omniprésent étant donné que ses différentes actualisations se manifestent quotidiennement aussi bien dans les sphères institutionnelles que non institutionnelles. En effet, on la voit, on la vit soit en tant que témoins, en tant que victimes ou en tant qu'acteurs presque partout : dans nos rues, nos établissements scolaires, nos stades, nos administrations et même au sein de la cellule familiale. Elle s'est généralisée ces dernières années à tel point qu'il ne se passe pas un jour sans avoir eu vent d'une scène de violence verbale et même physique dans les situations formelles et non formelles.

Par ailleurs, étant enseignant donc un acteur de l'institution scolaire depuis l'an 2000, nous avons tout d'abord vécu ce phénomène de *violence* en général et de *violence verbale* en particulier en tant que phénomène social ayant évidemment ses raisons du point de vue sociologique. Toutefois, notre intérêt pour ce phénomène en tant qu'objet d'étude scientifique a vu le jour durant l'année 2008 /2009 en étant étudiant en magister (option sciences du langage). Cet intérêt a évidemment apporté ses premiers fruits puisqu'il s'est soldé par un mémoire de magister soutenu en 2012¹.

Quant aux raisons ayant motivé notre intérêt pour ce phénomène de *violence verbale* en tant qu'objet d'étude scientifique, il faut dire qu'elles sont multiples. Cependant contentons-nous d'évoquer les plus importantes. En effet,

¹ Intitulé : « *Étude de la violence verbale dans le cadre des interactions scolaires* » sous la direction de l'actuel directeur de recherche M. J. ZENATI.

ayant exercé en tant qu'enseignant de langue française dans un établissement scolaire du secondaire (un lycée), nous avons été contraint et de façon quasi quotidienne de vivre ce phénomène sous différentes postures : parfois en tant que témoin oculaire, quelquefois en tant que victime et très rarement, faut-il le reconnaître, en tant qu'acteur. La deuxième raison ayant suscité notre intérêt pour ce phénomène est inhérente à sa médiatisation. En effet, les différents organes de la presse écrite et même audiovisuelle faisait quotidiennement état de plusieurs actes de violence dans nos institutions scolaires (tous paliers confondus). Pis encore, au fil des années, la situation devient de plus en plus intenable voire alarmante puisqu' on déplore parfois même des morts au sein de la communauté scolaire bien que

*« La représentation médiatique de la violence n'échappe pas à la logique médiatique en général. Cette violence est d'abord une violence mise en scène, le résultat d'une sélection et du montage des faits télévisuels, alors qu'on nous laisse croire qu'il s'agit de violence véritable, sans dissimulation ni sélection »
(Windisch et al, 1999 : 8)*

Il était temps d'appréhender scientifiquement ce phénomène en tant qu'objet d'étude pour comprendre son fonctionnement, ses modes d'actualisation, ses déclencheurs, etc.

En nous inscrivant en doctorat, nous nous sommes fixé pour objectif de poursuivre nos recherches toujours dans le cadre de la violence verbale mais cette fois-ci en travaillant sur « les stratégies de régulation et de désamorçage des pratiques langagières scolaire violentes ». Toutefois, en reprenant l'analyse, nous nous sommes rapidement rendu compte que le chantier entamé en magister est loin d'être fini étant donné que plusieurs aspects relatifs à l'actualisation de cette violence verbale méritent d'être revus et réétudiés au vu de la quantité de données collectées et non exploitées, faute de temps bien sûr. Nous avons alors décidé de reprendre les choses en main pour retrouver le premier chantier en vue de mettre la lumière sur les différentes zones d'ombre d'autant plus que les recherches effectuées

sur ce sujet en Algérie sont quasiment inexistantes et que le terrain reste encore vierge...

Si nous abordons l'état de la question à l'échelle internationale, force est de constater que les études effectuées dans le domaine de la violence verbale sont relativement récentes. Au vrai, c'est vers la fin des années 1960 que des travaux sur cette question commencent à voir le jour mais très timidement. En effet, dans le domaine de l'éducation, nous pouvons citer les travaux de Testanière (1967), de Bourdieu et Passeron (1970). A partir des années 1980, l'intérêt affiché pour la violence commence à prendre de l'envergure notamment dans le domaine médiatique avec la publication de plusieurs articles de presse traitant de la question. C'est à partir des années 1990 que les recherches visent à appréhender la violence verbale en tant que réalité discursive et donc un objet d'étude scientifique. À ce sujet nous pouvons citer les travaux de Charlot et Emin (1997).

C'est en fait à partir des années 2000 que les recherches dans le domaine de la violence verbale ont pris réellement une autre dimension avec la multiplication des travaux d'une équipe de recherche française² qui s'est distinguée par son approche sociolinguistique. Appuyée financièrement par les instances officielles, cette équipe a amplement diversifié son champ de recherche en optant pour divers terrains d'enquête pour comprendre les conditions de production de cette violence verbale. Ainsi, beaucoup d'enquêtes ont été menées dans les milieux institutionnels et non institutionnels. Les sphères publiques et privées sont également passées au peigne fin. Même les situations d'interactions symétriques et asymétriques ne sont pas négligées. Par ailleurs, la richesse, la diversité, et la pertinence des travaux proposés par cette équipe nous ont été d'un grand apport du point de vue

²Cette équipe est composée de quatre chercheuses : Nathalie Auger (Université de Montpellier 3), Béatrice Fracchiolla (université de Paris 8), Claudine Moïse (université Stendhal de Grenoble) et Christina Romain (université Aix Marseille).

scientifique et les résultats auxquels elle est parvenue³, peuvent désormais constituer une base théorique importante voire incontournable pour tout chercheur désireux d'entreprendre une recherche dans le domaine de la violence verbale en particulier dans le domaine des sciences du langage. Le domaine scolaire n'a pas été épargné par cette équipe de recherche. Ainsi, Romain (2007) a étudié la gestion de la relation interpersonnelle en l'occurrence dans deux établissements de ZEP (zone d'éducation prioritaire) en France. Une année plus tard (2008), au terme d'une enquête qu'elle a menée dans le cadre scolaire, la même auteure a pu établir un rapport entre la violence sociale subie par les apprenants et la violence verbale à l'école. Le même groupe de recherche (Moïse et al, 2008) a réalisé des enquêtes dans différents établissements scolaires. En 2015, Lorenzi a soutenu une thèse de doctorat sous la direction de Claudine Moïse à l'université de Grenoble intitulée « *Violence verbale à l'école. Étude ethnographique et interactionnelle* ».

Plus récemment et à l'échelle maghrébine, la thématique de la violence verbale a commencé à susciter un intérêt de plus en plus grandissant. En effet, un colloque international a été conjointement organisé en 2016 par l'Institut des langues de Tunis (ISLT) et l'institut supérieur des sciences humaines de Tunis (ISSHT) dont l'intitulé était : « *La violence verbale : approches discursives* » et auquel nous avons participé⁴. Les actes de ce colloque ont été publiés en 2017⁵.

³ Cette équipe a le mérite d'établir des typologies et des modélisations au sujet de la violence verbale. Nous y reviendrons dans le chapitre théorique. Par ailleurs, pour consulter les travaux de cette équipe, un site internet a été mis en place : www.violenceverbale.fr.

⁴ Organisé les 27 et 28 octobre 2016, nous avons participé à ce colloque international et présenté une communication intitulée « *Violence verbale et catégorisation dans l'espace scolaire* » publiée par la suite en 2017 (cf. bibliographie).

⁵ Melaouhia-Ben Hamadi, H & Messili-Zouhour, B (éds) (2017). *La violence verbale : approche discursive*. Tunis, Arabesques éditions.

Cependant, en contexte algérien, la littérature en la matière est très rare si ce n'est quelques mémoires de magistères⁶ et quelques articles de doctorants dont la majorité a opté pour une approche quantitative de la violence scolaire. Dans le même ordre d'idée, il convient de signaler la thèse soutenue par Ait Meziane Chrif⁷ dont le thème est « *Analyse de la violence verbale dans les commentaires des visiteurs du site internet de la chaîne d'information arabe 'AL-arabia'* ». Néanmoins, cette thèse s'est focalisée beaucoup plus sur la problématique de l'insulte dans les commentaires des internautes algériens et marocains dans l'espace virtuel. Or, notre recherche s'occupe des productions verbales violentes actualisées dans des situations réelles et dans un cadre un peu particulier à savoir l'espace scolaire.

La pauvreté des sources bibliographiques dans le domaine scolaires en contexte algérien ne peut aucunement constituer un handicap pour nous. Au contraire, c'est un élément qui nous stimule à effectuer davantage de recherches dans le domaine tout en invitant d'autres chercheurs à s'y investir.

Par ailleurs, la présente recherche s'inscrit tout naturellement dans la continuité des travaux antérieurs cités plus haut. Une continuité qui ne signifie nullement redondance étant donné que sa spécificité voire son originalité réside dans la thématique qu'elle aborde à savoir « la violence verbale » dans un contexte scolaire algérien jusque-là non exploité à notre connaissance.

Dans le cadre scolaire, l'actualisation de ce phénomène de violence verbale implique tous les acteurs : du sommet de la hiérarchie institutionnelle occupé par le directeur ou proviseur, à l'élève qui occupe le bas cette hiérarchie, tout en passant par l'enseignant, le surveillant général et ses adjoints en arrivant à l'agent de

⁶ Entre autres le mémoire de magister de Arab Lila (2014) intitulé : « *L'identification du genre et les représentations socilangagières violentes chez les jeunes* ».

⁷ Sous la direction de notre directeur de recherche M. Zenati.

sécurité. En bref, tout le monde est concerné et personne n'est épargné. Par ailleurs, à la différence de la rue qui est un espace ouvert, l'établissement scolaire a la particularité d'être un espace certes public mais protégé. Néanmoins, cette protection ne l'a pas totalement sécurisé ou immunisé puisqu'il est devenu un microcosme où se reproduit cette violence verbale venue de la société.

Passons maintenant à la formulation de notre problématique qui portera essentiellement sur les éléments déclencheurs de la violence verbale dans le contexte scolaire. Ainsi, **comment s'introduit la violence verbale dans un espace scolaire censé être celui de la socialisation et régi par des contraintes d'ordre institutionnel et professionnel⁸?**

À cette question principale viendront se greffer tout naturellement d'autres questionnements tout aussi légitimes :

- Quels sont les enjeux qui motivent l'éclatement de la violence verbale dans l'espace scolaire ?
- Par quelles stratégies mais aussi par quels moyens langagiers la violence verbale s'actualise-t-elle ?
- Comment interfère-t-elle dans la relation interpersonnelle ? Autrement dit, selon quels paramètres situationnels et selon quels modes interactionnels ?
- La violence verbale est-elle perçue de la même façon chez les différents acteurs de la vie scolaires notamment chez les enseignants et les élèves ?
- La violence verbale enregistrée dans la relation interpersonnelle verticale a-t-elle les mêmes caractéristiques que celle enregistrées dans la relation interpersonnelle horizontale ?

⁸ Nous entendons par contraintes institutionnelles et professionnelles l'ensemble des règles, des lois et des principes se rattachant à l'éthique et à la professionnalité régissant l'espace scolaire et dont le but est d'assurer un bon fonctionnement de celui-ci mais aussi de réguler les conduites des différents acteurs sur le plan comportemental et langagier.

Pour apporter des éléments de réponse à la problématique et les questions qui en découlent, nous nous sommes articulé sur une analyse qui se veut descriptive et compréhensive. Elle est descriptive parce qu'elle s'occupe de la description des manifestations linguistiques des productions langagières violentes. Autrement dit, il sera question de décrire du point de vue linguistique les différents moyens langagiers par le biais desquels s'actualise la violence verbale entre les différents acteurs de l'espace scolaire. Dans le cadre de cette perspective descriptive, notre intérêt portera sur les modes d'actualisation de la violence verbale dans la relation interpersonnelle horizontale et verticale. Notre analyse est également compréhensive parce qu'elle prend en considération le contexte de production des discours de violence afin d'en comprendre le fonctionnement, les enjeux qui les sous-tendent.

Pour atteindre ces objectifs, nous nous inscrivons dans une démarche empirico-inductive qui s'articule essentiellement sur l'observation *in situ* des interactions violentes. Précisons d'emblée que le terrain d'enquête se compose de deux établissements scolaires : un lycée et un collège. Ces deux établissements se trouvent dans une localité située à quelques encablures du chef-lieu de la wilaya d'Alger.

Théoriquement, notre approche se veut éclectique étant donné que la compréhension d'un phénomène aussi complexe que la violence verbale actualisée dans un espace aussi spécifique que le cadre scolaire, appelle nécessairement le recours à des notions, des concepts voire des théories relevant de plusieurs disciplines étant donné que toute tentative de se limiter exclusivement à la seule approche linguistique contraindrait énormément la compréhension de ce phénomène. Le recours donc à une telle approche tient d'une stratégie volontaire bien réfléchi mais aussi et surtout bien fondée scientifiquement comme nous le verrons dans les lignes qui suivent.

Ainsi, étant une pratique langagière sociale, « *la violence verbale se révèle dans et par l'interaction, au travers des conceptions idéologiques des interlocuteurs ainsi que par le biais du contexte dans lequel les relations se jouent* » (Moïse et al, 2013 :142). Conséquemment, pour l'appréhender, nous devons recourir tout naturellement à un modèle éclectique susceptible de prendre en ligne de compte à la fois la dimension relationnelle et interactive de cette pratique communicative violente. Nous allons donc nous articuler de façon particulière sur les travaux de recherche de Kerbrat-Orecchioni sur les interactions verbales (1990, 1992, 1994, 1996, 2005). Étant donné que ses différentes formes (insultes, injures, jurons...) sont perçus comme des actes menaçants, la violence verbale peut donc être analysée du point de vue pragmatique. C'est pourquoi la convocation de la théorie des actes de langage (Austin : 1962), (Searl : 1969) paraît toute évidente. La violence verbale pourrait être perçue comme une violation des rituels chers à l'institution scolaire si bien que les modèles de politesse proposés par Lakof (1972), Brown et Levinson (1978), Leech (1983), Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996, 2005), Zheng (1998), Picard (2008) et Filisetti (2009), et la théorie de la face de Goffman (1973a, 1973 b, 1974) constituent pour nous un cadre théorique incontournable sur lequel s'articulera particulièrement notre analyse. Incontestablement, les travaux menés par le groupe de recherche français sur la violence verbale dans différentes situations sociales, y compris l'espace scolaire (Moïse et al : 2008 ; Fracchiolla et al : 2013) mais aussi le modèle d'analyse des actes de qualification péjorative proposés par Laforest et Vincent (2004) seront d'une importance indéniable.

Par ailleurs, la violence verbale ne peut être envisagée en dehors de son cadre naturel à savoir l'interaction. Cette dernière est marquée par deux types de relations interpersonnelles : la relation horizontale et la relation verticale. Or, dans le cadre scolaire et plus particulièrement l'interaction didactique est connue pour être une interaction marquée par la verticalité, par le pouvoir. Toutefois, cette verticalité et cette autorité sont vite bouleversées dès lors que la violence verbale est de mise.

C'est pourquoi la notion du rapport de place proposée par Flahaut (1978) s'impose comme un outil théorique incontournable. Tout discours notamment celui de la violence, porte nécessairement les empreintes du sujet parlant et cela par le déploiement de moyens langagiers parfois minutieusement choisis mais aussi par la mobilisation de déictiques personnels et spatio-temporels où l'on assiste à un jeu entre un *je* et un *tu*, marqué par une certaine rivalité laquelle se transforme en adversité. Dès lors, la théorie énonciative initiée par Benveniste (1973) semble être inévitable. On ne peut également faire l'économie de certaines théories dès qu'il s'agit d'analyser la violence verbale entre autres la théorie de la polyphonie de Bakhtine (1977), la théorie de l'argumentation de Plantin (1996) et Amossy (2012).

En définitive, de ce qui précède, nous pouvons dire que l'analyse d'un phénomène aussi complexe que la violence verbale appelle nécessairement un recours à un cadre théorique dépassant largement le cadre purement linguistique. Toutefois, il semble important de préciser que la diversification des notions, des concepts et des théories ne fait qu'enrichir l'analyse linguistique et lui procure un aspect plus pertinent voire convaincant.

Par ailleurs, cette thèse se compose de deux parties. La première, intitulée « Préalables théoriques et fondements méthodologique », se veut une présentation du cadre théorique sur lequel s'articule bien évidemment l'analyse de notre corpus mais aussi de la méthodologie et les étapes suivies dans la collecte des données et leur traitement. Deux chapitres composent cette partie.

Le premier expose le modèle éclectique auquel nous avons eu recours. Plusieurs théories, concepts et notions y seront exposés étant donné leur caractère éminemment important. Seront donc présentés successivement les travaux de Kerbrat-Orecchioni sur les interactions verbales, la théorie des actes de langage, la théorie énonciative avec les concepts de dialogisme et de polyphonie, la théorie de

l'argumentation, la théorie de la politesse et les concepts y afférents, les travaux sur la violence verbale et les théorisations auxquelles ils ont abouti, etc.

Quant au chapitre 2, celui-ci s'occupera de la présentation de la démarche méthodologique globale ayant abouti à la constitution de notre corpus et son traitement. Il y sera donc question de la description du terrain d'enquête, des raisons ayant motivé son choix, des caractéristiques de la population étudiée, des techniques mobilisées pour la collecte des données, de la constitution du corpus et le traitement de ce dernier à savoir sa transcription et les modalités sous-tendant son analyse. En bref, la première partie de cette thèse porte son intérêt sur les choix théoriques opérés et la démarche méthodologique adoptée lors de cette étude.

Quant à la deuxième partie intitulée « Analyse des différents aspects de la violence verbale scolaire », elle s'occupe de l'analyse de la violence verbale scolaire dans le cadre de la relation interpersonnelle verticale et horizontale. Cette partie se structure en 4 chapitres.

En effet, le chapitre 3 se charge d'abord de cerner la notion de violence scolaire et cela en procédant à la présentation de quelques définitions proposées par les spécialistes en la matière tout en les discutant. Il y sera également question d'établir un état des lieux de la violence scolaire tant au niveau national que mondial. La question relative à la réception de la violence verbale par les différents acteurs de l'espace scolaire et les représentations en circulation chez ces derniers sera aussi abordée dans ce chapitre.

Concernant le chapitre 4, celui-ci traitera principalement des enjeux de la violence verbale et des stratégies mises en œuvre dans la relation interpersonnelle dissymétrique en particulier l'interaction de classe.

Toujours dans le cadre de la relation interpersonnelle verticale, le chapitre 5 tâchera d'analyser les différentes manifestations linguistiques de la violence verbale

au travers de l'interpellation qui occupe une place capitale dans le discours magistral. L'accent sera particulièrement mis sur les actes de langage (notamment l'acte de question et l'acte de requête qui demeurent incontestablement les plus véhiculés dans l'interaction didactique). La lumière sera également mise sur les termes d'adresse et les interjections afin de mettre en exergue la dimension agonale voire violente caractérisant parfois les échanges en classe.

Arrivons maintenant au chapitre 6 qui clôt la deuxième partie de cette thèse. Ce dernier chapitre met la lumière sur les pratiques langagières violentes chez les jeunes lycéens et collégiens. En effet, il y sera d'abord question de quelques éclaircissements d'ordre terminologique pour dissiper certaines ambiguïtés provoquées par les simples définitions dictionnairiques. Dans un deuxième temps, un accent particulier sera mis sur l'insulte en tant que forme de violence verbale la plus répandue tout en évoquant en premier lieu les différentes approches ayant jusque-là abordé cette forme de violence verbale. En second lieu, nous tâcherons d'établir une typologie des insultes en circulation. La question relative aux thématiques abordées lors des échanges violents entre pairs sera traitée dans ce chapitre du point de vue lexico-sémantique et pragmatique.

Dans la conclusion, nous rappellerons d'abord notre problématique avant de passer à la présentation des résultats obtenus au terme de cette recherche. Comme dernière étape et à l'instar de toute recherche remplissant les conditions exigées par la rigueur scientifique, nous évoquerons les limites de cette étude tout en proposant des pistes d'ouverture.

PARTIE 1

PRÉALABLES THÉORIQUES ET FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES

CHAPITRE 1

CADRAGE THEORIQUE

Introduction

Le présent chapitre se propose de présenter notre cadre théorique sur lequel s'articulera la présente étude. En effet, appréhender un phénomène aussi complexe que *la violence verbale* nécessite inévitablement un recours à un cadre théorique dépassant largement la seule approche linguistique qui s'avère un cadre très restreint. Autrement dit, une telle pratique langagière « *ne peut être décortiquée sans la mobilisation des savoirs afférents aux autres disciplines connexes dont les éclairages sont à même d'enrichir l'interprétation qualitative des données collectées* » (Chachou et Sebih, 2020 : 12). Notre démarche s'appuie sur une approche éclectique articulée sur différentes théories relevant à la fois de l'analyse du discours (AD) et de l'analyse du discours -en- interaction (ADI). Nous commencerons d'abord dans la première section par présenter les travaux ayant trait à l'analyse des interactions verbales. Par la suite, c'est la théorie des actes de langage d'être passée en revue. La théorie énonciative ne sera nullement négligée étant donné qu'elle sera l'objet de la troisième section. La section suivante évoquera la théorie de l'argumentation et sa relation avec la violence verbale. Par ailleurs, vu l'importance qu'elle revêt dans le cadre de ce travail, une attention particulière sera accordée à la théorie de la politesse. En effet, il y sera question d'abord de revisiter les préalables théoriques ayant conduit à l'émergence des théories inhérentes à la politesse linguistique. Nous y discuterons l'apport de l'école de Palo Alto qui conçoit la communication non seulement comme un simple échange d'un contenu informationnel entre les interlocuteurs mais aussi et surtout comme un moyen qui permet le tissage d'une relation interpersonnelle, ce qui donne conséquemment à la communication une dimension relationnelle. Il est également question, dans cette section, de signaler l'apport de Goffman (1973/1974) et Grice (1979) considérés comme les véritables précurseurs de la théorie de la politesse. La même section se propose également de passer en revue les différentes conceptions de la politesse : comme savoir-vivre, comme rituel, comme norme sociale, comme technique

d'influence mais aussi comme compétence sociale. Par la suite, nous présenterons quelques travaux ayant abouti à des théorisations dans le domaine de la politesse linguistique tout en évoquant les différentes critiques qu'ils ont suscitées. Seront donc présentées respectivement les théories de Lakoff, de Leech, de Brown et Levinson, et de Kerbrat-Orecchioni. Nous finirons cette cinquième section par présenter quelques prolongements relatifs à la communication en général et à la politesse linguistique en particulier. Il y sera donc question de la théorie des ligarèmes (du lien) d'Assaraf (1993), du modèle des stratégies de communication de Zheng (1998) et enfin du modèle proposé par Trinh Duc Thai et qui prend en considération l'autre versant négatif de la politesse à savoir l'impolitesse. Nous clôturerons ce chapitre avec la théorie de la violence verbale.

1. L'interactionnisme

D'emblée, il faudrait signaler que ce concept d'« interactionnisme » est étranger au domaine des sciences du langage étant donné que son apparition s'apparente, selon Kerbrat-Orecchioni (1990), aux sciences de la vie et de la nature au XX^{ème} siècle. Diachroniquement, c'est le physicien Einstein qui était le premier à évoquer la loi de l'interactivité où toute action appelle nécessairement une réaction.

Par la suite, ce sont les théories béhavioristes qui ont repris ce concept sous une autre terminologie : on parle alors de stimulus (S) et de réponse (R).

Reprenant ce concept d'interactivité, les sociologues américains (notamment ceux issus de l'interactionnisme symbolique) voient que les sujets sociaux interagissent entre eux sur la base des représentations qu'ils se font de façon réciproque.

1.1 L'interaction verbale

A partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, le concept d'interaction commence à prendre sa place progressivement dans les sciences humaines. Il renvoie selon Vion (2000 :17) à :

« Toute action conjointe, conflictuelle et / ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. A ce titre, il couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières les jeux amoureux que les matchs de boxe »

Cette définition de Vion insiste sur le fait que l'interaction est d'abord et avant tout une action conjointe c'est-à-dire coproduite. Autre point à retenir de cette définition, c'est que l'interaction communicative peut se réaliser par des moyens verbaux et non verbaux. Dans le cadre de notre recherche, notre intérêt porte essentiellement sur les interactions verbales se réalisant dans le cadre scolaire.

Plusieurs définitions ont été données par les spécialistes des interactions. Cependant, retenons celle de Kerbrat-Orecchioni (1990 :17) qui résume l'expression de Gumperz : « Speaking is interacting » (parler c'est interagir », elle dit à ce propos :

« Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant »

L'idée qui ressort de cette définition est que l'interaction renvoie aux échanges effectués entre les individus entrant en communication. Cependant, cette définition ne limite pas l'interaction à la simple idée d'échange. Bien plus, elle renvoie également au réseau d'influences mutuelles exercées par les locuteurs les uns sur les autres.

Quant à Goffman (1973 a : 23), il donne la définition suivante :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction de face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une

interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « rencontre » pouvant aussi convenir.

En dépit de l'aspect restrictif qu'elle donne à l'interaction étant donné qu'elle exige un face à face immédiat, cette définition a le mérite d'être représentative de l'interaction. Ainsi, elle évoque non seulement cet ensemble d'influences mutuelles qu'exercent les interactants les uns sur les autres pendant la rencontre mais aussi aux événements qui se produisent durant cette rencontre.

Pour Traverso (1999 :5) : « *l'interaction correspond à ce qui se passe lorsque plusieurs personnes se trouvent réunies* ». Autrement dit, l'interaction renvoie à tout ce qui se produit lors d'une rencontre entre deux ou plusieurs personnes.

1.2 Interaction et conversation

Pour faire la distinction entre les deux termes, disons au préalable que le terme « interaction » est plus générique et englobe même celui de « conversation » et que cette dernière est à considérer comme « *le prototype de toute interaction verbale* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 :115). Par ailleurs, plusieurs critères sont à prendre en considération pour définir le type de l'interaction dont il s'agit. En effet, Vion (2000 :115) retient les critères suivants :

- Symétrie / Asymétrie (complémentarité)
- Coopération / Compétition
- But ou finalité (interne ou externe)
- Aspect formel ou informel

Étant un des types d'interaction, la conversation s'en distingue par un ensemble de traits qu'il convient de citer :

- Elle se caractérise par une égalité au niveau de la relation interpersonnelle (rapport de place symétrique)
- Le caractère coopératif l'emporte souvent sur le compétitif.
- Son caractère informel procure aux interactants une liberté dans la mesure où les échanges sont plus spontanés et les thèmes abordés relèvent de la volonté partagée des participants. En bref, la conversation est marquée par l'improvisation, la spontanéité et la décontraction.
- La conversation se caractérise également par son but interne : entretenir ou maintenir la relation. Cependant, ce but n'exclut pas l'existence d'un but externe à savoir accomplir une transaction par exemple.

Par ailleurs, dans le cadre de cette étude, nous sommes amené à analyser en particulier deux types d'interaction : d'abord une interaction de classe qui n'a rien à voir avec la conversation eu égard à sa finalité externe, son rapport de place inégalitaire et les contraintes dictées par le cadre formel dans lequel se déroule. Ensuite, une interaction égalitaire (en particulier entre élèves) marquée surtout par la conflictualité voire la violence verbale.

1.3 Langage et interaction

Les recherches ayant pour objet d'étude l'interaction communicative et dont le but est la description du fonctionnement des échanges afin de définir les règles les sous-tendant ont connu leur développement dans différents courants dont l'inspiration est d'ordre psychologique, anthropo-sociologique mais aussi linguistique.

1.3.1 Les courants psychologiques

Regroupés autour des travaux de l'École de Palo Alto, des chercheurs appartenant à différentes disciplines s'intéressent à la communication humaine sous un angle thérapeutique. Selon cette école, la communication humaine repose sur plusieurs principes dont le plus important stipule que l'« *on ne peut pas ne pas*

communiquer » (Watzlawick et al, 1972 : 46). Le deuxième principe se base sur l'idée suivant laquelle la communication humaine ne se limite pas exclusivement à la seule vocation de transmettre une information quelconque ; elle permet aussi le tissage d'une relation.

1.3.2 Les courants anthropo-sociologiques

Font partie de ces courants : l'ethnométhodologie, l'ethnographie de la communication et la microsociologie. Étant fondée par Garfinkel, l'ethnométhodologie se fixe pour objectif de décrire les différentes méthodes mises en œuvre par les individus pour interagir dans le cadre de la vie sociale. Issue de ce courant, l'analyse conversationnelle fondée par Sacks et Schegloff (1972) conçoit la conversation comme une structure bien organisée composée d'une ouverture, d'un corps et d'une clôture. Ayant pour objectif de décrire les règles qui régissent les conversations, l'analyse conversationnelle met au jour la notion de « tour de parole ».

Quant à l'ethnographie de la communication (Hymes, 1972), elle est basée sur le principe selon lequel chaque locuteur est doté d'une compétence langagière lui permettant de produire des énoncés grammaticalement justes et adaptés au contexte. L'ethnographie de la communication se focalise sur la notion de variation langagière⁹.

En fondant la sociolinguistique interactionnelle, Gumperz étudie les comportements langagiers des locuteurs tout en prenant en considération leur statut social et le contexte de l'interaction. La sociolinguistique interactionnelle s'occupe de la question relative à l'identité sociale qui se dévoile dans l'interaction par le

⁹ La variation langagière ou *switching code* relève de plusieurs paramètres à savoir : la forme du message (*message form*), le contenu de l'acte (*topic*), le contexte (*setting*), l'état psychologique des interlocuteurs (*scene*), la relation interpersonnelle, le but de l'interaction (*purposes*), le style (*key*), le canal (*channel*) et les différentes règles de l'interaction (*norms of interaction*).

biais du langage comme le signale bien Gumperz (1989 : 14) : « *l'identité sociale et l'ethnicité sont produites et reproduites par le langage* ».

Pour la microsociologie de Goffman, l'interaction est une mise en scène où les conduites des individus sont régies par un ensemble de contraintes. Cette conception de l'interaction se fonde essentiellement sur les notions de « face » et de « territoire du moi ». Ainsi, dans le but de protéger l'image de soi dans l'interaction, les individus se doivent de recourir à diverses stratégies dont les échanges confirmatifs et les échanges réparateurs (nous y reviendrons dans la section réservée à la politesse linguistique).

1.3.3 Les courants linguistiques

C'est dans le cadre de l'École de Genève et à partir des années 1980 que Roulet et son équipe de recherche élaborent un modèle hiérarchique et fonctionnel dont l'objectif est de décrire la structure interne de l'interaction. En parallèle l'équipe de Lyon dirigée par Kerbrat-Orecchioni et Cosnier mène des travaux dont le but est de comprendre le fonctionnement des interactions verbales dans différents contextes. Une importance capitale a été donnée à la notion de « politesse linguistique » et de « négociation conversationnelle ». En s'inscrivant dans le cadre de l'analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni (2005), cette équipe a adopté une approche éclectique où plusieurs théories y figurent à savoir : l'analyse du discours, l'analyse conversationnelle, la théorie énonciative, la théorie des actes de langage, la théorie de la face, etc. Quant à l'équipe de Vion (Aix-en Provence), celle-ci s'est occupée de la dimension relationnelle des échanges. Pour elle, l'interaction est marquée soit par la coopération soit par le conflit. Elle est à considérer comme le lieu de la négociation des places sociales et discursives.

1.4 La situation de communication

Contrairement à la linguistique structurale ayant pour objet l'étude des phrases en dehors de leur contexte de production, l'approche interactionniste se propose d'étudier les productions discursives dans leur contexte d'actualisation.

1.4.1 Les éléments de la situation de communication

La situation de communication, appelée également contexte de situation, se compose des éléments suivants : le cadre spatio-temporel (site ou setting), les participants à l'interaction et le but de l'interaction.

1.4.1.1 Le site ou setting

Il est composé de deux cadres : le cadre spatial et le cadre temporel. En d'autres termes, c'est *le hic* et *nunc* de l'énonciation.

1.4.1.1.1 Le cadre spatial

C'est le lieu de l'interaction. Celui-ci peut être envisagé par son aspect physique (espace privé ou public, ouvert ou fermé, cafétéria, stade, salle de sports, salle de classe, etc.) mais aussi par sa fonction sociale (c'est le cas de l'école qui est à considérer non comme une bâtisse mais plutôt comme une institution où la fonction d'enseignement-apprentissage s'exerce).

1.4.1.1.2 Le cadre temporel

Etant un élément indispensable, le cadre temporel joue un rôle capital dans l'interaction. Autrement dit, les paroles échangées lors de l'interaction se doivent d'être en adéquation avec le moment (on ne dit pas bonsoir par exemple de bon matin).

1.4.1.2 Les participants

Les participants à l'interaction sont amenés à assurer des rôles interlocutifs d'émetteur et de récepteur. Ils ont la particularité d'être caractérisés par des traits susceptibles de déterminer la forme de l'interaction.

- Leur nombre : il existe des conversations en tête à tête (dialogue), des échanges à trois (trilogue) ou à plusieurs participants (polylogue).
- Leurs caractéristiques individuelles: plusieurs caractéristiques personnelles relatives aux interactants peuvent être mise en avant dans l'interaction : l'âge, la langue, le sexe, la religion, le statut professionnel, l'appartenance géographique, le prestige, etc.
- Leurs relations mutuelles : compte tenu du degré de connaissance mais aussi de la nature du lien entre les interactants, les relations peuvent être réparties sur trois différents axes :
 - *L'axe de notoriété* : connu/inconnu, proximité/distance, intime / non intime.
 - *L'axe d'autorité ou de hiérarchie* : égal / non égal, supérieur / inférieur, position haute / position basse.
 - *L'axe d'attitude* : une attitude convergente (sympathique, bienveillante) / neutre (indifférente) / divergente (agressive, antipathique)

Concernant la réception, Goffman dénombre différents types de récepteurs :

- *Les participants ratifiés* : ils participent officiellement à la conversation.
- *Les simples spectateurs (bystanders)* : ils ne participent pas aux échanges étant donné qu'ils ne sont que de simples témoins. Au sein de cette catégorie, nous pouvons distinguer :
 - 1- *Les récepteurs en surplus (overhearers)* : c'est en particulier dans les lieux publics qu'il y a lieu de signaler ce type de récepteurs. Même s'ils

ne participent pas à l'interaction, il est tout de même important de signaler que leur présence sur les lieux est prise en ligne de compte par le locuteur.

2- *Les épieurs (eavesdroppers)* : ils sont à considérer comme des intrus puisque le but de leur présence est de tenter de capter les messages du locuteur à son insu. En un mot, ce sont des espions.

Dans le cadre scolaire et plus particulièrement dans l'interaction de classe, il faut dire que tous les élèves sont des participants ratifiés étant donné qu'ils sont directement ou indirectement visés par le discours magistral.

1.4.1.3 Le but de l'interaction

L'objectif de l'interaction dépend des intentions affichées par les interactants. Il peut être interne lorsque les interactants affichent le désir de maintenir ou d'entretenir la relation interpersonnelle (se voir pour le plaisir par exemple). Quant à l'objectif externe, celui-ci concerne l'accomplissement d'une transaction entre les interactants (c'est le cas de la vente ou de l'achat d'un article quelconque par exemple).

Sur un autre plan, disons que si le but des interactions scolaires varie selon la relation interpersonnelle qu'entretiennent les différents partenaires aux échanges, il est toutefois clair que le but d'une interaction de classe est externe. Autrement dit, l'objectif de cette interaction est d'accomplir une transaction à savoir un cours.

Par ailleurs, connaître les différents éléments constitutifs du contexte permet non seulement de décrire la situation et prévoir son déroulement mais aussi et surtout d'élaborer toute une typologie des interactions. Autrement dit, ces éléments facilitent à l'analyste l'interprétation correcte des énoncés échangés en particulier les implicites.

1.5 La structure de l'interaction

En surface, l'interaction a l'apparence d'une suite de tours de parole n'obéissant à aucune organisation. Cependant, il faut dire que cette suite de tours de parole est soumise, en réalité, à tout un système qui structure son organisation sur le plan syntaxique, sémantique et pragmatique. En général, chaque interaction se présente sous la structure suivante :

- La séquence d'ouverture
- Le corps de l'interaction
- La séquence de clôture

1.5.1 Les cinq rangs

C'est l'école de Genève avec les travaux de Roulet et Moeschler qui a eu le mérite d'élaborer une structure qui s'applique à tous les types d'interaction. Selon les concepteurs de ce modèle, une interaction se compose, du point de vue de son organisation de cinq unités pertinentes : trois unités dialogales et deux unités monologiques.

- Les unités dialogales :
 - L'interaction (également appelée événement de communication ou rencontre)
 - La séquence ou épisode
 - L'échange
- Les unités monologiques :
 - L'intervention
 - L'acte de langage

1.5.1.1 L'interaction

L'interaction est à considérer comme une unité de rang supérieur. Autrement dit, il s'agit de la plus grande unité dans laquelle se regroupent les

unes dans les autres d'autres petites unités. Il existe plusieurs types d'interactions : la conversation, l'interaction didactique, l'interaction commerciale, l'interaction médicale, l'interview, etc. Rappelons que le cadre global de l'interaction se compose de trois éléments à savoir : la séquence d'ouverture, le corps de l'interaction et la séquence de clôture.

1.5.1.2 La séquence

La séquence peut être définie comme un bloc se composant de plusieurs tours de parole lesquels s'organisent autour d'un même thème (cohérence sémantique) ou d'une même fonction ou tâche (cohérence pragmatique).

L'objectif de la séquence d'ouverture et la séquence de clôture est d'ordre pragmatique : c'est d'ouvrir ou de clôturer une interaction.

A l'opposé des séquences du corps qui sont plutôt thématiques, la séquence d'ouverture et la séquence de clôture ont la particularité d'être très ritualisées. Quant au corps de l'interaction, il est composé d'un ensemble indéterminé de séquences qui se décomposent en unités dialogales plus petites à savoir les échanges.

1.5.1.3 L'échange

Etant considéré comme la plus petite unité dialogale, l'échange est composé au minimum de deux interventions. Dans ce cas, on parle d'*échange minimal*. Au-delà de deux interventions, on parle d'*échange complexe*.

De plus, on parle de *paire adjacente* quand l'échange est constitué de deux interventions : la première est dite *initiative* tandis que la deuxième est appelée *réactive* : c'est le cas par exemple de l'échange de salutations où l'intervention initiative appelle nécessairement une intervention réactive.

Dans le cas où l'échange est introduit par une question, la réponse est généralement suivie d'une troisième intervention appelée *évaluative* :

L1- As-tu fais ton travail ?..... (Intervention initiative)

L2- Assurément..... (Intervention réactive)

L3- Super..... (Intervention évaluative)

Si l'échange contient plus de trois interventions, on parle à ce moment là d'*échange étendu*.

En revanche, il se pourrait qu'un échange ne contienne qu'une seule intervention : soit parce que l'intervention réactive est accomplie par L2 en optant pour un moyen non verbal telle que la mimique par exemple, soit L2 se tait et donc ne répond pas et on parle alors d'*échange tronqué*. La troncation peut être interprétée dans ce cas précisément comme *une offense conversationnelle grave*, autrement dit un acte menaçant envers la face du destinataire.

1.5.1.4 L'intervention

Etant « *la plus grande unité monologique du dialogue* » (Moeschler et Reboul, 1994 :482), l'intervention peut se définir comme la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier. L'intervention ne doit pas être confondue avec le tour de parole :

L1- Bonjour

L2- Bonjour

L1- ça va ?

L2- ça va. Et toi ?

L1- Pas mal. Où comptes-tu partir cet après midi ?

L2- A la plage.

La conversation ci-dessus se compose de six tours de parole et de quatre échanges :

1 et 2 : échange de salutation qui contient 2 interventions (paire adjacente).

3 et 4 : échange complémentaire qui se compose d'une question (initiative) et d'une réponse (réactive).

Fin de 4 et début de 5 : question/ réponse (initiative/ réactive).

Fin de 5 et 6 : question/ réponse (initiative /réactive).

1.5.1.5 L'acte de langage

C'est la plus petite unité monologique constituant l'intervention. En termes clairs, l'acte de langage est la plus petite action verbale accomplie par un locuteur lors de son intervention (promesse, reproche, question, requête, assertion, etc.)

1.6 La relation interpersonnelle

Par définition, l'interaction verbale ne réfère pas seulement à la seule coproduction d'un texte dans un contexte donné, elle est aussi selon Labov et Fanshel « *une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la communication en face à face* ». Du coup, il est donc à préciser que l'intérêt de l'analyse ne se borne pas à l'étude des différentes règles sous-tendant la construction de la cohérence interne de cette production collective qui est l'interaction, mais s'intéresse aussi à la description des diverses relations tissées aux travers des échanges verbaux entre les différents participants.

1.6.1 La relation horizontale

La relation horizontale est marquée dans l'interaction soit par la distance soit par la familiarité et l'intimité. C'est une relation dépendante à la fois des données externes et internes.

Concernant les données externes, celles-ci réfèrent au cadre au sein duquel se déroule l'interaction où s'engagent des individus ayant des caractéristiques personnelles et tissant entre eux un lien socio-affectif. Quant aux données internes, elles renvoient à tous les événements produits mais aussi aux signes échangés dans le cadre susmentionné. Cette relation interpersonnelle horizontale se met en place à travers des marqueurs ou constructeurs relationnels à caractère verbal non verbal et paraverbal.

1.6.1.1 Les relationèmes verbaux

Incontestablement, les termes d'adresse sont les indicateurs les plus marquants de la relation interpersonnelle. Il est admis, en effet, que le tutoiement (tu) renvoie à une relation à caractère familial alors que le vouvoiement (vous) sert au contraire à marquer la distance. Les prénoms d'adresse quant à eux, marquent la familiarité et parfois même l'intimité. Cependant, les noms d'adresse (monsieur, madame, ma demoiselle, etc.) renvoient en général à la distance.

Les thèmes abordés dans l'interaction sont également à considérer comme des marqueurs de la relation horizontale : les sujets ayant un caractère privé ne sont pas abordés avec des personnes inconnues par exemple.

Le registre de langue utilisé par les interactants renseigne aussi sur le type de la relation. En effet, si le langage familier s'emploie dans les situations informelles voire familières, le langage soutenu est réservé au contraire aux situations formelles.

1.6.1.2 Les relationèmes non verbaux et paraverbaux

Qu'elle soit physique ou psychosociale, la distance est exprimée par les données proxémiques. En d'autres termes, plus la relation est plus solide, plus la distance qui sépare les interactants est insignifiante. Paradoxalement, plus la relation est moins forte, plus la distance physique entre les interactants est plus importante.

De plus, les gestes sont aussi des marqueurs non négligeables de la relation interpersonnelle. En effet, les gestes d'attouchement renseignent bien sur le caractère intime du rapport interpersonnel.

La posture est aussi révélatrice du type du lien interpersonnel. Les contacts oculaires répétés, les postures corporelles et faciales à caractère relâché et certaines mimiques comme le sourire et le clin d'œil sont tous des marqueurs qui renvoient à la familiarité voire l'intimité.

En outre, le débit accéléré, la rapidité qui caractérise les enchaînements des tours de parole, les chevauchements et même les chuchotements sont des relationèmes paraverbaux marquant bien la familiarité et l'intimité.

1.6.2 La relation verticale

La relation verticale a la spécificité d'être inégalitaire eu égard à la dissymétrie qui caractérise le rapport entretenu par les interactants. Autrement dit, l'un des interlocuteurs se met en position haute de dominant tandis que l'autre est relégué en position basse de dominé. C'est pourquoi cette relation est appelée aussi « pouvoir », « domination », « hiérarchie » ou « rapport de place ». Cette verticalité s'actualise dans l'interaction au travers des marqueurs de position appelés « taxèmes ».

1.6.2.1 Les taxèmes verbaux

Disons d'emblée que l'usage dissymétrique du pronom d'adresse de deuxième personne (tu/vous) renseigne sur la forte hiérarchie caractérisant le lien interpersonnel étant donné que le tutoyeur se met en position haute pendant que le vouvoyeur occupe une position basse. Dans le cadre scolaire et plus particulièrement dans l'interaction de classe, c'est l'enseignant qui occupe tout naturellement cette position haute et l'élève la position basse.

La structure hiérarchique est également à considérer comme un élément par le biais duquel est marquée cette verticalité. En effet, celui qui ouvre et clôture l'interaction se met automatiquement en position haute. Se met aussi en position haute celui détenant le monopole des interventions initiatives mais aussi évaluatives. En revanche, l'émission des interventions réactives est généralement perçue comme un marqueur de position basse.

Les actes de langage sont également véhiculaires d'une valeur taxémique. En effet, se met en position haute de dominant celui qui produit un acte de langage menaçant (ordre, critique, interdiction, réfutation, moquerie, reproche, autorisation, etc.). Toutefois, le destinataire d'un tel acte menaçant est mis en position inférieure.

Par ailleurs, il est des actes de langage qui menacent la face de celui qui les accomplit tels que l'autocritique, la rétraction, l'excuse, l'aveu, etc.

1.6.2.2 Les taxèmes non verbaux et paraverbaux

Il existe plusieurs taxèmes non verbaux renvoyant à la position haute. Ainsi, la tenue vestimentaire et l'apparence physique (l'uniforme du policier, la robe du juge, la blouse du médecin, etc.). La disposition générale de l'espace interactif détermine les positions occupées par les interlocuteurs.

Dans l'espace classe par exemple, la position debout de l'enseignant est à considérer comme un marqueur de position haute pendant que les élèves, en étant tout le temps assis, occupent une position basse de dominés. De même, certains regards mais aussi certaines postures renseignent sur la position haute de celui qui les accomplit tandis que le destinataire est mis parallèlement en position basse : il est des cas où l'enseignant recourt à un regard menaçant pour interpeller un élève bavard.

En ce qui concerne les taxèmes paraverbaux marquant la position haute, nous pouvons dire que l'intensité vocale en est un exemple plus que pertinent.

2. La théorie des actes de langage

La théorie des actes de langage a vu le jour avec la publication du recueil de conférences par Austin en 1962 intitulé « *how to do things with words* », traduit en français en 1970 sous le titre « Quand dire c'est faire ».

Austin fait la distinction entre les énoncés *constatifs* et les énoncés *performatifs*. Les constatifs sont des énoncés ayant pour fonction la description des états de choses. Ces énoncés peuvent être évalués comme « vrai » ou « faux ». Quant aux performatifs, ils « [...] *ne 'décrivent', 'ne rapportent', 'ne constatent' absolument rien* » (Austin, 1970 : 40). Les énoncés performatifs se reconnaissent par l'emploi de la première personne du singulier « je », du présent de l'indicatif mais aussi des verbes performatifs (déclarer, ordonner, jurer, féliciter, remercier, baptiser, etc.).

Selon ce philosophe du langage, parler, c'est accomplir un acte locutoire tout en exprimant une intention afin de produire un effet chez le destinataire. Pour lui, il existe 3 types d'actes de langage : l'acte locutoire (c'est le fait de dire quelque chose), l'acte illocutoire (c'est l'acte effectué ou réalisé par le fait de dire quelque chose), l'acte perlocutoire (renvoie à l'effet provoqué sur le destinataire en disant quelque chose).

S'agissant de l'acte illocutoire, Austin (1970 : 151-163) élabore la classification suivante :

- Les verdictifs (comprendre, condamner, acquitter, etc.) ;
- Les exercitifs (renvoyer, nommer, désigner, ordonner, etc.) ;
- Les promissifs (garantir, promettre, jurer, envisager, etc.) ;
- Les comportatifs (féliciter, s'excuser, maudire, remercier, etc.) ;
- Les expositifs (accepter, affirmer, témoigner, s'opposer, etc.)

Cette classification a essuyé des critiques acerbes : d'abord, parce qu'elle n'est pas basée sur les actes mais plutôt sur les verbes. Ensuite, elle n'est pas généralisable à toutes les langues du moment qu'il faudrait la modifier dès qu'on change de langue.

Par ailleurs, suite à ces critiques, Searle (1972), propose sa taxinomie qui est basée essentiellement sur le but illocutoire c'est-à-dire l'intention du locuteur. Il distingue alors cinq catégories d'actes de langage : les assertifs, les directifs, les promissifs, les expressifs et les déclaratifs.

Les assertifs permettent au locuteur de décrire un état du monde dont il a la responsabilité. Les directifs visent à faire produire une réaction chez le destinataire. Les promissifs engagent le locuteur à accomplir une action dont il a pris la responsabilité. La promesse en est un exemple pertinent. Les déclaratifs visent à instaurer une réalité en annonçant une décision pour ou contre un fait ou une personne. Les déclaratifs ont trait généralement à l'exercice du pouvoir. Les actes expressifs expriment un état psychologique du locuteur face à l'allocutaire.

Par ailleurs, Searle distingue deux grandes catégories d'actes de langage : les actes de langage directs et les actes de langage indirects.

2.1 Les actes de langage directs

Les actes de langage directs s'actualisent par des *performatifs explicites* qui se réalisent par le biais d'énoncés contenant des verbes performatifs. Ils sont de deux ordres : les performatifs ordinaires et les performatifs institutionnels. Les performatifs directs ordinaires peuvent être réalisés par n'importe quel individu sans avoir besoin d'un certain pouvoir ou d'un cadre particulier. Prenons l'exemple suivant : « je vous remercie ». N'importe qui peut réaliser cet acte de langage performatif et dans n'importe quelles circonstances. Cependant, les performatifs directs institutionnels ne peuvent pas être réalisés dans un espace ordinaire et par

n'importe qui, ils doivent être prononcés nécessairement dans un cadre institutionnel bien précis pour pouvoir acquérir leur valeur d'actes. C'est le cas de l'énoncé « *je vous condamne à dix ans de prison ferme* » qui ne peut être réalisé que dans un cadre spécifique à savoir le tribunal et par quelqu'un jouissant d'une autorité nécessaire à savoir le juge.

Toutefois, les actes de langage directs ne se réalisent pas seulement par le biais de performatifs explicites, ils peuvent également être actualisés par le biais d'énoncés *performatifs primitifs* qui se résument à trois types de phrases à savoir : le type déclaratif, le type interrogatif et le type impératif. De par leur nature sémantico-syntaxique, ces types d'énoncés correspondent à des actes particuliers : l'énoncé déclaratif correspond à un acte d'assertion tandis que l'énoncé interrogatif correspond à un acte de question alors que l'énoncé impératif correspond, quant à lui, à un acte injonctif.

2.2 Les actes de langage indirects

Quant aux actes de langage indirects, ils peuvent se réaliser indirectement étant donné qu'ils sont « *accomplis au moyen d'un énoncé contenant une forme associée conventionnellement à un autre acte que celui qu'ils visent à accomplir* » (Rigel et al, 1994 : 588).

Autrement dit, partant du fait que « *quand dire c'est faire autre chose sous les apparences d'une autre* » (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 33), il est donc possible qu'un énoncé soit réalisé sous différents types (question, ordre, assertion, etc.).

Quant à l'interprétation de ces actes de langage indirects, celle-ci ne se limite pas exclusivement à leur sens littéral, encore faut-il recourir au contexte de leur production, aux différentes circonstances dans lesquelles ils sont réalisés mais aussi aux diverses données linguistiques et extralinguistiques.

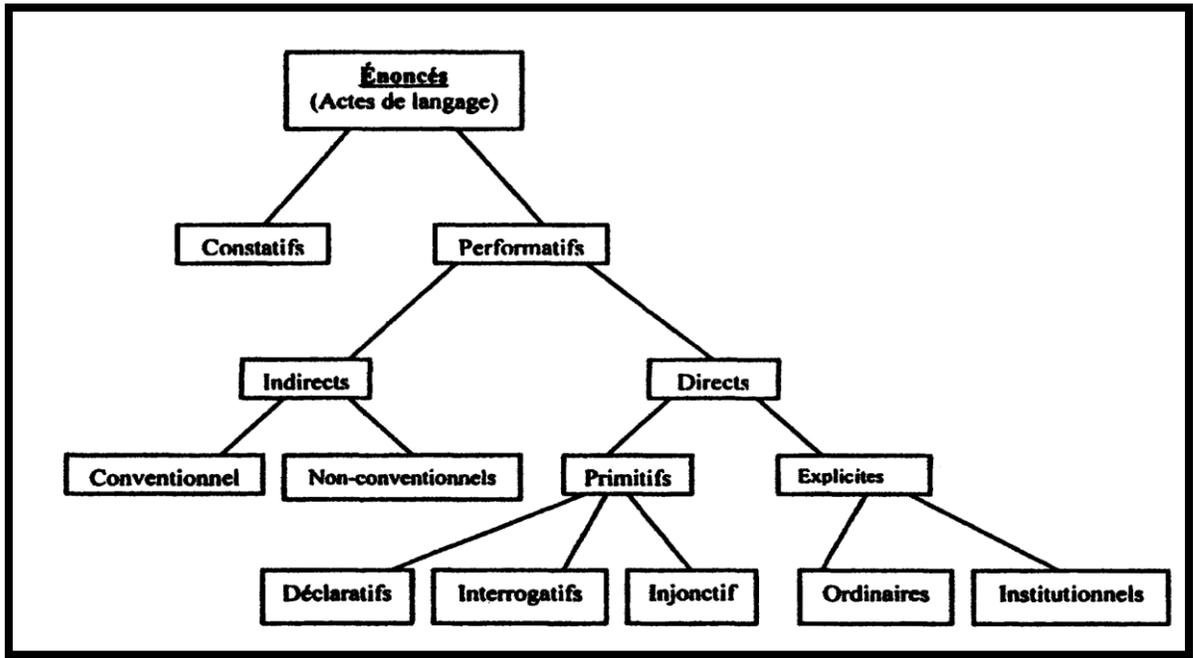


Schéma 1: les catégories d'actes de langage (Korkut et Onursal, 2009 : 48)

2.2.1 L'implicite

Les actes de langage indirects sont liés à l'implicite qui correspond à ce qui est déduit d'un énoncé en ayant recours au contexte et par le biais d'un calcul interprétatif. Autrement dit, l'implicite renvoie à ce qui n'est pas dit ouvertement dans un énoncé. A ce sujet, Kerbrat-Orecchioni (1986 :5) déclare qu'« *on ne parle pas toujours directement* ». Il existe deux types d'implicites : les implicites sémantiques et les implicites pragmatiques.

2.2.1.1 Les présupposés

Nous considérons les implicites sémantiques ou « présupposés » avec Kerbrat-Orecchioni (ibid. : 25) : « *comme [...] toutes les informations qui, sans être ouvertement posées [...], sont cependant automatiquement entraînées par la formation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif* ». Les implicites sémantiques sont inhérents au dispositif linguistique mis en place dans l'énoncé.

2.2.1.2 Les sous-entendus

Quant aux implicites pragmatiques ou sous-entendus, ils ne sont déduits de l'énoncé qu'en ayant recours au cadre contextuel ou la situation d'énonciation. Ils renvoient à :

« [...] toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif (ainsi une phrase telle que 'il est huit heures' pourra t-elle sous-entendre, selon les circonstances de son énonciation, 'dépêche-toi !', aussi bien que 'Prends ton temps' » Kerbrat-Orecchioni, ibid. : 39)

Pour décoder un sous-entendu, il est impérativement nécessaire de recourir au travail interprétatif qui

« consiste, en combinant les informations extraites de l'énoncés avec certaines données contextuelles, et grâce à l'intervention des règles de la logique naturelle et des maximes conversationnelles, à construire de l'énoncé une représentation sémantico-pragmatique cohérente et vraisemblable » Kerbrat-Orecchioni (2002 : 306)

Selon Maingueneau (1996 :77), le sous-entendu se distingue par trois caractéristiques majeures :

- « Son existence est associée à un contexte particulier ;
- Il est déchiffré grâce à un calcul interprétatif du co-énonciateur ;
- L'énonciateur peut toujours le récuser, se réfugier derrière le sens littéral ».

2.2.1.3 L'insinuation et l'allusion

Le sous-entendu peut se présenter sous deux différentes formes : l'insinuation et l'allusion. L'insinuation peut être définie à la suite de Kerbrat-Orecchioni (1986 :43)

« comme étant en général un sous-entendu malveillant : pour que l'on ait affaire à une insinuation, il faut et il suffit que l'on admette qu'un certain contenu se

trouve 1) énoncé, 2) sur le mode implicite, 3) de telle sorte qu'il disqualifie l'allocutaire, ou une tierce personne »

Quant à l'allusion, celle-ci consiste globalement à évoquer indirectement quelqu'un ou quelque chose sans le nommer expressément. Elle est définie par Kerbrat-Orecchioni de la façon suivante :

« on parle d'allusion s'agissant d'énoncés faisant implicitement référence à un ou plusieurs faits particuliers connus de certains des protagonistes de l'échange verbal et d'eux seuls, ou d'eux surtout, ce qui entraîne entre eux une certaine connivence (pacifique ou agressive du reste » (Ibid. : 46)

Pour qu'il y ait allusion, il faudrait donc que les interlocuteurs se partagent le même univers culturel et de savoir, sinon elle n'est plus perçue comme telle.

Citons un exemple pour bien comprendre ces deux types d'implicite : « le ministre n'est plus à Alger mais à Rome ».

De cet exemple, nous pouvons tirer deux implicites sémantiques (présupposés) : 1/ « Le ministre est actuellement à Rome ». 2/ « Le ministre était à Alger ». Ces deux implicites sémantiques sont déduits en nous basant essentiellement sur la négation « n'est plus ». Cependant, cet énoncé véhicule également deux implicites pragmatiques (sous-entendus) : 1/ « Le ministre est injoignable actuellement ». 2/ « Le ministre ne pourra pas nous recevoir ».

Par ailleurs, Nous avons eu recours à la théorie des actes de langage étant donné que la violence verbale peut être envisagée au travers des actes menaçants qu'on pourrait repérer et analyser linguistiquement. C'est le cas des directifs qui exercent une certaine menace sur le destinataire.

« La violence verbale se réalise à travers des actes de langage qui ont pour effet de blesser l'interlocuteur, d'attaquer sa 'face' et , en somme, d'altérer l'estime qu'il a de lui-même [...] L'atteinte à l'estime de soi peut être obtenue tant par des actes de langage directs [...], qui sont des attaques explicites, que par des actes de langage indirects [...] qui recourent à des formes langagières plus implicites en ce qu'elles visent surtout à induire insidieusement chez l'autre des émotions négatives, comme les sentiments de honte, de culpabilité ou de mépris, des facteurs de souffrance ».(Moïse, Meunier et Romain, 2019 :80).

3. La théorie de l'énonciation

Nous convoquons dans nos analyses de la violence verbale la théorie de l'énonciation étant donné que celle-ci se base sur le principe selon lequel tout énoncé est normalement assumé par le sujet énonciateur. Autrement dit, dans toute énonciation, le sujet énonciateur marque sa présence d'une façon ou d'une autre. Cependant, ce positionnement du « je » se fait par rapport à un « tu » présent ou absent :

« Toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une interactivité constitutive (on parle aussi de dialogisme), elle est un échange, explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et par rapport à laquelle il produit son propre discours. Dans cette perspective, la conversation n'est pas considérée comme le discours par excellence, mais seulement comme un des modes de manifestation – même s'il est sans nul doute le plus important – de l'activité foncière du discours. » (Maingueneau 1996 : 40)

3.1 Les déictiques et les modalisateurs

Partant de ce principe, comme toute énonciation, la violence verbale s'articule sur des éléments appelés « déictiques » (je, tu, vous, ici et maintenant) dont la signification varie selon le contexte.

Cette théorie de l'énonciation s'occupe très particulièrement du sujet parlant¹⁰ et son inscription dans le discours d'une part ; d'autre part du rapport qu'il

¹⁰ La notion de « sujet » a évolué avec le temps. En effet, Saussure a employé l'expression de « sujet parlant ». Chomsky quant à lui, utilise l'expression de « sujet idéal » étant donné que le sujet selon lui est pourvu d'une compétence linguistique à même de produire un nombre indéterminé de productions langagières. Concernant Jakobson,, il préfère le terme de « destinataire » dans son fameux schéma de la communication. Avec Benveniste, le « sujet » commence à prendre une autre dimension et devient alors « locuteur » et le définit comme étant : « celui qui s'approprie l'appareil formel de la langue et énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques d'une part, et au moyen d'accessoires de l'autre » (1974 :82). Avec la pragmatique, le sujet devient « sujet de discours » et revêt alors un caractère plus complexe et est décrit par Kerbrat-Orecchioni (1980 : 178) de la façon suivante : « ce n'est pas une entité psychologique homogène et monolithique mais un objet complexe, autonome et déterminé tout à la fois, où se combinent des caractérisation tout à la fois individuelles, sociales et universelle où convergent des discours hétérogènes et diffus qui dérivent de ses structures conscientes et inconscientes de sa culture intertextuelle, de son savoir référentiel, de son rôle social ». Par ailleurs, dans le cadre de cette recherche, même si nous avons employé pratiquement tous le lexique relatif au sujet, il faut toutefois signaler que la conception pragmatique du « sujet de discours » est la plus pertinente et la plus convenable eu égard à notre objet de recherche.

entretient avec son énoncé et son allocutaire. Cette forte implication du sujet parlant de son discours de violence installe alors un rapport d'opposition et une attitude antagonique entraînant ainsi des tensions avec le destinataire¹¹.

La violence verbale s'inscrit dans le cadre d'une énonciation subjective qui s'actualise à travers différentes marques de modalisation à savoir : des noms, des adjectifs, des adverbes, des modes et des temps, des interjections, etc.

3.2 L'énonciation : de la dimension locutoire à la dimension interlocutoire

Dans le cadre de la violence verbale qui est une pratique langagière qui s'actualise dans le cadre de l'interaction, la dimension locutoire de l'énonciation autrefois prônée par la linguistique structurale cède la place à la dimension interlocutoire (action/ réaction). Autrement dit, le *locuteur* n'est plus le seul élément à prendre en considération puisque un deuxième élément s'impose à savoir *l'interlocuteur* et on passe alors de l'énonciation à la co-énonciation. Par conséquent, une nouvelle formule à savoir MOI-TOI-ICI-MAINTENANT succède la conception traditionnelle de la communication à savoir MOI-ICI-MAINTENANT.

« L'énonciation devient signifiante dès lors qu'elle est partagée par des énonciateurs qui entretiennent une relation interlocutive. Le signe apparaît comme un effet de l'interaction ; ce n'est pas un fait de langue, ni un fait de parole non plus. C'est un fait d'interlocution. Le signe émerge de l'interaction et ne prend une signification sémantique que dans et par l'interaction ». (Cristea, 2003)

Essayons d'établir une comparaison entre la structure classique de l'énonciation qui met l'accent sur la dimension locutoire et sa structure dialogique qui prône la dimension interlocutoire dans le tableau ci-dessous :

¹¹Tout comme celle de sujet parlant, dans le cadre de cette étude, plusieurs termes sont utilisés pour renvoyer à la même entité à savoir le « destinataire » : nous y trouvons alors allocutaire, interlocuteur, énonciataire.

Tableau 1 : L'énonciation : entre structure classique et structure dialogique

Structure classique de l'énonciation : dimension locutoire	Structure dialogique de l'énonciation : dimension interlocutoire
Enonciation (Moi-ici-maintenant)	Coénonciation (Moi-toi-ici-maintenant)
Subjectivité (je)	Intersubjectivité (je/tu)
Locution (destinateur/destinataire) Question : qui parle à qui ?	Interlocution (locuteur /allocutaire) Question : qui parle avec qui ?
Illocution	Interillocution
Appareil formel de l'énonciation	Stratégies de discours

Dans le même ordre d'idée et pour résumer à peu près ce qui vient d'être mentionné dans le tableau ci-dessus, disons avec Vion (1999) que

« Tout discours porte donc les traces de dialogues, plus ou moins explicites, avec des opinions et des partenaires potentiels, imaginaires ou réels. Prévenir une objection, flatter le lecteur, le prendre à témoin, l'interpeller, chercher à le convaincre ou le séduire, raconter ou décrire ne peuvent être que des activités fondamentalement interlocutives. Dans ces conditions, toute forme discursive repose sur la mise en œuvre d'un certain mode d'interlocution et d'un certain type de relation sociale. » (Vion 1999 : 96)

4. La théorie de l'argumentation

Par définition, l'argumentation *« est une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voire le comportement de quelqu'un »* (Grize, cité par Charaudeau et Maingueneau, 2002 :67). Elle renvoie aussi selon Amossy (citée par Vincent et Barbeau, 2012), à

« des moyens verbaux qu'une instance de locution met en œuvre pour agir sur ses allocutaires en tentant de les faire adhérer à une thèse, de modifier ou de renforcer les représentations et les opinions qu'elle leur prête, ou simplement de susciter leur réflexion sur un problème donné »

4.1 L'argumentation au service de la violence verbale

Eu égard aux définitions que nous venons de citer et partant du principe que *« toute parole est nécessairement argumentative »* (Plantin, 1996 :18), nous pouvons

considérer la violence verbale dans le cadre scolaire comme faisant partie de ces moyens verbaux déployés pour tenter d'influer sur l'allocutaire. Autrement dit, dans le cadre de l'interaction de classe en particulier, le déclenchement de la violence verbale pourrait être motivé par différents enjeux (Hocine et Zenati, 2020) dont ceux d'influence lesquels appellent le déploiement de diverses stratégies s'articulant bien sur des moyens verbaux programmés ou spontanés (Amossy, 2012) pourvus d'un pouvoir de persuasion et donc d'influence.

Nous faisons appel à la théorie de l'argumentation étant donné que « *l'homme vivant en société discute avec ses semblables, essaye de les amener à partager certaines de ses vues, à accomplir certaines actions en général il cherche à persuader ou à convaincre* » Perelman et Olbrechts-Tyteca (1952 :45).

Le recours à l'argumentation se justifie également par le fait que « *le discours cherche toujours à avoir un impact sur son public, il s'efforce souvent à le faire adhérer à une thèse [...] mais il peut aussi, plus modestement chercher à infléchir des façons de voir et de sentir* » (Amossy, 2012 :3).

4.2 La polémique comme violence verbale

Dans le cadre de l'interaction où l'influence est mutuelle, la violence verbale est souvent vue comme une réaction à une action précédemment produite. Dans cette perspective dialogique, l'argumentation s'impose alors comme acte discursif individuel visant la confirmation, l'infirmité ou la modification des propos tenus par autrui.

« Dans cette perspective dialogique, l'argumentation est donc a priori dans le discours, au gré d'un continuum qui va de la confrontation explicite des thèses à la co-construction d'une réponse à une question donnée et à l'expression spontanée d'un point de vue personnel. » (Amossy 2008 : 3)

La violence verbale peut aussi se baser sur une argumentation polémique visant la discréditation de l'interlocuteur considéré plutôt comme adversaire et cela en ayant recours à différents procédés.

[...] l'argumentation se co-construit entre les interlocuteurs et s'actualise dans un va-et-vient nécessaire (arguments contre arguments, attitudes contre attitudes, rapports de face contre rapports de face). Il s'agit de trouver un terrain d'entente, de confirmer ou d'infirmer des opinions, de s'influencer les uns les autres. En ce sens, les interactions polémiques jouent sur la négociation entre interactants, dans une perspective d'échanges argumentatifs où se jouent gestion des faces (entre attaque et préservation) et guerre de positions. L'interaction argumentative polémique repose donc sur des points de divergences et de confrontations. » (Moïse & Romain 2010 : 116)

5. La théorie de la politesse linguistique

5.1 Les principes fondateurs : du contenu informationnel à la dimension relationnelle

D'emblée, il faudrait signaler que le modèle de la communication fondé par Jakobson (1963) se base essentiellement sur l'homogénéité du code à savoir la double activité d'encodage et de décodage. En effet, le destinataire et selon un code qu'il partage avec le destinataire encode un message qu'il adresse à ce dernier qui le decode de façon mécanique. Or, c'est à ce niveau-là que nombre de chercheurs ont émis des réserves voire des critiques acerbes.

Ainsi, il est reproché à ce modèle de communication d'être télégraphique et unidirectionnel :

« Ce langage risque de nous faire percevoir l'échange linguistique à l'image de quelque chose comme le travail des télégraphistes : l'un dispose d'un contenu à transmettre, l'encode à l'aide d'une clé et le transmet par la voie des airs ; pour peu que le contact soit établi, l'autre decode à l'aide de la même clé, retrouvant ainsi le contenu initial. » Todorov (1981 :87).

Si Jakobson prônait l'homogénéité du code comme condition sine qua non pour une communication maximale, il est toutefois admis, de nos jours, que :

« (...) les interlocuteurs, même s'ils appartiennent à la même communauté linguistique ne parlent pas la même langue. Le processus de communication doit donc s'interroger sur l'ampleur des divergences des idiolectes en présence (l'idiolecte est l'ensemble des usages d'une langue propre à un individu donné à un moment déterminé). [...] On dira donc que la communication (à deux au moins) se fonde sur l'existence d'un code, mais de deux idiolectes. De l'encodage au décodage, il y a altération du message. Ne pas tenir compte de cette altération, c'est vouloir ignorer les inégalités culturelles. » Achour & Rezoug (1995)

Cette altération ne va pas sans conséquences. En effet, dès lors où il ya décalage entre le sens donné à un message émis par un destinataire et l'interprétation qui en est faite par le destinataire, nous assistons inmanquablement à des échecs de la communication, à des blocages voire même à des malentendus générateurs de situations conflictuelles susceptibles de dégénérer en violence verbale. Pour faire face à cette situation, nous pouvons dire avec Gumperz (1989 :7) que « *pour participer aux échanges verbaux [...] il faut un savoir et des capacités qui dépassent largement la compétence grammaticale nécessaire au décodage de messages brefs et isolés* ».

Quant à Kerbrat-Orecchioni, elle reproche au modèle jacobsonien d'avoir négligé des facteurs importants voire déterminants dans le processus de production et d'interprétation des messages comme indiqué dans le schéma ci-dessous :

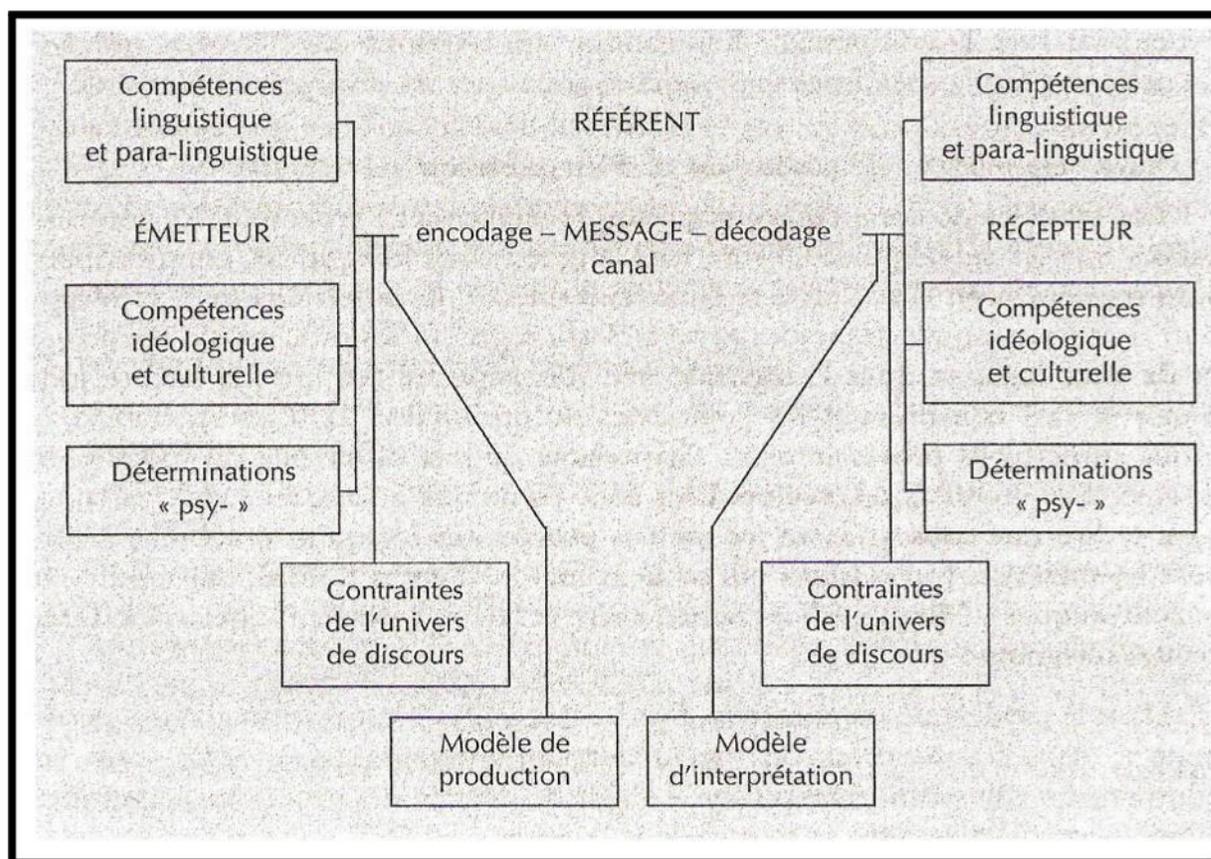


Schéma 2 : schéma de la communication de Kerbrat-Orecchioni (1980 : 19)

Nous remarquons bien que le schéma de la communication proposé par Kerbrat-Orecchioni dans son livre « *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage* » met en relief le caractère complexe de la communication étant donné que l'activité de production et d'interprétation des énoncés est sous-tendue par divers paramètres qui mettent en valeur non seulement la fonction référentielle des messages mais également la fonction relationnelle¹². Autrement dit, désormais l'acte énonciatif exprime à la fois deux aspects à savoir un contenu propositionnel et un contenu relationnel. Dès lors, nous pouvons dire que le langage acquiert une nouvelle dimension : celle de le concevoir dans une perspective interpersonnelle ou interactionnelle :

« Une part importante du matériel produit au cours de l'interaction n'a de valeur que relationnelle - même lorsqu'ils sont incontestablement chargés de contenu informationnel, les énoncés possèdent toujours en sus une valeur relationnelle : quête de consensus, désir d'avoir raison(ou raison de l'autre), souci de ménager la face d'autrui ou de lui faire perdre..., valeur qui agit insidieusement mais efficacement dans le dialogue, même si elle est souvent dissimulée, car moins « officielle » que le contenu informationnel (Kerbrat-Orecchioni 1992: 13).

Cependant, cette conception du langage n'exclut nullement l'existence d'énoncés dont la valeur est exclusivement relationnelle tels que les termes d'adresse, les salutations, les excuses, les remerciements, les compliments, etc.

5.1.1 Les maximes conversationnelles de Grice

L'approche pragmatique de la communication se fonde sur un système d'attentes entre les interlocuteurs. En termes plus clairs, dès lors où une interaction est entamée, « *les participants s'attendent à ce que chacun d'entre eux contribue à la conversation de manière rationnelle et coopérative pour faciliter l'interprétation des énoncés* » (Reboul, Moeschler 1998 :51). C'est ce que Grice appelle le principe de coopération dans son article intitulé « *Logique et conversation* » publié en 1979.

¹² Kerbrat-Orecchioni (1980 :9) préfère parler de “*contenu référentiel*” vs “*contenu relationnel*”

Nos échanges de parole ne se réduisent pas en temps à une suite de remarques décousues, et ne seraient pas rationnels si tel était le cas. Ils sont le résultat, jusqu'à un certain point au moins, d'efforts de coopération, et chaque participant reconnaît dans ces échanges [...] un but commun ou un ensemble de buts, ou au moins une direction acceptée par tous [...] Nous pourrions ainsi formuler en première approximation un principe général qu'on s'attendra à voir respecté par tous les participants : que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptée de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé. Ce qu'on pourrait appeler principe de coopération (ibid. : 61).

Pour qu'une communication soit conforme à ce principe, les interlocuteurs sont tenus de suivre quatre maximes composées elles-mêmes de règles et de sous règles.

Ainsi, la maxime de quantité est inhérente à la qualité d'information qui doit être fournie par le locuteur. Deux règles lui sont associées : « *Que votre contribution contienne autant d'informations qu'il est requis ; que votre contribution ne contienne pas plus d'informations qu'il n'est requis* ». La maxime de qualité se rattache à la véracité des informations. Elle est formulée ainsi : « *Que votre contribution soit véridique* » laquelle deux sous règles la complètent à savoir : « *N'affirmez pas ce que vous croyez être faux* » et « *N'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves* ». Cette maxime va à l'encontre des propos mensongers et quelques procédés rhétoriques à l'image de l'ironie dont le caractère véridique de l'information est intentionnellement bafoué. Concernant la maxime de relation, elle met en exergue la question de la pertinence des propos. Autrement dit, ceux-ci doivent correspondre à la thématique en question c'est-à-dire au sujet de discussion : c'est tout simplement « *parlez à propos* ». Quant à la maxime de modalité (ou manière) « *Soyez clair* », celle-ci, à l'opposé des trois premières, se focalise non sur le dit mais plutôt sur le comment c'est-à-dire la manière de dire ce que l'on dit. Quatre sous règles se rattachent à la règle générale : « *Evitez de vous exprimer avec obscurité* » ; « *Evitez d'être ambigu* » ; « *Soyez bref (ne soyez pas plus prolix qu'il n'est nécessaire)* » et « *Soyez méthodique* ».

À ces quatre maximes conversationnelles, Grice, pour contrer toute objection, ajoute d'autres règles : *«Il y a bien sûr toutes sortes d'autres règles (esthétiques, sociales ou morales) du genre : soyez poli, que les participants observent normalement dans les échanges parlés, et qui peuvent donner des implications non conversationnelles.»* (Ibid. : 62)

Plusieurs critiques ont été formulées (Kerbrat-Orecchioni 1986 :195) au sujet de ces maximes conversationnelles jugées imbriquées et difficiles à distinguer les unes des autres à l'image de la consigne *« soyez bref »* qui relève à la fois de la maxime de modalité et celle de quantité.

Grice considère que le but principal recherché dans les conversations consiste en l'*« efficacité maximale de l'échange d'information »*. A ce sujet, Kerbrat-Orecchioni rétorque qu' *« il est évident que la problématique de la politesse se localise non point au niveau du contenu informationnel qu'il s'agit de transmettre, mais au niveau de la relation interpersonnelle, qu'il s'agit de réguler »* (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 159).

Quant à Lakoff (citée par Kerbrat-Orecchioni, ibid.), elle considère que les maximes de Grice seraient subordonnées à des principes interactionnels plus généraux tels que *« Ne vous imposez à votre interlocuteur »* et *« Laissez-le choisir »*.

Toutefois, en dépit de ces critiques, les maximes conversationnelles constituent bel et bien un repère incontournable voire un apport considérable ayant alimenté les recherches postérieures dans le cadre de la politesse linguistique étant donné que le respect de celles-ci assure une communication efficace tant au niveau du contenu qu'au niveau de la relation.

5.1.2 Les théories de Goffman

D'emblée, il faudrait signaler que les travaux de Goffman et les théories qu'il a initiées ont constitué incontestablement la base théorique la plus sollicitée par les

chercheurs qui ont travaillé sur la politesse linguistique en particulier et dans l'approche interactionniste en général.

5.1.2.1 La théorie des rôles

Dans la première partie « *La présentation de soi* » de son ouvrage intitulé « *La mise en scène de la vie quotidienne* » (1973a), Goffman a assimilé les relations humaines à une scène de théâtre où chaque individu se doit de jouer un rôle qu'il définit comme étant « *le modèle d'action préétabli que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions* » (Goffman 1973 a :23). Quant à la représentation, il la voit comme étant « *la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants* » (*ibid.*)

5.1.2.2 La théorie du territoire du moi

C'est dans la deuxième partie « *Les relations en public* » de son ouvrage que Goffman présente sa théorie du territoire. En effet, en s'inspirant de l'éthologie, il pose que les hommes, à l'instar des animaux, possèdent un territoire qu'ils réclament comme relevant de leur possession où ils exercent pleinement leurs droits en tant que propriétaires indiscutables et par conséquent défendent en cas de violation.

Le territoire renvoie, selon la conception goffmanienne, à un concept qui inclut à la fois l'espace personnel, la place, l'espace utile, le tour, l'enveloppe, le territoire de la possession, les réserves d'information, et les domaines réservés de la conversation, etc.

S'agissant de l'espace personnel, celui-ci renvoie à l'espace dans lequel se trouve un individu lequel se donne le droit de le protéger. Concernant la place, celle-ci réfère à tout espace délimité dans lequel un individu pourrait avoir momentanément droit. Quant à l'espace utile, il correspond selon Goffman

(1973b :49) au « *territoire situé immédiatement autour ou devant un individu et auquel il a droit en raison de besoins matériels évidents* ». En ce qui concerne le tour, il réfère à l'ordre dans lequel se met un individu par rapport à d'autres individus afin de recevoir un bien. La file d'attente et le tour de parole en sont des exemples parfaits. L'enveloppe désigne tous les objets d'ornements et habits que porte un individu. Le territoire de possession, quant à lui, fait référence aux objets possédés par un individu et placés dans son environnement immédiat. Les réserves d'information renvoient à tout ce qui a trait à la vie privée et dont il entend contrôler l'accès à autrui. Enfin, les droits liés à la conversation désignent le droit de contrôle que possède chaque individu sur celui qui peut lui adresser la parole et quand.

Les territoires sont constamment sujets à des violations extérieures synonymes d'offenses. C'est pourquoi les individus recourent à des marqueurs leur permettant de délimiter lesdits territoires. Goffman distingue différents types de marqueurs : les marqueurs centraux, les marqueurs de frontières, les marqueurs de relation et les marqueurs d'ensemble.

Les marqueurs centraux, à l'image des drapeaux, renvoient aux objets placés au centre du territoire revendiqué par quelqu'un. Les marqueurs de frontières ont pour but de délimiter la ligne de séparation de deux territoires. Les barrières des maisons et les clôtures en sont une illustration parfaite. Quant aux marqueurs d'ensembles, leur rôle est de cerner aussi bien les individus que les domaines d'accompagnement.

Avant de clôturer cette notion de territoires, il faut dire que ces derniers ne sont pas les mêmes chez tous les individus. À ce sujet, Goffman dit qu' « *En général, plus le rang est élevé, plus les territoires du moi sont vastes et plus le contrôle est strict* » (*Ibid.* : 54).

Cette notion du territoire du moi a largement inspiré les analystes des interactions dès lors où il s'agit d'étudier le rapport de place. Aussi, faut-il le

signaler, cette théorie est intimement liée à celle de la face - que nous aborderons sous peu - étant donné qu'elles forment toutes les deux ce qu'il convient d'appeler la théorie des relations sociales.

5.1.2.3 La théorie de la face

En plus de la théorie du territoire du moi, Goffman (1974) développe la théorie de la face. Celle-ci est définie comme étant :

La valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une des images du moi délimitée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageables. (Ibid. :9)

Plusieurs notions sont inhérentes à celle de face à savoir : « *garder la face* », « *perdre la face* », « *sauver la face* » et « *donner la face* ». Ainsi, « *garder la face* » revient à donner une image positive de soi approuvée par les jugements des autres participants à l'interaction. L'expression « *perdre la face* » signifie « *faire mauvaise figure, faire piètre figure ou baisser la tête* » (ibid. :12). La perte de la face consiste donc à salir son image ou se la voir salir par autrui. Par conséquent, perdre la face est synonyme d'une défaite symbolique. « *Garder la face* » revient à donner aux autres l'impression qu'on n'a pas perdu sa face. Quant à « *donner la face* », c'est procurer à autrui une image mieux qu'il ne le souhaite.

Goffman voit que chaque individu adopte une ligne de conduite au cours d'une interaction et attend de son interlocuteur qu'il fasse de même. Ce principe basé sur la réciprocité est expliqué en ces termes :

« L'individu tend à extérioriser ce qu'on nomme parfois une ligne de conduite, c'est-à-dire un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même. Qu'il ait ou non l'intention d'adopter une telle ligne, l'individu finit toujours par s'apercevoir qu'il en a effectivement suivi une. Et, comme les autres participants supposent toujours chez lui une position plus ou moins intentionnelle, il s'ensuit que, s'il veut s'adapter à leurs réactions, il lui faut prendre en considération l'impression qu'ils ont pu se former à son égard. » (Ibid. : 9)

5.1.2.4 Le Principe du face-work

Afin de protéger sa face tout en ménageant celle des autres, Goffman préconise un travail de figuration ou 'face work' qu'il définit ainsi :

« Par figuration (Face-Work) j'entends désigner tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même). La figuration sert à parier aux « incidents », c'est-à-dire aux événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face » (1974: 15).

Par ailleurs, ce travail de figuration s'articule sur deux grandes stratégies à savoir l'évitement et la réparation lesquelles, à leur tour, s'actualisent par le biais d'un ensemble de procédés.

5.1.2.4.1 L'évitement

L'évitement consiste, selon Goffman à s'abstenir de produire tout acte susceptible de causer la perte de la face à l'allocutaire. Plusieurs moyens peuvent être mobilisés à cet effet :

[...] on écarte les sujets et les activités qui pourraient révéler des éléments contradictoires [...] on change d'activité ou de sujets de conversation [...] On ne réclame qu'humblement, avec une grande prudence, ou un ton plaisant [...] On manifeste du respect et politesse, et on s'assure de bien adresser aux autres les cérémonies qui pourraient leur convenir », « on fait preuve de discrétions [...] on formule ses réponses avec une prudence ambiguë, de façon à préserver la face des autres, sinon leurs intérêts. (Goffman 1974 : 18-19).

5.1.2.4.2 La réparation

Pour amortir les éventuels chocs provoqués par des offenses à l'égard de l'allocutaire et éviter que l'interaction bascule dans la violence, Goffman préconise le recours à une activité réparatrice dont la fonction « est de changer la signification attribuable à un acte, de transformer ce qu'on pourrait considérer comme offensant en ce qui peut tenir pour acceptable » (Goffman, 1973b :113).

L'activité réparatrice peut se mettre en place au travers de trois catégories d'actes à savoir la justification, l'excuse et la prière.

Si la justification est considérée comme un moyen servant de défense quant à un acte offensant produit par un locuteur, il sert également à en atténuer l'intensité voire même l'annuler.

Quant à l'excuse, c'est par le biais de laquelle que le sujet offensant reconnaît expressément sa responsabilité devant le sujet offensé. Pour s'excuser, Goffman (*ibid.*) cite plusieurs éléments qui traduisent cet acte :

« Les excuses comportent plusieurs éléments : une expression d'embarras et de chagrin; une assurance que l'on reconnaît la conduite attendue et l'on approuve l'application d'une sanction négative ; un rejet verbal, une répudiation, un désaveu du mauvais comportement, en même temps qu'un dénigrement du moi qui s'est ainsi comporté ; un engagement à reprendre le droit chemin et à y rester, l'accomplissement d'une pénitence et la volonté de rester ». (Ibid. : 117)

Concernant la prière, celle-ci « consiste à demander à l'offensé potentiel la permission de se livrer à ce qu'il pourrait considérer comme violation de ses droits » (*Ibid.*).

Étant une activité volontaire, l'activité réparatrice avec ses trois catégories d'actes se présente comme une stratégie de compensation visant essentiellement l'amortissement d'un acte offensant qu'il soit d'ordre territorial ou facial.

5.2 Les différentes conceptions de la politesse

5.2.1 La politesse : un savoir-vivre

D'emblée, il paraît légitime de se poser une question qui s'impose d'elle-même eu égard à l'ambiguïté qui surgit dès lors que les termes de politesse et de savoir-vivre sont évoqués. Ainsi, politesse et savoir-vivre sont-ils des synonymes ?

Étymologiquement, « politesse » vient du latin *politus* dérivant du verbe *polire* qui signifie au sens propre l'action de polir et, au sens figuré, le fait d'orner

avec élégance. Le mot « savoir-vivre », quant à lui et selon Picard (2008 :4) aurait vu le jour au XV^e ou au XVII^e siècle tout en affirmant que le sens véhiculé par les dictionnaires actuellement remonte au XVIII^e siècle.

Si l'on se réfère au *Petit Robert* (2009), la politesse renvoie à l' « *ensemble des usages, des règles qui régissent le comportement, le langage, considérés comme les meilleurs dans une société* ». Quant au savoir-vivre, le même dictionnaire le définit comme la « *qualité d'une personne qui connaît et sait appliquer les règles de la politesse* ».

Il ressort donc de ces deux définitions que « politesse » et « savoir-vivre » ne sont pas tout à fait des synonymes. En effet, si la première renvoie à des modèles de comportement idéalisés, le deuxième, quant à lui, réfère à la matérialisation de ces modèles en savoirs être et savoirs faire.

Politesse et savoir-vivre se rattachent au respect des règles voire des normes sociales et exigent de suivre certains préceptes¹³ : « *Quand on est 'poli', et 'bien élevé' et qu'on 'a du savoir-vivre', on obéit à des normes, on agit selon certaines règles et on suit certains préceptes parce qu'on les estime 'convenables' et 'justes'* » (ibid. :28).

5.2.2 La politesse : un rituel

Pour mettre en exergue son aspect mécanique, la politesse est parfois considérée comme une pratique rituelle : « *La politesse consiste en un ensemble de modèles comportementaux et de descriptions régissant les interactions sociales. Elle constitue la norme la plus quotidienne, et sans doute la plus pratiquée des rituels sociaux.* » (Picard, 1996 a: 28)

Alors qu'est-ce qu'un rituel ? Se distingue-t-il de la politesse ?

¹³ Ces préceptes concernent la présentation de soi, les relations sociales, les moments et les lieux de l'action ainsi que les petites et les grandes cérémonies.

Appréhender le concept de rituel requiert un détour par les différentes approches. Nous reprenons ici la synthèse faite par Picard (2008).

Commençons d'abord par la conception psychanalytique. Celle-ci considère le rituel comme un moyen par le biais duquel on maîtrise ses pulsions et lutte contre son angoisse. C'est justement cette maîtrise de soi qui permet à l'individu d'atténuer son agressivité envers autrui.

L'approche sociologique, quant à elle, conçoit le rituel comme un moyen de préservation de la face laquelle est considérée comme un objet sacré « *et que l'ordre expressif nécessaire à sa préservation est un ordre rituel .* » (Goffman, 1974 :21)

Pour l'approche éthologique, il est un parallèle entre le rituel animal et le rituel social. Le rituel animal revêt une signification doublement symbolique : il est d'abord considéré comme un signe distinctif en montrant des dispositions belliqueuses vis à vis de l'adversaire ; ensuite comme élément fondamental pour la cohésion groupale en anéantissant les risques susceptibles de déclencher des luttes intestines.

Le rituel social, quant à lui, a pour fonction d'assurer le lien interpersonnel voire l'entretenir tel que signalé par Picard (ibid. : 51)

En effet, si l'on établit un parallèle entre le rituel animal et le rituel social, celui-ci apparaît comme un acte symbolique dans lequel la fonction de communication est première. Il comporte un caractère d'obligation et demeure indépendant de l'état émotif de l'acteur. Son rôle au niveau social est de faciliter les relations en leur ôtant tout aspect imprévu et en évitant les heurts. Chacun sait ce qu'il doit faire ou dire, quelle place il doit occuper et ce à quoi il peut s'attendre de la part des autres. Le rituel est alors un moyen d'entrer en relation avec autrui en limitant les risques (de conflit, de quiproquo, de perte de la face...)

La politesse est donc vue comme un ensemble de stratégies communicatives dont le rôle est de cadrer les actions sociales revêtant ainsi un caractère rituel dès qu'elles deviennent obligatoires :

On déploie des stratégies de défense et de protection. Celles-ci peuvent être différentes d'un individu à un autre. Mais lorsqu'elles prennent une forme stable pour devenir, dans certains cas, une conduite quasi-obligatoire, elles constituent alors des rituels. (Picard, 1996 (a): 29)

De ce qui précède, nous pouvons dire que les rituels de politesse ont pour fonction d'assurer une certaine harmonie dans les échanges mais aussi la régulation des comportements agressifs dans le but de garantir une relation interpersonnelle plus équilibrée :

Il n'y a pas d'interaction sociale sans un minimum de ritualité; (...) celle-ci joue un rôle fondamental de codification de la communication, de régulation des échanges et de conciliation d'exigences contradictoires, inhérentes à la vie sociale. (Marc et Picard, 1989 : 136)

Allant dans le même sens, Montandon (1997: 9) affirme que « *du point de vue de la communication, la politesse a un rôle de facilitation et de régulation. On parle de la politesse comme de « l'huile dans les rouages » dans les relations humaines. »*

Il est à signaler également que les rituels de politesse favorisent la résolution des problèmes de communications générés par les malentendus surtout en situation interculturelle où la fonction régulatrice de ces rituels s'avère indéniablement plus qu'importante : « *Ce sont en quelque sorte des solutions toutes faites que la langue met à la disposition des sujets pour leur permettre de résoudre au mieux les problèmes communicatifs qu'ils rencontrent tout au long de leur vie quotidienne. »* (Kerbrat-Orecchioni, citée par Charaudeau et Maingueneau, 2002: 511)

Il ressort de ce qui précède que les rituels de politesse ont pour fonction d'assurer une certaine harmonie dans les échanges par la régulation des comportements agressifs, ce qui rend la relation interpersonnelle plus équilibrée :

« Les microrituels de la vie quotidienne ne sont pas (des) gestes futiles, ou indices d'un conservatisme pesant et stérilisateur. Ils protègent notre moi profond comme ils lui permettent d'entrer en contact harmonieux avec nos proches. » Javeau (1992 :70-71)

Selon Filisetti (2009), les fonctions de la politesse sont multiples : elle peut être à la fois comme marque d'identité, comme moyen d'adaptation voire de valorisation de soi.

Comment la politesse peut-elle être un facteur de marquage identitaire ?

Fillisetti répond comme suit :

En effet, commettre un impair dans la manière de se comporter peut être synonyme de discrédit [...] parce que transgresser une règle de politesse au sein de groupe peut être perçu comme un manque de considération, voire une insulte à l'égard de ce qui s'y passe habituellement. Inversement, agir de manière approprié, c'est participer à la cohésion de ce groupe [...] Nous reconnaissons les autres, nous y sommes reconnus et nous y avons notre place parce que nous y partageons les mêmes valeurs, qui se repèrent à travers les comportements de politesse que nous adoptons ». (2009 :22)

L'autre fonction de la politesse consiste en l'adaptation. En effet, maîtriser les règles de la politesse constitue indéniablement un atout indispensable qui permet de s'adapter à n'importe quelle situation par le biais de l'adoption de conduites convenables susceptibles de créer une ambiance adéquate au sein des interactions sociales tout en évitant de porter atteinte à la face d'autrui et son territoire :

« En dehors des groupes que nous côtoyons, connaître le plus largement possible les règles de politesse c'est savoir, quel que soit le lieu, le moment ou l'interlocuteur, comment assortir notre comportement à la situation ou à l'événement » (ibid.)

Au regard des deux fonctions que nous venons d'évoquer, une autre fonction viendrait s'ajouter tout naturellement à savoir la valorisation de soi. La valorisation de soi passe par l'adoption de tout comportement en mesure de manipuler voire gérer les impressions des autres envers nous.

La façon de se présenter agit sur la quantité et la qualité de ce que nous voulons obtenir, que les enjeux soient en termes matériels ou en termes d'approbation sociale [...] Plus simplement, si on fait bonne impression à l'autre, celui-ci nous rendra plus facilement le service attendu et se montrera sans doute plus aimable à notre égard ». (Ibid. : 24)

Disons enfin avec Kerbrat-Orecchioni (cité par Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 512) que « *les formules rituelles sont pauvres en contenu informationnel, mais riches en signification relationnelle.* » (2002 :512)

Il reste maintenant de distinguer « le rituel » du « rite ». Le mot rite vient du latin *ritus* qui signifie « ordre prescrit ». Il renvoie à l'idée d'un comportement codifié mais surtout répétitif et dont la fonction revêt un caractère symbolique. Associé à des formes grecques comme *artus* qui signifie ordonnance, *ararisko* qui signifie harmoniser voire adapter et *artmos* qui renvoie au lien, à la jonction.

Certains ethnologues et anthropologues, entre autres Javeau (1992), considèrent le rite comme une pratique qui relève du religieux voire du sacré à l'image des sacrifices et des offrandes alors que le rituel s'apparenterait, quant à lui, aux actes profanes.

Cependant, nombreux¹⁴ sont ceux qui ne distinguent pas les deux concepts tout en justifiant leur position par le fait que les frontières entre le sacré et le profane ne sont pas clairement délimitées dans de nombreuses situations de la vie quotidienne. Pour eux, il est des pratiques qui revêtent un caractère religieux mais avec le temps elles se sont profanisées¹⁵. D'autre part, la face qui paraît une notion qui relève du profane devient un objet sacré (Goffman, 1974).

Dans *Les rites d'interaction*, Goffman (*ibid*), distingue deux types de rituels : les rituels de confirmation et les rituels de réparation. Se scindant en rituels de contact et de séparation, les rituels de confirmation telles que les présentations et les salutations ont pour rôle d'établir un lien, le maintenir ou l'interrompre. Quant aux rituels de réparation telles que les excuses et les justifications, ils servent

¹⁴ Entre autres, Rivière (1995), Picard (2008) et Kerbrat-Orecchioni.

¹⁵ C'est le cas de la fête de Noël qui a perdu sa valeur religieuse qui consiste en la naissance du Christ au profit d'une autre valeur plus commerciale.

principalement à réparer une agression verbale ou une offense faciale ou territoriale.

Dans *Les rites profanes*, Rivière (1995) distingue trois types de rites : les rites de fonctionnement qui renvoient aux règles du jeu ; les rites ascétiques qui se rapportent à l'isolement ; les rites identitaires tel le vêtement qui est considéré comme un signe d'appartenance à un groupe quelconque.

En définitive, dans le cadre de notre étude, il est important de signaler que nous adoptons le point de vue de Rivière, Kerbrat-Orecchioni et Picard qui considèrent, à l'instar de Goffman, que la face est un objet sacré et que sa préservation appelle la mobilisation d'un ensemble de pratiques discursives. Que ces pratiques s'appellent rites ou rituels importe peu : l'essentiel c'est qu'elles relèvent de la politesse. Dans cette perspective, nous pouvons dire que la politesse peut être considérée comme un acte rituel du fait de son caractère répétitif, normé et codifié.

5.2.3 La politesse : une norme sociale

Comme signalé plus haut, la politesse obéit à des règles si bien qu'elle est à considérer comme une norme sociale :

« La politesse est une norme qui, comme toutes les normes, se construit socialement. Ses règles à suivre sont différentes des groupes auxquels l'individu appartient. Elle définit les comportements appropriés qui sont attendus en fonction des circonstances. Elle permet de définir comment agir avec les autres ». (Filesitti, 2009 :54)

Par cette définition, Filesitti précise que la politesse est une norme qui s'élabore socialement. En effet, en dépit de son caractère universel, ses règles varient selon les groupes sociaux. De plus, elle spécifie les comportements acceptables à adopter dans les différentes circonstances et, par ricochet, les comportements inadéquats qu'il faudrait éviter. Elle définit enfin la conduite à tenir avec les autres.

La politesse en tant norme sociale s'articule sur deux dimensions précise Filesitti : la dimension descriptive et la dimension injonctive.

La dimension descriptive renvoie à l'ensemble des comportements approuvés communément par la majorité des individus constituant un groupe social dans une situation donnée. Autrement dit, la norme sociale marque bien ce qui est « normal » donc autorisé et parfois même préconisé selon les situations.

Quant à la dimension injonctive, la politesse en tant que norme détermine les conduites convenables et précise aux gens qu'ils sont tenus moralement de les adopter dans des situations données. Cependant, les individus sont également tenus d'éviter tout comportement inapproprié. Par conséquent, toute transgression de cette norme est passible de sanctions sociales :

« Des sanctions sociales ne tardent donc pas si on transgresse des règles de politesse. Pourquoi ? Parce qu'aller à l'encontre de certaines normes du groupe, en ne respectant pas par exemple un certain type de langage, c'est aller à l'encontre des objectifs que le collectif cherche à atteindre, et c'est nuire à sa cohésion » (ibid.)

5.2.4 La politesse : une technique d'influence

De par les différentes stratégies de politesse auxquelles recourent les interlocuteurs dans leur discours, il n'est pas à nier que la politesse est bel et bien une technique d'influence par le biais de la manipulation et du contrôle qu'elle exerce sur autrui :

« La littérature psychosociale confirme et nous permet d'insister sur le fait que la politesse peut influencer autrui. Ce que nous disons, la formule que nous adoptons, peut agir sur la lecture que notre interlocuteur a de la situation car on peut l'inciter à adopter un certain comportement plutôt qu'un autre » (ibid. :57)

L'on reconnaît également à la politesse son pouvoir de manipuler le destinataire afin d'augmenter les bénéfices personnels tel que le précise bien Lacroix : « *l'homme poli dont nous avons sondé les intentions et clarifié les*

motivations ne fait, en définitive que déguiser et servir adroitement son égoïsme » (1990 :323).

De même pour Goffman qui met en exergue son pouvoir de contrôle sur soi mais surtout sur autrui en précisant que « *si l'on veut pouvoir se contrôler et contrôler les autres en toutes circonstances, il faut posséder un répertoire de pratiques figuratives pour chacun de ces rapports possibles* » (1974 :17).

En définitive, avec toutes les stratégies qu'elle recèle, et en tant que technique d'influence, la politesse peut être mobilisée dans différentes circonstances de la vie quotidienne pour agir sensiblement sur les opinions voire les réactions des autres.

5.2.5 La politesse : une compétence sociale

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que la maîtrise des règles de la politesse relève de la compétence sociale. En clair, être socialement compétent c'est se doter d'un certain nombre de capacités dont la mise en œuvre influe positivement sur son environnement social.

De plus, au-delà des capacités qu'il faudrait faire valoir, faut-il encore faire preuve d'efficacité. Autrement dit, être socialement compétent revient à être personnellement satisfait des conduites adoptées en différentes circonstances et jugées appropriées voire même pertinentes. Il s'agit donc là d'une auto-évaluation servant de filtre et qui détermine même les comportements à venir. Filisetti accorde à cette auto-évaluation une importance capitale. Ainsi, il dit à ce propos :

« Est-elle importante à prendre en compte ? Oui, puisque la façon dont nous nous percevons avec les autres peut expliquer les comportements que nous décidons ensuite d'adopter. Par exemple, si nous estimons avoir agi de manière efficace, alors nous risquons d'adopter à nouveau le même type de comportement. Dans le cas contraire, nous essayons de nous ajuster. En tout état de cause, la valeur que nous attribuons à nos comportements ou plus simplement le niveau de compétence que nous nous allouons, peut expliquer nos agissements futurs. » (Ibid. : 59)

Cependant, l'auto-évaluation est certes nécessaire pour mesurer sa compétence sociale, mais elle reste tout de même insuffisante. Encore faut-il être accepté par les autres. En termes plus clairs, la reconnaissance et l'acceptation par les autres constituent un véritable baromètre de notre compétence sociale. Filisetti (ibid : 60) dit à ce propos qu' « être apprécié des autres, être populaire ou au contraire rejeté par ceux qui l'entourent démontre à quel point l'individu est ou n'est pas compétent socialement ».

L'autre critère jugé indispensable par Filisetti pour être qualifié de socialement compétent est l'atteinte de plusieurs buts lesquels doivent être pertinents.

Par ailleurs et compte-tenu des éléments théoriques que nous venons d'exposer, nous pouvons dire qu'un enseignant socialement compétent dans le cadre scolaire serait celui qui réussit à atteindre au moins deux objectifs d'une importance capitale. Le premier étant de réussir à tisser une relation de qualité avec les apprenants ce qui constitue un facteur déterminant quant à la concrétisation du deuxième objectif à savoir assurer un enseignement de qualité qui passe inévitablement par la mise en œuvre d'activités pertinentes.

De même, un élève socialement compétent doit réussir d'abord sur le plan relationnel aussi bien avec ses pairs qu'avec ses enseignants et l'administration de son établissement. Sur un autre plan, l'élève doit être en mesure d'adopter des comportements ou des attitudes susceptibles de faciliter son apprentissage par l'acquisition des savoirs, des savoirs faire et savoirs être.

5.3 Les modèles de la politesse

La présente section se propose de présenter les différents modèles théoriques ayant pour objet la politesse linguistique. Seront présentés respectivement les

modèles de Lakoff (1972), de Leech (1983), de Brown et Levinson (1987), de Kerbrat-Orecchioni (1992), de Zheng (1998) et enfin de Trinh duc Thai (2010).

Notre objectif étant de mettre en exergue les différentes théories relevant du domaine de la politesse sur lesquelles s'articulent les analyses effectuées sur le corpus de notre étude.

5.3.1 Le modèle de Lakoff

Se basant essentiellement sur la double fonction de la communication à savoir la transmission d'un contenu informationnel et le maintien d'une relation interpersonnelle, Lakoff fonde son modèle sur deux règles principales : la règle de clarté et celle de la politesse.

La règle de clarté (*Be clear* ou *soyez clair*), s'apparente à la première fonction de la communication citée ci-dessus. En termes plus clairs, cette règle stipule que chaque discours informationnel et toute énonciation doivent être clairement transmis et cela pour en rendre la réception voire la compréhension plus facile donc aisément accessible par l'allocutaire.

Quant à la deuxième règle, celle de la politesse (*Soyez poli* ou *Be polite*), elle vise essentiellement l'établissement du lien entre les interlocuteurs au travers du déploiement d'un discours à visée relationnelle. Cette règle de politesse s'articule sur trois autres sous règles :

- a. La première (*Ne point imposer* ou *Don't impose*), consiste à éviter à autrui toute imposition de quel ordre soit-elle. Notons toutefois, l'application de cette règle dans le domaine scolaire en particulier dans les interactions dissymétriques n'est pas toujours évidente dans la mesure où les rapports sont hiérarchiques.
- b. La deuxième (*Laissez le choix à l'allocutaire* ou *Give options*), découle, au vrai de la première et consiste à donner de la liberté à l'allocutaire quant aux choix qu'il opère. Elle s'appelle également la

règle de l'optionalité étant donnée qu'elle interdit tout recours aux actes de langage directifs qui menacent la face du destinataire et, parallèlement, favorise le recours aux actes de langage indirects susceptibles d'amortir les offenses.

- c. La troisième sous règle (*Mettre à l'aise l'allocataire (Make a feel good)* ou être amical (*Be friendly*)) apparaît comme une suite logique des deux premières. Elle vise essentiellement une harmonisation maximale des échanges et cela passe par l'installation d'une relation irénique en produisant permanemment un discours conciliant visant la protection de la face de l'allocataire.

5.3.2 Les maximes de politesse de Leech

Leech fonde son archi-principe pp (*principle of politeness*) sur les notions de coût et de bénéfice et dit à ce propos :

In its negative form « Minimize (other thing being equal) the expression of impolite beliefs », and there is a corresponding positive version « Maximize (other thing being equal) the expression of polite beliefs » which is somewhat less important (Leech 1983:81).

Son principe de politesse s'articule sur six maximes lesquelles se décomposent à leur tour en sous-maximes :

- 1) Maxime de tact
 - Minimisez le coût de l'autre (dans le cas des impositifs et des commissifs)
 - Maximisez le bénéfice de l'autre
- 2) Maxime de générosité (dans le cas des impositifs et des commissifs)
 - Minimisez le bénéfice de soi
 - Maximisez le coût de soi
- 3) Maxime d'approbation (dans le cas des expressifs et des assertifs)
 - Minimisez le déplaisir de l'autre
 - Maximisez le plaisir de l'autre
- 4) Maxime de modestie (dans le cas des assertifs)
 - Minimisez le plaisir de soi

- Maximisez le déplaisir de soi
- 5) Maxime d'accord (dans le cas des assertifs)
- Minimisez le désaccord entre soi et l'autre
- Maximisez l'accord entre soi et l'autre
- 6) Maxime de sympathie (dans le cas des assertifs)
- Minimisez l'antipathie entre soi et l'autre
- Maximisez la sympathie entre soi et l'autre

Comme signalé ci-dessus, le principe de politesse chez Leech se focalise essentiellement sur des stratégies orientées d'un côté vers l'allocutaire (allocentrées), de l'autre côté vers le locuteur (autocentrées). Ces stratégies se basent sur deux attitudes diamétralement opposées et qui tendent à maximiser la perte pour soi tout en minimisant le coût pour autrui.

Bien que n'ayant pas donné une définition claire de la politesse, Leech a tout de même fondé son principe sur deux versants de la politesse : une politesse absolue et une politesse relative. Lui attribuant un caractère universel, Leech décompose la politesse absolue en politesse positive et en politesse négative. La politesse positive sert à minimiser (atténuer) un acte impoli alors que la politesse négative, quant à elle, à maximiser (augmenter) un acte poli. Concernant la politesse relative, il est à signaler que l'actualisation des actes de langage s'y rapportant, est fonction de trois facteurs fondamentaux :

- leur nature intrinsèque ;
- la nature de leur formulation ;
- la nature de la relation interpersonnelle.

En somme, il est à remarquer que le modèle de Leech, à l'instar de celui proposé par Lakoff, est à considérer comme la nouvelle version des maximes conversationnelles de Grice dont il s'est fondamentalement inspiré. Toutefois, ce modèle a le mérite, pour sa part, de poser de nouveaux jalons ayant inspiré les recherches postérieures plus approfondies entre autres celles de Brown et Levinson

(1987) mais aussi celles de Kerbrat-Orecchioni (1992) ; lesquelles ont retravaillé les notions de politesse positive et de politesse négative.

5.3.3 Le modèle de Brown et Levinson

S’articulant sur les notions de face positive et de face négative, et *face Threatening Acts*, le modèle de politesse proposé par B-L (1987) est considéré comme étant le cadre théorique le plus cohérent par rapport aux travaux menés jusque là.

5.3.3.1 Les notions de face et de FTA

Ayant pour objectif la description des différentes stratégies adoptés par les individus au cours d’une interaction afin d’éviter les offenses mais aussi réparer celles commises, B-L procèdent à un réaménagement de la notion de face empruntée à Goffman. En effet, à l’opposé de ce dernier, B-L conçoivent la face comme une entité constituée de deux composantes inséparables mais surtout complémentaires : la face positive et la face négative.

Synonyme de face chez Goffman, « la face positive » est définie par B-L (1987:62) comme « *the want of every member that his wants be desirable to at least some others* ». Elle renvoie à l’ensemble des images positives ou valorisantes qu’un individu se fait de soi tout en tentant de les imposer aux autres. C’est le narcissisme ou l’envie d’être reconnu par les autres individus.

Quant à la face dite « négative », celle-ci se définit comme étant “ *the want of every competent adult member that his actions be unimpeded by others* ” (*Ibid.*). Elle réfère au territoire chez Goffman. Elle renvoie aux réserves personnelles (territoire spatio-temporel et corporel, biens matériels et tout ce qui relève de l’intimité), le désir de liberté et d’indépendance.

À l'instar de Goffman, B-L considèrent que toute rencontre est potentiellement menaçante. Par conséquent, les interactants se doivent de protéger les faces de tout un chacun y compris les leurs.

Ce modèle pose que tout individu possède deux faces : positive et négative. Au cours d'une rencontre à deux participants, quatre faces sont ainsi mises en présence : deux faces pour le locuteur et deux autres pour l'allocutaire. Les actes de langage accomplis agissent en tant que menaces pour l'une ou l'autre des quatre faces. Ces actes menaçants ou *Face Threatening Acts*(FTAs) sont catégorisés de la façon suivante :

A. Les faces positive et négative du locuteur

Certains actes de langage constituent de véritables menaces pour la face positive de celui qui les produit (le locuteur). C'est en effet le cas de l'autocritique, de l'excuse, de l'aveu, ou tout autre acte autodégradant susceptible de rabaisser le locuteur ou dévaloriser son image aux yeux d'autrui. Cependant, d'autres actes, à l'image de l'offre, des remerciements, des promesses constituent, quant à eux, des actes menaçants pour la face négative de celui qui les produit.

B. Les faces positive et négative de l'allocutaire

Les insultes, les critiques, les moqueries, les reproches, les conseils, les suggestions sont autant d'actes de langage considérés comme menaçants étant donné le préjudice qu'ils provoquent sur la face positive du destinataire. De même pour les actes de langage directifs mais aussi les transgressions d'ordre territorial (violation du territoire spatial, temporel et corporel), les requêtes, les emprunts et les questions concernant la vie privée, constituent des exemples pertinents d'actes de langage menaçants la face négative du destinataire.

Par ailleurs, trois remarques peuvent être soulevées quant à la valeur illocutoire des actes de langage menaçants.

D'abord, un même acte de langage peut s'avérer menaçant pour la face positive ou négative ou même pour les deux en même temps. C'est l'exemple de la critique qui constitue un FTA pour la face positive de l'allocutaire alors que la requête, paradoxalement, constitue un FTA pour la face négative de celui-ci. Par contre, l'ordre menace simultanément les deux faces du destinataire.

Ensuite, un même acte de langage peut menacer concomitamment la face de celui qui le produit mais également celle de celui qui le subit.

Enfin, il est des actes de langage véhiculant une valeur ambivalente. En termes plus clairs, eu égard à l'aspect contradictoire qu'ils revêtent, ils peuvent être menaçants pour une face tout en flattant l'autre. L'invitation se présente alors comme un exemple des plus pertinents en ce qu'elle menace la face négative du destinataire du moment qu'elle le soumet à des contraintes ; elle flatte aussi sa face positive du moment qu'elle est à envisager comme un signe d'intérêt voire de considération vis-à-vis du destinataire.

Sur un autre plan, afin de préserver les faces et éviter de les faire perdre à autrui, les sujets de l'interaction sont amenés à déployer un ensemble de stratégies - au nombre de cinq - conçues par B-L en s'inspirant du concept goffmanien du *face-work* (Goffman, 1974). En voici le schéma :

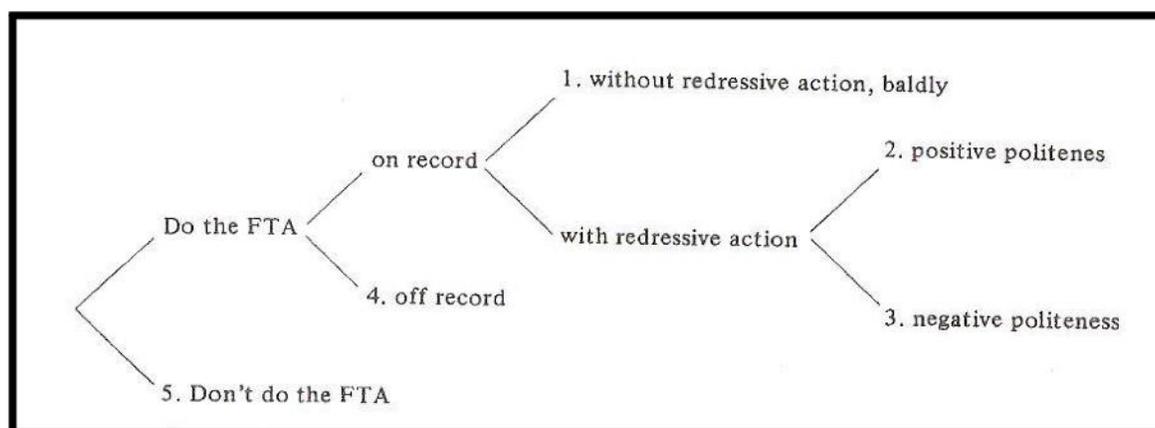


Schéma 3 : les stratégies de politesse de Brown et Levinson (1987 : 69).

5.3.3.2 Les stratégies de politesse

Comme schématisé ci-dessous, les stratégies adoptées au cours d'une interaction sont, selon B-L, au nombre de cinq. Le choix des stratégies obéit à trois facteurs fondamentaux :

- Le degré de gravité du FTA ;
- La distance sociale ou relation horizontale ;
- La relation de pouvoir ou relation verticale.

La première stratégie : ne pas produire le FTA (*Don't do the FTA*), consiste à éviter tout accomplissement d'un acte menaçant la face de l'allocataire.

La deuxième : accomplir le FTA non ouvertement (*Do the FTA off record*) renvoie au fait de formuler un FTA indirectement. C'est là une façon de laisser le choix à son partenaire de l'échange de répondre favorablement ou pas à l'intention du locuteur.

La troisième stratégie : produire le FTA ouvertement sans action réparatrice (*Without redressive action, baldly*) réfère à l'accomplissement d'un FTA sans accorder de l'importance au ménagement de la face du destinataire. C'est le cas des injonctions, des reproches, etc.

La quatrième stratégie : produire le FTA avec une action réparatrice à l'égard de la face négative (*With redress action*). Cette stratégie consiste à accomplir un acte de langage menaçant tout en introduisant un acte réparateur (en ayant recours aux excuses ou aux actes de langage indirects) susceptible d'atténuer le degré d'intensité de la menace envers le territoire du destinataire.

La cinquième stratégie : produire le FTA avec une action réparatrice envers la face positive (*With redressive action*). Considérée comme moins poli par rapport à

la précédente, cette stratégie consiste à accomplir un FTA tout en flattant la face positive de l'allocataire.

5.3.3.3 Mérites et limites du modèle de B-L

Ayant le mérite d'être conçu en vue d'une perspective universelle, le modèle de politesse de B-L a introduit des notions inédites relevant de l'innovation. En effet, en plus de la théorie de la FTA, B-L ont mis au jour les notions de face positive et négative (respectivement la face et le territoire chez Goffman) qu'ils conçoivent comme des entités interdépendantes à l'opposé de Goffman.

Louant les mérites de ce modèle, Kerbrat-Orecchioni fait remarquer qu'il constitue un cadre de référence incontournable ayant alimenté les recherches postérieures dans le domaine de la politesse linguistique. Elle le considère comme étant « *le cadre théorique le plus cohérent et puissant et ayant en conséquence inspiré le plus les recherches récentes dans ce domaine* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 :167) et d'ajouter plus tard :

[...] l'originalité du travail de Brown et Levinson consiste à croiser Searle et Goffman, c'est-à-dire à « recycler » la notion classique d'acte de langage en envisageant ces actes par rapport aux effets qu'ils peuvent avoir sur les faces des parties en présence, rendant du même coup cette notion apte à servir de base à une théorie nouvelle de la politesse. (Ibid., 2001a :2)

Cependant, ce modèle de politesse n'a pas échappé aux critiques¹⁶ des chercheurs. En général, il est reproché à ce modèle d'avoir envisagé la communication (l'interaction) comme une bataille où l'on assiste à un jeu agonal entre les différents participants s'adonnant à des échanges permanents d'actes de langage menaçants.

¹⁶ Des réserves ont été émises au sujet des actes de langage indirects que B-L considèrent comme des marqueurs de la politesse. Or, comme le fait remarquer Locher (2004), ces mêmes actes de langage peuvent exprimer également l'impolitesse. C'est le cas de l'énoncé « *Peux-tu fermer la porte ?* ». Il est également reproché à ce modèle d'être concentré davantage sur les stratégies altéritaires visant la préservation des faces de l'allocataire oubliant ainsi celles du locuteur.

5.3.4 Le modèle de Kerbrat-Orecchioni : le modèle de B-L aménagé

Se situant essentiellement dans le prolongement du modèle de B-L qu'elle juge néanmoins « excessivement pessimiste », Kerbrat-Orecchioni (1992 :149-150) fait remarquer qu'il existe deux conceptions contradictoires de la communication : une vision optimiste et une autre pessimiste de la communication.

Pour les « optimistes de la communication », le dialogue est un processus harmonieux et coopératif visant l'accord voire le consensus entre les partenaires. Paradoxalement, « les pessimistes de la communication » conçoivent le dialogue comme une sorte d'arène où l'on assiste à une bataille rangée entre deux adversaires dont le but n'est autre que de faire perdre la face à l'autre et d'en prendre le dessus par le biais de la domination.

La communication est donc doublement représentée. En effet, en plus de la coopération représentée dans sa double dimension consensuelle et conflictuelle, elle est également sujette à la non-coopération qui mène vers l'échec de la communication et donc la rupture de l'interaction. Allant dans ce sens, Windisch affirme que « *les empoignades verbales, les engueulades, la guerre verbale, la polémique, les désaccords verbaux sont des phénomènes sociaux et langagiers tout aussi réels que les dialogues les plus harmonieux et paisibles.* » (1987 :18)

Toutefois, Moeschler voit que « *quand tout le monde est d'accord, il n'y a plus rien à se dire ; quand il y a désaccord, la discussion est possible.* » (1985 :153) et Kerbrat-Orecchioni d'ajouter dans ce sens : « *d'un côté, l'excès de conflit peut entraîner la mort de l'interaction, voire des interactants ; mais de l'autre l'excès de consensus ne mène lui aussi qu'au silence.* » (1992 :148)

Par ailleurs, et comme mentionné plus haut, le modèle de politesse de B-L basé essentiellement sur la notion d'actes de langage menaçants, s'inscrit justement

dans une vision pessimiste de la communication attribuant ainsi à cette dernière une dimension agonale en permanence.

Voulant rendre ce modèle plus équilibré, Kerbrat-Orecchioni procède à des aménagements donnant lieu à un nouveau modèle de politesse appelé communément « le modèle de B-L revisité ». Ce modèle se fonde sur trois axes fondamentaux à savoir :

- Les actes menaçants (FTAs) et les actes anti-menaçants (FFAs) ;
- La politesse positive vs la politesse négative ;
- Les principes dits A- orientés et L- orientés.

5.3.4.1 La notion d'actes flatteurs (FFAs) ou anti-FTAs

Remettant en cause la conception de B-L selon laquelle l'interaction est considéré comme un échange permanent d'actes de langage menaçants (FTAs) entre les différents protagonistes, Kerbrat-Orecchioni propose la notion d'actes anti-menaçants ou flatteurs appelés FFAs (*Face Flattering Acts*) dont le rôle, contrairement aux FTAs, est de mettre en valeur aussi bien la face du locuteur que celle de l'allocataire. Elle dit à ce propos :

«Mais la politesse ne se réduit pas à l'adoucissement des actes menaçants : elle peut consister, plus positivement, en la production d'actes "anti-menaçants", comme les vœux ou les compliments. Ces actes valorisants pour les faces, que n'envisagent pas Brown et Levinson, nous proposons de les appeler "Face Flattering Actes" (ou FFA) - l'ensemble des actes de langage se répartissent alors en deux grandes familles, selon qu'ils ont sur les faces des effets essentiellement négatifs ou au contraire positifs.» (Kerbrat-Orecchioni, 1997 : 132)

Explicitant bien la distinction entre FTAs et FFAs, la conceptrice de ce nouveau modèle de la politesse affirme que

« si de nombreux actes de langage sont en effet potentiellement menaçants pour les faces des interlocuteurs, il en est qui sont plutôt valorisants pour ces mêmes faces, comme le compliment ou la congratulation, le remerciement ou le vœu. Pour en rendre compte, il semble indispensable d'introduire dans le modèle théorique un terme supplémentaire pour désigner ces actes qui sont en quelque sorte le pendant positif des FTAs, et qui sont plutôt valorisants pour les faces.

Nous avons proposé celui de Face Flattering Acts (FFAs), actes « flatteurs pour les faces », « flatteurs » devrait être pris au sens de « valorisant » » (Kerbrat-Orecchioni 2005 :196).

Cependant, elle n'omet pas de signaler l'existence d'actes de langage dont la valeur est ambivalente du fait qu'ils peuvent produire simultanément un effet contradictoire sur les faces. C'est le cas de l'offre d'un cadeau ou des vœux.

5.3.4.2 Politesse négative vs politesse positive

Empruntées à B-L, les notions de politesse négative et politesse positive sont expliquées de la façon suivante :

La politesse négative peut être de nature abstentionniste ou compensatoire : elle consiste à éviter de produire un FTA, ou d'en adoucir par quelque procédé la réalisation ; ce qui revient à dire à son partenaire d'interaction « (en dépit de certaines apparences) je ne veux pas te faire de mal. La politesse positive est de nature productionniste au contraire : elle consiste à accomplir quelque FFA, éventuellement renforcé ; ce qui revient à dire à son partenaire : « je te veux du bien » » (Ibid:198).

Toutefois, il semble important de comprendre la différence entre la conception de B-L et celle de Kerbrat-Orecchioni quant aux notions de politesse positive et politesse négative. Ainsi, Contrairement à Brown et Levinson qui fondent leur conception sur la nature même des faces positive et négative, Kerbrat-Orecchioni fonde la sienne sur la nature de l'acte perlocutoire accompli c'est-à-dire sur l'effet produit.

En effet, étant de nature « abstentionniste » ou « compensatoire », la politesse négative est assimilée à l'évitement mais aussi à la réparation chez Goffman. En termes clairs, être négativement poli revient à s'abstenir de produire quelque FTA envers l'allocataire ou le réparer par quelque procédé une fois accompli.

En ce qui concerne la politesse positive, il faut dire que celle-ci revêt un caractère « productionniste » et réfère à la production d'un acte flatteur (FFA).

Notons enfin l'existence d'une kyrielle de procédés dont le rôle est d'adoucir des actes menaçants ou au contraire de renforcer un acte flatteur (Nous y reviendrons ultérieurement).

5.3.4.3 Les principes A-orientés et L-orientés¹⁷

S'étant inspiré des stratégies auto et allo-centrées chez Leech (1983), Kerbrat-Orecchioni (1992 :184) propose les principes A- orientés et L – orientés. En effet, ces principes renvoient à un ensemble de conduites à tenir non seulement envers l'allocutaire (A) mais aussi envers lui (L).

Ainsi, étant favorables à l'allocutaire, les principes A- orientés comportent deux aspects de la politesse : négatif et positif. Ici la politesse négative consiste à éviter ou atténuer les menaces envers les deux faces positives et négatives de l'allocutaire. Il est recommandé donc d'éviter de donner des ordres brutaux, de montrer des attitudes visant les transgressions territoriales à l'image des questions indiscretes. Les remarques désobligeantes, les reproches ainsi que les critiques acerbes sont évidemment à proscrire si l'on veut que le narcissisme de l'allocutaire soit protégé de tout acte menaçant.

Cependant, dans le cas où le locuteur produit un acte de langage menaçant envers l'allocutaire, Kerbrat-Orecchioni propose de recourir à des procédés de nature verbale paraverbale et non verbale appelés adoucisseurs¹⁸ (*Softeners*) et dont le but est d'amortir l'acte offensant accompli.

Quant à la politesse positive, il s'agit en fait de produire des anti-menaces ou FFAs envers les deux faces positive et négative de l'allocutaire. Autrement dit, les marques d'intérêt, les gestes sympathiques, les éloges, les compliments, etc. sont autant d'actes et d'attitudes souhaitables voire même préconisés.

¹⁷ Dans *Les interactions verbales* t2 (1992), A renvoie à l'allocutaire alors que L correspond au locuteur. Toutefois, dans *Le discours en- interaction* (2005), Kerbrat-Orecchioni parle de A-orientés et B-orientés pour référer à la même réalité (B renvoie bien entendu au locuteur).

¹⁸ Kerbrat- Orecchioni (1996 :55) répartit les adoucisseurs de nature verbale en procédés substitutifs vs accompagnateurs.

Toutefois, à l'opposé des principes A- orientés qui sont favorables à l'allocutaire, les principes L- orientés véhiculent non seulement des consignes favorables pour le locuteur mais aussi des règles défavorables le contraignant ainsi à se conformer aux exigences du principe de la modestie.

Il s'agit donc, dans son versant négatif de s'arranger pour ne pas perdre aussi bien sa face négative que positive ; d'éviter ou atténuer les menaces voire les risques envers les faces du locuteur.

Concernant le versant positif, il s'agit de produire des menaces envers vos faces positives et négatives.

En somme, il est à signaler que le modèle B-L revisité constitue une base théorique indispensable eu égard aux éléments théoriques qu'il propose mais aussi aux différents procédés discursifs évoqués et considérés comme les manifestations linguistiques de la politesse. De plus, ce modèle a le mérite de donner une dimension altéritaire à la politesse en tenant compte des deux pôles de l'interlocution à savoir le locuteur et l'allocutaire.

Cependant, il est reproché à ce modèle de n'avoir pas suffisamment pris en ligne de compte la dimension conflictuelle de la relation interpersonnelle tout en se focalisant de façon particulière sur la dimension harmonieuse de celle-ci. Or, comme le souligne bien Avodo (2010 : 105)

[...] dans les sociétés à ethos communautaire, la préservation de sa face personnelle constitue aussi un devoir car, l'individu est le reflet de la face collective de son groupe d'appartenance. En effet, l'individu possède une face personnelle et collective ou communautaire, construite à travers ses relations sociales qu'il entretient avec certaines instances sociales (famille, tribu, clan, école, église). Cette extension de la face ou face étendue, constitue aussi un enjeu social important dans sa relation à autrui.

5.4 Quelques prolongements

Les différentes théories que nous avons présentées dans la section précédente ont eu des prolongements qui ont apporté quelques nouveautés par rapport à ce qui

est établi jusque là. C'est de ces prolongements qu'il s'agit précisément dans la présente section.

5.4.1 Assaraf et la théorie des ligarèmes

Toujours dans le prolongement des travaux de l'école de Palo Alto et Kerbrat-Orecchioni, Assaraf (1993) et dans un article qu'il a publié dans *Les Nouveaux actes sémiotiques*, expose sa théorie du lien ou des ligarèmes. Cette dernière considère que l'acte de communiquer ne doit nullement être réduit à sa valeur simplement constative mais il sert essentiellement à établir, renforcer ou rompre des liens. Il résume sa théorie dans le passage suivant :

Nous tissons donc des fils invisibles quand nous parlons et agissons. Ces fils, soit nous les créons de toutes pièces, soit nous les renforçons. On dit qu'un système - familial, religieux, politique, etc. – se radicalise, quand justement les liens qu'il tisse forçissent au point de forger des chaînes inflexibles, « aliénantes » au sens propre. L'individu se soumet au système tant que les liens imposés sont censés lui garantir survie et stabilité. Il se révolte quand les attaches n'assurent plus de sérénité, quand elles se révèlent plus nuisibles qu'utiles : un symbole de mort. Parler, dans ce cas, équivaut à un véritable bris de chaînes, une abolition de liens. Une relation circulaire s'installe alors où le système élimine l'individu révolté à mesure que ce dernier se détache du système (Assaraf 1993 : 14).

Assaraf voit que l'enjeu principal de la communication étant le renforcement du lien interpersonnel. Celui-ci relève du domaine du déontique c'est-à-dire du *devoir* alors que l'établissement de ce lien ou son interruption relèvent, quant à eux, du *pouvoir* ou du *vouloir faire*.

5.4.2 Le modèle de Zheng

En s'inspirant de la théorie de la face chez Goffman (1973) mais aussi du principe de rationalité chez Brown et Levinson, Zheng propose son modèle de communication au terme d'une étude effectuée à Paris et dont l'objet était les comportements langagiers de la communauté chinoise.

En effet, son modèle s'articule sur quatre stratégies de communication à savoir :

- « Gagner de la face » ;
- « Donner la face » ;
- « Protéger sa propre face » ;
- « Protéger la face du partenaire ».

La nouveauté dans ce modèle par rapport aux théories précédentes est relative au locuteur qui peut recourir à la stratégie consistant à « gagner de la face ».

« Gagner de la face » consiste pour le locuteur à valoriser son image en s'octroyant un privilège ou un prestige social. Il revient au locuteur de prendre l'initiative de se créer cette image valorisante par la mise en œuvre de moyens langagiers. Cette stratégie conçoit donc la valeur sociale non comme quelque chose qui se donne mais plutôt qui s'arrache.

« Donner de la face » et à l'opposé de la première, est une stratégie qui consiste à valoriser la face du partenaire pour deux raisons principales à savoir effacer les séquelles d'une menace déjà produite à son encontre et/ou entretenir la relation interpersonnelle.

« Protéger sa propre face » revient à prendre la défense de sa propre face contre toute menace provenant du partenaire ou d'un acte personnel mal calculé et susceptible de lui porter préjudice.

Reste la dernière stratégie à savoir « protéger la face du destinataire ». Il s'agit là de prémunir la face de l'interlocuteur contre toute offense émanant de lui-même ou de son partenaire. Dans le cas où le partenaire perd sa face, il s'agira alors de sauver celle-ci.

Prenant en considération les deux dimensions de la communication interpersonnelle à savoir la dimension harmonieuse ou coopérative et la dimension conflictuelle, Zheng (1998 :155) estime que :

« Les individus, plutôt égocentriques, pensent d'abord à eux-mêmes. Un actant pèse les coûts et les profits avant d'agir. Il s'agit de ses propres coûts et profits personnels et non pas ceux des autres. Le principe de « ne pas faire perdre la face au partenaire » est lui-même fondé sur la présomption que tout le monde tient à sa face et veut la défendre lorsqu'elle se trouve menacée. S'il se montre coopératif c'est parce que cette coopération est avantageuse pour lui. »

Toutefois, il est reproché au modèle des stratégies de communication de Zheng d'avoir adopté une vision « trop pessimiste » de la communication.

En effet, il est vrai que l'homme est égoïste par nature et que son agir dépend du principe selon lequel il faut peser les coûts et les profits au préalable. Cependant, si les interactants n'agissent que pour valoriser leurs propres faces, il ne reste alors de la communication que sa dimension conflictuelle voire antagoniste. Si, au contraire l'agir des interactants est exclusivement soumis aux principes de la politesse, il ne reste alors de la communication que sa dimension consensuelle. Le conflit et le consensus sont donc deux dimensions de la communication qui coexistent parce que :

« Les interactants sont soumis à des pulsions contradictoires et à des commandements antagonistes : le désir personnel et les normes sociales de politesse. C'est la plus forte double contrainte qui est à l'origine de tous les autres dilemmes que les interactants doivent dépasser en communiquant » Trinh D-T(2010)

5.4.3 Le modèle des stratégies de communication de Trinh Duc Thai

Adoptant le point de vue selon lequel les interactants ne se rencontrent ni pour faire la guerre ni pour faire la paix, Duc Thai propose son modèle des stratégies de communication. Ce dernier apporte des améliorations à la théorie de la politesse en intégrant son aspect négatif à savoir l'impolitesse qui, selon lui, peut être même le principe de base dans certains types d'interaction¹⁹

¹⁹ C'est le cas du débat politique et de l'interaction commerciale. En effet, dans le débat politique, produire des compliments à l'égard de son adversaire politique risque fort d'être jugé comme un comportement « anormal » dans la mesure où cet acte menace sérieusement la face du locuteur. De même pour l'interaction commerciale : un vendeur qui n'est pas en mesure de vanter les qualités de sa marchandise risque d'être taxé de commercialement incapable et menace sérieusement sa face négative c'est-à-dire son territoire.

« D'après nous, ce modèle nous permet d'étudier d'une façon plus complète la réalité des communications quotidiennes au point de vue des faces. Il y a des améliorations par rapport à la théorie de la politesse qui donne une vue «trop» optimiste des communications humaines et qui ne s'intéresse pas à l'aspect agonale et aux stratégies conflictuelles, qui, d'après nous, sont aussi réelles que les stratégies consensuelles de politesse.» (Ibid.)

Tableau 2: modèle des stratégies de communication de Trinh Duc Thai (2010)

		Politesse	Impolitesse
Stratégies concernant L	En faveur de L	Eviter ou atténuer les menaces envers vos faces (protéger vos propres faces)	Produire des anti-menaces envers vos faces (gagner de la face)
	En défaveur de L	Eviter ou atténuer les anti-menaces envers vos faces (loi de modestie) Produire des menaces envers vos faces (masochisme)	
Stratégies concernant A	En faveur de A	Eviter ou atténuer les menaces envers les faces de A (protéger les faces de A) Produire des anti-menaces envers les faces de A (donner de la face à A)	
	En défaveur de A		Eviter ou atténuer les anti-menaces envers les faces de A (ne pas donner de la face à A) Produire des menaces envers les faces de A (dégrader les faces de A)

Comme mentionné dans le tableau ci-dessus, les stratégies proposées sont diamétralement opposées. En effet, il est des stratégies qui fonctionnent dans le

cadre de la politesse et d'autres dans le cadre de l'impolitesse. Il est également à remarquer qu'il existe dans le cadre de la politesse des stratégies ayant un caractère contradictoire. En termes plus clairs, ces stratégies sont soit en faveur du locuteur (L) soit en sa défaveur. C'est l'exemple d'un locuteur qui, en dévalorisant ses propres faces, met l'allocutaire dans la gêne. Cependant, si L va à l'encontre de la loi de modestie en protégeant ses propres faces, il risque alors d'être taxé d'impoli.

Par ailleurs, les stratégies proposées par Duc Thai prennent en considération aussi bien l'aspect irénique qu'agonale de la communication. Ainsi, il est des stratégies dont le rôle est de pacifier voire désarmer l'interaction en réduisant l'intensité des conflits et des désaccords qui traversent l'interaction d'un moment à l'autre comme le signale bien (André-Larochebouvy, 1984 : 65) : *«on est aimable pour que l'autre le soit, pour «préserver sa face» comme on souhaite qu'il préserve la vôtre et où l'envie de conquérir la sympathie, de gagner le partenaire l'emporte sur la simple envie de gagner la partie»*. Quant aux stratégies relevant de l'impolitesse, celles-ci ont pour rôle d'augmenter les tensions voire les radicaliser.

Le recours à telle ou telle stratégie dépend essentiellement du type d'interaction c'est-à-dire de l'aspect irénique ou agonale que les interactants veulent donner à la rencontre.

L'autre point qui mérite d'être soulevé dans le modèle de Duc Thai est celui relatif à la mise en scène des faces. En effet, il estime que les quatre faces présentes lors d'une interaction sont dépendantes les unes des autres. En clair, c'est l'exemple d'un acte menaçant (FTA) que le locuteur produit à l'adresse des deux faces de l'allocutaire. Ici l'on assiste à l'effet boomerang dans la mesure où ce FTA retourne contre L qui risque d'être qualifié d'impoli.

Pareillement, un acte flatteur (FFA) adressé à l'égard des faces de l'allocutaire produit un effet positif sur les faces du locuteur étant donné que ce dernier sera considéré comme poli.

Par ailleurs, la mobilisation des différentes stratégies de communication lors d'une interaction est comparée par Duc Thai à un jeu de balançoire où les interactants oscillent soit vers la politesse ou au contraire vers l'impolitesse créant ainsi une « zone d'action ». Cette dernière procure aux intractants une liberté d'action tant qu'ils ne dépassent pas ses limites. En revanche, plus cette zone se décale vers la politesse plus l'interaction devient plus consensuelle. Mais l'excès de politesse pourrait exposer le locuteur au risque d'être « hyperpoli » ce qui va à l'encontre des normes. Par contre, plus cette zone tire vers l'impolitesse, plus l'interaction devient conflictuelle.

6. La théorie de la violence verbale

L'équipe de recherche française sur la violence verbale (Moïse et al, 2008 :10) conçoit la violence verbale comme « *un processus de montée en tension interactionnelle* » qui s'articule sur quatre étapes essentielles à savoir : la violence potentielle, la violence embryonnaire ou amorce de la violence, la violence cristallisée et la violence physique.

6.1 Le processus de montée en tension

Le processus de montée en tension se réalise au travers de quatre étapes : la violence potentielle, la violence embryonnaire, la violence cristallisée et la violence physique.

6.1.1 1^e étape : la violence potentielle

Elle est inhérente au contexte de l'interaction, à la relation interpersonnelle mais aussi à la personnalité des interactants (postures agressives, représentations négatives, etc.). Dans le cadre scolaire, certaines attitudes comportementales violentes et certaines attitudes autoritaristes d'enseignants peuvent entrer dans le cadre de cette violence potentielle.

6.1.2 2^e étape : la violence embryonnaire

Appelée également *amorces de la violence*, elle se manifeste au travers des comportements discursifs qui se traduisent par des incivilités, des agressions verbales mais aussi certaines productions paraverbales et non verbales (physiques). Dans l'interaction de classe, nous avons constaté dans le cadre de cette étude plusieurs comportements relevant de la violence embryonnaire : le bavardage et le fait de mâcher le chewing-gum en plein cours sont des exemples récurrents.

6.1.3 3^e étape : la violence cristallisée

Elle se veut une violence opérationnelle. Autrement dit, si le locuteur produit un acte violent envers son interlocuteur et que ce dernier perçoit cette attaque comme une agression, il pourra alors soit répondre par une autre attaque et on entre alors dans la montée en tension ; soit il opte pour l'apaisement par le biais de l'évitement, la fuite ou la négociation dont le but est la recherche d'une conciliation ou d'un compromis.

6.1.4 4^e étape : la violence physique

C'est la dernière étape qui est une suite logique des étapes précédentes : c'est le passage à l'acte comme le fait signaler Moïse et al (2015) :

« Le choix de cette dernière violence est régulièrement vécu comme l'ultime recours possible afin de se faire entendre. Dans la plupart du temps, le passage à l'acte physique est annoncé par l'un ou l'autre des interlocuteurs en espérant que cette dernière menace suffise à annihiler le conflit ».(Moïse & al 2015 : 13)

Par ailleurs, dans le cadre d'une modélisation de la violence verbale, trois grandes formes de violence verbale ont été définies par les études menées par l'équipe de recherche.

6.2 Les modèles de violence verbale

Deux grands modèles sont proposés : une violence verbale intentionnelle et une violence verbale non intentionnelle.

6.2.1 La violence verbale intentionnelle

C'est une violence verbale délibérément déclenchée par le locuteur. Cette forme de réalisation de la violence verbale est composée de trois types de violence : la violence verbale fulgurante, la violence verbale polémique et la violence verbale détournée.

6.2.1.1 La violence verbale fulgurante

Il s'agit d'une montée en tension contextualisée qui s'actualise au travers de diverses étapes. Chaque étape est marquée par un ensemble de déclencheurs d'ordre matériel et symbolique²⁰, des marqueurs entraînant la rupture sur le plan discursif tels que les mots jouant le rôle de durcisseurs et enfin les actes de langage péjoratifs dont le but principal est la domination de l'interlocuteur (c'est le cas de la provocation, de l'insulte et des harcèlements en tous genres). La dispute en est un exemple parfait.

6.2.1.2 La violence verbale polémique

Cette forme de violence verbale est surtout mise en œuvre dans le domaine de la politique, de l'humour et certains domaines où s'exerce l'autorité. Elle s'actualise au travers des actes de langage indirects voire implicites, de l'argumentation (argument *ad hominem*) et des figures rhétoriques (l'ironie) à visée polémique. L'objectif recherché par le recours à cette forme de violence verbale étant de vexer la cible (qui pourrait être une personne ou un groupe de personne). Le pamphlet peut être considéré comme un exemple parfait auquel on pourrait associer cette forme de violence verbale.

²⁰ Concernant les déclencheurs matériels, nous pouvons citer le cas des disputes entre voisins dues aux différents désagréments tels que les tapages nocturnes, les bruits causés par les travaux, etc. Quant aux déclencheurs symboliques, nous pouvons citer les divergences dues aux conflits sur certaines valeurs (telles que les comportements qui relèvent de la politesse par exemple) non partagées par les interlocuteurs.

6.2.1.3 La violence verbale détournée

Cette forme de violence verbale se déploie dans les interactions à caractère consensuel et coopératif mais feintes et ambiguës. Étant donné la valeur illocutoire contraire qu'elle véhicule, la violence verbale détournée est mobilisée à des fins de manipulation voire de harcèlement. Elle s'actualise notamment au travers des actes de langage flatteurs ou rassurants (compliment, louange, hyperpolitesse, etc.). Cette forme de violence verbale est très récurrente dans le cadre scolaire comme l'attestent bien les exemples que nous analyserons dans les chapitres à venir.

6.2.2 La violence non intentionnelle

Étant donné son caractère involontaire, cette forme de violence verbale s'actualise notamment au travers de deux réalisations. D'une part, par des malentendus hétérodéclenchés lesquels ne se caractérisent par aucune marque linguistique verbale, paraverbale ou non verbale spécifique. D'autre part, par les réactions pathogènes auto-déclenchées pouvant être classées dans le cadre de la violence verbale fulgurante.

Par ailleurs, loin de remettre en cause la définition et les typologies étalées ci-dessus, nous considérons, dans le cadre de cette étude, comme relevant de violence verbale tout acte de langage menaçant susceptible de provoquer un malaise psychologique chez l'allocutaire.

Conclusion partielle

Le présent chapitre s'est fixé pour objectif de passer en revue un ensemble de théories qui seront mobilisées dans le cadre de cette étude. Il faut dire que ces théories relèvent d'une approche éclectique se rapportant à la pluridisciplinarité étant donné que la seule approche linguistique s'avère insuffisante pour cerner les contours d'un phénomène aussi problématique que « la violence verbale ». Nous avons donc jugé utile de présenter des notions et concepts se rattachant à l'analyse des interactions verbales étant donné que notre corpus se compose d'un nombre

important d'interaction scolaires. La théorie des actes de langage n'a pas été négligée dans ce chapitre étant donné que la violence verbale peut être affaire d'actes produits à l'encontre de l'allocutaire. Nous avons ensuite évoqué la théorie énonciative vu l'importance que revêtent les déictiques et les modalisateurs dans l'actualisation de la violence verbale tout en mettant l'accent sur les notions de dialogisme et de polyphonie. Nous avons ensuite expliqué le rôle de l'argumentation dans la mise en oeuvre de la violence verbale. Une attention particulière a été accordée à la théorie de la politesse linguistique qui constitue la base théorique incontournable sur laquelle s'articulent nos analyses du corpus. Nous avons en premier lieu mis la lumière sur l'idée prônée par l'école de Palo Alto selon laquelle la communication est avant tout un moyen par le biais duquel se met en place une relation. Non seulement un moyen de tissage d'une relation mais aussi un moyen permettant d'atteindre un double objectif à savoir transmettre un contenu informationnel et maintenir une relation interpersonnelle qui passe par le respect d'un ensemble de règles. Tel est donc le deuxième postulat. Pour ce faire, nous avons tenté de mettre en relief le rôle joué par des chercheurs considérés comme les précurseurs de la politesse linguistique. Ainsi, nous avons jugé utile de mettre l'accent sur les maximes conversationnelles de Grice (1979) constituant son système de coopération. Par la suite, il était question de l'apport de Goffman dont le rôle est incontestablement le plus en vue de par les différentes théories qu'il a proposées. En effet, de la théorie de la face, à celle du territoire en passant par le *face want* et le *face work*, ces théories sont considérées comme les points incontournables des théories ultérieures. Pour mieux cerner la politesse linguistique, nous avons fait un aperçu sur ses différentes conceptions. Ont été abordées successivement les conceptions de la politesse comme savoir-vivre, comme rituel, comme norme sociale, comme compétence sociale et enfin comme technique d'influence.

Nous avons vu comment la politesse et le savoir-vivre impliquent de suivre certaines règles voire certains préceptes convenables à toutes les situations. De par

son aspect mécanique, répétitif et codifié, la politesse renvoie à un acte rituel. Plus qu'un acte rituel, la politesse est une norme sociale. En effet, eu égard à ses dimensions descriptive et injonctive, elle détermine les conduites convenables à adopter dans les différentes circonstances de la vie quotidienne. De plus, par la manipulation et le pouvoir qu'elle exerce sur autrui, la politesse est également vue comme une technique d'influence dont la mise en œuvre apporte voire augmente les bénéfices personnels. Être poli, relève aussi de la compétence sociale : c'est faire preuve d'efficacité en mobilisant des capacités susceptibles d'influer positivement sur son environnement social tout en atteignant différents buts.

En outre, nous avons passé en revue les différents travaux ayant abouti à des théorisations dans le domaine de la politesse. Ayant pris en ligne de compte l'aspect diachronique, nous avons présenté respectivement les travaux de Lakoff, de Leech, de Brown et Levinson, Kerbrat-Orecchioni et quelques prolongements à savoir le modèle de Zheng et enfin celui de Trinh Duc Thai. En présentant ces différentes théories de la politesse, nous avons mis l'accent sur les mérites et les limites de chaque modèle tout en précisant les corrélations et les divergences de points de vue.

En dernier lieu, nous avons clos ce chapitre par évoquer la théorie de la violence verbale et les différents travaux menés jusque-là notamment par le groupe de recherche français sur la violence verbale et qui nous sera d'un grand apport quant à l'analyse de notre corpus. Par ailleurs, nous n'avons pas oublié de proposer notre définition quant à la violence verbale dans le cadre de cette étude.

Passons à présent au deuxième chapitre où il sera question de la méthodologie suivie pour la collecte des données, la constitution du corpus et le traitement réservé à ce dernier.

CHAPITRE 2

LES FONDEMENTS METHODOLOGIQUES

Introduction

« [...] même si le chercheur travaille selon une ligne directrice, une méthodologie d'enquête en somme, il est toujours rattrapé par le terrain. Au-delà des premiers choix que le chercheur est amené à effectuer en amont et qui établissent en quelque sorte son ancrage épistémologique, celui-ci reste dépendant de la part d'imprévu et d'une nécessaire adaptabilité. Une fois sur le terrain, les choix du chercheur sont pleinement induits par la fluctuation et par la mouvance même du terrain, par ce qu'il apprend (et de) sur cet espace, par ce qu'il découvre ou redécouvre dans l'ici et maintenant de son travail. Le chercheur se trouve face à des situations parfois inattendues, des surprises, des aléas, auxquels il doit faire face. » (Ndecky & Martin 2015 cités par Lorenzy, 2015:78)

Le présent chapitre se propose de présenter nos fondements méthodologiques ayant abouti à la constitution du corpus et son traitement. Pour cela, nous allons de prime abord décrire le cadre méthodologique général qui sous-tend notre démarche globale à savoir une approche empirico-inductive et qualitative. Dans la seconde section, il sera question de la description de toute l'activité inhérente au terrain d'enquête. En effet, un accent particulier sera mis sur les différentes raisons ayant motivé son choix. La population d'étude ne sera nullement épargnée du moment que nous allons passer en revue ses différentes caractéristiques. Quant à la section suivante, celle-ci traitera de l'observation, de la posture adoptée lors de l'enquête mais aussi des différentes techniques mobilisées pour la collecte des données et les difficultés rencontrées lors de cette opération. Enfin, nous achèverons ce chapitre par l'explication de l'étape suivante à savoir le traitement réservé à ces données à commencer par l'opération de transcription et en finissant par la description des critères sur lesquels s'articulera l'analyse et l'activité interprétative.

1. La démarche globale : une méthode empirico-inductive et qualitative

Ayant adopté une méthode empirico-inductive, notre démarche repose sur un travail oscillant entre l'observation et l'explication. En d'autres termes, il est admis que l'observation tire souvent voire toujours profit des explications qu'elle appelle.

En bref, la méthode empirico-inductive repose essentiellement sur cinq étapes indispensables à savoir :

- Le choix de la situation
- L'observation
- La collecte des données
- La transcription
- L'analyse

Commençons tout d'abord par la présentation du terrain d'enquête.

2. Présentation du terrain d'enquête

« J'aime le mot « terrain » dans son rapport à la terre, à une matérialité tangible même si illusoire. La terre a toujours été au début ma seule certitude, celle qui s'affiche dans un espace serpenté et vécu physiquement. Elle a été mon repère puisque je n'ai jamais été en terrain conquis, je n'ai jamais été « sur mon terrain ». J'ai été lâchée, j'ai expérimenté et théorisé. » (Moïse 2009 citée par Lorenzy, 2015:21)

Pour mener à bien notre recherche, nous avons opté pour un terrain qui nous est familier. En effet, il s'agit de deux établissements étatiques à savoir un lycée et un collège qui se trouvent dans la commune des Eucalyptus qui se situe à 20 kilomètres au sud du chef-lieu de la wilaya d'Alger. Cette commune est limitée au nord par la rocade sud (Oued Semmar, El Harrach) ; à l'ouest par le chemin vicinal n° 4, Baraki, Sidi Moussa ; à l'est par la commune de Dar El Beida ; au sud par les communes de Larbaa, Meftah. Elle couvre une superficie de 32,63 Km avec un périmètre de 26,06 Km.

La commune des Eucalyptus est composée d'une agglomération chef-lieu et de quatre agglomérations secondaires à savoir la cité Kourifa, la cité El Djoumhouria, la cité Air Algérie et la cité Ménaceria. Le recensement de 2008 a estimé la population de cette commune à 114048 habitants ce qui nous amène à dire qu'elle est considérée parmi les communes les plus peuplées de la capitale. Les

différents recensements qu'a connus cette commune expriment l'importance de la croissance démographique due essentiellement à deux facteurs : le premier étant l'important programme de logements (pendant la période 1987- 1998) qui coïncide avec le deuxième facteur à savoir une migration massive des populations des wilayas de l'intérieur du pays (Médéa, Msila, Bouira, Sétif, etc.) pour fuir le terrorisme mais également le chômage. Par conséquent, cette situation précaire a fait de la commune des Eucalyptus une des localités les plus convoitées étant donné qu'elle se trouve à quelques encablures du chef- lieu de la capitale, ce qui augmentera les chances de trouver un travail inexistantes ailleurs.

Tableau 3 : accroissement démographique

Année	Nombre d'habitants
1977	25245
1987	60108
1998	96310
2008	114048

Par ailleurs, le lycée en question se trouve au centre d'un des quartiers les plus anciens que recèle cette localité étant donné qu'il est construit en 1981 et surnommé « quartier chinois » pour le nombre important de ces habitants. Cet établissement a ouvert ses portes en 1999 et porte le nom du quartier où il se trouve (1600 logements). Quant au deuxième établissement, il faut dire que ce dernier n'est pas très loin du premier (environ 1,5 Km) et jouxte à la fois la route nationale n° 8 et un quartier AADL nouvellement construit (2005). Le collège en question porte le nom d'un des martyrs de la guerre de libération nationale²¹.

²¹Pour des raisons d'ordre éthique, nous avons volontairement omis de divulguer des éléments relatifs à l'identité exacte du deuxième établissement (tels que les noms qu'ils portent) étant donné que nous nous sommes engagé avec son responsable à la décliner et que notre enquête revêt un caractère purement scientifique et conséquemment, les considérations extrascientifiques ne nous intéressent nullement. À ce sujet, nous rejoignons Gohier (2004) qui fait remarquer que « *Le rapport à l'autre et la conduite à adopter envers celui-ci passe en effet par une réflexion sur soi, sa perception du monde et ses valeurs. Le chercheur, comme personne et comme acteur social, ne peut faire l'économie d'un questionnement sur le bien-fondé de sa recherche, ses retombées pour les sujets, voire pour la société et les règles d'ordre éthique qu'il se donne, au-delà de celles prescrites par la communauté scientifique.* » (Gohier 2004 : 13)

2.1. Le choix du terrain

Le choix du terrain n'est pas fortuit étant donné qu'il est motivé par plusieurs raisons. La première, inhérente au premier établissement à savoir le lycée, est d'ordre professionnel. En effet, étant enseignant de français dans ce lycée depuis l'an 2000, ces dix années d'expérience²² nous ont permis d'avoir une parfaite connaissance à la fois des lieux, du personnel administratif, du corps enseignant et des élèves. Par conséquent, ce privilège nous a permis de disposer d'une liberté d'accès et de circulation et nous a encouragé énormément à effectuer notre enquête dans cet établissement et d'éviter beaucoup de difficultés y afférentes.

Quant au deuxième établissement (le collège) situé à 1,5 Km environ du premier, celui-ci, à l'instar du premier, est très proche de notre lieu de résidence ce qui nous a procuré l'avantage de le côtoyer de façon fréquente durant la période de l'enquête.

Le fait d'être à la fois enseignant, parent d'élève et l'intervention de quelques enseignants de cet établissement auprès de leur administration nous a facilité le tissage de bons liens avec le proviseur qui n'a pas hésité à nous donner son accord pour une enquête après l'avoir convaincu du bien fondé de notre recherche et de son caractère purement scientifique.

L'autre raison ayant motivé notre choix porté sur les deux établissements est d'ordre social mais surtout linguistique. En effet, tel que signalé *supra*, les habitants de la ville des Eucalyptus sont originaires de plusieurs régions du centre et de l'est du pays, ce qui fait d'elle un vaste terrain de recherche en matière de diversité linguistique et culturelle. Cette diversité a généré un contact inévitable de langues

²² Étant donné que l'enquête a été menée dans les deux établissements durant l'année scolaire 2009/2010 (de septembre à juin).

voire de variétés de langues à l'image de l'arabe dialectal, de l'arabe standard, du tamazight et du français.

2.2 Les caractéristiques de la population d'étude

Plusieurs caractéristiques communes marquent les deux établissements. En effet, en plus d'être mixtes, ces derniers accueillent des élèves issus de toutes les classes sociales en régime externe ; la pléthore d'effectifs (surcharges des classes) est également un phénomène qui marque non seulement les deux établissements mais la plupart des établissements scolaires que contient cette commune. En effet, le nombre d'élèves oscille entre 30 et 40 par classe²³. Pour être plus précis, donnons quelques statistiques qui concernent les deux établissements en question. Concernant le premier établissement (le lycée), il est à signaler que le nombre d'enseignants y exerçant leur fonction est de soixante-deux (62). Le nombre d'élèves recensés s'élève à mille cent trente et un (1131) répartis sur trente (30) classes. Quant au deuxième établissement, il faut dire que nous ne disposons pas de statistiques exactes étant donné que le proviseur refuse gentiment de nous donner toute information susceptible de mettre à nu l'identité de son établissement. Toutefois, selon les informations que nous avons recueillies auprès de notre réseau relationnel, celui-ci présente presque les mêmes caractéristiques que le premier établissement.

²³ Ce chiffre est valable pour toutes les classes où nous avons effectué l'enquête. Cependant, à en croire les enseignants, toutes les classes souffrent de la pléthore d'effectif.

3. Constitution du corpus et collecte des données

3.1 L'observation et la posture de l'observateur

L'observation de faits réels s'impose comme une technique inéluctable dans les méthodes empirico-inductives. En effet, par le biais de l'observation, le chercheur vise la collecte des données (assemblage des observables) en vue de décrire les comportements interactionnels et langagiers relatifs au phénomène étudié à savoir les productions discursives relevant de la violence verbale dans le cadre scolaire.

L'opération qui suit l'étape de l'observation est celle de la collecte des données qui demeure incontestablement l'objectif premier que doit viser tout chercheur en vue de constituer son corpus. Ce dernier est défini comme étant « *une collection de ressources langagières sélectionnées et organisées à partir de critères linguistiques explicites et destinées à servir d'échantillons représentatifs* » (Neveu, 2004 :86).

Selon Kerbrat-Orecchioni (2005 :24), le mot « *données* » renvoie à « *tout échantillon de discours-en-interaction supposé représentatif du /des phénomène(s) à étudier* ». À cet effet, elle relève deux types de données : les données naturelles et les données élicitées.

Les *données naturelles* dites aussi authentiques existent indépendamment de toute exploitation dans le cadre de la recherche et la meilleure façon de les recueillir demeure l'enregistrement audio ou vidéo. Concernant les *données élicitées*, elles sont par contre provoquées par le chercheur. C'est le cas des interviews et des entretiens.

Nous concernant, notre démarche s'est fondée sur la collecte des deux types de données susmentionnées pour la constitution de notre corpus.

Quant à la posture que nous avons adoptée pour accomplir cette tâche dans des conditions scientifiquement acceptables, il faudrait préciser que nous avons opté pour une posture à multiples facettes. En termes plus clairs, disons qu'en tant qu'observateur mais avant tout, acteur et par conséquent connaisseur des lieux, il fallait, comme le préconise Fransceschini Rita (1998) être à la fois « *l'interlocuteur, l'intervieweur, l'observateur, l'expérimentateur ou l'accompagnateur, etc.* ». Par ailleurs, l'adoption d'une telle posture est dictée particulièrement par la prise en considération de plusieurs facteurs essentiellement inhérents aux conditions pratiques dans lesquelles s'est effectuée l'enquête.

3.2 Les techniques mobilisées pour la collecte des données

En nous basant sur une démarche résolument qualitative et inductive et dans l'objectif d'accéder aux pratiques langagières des différents acteurs de la vie scolaire mais aussi à leurs représentations sur le phénomène de la violence verbale, nous avons délibérément opté pour un ensemble de techniques quant à la collecte des données à savoir :

- Des entretiens avec des enseignants
- Des enregistrements de récits d'expériences (récits de vie) d'enseignants et d'élèves
- Des enregistrements d'interactions de classe
- Des enregistrements d'interactions entre enseignant(e)s
- Des enregistrements d'interactions entre élèves
- Des notes obtenues à partir d'observations directes dans la cour de récréation, les couloirs, le bloc administratif mais aussi les abords immédiats des deux établissements).

La mobilisation de ces différentes méthodes d'enquête pourrait se justifier par plusieurs raisons dont la principale est d'ordre méthodologique. Autrement dit, l'étude d'un phénomène aussi complexe que la violence verbale dans un contexte

aussi normé que le cadre scolaire appelle nécessairement le recours à plusieurs techniques d'enquête pour pouvoir cerner les différentes manifestations en vue d'assurer une analyse plus approfondie. En bref, il s'agit globalement d'une démarche ethnographique :

L'ethnographie est une éducation du regard mais aussi de l'écriture. Écriture des notes sur le terrain, écriture du « journal » une fois rentré chez soi, écriture du rapport, de l'article ou du mémoire. Difficile. Mais on ne peut y couper, surtout pas en enregistrant et photographiant tout. Un couplage oeil/main, regard/ écriture doit être renforcé et cultivé jusqu'à devenir « naturel », c'est-à-dire un métier (Winkin 2001 : 133)

Toujours sur le plan méthodologique, il est à signaler que la diversification des techniques d'enquête ne pourrait qu'être très bénéfique étant donné le caractère riche qu'elle procure aux données collectées. Aussi, permet-elle de réduire les biais que pourrait provoquer telle ou telle technique d'enquête comme le précise bien Cadet (2000 :3) : « [...] on peut certes décider de ne voir qu'une heureuse diversification des méthodes, qui permettrait par elle-même de réduire les distorsions inhérentes à chacune d'entre elles ».

L'autre raison est relative à la présence de plusieurs contraintes d'ordre contextuel à savoir : les contraintes situationnelles et les contraintes professionnelles. Autrement dit, étant en plein exercice de nos fonctions et malgré notre présence permanente, nous ne disposons pas vraiment de beaucoup de temps nous permettant de contacter tous les enseignants étant donné que la plupart du temps nous assurons nos cours en salle de classe.

Procédons tout de suite à la présentation des différentes techniques déployées lors de l'enquête.

3.2.1 L'entretien semi directif²⁴

L'une des méthodes à laquelle nous avons eu recours pour la collecte de données étant l'entretien *semi-directif*. L'avantage de cette technique est, comme le souligne Bres (1999 :53), qu'il est

« Un merveilleux outil de recueil des données ; sa médiation permettrait d'atteindre la parole des informateurs en court circuitant les pratiques sociales dans lesquelles elle se construit au quotidien ; le détour de l'interview irait plus rapidement – sinon plus droit au but – que l'observation directe desdites pratiques »

Techniquement, conduire des entretiens doit obéir à un ensemble de facteurs relevant de l'attitude générale de l'enquêteur comme le signale bien Blanchet et Gotman (2014 : 65) :

« Ce dernier [l'enquêteur] devait être patient, bienveillant, parfois intelligemment critique, non autoritaire ; il ne devait pas conseiller, juger, ni discuter avec l'interviewé. Il devait intervenir pour aider l'interviewé à parler, dissiper ses inquiétudes, encourager l'expression fidèle et précise de ses pensées et sentiments, aiguiller le discours sur les points oubliés ou négligés, soutenir l'émergence de l'implicite et susciter si nécessaire l'explicitation ».

Dans le même ordre d'idée, Dépelteau (2000 :333) ajoute qu' :

« Un bon enquêteur sait par conséquent être sympathique et chaleureux envers ses enquêtés, mais il ne doit pas les inciter à répondre dans un sens ou dans l'autre, simplement pour lui plaire ou éviter de lui déplaire. L'enquêteur doit aussi faire preuve d'objectivité : il cherche seulement à comprendre les réponses qu'on lui donne. Il évite les jugements de valeur et se contente des jugements de fait. Un bon enquêteur doit également mettre ses interlocuteurs en situation de confiance : ces derniers doivent avoir le goût de se confier à lui, sans craindre que cela ne leur cause quelque préjudice que ce soit. Un bon enquêteur est finalement quelqu'un qui est intéressé par le sujet de la recherche. Il doit donner le goût aux enquêtés de répondre, de livrer leurs opinions, de confier leur état d'âme. Ce goût des enquêtés de perler ne viendra pas si l'enquêteur n'est pas lui-même intéressé, s'il ne fait pas preuve d'une volonté de savoir boulimique mais respectueux».

Précisons par ailleurs que l'entretien *semi-directif* du fait qu'il est basé sur un guide-entretien constitué de questions préalablement préparées et dont l'objectif est d'amener voire guider les interviewés à s'exprimer sur cette pratique langagière qui

²⁴ Appelé également entretien « semi dirigé » ou « semi structuré ». La tradition sociologique le considère comme « une observation indirecte ».

est la violence verbale. Dès lors, les questions totales lesquelles appellent des réponses par oui ou non sont volontairement évitées laissant ainsi toute la place aux questions partielles (ouvertes) qui sont plus convenables et plus pertinentes étant donné qu'elles appellent nécessairement des réponses développées où les interviewés donnent libre cours à leurs pensées tout en étant guidés par nos soins bien sûr. Par ailleurs, signalons à titre indicatif que les réponses données par nos interviewés nécessitaient à chaque fois le recours à des relances et cela dans le but d'obtenir le maximum d'informations possibles.

Interviewer des femmes dans un milieu qui n'est pas le nôtre n'est pas une tâche aisée. C'est pourquoi nous avons délégué une enseignante que nous connaissons pour accomplir cette mission dans l'établissement B (le collège) tout en lui expliquant au préalable, la manière avec laquelle elle doit procéder.

Globalement, le guide d'entretien que nous avons préparé se fonde sur trois moments essentiels : L'ouverture, le développement (le corps) et la clôture.

- A l'ouverture, il est question d'entrer dans l'interaction en accueillant l'interviewé pour le préparer à la suite de l'entretien tout en présentant le thème en question.
- Dans le développement, il est question de demander d'abord à l'intéressé ce qu'il sait de la violence verbale scolaire. Autrement dit, les questions portent sur les représentations que l'interviewé a de la violence verbale : *comment définissez-vous la violence verbale ?* Certaines questions visent également l'opinion de l'informateur quant aux pratiques langagières des élèves : *Comment trouvez-vous le langage des élèves ?* D'autres encore portent sur les situations de violence verbale auxquelles il (elle) a assisté en tant qu'acteur, témoin ou victime : *souvenez-vous d'une scène de violence verbale dont vous étiez soit acteur, victime ou témoin ? Racontez !*

- La clôture est le moment de présenter ses remerciements à l'interviewé après avoir collaboré à la réussite de l'entretien.

Il est également utile de signaler, à titre informatif, que les entretiens effectués avec les enseignants et enseignantes ont été réalisés après avoir négocié au préalable les objectifs et les conditions de réalisation ayant abouti à un accord commun.

Par ailleurs, il convient de signaler que nous avons effectué huit (8) entretiens (6 avec des enseignants du lycée et 2 avec des enseignantes du collège). Nous avons essayé de viser un échantillon varié en optant pour des enseignants titulaires de différentes matières à savoir : le français, l'allemand, la physique, la technologie et l'éducation islamique en plus de l'entretien effectué avec le surveillant général. Tous les enseignants interviewés disposent d'un capital expérience non négligeable cumulant plusieurs années d'exercice (de 10 à 30 ans) étant donné que leur âge varie entre trente-deux (32) et cinquante-cinq (55) ans. Plusieurs critères ont été pris en ligne de compte à savoir : la matière, l'âge, le sexe, le statut professionnel comme mentionné dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4: descriptif des entretiens effectués avec les enseignants

Entretiens	Matière	Sexe	Age	Statut professionnel	Etablissement	Durée de l'entretien
1	Français	F	36	Titulaire	Collège (B)	20 m
2	français	F	32	Titulaire	Collège (B)	13 m
3	Français	H	/	Titulaire	Lycée (A)	20 m
4	Français	F	/	Titulaire	Lycée (A)	13 m
5	Physique	H	55	Titulaire	Lycée (A)	6 m
6	Allemand	H	48	Titulaire	Lycée (A)	16 m
7	Technologie	H	40	Titulaire	Lycée (A)	8 m
8	Surveillant	H	/	Titulaire	Lycée (A)	10 m

3.2.2 Les récits de vie (récits d'expériences)

Selon Bertaux (2010 : 35) : « [...] il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue ». Nous avons eu recours à cette technique pour collecter des données à partir de l'enregistrement de récits d'expériences en particulier des enseignants ayant gentiment refusé d'être interviewés faute de disponibilité. Ces derniers ont toutefois affiché leur bonne intention en nous proposant de faire des témoignages sur des situations de violence verbale dont ils étaient témoins, acteurs ou victimes. Chose que nous avons acceptée tout de suite étant donné que cette technique nous permet de faire la lumière sur des expériences et des vécus inconnus. Nous avons réussi à « décrocher » un récit d'une élève de 1AS qui n'a pas hésité à nous faire part de sa petite expérience au sein de cet établissement du secondaire. Par ailleurs, il y a lieu de signaler que tous les récits recueillis concernent l'établissement (A) à savoir le lycée.

Tableau 5: récapitulatif des récits d'expériences recueillis

Récits	Sexe	Matière	Etablissement
1	F	Anglais	Lycée
2	H	Histoire- géo	Lycée
3	F	Arabe	Lycée
4	H	Education islamique	Lycée
5	Elève (F)	/	Lycée

3.2.3 Les enregistrements d'interactions de classe

L'autre technique de collecte de données à laquelle nous avons eu recours étant les enregistrements de séances notamment celles de français. Du point de vue méthodologique, nous sommes pertinemment conscient que l'idéal pour la recherche serait de procéder par enregistrement vidéo pour avoir accès à toutes les données verbales paraverbales et non verbales et conséquemment cerner le plus objectivement possible notre objet d'étude à savoir la violence verbale. Toutefois, pour des raisons d'ordre éthique et déontologique, nous avons préféré recourir aux

enregistrements audio. Il faut dire que cette technique et à l'opposé de la première, procure une certaine discrétion à même d'assurer une certaine spontanéité chez les interactants ; ce qui favorise la production de comportements spontanés.

3.2.3.1 De l'observation participante²⁵... à l'observation non participante

Par ailleurs, dans le cadre de cette technique de collecte des données, il est à signaler que deux types d'observation sont retenus à savoir l'observation participante et l'observation non participante.

Il faut dire que le recours à ces deux types d'observation est motivé essentiellement par le choix du terrain. Autrement dit, si pour l'établissement (A) à savoir le lycée, nous avons préféré le recours à l'observation participante, c'est parce que nous ne sommes pas un sujet étranger chez la population d'étude du moment que nous jouissons d'une longue expérience en tant qu'enseignant de français dans cet établissement. Le fait d'occuper également le rôle de coordinateur de cette matière (le français) et par conséquent, notre présence répétée sur les lieux d'observation n'influent pas considérablement sur les comportements des observés. Nous avons donc l'habitude d'assister à des leçons présentées par d'autres enseignant(e)s, ce qui nous a permis de nous familiariser avec la population d'étude. Notre présence fréquente et la multiplication d'enregistrements a également favorisé cette familiarisation avec les sujets observés, ce qui a poussé ces derniers à nous considérer comme un membre de la communauté et non un intrus. Nous prenions place au fond de la salle pour mieux dominer les échanges du début jusqu'à la fin des séances. En bref, selon Cadet (2000) :

« L'observation participante est une posture qui procure d'excellents résultats : les données y gagnent en authenticité, en qualité et en intérêt, en compréhensibilité du point de vue des acteurs ; et c'est un accès sans équivalent

²⁵ On doit ce type d'observation à Bronislaw Malinowski (1985) dont Laplantine (2010 : 65) dit ceci : « Malinowski nous a appris à regarder. Il nous a donné l'exemple de ce qui devait être une recherche de terrain, qui n'a plus rien à voir avec l'activité de "l'enquêteur" questionnant des "informateurs" ».

aux pratiques non officielles, sur lesquelles les observés ne diront rien à un enquêteur, qu'ils les trouvent trop banales ou trop peu légitimes. La durée de l'insertion finit par avoir pour effet d'assouplir la relation enquêteur/enquêté ».

Par ailleurs, nous avons opté pour une telle posture en prenant en considération la question du « *paradoxe de l'observateur* » et en adoptant la position de Mondada (1998) qui fait remarquer que :

« [...] le "paradoxe de l'observateur", que l'on tente de résoudre en minimisant les effets de l'observateur sur les données par des sophistications techniques, au lieu d'en reconnaître la présence nécessaire et d'en tenir compte au même titre que les autres acteurs sociaux présents sur la scène du terrain. De façon plus générale, les difficultés qui se posent lors de l'enquête sont catégorisées en termes de "biais", qu'on tente d'éliminer techniquement, au lieu de se demander s'ils ne sont pas des éléments constitutifs de la situation, et donc inéliminables. » (Mondada, 1998 : 41)

Tout chercheur-observateur est amené, consciemment ou non, à jouer un rôle dans la situation qu'il observe. Par conséquent, il se doit de tirer profit de cette implication subjective au travers d'une certaine réflexivité à même de la considérer comme faisant partie de la recherche et donc à prendre en ligne de compte dans l'analyse²⁶.

« S'inclure non seulement socialement, mais subjectivement fait partie de l'objet scientifique que nous cherchons à construire, ainsi que du mode de connaissance caractéristique du métier d'ethnologue. L'analyse, non seulement des réactions des autres à la présence de ce dernier, mais de ses réactions aux réactions des autres, est l'instrument même susceptible de procurer à notre discipline des avantages scientifiques considérables, pour peu que l'on sache en tirer parti. » (Laplantine 2010 : 26)

Par contre, pour le deuxième établissement, la donne n'est pas du tout la même étant donné que nous sommes un sujet étranger par rapport à la population d'étude et nous avons jugé que notre présence en salle de classe influe considérablement sur les comportements des sujets observés. C'est pourquoi nous avons opté pour le deuxième type d'observation à savoir l'observation non participante. En effet, l'enregistrement a été effectué par les enseignantes pendant les séances qu'elles assurent par le biais d'un dictaphone posé sur le bureau.

²⁶ C'est ce que Bourdieu (2003) appelle « l'objectivation participante ». Il dit à ce propos : « *l'objectivation du sujet de l'objectivation, du sujet analysant, bref, du chercheur lui-même* » (Bourdieu 2003 : 43).

Beaucoup d'enregistrements (une trentaine) ont été effectués dans les deux établissements. Toutefois, pour le compte de cette étude, nous n'avons retenu que neuf (9) au total où des situations de violence verbale ont été observées. Trois (3) enregistrements ont été retenus pour l'établissement (A) à savoir le lycée et six (6) pour le second c'est-à-dire le collège. Pour le lycée, il s'agit en fait de deux (2) classes de première année et une (1) classe de deuxième année. Le point commun pour ces trois enregistrements étant l'activité d'apprentissage dispensée à savoir la compréhension de l'écrit. Quant au deuxième établissement (le collège), il s'agit de quatre (4) séances de compréhension de l'écrit, une (1) séance de correction de la production écrite et une (1) séance de correction du devoir. Au total, nous avons retenu huit (8) séances de français et une (1) séance d'arabe comme mentionné dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6: tableau récapitulatif des séances enregistrées

Etab	Séance	Matière	Classes	Age	Activité	Durée
A	1	Français	1 AS	15 -17	Compréhension de l'écrit	46 m
A	2	Français	1 AS	15 -17	Compréhension de l'écrit	45 m
A	3	Français	2 AS	16 -18	Compréhension de l'écrit	48 m
B	4	Français	1 AM	11 - 13	Correction du devoir	44 m
B	5	Français	1 AM	11 -13	Compréhension de l'écrit	34 m
B	6	Français	1 AM	11 - 13	Compréhension de l'écrit	47 m
B	7	Arabe	1 AM	11 - 13	Compréhension de l'écrit	50 m
B	8	Français	4 AM	14 - 16	Expression écrite	54 m
B	9	Français	4 AM	14 -16	Expression écrite	42 m

3.2.4 Les enregistrements d'interactions provoquées

L'autre technique de collecte des données à laquelle nous avons eu recours étant l'enregistrement d'interactions entre les enseignants mais aussi entre élèves. Pour les enregistrements d'interactions entre enseignants, il faut dire que c'est nous-même qui avons pris le soin de les effectuer après avoir eu leur accord préalable. Concernant les interactions entre élèves, les enregistrements ont été effectués par un tiers à savoir un élève chargé de provoquer une discussion à propos de la violence verbale dans leur établissement. Cette technique nous a permis de collecter des discours échangés librement entre élèves, une façon de pouvoir accéder aux représentations en circulation. Là aussi, l'accord a été décroché sous condition de ne pas divulguer l'identité des interactants. Enfin, il faut dire que cette technique a été effectuée dans le lycée. Trois (3) enregistrements d'interactions ont été retenus comme signalé ci-dessous :

Tableau 7: les interactions provoquées

Interactions	Les protagonistes	Lieux
1	Entre 2 enseignantes	Salles des enseignants
2	Entre élèves 1	Cour de récréation
3	Entre élèves 2	Cour de récréation

3.2.5 Les notes d'observations directes

Beaucoup de données relatives à ce phénomène de violence verbale ont été collectées à partir d'observations directes (*in situ*) dans différents endroits tels que les couloirs, la cour de récréation, les abords immédiats des deux établissements surtout à l'entrée et la sortie des élèves où l'on assiste souvent à des bousculades génératrices de conflits, de violence verbale et même physique. Étant en position d'observateur direct donc témoin oculaire des différentes interactions survenues à ces moments d'engouement, cette posture nous a permis comme signalé plus haut de collecter un ensemble de données orales qui recèlent des discours de violence verbale échangés entre élèves.

3.3 Quelques difficultés rencontrées

Au cours de son enquête, tout chercheur et / ou tout enquêteur est appelé à transcender des contraintes voire des écueils dus essentiellement à son contact avec le terrain et ses rouages mais aussi avec les informateurs. Nous ne dérogeons pas à cette règle dans la mesure où, nombreux, sont les obstacles que nous avons dû rencontrer.

La première difficulté à laquelle nous avons fait face est incontestablement celle relative à la méthode d'enquête à adopter. En effet, appréhender un phénomène aussi complexe que la violence verbale dans un contexte aussi difficile que le cadre scolaire appelle nécessairement un recours à diverses méthodes d'enquête. Ainsi, pour effectuer des choix pertinents, il a fallu donc faire beaucoup de lectures sur les différentes méthodes puis mesurer les atouts qu'elles présentent mais aussi les limites qu'elles posent éventuellement. De plus, une fois les choix opérés, c'est leur mobilisation sur le terrain qui nous a posée parfois des problèmes. Ainsi, il n'était pas évident pour nous de passer d'une technique à une autre parfois dans la même journée. Par conséquent, beaucoup d'efforts ont été consentis pour mener à bien cette enquête.

L'autre difficulté rencontrée est relative aux modalités de la faisabilité de l'enquête. En effet, si l'autorisation d'effectuer une enquête ne se pose pas pour le premier établissement à savoir le lycée pour les raisons que nous avons expliquées plus haut, il faut dire que pour le collège, la tâche n'était pas du tout facile dans la mesure où ce genre d'enquêtes suscite souvent la méfiance des responsables. Pour surmonter cet obstacle, nous avons dû solliciter, comme signalé *supra*, l'aide et l'intervention de quelques enseignants que nous connaissons auprès du chef de l'établissement en question pour le convaincre du caractère purement scientifique de l'enquête laquelle s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat. Être enseignant et parent d'élève sont aussi deux facteurs déterminants pour arracher l'accord du directeur de l'établissement.

En outre, en dépit de la parfaite connaissance des enseignants avec lesquels nous entretenons de bonnes relations pour avoir travaillé ensemble pendant plusieurs années dans le même établissement, certains d'entre eux ont affiché une certaine hésitation voire un refus quant à notre demande d'effectuer des entretiens enregistrés avec eux. En effet, ce n'est pas l'idée de répondre à nos questions qui les chagrine mais, c'est surtout le fait d'être enregistrés qui leur pose problème et qui suscite en eux des interrogations voire même des appréhensions. Malgré l'intransigeance de certains qui restent sur leur position tout en affichant leur disponibilité quant à un éventuel entretien non enregistré, nous avons pu dissiper ces réticences chez la majorité des enseignants que nous avons sollicités en les rassurant que leur identité ne sera guère divulguée et que ce qui importe pour nous, ce sont plutôt les discours en circulation, lesquels seront traités dans un cadre résolument scientifique.

L'autre problème qui s'est posé à nous est également celui de la disponibilité des enseignants. En effet, le seul moment propice pour effectuer des entretiens avec des enseignants reste, pour nous, celui de la pause de dix heures (15minutes). Il faut dire que ce n'est pas évident pour des enseignants de sacrifier leur temps entre midi et treize heures trente, moment durant lequel ils déjeunent mais aussi se reposent afin de se préparer pour l'après-midi. Il a fallu donc pour nous fixer un rendez-vous au préalable avec chaque enseignant. C'est ce qui explique justement le volume relativement réduit des entretiens effectués.

L'autre écueil à surmonter étant relatif à la sensibilité afférente au thème de recherche. En effet, il n'est pas évident pour un enquêté ou un interviewé de nous faire part des situations de violence verbale dont il est témoin, acteur ou victime notamment dans le cadre scolaire. Pour arriver à bout de cette difficulté, il a fallu convaincre nos informateurs de l'aspect purement scientifique de notre recherche et que leur identité ne nous intéresse nullement. Si pour le premier établissement, le problème ne se pose presque pas pour les raisons que nous avons précédemment évoquées, pour le deuxième établissement, les choses n'étaient pas aussi faciles et

nous avons dû recourir à notre réseau relationnel pour prendre attache avec les enseignants disponibles mais surtout prêts à collaborer avec nous. Après plusieurs interventions, nous avons pu régler ce problème.

Une autre contrainte inhérente aux enregistrements s'ajoute à la liste des obstacles rencontrés. Ainsi, la surcharge des classes a influencé négativement sur la qualité sonore des enregistrements. Le bruit provoqué notamment par le bavardage des élèves et les nuisances sonores entraînées a rendu par conséquent la transcription de certains enregistrements très difficile voire impossible. Par ailleurs, pour parer à cette difficulté, nous avons dû recourir, dans un premier temps, à la collecte massive d'interaction de classe en vue de disposer d'un nombre assez conséquent d'enregistrements à même de nous permettre dans un deuxième temps, de procéder à une sélection très rigoureuse de façon à ne retenir que les enregistrements dont la qualité sonore est nettement meilleure et, *de facto*, une transcription plus fidèle.

Enfin, une ultime contrainte d'ordre moral nous a taraudé l'esprit pendant la période de l'enquête et même après et qui nécessitait une solution. Ainsi, en commençant la collecte des données, nous nous sommes rapidement rendu compte qu'il existe beaucoup de mots dont la simple évocation touche aux règles de la morale. C'est le cas justement des gros mots, des certaines insultes et jurons. Une question s'imposait alors : doit-on rapporter toutes ces grossièretés et les analyser ? La question est restée sans réponse jusqu'au jour où nous sommes tombé sur le livre de Nancy Huston, *Dire et interdire*, où une solution a été proposée pour ce genre de situations. En fait, la solution réside dans la langue et plus précisément dans le rôle des guillemets qui « *permettent de ne pas se mouiller au contact des mots orduriers tout en mettant ceux-ci à la disposition des lecteurs* ».

4. Le traitement des données

Il s'agit dans cette section de cerner les contours d'une opération incontournable qui succède la collecte des données à savoir le traitement de celles-

ci. L'opération de traitement des données passe d'abord par la transcription puis l'analyse et l'interprétation des faits.

4.1 La transcription

Travailler sur des données orales implique nécessairement une représentation graphique de celles-ci. Cette opération de transformation de l'oral à l'écrit est appelée « la transcription ». Par ailleurs, eu égard à la multicanalité qui caractérise la communication, il est important de signaler *à priori* la difficulté voire l'impossibilité de noter et donc de transcrire tous les détails comme le signale bien Lorenzi (2015):

« L'écoute d'interactions enregistrées diffère toujours de l'écoute directe, toute une hiérarchisation des sons se perd et rend ardu le travail du transcripateur. De même certains indices, notamment posturaux et non verbaux, sont très difficilement transcripables. En outre, des problèmes relevant des conditions mêmes de l'enquête se greffent comme c'est le cas des bruits que l'on n'entendait pas tellement in situ et qui couvrent le matériel verbal à l'écoute de l'enregistrement » (Lorenzi, 2015 :101)

Toutefois, il est recommandé de prendre en considération toutes les données verbales, paraverbales ou non verbales ayant trait au phénomène étudié. Ce travail de transcription procède par une sélection de données comme le fait remarquer Traverso (2004 : 11) :*« L'opération de transcription opère une sélection parmi les données, [...] Les choix effectués lors de cette sélection vont contribuer à donner une certaine image de l'événement ».*

Globalement l'opération de transcription doit prendre en considération, selon Traverso (2004), trois critères relatifs à la compréhension du corpus à savoir la précision, la fidélité et la lisibilité. Par ailleurs, il convient de rappeler, à titre indicatif, qu'il n'existe pas de système de transcription unifié et, par conséquent, chacun peut forger son propre système. Néanmoins, les transcriptions orthographiques sont recommandées étant donné les avantages qu'elles procurent. À ce sujet, Kerbrat-Orecchioni (2005 :27) précise ceci :

« Les techniques de transcription varient, mais s'agissant du français et de l'anglais, toutes recourent aux conventions orthographiques en usage, avec tout

au plus quelques aménagements, le remplacement de la ponctuation par des symboles mieux adaptés à la représentation des pauses et de la prosodie, et éventuellement des indications sur certains éléments non verbaux ».

4.1.1 La transcription des entretiens et récits de vie

D'emblée, il faudrait signaler que la transcription ne concerne pas la totalité des entretiens mais uniquement les passages que nous avons jugés importants pour l'analyse. Par ailleurs, l'ensemble de ces passages transcrits a été rédigé en calibri et la taille de la police choisie est de onze (11). Pour la langue utilisée dans les entretiens, il est à signaler que nous avons opté pour deux langues à savoir le français avec les enseignants parlant cette langue notamment ceux enseignant les langues étrangères et l'arabe avec ses deux variantes (standard et dialectal) avec les enseignants des autres matières. Pour plus de précision, voici ci-dessous un tableau mentionnant les différentes conventions de transcription adoptées dans les entretiens :

Tableau 8: conventions de transcription des entretiens

Conventions de transcription	
Eq	Enquêteur
Pr	Enseignant(e)
S	Surveillant(e)
/	Pause courte
//	Pause moyenne
///	Pause longue
XXX	Passage incompréhensible ou inaudible
_____	Les chevauchements sont soulignés
()	Les commentaires sont mis entre parenthèses
[...]	Troncation d'un passage
:	Allongement
::	Allongement moyen
:::	Allongement plus long

4.1.2 La transcription des interactions

Pour les interactions, il faut dire que nous avons été contraint de transcrire ce qui relève à la fois du verbal, du paraverbal (notamment les pauses et les intonations montantes et descendantes) et le cas échéant le non verbal.

*« Comme on l'a souvent dit, transcrire la langue parlée en écriture est un appauvrissement : on y perd non seulement les particularités de prononciation mais tous les éléments de prosodie, rythme, intonation, intensité. Mais il semble bien que, comme pour beaucoup d'autres domaines d'étude, on doive nécessairement consentir à appauvrir l'objet pour pouvoir le décrire. »
(Blanche-Benveniste 2000 : 73)*

Lors de la transcription, nous nous sommes confronté à un autre problème relatif à l'usage de deux langues à savoir le français et l'arabe (dans ces deux variantes standard et dialectal). Pour cela, nous avons utilisé la police calibri light (11) normal pour les passages en langue française alors que pour les passages en langue arabe nous avons opté pour la même police tout en optant pour l'italique. Quant à la traduction en langue française des passages en langue arabe, elle est tout simplement mise entre parenthèses. Dans le cas où l'interaction est dans sa totalité en langue arabe, nous procédons alors à la traduction intégrale de l'extrait en question.

Concernant les noms propres, et par souci de préserver l'identité des interactants, nous les avons transcrits en optant uniquement pour les initiales.

En général, nous avons opté pour deux systèmes de transcription. Un système propre à la langue française et un autre système pour les passages en langue arabe. Pour la langue française, nous avons adopté un système de transcription orthographique inspiré de celui du laboratoire ICAR²⁷- Lyon 2 auquel nous avons apporté des modifications afin de rendre compréhensibles et plus claires les interactions en question étant donné que la priorité est accordée principalement aux données verbales.

²⁷ ICAR : Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations.

Par ailleurs, disons qu'à l'instar des entretiens, l'opération de transcription des interactions ne concerne pas la totalité des enregistrements effectués mais simplement les extraits jugés importants pour l'analyse. Le recours à une telle sélection se justifie principalement par l'ampleur de notre corpus dont la transcription totale occupe certainement beaucoup d'espace.

Tableau 9: les conventions de transcription adoptées pour le français

Conventions de transcription	
Pr	Enseignant(e)
E	Elève
EE	Elèves
E ?	Elève inconnu
S	Surveillant (e)
AS	Agent de sécurité
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
/	Pause courte
//	Pause moyenne
///	Pause longue
XXX	Passage incompréhensible ou inaudible
_____	Les chevauchements sont soulignés
()	Les commentaires et les traductions sont mis entre parenthèses
[...]	Troncation d'un passage
:	Allongement
::	Allongement moyen
:::	Allongement plus long
,	Chute de son
ZI	Les noms propres sont représentés par leurs initiales en majuscule
ANIMAUX	Les mots accentués sont écrits en majuscule
?	Le point d'interrogation ponctue les questions

Pour le système de transcription adopté pour la langue arabe, disons que celui-ci est inspiré principalement de celui de Larguèche Evelyne utilisé dans le numéro 103-104 de la Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée (RMMM) consacré à l'injure dans les pays musulmans et intitulé : *L'injure, la société et l'islam, une anthropologie de l'injure* mais aussi de celui adopté par Taleb

Ibrahimi Khaoula dans son livre intitulé *Les Algériens et leur(s) langue(s)* et auxquels nous avons apporté des modifications.

Le tableau ci-dessous donne les détails nécessaires sur les conventions de transcription adoptées pour la langue arabe.

Tableau 10: les conventions de transcription adoptées pour l'arabe²⁸

a	ا	r	ر	f	ف
,	ء	z	ز	q	ق
b	ب	s	س	k	ك
t	ت	sh	ش	l	ل
th	ث	ṣ	ص	m	م
dj	ج	ḍ	ض	n	ن
ḥ	ح	ṭ	ط	h	ه
kh	خ	ẓ	ظ	w/ū	و
d	د	ε	ع	y/ī	ي
gh	غ	hd	ذ	/	/

Par ailleurs, la référence à l'extrait de l'interaction analysé est donnée au début de chaque exemple et entre crochets.

Exemple :

- [ETAB 1/ S1] ETAB 1 : établissement 1(le lycée) ; S1 : séance une.
- [ETAB 2/ S2] ETAB 2 : établissement 2(le collège) ; S2 : séance deux.

4.2 L'analyse

L'analyse se doit d'épouser les formes d'un va et vient entre l'observation consistant à inventorier le maximum de faits à interpréter et l'explication. Tout ce mouvement est guidé par l'émission d'hypothèses qui, une fois validées ou non,

²⁸Les voyelles sont rendues par a, ā, i, ī, u, ū. Le hamza n'est pas noté en début de mots.

fourniront ce qu'on appelle le fait explicateur. Par ailleurs, il semble judicieux de rappeler que pour que l'analyse soit pertinente, elle doit prendre en considération quelques critères.

4.2.1 Les critères retenus

À notre sens, l'analyse doit viser la mise en exergue des différents phénomènes linguistiques et interactionnels les plus pertinents. Selon Avodo (2011 :166) trois critères essentiels sont à prendre en considération :

- la nature sémiotique des faits
- la pertinence de ces faits sémiotiques
- la fréquence de ces faits sémiotiques dans le corpus.

Concernant le premier critère, il faudrait préciser que notre analyse s'appuie essentiellement sur la dimension linguistique de la violence verbale. Autrement dit, c'est au travers d'une analyse linguistique et descriptive ayant pour cibles les différentes unités linguistiques repérées dans les discours en circulation des différents sujets de l'enquête.

Le deuxième critère retenu est relatif à la pertinence laquelle est étroitement liée aux faits linguistiques qui doivent être en relation avec notre objet d'étude à savoir la violence verbale.

Le dernier critère à prendre en ligne de compte étant celui de la récurrence de certains faits linguistiques dans le corpus. Ce caractère répétitif impose une attention particulière et un traitement des plus spécifiques de notre part en vue d'aboutir éventuellement à des généralisations voire des théorisations.

4.2.2 L'interprétation

L'interprétation des données doit prendre en considération un élément plus que déterminant à savoir le contexte. Au vrai, de part son caractère élastique

(Kerbrat-Orecchioni, 2005 :73) d'où sa complexité, la notion de contexte a toujours suscité des débats et même des divergences de points de vue entre les chercheurs.

Par ailleurs, tous les éléments pouvant venir en appui à l'activité de l'interprétation font partie du contexte et leur prise en ligne de compte est *de facto* vivement recommandée. En d'autres termes, l'activité interprétative appelle nécessairement un recours aux différents éléments contextuels (qu'ils soient internes ou externes à l'interaction), aux savoirs culturels mais aussi aux implicites culturels. En bref, nous rejoignons le point de vue de Moïse (2007) qui dit à ce propos :

« [...] le contexte et donc le positionnement des acteurs nous permettent de mieux comprendre d'une part les mécanismes interactionnels (l'élaboration des thèmes ou topics, les réparations, évitements, renoncements ou collaborations) constitutifs d'un certain déroulement de la violence verbale. Ainsi, elle est signifiée d'un côté par le contexte d'énonciation (le cotexte) mais d'un autre côté, par le contexte social, ethnique, médiatique, symbolique voire psychologique. » (Moïse 2007 : 82)

À ce sujet, il convient de dire que le fait d'être enseignant, Algérien - tout comme les sujets d'enquête – nous a largement facilité l'accès aux différents éléments contextuels évoqués ci-dessus. Par conséquent, être dans une telle posture est un atout non négligeable favorisant la proposition d'interprétations bien fondées du point de vue scientifique.

Conclusion partielle

Ce chapitre s'est fixé pour objectif de présenter la démarche méthodologique ayant sous-tendu notre recherche. En effet, nous avons de prime abord précisé qu'il s'agit d'une approche empirico-inductive et qualitative basée sur cinq étapes essentielles à savoir : le choix de la situation, l'observation, la collecte des données, la transcription et enfin l'analyse. Par la suite, nous avons abordé la question du terrain d'enquête. Il faut dire que celui-ci est limité à deux établissements scolaires (un lycée et un collège). En dépit de son caractère restreint, le terrain d'étude nous a permis de collecter des données largement suffisantes à notre sens pour un

traitement qualitatif étant donné que le but étant de comprendre et d'interpréter le fonctionnement de la violence verbale dans le cadre scolaire et non de mesurer quantitativement ce phénomène. En ce qui concerne la collecte des données, force est de constater que celle-ci a nécessité la mobilisation de plusieurs techniques à savoir : les entretiens semi-directifs, l'enregistrement de récit d'expériences, l'enregistrement d'interactions de classe et d'interaction provoquées, et enfin la prise de notes obtenues à partir d'observations directes. Par ailleurs, toute recherche est marquée par un ensemble de contraintes et d'écueils. La notre n'a pas échappé à cette règle. Nous avons donc jugé important de faire étalage de toutes les difficultés que nous avons rencontrées tout en prenant le temps d'expliquer la manière avec laquelle nous avons procédé pour les surmonter. Une fois les données collectées, un traitement particulier leur a été réservé. En effet, nous avons expliqué minutieusement notre système de transcription orthographique basé essentiellement sur des conventions délibérément simplifiées dans le but de faciliter la lecture mais surtout la compréhension du corpus soumis à l'analyse. Concernant la dernière étape à savoir l'analyse, il faut préciser que celle-ci est résolument descriptive voire explicative étant donné que l'interprétation des faits s'est particulièrement articulée sur le contexte considéré dans l'approche qualitative comme un élément déterminant pour accéder aux sens des productions verbales violentes.

PARTIE 2

ANALYSE DES DIFFÉRENTS ASPECTS DE LA VIOLENCE VERBALE SCOLAIRE

CHAPITRE 3

LA VIOLENCE SCOLAIRE : DE L'ETAT DES LIEUX A LA RECEPTION DES ACTEURS

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons tenter de cerner la question de la violence en général et celle de la violence scolaire en particulier en essayant d'apporter des éléments de réponse aux questionnements suivants : c'est quoi la violence en général et la violence scolaire en particulier ? Ce phénomène de violence scolaire est-il une spécificité algérienne ou revêt-il, au contraire, un caractère international ? A-t-on quantifié ou mesuré ce phénomène au niveau national ? En termes plus clairs, dispose-t-on de statistiques fiables et officielles quant aux différentes formes de violences enregistrées dans les différents établissements scolaires à l'échelle nationale - tous paliers confondus- ? Quelles sont les représentations des acteurs en circulation quant au phénomène de la violence en général et de la violence verbale en particulier ? En un mot : parle-t-on de violence à l'école ou de violence de l'école ?

Pour ce faire, nous allons décomposer ce chapitre en trois sections. Dans la première section, nous allons présenter quelques définitions données par les spécialistes de la violence et de la violence scolaire. Dans la section suivante, nous allons tenter d'établir un état des lieux de la violence scolaire tant au niveau national qu'international. Il y sera également question dans cette section de la violence symbolique de l'école mais aussi des impacts de la violence sur le processus d'enseignement apprentissage et le climat scolaire en général. Dans la troisième section, nous aborderons la question des représentations de la violence verbale chez les acteurs principaux de la vie scolaire à savoir les enseignants et les élèves. Dans cette section nous analyserons les entretiens effectués avec les enseignants et quelques témoignages d'élèves afin de dégager une vue d'ensemble quant au regard que portent les uns sur les pratiques langagières des autres ; ce qui nous permettra d'accéder aux représentations en circulation mais également d'évaluer en particulier la qualité du rapport qu'entretiennent entre eux ces deux acteurs de la vie scolaire.

1. Violence et violence scolaire

1.1 Essai de définition

Etymologiquement, le mot violence dérive du latin « *violentia* » qui signifie « *abus de la force* ». Quant à la définition de la violence, il semble important de signaler que les travaux contemporains consacrés à ce phénomène dans le domaine scolaire signalent la difficulté d'en donner une définition et s'accordent à mieux la caractériser qu'à la définir.

Ainsi, Debarbieux (2006) est allé même jusqu'à s'interroger sur l'utilité d'une définition précise de la violence. Il signale à ce propos :

« La violence semble échapper à une définition unique. Il faut dire que le phénomène apparaît 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 où elle prend sens »

Pour lui, la difficulté réside dans le l'aspect relatif qui caractérise ce phénomène. Une relativité inhérente à plusieurs facteurs spatiaux, temporels et contextuels.

Allant dans le même sens, Pain souligne la complexité de la violence due à son caractère multiforme. Il précise qu'elle n'est pas un concept mais une notion :

« Avec la violence nous entrons dans une problématique plus complexe, certains allant jusqu'à dire que le terme est également inemployable, que ce n'est pas un concept, que c'est une notion tellement surchargée qu'on ne sait plus comment s'en débrouiller » (Pain, 2006 : 23)

Dans son livre intitulé *Histoire de la violence*, Chesnay distingue trois dimensions de la violence : physique, économique et symbolique. La violence physique a trait aux crimes, blessures graves, viols, vols à main armée, etc. La violence économique porte atteinte aux biens matériels aux travers des destructions, des incendies, etc. Pour ce qui est de la violence symbolique ou morale, celle-ci est relative à l'exercice de l'autorité.

Toujours dans le même ordre d'idées, Medhar (2009) met en relief les différentes facettes que comporte la violence. Il dit à ce propos :

« Phénomène social total, la violence échappe en tant que concept scientifique aux sciences sociales [...] Ainsi, la psychanalyse traite de l'agressivité, du sadisme et du masochisme ; le droit cerne les délits et la criminalité ; la psychologie, la psychologie sociale et la sociologie défrichent les conflits intrapsychiques, interindividuels et sociaux ; l'histoire et la géographie se réservent les guerres et les calamités naturelles ; l'économie aborde les crises financière et faillites économiques ; la littérature, le journalisme et la politique explore le terrorisme. La spécialisation dissocie ainsi la violence en autant de facettes qu'elle comporte » (Medher, 2009 :7)

Cependant, certains chercheurs tentent d'appréhender ce phénomène tout en donnant des définitions. Ainsi, Michaud (1978) propose la définition suivante :

« Il y a violence quand, dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, massée ou distribuée, en portant atteinte à un ou plusieurs autres, à des degrés variables, soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leurs possessions, soit dans leurs participations symboliques et culturelles » (Michaud, 1978 : 20)

Cette définition semble de grande importance dans la mesure où elle précise le cadre dans lequel s'actualise la violence à savoir une situation d'interaction où un ou plusieurs acteurs sont en contact. Cette actualisation s'effectue de diverses manières tout en portant préjudice à l'intégrité morale et physique, aux biens matériels, etc.

Quant à l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)²⁹, elle définit la violence comme étant :

« la menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal développement ou des privations ».

Héritier (1996 :17), pour sa part, définit la violence comme étant *« toute contrainte de nature physique ou psychique susceptible d'entraîner la terreur, le déplacement, le malheur, la souffrance ou la mort d'un être animé ».*

²⁹ Cf. Organisation Mondiale de la Santé (2002), Rapport mondial sur la violence et la santé, Genève, OMS (URL : http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf)

Quant à la définition de la violence scolaire, force est de constater son caractère problématique soulevé par les différents chercheurs. Ainsi, Jolibert (2012) exprime cette difficulté en ces termes :

« Qu'entendre aujourd'hui par violence à propos de l'école ? Le désordre interne ? Les agressions venant de l'extérieur ? La pression insidieuse de l'institution elle-même ? Faut-il assimiler la révolte anarchique des individus à celle des bandes plus ou moins organisées dans les établissements ou aux abords de ces derniers ? Difficile de trancher d'emblée tant les diverses formes d'agressivité sont liées : la violence scolaire semble à la fois omniprésente et diffuse et tellement diverse dans ses expressions ou ses sources qu'il paraît difficile d'en faire le tour. »

Toutefois, en parlant de la violence en général et de la violence scolaire en particulier, il tente la définition suivante qui nous semble de grande importance :

« Dans le champ des relations sociales qui nous occupe ici, la violence, en général, apparaît donc comme la contrainte qui s'exerce avec brutalité de la part d'êtres humains sur des choses ou sur d'autres êtres humains contre la volonté de ces derniers. La violence entre personnes implique seulement l'existence de comportement de domination ou d'asservissement usant de la pression physique (coups, viols, tortures, etc.) ou morale (injures, humiliations, harcèlement, abus de position dominante, menace, chantage, etc.). La violence scolaire, d'où qu'elle vienne (maîtres, élèves, institution, environnement) et quelque forme qu'elle prenne (interpersonnelle, institutionnelle, symbolique, structurelle, systémique, physique, morale, etc.), rentre dans ce cadre général, encore que la brutalité puisse se voir subtilement dissimulée (chantages, menaces verbales ou psychologiques directes ou indirectes, etc.). » (Ibid.)

Par ailleurs, en tant que spécialiste de la pédagogie et des sciences de l'éducation mais aussi des questions relatives à la violence scolaire, Jacques Pain³⁰ (ibid. : 31) élabore son échelle de référence des violences qu'il conçoit de la façon suivante :

³⁰ Jacques Pain (1943-2021), est (co-)auteur de plusieurs livres qui traitent de la problématique de la violence à l'école que ce soit en France ou à l'échelle européenne s'ibien qu'il est l'un des auteurs incontournables dans ce domaine. Parmi ces ouvrages nous pouvons citer entre autres :

- Chroniques de l'école – caserne (1972) ;
- Intégrer la violence (1986) ;
- Ecoles, violence ou pédagogie ? (1992) ;
- Violences à l'école : Allemagne, Angleterre, France : une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré (1999).

Tableau 11: échelle de référence des violences selon Pain

<i>Violences pénales</i>			<i>Violences d'attitudes</i>		
Physiques directes	Verbales directes	Psychologiques directes	Physiques indirectes	Verbales indirectes	Psychologiques indirectes
Atteintes physiques Coups et blessures	Atteintes verbales injures et insultes	Atteintes haineuses et harcèlements	Atteintes d'exclusion, de rejet	Atteintes d'incivilités sociales, de mépris	Atteintes par défaut, et refus de reconnaissance
Violences « visibles »			Violences « invisibles »		
Une échelle sociale de mesure des conduites « en institution » ?					

L'échelle de référence des violences scolaires proposée par Pain conçoit celles-ci en deux grandes catégories distinctes : des violences pénales et des violences d'attitudes.

Étant « visibles », les violences pénales se scindent en trois sous catégories. La première étant celle relative aux violences physiques directes comme les atteintes physiques et les blessures provoquées par toute agression physique. La deuxième sous catégorie est relative aux violences verbales directes. Rentrent dans cette sous catégorie, toutes les productions verbales proférées directement à l'encontre du destinataire comme les atteintes verbales (injures, insultes, etc.). Quant aux violences psychologiques directes, celles-ci peuvent s'actualiser au travers des propos haineux mais aussi des harcèlements qui visent le destinataire et provoquent chez ce dernier un malaise d'ordre psychologique.

Concernant les violences d'attitudes, celles-ci et à l'opposé des violences pénales, sont « invisibles » et se répartissent également en trois sous catégories : les violences physiques indirectes qui s'actualisent par toute formes d'exclusion et de rejet visant le destinataire. Les violences verbales indirectes se traduisent, quant à elles, par les incivilités et le mépris qu'on affiche envers le destinataire. Concernant la dernière sous catégorie, celle-ci a trait aux violences psychologiques indirectes

dont le mode d'actualisation se fait par le biais d'atteintes par défaut et tout refus de reconnaître l'autre.

En définitive, il ressort des définitions citées *supra*, que la violence en tant que phénomène est une notion qui revêt un caractère multiforme et, lui donner une définition précise et universelle, serait difficile voire impossible si bien que les chercheurs tendent beaucoup plus à la décrire qu'à la définir. Cependant, ces derniers sont unanimes à relever son caractère ayant trait à l'abus de la force et les préjudices qu'elle provoque à autrui sur plusieurs plans.

Passons maintenant à la notion de violence symbolique et sa relation avec l'école.

1.2 La violence symbolique de l'école

La violence symbolique est une notion empruntée à Bourdieu qui la définit ainsi :

« Cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des "attentes collectives", des croyances socialement inculquées. Comme la théorie de la magie, la théorie de la violence symbolique repose sur une théorie de croyance ou, mieux, sur une théorie de la production de la croyance, du travail de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés des schèmes de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir » (1994 :188)

De cette définition, nous pouvons dire que l'institution scolaire violente symboliquement ses agents (ses acteurs) en les contraignant à obéir aux différentes injonctions (prescriptions/restrictions) jugées comme naturelles voire légitimes et auxquelles elle les soumet de façon quotidienne. Par conséquent, nous pouvons dire avec Moïse et al (2019 :125-126) que

« La violence symbolique est l'effet de discours permettant d'occulter les rapports de domination, notamment en les faisant passer pour des relations « naturelles », mais surtout de les transmuter sous forme de relations affectives. Ces discours font, par exemple, que le dominant sera perçu comme un être « charismatique » et « protecteur » et que le dominé passera pour un être « charmé » et « aimant » le dominant [...] La violence symbolique va plus loin

que l'effet de légitimation : elle produit l'illusion que le rapport de domination est une relation désirée par le dominé. La violence symbolique, parce qu'elle circule dans des discours qui tendent à créer des lieux communs, confère une forme d'évidence au rapport de domination.»

1.1.2 Le profil d'une école-caserne ?

La notion de violence symbolique de l'école nous amène à évoquer la comparaison effectuée par Pain (1972 : 2) entre l'école et la caserne. Il dit à ce propos :

[...] il ya bien une sensibilité spécifique, très concrète de l'établissement scolaire à la violence, et l'on peut avancer qu'une part des violences en milieu scolaire est étroitement liée à la violence même de l'établissement, à son profile de violence(s). Nous pourrions ainsi parler de « surspécificité », et ouvrir une autre « chronique de l'école caserne ».

Partant de là, nous pourrions considérer l'école comme le lieu par excellence de l'exercice de cette violence symbolique³¹ qui s'actualise par le biais de l'abus de contrôle et de pouvoir à travers les relations dissymétriques (hiérarchiques et non égales) qu'entretiennent les différents acteurs.

En effet, tous les acteurs de la vie scolaire sont soumis à un système hiérarchique les transformant ainsi en sujets dominés de l'institution. Pour être plus explicite, disons que toutes les activités et tâches effectuées par ces derniers sont sous le contrôle de l'administration locale ou centrale. Les présences et les absences sont quotidiennement recensées et tout sujet éprouvant un déficit dans l'exercice de ses fonctions est passible de sanctions allant d'une simple ponction sur salaire jusqu'au licenciement. Disons donc avec Moïse et al (ibid. :126) que « *la violence symbolique est dont une forme de violence indirecte qui dissimule la tension et le conflit et qui fabrique l'exclusion du dominé dans un assentiment collectif à la domination* ».

³¹ À ne pas confondre avec ce que Pain (1972 :2) appelle « la violence symbolique légitime de l'école, qui passe par la sujétion réglée, le contrat social, constitutionnel ».

De plus, les emplois du temps affectés aux enseignants et aux élèves soumettent ces derniers à de sérieuses contraintes spatio-temporelles. Ainsi, ni les enseignants ni les élèves ne sont en mesure de choisir leur emploi du temps, leurs classes encore moins leurs salles. Du côté, l'école s'impose alors comme « *une institution sociale qui participe à la mise en ordre des corps et des esprits [...], elle institue la relation savoir/pouvoir au travers des règles disciplinaires qu'elle impose* » (Mabilon-Bonfils, 2005 : 91).

Dans les entretiens que nous avons effectués avec le corps enseignant, un des enseignants interviewés n'a pas hésité à signaler cette violence symbolique exercée par la hiérarchie (en l'occurrence le ministère et l'académie) sur les différents acteurs de la vie scolaire et en particulier les enseignants. Il dit à ce propos :

« [...] si on reste dans le domaine scolaire il faut pas oublier la violence verbale qui vient de la hiérarchie / il y a des gens on assiste malheureusement impuissants aujourd'hui / à des directives qui viennent d'en haut / du ministère / de l'académie / et on est obligé de les appliquer de de de bonne guerre / on est en quelque sorte soumis / on est contraint / donc ça automatiquement des répercussions négatives / que ce soit sur les élèves ou sur le rendement du professeur lui-même... » (Entretien : prof d'allemand)

Cette violence symbolique se concrétise au sein d'un cadre scolaire qui « *distingue nettement un dedans et un dehors* » (Goddet, 2006 : 27). En termes clairs, ce qui est toléré à l'extérieur de ce cadre ne l'est pas nécessairement à l'intérieur de celui-ci.

Ce cadre scolaire se distingue par l'application d'un règlement intérieur en vue d'instaurer un climat scolaire serein et cela par le biais de la régulation des relations interpersonnelles à même de régler la vie dans l'établissement. Ce règlement intérieur détermine à la fois les droits et les devoirs de tous les membres de la communauté scolaire en précisant les conditions et les situations dans lesquelles ils s'exercent.

Par ailleurs, à chaque rentrée scolaire, les élèves - en particulier les nouveaux- sont tenus, pour s'inscrire, de se munir, en plus des documents traditionnellement exigés, une copie du règlement intérieur³² que l'établissement auquel ils sont affectés leur a expédié pendant la période des vacances d'été pour leur permettre d'avoir une idée plus précise sur les conditions de la vie scolaire. Autrement dit, par cette procédure, les directeurs d'établissements préparent les élèves au cadre dans lequel ils seront amenés à vivre pendant la période de leur scolarisation. Par conséquent, elle les invite bon gré mal gré à s'engager solennellement et moralement en tenant à témoin leurs parents, à accepter les conditions voire les contraintes de la vie scolaire.

En somme, nous pouvons dire à la suite de Frelat-Kahn (2008 : 27- 52) que « *l'école [...] est avant tout un symbole de pouvoir et d'autorité [...] est ce qui incarne l'existence de lois, de règlements, d'obligations à commencer par l'obligation de la suivre* ».

Par ailleurs, la violence à l'école entraîne inéluctablement des conséquences sur plusieurs plans. C'est à cela que nous allons nous intéresser à présent.

1.3 Les impacts de la violence scolaire

La violence en milieu scolaire pourrait entraîner des conséquences désastreuses aussi bien sur le processus d'enseignement/apprentissage que sur l'image de l'établissement.

1.3.1 Sur le processus d'enseignement/apprentissage et le climat scolaire en général

Étant un facteur déstabilisateur de l'organisation qui caractérise les établissements scolaires, la violence pourrait transformer ces derniers en proie à

³²La loi d'orientation du 23/01/2008 stipule dans son article 20 que « *Les élèves ont le devoir de respecter leurs enseignants et tous les autres membres de la communauté éducative. Les élèves sont tenus de se conformer au règlement intérieur de l'établissement, notamment dans l'exécution de toutes les tâches se rapportant à leurs études, l'assiduité et la ponctualité, la bonne conduite et le respect des règles de fonctionnement des établissements et de la vie scolaire* ».

l'anarchie qui est source de tous les maux. En effet, elle « *produit des effets morbides. Elle traumatise, fait souffrir durablement et déstabilise les personnes. Elle sème la confusion dans les classes et les établissements* » (Goddet, *ibid* : 11).

Un établissement scolaire ravagé par la violence sera marqué inéluctablement par un malaise à grande échelle qui touchera tous les acteurs à savoir les élèves, les enseignants mais aussi tous les agents administratifs, laissant ainsi place au stress qui gagnera les esprits provoquant ainsi des répercussions désastreuses aussi bien sur le plan psychologique que pédagogique. Par ailleurs, un établissement scolaire marqué par un tel climat mérite d'être qualifié d'« école surspécifique » que Pain (*ibid.*) définit de la façon suivante :

*« Une école surspécifique est une école cumulant à priori les problèmes sociaux, inscrite et recrutant dans un environnement socialement déstructuré par le chômage, l'échec, la stigmatisation. Elle peut être entendue comme délinquante, ou violente, à partir du moment où elle ne traite pas ses problèmes, voire les néglige, tant au niveau de ses partenaires et de la ville que de la vie scolaire et de la pédagogie » (Pain., *Ibid*)*

C'est pourquoi tout le personnel scolaire sera amené à redoubler d'efforts tout en étant contraint à dépenser plus de temps mais surtout d'énergie ; ce qui ne va sûrement pas sans conséquences.

La violence empêche non seulement l'enseignant d'accomplir sa mission dans de bonnes conditions mais aussi et surtout de remettre en cause son rôle dans l'établissement.

« L'usure de l'enseignant est tout entière dans ces tensions quotidiennes : petites injures entre élèves, agitation, bruit, non-écoute, sentiment d'impuissance. Ce n'est pas seulement la classe ingouvernable, ni l'éclat des grands chahuts, mais la certitude d'une dégradation constante, de l'élargissement d'un fossé. Cela passe par des détails en apparence anodins, mais trop souvent répétés pour qu'ils soient sans signification. » (Debarbieux, 1996 :105)

De surcroît, nous pouvons dire que « *la violence répétée a des conséquences fortes sur l'image de soi et l'angoisse ressentie par les victimes, entraînant d'importantes difficultés scolaires et psychologiques* » (Debarbieux, 2006 :133).

En outre, l'élève vivant dans un établissement frappé par un climat d'indiscipline, de délinquance génératrices de violence et donc d'insécurité pourra facilement être sujet au manque de motivation. Par conséquent, un sentiment de dégoût s'emparera de lui et l'idée d'abandonner définitivement ce milieu se présentera pour lui comme la solution idéale étant donné qu'elle constitue pour lui l'ultime exutoire.

De plus, si l'élève ne jouit pas du respect considéré comme une condition *sine qua non* pour la construction et le renforcement de sa personnalité, il se sentira injustement privé de l'un de ses droits les plus élémentaires et, du côté, un sentiment de déception le gagnera tout en se considérant marginalisé.

S'il n'est pas écouté et ne trouve pas le soutien nécessaire qu'il cherche, son besoin de s'affirmer, de s'épanouir est sérieusement menacé. En conséquence, il en conclura que sa scolarité est compromise et vouée inéluctablement à l'échec, ce qui le pousserait éventuellement et dans le pire des cas au décrochage scolaire.

Enfin, l'élève violenté ou humilié dans son établissement pourrait privilégier le recours à la violence dans toutes ses formes possibles contre un enseignant, un élève ou un agent administratif. C'est pourquoi son comportement serait à considérer comme une réaction et parfois même le seul moyen dont il dispose pour se défendre. Ainsi, « *l'utilisation de la violence apparaît pour certains élèves comme un moyen de défense, une réponse possible au mépris ressenti dans l'institution scolaire* » (Caillet, 2006 : 63).

Allant toujours dans le même sens, nous pouvons dire avec Causer (2013 : 13 - 25) que :

« La violence perturbe nos cadres institutionnels de socialisation en introduisant des facteurs de dérégulation occasionnant une perte de repères du côté des acteurs et en générant une logique systémique de désintégration qui accompagne le processus croissant d'individualisation. C'est en cela qu'elle désocialise et ne permet que difficilement à l'élève, confronté à des difficultés le plus souvent sociales et scolaires, de se construire un modèle culturel « positif » de relation (qu'il soit adolescent ou adulte), basé sur une estime de lui-même. C'est l'identité des jeunes et des adultes qui est ici altérée en ne permettant plus ce nécessaire travail d'identification croisées entre enseignants et public scolarisé. »

En somme, après avoir tenté, en premier lieu, d'appréhender la notion de violence en général et celle de la violence scolaire en particulier, nous avons essayé d'établir un état des lieux de ce phénomène aussi bien à l'échelle internationale que nationale. En troisième lieu, nous avons abordé la question de la violence symbolique de l'école mais aussi les impacts de la violence scolaire.

S'inscrivant dans le même sens que la première section, la deuxième section de ce chapitre abordera la question relative à l'état des lieux de la violence scolaire.

2. Etat des lieux de la violence scolaire

Comme signalé *supra*, dans cette section, il sera question de la présentation de l'état des lieux de la violence scolaire au niveau mondial en général et au niveau national en particulier.

2.1 La violence scolaire, un défi mondial ?

La violence scolaire est-elle un phénomène mondial ? Pour répondre à cette question, il suffit juste de revisiter les nombreuses enquêtes effectuées au niveau international pour répondre par l'affirmative.

En effet, l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire (OEVS) a réalisé, à lui seul, des enquêtes dans plusieurs pays d'Europe (2001) à savoir : la France (auprès de 40000 élèves), l'Angleterre (1600 élèves) ; l'Allemagne (environ 2000 élèves) ; l'Espagne (1650 élèves) ; la Belgique (1800 élèves). Pour leur part, Pain,

Barrier et Robin(1997)³³, à l'issue d'une enquête qu'ils ont menée dans trois pays d'Europe à savoir l'Allemagne, l'Angleterre et la France ont pu établir une typologie des violences scolaires les plus récurrentes : les violences verbales, les violences contre les biens et enfin les violences physiques contre les personnes.

De nombreuses enquêtes sont effectuées en France dont l'objectif est de mesurer la violence scolaire. Citons à titre d'exemple les enquêtes de Debarbieux³⁴ (1996, 1999) ; Carra et Sicot ³⁵ (1997) en plus des enquêtes menées chaque année par le Ministère de l'Education Nationale qui utilise le logiciel SIGNA conçu par le comité national contre la violence à l'école et qui permet de recenser chaque semaine les cas de violence enregistrés dans les différents établissements scolaires français.

Quant aux Etats-Unis, beaucoup d'enquêtes ont été menées régulièrement par le *Safe School Study* (dirigé par le *National Institute of Education*) depuis 1976, tout comme le *National Crime Victimization Survey* (NCVS) qui effectue annuellement des enquêtes depuis les années 1970.

Des colloques internationaux sur la violence à l'école ont été tenus à Paris (2001), au Québec (2003) et ultérieurement à Rio de Janeiro (Brésil), en Angleterre et en Tunisie (2016).

Disons enfin que les différentes enquêtes citées ci-dessus ne constituent qu'un petit échantillon largement suffisant pour se rendre compte du caractère mondial que revêt le phénomène de la violence scolaire.

³³ Pain(J), Barrier (E), Robin (D), (1997), *Violences à l'école Allemagne, Angleterre, France. Une étude comparative européenne de 12 établissements du deuxième degré*, Paris, Matrice.

³⁴ Debarbieux (É.) (1996), *La Violence en milieu scolaire - 1. État des lieux*, Paris, ESF. Debarbieux (É.) et al. (1999), *La Violence en milieu scolaire - 2. Le désordre des choses*, Paris, ESF.

³⁵Carra (C.) et Sicot (F.) (1997), « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation »; in Charlot (B.) et Émin (J.-C.) (éd.), *La Violence à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin.

2.2 Qu'en est-il de l'Algérie ?

L'Algérie, à l'instar des autres pays du monde entier, est frappée de plein fouet par ce phénomène de violence scolaire. En effet, la presse et les médias en général en font écho de façon quasi quotidienne. Cependant, mesurer avec exactitude l'ampleur d'un tel phénomène en dehors des statistiques officielles s'avère une tâche des plus délicates voire impossibles. Toutefois, tout le monde s'accorde à dire que ce phénomène a bel et bien pris de l'ampleur et atteint même des proportions alarmantes si bien que des textes officiels en relation avec ce phénomène ont été décrétés.

2.2.1 Qu'en disent les textes

Étant conscients de l'ampleur et de la gravité du phénomène de la violence scolaire aussi bien sur les biens que sur les personnes, les pouvoirs publics à leur tête le MEN ont procédé systématiquement à la promulgation de textes (lois, arrêtés, circulaires, etc.) interdisant le recours à la violence sous toutes ses formes comme indiqué dans le tableau ci-dessous qui retrace, à titre indicatif (mais pas exhaustif), les différents textes officiels depuis 1991 :

Tableau 12 : les textes officiels interdisant le recours à la violence sous toutes ses formes

Textes	Objet
L'arrêté ministériel n°2/ 171, du 01/06/1991	Interdiction de tout châtimeut corporel ainsi que toute forme de violence à l'égard des élèves au sein des établissements scolaires.
La circulaire ministérielle n°2/ 171, du 15/01/1994	Interdiction de tout châtimeut corporel
L'instruction ministérielle n° 644, du 01/12/1999	Création et installation des comités de wilayas dont le rôle est de lutter contre la violence dans les établissements scolaires.
La circulaire n° 649, du 24/08/2016	Recensement des cas de violences enregistrés en milieu scolaire.
La loi d'orientation de l'éducation nationale n° 08-04 du 23/01/2008	L'article 21 de cette loi stipule que « les châtimeuts corporels, les sévices moraux et toute forme de brimade sont interdits dans les établissements scolaires et que les contrevenants sont exposés à des sanctions administratives sans préjudice des poursuites judiciaires. »

La constitution algérienne de 2016	L'article 40 stipule que « l'Etat garantit l'inviolabilité de la personne humaine. Toute forme de violence physique ou morale ou d'atteinte à la dignité est proscrite. Les traitements cruels, inhumains ou dégradants sont réprimés par la loi » L'article 41 stipule ceci : « les infractions commises à l'encontre des droits et libertés, ainsi que les atteintes physiques ou morales à l'intégrité de l'être humain sont réprimées par la loi ».
------------------------------------	--

Par ailleurs, les textes officiels décrétés par les pouvoirs publics renseignent bel et bien sur la reconnaissance de ces derniers de l'existence effective de ce phénomène de la violence scolaire notamment à partir des trente dernières années (à partir des années 1990 qui nous rappellent la violence sociale).

2.2.2 Les enquêtes officielles

Selon des statistiques rendues publiques par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN)³⁶ et qui concernent l'année scolaire 2009/2010, pas moins de 40043 cas de violence entre élèves des différents paliers ont été enregistrés ; 6099 cas de violence perpétrés par des élèves à l'encontre du personnel enseignant et administratif ; 4129 cas de violence exercés par le personnel administratif et enseignant contre les élèves ; 745 cas de violence sont enregistrés entre enseignants et personnel administratif. S'agissant de la consommation d'alcool et de drogue, pas moins de 132 cas ont été signalés à travers l'ensemble des établissements scolaires que compte le territoire national.

Tableau 13 : cas de violence scolaire enregistrés (2009/2010)

Violence scolaire			
Entre élèves	Élèves contre personnel enseignant et administratif	Personnel administratif et enseignant contre élèves	Entre enseignants et personnel administratif
40043	6099	4129	745
78	11, 95	08, 09	01, 46

³⁶ Cf. Algérie1.com du 17/12/2011.

Les statistiques présentées dans le tableau ci-dessus montrent la prédominance de la violence enregistrée entre élèves (78,49) suivie de celle exercée par les élèves contre leurs enseignants et le personnel administratif (11,95) puis celle commise par le personnel enseignant et administratif contre les élèves et enfin celle entre enseignants et personnel administratif.

Au terme d'une autre enquête sur la violence scolaire effectuée en 2016³⁷ et touchant les trois paliers, le MEN a rendu publiques des statistiques qui concernent les cas de violences enregistrés pour la période allant de 2000 à 2016 à savoir une période de 16 années:

- Cycle primaire : 35% des cas;
- Cycle moyen : 52% des cas;
- Cycle secondaire : 13% des cas.

En effet 80% des cas de violence sont enregistrés entre élèves (soit 37219 cas recensés dans les trois cycles) ; 13% représente le taux de la violence exercée par les élèves contre leurs enseignants (soit 6167 cas enregistrés) ; 05 % des cas sont perpétrés par les enseignants contre les élèves (soit 2531 cas) alors que 02% seulement de cas sont enregistrés entre enseignants (soit 710 cas). Résumons ces statistiques dans le tableau ci-dessous :

Tableau 14: cas de violence scolaire enregistrés de 2000 à 2016

Violence scolaire			
Entre élèves	Élèves contre enseignants	Enseignants contre élèves	Enseignants contre enseignants
80%	13%	05%	02%
37219	6176	2531	710

³⁷ Cf. Radio algérienne du 08/03/2017

Nous remarquons clairement que les résultats de la deuxième enquête (2016) confirment ceux de la première enquête (2009/2010).

Quant aux types de violence enregistrés dans les établissements scolaires - tous paliers confondus-, le MEN fait référence à la « violence morale » avec un taux de 75% et englobant les insultes, les menaces et le non-respect d'autrui. Concernant la « violence corporelle » ou physique, celle-ci représente 25% des cas de violence scolaire enregistrés. Considérons le tableau suivant qui retrace les différents taux enregistrés pour chaque forme de violence recensée :

Tableau 15: types et taux de violence scolaire (2016).

Types de violence			
Violence morale			Violence corporelle
Insultes	Menaces	Non-respect d'autrui	25%
+44%	+17 %	+13%	

Lors de son enquête comparative sur l'évolution de la violence scolaire rendue publique en 2017 et menée à l'échelle nationale touchant à l'ensemble des établissements scolaires des trois paliers à savoir le cycle primaire, le cycle moyen et le cycle secondaire, le MEN³⁸ établit les statistiques suivantes :

Tableau 16: cas de violences entre élèves (de 2000 à 2016)

Les cas de violences enregistrés entre élèves (entre 2000 et 2016)									
Cycles	Cycle primaire			Cycle moyen			Cycle secondaire		
Années	Nbre scolarisés	Cas enregistrés	Taux %	Nbre scolarisés	Cas enregistrés	Taux %	Nbre scolarisés	Cas enregistrés	Taux %
2000/2001	4720 950	8 558	0,18%	2015 370	21 455	1,06%	975 862	7 740	0,79%

³⁸ Cf. Benghaffour, N, 2020, *Violence(s) en milieu scolaire : prévention, enjeux et mécanismes institutionnels*. Revue Moutoune n2, Faculté des sciences humaines et sociale, Université de Saïda. Asjp.cerist.dz/en/downArticle/146/13/3/118440.

2001/2002	4691 870	10 896	0,23%	2111 087	22 222	1,05%	1 041 047	7 192	0,69%
2002/2003	4612 574	11 270	0,24%	2186 338	21 359	0,98%	1095 730	7 029	0,64%
2003/2004	4507 703	8 254	0,18%	2221 795	29 049	1,31%	1122 395	7 177	0,64%
2004/2005	4361 744	8 428	0,19%	2256 232	21 693	0,96%	1123 123	7 663	0,68%
2005/2006	4196 580	9 329	0,22%	2221 328	26 961	1,21%	1175 731	7 543	0,64%
2006/2007	4078 954	25 339	0,62%	2443 177	27 885	1,14%	1035 863	6 540	0,63%
2007/2008	3931 874	13 379	0,34%	2595 748	20 486	0,79%	974 748	6 154	0,63%
2008/2009	3301 733	12 039	0,36%	3158 117	28 997	0,92%	974 736	8 058	0,83%
2009/2010	3732 145	10 085	0,27%	3052 523	23 592	0,77%	1 171 180	6 366	0,54%
2010/2011	3767 055	4 560	0,12%	2979 322	17 413	0,58%	1183 689	4 355	0,37%
2011/2012	3846 817	4 659	0,12%	2886 165	18 410	0,64%	1249 914	3 160	0,25%
2012/2013	3728 057	10 538	0,28%	2596 513	20 433	0,79%	1449 785	12 531	0,86%
2013/2014	3423 718	10 209	0,30%	2390 059	27 593	1,15%	1499 853	6 874	0,46%
2014/2015	3886 773	12 103	0,31%	2575 994	19 809	0,77%	1526 779	9 662	0,63%
2015/2016	4081 530	13 768	0,34%	2614 948	20 517	0,78%	1379 165	5 098	0,37%

Si nous effectuons une analyse rapide des résultats mentionnés dans le tableau ci-dessus concernant l'évolution de la violence entre élèves de 2000 à 2016, force est de constater que les deux années scolaires à savoir 2010/2011 et 2011/2012 dans les cycles primaire et moyen sont marquées par une baisse significative des taux de cas de violences recensés. Ainsi, 0,12% est le taux enregistré dans le cycle primaire (soit 4560 cas recensés sur un effectif de 3767055 d'élèves scolarisés). Quant au cycle secondaire, celui-ci a enregistré un taux de 0,25% (soit 3160 cas enregistrés sur une population de 1249914 élèves pour l'année 2011/2012).

Paradoxalement, une nette augmentation des cas de violences a été enregistrée dans le cycle moyen durant l'année 2003 /2004 à savoir un taux de 1,31% (soit 29049 cas recensés sur un nombre de 2221795 d'élèves). Quant au cycle secondaire, le taux le plus élevé (0,86%) est enregistré durant l'année scolaire 2012/2013 (soit 12531 cas de violences enregistrés sur une population d'élèves qui remonte à 1499853 lycéens. Alors que pour le cycle primaire, la violence était à son apogée pendant l'année 2006/2007 avec un taux de 0,62% de cas enregistrés (soit 25339 cas sur un nombre d'élèves qui s'élève à 4078954).

3.2.3 Les enquêtes non officielles

En plus des enquêtes officielles, d'autres enquêtes non officielles sont menées par des chercheurs. C'est le cas des deux chercheurs de l'université de Béjaia Idir Abdennour et Negaz Mohamed (2020) qui ont mené une enquête auprès de 52 établissements scolaire répartis sur 7 wilayas du pays représentant les quatre régions du pays à savoir : l'est, l'ouest, le nord et le sud. Il faut dire également que cette enquête a concerné les trois paliers que recèle le secteur de l'éducation national à savoir: le cycle primaire, le cycle moyen et le cycle secondaire comme montré ci-dessous :

Tableau 17: les wilayas et les établissements touchés par l'enquête

Wilayas Et établissements	Lycée	Moyen	Primaire	Total
Béjaia	09	01	06	16
Batna	10	09	03	22
Khenchela	05	01	00	06
Sétif	00	01	03	04
Annaba	01	01	00	02
Oran	00	01	00	01
Naama	00	01	00	01
Total	25	15	12	52

Les deux chercheurs se sont basés lors de leur enquête sur une grille de dépistage soumise aux enseignants et enseignantes des différents établissements scolaires visés et dont les principales questions étaient les suivantes: y a-t-il de la

violence dans les établissements scolaires ? Quelles sont les formes de la violence dans nos écoles ?

Au terme de cette enquête, et après avoir restitué puis analysé la grille complétée par le corps enseignant, les deux chercheurs ont abouti aux résultats indiqués dans le tableau ci-dessous :

Tableau 18: les formes de violence répertoriées par Idir et Negaz (2020)

	Les formes de violence	Les actes répertoriés
1	La violence verbale	Insultes, langage vulgaire et grossier, injures, les cris, les critiques, les surnoms méchants, les calomnies, les commentaires irrespectueux, etc.
2	La violence physique	Bagarres, coups de poings et de pieds, bousculades, collision contre les objets, tirer les cheveux, morsures, bloquer le passage, tordre les bras, griffer, étrangler, etc.
3	La violence contre les biens et objets	Lancer des objets, vols d'objets, d'argent et fournitures scolaires, dégrader des espaces verts, détruire le matériel pédagogiques, arracher les affichages, etc.
4	La violence psychologique	Agressions verbales et violence émotionnelle dans le but d'isoler, de rejeter, de dénigrer, par des rumeurs ou des mensonges, railler, ridiculiser, humilier, menacer, ainsi que les punitions psychologiques, etc.
5	Atteintes à la sécurité	Les jeux dangereux, les menaces, avec objets, consommation de tabac, de la chique, de l'alcool et de stupéfiants (invisible et anonyme), port d'arme blanche, etc.
6	La violence sexuelle	Regarder et filmer les parties intimes des autres (surtout celles des filles), attouchements, etc.

Comme signalé dans le tableau ci-dessus, les résultats de cette enquête montrent l'existence de six formes de violence classées selon leur degré de récurrence. À la tête du classement arrive la violence verbale en particulier au cycle moyen. La violence physique, quant à elle arrive en deuxième position suivie de la violence contre les biens en troisième position. Concernant la violence psychologique, celle-ci occupe la quatrième position. Les atteintes à la sécurité se

trouvent en cinquième position alors que la violence sexuelle, plus rare, se place en dernière position.

On ne peut pas parler de violence scolaire en général sans évoquer la question relative aux représentations qui circulent au niveau des protagonistes de la vie scolaire et qui sont soit acteurs soit victimes. Ces représentations participent du climat général de la violence qui prévaut dans les établissements scolaires. C'est ce que nous allons voir de près dans la section suivante.

3. La violence verbale à travers les discours en circulation

Dans cette section, il sera question de l'analyse des représentations de la violence verbale chez les acteurs les plus importants de la vie scolaire à savoir les enseignants et les élèves. Le choix porté sur ces deux acteurs est motivé par deux raisons principales : la première est relative au fait que ces derniers sont en contacts permanents étant donné la mission de chacun dans l'institution scolaire. La deuxième raison est relative à notre corpus qui révèle des points de vue parfois contradictoires allant d'une simple constatation à l'accusation pure et simple de l'autre d'être le vecteur de la violence scolaire en général et de la violence verbale en particulier.

Avant de procéder à l'analyse des données obtenues par le biais d'entretiens effectués avec les enseignants mais aussi de témoignages et d'enregistrements d'interactions entre élèves afin d'accéder à leurs représentations, il nous semble capital de commencer par la définition du mot représentation afin de mieux l'appréhender. Ainsi, Roussiau et Bonardi (2001:19) définissent la représentation comme étant :

« une organisation d'opinions socialement construites, relativement à un objet donné, résultant d'un ensemble de communications sociales, permettant de maîtriser l'environnement et de se l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou ses groupes d'appartenance. »

Nous concernant et à partir de cette définition, nous pouvons parler des opinions et des croyances en circulation au sein de deux groupes sociaux distincts à savoir le groupe des enseignants et celui des élèves appartenant bien évidemment à la même communauté scolaire et qui sont en contact permanent. Commençons d'abord par le point de vue des enseignants.

3.1 Le regard des enseignants

Le phénomène de la violence verbale n'est guère l'apanage d'un acteur en particulier. Au contraire, il n'épargne pratiquement aucun acteur de la vie scolaire comme signalé par un enseignant de longue expérience :

« Eleunf ellafzi yebda mel hādjej taε el bāb ila ghāyet el moraqib el eām aw ila maelabalich idhen hētta el 'assātīdha yastaemilūna el eunf ellafzi dākhil el qism nara anna l'ustadh mithāl yqūl li 'ettilmīdh euh reyyeħ ya ħimār wella 'ukhredj ya hellūf wellaidhen hādha eibāra een lafz ma ylīqch min taref el 'ustādh li ettilmīdh kifāch yesbeħ el 'ustādh fi nazzer ettilmīdh idhen 'ustādh li ygūl kherredj men femmu kalimāt ya ħimār ma bqāch 'ustādh ana fi nazari euh idhen 3endna mithāl binesba lil-moraqbīn kadhālik yesta3mlu bezzāf el alfāz hadhik même alfāz waħdukhra [...] wa 'ettalāmidh bināthum idhen 'ettalāmidh binathum kadhālik nara alfaz qabīħa»[...] (Entretien 7 : Prof de technologie).

Nous pouvons traduire de la façon suivante :

« La violence verbale commence à partir du concierge jusqu'au surveillant général. Je ne sais pas même les enseignants usent de la violence verbale dans la salle de classe. On voit qu'un enseignant par exemple dit à l'élève assis –toi âne ou sors oh sanglier. C'est un mot inacceptable de la part d'un enseignant envers un élève. Comment devient l'enseignant aux yeux de l'élève donc moi à mon avis un enseignant qui profère des mots comme oh âne n'est plus un enseignant. Nous avons un exemple concernant les surveillants qui utilisent beaucoup ces termes et même d'autres [...] et les élèves entre eux les élèves entre eux utilisent des termes vulgaires [...]».

L'extrait ci-dessus met la lumière sur les différents acteurs de la violence verbale. En effet, cet enseignant évoque plusieurs acteurs à savoir : le concierge, l'enseignant, le surveillant général, les surveillants mais aussi les élèves.

Toutefois, dans cette section, l'accent sera mis particulièrement sur les pratiques langagières des élèves au travers des discours tenus par leurs enseignants

tout en prenant en ligne de compte le regard que porte certains élèves sur leurs enseignants.

3.1.1 Violence du langage ou langage de violence ?

3.1.1.1 Le langage des élèves stigmatisé

L'analyse des entretiens effectués avec certains enseignants et quelques témoignages faits par d'autres à notre demande bien sûr, fait apparaître clairement que ces derniers sont unanimes à qualifier leurs élèves de violents dans la mesure où les insultes et les différentes vulgarités sont les caractéristiques indéniables qui marquent leurs pratiques langagières quotidiennes.

3.1.1.2 Un langage de subversion ou d'intégration ?

Commençons d'abord par l'enseignant de physique. Celui-ci dresse un tableau noir en parlant des élèves d'aujourd'hui. En effet, il n'hésite pas à qualifier leur langage de grossier voire d'insolent. Il dit à ce propos :

« [...] Les élèves main'ant/disent des mots qu'ils échangent dans la rue généralement ils ramènent ces mots en classe//où ils trouvent pas yaeni (c'est-à-dire) se gênent pas de dire n'importe quoi devant n'importe qui //ils s'insultent, ils disent, de gros mots et eh ils ont pas froid aux yeux sincèrement ils ont pas froid aux yeux [...]» (Entretien 5 : prof de physique).

Le témoignage de cet enseignant fustige les pratiques langagières des jeunes lycéens marquées par la transgression de la norme étant donné qu'il se permettent de dire « *n'importe quoi devant n'importe qui* » et font fi du contexte dans la mesure où ils se donnent même le droit à des échanges de propos en salles de classe malgré l'atteinte voire le préjudice qu'ils causent aussi bien à la relation interpersonnelle qu'à la norme scolaire et sociale.

Il est également à signaler que le témoignage de cet enseignant nous rappelle les résultats de l'enquête qu'a effectuée Labov³⁹ sur les pratiques langagières dans les ghettos noirs des Etats-Unis en 1960, où il a fait remarquer que les *insultes*

³⁹ Voir W. Labov, *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1978.

rituelles entre pairs ont une fonction intégrative c'est-à-dire celle d'affirmer son appartenance au groupe par opposition aux *insultes personnelles* qui, paradoxalement, ont pour fonction de blesser voire destituer l'allocutaire.

Notre comparaison a été confirmée dès que nous avons voulu savoir si cette situation est spécifique à un groupe particulier ou non. Notre interviewé affirme ceci : « *certain'ment certain'ment l (e) facteur hadha il joue/ce facteur-là il joue (hésitation) c' des collègues entre eux* ». Cet enseignant va jusqu'à établir un constat à savoir que ces jeunes lycéens et à force de s'insulter, finissent par l'adopter comme pratique quotidienne et devient ainsi une habitude dont l'usage se fait de façon spontanée :

« [...] Mais euh tell'ment/euh sont habitués à dire des mots comme ça, ils disent n'importe quoi (hésitation) au marché euh dans les établissements scolaires/même avec les professeurs des fois même avec les professeurs/ils disent des mots qu'on peut pas accepter[...]» (Entretien 5 : prof de physique).

À la suite de ce témoignage, nous pouvons imaginer les conséquences désastreuses de telles pratiques violentes sur la relation enseignants /élèves. En effet, de tels agissements ne peuvent que déstabiliser voire renverser cette relation qui se caractérise essentiellement par sa forte dissymétrie où l'élève occupe une position ordinairement basse.

3.1.2 Langage déplacé ou « parler jeune » ?

Certains enseignants font remarquer que beaucoup de termes en usage actuellement entre les jeunes et qui passent pour « normaux » étaient considérés autrefois comme relevant de l'interdit.

Ainsi, l'enseignant d'allemand fait une comparaison des plus significatives entre les pratiques langagières de la génération actuelle et celles de l'ancienne génération dont il se réclame afin de mettre en relief l'écart qui les sépare. Il dit à ce sujet :

« [...] on a même entendu des filles/prononcer des mots/qui étaient pour nous garçons adolescents d'autrefois/obscènes/ je dirai même obscènes et qui passent aujourd'hui pour des mots/à la mode/un langage in entre guill'mets langage de jeunes [...] » (Entretien 6 : prof d'allemand).

Il ressort du témoignage de cet enseignant cumulant une expérience remarquable que le langage actuel des jeunes est marqué par sa spécificité. D'abord, il signale le caractère obscène que revêt ce langage ce qui marque la rupture avec les pratiques langagières d'autrefois lesquelles se caractérisent par la délicatesse et la convenance. Il cite à ce propos l'exemple des filles qu'il a entendues préférer des mots qui passent pour des obscénités à son jeune âge. Implicitement, cet enseignant voudrait véhiculer l'idée selon laquelle les jeunes filles d'aujourd'hui sont impudiques par rapport aux garçons adolescents d'autrefois dont il revendique clairement l'appartenance par le biais du « nous » exclusif.

De plus, nous pouvons déduire des propos de cet enseignant que si tel est le cas des jeunes filles, il n'y a pas lieu d'évoquer le cas des jeunes garçons dont le cas serait pire.

En outre, notre interviewé qualifie ce langage juvénile d' « *à la mode* » pour dire que ce phénomène commence à prendre de l'ampleur et devient même un langage « *in* » c'est-à-dire spécifique aux jeunes.

Par ailleurs, ce langage perçu comme agresseur voire transgresseur de la norme chez les enseignants ne l'est pas forcément chez ces jeunes. En d'autres termes, les mots considérés comme « obscènes » perdent parfois leur valeur péjorative et subissent une certaine désémantisation non point parce qu'ils sont à la mode mais surtout parce qu'ils sont véhiculés en tant que langage « *in* ». Par conséquent, cela pourrait être expliqué comme étant une des formes de résistance à un certain ordre établi ou, du moins, une opposition à la norme dominante dont ils se sentent peut-être exclus et « *ils choisissent de s'imposer à autrui par un comportement, un choix de mots et une intonation ostentatoires, ce qui provoque*

chez les autres incompréhensions et sentiment d'agression. Celui qui excluait se sent exclu» (Messili & BenAziza, 2004).

Véhiculés entre pairs du même groupe, ces termes considérés comme violents épousent une autre signification à savoir celle d'exprimer l'appartenance au groupe comme le font remarquer (Leglise & Leroy, 2008) :

« Ces termes semblent porter à présent la marque de la proximité communautaire et ont acquis dans le discours des jeunes une fonction de phatique, voire de déictique, en perdant par là même leur contenu purement péjoratif. Une certaine désémantisation de ces termes paraît donc à l'œuvre ; catégorisés comme affectueux ou amicaux à l'intérieur du groupe de pairs, ils continuent à agir comme provocation par rapport à une scène constituée éventuellement d'auditeurs extérieurs au groupe».

Allant dans le même sens que ces collègues des autres matières, une enseignante d'anglais évoque avec déception l'indécence qui caractérise le langage des jeunes générations tout en reconnaissant l'existence d'une minorité échappant à ce constat amer. Elle souligne à ce propos :

« [...] il ya une déchirure /profonde // les termes ne sont plus comme avant/on sent plus ce respect-là / ils sont très rares ceux ou celles qui : qui euh qui gardent les propos / voilà de leurs papas je dis bien de de de leurs parents [...] » (Récit 1: prof d'anglais).

Les propos de cette enseignante mettent en exergue le caractère profond de la déchirure qui marque la situation linguistique actuelle. En effet, elle fait remarquer que la rupture est bien consommée entre les pratiques langagières des jeunes et celles de leurs parents. Cela confirme encore une fois que les enseignants dont l'âge oscille entre 30 et 50 ans sont unanimes à décrire la nouvelle tendance qui tend à se généraliser à savoir un langage juvénile à caractère impoli voire violent.

Il semble toutefois nécessaire de signaler que le regard négatif que portent les enseignants sur les productions verbales de leurs élèves est suscité par la grossièreté des termes que celles-ci recèlent. Or, ces termes semblent exprimer un attachement voire une appartenance à un groupe :

« lorsqu'un groupe est socialement exclu, qu'il se trouve marginalisé ou rejeté, il a parfois une sorte de sursaut d'orgueil et marque lui-même les frontières le séparant des autres en glorifiant sa spécificité comme s'il se mettait volontairement à part » (Calvet, 1994 : 269).

3.1.3 Autres temps, autres mœurs...et autres parlars

En plus des pratiques langagières jugées violentes, certains enseignants n'hésitent pas à accuser les nouvelles générations d'élèves d'adopter des attitudes comportementales incongrues. Ainsi un enseignant d'histoire géographie annonce ceci :

« [...] lākin euh/el awina l'akhīra yaeni : euh : l'umūr euh asbaḥet infalatet/wa asbaḥet akthar ḥidda// kāna ettilmīdh mathalen idha aḥdatha amren/fi ākhir ethamanīnāt aw bidāyet ettiseīnāt// yaeni euh : la euh :: yarud eala l'ustādh/lakin l'ān/aṣbaḥa l euh yaeni : euh :: yaruddu ttilmīdh euh : eṣṣae ṣāeayn [...] »

« [...] Mais ces derniers temps, les choses ont débordé et sont devenues plus graves. Dans les années quatre-vingts et au début des années quatre-vingt-dix, si l'élève faisait quelque chose, il ne réplique pas à son enseignant. Mais de nos jours, il réplique audacieusement [...] » (Récit 2 : Prof d'histoire-géo).

Le témoignage de cet enseignant - de longue expérience - met en valeur le changement radical caractérisant les attitudes langagières mais aussi comportementales des élèves d'aujourd'hui par rapport à ceux d'autrefois.

En effet, pour étayer ces propos, cet enseignant établit une comparaison entre la génération des années quatre-vingts jusqu'au début des années quatre-vingt dix et la génération actuelle. Pour cet enseignant, l'écart est considérable étant donné que l'élève auparavant était respectueux envers son enseignant et n'ose pas répliquer au cas où ce dernier lui ferait une remarque ou l'interpellerait tandis qu'aujourd'hui, *« il réplique audacieusement »* ce qui est à considérer comme un signe d'indiscipline voire d'insolence dans le cadre scolaire.

Globalement, il est à déduire des propos de cet enseignant que la situation s'est aggravée et l'image idéalisée de l'enseignant n'est qu'un souvenir lointain. En

bref, le dénigrement de cet enseignant pourrait se comprendre comme un compliment voire une louange envers l'ancienne génération dont la politesse et la discipline étaient les caractéristiques irréfutables.

Suivant le même ordre d'idées, une enseignante de la littérature arabe confirme le constat établi par son collègue dès qu'il s'agit de donner son point de vue sur les pratiques langagières et comportementales des élèves. Elle déclare ainsi :

« [...] biṭibāri anni/qaḍayt eashr sanawāt fi ettedrīs ana/ara/kul sana/tazdād waqāḥat ettalāmīdh wa tazdād shiddatu-hum/dākhil el qism wa yasū' taṣarrufu-hum ma'ea l'ustādh [...] »

Traduit ainsi : « [...] étant enseignante depuis dix ans je vois que chaque année l'insolence des élèves augmente, leur agressivité s'intensifie dans la salle de classe et leur comportement avec l'enseignant se dégrade de plus en plus... »
(Récit 3 : prof d'arabe)

En mettant d'emblée en avant ces dix années d'expérience dans l'enseignement, il apparaît clairement que cette enseignante cherche à donner plus de poids voire plus de crédibilité à ses propos étant donné qu'elle est témoin d'une période plus ou moins longue. En effet, cette ancienneté lui procure une certaine légitimité à même d'établir une comparaison entre les pratiques des élèves d'autrefois et celle de la génération actuelle.

En dressant un tableau noir de la situation, le témoignage de cette enseignante se veut une description des plus pessimistes. Elle fait remarquer que le langage des élèves et leurs comportements se dégradent de façon graduelle mais permanente, ce qui se comprend comme une sonnette d'alarme quant à la détérioration de la situation qui a atteint des proportions alarmantes.

Cependant, elle avoue implicitement que les comportements inadéquats, l'agressivité et l'insolence ne sont pas des attitudes propres à la génération actuelle. Toutefois, la différence par rapport aux années précédentes réside au niveau de leur

fréquence mais aussi de leur gravité étant donné leur actualisation même en salle de classe.

De plus, en parlant de l'insolence des élèves et non de certains élèves, cette enseignante voudrait transmettre l'idée selon laquelle ces pratiques antiscolaires ne sont plus l'apanage d'une minorité insignifiante d'élève mais tendent à se généraliser. Par conséquent, la situation devient de plus en plus intenable et les principes du vivre ensemble, de respect mutuel et de tolérance chers à l'institution scolaire se trouvent de plus en plus bafoués, ce qui exposerait le cadre scolaire à des risques susceptibles de le basculer dans l'anarchie propice à l'avènement de tous types de dérapages générateurs de tensions, de violences. Bref, l'institution scolaire se transforme ainsi en lieu de détresse et d'insécurité.

Certains enseignants n'hésitent pas à afficher leur désarroi envers leurs élèves auxquels ils reprochent le fait de recourir à un langage inadéquat dans la relation interpersonnelle dissymétrique c'est-à-dire la relation enseignant/élève. C'est le cas de cette enseignante qui donne l'exemple suivant :

« [...] Cela est expliqué dans le cas d'un autre élève qui ose euh/dire à son professeur/euh/le terme euh utilisé ḥabba makach menḥa c'est-à-dire ce professeur est rare///donc voyons aussi/voyons là/le terme ḥabba qui :/oui qui/signifie le professeur/aucune signification : linguistique/je dis bien aucune ah [...] » (Récit 1 : prof d'anglais)

Il ressort du témoignage de cette enseignante que même si cet élève a réellement l'intention de louer les qualités voire les compétences de son enseignant, il n'en demeure pas moins que le choix du vocabulaire s'avère curieusement des plus impertinent. En effet, le terme *ḥabba* est employé dans les pratiques quotidiennes des Algérois comme substitut à valeur générale pour désigner un objet quelconque, une marchandise ou une pièce.

Toutefois, utilisé dans un contexte aussi normé que le cadre scolaire et en particulier en salle de classe relève de l'impolitesse voire de l'indiscipline étant

donné qu'il est véhiculaire d'une connotation fortement péjorative. Ainsi, il suffit de désigner son professeur par le terme de *habba* pour que ce dernier se sente réduit à l'état de chose donc dépourvu de toute qualité humaine. N'est-ce pas là un langage de dévalorisation voire de violence ?

En d'autres termes, en apparence l'élève a accompli un acte flatteur envers la face de son professeur en vantant ses qualités. Cependant, il se trouve que l'effet produit sur ce dernier est des plus menaçants. L'échec de cet acte de langage pourrait s'expliquer par deux facteurs.

Le premier est d'ordre situationnel. En effet, en s'adressant avec autant de spontanéité qu'avec ses pairs, cet élève transgresse certaines règles régissant l'espace scolaire. En termes clairs, eu égard au choix impertinent du terme qu'il adresse à son professeur, l'élève rate complètement son objectif.

Le deuxième facteur étant d'ordre interactionnel. Ainsi, en prônant un discours inapproprié à la situation de communication, l'élève renverse involontairement le rapport de place qui caractérise l'interaction didactique où l'enseignant occupe tout naturellement une position haute de dominant et l'élève une position basse de dominé et cela pour plusieurs raisons. Par conséquent, ce rapport vertical devient horizontal et l'échange revêt dès lors un caractère égalitaire et l'émergence de la violence verbale ou la rupture de la conversation ne sont pas à écarter.

En somme, il est à signaler que l'usage des termes hors de leur contexte naturel fait perdre à ses derniers leur valeur sémantique initiale et deviennent ainsi porteur d'une connotation dépréciative susceptible de créer des malentendus générateurs de tensions voire de violence verbale.

3.1.4 Langage et norme

L'autre point ayant suscité notre intérêt lors des entretiens est celui relatif à la norme. En effet, la majorité de nos interviewés évoque spontanément la question de la norme dès qu'il s'agit de décrire le langage de leurs élèves ; le terme qui revient souvent sur la bouche des enseignants est l'adjectif « *normal* » tout en lui opposant expressément ou implicitement celui d'« *anormal* ».

Pour mieux appréhender cette question relative à la norme, il nous semble nécessaire de donner, *à priori*, une définition de ce terme. Selon Le Robert, Le terme « normal » désigne ce qui est dépourvu de tout caractère exceptionnel ; qui est conforme au type le plus fréquent, à la norme ; qui se produit selon l'habitude, les prévisions.

Quant à Prairat (2012 : 264), il la définit de la manière suivante :

« La norme vise en effet à éliminer, à modifier ou à promouvoir certaines conduites. Elle opère des tris, arrête des choix, affirme des comportements à suivre ou recommande des pratiques à mettre en œuvre ; a contrario, elle peut interdire des attitudes ou des manières de faire. Plus précisément, elle règle un conflit entre plusieurs manières de procéder qui sont en suspens, elle arbitre entre plusieurs possibles, elle fixe un usage là où plusieurs usages sont en concurrence [...] Elle permet d'ajuster les conduites et de coordonner les interactions. Elle propose un balisage concret et simple de la vie quotidienne et libère chacun d'entre nous de l'anxiété d'avoir toujours à choisir. La norme sécurise par son travail de prédéfinition des rôles et des usages. Non seulement elle donne forme à la matière sociale en fixant les modalités de l'être-ensemble, mais elle gage aussi l'avenir en le faisant échapper tendanciellement au règne de l'aléa et de l'imprévu. »

Débarbieux et Tichit (1997) quant à eux, donnent la définition suivante de la norme par rapport à l'éducation :

« Norme », le terme est la transposition directe du latin norma, qui dans son sens premier désigne l'équerre, et dans son sens dérivé et figuratif la loi et la règle, règle sociale ou maxime de vie. L'équerre trace le droit, permet d'organiser le monde en un réseau d'angles et de lignes. La norma c'est aussi le modèle sur lequel on se règle. La norme règle le droit, permet de tenir droit, dresse l'humain en l'homme en organisant sa conduite, son espace, son univers. La norme est fondamentale en éducation, si du moins, selon le mot de Kant, la tâche de celle-ci est de « donner à la liberté des lois ». La norme modèle en

donnant modèle. Elle est la loi fondatrice, quelle qu'en soit son actualisation dans des codes relatifs. »

3.1.4.1 Un langage « anormal » ?

Commençons d'abord par le point de vue d'un enseignant de physique qui dit à ce propos :

*« [...] ah c'est **normal**/pour eux c'est **normal** ils te disent n'importe quoi n'importe quand/et à n'importe quel milieu ils s'en fichent pas **maṣlabālhūm b-wālu** [...] ». (Entretien 5: prof de physique)*

D'emblée, il faudrait signaler l'emploi des pronoms de la troisième personne du pluriel « eux » et « ils » pour désigner les élèves d'aujourd'hui comme communauté possédant un langage hors norme donc différent de celui communément pratiqué et admis par l'ensemble de la société. L'emploi de ces pronoms n'est pas arbitraire à notre sens, il est même très significatif.

En effet, par le biais de ces pronoms, notre interlocuteur affiche ouvertement sa distance et marque clairement une prise de position à savoir une démarcation vis à vis de ces pratiques langagières juvéniles tout en justifiant ces choix.

Un simple calcul interprétatif nous permet de comprendre que ce qui est considéré comme « *normal* » par ces jeunes élèves est perçu paradoxalement comme « *anormal* » par cet enseignant dont le langage semble être implicitement classé comme conforme à la norme. N'est-ce pas là justement une forme d'exclusion donc de violence ? Même si l'enseignant ne le dit pas expressément, nous pouvons toutefois le déduire de la suite des propos : « ... *ils te disent n'importe quoi n'importe quand/et à n'importe quel milieu...* ». Ainsi, ni la norme langagière, ni le facteur situationnel à savoir le cadre spatio-temporel ne sont pris en ligne de compte.

Pis encore, pour mieux enfoncer ces jeunes, notre interlocuteur a recours à l'arabe dialectal : « *maṣlabālhūm b-wālu* » pour dire que ce langage transgresse

toutes les normes et n'obéit à aucune prescription de quel ordre soit-elle. Par conséquent, les propos de cet enseignant nous font dire avec Ballion (1997:53) que

« L'école (...) est une éponge, ou tout au moins elle est poreuse à l'égard de son environnement. Celui-ci y apporte la perturbation, non seulement par des « éléments extérieurs » qui pénètrent dans l'établissement, mais aussi parce que la vie dans l'établissement s'articule à la vie de la cité et ce qui se passe en un endroit se prolonge dans l'autre, et enfin parce que l'élève pénétrant dans l'enceinte scolaire, y apporte sa propre culture »

Toujours dans le même sillage, un autre enseignant réitère les propos tenus par son collègue :

« [...] wakadhālika bayna (il bégaie) l'djinsayn/ yaeni yetnāwlu eibarāt/badhī'a// ū : eibarāt yaeni : la tamuttu ila ttarbiya bišila [...] binnisba līhum eādi// [...] yetnāwlū-hum fīma bayna-hum biṭarīqa eadiya djidden [...] »

*Traduit ainsi : « Mais aussi entre les deux sexes, ils utilisent des expressions qui n'ont aucune relation avec l'éducation [...] Pour eux, c'est **normal** [...] Ils les utilisent de façon **très normale**... » (Récit 2 : prof d'histoire-géographie).*

Cet enseignant fait un constat des plus négatifs en déclarant que le recours au vocabulaire relevant de la grossièreté ou de la vulgarité n'est nullement l'apanage des garçons mais concerne également les filles.

Pis encore, il fait remarquer que les interactions verbales entre les deux sexes n'échappent guère à ce phénomène langagier. En affirmant que ces pratiques n'ont aucune relation avec l'éducation, l'enseignant juge que ces dernières sont non conformes à la bonne éducation et indirectement ces élèves sont mal éduqués ce qui porte directement atteinte à la conduite de leurs parents.

En outre, l'enseignant fait entendre implicitement que de telles expressions n'ont pas droit de cité dans le cadre scolaire étant donné leur transgression de la norme régissant cet espace institutionnel.

De plus, ce professeur fait remarquer que les élèves considèrent leurs pratiques langagières comme étant un phénomène « normal » voire « très normal ». En analysant ce discours, nous remarquons la répétition de l'adjectif normal à deux

reprises. La première occurrence est précédée de « *pour eux* » ce qui signifie que la qualification dont il se démarque l'attribue aux élèves eux même. Quant au deuxième adjectif, l'enseignant le fait précéder sciemment par l'adverbe d'intensité « *très* » pour mettre en valeur son point de vue à savoir exprimer volontairement son opposition vis-à-vis de telles pratiques et que l'expression hyperbolique « *très normale* » véhicule un sens contradictoire à savoir « très anormale ».

Une autre enseignante rejoint ces deux collègues précités quant au caractère anormal du langage des jeunes en déclarant :

*« [...] y compris cette nouvelle vague de propos agressifs je dis bien agressifs/ car ils **sortent des normes socio-pédagogiques** [...] » (Récit 1 : prof d'anglais).*

Cette enseignante affirme que le langage de ces jeunes est envahi par une nouvelle vague de propos agressifs, ce qui signifie que ce langage est submergé par beaucoup de termes récents et dont le caractère est agressif voire violent.

Selon cette enseignante, cette agressivité est due essentiellement à la non-conformité de ces propos aux normes socio-pédagogiques. Par l'emploi de ces deux adjectifs, cette enseignante délimite et spécifie les contours de cette norme. Il s'agit, en effet, de la norme sociale communément admise par l'ensemble des individus constituant la société et qui régule aussi bien les comportements que les pratiques langagières des individus. Quant à la norme pédagogique, celle-ci renvoie à un ensemble de prescriptions relatives à l'institution et à laquelle l'ensemble des membres constituant la communauté scolaire doit se conformer sous peine d'être sujets à des sanctions.

Par ailleurs en adoptant un langage agressif, les jeunes d'aujourd'hui affichent ostentatoirement leur volonté de se démarquer et même rejeter les normes socio-pédagogiques. En conséquence, ils violent délibérément les règles admises aussi bien par l'institution scolaire que par la société.

Décidément, les enseignants voient le langage de leurs élèves comme une sorte d'argot dont ils réclament la propriété tout en tentant de forger autour de lui une certaine identité spécifique et dont ils revendiquent fièrement l'appartenance.

Il s'agirait, en définitive, d'une forme de résistance à un certain ordre établi voire même une forme de violence à même de contrecarrer une certaine violence symbolique exercée par les prescriptions qu'impose le cadre scolaire. L'objectif de ces jeunes adolescents serait de renverser ou, du moins, faire face à ces normes sociales et pédagogiques dont les enseignants sont à considérer comme étant les garants par excellence.

3.1.4.2 Le dialectal, « une langue de transgression » ?

L'autre point ayant attiré également notre attention lors des entretiens est celui relatif à l'usage de la langue dialectale dans le cadre des interactions dissymétrique en particulier. Certains enseignants affichent clairement leur mécontentement à l'égard des élèves qui font usage volontairement de l'arabe dialectal comme moyen d'expression en s'adressant à eux, tout en le considérant comme un acte réfractaire susceptible de générer de la violence verbale dans la mesure où cet acte est perçu comme transgresseur de la norme linguistique à savoir parler en arabe standard. Nous pouvons dire alors avec Boutet (1997 : 35) que :

« Face à la variation linguistique, on peut poser qu'il existe une et une seule bonne façon de parler une langue. Les autres usages sont alors à éviter ou à proscrire, du moins dans les emplois soutenus de la langue et à l'écrit. On construit ainsi une norme par rapport à laquelle les autres usages sont évalués : c'est la norme prescriptive, celle qui enjoint de dire ou de ne pas dire certaines formes linguistiques. Tout écart à cette norme constitue une faute. »

À ce sujet, un enseignant des sciences islamiques fait remarquer que la langue des lycéens d'aujourd'hui est nettement différente de celle des générations précédentes. Il signale à ce sujet :

« [...] wa lughatu ettalāmīdh/arā annaha ikhtalafet ean lughatu ettalāmīdh fīma sabaq haythu anna ettalāmīdh nulāḥīd annahum yastaemilūna/lugha eāmiyya lugha dāridja/euh hadha ma yuwallidu/athnā' el ḥiwār beyna

ettalāmīdh wa l’ustādh annahum euh yastaemilūna alfāḍ ēāmiya/euh yafqīdūna bidhālika el iḥtirām aw el ḥādijz elladhi yakūnu baynahum wa bayna l’ustādh mimma qad yakūnu sabīlen aw sababen/fi eunfin lafzi [...] »

Traduit ainsi :

« [...] et la langue des élèves/ je la vois/euh qu’elle est différente de la langue des élèves auparavant puisqu’on remarque qu’ils utilisent/une langue dialectale une langue courante/et euh cela engendre/lorsqu’il y a une discussion entre les élèves et l’enseignant ils utilisent des termes communs/ils perdent ainsi le respect ou la barrière qui les sépare de l’enseignant ce qui pourrait être un chemin ou une cause de la violence verbale [...] » (Récit 4 : prof des sciences islamiques).

En établissant une comparaison entre les lycéens de la génération actuelle et ceux d’autrefois, ce professeur met en relief une différence de taille. En effet, il fait savoir qu’à l’opposé des anciens, ceux d’aujourd’hui font usage de la langue dialectale même en s’adressant à leurs enseignants.

Par ailleurs, si ce professeur ne donne pas les raisons de ce phénomène, nous supposons que celui-ci s’explique par une des deux raisons suivantes : 1) soit ils (les lycéens) n’ont pas la maîtrise de l’arabe standard. 2) Soit ils maîtrisent le standard mais évitent délibérément d’en faire usage.

Dans tous les cas de figure, quelle que soit la raison, la conséquence est la même. Ainsi, en optant pour l’arabe dialectal au détriment de l’arabe standard, ces jeunes locuteurs transgressent doublement l’espace scolaire.

D’abord, en ayant recours à une variété « basse » de langue non conforme à la norme et non autorisée dans les interactions didactiques, ces élèves affichent volontairement leur désobéissance à la prescription institutionnelle et refusent d’être des sujets de l’institution scolaire, ce qui ne va pas sans conséquences.

En outre, l’usage de l’arabe dialectal en salle de classe peut être interprété comme une forme d’indiscipline voire d’impolitesse envers l’enseignant. Par

conséquent, ces élèves perdent tout naturellement le respect de ce dernier et leur relation connue pour être fondamentalement dissymétrique se trouve ainsi affectée sérieusement laissant place parfois à de la violence verbale comme signalé par l'enseignant.

« L'école, creuset de la nation - et à ce titre principal instrument de l'unification du marché linguistique - est un lieu de mise en contact de pratiques langagières multiples, qui ne bénéficient pas toutes de la même légitimité sociale. Or, l'inégalité des valeurs affectées à tel ou tel idiome ou variété de langue au sein de l'institution scolaire est à la fois l'un des facteurs et le reflet des rapports de domination qui s'y exercent. » (Lambert & Trimaille 2004 : 205)

Un autre enseignant fustige le langage des jeunes lycéens qui recourent à la langue dialectale pour dire de « gros mots » tout en avouant que le fait de les dire en arabe classique serait plus respectueux voire plus raffiné :

« [...] quand il dit qahba moi j'accepte ce mot si c'était en arabe standard mūmes aw ghānia c'est plus plus raffiné plus : mais le mot comme ça qahba wella j (e) sais pas moi/je n'arrive pas à accepter ces mots [...] » (Entretien 5 : prof de physique)

Tout en incombant la responsabilité à ses élèves qui le poussent parfois à user de la violence verbale pour réguler leurs comportements, notre interviewé affirme toutefois recourir à l'arabe classique qu'il juge plus adéquat à ce genre de situations.

Étant curieux de savoir s'il s'adresse directement à ses élèves en des termes aussi agressifs que grossiers, cet enseignant nous surprend par l'affirmative et même sans gêne sous prétexte qu'ils ignorent le sens des mots :

« [...] des fois ngūl, mais, mais ils ne comprennent pas le mot [...] d'ailleurs j'vois pas ou j'vois quand j'dis c'est pas une classe c'est pas une salle de classe c't un bordel/en arabe makhūr makhūr ils savent, c'que c'est makhūr/je le dis je le dis sans des fois je le dis sans être gêné [...] » (Entretien 5 : prof de physique)

Cet enseignant est allé plus loin en ajoutant qu'il fait appel à la langue française pour dire des mots vulgaires à l'adresse de ses élèves en salle de classe. Cette déclaration nous a incité à l'interroger sur les raisons d'un tel acte anti-pédagogique surtout qu'il enseigne sa matière en arabe et non pas en français. Notre

interlocuteur nous confie que le recours à une langue qui n'est pas bien maîtrisée par ses élèves est une stratégie qui lui permet d'atteindre un double objectif à savoir laisser exploser sa colère tout en échappant à une éventuelle réaction violente de la part de ces derniers : «... justement pour éviter (Rire) [...] la réaction et [...] que je décharge. »

Par ailleurs, les attitudes langagières et comportementales de cet enseignant nous rappellent la fameuse expression « l'accusateur devient accusé ». Plus explicitement, cet enseignant censé éthiquement être le garant de la norme institutionnelle, se trouve dans ce cas précisément un sujet qui viole doublement cette dernière : d'abord en proférant des termes aussi vulgaires que ni la norme professionnelle ou scolaire ni les règles de la bienséance ne tolèrent.

Ensuite, le simple fait de s'adresser à ses apprenants volontairement dans une langue qu'ils ne comprennent pas est à considérer, à notre sens, comme un acte de violence symbolique qui va à l'encontre du contrat didactique et cela par le biais de

« la langue qui marque les frontières des groupes, dominants et dominés. Dans cette optique, la langue est à considérer comme un outil primordial permettant au locuteur de se situer dans un environnement social et de façonner sa propre identité. Mieux de gagner la partie dans l'interaction » (Moïse, 2004).

3.1.2.3 Des représentations dialogiques...aux discours polyphoniques

Si le concept de représentations a été défini plus haut, il reste à présent d'aborder celui du dialogisme. Au vrai, celui-ci revient à Bakhtine qui considère que l'interaction est au centre de toute théorie portant sur le langage. En effet, il conçoit la langue non seulement comme un moyen par le biais duquel on communique mais également et surtout comme un outil servant à structurer le réel. Autrement dit, Bakhtine remet en cause la dichotomie *intérieur/extérieur* tout en inversant son ordre et insiste sur le fait que « *le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas intérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu.* » (Bakhtine, 1977 :122-123)

Il ressort de cette conception que toute production verbale, tout discours est dialogique parce que toute énonciation ou toute expression est à considérer non point comme un acte exclusivement individuel mais au contraire comme une activité co-déterminée par des relations dialogiques :

« La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un simple système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psychophysiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisé à travers l'énonciation et les énonciateurs. L'interaction verbale constitue ainsi, la réalité fondamentale de la langue » (ibid. :136).

Par ailleurs, dans le cadre de cette étude, nous avons remarqué que ce concept de dialogisme est intimement lié à celui des représentations. En termes plus clairs, les représentations des enseignants revêtent un caractère dialogique et cela en mettant en avant l'aspect identitaire relatif à l'altérité. L' « autre » par opposition au « même » est au centre de ces représentations.

Il est à signaler que l' « autre » à savoir l'élève est souvent stigmatisé voire catégorisé négativement par les enseignants, ce qui renseigne sur le caractère antagonique et conflictuel qui marque les interactions entre ces deux acteurs de la vie scolaire. En voici l'exemple :

Eq : Comment voyez-vous les lycéens d'aujourd'hui ?

Pr : Les lycéens d'aujourd'hui euh à savoir/à savoir déjà hein/il faut déterminer xxx

Eq : Pour la majorité soi-disant

*Pr : pour la majorité **ils ne s'intéressent pas ils ne s'intéressent pas aux études/surtout/à la langue française/c'que j'ai constaté/j'ai quand même enseigné/euh dans ce lycée/dont je vous ai parlé//presque une année/donc ce que j'ai constaté l'élève euh il y a une différence quand même/d'un élève à un autre on voit quand même certains s'intéressent à la langue parce que leurs parents et peut être ils sont instruits/ou bien ils les aident à étudier cette matière et toutes les matières aussi donc ils sont ils sont studieux ils s'intéressent/par contre **on trouve un autre groupe dans la même classe justement/qui n'a aucune relation presque avec les études/on dirait il est venu pour jouer ou je ne sais quoi/et il c't-à-dire il ne sait même pas qu'est-ce qu'il cherche/pourquoi il est en classe//donc euh : par c'par rapport aux*****

années précédentes quand même un grand changement vers le négatif/euh avant quand on part à l'école on a un objectif c'est d'apprendre quelque au moins quelque chose/pendant les heures que que nous passons avec nos enseignants. (Entretien 3 : prof de français).

Dans l'extrait ci-dessus, nous voyons que l'enseignant exprime remarquablement son attitude négative vis-à-vis des élèves d'aujourd'hui et cela par le biais de la négation qu'il insère dans son discours à des fins de dépréciation. En effet, « *ils nes'intéressent pas ils ne s'intéressent pas aux études* » ; « *qui n'a aucune relation presque avec les études* » ; « *il ne sait même pas qu'est-ce qu'il cherche* » ne sont que des énoncés exprimant un point de vue négatif sur les élèves.

Par ailleurs, pour marquer une certaine distance vis-à-vis de ses énoncés, l'enseignant a recours au pronom personnel et indéfini «on» : « *on trouve...* » ; « *on dirait...* ». L'emploi du pronom, dans ce cas précisément, n'est pas anodin à notre sens dans la mesure où comme le dit Auger (1999 : 68) : « *Le masque du on est utilisé par l'énonciateur dans le but de s'éloigner le plus possible de la prise en charge d'un énoncé dévalorisant* ».

Toutefois, pour mettre en valeur l'image de soi (l'ethos), il remet en cause celle de l'autre à savoir l'élève en établissant une comparaison des plus significatives entre la génération d'élèves actuelle et celle d'autrefois dont il réclame ouvertement l'appartenance. Il dit à ce propos : « *...par rapport aux années précédentes quand même un grand changement vers le négatif/euh avant quand on part à l'école on a un objectif c'est apprendre quelque au moins quelque chose* ». Par le biais de cette comparaison, ce professeur établit un constat des plus négatifs quant aux attitudes de la génération actuelle et cela en mettant en avant les qualités et les mérites de la génération passée.

Toutefois, l'emploi de « on » dans ce cas est différent de celui que nous venons de citer *supra*. Il s'agit dans ce cas de *l'hétérogénéité énonciative* par le biais

de laquelle les paroles d'autrui apparaissent dans le discours du locuteur. Autrement dit, l'emploi de « on » est à considérer comme un signe de la pénétration d'un autre discours dans le discours de l'enseignant. Par conséquent, nous assistons à la coexistence de plusieurs voix ou de points de vue dans le même discours : en un mot, c'est un discours polyphonique. Il faudrait dire que cette question de point de vue a été étudiée par Ducrot dans le cadre de la théorie de la polyphonie qui considère les énonciateurs comme étant

« ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis ; s'ils 'parlent', c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur points de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles ».
(Ducrot, 1984 :204)

Par ailleurs, pour bien comprendre la construction dialogique des représentations, citons deux extraits d'enregistrement : le premier étant la suite de l'interview ci-dessus alors que le deuxième est celle d'une élève de première année secondaire (1As) à laquelle nous avons demandé de donner son point de vue sur la violence verbale dans le cadre des interactions scolaires.

Extrait 1 :

[...]

Prof: un enseignant m'avait dit de mettre de côté la psychologie et la pédagogie/donc il faut faire recours aux menaces menaces même physiques si tu peux/c't-à-dire il faut les intimider [...] pour leur imposer un comportement il faut les insulter il faut les blâmer il faut les faire sortir il faut appeler leurs parents ainsi de suite pour les rappeler à l'ordre c'est comme ça qu'on fait avec les élèves donc il n'y a pas cette psychologie [...] (Entretien 3 : prof de français)

Extrait 2 :

[...]

*« kāyen/eenf bin telmidh u telmīdh que ce soit f les classes/wella f la cour/wella barra/wa lākin xxx lirāna neīshūha/actuellement hiya leunf bin el ūstādh wa t – tilmidh/u li rāna neīshūha/yewmiyen/f les classes/w **hadhā yadullu eala eadem Tekwin el asātīdha sur le plan pédagogie et psychologie** Biheyth asbahet el muēāmala bin et-talamidh eashwa'iyya u lāhāẓt la plupart/des/des professeurs*

yджу directement meldjāmieāt des licenciés yelqāw rwāhtihūm/en face/des/ado/lescents/ū mayeārfūsh comment faire passer le message/d'une façon à ne pas provoquer les jeunes/adolescents//yesteemlū alfaz gheyr lā'iqā bil mu'assasa el tarbawiya li yedjerħu biha et-tilmidh u li y shoqiweh ū maykhlliwesh ya vancer u ma ykhelliwesh yeqra/quddām ezumala'tāeu kāmél/que ce soit fille wella garçon [...] » (Récit 5 : élève de 1AS)

Traduit ainsi :

« [...] Il ya une violence entre élève et élève que ce soit dans les classes ou dans la cour de récréation ou encore à l'extérieur de l'établissement. Mais celle que nous vivons actuellement et quotidiennement, c'est la violence entre l'enseignant et l'élève. Cela renseigne sur la non formation des enseignants sur le plan pédagogique et psychologique si bien que le comportement de l'enseignant envers les élèves devient anarchique. J'ai constaté que la plupart des professeurs viennent directement des universités, des licenciés et se retrouvent en face des adolescents auxquels ils s'adressent en des termes qui ne conviennent pas à une institution éducative ; des termes qui blessent, choquent l'élève et ne le laissent pas évoluer, ne le laissent pas du tout étudier devant ses camarades que ce soit filles ou garçons [...] »

Les deux extraits ci-dessus mettent en relief la construction dialogique des représentations des deux acteurs principaux de la vie scolaire. En effet, par le biais du discours rapporté, l'enseignant de français évoque les propos d'un autre enseignant qui lui dit (dicte ?) la conduite à adopter devant les élèves à savoir « *mettre de côté la psychologie et la pédagogie* », deux notions chères à l'institution scolaire.

À notre sens, la simple évocation d'un tel énoncé suffit largement pour déduire l'antagonisme ou le conflit qui marquent les interactions scolaires en particulier les interactions de classe. Il s'agit également d'un énoncé servant à réaliser un double objectif.

D'abord il prend de la distance vis-à-vis de tels propos puisqu'il les emprunte à un autre professeur tout en les adoptant ; une façon de dire implicitement qu'il n'est pas le seul à se comporter de la sorte.

Ensuite, préparer l'interlocuteur - ici l'enquêteur- à une suite plus violente. Chose incessamment accomplie dans la mesure où, à l'aide de la conjonction de

coordination « donc » exprimant bien la conséquence, l'enseignant procède tout de suite à l'énumération d'un ensemble d'actes de langage menaçants des plus agressifs à l'égard de l'autre - ici les élèves - auxquels il incombe ouvertement la responsabilité de semer le trouble voire le désordre dans l'espace scolaire. Le recours de l'enseignant à la tournure impersonnelle « *il faut* » assortie du verbe de modalité *falloir* reprise maintes fois n'a pour objectif que de mettre l'accent sur la nécessité des actions préconisées et jugées indirectement comme indispensables pour rendre le calme nécessaire à la vie scolaire.

Quant aux verbes, ceux-ci renvoient tous à des actions voire des mesures drastiques servant de représailles à l'encontre des élèves. Considérons les énoncés qu'il a employés :

- *Il faut faire recours aux menaces même physique si tu peux ;*
- *Il faut les intimider ;*
- *Il faut les insulter ;*
- *Il faut les blâmer ;*
- *Il faut les faire sortir ;*
- *Il faut appeler leurs parents.*

Si nous nous référons au dictionnaire *Le Petit Robert de la langue française 2009*, nous trouverons les significations suivantes :

- *Menacer* : chercher à intimider par des menaces ; mettre en danger.
- *Intimider* : remplir qqn de peur, en imposant sa force, son autorité.
Synonymes : effrayer, terroriser
- *Insulter* : attaquer quelqu'un par des propos ou des actes outrageants.
Synonymes : offenser, injurier, outrager.
- *Blâmer* : porter, exprimer un jugement moral défavorable sur quelqu'un, son comportement. Synonymes : accuser, anathématiser, attaquer, condamner,

critiquer, désapprouver, désavouer, incriminer, réprimander, reprocher, réprouver, flétrir, fustiger, stigmatiser, vitupérer.

- *Sortir* : mener dehors un être qui ne peut sortir seul. Synonymes : dégager, expulser, virer, vider, renvoyer.
- *Appeler* : faire venir ; inviter quelqu'un à venir. Synonyme : convoquer.

Si l'on soumet les verbes ci-dessous à une analyse rapide du point de vue sémantique, force est de constater qu'ils sont classés graduellement selon leur degré d'intensité. Autrement dit, même si les verbes renvoient tous à des actions qui relèvent toutes de la dernière étape de la violence verbale avant de basculer dans la violence physique, la démarche consiste donc à aller crescendo, à commencer respectivement par les menaces, les intimidations, les insultes, les blâmes puis l'exclusion du groupe-classe qui marque un échec de la communication et une rupture aussi bien au niveau des échanges que de la relation interpersonnelle avant de convoquer les parents comme ultime action visant à exercer une certaine pression sur les élèves récalcitrants afin de juguler leurs comportements voire les ramener à l'ordre.

De surcroît, les énoncés cités supra fonctionnent tous dialogiquement étant donné que l'enseignant anticipe toute réaction éventuelle susceptible de remettre en cause ses attitudes comportementales « antiscolaires ». En clair, l'enseignant répond *à priori* à toutes remarques de type « il ne faut pas le faire ».

Par ailleurs, ces énoncés entrent en dialogue avec des discours tenus antérieurement par cet enseignant de français (*dialogisme interdiscursif*) à savoir « ...ils ne s'intéressent pas aux études... », lesquels décrivent ce que ne font pas les élèves et dialogiquement ce qu'ils devraient faire.

Sur un autre plan, le discours que prône cet enseignant transgresse, viole et s'oppose même aux principes de l'éthique scolaire et de la déontologie professionnelle dont les principes sont les suivants :

« Une déontologie est d'abord là pour organiser un groupe de professionnels en lui donnant des points de repères pour s'orienter dans des contextes de travail difficiles. Elle est là pour éclairer des praticiens dans l'exercice de la décision. Loin d'être un carcan contraignant, elle est un guide pour assumer une responsabilité en acte. C'est aussi un cadre qui participe à la définition d'une identité professionnelle en précisant, par-delà la spécificité d'un champ d'activité, l'ontologie d'une pratique. [...] Une déontologie précise les bonnes et les mauvaises pratiques [...] Une déontologie identifie les pratiques douteuses et ambiguës pour ne retenir que celles qui méritent d'être retenues. A la limite, une déontologie n'invente rien, ne crée pas de nouvelles normes, mais se contente d'interdire ou de valider certaines régularités déjà à l'œuvre dans les pratiques professionnelles (...) elle est une sorte de sagesse collective issue des débats qui ne cessent de traverser et de travailler une profession». (Prairat, ibid.)

Passons maintenant au regard que portent les élèves envers leurs enseignants dès qu'on évoque la question relative à la violence scolaire.

3.2 Le regard des élèves envers leurs enseignants

3.2.1 Des enseignants au banc des accusés ?

Quant aux propos tenus par les élèves, force est de constater qu'ils sont porteurs d'une charge sémantique dépréciative à l'égard des enseignants (les nouveaux plus particulièrement). En effet, tout en reconnaissant l'existence d'une violence *« entre élève et élève que ce soit dans les classes, dans la cour de récréation ou encore à l'extérieur »*, cette élève accuse ouvertement le corps enseignant d'être la cause principale de la violence scolaire qui se déclenche entre l'enseignant et l'élève. Elle insiste sur l'*« anarchie »* qui caractérise le comportement de l'enseignant dû, selon elle, à sa *« non formation sur le plan psychologique et pédagogique »*.

Par ailleurs, du point de vue énonciatif, un tel énoncé laisse entendre une voix selon laquelle les enseignants sont mal formés et conséquemment ils doivent suivre une formation dans les disciplines évoquées afin de mieux exercer leur métier et être des vecteurs voire des garants de la stabilité et de respect.

Pour mieux expliciter ses propos, cette élève s'appuie sur l'exemple des enseignants qui *« s'adressent aux élèves en des termes qui ne conviennent pas à*

l'institution scolaire ». Il s'agit donc d'une accusation contre des enseignants d'être les premiers transgresseurs de l'espace scolaire en s'adonnant à des pratiques langagières qui « *choquent* » et qui « *blessent* » l'élève surtout devant ses pairs tout en contraignant sa progression.

3.2.2 La partialité des enseignants : un facteur qui sème la discorde

Toujours dans le même ordre d'idées, lors d'une interaction entre pairs dans la cour de récréation, considérons ce qui se dit à propos de certains enseignants :

(Interaction: entre élèves 3)

E1: wāch KH 3ṭāwkūm lbiltēt

E2: w-allāh 3ṭāwna lbiltēt

E1: thellāw fik chyūkha wella chwiya wella wālu

E2: kāritha w-allāh ma neḥki-lekch

E1: kīma 'ana waqīl eh

E2: normal 'esber berk

E1: kima l3ām li fēt normal ma

E2: xxx

E1: bseḥ hādh l3ām chuya untīk

E2: xx chīkha tdīr-lek fe-tteqwīm zūdj

E1: chkūn hādiya

E2: tā3 l3arbiyya

E1: chkūn l3arbiyya hādiya

E2: eh allāh ghāleb dīt 3end-ha f la compos 15 'ū dīrlek fe teqwīm zūdj baāyna bli 3efsa pas normal

E1: w-allaāh ghīr uskut berk ḥna neṣhūm ymīlu lebnēt neṣhūm yḥebbu lebnēt [...]

Version française :

E1: oh KH est-ce qu'on vous a remis les bulletins ?

E2: par Dieu on nous a remis les bulletins

E1: les enseignants t'ont pris en charge un peu ou pas du tout ?

E2: je ne te dis pas par Dieu c'est une catastrophe

E1: c'est comme moi apparemment

E2: c'est normal patiente

E1: c'est comme l'année passée ma

E2: xxx

E1: mais cette année c'est un peu mieux

E2: xx une enseignante te donne un deux au contrôle

E1: c'est qui ?

E2: celle d'arabe

E1: c'est qui celle d'arabe

E2: eh Dieu est vainqueur chez elle j'ai eu quinze en composition et elle m'a donné deux au contrôle **il est évident que c'est une chose anormale**

E1: par Dieu je ne te dis pas nous concernant la moitié de nos enseignants se penchent vers les filles ils aiment les filles [...]

En analysant l'extrait d'interaction ci-dessus, force est de constater que l'objet de discussion entre les deux élèves, c'est l'évaluation des enseignants lors des contrôles et des compositions et qui suscitent souvent le mécontentement des élèves à tort ou à raison. Ainsi, (E2) ne s'est pas arrêté de pointer du doigt son enseignante d'arabe de l'avoir lésé en lui attribuant la note de deux sur vingt au contrôle continu alors qu'il a réussi à décrocher la note de quinze à la composition. Par ailleurs, en avançant la bonne note qu'il a eu à la composition, (E2), voulait visiblement transmettre une bonne image de lui à savoir l'idée d'un bon élève ayant des compétences avérées et que la note de deux sur vingt (2/20) est loin de refléter son niveau réel. Chose qu'il n'arrive pas à comprendre et qui le met hors de lui en déclarant : « *elle m'a donné deux au contrôle il est évident que c'est une chose anormale* ».

Quant à l'élève (E1) qui ne s'est pas arrêté de calmer son camarade, est allé plus loin en produisant un discours plus virulent et qui se veut un réquisitoire contre certains enseignants en déclarant : « *nous concernant la moitié de nos enseignants se*

penchent vers les filles ils aiment les filles ». En prônant un tel discours, cet élève reproche à la moitié des ses enseignants d'être partiaux tout en les accusant de favoriser les filles au détriment des garçons. En déclarant « *ils aiment les filles* », il n'est pas à écarter de comprendre que cette élève reproche implicitement à certains enseignants d'être des coureurs de jupons.

3.2.3 Des enseignants « antipathiques » ?!

Lors d'une autre interaction entre deux élèves, ces derniers n'hésitent pas à tirer à boulets rouges sur certains enseignants qu'ils jugent très sévères lors des évaluations:

(Interaction : entre élèves 1)

E1 : *ana dewkhūni chyūkha mafhemtch 3lāch hākda*

E2 : *mzeyrīn wallāh mzeyrīn*

E1 : *ana par exemple anaya par exemple lukān nwelli chīkh maneqderch ndīr kīma ydīru xxx normal xxx ndīrhūm chghel khāwti chghel wlādi ma3labālīch 'ana kifāch n3āwen intik ū bien [...] dewkhūna chyūkha haq rebbi dewkhūna [...]*

Version française :

E1 : moi les enseignants m'ont étourdi je ne sais pas pourquoi

E2 : ils sont sévère par Dieu ils sont sévères

E1 : moi par exemple moi par exemple si je deviens enseignant je ne peux pas faire comme eux (les enseignants) xxx normal je les (les élèves) considère comme mes frères comme mes enfants je ne sais pas comment les aider [...] les enseignants nous ont étourdis par Dieu ils nous ont étourdis [...]

Dans l'extrait ci-dessus, ces deux élèves n'ont pas hésité à reprocher à certains enseignants d'être sévères donc exerçant une certaine violence à leur égard, chose qui est incompréhensible à leurs yeux. L'un des interactants est allé même jusqu'à se comparer à eux en déclarant « *si je deviens enseignant je ne peux pas faire comme eux (les enseignants) xxx normal je les (les élèves) considère comme mes frères comme mes enfants*. C'est là une façon de noircir l'image de certains enseignants auxquels ils reprochent indirectement d'être

inhumains à l'encontre de leurs élèves qu'ils doivent traiter comme leurs enfants ou leurs frères.

En définitive, nous pouvons dire que nous sommes en face de deux voix voire deux discours qui se répondent à distance mais en prenant à témoin un tiers - ici l'enquêteur -. Au travers de la parole médisante, ces deux discours portent les traces d'un antagonisme latent mais véhiculé par les représentations de l'autre en circulation. La valorisation de l'image de soi passe par la stigmatisation de celle de l'autre accusé souvent d'être générateur ou, du moins, le vecteur de la violence verbale. Par conséquent, nous pouvons dire avec Moïse (2000) que « *finalement la construction dialogique de la représentation disait encore le rapport de pouvoir entre les protagonistes et sur leurs places identitaires qu'ils réaffirment sans cesse* ».

Conclusion partielle

Il était question dans ce chapitre d'appréhender la notion de violence en général et celle de la violence scolaire en particulier si bien que des questions ont été soulevées dès le départ. Ces questions tournaient essentiellement autour de trois axes principaux et ayant trait à la définition de la violence scolaire, à l'état des lieux tant au niveau local que mondial, mais aussi aux représentations de la violence au travers des discours en circulation des acteurs principaux de la vie scolaire à savoir les enseignants et les élèves.

Pour répondre à ces questionnements, nous avons jugé nécessaire de décomposer ce chapitre en trois sections. Chacune de ces trois sections a pris en charge une des questions posées.

Il était d'abord dans la première section de la présentation de quelques définitions proposées par des chercheurs et des spécialistes de la violence et de la violence scolaire. En effet, dans toutes les définitions exposées, les chercheurs soulèvent la difficulté de donner une définition précise de la violence en général et

de la violence scolaire en particulier. Ainsi, si les chercheurs sont unanimes à la rattacher à l'abus de pouvoir, ils sont toutefois loin d'être d'accord sur sa description en raison de son caractère multiforme. Cependant, il est à noter que certains chercheurs, disposant d'un capital expérience très remarquable dans le domaine, ont proposé des typologies des formes de la violence scolaire dont la violence verbale est le trait commun et la plus répandue.

Dans la deuxième section, notre objectif était d'établir un état des lieux de la violence scolaire tant au niveau national qu'international. En effet et comme signalé plus haut, le nombre important de travaux et d'enquêtes menés sur la scène internationale montre que le phénomène de la violence scolaire est loin d'être un phénomène spécifique à un pays donné ou à une société donnée. Il est, au contraire un phénomène très répandu et qui touche pratiquement les quatre coins du globe terrestre. Quant à l'Algérie, force est de constater que les enquêtes officielles mais aussi non officielles effectuées durant les vingt dernières années s'accordent à dire que le phénomène de violence scolaire existe bel et bien sur tout le territoire national et pratiquement aucune wilaya et aucun établissement scolaire ne sont épargnés.

À l'instar des enquêtes effectuées au niveau international, les enquêtes menées au niveau national ont établi une typologie des formes de violences les plus récurrentes dans nos établissements. À force de nous répéter, disons que le trait commun à ces enquêtes est le fait que la violence verbale est la forme la plus répandue suivie par d'autres formes à savoir : la violence physique, la violence contre les biens, la violence psychologique, les atteintes à la sécurité et enfin, et à un degré moindre, la violence sexuelle.

Il était aussi question dans cette section d'évoquer la question de violence symbolique de l'école qui s'actualise par le biais du pouvoir et du contrôle qu'exerce cette dernière sur ses différents acteurs qu'elle transforme conséquemment en sujets dominés de l'institution ; ce qui ne va pas sans

conséquences sur le processus d'enseignement / apprentissage que sur le climat scolaire en général.

Concernant la troisième section, celle-ci est consacrée entièrement à la question des représentations en circulation de la violence scolaire en général et de la violence verbale en particulier à travers les discours des acteurs principaux de la vie scolaire en l'occurrence les enseignants et les élèves.

L'analyse des témoignages et des entretiens effectués par les enseignants montre à quel point ces derniers sont unanimes à qualifier aussi bien les habitudes comportementales que les pratiques langagières de leurs élèves de violentes. Par ailleurs, en fustigeant le langage de la génération actuelle d'élèves, les enseignants mettent en avant le caractère dégradé et même grossier des pratiques langagières actuelles des jeunes par rapport aux jeunes qu'ils étaient autrefois. Les déclarations des enseignants (hommes et femmes) mettent en relief le fossé qui sépare dorénavant leur génération de la génération actuelle d'élèves et affirment que la rupture entre les deux générations est bel et bien consommée.

En ce qui concerne le regard que portent les élèves sur leurs enseignants, force est de constater que d'aucuns accusent directement ou indirectement certains de leurs enseignants d'être la cause principale de la violence verbale qui se propage dans les établissements scolaires. Ainsi « *les nouveaux enseignants* » sont ouvertement accusés de non formation sur le plan « pédagogique et psychologique ». On reproche également à certains enseignants d'être « *très sévères* » donc à comprendre comme violents à leur rencontre.

En somme, il ressort des représentations en circulation, à travers les discours des deux protagonistes de la vie scolaire à savoir les enseignants et les élèves, que les relations interpersonnelles qu'entretiennent ces derniers entre eux sont marquées par un antagonisme latent. Cet antagonisme latent s'explique, à notre avis, par l'absence de l'un des acteurs lors des témoignages, des entretiens, et même lors de

l'enregistrement des interactions entre élèves, ce qui procure aux différents protagonistes une certaine liberté d'exprimer leurs points de vue et de donner leur avis en toute franchise.

Après avoir tenté de cerner la notion de la violence scolaire d'abord à travers les définitions proposées par les spécialistes en la matière, ensuite à travers l'établissement d'un état des lieux et enfin à travers l'analyse des différentes représentations en circulation chez les acteurs de la vie scolaire, passons à présent au chapitre quatre où il sera question de comprendre les enjeux de cette violence verbale et les stratégies déployées par ces mêmes acteurs dans le cadre de la relation interpersonnelle verticale.

CHAPITRE 4

LA VIOLENCE VERBALE DANS LA RELATION INTERPERSONNELLE VERTICALE: DES ENJEUX AUX STRATEGIES

Introduction

Étant une pratique sociale quotidienne condamnable aussi bien dans l'espace public que privé, la violence verbale gagne de plus en plus l'espace scolaire en général et l'interaction de classe en particulier, malgré la norme qui les régit. De là, il paraît d'emblée légitime d'émettre l'hypothèse selon laquelle l'avènement de cette violence verbale dans un espace aussi normé se rattacherait aux enjeux de discours qui marquent toute interaction didactique. Essayons de vérifier cette hypothèse dans ce chapitre pour mieux comprendre les déclencheurs et le fonctionnement de cette violence dans la relation interpersonnelle verticale qui caractérise l'interaction de classe. Ce chapitre se propose également de répondre à la question relative aux moyens langagiers par le biais desquels est mise en œuvre cette violence. Autrement dit, nous tenterons de répondre à la question suivante : par quelle stratégies la violence verbale se déploie-t-elle ?

Pour ce faire, le présent chapitre se composera donc de quatre sections. Dans la première section, il sera question des enjeux d'apprentissage où « l'engagement cognitif et sociodidactique » des apprenants pèsent de tout leur poids sur les conduites à tenir en salle de classe par les deux acteurs de l'interaction didactique à savoir l'enseignant d'un côté et les élèves de l'autre.

Dans la deuxième section, nous serons amené à discuter la question relative à l'enjeu de pouvoir étant donné la forte dissymétrie caractérisant ordinairement la relation interpersonnelle dans l'interaction de classe où l'enseignant occupe tout naturellement une position haute de dominant contrairement à l'élève qui est relégué en position basse de dominé.

Vu son caractère sacré, la protection de la face revêt un caractère capital dans toute communication étant donné qu'elle est constitutive de l'identité individuelle mais aussi collective si bien que la troisième section sera consacrée à la question relative aux enjeux des faces.

Quant à la quatrième et dernière section, ce sont les enjeux d'influence qui seront passés en revue du moment que les interactants sont amenés et de façon permanente à s'influencer mutuellement ce qui ne va pas sans incidents parfois même violents.

Disons enfin que l'étude des enjeux de la violence verbale passe inévitablement par l'analyse des différentes stratégies déployées volontairement ou non par les deux acteurs de la vie de classe en parallèle.

Commençons en premier lieu par les enjeux d'apprentissage.

1. Les enjeux d'apprentissage

1.1 Assurer « l'engagement cognitif et sociodidactique »

De tous les enjeux qui peuvent traverser l'interaction de classe, il faudrait d'emblée préciser que les enjeux d'apprentissage (éducatifs) sont les plus en vue dans la mesure où la relation interpersonnelle enseignant/élève (apprenant) ne doit sa raison d'être que pour la réalisation des objectifs d'apprentissage. Autrement dit, étant l'élément central de l'interaction didactique et vu le savoir qu'il détient, l'enseignant est amené à transmettre ce dernier à l'apprenant par le biais d'activités d'apprentissage qu'il met en œuvre afin de l'adapter à son niveau et donc le rendre plus facile voire plus accessible. Quant à l'élève, celui-ci est normalement censé aider l'enseignant dans sa mission en lui facilitant sa tâche en vue de concrétiser ses objectifs. En bref, c'est une interaction régie par un ensemble de contraintes et d'attentes mutuelles que recèle le contrat didactique.

Dans le même ordre d'idée, Rivière (2006) parle de deux types d'engagement inhérents à la situation d'apprentissage : *l'engagement cognitif* et *l'engagement socio-didactique*. Le premier vise la réalisation des activités relatives au processus d'apprentissage. Quant au deuxième, celui-ci consiste à assurer une bonne relation

basée sur la coopération mais aussi l'harmonie nécessaire à la réussite de cette rencontre didactique. Rivière (*ibid.*: 292) dit à propos de l'engagement cognitif :

« [...] la nature cognitive de l'engagement fait référence à une demande plus ou moins directe d'implication dans l'effectuation des tâches, à la fois susceptibles de favoriser l'acquisition de savoirs et savoir-faire langagiers (notamment la compréhension ou la production en L1) et à la fois présentant des difficultés et des efforts cognitifs plus ou moins importants de traitements de l'information, de mobilisation des connaissances déjà acquises et transférées à la tâche demandée, de mobilisation de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication. »

Toutefois, toute atteinte à ce contrat didactique mais aussi à cet engagement est susceptible non seulement de contraindre la réalisation des objectifs tracés mais aussi et surtout générer des tensions à même de renverser son équilibre et la basculer dans la violence verbale.

Exemple : [ETAB A/ S2]

(L'enseignant pose une question et une élève se retourne pour parler avec sa camarade de classe)

[...]

Pr: pourquoi tu t'retournes// oui /Qu'est c'qu'elle t'a demandé/ ?

E1: xxx (*inaudible*)

Pr: comment/qu'est c'qu'tu veux mad'moiselle ?

E1:rien

Pr: comment ça rien/tu t'retournes et tu dis//

E(?): xx (*inaudible*)

Pr: tiens-toi correctement (*ton irrité*) arrange-toi/c'est la dernière fois qu'tu t'retournes/

E1: oui sans problème [...]

Dans l'extrait ci-dessus, il est important de signaler à quel degré le comportement de l'élève – qui s'est retournée pour parler avec sa camarade de classe au moment même où son enseignant pose une question au groupe-classe – a suscité une réaction instantanée de la part de ce dernier. En effet, il faut dire que par un tel comportement, cette élève fait preuve non seulement d'un manque d'intérêt à

l'égard de la parole magistrale mais aussi empêche sa camarade d'entendre la question posée par ce dernier. Par conséquent, elle menace doublement la face de son professeur.

En termes plus clairs, elle produit un acte menaçant (FTA) portant préjudice à la face positive de celui-ci en affichant un désintérêt vis à vis de ce qu'il dit, ce qui est à considérer comme une sorte de mésestime ; mais aussi à sa face négative par le fait de contraindre le déroulement normal du cours en provoquant un arrêt momentané des activités d'apprentissage, ce qui induit une perte de quelques minutes précieuses quant à l'achèvement du cours.

De plus, en procédant de la sorte, cette élève transgresse ainsi le contrat de parole par le biais duquel est assuré le cadrage des rôles discursifs qui garantit une certaine coopération dans les échanges de classe, ce qui est susceptible d'assurer une certaine harmonie nécessaire pour la régulation de relation interpersonnelle verticale.

1.1.1 Les injonctions, des outils de domination

Par conséquent, face à une telle transgression synonyme d'agression au vu de l'enseignant et qui menace doublement sa face, la réplique de ce dernier ne tarde pas à venir en décidant de l'interpeller par le biais de la question « *qu'est c'qu'tu veux mad'moiselle* » - formulée dans un registre familier comme indiqué par la troncation de quelques lettres - pour l'interroger sur les causes d'un tel acte « anti-pédagogique » à ses yeux et à laquelle cette élève réplique froidement par un « *rien* » qui n'était pas du tout du goût de son professeur qui l'interprète plutôt comme une sorte de provocation à son encontre étant donné qu'elle n'a pas répondu en réalité à sa question. La tension monte brusquement et l'enseignant décide alors de passer à l'offensive en lui adressant deux actes de langage directifs successivement synonymes d'actes menaçants aussi bien pour la face positive que négative de cette élève par le biais d'énoncés injonctifs à savoir « *tiens-toi*

correctement » et « *arrange-toi* », proférés sur un ton irrité que provocateur comme indiqué bien par la tonalité brusquement montante, assortis d'une menace qui se veut plutôt un rappel à l'ordre : « *c'est la dernière fois qu'tu t'retournes* » à laquelle cette élève semble abdiquer en répondant par un « *oui sans problème* ».

L'ordre en tant qu'acte de langage menaçant possède une valeur taxémique indéniable. En effet, il met concomitamment le locuteur en position haute et l'interlocuteur en position basse. Et tout refus d'obtempérer est passible de sanction comme le soulignent bien Romain et Lorenzi (2013) :

« Tout en posant dans son énoncé une action à réaliser, le locuteur l'impose à son interlocuteur de manière comminatoire (Charaudeau, 1992). Il s'octroie alors le statut de pouvoir : l'enseignant(e) reste maître(sse) par le biais d'une autorité absolue. L'interlocuteur, lui, est supposé posséder les compétences nécessaires pour l'exécution de ce qui lui est demandé, obligation à laquelle il est censé se soumettre. Parce que les élèves se trouvent pris dans un contrat, ils n'ont d'autre alternative que d'obtempérer sous peine de sanction (mot sur le carnet, rapport, exclusion). Tout refus de leur part serait considéré comme une tentative de renversement des places. »

Si l'ordre est un acte de langage menaçant au moyen duquel l'enseignant arrive à juguler les conduites jugées préjudiciables au déroulement normal du cours, il n'en reste pas moins qu'il n'est absolument pas le seul moyen susceptible de restaurer le calme et réguler les comportements qui menacent l'atteinte des objectifs arrêtés au préalable par l'enseignant et qui sont inhérents aux activités d'apprentissage proposées par ce dernier. En effet, d'autres moyens langagiers moins ardents, du moins en apparence, sont également mobilisés afin d'assurer les meilleures conditions pouvant faciliter la tâche à l'enseignant. C'est le cas de l'ironie qui semble être un moyen de l'exercice d'une violence détournée envers les interlocuteurs affichant un désintérêt ou des attitudes indifférentes vis-à-vis des enseignements dispensés en salle de classe.

1.1.2 L'usage de la violence verbale détournée ou la *polirudesse* comme stratégie

À l'opposé de *la violence verbale fulgurante* et de *la violence verbale polémique* qui reposent sur la production d'actes de langage menaçants envers le

destinataire, la violence verbale détournée peut s'actualiser par le biais d'actes flatteurs dont la valeur illocutoire est contraire, c'est-à-dire déployés à des fins de dénigrement du destinataire pour lui faire perdre la face. C'est le cas de l'ironie dont l'usage a pour but de disqualifier indirectement l'interlocuteur.

1.1.2.1 L'ironie, un acte de disqualification indirect

Étant un procédé voire une stratégie de violence contre son interlocuteur dans l'espace scolaire, l'ironie est définie comme étant « *une figure qui permet au locuteur, à des fins de raillerie, de faire entendre le sens figuré « ~p » sous le sens propre « p » qu'il énonce.* » (Martin, 1983 : 269)

De cette définition, il ressort que l'ironie est un acte de langage indirect et reposant sur l'implicite visant la disqualification de l'interlocuteur tout en ayant recours à différents procédés rhétoriques tels que l'antiphrase, la litote, la prétérition, etc. En somme, « *l'ironie est un procédé langagier qui repose sur l'implicite. Elle met en scène un sujet qui excelle dans l'art de 'dire sans dire' et qui parvient à faire de celui qu'il vise un sujet risible* » (Moïse et al, 2019 : 91)

1.1.2.2 L'ironie comme trope⁴⁰

Partant de la définition que nous venons de citer, il semble juste de considérer l'ironie comme un trope étant donné qu'elle « *consiste à dire le contraire de ce que l'on pense, en laissant entendre plus ou moins explicitement la vérité* » (Robrieux, 1993 : 61). Dès lors, elle est donc une antiphrase du moment qu'elle exprime un décalage entre le sens littéral et le sens figuré.

L'objectif du recours à une telle stratégie étant de manifester même indirectement sa raillerie envers l'interlocuteur si bien qu'elle est à catégoriser parmi les formes de violence exercées dans le cadre scolaire à des fins de dévalorisation surtout en présence d'un public comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

⁴⁰ Pour mieux cerner cette question du trope, Kerbrat-Orecchioni, dans *l'implicite* (1986) lui consacre tout le chapitre 3.

[ETAB A / S2]

[...]

Pr: tu dors mad'moiselle ? Tu es fatiguée ?

EE: elle est malade

Pr: tu es fatiguée ?

EE: xx malade

Pr: chu::t↑ je parle avec elle tu es fatiguée ? Pourquoi ? Tu es malade ? Tu es malade ?

EE: xxx

Pr: eh taisez-vous↑ tu es malade ? Pourquoi tu es venue alors/tu n'es pas obligée de venir//pourquoi tu es venue pour dormir sur la table//oui/pourquoi tu es venue alors/hein//tu aimes les études/c'est bien ça/ [...]

E ? : elle aime français

Pr: tu fais un sacrifice alors/pour la séance de français/c'est bien//oui d'autres mots dans le texte

E ? : le combat

Pr: oui [...]

Dans l'extrait que nous venons de citer, il est à remarquer qu'après avoir posé la même question plusieurs fois à son élève ayant posé sa tête sur sa table, l'enseignant n'a pas eu la moindre réponse de la part de celle-ci. Ce sont plutôt ses camarades de classe qui répondent à sa place en déclarant qu'elle est malade.

Par ailleurs, le refus de l'élève de répondre aux différentes interpellations de l'enseignant est interprété par ce dernier comme une sorte de mépris envers lui voire une atteinte à sa face positive. C'est la raison pour laquelle il décide de passer à la contre-attaque en ayant recours à l'ironie comme stratégie pour « se venger » gentiment de cette élève.

En effet, si nous analysons les énoncés adressés par l'enseignant à son élève, force est de constater qu'ils sont ironiques étant donné que le sens dénoté qu'ils véhiculent s'avère contradictoire avec le sens connoté.

Ainsi, en déclarant « *tu aimes les études* » en réponse à sa propre question à laquelle l'élève ne répond pas à savoir « *pourquoi tu n'es pas venue alors ?* », l'enseignant, et par le biais d'un énoncé assertif, évalue sa propre réponse en déclarant : « *c'est bien ça* ». C'est justement cette intervention évaluative qui procure à l'énoncé de l'enseignant un sens ironique. En d'autres termes, il s'agit bel et bien d'un énoncé ironique dont l'objectif de l'enseignant n'est autre que de se moquer de son élève, sinon comment peut-il se permettre de répondre à la question qu'il a posée lui-même à son élève voire l'évaluer si ce n'est dans un but qui n'est pas explicitement avoué à savoir tourner en dérision son interlocutrice avec bien sûr la complicité de l'un de ses élèves qui répond à sa question par un énoncé assertif également ironique à savoir : « *elle aime français* ». Cette intervention encourage l'enseignant à mieux enfoncer son élève n'ayant pas répondu à sa question au moyen d'un énoncé interrogatif : « *tu fais un sacrifice alors/pour la séance de français* » auquel il répond tout de suite par un acte de langage évaluatif à savoir : « *c'est bien* ».

En somme, de ce qui précède, nous pouvons dire que l'enseignant a usé d'énoncés ironiques mettant en exergue un décalage entre le sens littéral positif exprimé et le sens figuré négatif véhiculé.

1.1.2.3 L'ironie comme paradoxe

En tant que trope illocutoire, l'ironie s'inscrit inévitablement dans l'énonciation paradoxale. Ainsi, au moment de l'énonciation d'un énoncé ironique, l'énonciateur contredit et invalide même sa propre énonciation. Autrement dit, « *Faire de l'ironie, ce n'est pas s'inscrire en faux de manière mimétique contre l'acte de parole antérieur ou virtuel, en tout cas extérieur d'un autre. C'est s'inscrire en faux contre sa propre énonciation, tout en l'accomplissant.* » (Berrendonner cité par Charaudeau et Maingueneau, 2002 :331)

C'est pourquoi dans les énoncés « *tu aimes les études* » et « *tu fais un sacrifice pour la séance de français* », la valeur de vérité exprimée dans le sens littéral cède rapidement la place au sens paradoxal exprimé par le sens figuré. En d'autres termes, dans ces énoncés, l'enseignant déclare vrai ce qu'il tient réellement pour faux. D'ailleurs, même le contexte confirme bien ce que nous venons de dire dans la mesure où si une élève se sacrifiait pour une séance, elle devrait normalement suivre attentivement le cours en dépit de sa maladie. Or, celle-ci « *dort sur la table* ». En conséquence, les propos de l'enseignant appartiennent à un monde « contrefactuel » du moment qu'il déclare exactement le contraire de ce qu'il pense ou de ce qu'il a l'intention de faire penser ou faire croire aux autres. L'ironie peut être donc qualifiée de paradoxale dans la mesure où, en apparence, on fait valoir un énoncé véhiculant un sens sincère alors qu'en réalité, on ne fait qu'exposer un sens ironique. Peut-on alors qualifier l'ironie de mensonge ? C'est ce que nous allons tâcher de démontrer dans la section suivante.

1.1.2.4 Valeur pragmatique de l'ironie

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons dire que du point de vue pragmatique, l'ironie constitue une forme d'agression envers le destinataire en dépit de son apparence flatteuse comme il est bien indiqué dans l'exemple ci-dessous :

[ETAB A / S2]

[...] (*L'enseignant s'adressant à un élève*)

Pr : et toi tu as entendu la question ?

E : xxx (*inaudible*)

Pr : très bien pourquoi ? [...]

Il s'agit d'un échange ternaire où l'enseignant demande à son élève qui était en train de bavarder avec son camarade de classe s'il a entendu la question. Celui-ci a répondu par la négative même si la réponse était inaudible tel qu'indiqué dans l'extrait ci-dessus. Toutefois, c'est la réaction de l'enseignant qui confirme cette réponse négative de l'élève. En effet, par le biais d'un interrogatif direct

« *pourquoi* », l'enseignant demande la cause tout en faisant précéder ce pronom par un « *très bien* » évaluatif axiologique véhiculant bien un sens ironique. Par ailleurs, si ce modalisateur met en exergue la présence du sujet parlant que son attitude et sa prise de position, force est de constater qu'il est véhiculaire d'un jugement contradictoire voire d'une valeur paradoxale à l'égard de la réponse négative de l'élève.

En termes clairs, il est question ici d'un énoncé ironique « *consistant à exprimer sous les dehors de la valorisation un jugement de dévalorisation* » (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 77), étant donné que tout manquement à l'une des règles du contrat didactique à savoir l'écoute de la parole enseignante, ne peut être jugée positivement eu égard à l'atteinte que porte une telle attitude à la face du professeur. C'est pourquoi Maingueneau (1987 : 71) constate qu'« *il convient de ne jamais perdre de vue que l'ironie est un geste tourné vers un destinataire et non une activité ludique, désintéressée. La plupart des analystes y voient plutôt un geste agressif* ».

1.1.2.5 L'ironie, une infraction aux maximes conversationnelles

Sur un autre plan, il nous semble pertinent de dire que les énoncés ironiques tels qu'analysés dans les exemples précédents contreviennent à deux règles relevant des maximes conversationnelles de Grice à savoir la règle de qualité et la règle de manière.

1.1.2.5.1 L'ironie : vérité ou mensonge ?

Concernant la maxime de qualité, celle-ci s'articule sur la relation de vérité qui devrait caractériser l'énoncé et la réalité, c'est-à-dire qu'il ne faut nullement affirmer ce dont on croit être faux et ce dont on n'a pas de preuve. Or, dans l'exemple que nous venons de citer, il est à remarquer que l'appréciation positive de l'enseignant à savoir « *très bien* » lancée envers son élève enfreint cette règle étant donné qu'il dit le contraire de ce qu'il pense réellement parce que, normalement,

l'appréciation doit être négative pour qu'elle soit adaptée à la réalité de la situation c'est-à-dire à la réponse négative de l'élève. Par conséquent, nous nous permettons de dire à la suite de Maingueneau (ibid.) que

« l'intérêt stratégique de l'ironie, c'est qu'elle permet au locuteur d'échapper aux normes de cohérence qu'impose toute argumentation : l'auteur d'une énonciation ironique produit un énoncé qui possède à la fois deux valeurs contradictoires sans pour autant être soumis aux sanctions que cela devrait entraîner. »

Alors, peut-on qualifier l'énoncé ironique de pur mensonge ? Nous répondons tout de suite avec Van Overbeke (2000) par la négative dans la mesure où

« ce qui est particulier à la version ironique, c'est qu'elle est à la fois fausse et vraie : fausse quant au rapport entre son sens habituel et le contenu mental de l'énonciateur, vraie quant au rapport entre son sens habituel et l'évidence de la situation. Autrement dit, l'effet ironique de l'énoncé n'est garanti que s'il ne se réduit pas à un simple mensonge, ce qui risque d'arriver par application de la maxime de qualité. Or ce que les interlocuteurs trouvent comme sens dans le cas de figure de l'ironie, qu'ils en soient créateur ou victime, ils l'obtiennent par projection de l'énoncé sur une évidence situationnelle. La victime n'est donc pas trompée, dupée, bernée par les dires de son interlocuteur ironique, comme elle le serait en cas de mensonge. Elle voit bien qu'en exprimant son admiration, c'est son mépris que l'interlocuteur veut communiquer ».

De cette comparaison, nous retenons que la distinction entre l'ironie et le mensonge réside dans l'effet perlocutoire. Autrement dit, dans le mensonge, le locuteur pourrait dérouter son interlocuteur et le caractère de véridicité de l'énoncé produit par celui-ci n'est pas remis en cause par l'allocutaire faute de moyens lui permettant de vérifier sa sincérité. Par contre dans l'ironie, l'évidence de la situation permet à la victime de déduire facilement le caractère méprisant de l'énoncé et qu'il s'agit bel et bien d'une agression verbale.

Quant à la maxime de manière, celle-ci prône la clarté comme exigence tout en remettant en cause l'ambiguïté. Or, les énoncés ironiques produits par l'enseignant à l'égard de son élève s'avèrent ambigus. Leur ambiguïté est d'ordre pragmatique eu égard au flou qui caractérise les énoncés et le lien qu'ils ont avec l'intention du professeur mais aussi avec l'évidence de la situation de

communication. Par conséquent, « *c'est [...] dans son énoncé, et dès lors dans son contexte de production que peut surgir une ambiguïté, dans la mesure où les interlocuteurs devront décider s'il s'agit de l'expression sincère, mensongère ou ironique [...]* » (ibid.).

1.1.3 De la concorde à la discorde : surveiller au lieu de veiller sur

Une des stratégies volontaires ou involontaires à laquelle recourent certains enseignants notamment ceux du collège afin d'assurer un calme permanent en salles de classe pendant le cours étant de charger un élève de surveiller la classe pour signaler éventuellement les élèves bavards à l'enseignant afin de les sanctionner. Toutefois, si cette méthode de procéder assure parfois l'effet escompté, il est à signaler que dans bien des cas, c'est le contraire qui advient étant donné qu'au lieu de ramener la concorde, c'est la discorde qui est semé et dont les conséquences sont parfois graves sur le plan de la relation interpersonnelle verticale mais surtout horizontale où l'on assiste parfois au déclenchement de conflits qui se transforment vite en désaccords aigus et quelques fois même en violence verbale. Observons l'exemple ci-dessous :

Exemple: [ETAB B/ S4]

Prof : oui vas-y TA (bruit) non j'ai dit TA / surveillance/ ceux qui sont entrain de parler tu mentionnes leurs noms (bruit)/ les filles BE/ tu me surveilles les filles / voilà les filles votre camarade est entrain de surveiller/ les garçons c'est TA (bruit) TA tu surveilles les garçons /// si tu vois que ton camarade est entrain de parler tu me signales il va être puni [...]

(TA se dirige vers l'enseignante pour lui signaler l'élève ayant tiré un papier sur son camarade)

Pr: assis-toi / à la fin de la séance tu me donnes le nom de celui qui a tiré/ il aura moins cinq

E(TA): XXX *(donne le nom de l'élève qui a tiré)*

Pr: moins cinq ↑ j'vais enl'ver cinq points j'vais les donner à votre camarade

E: XXX *(il crie sur l'élève qui l'a signalé)*

Pr: attention ↑ on perturbe pas l'cours / continuez non non nonon ne dérange pas / CH (elle interpelle l'élève en question) j'ai dit on perturbe pas le cours

Dans l'extrait ci-dessus, nous remarquons bien qu'après avoir chargé deux élèves pour surveiller leurs camarades (un garçon pour surveiller les garçons et une fille pour surveiller les filles), l'enseignante déstabilise volontairement ou non la relation interpersonnelle horizontale. Autrement dit, les élèves dans une situation normale jouissent d'un même statut : leur relation est donc marquée par l'égalité sur tous les plans du moment qu'ils ont les mêmes droits et les mêmes devoirs. Or, dans ce cas précisément, l'on assiste à l'inégalité des rapports étant donné que les élèves chargés de la surveillance de leurs camarades de classe adoptent dorénavant une nouvelle posture, celle de se mettre en position haute de dominants et leurs camarades surveillés en position basse de dominés. Cette nouvelle situation crée donc un déséquilibre à deux niveaux : d'abord sur le plan interactionnel, ensuite sur le plan relationnel.

Soyons plus clairs : dès que l'élève chargé de la surveillance signale un camarade ayant tiré un papier, ce dernier a instantanément réagi énergiquement en criant sur lui, ce qui pourrait dégénérer en violence verbale et même physique si ce n'est l'intervention immédiate de l'enseignante qui s'est interposée en demandant à l'élève « fautif » de ne pas perturber le cours.

Sur un autre plan, nous pouvons dire que l'attitude adoptée par l'enseignante en chargeant deux élèves pour assurer la surveillance de leurs camarades de classe, renseigne sur la mauvaise gestion de cette enseignante qui éprouve un manque d'autorité qui s'est traduit par la non-maîtrise de la classe. Le comportement adopté par l'enseignante a semé la zizanie en salle de classe et cela en montant un groupe d'élèves contre d'autres créant ainsi une atmosphère tendue et favorable à l'émergence d'attitudes antipathiques voire belliqueuses susceptibles de mener vers des dérapages verbaux et même physiques. Cette situation va certainement à l'encontre de l'éthique institutionnelle qui incombe à l'enseignant la responsabilité d'assurer un climat serein à même de favoriser l'émergence d'attitudes sympathiques et bienveillantes entre élèves mais aussi entre élèves et enseignants.

En outre, en agissant de la sorte, l'enseignante prive les deux élèves de leur droit à la connaissance du moment qu'ils assurent dorénavant pendant une heure un autre rôle que celui qu'ils devaient jouer naturellement à savoir celui d'apprenants. En bref, au lieu de veiller sur ses élèves, l'enseignante se met à les surveiller, créant ainsi un climat très périlleux marqué par le doute et l'adversité très favorables au déclenchement de la violence qui transformerait l'espace-classe en arène de combat.

De ce qui précède, il ressort que les enjeux relatifs à l'enseignement-apprentissage pèsent de tout leur poids sur la relation interpersonnelle en salle de classe. Cela se répercute inévitablement sur les comportements des différents acteurs notamment l'enseignant qui, encouragé par la panoplie de privilèges que lui procure le contrat didactique dont l'autorité dont il jouit, n'hésite pas à recourir à toute méthode voire toute procédure en vue d'annihiler tout comportement jugé anti-pédagogique et susceptible de porter préjudice au déroulement normal du cours afin de rétablir le calme voire l'harmonie nécessaires à l'évolution positive de toute situation d'apprentissage.

En conséquence, pour l'enseignant, tous les moyens sont parfois bons quitte à recourir à un langage porteur de germes de violence par le déploiement d'actes de langage menaçants à l'encontre de tout élève susceptible d'enfreindre les règles régissant l'espace-classe par ses actes ou attitudes récalcitrantes.

En somme, nous pouvons dire que les enjeux cognitifs relatifs à la situation d'enseignement apprentissage influent considérablement sur les participants à l'interaction didactique. Par voie de conséquence, tout acte de violence verbale produit par l'enseignant et adressé à un seul élève s'inscrit automatiquement dans cette logique collective et implique donc l'ensemble du groupe-classe dans la mesure où tous les élèves sont à considérer comme des participants ratifiés directement ou non et, du coup, ils sont contraints de se soumettre aux règles

imposées par la norme régissant le cadre scolaire en général et l'espace-classe en particulier.

Passons maintenant à l'enjeu de pouvoir qui se veut, lui aussi, un des motifs de cette violence verbale qui surgit dans les classes.

2. L'enjeu de pouvoir

D'emblée, il faudrait préciser que dans le domaine scolaire la relation interpersonnelle est par essence verticale. Autrement dit, « *les statuts institutionnels ou professionnels des locuteurs ne sont pas dans un rapport d'égalité mais d'autorité* » (Moïse 2012). L'enjeu de pouvoir est donc tout naturellement présent de façon insistante voire permanente vu la forte dissymétrie qui caractérise le rapport entre l'enseignant qui occupe une position « haute »⁴¹ de dominant et l'élève une position basse de dominé.

2.1 De l'autorité éducative à l'autorité autoritariste⁴²

Par ailleurs, cette inégalité s'actualise par le biais de marqueurs appelés « taxèmes »⁴³ dont le rôle est d'installer ou maintenir cette distance tout au long de l'interaction, ce qui provoque parfois des situations conflictuelles marquées par un antagonisme qui donne naissance à deux discours diamétralement opposés dont celui du professeur vise la disqualification de l'élève pour le maintenir toujours dans une position de dominé alors que celui de l'élève est orienté vers la résistance par tous les moyens possibles afin de déstabiliser et pourquoi pas renverser ce rapport dans les cas extrêmes. Un tel climat favorise tout naturellement l'émergence des situations de violence verbale. Considérons l'exemple suivant :

⁴¹ Cette position haute la doit à plusieurs facteurs tels que l'âge, les connaissances, le statut professionnel, le rôle interactionnel, etc.

⁴² « L'Autorité et ses Discours » était l'intitulé du colloque international organisé par le département des langues étrangères de l'université de Boumerdès les 19, 20 et 21 octobre 2014 où nous avons présenté une communication intitulée « *Autorité et discours dans l'interaction scolaire : entre ordre et désordre* ».

⁴³ Pour Kerbrat-Orecchioni (1996), les *taxèmes* sont des marqueurs de distance alors que les *relationèmes* sont au contraire des marqueurs qui marquent la familiarité.

[ETAB A / S2]

(Il s'agit d'une séance de compréhension de l'écrit où l'enseignant procède à l'activité de lecture oralisée).

[...]

E1: (Termine la lecture d'un paragraphe)

Pr: merci un autre / (un élève lève son doigt) oui

E2:(Enregistre un petit retard)

Pr: fais vite↑

E2: (Commence la lecture puis prononce mal un mot)

E3: taumachique (corrige le mot)

Pr: eh eh↑ t'as pas le droit de lui corriger (la faute) / je suis là pour (la) lui corriger t'es pas le prof / non / tu es un élève comme elle / d'accord / bien [...]

Dans l'extrait ci-dessus, il apparaît clairement à quel point l'agir professoral est influencé par l'enjeu de pouvoir. En effet, l'enseignant n'a pas tardé à remercier l'élève (1) à qui il a demandé de lire un paragraphe. Le remerciement est un acte de langage relevant d'un registre consensuel donc un acte flatteur rassurant constituant une sorte de cadeau conversationnel bien mérité par cet élève ayant bien accompli son rôle interactionnel et qui répond aux exigences d'une autorité éducative définie par Robbes (2006) comme

« une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. Cette reconnaissance constitue l'élément clé du processus de légitimation de l'autorité éducative, car elle ouvre au consentement. Elle passe par l'identification de compétences et de savoirs dans l'action. »

2.2 Du déséquilibre interactionnel au désordre relationnel

Toutefois, après avoir enregistré un léger retard avant de commencer la lecture du paragraphe suivant, l'élève (2) que l'enseignant a désigné est vite interpellé par ce dernier qui a eu recours à l'acte de langage directif « Fais vite ↑ » proféré sur un ton subitement montant. Cet acte est à considérer comme un taxème de position haute étant donné qu'un ordre émane logiquement d'un sujet occupant

un statut hiérarchique supérieur. Quant à l'élève, celui-ci ne tarde pas à exécuter l'ordre magistral, ce qui confirme sa position basse mais aussi la place institutionnelle de l'enseignant. En lisant, cet élève prononce mal un mot aussitôt corrigé par l'élève (3) : « *tauromachique* » qui n'a même pas pris la peine de demander la permission à son professeur. Il s'agit là d'un des ratés du système des tours de parole⁴⁴ appelé *intrusion* et qui constitue « *un délit conversationnel qui concerne non le moment de la succession, mais la nature du successeur ; c'est un locuteur illégitime qui s'empare de la parole et vient parasiter le circuit interlocutif* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 32) étant donné que les experts de l'analyse conversationnelle considèrent que

« *le changement de tour doit normalement s'effectuer à un point de transition possible. Cette place transitionnelle, L1 doit l'inscrire d'une certaine manière dans l'énoncé, à l'aide de l'un et/ou l'autre des signaux de fin de tour que permet le système* » (Idem : 30)

2.2.1 De l'attaque à la contre-attaque : interruption vs intrusion

Face à cette offensive conversationnelle de l'élève, l'enseignant ne tarde pas à riposter en passant à la contre-offensive. Ainsi, il l'a rapidement apostrophé par le biais du « hé » interpellatif répété deux fois tout en haussant le ton, ce qui donne à cette interpellation une dimension agonale très favorable au déclenchement d'une *montée en tension interactionnelle* (Moïse et al, 2008). L'enseignant ne s'est pas arrêté là puisqu'il est allé jusqu'à formuler une interdiction « *tu n'as pas le droit de lui corriger (la faute)* » tout en ajoutant « *je suis là pour (la)lui corriger* » pour signifier à l'élève qu'il est le maître incontestable des lieux et qu'il vient, par son comportement, non seulement transgresser les rituels de la salle de classe mais aussi

⁴⁴ Selon Kerbrat-Orecchioni (1996 : 32), ces ratés du système des tours de parole sont aussi fréquents qu'inévitables. Qu'ils soient volontaires ou involontaires, ces « dysfonctionnements » sont au nombre de quatre phénomènes à savoir : le silence prolongé entre deux tours, l'interruption, le chevauchement de parole et l'intrusion. Toutefois, il existe d'autres ratés qui relèvent du discours oral. Nous pouvons en citer à titre d'exemples les bafouillements, les bégaiements, les lapsus, les phrases inachevées, les répétitions, les rectifications, les reformulations, les marques d'hésitation mais aussi tous les phatiques et les régulateurs. Par ailleurs, du point de vue interactif comme le souligne bien Kerbrat-Orecchioni (idem : 24), ces « ratés » sont réellement fonctionnels. C'est le cas des régulateurs par exemple qui assurent le bon fonctionnement de la communication.

menacer son territoire étant donné que l'évaluation et la correction des erreurs relèvent de son ressort à moins qu'il autorise quelqu'un d'autre à s'en charger.

Mieux encore, l'enseignant enfonce son élève en déclarant : *« tu es un élève comme elle /d'accord / bien »* qui se veut un rappel explicite de son statut d'élève voire une mise en garde contre toute tentative visant la déstabilisation de l'ordre établi par le biais de l'interruption voire l'intrusion qu'il vient de commettre en s'auto-sélectionnant pour s'arracher un tour de parole qui le met en position haute par rapport à son camarade de classe qui vient de commettre une erreur et en position égalitaire par rapport à son enseignant.

Par conséquent, si André-Larochebouvy (1984 : 183) insiste sur le fait que *« dans la conversation la prise du tour de parole par interruption est un procédé tout à fait admis qui ne crée aucune tension entre les participants à moins qu'on en abuse »*, Romain (2004 : 24) quant à elle, voit le contraire dans le cadre des interactions asymétriques et institutionnelles. Elle affirme ceci :

« Toutefois, en milieu institutionnalisé, dans une perspective empirique, une interruption est considérée comme une infraction, une illégalité, une déviance, une offense par rapport au système idéal et ce a fortiori dans un milieu scolaire. L'interruption serait le privilège de celui qui détient la position haute, dans le cas contraire l'interruption serait considéré comme une insolence ou à tout le moins comme un manquement aux règles de bienséance. »

Ce discours professoral réactif prouve que *« la parole de l'enseignant en classe prend la forme d'une parole publique, à la fois par son volume sonore et les postures qui la sous-tendent ou soutiennent »* (Cortier, 2008). C'est un discours motivé par l'enjeu de pouvoir dont l'intention vise deux objectifs. D'abord, rétablir le rapport de place qui vient d'être, volontairement ou non, renversé par l'élève. Ensuite, exercer une certaine pression morale afin d'assurer son emprise psychologique sur son élève ayant adopté un comportement maladroit, en transgressant une des règles de conduite de la vie en salle de classe, pour le maintenir dans une position basse. L'intervention de l'enseignant se veut un rappel à

l'ordre qui garantit une relation interpersonnelle harmonieuse. Nous pouvons dire donc avec Moser (1994 : 23) que :

« Toute relation obéit à des règles qui s'élaborent dans chaque relation et en référence à des normes de comportement. Ce sont des comportements que la plupart des membres d'un groupe pensent qu'ils doivent avoir dans des situations précises : ce qu'il est permis ou non de faire dans telle ou telle relation. »

Par ailleurs, la réaction de l'enseignant face au comportement de son élève est marquée par une certaine brutalité conférée par les actes langagiers menaçants employés. Par conséquent, son intervention dépasse largement le cadre de l'autorité et s'inscrit plutôt dans celui de l'autoritarisme⁴⁵ générateur de la violence verbale. Par conséquent, nous pouvons dire avec Bertucci (2008) que

« Le rapport de place se traduit par des comportements et des attitudes attendus dans la relation avec autrui en fonction des droits et devoirs sociaux dans une perspective axiologique. Or la violence peut naître d'une discordance de la communication, relative au système des places et notamment d'une discordance entre la place attribuée et la place attendue. Ces discordances conduisent à de véritables dysfonctionnements qui pèsent sur la communication et l'empêche de se réaliser. »

2.3 La métonymie conversationnelle : une stratégie d'anticipation

D'un côté, il est à considérer que la salle de classe est un espace où la gestion du groupe revêt un caractère capital. Par conséquent, toute parole et tout acte

⁴⁵ Si Robbes (2006 : 23) distingue l'autorité éducative de l'autorité autoritariste, Moïse et al (2019 : 107) établissent une comparaison entre l'autorité et l'autoritarisme comme deux attitudes contradictoires. Ils disent à ce propos : *« Si autorité et autoritarisme reposent l'une et l'autre sur un rapport asymétrique, ils se distinguent par leur substance même : si, par le recours à l'autoritarisme, A impose à B son point de vue, un positionnement spécifique, etc., et peut aller jusqu'à la force physique pour l'obtenir, au contraire, dans l'exercice de l'autorité, A conduit B à adopter un certain point de vue, un positionnement, etc., permettant à B de progresser vers un point de vue commun. L'autoritarisme repose donc une domination, une jouissance (dans certains cas) et, même s'il ne s'agit que d'un expédient dans un contexte où il ya échec à établir une relation pédagogique satisfaisante, il n'en reste pas moins un moyen de domination d'autrui, qui ne laisse pas la place au questionnement, à la contestation ou à l'opposition, alors que ces attitudes réflexives peuvent être fondées et légitimes. Si l'autorité repose sur la responsabilité que détient A de conduire B sur un chemin / un cheminement lui permettant de progresser et d'avancer, l'autoritarisme, du fait de son arbitraire, peut produire de la soumission et / ou pousser à la révolte et à la transgression des règles imposées. La violence éducative de l'injonction autoritaire est encore accrue lorsqu'elle est adressée à un jeune qui subit une éducation parentale autoritaire où les coups se substituent à l'application d'une loi explicite. L'autoritarisme du professionnel accroît en outre le sentiment de confusion des places et des cadres relationnels (cadre professionnel / cadre personnel). D'où le classique « vous n'êtes pas mon père ! » renvoyé par l'élève au professeur autoritaire. »*

de langage proférés par l'enseignant et adressés individuellement peuvent être entendus de façon collective comme le signale Bouchard (2005) :

« Ajoutons que même si ces interventions sont à visée individuelle, il n'est pas mauvais que les autres élèves les entendent dans la mesure où elles rappellent des règles de la vie commune, valables pour tous. On pourrait parler de métonymie conversationnelle (ce qui est adressé à une partie de l'assistance vaut aussi pour la totalité de cette assistance). »

Ainsi, si la réplique de l'enseignant est, en apparence, adressée seulement à l'élève en question, il est toutefois permis de dire que ses propos visent aussi l'ensemble des élèves auxquels il rappelle indirectement son autorité morale. C'est pourquoi son emportement pourrait être interprété comme une mise en garde indirectement adressée à tous les élèves étant donné qu'ils sont des participants ratifiés et occupant ainsi le même statut et sont donc censés jouer le même rôle. En fait, il s'agit d'un rappel quant aux conduites à tenir ou à éviter en salle de classe ; et toute incursion ou tentative d'incursion territoriale visant le renversement du rapport de places et donc de l'ordre établi est vouée à l'échec.

Par conséquent, toute conduite visant, volontairement ou non, la destitution de l'enseignant et donc l'occupation de son statut institutionnellement reconnu est strictement interdite voire intolérable et même passible de sanction, ce qui l'inscrit *de facto* dans le cadre de l'autorité autoritariste envisagée comme « *[une] relation où le détenteur d'une fonction statutaire exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission* ». (Robbes, 2006)

En définitive, tel qu'illustré dans la séquence que nous venons d'analyser, nous pouvons dire que l'espace-classe est fondamentalement régi par une kyrielle de droits, de devoirs, d'attentes, de règles et de normes.

« Or, droits, devoirs, attentes, règles, ou normes sont des concepts qui peuvent être compris dans l'abstrait de manière consensuelle, mais qui sont fondamentalement conflictuels : aussitôt que le spectateur et l'acteur ne voient pas leur image respective de la même façon, les attentes sont déçues, les droits bafoués, les devoirs non respectés. » (Vincent, 2013)

2.4 L'opacification du sens, une stratégie d'exclusion de l'univers discursif

2.4.1 Le cryptage

Le cryptage est l'un des procédés mis en œuvre dans la communication ambiguë étant donné qu'il « 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 & al : 2009).

Partant de cette définition, nous pouvons dire que notre corpus a révélé des occurrences relatives à ce procédé. Ainsi, dans l'interview que nous avons effectuée avec lui, un enseignant reconnaît avoir eu recours intentionnellement à cette façon floue de communiquer avec ses élèves en salle de classe et ce pour les raisons que nous allons expliquer ci-dessous. Considérons l'extrait d'entretien suivant :

Eq: [...] étant enseignant//je ne sais pas si vous étiez déjà victime ou acteur de la violence verbale ?

Pr: moi personnellement des fois les les élèves me poussent à à dire des mots violents seul' ment seul' ment je l' l'(hésitation) **je leur dis/en arabe classique quand une fille commence à bavarder je le dis hum hadha ma yqūl ma xx hadha illā mūmes mūmes aw ghānia aw**

Eq : et vous le dites directement ?

Pr: des fois n'qūl, mais mais ils ne comprennent pas le mot [...] d'ailleurs j'vois je vois pas ou j'vois quand j'dis c'est pas une classe c'est pas une salle de classe c't un bordel/en arabe makhūr makhūr ils savent pas ce que c'est makhūr/je le dis sans des fois je le dis sans être gêné/je dis hadha mashi qism hadha makhūr hadha/wella hammām hammām mafish mā gae/,mais[...] des fois j'utilise des mots en français.

Eq : par exemple et pourquoi vous vous parlez en français alors que vous êtes enseignant de physique et que vous enseignez en arabe ?

Pr: justement pour éviter (rire) [...] pour éviter les réactions et et [...] que je décharge » (Entretien 5: prof de physique).

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant ne cache nullement son recours au cryptage par le biais du changement de code de communication à savoir le passage de la langue nationale à savoir l'arabe standard, habituellement utilisé dans l'enseignement secondaire, au français qui est une langue étrangère. En effet, il affirme que cette façon de communiquer lui permet d'exprimer sa colère envers l'élève ayant commis un acte par le biais duquel elle transgresse une des règles de la vie en classe, tout en échappant à une éventuelle réaction ardente de la part de cette dernière ou de ses camarades de classe étant donné qu'il est convaincu que les compétences linguistiques de ses élèves dans cette langue sont limitées et donc insuffisantes pour le décodage de son message.

En soumettant les propos de l'enseignant à l'analyse, force est de constater que le recours à un tel procédé est pleinement assumé et délibérément choisi dans le but d'exclure son interlocutrice ou une partie de la classe de la sphère de communication tel que signalé par Taleb-Ibrahimi (1997 :113) :

« Certaines des causes qui ont pu pousser le locuteur à alterner du français vers l'arabe se retrouvent pour l'alternance de l'arabe vers le français, ainsi le changement d'interlocuteur, le changement de sujet et la volonté d'exclure une partie de l'auditoire ».

En ayant recours à une telle stratégie, cet enseignant exclut volontairement certains élèves de la sphère de l'interlocution en les privant du statut d'interlocuteurs tout en incluant, en parallèle, d'autres. C'est là une façon, pour lui, de cultiver la divergence et peut-être semer la zizanie entre les élèves ayant décodé son message et ceux qui n'ont pas réussi à le faire et, du coup, appliquer la fameuse expression « diviser pour régner » en vue de les mettre en position basse de dominés et donc facilement maitrisables. C'est également l'occasion pour lui de mettre en exergue sa domination voire sa supériorité qui se concrétise par le fait de mettre en œuvre ses moyens langagiers mais aussi ses compétences linguistiques lesquels, dans ce cas précisément, s'avèrent des donneurs de places, c'est-à-dire des taxèmes ou des marqueurs de position haute. Par conséquent et suite à (Trimaille & al : 2009), « en

incluant les uns et en excluant les autres de la sphère de l'interlocution, le cryptage crée et fait éprouver l'altérité».

2.4.1.1 Violation du système de coopération

Toutefois, l'analyse pragmatique des propos tenus par l'enseignant en salle de classe à l'égard d'une de ses élèves qu'il n'arrive pas à identifier, montre qu'il y a bel est bien une transgression d'au moins trois règles conversationnelles inhérentes au système de coopération de Grice (1979) à savoir : la règle de relation (pertinence), la règle de modalité et enfin celle de qualité.

Commençons par la règle de relation. Il est tout à fait clair que celle-ci est bafouée étant donné que l'enseignant « *ne parle pas à propos* ». Ainsi, il change de sujet de discussion et évoque des sujets qui, non seulement n'ont aucune relation avec le cours mais surtout porte atteinte directement à la face positive de ses élèves.

De plus, la règle de modalité est également violée dans le discours de l'enseignant dans la mesure où celle-ci ne s'intéresse pas au « *dit* » mais au « *comment* » de dire les choses, c'est-à-dire à la façon dont les propos sont énoncés. Partant de ce principe, il est à constater que le recours de l'enseignant à un lexique ambigu est en soi une violation du principe de clarté garant d'une communication harmonieuse. En clair, lorsqu'il entretient volontairement le flou dans ses énoncés, cet enseignant pourrait provoquer des malentendus chez les interlocuteurs qui interprètent diversement ses propos. Par conséquent, des situations de tension et de violence verbale peuvent surgir et une rupture dans les échanges n'est pas à écarter.

Quant à la règle de qualité, force est de constater qu'elle demeure la plus touchée. En effet, les propos de l'enseignant manquent de véridicité. Ainsi, qualifier une élève qui bavarde de *mūmes* (prostituée), *ghānia* (fornicatrice) ou considérer la salle de classe comme un bordel (*makhūr*) en arabe standard, sont des propos infondés et ne renvoient pas à la réalité. Non seulement l'enseignant n'affirme pas ce dont il croit être faux, mais aussi et surtout ne détient pas de preuves quant aux

propos graves qu'il tient. Il procède donc à une accusation non fondée et qui touche à l'honneur de l'élève en question même s'il n'a nullement l'intention de le faire.

2.5 La menace, un langage de violence

Étant à considérer comme une des stratégies de violence verbale qui servent à dominer son adversaire, la menace comme acte de langage s'avère incontournable dans les interactions scolaires en général et l'interaction didactique en particulier et devient même monnaie courante. Les modes d'actualisation de la menace varient selon le contexte. En effet, en plus du langage verbal et écrit, la menace peut être produite par les gestes. Nous concernant, c'est à la menace exprimée verbalement que nous allons nous intéresser exclusivement.

Par ailleurs, essayons tout d'abord de définir pragmatiquement le concept de la menace avec Weill (1993 : 85 – 105)

« Si l'on utilise le classement en cinq catégories des actes établi par J. R. Searle à la suite d' Austin, nous pouvons ranger la menace dans la première catégorie, celle des assertions (les données sont précisées avec vigueur) ; mais il s'agit aussi d'un acte directif (le but est de faire accomplir à autrui des choses opposées à ses visées ou à ses intérêts) et d'un acte promissif (le locuteur s'engage à entamer une action d'un certain type) ; c'est forcément un acte expressif causé par une rancœur ou une agressivité certaine. La catégorie du déclaratif (et c'est pragmatiquement la plus importante) est la seule à ne pouvoir s'appliquer à la menace : le locuteur, loin de provoquer un changement dans le monde par son énoncé - dans le cas de la menace sous condition - ne désire pas remplir sa part personnelle du contrat, il désire seulement voir agir l'autre ; et dans le cas de la menace équivalant à une annonce de vengeance, renonciation ne peut en aucun cas remplacer l'acte lui-même. »

De cette définition, il ressort que la menace peut donc être classée à la fois dans la catégorie des assertifs, des directifs et des promissifs mais pas des déclaratifs. Passons maintenant à l'analyse de certaines occurrences.

Par ailleurs, l'une des caractéristiques majeures de la menace est qu'elle surgit souvent dans des situations de face à face où l'un des antagonistes se sert de la menace pour mettre fin à la situation conflictuelle tel que signale par Ballé (1976 : 41)

« La menace apparaît souvent dans des situations de face à face où la parole est une manifestation de violence parmi d'autres. Dans la mesure où cette violence est symbolique, elle peut porter sur les actes les plus graves à savoir la destruction de la victime. Pour leurs auteurs, la volonté d'anéantir son partenaire semble essentiellement remplir deux fonctions : d'exutoire – et c'est un aveu de faiblesse – de pression sur la victime et c'est une arme psychologique. »

2.5.1 La menace comme acte de domination

La menace peut se révéler comme un acte par le biais duquel un locuteur tente de mettre son allocutaire en position de faiblesse donc de dominé. Analysons l'exemple suivant :

[ETAB A / S2]

(Pendant que l'enseignant pose une question, une élève se retourne)

P : pourquoi tu t'reournes//oui/Qu'est c'qu'elle t'a demandé ?

E 1 : xxx

P : comment/qu'est c'qu'tu veux mad'moiselle ?

E 1 : rien

P : comment ça rien/tu t'reournes et tu dis//

E (?): xx

P : tiens-toi correctement (*ton irrité*) arrange-toi/**c'est la dernière fois qu'tu t'reournes/**

E : oui sans problème

P : d'accord/très bien/ça c'est sûr sans problème parce que si tu veux avoir des problèmes ya ya pas d'problèmes aussi//tu en auras ::s plein'ment//vas- y réponds à la question déjà/réponds à la question (ton provocateur)ou **tu vas sortir maint'nant »**

Dans l'exemple ci-dessus, nous voyons bien comment l'enseignant a vite interpellé une élève qui s'est retournée pour parler avec sa camarade de classe. L'élève interpellée a nié le fait d'avoir parlé avec sa camarade et l'enseignant, considérant la réponse de celle-ci comme un manque de respect envers lui voire même insolence décide de hausser le ton en lui adressant deux actes directifs à savoir « *tiens-toi correctement* » et « *arrange-toi* » avant de passer à la menace

« *c'est la dernière fois qu'tu t'retournes* » qui suppose que l'enseignant passe directement à la sanction en cas de récidive.

Face à cette menace, l'élève en question réagit par un « *oui sans problème* » qui n'était pas du goût de l'enseignant qui l'a interprété comme une sorte de provocation si bien qu'il réplique énergiquement par : « *d'accord/très bien/ça c'est sûr sans problème parce que si tu veux avoir des problèmes ya ya pas d'problèmes aussi//tu en auras : : s plein'ment* » suivi de l'injonction « *vas- y réponds à la question déjà /réponds à la question* » répétée deux fois avant de brandir sa menace sur un ton provocateur : « *ou tu vas sortir maint'nant* ».

Citons un autre exemple où il y a eu recours au langage de la menace.

Exemple: (Surveillant général dans la cour)

(*Le surveillant général s'adressant à un élève sur les escaliers qui tarde à rejoindre sa classe*)

S: *w-allāh ghīr lukān ndji ghīr narmīk mel tema*

Version française :

S: Par Dieu, si je viens je te balancerai (*jetterai*) de là-bas.

E: (*il quitte rapidement les lieux*)

En lisant puis en analysant l'énoncé proféré par le surveillant général, force est de constater son recours au serment « *w-allāh* » (par Dieu) avant même de passer à la menace. Ce recours se justifie par l'intention du surveillant général à donner de la crédibilité à ses propos étant donné que « *n'importe quelle affirmation peut prétendre être une description du réel ; jurer, c'est essayer de garantir cette véridicité* » (Huston, 1981 : 114) et conséquemment il vise un effet perlocutoire à savoir amener l'élève à prendre au sérieux cette menace et donc quitter immédiatement les lieux.

Par ailleurs, en menaçant l'intégrité physique de l'élève « *si je viens, je te balancerai de là-bas* », le surveillant général voulait, en réalité, l'assujettir, lui imposer le statut de sujet de l'institution, bref un sujet obéissant. Ainsi, le langage

brutal auquel a eu recours le surveillant général peut être classé dans le cadre de la violence symbolique exercée par l'institution scolaire par le biais de l'un de ses agents censé assurer le calme et l'ordre.

Quant à l'élève, et par un simple calcul interprétatif basé sur les données contextuelles, il sait pertinemment que l'énoncé qui lui a été adressé par le surveillant général véhicule implicitement un sous-entendu : il s'agit au vrai d'une demande de faire, c'est-à-dire un ordre à exécuter. En d'autres termes, il le somme indirectement de quitter en urgence les lieux. Décidément, l'élève se trouve devant un dilemme à savoir : se taire et quitter les lieux (les escaliers) et regagner rapidement sa salle de classe ou au contraire, riposter tout en assumant les conséquences d'un choix aussi périlleux. C'est pourquoi

« pour la victime, les menaces constituent un risque tel qu'il lui est impossible de les ignorer et elles deviennent alors le point central sur lequel cristallise sa perception de la personnalité de l'auteur et des possibilités de résoudre le différend qui l'oppose à ce dernier. » (Ballé, ibid. : 41)

Finalement, l'élève a bien compris le message qui lui a été adressé par le surveillant général et opte ainsi pour le bon choix à savoir quitter l'endroit sans le moindre bruit. Ce retrait est synonyme de fuite au sens goffmanien du terme puisqu'il réagit de la sorte pour protéger sa face déjà sérieusement menacée.

En somme, nous venons de voir dans les deux exemples analysés ci-dessus que la menace est une stratégie à laquelle recourent les sujets occupant institutionnellement une position haute de dominants pour assujettir les élèves qui sont hiérarchiquement inférieurs.

2.5.2 La menace comme signe de faiblesse

Si la menace est considérée comme un moyen de domination, donc un *taxème* de position haute comme le venons de le démontrer *supra*, il n'en demeure pas moins que pragmatiquement, elle peut être un signe de faiblesse donc un *taxème* de position basse de dominé. Pour mieux expliciter ce point, citons l'exemple d'une

interaction violente qui s'est déclenchée dans la cour au moment de la récréation entre une surveillante (adjoindue de l'éducation) et un élève.

Exemple :

(Une surveillante demande aux élèves de rejoindre leurs classes en les bousculant)

E: *nehhi yeddek*

S: *eṭleε l- klastek u ma tehdersh*

E: *w-allāh ma-netharrek menna*

S: *eṭleε wella dok nezgi l-el-murāqib el εām*

E: *djibi shikūr khtek*

Version française

E: enlève ta main

S: rejoins ta classe et ne parle plus

E: par Dieu je ne bouge pas d'ici

S: monte ou j'appelle le surveillant général maintenant

E: ramène le patron de ta sœur

Cette interaction violente qui s'est produite dans la cour pendant la récréation au moment où les élèves s'apprêtent à regagner leurs salles de classe, une surveillante, en demandant aux élèves de monter en classes bouscule un élève. Ce dernier, et en guise de réaction au comportement de la surveillante, décide d'exprimer ouvertement son mécontentement en brandissant un *niet* catégorique à l'ordre donné par la surveillante en jurant par Dieu comme signe de garantie d'aller jusqu'au bout quoiqu'il arrive: « *par Dieu je ne bouge pas d'ici* ». Le bras de fer est décidément engagé entre les deux acteurs dont le statut est diamétralement opposé. La réaction de l'élève peut être expliquée par deux facteurs relatifs au contexte.

Le premier facteur est d'ordre situationnel. En effet, étant donné que la scène se passe dans la cour de récréation, donc en présence d'un public témoin composé essentiellement de jeunes lycéens, l'exécution de l'ordre émanant de la surveillante par l'élève constitue une vraie menace pour la face de ce dernier dans la

mesure où son image pourrait se ternir aux yeux de ses pairs qui interpréteraient cela comme une sorte de résignation voire une humiliation.

Quant au deuxième facteur, celui-ci serait lié aux représentations. Ainsi, les jeunes lycéens se prennent souvent pour des adultes (hommes) n'acceptent pas des ordres émanant d'une surveillante (femme) puisque l'image de la femme dans la société est souvent liée à celle d'un être dominé par le sexe masculin. Par conséquent, le refus d'exécuter l'ordre revêt pour lui un caractère hautement symbolique du moment qu'il est intimement lié à la protection de sa face. Désormais l'interaction se trouve dans l'impasse et les échanges risquent de prendre une tournure peu reluisante sachant que la scène se passe devant le public des élèves qui jouera dans des situations pareilles le rôle d'arbitre ou de juge.

Devant une situation aussi inextricable, marquée à la fois par le refus de l'élève d'exécuter l'ordre et la tension que cet acte a engendrée, la surveillante décide de reprendre les choses en main pour essayer de sauver sa face sérieusement menacée par le comportement inattendu de l'élève mais aussi et surtout trouver une solution à même de lui assurer une sortie de crise avec moins de dégâts possibles. Elle décide alors de brandir la menace comme ultime tentative afin de ramener l'élève rebelle à l'ordre. Ainsi, en déclarant « *monte ou j'appelle le surveillant général maintenant* », la surveillante lance un ordre « *monte* » tout en le menaçant de faire appel au surveillant général par le biais du verbe performatif « *appeler* ». En ayant recours à une telle menace, la surveillante tente de désamorcer la situation en faisant peur à l'élève par la simple évocation du nom du surveillant général tout en lui rappelant implicitement les risques qu'il encourt afin de le ramener à rejoindre sa classe synonyme de victoire pour elle.

Du point de vue interactif, préférer une telle menace dans des conditions pareilles est à considérer comme un taxème de position basse ou un aveu de faiblesse. En termes plus clairs, en menaçant l'élève de faire appel à son supérieur

hiérarchique à savoir le surveillant général, la surveillante confirme sa non maîtrise de la situation. Déduisant bien cette faiblesse présumée par l'énoncé exprimant la menace, l'élève réagit instantanément en répliquant insolemment « *djibi shikūr khtek* » (Ramène le maître de ta sœur).

Si on soumet cet énoncé à l'analyse, force est de constater qu'il est chargé d'une connotation non seulement péjorative mais aussi et surtout injurieuse. Ainsi, si l'on se fie au dictionnaire *Le Robert*, l'une des définitions données au mot « maître » on trouve celle-ci : « *personne qui a pouvoir et autorité sur quelqu'un pour se faire servir, obéir* ». De là nous pouvons déduire qu'il s'agit belle et bien d'une insinuation. Indirectement, nous pouvons comprendre cela comme une accusation contre sa sœur et par ricochet le surveillant général est le maître de cette surveillante du moment qu'elle fait appel à lui ; ce qui peut être interprété comme une atteinte à son honneur.

En outre, le mot « maître » peut renvoyer à quelqu'un qui possède un animal domestique notamment le chien. De là, nous pouvons dire qu'implicitement, l'élève compare la surveillante à un animal domestique esclave de son maître -ici le surveillant général bien sûr-.

En définitive, la réaction qu'a réservé l'élève à la surveillante prouve que la menace qu'a brandie cette dernière à son encontre n'a pas réussi étant donné qu'elle n'a pas eu l'effet perlocutoire escompté. Au contraire, au lieu de mettre fin au conflit, la menace n'a fait que mettre de l'huile sur le feu du moment que la situation s'est envenimée davantage et l'élève finit par avoir le dernier mot puisqu'il n'a pas reculé d'un iota ce qui le place, par conséquent en position haute de dominant et la surveillante en position basse de dominée.

Disons enfin que si le recours à la menace n'entraîne pas l'effet escompté sur l'allocutaire et n'amène pas ce dernier à réguler ses comportements et à modérer ses positions, celle-ci (la menace) devient alors un FTA pour celui qui le produit.

2.5.3 Caractéristiques du langage de la menace

D'après les exemples que nous avons analysés plus haut, il s'est avéré que le langage de la menace est très courant chez l'ensemble de la communauté scolaire et se caractérise par sa simplicité. En effet, si nous reprenons les trois énoncés menaçants à savoir celui du surveillant général « *par Dieu, si je viens je te balancerai de là-bas* » ou celui du professeur « *réponds ou tu vas sortir maintenant* » ou encore celui de la surveillante « *monte ou j'appelle le surveillant général maintenant* », force est de constater qu'ils traduisent tous le sentiment de colère et renvoient donc à l'expression d'une émotion (pathos). De plus, ces énoncés ont en commun le fait qu'ils ne souffrent d'aucune ambiguïté sémantiquement mais aussi pragmatiquement étant donné qu'ils relèvent tous d'un registre très facile à comprendre puisqu'ils sont dépourvus de connotations susceptibles de rendre difficile leur décodage. Par conséquent, ces énoncés recèlent un vocabulaire qui ne met à mal ni les compétences linguistiques des sujets parlants ni leur imagination comme le signale bien Ballé :

« Malgré l'intensité des sentiments contenus dans les propos de la menace, leur expression est, d'une manière générale, très simple et même très pauvre. Les termes employés semblent dépendre des possibilités linguistiques de leur auteur ainsi que de son imagination mais ils sont dans l'ensemble très stéréotypés. »

À notre avis, la simplicité du langage de la menace est due essentiellement au contexte de sa production. De manière plus claire, étant sous l'effet de la colère, les locuteurs ont du mal à se maîtriser aussi bien au niveau comportemental que langagier.

De plus, le langage de la menace est un langage qui est souvent proféré en réaction à une menace produite par le destinataire. Il est donc normal qu'il soit marqué par son caractère direct souvent chargé d'une dose de violence.

En bref, par le recours à la menace, le locuteur vise un double objectif : d'abord affaiblir le destinataire en le déstabilisant par le pouvoir de la parole ;

ensuite le forcer à réguler ses comportements et à modifier ses attitudes résistantes voire récalcitrantes.

2.6 L'insulte face à la désobéissance

Il est des situations où l'interaction de classe subit un désordre au niveau de la relation interpersonnelle provoqué par la désobéissance de certains élèves à leurs enseignants, ce qui incite ces derniers à recourir à la violence verbale afin de restituer leur autorité et du coup le rapport de place qui se trouve renversé. Considérons le témoignage de cette enseignante de français :

Eq : qu'est-ce qu'est-ce qui vous pousse à être violents avec vos élèves ?

Pr: c'est la colère quand ils me mettent en colère (rire) je : me contrôle pas parfois enfin dans certaines situations quand les élèves abusent généralement quand ils dépassent leurs limites /on : utilise la violence verbale

Eq: comment comment comment ils ils abusent comme vous vous le dites justement ?

Pr: bon hum

Eq : est est-c'qu'ils vous provoquent ou pas ?

Pr : voilà parfois ils provoquent le prof les élèves parfois ils sont ils sont ils sont ici pour ça /c'est pour la tester aussi pour voir surtout quand c'est l'premier contact donc ils essayent toujours de :de s'faire montrer /devant les autres /et :de montrer aussi à leurs camarades qu'ils n'ont pas peur de leur professeur/c'est pour se faire montrer d'accord //donc/ils provoquent le prof et parfois aussi c'est par quand il y a une désobéissance aussi quand on leur demande de faire quelque chose /ils n'obéissent pas donc /on est euh enfin on les enfin on les insulte pas directement :mais il y a mille façons mais on arrive parfois xx

Eq: par exemple comment ils désobéissent?

PR: ils désobéissent ils veulent pas ah tu lui demande de se taire il se tait pas il se tait pas d'accord donc à chaque fois à chaque fois je répète il ne se tait pas donc là il y a l'insulte parfois tu es imbécile ou bien : euh : ingrat je ne sais pas il y a certains mots qu'on utilise. (*Entretien 4 : prof de français 4*)

Dans l'extrait d'entretien ci-dessus, cette enseignante de français reconnaît explicitement avoir eu recours à la violence verbale en salle de classe sous l'effet des émotions en l'occurrence la colère provoquée par certains élèves qui la provoquent afin de « *la tester* », de « *se faire montrer devant les autres* » et « *montrer aussi qu'ils n'ont pas peur de leur professeur* ». L'enseignante affirme aussi que certains élèves poussent leur provocation à l'extrême en allant jusqu'à faire montre de désobéissance à son encontre, chose qu'elle ne peut nullement admettre en situation didactique et qui provoque en conséquence ses émotions qui, comme le souligne Frijda (2003) cité par Moïse et al (2019 : 66)

« de par leurs natures, poussent les individus à agir et, surtout, à modifier leur relation avec le monde, un objet ou une situation dans le monde, ou le soi. Ou encore, elles poussent les individus à se désintéresser de cette relation, à la rompre, ou à rester explicitement indifférents à l'interaction avec autrui. »

Face à une telle situation, et voyant que son pouvoir et son autorité sur la classe sont extrêmement menacés, elle recourt alors à l'interpellation par le biais de l'insulte comme procédé de disqualification de l'être tout en soulignant que celle-ci intervient après plusieurs tentatives de rappel à l'ordre: « *tu lui demandes de se taire il se tait pas il se tait pas d'accord donc à chaque fois à **chaque fois je répète** il ne se tait pas donc là **il y a l'insulte** parfois **tu es imbécile** ou bien : euh : **ingrat** je ne sais pas il y a certains mots qu'on utilise. »*

Par ailleurs cette enseignante avoue que le recours à la violence verbale est considérée comme une perte de contrôle provoquée par la colère, ce qui est à comprendre implicitement comme une sorte de justification et même un aveu de faiblesse en quelque sorte dans la mesure où, en tant qu'enseignante donc éducatrice, elle doit se maîtriser en contrôlant ses émotions, ses expressions mais aussi ses réactions. La réaction de cette enseignante nous rappelle bien que la colère pourrait s'avérer un déclencheur potentiel de la violence verbale motivé par le besoin d'être reconnue et respectée par ses subordonnés hiérarchiquement.

Autrement dit, c'est l'expression d'une insatisfaction qui vise essentiellement la prise de pouvoir sur des élèves ayant renversé le rapport de pouvoir qui caractérise l'interaction de classe où l'enseignant occupe normalement une position haute de dominant et l'élève une position basse de dominé. Dès lors, nous pouvons dire avec Moïse et al (2019 : 76) que

« la colère, première émotion moteur de la violence verbale, forme d'énervement, d'agacement ou d'irritation, exprime insatisfaction et frustration (Favre, 2007). Elle dit combien il s'agit de reprendre le pouvoir sur l'autre qui nous a offensé. Elle peut être verbalisée sans agressivité pour exprimer ses besoins (« colère froide »), mais elle peut aussi se libérer à travers une certaine violence verbale (« emportement »), qui peut, si elle vise directement l'interlocuteur, s'avérer assez destructrice, pour l'autre et même pour soi. Les personnes qui n'arrivent pas à contrôler leur colère récurrente développent souvent, sous le poids de la culpabilité, une mauvaise image d'elle-même ».

Cependant, selon certains linguistes, le recours à l'insulte est un signe de faiblesse voire de résignation devant son adversaire étant donné que le locuteur ne possède que cette arme verbale dans son répertoire langagier pour réagir à une éventuelle tentative d'invasion territoriale.

« Pour plusieurs, l'insulte, comme le coup de poing, c'est l'absence d'arguments : impuissant devant un adversaire, l'individu n'a plus que cette ressource comme réponse. Or, cette vision extrême de l'insulte ne tient compte que d'une faible part de la réalité, celle où l'insulte marque à la fois la capitulation devant l'adversaire et le coup final qu'on tente de lui porter. Dans les faits, l'insulte permet à l'énonciateur de poser un jugement négatif sur autrui ou sur ses actions. » (Vincent & Bernard Barbeau, 2012)

2.7 La violence physique : une révolte contre l'ordre établi

Notre corpus a révélé bien des situations où le pire s'est réellement produit. En effet, des enseignants que nous avons interviewés affirment avoir été témoins de scènes de violences physiques où des enseignants étaient des victimes de leurs élèves. Considérons les extraits suivants :

Exemple 1 :

Pr: [...] j'ai entendu parler euh d'un enseignant hein : justement de français dans dans le même lycée où je travaille euh euh c't-à-dire (hésitation) je le remplace justement je le remplace il a été vraiment / **il a été vraiment // c't-à-**

dire intimidé par ses élèves intimidé vraiment par ses élèves / on a jeté même une fois euh des œufs sur lui voilà //donc pourquoi il est arrivé à ce point/est-ce que parce qu'il est incompetent ou bien incapable ou il n'arrive pas à gérer ses classes/ou bien ce sont ses élèves euh qui sont un petit peu qui ont dépassé quand même les limites//euh dans leur mauvais comportement(...)
(Entretien 3: prof de français 3)

Exemple 2:

Eq : et je n'sais pas si euh quelqu'un de vos camarades de vos collègues plutôt vous a raconté une situation de violence avec un autre élève ou vous avez entendu par exemple

Pr :oui enfin moi moi-même j'ai été :témoin d'une scène de violence très grave /et qu'j'n'arrive pas à expliquer jusqu'à maint'nant i' y avait un professeur euh de langue xx en face de ma classe / voila il a demandé les :à l'élève est ce qu'il a ramené son cahier xx que'que chose comme ça/**donc le temps qu'elle / qu'elle retourne à son bureau /cet élève s'acharne sur elle et la frappe /bien sûr/et d'une façon vraiment / violente//**jusqu'àc'qu'elle a(ait) été vraiment sauvée par ses /camarades /si c'n'était pas les camarades qui sont intervenus/ je n'sais pas le pire peut être pourrait/arriver [...] (Entretien 4: prof de français 4)

Dans les deux extraits ci-dessus, les deux scènes de violence physique racontées par les deux enseignants qui étaient témoins, renseignent sur une réalité confirmée par le terrain à savoir le cadre scolaire en général et la salle de classe en particulier, peuvent être le théâtre de dérapages entraînant des situations chaotiques et des répercussions dramatiques aussi bien sur la relation interpersonnelle que sur l'image de l'établissement en général.

2.7.1 Lorsque les mots perdent leur pouvoir, les maux prennent la relève

Le recours des acteurs de la vie scolaire à la violence physique dans un espace qui est censé être le berceau de la paix et des échanges harmonieux n'a, à notre sens, qu'une seule explication à savoir l'échec de la communication interpersonnelle ou son absence comme le signale bien Pesce (2014) :

« Pris dans des interactions chaotiques, chacun des acteurs se bat pour prendre le dessus, trouver sa place dans des rituels qui ne semblent régulés par aucune norme partagée. La classe regorge d'implicite, celui d'une bonne partie des

règles, celui aussi qui caractérise la posture d'élèves qui ne sont pas prêts, ou ne se voient pas offrir l'occasion d'une 'explication du subjectif' (Bertucci, 2008 :150). Se déploie dans cet environnement une forme de communication pathologique (selon l'expression de Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1972), situation d'infracommunication (Moïse, 2008)...Le collectif n'est pas entré dans la communication, alors c'est la mise en problème de la crise, au sein d'une activité de métacommunication étonnamment absente, qu'il faudrait rendre possible (Moïse, 2004). L'absence de communication sur cet objet qu'est l'interaction dans la classe entretient un contexte hautement instable, que la moindre étincelle vient faire vaciller, jusqu'à l'éclatement [...] »

L'éclatement de la violence physique est donc dû certainement à un déficit de la communication : à défaut de la force de l'argument, la place est cédée à celle de l'argument de la force comme le fait remarquer Bouattour (2017) : « *quand la voix du dialogue se tait, celle des canons se met à parler !* ». Le passage des élèves à l'agression physique est un dérapage très dangereux qui renseigne sur l'instabilité qui caractérise l'interaction pédaogo-didactique où un simple geste mal calculé, une parole mal placée, peuvent renverser radicalement la situation et mènent droit à la dérive.

Par ailleurs, les deux situations de violence physique relatées par les deux enseignants interviewés à savoir « *jeter des œufs sur son enseignant* » ou « *agresser physiquement l'enseignante* » en salle de classe et en plein exercice de leur fonction renvoient certainement à une relation interpersonnelle tendue. En effet, le passage à l'acte de violence physique contre ces enseignants donne à réfléchir, à se poser des questionnements d'ordre éthique, professionnel, interactionnel et même psychologique : comment est-on arrivé jusqu'à franchir le seuil du tolérable et se verser dans l'intolérable dans un espace qui se transforme par la force des choses en arène de combat où il n'ya plus de place à la parole ? Le passage à l'explication physique est-il dû, comme s'est-il interrogé l'enseignant interviewé, à l'incompétence du professeur, ou à son incapacité et à sa mauvaise gestion de ses classes ? Ou, au contraire, la responsabilité incombe-t-elle aux élèves qui dépassent les limites ?

Si la responsabilité semble être partagée, il est toutefois pertinent de tenter de comprendre les motifs de cette réaction violente à savoir le passage à l'acte. En effet, selon Moïse et al (2019), le passage à l'acte de violence est une réponse démesurée à un acte déclencheur et renseigne sur le déficit qui marque la fonction du langage chez l'agresseur et une défaillance au niveau de sa pensée.

« Le passage à l'acte est une tentative pour rompre avec un état de tension psychique intolérable. Il est soudain, impulsif, parfois violent et dangereux. Il arrive en réponse à un élément déclenchant ou à une situation de tension intérieure. Le passage à l'acte renvoie à une faillite de la pensée et il révèle une défaillance de la fonction du langage qui est, notamment, d'établir une distance avec les objets de désir. L'acte, par son caractère destructeur, produit ce qu'aurait dû produire le langage : l'objet détruit est en quelque sorte mis à distance. » (Moïse et al (2019 :138)

Quant à Bouattour (*ibid.*), l'explication qu'il donne au passage à l'acte de violence n'est pas loin de la précédente. En effet, il dit que la violence quelle qu'elle soit est à concevoir en relation avec l'acte de langage qui l'a provoquée. Le passage à l'acte marque en définitive la fin du processus de communication mais surtout son échec. Par conséquent, lorsque le dialogue affiche ses limites et la communication arrive à son bout, la place est cédée automatiquement à l'argument de la force :

*« La violence [...] n'est pas dissociable de l'acte de langage qui l'aura engendrée, ni du processus dialogal où elle a pris racine, où elle s'est développée, et où elle vient enfin y mettre un terme, en estompant toute procédure dialogique. La violence verbale ou physique marque en effet la fin du dialogue, lorsque ce dernier ne peut plus prétendre à la résolution pacifique de la question ou problématique qu'il a déclenché [e], et que la force des arguments n'y tient plus devant les arguments de la force. » (Bouattour : *ibid.*)*

En plus de l'enjeu d'apprentissage et celui de pouvoir, la violence verbale est aussi à rattacher à l'enjeu des faces que nous allons aborder tout de suite.

3. L'enjeu des faces

Étant considérée comme étant un objet sacré (Goffman, 1974), la face constitue un enjeu à tel point qu'il est impossible de l'ignorer par les participants à l'interaction. La protection de cette face se traduit par une ligne de conduite que chaque individu adopte au cours d'une interaction quelconque :

« L'individu tend à extérioriser ce qu'on nomme parfois une ligne de conduite, c'est-à-dire un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même. Qu'il ait ou non l'intention d'adopter une telle ligne, l'individu finit toujours par s'apercevoir qu'il en a effectivement suivi une. Et, comme les autres participants supposent toujours chez lui une position plus ou moins intentionnelle, il s'ensuit que, s'il veut s'adapter à leurs réactions, il lui faut prendre en considération l'impression qu'ils ont pu se former à son égard » (Goffman, 1974 : 9)

Cependant, malgré son caractère latent étant donné qu'il est tacitement dissimulé dans les enjeux d'apprentissage, l'enjeu des faces est particulièrement présent dans l'interaction pédago-didactique et de façon permanente dans la mesure où *« l'acte de communication peut être envisagé comme un moment où l'on actualise et engage cette image de soi qui nous représente, qu'on accepte difficilement de remettre en question et qu'on désire voir reconnaître et entériner par autrui » (Marc et Picard, ibid. : 89).*

La face est également un élément constitutif de l'identité que nous concevons avec Abdallah-Preteuille (2006 : 42-43) de la façon suivante :

« L'identité, individuelle ou groupale, s'exprime à travers des comportements, des actions, des discours, des productions, des silences. Elle est assimilable à 'une mise en scène' de soi et des autres. Elle n'est en ce sens que successions de métamorphoses voire d'anamorphoses. Mouvante, fuyante, tigrée, alvéolaire, elle n'est pas le reflet d'une réalité sui generis mais le résultat d'une activité de communication et donc marquée par son contexte d'émergence, contexte nécessairement pluridimensionnel. Elle est, en ce sens, ancrée dans l'histoire, dans le social, dans l'économique, dans le politique, dans le psychologique, etc.
»

C'est de cette identité d'ailleurs qu'elle tire son caractère sacré ; et sa protection devient une nécessité voire une contrainte permanente quitte à recourir parfois à la violence verbale pour lui épargner d'éventuels risques. Par conséquent, la perte de cette face dans l'interaction scolaire en général et l'interaction pédago-didactique en particulier, où le public des élèves constitue un facteur non négligeable, est souvent assimilée à une défaite à caractère hautement symbolique. Pour mieux expliciter nos propos considérons l'exemple suivant :

[ETAB A / S2]

(Pendant sa prise de parole, l'enseignant constate qu'un élève mâche un chewing-gum)

Pr: [...] lorsque tu mâches le chewing-gum en classe je suis pas d'accord avec toi/je peux même te qualifier d'un ruminant je l'ai déjà dit

E: xxx

Pr: Oui/c'est la même chose / qui mange en classe qui mange en classe // un mangeur toi/un boulimique / t'es un boulimique / un gourmand / oui / pourtant tu parais très chétif / très chétif élancé euh / tu n'es pas gros / ah [...]

Dans l'extrait ci-dessus, nous voyons à quel point un comportement d'un élève (le fait de mâcher un chewing-gum) pourrait être un déclencheur d'une montée en tension dans la salle de classe.

En effet, dès que l'enseignant se rend compte de l'acte commis par l'élève, il décide d'arrêter son cours tout en interpellant ce dernier. Au vrai, le comportement de l'élève relève de l'irrespect voire de l'incivilité interprétés par l'enseignant comme une atteinte à sa face positive. Aussitôt, il lui exprime ouvertement son opposition voire sa désapprobation dans un registre relevant de l'oral : « *lorsque tu mâches le chewing-gum en classe je suis pas d'accord avec toi* ». Un tel énoncé se veut un reproche et un rappel indirect à l'ordre étant donné qu'il vient de transgresser les règles de l'espace-classe. Mieux encore, l'enseignant enfonce ce dernier par un autre énoncé à valeur d'insulte : « *je peux même te qualifier d'un ruminant* ». Voyons donc comment l'enseignant, à l'aide du verbe de modalité pouvoir, se procure le droit et la capacité d'imposer une catégorisation à son élève en le ramenant au rang de l'animal et, du coup, lui dénie l'appartenance à l'espèce humaine.

3.1 La condamnation du faire comme stratégie

D'emblée, il faut dire que les actes de condamnation du faire « *sont les actes de langage au moyen desquels un locuteur exprime une insatisfaction à propos d'un acte ou d'un comportement d'un individu qu'il juge inadéquat [...]* » (Vincent et Moise, 2013) Ainsi, la réplique de l'enseignant a conjugué à la fois une

condamnation d'un faire (le fait de mâcher un chewing-gum) et une condamnation de l'être, une façon de lui dire implicitement « puisque tu fais ça je te qualifie ainsi ». De plus, la réaction de l'enseignant peut être considérée comme une tentative de *mise à mort symbolique*⁴⁶ (Oger, 2012) de l'interlocuteur en vue de mettre fin à son comportement apparemment habituel comme le fait bien entendre l'énoncé suivant « *je l'ai déjà dit* ». Conséquemment, nous pouvons dire avec Vincent (2013) que

« L'insulte comme tout acte de déclassement ou de dévalorisation d'autrui, permet à l'énonciateur de proclamer sa position haute, et corollairement la position basse de l'adversaire, positions qui devraient de surcroît se maintenir dans le temps. Car la position basse s'inscrit dans une dynamique de subordination comme la position haute impose une dynamique d'emprise et de contrôle sur autrui. »

En définitive, nous pouvons dire que le comportement non civil de l'élève par le biais duquel il transgresse non seulement l'espace-classe mais menace aussi la face positive de son enseignant, a provoqué une réaction virulente voire violente de ce dernier qui a eu recours au « dérapage verbal » pour protéger sa face en salissant l'image de son destinataire mais aussi garantir la sauvegarde des rituels de la classe au moyen du contrôle qu'il exerce sur les comportements de ses élèves. En somme, nous rejoignons Goffman qui fait remarquer que

« l'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne ; il s'y « attache ». Si la rencontre confirme une image de lui-même qu'il tient pour assurée, cela la laisse assez indifférente. Si les événements lui font porter une face plus favorable qu'il ne l'espérait, il « se sent bien ». Si ses vœux habituels ne sont pas comblés, on s'attend à ce qu'il se sente « mal » ou « blessé » (Goffman, 1974 : 10).

Citons un autre exemple qui peut être classé dans le cadre de la condamnation du faire où l'enseignante a dû recourir à une comparaison qui porte tout de même les traces d'une violence verbale.

⁴⁶Si Oger (2012) emploie l'expression de « *mise à mort symbolique* », Windisch (1987) parle de « *K.-O Verbal* », alors que Laforest & al (2009) parlent de « *conclusion assassine* ». Quant à Vincent (2013), il emploie concomitamment « *conclusion assassine* » et « *énoncé assassin* ».

Exemple : [ETAB B/ S 8]

EE : XXXX (*bruit*)

Pr : (*Elle tape au bureau et interpelle un élève*) oui MO/ **c'est pas un poulailler** *tærfu* (vous connaissez) les Byzantins ? *Tærfu* (vous connaissez) les Byzantins ? C'est une discussion Byzantine / les Byzantins sont des gens qui parlent tous en même temps / les Romains le contraire *eleh* (*pourquoi ?*) les Romains ils ont laissé leurs traces les Byzantins non (*ton interrogatif*)

E: ah oui

Pr: *elēh nqulu* (pourquoi on dit) des ruines romaines *manquluch* (on ne dit pas) des ruines bysantine

E: *lekhrinr methdrine met'edbīne* (les autre sont civilisés, polis)

Pr: *lekhrine/* (les autres)

E: zéro

Pr: zéro [...]

Dans l'exemple ci-dessus, nous remarquons bien que l'enseignante a eu recours à la qualification péjorative pour ramener ses élèves au calme. En effet, en remarquant la prédominance du bruit en salle de classe, l'enseignante n'a pas hésité à utiliser l'expression « *c'est pas un poulailler* » à l'adresse de ses élèves. Indirectement l'enseignante voudrait dire que la salle de classe s'est transformée en poulailler à cause du bruit qui y règne. En réalité, l'enseignante compare ses élèves aux volailles élevées dans un poulailler. Par ailleurs, il faut dire que le recours de l'enseignante à une telle comparaison n'est nullement dans l'intention de rabaisser ses élèves mais plutôt de les inciter au calme.

3.2 L'humour vexatoire

Une des stratégies attestées dans le cadre scolaire et en particulier l'interaction de classe, nous pouvons citer ce qu'il convient d'appeler l'humour vexatoire. Il s'agit bien d'une stratégie qui passe essentiellement par la moquerie et « *s'appuie sur la condamnation d'autrui, in absentia ou pas, dans le but de faire rire un tiers* » Laforest & Moise (2013 : 98). Autrement dit, c'est une stratégie qui vise la perte de la face du destinataire en le tournant en dérision. Considérons l'exemple suivant qui est la suite de l'extrait analysé ci-dessus où l'enseignant de

français tombe en désaccord avec un des élèves qui prend un chocolat en plein cours.

Exemple: [ETAB A / S2]

[...]

E: je ne mange pas beaucoup

Pr: tu ne manges pas beaucoup mais tu manges tout l'temps

E: (*rire*) sans arrêt.

Pr: d'ici trente ans : tu auras des mâchoires complètement : craquées/ça y est tu seras foutu complètement/

E: la mâchoire (*ton interrogatif*)

Pr: la mâchoire oui.

E: *n-εawedha* (je la refais)

Pr: *t-εawedha* (*tu la refais*) ? / hein tu vas voir un mécanicien ou un tôlier / hein / euh tu te compares à une voiture quoi ?/

E : xx

[...]

Pr: xx pour l'instant je n'ai pas trouvé un dentiste qui change de mâchoires

E: il y a

Pr: Ah /il y a (*ton interrogatif*) //*fel-Kalitūs*/ (Aux Eucalyptus)

E: oui

Pr: c'est bien ça

E: xxx (*rire du prof et des élèves*)

Pr: *εawed ghir waḥdek* (*tu refais seul*)/ (*rire*) pour l'instant j'ai une bonne mâchoire *εawedha ghir wehdek* (*tu la refais seul*) //de toutes les façons c'est la dernière fois que tu mâches /le chewing-gum ///et encore le chocolat /sinon je vais te casser la gueule je t'assure/je vais complètement détruire ta mâchoire/et même le dentiste ne pourra pas /ne pourra pas / (*rire*) réparer ta mâchoire. Elle sera irréparable de toutes les façons /Allez-y on reprend/on reprend/oui d'autres mots appartenant au champ lexical d'antagoniste. [...]

Dans l'extrait ci-dessus, il est à remarquer que tous les énoncés humoristiques adressés par l'enseignant à son élève revêtent un caractère vexatoire voire satirique dont l'objectif n'est que la disqualification de l'élève devant ses camarades de classe qui assistent en tant que témoins actifs du moment qu'ils réagissent, de temps

à autre, par des rires parfois complices comme un signe patent de leur implication à cette joute verbale qu'ils suivent depuis son début. Essayons de revoir les différents énoncés pour mettre en exergue la volonté de l'enseignant de tourner en dérision son élève pour lui faire perdre la face :

- « *tu ne manges pas beaucoup mais tu manges tout l'temps* » ;
- « *d'ici trente ans : tu auras des mâchoires complètement : craquées* » ;
- « *ça y est tu seras foutu complètement* » ;
- « *tu vas voir un mécanicien ou un tôlier* » ;
- « *tu te compares à une voiture quoi ?* » ;
- « *je vais te casser la gueule je t'assure* » ;
- « *je vais complètement détruire ta mâchoire/et même le dentiste ne pourra pas /ne pourra pas / (rire) réparer ta mâchoire* » ;
- « *Elle sera irréparable de toutes les façons* ».

Comme indiqué, pas moins de huit énoncés sont mobilisés par l'enseignant pour arriver au bout de son entreprise de disqualification de son « adversaire ». C'est donc une disqualification qui passe par le déploiement d'une stratégie volontaire visant en premier lieu la condamnation du faire et ensuite à travers le faire l'être c'est-à-dire la personne de l'élève tout en brandissant au beau milieu de ces énoncés humoristiques une menace le sommant d'arrêter de mâcher le chewing-gum ou de prendre le chocolat: « *c'est la dernière fois que tu mâches /le chewing-gum ///et encore le chocolat* »

3.3 Le trope communicationnel : l'attaque indirecte

Étant considéré comme « *un décalage entre le destinataire apparent de l'énoncé et son destinataire réel* » (Charaudeau & Maingueneau 2002 : 591), le trope communicationnel (dorénavant TC) est défini par Kerbrat-Orecchioni (1986 :131) de la façon suivante :

« Chaque fois que s'opère, sous la pression du contexte, un renversement de la hiérarchie des niveaux de destinataire ; c'est-à-dire chaque fois que le destinataire qui en vertu des marqueurs d'allocution fait en principe figure de destinataire direct, ne constitue en fait qu'un destinataire secondaire, cependant que le véritable allocutaire, c'est en réalité celui qui a en apparence statut de destinataire indirect. »

En termes simples, le TC est un mode de communication qui peut s'actualiser dans l'interaction par le fait qu'un destinataire (L1) s'adresse, en apparence, à un destinataire direct (L2). Or, en réalité, c'est à un destinataire indirect (L3) que le message est adressé.

Loin de l'aspect théorique que constituent les définitions que nous venons de citer, il faut dire que l'analyse de notre corpus a montré que le recours à ce mode de communication est loin d'être une simple pratique habituelle à laquelle s'adonnent les différents acteurs de la vie scolaire. Au contraire, c'est une stratégie bien calculée qualifiée de « *stratagème énonciatif* » (Kerbrat-Orecchioni) déployé dans des situations de violence verbale où, au lieu de s'attaquer directement à l'adversaire, le destinataire fait semblant de violenter une autre personne alors que tous les indices contextuels et les paramètres situationnels indiquent que la cible de l'attaque est cet adversaire. Le TC permet donc au destinataire, en particulier dans la relation interpersonnelle verticale, d'éviter un affrontement direct avec le destinataire réel du message. En voici l'exemple :

Pr : [...] d'ailleurs il y avait un élève euh à qui j'ai demandé de sortir parce qu'il a fait un comportement un comportement qu'il ne faut pas faire en classe

Eq : qu'est-ce qu'il a fait ?

Pr: Il parlait il dit des mots comme **qewwed** par exemple

Eq : à ses amis

Pr : oui voilà il (hésitation) il le dit à ses amis et

Eq : à haute voix

Pr: voilà donc j'ai compris qu'il le dit

Eq : il s'en fout de toi

Pr: voilà il me le dit d'une manière indirecte [...] (*Entretien 3: prof de français 3*)

Dans l'extrait d'entretien ci-dessus, cet enseignant affirme avoir été victime d'une violence verbale dont l'acteur n'est qu'un de ses élèves. En effet, par le biais d'éléments contextuels qu'il partage avec son élève, il sait pertinemment qu'il est le destinataire réel donc la cible de l'insulte « *qewwed* » qui est la forme elliptique de « *rūh t-qewwed* » (va t'entremettre) adressée par l'élève à son camarade de classe. En procédant de la sorte, l'élève et sachant d'emblée que le contexte est sûrement en sa défaveur et ne peut pas rivaliser directement avec son enseignant qui occupe une position institutionnellement haute, décide d'adresser son insulte à son camarade de classe tout en commettant cette offense devant son enseignant. Par conséquent, il atteint indirectement son enseignant tout en lui faisant perdre sa face positive par le biais de cet acte de langage potentiellement menaçant sachant surtout que la scène s'est passée en salle de classe et donc devant le public des élèves.

Par ailleurs, afin de minimiser les dégâts, l'enseignant fait semblant de ne pas être la cible de l'insulte mais décide, toutefois, de renvoyer cet élève énergumène ayant non seulement transgressé les règles institutionnelles mais aussi les règles de la bienséance. Le renvoi constitue pour l'enseignant la solution la plus rentable dans la mesure où toute décision d'affronter directement cet élève insolent risque de provoquer des conséquences désastreuses à tous les niveaux.

Enfin, le TC s'est avéré une stratégie énonciative par le biais de laquelle la violence verbale est mise en circulation dans le cadre des interactions scolaires verticales.

3.3 De la communication logique à la communication pathologique : le malentendu

Parmi les phénomènes générateurs de tensions voire de violence verbale dans l'interaction didactique et qui sont relatifs à l'enjeu des faces, nous pouvons citer le malentendu. Ce dernier, faut-il le souligner, est intimement lié à la communication mais pas au langage. En termes clairs, le malentendu se manifeste dans l'usage du langage pour communiquer. C'est une réalité qui relève de la pratique discursive.

Par ailleurs, pour qu'il y ait communication, la production de phrases ou d'énoncés bien formulés s'avère insuffisante. Encore faut-il que les participants à l'échange s'engagent réellement et mutuellement dans la conversation. Cet engagement réel et mutuel est le signe d'une intercompréhension qui marque les échanges comme le souligne bien Windisch (1987 :17) :

« Qui dit communication, dit généralement échanges harmonieux. Le terme même de communication fait penser, quasi automatiquement, à une réalité sociale où s'échangent des informations qui sont comprises, admises et partagées par tous les participants .»

Faute de quoi, ces derniers sont déstabilisés et les malentendus surgissent et la communication est vouée automatiquement à l'échec s'ils ne sont pas incessamment dissipés parce que, et comme l'indique bien Bourdieu (2001 : 64),

« chaque mot, chaque locution menace de prendre deux sens antagoniste selon la manière que l'émetteur et le récepteur auront de le prendre. La logique des automatismes verbaux qui ramènent sournoisement à l'usage ordinaire, avec toutes les valeurs et préjugés qui en sont solidaires, enferme le danger permanent de « la gaffe », capable de volatiliser en un instant un consensus savamment entretenu au prix de stratégies de ménagement réciproque.»

De là, il semble d'emblée pertinent de cerner théoriquement cette notion de malentendu pour mieux l'analyser.

Commençons d'abord par sa définition. Selon *Le Grand Robert* (2009), il s'agit d' « une divergence d'interprétation entre personnes qui croyaient s'être bien entendues sur les sens de certains propos, de certains actes, de certains faits » et par extension « désaccord qu'implique une telle divergence et qui ne dure qu'autant

qu'elle échappe aux deux parties ». Pour leur part, Maingueneau et Charaudeau (1992 : 361), voient qu'il est « *préférable de réserver malentendu aux cas particuliers de troubles communicatifs constitués par les divergences interprétatives* ». Quant à Héredia (1986), le malentendu est défini comme étant :

« une illusion (temporaire ou permanente, s'il n'est pas levé) de compréhension entre deux (ou plusieurs le cas échéant) interlocuteurs. Chacun donne à un mot, à un énoncé, à une situation un sens qui lui est propre, mais qui diverge de celui de l'autre. (...) Le malentendu se présente comme un double codage d'une même réalité par deux interlocuteurs différents »

Si l'on tient compte des définitions que nous venons de citer, il faut dire qu'elles reposent toutes sur l'idée de divergence d'interprétation entre deux ou plusieurs locuteurs (selon la situation) quant à un comportement verbal (parole), paraverbal (indices intonatifs marqués) ou non verbal (un geste, une attitude, un regard, etc.). Dès lors, des questions méritent d'être soulevées : comment le malentendu pourrait être un déclencheur de la violence verbale ? Quel est son impact sur l'ordre interactionnel mais aussi sur la relation interpersonnelle ? Avant même ces questionnements, dans quelles conditions émerge-t-il ? Comment est-il géré ? Ya-t-il un seul type de malentendu ?

3.3.1 Le malentendu et la gestion des faces

L'interaction didactique est régie par un contrat implicite appelé contrat didactique. Ce dernier « *est défini par des attentes à l'égard des activités proposées et des modes de faire, ainsi que par des obligations réciproques des partenaires de la situation didactique* » (Calderon & Weil-Barais, 2008). Or, ce sont justement ces modes de faire et ces obligations mutuelles qui favorisent l'avènement de malentendus provoquant des déséquilibres communicationnels. Autrement dit, l'échange enseignant/élève(s) se présente comme un cas de communication assez particulier vu la dissymétrie qui le caractérise. Cette dissymétrie est due à l'inégalité qui marque le rapport entretenu par ces deux acteurs de la vie scolaire.

En effet, de part la position haute que lui confère son statut institutionnel, l'enseignant prend le pouvoir sur l'élève par la multitude de droits lui permettant d'instaurer son hégémonie en salle de classe. Ainsi, il apporte des informations, vulgarise des connaissances, interroge les élèves tout en évaluant leurs réponses. Quant aux élèves, ils sont contraints d'écouter la parole enseignante et répondre aux questions du professeur le cas échéant.

Par ailleurs, cette situation marquée par un rapport de places peut générer des malentendus susceptibles de provoquer un déséquilibre au niveau de la hiérarchie institutionnelle, ce qui crée de sérieux problèmes de communication affectant ainsi les séquences au niveau thématique mais aussi et parfois au niveau pragmatique sans oublier le déséquilibre qui marque le système des tours de parole.

Passons maintenant à l'analyse des malentendus repérés dans notre corpus et leur relation avec la violence verbale tout en accordant un intérêt capital pour leur mode de gestion. Considérons l'exemple suivant :

Exemple : [ETAB A / S2]

Pr: toi tu as entendu la question ? (*ton irrité*)

E: xxx (*inaudible*)

Pr: très bien pourquoi [...]

E: xxx (*l'élève parle en arabe*)

Pr: comment ? e::h parle en français / oui comment

E: il y avait du bruit

Pr: l'y avait du bruit (*ton interrogatif*) / quel bruit ?

E: xxx

Pr: c'est votre camarade / qui l'a fait / j'étais en train de discuter toi tu étais au milieu donc // i'y avait du bruit / comme par hasard i'y avait du bruit / c'est vous qui avez fait le bruit / les deux [...]

Dans l'extrait *supra*, il est question d'un malentendu d'ordre linguistique. En effet, en demandant à son élève s'il a entendu la question ou non, l'enseignant de français s'attend à ce que la réponse de l'élève soit formulée en français. Mais l'élève, à la surprise de l'enseignant, recourt à l'arabe dialectal pour répondre. Ce changement inattendu de code linguistique n'est pas passé sans conséquences. En effet, le comportement langagier de cet élève a créé un malentendu qui s'est traduit par la réaction de l'enseignant qui a vite interpellé son élève en le sommant de répondre en français « *e :: h parle en français↑ / oui comment* ».

3.3.1.1 De la prescription à la proscription : dire et interdire

Par un simple calcul interprétatif, nous pouvons dire que la réaction violente de l'enseignant est motivée par plusieurs raisons que nous tentons d'expliquer ci-dessous.

D'abord, en ayant recours à l'arabe dialectal connu conventionnellement pour être une variété de la langue non autorisée dans la communication en situation pédaogo-didactique, cet élève transgresse non seulement la norme scolaire mais aussi la norme langagière. Autrement dit, il est tenu normalement de répondre en langue française du moment que la séance est celle de français et la question a été posée en français. Le comportement de l'élève peut être interprété donc comme un manque de respect voire une sorte de déconsidération envers son enseignant mais aussi vis-à-vis de la langue étrangère qu'il doit normalement apprendre. Par conséquent, et comme le souligne Auger (2014 : 25-48)

Elle [la violence verbale] met aussi en jeu la question du plurilinguisme et de la variation langagière des élèves. Ainsi, les représentations et les pratiques, non seulement des langues, mais aussi des variations par rapport aux normes attendues par l'Ecole, sont au cœur de la problématique. Ce télescopage des normes, des langues et des variations génère et révèle des tensions dans les interactions, souvent déjà présentes dans l'espace social [...] »

De plus, en ayant recours à l'arabe dialectal (algérien) et non à l'arabe standard, l'élève cherche à sympathiser son enseignant, ce qui est à considérer

comme un facteur réducteur de la distance qui marque ordinairement l'interaction de classe. Par conséquent, un tel acte est potentiellement menaçant pour le territoire de l'enseignant c'est-à-dire sa face négative, ce qui explique la décision de l'enseignant de rétablir rapidement cette distance par le biais de l'injonction « *parle en français* » et remettre ainsi son élève à sa place qu'il doit occuper naturellement.

En outre, en sommant son élève de répondre en langue française, l'enseignant produit en fait deux actes de langage. En réalité, par le biais de l'acte de langage directif « *parle en français* », l'enseignant exprime non seulement une demande de dire mais aussi et surtout un acte d'interdire affichant visiblement l'intention de ce dernier de priver son élève de sa langue maternelle qu'il connaît parfaitement et donc le déposséder de son arme de défense dans cette joute verbale afin de rétrécir sa marge de manœuvre et faciliter ainsi son emprise sur lui et du même coup imposer sa domination.

3.3.1.2 Télescopage des langues : langue du dominant vs langue du dominé

Par ailleurs, empêcher quelqu'un de s'exprimer dans sa langue maternelle laquelle est considérée comme un des éléments constitutifs de l'identité des individus et le sommer de répondre en langue étrangère ne constitue pas en soi un acte de violence verbale ? D'après les données contextuelles, La réponse est assurément affirmative dans la mesure où cette élève éprouve des difficultés en la matière ou, du moins, connaît moins la langue par rapport à son enseignant, ce qui nous amène à dire que nous sommes bel est bien en face d'une stratégie volontairement adoptée par l'enseignant. En termes plus clairs, cette stratégie consiste à ramener cet élève sur un terrain qui lui est défavorable afin d'imposer sa suprématie dans le but de le maintenir intentionnellement dans une position basse. En bref, l'enseignant vient de mobiliser la langue étrangère à savoir le français qu'il parle parfaitement pour prendre l'avantage sur son élève.

De telles attitudes nous amènent à nous poser avec Blanchet & Asselah-Rahal (2009) les questionnements suivants :

« En situation d'interaction en classe d'une langue L, y a-t-il recours à d'autres langues ? Lesquelles ? S'agit-il d'une langue première et/ou d'une langue de référence, et plus précisément de quelle(s) variété(s) ? Quelles sont leurs fonctions et leurs perceptions, leurs statuts ? Y a-t-il recours au français ? Quel rôle joue-t-il à ce moment-là ? Pourquoi et comment l'enseignant bascule-t-il entre les langues ? Comment gère-t-il ce passage d'une langue à l'autre, y compris les formes interlectales ? Dans quelle(s) langue(s) se font les explications et se donnent différentes consignes ? Le niveau d'apprentissage et de compétence a-t-il une réelle influence sur le processus d'alternance ? Quelle est la fonction de l'alternance en classe ? Y a-t-il « didactisation » du plurilinguisme algérien et de l'alternance des langues en classe ? »

3.3.1.3 De la langue étrangère à la réaction étrange

Toujours dans le même sillage, nous avons pu détecter un autre malentendu dû essentiellement à la non maîtrise de la langue étrangère à savoir le français, ce qui engendre des incompréhensions des contenus enseignés. Par conséquent, cette situation entraîne un climat de tension propice à l'avènement de la violence verbale. Analysons le témoignage de cet enseignant de français.

Exemple :

Eq : étiez-vous déjà entré en violence verbale contre un élève ?

Pr: oui plusieurs fois / euh j'ai compris que euh c't-à-dire c'était à cause de c'est un peu à cause de : c't-à-dire de : de : de la langue parce que l'élève n'arrive pas à comprendre la langue (...) **parfois l'élève ne comprend pas donc il se met à crier ou bien à dire des mots ou bien à : à manifester sa colère contre moi plusieurs fois [...]** (Entretien 3: prof de français 3)

Par son témoignage, cet enseignant de français confirme que la non maîtrise de la langue étrangère peut effectivement être source de malentendu en ce qu'il suscite l'incompréhension chez l'apprenant. Par conséquent, une telle situation crée chez lui un sentiment de frustration générateur de tension voire d'antagonisme favorisant ainsi des réactions et des comportements relevant de l'incivilité voire de

la violence verbale : « *parfois l'élève ne comprend pas donc il se met à crier ou bien à dire des mots ou bien à : à manifester sa colère contre moi plusieurs fois* ».

3.3.1.4 La classe : de la guerre des places à l'enjeu des faces

En analysant la réaction de l'élève, force est de constater que son attitude envers son enseignant entraîne des conséquences désastreuses sur la relation interpersonnelle qui se trouve ainsi fortement déstabilisée. Ainsi, adopter des comportements aussi désolants que provocateurs à l'égard de son enseignant met l'élève en position haute de dominant et menace, en parallèle et de façon sérieuse, les deux faces de celui-ci et le met, du coup, en position basse de dominé.

Le malentendu a donc suscité trois modes de réaction émanant de l'élève et qui peuvent tous être considérés comme des *taxèmes* de position haute et même des actes menaçants donc porteur d'une certaine charge de violence si l'on prend en considération le contexte de leur production. Commençons d'abord par l'analyse du premier comportement : « *il se met à crier* ». Dans la communication conflictuelle, le cri émane normalement d'une personne ayant logiquement un statut supérieur et donc occupant une position haute. Or, cette position haute se trouve dans ce cas précisément et paradoxalement occupée par l'élève, ce qui constitue une violation du contrat de parole. La relation interpersonnelle se trouve ainsi renversée et l'image de l'enseignant est sérieusement menacée et son autorité visiblement entachée.

La deuxième réaction qui consiste « *à dire des mots* » peut être interprétée comme des insultes ou des mots grossiers voire obscènes, ce qui constitue une double atteinte : d'abord à l'image de l'enseignant qui perd le respect dont il jouit jusque-là mais aussi à la norme sociale et scolaire étant donné que les insultes ou les obscénités transgressent les règles de la bienséance communément admises.

Quant à la dernière réaction à savoir « *manifester sa colère contre moi plusieurs fois* », celle-ci renseigne sur deux faits marquants : le premier étant le caractère récurrent de cette pratique ce qui nous conduit à déduire que les

malentendus sont légion dans l'espace scolaire et en particulier les salles de classe. Le deuxième est relatif à la colère comme acte émotionnel. Ainsi, manifester ouvertement sa colère envers son enseignant n'est-il pas en soi un acte d'insolence voire de violence verbale qui met de facto l'élève en position haute de dominant et corollairement son enseignant en position basse de dominé ?

En plus des trois enjeux que nous avons étudiés ci-dessus à savoir l'enjeu d'apprentissage, l'enjeu de pouvoir et l'enjeu des faces, l'éclatement de la violence verbale en salle de classe est également inhérent à l'enjeu d'influence.

3.3.1.4.1 Qui perd sa face perd sa place...et sa classe

D'autres scènes de violence verbales se sont produites et dont les enseignants sont les victimes de leurs élèves. En effet, certains élèves n'hésitent parfois pas à recourir à la violence verbale pour destituer leurs enseignants devant le groupe-classe. En voici les exemples :

Exemple : (Interaction : entre deux profs de langues)

(Dans la salle des enseignants, deux enseignantes discutent des cas de violence enregistrés récemment dans leur établissement et dont les enseignantes étaient victimes)

[...]

Pr1: même *sma3ti* (tu as entendu) dernièrement la contractuelle prof d'arabe

Pr2: *ih ih* (oui oui) *qalha ḥmāra* (il lui a dit ânesse)

Pr1: l'élève *qal-ha ḥmāra / rma l-ha duzān-ha fel-lerḍ qāl-ha khurdji* (L'élève lui a dit ânesse/ il lui a jeté ses affaires par terre et lui dit sors)

Pr2: *qālha kherdji* (il lui dit sors) [...] elle a peur de son poste

[...]

Pr1: l'autre prof contractuelle *wēch qalha* l'élève *wēch yqūlha* (qu'est-ce qu'il lui dit) / *qalha wellāh tchebhi lel-kebch* (il lui a dit par Dieu tu ressembles à un bélier)

L'extrait ci-dessus montre bien que l'établissement scolaire est parfois traversé par des scènes de violence verbale exercée par des élèves contre leurs professeurs surtout les contractuels. En effet dire à son enseignante que « *tu es une*

ânesse » ou « *tu ressembles à un bélier* » relève à notre sens non seulement de la violence verbale mais surtout de l'incivilité inacceptable que déplorable.

Ainsi, le premier élève ne s'est pas contenté de *l'insulte essentialiste* (Lagorgette, 2004) par le biais de l'animalisation « *ħmāra* » (*ânesse*) pour violenter verbalement son enseignante, mais il a également osé jeter ses affaires par terre tout en lui demandant de sortir. Quant au deuxième élève, il a eu recours au même procédé utilisé par le premier à savoir recourir à *l'insulte interpellative* en allant jusqu'à comparer son enseignante à un bélier « *kebch* ».

En recourant à la métaphore animale, les deux élèves excluent leurs enseignantes non seulement de l'espèce humaine mais aussi de la sphère de l'interlocution. De tels actes émanant d'élèves censés non seulement respecter leurs enseignants mais aussi et surtout occupant une position basse du point de vue institutionnel, renversent complètement le rapport de places. En effet, en subissant de tels revers verbaux devant leurs classes, les enseignantes perdent leurs faces positives et négatives. Au vrai, elles viennent non seulement de perdre leur image positive devant les classes qu'elles enseignent mais aussi et surtout leur autorité voire le pouvoir qu'elles ont sur leurs disciples. De plus, en encaissant de telles insultes devant le public des élèves, elles se trouvent reléguées en position basse de dominées et les deux élèves agresseurs en position haute de dominants.

Par ailleurs, et comme souligné dans l'extrait par les enseignantes et compte tenu des données contextuelles, il semble que le comportement violent des deux élèves est également favorisé par un autre facteur institutionnel. En termes clairs, les élèves savent que leurs enseignantes ont le statut de contractuelles, ce qui les prive de beaucoup de droits par rapport à leurs collègues jouissant de statut d'enseignants titulaires. Ils savent également que leur enseignante n'est pas permanente, elle vient seulement occuper provisoirement un poste vacant pour une période bien déterminée. C'est d'ailleurs l'une des raisons ayant amené

l'enseignante d'arabe à ne pas signaler ce cas de violence à l'administration en vue de prendre des mesure contre son agresseur : « *elle a peur de son poste* ».

Avant de clore ce chapitre, enchaînons sur les enjeux d'influence.

4. Les enjeux d'influence

Partant du principe que « *toute parole est nécessairement argumentative. C'est un résultat concret de l'énonciation en situation.* »(Plantin, 1996 :18), et que celle-ci implique le déploiement de stratégies argumentatives se basant essentiellement sur des moyens verbaux programmés ou spontanés (Amossy, 2012) chargés d'une force de persuasion voir d'un pouvoir d'influence, il est à remarquer que la mise en œuvre desdites stratégies en particulier dans l'interaction didactique vise essentiellement l'influence du public des élèves en vue de s'octroyer ses services, entres autres, les privilèges d'une éventuelle solidarité voire une sympathie susceptibles de renverser la balance en cas de conflit.

4.1 La condamnation de l'être

4.1.1 La catégorisation comme procédé de qualification péjorative

La disqualification de l'être passe par une qualification péjorative que nous pouvons définir avec Laforest & Vincent (2004 : 63) comme « *toute forme axiologiquement négative utilisée pour qualifier de façon dépréciative un individu quelconque, que cet individu soit présent ou absent* ».

Dans l'interaction de classe, l'enseignant procède à la condamnation de l'être dès qu'une conduite ou une façon d'être ou un comportement est jugé non convenable à ses yeux. Illustrons davantage nos propos en citant l'exemple suivant :

Exemple : [ETAB A / S2]

Pr: (*s'adressant à un élève*) tu mâches le ch'wing-gum ?

E: non

Pr: eh alors / tu sucés un bonbon ? //oui

E: chocolat

Pr: chocolat (*ton interrogatif*) c'est bien ça// c'est bien ça // **tu es un ruminant alors ? // tu es un ruminant ? /réponds**

E: xxx

Dans l'extrait que nous venons de citer, il apparaît clairement que le recours de l'enseignant à la qualification péjorative est motivé par le comportement inapproprié d'un de ses élèves. En effet, ce dernier s'est distingué par une conduite qui pourrait être interprétée comme relevant de l'irrespect voire de l'incivilité vis-à-vis de son professeur mais aussi de ses camarades de classe et cela en prenant un chocolat pendant que son enseignant explique le cours. Constatant les faits, l'enseignant décide aussitôt de l'interpeller en lui demandant ce qu'il est entrain de mâcher. Il est vrai que pour l'enseignant, tolérer un tel comportement en salle de classe, est susceptible d'entraîner des répercussions fâcheuses sur les conduites du groupe et conséquemment provoquer un déséquilibre au niveau de la relation interpersonnelle qui risque de faire basculer l'interaction didactique dans une anarchie totale. Dès lors, rappeler cet élève à l'ordre devient une nécessité d'intérêt général revêtant un caractère capital et appelle une intervention aussi énergique qu'urgente.

4.1.1.1 La métaphore animale : une gifle verbale

En effet, dès que l'élève répond à la question en annonçant qu'il est entrain de prendre un chocolat, l'enseignant, et par le biais d'une catégorisation actualisée par la métaphore animale et ayant une valeur d'insulte, l'apostrophe en déclarant : « *tu es un ruminant alors* » répétée deux fois et suivie d'un énoncé injonctif « *réponds* » pour le pousser non à répondre à sa question mais surtout à reconnaître la gravité de sa faute et, du coup, la justifier et s'en excuser probablement pour réparer cet acte offensant. Par cet acte extrêmement dépréciatif, l'enseignant fait subir à son élève une catégorisation qui l'exclut aussi bien de l'espèce humaine en le ramenant au rang de l'animal que de la sphère de l'interlocution en lui déniait indirectement le statut de sujet parlant.

La réaction virulente mais aussi avilissante de l'enseignant vise, à notre sens, plusieurs objectifs. D'abord, il veut montrer aux autres élèves que leur camarade de classe a commis une faute grave qui ne peut en aucun cas être tolérée et qu'il mérite amplement une « gifle verbale » en mesure de le ramener à l'ordre. De plus, en réagissant de la sorte, cet enseignant voudrait implicitement pousser son élève à s'investir davantage dans les activités d'apprentissage en s'abstenant de commettre tout acte susceptible de perturber le déroulement normal du cours et donc nuire au climat général de la classe. En outre, l'agir professoral violent pourrait s'expliquer par le fait de vouloir salir l'image de son élève devant ses pairs et, du coup, mettre le groupe-classe de son côté afin de mieux l'isoler pour mieux l'affaiblir et susciter en lui le sentiment d'avoir tort et donc des remords de conscience pour le pousser à ne plus récidiver. Enfin, il s'agit implicitement d'un rappel disciplinaire indirectement adressé à l'ensemble du groupe-classe voire une mise en garde contre toute conduite susceptible de porter préjudice à la vie de classe.

La catégorisation n'est pas exclusivement le seul moyen de qualification péjorative visant la condamnation de l'être et donc sa disqualification dans les situations conflictuelles. Notre corpus révèle aussi l'existence d'autres procédés, entre autres les procédés d'accumulation lesquels sont mis en œuvre par les enseignants dont le but majeur n'est autre que la prise de l'avantage afin d'imposer leur suprématie au sein de la classe.

4.2 Axiologie négative et procédés d'accumulation

Citons la suite de l'extrait ci-dessus :

Exemple : [ETAB A / S2]

Pr: [...] lorsque tu mâches le chewing-gum en classe je suis pas d'accord avec toi / je peux même te qualifier d'un ruminant je l'ai déjà dit

E: xxx

Pr: oui/c'est la même chose / qui mange en classe qui mange en classe // **un mangeur toi/un boulimique / t'es un boulimique / un gourmand / oui /** pourtant tu parais **très chétif / très chétif** élané euh / tu n'es pas gros / ah [...]

Dans l'extrait ci-dessus, il est à signaler qu'après l'intervention réactive de son élève, l'enseignant décide de l'enfoncer davantage par le biais du recours à un registre relevant de l'axiologie négative (Kerbrat-Orecchioni) actualisé par les procédés d'accumulation à savoir l'énumération⁴⁷, la répétition⁴⁸ et la reformulation⁴⁹ qui « *contribuent à rendre persistante l'image désirée en faisant en sorte qu'une proposition occupe un vaste espace discursif* » (Perelman et al cité par Laforest et al (181- 198). À notre sens, le déploiement de ces procédés accentue la charge dépréciative véhiculée par le lexique péjoratif auquel il a eu recours, ce qui inscrit automatiquement le discours de l'enseignant dans une stratégie de dénigrement donc de violence verbale.

Ainsi, « *mangeur* », « *boulimique* » et « *gourmand* » sont tous des lexèmes véhiculant une idée négative donc dévalorisante quant au destinataire (l'élève), sachant surtout que cette charge dépréciative est particulièrement aggravée par l'énoncé suivant – apparemment volontairement et bien choisi – par l'enseignant qui l'introduit par un articulatoire exprimant bien une opposition : « *pourtant tu parais très chétif / très chétif élancé euh / tu n'es pas gros /ah* ». Il est clair qu'en procédant de la sorte, le locuteur dresse ainsi un portrait d'un être déséquilibré dont les caractéristiques morales et physiques sont nettement contradictoires et, par conséquent, créent chez le public une image dévalorisante susceptible de susciter chez lui une certaine moquerie envers cet élève.

⁴⁷ L'énumération, en plus d'être un des procédés d'accumulation, sert aussi à aggraver les tensions entre les interlocuteurs : « *L'énumération [...] contribue à la montée en tension, chaque terme augmentant d'un cran l'offense* » Vincent (2013).

⁴⁸ Selon Vincent (2013), « *La répétition est une figure de rhétorique reconnue pour ses propriétés intensificatrices en ce qu'elle accroît la présence d'une proposition. Prise dans un sens très large qui s'ouvre sur la mise en circulation de propos qui compromettent l'image d'une cible dans un espace illimité, la répétition démultiplie leur intensité* ».

⁴⁹ Pour Gaulmyn (de) (2000), « *la reformulation est envisagée comme un processus dynamique et créatif d'engendrement du discours est de nature paradoxale : à la fois répétition et altération, continuité et modification, cohésion et modification, cohésion et renouvellement, permanence et changement, reprise du même et incursion de l'autre, transition et soudure* ». Pour elle, il existe différents types de reformulation : les reformulations simples et complexes, les reformulations immédiates et différées, les reformulations locales et généralisées.

Toujours dans le même ordre d'idées, essayons de voir un autre exemple où le procédé de reprise est de mise lors d'une interaction entre deux enseignantes de français dont l'objet de discussion n'est qu'un élève qui n'est pas comme les autres :

Exemple :

[...]

Eq: [...] alors : il marchait d'une façon xx provocante euh il provoquait les jeunes filles xx en classe euh il faisait l'intéressant il fait des remarques

Pr: il fait le **macho** d'la classe

Eq: **macho** voilà en fait xx **macho** [...] (*Entretien 2 : prof de français 2*)

Dans l'extrait ci-dessus, le terme « macho » utilisé par l'enseignante (1) est repris par l'enseignante (2). Cependant, il y a lieu de signaler que cette reprise n'est pas du tout anodine à notre sens pour plusieurs raisons.

D'abord si les deux syntagmes paraissent identiques, il faut plutôt les considérer comme deux « événements énonciatifs » différents. Cette différence s'actualise sur plusieurs plans à savoir le moment de l'énonciation mais aussi les données prosodiques et mimo-gestuelles.

De plus, il ne faut pas perdre de vue le fait que la reprise du terme « *macho* » par l'enseignante (2) est accompagnée d'une particule de feed-back « *voilà* » dont le rôle est important. En effet, cette dernière marque d'une part la présence d'une co-énonciatrice et d'autre part elle est à considérer comme un signe d'accord et même de connivence avec celle-ci concernant la description subjective et péjorative quant au comportement de l'élève en question.

Enfin, ajoutons à ce qui vient d'être dit, le caractère médisant de cette reprise diaphonique réitérative du moment que les deux enseignantes parlent d'un élève complètement absent de la situation de communication. C'est particulièrement cette dernière raison qui procure à cette reprise diaphonique réitérative une certaine

charge de violence alimentée par le caractère dénigrant de la discussion entre les deux enseignantes.

Citons un autre exemple où apparaît clairement la mise en œuvre des reprises par l'enseignant dans le but de faire perdre la face à son élève en le tournant en dérision.

Exemple : [ETAB A / S2]

E: je ne mange pas beaucoup

Pr: tu ne manges pas beaucoup, mais tu manges tout l'temps

E: (*Rire*) sans arrêt.

Pr: d'ici trente ans : tu auras **des mâchoires** complètement : craquées /ça y est tu seras foutu complètement/

E: la mâchoire ?

Pr: la mâchoire oui.

E: **n-~~awedha~~** (je la refais)

Pr: **t-~~awedha~~** (tu la refais)/ hein tu vas voir un mécanicien ou un tôlier/hein/euh tu te compares à une voiture quoi/

E: xx

[...]

Pr: xx pour l'instant je n'ai pas trouvé un dentiste qui change **de mâchoires**

E: il y a

Pr: ah/ il y a (*ton interrogatif*) / f'el-Kalitūs /

E: oui

Pr: c'est bien ça

E: xxx (*rire du prof et des élèves*)

Pr: **~~awed~~ ghir waḥdek**(refais-la seul)/(rire)pour l'instant j'ai une bonne **mâchoire ~~awedha~~ ghir weḥdek** (tu la refais seul)//de toutes les façons c'est la dernière fois que tu mâches/le chewing-gum//et encore le chocolat/sinon je vais te casser la gueule je t'assure/je vais complètement **détruire ta mâchoire**/et même le dentiste **ne pourra pas/ne pourra pas** /(rire) **réparer ta mâchoire**/elle sera irréparable de toutes les façons/allez-y on reprend/on reprend/oui d'autres mots appartenant au champ lexical d'antagoniste [...]

Dans l'extrait ci-dessus, il apparaît clairement que l'enseignant procède volontairement à des reprises de syntagmes employés par l'élève que ce soit en français ou en arabe tels que « *la mâchoire* » « *εawedha* » (tu la refais) ou encore « *εawed ghir wahdek* » (refais-la seul), et dont l'objectif n'est que de tourner ce dernier en dérision pour lui faire perdre la face devant ses camarades de classe.

4.2.1 Coup de langue et /ou coup de fouet ?

Il est également à signaler que le recours de l'enseignant à la catégorisation de son élève au moyen de choix lexicaux à charge dépréciative n'est nullement innocent. Il faut plutôt considérer cette démarche comme relevant d'une stratégie bien calculée répondant à la logique selon laquelle « *le coup de langue est souvent aussi lancinant que le coup de fouet* » (Huston, 1980 : 93-94). En effet, son but étant de mettre son destinataire dans une position basse et corollairement mettre en relief la position haute qu'il occupe en parallèle en vue d'imposer son autorité et donc sa domination. C'est pourquoi son discours porte les traces de la supériorité hiérarchique dont il jouit et qui se traduit par l'idée selon laquelle « *imposer ses mots revient à légitimer sa conception des choses et affirmer la supériorité de son point de vue*⁵⁰. Par la même occasion, imposer ses catégories revient à prendre l'avantage au niveau de la relation» (Vion, 2000 [1992]: 212).

Le recours de l'enseignant au lexique de la dépréciation conjointement accompagné de procédés d'accumulation est indiqué dans le tableau suivant :

Tableau 19: procédés d'accumulation et axiologie négative

Procédés d'accumulation		
Énumérations	Reprises	Reformulations
- Un mangeur	« qui mange en classe » 2 fois	« Mangeur / boulimique / gourmand »
- Un boulimique	« un boulimique » 2 fois	

⁵⁰ Selon Rabatel (2005 : 122) le point de vue « *intègre un faire voir, un faire penser, un faire dire, un faire agir, fût-ce indirectement [...], dès lors que les énoncés cumulent une valeur descriptive, dénotant des états de fait et une valeur interprétative exprimant les jugements de l'énonciateur envers les objets du discours dénotés [...], ces derniers équivalent à un acte de langage indirect* ».

- Un gourmand	« très chétif » 2 fois	« Très chétif / élancé / pas gros »
- Très chétif		
- Elancé		
- Pas gros		

Toujours dans le même ordre d'idées et comme indiqué dans le tableau ci-dessus, il faut dire que par une telle stratégie, le professeur condamne non seulement le faire mais aussi l'être. Autrement dit, le conflit sur l'objet - ici le chewing-gum - est vite transformé en conflit sur les personnes. Ce passage à la condamnation de l'être « *suppose que l'on fasse du comportement fautif une caractéristique permanente de l'individu condamné* » (Laforest et Moïse, 2013).

Essayons de mettre en évidence ce processus de condamnation du faire et de l'être dans le tableau suivant :

Tableau 20: les types de condamnation

Les types de condamnation	
Condamnation du faire	Condamnation de l'être
1 - « Lorsque tu mâche un chewing-gum en classe je ne suis pas d'accord avec toi » 2- « Qui mange en classe »	1- « Tu es un ruminant » 2- « Un mangeur, un boulimique, t'es un boulimique, un gourmand

4.2.2 Sur-énonciation vs sous-énonciation

Comme montré dans le tableau ci-dessus, l'enseignant recourt à la condamnation du faire puis à la condamnation de l'être par le biais de la qualification péjorative définie comme « *toute forme axiologiquement négative utilisée pour qualifier de façon dépréciative un individu quelconque, que cet individu soit présent ou absent* » (Laforest et Vincent, 2004 : 63) et ce dans le but d'occuper un espace discursif considérable créant ainsi une sur-énonciation prise en charge par l'enseignant pour créer chez les autres interactants ratifiés à savoir les élèves une image dévalorisante de leur camarade de classe et cela dans le but de les faire adhérer à sa démarche.

Par conséquent, les procédés d'accumulation se sont avérés des facteurs servant à aggraver la disqualification de la cible en salle de classe tout en réduisant celle-ci en position basse du point de vue énonciatif à savoir en sous-énonciation. En d'autres termes, entre la sur-énonciation et la sous-énonciation, c'est la co-énonciation qui est annihilée, c'est l'idée de désaccord conversationnel, de divergence de places, de discordance de points de vue qui s'actualise dans la communication inter-discursive en salle de classe. Autrement dit, il s'agit tout simplement d'une montée en tension interactionnelle où l'on assiste à un début de la violence verbale qui s'installe entre les protagonistes par le biais de la domination qui s'affiche sous son aspect énonciatif.

Toutefois, ces actes de condamnation sont souvent l'expression d'une insatisfaction affichée quant à un comportement jugé déplacé donc portant atteinte à une certaine norme qu'il ne faut pas transgresser comme nous l'avons déjà bien démontré (Hocine & Zénati, 2017) :

« Or, nous avons remarqué que ces actes de condamnation proférés par l'enseignant à l'égard des élèves sont motivés - du moins pour la plupart - par le souci de régulation des comportements jugés exagérés donc susceptibles de provoquer un déséquilibre au niveau de la hiérarchie institutionnelle et par voie de conséquence la perte de contrôle de la classe par l'enseignant, ce qui basculerait l'interaction pédaogo-didactique dans l'anarchie totale »

Nous pouvons donc dire que la qualification péjorative s'articule essentiellement sur des actes de condamnation d'un dire, d'un faire ou d'un être et qu'il faut comprendre comme des réactions à des attentes non satisfaites et donc implicitement comme des demandes visant la régulation des comportements verbaux ou non verbaux de façon à ce qu'ils soient en adéquation avec la norme en vigueur.

Essayons de reprendre schématiquement le fonctionnement et le but de la qualification péjorative :

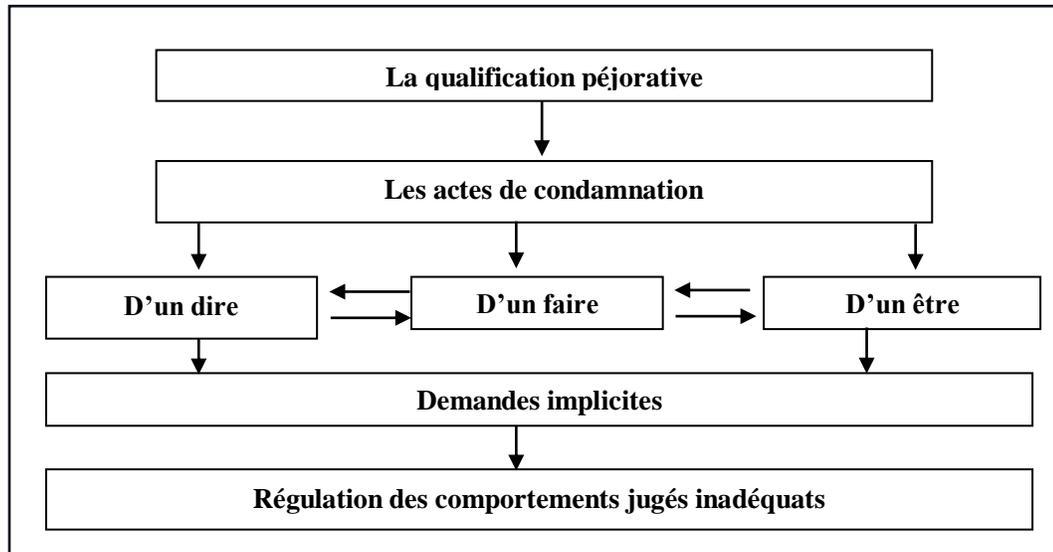


Schéma 4 : fonctionnement et but de la qualification péjorative

4.3 La stratégie de persuasion

4.3.1 L'argument *ad hominem* : persuader d'haïr et d'agir

De surcroît, en procédant de la sorte, le professeur cherche à assurer une certaine coalition avec le groupe-classe pour former un front et un bloc à même d'exercer une forte pression sur cet élève en le disqualifiant pour le mettre en position de faiblesse et, *de facto*, l'amener à présenter des excuses ou, du moins, le forcer à s'abstenir de commettre de tels comportements à l'avenir en salle de classe, ce qui peut être assimilé, en cas de réussite, à une neutralisation bien calculée de cet élément susceptible, aux yeux de l'enseignant, de semer la zizanie au sein du groupe.

Nous pouvons aussi considérer que les procédés auxquels l'enseignant a eu recours relève de la violence verbale qui « *installe un rapport de force entre deux clans et se concrétise dans des paroles porteuses de conséquences en ce qu'elles visent à neutraliser autrui et parfois à le faire haïr par une cohorte de supporters du clan de l'agresseur* » (Vincent, 2013).

C'est là également une façon d'endiguer par anticipation tout comportement violent ou non respectueux susceptible de créer un désordre au

niveau de la hiérarchie institutionnelle pouvant entraîner des conséquences calamiteuses au niveau de l'interaction didactique. Par conséquent, nous pouvons dire avec Vincent et al (2012) que

« Toute disqualification devant un tiers a comme visée de le persuader d'adhérer à la thèse implicite de la validité de la qualification péjorative, ce qui se manifeste, sur le plan perlocutoire, de deux manières : persuader de haïr (faire adhérer à la disqualification d'autrui) et persuader d'agir (faire poser une action conséquente avec l'adhésion à la disqualification d'autrui) ».

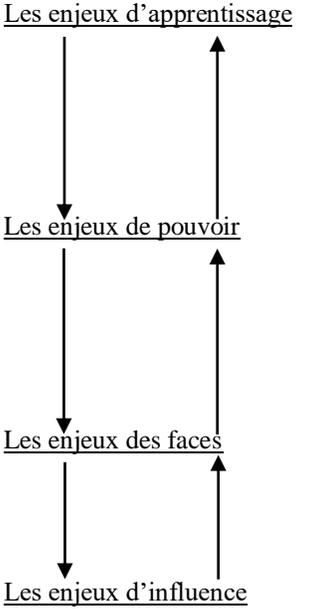
Ainsi, le recours du maître aux procédés d'accumulation, en particulier les reprises de syntagmes, s'inscrit dans une optique qui vise en réalité à tourner en dérision son élève en se moquant de lui au moyen des commentaires ridiculisant son statut tout en contrôlant son activité langagière par le biais de modifications légères apportées par les reformulations afin de (re)construire le sens (Boutet, 1997) mais surtout l'adapter au déroulement discursif au sein de l'interaction didactique. En adoptant une telle stratégie, nous nous permettons de dire que l'enseignant vise un effet double :

« D'une part, elle peut convaincre que la cible est fautive à plusieurs titres et d'autre part, elle permet d'atteindre un plus grand nombre de récepteurs suivant le principe qui veut que si un individu n'est pas convaincu de la pertinence d'une attaque, il le sera peut-être par une autre » (Laforest, Vincent & Turbide : 2009.)

En somme, l'analyse vient de démontrer que l'avènement de la violence verbale dans l'interaction de classe est motivé dans bien des cas par l'enjeu d'influence d'où le recours à des stratégies qui relèvent de l'argumentation qui *« [...] se construit à partir de la mise en œuvre des moyens qu'offre le langage au niveau des choix lexicaux, des modalités d'énonciation, des enchaînements d'énoncés [...] des marques d'implicite... » (Amossy, 2012 : 40).*

Essayons de récapituler tout ce qui vient d'être dit dans le tableau suivant :

Tableau 21: la violence verbale en classe : enjeux, stratégies et facteurs aggravants.

Les enjeux de la violence verbale	Les stratégies déployées et les facteurs aggravants
 <p><u>Les enjeux d'apprentissage</u></p> <p>↓</p> <p><u>Les enjeux de pouvoir</u></p> <p>↓</p> <p><u>Les enjeux des faces</u></p> <p>↓</p> <p><u>Les enjeux d'influence</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoritarisme (autorité autoritariste et rapport de place fortement hiérarchique). - Transgression des règles conversationnelles. - Déséquilibres interactionnels et désordres relationnels et situationnels (renversement du rapport de places). - Les malentendus. - Transgression des rituels et autres aspects relatifs à la norme scolaire. - Non-respect du contrat de parole. - Personnalisation du conflit. - Désaccords aigus. - Catégorisation et actes de condamnation du dire, du faire et de l'être. - Les actes de langage directifs menaçants (les ordres, les interdictions, etc.) - Procédés ironiques. - Transgression du système de coopération (maximes conversationnelles bafouées). - Recours aux axiologiques négatifs accompagnés de procédés d'accumulation (énumération, reformulation et reprise) - Sur-énonciation vs sous-énonciation. - Argumentation et stratégies de persuasion...

Conclusion partielle

Pour conclure ce chapitre, il semble important de se rappeler que l'interaction de classe est un espace normé. Autrement dit, les conduites à tenir sont dictées par la norme institutionnelle. Toutefois, elle est traversée dans bien des cas par des situations conflictuelles dégénérant parfois en violence verbale. Cette dernière est motivée, comme nous l'avons bien démontré, par plusieurs enjeux qui font surface tantôt séparément, tantôt simultanément à savoir : l'enjeu d'apprentissage, l'enjeu de pouvoir, l'enjeu des faces mais aussi l'enjeu d'influence.

En termes clairs, loin d'être aléatoire, l'actualisation de cette violence verbale en discours dans l'interaction de classe devient effective dès que la dialectique du même et de l'autre se met en jeu. Dès lors, la prise de l'avantage devient la cible majeure des acteurs en conflit et pour laquelle, ils ne ménagent aucun effort pour

l'atteindre si bien que des moyens langagiers et des stratégies sont bien mobilisés à cet effet.

Ainsi, nous avons vu dans la première section comment l'enjeu d'apprentissage impose aux acteurs de l'interaction didactique des contraintes à commencer par l'enseignant qui use de son pouvoir institutionnel pour créer une certaine ambiance favorable à l'exercice de son métier et donc assurer un enseignement de qualité. Par conséquent, et afin d'assurer une certaine harmonie dans la relation interpersonnelle, l'enseignant est contraint de recourir parfois à des moyens langagiers comme les injonctions et l'ironie qui est à considérer comme une stratégie relevant de la violence verbale détournée.

Par la suite, il était question dans la deuxième section, de l'enjeu de pouvoir qui, nous l'avons vu, favorise l'avènement d'antagonismes au niveau de la relation interpersonnelle verticale. Ces antagonismes, lorsqu'ils sont exacerbés par quelques facteurs aggravants, font naître un autoritarisme générateur de tensions entraînant ainsi un désordre au niveau relationnel mais aussi un déséquilibre au niveau interactionnel marqués par une violation du système des tours et conséquemment une transgression au niveau du système de coopération ; ce qui ouvre parfois la porte à tous les dérapages verbaux allant de la simple menace à la violence physique en passant bien sûr par des actes de langage menaçants à inscrire dans le cadre de la violence verbale comme l'insulte.

Dans la section suivante, nous avons appréhendé la question relative à l'enjeu des faces. En effet, nous avons vu comment la protection de la face du locuteur passe par la perte de la face de l'allocataire. Là aussi, il faudrait recourir, comme nous l'avons constaté, à plusieurs stratégies comme l'humour vexatoire et le trope communicationnel si bien que des malentendus surgissent parfois mettant ainsi en péril toute communication harmonieuse s'ils ne sont pas dissipés dans l'immédiat.

L'autre enjeu traité dans la dernière section était l'enjeu d'influence. Ainsi, dans les interactions conflictuelles, le public devient généralement la cible des parties en désaccord. Par conséquent, des stratégies argumentatives volontaires ou non sont mobilisées afin de convaincre ce public à s'aligner ou à se positionner en faveur d'un des deux camps. Parmi les stratégies auxquelles recourent les différents protagonistes, il faut signaler la stratégie de disqualification de l'interlocuteur par le moyen de la condamnation de l'être afin de créer puis véhiculer une mauvaise image de celui-ci.

Pis, loin d'être stable, l'espace classe se transforme dans bien des cas en arène de combat où l'on assiste à un renversement du rapport de places, ce qui induit un déséquilibre au niveau de la hiérarchie institutionnelle et un échec au niveau de la communication interpersonnelle. Nourris de facteurs aggravants, ce déséquilibre relationnel et ce désordre interactionnel virent dans l'échec communicationnel laissant ainsi place à la violence verbale et au pire des cas à la violence physique.

Passons maintenant au chapitre suivant dont l'objet est l'interpellation violente au travers de ses différentes facettes.

CHAPITRE 5

LES FACETTES DE L'INTERPELLATION VIOLENTE : ANALYSE DES ACTES DE LANGAGE, DES TERMES D'ADRESSE ET DES INTERJECTIONS

Introduction

Dans ce chapitre, nous tâcherons de démontrer comment l'interpellation - avec ses multiples facettes - pourrait se transformer en un mode de violence verbale dans les interactions scolaires en général et les interactions didactiques en particulier.

Nous nous attacherons à analyser le lien existant entre l'interpellation et le phénomène de la violence verbale. Notre objectif dans le présent chapitre est, principalement, de décortiquer les manifestations de la violence verbale au travers de l'interpellation et cela en tentant de répondre aux interrogations suivantes : comment l'interpellation pourrait être un mode de violence verbale ? L'interpellation violente est-elle un élément identificateur des statuts et des positions des interactants ? Comment l'interpellation devient-elle un moyen par lequel s'actualise le pouvoir et la domination dans la relation interpersonnelle ? Quel impact exerce-t-elle sur les faces des interlocuteurs ?

Pour ce faire, il semble judicieux tout d'abord de mettre en exergue dans la première section la difficulté que rencontrent les chercheurs quant à une définition précise et unanime de l'interpellation en raison de son caractère polymorphe du moment qu'elle est intimement liée à d'autres catégories de la langue comme les actes de langage, les termes d'adresse, les interjections, etc.

Par la suite, nous tenterons de clarifier, dans la deuxième section, le rôle de l'interpellation dans le cadre de l'interaction didactique.

La section trois sera consacrée à l'analyse de l'interpellation violente au travers des actes de langage où une attention particulière sera accordée à la question et la requête en tant qu'actes menaçants. Ce choix se justifie bien évidemment par la place privilégiée qu'occupent ces deux actes de langage en particulier dans le discours magistral.

Cette section s'occupera également de l'étude des termes d'adresse (toutes catégories confondues) tout en tentant de démontrer leur caractère aussi bien menaçant que flatteur sur la détérioration ou le maintien de la relation interpersonnelle.

Il y sera également question dans cette section de l'usage des interjections en particulier dans leur dimension agonale et violente.

1. L'interpellation : problème de définition

Cerner la notion de l'interpellation et lui donner une définition claire, précise et unanime n'est pas une chose aisée. Cette difficulté est essentiellement inhérente à son caractère polymorphe. En termes clairs, elle est en étroite relation avec d'autres catégories de la langue telles que les déictiques, les termes d'adresse, les vocatifs mais également les actes de langage.

Plusieurs définitions sont tentées par les chercheurs. Cependant, celles que nous allons présenter dans ce qui suit sont en relation avec notre objet d'étude à savoir la violence verbale dans le cadre des interactions scolaires.

Etymologiquement et selon *Le Grand Robert* (2009), interpellier vient du latin « *interpellar* » qui signifie « *interrompre, sommer. C'est adresser la parole d'une façon plus au moins brusque pour demander quelque chose, interroger, questionner, insulter.* » Il ressort de cette définition une idée qui consiste à interrompre autrui par le biais de la parole pour le mettre en demeure. C'est aussi et surtout l'idée d'ordre, d'injonction et d'obligation qui est véhiculée par l'interpellation. En somme, cette définition met en relief le caractère brutal voire même violent de l'interpellation dans la mesure où tous les mots employés à savoir : interrompre, sommer, interroger, questionner, insulter, renvoient à l'idée de transgression des réserves d'autrui mais aussi à l'idée de domination qu'on exerce sur autrui pour lui assigner quelque chose au détriment de sa volonté.

Dans le domaine politique, *Le Grand Robert* dit que le verbe interpellier fait son entrée dès 1790 c'est-à-dire après la Révolution française pour demander à un gouvernement ou un ministre de s'expliquer sur sa politique et ses actes. En droit pénal, c'est questionner un suspect sur son identité. Enfin, interpellier c'est aussi susciter un intérêt psychologique chez quelqu'un. Les définitions données par ce dictionnaire situent la notion de l'interpellation dans différents domaines à savoir la linguistique, la politique, le droit pénal, etc. Par conséquent, c'est cet emploi dans les différents contextes qui confère à cette notion un caractère polysémique.

La définition donnée par Charaudeau (1992 : 579) mérite amplement d'être signalée ici étant donné la prise en ligne de compte de deux éléments indispensables quant à l'actualisation effective de l'interpellation dans une situation de communication quelconque et en particulier dans le domaine scolaire à savoir le locuteur et l'interlocuteur. Il dit à ce propos :

« Le locuteur pose dans son énoncé l'identité d'une personne humaine(...) discrimine la personne parmi un ensemble d'interlocuteurs possibles(...) attend de l'interlocuteur qu'il réagisse à l'interpellation(...) se donne un statut qui l'autorise à interpellier (...) L'interlocuteur se doit de signifier sa présence ou de se faire reconnaître à l'appel qui l'identifie ».

Cette définition de Charaudeau pose quelques conditions pour l'actualisation de l'interpellation dans le discours et qui se résument dans les points suivants :

- identifier une personne humaine ;
- sélectionner avec précision la personne destinataire de l'interpellation ;
- attendre une réaction de celle-ci ;
- le destinataire est sommé de se manifester en signalant sa présence ou en répondant à l'interpellation.

Charaudeau précise dans sa définition les étapes d'un processus qui mène à l'actualisation d'une interpellation. En effet, au début de ce processus, le locuteur doit d'abord identifier une personne humaine à laquelle il adresse son énoncé interpellateur. Autrement dit, il s'agit là d'un *rapport injonctif* entre un « je »

destinateur lequel impose son *univers de discours* à un « tu » destinataire. Ce rapport injonctif installe *de facto* une relation dissymétrique où le « je » interpellateur occupe une position haute de dominant et le « tu » interpellé une position de dominé ne serait-ce que provisoirement. Le second rapport qui se déduit de cette définition relève du *sollicitatif*. L'objectif du locuteur étant de ramener l'interlocuteur à réagir à son discours par une réponse à l'interpellation ou du moins par une simple manifestation de présence.

En définitive, l'interpellation chez Charaudeau s'articule essentiellement sur trois rapport à savoir l'*injonctif*, l'*interpellatif* et le *sollicitatif* lesquels marque la verticalité du lien interpersonnel où le locuteur est promu en position haute et l'interlocuteur, paradoxalement en position basse ce qui serait très favorable à l'avènement des situations conflictuelles susceptibles de basculer dans la violence verbale.

Toujours dans le même sillage, Détrie (2010) dit à propos de l'interpellation :

« Intuitivement l'interpellation implique le deux, un locuteur et un allocutaire, et serait définie comme le fait, pour un locuteur, de tenter d'instaurer par des indices d'allocution un face à face immédiat et direct, dont on perçoit tout aussi intuitivement qu'il est plus souvent orienté du côté du duel que du duo : il semble qu'il y ait souvent une dimension agonale dans l'interpellation ».

L'interpellation chez Détrie semble être considérée comme un acte de langage directif visant l'intimation d'un comportement au destinataire. En effet, par le face à face « *immédiat et direct* » qu'elle provoque, l'interpellation installe une situation agonale où le locuteur tente d'imposer son autorité voire son dictat sur l'interpellé ce qui ne va pas sans conséquences. En conséquence, c'est dans cette situation agonale marquée par une forte instabilité que naîtraient les premiers germes d'une violence verbale dont les manifestations premières voient le jour dès lors que le duo commence à prendre l'allure d'un duel.

Allant dans le même sens, Martinez (2010) affirme que :

« Par l'interpellation, on interrompt l'autre, on le prie ou le somme de répondre et de décliner son identité, on le pousse à bout, à se découvrir, à dire ce qu'il fait, ce qu'il veut, ce qu'il est, on le nomme, on l'assigne à une place, on l'institue ou le destitue. »

L'idée générale qui ressort de cette définition est que l'interpellation revêt un caractère ambivalent dans la mesure où elle procure à l'interpellateur le pouvoir d'instituer ou de destituer l'interpellé. Autrement dit, par les différentes actions qu'il impose au destinataire, le locuteur se donne le droit de classer ou de déclasser celui-ci. En somme, l'interpellation peut être considérée comme un acte menaçant par le biais duquel on violence le destinataire, ou au contraire un acte flatteur qui sert à le rassurer.

En somme, il faut dire que le choix porté sur les définitions que nous avons citées plus haut n'est pas fortuit. En effet, elles prennent toutes en considération deux critères importants pour nous et qui interviennent dans l'analyse de notre corpus à savoir la relation interpersonnelle mais aussi le caractère menaçant qu'elles véhiculent.

Dans la section qui suit, nous allons présenter le rôle de l'interpellation dans le cadre scolaire et en particulier l'interaction pédago-didactique où la relation interpersonnelle est marquée par la verticalité c'est-à-dire une forte dissymétrie caractérise les échanges.

2. Quel rôle pour l'interpellation ?

Au vu de notre corpus, nous avons pu détecter au moins trois rôles pour l'interpellation dans le cadre des interactions scolaires. En effet, en plus de l'établissement des contacts qu'elle permet entre les différents acteurs, l'interpellation s'est avéré aussi un moyen par le biais duquel on assure la circulation de la parole. Enfin, elle peut être considérée comme un moyen d'assujettissement dans la mesure où elle impose aux différents acteurs de la vie

scolaire un statut et un rôle à jouer c'est -à-dire à être des sujets de l'institution tout court.

2.1 Établir et maintenir le contact

En plus de la fonction conative qu'elle occupe parce qu'elle vise essentiellement le destinataire, l'interpellation relève aussi de la fonction phatique étant donné le rôle indispensable qu'elle joue dans le maintien des contacts entre les différents participants à l'interaction de classe. Selon Florea (2010), « *dans la pragmatique de l'interaction verbale, on désigne sous le nom de phatique les marqueurs discursifs qui assurent, en tandem avec les régulateurs, le maintien du contact avec l'autre.* »

En effet, c'est par le recours à l'interpellation que l'enseignant s'engage dans l'interaction didactique et cela en rompant soit le silence ou le bruit qui précède chaque début de cours.

Exemple: [ETAB A / S2]

Pr: **tout l'monde** a son livre/**qui** n'a pas son livre

EE: *ana* (c'est moi)/c'est moi

Pr: **qui** n'a pas ramené son livre ?

E: moi

L'extrait ci-dessus met clairement en exergue le rôle de l'interpellation dans l'établissement du contact. Au vrai, réussir l'entame du cours pour un enseignant n'est pas toujours une tâche aisée : plusieurs obstacles pourraient venir entacher le déroulement normal de cette étape décisive quant à la suite de l'interaction. En effet, dès le départ, l'enseignant interpelle le groupe classe sur un objet didactique indispensable et ayant une valeur symbolique importante à savoir le manuel scolaire en usant de l'adresse collective « *tout l'monde* » suivie du pronom interrogatif « *qui* » qu'il met en avant pour interpeller ceux qui ne possèdent pas cet objet

didactique incontournable étant donné que l'activité programmée dans cette séance est celle de la compréhension de l'écrit.

2.2 Assurer la circulation de la parole

Connaissant au préalable le caractère essentiellement polylogal de l'interaction pédago-didactique, nous pouvons dire que l'interpellation, au travers de ces différentes actualisations, permet la circulation de la parole entre les différents participants à l'interaction tout en assurant une certaine souplesse dans la prise de parole et les échanges interindividuels dans la relation interpersonnelle. En effet, afin d'éviter toute anarchie dans la gestion des échanges en salle de classe, l'enseignant, de part le statut et la position haute qu'il occupe tout naturellement, use de l'interpellation laquelle lui permet de distribuer la parole. Dans le cas où il pose une question et qu'il n'y a pas d'élève(s) qui se désigne(nt) pour répondre à celle-ci - en levant le doigt ou en interpellant directement ce dernier -, il se trouve dans une situation qui l'oblige à désigner ou sélectionner un élève en le nommant comme le signale Bouchard (2010) : « *il est nécessaire de désigner le prochain locuteur, c'est-à-dire, s'il ne s'est pas lui-même proposé, de l'interpeller en le désignant et/ou en le nommant* ».

Exemple: [ETAB A /S2]

Pr: [...] qui va : lire (*une élève lève son doigt*) oui mademoiselle oui

E1: (*l'élève commence la lecture, mais le bruit persiste*)

Pr: chu::t

E2: monsieur

Pr : oui/continue

L'exemple ci-dessus montre clairement comment la gestion de la parole en salle de classe est gérée exclusivement par l'enseignant lequel déploie un ensemble de moyens langagiers pour interpellier ses élèves. En mobilisant le pronom interrogatif « *qui* », l'enseignant interpelle le groupe-classe en général quant à la lecture d'un paragraphe tout en donnant une certaine liberté au interpellés afin de se

manifester. Dès qu'une élève se désigne en levant le doigt, l'enseignant lui attribue la parole par le moyen de l'adverbe « *oui* » suivi directement du terme d'adresse « *mademoiselle* ». Dès que l'élève prend en charge la lecture du paragraphe, l'enseignant constate un bruit en classe ce qui entrave sérieusement le déroulement normal des différentes activités d'apprentissage (ici la lecture oralisée), ce qui l'amène à interpellier le groupe classe quant à la nécessité d'assurer le silence par le biais du « *chut* » interjectif. À ce moment là, un autre élève interpelle son enseignant par le terme d'adresse « *monsieur* » pour demander la parole et lire ainsi le paragraphe. Sans trop tarder, le professeur lui donne la parole tout en l'interpellant par le moyen du verbe « *continue* » conjugué à l'impératif lequel constitue un acte de langage directif.

En définitive, nous pouvons dire que l'interpellation actualisée sous différentes formes à l'image du pronom interrogatif, des termes d'adresse, de l'interjection et de l'acte de langage directif, constitue un moyen incontournable quant à la gestion des tours de parole afin d'assurer la continuité des échanges mais surtout assurer le passage aux différentes activités d'apprentissage envisagées.

2.3 « Assujettir » les acteurs

L'un des rôles assumés indirectement par l'interpellation est celui de transformer les différents acteurs de la vie scolaire en sujets de l'institution. En effet, dans l'interaction pédao-didactique par exemple, elle attribue voire impose aux deux acteurs à savoir l'enseignant et l'élève un statut institutionnel. En termes plus clairs, toutes les interpellations émises par l'enseignant doivent être conformes à la norme régissant l'espace scolaire. Quant à l'élève, il se doit de répondre favorablement aux interpellations de son professeur. Par conséquent, entre un enseignant qui doit soumettre ses comportements et son discours à la norme et l'élève qui doit lui obéir, les deux acteurs sont transformés bon gré mal gré par l'interpellation en sujets de l'institution. Examinons l'exemple suivant :

Exemple: [ETAB A / S2]

Pr: **tout l'monde** a son livre/**qui** n'a pas ramené son livre

EE: *ana* (c'est moi) /c'est moi

Pr: **qui** n'a pas ramené son livre

E: moi

Pr: un /deux/ trois//quatre/cinq

EE: moi/C'est moi

E: *εendna shikh* (Nous avons des livres monsieur)

Pr:(s'adressant à un élève qui est allé chercher un livre) **tu** es parti normal'ment chercher un livre/**tu** n'as pas trouvé et pourquoi/non non non//**tu** n'as pas cherché **tu** n'as pas trouvé

EE: xxx *hadhu εendhum* (ceux-là ils ont) xxx (il montre du doigt la classe d'en face)

Pr: **allez-y** : : **vas-y** cherche un livre/non **cherche** deux trois quatre livres

L'exemple que nous venons de citer est un extrait de début de cours. S'agissant d'une séance de compréhension de l'écrit, l'enseignant se trouve dans l'obligation d'interpeller ses élèves sur un objet didactique à savoir le manuel scolaire lequel revêt un caractère indispensable quant à la suite du cours.

En effet, en ayant recours à l'adresse collective par le biais de l'expression « *tout le monde a son livre* », l'enseignant interpelle tout le groupe-classe. C'est là une façon de rappeler implicitement le caractère obligatoire que revêt la présence du livre. Après avoir remarqué l'absence de cet objet didactique, le professeur lance une deuxième interpellation cette fois sélective en choisissant le pronom interrogatif / relatif « *qui a ramené son livre ?* » répétée à deux reprises. En effet, le recours de l'enseignant aux interrogations interpellatives n'est pas anodin à notre sens. Son objectif étant de s'assurer que tous les élèves sont présents dans son discours puis pousser ceux qui ont failli à leur devoir de se manifester et justifier éventuellement leur cas. La réponse ne tarde pas à venir puisque les élèves directement interpellés se manifestent en levant le doigt. Le professeur se met alors à compter leur nombre, une façon de signifier implicitement au reste de la classe que ceux-là ont failli aux

règles du contrat didactique et refusent ainsi directement ou indirectement d'être des sujets de l'institution scolaire. Indirectement, le comportement de l'enseignant pourrait être interprété comme un reproche considéré comme un acte menaçant pour la face positive de ses élèves.

Afin de mettre fin à cette séquence susceptible de perturber sérieusement le déroulement normal du cours, l'enseignant décide d'envoyer quelqu'un chercher quatre livres. Ainsi, il interpelle un élève : « *allez-y : : vas-y cherche un livre /non cherche deux trois quatre livres* ». Par le biais de cette interpellation, l'enseignant voudrait signifier à ses apprenants qu'ils sont tenus d'adopter le statut de sujets de l'institution et en parallèle abandonner celui d'individus.

Il faut dire que la manière avec laquelle procède l'enseignant avec ses élèves est conforme à la norme régissant l'espace scolaire mais aussi aux règles de politesse ; il aurait pu réagir énergiquement face à cette situation n'était-ce la retenue dont il a fait preuve. Il aurait pu également renvoyer ces élèves récalcitrants.

De ce qui précède, nous pouvons dire que l'interpellation en début de cours s'avère un moyen par le biais duquel l'enseignant impose à ses élèves le statut de sujets de l'institution. En parallèle, en procédant de la sorte, l'enseignant ne fait qu'exercer son métier dans les règles de l'art et par conséquent adopter consciemment ou non le statut de sujet institutionnel à son tour.

Au final, nous pouvons dire que l'interpellation en salle de classe exerce les mêmes contraintes sur les acteurs à savoir les assujettir institutionnellement.

Pour conclure cette section, disons que l'interpellation comme nous l'avons montré ci-dessus, joue un rôle important dans les échanges scolaires en particulier dans l'interaction didactique où elle permet à la fois d'établir les contacts entre les différents participants aux échanges, d'assurer la circulation de la parole mais aussi

d'attribuer aux sujets parlants le statut de sujets de l'institution scolaire avec toutes les contraintes que cela implique.

3. Formes et valeurs de l'interpellation violente

Dans cette section nous allons traiter des différentes formes d'actualisation de l'interpellation violente et leurs valeurs. En effet, nous allons étudier l'interpellation violente à travers les actes de langage, les termes d'adresse et les interjections.

3.1 Les actes de langage

Il est question ici de deux actes de langage par le biais desquels s'actualise l'interpellation à savoir : la question et la requête. Ces deux actes de langage sont les plus mis en œuvre par les enseignants dans le cadre de l'activité interpellative en salle de classe.

3.1.1 La question interpellative : du dire au faire

Dans cette section, nous allons tenter d'étudier l'interpellation au travers de la question mais toujours en relation avec notre objet d'étude à savoir la violence verbale. Du coup, notre intérêt portera essentiellement sur la question en tant qu'acte menaçant donc véhiculaire d'une certaine violence envers l'interlocuteur.

3.1.1.1 Définition et rôle de la question

De prime abord, il semble judicieux de rappeler que la question peut être un moyen linguistique par le biais duquel un locuteur interpelle son allocataire pour demander une information quelconque. Vue sous cet angle, nous pouvons considérer comme question « *tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information.* » (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 86) Cependant, peut-on limiter le rôle de la question à la simple demande d'information ? Existe-t-il d'autres fonctions assumées par la question ? Si oui lesquelles ?

Si l'on se réfère à Grésillon, poser une question ne se limite plus au désir de s'informer comme annoncé par Barthes. Au contraire, la question sert à faire beaucoup de chose : « *on pose des questions (...) pour tuer le silence, pour arrêter des regards agressifs, pour se montrer 'intéressant', 'compétent', pour blesser, pour compromettre, pour charmer l'interlocuteur* » (Grésillon cité par Kerbrat-Orecchionni, 1991 :22).

La citation que nous venons d'évoquer attribue donc à la question une panoplie de fonctions dont le centre d'intérêt est orienté vers le destinataire.

3.1.1.2 La question : un acte de langage ambivalent

Dans la relation interpersonnelle, la question possède un statut illocutoire ambigu ; elle véhicule une « *valeur taxémique ambivalente* » dans la mesure où elle exerce une influence aussi bien sur le locuteur que sur l'allocutaire.

[Elle] est généralement décrite comme pourvue d'un statut illocutoire ambigu : d'un côté, elle constitue un acte agressif puisqu'il s'agit d'une incursion dans les réserves d'autrui. D'un autre côté, la question revient à manifester son ignorance, à faire l'aveu d'un manque que l'on demande à l'autre de combler. Le questionneur est ainsi amené à s'effacer pour susciter la parole de l'autre et lui laisser toute la place. » Mellet, 2010)

Si nous partageons naturellement l'avis de Mellet quant à l'ambivalence de la *valeur taxémique* de la question dans la mesure où elle est à la fois un acte agressif sur le territoire d'autrui mais aussi et paradoxalement un acte qui marque un manque chez le destinataire, pour le compte de la présente étude, nous nous intéressons exclusivement à la première *valeur taxémique*. Autrement dit, la question ne sera pas étudiée en tant qu'acte par le biais duquel on vise l'obtention d'une information auprès du destinataire, mais surtout et principalement comme moyen permettant au locuteur de destituer voire avilir son allocutaire par le fait même de l'obliger à être inéluctablement dans son discours mais aussi par le fait de le sommer de répondre.

3.1.1.3 La question comme acte menaçant

L'acte de questionner permet au locuteur d'exercer une menace double en mettant en demeure l'allocutaire par le fait de le sommer de répondre ce qui provoque automatiquement la deuxième menace puisqu'il s'agit bel et bien d'une incursion dans ses réserves :

« [La question] convie d'autorité son destinataire à répondre : c'est une sommation, une sorte de mise en demeure, doublée d'une incursion dans les "réserves" d'autrui (en l'occurrence : les informations qu'il possède en propre) ; c'est donc un acte doublement "menaçant" pour L2, acte qui place du même coup L1 en position dominante » (Kerbrat-Orecchioni, 1991 :28)

Il ressort de ce qui précède que la question est un acte injonctif par le biais duquel un locuteur met son allocutaire dans l'obligation de répondre. Par conséquent, cet acte met le destinataire dans une position de dominant et le destinataire dans une position de dominé comme c'est souvent le cas de l'interaction de classe où la question interpellative émane souvent de l'enseignant étant donné la forte dissymétrie qui caractérise ce type d'interaction comme souligné par Vion :

« la question étant souvent le privilège exclusif du sujet occupant la position dominante ("c'est moi qui pose les questions ici !"). Cet acte apparaît donc, dans les situations interactives foncièrement inégalitaires, comme le reflet d'une relation hiérarchique, en même temps qu'elle peut être pour l'un des participants, en situation théoriquement égalitaire, le moyen d'accaparer la position haute. » (Vion, 1992 :250)

Pour ne pas rester dans le cadre exclusivement théorique et pour mieux expliciter ce que nous avons avancé jusque-là, citons l'exemple suivant :

[ETAB A / S2]

Pr: (s'adressant à un élève) tu mâches le ch'wing-gum ?

E: non

Pr: eh alors / tu sucés un bonbon ? //oui

E: chocolat

Pr: chocolat ? c'est bien ça//c'est bien ça// tu es un ruminant alors ? //tu es un ruminant ? /réponds

E: xxx

Dans l'exemple que nous venons de citer, nous voyons clairement à quel point l'enseignant oblige son élève à répondre en l'interpellant à trois reprises avec des questions afin de justifier son comportement à savoir mâcher un chewing-gum en plein cours lequel transgresse les rituels de l'institution scolaire et porte préjudice au statut de sujet de ladite institution. En effet, les questions adressées à l'apprenant relèvent des demandes d'assentiment qui

Selon Charaudeau (1992 : 593) :

« se distinguent des demandes d'information en ce que l'information du présumé est censée avoir été (ou est supposée) identifiée par le locuteur, et que le posé se limite à demander une confirmation ou une infirmation de cette information. »

Si nous analysons les questions adressées par l'enseignant à l'élève, nous constatons que les deux premières sont lancées sur le même mode à savoir la même structure interrogative et sont à considérer comme des demandes d'information. Toutefois, la dernière question à savoir « *tu es un ruminant alors ?* » répétée à deux reprises est lancée sous le mode suivant : structure interrogative + directif (le verbe *répondre* à l'impératif) semble exercer une pression sur l'élève surtout quand on sait que le lexique employé s'avère des plus péjoratifs étant donné qu'il relève de la bestialité. L'objectif de l'enseignant dans cette dernière question n'est guère de demander une information à savoir décrocher une confirmation ou une infirmation de la part de l'élève mais son intention vise autre chose. En effet, En imposant une certaine catégorisation à son élève qui l'exclut de l'espèce humaine puisqu'il use de la métaphore animale, l'enseignant voudrait lui signifier indirectement qu'il vient de transgresser par son comportement les rituels régissant l'espace classe.

De plus, en interpellant son élève par le biais d'une telle question, l'enseignant vise essentiellement la destitution de son élève en le discréditant devant ses pairs par un langage avilissant. Par conséquent, il lui fait perdre volontairement sa face positive en le confinant dans une position basse mais aussi sa face négative

en le sommant de répondre à sa question. Conséquemment et au vu de ce qui précède, nous pouvons dire avec Searle (1982 :53) que « *les questions sont une sous-catégorie de directifs, puisqu'elles sont des tentatives de la part de L de faire répondre A c'est-à-dire de lui faire accomplir un acte de langage.*»

3.1.1.4 La demande : question ou ordre ?

Si l'ordre ⁵¹ est un cas particulier de requête Kerbrat-Orecchioni (2001 :98), cette dernière peut se définir comme suit : « *Nous parlons de requête chaque fois qu'un locuteur produit un énoncé pour demander à son interlocuteur d'accomplir un acte quelconque (à caractère non langagier)*» (*ibid.*). Si nous comparons cette définition de la requête, et qui s'applique également à l'ordre, à celle donnée à la question (voir supra), nous pourrions facilement déduire que ces deux actes appartiennent à la même catégorie englobante, celle de la demande laquelle est considérée comme un directif visant à faire accomplir à quelqu'un un comportement quelconque comme nous le voyons bien dans le schéma suivant : (Kerbrat-Orecchioni, 2001:84) :

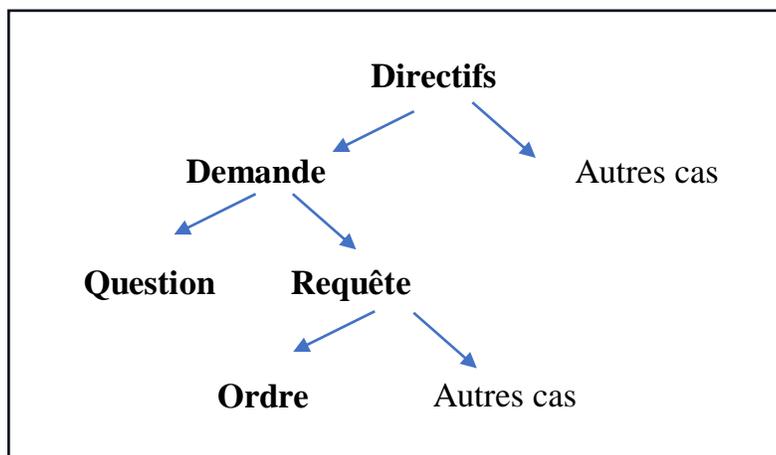


Schéma 5: frontière entre la question et la requête

⁵¹Kerbrat-Orecchioni (2001 :98) définit l'ordre comme « *un cas particulier de requête, qui se caractérise par son caractère 'autoritaire' ».*

Toutefois, si la question et l'ordre (requête) appartiennent à la même catégorie à savoir celle de la demande, il n'en demeure pas moins qu'une différence de taille les oppose selon Kerbrat-Orecchioni. En effet, cette différence se situe essentiellement au niveau de la nature de la chose faisant objet de la demande. En d'autres termes, c'est la nature verbale ou non verbale du comportement réponse qui détermine la nature de la demande c'est-à-dire s'il s'agit d'une question ou d'un ordre. La première (la question) est à considérer comme *une demande d'un dire* alors que le deuxième (l'ordre) est à voir plutôt comme une *demande d'un faire*. Nous pouvons schématiser avec Kerbrat-Orecchion(1991) ainsi :

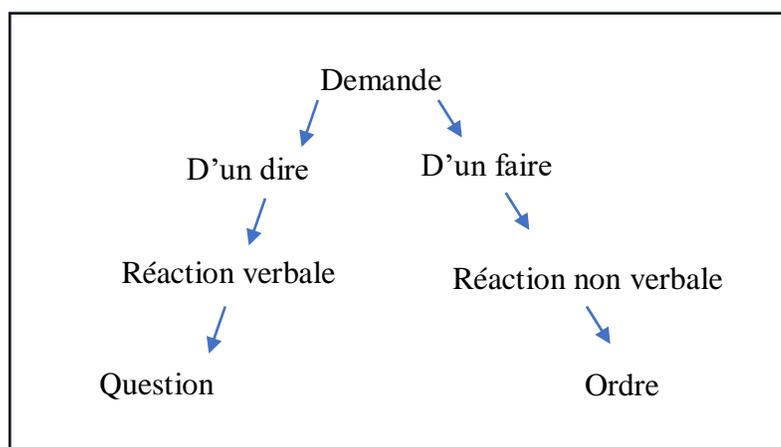


Schéma 6: distinction entre la question et l'ordre

Par ailleurs, en soulevant la distinction entre la question et l'ordre, Kerbrat-Orecchioni (1991), ne cache pas de signaler l'ambiguïté qui caractérise la relation qu'entretiennent ces deux actes de langage directifs. Elle dit à ce propos :

« On peut se demander s'il ya entre l'ordre et la question une relation de contraste, ou d'hypéro-/hypéronymie : cette relation est aussi ambiguë que celle sur laquelle elle repose, entre le « faire » et le « dire ». On sait d'une part, dire c'est faire : en ce sens, toute question est un (cas particulier d') ordre »(Kerbrat-Orecchioni,1991 :06)

Allant dans le même sens, et pour mieux expliciter cette question, citons l'exemple suivant :

Exemple: [ETAB A / S2]

[...]

E1: xxx

Pr: comment comment ça/tu es sûre

E1: oui

Pr: il n'y a que toi et lui qui font du bruit

E1: non xxx

Pr: il n'y a que toi et lui qui faites du bruit dans cette classe/et **ta bouche tu peux la fermer maintenant ?**/ bien/ alors ferme-la// c'est bien tais-toi

Comme nous venons de voir dans l'exemple cité ci-dessus, l'enseignant après avoir interpellé une élève qui était entrain de bavarder avec son camarade, cette dernière a tout simplement nié les faits par un « *non* » catégorique synonyme dans ce cas précisément d'un manque de respect voire d'insolence. La réponse de cette élève a vite suscité la colère de l'enseignant qui décide de l'interpeller une deuxième fois mais de façon plus virulente en lui adressant une question sous forme d'un acte de langage indirect « *et ta bouche tu peux la fermer maintenant ?* ».

Si nous soumettons cette question à l'analyse, force est de constater qu'il s'agit bel et bien d'un acte de langage directif très menaçant visant la perte de la face au destinataire - ici l'élève -. En effet, il s'agit à la fois une demande d'un dire sous forme de question totale à laquelle l'élève pourrait répondre par un oui ou un non et une demande d'un faire (requête) puisqu'il s'agit d'un ordre formulé indirectement par le biais du verbe « pouvoir ».

Par ailleurs, par un simple calcul interprétatif et tenant compte du contexte de production, nous pouvons dire que l'ordre l'emporte sur la question et que le verbe « pouvoir » ici n'est pas employé par l'enseignant pour atténuer le degré de menace sur l'allocataire en portant sur la capacité du destinataire à accomplir l'acte de fermer sa bouche mais plutôt pour spécifier « *son degré d'implication comme demandeur* » (Charaudeau, 2002). Quant au présent de l'indicatif associé à la forme interrogative, il sert à « *actualiser davantage la demande* ». (*Ibid.*)

Conséquemment, en interpellant son élève par le biais de cette question, l'objectif de l'enseignant n'est autre que de demander à l'élève de fermer sa bouche c'est-à-dire se taire tout simplement et la structure dans laquelle est formulée la question à savoir une tournure interrogative à la deuxième personne du singulier + *maintenant* renseigne sur le caractère très menaçant et très pressant de cette interpellation. Cette demande d'un faire somme le destinataire de réagir positivement c'est-à-dire passer à l'action directement (celle de fermer sa bouche) et qu'une réaction verbale à savoir la réponse par l'affirmative n'est en réalité qu'accessoire. Il s'agit en fait d'un acte de langage avilissant visant la destitution de l'élève ayant montré une attitude récalcitrante envers son professeur.

C'est aussi un acte menaçant visant le maintien de cette élève dans une position basse en le ramenant à l'état de silence en lui interdisant de parler devant ces camarades de classe. Une telle réaction se veut également un message indirectement adressé au groupe-classe afin d'en tirer la leçon.

De plus, en procédant de la sorte, l'enseignant vise également la ré(in)stauration de la relation verticale qui caractérise ordinairement l'interaction de classe et qui se trouve bafouée par le comportement de l'élève volontairement ou non.

En somme, nous venons de démontrer qu'il existe une relation étroite entre la question et l'ordre tel que signalé par Kerbrat-Orecchioni (1991 :7):

« Autre considération allant dans le même sens d'une relation étroite entre l'ordre et la question : le fait que le premier prenne volontiers les apparences de la seconde (requêtes indirectes du type «Tu pourrais/voudrais fermer la porte ?) »

Finalement, l'interpellation au travers de la question s'est avérée un acte menaçant donc susceptible de véhiculer de la violence verbale afin de rappeler à l'ordre un élève quelconque, lui dicter une conduite à tenir en classe ou tout

simplement rétablir l'asymétrie caractérisant ordinairement l'interaction de classe comme signalé par Francols (2010 : 93)

« L'interaction de classe est emblématique des interactions dissymétriques et hiérarchiques : un professeur, adulte et « savant », se trouve face à un groupe d'élèves et moins savant que lui. Sa position dominante est aussi une position directive : il fait faire pour faire apprendre. Ainsi, la plupart des actes de langage qu'il adresse aux élèves sont des « directifs », principalement des requêtes (consignes) et des questions. »

Après avoir analysé l'interpellation au travers des actes de langage (la question et la requête), passons maintenant à l'analyse des termes d'adresse qui constituent également une des facettes par le biais desquels s'actualise l'interpellation violente au sein des interaction scolaires.

3.2 Les termes d'adresse

Dans la présente section, nous nous intéresserons aux termes d'adresse en relation avec la violence verbale. D'emblée, il faudrait signaler que la matérialisation de l'interpellation dans le cadre scolaire au travers des termes d'adresse se fait diversement eu égard à la richesse de ces derniers.

Selon Auger et al (2010), les termes d'adresse

« correspondent à l'ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son ou ses allocutaires. Qu'il s'agisse d'un titre, d'un nom de métier, d'un terme de parenté, d'un patronyme, d'un prénom, d'un terme affectif/dépréciatif, d'un déictique (l'emploi des pronoms reflétant la proximité/distance entre locuteurs, de petits mots du discours (interjection, apostrophe...), mais aussi de tous les éléments qui sont d'ordre mimo-gestuel. »

Quant à Rosier (cité par Auger et al, 2010), les termes d'adresse sont susceptibles de véhiculer différentes valeurs en relation avec la violence verbale :

- *valeur déictique* relative au marquage identitaire de l'interlocuteur ;
- *valeur interactionnelle* par la signalisation des tentatives de prise de parole ;
- *valeur relationnelle* qui se traduit à travers l'adoucissement ou le durcissement d'une requête ;
- *valeur de place* marquée par la négociation des identités dans l'interaction.

Les termes d'adresse occupent une place capitale dans le discours de l'enseignant. Ce dernier s'en sert afin d'interpeller ou désigner un apprenant quelconque pour plusieurs raisons à savoir : attirer son attention, lui donner la parole ou lui dicter une conduite à tenir en classe.

L'approche que nous adoptons ici s'inspire essentiellement des travaux de Brown et Gilman⁵² (1960) ainsi que ceux de Kerbrat-Orecchioni (2010) qui distinguent deux catégories des termes d'adresse à savoir les formes nominales d'adresse (FNA) et les formes pronominales d'adresse (FPA). Entrent dans la première catégorie (FNA) les noms de personnes, les noms de familles ou patronymes, les titres, les noms relationnels, les noms affectifs et dépréciatifs.

Pour la présente section comme nous l'avons signalé plus haut, nous ne retenons que les occurrences relevées dans le corpus et ayant une relation directe avec la violence verbale. Commençons d'abord par les formes pronominales d'adresse (FPA).

3.2.1 Les formes pronominales d'adresse (FPA)

Il sera question dans cette section du tutoiement, du vouvoiement mais aussi du pronom personnel et indéfini « on ».

3.2.1.1 Le tutoiement antagonique

Si le recours au tutoiement par l'enseignant est communément admis dans l'interaction didactique eu égard à la dissymétrie qui caractérise celle-ci, il n'en demeure pas moins que ce pronom de deuxième personne véhicule dans certaines situations une valeur péjorative voire insultante. Examinons l'exemple ci-dessous :

⁵² Brown et Gilman (1960) proposent trois catégories de termes d'adresse : les formes nominales, les formes pronominales et les formes verbales. Ces dernières s'actualisent au travers de l'emploi de l'impératif qui n'est en réalité qu'une variante indirecte des formes pronominales.

Exemple : [ETAB A / S2]

Pr: comment/qu'est c'qu'tu veux **mad'moiselle** ?

E1: rien

Pr: comment ça rien/**tu t'retourne**s et tu dis//

E(?): xx

Pr: **tiens-toi** correctement (*ton irrité*) **arrange-toi**/ c'est la dernière fois qu'tu t'retourne

Tel qu'il est indiqué dans l'exemple ci-dessus, l'emploi du pronom personnel « tu » par l'enseignant en s'adressant à son élève montre bien la dissymétrie mais aussi et surtout la tension qui monte entre les deux protagonistes. En effet, n'ayant pas accepté les interventions réactives jugées ostentatoires de son élève, l'enseignant, sur un ton irrité, adresse deux injonctions par le biais de l'impératif « *tiens-toi correctement* » et « *arrange-toi* » suivies de la menace « *c'est la dernière fois qu' tu t' retourne* ». Par conséquent, le déploiement des trois actes menaçants à savoir les deux ordres et la menace, octroie au pronom personnel une charge dépréciative étant donné que l'interpellée - ici l'élève - est systématiquement mise en position basse de dominée dans la mesure où les ordres et les menaces sont à considérer comme des taxèmes de position haute émanant toujours de personnes occupant un statut supérieur. En somme, l'exemple que nous venons de citer montre clairement comment l'enseignant, en ayant recours à l'interpellation par le biais des déictiques de personne « tu » et du mode impératif employés comme durcisseurs, violente son élève afin de l'assujettir donc la maintenir dans une position inférieure. Le caractère inopiné de cette interpellation combiné avec un ton montant que menaçant donne également au pronom personnel « tu » toute la force pour que l'interpellée se taise.

Citons maintenant un autre exemple pour mieux mettre en relief la dimension agonale qu'installe ce pronom :

Exemple: [ETABA / S2]

E1:(*En lisant, elle commet une faute de lecture*)

Pr: tauromachique (*il corrige la faute*)

E1: (*elle reprend la lecture puis commet une autre faute*)

E2: xxx (*il corrige la faute*)

Pr: hé :: hé **t'as** pas l'droit de lui corriger (lafaute) /**je** suis là pour (la) lui corriger
t'es pas l'prof /non/ **tu es** un élève comme elle/d'accord/ bien

Dans l'exemple ci-dessus, nous voyons bien comment l'enseignant a réagi énergiquement face à l'élève (2) ayant corrigé un mot à son camarade de classe qui était chargé de lire un paragraphe.

En effet, par son comportement ou plutôt emportement, l'élève (2) vient de commettre une double transgression. D'abord, en prenant la parole sans l'autorisation de l'enseignant, l'élève(2) contrevient aux règles du jeu imposées par l'interaction didactique. Ainsi, en s'auto-sélectionnant, il transgresse les règles de l'alternance des tours de parole ce qui constitue bel et bien une intrusion synonyme d'un délit conversationnel (Kerbrat-Orecchioni, 1996 :32). Ensuite, par un tel acte, cet élève se met en position haute de dominant par rapport à son camarade de classe et concomitamment en position égalitaire vis-à-vis de son enseignant ce qui provoque inévitablement un déséquilibre menaçant au niveau de la hiérarchie institutionnelle.

Devant une situation aussi périlleuse aux yeux de l'enseignant, celui-ci réagit instantanément en adressant à l'élève un énoncé installant bien un face à face inévitable : « hé :: hé **t'as** pas l'droit de lui corriger (la faute)/**je** suis là pour (la) lui corriger **t'es** pas l'prof /non / **tu es** un élève comme elle /d'accord /bien ». Dans un langage relevant plutôt d'un registre familier marqué par l'absence de l'un des éléments de la négation, l'enseignant commence d'abord par adresser une interdiction par le biais de laquelle il rappelle son élève à l'ordre en lui refusant le droit de corriger son camarade : « **t'as** pas l'droit de lui corriger (la faute)».

L'énoncé signifiant l'interdiction est vite complété par un autre énoncé mettant bien en place un jeu agonal entre le « je » de l'enseignant et le « tu » de

l'élève : « *je suis là pour (la) lui corriger t'es pas l'prof / non / tu es un élève comme elle / d'accord / bien* ». Autrement dit, dans cet énoncé l'enseignant redéfinit les règles du jeu en rappelant clairement que la correction d'éventuelles erreurs reste son apanage. Cet énoncé se veut également un rappel implicite pour cet élève afin de se conformer au règlement intérieur qui définit bien les droits et les devoirs de tout un chacun. Plus clairement, l'enseignant remet l'élève à sa place qu'il doit naturellement occuper tout en restituant la position haute de dominant que lui procure naturellement le contrat didactique et cela, comme nous l'avons déjà signalé (Hocine & Zenati : 2017) : « *par le biais des indices d'allocution à savoir un 'je' qui donne les ordres, corrige les erreurs et évalue les compétences des élèves versus 'tu' qui doit occuper une position basse, donc corrigé, évalué le cas échéant et recevant les ordres* ».

Par ailleurs, il est à signaler que selon la théorie des ligarèmes (Assaraf, 1993), la forte dissymétrie voire l'opposition entre le « je » du locuteur et le « tu » de l'allocutaire engendre une rupture du lien interpersonnel. Reconstruire ce lien après cette disjonction nécessite pour l'élève une implication effective dans les activités que propose l'enseignant mais aussi et surtout être en conformité avec les règles que préconise le contrat didactique.

Enfin, nous venons de démontrer que le pronom personnel « tu » véhicule non seulement une valeur déictique mais il sert aussi à définir le type de relation qu'entretiennent les différents interactants tout en constituant simultanément un taxème de position haute pour le destinataire (l'enseignant) et paradoxalement un marqueur de position basse pour le destinataire (l'élève). Par conséquent, Il sert non seulement à montrer l'attitude autoritaire de l'enseignant voire de condescendance vis-à-vis de l'élève mais aussi à aggraver la distance déjà existante dans les situations de désaccord voire de tension.

3.2.1.2 Le vouvoiement individuel

Si le vouvoiement collectif est une marque du pluriel et renvoie automatiquement à un groupe d'élèves, il est cependant à signaler qu'il est utilisé aussi pour un emploi individuel. À ce titre, nous avons remarqué deux emplois du vouvoiement individuel : le vouvoiement de respect et le vouvoiement de distanciation.

Exemple: [ETAB B/ S4]

Pr: ça va HI

E: (*hochement de tête*)

Pr: très bien / si **vous** n'avez pas compris / **vous** m'arrêtez / madame je n'ai pas compris / d'accord on réexplique

Dans l'extrait ci-dessus, il apparaît clairement que l'usage du vouvoiement à l'égard de l'élève renseigne sur le respect que voudrait exprimer l'enseignante envers ce dernier. En effet, cette affirmation est consolidée par la stratégie d'abordage initiée par l'enseignante à savoir « *ça va* » suivie du nom d'adresse *HI*, ce qui peut être interprété comme un facteur réducteur de la distance. D'ailleurs la suite confirme nos propos dans la mesure où l'emploi de l'axiologique évaluatif « *très bien* » et l'énoncé suivant par le biais duquel l'enseignante propose ses services sans que ses derniers ne soient sollicités par l'élève : « *si vous n'avez pas compris / vous m'arrêtez / madame je n'ai pas compris / d'accord on réexplique* ». Cela renseigne sur l'intention de l'enseignante de tisser un lien interpersonnel de proximité et un climat relationnel de qualité avec ses élèves.

De plus, un tel comportement de la part de cette enseignante se veut une sorte de remerciement indirectement exprimé, voire une compensation en contrepartie de la bonne conduite de l'élève en salle de classe.

Il n'est pas également à exclure qu'une telle conduite bienveillante de la part de l'enseignante soit interprétée comme étant un message implicitement adressé à l'ensemble du groupe afin de susciter son engagement sociodidactique.

3.2.1.3 Le vouvoiement de distanciation

Dans la majorité des cas, le vouvoiement est utilisé dans les interactions de classe par les enseignants pour désigner l'ensemble de la classe ou un groupe d'élèves. Quant aux élèves, ils emploient l'adresse pronomiale « vous » pour s'adresser à leur enseignant et ce par politesse.

Toutefois, l'analyse de notre corpus a identifié l'existence d'un emploi particulier du pronom « vous ». Il s'agit de l'emploi individuel auquel recourt l'enseignant pour interpeller ou désigner un élève quelconque. C'est dans les situations marquées par le désaccord que nous avons pu détecter ces emplois. Donnons un exemple :

Exemple : [ETAB B/ S]

(Pendant que l'enseignante fait son cours, un élève d'une autre classe entre et se dirige vers un élève pour récupérer son tablier)

Pr: *wēch kēyen hna* ↑ (qu'est-ce qu'il ya ici)

E: *n-med-lu tablier* (je lui donne le tablier)

Pr: *(ton coléreux)* tu rentres comme ça sans demander de *(la)* permission ↑ est-ce que c'est vrai ? ↑ *(puis elle s'adresse à son élève)* IH c'est comme ça qu' **vous faites** à **votre** prof ↑ *tmedlu lmi'zer umbaed yedkhel yeddih ēādi* (**vous** lui donnez le tablier puis il rentre le récupérer c'est normal)

E: XXX

Pr: c'est un manque de respect normalement **vous** ne donnez pas une occasion pour ce genre de choses

L'exemple ci-dessus montre clairement les différents cas d'indiscipline qui se produisent dans l'espace scolaire et auxquels sont confrontés les enseignants. En effet, pendant que l'enseignante fait normalement son cours, un élève d'une autre classe entre sans lui demander la permission. Cette intrusion constitue non seulement une transgression d'un rituel scolaire à savoir demander l'autorisation avant d'entrer dans une salle de classe en présence d'une enseignante mais aussi une menace aussi bien pour la face positive que négative de celle-ci. Il s'agit donc d'un acte hautement méprisant pour l'enseignante qui a vite pris la décision

d'intervenir pour remettre cet élève indiscipliné à l'ordre en l'interpellant tout en s'exclamant sur un ton coléreux pour exprimer son indignation: « *tu rentres comme ça sans demander de (la) permission*↑ ». Cette interpellation se veut un acte de condamnation indirect tout en signifiant expressément à l'élève la faute inadmissible qu'il vient de commettre. Puis elle le somme par le biais d'une question totale de reconnaître son acte maladroït : « *est-ce que c'est vrai ?*↑ ».

Aussitôt, l'enseignante interrompt son discours avec cet élève qu'elle n'enseigne pas et décide d'interpeller son élève par le biais de son nom et lui adresse un énoncé qui se veut un reproche dans la mesure où elle lui impute la responsabilité de ce qui vient de se produire : « *IH c'est comme ça qu' vous faites à votre prof*↑ ». À notre avis, le recours de l'enseignante d'abord au nom d'adresse « *IH* » puis à l'adresse pronominale « *vous* » n'a d'autre objectif que de restaurer la distance déjà trs réduite par le comportement inadéquat de l'élève ayant transgressé l'espace-classe par son intrusion. L'énoncé suivant dit en arabe dialectal sur un ton montant se veut un deuxième reproche qui renseigne sur l'état coléreux qui s'empare de plus en plus de l'esprit de l'enseignante.

Après une intervention réactive inaudible de l'élève, l'enseignante revient à la charge en rappelant à son élève qu'un tel comportement relève de l'impolitesse : « *c'est un manque de respect* » suivi d'un troisième reproche où elle lui incombe clairement cette fois-ci la responsabilité de l'incident : « *normalement vous ne donnez pas une occasion pour ce genre de choses* ». Encore une fois, l'enseignante utilise le pronom personnel « *vous* » pour accentuer la distance déjà aggravée par le désaccord conversationnel qui commence à se transformer en conflit.

Finalement, nous pouvons dire que les pronoms d'adresse « *tu* » et « *vous* » comme a été démontré dans cette section, ne véhiculent pas exclusivement une valeur déictique. Bien plus, ils sont à considérer comme des moyens par le biais desquels le locuteur donne et impose même un statut et une place à son allocataire.

Ils sont donc à appréhender comme des taxèmes de position c'est-à-dire des donneurs de place. Ils servent également à accentuer la distance mais aussi la divergence de points de vue qui surgissent lors des conflits.

3.2.1.4 Le pronom indéfini *on*

Il est communément admis que le pronom personnel indéfini « on » requiert plusieurs valeurs. Cependant, il est question ici de mettre en exergue les usages ayant trait à la politesse et donc à la régulation de la communication interpersonnelle dans l'interaction scolaire.

Selon Romain (2004 :26), en situation didactique « *le pronom on est réducteur de distance entre la position dominante de l'enseignant et la position dominée des élèves* ». Cette affirmation est bien attestée dans notre corpus. Considérons les exemples suivants :

Exemple 1 : [ETAB A / S3]

Pr : ah peut-être il y a un certain cycle y a un certain mécanisme y a un certain déroulement d'accord / très bien/ regardez votre source en bas (*puis elle interpelle un élève qui bavarde*) monsieur s'il vous plait / si vous parlez en même temps et **on** parle en même temps qu'est-ce qu'**on** va gagner ↓ regardez la source en bas / manuel de biologie qu'est-ce qu'on a dit / le mot biologie / qu'est- ce que vous donne biologie [...]

Exemple 2 : [ETAB A / S3]

Pr: **on** fait vite s'il vous plait **on** est un petit peu en retard // alors / pour les procédés / y a-t-il des questions à poser / **on** a compris qu'est-ce que ça veut dire définition précision / énumération / oui (*silence des élèves*) très bien

Cependant, si le pronom « on » s'est avéré réducteur de la distance entre l'enseignante et ses élèves étant donné la dépersonnalisation de l'interlocuteur, il semble toutefois important de signaler que cet emploi n'exclut pas carrément les dimensions agonale et frontale accompagnant les propos de l'enseignante en l'occurrence dans l'exemple 1.

3.2.2 Les formes nominales d'adresse (FNA)

Seront analysés successivement les titres, les termes relationnels (les termes affectifs, les appellatifs positifs, les appellatifs péjoratifs et l'adresse collective)

3.2.2.1 Les titres

Peu nombreux sont les titres véhiculés dans le cadre scolaire et en particulier dans l'interaction de classe pour désigner soit l'enseignant soit l'élève. En effet, nous avons remarqué le recours à des titres très fréquents pour désigner les enseignants. Ainsi les titres « *monsieur*, *oustadh* et *chikh* » respectivement en français, en arabe standard et en arabe dialectal servent à désigner un enseignant en situation d'interaction. Quant à l'enseignante, celle-ci est désignée à son tour par « *madame* » en français, « *oustadha* » en arabe standard et « *chikha* » en arabe dialectal. Quant aux élèves, qu'ils soient filles ou garçons, ils sont généralement désignés par leurs enseignants tantôt par leurs prénoms tantôt par leurs noms de famille et parfois par des pronoms personnels. Toutefois, les élèves filles ont la particularité d'être désignées par le titre « *mademoiselle* » avec ses différentes variantes en français et bien sûr *ānissa* pour l'arabe standard.

Toutefois, si les différents titres que nous venons de citer sont généralement utilisés dans les situations normales et renvoient, en principe, au respect voire à la politesse qui caractérise ordinairement l'interaction pédago-didactique, il faut dire qu'il existe des situations où l'on assiste à l'emploi de titres qui, en apparence, renvoient au respect alors qu'en pratique ils sont très péjoratifs et servent à dévaloriser l'interlocuteur. C'est à ce genre de titres que nous allons tout particulièrement nous intéresser.

3.2.2.1.1 Le titre *monsieur*

Si le titre « *monsieur* » revient souvent dans notre corpus, il est cependant pertinent de signaler que son emploi véhicule différentes valeurs. En effet, employé

par des élèves à l'adresse de leur enseignant de français, ce titre marque à la fois le respect envers ce dernier mais aussi la reconnaissance de son autorité institutionnelle. Par contre, utilisé par un enseignant à l'égard d'un élève, le titre « *monsieur* » n'exprime pas forcément le respect comme nous le voyons à la suite des exemples qui suivent.

3.2.2.1.1.1 Le titre *monsieur* comme marqueur de hiérarchie et de reconnaissance de l'autorité magistrale

Considérons l'exemple suivant :

Exemple : [ETAB A / S2]

Pr: [...] qui va : lire / (*une élève lève son doigt*) oui mademoiselle oui

E: (*l'élève commence la lecture, mais le bruit persiste*)

Pr: chu::t

E: **monsieur**

Pr: oui /continue

Dans l'extrait ci-dessus, nous remarquons bien qu'après avoir donné la permission à une élève de lire un paragraphe du texte proposé, cette dernière se trouve contrainte de poursuivre la lecture malgré le vacarme causé par certains élèves. Remarquant l'impossibilité de travailler dans des conditions pareilles vu la menace qu'encourt une telle conduite aussi bien sur la face de l'enseignant que celle de l'élève qui prend en charge la lecture, le professeur se trouve dans l'obligation morale d'intervenir pour ramener le calme mais aussi restaurer son autorité étant donnée qu'il est le maître incontestable des lieux. Tout en interrompant son élève et pour mettre fin à cette situation intrigante, il interpelle les élèves causant ce bruit par le biais du « *chut* » interjectif pour les ramener au silence.

Aussitôt, le calme revient à nouveau et l'élève désignée pour la lecture du paragraphe interpelle son enseignant au moyen du titre « *monsieur* » qui, du point de vue pragmatique, se veut une demande indirecte de prise de parole afin de continuer la lecture.

En ayant recours à ce titre d'adresse, cette élève fait preuve non seulement de respect envers la parole enseignante et des règles conversationnelles notamment celles inhérentes à l'alternance des tours mais aussi et surtout une reconnaissance de l'autorité magistrale dans la mesure où reprendre la lecture sans avoir au préalable l'aval de l'enseignant pourrait être interprété par ce dernier comme un manque de respect envers lui donc une menace potentielle pour ses deux faces positive et négative.

Toutefois, si le titre « *monsieur* » employé par les élèves envers leur enseignant est à considérer comme un signe de déférence, il est parallèlement pertinent de signaler que certains enseignants de langue française y recourent parfois pour interpeller individuellement un de leurs apprenants. Il faut dire que l'usage de ce titre chez certains enseignants montre que ce dernier est véhiculaire de plusieurs valeurs.

Ainsi, en s'appuyant essentiellement sur les données contextuelles, l'analyse de notre corpus révèle trois emplois distincts du titre *monsieur* par les enseignants. En effet, le premier emploi est justifié, à notre sens, par la méconnaissance du nom de l'apprenant auquel s'adresse l'enseignant. Le deuxième emploi, quant à lui, sert à marquer une certaine distance vis-à-vis de l'élève surtout en situation de désaccord dû à une conduite incongrue de la part de ce dernier. Concernant le troisième emploi, celui-ci renvoie à une stratégie qui consiste à donner la face à l'allocutaire en mettant en valeur sa face positive. Analysons les exemples ci-dessous.

3.2.2.1.1.2 Le titre *monsieur* comme marqueur de distance et de désaccord

Considérons l'exemple suivant :

Exemple: [ETAB A / S1]

Pr: alors est-ce qu'on peut répondre maintenant à la question / quel est le type de discours (*puis elle s'adresse à un élève qui parle*) **monsieur** répondez à la question // tu parles donc tu as tout compris / quel est le type de discours

employé dans le texte (*puis elle s'adresse aux élèves qui tentent de répondre à sa place*) laissez-le

E: objectif (*à voix basse*)

Pr: ah objectif qu'est ce que ça veut dire allez très bien c'est la bonne réponse / tu as résolu / qu'est ce que ça veut dire objectif

Il était clair que le comportement de l'élève (bavard) au moment où l'enseignante posait une question n'était pas du goût de cette dernière qui l'a rapidement interpellée par le biais du terme d'adresse « *monsieur* » qui se veut un signe de distance voire même de désaccord envers son élève. Ce désaccord est accentué par la question qui succède le terme d'adresse tout en le sommant de répondre.

3.2.2.1.1.3 Le titre *monsieur* comme marqueur de méconnaissance de l'allocutaire

Analysons l'exemple suivant :

Exemple: [ETAB A / S1]

Pr: votre livre **monsieur**

E: il n'y a pas de livre

Pr: il n'y a pas de livre / la prochaine fois je ne vous accepte pas sans livre messieurs / ça fait un mois qu'on est ensemble / ah c'est bon / on peut pas travailler sans livre vous ne pouvez pas sortir de la maison sans chaussures / c'est ça / d'accord vous apportez vos livres

Dans l'extrait ci-dessus, il apparaît clairement que le recours de l'enseignant au titre « *monsieur* » se justifie par la méconnaissance de ce dernier du nom de l'élève auquel il s'adresse. Ainsi, eu égard à notre connaissance des données contextuelles et des facteurs situationnels relatifs à l'interaction de classe en raison de notre capital expérience cumulé au fil des années en tant qu'enseignant de français dans cet établissement, nous pouvons dire que cette méconnaissance est due essentiellement à deux raisons interdépendantes.

En effet, la première raison est liée au facteur temps. Ainsi, il faudrait rappeler, à ce titre, que l'enregistrement de cette séance s'est effectué au premier

trimestre c'est-à-dire au début de l'année scolaire, ce qui paraît une période relativement insuffisante pour l'enseignant afin d'apprendre par cœur tous les noms des élèves de cette classe et encore moins ceux des autres classes qu'il enseigne.

La deuxième raison, quant à elle, est inhérente à la pléthore d'élèves (plus de 35 élèves) que recèlent toutes les classes, ce qui rend la connaissance de tous les noms des élèves très difficile voire quasiment impossible.

Cependant, pour parer à cette situation un peu gênante vis-à-vis des élèves, l'enseignante préfère recourir au titre « *monsieur* » que de s'adresser aux élèves par le biais du tutoiement par exemple.

3.2.2.1.1.4 Le titre *monsieur* comme acte interpellateur menaçant

Exemple: [ETAB A / S1]

Pr: quel est le pronom indéfini c'est-à-dire il ne renvoie pas à une seule personne / c'est le pronom

EE: on

Pr: (*elle interpelle un élève qui bavarde*) **monsieur** / allez vous répondez puisque vous parlez on va profiter / tu as assez de force / est-ce qu'il y a dans le texte le pronom indéfini on /

EE: non non

Pr: laissez-le répondre / laissez-le répondre (*puis elle s'adresse à l'élève interrogé*) regarde ton ton texte

Dans l'exemple ci-dessus, en posant sa question, l'enseignante observe un élève qui bavarde et décide alors de l'interpeller immédiatement.

Il faut dire que la réaction de l'enseignante peut être justifiée par différentes raisons. D'abord, il n'est pas faux de dire qu'un tel comportement constitue bel et bien une menace pour sa face positive dans la mesure où c'est l'image d'un enseignant qui perd peu à peu son autorité et donc le contrôle de la classe qui commence à se dessiner chez le public des élèves.

En outre, s'il n'est pas rapidement jugulé, le bavardage qui est une conduite institutionnellement interdite peut se transformer en un facteur à haut risque dans la mesure où il marque une attitude irrespectueuse envers la parole magistrale, et contraint sérieusement l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions, ce qui l'inscrirait dans le cadre de la violence verbale.

Enfin, en plus de la déstabilisation du rapport de place lequel assure la pérennisation de la hiérarchie institutionnelle, ce fléau qui gangrène la vie de la classe constitue un véritable casse-tête aux enseignants étant donné qu'il est parfois susceptible de disloquer la cohésion du groupe et pourrait provoquer des dérapages périlleux voire ingérables allant jusqu'au bouleversement des rapports au niveau de la relation interpersonnelle horizontale et verticale.

Par ailleurs, l'interpellation de l'élève par l'enseignante au moyen du titre « *monsieur* » pourrait être justifiée par plusieurs raisons. La première est due, à notre sens, à la méconnaissance du nom de l'élève par l'enseignante vu la surcharge des classes due au nombre important des élèves.

La deuxième raison pourrait s'expliquer par la distance que l'enseignante voudrait installer avec son élève tout en gardant une attitude respectueuse envers lui. En effet, après avoir attiré l'attention du destinataire, l'enseignante somme son élève de répondre à la question « *allez vous répondez à la question* » tout en justifiant cet acte de langage injonctif par l'attitude réfractaire dont fait preuve ce dernier : « *puisque vous parlez on va profiter / tu as assez de force* » qui se veut plutôt un reproche adressé au concerné. La distance installée par l'emploi du titre « *monsieur* » et le pronom personnel « *vous* » est vite accentuée par le recours soudain et inattendu au pronom personnel « *tu* » et de l'injonction « *Laissez-le répondre* » répétée à deux reprises et adressée aux élèves ayant tenté de répondre à la place de leur camarade de classe. C'est là une façon d'isoler l'élève et le mettre dans une situation psychologique non confortable en guise de sanction pour sa conduite

peu orthodoxe. Ce n'est pas fini puisque l'enseignante revient à la charge en demandant à l'élève de chercher la réponse dans le texte : « *regarde ton texte* », ce qui accentue davantage la dissymétrie et place de facto l'enseignant en position haute de dominant et l'élève en question en position basse de dominé. En bref, c'est le désaccord qui s'actualise en discours.

3.2.2.1.1.5 Le titre *monsieur* comme acte flatteur

En plus des valeurs évoquées plus haut, le titre « *monsieur* » pourrait également véhiculer une valeur méliorative en tant qu'acte de langage flatteur servant à donner la face à l'allocutaire. Analysons l'exemple ci-dessous.

Exemple: [ETAB A / S3]

Pr: (*s'adressant à une élève*) qu'est-ce que tu as trouvé vas-y

E1: (elle répond en lisant une phrase du texte)

Pr: attends où est la définition / est-ce que c'est celle-là

E2: non XX

Pr: ah juste en bas voilà / alors qu'est-ce que vous avez

E2: (il répond)

Pr: (*elle l'interrompt*) merci **monsieur** vas-y / une chaîne / continue

E2 : (*il continue la lecture de la phrase*)

Dans l'extrait ci-dessus, nous remarquons bien qu'après avoir reçu une réponse non pertinente de la part d'une élève, l'enseignante repose la question tout en essayant de guider indirectement l'ensemble de la classe vers la bonne réponse. C'est à ce moment là qu'un autre élève, cette fois-ci un garçon, énonce la réponse pertinente. Celle-ci a instantanément suscité une réaction positive de la part de l'enseignante qui décide de récompenser cet élève pour la bonne réponse par le biais de l'acte expressif « *merci* » suivi du titre « *monsieur* ».

Du point de vue pragmatique, ce dernier se veut non seulement un signe de respect mais aussi et surtout un acte d'approbation voire d'encouragement visant la valorisation de la face de l'allocutaire. Bref, le titre « *monsieur* » fonctionne ici

comme un marqueur attributeur de la face. Par conséquent, une telle réaction de la part de l'enseignant peut exercer une influence sur deux plans : le plan relationnel et le plan didactique.

Au plan relationnel, il faut dire que l'appellatif « *monsieur* » employé par une enseignante adulte à l'adresse d'un apprenant adolescent crée une certaine confiance et une affirmation de soi chez ce dernier qui se voit attribuer un titre qui est normalement réservé à l'adulte. Un tel sentiment est susceptible d'influer positivement sur la relation interpersonnelle et facilite la création d'une bonne image de l'enseignant chez les élèves, ce qui favoriserait les conduites iréniques et jugulerait en parallèle les conduites agonales entre les deux acteurs de l'interaction didactique. Par conséquent, une atmosphère où règne une telle ambiance au niveau des rapports interpersonnels induirait une régulation aussi bien au niveau des attitudes comportementales qu'au niveau des pratiques langagières en minimisant considérablement les risques d'une éventuelle manifestation de la violence verbale.

Au plan didactique, la mise en valeur de l'image de l'apprenant par l'enseignant ne peut que stimuler l'esprit de concurrence loyale chez les autres élèves, ce qui se répercutera automatiquement et positivement sur l'engagement des ces derniers dans les activités d'apprentissage proposées par l'enseignante et créera certainement un bon climat de travail en salle de classe qui est en mesure d'assurer un déroulement exemplaire de l'interaction de classe.

3.2.2.1.2 Le titre *professeur*

Nous avons remarqué aussi que le recours aux axiologiques positifs ne se limite pas au seul but de flatter la face du destinataire. En effet, sauver la face de ce dernier semble être également un des objectifs visés. Considérons l'exemple suivant :

Exemple: [ETAB A /S1]

(L'enseignante demande à un élève d'écrire au tableau. En écrivant, des élèves corrigent ses erreurs et l'enseignante interpelle ces derniers)

Pr: vous êtes tous en première année / mais pas des gens qui son en terminale ou bien à l'université /vous êtes là pour apprendre n'est-ce pas / c'est pas grave de faire des erreurs / d'accord / l'essentiel c'est d'apprendre / (puis elle s'adresse à l'élève qui est au tableau) c'est bon **le professeur** on vous remercie

E: merci

Dans cet extrait, nous voyons bien comment l'enseignante a dû intervenir pour mettre fin à une conduite maladroite de certains élèves, laquelle est susceptible de provoquer une montée une tension interactionnelle.

En effet, dès lors que certains élèves commencent à corriger à haute voix les erreurs commises par leur camarade qui se trouve au tableau, l'enseignante interpelle rapidement ces derniers et les rappellent à l'ordre. Ainsi, l'intervention de l'enseignante est donc motivée par le contexte : après avoir constaté l'embarras dans lequel est mis cet élève suite à la pression qu'il subit de la part de ses camarades de classe, ce qui le met en position basse de dominé et ceux qui le corrigent paradoxalement en position haute de dominants. Une telle situation pourrait être génératrice d'une tension entre les élèves « correcteurs » d'un côté et qui forment un groupe et leur camarade qui se trouve seul au tableau qui commence peu à peu à perdre la face devant ses pairs pourtant pourvus du même statut institutionnel.

Par le biais d'énoncés assertifs « *vous êtes tous en première année* », « *vous êtes là pour apprendre* » « *c'est pas grave de faire des erreurs* » « *l'essentiel c'est d'apprendre* », l'enseignante fait entendre implicitement à ce groupe d'élèves aussi bien le statut et la place égalitaire qu'ils partagent avec leur camarade tout en leur rappelant leur mission qui est celle d'apprendre.

Ces énoncés assertifs se veulent, du point de vue pragmatique, des rappels à l'ordre voire des reproches dont la finalité est de rétablir l'équilibre interactionnel mais aussi relationnel qui viennent d'être perturbés sérieusement.

Étant la maîtresse des lieux et agissant en protectrice, elle s'attache dorénavant à rétablir la face perdue de son élève. Ainsi, en s'adressant à ce dernier par le biais du nom d'adresse « *le professeur* » accompagné d'un acte flatteur à savoir le remerciement, précédé du pronom personnel et indéfini « *on* », nous nous permettons de dire que l'enseignante a mis en place une stratégie par laquelle elle donne non seulement de la face à son élève en le qualifiant de « *professeur* » mais fait entendre aussi implicitement qu'elle n'est pas la seule à le remercier étant donné que les autres élèves, à l'exception de ceux qui le corrigent bien sûr, peuvent être inclus dans le « *on* ». Le remerciement de l'enseignante se veut également un cadeau conversationnel offert à l'élève en contrepartie du travail qu'il vient d'effectuer en montant au tableau.

Par ailleurs, ayant visiblement compris l'intention de son enseignante qui veille au grain, l'élève dont la face est dorénavant rétablie décide, par le biais de l'acte expressif mais aussi réactif « *merci* », d'exprimer sa reconnaissance envers son enseignante voire son mérite.

Sur le plan interactionnel, l'intervention de l'enseignante et son attitude ferme renseigne sur sa volonté de juguler toute conduite susceptible de générer un déséquilibre au niveau de la relation interpersonnelle horizontale et verticale.

De même, il n'est pas à exclure d'interpréter la réaction de cette enseignante comme un avertissement adressé à l'ensemble de la classe pour éviter toute conduite pouvant menacer sérieusement la stabilité de l'interaction de classe.

Enfin, nous pouvons dire que l'enseignante a intelligemment géré une situation qui aurait pu susciter un malaise au niveau relationnel pouvant miner l'espace-classe et cela par le déploiement d'une stratégie relevant bien d'une autorité non autoritariste mais éducative.

3.2.2.1.3 Le titre *madame*

Si dans la vie courante le titre « *madame* » désigne une femme mariée par opposition au titre « *mademoiselle* » qui désigne au contraire une jeune femme non mariée, il est à signaler que ce titre renseigne bien sur l'attitude respectueuse que nous tenons envers la destinataire peu importe le degré de connaissance.

3.2.2.1.3.1 Le titre *madame* comme signe de respect

Cependant, dans le cadre scolaire, notre corpus révèle que l'emploi du titre « *madame* », à la différence du titre « *monsieur* » lequel est employé pour s'adresser aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, semble paradoxalement être le titre exclusivement employé par les élèves pour s'adresser à leurs enseignantes et en particulier celle de la langue française. En salle de classe, Ce titre remplace bien celui de : « *enseignante* » ou « *professeure* » et marque aussi bien la hiérarchie institutionnelle que le respect envers les enseignantes notamment dans les demandes de prise de parole. Considérons les exemples suivants.

Exemple: [ETAB A / S1]

Pr: [...] donc la dernière séance / on a vu deux procédés employés dans la reformulation pour pouvoir résumer un texte / je reprends / la substitution / substituts lexicaux et grammaticaux monsieur / et deuxièmement / c'est les mots génériques

EE: génériques

Pr: ça marche pour l'instant

EE: oui **madame**

Pr: très bien / alors aujourd'hui / objectif de la séance / monsieur (*elle interpelle un élève qui bavarde*) objectif de la séance dégager les procédés explicatifs [...]

Dans l'exemple que nous venons de citer, le titre « *madame* » employé par les élèves à l'adresse de leur enseignante de français qui voulait savoir si ces derniers ont bel et bien assimilé le cours de la séance précédente, renseigne sur la bonne ambiance et l'harmonie qui règnent en salle de classe. Par conséquent, ces deux

éléments constituent deux facteurs importants lesquels rentrent dans le tissage d'une bonne relation entre l'enseignante et ses élèves.

3.2.2.1.3.2 Le titre *madame* comme marqueur de désaccord

Toutefois, nous avons pu détecter une occurrence où le titre « *madame* » est employé par une enseignante de français pour interpeller une de ses élèves. Cette dernière a vite exprimé son désaccord voire son refus d'être appelé par ce terme d'adresse qu'elle juge mal placé. En voici l'exemple :

[ETAB A / S1]

Prof: [...] deuxième marque de présence / d'objectivité

E: le discours

Prof: ah pardon marque d'objectivité

E: le discours

Prof: patientez **madame** / alors

E: je ne suis pas **madame** XXX

Prof: c'est / est-ce qu'il y a une forme impersonnelle

EE: XXX

Dans l'extrait que nous venons de citer à titre d'exemple, il semble que les chevauchements des propos de l'enseignante par une élève n'a pas été du goût de la première qui décide de l'interpeller par le biais de l'injonction « *patientez* » suivie du titre « *madame* » qui est perçu plutôt comme un acte menaçant que comme un acte flatteur du moment qu'il a suscité une réaction rapide de la part de l'élève en question marquant ainsi son désaccord vis-à-vis d'un tel titre. Aussitôt, elle répond par un refus catégorique qui se veut une « négation réplique » : « *je ne suis pas madame* ». S'étant rendu compte de l'erreur qu'elle vient de commettre envers son élève, l'enseignante décide de ne pas répondre à cette dernière et continue le cours tout en faisant semblant de ne pas entendre la réponse de son élève. Par conséquent, le geste de l'enseignante peut être considéré comme une sorte d'évitement

permettant ainsi d’annihiler une éventuelle montée en tension susceptible de créer un désordre au sein d’une interaction didactique jusque-là harmonieuse.

3.2.2.1.4 Les titres *chīkha* et *ustādha*

Comme nous l’avons mentionné ci-dessus, les titres *chīkha* et *ustādha* sont fréquemment utilisés par les élèves pour s’adresser à leurs enseignantes des matières en langue arabe.

Exemple : [ETAB B / Séance d’arabe]

E1: (*termine la lecture de sa production écrite*)

EE: *ustadha ustadha ustadha* ↑

(Maîtresse maîtresse maîtresse)

Pr: *limēdha tarfaēūna aṣwātakum mēdha hunēk*

(Pourquoi vous levez votre voix (*elle s’adresse à une élève*) YU)

E2: (*au moment où elle lit sa production un élève produit un son*)

Pr: *laḥdha YU mēdha hunēk*

(Un instant YU qu’est-ce qu’il y a là-bas)

E3: XXX *chikha qestu gēlek drebni* [...]

XXX (Maîtresse je l’ai touché il m’a dit que tu m’as frappé)

Toutefois, il faudrait signaler que ces titres ne sont pas l’apanage des enseignantes d’arabe du moment que même les enseignantes de la langue française sont interpellées par leurs élèves par le biais de ces titres. Par ailleurs, l’analyse de notre corpus révèle l’emploi de *chīkha* dans une séance de français où la situation était tendue entre un élève et son enseignante. Considérons l’exemple suivant :

Exemple: [ETAB B/ S4]

Pr: on corrige / on fait la correction du devoir / faites vite / écrivez la correction

E1: XXX

Pr: comment / un stylo bleu /qui a un stylo bleu/un stylo bleu en plus

E1: *Chīkha tbaḥret-li l-teḥt* (je l’ai perdu en bas)

Pr: *rūḥ lel-warā'* / (puis demande à un élève de prendre sa place) ZI viens là (puis s'adresse à E1) va derrière change de place

E1: *elēh* (pourquoi ?)

Pr: tu vas derrière / ZA tu viens à sa place

E1: *elēh besēḥ* (mais pourquoi ?) madame

Pr: (s'adressant à l'élève 2) ZI tu viens à la place de TA

E1: *we-elēh chīkha we-elēh* (pourquoi maîtresse pourquoi ?)

Pr: change de place j'ai dit [...] retourne-toi

E1: *wāchen chīkha qultek stylo zreq ḥaweztīni hakda* ↑ (qu'est-ce qu'il y a maîtresse je vous ai dit un stylo bleu vous m'avez renvoyé comme ça ?)

Pr: combien de fois j'te donne un stylo ↑ / c'est pas à moi de te donner des affaires [...]

D'emblée, il semble important de préciser le contexte dans lequel se déroule cette interaction. En effet, il s'agit d'une séance de correction du devoir du troisième trimestre. Les séances de corrections, faut-il le signaler, imposent aux enseignants un ensemble de contraintes pédagogiques et didactiques. Ces dernières exercent sur eux une certaine pression qui se répercute inéluctablement sur leurs comportements en salle de classe. Ainsi, en plus de la correction qu'ils doivent effectuer avec les élèves, les enseignants doivent aussi restituer leurs copies à ces derniers et les réévaluer le cas échéant ; ce qui se semble difficile à réaliser en l'espace d'une heure. Bref, le contexte d'une séance de correction est toujours marqué par une certaine tension de part et d'autre sachant au préalable que la note obtenue par l'élève constitue dans bien des cas un objet de discorde.

Eu égard à ce qui vient d'être dit à propos du contexte d'une séance de correction, nous pouvons dire que le recours de l'enseignante au rappel « *on fait la correction* » assorti d'une injonction « *faites vite* » est à considérer comme une demande de faire. Autrement dit, l'enseignante invite ses élèves à s'appliquer voire s'impliquer.

Par ailleurs, avant même d'entamer la correction du devoir, un élève interpelle son enseignante et lui demande un stylo bleu. Aussitôt, l'enseignante sollicite cet objet nécessaire auprès des élèves en vain. Cette situation provoque la colère chez l'enseignante qui demande à l'élève en question de se déplacer au fond de la classe pour prendre la dernière place tout en demandant à l'élève occupant cette dernière de prendre la place du premier. Étant bouleversé par la réaction de son enseignante, E1 demande des explications auprès de cette dernière en ayant recours à l'arabe dialectal « *elēh* » (pourquoi ?). La réplique de l'enseignante ne tarde pas à venir puisqu'elle lui rappelle encore une fois son ordre qui le somme d'aller occuper la dernière place tout en sollicitant celui qui l'occupe (ZA) à regagner la première place. E1, plus déterminé qu'avant, insiste à demander des explications à son enseignante « *elēh besēh* » (mais pourquoi ?). Mais l'enseignante continue à l'ignorer tout en demandant à l'autre élève de prendre la place de son camarade. Encore une fois, l'élève persiste et signe : « *we- elēh* » (mais pourquoi ?) en ponctuant sa question par le titre « *chīkha* » accompagné d'une intonation ascendante. Le bras de fer persiste et l'enseignante lui ordonne encore une fois de changer la place mais l'élève fait toujours preuve de résistance, ce qui force l'enseignante à donner enfin une explication : « *combien de fois j'te donne un stylo ↑ / c'est pas à moi de te donner des affaires* ».

3.2.2.1.5 Le titre *mademoiselle* et l'emploi détourné de *la demoiselle*

Dans l'exemple qui va suivre, nous allons voir un emploi d'un même titre tout en véhiculant une valeur illocutoire totalement différente.

Exemple: [ETAB A / S2]

(L'enseignant pose une question et une élève se retourne pour parler à un autre élève)

Pr: pourquoi tu t'returnes// oui/ qu'est c'qu'elle t'a demandé ?/

E1: xxx

Pr: comment/qu'est c'qu'tu veux **mad'moiselle** ?

E1: rien

Pr: comment ça rien/tu t'reournes et tu dis ?//

E(?): xx

Pr: tiens-toi correctement (*ton irrité*) arrange-toi/ c'est la dernière fois qu'tu t'reournes/

E1: oui sans problème

Pr: d'accord/très bien/ça c'est sûr sans problèmes parc'que si tu veux avoir des problèmes ya ya pas d'problèmes aussi//tu en aura : :s plein'ment// vas — y répons à la question déjà/répons à la question (*ton provocateur*) ou tu vas sortir maint'nant

E1: *ma smaetsh* (je n'ai pas entendu)

Pr: ah pourquoi tu n'as pas écouté// tu étais en train d'jouer ?

E1: non (ton montant)

Pr: de parler/OUI/, mais pourquoi tu n'as pas entendu/ (*et se tourne vers les autres élèves*) tout l'monde a entendu sauf **la demoiselle**

Dans l'extrait ci-dessus, nous remarquons bien la réaction de l'enseignant vis-à-vis d'une élève qui parle avec son condisciple au moment où il posait une question. En effet, considérant le comportement de son élève comme relevant de l'impolitesse donc un acte menaçant pour sa face positive, l'enseignant décide de l'apostropher en lui posant une question partielle tout en l'interpellant par l'appellatif : « *comment /qu'est c' qu' tu veux **mad'moiselle** ».*

Le recours de l'enseignant à un tel choix à savoir interpellier cette élève par le biais du titre « *mad'moiselle* » n'est pas du tout anodin à notre sens. En effet, cela se justifie par l'une des raisons suivantes : soit l'enseignant ne connaît pas probablement le nom ou le prénom de son élève, ce qui l'a contraint de recourir à ce substitut qui occupe bien la même fonction ; soit il opte pour ce titre délibérément dans le but de maintenir une certaine distance entre lui et son élève tout en faisant preuve de respect envers elle.

Toutefois, en répondant à la question de l'enseignant par la négative en ayant recours au pronom indéfini « *rien* », l'élève vient de commettre une deuxième erreur

envers son enseignant qui la considère comme une raclée. La tension monte d'un cran et l'enseignant commence à s'énerver et sur un ton coléreux décide de rappeler son élève en lui adressant deux injonctions successives par le biais de l'impératif : « *tiens-toi correctement* » et « *arrange-toi* ». L'enseignant ne s'arrête pas là puisqu'il brandit même une menace aux allures d'un ordre accompagnée d'un regard ferme « *c'est la dernière fois qu'tu t'retourne* » à laquelle l'élève répond instantanément par un « *oui sans problème* ».

Par ailleurs, cette réponse qui se veut favorable en apparence, est interprétée par l'enseignant comme une provocation de trop dans la mesure où « *une réaction à un ordre peut dans certains contextes faire figure d'insolence* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 97). L'enseignant décide alors de passer à l'offensive en s'acharnant sur cette élève pour tenter de la remettre à sa place et la somme de répondre à la question qu'il avait posée au début aux élèves mais cette fois sur un ton provocateur ponctué par une menace d'exclusion de la salle de classe : « *d'accord/très bien/ça c'est sûr sans problèmes parc'que si tu veux avoir des problèmes ya ya pas d' problèmes aussi// tu en aura : : s plein'ment // vas-y réponds à la question déjà/réponds à la question (ton provocateur) ou tu vas sortir maint'nant* »⁵³.

Voyant la situation se dégrader de plus en plus, l'élève répond en arabe dialectal : « *masmaetch* » (*je n'ai pas entendu*) qui n'était pas du goût de l'enseignant qui décide d'aller jusqu'au bout avec cette élève. Il lui pose alors une question partielle « *ah pourquoi tu n'as pas écouté ?* » à laquelle il répond lui-même : « *tu étais en train d'jouer* » visiblement pour ramener la fille à reconnaître son erreur à savoir le fait de parler avec son camarade de classe. Ne voulant pas admettre son comportement, l'élève répond à l'énoncé assertif de son enseignant par

⁵³ La réaction de l'enseignant nous rappelle curieusement l'exemple donné par Kerbrat-Orecchioni (2001 :101) citant André-Larochebouvy (1984) à propos de l'ordre et les réactions qu'il suscite : « *Le général de Gaulle donne un ordre. « D'accord, mon général », répond l'interlocuteur ; alors le général de Gaulle : « je ne vous ai plus demandé votre accord, je vous ai donné un ordre* ».

un « *non* » catégorique synonyme d'une « *négation réplique* » (Charaudeau : 1992) au lieu de répondre par une assertion négative laquelle serait plus polie à savoir « *je n'étais pas en train de jouer* ». Par conséquent, cette réplique met l'enseignant dans une situation embarrassante dans la mesure où elle constitue une menace pour sa face positive et son statut est sérieusement remis en cause par la réaction de cette élève. La hiérarchie institutionnelle vient donc d'être déstabilisée puisque ni les différentes injonctions ni les diverses menaces n'ont ramené l'élève à admettre sa discussion avec un autre élève au moment où son professeur posait une question.

La situation va de mal en pis puisque l'enseignant perd peu à peu son autorité devant cette élève « rebelle » qui risque de déstabiliser la classe. L'enseignant décide alors de changer de stratégie à savoir s'adresser au reste de la classe en déclarant : « *tout le monde a entendu la question sauf la demoiselle* ».

En choisissant le titre « *la demoiselle* » à la place de « *ma demoiselle* », l'enseignant fait usage de l'ironie qui apporte une valeur négative à l'intéressée par le biais de l'article défini « *la* » qui attribue à l'interlocutrice le statut de sujet *délocuté*. Si nous nous référons à Charaudeau (ibid. : 188-89), l'article « *le* » (ou « *la* »)

« actualise l'être en lui apportant une spécificité et qui implique que l'interlocuteur a déjà identifié la classe d'appartenance, tend à produire un effet de : [...] subjectivité plus ou moins ironique qui peut apporter une valeur positive ou négative à l'être dénommé [...] La Sofie, le Jeannot, la Dupont ou la madame Dupont, etc., considérées comme des tournures vulgaires, sont en réalité un moyen d'exprimer un jugement valorisant ou dévalorisant, selon le contexte, la situation et l'identité des partenaires en cause »

Si nous prenons en ligne de compte les différents paramètres cités ci-dessus, force est de constater qu'ils convergent tous vers l'idée selon laquelle il s'agit bel et bien d'une dévalorisation. En effet, par « *la demoiselle* », l'enseignant veut reléguer son élève au rang de *délocutée* c'est-à-dire d'absente de la sphère d'interlocution ce qui constitue une sorte de mépris donc de violence envers elle.

En réprimandant cette fille, l'enseignant cherche à atteindre deux objectifs à la fois : d'abord prendre à témoin le groupe - classe tout en essayant de le ramener à se positionner de son côté en déclarant « *tout l'monde a entendu* » ; ensuite isoler cette fille en tentant de l'écarter du reste de la classe par le biais de l'énoncé « *sauf la demoiselle* » puisqu'elle fait l'exception pour lui, ce qui constitue une forme d'exclusion du groupe afin de l'affaiblir davantage.

Il est également important de dire qu'en prenant à témoin l'ensemble de la classe, l'enseignant voudrait indirectement faire monter celle-ci contre cette élève dissidente pour éviter une confrontation directe avec elle, ce qui lui permettrait de gagner la partie avec moins de risques tout en signifiant implicitement à la fille qu'elle n'a dorénavant plus affaire à lui seul mais elle fait plutôt face à toute la classe.

Pour faire face à cette tentative de l'enseignant qui cherche visiblement son isolement, l'élève ne tarde pas à renier les propos de son professeur, ce qui a déclenché une nouvelle montée en tension synonyme d'escalade verbale. Voici la suite :

E1: non

Pr: comment ça non (*ton irrité*)

E1: *houa yqul-lek xxx* (c'est lui qui vous dira)

Pr: ah c'est lui/ parc'qu'**tu** es en train de parler avec **lui**

E1: xxx

Pr: **ferme ta bouche** au moins // **tu** as entendu (*puis il s'adresse à l'élève avec qui elle parle*) **toi tu** as entendu la question

L'extrait ci-dessus montre clairement à quel point l'élève ne veut pas abdiquer devant les multiples rappels à l'ordre venant de son professeur. Ainsi face à l'offensive de ce dernier, elle réfute par un « *non* » catégorique synonyme de menace à l'encontre de la face positive de son enseignant étant donné qu'elle refuse catégoriquement la stratégie adoptée par ce dernier dans le but de l'isoler. La

réaction de cette fille relève de l'indiscipline voire de l'impolitesse dans la mesure où « *la réfutation, quand elle émane d'un inférieur, est une insolence, au même titre que les critiques.* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 96). La réponse de cette élève se veut donc une tentative qui vise la dissuasion de ses camarades de classe à être du côté de l'enseignant.

Mieux encore, la fille décide d'adopter la même stratégie que son enseignant à savoir tenter de faire entrer en scène l'élève avec qui elle parlait en déclarant en arabe dialectal « *houa yqul-lek* » (*c'est lui qui vous dira*). En fait, en procédant de la sorte, cette élève veut non seulement desserrer l'étau imposé par le professeur mais surtout détourner l'opinion de ce dernier et de la classe. Cette stratégie semble apporter ses fruit ne serait-ce que momentanément puisque l'enseignant change d'adversaire mais cette fois de sexe masculin : « *toi tu as entendu la question ?* ». Un partout puisque la « demoiselle » a réussi à contraindre l'enseignant à faire face à deux élèves et la situation commence à devenir de plus en plus tendue et les échanges prennent dès lors une tournure belliqueuse comme nous le voyons bien dans l'extrait suivant qui constitue la suite :

E 2 : xxx (*inaudible*)

Pr : très bien pourquoi ? [...]

E 2 : xxx (*l'élève parle en arabe*)

Pr : comment ? **e :: h parle en français** / oui comment ?

E 2 : il y avait du bruit

Pr : i'y avait du bruit ? /Quel bruit ?

E 2 : xxx

Pr : c'est votre camarade/qui l'a fait/ j'étais en train de discuter toi tu étais au milieu donc/ /i'y avait du bruit/comme par hasard i'y avait du bruit /c'est vous qui avez fait le bruit /les deux

E1: xxx

Pr: comment comment ça/tu es sûre ?

E1: oui

Pr: Il n'ya que toi et lui qui font du bruit

E1: non xxx

Pr: il n'y a que **toi** et **lui** qui faites du bruit dans cette classe/et ta bouche **tu peux** la fermer maintenant ?/ bien /alors **ferme-la**//c'est bien **tais-toi** // (il se retourne vers le reste de la classe) qui va répondre à la question/qui n'a pas entendu la question/qui n'a pas entendu/tout l'monde a entendu la question

E1: *seqsithum yqulu-lek* (vous leur posez la question et ils vous diront)

Pr:j'ai bien dit **ferme** ta bouche/// (*la cloche sonne*) déjà ça sonne /**tu nous** as perdu assez de temps /pour rien // (*il continue le cours*) oui/ /il faut oui /

E3: les traditions

Pr: pour respecter les traditions / quelle est l'influence de cette photo sur le lecteur [...]

Dans cet extrait, il apparaît clairement que *la montée en tension* entre les différents protagonistes qui deviennent de plus en plus des antagonistes à savoir l'enseignant et ses deux élèves se joue sous forme de « *boucles interactionnelles* » où chacun tente de faire perdre la face à l'autre. Ainsi, se trouvant dans l'obligation de se justifier devant le reproche de l'enseignant de ne pas avoir entendu la question, l'élève (garçon) avance l'argument du bruit. Cet argument est vite remis en cause par l'enseignant et le refuse catégoriquement tout en accusant les deux élèves d'être la source du bruit « *c'est vous qui avez fait le bruit* » et adresse une série d'actes de langage directifs sous formes d'injonctions « *et ta bouche tu peux la fermer maintenant/bien/alors ferme-la //c'est bien tais-toi* » à la fille qui était, il est vrai, plus impolie voire plus insolente que le garçon envers son professeur et cela se manifeste clairement dans les chevauchements qui traduisent le non respect des tours de parole mais également en exprimant ouvertement son désaccord voire même son refus de se soumettre à l'autorité de l'enseignant dont le statut est sérieusement mis à l'épreuve.

La panoplie d'injonctions adressées par l'enseignant à cette fille renseigne sur la colère de ce dernier et son rejet total du comportement inapproprié voire inadmissible qu'elle a envers lui. C'est aussi une menace indirectement adressée à

l'autre élève qui semble bien saisir le message si bien qu'il reste muet et sans réaction.

Pris par le temps (la cloche sonne) et face à l'entêtement de cette fille qui semble transgresser tous les rituels de l'espace-classe en manquant le respect à son enseignant, ce qui peut être considéré comme une sorte de déstabilisation du rapport de place voire de son renversement, l'enseignant se trouve dans l'obligation de trouver, et plus rapidement, une issue pouvant mettre un terme à cette situation conflictuelle marquée par un échec de négociation. Il décide alors d'opter pour une autre stratégie à savoir la fuite au sens goffmanien du terme, laquelle consiste à changer de thématique tout en s'accrochant au dernier mot qui, en de pareilles situations, est synonyme de victoire sur son adversaire. Cette fuite s'est matériellement traduite par le retrait soudain dont Goffman (1974 : 25) a dit ceci :

« On peut, par un retrait soudain, plonger les autres dans un échange avorté, rituellement insatisfaisant, et les y laisser patauger. Enfin, non sans quelques dépens, on peut faire en sorte d'être blessé, et forcer ainsi les autres à se sentir coupables, honteux et rituellement déséquilibrés ».

Cependant, en insistant sur une dernière interpellation adressée à cette élève « indiscipliné » par le biais de l'énoncé « **tu nous** as perdus assez de temps/pour rien » avant de poursuivre son cours, l'enseignant tient toujours à ce que le groupe classe soit de son côté. Ainsi, en opposant le « tu » de l'élève au « nous » inclusif (l'enseignant + groupe classe), l'enseignant voudrait signifier indirectement à cette élève qu'elle ne fait plus partie du groupe. C'est là, peut-être, une façon de la blâmer tout en la privant d'une réponse qui pourrait éventuellement sauver sa face en pérennisant le conflit. Chose réussie puisque la fille ne répond plus à ce dernier reproche et l'enseignant finit par avoir le dernier mot tout en perdant une partie de sa face négative à savoir le temps perdu dans cette montée en tension.

De ce qui précède, nous pouvons dire que le termes d'adresse (ici le titre *la demoiselle*), a été un déclencheur de *la montée en tension interactionnelle* créant

ainsi une perturbation au niveau des tours de parole, de la thématique mais aussi un déséquilibre au niveau de la hiérarchie institutionnelle.

3.2.2.1.6 L'absence du terme d'adresse : *l'adresse zéro*

Notre corpus atteste des situations où des enseignants font, volontairement où non, fi du recours aux termes d'adresse. Nous parlons alors de *l'adresse zéro* (Avodo, 2011 : 229).

Selon nos observations, l'absence du terme d'adresse s'inscrit dans le cadre d'une stratégie de politesse visant à épargner toute offense susceptible de faire perdre la face à un destinataire précis. L'absence du terme d'adresse apparaît généralement dans les situations où les enseignants posent des actes directifs notamment les requêtes.

Exemple: [ETAB A / S3]

Pr: [...] i'y a dans le deuxième paragraphe / vas-y on va voir RA propose

E: (Il lit la phrase)

Pr: Voi:là on va préciser le sens exact / du mot / d'accord / ah du mot grosse trophos pardon qui signifie nourriture / **une personne** au tableau s'il vous plait on va prendre ça

Dans l'exemple ci-dessus, nous remarquons bien que le recours de l'enseignante à l'adresse zéro « *une personne* » suivi de l'acte de langage directif « *au tableau* », donne à cette requête un caractère implicite. En effet, l'absence du terme d'adresse pourrait être interprétée dans ce cas précisément comme un procédé relevant bien d'une stratégie atténuatrice de la menace que pourrait provoquer une requête explicitement adressée en désignant clairement un apprenant particulier.

De plus, le caractère ouvert de cette requête nous rappelle le principe d'optionnalité chez Lakoff lequel offre à l'allocutaire une marge de manœuvre assez importante et une certaine liberté d'agir et de réagir. Par conséquent, une telle démarche met l'allocutaire à l'aise dans la mesure où la requête ne revêt point un caractère contraignant voire obligatoire mais au contraire facultatif sachant bien que

cette requête est accompagnée de l'acte réparateur « *s'il vous plait* » qui anéantit tout caractère offensant à cette demande.

La même démarche est également à signaler dans deux autres exemples :

Exemple 1: [ETAB A / S2]

Pr: [...] **qui** va : lire ? (*une élève lève son doigt*) oui mademoiselle oui

E1: (L'élève commence la lecture, mais le bruit persiste)

Pr: chu::t

E1: monsieur

Pr: oui/continue

Exemple2: [ETAB A / S2]

E1: (*termine la lecture d'un paragraphe*)

Pr: Merci **un autre** (*un élève lève son doigt*) oui

Dans les deux extraits *supra*, il apparaît clairement que la tendance à recourir à l'adresse indéfinie est motivée par le même principe évoqué dans l'exemple précédent. En effet, du point de vue pragmatique, le recours à l'adresse indéfinie par le biais du pronom relatif et interrogatif « *qui* » et du pronom indéfini « *un autre* » revêt un caractère à la fois généralisant et individuel (idem : 222). Autrement dit, en évitant de désigner individuellement et de façon directe, l'enseignant s'adresse également et simultanément au groupe-classe. Il s'agit en fait d'une stratégie visant à solliciter une prise de parole individuelle, facultative, volontaire, consciente et bien assumée tout en invitant implicitement les allocutaires à se manifester en levant le doigt ou en interpellant l'enseignant.

En outre, cette façon de procéder peut renseigner également sur la démarche et le comportement non autoritaire de l'enseignant, ce qui favorise considérablement le tissage d'une relation interpersonnelle de qualité entre les deux acteurs de l'interaction péda-go-didactique et valorise considérablement l'image de l'enseignant

chez les élèves tout en protégeant la face des élèves éprouvant des difficultés au niveau de la lecture.

3.2.2.2 Les termes relationnels

Rentrent dans cette catégorie les termes affectifs, les appellatifs positifs, les appellatifs péjoratifs et enfin l'adresse collective.

3.2.2.2.1 Les termes affectifs : *ma chérie, ma chère, mon cher*

Certains enseignants n'hésitent pas à recourir à des termes affectifs pour s'adresser à leurs élèves et cela dans le but de les mettre davantage en confiance et les encourager à mieux s'engager dans l'interaction didactique mais aussi une façon de garantir une relation harmonieuse susceptible de garantir des échanges coopératifs et une efficacité maximale dans le déroulement des activités didactiques. Considérons les exemples suivants :

Exemple1: [ETAB A / S3]

P: en principe vous avez lu la première partie n'est-ce pas /combien de paragraphes y a-t-il dans le texte/

EE: trois

P: ah trois on va les déterminer// je vais choisir au hasard allez / AB /allez **ma chère** combien de paragraphes y a-t-il //

E: trois

Exemple2: [ETAB A / S3]

P: qu'est-ce qu'on vous dit /il s'établit un véritable réseau de relations alimentaires

EE: appelé

P: appelé monsieur KR appelé réseau trophique /première appellation y a-t-il d'autres

E: (*Lève son doigt*)

P: vas-y ma chérie

Exemple3: [ETAB A / S3]

P: on va commencer par la définition /est-ce que vous vous pouvez dégager une définition à partir du texte/page 22

E: madame madame↑

P: doucement **ma chérie** doucement/je vous ai posé la question pour que les autres puissent réfléchir un p'tit peu/

Exemple 4: [ETAB A / S1]

(L'enseignante pose une question et les élèves tardent à répondre)

Pr : je vous oriente/le premier paragraphe vous avez une définition/le deuxième paragraphe aussi vous avez une définition HA allez **mon cher**/au travail/premier paragraphe deuxième paragraphe y en a deux définitions/on va commencer

Dans les quatre exemples ci-dessus, le recours de l'enseignante aux termes affectifs à savoir « *ma chère* », « *ma chérie* » et « *mon cher* » n'est pas anodin à notre sens. Ils s'inscrivent, en effet, dans le cadre d'une stratégie d'abordage dont le rôle est d'inciter les allocutaires à répondre favorablement aux injonctions exprimées. Ils sont donc mis en œuvre volontairement afin d'amortir la force des actes de langage directifs adressés aux élèves voire atténuer leurs degrés de menace sur les faces positive et négative destinataires.

De plus, force est de constater que les termes affectifs évoqués *supra* appartiennent tous à la catégorie des substantifs véhiculant tous une idée positive susceptible de réduire la distance et la dissymétrie caractérisant ordinairement l'interaction scolaire.

En outre, cette mobilisation de l'aspect affectif dans sa dimension positive renseigne sur la volonté de l'enseignante de valoriser davantage l'image de ses élèves, ce qui crée conséquemment chez ces derniers une image très positive de leur enseignante et favorise le tissage d'une relation interpersonnelle harmonieuse et régulée susceptible de réduire considérablement l'éventualité de l'avènement de situations de violences verbales.

Enfin, il est également à signaler que le recours fréquent de l'enseignante à ce genre de termes affectifs comme l'atteste bien les occurrences révélées par le corpus s'inscrit, à notre sens, dans le cadre d'une pratique habituelle employée à l'adresse de tous les élèves sans distinction. C'est pourquoi elle est à considérer comme une démarche louable du point de vue pédagogique et relationnel dans la mesure où les élèves sont mis tous au même pied d'égalité et ont droit à un traitement des plus équitables.

Par conséquent, en ayant recours à des termes affectifs d'ordre familial et amical, l'enseignante n'a, à notre sens, nullement l'intention d'exprimer les sentiments qu'elle éprouve envers ses élèves mais sa démarche s'inscrit plutôt dans « *une stratégie d'amadouement, de flatterie et de mise en confiance de l'apprenant* » (Avodo, 2011 : 209). En termes clairs, en valorisant volontairement la face des apprenants, l'enseignante valorise la sienne et cela en créant chez les destinataires l'image d'une enseignante crédible, impartiale et donc digne de confiance.

3.2.2.2.2 Les appellatifs positifs

Certains enseignants n'hésitent pas à recourir au lexique relevant de l'axiologie positive et cela dans le but d'encourager leurs élèves à s'investir davantage dans les activités d'apprentissage proposées. Qu'ils soient des substantifs ou des adjectifs, ces axiologiques positifs jouent donc le rôle de stimulants psychologiques lesquels procurent de la confiance aux destinataires et les encouragent à redoubler d'effort, ce qui se répercutera inéluctablement sur leur rendement en salle de classe mais aussi sur leurs performances et donc leurs résultats. Les axiologiques positifs sont donc à considérer non seulement comme des actes flatteurs donneurs de la face mais aussi des actes renforçateurs du lien interpersonnel.

3.2.2.2.2.1 L'appellatif *les intelligents*

Exemple: [ETAB A / S1]

P: y a-t-il une autre définition // allez **les intelligents** / deuxième paragraphe vous avez une autre définition

EE : deuxième paragraphe *kāyna* (elle existe)

Dans l'exemple que nous venons de citer, voyons bien comment cette enseignante essaye de booster ses élèves en ayant recours à l'axiologie positive par le biais de l'adjectif « *les intelligents* » prononcé juste après une question posée. En effet, par le sens positif qu'il véhicule, ce terme est susceptible d'influer positivement sur le comportement des élèves en classe sachant qu'il est prononcé au pluriel donc adressé à l'ensemble de la classe. Il s'agit donc d'une stratégie visant à donner de la face aux destinataires tout en les invitant implicitement à trouver la bonne réponse pour prouver qu'ils méritent amplement ce qualificatif. Il est à signaler également que la mobilisation des axiologiques positifs renseigne sur le respect qui caractérise le langage de cette enseignante envers ses élèves, ce qui est à considérer comme un facteur qui favorise la communication harmonieuse en salle de classe mais aussi et surtout réduit voire évacue potentiellement la tension.

3.2.2.2.3 Les appellatifs péjoratifs

Les appellatifs péjoratifs sont essentiellement des substantifs ou des adjectifs dont le sens est négatif et auxquels un locuteur recourt pour s'adresser à un destinataire dans le but de véhiculer une mauvaise image de lui. Citons dans ce qui suit quelques appellatifs péjoratifs :

3.2.2.2.3.1 L'appellatif *grands copieurs*

Dans les situations conflictuelles marquées par un désaccord aigu, l'enseignant n'hésite pas parfois à recourir à l'interpellation d'un élève ou d'un groupe d'élèves par le biais de substantifs véhiculant un sens négatif. L'objectif du recours à un tel choix d'appellatifs se justifie par la volonté du professeur de fustiger une conduite inappropriée adoptée par un élève et le montrer comme fautif aux yeux

de ses camarades de classe. Ensuite, c'est dans le but de susciter en lui un engagement effectif dans les activités d'apprentissage. Examinons l'exemple suivant :

Exemple: [ETAB B / S 9]

(En lisant la production d'un élève, l'enseignante découvre qu'elle est identique à celle d'un autre)

Pr: [...] *rāni nchūf* (je suis en train de voir) la même lettre hein / vous êtes de **grands copieurs** copier coller formidable [...]

Le substantif « *copieur* » renvoie à une personne qui ne fournit aucun effort tout en ayant recours au copiage c'est-à-dire à la triche pour assurer un bon résultat. Toutefois, dans le domaine scolaire, le copiage est une conduite relevant de la malhonnêteté donc un acte réprouvé, condamnable et même répréhensible. C'est pourquoi nous dirons que le recours de l'enseignante à l'interpellation par le biais d'un tel appellatif péjoratif s'inscrit dans cette logique.

En effet, en associant le substantif « *copieur* » à l'adjectif épithète « *grands* », l'enseignante voudrait ternir davantage l'image de ses deux élèves étant donné qu'ils ont, semble-t-il, pour elle l'habitude de recourir à une telle pratique, ce qui leur donne le statut de « professionnels » en la matière. L'objectif recherché par l'enseignante étant de transmettre indirectement aux autres élèves l'idée selon laquelle une telle pratique est déshonorable dans la mesure où elle transgresse les règles de la concurrence loyale chère à l'institution scolaire. Une telle interpellation se veut également une incitation indirecte au travail, à l'engagement dans les activités d'apprentissage afin d'atteindre les objectifs recherchés.

3.2.2.3.2 L'appellatif *bavard*

L'un des appellatifs péjoratifs que nous entendons souvent dans les interactions de classe est le terme *bavard* employé souvent par les enseignants pour appeler le concerné à l'ordre et le ramener au silence. En voici l'exemple :

[ETAB 2/ S6]

Pr: [...] c'est bien c'est bien tout l'monde a donné la bonne réponse /AM↑ / si je viens je vais te creuser les yeux / ferme-la ↑ **bavardeur (bavard)**

Partant du principe selon lequel « *parler de façon hyperbolique est contraire à la règle de politesse favorable à l'humilité* » (Avodo, 2011 : 213), nous pouvons dire que l'intervention de l'enseignante par le biais de l'interpellation s'inscrit dans le cadre de la logique institutionnelle selon laquelle la volubilité de la parole ou le bavardage des apprenants au sein de la classe est perçu comme une parole qui revêt un caractère ostentatoire donc violente et par conséquent menaçante vis-à-vis de la face positive de l'enseignant qui est tenu de maîtriser sa classe.

Quant à l'appellatif « *bavard* », axiologiquement, celui-ci tire sa valeur péjorative du suffixe « -ard » comme la majorité des termes formés avec ce suffixe à l'image « *de fêtard, flemmard, vantard, connard, etc* ». Par conséquent, interpeller quelqu'un par le terme « *bavard* », c'est donc sans nul doute offensant envers sa face positive et porte même atteinte à son image personnelle positive.

3.2.2.2.3.3 Les appellatifs *voyous, imbécile, mal élevé et ingrat*

Certains enseignants n'hésitent pas à interpeller les élèves turbulents en ayant recours aux appellatifs péjoratifs. C'est le cas de cette enseignante de français qui a affirmé avoir recours à des appellatifs négatifs comme : *voyou, imbécile, mal élevé* et *ingrat* tout en avouant qu'elle ne peut aller au-delà étant donné son statut d'éducatrice.

(Entretien 3: Prof de français 2)

Eq : mais quel genre de mot justement que vous utilisez devant vos élèves lorsque vous êtes par exemple entrés euh en altercation avec l'un d'eux ?

Pr: euh j'utilise plutôt **mal élevé**

Eq : ouais

Pr : parfois **imbécile**

Eq : ouais

Pr : quand il m'énerve aussi

Eq : très bien

Pr: voyous

Eq : heuh hein

Pr : d'accord c'est ça ce qu'on c'qu'on utilise comme xx

Eq : et dans les pires des cas ?

Pr : Dans les pires des cas **voyou imbécile** euh **ingrat** xx j'peux pas utiliser plus que ça pa'ce que si non je sors de de mes limites aussi étant enseignante et éducatrice aussi pa'ce que j'éduque les élèves donc automatiquement je n'ai pas l'droit, même si j'en ai envie parfois(rire)en sens qu'on a envie de dire vraiment des choses pour euh mettre cet élèves sur les rails, mais euh on a pas l'droit de de le dire.

Dans l'extrait d'entretien ci-dessus, l'enseignante de français n'a pas caché son recours à l'interpellation par le biais de vocables relevant de l'axiologie négative. Nous remarquons en effet que ces termes sont utilisés en réactions à des comportements mal appréciés par notre interviewée. Tous les termes évoqués relèvent donc d'un lexique péjoratif et renvoient sommairement au manque de sérieux donc d'honnêteté mais aussi au non-respect envers autrui. Par conséquent, le fait de les adresser à un élève quelconque s'inscrit dans cette logique volontaire d'exclusion de la sphère des élèves intelligents et disciplinés. L'interpellation en des termes aussi péjoratifs est synonyme d'insulte dont l'objectif est de dévaloriser l'interlocuteur aux yeux de ses camarades de classe. En voici deux autres exemples :

Exemple1: [ETAB B / S 5]

Pr: *(remarquant un élève qui bavarde)* Il y a toujours un élève qui euh

E1: madame GU *(elle donne le nom de celui qui bavarde)*

E2: *Chīkha wellah me-kunt nahder* (maîtresse par Dieu je n'étais pas entrain de parler)

Pr: tu n'es pas à la maison hein↑ tu n'es pas chez toi tu es en classe / retourne-toi↑

E2: *wēch rāni ndīr rāni nekteb* (qu'est-ce que je suis entrain de faire je suis entrain d'écrire)

Pr: oui tu es en train de parler en même temps ↑// **mal élevé**

E2: *(se tournant vers l'élève qui l'a signalé)* *wēch rāki tedaḥki meēya* (Pourquoi tu ris avec moi ?)

Pr: ferme-la↑// et assis-toi correctement

Dans l'exemple ci-dessus, nous remarquons bien comment l'enseignante tente de rappeler à l'ordre l'élève qui bavarde sans le désigner nommément par le biais de l'énoncé assertif « *il y a toujours un élève* » et avant même qu'elle ne termine sa phrase, une autre élève divulgue le nom de l'élève en question. Aussitôt, l'élève dont le nom est évoqué proteste contre le témoignage de sa camarade en niant complètement d'être responsable des faits qu'on lui incombe et cela en ayant recours au serment pour donner plus de crédibilité à ses propos : « *maîtresse par Dieu je n'étais pas entrain de parler* ». L'enseignante lui rappelle tout de suite et implicitement les contraintes et la norme qui régissent l'espace-classe en déclarant « *Tu n'es pas à la maison hein↑ tu n'es pas chez toi tu es en classe* » ponctué par un acte injonctif « *retourne-toi* ». La réaction de l'enseignante n'était pas du goût de l'élève qui renie encore une fois d'être à l'origine du bavardage en déclarant « *qu'est-ce que je suis en train de faire je suis entrain d'écrire* ».

La réplique de l'élève est perçue par l'enseignante comme une insolence qui constitue une menace pour sa face positive du moment que son comportement verbal peut être classé dans le cadre de l'impolitesse ce qui la pousse aussitôt à répliquer énergiquement en lui incombant cette fois-ci ouvertement d'être responsable du bavardage sur un ton montant comme signe de colère : « *oui tu es en train de parler en même temps ↑* » suivie de l'appellatif exprimant bien l'insulte « *mal élevé* ».

Étant destinataire de l'insulte de l'enseignante et devant ses camarades de classe, l'élève perd dorénavant la face. C'est ainsi qu'il décide de faire perdre la face à l'élève qui l'a signalé en lui adressant un énoncé interrogatif exprimant aussi bien son mécontentement que sa colère. Aussitôt l'enseignante le rappelle encore une fois à l'ordre en lui adressant deux actes injonctifs qui l'enfoncent davantage dans la position basse.

Citons maintenant un autre exemple :

Exemple2: [ETAB B / S 6]

(Pendant qu'un élève lit un paragraphe, l'enseignante interpelle un élève)

Pr: AM pose ton texte sur la table

E: xx

Pr: **imbécile** pose ton texte sur la table↑

L'exemple ci-dessus montre à quel point cette enseignante veille au grain en étant très stricte à l'égard de tout comportement susceptible d'altérer le déroulement normal des activités d'apprentissage. En effet, pendant qu'un élève lit un paragraphe, un autre élève affiche un désintérêt total en levant son texte. Ce geste ostentatoire au vu de l'enseignante n'est pas passé inaperçu du moment que cette dernière interpelle immédiatement l'élève en question par son nom tout en lui demandant de poser son texte sur la table : « *AM pose ton texte sur la table* ». En prenant la peine de répondre à son enseignante au lieu d'exécuter l'ordre de cette dernière, l'élève affiche une position le moins que l'on puisse dire récalcitrante voire menaçante envers son enseignante qui ne tarde pas à l'interpeller cette fois violemment en ayant recours à l'appellatif « *imbécile* » synonyme d'insulte avant de réitérer encore une fois l'acte injonctif de poser le texte sur la table.

3.2.2.2.3.4 Les appellatifs *sale race* et *ânes*

D'autres termes encore plus injurieux font leur apparition par intermittence dans le cadre scolaire notamment chez les surveillant(e)s qui sont en contact permanent avec les élèves. Considérons l'exemple suivant :

Exemple :

[...]

Eq : quel genre de mots ?

Pr: par exemple euh quand elles (les surveillantes) font monter les élèves euh : et : des fois il arrive que : d'autres traînent / alors : elles s'adressent à eux avec des j's / euh

Eq : ça se dit en arabe ?

Pr : Oui en : arabe / *rassa l-khāmdja* euh des fois euh : / euh : surtout la le mot le plus utilisé c'est euh *ħmīr* euh

Eq : Pour qualifier les élèves ?

Pr : Oui pour qualifier des élèves xx des

Eq : Et comment voyez-vous la réaction des élèves ?

Pr : Ben fff quand ça s'adresse à un groupe / c'est-à-dire il y a pas un élève qui euh

Eq : désigné

Pr : Désigné lui-même il n'est pas concerné ça veut dire c'est tout l'monde qui est concerné on baisse les têtes et on monte mais euh quand on tombe sur un sur un un élève seul on à ce moment là et surtout s'il était devant ses ses camarades etcetera i donc il il est intimidé donc il se défend soit par un geste soit par un fous moi la paix voilà [...] (*Entretien 1 : prof de français 3*)

Cette enseignante avoue avoir entendu une surveillante interpellier les élèves en les qualifiant de « *rassa l-khāmdja* » et « *ħmīr* » signifiant respectivement *sale race* et *ânes*. Si l'interpellation des élèves qui refusent d'obéir aux ordres paraît un geste tout à fait normal et légal dans le cadre scolaire, il est toutefois injustifié voire condamnable de recourir à un vocabulaire d'une aussi rare virulence dans la mesure où une telle interpellation est à classer dans la catégorie des insultes. En effet, qualifier des élèves de *rassa l-khāmdja* (sale race) revient à les rabaisser voir les humilier et pourrait même être classé dans le cadre du racisme. Quant à « *ħmīr* » (*ânes*), cette interpellation se veut très avilissante à l'égard des destinataires puisqu'elle les exclut de l'espèce humaine en les ramenant à celle des animaux. C'est indirectement les taxer d'ignorants et d'indisciplinés. Toutefois, comme signalé par notre interlocutrice, de telles interpellations passent de façon inaperçue si elles sont adressées de façon généralisée et non précise c'est-à-dire à un groupe d'élèves « *ça veut dire c'est tout l'monde qui est concerné on baisse les têtes et on monte* ». Quant à l'interpellation individuelle, il faudrait

s'attendre à une réaction certaine de la part de l'interpellé qui se sent vexé mais aussi humilié devant ses camarades, donc une façon de sauver sa face : « *mais euh quand on tombe sur un sur un un élève seul on à ce moment là et surtout s'il était devant ses ses camarades etcetera i donc il il est intimidé donc il se défend soit par un geste soit par un fous moi la paix voilà* ».

3.2.2.3 L'adresse collective

Notre corpus a révélé l'existence d'adresses collectives spécifiques aux établissements scolaires. Il s'agit, dans notre cas, d'interpeller un ensemble d'élèves appartenant à une seule classe pour les distinguer des autres. Illustrons par un exemple tiré de l'observation que nous avons effectuée dans la cour de récréation au moment où le surveillant général, posté devant le portail du lycée, demande exclusivement à une seule classe d'y rentrer.

Exemple:

[ETAB A : Surveillant général/élèves dans la cour]

S: Deuxième S3 deuxième S3 *bark* deuxième S

AS: xxx

S: *ħal ħal rāni hna lāzem nkūn partout/ ħal bāb ħal bāb aw ħal xx/ aw* deuxième S3 *rāni ħākem hna w hna* **deuxième S3** *bark/deuxième s3 /gulna* deuxième S 3
↑ (*hausse le ton*) *aw* deuxième S3 deuxième S 3

E?: xxx

S: Barra barra//gulna deuxième S 3 *tadhul*

Version française :

S: deuxième S3 deuxième S3 seulement deuxième S

AS: xxx

AS: Ouvre ouvre je suis là je dois être partout/ouvre le portail ouvre le portail eh ouvre xx/**eh deuxième S3** je surveille le portail et la cour **deuxième S3** seulement/**deuxième S3**/nous avons dit **deuxième S3** ↑ (*hausse le ton*) **eh deuxième S3 deuxième S 3**

E ? : xxx (*un élève s'adressant à lui*)

S : Dehors dehors//nous avons demandé à la **deuxième S3** de rentrer

Dans l'exemple qui vient d'être cité, nous remarquons bien que l'utilisation répétée de l'adresse collective (deuxième S3) associée à une courbe intonative brusquement montante mais aussi un débit très rapide donne à cette interpellation un caractère aussi brutal que violent. Par voie de conséquence, par la mobilisation de moyens multimodaux c'est-à-dire le verbal (l'adresse collective et les actes de langage), le paraverbal (intonation fortement ascendante, répétition et débit rapide) et le non verbal (le fait de se poster devant le portail du lycée en se mettant face à face avec les élèves), le surveillant général traduit son statut de sujet dominant en actes. En effet, en dominant les élèves par des *taxèmes* de position haute que nous venons de citer, il veut certainement imposer son autorité sur son territoire à savoir l'enceinte du lycée en autorisant exclusivement aux élèves appartenant à la classe de deuxième année scientifique 3 de rentrer tout en mettant « *dehors* » les autres élèves.

Cependant, il est vrai que l'attitude stricte du surveillant général pourrait se justifier par le fait que la pénétration d'élèves appartenant à d'autres classes qui n'ont pas de cours est susceptible de créer une anarchie au niveau de l'établissement ouvrant ainsi la porte à d'éventuels dérapages.

En somme, disons que les analyses menées jusque-là à propos de l'interpellation par le biais des termes d'adresse montrent à quel point ces derniers (toutes catégories confondues) constituent des actes menaçants envers le destinataire si bien qu'ils jouent le rôle de renforçateurs de la position haute des enseignants d'un côté et accentue la position basse de dominés des élèves de l'autre côté.

En revanche, les analyses ont révélé également le recours à des termes d'adresse véhiculant une valeur positive donc à considérer comme des actes flatteurs vis-à-vis de la face du destinataire, ce qui atténue sensiblement la distance entre les interlocuteurs et procure une dimension relationnelle aux échanges dans la relation interpersonnelle verticale.

Passons maintenant à l'analyse de l'interpellation violente par le biais des interjections.

3.3. Les interjections

Dans cette section, nous allons voir comment s'actualise l'interpellation violente au travers des interjections. Il sera donc question du « *hé* » interpellatif et du « *chut* » interjectif auxquels les enseignants recourent inévitablement et de façon répétitive.

Mais, avant de passer à l'analyse de l'interpellation par le biais de l'interjection dans les interactions scolaires, tentons d'abord de définir le mot interjection pour mieux cerner cette question.

Selon *Le Robert*, l'interjection est « *un mot susceptible d'être employé isolément et comme tel inséré (lat. interjectus) entre deux termes de l'énoncé [...] pour traduire d'une façon vive une attitude du sujet parlant* ». Quant à Tesnière (1988 :170-71), il considère l'interjection comme « *une espèce de cri qui doit attirer immédiatement l'attention de la personne interpellée, et dont le centre expressif doit être par conséquent reporté le plus possible vers son début* ».

Comme signalé ci-dessus, les deux définitions ont en commun le fait d'évoquer implicitement (*traduire de façon vive*) ou explicitement (*espèce de cri*) la façon par laquelle un locuteur exprime une attitude. Toutefois, la définition de Tesnière a donné deux éléments importants qui ne sont pas cités dans le dictionnaire à savoir la présence d'un destinataire mais également le but de l'interjection qui consiste à « *attirer immédiatement l'attention* » de ce dernier.

Nous concernant, nous pouvons dire que le recours des enseignants à l'interpellation via les interjections n'est pas du tout anodin. En effet, en situation de classe, l'interpellation d'un élève en particulier ou au contraire de l'ensemble des élèves par l'enseignant ne vise, en réalité, que la production d'un effet perlocutoire

bien ciblé à savoir rappeler le(s) destinataire(s) à l'ordre ou le(s) ramener au calme indispensable à la poursuite du cours et, du coup, faire régner son autorité. Commençons d'abord par le « *hé* » interpellatif.

3.3.1 Le « *hé* » interpellatif

Nous avons déjà démontré (Hocine, 2016) que la situation asymétrique caractérisant l'interaction de classe est susceptible de provoquer de sérieux problèmes de communication pouvant porter préjudice à la hiérarchie imposée par l'institution scolaire et à l'autorité magistrale créant ainsi des perturbations non seulement au niveau du déroulement des séquences mais aussi au niveau des tours de parole. En voici l'exemple :

[ETAB A / S 2]

(Un élève termine la lecture d'un paragraphe et une autre élève lève son doigt)

E1 : *(Lève le doigt)*

Pr : oui

E1 : *(Enregistre un petit retard)*

Prof : Fais vite

E1 : *(En lisant, elle commet une faute de lecture)*

Pr : tauromachique *(il corrige la faute)*

E1 : *(Elle reprend la lecture puis commet une autre faute)*

E 2 : xxx *(il corrige la faute)*

Pr : **h ::é hé** t'as pas l'droit de lui corriger *(la faute)* /je suis là pour *(la)* lui corriger t'es pas l'prof / non / tu es un élève comme elle /d'accord/bien

Dans l'extrait ci-dessus, il apparaît clairement que l'enseignant veille à ce qu'il soit le seul responsable de la distribution de la parole en salle de classe. En effet, c'est à lui que revient la décision d'attribuer la parole à l'élève qu'il faut et au moment qu'il faut. Cela fait partie des règles de conduite dont parle Goffman (1974 :44) et qui influent directement sur les comportements d'un individu envers les autres et indirectement en tant qu'attentes de ce que les autres sont tenus de faire envers nous.

Toutefois, il arrive parfois que cette règle se trouve bafouée en ce sens que les réactions exprimées s'avèrent malheureusement loin des attentes. En effet, dans l'exemple cité *supra*, nous voyons bien comment l'élève (E2) transgresse la règle des tours de parole en s'attribuant la parole sans l'avoir demandée au préalable à son professeur pour corriger un mot mal prononcé par sa camarade de classe. Ce comportement viole le rituel scolaire tout en remettant involontairement en cause le statut de l'enseignant qui n'est pas situé à sa juste place institutionnelle, ce qui constitue une atteinte aussi bien à sa face que son territoire.

Se sentant psychologiquement blessé par un tel comportement, l'enseignant réagit tout de suite en interpellant l'élève fautif par le biais de l'interjection « *eh* » répétée deux fois conjuguée avec une intonation brusquement montante qui procure à cette dernière de la force voire de la violence. Cette intervention de l'enseignant peut être qualifiée d'agressive dans la mesure où il interrompt l'élève tout en le ramenant à l'état de silence voire d'écoute pour lui adresser son message qui se veut un reproche : « *hé :: hé t'as pas le droit de lui corriger (la faute)/je suis là pour (la) lui corriger t'es pas le prof / non / tu es un élève comme elle / d'accord / bien* ».

De plus, nous pouvons dire que par cette interpellation aux allures d'agression verbale, l'enseignant essaye de donner à cet échange une dimension agonale et installe une certaine domination pour rétablir son autorité perdue à ses yeux. Cette interpellation par le biais de l'interjection est directement suivie d'un énoncé signifiant à l'élève ouvertement qu'il est le maître incontestable des lieux et n'est pas prêt à céder le moindre petit droit que lui confère le contrat didactique voire l'institution scolaire. En outre, il est tout à fait clair que l'objectif de l'enseignant étant d'abord d'attirer l'attention de l'élève mais aussi ses camarades de classe puis le remettre à sa place en lui adressant la réplique suivante. Enfin, nous pouvons également dire que l'interpellation via le « *hé* » interpellatif exprimé d'une façon aussi agressive lui octroie le statut de taxème de position haute (Kerbrat-

Orecchioni : 1992) qui, à son tour, procure au destinataire le titre de dominant tout en reléguant le destinataire en position de dominé.

Finalement, nous pouvons dire avec Fauré (2010) à propos de l'interjection interpellative qu' « *elle est obligatoirement irruption sur la scène sociale, interactionnelle et, induisant la mise en spectacle du soi-même, divulgue la présence d'autrui, placée sous les projecteurs de la convocation* ».

Le « *hé* » interpellatif n'est pas la seule interjection par le biais de laquelle les enseignants violentent leurs élèves afin de les menacer ou attirer leur attention, l'autre interjection pouvant aussi assumer ce rôle est le « *chut* » interjectif.

3.3.2 Le « *chut* » interjectif

Avant de passer à l'analyse de cette interjection, faisons un aperçu sur la définition qui lui est donnée dans le dictionnaire. En effet, si nous nous référons au *Petit Robert* (2009), le « *chut* » est à la fois interjection mais aussi nom masculin qui se dit pour demander le silence. Concernant *Le Grand Robert*, « *chut* » se dit pour avertir de faire silence.

Nous remarquons bien que les deux définitions ne sont pas totalement exactes. Au vrai, entre « *demander le silence* » et « *avertir de faire le silence* », il existe bien une nuance qui n'est pas négligeable à notre sens. Ainsi, pour le verbe « *demander* », c'est l'idée d'interroger ou de réclamer qui en ressort en général selon le contexte de production. Quant au verbe « *avertir* », c'est plutôt l'idée de réprimande voire de menace qui émerge.

Si les deux dictionnaires s'accordent pour dire que l'objectif du recours au « *chut* » étant de ramener l'interlocuteur au silence, la nuance se situe, à notre connaissance, au niveau de la manière avec laquelle un locuteur ramène son allocutaire à l'état de silence. Autrement dit, la nuance se situe au niveau de la prosodie et plus exactement au niveau de l'intonation qui pourrait être soit

ascendante soit descendante. C'est à cette manière justement que nous allons plus particulièrement nous intéresser dans ce qui suit.

Il est à remarquer que les occurrences signalées dans le corpus et leur fréquence nous ramènent à affirmer que cette interjection est incontestablement le mot le plus utilisé par les enseignants de toutes les matières afin de ramener le calme dans l'interaction de classe.

L'autre remarque méritant d'être également signalée est que le « *chut* » interjectif apparaît souvent au début d'une séquence où la violence est à son stade embryonnaire c'est-à-dire primaire. Vue sous cet angle, cette interjection est donc à considérer comme un signe avant-coureur ou précurseur d'une probable violence verbale qui risque de s'éclater. Intervenant souvent comme réaction à une transgression quelconque d'un rituel scolaire, Il est également des cas où la façon avec laquelle est prononcée cette interjection véhicule de la violence. En voici l'exemple :

[ETAB A / S 2]

(Une élève pose sa tête sur la table et l'enseignant décide de l'interpeller)

Pr: tu dors mademoiselle ? / tu es fatiguée ?

EE: elle est malade

Pr: tu es fatiguée ?

EE: xx malade

Pr: **chu::t** ↑ je parle avec elle / tu es fatiguée ? /pourquoi ? / tu es malade ? tu es malade ? (*le bruit des élèves persiste*) **eh** ↑ taisez-vous / tu es malade/tu n'es pas obligée de venir//pourquoi tu es venue pour dormir sur la table//oui /pourquoi tu es venue alors/hein/tu aimes les études / c'est bien ça

Dans la séquence ci-dessus, nous voyons bien comment l'enseignant, voulant s'interroger sur la raison de l'immobilisme d'une fille ayant posé sa tête sur la table, se trouve surpris par un ensemble d'élèves qui répondent à sa place et simultanément. En effet, après avoir posé trois questions successives à cette fille à savoir : « *tu dors mademoiselle ?/ tu es fatiguée ?* » et « *tu es fatiguée ?* », cette

dernière fait preuve d'un mutisme injustifié lequel a poussé certains de ses camarades à intervenir à sa place en déclarant qu' « *elle est malade* ». La réponse des élèves a concomitamment suscité la réaction de leur professeur lequel a recours au « *chu ::t* » interjectif assorti d' une intonation ascendante laquelle renvoie à l'état coléreux dans lequel il était. Cette interjection est vite suivie d'un énoncé assertif « *je parle avec elle* » pour installer le silence en classe puis exprimer ouvertement sa réprobation quant à la réponse de ses élèves à la place de leur camarade qui n'a pas répondu à l'interpellation de son professeur. Il est clair que la réaction de l'enseignant renseigne sur son caractère intransigeant dès qu'il s'agit de faire face à une transgression d'un rituel scolaire.

Cependant, constatant que le recours au « *chut* » interjectif n'a pas été efficace du moment qu'il n'a pas eu l'effet escompté, l'enseignant passe directement à une nouvelle interpellation par le biais d'un « *hé ↑* » sur un ton brusquement montant tout en enchaînant avec un acte de langage directif exprimant un ordre cette fois plus menaçant en ayant recours au mode impératif « *taisez-vous ↑* » sur un ton fortement ascendant pour mettre un terme à cette transgression du rituel scolaire lequel exige de l'apprenant qu'il demande la permission à son maître au cas où il voudrait prendre la parole.

En définitive, le « *hé* » interpellatif et le « *chut* » interjectif occupent une place fondamentale dans la parole enseignante et leur rôle est certes indéniable. Leur mobilisation par l'enseignant tend, principalement, à préparer l'interlocuteur - ici le ou les élèves - à l'écoute tout en lui imposant un silence qui le réduit en sujet dominé afin de lui intimer l'ordre de faire quelque chose. Par conséquent, le recours à ces deux interjections s'est avéré un moyen par le biais duquel l'enseignant restitue non seulement son autorité via la domination qu'il impose mais exerce aussi une certaine violence lui permettant de rétablir le calme et même ramener le silence nécessaires à toute situation d'enseignement apprentissage. Le déploiement de ces deux interjections en situation de classe permet également de remettre de l'ordre

après une éventuelle déstabilisation de la hiérarchie scolaire ou en cas de violation d'un rituel voire d'une transgression d'une norme quelconque.

Avant de passer à la conclusion partielle, résumons à présent les différentes actualisations de l'interpellation violente⁵⁴ dans le schéma suivant :

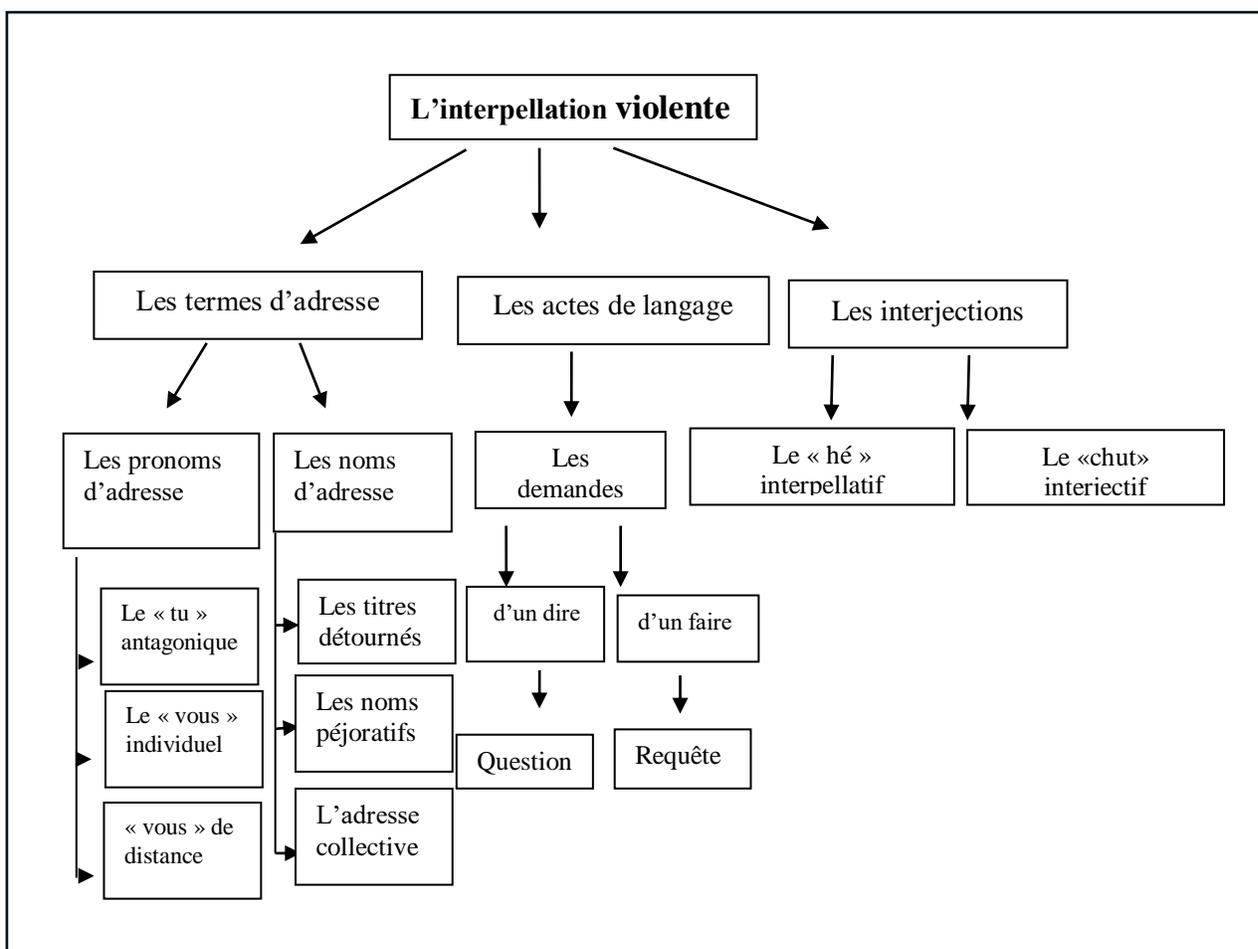


Schéma 7: les différentes actualisations de l'interpellation violente

⁵⁴ Les différentes actualisations de l'interpellation violente que nous retrouvons dans le schéma ci-dessous ne sont pas exhaustives puisqu'elles ne renvoient qu'aux diverses occurrences relevées dans notre corpus.

Conclusion partielle

Nous avons tenté dans ce chapitre d'étudier la relation entre la violence verbale et l'interpellation. Pour ce faire, nous nous sommes posé un ensemble de questions servant de jalons pour nous afin de décortiquer ladite relation.

Pour mieux aborder l'analyse de cette relation, nous avons jugé utile, au préalable, de passer en revue quelques définitions qui nous semblent importantes afin de mieux cerner ces deux notions. Toutes ces définitions s'accordent à mettre en exergue le caractère polymorphe que revêt l'interpellation étant donné les relations qu'elle entretient avec d'autres catégories de la langue.

Nous avons ensuite essayé d'identifier les différents rôles que joue l'interpellation dans le cadre scolaire en général et les salles de classe en particulier. En effet, étant indispensable et inévitable, l'interpellation occupe deux fonctions majeures : la fonction conative et la fonction phatique. Du coup, elle permet non seulement la circulation de la parole mais assure aussi une certaine souplesse dans les échanges interindividuels. Enfin, l'interpellation s'est avérée un moyen d'assujettissement en ce sens qu'elle impose aux différents acteurs (interactants) un statut institutionnel.

Par la suite, nous nous sommes livré aux différentes valeurs et actualisations de l'interpellation violente. Nous avons donc commencé par les actes de langage où une attention particulière est accordée à la question et à la requête en tant qu'actes menaçants donc véhiculaires d'une certaine violence vu la place importante qu'ils occupent dans le discours professoral.

Outre les actes de langage menaçants, l'interpellation violente peut se matérialiser également à travers les termes d'adresse -toutes catégories confondues-. En effet, ces derniers ne servent pas seulement à désigner péjorativement l'interlocuteur mais ils sont parfois des générateurs de tension et sont à considérer

comme des taxèmes de position vecteurs d'une certaine violence verbale dans la mesure où ils contribuent considérablement à la détérioration de la relation interpersonnelle.

Enfin, certaines interjections à l'image du « *hé* » interpellatif et du « *chut* » interjectif sont mobilisées par des enseignants dans le but d'imposer le calme en salle de classe. Toutefois, il est attesté que dans bien des cas, ces deux interjections servent de moyens d'agression et de violence verbale étant donné qu'elles sont souvent mises en avant afin d'interrompre violemment le destinataire tout en le réduisant à une instance passive en position basse donc réceptrice d'injonctions à exécuter.

CHAPITRE 6

LES MOTS ET LES MAUX DE LA VIOLENCE VERBALE DANS LA RELATION HORIZONTALE

Introduction

Ce chapitre se propose d'étudier les pratiques langagières violentes des lycéens et des collégiens pour comprendre leur fonctionnement du point de vue lexico-sémantique et pragmatique. En effet, en nous basant sur les données que nous avons recueillies notamment à travers les notes que nous avons prises lors des observations directes d'interactions violentes notamment aux abords immédiats des deux établissements où nous avons effectué l'enquête mais aussi à travers les réponses que nous avons obtenues lors des entretiens que nous avons réalisés avec les enseignants.

L'objectif tracé dans ce chapitre étant de répondre à la question suivante : par quelles caractéristiques se distinguent ces pratiques langagières violentes juvéniles ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, il nous semble important d'émettre l'hypothèse selon laquelle les pratiques langagières violentes entre élèves seraient plus intenses par rapport à celles enregistrées dans la relation interpersonnelle verticale notamment lors des interactions enseignants / élèves.

Pour ce faire, nous avons jugé utile d'entamer ce chapitre par des éclaircissements d'ordre terminologique dans la première section, afin de dissiper les ambiguïtés engendrées par les définitions dictionnairiques quant à l'usage synonymique de certains mots inévitables dès qu'il s'agit d'évoquer la question de la violence verbale à savoir : l'insulte, l'injure, le juron, etc.

Dans la deuxième section, il sera question de l'appréhension de l'insulte en tant que forme de violence verbale la plus véhiculée lors des échanges entre pairs. Nous nous intéresserons d'abord aux grandes approches ayant appréhendé la problématique de l'insulte. Par la suite, nous tâcherons d'élaborer une typologie des insultes en circulation tout en nous basant sur les recherches antérieures afin d'en dégager les similitudes et les différences.

Concernant la troisième section, celle-ci sera consacrée aux différentes thématiques abordées lors des échanges violents entre pairs tout en analysant les insultes du point de vue lexico-sémantique et pragmatique comme signalé *supra*.

Commençons d'abord par la première section où il sera question de revoir certains concepts comme « l'insulte », « l'injure » et « le juron » afin d'en délimiter les contours et, par conséquent, dissiper les ambiguïtés y relatives notamment sur le plan sémantique.

1. Quelques éclaircissements terminologiques

1.1. Injure et/ou insulte

Distinguer entre « *injure* » et « *insulte* » n'est pas facile si l'on se fie aux simples définitions dictionnaires qui les considèrent comme des synonymes. Ainsi, *Le petit Robert* définit le mot « insulte » comme étant un « *acte ou parole qui vise à outrager ou constitue un outrage* ». Les synonymes proposés sont : affront, injure, offense, grossièreté, invective, etc. Concernant le terme « injure », celui-ci dérive du latin *injuria* qui signifie « injustice ou tort » ou tout simplement traiter injustement, faire tort. Les synonymes proposés sont alors : affront, avanie, insulte et outrage. Par conséquent, l'amalgame suscité par les définitions proposées par les dictionnaires nous pousse à nous poser la question suivante : quelle est la différence entre les deux mots du point de vue sémantique ?

Pour tenter d'enlever l'ambiguïté entre les deux termes, des spécialistes en la matière proposent des définitions. Toutefois, il faut dire que les définitions proposées maintiennent toujours le flou terminologique constaté dans les définitions données par les dictionnaires.

Étymologiquement, le vocable « *injure* » est un substantif féminin qui est attesté en ancien français en 1155 (XII^e siècle) par les dictionnaires. C'est un terme qui est emprunté au latin classique issu de « *injuria* » qui dérive de *jus*,

juris « droit, justice ». En lui ajoutant le préfixe *in-*, le terme véhicule alors un sens contraire à savoir la « *violation du droit, de la justice* ».

Selon Raymond (2009), le terme « injure » apparaît en 1150 sous différentes graphies à savoir : *injure, enjurie, injurie, injuire*. Diachroniquement, l'évolution sémantique de ce terme connaît 5 acceptions :

1. Violation de droit ;
2. tort immérité que l'on fait subir à quelqu'un ;
3. offense grave et délibérée causée à autrui ;
4. « parole outrageante » envers un individu à qui l'on reproche un défaut ;
5. dommage causé par le temps.

Concernant « *insulte* », ce substantif féminin apparaît, par contre, au XIV^e siècle (deux siècles après celui d'injure) sous diverses formes graphiques à savoir : *insult, insultation, insulte*.

Du point de vue diachronique, l'évolution de son sens connaît les acceptions suivantes :

1. Révolte ou soulèvement ;
2. attaque armée menée par surprise (XVI^e siècle) ;
3. attaque en paroles (XVI^e siècle) ;
4. attaque ou assaut (ou querelle) menés envers quelqu'un (XVII^e siècle) ;
5. joute verbale (invective) ou attaque en paroles, en gestes ou en attitudes dans le but de nuire à la réputation d'un individu.

Pour mieux retenir l'évolution sémantique du point de vue diachronique des termes « *injure* » et « *insulte* », le schéma élaboré par Raymond nous semble pertinent à plus d'un titre. Reprenons-le :

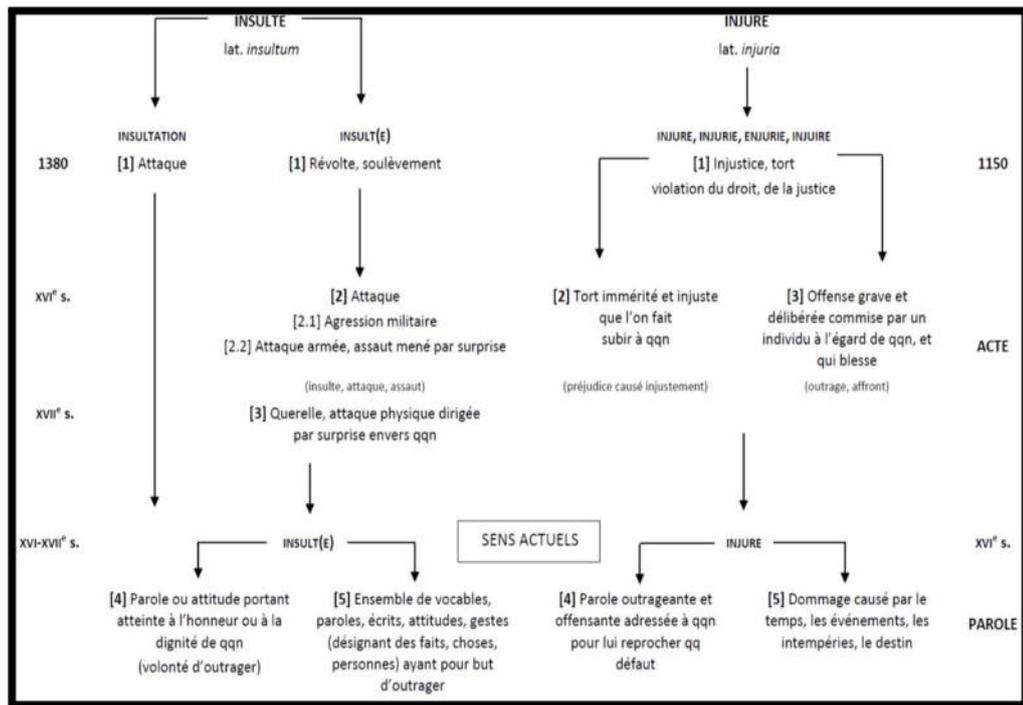


Schéma 8: synthèse des acceptions de l'insulte et injure selon Raymond (2009)

Pour, Largèche⁵⁵ (1993) citée par Moise (2002) et en tant que psychanalyste et spécialiste de l'injure, définit les deux mots de la façon suivante :

« 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 »

La définition donnée par Largèche fait clairement la distinction entre *l'insulte* et *l'injure* étant donné que la première renvoie à un jugement considéré comme vrai et cette véracité peut être testée ou vérifiée sur l'interlocuteur et même justifiable contextuellement. Tandis que la deuxième (l'injure), serait de l'ordre de l'imaginaire et du fantasme donc qui est dépourvu de tout caractère ayant trait au réel. *L'injure* est à classer dans le rang de la provocation. Toutefois, en dépit de la distinction faite entre les deux mots, il ne faut certainement pas

⁵⁵Auteure de plusieurs livres remarquables sur l'injure : *L'Effet injure. De la pragmatique à la psychanalyse* (1983) ; *L'injure à fleur de peau* (1993) ; *Injure et sexualité. Le corps du délit* (1997) et bien d'autres contributions.

perdre de vue l'emploi du mode conditionnel dans la définition ci-dessus, ce qui renseigne sur l'incertitude qui marque celle-ci.

Par ailleurs, en parlant de *l'injure*, Larguèche dit que tout l'effet de celle-ci est orienté vers le destinataire en visant son intégrité morale pour détruire son image mais aussi son statut. Selon cette spécialiste (2004 : 29-56), l'injure véhicule un double effet : « *choque parce que ce qu'elle dit ou fait est réprouvé par la société ; l'injure blesse parce que la personne qui en est la cible est présentée, par ce qui est dit ou fait, de façon péjorative et négative* ».

Pour cette psychanalyste, il existe deux grands types d'injure : *l'injure spécifique* et *l'injure non-spécifique*.

- *L'injure spécifique* : c'est quand *l'injuteur*⁵⁶ caractérise l'injurié par des traits qu'il trouve ou croit trouver chez lui et dont l'usage et l'interprétation ne peuvent qu'être axiologiquement négatifs et dépréciatifs. L'injure spécifique s'appelle ainsi parce qu'elle

« *spécifie son attaque, elle la particularise, elle qualifie une personne et pas une autre, elle dépeint au plus près du vérifiable ou du vraisemblable. Figures de rhétorique les plus sophistiquées, métaphores et métonymies se mettent au service de la spécificité pour décrire au plus juste celui qu'il s'agit de dévaloriser et rabaisser, tout en attirant l'attention par l'originalité d'une formule, ou même sans s'embarrasser de rhétorique, plus crûment, simplement avec le registre de ce qui blesse.* » (Larguèche, 2009 : 75-93)

Citons un exemple qui va dans le même sens :

Exemple : (entretien : prof de français 2)

[...]

Eq : Par exemple comment ils désobéissent ?

Pr: Ils désobéissent ils veulent pas bon ah tu lui demande de se taire il se tait pas il ne se tait pas d'accord donc à chaque fois à chaque fois je répète

⁵⁶ Pour larguèche, trois éléments constituent les pôles fondamentaux de l'injure : 1) *l'injuteur* qui est celui qui profère l'injure. 2) *L'injurié* qui est le destinataire de l'injure. 3) *L'injurié* qui renvoie au référent, c'est-à-dire l'objet de l'injure ou ce dont parle l'injure. Cette classification est valable dans le cas de l'injure référentielle. Toutefois, dans le cas de *l'injure interpellative*, *l'injurié* est en même temps l'injurié étant donné la dualité qui caractérise les deux éléments puisque *l'injurié* est le destinataire direct de l'injure proféré par *l'injuteur*.

il ne se tait pas donc là il ya l'insulte parfois **tu es imbécile** ou bien : hein : **ingrat** je ne sait pas il ya certain mots qu'on utilise / [...]

- *L'injure non-spécifique* : c'est quand l'injurier utilise des expressions ou des termes considérés comme injurieux sans rapport apparent avec le destinataire c'est-à-dire l'injurié. A l'opposé de l'injure spécifique, cette injure

« ne spécifie pas son attaque, ne la particularise pas, mais qui utilise des formules et des expressions péjoratives prêtes à l'emploi, pouvant servir pour pratiquement tout le monde et en toutes circonstances et ne se préoccupant pas de la véracité ni même de la vraisemblance(...) Elle a recours à ce qui choque, grossièretés, violence verbale, qualification à connotation péjorative. » (Ibid.)

Pour mieux expliciter ces propos, citons les propos de cette enseignante de français qui a été témoin d'une scène de violence verbale entre un enseignant et ses élèves :

Exemple : (Entretien 3: prof de français 2)

[...]

Eq : très bien / et étiez-vous témoin déjà d'une violence euh / verbale entre un : un autre prof et : un élève xxx ce qui s'est passé

Pr: oui j xx j'enseignais dans ma classe j'ai entendu un : professeur crier euh enfin xx dans le couloir avec / une grande grosse voix (rire) une forte voix / elle a dit **vous êtes des ANIMAUX**

Vue sous cet angle, *l'injure* sert donc à destituer le destinataire et l'avilir en lui assignant une nouvelle identité complètement dénaturée dans une démarche de prise de pouvoir comme le signale bien Moïse (2002) :

« elle marque les limites de toute communication, elle est la frontière avant l'agression physique ; peut-être même l'empêche-t-elle, la contient-elle. L'injure évidemment viole les lois du discours comme contrat de parole, coopération, politesse, elle est violence faite à la face négative de l'autre, à son intimité donc. Elle catégorise ce dernier, le réduit à une essence dégradante, négative, en ce qu'elle est une défiguration de l'injurié. Dans un rapport de force, dans une tension violente, l'injure permet de nier l'autre dans une prise de pouvoir affirmée. Elle permet de rejouer une identité.»

Dans son livre *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage* (1980), la linguiste Kerbrat-Orecchioni utilise le terme « *injure* » au lieu de « *insulte* ». Ainsi, elle exige une condition sine qua non pour que l'injure fonctionne

normalement. Elle dit à ce propos : « *Pour que l'injure puisse fonctionner adéquatement (c'est-à-dire que l'effet perlocutoire obtenu soit conforme à la valeur illocutoire prétendue par l'énoncé), encore faut-il que A la perçoive comme telle, donc partage le système axiologique de L.* » (Kerbrat-Orecchioni, 1980 :81).

Il ressort de cette citation que pour que le destinataire de l'injure atteigne l'effet escompté par l'injure qu'il profère à l'adresse du destinataire, il faudrait que ce dernier comprenne le sens véhiculé par l'injure et la perçoive comme telle. En termes clairs, il se doit de décoder correctement l'acte illocutoire.

Corrélativement, et en évoquant « *le marqueur illocutoire* » de l'injure, Kerbrat-Orecchioni (Ibid. : 79), considère que ce dernier est la résultante d'un ensemble de faits qui ne sont pas obligatoirement et nécessairement co-présents et dont la nature est :

- a. Lexicale : c'est-à-dire que les termes d'injure sont généralement puisés dans le réservoir virtuel des axiologiques négatifs ;
- b. Syntactique : c'est-à-dire que le terme péjoratif est utilisé comme vocatif et souvent dans le contexte (espèce de (x)) ;
- c. Intonative : c'est-à-dire qu'un terme habituellement neutre peut être rendu injurieux par l'intonation (ici, on fait référence à l'intonation ascendante bien évidemment).

En évoquant les termes péjoratifs, Kerbrat-Orecchioni insiste sur le fait qu'ils sont

« tous disposés à fonctionner comme des injures, et que les injures relèvent de la pragmatique du langage : elles visent à mettre le récepteur, selon un mécanisme de Stimulus-Réponse, dans une situation telle qu'il est contraint de réagir à l'agression verbale (...) par la « rogne », ou par la fuite » (ibid.)

Allant dans le même sillage, un des enseignants interviewés confirme ce qui vient d'être évoqué en parlant de la réaction de certains élèves en guise de réponse aux offenses dont ils étaient les destinataires.

Exemple : (entretien 3: prof de français 2)

[...]

Eq: est c'qu'il ya une est c'qu'il ya une réaction justement / lorsque vous :: vous êtes en :: face de lui bien sûr comme vous le dites et vous l'insultez ou : vous êtes obligée d'utiliser des termes violents / envers lui donc euh quelle serait sa réaction ?

Pr: Bon cela dépend général'ment de l'élève lui-même

Eq: Très bien

Pr: Il ya des élèves qui sont timides parfois donc **ils rougissent tout simplement /**

Eq: très bien

Pr: ils vont rien

Eq: ils vous disent rien

Pr: il ya des élèves voilà ils ne disent rien ils ya certains élèves qui sont / plutôt ingrats donc / ils vous rendent des des mots

Eq: ah bon

Pr: ah plus plus graves que vous vous avez employés vous-même

Eq: Oui

Parmi les linguistes qui ont opté pour le terme injure, nous pouvons également citer Nancy Huston qui a établi même une typologie d'injures dans son livre intitulé *Dire et interdire*. En effet, pour Huston, il existe quatre types d'injure :

- *La nomination littérale* : le fait de traiter le destinataire de ce qu'il est suffit largement à le condamner. Selon elle, les injures d'ordre raciste, politique et exceptionnellement les injures sexuelles peuvent en faire partie.
- *La nomination antiphrastique* : ce type d'injure renvoie au fait de coller à l'adversaire l'étiquette désignant « *l'opposé diamétral de son idéal du moi* ». En font partie les injures qui hyperbolisent les traits physiques et psychologiques. Nous pouvons citer l'exemple de « *naqsh* » (pédé).
- *La nomination métaphorique* : elle renvoie au fait d'évoquer des objets ou des qualités tout en prétendant qu'ils ont un trait commun avec le destinataire

de l'injure. C'est le cas de traiter quelqu'un de « *hallūf* » (sanglier) par exemple.

- *La nomination métonymique* : c'est tout simplement réduire le tout (le destinataire de l'injure) à l'une de ses parties. Exemples : « *tu es une merde* », « *tu es un con* ».

Quant à Fisher, celle-ci propose une définition pour les deux termes tout en mettant en exergue la difficulté qui les caractérise.

« la différence entre l'injure et l'insulte persiste. La première franchissant un pas social, car l'injurié est habilité à s'abriter sous la loi et à attaquer son injurieur [...] L'insulte serait donc un « acte de langage » au sens strict. Il est ponctuel et apparaît comme l'irruption de la « passion », de l'excès, en situation verbale. Il implique, comme l'injonction, une co-énonciation »

Cette définition de Fisher insiste sur le caractère juridique de l'injure du moment que la personne injuriée peut se protéger sous la loi et ester en justice l'injurié. Alors que l'insulte est définie comme étant un acte de langage occasionnel donc produit d'un emportement verbal en situation d'interaction. Là aussi, et à l'instar de la première définition, nous remarquons l'emploi du mode conditionnel qui installe une certaine distance entre l'auteur et sa définition.

Raymond (2009 : 30-31) quant à lui propose la définition suivante qui distingue nettement les deux termes. Il dit d'abord à propos de l' « *injure* » :

« Injure admet une connotation relative au préjudice moral ; cette parole est proférée dans l'intention de juger, de reprocher des vices/défauts à quelqu'un. Les injures sont le reflet avant tout des propos évaluatifs et subjectifs d'un locuteur concernant l'attitude, le comportement d'un tiers. Les conséquences de ces paroles proférées sont certes blessantes, offensantes, mais non destructrices, pour celui qui les reçoit. Leur intensité n'est donc pas associée aux conséquences subies; elle repose sur leur émission même, la violence des mots tels qu'ils sortent de la bouche de celui qui les prononce. L'injure est d'ailleurs considérée comme un délit, puisque le fait même de dire une injure se retourne contre celui qui la prononce [...] »

Et d'ajouter à propos de l'insulte (ibid.) :

« Insulte conserve sa connotation d'attaque physique ; cette parole est proférée dans l'intention de porter atteinte à la dignité d'autrui, et ce, alors qu'il ne s'y attend. Les insultes sont d'une extrême violence, destructrices socialement, puisqu'elles nuisent à la réputation de celui qui est insulté [...] »

L'intensité de cette violence verbale peut-être apparentée, d'une part aux conséquences dévastatrices, fâcheuses pour celui qui les reçoit et, d'autre part, à l'intention de nuire de celui qui les émet [...]

Des deux citations que nous venons d'évoquer, il y a lieu de retenir une distinction de taille comme signalé plus haut par Fisher à savoir le fait de considérer l'injure et à l'opposé de l'insulte, comme un délit c'est-à-dire punissable par la loi.

Par conséquent et pour ne pas tomber dans le piège des définitions qui prêtent à confusion, disons qu'en dépit du rapprochement persistant du point de vue sémantique comme signalés par les différents chercheurs que nous avons cités *supra*, le point de vue que nous adoptons dans le cadre de cette étude quant aux deux concepts de « insulte » et « injure » est celui de Lagorgette (2012) qui dit que « là où le linguiste emploie 'insulte' (ou l'un des termes de sa cohorte), le juriste hésitera entre 'injure', 'outrage' ou 'diffamation' ».

Passons maintenant à un autre concept à savoir « le juron » pour mieux le distinguer des deux autres concepts que nous venons d'étudier à savoir « l'injure » et « l'insulte ».

1.2 Le juron

Afin de mieux cerner le concept de « juron », il semble tout d'abord important d'en donner une définition mais aussi d'étaler ses caractéristiques pour mieux comprendre ses fonctions et par conséquent le distinguer de l'insulte et de l'injure comme signalé précédemment.

1.2.1 Définition et caractéristiques

Étant un substantif masculin, le terme « juron » est mis en usage, selon les dictionnaires en 1599. Selon ces derniers, cette apparition tardive par rapport aux vocables « insulte » et « injure » est due à l'usage d'un autre terme à savoir « jurement » qui véhiculait jusqu'alors et simultanément trois significations : celle de « serment », de « blasphème » et de « juron ». Par la suite, le mot

« juron » finit par remplacer progressivement celui de « jurement » tout en adoptant les mêmes significations véhiculées par ce dernier.

Nous pouvons dire que le juron demeure l'une des formes de violence verbale les plus en vue dans l'espace scolaire. Précisons d'emblée que le juron renvoie, selon Benveniste (1974 : 254-25) à « *un besoin de violer l'interdiction biblique de prononcer le nom de Dieu [...] On blasphème le nom de Dieu, car tout ce qu'on possède de Dieu est son nom. Par là seulement on peut l'atteindre, pour l'émouvoir ou le blesser : en prononçant son nom* ».

Cette définition présente donc le « juron » comme une parole offensante voire blasphématoire à l'égard de Dieu.

Par ailleurs, plusieurs définitions du juron sont proposées par les dictionnaires et même par les linguistes, mais la définition la plus complète et la plus précise à notre avis est celle donnée par Benveniste (ibid. : 256) et qui est curieusement différente de celle que nous avons citée plus haut. Ce linguiste présente encore « le juron » comme :

« une parole qu'on « laisse échapper » sous la pression d'un sentiment brusque et violent, impatience, fureur, déconvenue. Mais cette parole n'est pas communicative, elle est seulement expressive, bien qu'elle ait un sens. [...] Le même juron est proféré en des circonstances toutes différentes. Il n'exprime que l'intensité d'une réaction à ces circonstances. Il ne se réfère non plus au partenaire ni à une tierce personne. Il ne transmet aucun message, il n'ouvre pas de dialogue, il ne suscite pas de réponse, la présence d'un interlocuteur n'est même pas nécessaire. Il ne décrit pas davantage celui qui l'émet. Celui-ci se trahit plutôt qu'il ne se révèle. Le juron lui a échappé, c'est une décharge émotive. Néanmoins, cette décharge se réalise en formules fixes, intelligibles et descriptibles »

Si nous analysons cette définition, il paraît clairement qu'elle met en évidence plusieurs caractéristiques du juron à savoir c'est une parole:

- proférée en réaction à une situation (décharge émotive) ;
- dépourvue d'un sens donc non communicative ;
- qui n'est adressée à personne (pas de destinataire) ;
- qui peut être proférée en différentes circonstances ;
- Composée de formules claires, faciles à comprendre.

Toutefois, la différence constatée dans les deux définitions pourtant données par le même linguiste nous pousse à revoir les différentes acceptions que pourrait véhiculer le vocable « juron ». En effet, selon Raymond (2009 :36), six acceptions du mot « juron » peuvent être recensées du point de vue diachronique :

1. Serment ou action de jurer, de prendre à témoin Dieu. (attesté aux XVIe et XVIIe siècles) ;
2. Jurement grossier
3. Terme dont les gens servent pour jurer
4. Mot spécifique qu'un individu ou un peuple s'en sert pour jurer (une parole) ;
5. Parole offensante à l'égard de la divinité (très proche du blasphème) ;
6. Terme exprimant de fortes passions comme la colère, la joie, le dépit, la surprise, la peine, etc.

Si nous nous référons au schéma de la communication élaboré par Bühler, le langage véhicule 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. Quant à la fonction impulsive, elle relève du destinataire.

Corrélativement, si dans le langage interdit l'injure occupe une fonction impulsive dans la mesure où elle est adressée à un destinataire, le juron par contre a une fonction expressive étant donné qu'il exprime un sentiment quelconque qui n'est destiné à personne. Autrement dit, « *les personnes présentes ne sont qu'allocutaires, témoins du discours. En fait, le destinataire est le seul monde. (...) Mais il s'agit du monde linguistique.* » (Anscombe, 2009 : 9-30).

Essayons tout de même de reprendre le schéma pour mieux considérer la place du juron dans le langage.

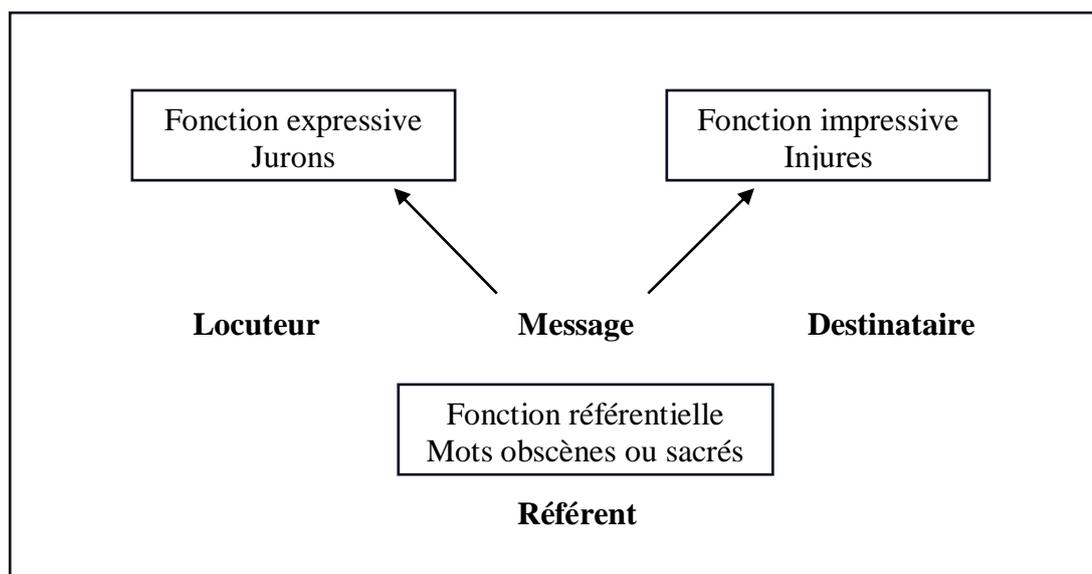


Schéma 9: place et fonction du juron dans le langage (Huston, 1980 :17)

1.2.2 Valeurs du juron :

Selon Anscombe, le juron possède deux valeurs indissociables à savoir: la transgression et la délocutivité.

1.2.2.1 La transgression

Le juron le plus répandu chez les élèves (garçons et filles) est « khra » (merde). Si nous analysons ce juron, force est de constater que sa simple évocation constitue une transgression d'un interdit dans la mesure où il renvoie à la scatologie. Par conséquent, ce signifiant renvoie donc à un signifié dont la simple profération dans la scène publique constitue une agression verbale qui touche à tous les sujets entrant dans la sphère de l'interlocution parce que les locuteurs sont responsables de leurs dires et, par conséquent, ils sont tenus moralement de contrôler leurs propos tel que signalé par Huston (1980 : 90)

« L'usage de la parole confère aux êtres humains non seulement un privilège mais aussi une responsabilité (très littéralement : ils doivent être capables de répondre de ce qu'ils affirment). Comme le langage est le seul moyen dont ils disposent pour se repérer, s'identifier et se distinguer de tout ce qui les entoure, il ne faut pas qu'ils disent n'importe quoi. »

Vu sous cet angle, le juron est donc à considérer comme un acte de langage

1.2.2.2 La délocutivité

D'après Enscombe (2009 : 9-30), la délocutivité peut se définir comme « un procédé de dérivation qui dérive une entité lexicale non pas d'une autre entité lexicale, mais de la valeur sémantico-pragmatique qu'ont certaines énonciations de cette entité de départ ». Cette définition nous amène à parler de délocutivité dès qu'il s'agit d'évoquer le juron étant donné que ce dernier fait allusion non au sens original mais à la valeur sémantico-pragmatique.

Pour être clair, le juron cité ci-dessus à savoir « *khra* » renvoie « *merde* ». Cependant, il se trouve que sa signification disparaît totalement au cours de « *la dérivation délocutive* » et subit une désémantisation au bout de laquelle il se charge d'une autre signification à savoir exprimer son mécontentement. De là, nous pouvons dire avec Huston (ibid. : 114) que « *le juron constitue une volonté d'extériorité du discours à lui-même, une tentative de vacciner la parole contre la faillibilité* ». En conséquence, une autre transgression s'impose alors. Plus clairement, il ne s'agit pas seulement d'une transgression d'un interdit, mais il s'agit d'une transgression qui se rattache au processus de « *dérivation délocutive* » étant donné que le juron forme son sens non pas de sa signification initiale c'est-à-dire originale mais bien au contraire, c'est à partir de la valeur pragmatique de son énonciation.

En définitive, contrairement aux autres performatifs, les jurons se distinguent par le fait qu'

« ils n'ont pas besoin de circonstances spéciales, ni d'aucun contexte linguistique particulier ; à la limite, ils n'exigent même pas la présence d'un interlocuteur. N'ayant aucune efficacité qui dépende de la référence, ils ne produisent ni un contrat entre deux personnes [...], ni des implications pour l'avenir [...], ni la transformation d'un état [...]. Ce sont donc également les seuls performatifs qui ne soient pas exposés à l'échec : grâce à leur désémantisation presque intégrale. Les jurons parviennent à dissimuler leurs origines et à fonctionner de manière « autonome » par rapport au reste de la langue. » (Ibid)

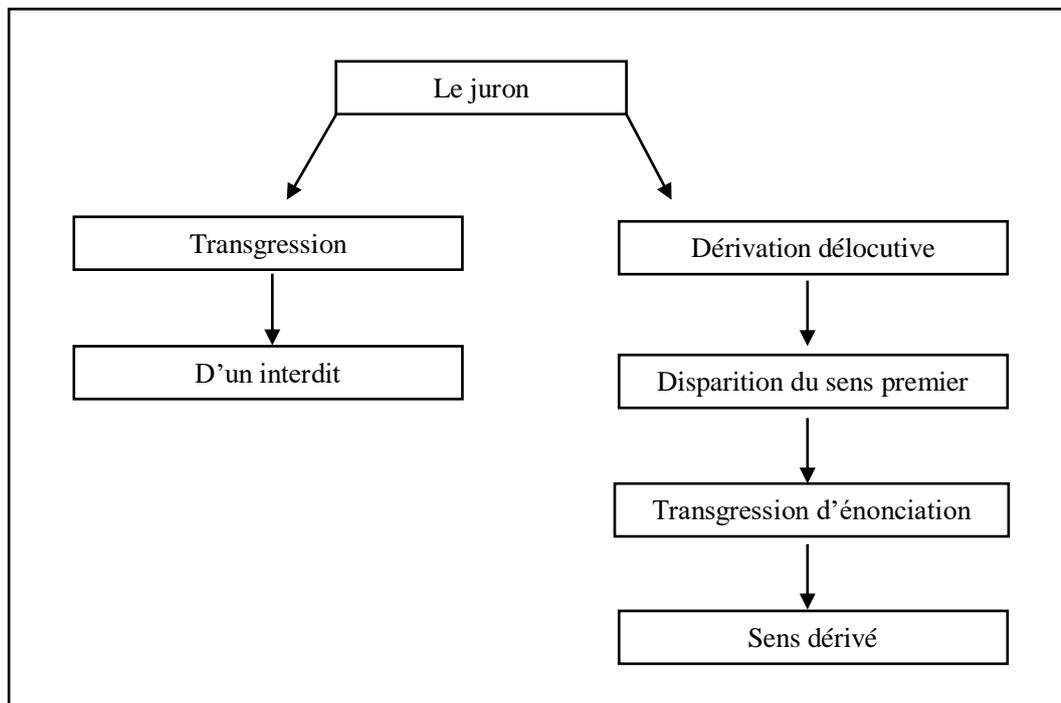


Schéma 10: la double valeur du juron

De ce qui précède, nous pouvons dire que la distinction qui pourrait être établie entre d'un côté le terme « *juron* » et de l'autre les termes « *insulte* » et « *injure* » repose sur les points suivants : d'abord, il y a lieu de signaler la particularité du « *juron* » en tant que parole considérée comme offensante à l'encontre de Dieu. Par conséquent, en tant que parole blasphématoire, elle partage avec l'insulte le fait qu'ils constituent tous les deux un délit punis par la loi. Le premier étant à considérer comme une parole dont la simple profération constitue un acte de profanation d'une entité sacré -ici Dieu-. La deuxième, quant à elle, est à considérer comme un acte d'outrage voire même de diffamation. La deuxième particularité du « *juron* » étant inhérente à son caractère émotif c'est-à-dire une parole produite suite à un emportement verbal et mettant en avant des termes ayant été très injurieux par le passé mais ont subi une grammaticalisation (Marchello-Nizia, 2006 cité par Raymond, 2009 : 39). C'est l'exemple des termes « *putain* » et « *enculé* » qui passent de la classe grammaticale des *noms* à celle d'*interjections* exprimant plusieurs sentiments comme on le voit bien dans les exemples suivants cités par Raymond (ibid.) :

- *Putain/ enculé ! tu m'as fais peur ! (surprise) ;*
- *Putain/ enculé ! Tu m'agaces ! (énervement) ;*

- *Putain/ enculé ! J'en ai marre !* (dépit) ;
- *Putain/ enculé ! C'est super ça!* (joie) ;

Après avoir délimité les frontières entre les trois concepts-clés à savoir « *l'insulte* », « *l'injure* » et « *le juron* », occupons-nous à présent de la désambiguïsation d'un autre concept à savoir le « *gros mot* » qui est, faut-il le signaler, très proche sémantiquement des trois termes précédents.

1.3 Le gros mot

D'emblée, il faut dire que le lexème « *gros mots* » est mis en usage au XII^e siècle et signifie alors de « *rudes paroles* ». Depuis son apparition à nos jours, il a connu plusieurs acceptions que nous tâchons de présenter brièvement comme suit :

1. « *rudes paroles* » (XII^e siècle) ;
2. « *paroles grossière et triviales* » (XVI^e siècle) ;
3. Dans le langage littéraire « *mot emphatique* » ;
4. « *se quereller* » (XVII^e et XVIII^e siècles) ;
5. « *mot obscène et choquant* » (à partir du XX^e siècle) ;
6. Renvoie au « *vocabulaire sexuel et scatologique* ».

Par ailleurs, les acceptions que nous venons de recenser *supra* nous aident à opérer une distinction nette entre *gros mot*, *insulte* et *injure*. En effet, comme le signale Raymond (ibid.)

La spécificité de gros mot est qu'il qualifie la nature même de ces paroles axiologiques négatives : elles sont grossières, ordurieuses, obscènes, triviales alors que celles liées à injure et insulte étaient identifiées au regard, d'une part, de leur réception par un tiers (insulte) [injure] et, d'autre part, de leur émission dans l'intention de nuire (insulte).

De ce qui précède, il apparaît clairement que *gros mots*, *insulte* et *injure* ne sont pas des synonymes. Toutefois, il est des situations où des gros mots passent pour des insultes ou injures. C'est pourquoi Raymond (ibid.) considère que le *gros mot* est un « *hyponyme* » d'*insulte* et d'*injure*.

Après avoir donné des éclaircissements sur quelques termes qui prêtent parfois à confusion, il nous semble important de se focaliser plus particulièrement sur la forme de violence verbale la plus actualisée dans les discours des jeunes lycéens et collégiens à savoir *l'insulte* où toute une typologie sera proposée dans la section suivante.

2. L'insulte : approches et typologie

2.1 Les approches de l'insulte

Dans leur article paru dans le numéro 144 de la revue *Langue française* (2004 : 59-81), Laforest & Vincent évoquent plusieurs approches ayant appréhendé la problématique de l'insulte. En effet, ils ont cité quatre grandes approches que nous résumons comme suit :

- Les approches lexico-sémantiques ou syntaxiques qui permettent d'établir une classification des formes dites usuelles d'insulte (Perret, 1968 ; Milner, 1978 et Ruwet, 1982).
- Les approches sociolinguistiques qui se basent sur la fonction et les usages de certaines catégories de formes dites insultantes. On peut citer entre autres les travaux de Labov, 1972 ; Kochman, 1983 ; Rosier et Ernotte, 2001.
- Les approches pragmatiques qui mettent l'accent sur la dimension performative, vocative de l'insulte mais aussi sur ses aspects énonciatifs. Les travaux de Brown et Levinson, 1987 et Fisher, 1995 sont incontournables à plus d'un titre.
- L'approche ethnolinguistique qui s'est développée dans les années 1970 dans le but est de répondre globalement à la question type formulée par l'ethnographie de la communication à savoir : comment et quand insulter qui dans telle langue ?

Du point de vue linguistique, les linguistes ont établi des classifications basées sur un ensemble de critères. Ainsi, en prenant en ligne de compte la façon de les adresser, Derive & Derive (2004 : 14) parlent d'insultes directes et indirectes. Concernant le deuxième critère à savoir la prise en considération du contexte, Ernotte et Rosier (2004 : 37) évoquent les insultes essentialistes par opposition aux insultes situationnelles. L'autre critère évoqué par certains linguistes est celui ayant trait à l'usage ou à la fonction de l'insulte. C'est le cas de Laforest & Vincent (2004 : 61) qui mettent l'accent sur l'insulte personnelle et l'insulte rituelle. L'autre critère pris en ligne de compte quant à la classification des insultes est celui relatif au destinataire. On parle alors d'insultes auto-adressées, d'insultes adressées à un interlocuteur et d'insultes adressées à un tiers (Laforest & Vincent, 2004 : 66).

2.2 Typologie des insultes

Étant incontestablement la forme de violence verbale la plus en vue dans le cadre des interactions scolaires, essayons dans ce qui suit de mettre la lumière sur les différents types d'insultes véhiculés par les pratiques langagières juvéniles. Par ailleurs, il est important de noter que l'objectif n'étant nullement de quantifier les différentes formes d'insultes à travers l'élaboration de toute une liste mais surtout de comprendre leur fonctionnement et par conséquent mettre en relief les ressemblances et les dissemblances.

2.2.1 L'insulte essentialiste

Étant différente de l'insulte situationnelle qui est directement liée à la situation factuelle, l'insulte essentialiste a pour but d'attribuer au destinataire (l'insulté/ l'insultaire) une nouvelle identité et cela en « *mettant nominalement en cause l'individu dans son appartenance décrété (insulte essentialiste : pédale !)* » (Rosier & Ernotte, 2000 : 3). Il y a lieu de signaler que dans ce type d'insulte, la prise en considération des éléments paralinguistiques est plus que déterminante dans la mesure où ces éléments aident le destinataire à distinguer s'il s'agit bien d'une insulte ou non. L'exemple le plus répandu entre élèves est celui de « *naqch* », « *ettāy* ».

2.2.2 L'insulte situationnelle

À l'opposé de l'insulte essentialiste qui attribue une nouvelle identité à l'insulté, l'insulte situationnelle dépend plutôt du contexte situationnel qui la motive. Autrement dit, elle est motivée par la situation factuelle. Elle est définie par Rosier et Ernotte (2000 : 5) de la façon suivante :

« L'insulte situationnelle est un commentaire sarcastique relatif à un acte posé par un individu ou un événement l'impliquant : passoire. – Suceur de roue – menteur – Pétochard - ...quel handicap ! Ce commentaire, même s'il vise plus ou moins directement la personne à travers la critique de l'acte, ne participe pas d'une essentialisation de l'individu, d'une critique de son être »

Exemple :

Un élève qui divulgue un secret à son enseignant ou à un autre élève est taxé de « *ħarki* » ou « *beyyāe* » synonymes de « traître », terme bien ancré dans l'imaginaire social des Algériens et autrefois (pendant la période de la révolution nationale s'étalant de 1954 à 1962) attribué à tout Algérien travaillant pour le compte de l'armée française ou du moins collaborant avec celle-ci au détriment de la cause algérienne.

2.2.3 L'insulte rituelle

Appelée également « *insulte de solidarité* » ou encore « *injure spectacle* », l'insulte rituelle est expliquée par Lagorgette (2008 :13) de la façon suivante :

« 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 »

Cette définition explique bien que sur le plan fonctionnel, l'insulte rituelle marque bien la connivence et même la solidarité en participant à la transgression d'un tabou sous forme d'un spectacle joué par les membres d'un même groupe en présence ou non d'un public. Toutefois, en dehors de ce contexte amical, cette insulte se transforme bien en une joute verbale à caractère menaçant envers le destinataire et où le dernier mot revient évidemment au plus injurieux. Par ailleurs, l'insulte rituelle est bien attestée dans notre corpus comme nous l'avons

déjà signalé dans le chapitre 3. À commencer par la déclaration d'un enseignant interviewé et qui évoque ce type d'insulte :

(Entretien 4: prof de physique)

« les élèves main'ant / disent des mots qu'ils échangent dans la rue généralement ils ramènent ces mots en classe // où ils trouvent pas yaeni(c'est-à-dire) se gênent pas de dire : n'importe quoi devant n'importe qui // ils s'insultent ils disent de gros mots et eh ils ont pas froid aux yeux sincèrement ils ont pas froid aux yeux [...] certain'ement certain'ement l(e) facteur hadha il joue / **ce facteur là il joue (hésitation) c'(est) des collègues entre eux** »

Ce type d'insulte est radicalement différent des autres, même si les moyens syntaxiques et lexicaux mis en œuvre sont pratiquement les mêmes. La différence réside donc, dans le caractère solidaire qu'elle véhicule tel que signalé par Lagorgette (2008):

« 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 utilisés comme des coups et des projectiles, ils sont échange et partage d'un même plaisir transgressif. »

Par ailleurs, il est à signaler que la caractéristique majeure de l'insulte rituelle est qu'elle est prononcée dans des joutes verbales « *dans un but de compétition et pour le plaisir d'un auditoire* » (idem, 2004 : 29-56).

Toutefois, si cette insulte revêt un caractère ludique en raison du contexte amical où elle est proférée, il n'en demeure pas moins qu'elle constitue une agression verbale étant donné qu'elle transgresse forcément un tabou ou un interdit surtout si cette joute verbale est jouée sur la place publique comme c'est le cas dans les établissements scolaires.

Par ailleurs et comme signalé précédemment, le mérite revient à Labov qui a remarqué ce genre d'insultes dans les joutes verbales entre les jeunes des ghettos noirs de New York aux Etats-Unis. Rosier et Ernotte (2004) décrivent les insultes rituelles comme suit :

« Les insultes rituelles sont doublement rhétoriques : elles s'inscrivent dans un cadre énonciatif artificiel (la joute est une séquence ludique et n'est pas consécutive à un événement de la vie quotidienne) et elles se différencient des autres insultes en cherchant la variation, la nouveauté, les mots pittoresques, les tours improbables » Rosier et Ernotte, 2004 : 35-48)

L'insulte rituelle relève donc beaucoup plus du ludique que d'une vraie attaque visant la disqualification et la destitution du destinataire. Du point de vue fonctionnel, l'insulte rituelle est un signe d'appartenance à un groupe quelconque. Autrement dit, si ce type d'insulte est toléré dans un groupe, il n'est toutefois pas acceptable ou accepté entre des individus appartenant à des groupes différents.

2.2.4 L'insulte personnelle

À l'opposé de l'insulte rituelle qui est à caractère ludique, l'insulte personnelle revêt, quant à elle, un caractère très injurieux et vise l'avilissement et la destitution du destinataire. Les exemples d'insultes personnelles ne manquent pas entre élèves, ils sont même une monnaie courante.

2.2.5 L'insulte stéréotypique

Comme l'indique bien son nom, l'insulte stéréotypique se base essentiellement sur les représentations et les préjugés qui sont à caractère péjoratifs. Elle est de trois ordres : l'ontotype, l'ethnotype et le sociotype.

2.2.5.1 L'ontotype

Selon Ernotte et Rosier (2004), les ontotypes relèvent de stéréotypes s'articulant essentiellement sur des caractéristiques ontologiques de la cible (la personne en question) et ils sont toujours de l'ordre du négatif: *«Les ontotypes visent des caractéristiques supposées ontologiques de l'individu (fainéant, imbécile) [...] à la différence des ethnotypes et sociotypes ne constituent pas le revers d'un appellatif neutre mais sont toujours déjà des péjoratifs»*(Ernotte et Rosier, 2004 : 35 -48).

De plus, les ontotypes sont à lier avec leur contexte de production et vise la stigmatisation du destinataire par le biais d'une catégorisation péjorative basée

beaucoup plus sur un préjugé que sur une identification basée sur la situation factuelle :

«Les insultes ontotypiques consistent en des prédictions péjoratives qui reposent sur un jugement de valeur davantage que sur une identification [...]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» (Ernotte et Rosier, 2004:35-48).

Notre corpus révèle le recours à ce genre d'insultes. C'est le cas de « *fersha* » (peureux) employé à des fins de stigmatisation de l'interlocuteur, donc une forme d'essentialisation basée sur une catégorisation qui se fonde non sur la situation mais surtout sur des préjugés.

2.2.5.2 L'ethnotype

Faisant partie des stéréotypes linguistiques, l'ethnotype trouve sa place dans le langage violent des adolescents. En ayant recours à l'ethnotype, le locuteur a pour but la catégorisation du destinataire en se fondant sur des images dévalorisantes et ayant trait à l'appartenance ethnique.

C'est le cas entre autres de « *meeskri* », « *Šūri* » et de « *bublēd* » qui fonctionnent tous comme des ethnotypes. Cependant, si ces ethnotypes évoquent l'appartenance ethnique, il n'en demeure pas moins que le fait de les adresser à quelqu'un ne veut aucunement dire qu'il est originaire d'un des lieux évoqués ; c'est plutôt l'image dévalorisante véhiculée par ces ethnotypes qu'on voudrait assigner au destinataire à savoir une personne dénuée d'intelligence et de bonnes manières.

2.2.5.3 Le sociotype

À l'image de l'ontotype et de l'ethnotype, le sociotype renvoie à une sous-catégorie de stéréotypes linguistiques. Étant fondé essentiellement sur des jugements de valeurs inhérents aux conditions socio-économiques, le sociotype range l'individu dans une classe donnée. Le sociotype est véhiculé dans une interaction où les participants appartiennent à différentes classes sociales. C'est

le cas du sociotype « *racaille* » pour désigner quelqu'un dont les comportements ou le langage ne sont pas conformes à la norme.

2.2.6 L'insulte par le proverbe

Connus pour être des maximes exprimées en peu de mots, les proverbes renvoient à la sagesse populaire accumulée au fil des années et concernent toutes les sociétés du monde. En bref, les proverbes sont une pratique sociale qui conjugue à la fois le linguistique et le culturel comme signalé par Jebri-Mansour (2017 : 250)

Le discours proverbial conçu en tant que parole appartenant à la fois à la langue et au discours pourrait se présenter comme un cas particulier, car ce sont des mini-discours qui s'introduisent dans le langage quotidien [...] comme une arme dissimulée. Ces mini-discours fonctionnent comme émanant d'une instance collective et publique et ce sont des pratiques sociales qui s'inscrivent à la fois dans les comportements linguistiques et culturels.

Cependant, il existe des proverbes qui véhiculent indirectement une certaine violence verbale. En d'autres termes, ces proverbes sont utilisés dans le but d'éviter d'insulter directement et cela en utilisant des formules allusives. Ces dernières s'appellent traditionnellement en arabe algérois « *lemēāni* » ou « *lemtāl* ». Ainsi, et à propos de l'insulte par les proverbes, Hadj Miliani (2008 :71) dit ceci : « *Déclinée sous la modalité de la maēna - à travers sa forme indirecte ou allusive-, elle s'énonce comme maxime avec intention dévalorisante. C'est en fait l'effet illocutoire de la maēna qui l'inscrit dans le lexique injurieux.* ».

Citons quelques proverbes :

« *eshqa ya shāqi u kulha ya l-mertēh* »

« Fatigue-toi bosseur et mange-la fainéant. »

(Se dit d'un élève qui a de bonnes notes après avoir triché)

« *qed-ha qed el fūla u šūt-ha šūt el ghūla* »

« Sa taille est celle d'une fève mais sa voix est celle d'une ogresse »

(Se dit d'une fille petite de taille mais qui bavarde trop)

« *li qra qra bekri* »

« La valeur des études, c'était autrefois »

(Se dit de qui fournit des efforts en vain)

« *l-ēīn ma taēla ēla el ḥādjeb* »

« L'œil ne peut jamais être au dessus du sourcil »

(Se dit de quelqu'un de vilain qui essaye d'avilir une autre personne respectable)

« *ya l-m-zewwaq mel berra wesh ḥālek me-ddākhel* »

« Oh ! bien décoré de l'extérieur, comment es-tu de l'intérieur »

(Les apparences sont souvent trompeuses)

« *mē yḥes bel-djemra ghīr lli kewwatu* »

« Ne sent la braise que celui qui a été brûlé avec »

(Se dit de qui souffre d'un problème et qui est privé d'aide)

Par ailleurs, nous avons constaté après l'analyse de ces proverbes que l'échange de ces derniers et à l'opposé des différentes insultes directes, sont minutieusement choisis par les locuteurs. En d'autres termes, Pour que le proverbe atteigne l'effet perlocutoire escompté, sa contextualisation devient nécessaire voire indispensable.

De plus, les circonstances de l'interaction y sont pour beaucoup dans le choix du proverbe convenable. Par contre, les injures directes sont généralement proférées de façon spontanée. Ainsi, comme le signale bien Miliani (ibid. : 72)

« les échanges de « mēani » comportent des règles et des contraintes précises auxquelles ne sont pas soumises les insultes directes. Non seulement parce que la contextualisation de la maēna est nécessaire pour que celle-ci puisse être interprétée efficacement [...], mais aussi parce qu'elle suppose un matériau langagier suffisamment performant pour le savoir acquis pour pouvoir être fonctionnel dans ce type d'échange langagier. »

Étant un héritage linguistique traditionnel bien ancré au sein de la société algérienne, le proverbe n'a pas perdu sa place d'antan chez les jeunes générations. Si les proverbes sont véhiculés beaucoup plus par les filles que par les garçons, il n'en demeure pas moins que ces derniers y recourent de façon fréquente. La particularité que nous retrouvons chez les proverbes est qu'ils peuvent être utilisés par les locuteurs dans diverses situations de communication. Autrement dit, ils peuvent être adaptés aux différents contextes sans que le sens ne soit altéré.

Par ailleurs, s'il était question dans cette section de la typologie des insultes, l'actualisation de ces dernières en discours ne se fait pas sans évoquer certaines thématiques qui feront l'objet de la section suivante.

3. Les thématiques de la violence verbale entre pairs

Comme nous l'avons signalé plus haut, les pratiques langagières violentes des jeunes tournent indubitablement autour de certaines thématiques. Dès lors, une question mérite bien d'être posée alors : les thématiques en question sont-elles spécifiques au cadre scolaire ou le transcendent-elles ? Autrement dit, les sujets abordés dans les discours de violence en circulation au sein de la communauté scolaire ne sont-ils pas les mêmes évoqués dans les échanges extrascolaires étant donné que les élèves ne sont que des sujets sociaux ?

Essayons de répondre dans ce qui suit à la question posée.

3.1 Le tabou et l'interdit

La notion de violence verbale est intimement liée à celle du tabou et de l'interdit. Commençons par le tabou qui est défini par *Le Petit Robert* comme « *ce sur quoi on fait silence par crainte, pudeur* ». Pour Freud (cité par Benveniste, 1974 : 255), le tabou est « *une prohibition très ancienne, imposé du dehors (par une autorité) et dirigée contre les désirs les plus intenses de l'homme. La tendance à la transgresser persiste dans son inconscient ; les hommes qui obéissent au tabou sont ambivalents à l'égard du tabou.* »

Des deux définitions, il est à déduire que le tabou est relatif à un sujet dont l'abordage par les sujets parlants pourrait susciter des réactions choquantes. Par conséquent, « *les mots tabou sont la catastrophe naturelle du langage. Ils se répandent, comme une lave, dans les fissures du discours* » (Huston, 1980 : 21).

Concernant l'interdit, celui-ci est relatif à la religion, au sacré. Il est à considérer comme intégrant à l'égard de la violence verbale si bien que « *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 » (Ibid. : 18)

En conséquence, tabou et interdit sont à ranger parmi les principes organisateurs de la socialité. En revanche, la violence verbale est une transgression de ces mêmes principes étant donné que les mots tabous et interdits sont étroitement liés à la sexualité, à la religion ainsi qu'au système de valeurs partagé par l'ensemble des sujets appartenant à la même communauté sociale.

L'enquête a démontré que le recours au langage violent dont la conséquence est la transgression du système des valeurs en place est presque l'œuvre des élèves (lycéens et collégiens) entre eux.

3.1.1 La sexualité et l'honneur : de l'interdit à l'inter-dit

Porter atteinte à l'honneur du destinataire est à considérer non seulement comme la pire des humiliations mais aussi et surtout lourde de conséquences aussi bien sur le plan individuel que social. Autrement dit, mettre en cause l'honneur de quelqu'un, c'est jeter le déshonneur sur lui mais aussi sur son groupe d'appartenance à savoir sa famille. Il est à signaler que le vocabulaire véhiculé entre pairs relève de l'homosexualité, du proxénétisme et de la prostitution.

3.1.1.1 L'homosexualité

Qualifier ou accuser son interlocuteur d'homosexuel, c'est retirer de lui toutes les qualités morales de fermeté, de courage, de sérieux, de force mais aussi de dignité qui font la virilité voire la masculinité d'un homme et par voie de conséquence, l'avilir et l'exclure même du groupe :

« 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, 2009).

Le terme le plus utilisé par les jeunes locuteurs est celui de « pédé ». Cependant, les locuteurs disposent d'un répertoire lexical assez riche en la matière susceptible de d'offrir à ses derniers une marge de manœuvre quant au choix du terme. Ainsi, « *εῖῥῥῥῥ* », « *naqsh* », « *zamel* », « *seffāra* » en arabe dialectal et « *mkhenneth* » en arabe standard sont tous des termes pouvant substituer à « *pédé* » dans la mesure où ils sont à considérer comme des synonymes.

Exemple : (Extrait d'enregistrement : prof de physique)

Eq : voilà / quelle sorte de mots utilisent-ils entre eux ?

Pr : oui oui oui les jeunes de de ces ces temps là ils utilisent des mots **ya naqsh seffāra** ya (...) **seffāra** pour (...) moi c'est un **pédé** (...) »

Étant considérés comme très vulgaires au sein de la société comme au sein de la communauté scolaire, ces termes sont souvent introduits par « *yakhi* » ou « *ya* » que nous nous permettons de traduire respectivement « espèce de » et « oh » : « *yakhi εῖῥῥῥῥ* » (espèce de pédé !); « *ya l-εῖῥῥῥῥ* » (oh pédé !). Nous avons même remarqué le recours de certains locuteurs au code switching en employant les expressions suivantes : « *yakhi pédé* » ou « *ya -l-pédé* ».

Il est à signaler que l'introduction de « *ya* » dans chacun des termes précités n'est nullement anodine comme le souligne bien Roth (2004) en résumant son rôle comme suit : « *La présence de « ya », particule de vocatif introduisant l'apostrophe, marque(...) la transformation de la qualification en injure, par la situation dialogique qu'elle établit.* »

Selon Chbel (2003 :73), *attaï* (εῖῥῥῥῥ) : « *pédéraste : insulte fréquente qui atteste que l'homosexualité est particulièrement décriée. Dans le langage trivial, cela signifie : « le donneur », car la conception en usage considère que seule l'homosexualité passive est condamnable* »

L'une des expressions renvoyant également à l'homosexualité et proférée en situation de violence étant « *rūh taṣṭi* » qui signifie (va te faire foutre ou tout

simplement va donner ton cul). Si l'on se fie au dictionnaire de Choux (1881) cité par (Huston : 51), « foutre » est décrit comme étant

« le mot le plus énergique du langage érotique. Il signifie : jouir ! – dépenser son sperme, de n'importe quelle façon – en foutant (...) " être foutu(e)", pour un homme, signifie " s'être laissé sodomiser – avoir la vérole ou la cristalline ", et pour une femme, être dépuclée, baisée et rebaisée, ou pis encore : être enceinte »

Par ailleurs, il est à signaler que dans la langue française, « foutre » n'a plus la signification qu'il véhiculait autrefois en raison de la « désémantisation précoce » qu'il a subie selon Huston. Toutefois et selon la même auteure, « foutre », employé dans des expressions telles que « je ne fous rien », « elle est bien foutue » et « je m'en fous » ne renvoie nullement au sens précédemment évoqué. En effet, les expressions peuvent être respectivement remplacées par « je ne fais rien », « elle est bien faite » alors que la troisième renvoie bien à l'indifférence. Désormais, « foutre » est synonyme de « faire » comme le signale Guiraud (1975 : 113) : « tout 'faire' est peu ou prou un 'foutre' »

3.1.1.2 Le proxénétisme

L'autre activité abjecte aux yeux de la société dont le caractère est délictueux et qui consiste à encourager la prostitution mais aussi à en tirer profit et à laquelle renvoient certains termes révélés par le corpus est celle relative au proxénétisme. Le fameux « *qawwād* » signifie « entremetteur » alors que « *yakhi qawwād* » est synonyme de « espèce d'entremetteur » ou « *qawwed* » qui est la forme elliptique de « *rūh t-qawwed* » qui signifie (va t'entremettre).

Exemple : (entretien prof de français 1)

Pr : [...] d'ailleurs il y avait un élève euh à qui j'ai demandé de sortir parce qu'il a fait un comportement un comportement qu'il ne faut pas faire en classe

Eq : qu'est-ce qu'il a fait ?

Pr : Il parlait il dit des mots comme **qawwed** (entremetteur) par exemple

Toutefois, si ce terme véhicule une signification très péjorative dans l'Algérois, il est à signaler qu'il n'est nullement le cas dans d'autres régions du pays à l'instar des régions de l'Est du pays et en particulier Sétif où le mot est

couramment utilisé par les locuteurs pour signifier (va-t'en) comme attesté auprès de certains amis originaires de cette région.

3.1.1.3 La prostitution

À l'opposé de l'homosexualité qui est relative aux hommes, la prostitution, quant à elle, est l'apanage des femmes. Par ailleurs, les termes y renvoyant font leur apparition dans des situations conflictuelles entre les garçons et les filles et où les premiers n'hésitent pas, parfois, à recourir à leur répertoire linguistique injurieux pour insulter les dernières.

Dans le but de les avilir voire porter atteinte à leur honneur, certains garçons n'hésitent pas à recourir à l'accusation à tort de fornication « *qadhf* » à l'égard des filles. En arabe standard ou classique, le verbe « *qadhafa* » a pour synonyme le verbe « *rama* » qui signifie (tirer sur une cible). Cependant, tirer sur son adversaire ne s'effectue pas seulement par le biais d'un objet tranchant, il peut aussi se faire en ayant recours à des mots qui blessent. Selon Ould al- Barra et al (2004), la racine (*Q.DH.F*), apparaît à neuf reprises dans Le Saint Coran avec le sens « projeter », « envoyer », « jeter », « atteindre » (une cible).

Mais le sens que lui attribuent les « *fuqahā'* » (théologiens-légistes musulmans) à savoir « l'accusation de fornication » apparaît clairement et explicitement dans la *sūrat al-nūr* (Sourate de « *La Lumière* »)⁵⁷.

En arabe classique, on désigne par le mot « *zānya* » celle qui fornique pour une seule fois tandis que « *baghiy* » ou « *mūmes* » désignent celle qui a l'habitude de forniquer.

Quant à l'usage dialectal, le terme répandu est incontestablement celui de « *qaḥba* » souvent introduit par le vocatif « *ya* » : « *ya l- qaḥba* » Pour mieux enfoncer la destinataire d'une telle insulte, cette expression est parfois assortie

⁵⁷ Cette traduction est celle donnée par Y. Ould al-Barra et al (2004) attribuée à son tour à R. Blachère : « Ceux qui visent (*yarmūn*) les (femmes) présevées (*muḥṣanāt*) sans ensuite produire quatre témoins, administrez-leur quatre-vingt coups de fouet et n'acceptez plus jamais leur témoignage ! Ce sont eux les très grands pécheurs (*hūm al fāsiqūn*) ». (Coran, XXIV : 4)

d'un adjectif à connotation péjorative à savoir : « *ya l'qaḥba l-feyḥa* », (oh ! Prostituée puante).

Selon *Lisān al-Arab*⁵⁸, le terme « *qaḥba* » tire sa racine du verbe *qaḥaba* qui veut dire « tousser » et « *la prostituée a reçu le nom qaḥba car, en Arabie préislamique, c'était par la toux qu'elle alertait ses demandeurs* ». Selon l'anthropologue algérien Malek Chebel (ibid : 79), le terme *qaḥba* est considéré chez les arabes comme étant « *l'une des injures les plus fréquentes, aussi fréquente que « pédéraste » du côté masculin* ».

Un autre terme qui se rattache également à « *qaḥba* » est celui de « *pufiassa* » (poufiasse) lequel renvoie également à une fille qui manque de pudeur en matière d'attitudes et de vêtements qui sont contre les règles de la bienséance.

3.1.1.4 L'atteinte à la filiation

La violence verbale touchant à la filiation est également très répandue chez les jeunes adolescents. Toucher à la filiation, c'est toucher *de facto* à l'honneur et par voie de conséquence à l'identité du destinataire. En effet, la personne cible se trouve doublement insultée étant donné qu'en plus de l'atteinte à sa personne, c'est aussi sa lignée qui est visée. Par conséquent, c'est son identité dans sa dimension collective qui est ciblée. Il s'agit bel et bien d'« *insultes par ricochet* » qui, selon Lagorgette (2008 : 8) :

« sont très particulières car elle visent indirectement l'être de l'insulté et pourtant le vexent plus sûrement que bien des termes qui auraient pu lui être appliqués personnellement ; touchant sa lignée et sa vie privée, les insultes de ce type s'attaquent en fait aux points les plus vulnérables du locuteur, ceux où ses émotions sont le plus intensément investis ; tabou social de facto, l'insulte va dans ce cas renforcer son impact en renvoyant à un autre tabou, celui de la parenté et du mystère des origines .»

L'atteinte à la lignée est l'un des moyens les plus injurieux à l'égard du destinataire. Il faut dire que la simple profération d'une insulte de ce genre est

⁵⁸Lisān al-Arab, littéralement *la langue des arabes* est un dictionnaire encyclopédique de la langue arabe écrit par Ibn Mandhūr en 1290. Ce dictionnaire, considéré comme une référence en la matière, englobe la lexicologie arabe remontant au IX siècle.

lourde de conséquences allant jusqu'à la violence physique. Plusieurs expressions sont mobilisées à cet effet et fonctionnent selon la structure syntaxique suivante : « *fil de + nom* ». Les expressions les plus récurrentes sont incontestablement : « *wlīd l-qaḥba* » (fils de pute), « *wlīd l-hrām* » (fils de la bâtardise ou fils du péché).

S'attaquer à la lignée ne se fait pas toujours de façon directe. En effet, certaines expressions euphémistiques peuvent jouer ce rôle à l'image de cette expression rapportée par un des enseignants ayant entendu un élève s'adresser à un autre élève en lui disant : « *yemmēk djabtek mel bar* » (Ta mère t'a ramené du bar) : c'est indirectement une façon de dire au destinataire qu'il est le fils d'une prostituée.

Le recours aux expressions euphémistiques n'est pas l'apanage des jeunes élèves, certains enseignants reconnaissent y recourir.

Exemple : (extrait d'enregistrement : prof de physique)

« [...] je dis *mā yafealu hādha illa **ibnu fāila*** [...] »

Le recours de l'enseignant à l'expression euphémistique en arabe standard « *ibnu fāila* » à l'égard de l'élève touche doublement ce dernier. En effet, en plus de l'atteinte à sa propre dignité, c'est également l'honneur de sa mère qui en est touché.

De là, nous pouvons dire que les insultes touchant à l'image de la mère sont perçues comme les plus graves étant donné leur caractère hautement provocant. Autrement dit, à travers la mère, c'est l'origine du destinataire qui est remise en cause comme le précise bien Pain (2006 : 131) : « *le sommet de l'injure va consister à attaquer la mère, ou à attaquer à travers l'autre, la mère, les mères. L'origine en somme.* »

L'une des insultes les plus récurrentes également est le fameux « *n*k yemmēk* » (nique ta mère), une insulte très véhiculée dans les banlieues en France qui étaient le terrain de recherche pour beaucoup de sociolinguistes.

Commençons d'abord par l'analyse du verbe « *niquer* ». Pain (ibid. : 127-128), cite l'exemple d'un élève sommé de faire une explication autour de cette expression dans le bureau de la principale. Ce dernier dit ceci : « [...] *Niquer est un mot très vulgaire. Son sens c'est une relation sexuelle, mais au lieu que l'introduction du pénis se fasse par le vagin, elle se fait par l'anus.* »

Par ailleurs, Pain (ibid. : 127) donne cette explication qu'il attribue à une linguiste arabe :

« Niquah est le terme utilisé en arabe classique pour désigner la consommation du mariage après la cérémonie religieuse, selon le rite musulman. Le mariage religieux a un caractère sacré. Il est déclaré légal après la récitation du verset coranique : la fatiha. Dans le langage courant arabe le mot nique ta mère est ressenti comme la pire des insultes car blasphématoire et avilissante. »

De cette explication, il ressort qu'en proférant une telle insulte, le locuteur vise la destitution de son adversaire et cela en portant atteinte aussi bien au mariage qu'à l'image de la mère. D'abord le mariage parce qu'il est considéré comme une relation sacrée dans la religion musulmane. Ensuite la mère, parce que son image dans les sociétés musulmanes en général et la société algérienne en particulier est sublimée vu qu'elle symbolise non seulement l'identité mais aussi l'origine. Par conséquent, il est à noter que cette expression renvoie à la fois à ce qui relève du religieux mais aussi à ce qui a trait à la sexualité. En bref, cette insulte transgresse deux tabous à caractère hautement symboliques.

1.1.1.5 Les parties génitales

Les insultes évoquant les parties génitales de l'homme et de la femme sont très récurrentes chez les élèves et sont proférées généralement dans des endroits très précis à savoir les toilettes au moment de la récréation pendant les joutes verbales mais aussi pendant les bagarres qui se déclenchent de temps en temps entre élèves devant les établissements. Le recours à de telles insultes s'explique par l'absence des agents administratifs ou des enseignants au moment du déclenchement de ces bagarres.

Si l'insulte, comme nous l'avons signalé précédemment, permet parfois d'éviter le pire à savoir empêcher le recours à la violence physique, il est à se demander à présent si de telles insultes ne sont pas à considérer comme le pire qu'il faut justement éviter.

3.1.1.6 La malédiction: du mot dit au maudit

La violence verbale ayant trait à la religion revêt un caractère blasphématoire étant donné que le locuteur tient un discours irrévérencieux à l'égard de celle-ci ou tout ce qui relève du sacré. En d'autres termes, tenir un discours pareil envers la religion est à considérer comme un acte de profanation voire de transgression d'un tabou. Ces insultes ont la particularité d'être introduites par le verbe « *maudire* » (en arabe classique et standard « *laʿana* » et « *neel* » en dialectal).

Dans les sociétés musulmanes en général et la société algérienne en particulier, la malédiction ne relève que de Dieu. C'est pourquoi les insultes ayant trait à la religion et à la malédiction sont introduites soit implicitement soit explicitement par « *Allah* » et fonctionnent alors selon le mode suivant : *Allāh* + la formule de malédiction + l'objet de la malédiction. Autrement dit, elles (les insultes) fonctionnent selon la structure syntaxique suivante : (sujet + verbe + complément d'objet direct). Le sujet « *Allah* » est souvent éliminé.

Exemples :

- « *Allah yeneel errasa tāʿek* » (que Dieu maudisse ta race)
- « *Neel dīn yemmēk* » (maudite soit la religion de ta mère) ;
- « *Neel dīn bebēk* » (maudite soit la religion de ton père) ;
- « *Neel dīn djeddek* » (maudite soit la religion de ton grand père).

Parfois, même Dieu n'est pas épargné par ce genre d'insulte, ce qui va à l'encontre du principe de fonctionnement expliqué ci-dessus du moment que la malédiction ne relève que de Dieu.

Passons maintenant à une autre thématique qui est évoquée de façon permanente par les discours violents des lycéens et des collégiens à savoir la thématique relative à l'animalisation.

3.2 L'animalisation

L'animalisation occupe une place importante dans le langage injurieux des élèves. En effet, les locuteurs puisent dans leur vocabulaire ayant trait aux animaux pour attribuer aux destinataires une des qualités propres à tel ou tel animal. L'objectif du recours à de telles insultes étant d'avilir son antagoniste en l'humiliant afin de prendre un certain ascendant psychologique sur lui notamment lors de la présence du public. Les insultes évoquant des animaux sont généralement proférées dans les couloirs au moment de la rentrée ou de la sortie des classes où l'on assiste généralement à des bousculades entre élèves mais aussi et surtout en sortant de l'établissement. Ces insultes recensées prennent plusieurs formes et fonctionnent selon les structures syntaxiques suivantes :

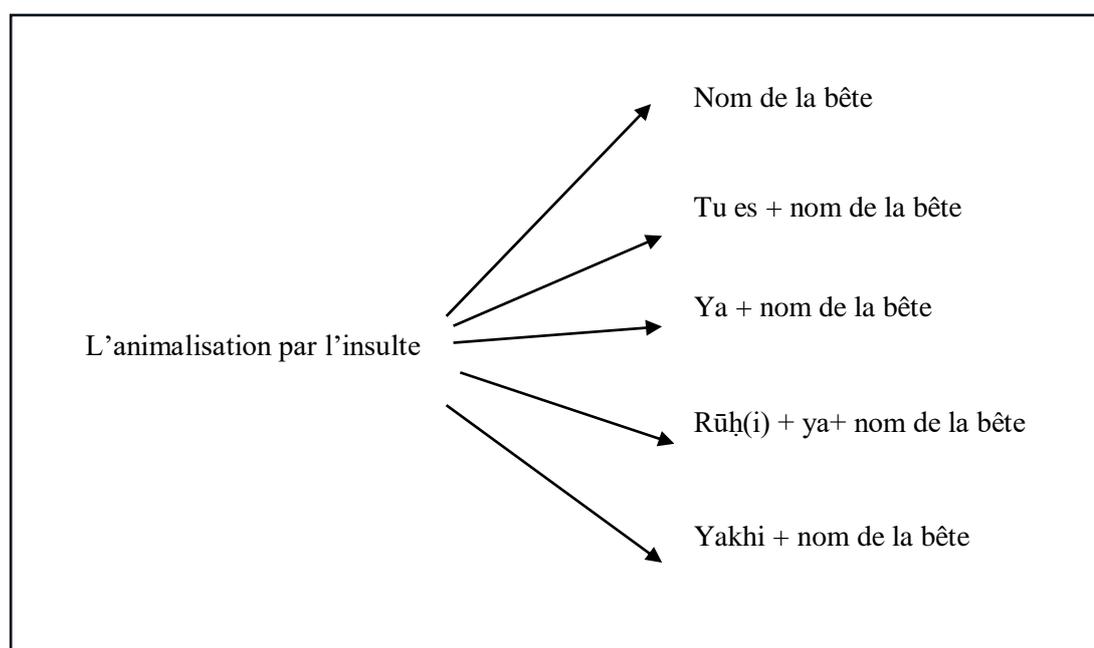


Schéma 11: structure syntaxique de l'insulte par l'animalisation du destinataire

Ci-dessous un tableau où sont mentionnées les figures animales les plus récurrentes et leurs connotations négatives.

Tableau 22 : les figures animales récurrentes et leurs connotations péjoratives

Figures animales	Connotations négatives
« <i>ħmār</i> » (âne)	Personne bornée, ignorante, imbécile, nulle.
« <i>ħellūf</i> » (sanglier)	Personne malpropre, sale, grossière, dégoûtante, nuisible.
« <i>kelb</i> » (chien)	Personne bassement servile et maltraitée à cause de sa domesticité honteuse.
« <i>djādja</i> » (poule)	Personne faible et qui manque de courage.
« <i>naedja</i> » (brebis)	Idem
« <i>gnīna</i> » (lapin)	Idem
« <i>fīl</i> » (éléphant)	Personne grosse mais aussi brutale.
« <i>bagra</i> » (vache)	Personne fainéante, silencieuse et douce.
« <i>dīb</i> » (renard)	Personne maligne
« <i>qarnūt</i> » (pieuvre)	Personne très exigeante, insatiable et qui s'empare de tout.
« <i>chādi</i> » (singe)	Personne moche, à faciès désagréable.
« <i>zāwech el qarmūd</i> » (moineau)	Personne bavarde.
« <i>tēta</i> » (caméléon)	Personne qui modifie ses opinions au gré de ses intérêts.
« <i>ħnech</i> » (serpent)	Personne qui n'est pas digne de confiance, déloyale.
« <i>ħeyya</i> » (vipère)	Personne méchante et surtout médisante
« <i>lefĒa</i> » (cobra /vipère)	Personne très méchante et insolente
« <i>Ēeqreb</i> » (scorpion)	Personne capable de frapper dans le dos.
<i>Slūgui</i> (sloughi)	Personne très chétive

Exemples :

- « *ħmār* » (âne)
- « *enta ħmār* » (tu es un âne)
- « *ya l-kelb* » (oh chien)
- « *edkhul l-klastek ya l-ħallūf* » (rentre en classe sanglier !)
- « *rūħ ya l-kelb* » (va-t'en chien !)
- « *yakhi kelb* » (espèce de chien)

Signalons de passage que ce qui est valable pour les garçons l'est également pour les filles. Quant au choix de l'animal, celui-ci dépend essentiellement du contexte mais aussi des qualités que l'on veut attribuer à l'adversaire.

Toujours dans le même ordre d'idée, il est à signaler que les figures animales les plus récurrentes dans le discours violent des lycéens, tout comme celui des collégiens, sont : « *ħmār* » (âne), « *ħellūf* » (sanglier), « *kelb* » (chien).

Une question s'impose alors : pourquoi justement ces trois figures animales ? Existe-t-il une relation ou des éléments communs à ces trois animaux ?

La réponse n'est pas facile mais tentons tout de même d'y parvenir en essayant d'apporter quelques éclaircissements quant aux raisons qui sont derrière ce choix particulier tout en sachant d'emblée que ces éléments de réponse ne sont que le produit de nos lectures et de notre interprétation personnelle.

Commençons par les points communs. La première raison serait d'ordre religieux. En effet, les trois bêtes présupposent le caractère d'interdit relatif au sacré. En termes plus clairs, les trois bêtes ont la particularité d'être illicites à la consommation chez le musulman. Ce sont des animaux souillés dont la simple évocation suscite chez les auditeurs une certaine répugnance voire du dégoût. Par voie de conséquence, qualifier un élève de « *ḥmār* », « *ḥellūf* » ou « *kelb* », c'est non seulement éprouver contre lui de l'irrespect et de la dévalorisation mais aussi et surtout le dénuer de l'une des caractéristiques les plus élémentaires chez l'être humain à savoir la propreté.

De plus, le sanglier et le chien sont connus pour être des animaux très nuisibles parfois. En effet, le premier provoque des dégâts considérables dans les champs et le fait de l'évoquer « *c'est convoquer des images avilissantes associées à cet 'animal éboueur' qui se nourrit de pourriture* » (Moussaoui 2004 : 165 -179). Quant au deuxième, il peut être derrière une morsure mortelle surtout en cas de rage. Par conséquent, les abattre devient non seulement une nécessité mais une obligation morale et pour preuve ne dit-on pas que « lorsque on veut tuer un chien, on l'accuse de rage » ? L'image du chien est donc très négative dans la société comme le souligne bien Moussaoui (ibid.) : « *Socialement, le chien symbolise également le degré extrême du mépris : c'est l'animal sans orgueil ni dignité qui accepte les rôles les plus ingrats pour pouvoir se nourrir, sa nourriture étant faite de restes* ».

Pragmatiquement, qualifier quelqu'un de « *kelb* » ou de « *ḥellūf* », c'est l'accuser de toutes les tares et conséquemment, celui-ci mérite un traitement des

plus offensants et son exclusion de la sphère de l'interlocution peut s'imposer comme une des réactions les plus naturelles voire les plus normales.

En outre, « âne » et « chien » ont en commun la caractéristique d'être au service de l'homme si bien qu'ils sont connus pour être des symboles par excellence de la soumission. Traiter donc un élève de « *ḥmār* » ou de « *kelb* », c'est le priver, du moins symboliquement, de ses droits les plus élémentaires dans l'établissement scolaires entre autres le respect et la dignité. En conséquence, nous pouvons dire avec Burgat (1999 : 45) : « *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 des droits* ».

Enfin, qualifier le destinataire de « *ḥmār* », « *ḥallūf* », « *kelb* », c'est le déchoir de son statut d'être humain tout en suscitant en lui un sentiment d'avilissement étant donné que les trois figures animales renvoient respectivement à la stupidité (nullité), l'impureté et la servilité.

Par ailleurs, si les figures animales évoquées ci-dessus restent incontestablement les plus récurrentes dans le langage violent des élèves, il n'en demeure pas moins que d'autres noms d'animaux, qu'ils soient sauvages ou domestiques, sont mobilisés à des fins de destitution voire d'avilissement. Les jeunes locuteurs disposent donc d'un vocabulaire très riche en la matière et chaque nom d'animal véhicule généralement une connotation péjorative comme souligné dans le tableau ci-dessus.

L'autre thématique abordée par la violence verbale en circulation dans les interactions entre élèves (lycéens et collégiens) est celle inhérente à l'incompétence d'ordre personnel. Autrement dit, il s'agit d'échanges stigmatisants basés essentiellement sur une catégorisation articulée sur le manque relatif aux qualités personnelles.

3.3 Une catégorisation basée sur le manque de compétences personnelles

Les jeunes lycéens et collégiens recourent également à la violence verbale pour cibler l'estime de soi basée sur tout ce qui est susceptible de valoriser les compétences personnelles. Vue sous cet angle, la violence verbale est donc à considérer comme « antivaleur ». Nous avons remarqué que les insultes échangées entre élèves visant l'estime de soi se basent essentiellement sur *la qualification péjorative*. En d'autres termes, il s'agit d'une catégorisation du destinataire basée sur le manque dont le but est de mettre en évidence « *un déficit quelconque et fait par conséquent implicitement référence à un être idéal ou à une certaine norme de comportement* » (Laforest & al, 2009).

Les occurrences relevées peuvent être classées dans le tableau ci-dessous qui, faut-il le signaler, est très significatif mais sûrement non exhaustif :

Tableau 23 : la catégorisation basée sur le manque

Manque d'intelligence	Manque de propreté	Manque de courage	Manque d'honnêteté	Manque de civilité
<i>Djāyeh</i> <i>Hābes</i> <i>Kaεba</i> <i>Kāvi,</i> <i>Mefrīni</i> <i>Mungol</i> <i>Mahbūl</i> <i>Imbécile</i> <i>Ĥmār</i> <i>Bublād</i> <i>Bahlūl</i> <i>Taglūl</i> <i>Shebreg</i> <i>Eegūn</i> <i>Şūri-mεeskri</i>	<i>Fāyeh</i> <i>Mwessakh</i> <i>Kīlu</i> <i>Mdewwed</i> <i>Medjrāb</i> <i>Maεfūn</i> <i>khāmedj</i>	<i>Fersha</i> <i>Neεdja</i> <i>Djādja</i> <i>Kebsh</i> <i>Khrūf</i> <i>Mra</i> <i>Mrīwa</i>	<i>Keddāb</i> <i>Munāfeq</i> <i>Kheddāε</i> <i>Gheddar</i> <i>Khabīth</i> <i>Serraq</i>	<i>Edēyssi</i> <i>Ēidāri</i> <i>Ēeryān</i> <i>Msūfedj</i> <i>wahçh</i>

En analysant les données du tableau ci-dessous, force est de constater que la catégorie la plus marquée dans cette entreprise de catégorisation basée sur le manque est celle inhérente au manque d'intelligence voire de compétence. Cela peut être expliqué par le contexte de production des énoncés. Autrement dit,

l'établissement scolaire est censé être une institution ayant pour vocation la transmission du savoir et de la science. En conséquence, toute conduite en contradiction avec cette vocation ou portant atteinte à la norme scolaire est vite réprimandée et expose son auteur à une qualification péjorative qui met en relief ce déficit.

Cependant, si le manque d'intelligence et de compétences demeure incontestablement la catégorie la plus marquée, il n'en demeure pas moins que d'autres catégories font surface à savoir les catégories relatives au manque de propreté, de courage, d'honnêteté, de respect et bien d'autres. Il est également à signaler que le recours à l'animalisation et la déshumanisation sont des procédés presque communs à toutes les catégories et visent essentiellement la remise en cause de l'estime de soi. Il convient également de dire que l'autre point commun à toutes les catégories susmentionnées est le fait de recourir à un lexique à connotation fortement dépréciative.

Au plan syntaxique, les insultes évoquant une catégorisation basée sur un manque quelconque prennent souvent deux formes : adjectivale ou substantivale. Ces insultes se structurent de la façon suivante :

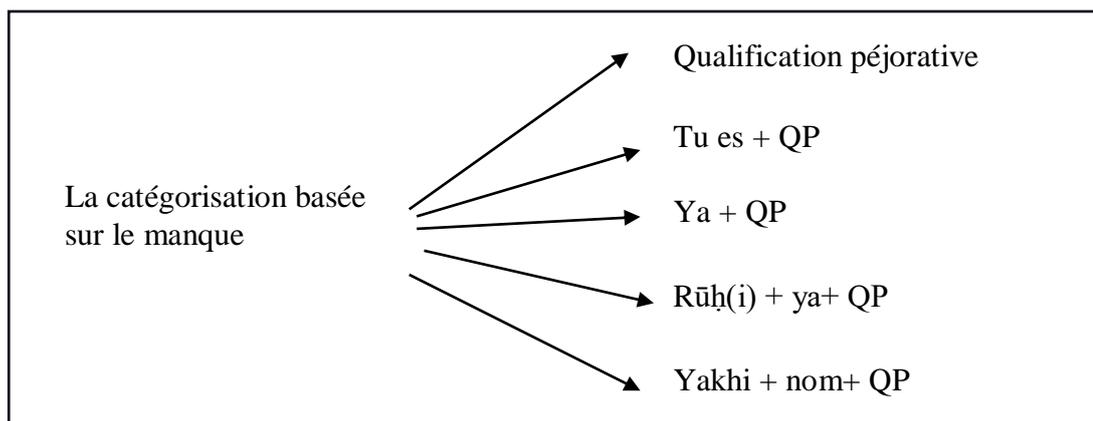


Schéma 12: structure syntaxique d'une catégorisation basée sur le manque

L'autre précision qu'il faudrait signaler à propos de la catégorisation basée sur le manque est le fait que la structure syntaxique des insultes importe peu par rapport au volet sémantique. En termes clairs, c'est la base sémantique des

termes déployés qui marque le degré de méprise et donc l'impact sur la cible de la qualification péjorative.

Sur un autre plan, disons que la catégorisation basée sur le manque s'appuie essentiellement sur la référenciation qui « *consiste à sélectionner dans la totalité des événements possibles des objets de discours* » (Vion, 1992 [2000] : 211). Par conséquent, en procédant par sélection, l'énonciateur effectue une lecture de l'événement puis établit des inférences par le biais de « *choix intersubjectifs* » et de données personnelles mais aussi contextuelles. Par ailleurs, le rôle de la référenciation ne se limite pas exclusivement à cette activité de sélection mais elle la transcende comme le montre bien Vion (ibid.) : « *en plus de la sélection des objets de discours, la référenciation implique de (re) sélectionner, pour chaque élément retenu, une manière de le dire, de le lexicaliser* ». C'est pourquoi l'acte de dénommer relève de la manière de catégoriser un élément verbalisé. Par conséquent, nous pouvons dire avec Kerbrat-Orecchioni (1980 : 126) que

« dénommer un objet, c'est en effet utiliser une étiquette signifiante qui permette son identification. [...] c'est choisir au sein d'un paradigme dénominatif ; c'est faire « tomber sous le sens », c'est orienter dans une certaine direction analytique, l'objet référentiel ; c'est abstraire et généraliser, c'est classifier et sélectionner : l'opération dénominative, qu'elle s'effectue sous la forme d'un mot ou d'une périphrase, [...] n'est donc jamais innocente et toute désignation est nécessairement « tendancieuse. »

En tant qu'activité de référenciation par excellence, la dénomination par le recours aux choix lexicaux relevant de la dépréciation ou tout simplement de l'axiologie négative s'inscrit dans le cadre de la domination et de la violence verbale étant donné qu' « *imposer ses mots revient à légitimer sa conception des choses et affirmer la supériorité de son point de vue. Par la même occasion, imposer ses catégories revient à prendre l'avantage au niveau de la relation* » (Vion, ibid. : 212).

De ce qui précède, nous pouvons dire que la *dimension relationnelle* est prise en charge par la référenciation du moment qu'elle permet non seulement de situer l'autre dans le discours mais aussi lui assigner un statut inférieur en le

catégorisant. Autrement dit, par son recours au lexique relevant de la dépréciation voir de la bestialité, le sujet énonciateur s'inscrit volontairement dans une démarche de destitution et de dévalorisation de l'autre, ce qui met automatiquement les deux interlocuteurs dans deux positions diamétralement opposées à savoir une position haute de dominant occupé par le sujet qui se donne le droit de catégoriser et une position basse de dominé occupée par le sujet catégorisé.

De plus, la *dimension discursive* trouve également sa place dans les choix lexicaux opérés par l'énonciateur. C'est le cas des axiologiques négatifs (adjectifs et noms) qui renseignent sur la subjectivité c'est-à-dire l'implication du sujet parlant dans son discours. En d'autres termes, en ayant recours à la référénciation, le sujet énonciateur construit un monde dans son discours et permet ainsi au « non dit » de devenir un « dit ». Plus clairement, « *en donnant vie discursive à ce qui pouvait rester non-dit, il crée un monde, c'est-à-dire un objet qui, avant toute verbalisation, ne pouvait réellement prétendre à l'existence.* » (Vion, *ibid.* : 213).

En outre, la dénomination en tant qu'acte de référénciation touche à la fois les éléments thématiques (ce dont on parle) que les éléments rhématiques (ce que l'on dit à propos du thème). Quand ces éléments (thématiques et rhématiques) relèvent d'un registre de dépréciation dont la visée n'est autre que le dénigrement de l'autre, la référénciation devient alors un moyen de violence verbale comme c'est le cas dans la catégorisation par le manque.

Disons enfin que les insultes ayant trait à l'estime de soi sont, pour la plupart, l'œuvre des garçons dans les joutes verbales entre pairs.

Passons maintenant à l'analyse des différentes catégories de manque.

3.3.1 Les différentes catégories de manque

Plusieurs catégories relatives au manque ou à l'absence carrément de compétences personnelles. Loin d'être exhaustives, les catégories de manque que

nous tâcherons de présenter et d'analyser ci-dessous ont trait à des qualités jugées indispensables voire même louables au sein de la communauté scolaire en général à savoir : l'intelligence, la propreté, le courage, l'honnêteté, la civilité

3.3.1.1 Le manque d'intelligence

Comme mentionné *supra*, la catégorisation basée sur le manque d'intelligence voire de compétence est la plus riche en matière d'occurrences relevées dans notre corpus. En effet, « *ħabes, ħmār, teglūl, kaēba, mungol, kavi shebreg, bahlūl, tneh, šūri et mēeskri* » sont tous des substantifs ayant pour caractéristique commune de véhiculer deux types d'information à savoir non seulement décrire le dénoté mais aussi et surtout porter un jugement évaluatif dépréciatif sur ce dénoté. Globalement, tous les substantifs que nous venons de citer renvoient presque à la même réalité à savoir un être dépourvu d'intelligence et donc de compétences intellectuelles.

Concernant « *bublēd* » (campagnard), il est proférée à l'égard du destinataire pour lui signifier sa non appartenance au groupe du locuteur du moment que l'allocutaire est supposé appartenir au monde rural et par voie de conséquence le taxer de manque d'intelligence voire de civisme et donc de citadinité. En un mot, c'est un être dépourvu de bonnes manières tout court.

Quant à « *mefrīni* », étant un emprunt intégré, celui-ci a la spécificité d'être construit sur la base du code mixing. Il est formé à partir du suffixe « *me* » et du verbe « *frīni* » (freiner) qui, selon les dictionnaires signifie « *arrêter ou ralentir la marche ou l'essor de quelqu'un ou de quelque chose* ». Lorsque cette construction est précédée du vocatif « *ya* », cela signifie qu'elle est prononcée dans le cadre d'une interaction et donc un acte de langage insultant adressé à un allocutaire dans le but de l'avilir en lui signifiant qu'il est un être qui manque terriblement d'intelligence.

En ce qui concerne les « *šūri* » et « *mēeskri* », ces deux vocables renvoient, en apparence, et respectivement à une personne originaire de Sour El Ghozlane (une localité située au sud de la wilaya de Bouira) et de Mascara (une

wilaya de l'ouest du pays). Toutefois, tels qu'ils sont véhiculés dans la société en général et la communauté scolaire en particulier, nous pouvons dire que ces deux termes relèvent du stéréotype défini par Amossy (1991 : 9) comme « *le prêt à porter de l'esprit. C'est l'idée préconçue que nous nous faisons du Maghrébin, du banquier ou du militant de l'extrême-gauche, l'image que nous portons en nous du cow-boy et de la vieille fille* ». En termes clairs, entre élèves, quand on veut se moquer de quelqu'un, on le qualifie de « *šūri* » ou de « *mæeskri* » ; ce qui renseigne bien sur l'impact « *des représentations collectives à travers lesquelles nous appréhendons la réalité quotidienne et faisons signifier le monde* » (ibid.), sur les pratiques langagières des jeunes mais aussi des adultes.

3.3.1.2 Le manque de propreté

La catégorie affichant le manque de propreté occupe également une place importante dans la mesure où le vocabulaire y référant est des plus fréquents dans l'espace scolaire. Essayons de traduire les différents vocables issus tous de l'arabe dialectal, pour voir à quel degré d'avilissement est ramené le destinataire de telles insultes :

Tableau 24: quelques occurrences relatives à la catégorie affichant le manque de propreté

Adjectifs et noms en arabe	Traduction
<i>Fāyeh (a)</i>	Puant (e)
<i>Mwessakh (a)</i>	Sale
<i>Maefūn (a)</i>	Moisi (e), pourri (e)
<i>Mdewwed (a)</i>	Véreux (se)
<i>Medjrāb (a)</i>	Galeux (se)
<i>Kherrāy (a)</i>	Merdeux (se)
<i>Khāmedj (a)</i>	dégueulasse
<i>Kīlu</i>	Clochard

Si nous considérons bien le tableau ci-dessus, nous serons vite amené à dire que tous les adjectifs cités sont à considérer comme des « *subjectivèmes évaluatifs* ». Autrement dit, il s'agit selon Kerbrat-Orecchioni (1980 : 94) d'« *adjectifs évaluatifs [qui] sont tous subjectifs dans la mesure où ils reflètent certaines particularités de la compétence culturelle et idéologique du sujet parlant* ». Le lexique employé relève donc de l'axiologie négative étant donné

que c'est à l'idée de déchet et même de la scatologie qu'il renvoie. En effet, qualifier quelqu'un de « *fāyeh* » (puant), « *mwessakh* » (sale), « *maḥfūn* » (moisiou pourri), « *mdewwed* » (véreux), « *medjrāb* » (galeux), « *kherrāy* » (merdeux), « *khāmedj* » (dégueulasse) et « *kīlu* » (clochard), c'est l'assimiler carrément au déchet dont il faut se débarrasser ou, du moins, le mépriser en éprouvant du dégoût envers lui.

3.3.1.3 Le manque de courage

Quant à la catégorie relative au manque de courage et d'engagement, le lexique y renvoyant a, en majorité, la particularité d'assimiler le destinataire à une bête. L'objectif étant donc d'attribuer à l'injurié une des caractéristiques de l'animal choisi.

Ainsi, « *neɛdja* » (brebis), « *kebsh* » (mouton), « *khruḥ* » (agneau), « *djādja* » (poule) renvoient tous au manque de courage et ont la caractéristique commune d'être abattus par l'homme. Ce sont des animaux domestiques qui sont à la merci de l'homme et sont même parfois des proies faciles aux animaux sauvages. Ainsi, ce sont des animaux dont la simple évocation suscite chez le destinataire un sentiment d'impuissance voire de rabaissement.

Deux autres procédés utilisés pour porter atteinte à l'estime de soi. Il s'agit de la féminisation des garçons et de la masculinisation des filles. Ainsi, un garçon qui manque de courage ou de virilité est vite qualifié de « *mrēwa* » qui est un diminutif de « *mra* » (femme). Par contre, on ne tarde généralement pas à qualifier une élève ayant des qualités qui relève exclusivement des garçons de « *Aīsha rādjel* » (Aïcha homme). Une seule chose peut éviter à une fille une telle insulte, « *c'est la soumission à la norme et à la domination masculine* » Raemdonck (2009).

3.3.1.4 Le manque d'honnêteté

Considérons le tableau suivant :

Tableau 25: quelques occurrences relatives au manque d'honnêteté

Adjectifs et noms en arabe	Traduction
<i>Keddāb</i>	Menteur
<i>munāfeq</i>	Hypocrite
<i>kheddāe</i>	Trompeur
<i>gheddār</i>	Insidieux
<i>khabīth</i>	Pernicieux
<i>ḥarki</i>	Traître

Les insultes ayant trait aux dernières catégories relatives au manque d'honnêteté, à notre avis, proférées surtout en guise de réaction à un comportement mal apprécié par l'un des interlocuteurs. En effet, « *keddāb* » (menteur), « *munāfeq* » (hypocrite), « *kheddāe* » (trompeur), « *gheddār* » (insidieux), « *khabīth* » (pernicieux) et « *ḥarki* » (traître ou mouchard) relèvent tous d'un lexique très péjoratif globalement relatif à la malhonnêteté et auquel recourent les adversaires dans les joutes verbales pour salir l'image de l'autre devant le public des élèves en mettant en avant ses défauts.

3.3.1.5 Le manque de civilité

L'autre catégorie qui se dégage de l'analyse de notre corpus est celle relative au manque de civilité ou à l'incivilité tout simplement. Observons de près le tableau ci-dessous :

Tableau 26: quelques occurrences relatives au manque de civilité

Adjectifs et noms	Traduction
<i>Edāyssi</i>	Malotru
<i>Ēīdāri</i>	Impudique
<i>Ēeryāne</i>	Voyou
<i>Msūfedj</i>	Sauvage
<i>waḥch</i>	Monstre

Il est à remarquer que les mots qui figurent dans le tableau ci-dessus relèvent tous d'un vocabulaire dont la simple évocation renseigne sur le caractère déplacé qui le caractérise. En effet, adressés à quelqu'un, c'est lui assigner l'image d'une personne qui transgresse toutes les normes qu'elles soient comportementales ou langagières. Ainsi « *Edāyssi* », « *Ēīdāri* », et « *Ēeryāne* » renvoient tous à quelqu'un qui adopte un langage impoli donc socialement

inadmissible. Quant à « *wahch* » et « *msūfedj* », ils sont généralement adressés à quelqu'un dont les comportements sont agressifs ou, du moins, manquent de retenue donc jugés inacceptables étant donné qu'ils ne riment pas avec les règles de politesse et de la bienséance.

3.3.1.6 Le manque de toute bienfaisance : le diable comme figure

En plus des cinq catégories de manque que nous venons d'analyser ci-dessus, nous nous permettons d'ajouter une sixième qui pourrait, à notre sens, regrouper tous les manques précédemment évoqués. Il s'agit de la diabolisation de l'interlocuteur en tant que stratégie de disqualification.

La diabolisation de l'adversaire peut être considérée comme un des moyens langagiers à visée polémique dans les joutes verbales entre pairs. En tant qu'acte de langage visant la disqualification de l'adversaire, la diabolisation, à travers ses fonctions et ses perversions dans le domaine politique, a été l'objet du livre publié par Pierre-André Taguieff et intitulé « *Du diable en politique* ». Il y définit la diabolisation de la façon suivante :

« On peut définir la diabolisation comme un acte de discours à visée polémique consistant à transformer en diable, ou en représentant du Mal, un adversaire, individuel ou collectif, traité en ennemi absolu. Elle représente une forme de catégorisation négative d'un individu ou d'un groupe humain, dans le cadre d'un conflit ou d'un affrontement. Elle implique une déshumanisation de l'autre, qui fait l'objet d'une réduction (à une figure non humaine) et d'une reconstruction, faisant surgir une altérité intrinsèquement négative et chimérique. » (Taguieff, 2014 : 89)

Corrélativement, dans le domaine des interactions scolaires entre pairs, qualifier son adversaire de « *Chiṭāne* » (diable) s'inscrit donc dans le cadre d'une stratégie d'illégitimation voire d'exclusion de la sphère des humains en vue de salir son image devant le public des élèves afin de tourner ces derniers contre lui et les pousser à agir soit en le haïssant soit en adoptant une attitude récalcitrante contre lui.

Par ailleurs, si l'on se réfère aux définitions dictionnaires, force est de constater que « diable » renvoie à une créature infernale donc non humaine. Quant au sens figuré, il renvoie à une « *personne turbulente, très méchante,*

bruyante, emportée, pétulante ». En bref, c'est une personne très perverse et qui a un penchant pour le mal et, du coup, incarne toutes les tares. Par conséquent, dans la communauté discursive⁵⁹ musulmane, qualifier quelqu'un de « *chiṭāne* » est axiologiquement très négatif et revêt même un caractère très injurieux comme le signale Auger (2003): « *dans la religion musulmane, l'image divine ou diabolique est proscrite, donc donner une figure, d'autant plus humaine, à une image, d'autant plus si elle est diabolique prend pragmatiquement un caractère très injurieux* ».

Cependant, si la personne diabolisée incarne le mal, il n'est pas à exclure de comprendre implicitement que la personne qui diabolise se donne le privilège d'incarner le bien. Par conséquent, tout éventuel accord et toute entente probable entre les deux parties est quasiment impossible comme le souligne bien Taguieff (ibid. : 91)

« Les guerres civiles verbales, froides ou chaudes sont alimentées par des discours diabolisateurs, dotés d'une force incitative et d'une puissance mobilisatrice. Toute propagande de guerre — comme toute guerre psychologique — implique le recours à la diabolisation, qui donne à l'ennemi désigné le visage d'un être intrinsèquement dangereux, avec lequel tout accord est impossible, et qu'il faut donc éliminer pour simplement survivre ».

En définitive, taxer quelqu'un de « *chiṭāne* », c'est tout simplement l'accuser de toutes les tares étant donné que cette figure inhumaine est évoquée à plusieurs reprises dans le texte sacré (le Coran) et dont l'image globale qui se dégage de la description de cette figure est hautement péjorative du moment que cette créature est considérée comme l'ennemi juré de l'être humain dont il faut constamment se méfier. Par conséquent, il est ancré dans l'imaginaire commun des Algériens mais aussi des musulmans en général, que le diable reste

⁵⁹Selon Anscombe (2001) cité par Auger (2014), la communauté discursive renvoie à « *tout ensemble de sujets parlants qui est présenté comme partageant (entre autres choses) la même liste de termes affectés des mêmes significations* ».

incontestablement l'adversaire voire l'ennemi⁶⁰ permanent de l'être humain étant donné qu'il symbolise la force du mal.

Conclusion partielle

Il était question dans ce chapitre d'analyser les pratiques langagières violentes dans la relation interpersonnelle horizontale. Autrement dit, il s'agissait de voir de plus près le fonctionnement de cette violence langagière au sein des interactions entre jeunes lycéens et collégiens.

Pour mener à terme ce chapitre, nous avons envisagé trois sections. Dans la première, il était question de dissiper des ambiguïtés d'ordre terminologique. C'est ainsi que nous avons passé en revue quelques définitions données par les dictionnaires mais aussi les spécialistes de la violence verbale quant aux termes « insulte », « injure » et « juron » et qui sont souvent considérés comme des synonymes.

Par la suite et dans la deuxième section, nous nous sommes focalisé sur une des formes les plus récurrentes de violence verbale chez les jeunes locuteurs à savoir l'insulte. Ainsi, en nous appuyant sur les occurrences révélées par notre corpus, nous avons pu dresser toute une typologie des insultes tout en tenant en ligne de compte les points communs et les différences qui se dégagent de ces dernières.

Quant à la troisième section, il était question de mettre la lumière sur les diverses thématiques véhiculées par les discours juvéniles violents en circulation. En effet, l'une des particularités les plus récurrentes de cette violence verbale juvénile étant la transgression des tabous et des interdits considérés comme étant des facteurs régulateurs de la socialité. L'analyse a donc démontré que la violence des pratiques langagières des jeunes peut être qualifiée d'intense du moment qu'elle porte atteinte essentiellement au système des valeurs en place et

⁶⁰ Selon le Coran (Sourate 20, versets 121, 122,123), Satan (le diable) incita Ève et Adam à manger du fruit défendu. En conséquence de cette désobéissance, ils furent devenus nus et se cachèrent par honte. Dieu les chassa alors du jardin d'Èden.

dont les sujet relevant de la sexualité et l'honneur donc inhérent aux interdits sociaux deviennent indifféremment interdits et les tabous sont délibérément transgressés. En conséquence, c'est une violence sans limites par rapport aux violences enregistrées dans la relation interpersonnelle verticale notamment dans l'interaction enseignants /élèves où, faut-il le rappeler, les échanges violents sont globalement moins intenses et moins fréquents étant donné la norme qui régit ce type d'interaction.

L'autre thématique récurrente dans les discours violents des jeunes locuteurs est relative à la stigmatisation de l'interlocuteur basée sur une catégorisation articulée sur le manque. Autrement dit, le manque ici est à comprendre comme un déficit quelconque observé chez l'interlocuteur. Globalement, l'analyse de notre corpus nous a permis d'établir cinq catégories : le manque d'intelligence, le manque de propreté, le manque de courage, le manque d'honnêteté et le manque de civilité. Toutefois, loin d'être exhaustives mais certainement significatives, ces catégories de manques sont classées selon leur degré de récurrence.

CONCLUSION GENERALE

Cette conclusion se résume en quatre moments essentiels. Nous commencerons d'abord par un rappel de notre problématique et des questionnements qui en découlent. En second lieu, nous procéderons à la présentation des résultats auxquels a abouti cette recherche. Nous traiterons ensuite le point relatif aux limites de cette étude. En dernier lieu, il sera bien évidemment question de proposer quelques pistes sur lesquelles s'ouvre cette recherche.

En interrogeant un corpus obtenu à partir d'une enquête que nous avons menée dans deux établissements scolaires (un lycée et un collège) où nous avons mobilisé plusieurs techniques, nous avons voulu appréhender une pratique langagière un peu particulière à savoir la violence verbale. Notre objectif était dès le départ de tenter d'apporter des éléments de réponse au paradoxe suscité par la présence de la communication violente (la violence verbale) dans un cadre scolaire censé être le berceau de la communication harmonieuse entre les différents acteurs.

Nous avons alors posé la problématique suivante : comment s'invite la violence verbale dans le cadre scolaire censé être un espace de socialisation et régi par des contraintes d'ordre institutionnel et professionnel ?

D'autres questionnements découlent de cette problématique à savoir : Quels sont les enjeux qui motivent l'éclatement de la violence verbale dans l'espace scolaire ? Par quelles stratégies mais aussi par quels moyens langagiers la violence verbale s'actualise-t-elle ? Comment interfère-t-elle dans la relation interpersonnelle ? Autrement dit, selon quels paramètres situationnels et selon quels modes interactionnels ? La violence verbale est-elle perçue de la même façon chez les différents acteurs de la vie scolaire notamment chez les enseignants et les élèves ? La violence verbale enregistrée dans la relation interpersonnelle verticale a-t-elle les mêmes caractéristiques que celles enregistrées dans la relation interpersonnelle horizontale ?

Pour atteindre notre objectif et tenter d'apporter des éléments de réponse aux questions posées, nous avons articulé notre thèse sur six chapitres.

Dans le premier chapitre, nous avons mis l'accent sur notre cadre théorique qui relève d'une approche éclectique qui se rapporte à la pluridisciplinarité. Ce choix est justifié par notre conviction quant à l'insuffisance du recours à la seule approche linguistique. Nous avons donc commencé par la présentation des différents concepts et notions relatifs à l'analyse des interactions verbales étant donné qu'une grande partie de notre corpus est constitué d'un nombre important d'interactions enregistrées. Par la suite, c'est la théorie des actes de langage qui a été exposée dans la mesure où la violence verbale peut être mise en œuvre au travers des actes de langage menaçants produits à l'encontre de l'allocutaire.

De plus, vu l'importance que revêtent les déictiques personnels et les modalisateurs dans la mise en circulation des discours violents, nous n'avons pas fait l'économie de la théorie énonciative tout en évoquant les notions de dialogisme et de polyphonie. Nous n'avons pas aussi omis de mettre en exergue la théorie de l'argumentation du moment que la violence verbale peut être actualisée au travers des discours polémiques se basant sur des stratégies argumentatives.

Par ailleurs, une attention particulière a été accordée à la théorie de la politesse étant donné que celle-ci constitue bel et bien la pierre angulaire de notre cadre théorique sur laquelle s'articule notre analyse de la violence verbale. En effet, après avoir mis l'accent sur le rôle joué par certains chercheurs considérés comme des précurseurs de la théorie de la politesse notamment Grice avec son système de coopération et Goffman avec ses différentes théories entre autres la théorie de la face, la théorie du territoire du moi, nous avons passé en revue les différents modèles de politesse linguistique à savoir : le modèle de Lakoff, de Leech, de Brown et Levinson, de Kerbrat-Orecchioni, de Zheng, de Thinh Duc Thaï tout en mettant l'accent sur les mérites et les limites de chaque

modèle. Enfin, nous avons clos la liste des théories auxquelles nous avons eu recours avec la théorie de la violence verbale et les différentes modélisations qu'elle propose.

Dans le chapitre suivant, nous avons présenté la démarche méthodologique suivie. En effet, il était question de préciser dès le départ que notre approche se veut empirico-inductive et qualitative basée sur cinq étapes essentielles à savoir : le choix de la situation, l'observation, la collecte des données, la transcription et enfin l'analyse. Nous avons donc commencé par la description de notre terrain d'enquête qui, malgré son caractère très restreint (composé de 2 établissements), nous a permis de collecter des données suffisantes pour un traitement qualitatif étant donné que l'objectif tracé était la compréhension de cette pratique langagière qui est la violence verbale et non sa quantification.

Par ailleurs, la collecte des données nous a contraint à recourir à plusieurs techniques à savoir les entretiens semi-directifs, l'enregistrement des récits de vie, l'enregistrement d'interactions de classe et d'interactions provoquées mais aussi la prise de notes à partir de nos observations *in situ*. Toutefois, il est à signaler que la collecte des données est une étape marquée par un ensemble de contraintes susceptibles de l'entraver. C'est pourquoi nous avons pris la peine de les présenter tout en expliquant la manière avec laquelle nous avons procédé pour les surmonter. Une fois collectées, un traitement particulier a été réservé aux données. En effet, nous avons volontairement opté pour un système de transcription orthographique fondé sur des conventions simplifiées afin de rendre la lecture et la compréhension du corpus plus faciles. À la fin de ce chapitre, nous avons jugé important d'expliquer la dernière étape à savoir l'analyse du corpus. Cette dernière, comme nous l'avons bien signalé précédemment, se veut descriptive et compréhensive où la prise en considération du contexte de production des discours revêt un caractère éminemment important pour l'interprétation de ceux-ci.

Les chapitres qui suivent sont consacrés à l'analyse de notre corpus. Ainsi, nous avons d'abord tenté, dans le chapitre 3, de délimiter les contours de la violence en général et de la violence scolaire en particulier et ce, en proposant des définitions données par certains spécialistes en la matière. En effet, il faut dire que si les spécialistes divergent sur le plan définitionnel, il est toutefois important de signaler qu'ils sont unanimes à évoquer la violence verbale dès qu'il s'agit de parler des formes de la violence scolaire. Nous avons ensuite essayé d'établir un état des lieux de la violence scolaire tant au niveau national qu'international. Chose faite du moment que tous les travaux menés et toutes les enquêtes effectuées dans ce sens s'accordent à qualifier ce phénomène de mondial et qu'il ne reconnaît pas les frontières. La question relative aux représentations en circulation et la réception de la violence verbale chez les acteurs principaux de la vie scolaire notamment chez les enseignants et les élèves n'est nullement négligée. Là aussi, les avis mitigés des uns et des autres renseignent sur l'antagonisme qui caractérise parfois la relation interpersonnelle verticale où chacun accuse implicitement ou explicitement l'autre d'être responsable de cette violence qui surgit de temps à autre dans l'espace scolaire.

Par la suite, il était question dans le chapitre 4 d'appréhender le point relatif aux enjeux qui motivent la violence verbale dans le cadre de la relation interpersonnelle verticale en l'occurrence l'interaction de classe. L'analyse a montré, comme nous l'avons vu, l'existence et parfois la coexistence de plusieurs enjeux à savoir : les enjeux éducatifs, les enjeux des faces, les enjeux de pouvoir et les enjeux d'influence. Ces enjeux traversent toute interaction pédagogique et entraînent parfois l'avènement de situations conflictuelles qui dégénèrent, dans le pire des cas, en violence verbale. Ainsi, les enjeux éducatifs (d'apprentissage) contraignent les acteurs de l'interaction didactique à adopter des conduites parfois violentes. Nous avons vu comment certains enseignants recourent à des injonctions violentes pour créer une certaine ambiance propice à l'exercice de leur fonction.

Par ailleurs, cet agir professoral violent ne va pas sans conséquences étant donné qu'il est des situations où bien des résistances sont affichées par certains élèves. L'on assiste alors au déploiement de diverses stratégies marquées par des facteurs aggravants dont l'objectif final n'est autre que la prise de l'avantage sur l'autre considéré dès lors comme un adversaire potentiel à éliminer symboliquement. L'enjeu de pouvoir favorise également l'avènement de la violence verbale. En effet, en créant des antagonismes aggravés par des facteurs situationnels, l'autorité de l'enseignant se transforme en autoritarisme générateur de tensions provoquant ainsi un désordre au niveau interactionnel mais aussi relationnel marqués par une violation des règles des tours de parole et conséquemment une transgression du système de coopération.

Quant à l'enjeu des faces, celui-ci se traduit dans l'interaction didactique par la protection de la face du locuteur qui passe parfois par la perte de la face de l'allocataire, ce qui met sérieusement en péril la communication harmonieuse en salle de classe. Par conséquent, des conflits éclatent et le public d'élèves devient alors la cible des parties en désaccord lesquelles parties recourent à des stratégies argumentatives motivées par l'enjeu d'influence afin de s'offrir l'adhésion de ce public et gagner ainsi la partie. Ainsi, loin d'être stable, l'espace-classe se transforme dans bien des situations en arène de combat où le renversement du rapport de place devient inévitable entraînant ainsi un déséquilibre au niveau de la hiérarchie institutionnelle et un échec tant au niveau communicationnel que relationnel.

L'analyse de notre corpus a révélé aussi, comme montré tout au long du chapitre 5, la place importante qu'occupe l'interpellation en tant qu'activité pédagogique remplissant bien une fonction bien déterminée. Cependant, celle-ci se transforme dans bien des situations en agir professoral violent. Elle s'actualise par le biais d'actes de langage (notamment l'acte de question et celui de requête) qui se sont avérés véhiculaires d'une certaine violence verbale envers le destinataire. De plus, les termes d'adresse peuvent également remplir la même fonction en ce sens qu'ils contribuent considérablement à la détérioration de la

relation interpersonnelle étant donné leur usage péjoratif lors de la désignation de l'allocutaire. Rentrant dans le cadre des moyens par le biais desquels s'actualise l'interpellation violente, certaines interjections à l'image du « hé » interpellatif mais aussi du « chut » interjectif réduisent par leur usage le destinataire à une instance passive réceptrice d'injonctions en vue de lui dicter une certaine conduite à tenir. L'on peut dire alors qu'à travers ses différentes facettes, l'interpellation violente met le destinataire en position basse de dominé.

Dans le dernier chapitre, l'analyse lexico-sémantique et pragmatique des pratiques langagières violentes chez les lycéens et collégiens a débouché sur la compréhension de leurs mécanismes de production mais aussi leur fonctionnement. Par ailleurs, en dressant toute une typologie et en étudiant de près les thématiques véhiculées, un intérêt particulier a été accordé à l'insulte qui demeure incontestablement la forme la plus récurrente. Au terme de l'analyse, nous pouvons dire que la violence verbale chez les jeunes élèves est marquée par deux grandes caractéristiques. La première étant relative à la transgression des tabous et interdits considérés comme des facteurs organisateurs de la socialité. C'est donc une violence sans limites eu égard à l'atteinte portée au système des valeurs en place où les interdits deviennent inter-dits. L'autre particularité marquant cette violence verbale des adolescents étant le recours de ces derniers à la stigmatisation du destinataire basée sur une catégorisation qui s'articule essentiellement sur le manque.

Sur un autre plan, si l'on est amené à établir une petite comparaison entre la violence verbale enregistrée dans la relation horizontale (entre élèves) et celle enregistrée dans la relation verticale, force est de constater que l'écart est nettement considérable. En termes plus clairs, la violence verbale chez les jeunes lycéens et collégiens revêt un caractère ostentatoire et les discours en circulation sont parfois d'une rare virulence à tel point que tous les interdits sociaux et religieux sont délibérément transgressés et aucune norme n'est respectée. Par contre, la violence verbale enregistrée dans la relation verticale (notamment dans les interactions de classe) est nettement moins intense étant donné la norme

institutionnelle et les contraintes professionnelles qui jugulent les conduites des interactants. Disons donc avec Avodo (2010 : 456) que « *l'univers scolaire est un lieu de tension entre les normes sociales, les normes scolaires, familiales et celles des groupes de pairs* ».

Même si cette recherche a bien des mérites à faire valoir, elle n'est toutefois pas dépourvue de limites. En effet, en dépit de l'approche qualitative adoptée, il faut toutefois préciser que les résultats d'une analyse effectuée sur un corpus collecté dans deux établissements scolaires uniquement ne peuvent prétendre à une généralisation faute de significativité. Cependant, il aurait été préférable et plus pertinent d'effectuer l'analyse sur un corpus collecté dans plusieurs établissements scolaires répartis sur différentes régions du pays, ce qui donnerait aux résultats un caractère plus fiable.

Par ailleurs, la présente recherche constitue désormais un nouveau jalon qui s'ajoute à ceux qui existent déjà dans le domaine de la violence verbale notamment dans l'espace scolaire. Elle a non seulement apporté des éléments de réponse à beaucoup de questions ayant taraudé notre esprit en tant que chercheur mais aussi en tant qu'acteur ayant à son compte plusieurs années d'exercice dans le domaine scolaire et ouvre surtout la voie sur de nouvelles pistes susceptibles d'alimenter des réflexions constituant bien la base sur laquelle s'articuleront les projets de demain. Des questionnements pourraient d'ores et déjà porter sur les stratégies ayant trait à la régulation et au désamorçage de cette violence verbale non seulement au sein des interactions scolaires mais aussi et surtout dans un cadre plus large à savoir celui des interactions sociales en général.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDELLAH-PRETCEILLE. M & AL. (éds) (2006). *Les Métamorphoses de l'identité*. Paris, Economica.
- ACHOUR, C et REZZOUG, S. (1995). *Convergences critiques*, Alger, OPU.
- AMOSSY, R. (1991). *Les idées reçues*. Editions Nathan.
- AMOSSY, R. (2010). *L'argumentation dans le discours*. Paris, Armand Colin
- AMOSSY, R. (2014). *Apologie de la polémique: l'interrogation philosophique*. Paris, PUF.
- ANDRE-LAROCHEBOUVY, D. (1984). *La conversation quotidienne*. Paris, Didier-Crédif
- ANGENOT, M. (1982). *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*. Paris, Payot.
- ANGENOT, M. (2008). *Dialogues de sourds.Traité de rhétorique antilogique*. Paris, Editions Mille et une nuit.
- ANSCOMBRE, J.J. (2009). « Notes pour une théorie sémantique des jurons, insultes et autres exclamatives ». In D. Lagorgette (éd), *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.
- ASSARAF, A. (1993). « Quand dire, c'est lier. Pour une théorie des ligarèmes ». *Nouveaux actes sémiotiques*, Limoges, Presses universitaires de Limoges.
- AUGER, N. (1999).Construction des identités dans le discours des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier.
- AUGER, N, FRACCHIOLLA, B & al. (2010). "Interpellation et violence verbale : essai de typologisation". *CORELA - Numéros thématiques / L'interpellation*.URL : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1023>.
- AUGER, N, ROMAIN, C. (éds) (2014).*Violence verbale et école*. Paris, L'Harmattan. Collection : Enfances et Langages.
- AUGER, N. (2003). *Du dialogisme pour nommer l'autre en contexte scolaire interculturel*. France. pp. 241-252. hal-00965970
- AUSTIN, J. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris, Seuil.
- AVODO, J-A. (2011). *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe : des enjeux de faces aux enjeux opératoires*. Thèse de doctorat en ligne sur : <https://hdl.handle.net/1956/5919>

- BANGE, P. (1996). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, Hatier, Didier, Credif.
- BAKHTINE, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris, Editions de Minuit.
- BALLE, C. (1976). *La menace, un langage de violence*. Paris : CNRS.
- BEAUD, S. & WEBER, F. (2010). Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser les données ethnographiques. Paris, Collection Repères.
- BEAUMATIN, E. (2008). « Le trait « privé »/« public » en matière d'injure et de délit connexes : Remarques linguistiques sur une distinction du droit français ». In Eric Desmons et Marie-Anne Paveau(éds), *Outrage, insultes, blasphèmes et injures : violence du langage et polices du discours*, Paris : L'Harmattan.
- BENGHAFFOUR, N. (2020). « Violence(s) en milieu scolaire : prévention, enjeux et mécanismes institutionnels ». *Revue Moutoune* N°2. Université de Saïda.
- BENVENISTE, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Gallimard.
- BERTAUX, D. (2010). *L'enquête et ses Méthodes. Le récit de vie*. Paris, Armand Colin. 3^e édition.
- BERTUCCI, M-M. (2008). « Violence verbale dans la communication scolaire : le rôle de la verbalisation des émotions ». In C, Moïse et al (éds), *La violence verbale*, Tome 2, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2000). « Transcription de l'oral et morphologie ». Dans M. GUILLE & R. KIESLER (éds.). *Romania una et diversa, vol.1. Philologische Studien für Theodor Berchem zum 65*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, p 61-74
- BLANCHET, A & AL. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Dunod, Paris.
- BLANCHET, A & GOTMAN. (2014). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan.
- BLANCHET, P. (2012). *Linguistique de terrain. Théorie et méthode*. Une approche ethnolinguistique de la complexité. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BLANCHET, P., MOORE, D & ASSELAH-RAHAL, S. (éds) (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Éditions des archives contemporaines.

- BLANCHET, P & ASSELAH-RAHAL, S. (2009). « Introduction: pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? ». In Blanchet, P., Moore, D & Asselah-Rahal, S (éds) (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Éditions des archives contemporaines.
- BOUATTOUR, M. (2017). « Quand la voix du dialogue se tait, celle des canons semet à parler ». ». In : Melaouhia-Ben Hamadi, H& Messili-Zouhour, B (dir), *La violence verbale : approche discursive*. Tunis, Arabesques éditions. P 15-28
- BOUCHARD, R., (2010). "L'interpellation dans l'interaction scolaire : étude de quelques unes de ses manifestations lors de l'accueil d'élèves étrangers dans l'école française". *CORELA - Numéros thématiques / L'interpellation*.URL: <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1598>
- BOUCHARD, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues, *Lidil*, 31, *Corpus oraux et diversité des approches*. Enligne : <http://lidil.revues.org/document150.html>.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard.
- BOURDIEU, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Fayard.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons Pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Le Seuil.
- BOURDIEU, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Seuil.
- BOURDIEU, P. (2002). *La domination masculine*. Paris, Point, Seuil.
- BOURDIEU, P. (2003). « L'objectivation participante ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°150, p 43-58.
- BOUTET, J. (1997) [1994]). *Construire le sens*. Peter Lang
- BOUTET, J. (2008). *La vie verbale au travail*. OCTARES, Toulouse.
- BOUTET, J. (2010). *Le pouvoir des mots*. Paris, La Dispute.
- BRES, J. (1999). « L'entretien et ses techniques ». In Calvet, L & Dumont, P. *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan.
- BROWN, R.W & GILMAN, A. (1960). *The pronouns of power and solidarity, Style of language*, Cambridge, MIT Press, p 253-276.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge Press.
- CADET, F. (2000). « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données ». *Texto* : http://.revue-texto.net/inedits/Gadet_principes.html.

- CAILLET, V. (2006). « Sentiment d'injustice et violence scolaire ». *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* - N° 37.
- CALDERON, C & WEIL-BARAIS, A. (2008). « Un outil de diagnostic des difficultés de communication entre élèves et professeurs ». In, A. Sirote (éd), *Violence à l'école. Des violences vécues aux violences agies*, Cedex, Bréal, coll « Amphi psychologie ».
- CALVET, L.J. (1994). *Les voix de la ville*. Paris, Payot & Rivages.
- CARRA, C & SICOT, F. (1997). « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation »; in Charlot (B.) et Émin (J.-C.) (éd.). *La Violence à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- CHACHOU, I & SEBIH, R. (éds) (2020). *Langues et dynamiques urbaines au Maghreb*. Alger, El-Hibr.
- CHACHOU, I & SEBIH, R. (2020). « Introduction ». in Chachou, I & Sebih, R (éds). *Langues et dynamiques urbaines au Maghreb*. Alger, El-Hibr, p 11-18.
- CHARAUDEAU, P & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CHARAUDEAU, P. *Langue et discours*. Hachette Université, compte rendu dans PRATIQUE, n°40.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du Sens et de l'Expression*. Paris, Hachette Education.
- CHARLOT, B & EMIN, J.-C. (éds) (1997). *Violences et écoles. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- CHEBEL, M. (2003). *Islam et Libre arbitre ? La tentation de l'insolence*. Paris, Éd. Dervy.
- CORTIER, C. (2008). « Le discours de l'enseignant au collège et la place de la parole des élèves : pour mieux comprendre les formes d'impolitesse, d'indiscipline voire de violences verbales ». In Moïse et al (éds). *La Violence Verbale : Des perspectives historiques aux expériences éducatives*, Paris, L'Harmattan, pp 121-139.
- COSNIER, J & KERBRAT-ORECCHIONI, C. (éds) (1986). *Décrire la conversation*, Lyon, PUL.
- DEBARBIEUX, E. (1996). *La Violence en milieu scolaire - 1. État des lieux*. Paris, ESF.

DEBARBIEUX, E & AL. (1999). *La Violence en milieu scolaire - 2. Le désordre des choses*. Paris, ESF.

DEBARBIEUX, E & TICHIT, L. (1997). « Ethnicité, effet-classe et punition : une étude de cas ». *Migrants-Formation*, n° 109, juin 1997. *Relations interethniques : complexité et ambiguïté*, pp 138 – 154.

DEBARBIEUX, E. (2006). *Violence à l'École : un défi mondial ?* Paris, Armand Colin.

DEFrance, B. (2003). *Sanctions et Discipline à l'école*. Paris, La découverte.

DEMONS, E ; PAVEAU, & AL (éds) (2008). *Outrage, insultes, blasphèmes et injures : violence du langage et polices du discours*. Paris, L'Harmattan.

DEPELTEAU, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Les Presses de L'Université Laval.

DERIVE, Jean et DERIVE, M-J. (2004). «Processus de création et valeur d'emploi des insultes en français populaire de Côte- d'Ivoire». *Langue française* 2004/4(n°144), P13-34.

DETRIE, C. (2010). "Quand l'interpellation interpelle les linguistes : l'activité interpellative, un « objet de recherche difficile à cerner » ? ". *CORELA - Numéros thématiques / L'interpellation*. [En ligne] Publié en ligne le 23 novembre 2010 URL: <http://corela.edel.univpoitiers.fr/index.php?id=1671>. Consulté le 31/03/2011.

DOUDIN, A et ERKOHEN-MARCUS, M. (2000). *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* Bruxelles. De Boeck Université.

DRESHER, M. (2003). « Les conséquences affectives des malentendus ». In, M. Laforest, « *Le malentendu : dire, mésentendre, mésinterpréter* ». Québec, Nota Bene.

DUCROT, O. (1984). *Dire et ne pas dire*, Paris, Minuit.

ERNOTE, P & ROSIER, L. (2004). «L'ontotype: une sous catégorie pertinente pour classer les insultes?». *Langue française* n°144, pp 35-48.

FAURE, L. (2010). "Interjection et procédure interpellative en grammaire interactionnelle : de l'image de soi à l'« allogénèse » ?". *CORELA - Numéros thématiques / L'interpellation*. [En ligne] Publié en ligne le 24 novembre 2010. URL : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1827> Consulté le 31/03/2011.

- FILISSETTI, L. (2009). *La politesse à l'école*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- FISHER, S. (2004). « L'insulte : la parole et le geste ». *Langue française* n°144, pp 49-58.
- FLAHAUT, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris, Seuil.
- FLOREA, L.S. (2010). "Interpellation, dialogisme et mise en scène du discours narratif dans *La chute* d'A. Camus". *CORELA - Numéros thématiques / L'interpellation*. <http://corela.edel.univpoitiers.fr/index.php?id=718>.
- FRANCESCHINI, R. (1998). « L'observateur et le système de la recherche linguistique : réflexions de méthodologie à la lumière du changement épistémologique ». *Cahier de l'ILSL* n°10, pp 69-89.
- FRANCOLS, N. (2010). « Les formes nominales d'adresse dans l'interaction entre maîtres et élèves à l'école primaire ». In *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français* : Kerbrat-Orecchioni, C (Dir), Université de Savoie, pp 89-116.
- GODDET, E.T. (2006). *Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire*. Paris. Retz.
- GOFFMAN, E. (1973 a). *La mise en scène de la vie quotidienne: la présentation de soi*. Paris, Minuit.
- GOFFMAN, E. (1973 b). *La mise en scène de la vie quotidienne: les relations en public*. Paris, Minuit.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- GOFFMAN, E. (1983). *Façons de parler*. Paris, Éditions de Minuit.
- GOHIER, C. (2004). « De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative ». *Recherches qualitatives*, n°24, pp 3-17
- GRICE, P. (1979). « Logique et conversation ». *Communications*, numéro spécial, Paris, Seuil, 57-72.
- GUIRAUD, P. (1975). *Les gros mots*. PUF.
- GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Éditions de Minuit, Sens Commun.
- HEREDIA, C. (1986). « Intercompréhension et malentendus. Etudes d'interactions entre étrangers et autochtones ». *Langue française* n° 71 <http://fr.wikipedia.org/wiki/injure>.

- HERITIER, F. (1996). *De la violence*. T 1, Paris, Odile Jacob.
- HOCINE, Y. (2012). *Etude de la violence verbale dans le cadre des interactions scolaires*. Mémoire de magister sous la direction de J, Zenati.
- HOCINE, Y. (2016). « Autorité et discours dans l'interaction scolaire : entre ordre et désordre ». *MAAREF*, n° 20.
- HOCINE, Y & ZENATI, J. (2017). « Violence verbale et catégorisation dans l'espace scolaire ». In : Melaouhia-Ben Hamadi, H & Messili-Zouhour, B (dir), *La violence verbale : approche discursive*. Tunis, Arabesques éditions, pp 62-71.
- HOCINE, Y & ZENATI, J. (2020). « Jeux et enjeux de la violence verbale en milieu scolaire », *ALEPH*, 7 (4).
- HUSTON, N. (1980). *Dire & interdire*. Paris, Payot, Collection Langages et sociétés.
- IDIR, A & NEGAZ, M. (2020). « La violence en milieu scolaire en Algérie ». *Revue des sciences humaines de l'université d'Oum El Bouaghi*, volume 7, n° 2, pp 810-824.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essai de linguistique générale*. Paris, Minuit.
- JAVEAU, (1992). *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*. Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, (4° édition).
- JERBI-MANSOUR. J. (2017). « Proverbes et violence verbale ». In, Melaouhia et Messili-Ben Aziza (dir). *La violence verbale : approches discursive*, Arabesques, Tunis.
- JOLIBERT, B. (2011). « L'École entre violence et autorité ». *Les cahiers européens des sciences sociales*. 2011, 2. hal-02482908
- KERBRAT-ORECCIONI, C. (1980). *L'Enonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1987). « La mise en place ». In, J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni (éds). *Décrire la conversation*. PUL.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. t1, Paris, Armand colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*. t2, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCIONI, C. (éd) (1991). *La Question*. Lyon, PUL.

- KERBRAT-ORECCIONI, C. (1996). *La conversation*. Seuil, coll. Mémo.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997). « Dialogue littéraire vs conversations naturelles : le cas du dialogue romanesque ». In *Champs du signe*, Toulouse, Presse Universitaire du Mirail, 207- 224.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2000). « Est-il bon ? Est-il méchant : quelle représentation de l'homme en fait la société dans les théories contemporaines de la politesse linguistique », *Politesse et idéologie : rencontre de pragmatique et de rhétorique conversationnelles* : Wauthion, M. & Simon, A-C (Eds), Louvain-la-Neuve, Peeters, 21-35.
- KERBRAT-ORECCIONI, C. (2001a). *Les actes de langage dans le discours*. Théorie et fonctionnement, Nathan, Coll. FAC.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001b). Politesse en deçà des Pyrénées, impolitesse au delà: retour sur la question de l'universalité de la politesse, *Marges linguistiques*, numéro. En ligne : www.marges.linguistiques.free.fr.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001c). « Je voudrais un bifteck » La politesse à la française dans un site commercial, *Cahiers du Cediscor : Interactions et discours professionnels*, 7, 105-118. En ligne : www.cediscor.revues.org/307
- KERBRAT- ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2009). *Les actes de langage dans le discours*. Théorie et fonctionnement. Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (éd). (2010). *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*. Université de Savoie.
- KORKUT E, et ONURSAL I. (2009). *Pour comprendre et analyser les textes et les discours: théories et applications*. Paris: Harmattan.
- LACROIX, M. (1990). *De la politesse. Essai sur la littérature du savoir-vivre*. Paris, Commentaire/ Julliard.
- LAFOREST, M & VINCENT, D. (2004). «La qualification péjorative dans tous ses états». *Langue française* 2004/4 (n°144), pp 59-81.
- LAFOREST, M & VINCENT, D. (2006). *Les interactions asymétriques*. Montréal : Nota bene
- LAFOREST, M., VINCENT, D & AL. (2009), « Pour ou contre la TRACH RADIO : usages de la qualification péjorative dans un débat social ». 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.

- LAFORREST, M, MOÏSE, C. (2013). « Entre reproche et insulte, comment définir les actes de condamnation ? » in Fracchiolla et al (dir). *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*, coll. « Des perspectives » Rennes, PUR, pp 85 – 101.
- LAGORGETT, D. & LARRIVE, P. (éds) (2004). “ Les insultes: approches sémantique et pragmatique », *Langue Française*, n° 144.
- LAGORGETTE, D. (2008). « Les insultes par ricochet ». In, E. Démons, M.A. Paveau et al (éds), *Outrage, insultes, blasphèmes et injures : violence du langage et polices du discours*, Paris, L’Harmattan.
- LAMBERT, P. & TRIMAILLE, C. (2004). « À travers le rap français : un exemple de médiation linguistique et sociale ». Dans R. DELAMOTTE-LEGRAND, D. (éd) (2004). *Les médiations langagières : des discours aux acteurs sociaux*. Vol 2. Rouen, Publications universitaires de Rouen, pp 205-216.
- LARGUECHE, E (éd) (2004). 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*.
- LARGUECHE, E. (2004). « L’injure comme objet anthropologique », dans E, Larguèche (éd). *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*, pp 29-56.
- LARGUECHE, E. (2009). « L’injure à la trace ». 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.
- LEECH, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London, New York, Longman.
- LEGLISE, I & LEROY, M. (2008). Insultes et joutes verbales chez les « jeunes » : le regard des médiateurs urbains. In Aline Tausin (éd.) *Insultes, injures et vannes en France et au Maghreb*. Paris, Karthala.
- LOCHER, M. (2004). Power and politesse in action. Disagreements in oral communication. Berlin, New-York, Mouton de Gruyter.
- LORENZI, N. (2015). *Violence verbale à l’école. Etude ethnographique et interactionnelle*. Thèse de doctorat soutenue sous la direction de Claudine Moïse. En ligne sur : <https://theses.hal.science/tel-03847614>
- MABILON-BONFILS, B. (2005). *L’invention de la violence scolaire*. Ramon ville Saint-Agne, Erès.
- MAINGUENEAU, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris, HACHETTE.

- MAINGUENEAU, D. (2000). *Analyser les textes de communication*. Paris, Nathan Université.
- MARC, E & PICARD, D. (2008). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris, Dunod.
- MARTINEZ, M-L. (2010). « L'interpellation en classe, entre indifférenciation et différenciation des personnes ». *CORELA - Numéros thématiques / L'interpellation*. [En ligne]. URL : <http://corela.edel.univpoitiers.fr/index.php?>
- MARTIN, R. (1983). *Pour une logique du sens*. Paris : PUF, 1983.
- MEDHER, S. (2009). *La violence sociale*. Alger, Thala Editions. 2^{ème} édition.
- MELAOUHIA-BEN HAMADI, H & MESSILI-ZOUHOUR, B. (éds) (2017). *La violence verbale : approche discursive*. Tunis, Arabesques éditions.
- MELLET, C. (2010). "L'Interpellation : genre de discours et statut illocutoire". *CORELA - Numéros thématiques / L'interpellation*. [En ligne] Publié en ligne le 11 novembre 2010. URL: <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1719>.
- MESSILI, Z & BEN AZIZA, H. (2004). « Langage et exclusion. La langue des cités en France », *Cahiers de la Méditerranée* [En ligne], 69 |, mis en ligne le 10 mai 2006. URL : <http://cdlm.revues.org/index729.html>
- MICHAUD, Y. (1978). *Violence et politique*. Paris, Gallimard, coll. "Les essais".
- MILIANI, H. (2008). « Des insultes des mères aux vanes des enfants en Algérie ». In Alin Tazuin (dir), *Insultes, injures et vanes en France et au Maghreb*, Karthala.
- MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une pragmatique du discours*. Paris : Hatier/ Didier.
- MOÏSE, C. (2002). *Formes et valeurs de l'injure dans les processus d'affirmation identitaire*, journée d'étude de CERBAM, inalco, « Langue, littérature et société maghrébine » 31 mai 2002.
- MOÏSE, C. (2004). « Postures sociales, violence verbale et difficile médiation », *Les médiations langagières*, Delamotte-Legrand (éd), *Actes du colloque de Rouen*, 7-8 décembre 2000, Presses de l'université de Rouen.
- MOÏSE, C. (2007). « Contexte et violence verbale ». In, M. AUZANNEAU (éd.) (2007). *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*. Paris : L'Harmattan, pp 79-100.
- MOÏSE, C, & AUGER, N. (2008). « La violence verbale, d'un projet à un colloque ». In C. Moïse & al. (Éds), *La violence verbale T 1*, Paris, L'Harmattan.

- MOÏSE, C. & SCHULTZ-ROMAIN, C. (2010). « Violence verbale et listes de discussions : les argumentations polémiques ». Dans I. Pierozak (Éd.) (2010). Du « terrain » à la relation : expériences de l'internet et questionnements méthodologiques. *Cahiers de l'institut linguistique de Louvain*, n°36/2, pp 113-133.
- MOÏSE, C. (2012). « Argumentation, confrontation et violence verbale fulgurante », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], mis en ligne le 15 avril 2012, Consulté le 13 février 2014. URL : <http://aad.revues.org/1260>
- MOÏSE, C, MEUNIER, E, ROMAIN, C. (2019). *La violence verbale dans l'espace de travail. Analyses et solutions*. Bréal.
- MONDADA, L. (1998). « Technique et interaction dans la fabrication du terrain du linguiste ». *Cahiers de l'ILSL*, 10, pp 39-68.
- MONTANDON, A. (1997). *Politesse et savoir-vivre*. Paris, Anthropos, coll. « Ethnosociologie-poche ».
- MOSER, G. (1994). *Les relations interpersonnelles*. Paris, Presse Universitaire de France, coll. Le psychologue.
- MOUSSAOUI, A. (2004). *La politique de l'injure. Une décennie meurtrière en Algérie*. In E. Larguèche, *L'injure la société, l'islam. Une anthropologie de l'injure* ». Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée, (REMMM), N° 103-104 Aix-en-Provence : EDISUD.
- NEVEU, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris, Armand Colin, coll. « Dictionnaires »
- OGER, C. (2012). « La conflictualité en discours : le recours à l'injure dans les arènes publiques », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], mis en ligne le 15 avril 2012, Consulté le 14 février 2014. URL: <http://aad.revues.org/1297>
- OULD AL-BARRA & Y, OULD CHEIKH, A. (2004). « L'injure comme délit. L'approche des fuqahā théologiens-légistes musulmans ». In, E. Larguèche, *L'injure la société, l'islam. Une anthropologie de l'injure* ». Revue des mondes musulmans et de la méditerranée, (REMMM), N° 103-104 Aix-en-Provence : EDISUD. 57- 80
- PAIN, J. (2006). *L'Ecole et ses Violence*. Paris. Economica.
- PAIN, J., BARRIER, E & ROBIN, D. (1997). *Violences à l'école Allemagne, Angleterre, France. Une étude comparative européenne de 12 établissements du deuxième degré*, Paris, Matrice.
- PERELMAN, C et OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles, Presse de l'université de Bruxelles.

- PESCE, S. (2014). « Pour une sémiotique du geste éducatif », in Auger et Romain, C (dir). *Violence verbale et école*. Paris, l'Harmattan, coll. « Enfance et langage ».
- PICARD, D. (2008). *Politesse, saviors-vivre et relations sociales*. Paris, Presse Universitaire de France.
- PICARD, D. & MARC, E. (2008). *Les conflits relationnels*. Puf. Que sais-je ?
- PLANTIN, C. (1996). *L'argumentation*. Coll. Mémo, Paris, Seuil.
- RABATEL, A. (2005). « Les postures énonciatives dans la co-construction dialogiques des points de vues : coénonciation, surénonciation, sousénonciation » in BRES & AL. *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Boeck. Duculot.
- RAEMDONCK, D.V. (2009). « Les mots pour l'homaudire ». 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.
- RAYMOND, L. (2019). *Des mots pour dire l'insulte (de la naissance du français à nos jours)*. ELIS - Echanges de linguistique en Sorbonne, Université Paris Sorbonne, 6, pp 23-43. halshs-02391051
- REBOUL, A & MOESCHLER, J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui*, Paris : Seuil, Coll. Points.
- RIVIERE, V. (1995). *Les rites profanes*. Paris, PUF.
- RIVIERE, V. (2006). L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde. Thèse de doctorat, Université Paris III- Sorbonne Nouvelle.
- ROBBES, B. (2006). « Les trois conceptions actuelles de l'autorité ». *Cahier pédagogiques*[Enligne] :<http://www.cahierspedagogiques.com/spip.php?article2283>
- ROBRIEUX, J.J. (1993). *Eléments de Rhétorique et d'Argumentation*. Paris, Dunod.
- ROMAIN, C. (2004). *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*. L'Harmattan.
- ROMAIN, C. (2008). « Description de la violence verbale en situation difficile d'enseignement », *La violence verbale: Des perspectives historiques aux expériences éducatives*, in, Moïse et al (dir), Paris, Harmattan, 97-120

ROMAIN, C, LORENZY, N. (2013). « Interactions conflictuelle et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège » in, Fracchilla et al, *Violences verbales : analyses, enjeux et perspectives*, PUR, Coll « Des sociétés», pp 141- 163.

ROSIER, L. (2006). *Petit traité de l'insulte*. Labor, Loveral

ROTH, A. (2004). « Entre les contraintes de l'éthique musulmane et du système de l'honneur », 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.

ROUSSIAU, N & BONARDI, C. (2001). *Les représentations sociales. Etats des lieux et perspectives*. Mardaga, Hayen.

SEARLE, J. (1972). *Les Actes de langage*. Paris, Hermann.

SEARL, J. (1982). *Sens et expression*. Paris, Minuit.

SHUN-I, L. (2009). « Pour une interprétation interactionnelle du malentendu dans l'Avare de Molière ». In, *Synergie Chine* n° 4.

TAGUIEF, P-A. (2014). *Du diable en politique. Réflexion sur l'antilepénisme ordinaire*. Paris, CNRS.

TALEB IBRAHIMI, K. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger, EL HIKMA.

TAUZIN, A. (éd) (2008). *Insultes, injures et vanes en France et au Maghreb*. Paris, Karthala.

TESNIERE, L. (1988[1959]). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.

TODOROV, T, Bakhtine, M. (1981). *Le principe dialogique*. Seuil.Coll. "poétique".

TRAVERSO, V. (1996). *La conversion familière : Analyse pragmatique des interactions*. Lyon, PUL.

TRAVERSO, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris, Armand Colin,

TRAVERSO, V. (2004). « Grille d'analyse des discours interactifs oraux ». In Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R., Niveau B2 pour le français. *Textes et références*, Didier, Paris, pp 119-149

TRMAILLE, C et BOIS, O. (2009). « Adolescents et axiologie péjorative : présentation de soi et socialisation groupale ». In D, Lagorgette (éd), *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.

TROGNON, A. (1986). « Sur l'analyse du contenu des interlocutions », *Psychologie et éducation* X, 1, pp 21- 48.

VINCENT, D, LAFOREST, M & TURBID, O. (2008). « Pour un modèle fonctionnel d'analyse du discours d'opposition : la trash radio ». In C. Moïse, N. Auger & al (éds), *La violence verbale*, Tome 1, Paris, L'Harmattan.

VINCENT, D & BERNARD-BARBEAU, G. (2012). « Insulte, disqualification, persuasion et tropes communicationnels : à qui l'insulte profite-t-elle ? », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], mis en ligne le 15 avril 2012, Consulté le 10 mars 2014. URL : <http://aad.revues.org/1252>

VINCENT, D. (2013). « L'agression verbale comme mode d'acquisition d'un capital symbolique, in Béatrice F ; Moïse C et al (dir), *Violence verbales. Analyse, enjeux et perspectives*, Coll. « Des perspectives », Rennes, PUR.

VION, R. (1999). « Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours ». *Langage et société*, n°87, p 95-114.

VION. R., (2000) [1992]. *La communication verbale*. Paris, Hachette.

WATZLAWICK et al. 1972. *Une logique de communication*. Paris, Seuil.

WAUTHION, M & SIMON, A-C (éds). (2000). *Politesse et idéologie: rencontre de pragmatique et rhétorique conversationnelle*. Louvain -la- Neuve, Peeters.

WEIL, I. (1993). « La menace comme acte de langage : étude diachronique de quelques formules du français », *Lynx*, 85-105.

WINDISCH, U. (1985). *Le raisonnement et le parler quotidiens*. Lausanne, L'Age d'Homme. Collection : cheminement.

WINDISCH, U. (1987). *Le K.-O. verbal, La communication conflictuelle*. Lausanne, L'Age d'Homme.

WINDISCH, U & AL. (1999). *Violences jeunes, médias et sciences sociales*. Lausanne, L'Age d'Homme.

WINKIN, G. (2001). *Anthropologie de la communication*. Paris, Éditions du Seuil.

ZHENG L-H. (1998). *Langage et interaction sociales : La fonction stratégique du langage dans les jeux des faces*. Paris, L'Harmattan.

Table des matières

RESUMES.....	6
INTRODUCTION GENERALE.....	11
PARTIE 1.....	23
PREALABLES THEORIQUES ET FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	23
CHAPITRE 1	24
CADRAGE THEORIQUE.....	24
INTRODUCTION	25
1. L'INTERACTIONNISME	26
1.1 L'INTERACTION VERBALE	27
1.2 INTERACTION ET CONVERSATION	28
1.3 LANGAGE ET INTERACTION.....	29
1.3.1 <i>Les courants psychologiques</i>	29
1.3.2 <i>Les courants anthro-po-sociologiques</i>	30
1.3.3 <i>Les courants linguistiques</i>	31
1.4 LA SITUATION DE COMMUNICATION	32
1.4.1 <i>Les éléments de la situation de communication</i>	32
1.4.1.1 Le site ou setting	32
1.4.1.2 Les participants	33
1.4.1.3 Le but de l'interaction.....	34
1.5 LA STRUCTURE DE L'INTERACTION	35
1.5.1 <i>Les cinq rangs</i>	35
1.5.1.1 L'interaction.....	35
1.5.1.2 La séquence	36
1.5.1.3 L'échange.....	36
1.5.1.4 L'intervention.....	37
1.5.1.5 L'acte de langage.....	38
1.6 LA RELATION INTERPERSONNELLE.....	38
1.6.1 <i>La relation horizontale</i>	38
1.6.1.1 Les relationèmes verbaux	39
1.6.1.2 Les relationèmes non verbaux et paraverbaux.....	39
1.6.2 <i>La relation verticale</i>	40
1.6.2.1 Les taxèmes verbaux.....	40
1.6.2.2 Les taxèmes non verbaux et paraverbaux	41
2. LA THEORIE DES ACTES DE LANGAGE.....	42

2.1 LES ACTES DE LANGAGE DIRECTS.....	43
2.2 LES ACTES DE LANGAGE INDIRECTS	44
2.2.1 <i>L'implicite</i>	45
2.2.1.1 <i>Les présupposés</i>	45
2.2.1.2 Les sous-entendus	46
2.2.1.3 L'insinuation et l'allusion	46
3. LA THEORIE DE L'ENONCIATION	48
3.1 LES DEICTIQUES ET LES MODALISATEURS	48
3.2 L'ENONCIATION : DE LA DIMENSION LOCUTOIRE A LA DIMENSION INTERLOCUTOIRE	49
4. LA THEORIE DE L'ARGUMENTATION	50
4.1 L'ARGUMENTATION AU SERVICE DE LA VIOLENCE VERBALE.....	50
4.2 LA POLEMIQUE COMME VIOLENCE VERBALE.....	51
5. LA THEORIE DE LA POLITESSE LINGUISTIQUE	52
5.1 LES PRINCIPES FONDATEURS : DU CONTENU INFORMATIONNEL A LA DIMENSION RELATIONNELLE.....	52
5.1.1 <i>Les maximes conversationnelles de Grice</i>	54
5.1.2 <i>Les théories de Goffman</i>	56
5.1.2.1 La théorie des rôles	57
5.1.2.2 La théorie du territoire du moi.....	57
5.1.2.3 La théorie de la face.....	59
5.1.2.4 Le Principe du face-work.....	60
5.2 LES DIFFERENTES CONCEPTIONS DE LA POLITESSE.....	61
5.2.1 LA POLITESSE : UN SAVOIR-VIVRE	61
5.2.2 LA POLITESSE : UN RITUEL	62
5.2.4 LA POLITESSE : UNE TECHNIQUE D'INFLUENCE	68
5.2.5 LA POLITESSE : UNE COMPETENCE SOCIALE	69
5.3 LES MODELES DE LA POLITESSE.....	70
5.3.1 LE MODELE DE LAKOFF.....	71
5.3.2 LES MAXIMES DE POLITESSE DE LEECH	72
5.3.3 LE MODELE DE BROWN ET LEVINSON.....	74
5.3.3.2 <i>Les stratégies de politesse</i>	77
5.3.3.3 <i>Mérites et limites du modèle de B-L</i>	78
5.3.4 LE MODELE DE KERBRAT-ORECHIONNI : LE MODELE DE B-L AMENAGE	79
5.3.4.1 <i>La notion d'actes flatteurs (FFAs) ou anti-FTAs</i>	80
5.3.4.2 <i>Politesse négative vs politesse positive</i>	81
5.3.4.3 <i>Les principes A-orientés et L-orientés</i>	82

5.4 QUELQUES PROLONGEMENTS	83
5.4.1 ASSARAF ET LA THEORIE DES LIGAREMES	84
5.4.2 LE MODELE DE ZHENG	84
5.4.3 LE MODELE DES STRATEGIES DE COMMUNICATION DE TRINH DUC THAI	86
6. LA THEORIE DE LA VIOLENCE VERBALE	89
6.1 LE PROCESSUS DE MONTEE EN TENSION	89
6.1.1 1 ^e étape : la violence potentielle.....	89
6.1.2 2 ^e étape : la violence embryonnaire	90
6.1.3 3 ^e étape : la violence cristallisée.....	90
6.1.4 4 ^e étape : la violence physique	90
6.2 LES MODELES DE VIOLENCE VERBALE.....	90
6.2.1 La violence verbale intentionnelle	91
6.2.1.1 La violence verbale fulgurante	91
6.2.1.2 La violence verbale polémique.....	91
6.2.1.3 La violence verbale détournée	92
6.2.2 La violence non intentionnelle.....	92
CONCLUSION PARTIELLE.....	92
CHAPITRE 2	95
LES FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	95
INTRODUCTION	96
1. LA DEMARCHE GLOBALE : UNE METHODE EMPIRICO-INDUCTIVE ET QUALITATIVE	96
2. PRESENTATION DU TERRAIN D'ENQUETE	97
2.1. LE CHOIX DU TERRAIN	99
2.2 LES CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION D'ETUDE.....	100
3. CONSTITUTION DU CORPUS ET COLLECTE DES DONNEES.....	101
3.1 L'OBSERVATION ET LA POSTURE DE L'OBSERVATEUR	101
3.2 LES TECHNIQUES MOBILISEES POUR LA COLLECTE DES DONNEES	102
3.2.1 L'entretien semi directif	104
3.2.2 Les récits de vie (récits d'expériences)	107
3.2.3 Les enregistrements d'interactions de classe	107
3.2.4 Les enregistrements d'interactions provoquées	111
3.2.5 Les notes d'observations directes	111
3.3 QUELQUES DIFFICULTES RENCONTREES	112
4. LE TRAITEMENT DES DONNEES	114

4.1 LA TRANSCRIPTION	115
4.1.1 <i>La transcription des entretiens et récits de vie</i>	116
4.1.2 <i>La transcription des interactions</i>	117
4.2 L'ANALYSE	119
4.2.1 <i>Les critères retenus</i>	120
4.2.2 <i>L'interprétation</i>	120
CONCLUSION PARTIELLE	121
PARTIE 2	123
ANALYSE DES DIFFERENTS ASPECTS DE LA VIOLENCE VERBALE SCOLAIRE	123
CHAPITRE 3	124
LA VIOLENCE SCOLAIRE : DE L'ETAT DES LIEUX A LA RECEPTION DES ACTEURS	124
INTRODUCTION	125
1. VIOLENCE ET VIOLENCE SCOLAIRE	126
1.1 ESSAI DE DEFINITION	126
1.2 LA VIOLENCE SYMBOLIQUE DE L'ECOLE	130
1.1.2 LE PROFIL D'UNE ECOLE-CASERNE ?	131
1.3 LES IMPACTS DE LA VIOLENCE SCOLAIRE	133
1.3.1 <i>Sur le processus d'enseignement/apprentissage et le climat scolaire en général</i>	133
2.1 LA VIOLENCE SCOLAIRE, UN DEFI MONDIAL ?	136
2.2 QU'EN EST-IL DE L'ALGERIE ?	138
2.2.1 <i>Qu'en disent les textes</i>	138
2.2.2 <i>Les enquêtes officielles</i>	139
3.2.3 <i>Les enquêtes non officielles</i>	143
3. LA VIOLENCE VERBALE A TRAVERS LES DISCOURS EN CIRCULATION	145
3.1 LE REGARD DES ENSEIGNANTS	146
3.1.1 <i>Violence du langage ou langage de violence</i> ?	147
3.1.1.1 Le langage des élèves stigmatisé	147
3.1.1.2 Un langage de subversion ou d'intégration ?	147
3.1.2 <i>Langage déplacé ou « parler jeune »</i> ?	148
3.1.3 <i>Autres temps, autres mœurs...et autres parlers</i>	151
3.1.4 <i>Langage et norme</i>	155
3.1.4.1 Un langage « anormal » ?	156
3.1.4.2 Le dialectal, « une langue de transgression » ?	159
3.1.2.3 Des représentations dialogiques...aux discours polyphoniques	162
3.2 LE REGARD DES ELEVES ENVERS LEURS ENSEIGNANTS	169

3.2.1 Des enseignants au banc des accusés ?	169
3.2.2 La partialité des enseignants : un facteur qui sème la discorde	170
3.2.3 Des enseignants « antipathiques » ?!	172
CONCLUSION PARTIELLE.....	173
CHAPITRE 4	177
LA VIOLENCE VERBALE DANS LA RELATION INTERPERSONNELLE VERTICALE: DES ENJEUX AUX STRATEGIES	177
INTRODUCTION	178
1. LES ENJEUX D'APPRENTISSAGE	179
1.1 ASSURER « L'ENGAGEMENT COGNITIF ET SOCIODIDACTIQUE »	179
1.1.1 Les injonctions, des outils de domination.....	181
1.1.2 L'usage de la violence verbale détournée ou la polirudesse comme stratégie	182
1.1.2.1 L'ironie, un acte de disqualification indirect.....	183
1.1.2.2 L'ironie comme trope.....	183
1.1.2.3 L'ironie comme paradoxe	185
1.1.2.4 Valeur pragmatique de l'ironie.....	186
1.1.2.5 L'ironie, une infraction aux maximes conversationnelles.....	187
1.1.3 De la concorde à la discorde : surveiller au lieu de veiller sur.....	189
2. L'ENJEU DE POUVOIR.....	192
2.1 DE L'AUTORITE EDUCATIVE A L'AUTORITE AUTORITARISTE	192
2.2 DU DESEQUILIBRE INTERACTIONNEL AU DESORDRE RELATIONNEL	193
2.2.1 De l'attaque à la contre-attaque : interruption vs intrusion.....	194
2.3 LA METONYMIE CONVERSATIONNELLE : UNE STRATEGIE D'ANTICIPATION	196
2.4 L'OPACIFICATION DU SENS, UNE STRATEGIE D'EXCLUSION DE L'UNIVERS DISCURSIF	198
2.4.1 Le cryptage.....	198
2.4.1.1 Violation du système de coopération	200
2.5 LA MENACE, UN LANGAGE DE VIOLENCE	201
2.5.1 La menace comme acte de domination	202
2.5.2 La menace comme signe de faiblesse	204
2.6 L'INSULTE FACE A LA DESOBEISSANCE.....	209
2.7.1 Lorsque les mots perdent leur pouvoir, les maux prennent la relève	212
3. L'ENJEU DES FACES	214
3.1 LA CONDAMNATION DU FAIRE COMME STRATEGIE	216
3.2 L'humour vexatoire.....	218
3.3 LE TROPE COMMUNICATIONNEL : L'ATTAQUE INDIRECTE.....	220

3.3 DE LA COMMUNICATION LOGIQUE A LA COMMUNICATION PATHOLOGIQUE : LE MALENTENDU	223
3.3.1 <i>Le malentendu et la gestion des faces</i>	224
3.3.1.1 De la prescription à la proscription : dire et interdire	226
3.3.1.2 Télescopage des langues : langue du dominant vs langue du dominé	227
3.3.1.3 De la langue étrangère à la réaction étrange	228
3.3.1.4 La classe : de la guerre des places à l'enjeu des faces	229
4. LES ENJEUX D'INFLUENCE	232
4.1 LA CONDAMNATION DE L'ETRE	232
4.1.1 <i>La catégorisation comme procédé de qualification péjorative</i>	232
4.1.1.1 La métaphore animale : une gifle verbale	233
4.2 AXIOLOGIE NEGATIVE ET PROCEDES D'ACCUMULATION	234
4.2.1 <i>Coup de langue et /ou coup de fouet ?</i>	238
4.2.2 <i>Sur-énonciation vs sous-énonciation</i>	239
4.3 LA STRATEGIE DE PERSUASION	241
4.3.1 <i>L'argument ad hominem : persuader d'haïr et d'agir</i>	241
CONCLUSION PARTIELLE	243
CHAPITRE 5	246
LES FACETTES DE L'INTERPELLATION VIOLENTE : ANALYSE DES ACTES DE LANGAGE, DES TERMES	
D'ADRESSE ET DES INTERJECTIONS	246
INTRODUCTION	247
1. L'INTERPELLATION : PROBLEME DE DEFINITION	248
2. QUEL ROLE POUR L'INTERPELLATION ?	251
2.1 ÉTABLIR ET MAINTENIR LE CONTACT	252
2.2 ASSURER LA CIRCULATION DE LA PAROLE	253
2.3 « ASSUJETTIR » LES ACTEURS	254
3. FORMES ET VALEURS DE L'INTERPELLATION VIOLENTE	257
3.1 LES ACTES DE LANGAGE	257
3.1.1 <i>La question interpellative : du dire au faire</i>	257
3.1.1.1 <i>Définition et rôle de la question</i>	257
3.1.1.2 La question : un acte de langage ambivalent	258
3.1.1.3 La question comme acte menaçant	259
3.1.1.4 La demande : question ou ordre ?	261
3.2 LES TERMES D'ADRESSE	265
3.2.1 <i>Les formes pronominales d'adresse (FPA)</i>	266
3.2.1.1 Le tutoiement antagonique	266

3.2.1.2 Le vouvoiement individuel	270
3.2.1.3 Le vouvoiement de distanciation.....	271
3.2.2 <i>Les formes nominales d'adresse (FNA)</i>	274
3.2.2.1 Les titres	274
3.2.2.2 Les termes relationnels.....	298
3.2.2.3 L'adresse collective.....	308
3.3. LES INTERJECTIONS	310
3.3.1 <i>Le « hé » interpellatif</i>	311
3.3.2 <i>Le « chut » interjectif</i>	313
CHAPITRE 6	319
LES MOTS ET LES MAUX DE LA VIOLENCE VERBALE DANS LA RELATION HORIZONTALE.....	319
INTRODUCTION	320
1. QUELQUES ECLAIRCISSEMENTS TERMINOLOGIQUES	321
1.1. INJURE ET/OU INSULTE.....	321
1.2 LE JURON	329
1.2.1 <i>Définition et caractéristiques</i>	329
1.2.2 <i>Valeurs du juron :</i>	332
1.2.2.1 La transgression.....	332
1.2.2.2 La délocutivité	333
1.3 LE GROS MOT	335
2. L'INSULTE : APPROCHES ET TYPOLOGIE	336
2.1 LES APPROCHES DE L'INSULTE	336
2.2 TYPOLOGIE DES INSULTES	337
2.2.1 <i>L'insulte essentialiste</i>	337
2.2.2 <i>L'insulte situationnelle</i>	338
2.2.3 <i>L'insulte rituelle</i>	338
2.2.4 <i>L'insulte personnelle</i>	340
2.2.5 <i>L'insulte stéréotypique</i>	340
2.2.5.1 L'ontotype.....	340
2.2.5.2 L'ethnotype	341
2.2.5.3 Le sociotype	341
2.2.6 <i>L'insulte par le proverbe</i>	342
3. LES THEMATIQUES DE LA VIOLENCE VERBALE ENTRE PAIRS	344
3.1 LE TABOU ET L'INTERDIT	344
3.1.1 <i>La sexualité et l'honneur : de l'interdit à l'inter-dit</i>	345
3.1.1.1 L'homosexualité	345

3.1.1.2 Le proxénétisme	347
3.1.1.3 La prostitution	348
3.1.1.4 L'atteinte à la filiation	349
1.1.1.5 Les parties génitales	351
3.1.1.6 La malédiction: du mot dit au maudit	352
3.2 L'animalisation	353
3.3 Une catégorisation basée sur le manque de compétences personnelles	357
CONCLUSION PARTIELLE	367
CONCLUSION GENERALE	369
BIBLIOGRAPHIE	377
ANNEXES	400
CORPUS DE LA THESE	401

ANNEXES

CORPUS DE LA THESE

I. LES ENTRETIENS

ENTRETIEN 1 : ENSEIGNANTE DE FRANÇAIS 1

ETABLISSEMENT : B

Enq : est c 'que ça vous est arrive de: de:vous mettre en:: donc euh: en situation de violence euh avec vos élèves

Prof : Bien pratiqu'ement tous les jours /on le vit on le voit et/euh j'sais pas euh

Enq : Vous pouvez me citer un exemple

Prof : On le voit : euh de la part des : surveillantes utiliser euh : des mots euh de /j'::les considère des gros mots pac'qu'normal'ement on doit pas les utiliser au niveau de l'établissement

Enq : Quel genre de mots

Prof : Par exemple euh : quand ells font monter les élèves euh:et:des fois il arrive que : d'autre trainent/alors : elles s'adressent à eux avec des ::ils i's/euh

Enq : ça se dit en arabe

Prof : Oui en : arabe /rasa l'khamdja euh :: des fois euh /euh :surtout la le mot le plus utilisé c'est euh hmir euh

Enq : Pour qualifier les élèves

Prof : Oui pour qualifier des des élèves xx des

Enq : Et comment : voyez - vous la reaction des élèves

Prof : Bien :fff quand ça s'adresse à un groupe /c't-à-dire il ya pas un élè:un élève qui euh

Enq : Désigné

Prof : Désigné lui-même il n'est pas concerné ça veut dire c'est tout le monde qu'est concerné on :baisse les tête et on monte /mais euh quand on tombe sur un :sur un :1 élève seu :l ou ce moment là et surtouts'il était devant ses :ses camarade etc i :donc il : il est intimidé donc il se défond //soit par un geste soit par ::fors moi la paise :wella :

(...)

Enq : Vous meme en tant qu'enseignante est-ce que vous avez

Prof : Oui oui xx

Enq : Est ce que vous vous avez eu déjà recours euh à la violence verbale pour regler une situation par exemple

Prof : Oui déjà : i' faut euh :: s'adresser à: aux élèves avec des mots euh :des mots très durs

Enq : Par exemple

Prof : Fermez- la euh taisez – vous euh sous forme de directives euh

Enq : Voilà

Prof : Des directives c't-à dire ya pas de tou ch ado adouci euh c't-à dire il faut euh être autoritaire il faut hein je déjà moi je me sens pas:/ je me sens pas:/enseigner de manière à l'aise puis je /je rentre et ou je commence à crier je commence à/vous voyez donc pour les calmer il faut le faire /ça devient une nécessité/alors que ça contredit ma:/ma personne moi je suis calme d'hab d'habitude je suis calme etc donc euh depuis que je : depuis qu'j'enseigne euh je deviens nerveuse //parsqu'à force de crier à force de:/

(...)

Enq : Donc euh :si :je comprend bien c'est les élèves qui vous poussent donc euh à recourir à la violence verbale

Prof3 : Je me trouve des fois /obligé de l'faire parce qu' c'est les élèves qui me poussent et des :il ya des situations où moi-même je suis là

Enq : Pourquoi vous ê vous n'êtes pas bien

Prof : Ben euh :fff des fois vous sentez qui'l e cours euh n'a pas été bien fait dans : une cla dans une autre classe / et vous rentrez dans l'autre classe et vous attendez à un éch à un autre échec/// des fois ça :euh il ya d'autre facteurs qui sont derrière

(...)

Enq : Mais pourquoi ça n'a marche pas justement /c'est dû à quoi /le fait de votre cour euh ::ne passe pas bien /

Prof : Euh fff c'ça m'arrive des fois /ça m'arrive des fois de ::d'essayer de contrôler la classe :de la maîtriser mais :il ya toujours un groupe qui m'échappe

Enq : Mais comment ça vous échappe

Prof : Je n'sais pas quand vous perdez un quart d'heure et vingt minutes à la faire calmer pour moi surtout pour un cours de une heure une séance de une heure /donc euh :je trouve que c'est trop /normal 'ment c'est quatre cinq minutes à les faire taire /alors que maint'nant ça prend beaucoup d'temps /et je suis gênée

(...)

Enq : Est-ce que ça t'est arrivé euh :euh :d'être donc euh ::en violence euh :verbale contre un élève

Prof : Oui /dernièrement euh : les élèves à qui j'ai demandé de se taire /et il ont fait exprès de parler à voix basse /en montrant à leur camarade que : euh xx l'enseignante ne peut pas nous voir // alors que dès que je me suis retournée j'les ai vus et je leur ai demandé de se taire /et :euh :je n'sais pas les :ils se son /taient visés :et ::

Enq : xx

Prof : non au début ils ont demandé des explications pourquoi vous nous criez dessus alors que :je leur ai je l'je leur ai dit que je les ai vus je vous ai vus /alors euh eux ils n'admettaient pas /donc

Enq : Pourquoi ils n'admettaient pas

Prof : Eh parce que pour eux l'enseignement :: est : toujours contre eux /xx

Enq : Et pourquoi il est contre eux

Prof : Il sent que l'enseignant est contre lui : par ce que : l'enseignant il représente l'autorité représente alors que lui /normal'ment /il doit être //il veut ce que faire ce qu'il veut euh quand il veut euh (...)

ENTRETIEN 2 : ENSEIGNANTE DE FRANÇAIS 2

ETABLISSEMENT : B

(...)

Eq : Ah

Pr : Il s'appelait comment le nom le prénom

Eq: xx assennay nkhāmam un peu /xx

Pr : c'est en quelle année

Eq : en troisième année

Pr : trois sième AS

Eq : Euh 3^{ème} AS ūnbaed ah alors : il marchait d'une façon xx Provocante euh il provoquait les jeunes filles xx en classe euh il faisait l'intéressant il fait des remarques

Pr : il fait le macho d'la classe

P1 : macho voilà on fait xx macho xxx xx euh umbaed euh

Eq : (Rire) Rūḥi (Rire) comment tu as essayé de

Pr : j'étais enceinte un peu/voilà

Eq : (Rire) xx euh

Pr : eh xx alors qu'est c'qu'i m'dit

Eq : c'était l'année passé alors

Pr : c'était l'année d'avant

Eq : D'avant

Pr : hein/2008 c'était ma première année dans cette /école

Eq : eh hein

Pr : eh umbāed hein : i'm f i'm' dit hein elabāli elabāli/qalūli déjà /bli rāki:twahmi elya djibi waḥed kima ana

Eq: Ah bon ça veut dire il saisissait l'occasion le fait qu' tu es enceinte

Pr : qu'j'étais enciente hein enfin /umbaed hein : umbaed je lui ai dit euh :lūkān yekhredj wlidi kima ntāya/nūh nhābtu dūk /voilà xxxx

Eq : (Rire) eh hein mais final'ment comment

Pr : il est :il a été bon :

Eq : Il a x en conseil discipline

Pr : en conseil discipline

Eq : c'était xx que vous avez que vous l'avez x conseil discipline ou il ya une autre cause /qui est derrière

Pr : Hein durant toute l'année c'était vers la fin d'l'année

Eq : x son comportement était comme ça durant toute l'année

Pr : Durant toute l'année avec tous les professeurs

Eq : c't-à dire même avec les menace xx il essaye toujours il attirait toujours l'attentionil netravaillait pas.

Pr : eh hein /l'attention il se voyait ;; il se voyait beau il se voyait beau pace qu'il n'était pas beau

Eq : Donc il était orgueilleux xx eh

Pr : hum eh voilà xx ūmbaed on l'a : on l'a fait passer en conseil discipline à la fin d'l'année est retrouvé dehors il vent les patates au marché (ton montant)

ENTRETIEN 3 : ENSEIGNANT DE FRANÇAIS 3

ETABLISSEMENT : A

Eq : Bonjour monsieur

Pr : Bonjour

Eq : je n'sais pas si je pourrais vous interviewer pour quelques minutes

Pr : oui y a pas d'problème

Eq : c'est à propos de la violence verbale

Pr : Euh ouais

Eq : Justement c'est à propos de la violence verbale dans les établissements scolaires en particulier les lycées

Pr : Ouais je suis d'ailleurs je suis d'ailleurs enseignant au lycée je constate ce phénomène c'est un phénomène qui se répète euh presque chaque jour/et il est dû à c't-à-dire(rire)xx il est dû à c't-à-dire à beaucoup de :comment dire à beaucoup de :

Eq : facteurs

Pr : Ouais à beaucoup d'facteurs entre autres l'indifférence des élèves par exemple à certaines matières/et euh :aussi l'incompétence des enseignants /euh/hum/on peut remarquer ça aussi au niveau de : au niveau de : des comportements des élèves/pendant leur récréation

Eq : Quel genre de comportement ?

Pr : Euh c't-à-dire :le recours à des mots euh à des insultes par exemple à des intimidations entre élèves et on remarque ça aussi même entre élève et enseignant ou bien administration

Eq : Quel genre d'insultes par exemple ?

Pr : insulte comme par exemple :euh euh ḥmar euh qewwad par exemple on entend

Eq : entre élèves ?

Pr : Voilà entre élèves on entend ça souvent et entre élève et enseignant c't-à-dire des interprétations différentes parfois l'enseignant euh dit euh parfois l'enseignant dit euh :de d'un élève qu'il est qu'il est par exemple euh :euh qu'il n'est pas éduqué par exemple /qu'il est ḥmar qu'il est euh/ c't-à-dire i y a il y a beaucoup quand même de termes qui euh qui interprètent euh euh c't-à-dire

Eq : sont ma :l interprétés par l'élève

Pr : Voilà non qui interprète c't-à-dire la façon avec laquelle/euh/l'enseignant ou bien l'élève euh euh entrent en relation /ou les deux entre eux c't-à-dire quand ils sont en :en interaction ou bien en

EQ : c'est-à-dire c'est l'interaction pédagogique qui est : soi disant déstabilisée

Pr : Oui euh c't-à-dire dans le cas où il s'agit d'un élève et :de son enseignant mais parfois aussi on trouve ça chez les élèves / c't-à-dire on peut quand même remarquer ça chez des élèves /euh

Eq : Etiez-vous entré déjà en violence verbale contre un élève ?

Pr : Oui plusieurs fois /plusieurs fois/euh j'ai compris que euh c't-à-dire c'était à cause de c'est un peu à cause de : c't-à-dire de : de :la langue parce que l'élève n'arrive pas à comprendre la langue et comme je ne savais pas comment /c'était bon euh xx

Eq : xx

Prof : Voilà c'est ma première année d'enseignement peut être euh qui m'a pas laissé le temps de transmettre le message euh aux élèves et euh cela a constitué des problèmes/parfois l'élève ne comprend pas donc il se met à crier ou bien à dire des mots ou bien à :à manifester sa colère contre moi plusieurs fois /d'ailleurs il y avait un élève euh à qui j'ai demandé de sortir parce qu'il a fait un comportement un comportement qu'il ne faut pas faire en classe

Eq : Qu'est-ce qu'il a fait ?

Pr : Il il parlait il dit des mots comme qewwad par exemple

Eq : A ses amis

Pr : Oui voilà il(hésitation)il le dit à ses amis et

Eq : A haute voix

Pr : Voilà donc j'ai compris qu'il le dit

Eq : il s'en fout de toi

Pr : voilà il me le dit d'une manière indirecte il me le dit à travers et pourquoi parce que là justement il a l'habitude de faire ça avec les autres enseignants parce qu'il compte sur son

Eq : gabarit

Pr : gabarit voilà sa corpulence avec laquelle il croit instaurer une peur ou bien imposer une peur à l'enseignant /et euh par conséquent un comportement qui va lui plaire et qui va plaire aux élèves /donc il fonctionne de cette manière /donc son côté physique il y a aussi euh pas seulement le physique mais il y a aussi sa mentalité c't-à-dire je crois que la société a un apport dans son comportement ah euh

Eq : Eh justement vous l'avez fait sortir

Pr : oui on a demandé , on n'a pas pu le faire sortir parce qu'il va faire recours à la violence à la violence et même dans sa tête une violence qui peut aller même à la violence physique parce qu'il voit son enseignant comme un camarade ou peut être quelqu'un

Eq : Donc il n'y a pas de respect

Pr : Voilà il y a plus ce respect donc on a dû demander quand même l'aide de l'administration pour le faire sortir /et donc euh vraiment c'est un cas de violence c'est-à-dire qui a pu

Eq : Et par la suite il est sorti

Pr : Il est sorti parce que c'est l'administration /mais l'administration elle l'a fait sortir par d'autres moyens très violents/en c't-à-dire en l'intimidant en l'intimidant en lui disant que tu que tu n'es pas éduqué tu es mal instruit tu tu es hmar en utilisant tous ces mots vulgaires pour pour l'intimider et le faire sortir

Eq : xxx

Pr : et le mettre face à ce qu'il vient de produire en classe

Eq : c'est la seule situation

Pr : et la deuxième situation face à un groupe à tout le groupe je leur avais demandé de se taire pour qu'on puisse commencer à travailler en tant qu'enseignant avec ce manque d'expérience j'ai trouvé que c'est difficile de gérer une classe qui dépasse qui dépasse une vingtaine alors je je fais face à une classe de 35 élèves ou plus euh c'une violence pour moi déjà /je n'arrive pas à les maîtriser ils sont des élèves de première année Lettres et on connaît la langue des littéraires ils ne s'intéressent pas à la langue par exemple et pourquoi ils ne s'intéressent pas peut être ils ne comprennent pas bien le français ou bien

Eq : Pourtant c'est une matière essentielle

Pr : alors qu'c'est la matière essentielle les langue constituent surtout le français une matière très importante euh pour leurs études mais quand même on trouve ce désintérêt total euh une indifférence et euh c't-à-dire

Eq : à l'égard des enseignants

Pr : Voilà une indifférence pas seulement à l'égard des ensei à l'égard de l'enseignant/j'ai eu quand même une occasion de parler à à deux ou trois

élèves avant de commencer parce que les élèves euh ils étaient pas là encore je leur parlais en arabe en discutant voilà ils me disaient qu'on aime pas le français parce qu'on aime pas l'enseignant /je leur avais dit si ou bien si l'enseignant arrive à se faire aimer est-ce que vous allez /vous allez adorer ou aimer cette matière ils ont dit oui à savoir sa façon d'enseigner et ses comportements avec les élèves /donc quelque part l'élève est victime euh euh de beaucoup de beaucoup de phénomènes euh euh de représentations xxx

Eq : Donc euh pour vous euh justement le fait que les élèves euh refusent ou carrément de euh euh manifester un certain désintérêt xx des enseignants de la langue

Pr : oui oui c'est déjà un refus c'est-à-dire on peut/déjà ils manifestent ce/ils manifestent ce refus par cette indifférence /déjà par :euh/des comportements enfantins justement par des comportements qu'il ne faut pas faire en classe/et se mettent à jouer à parler à se déplacer /tout ça :vraiment me dérange ils me laissent pas vraiment travailler ou bien me concentrer sur le cours j'essaye d'instaurer le silence quelque part je les ai menacés s'ils n'arrêtent pas leurs comportements enfantins je ne vais commencer le cours et je les ai menacés comme ça et donc j'ai pu quand même rester une heure en les regardant en les vexant /en les menaçant avec des regards et parfois même en faisant sortir certains/à cause de leurs comportements et et j'ai pu quand même constater que ce n'est pas une solution /ce n'est pas une solution de faire comme ça

Eq : et comment

Pr : parce que la meilleure solution c'est-à-dire il faut quand même limiter le nombre du groupe à une quinzaine par exemple pour qu'on puisse travailler à l'aise et pouvoir surveiller tout l'monde et être à l'écoute aussi de tout l'monde /c'est-à-dire s'approcher de chaque (hésitation)élève et comme ça on peut ne pas faire recours à ces violences euh verbales ou autres

Eq : comment voyez-vous les lycéens d'aujourd'hui

Pr : les lycéens d'aujourd'hui euh à savoir /à savoir déjà hein /il faut déterminer xxxxxxx

Eq : pour la majorité soi-disant

Prof : pour la majorité ils ne s'intéressent pas ils ne s'intéressent pas aux études /surtout /à la langue française /c que j'ai constaté /j'ai quand même enseigné /euh dans ce lycée /dont je vous ai parlé //presque une année /donc ce que j'ai constaté l'élève euh il y a une différence quand même /d'un élève à un autre on voit quand même certains s'intéressent à la langue parce que leurs parents et peut-être ils sont instruits /ou bien ils les aident à étudier cette matière et toutes les matières aussi donc ils sont ils sont studieux ils s'intéressent /par contre on trouve un autre groupe dans la même classe justement /qui n'a aucune relation presque avec les études /on dirait il est venu pour jouer ou je ne sais quoi/et il c'est-à-dire il ne sait même pas qu'est-ce qu'il cherche /pourquoi il est en classe //donc euh :par c' rapport aux années précédentes quand même un grand changement vers le négatif/euh avant quand on part à l'école on a un objectif c'est

d'apprendre quelques au moins quelques chose /pendant les heures que que nous passons avec nos enseignants

Eq : et actuell'ment

Pr : Actuell'ment non /actuell'ment seul'ment euh peut être pour se moquer ou l'objectif

Eq : se moquer de qui

Pr : se moquer de la matière se moquer de ses camarades et surtout se moquer de l'enseignant/j'ai entendu parler euh d'un enseignant hein : justement de français dans dans le même lycée où je travaille euh euh c't-à-dire (hésitation)je le remplace justement je le remplace il a été vraiment /il a été vraiment://c't-à-dire intimidé par ses élèves intimidé vraiment par ses élèves on a jeté même une fois euh des œufs sur lui voilà//donc pourquoi il est arrivé à ce point/est-ce que parce qu'il est incompetent ou bien incapable ou il n'arrive pas à gérer ses classes/ou bien ce sont ses élèves euh qui sont un petit peu qui ont dépassé quand même les limites//euh dans leur mauvais comportement(...)

J'ai entendu les commentaires des enseignants à propos des élèves

Pr : un enseignant m'avait dit de mettre de côté la psychologie et la pédagogie/donc il faut faire recours aux menaces menaces même physiques si tu peux/c't-à-dire il faut les intimider (...) pour leur imposer un comportement il faut les insulter il faut les blâmer il faut les faire sortir il faut appeler leurs parents ainsi de suite pour les rappeler à l'ordre c'est comme ça qu'on fait avec les élèves donc il n'y a pas cette psychologie

Eq : est-ce qu'ils travaillent les lycéens d'aujourd'hui

Pr : les lycéens d'aujourd'hui ne/travaillent pas presque ne s'intéressent pas je ne sais pas s'ils travaillent chez eux parce que les résultats par exemple du bac euh ils sont quand même xx voilà s'ils travaillent chez eux ou bien s'ils ont d'autres moyens pour pour réussir je les connais pas mais seul'ment en classe personne ne donne/vraiment/ah l'impression d'un de vouloir travailler justement parce qu'on vient pas en classe pour travailler pour apprendre//on vient en classe avec l'idée qu'on connaît tout/ entre eux

Entre eux il y a justement ce euh//il y a toujours toujours ce problème de :sexes déjà/quand il y a quand il y a c't-à-dire qu'on constate dans la classe qui y a une une belle fille qui intéresse tout l'monde qui va se mettre à à : faire n'importe quoi pour voilà attirer son attention la faire rire ainsi de suite/donc c'est en fonction du sexe opposé et et certaines filles font la même chose/c't-à-dire ce ce sont seulement les garçons qui font ça mais main'ant même les filles cherchent à intéresser les garçons/donc faisant des comportements en disant des choses aussi et des mots c't-à-dire en répétant par exemple des mots des chansons comme ça qu'il ont l'habitude de d'écouter en c't-à-dire en s'habillant aussi à à avec une façon bizarre pour moi/pour moi les jeans délavés les cheveux piqués par exemple /du maquillage :exagéré pour les filles/xx en classe en classe parfois on fume en classe c't-à-dire quand j'entre dans la classe je sens quand même oui et aussi les filles mal habillées parfois presque nues parfois aussi/il y a des

filles qui se laissent découvrir même leurs poitrines donc tout ça exerce une violence sur l'autre sexe

EQ : Et entre eux que remarquez-vous de leur langage ?

Prof : Si ça ne parle que d'amour et du sexe /du sexe des insultes /des insultes //oui qu'on ne peut pas justement prononce [...] par exemple « qewwed » ce mot qui revient chaque jour ruh « zebbi » j'l'ai entendu plusieurs fois /oui entre élève et parfois même de la bouche des filles /il y a des filles qui disent ça/qewwed est utilisé par la fille en souvent toutes les filles presque [...]

ENTRETIEN 4: ENSEIGNANT DE FRANÇAIS 4

ETABLISSEMENT : A

Eq : Bonjour madame

Pr: Bonjour monsieur

Eq: Vous allez bien

Pr: ça va merci(...)

Eq: je n'sais si vous permettez de vous interviewer

Pr : je vous en prie

Eq: très bien merci/c'est à propos de la violence verbale

Prof:oui

Eq: justement je pourrais commencer par l' l' vous poser la question sur l' l' la définition elle-même de la violence verbale /qu'est c'que vous en dites ?

Pr: Bon pour moi une violence c'est :insulte euh injurer quelqu'un /l'insulter /peut être regarder méchamment je n'sais pas c'est ça tout ça ça peut être une définition de d'une violence verbale

Eq: d'une violence verbale. Etes-vous déjà euh ::entré dans une :alternation dans une situation conflictuelle avec un élève ou un enseignant xx ?

Pr: Oui souvent souvent avec nos élèves on rentre avec/enfin/parfois des affrontements verbales (rire) verbaux plutôt .

Eq: verbaux oui

Pr : euh/mais : ils restent toujours des adolescents donc euh/on se limite parfois à se dire c'est d' c'est des adolescents ce sont pas des adultes donc il faut toujours euh se comporter avec eux d'un façon un p'tit peu /d'une autre façon que les adultes bien sûr bon

Eq : Qu'est-ce qu'est-ce qui vous pousse à être violents avec vos élèves ?

Pro : C'est la colère quand ils me mettent en colère (rire)je :me contrôle pas parfois enfin dans certaines situations quand les élèves abusent généralement quand ils dépassent leurs limites /on :utilise la violence verbale

Eq : comment comment comment ils abusent comme vous vous le dites justement

Pr : bon hum

Eq : est est-c'qu'ils vous provoquent ou pas ?

Pr : Viola parfois ils provoquent le prof les élèves parfois ils sont ils sont ils sont ici pour ça /c'est pour la tester aussi pour voir surtout quand c'est l'premier contact donc ils essayent toujours de :de s'faire montrer /devant les autres /et :de montrer aussi à leurs camarades qu'ils n'ont pas peur de leur professeur/c'est pour se faire montrer d'accord //donc/ils provoquent le prof et parfois aussi c'est pa :r quand il y a une désobéissance aussi quand on leur demande de faire quelque chose /ils n'obéissent pas donc /on est euh enfin on les enfin on les insulte pas directement :mais il y a mille façons mais on arrive parfois xx

Eq : Par exemple comment ils désobéissent?

Pr : Ils désobéissent ils veulent pas ah tu lui demande de se taire il se tait pas il se tait pas d'accord donc à chaque fois à chaque fois je répète il ne se tait pas donc là il y a l'insulte parfois tu es imbécile ou bien : euh : ingrat je ne sais pas il y a certains mots qu'on utilise.

Eq : est-c'qu'il y a une est-c'qu'il y a une réaction justement /lorsque vous :: vous êtes en ::face de lui bien sûr comme vous le dites et vous l'insultez ou :vous êtes obligé d'utiliser des termes violents /envers lui donc euh quelle serait sa réaction

Pr : bon celà dépend généralement de l'élève lui-même /il y a des élèves timides parfois ils rougissent tout simplement /

Eq : Très bien

Pr : Ils vont rien

Eq : Ils vous disent rien

Pr : Il y a des élèves voilà ils ne disent rien il y a des élèves qui sont/plutôt ingrats donc/ ils vous rendent des des mots

Eq : Ah bon

Pr : Ah plus plus graves que vous vous avez employé vous-même

Eq : oui

Pr : Donc il y a certains

Eq : Il ne respectent pas le statut de l'enseignant

Pr : Il ne respectent pas l'enseignant le statut de l'enseignant/y a parfois certains élèves je ne sais pas ils ont parfois une réaction parfois :un peu bizarre/

Eq : hein hein

Pr : Ils rient euh tout cou:rttout court voilà/je n'sais pas c'est une réaction unpeu psychologique euh il rit c' pour ne pas se faire montrer vexé devant /ses camarades seul'ment/mais au fond de lui il est vexé mais il rit comme ça par fierté/pour montrer aux autres camarades que :: l'insulte de son professeur ne lui a rien fait xx

Eq : Très bien

[...]

Eq : Et comment les garçons /ça vous est arrive d'être xx altercation avec les garçons

Pr : LES: GARCONS :oui: bien sûr/oui bien sûr/parfois ils nous insultent //euh euh ils disent euh euh vous n'êtes pas un bon prof euh euh euh pour qui vous vous prenez/vous n'êtes pas mon père vous n'êtes pas ma mère

Eq : Et vous le dissent euh directement

Pr : Ouais voilà eh ne m'a pas frappé c c c moi mon père ne m'insultait pas /c'est pas toi qui va m'insulter donc c'est xx

Eq : Et dans ce cas là qui(hésitation)quelle était votre réaction ?

Pr : Donc euh on doit se conduire avec eux d'une façons un peu::

Eq : intelligente

Pr : intelligente voilà donc /ou bien on les prend /à part/on essaye de les expliquer on essaye aussi de les gagner /d'accord /de récupérer l'élève/d'accord je :j j' veux pas l'avoir comme ennemi /donc je préfère le récupérer dans mon rang/d'accord /donc j'essaye en quelque sorte euh de de sympathiser avec lui:/de lui dire qu'j'ai fait ça pour ton intérêt:/d'accord/et : c'est pas pour t'insulter euh je t'aime comme mon fils d'accord toutes ses choses là pour attirer /l'élève vers

Eq : Le professeur

Pr : D'a:ccord vers le professeur

Eq : Très bien/et: étiez-vous témoin déjà d'une violence euh /verbale entre un : un autre prof et : un élève x ce qui c'est passé

Pr : Oui j x x j'enseignais dans ma classe j'ai entendu un professeur crier euh enfin xx dans le couloir avec /une grande grosse voix (rire) une forte voix/elle a dit vous êtes des ANIMAUX

Eq : A ses élèves ?

Prof : Oui

Eq : Pour quelle raison?

Pr : Enfin je n'sais pas parc'qu'elle était à côté de moi donc elle était en face /donc je ne sais pas ce qui s'est passé dans la classe/mais vraiment ça m'a choqué le mot /donc euh

Eq : xxx

Pr : Et en plus de ça c'était euh voilà elle a généralisé tout l'monde vous êtes des animaux /donc la façon dont elle l'a dit de :j'ai pas aimé sincèrement/ donc général'ment c'est on :on s'énerve contre un élève/d'accord mais c'est pas toute la classe xx c'est pas pour généraliser toute la classe/ou bien pour euh punir toute la classe.

[...]

Eq : est ce que vous supportez justement :euh ces actes/euh en classe /est ce que vous lui permettez par exemple/comme vous l'avez déjà dit :d'en abuser.

Pr : Non général'ment: on met toujours l'élève euh :dans ces limites d'accord/pourquoi pourqu'il ne soit pas l'exemple des autres élèves donc on va pas on veut pas qu'se ça propage/on veut pas qu'le classe soit contaminée

Eq : très bien

Pr : par un acte de violence /c'est pour ça qu'on essaye d'arrêter et de montrer aux autres aussi que :ce n'est pas permis c'n'est pas toléré/ euh telle parole ou tel mot dans la classe .

[...]

Eq : Mais quell genre de mot justement :que vous utilisez :devant vos élèves lorsque vous êtes par exemple entrés euh :en altercation avec l'un d'eux.

Pr : Euh j'utilise plutôt mal élèves /

Eq : Ouais

Pr : Parfois imbécile

Eq : Ouais

Pr : Quand il m'énerv aussi/

Eq : Très bien

Pr : Voyous

Eq : Heuh hein

Pr : D'accord c'est ça ce qu'on c'qu'on utilise comme xx

Eq : Et dans les pires des cas .

Pr : Dans les pires des cas voyou imbécile euh ingrat xx j'peux pas utiliser plus que ça pa'ce que :si non je sors de :de mes limites aussi étant/enseignant et éducatrice aussi pa'ce que j'éduque les élèves donc automatiquement je n'ai :pas l'droit/même si j'en ai envie parfois(rire)en sens qu'on a envie de dire vraiment des choses/pour euh mettre cet élèves sur les rails/mais euh on a pas l'droit de :de le dire/

Eq : xx

Pr : Au fond de nous on veut le dire /d'accord

Eq : Très bien

Pr : Donc on est toujours limité par :notre statut par notre par notre fonction par notre but euh objectif.

Eq : Et: je n'sais pas si euh quelqu'un de vos camarades de vos collègues plutôt/vous a : raconté une situation de violence avec un autre élève ou x vous avez entendu par exemple

Pr : Oui:enfin moi moi-même j'ai été :témoin d'une scène de violence très grave /et qu'j'n'arrive pas à expliquer jusqu'àmaint'nant/i' y avait un professeur euh de langue xx en face de ma classe /voilà il à demandé les :à l'élève est ce qu'il a ramené son cahier xx que'que chose comme ça/donc le

temps qu'elle / qu'elle retourne à son bureau/cet élève s'acharne sur elle et la frappe/bien sur/et d'une façon vraiment/violente//jusqu'à ce qu'elle a été vraiment sauvé par ces /camarades /si c'n'était pas les camarades [...]

ENTRETIEN 5 : ENSEIGNANT DE PHYSIQUE

ETABLISSEMENT : A

Eq : A propos de la violence verbale qu'en dites-vous ?

Pr : Actuellement on vit :euh une violence euh dans les établissements scolaires/violence verbale/et pour moi cette violence est due à plusieurs facteurs plusieurs euh plusieurs euh :premièrement la r :la rue euh :les élèves main'ant/ disent des mots qu'ils échangent dans la rue généralement ils ramènent ces mots en classe//ou ils trouvent pas ça euh se gênent pas de dire :n'importe quoi devant n'importe qui//ils s'insultent ils disent des gros mots et eh ils ont pas froid aux yeux sincèrement ils ont pas froid aux yeux ma euh quand il dit qahba moi j'accepte ce mot si c'était en arabe classique moumes aw ghānia c'est plus plus raffiné plus :mais le mot comme ça qahba wella j'sais pas moi /je n'arrive pas à accepter ces mots /mais pour eux c'est/c'est pour eux c'est c'est normal déjà le mot hadha normal hewwa lli anormaliser tous les (rire)

Eq : Voilà /quelles sortes de mots utilisent-ils entre eux ?

Pr : Oui oui oui les jeunes de de ces ces temps là ils utilisent des mots Ya naksh seffara ya (...)seffara pour (...)moi c'est un pédé seffara ya naksh el mouhim il y a plusieurs mots il faut les /il faut les les souligner bāche teref asemhum

Eq : Mais quand ils les utilisent entre eux ?

Prof : Ah c'est normal/pour eux c'est normal ils te disent n'importe quoi n'importe quand /euh à n'importe quel milieu ils s'en fichent pas /maelabalum bwalu

Eq : Est-ce que c'est spécifique à un groupe par exemple ?

Pr : (...) certainement certainement l'facteur hada i il joue /ce facteur là il joue entre eux (hésitation) c'est des collègues entre eux /mais euh tell'ment /euh sont habitués à dire des des mots comme ça ils disent n'importe quoi d au marché euh dans les établissements scolaires /même avec les professeurs des fois même avec les professeurs /ils disent des mots qu'on peut pas accepter

Eq : [...] Etant enseignant//je ne sais pas si vous étiez déjà victime ou acteur de la violence verbale ?

Prof : Moi personnellement des fois les les élèves me poussent à à dire des mots violents seul'ment seul'ment je l' (hésitation) je leur dis/ en arabe classique quand une fille commence à bavarder je l'dis hum hadha ma yqūl ma xx hadh illā mūmes mūmes aw ghānia aw

Eq : Et vous le dites directement ?

Pr : Des fois n'qūl mais mais ils ne comprennent pas le mot (...)d'ailleurs j'vois je vois pas ou j'vois quand j'dis c'est pas une classe c'est pas une salle

de classe c't un bordel /en arabe makhūr makhūr ils savent pas ce que c'est makhūr /je le dis sans des fois je le dis sans être gêné /je dis hadha machi qism hadha makhūr hadha /wella hammām hammām mafich mā gae/mais les élèves des fois j'utilise des mots en français

Eq : Par exemple et pourquoi vous vous parlez en français alors que vous êtes enseignant de physique et que vous enseignez en arabe ?

Pr : justement pour éviter (rire)(...)pour éviter les réactions et et(...)que je décharge

Eq : quels sont les autres types de violence auxquelles vous faites face généralement

Pr : Euh [...] dans les salles de classe euh certains élèves ils utilisent des mots ou des écriteaux sur les murs /sur sur les tables sur les chaises des fois ils dessinent le sexe /le sexe masculin/des fois ils utilisent même des mots en espagnol en anglais oui [...] va t'faire enculer en anglais va t'faire foutre va même en espagnol c't-à-dire ils cherchent des mots spécifiques [...]

ENTRETIEN 6 : ENSEIGNANT D'ALLEMAND

ETABLISSEMENT : A

« [...] on a même entendu des filles / prononcer des mots /qui étaient pour nous garçons adolescents d'autrefois / obscènes / je dirai même obscènes et qui passent aujourd'hui pour des mots / à la mode / un langage in entre guill'mets langage de jeunes [...]

si on reste dans le domaine scolaire il faut pas oublier la violence verbale qui vient de la hiérarchie / il y a des gens on assiste malheureusement impuissants aujourd'hui / à des directives qui viennent d'en haut / du ministère / de l'académie / et on est obligé de les appliquer de de de bonne guerre / on est en quelque sorte soumis / on est contraint / donc ça automatiquement des répercussions négatives / que ce soit sur les élèves ou sur le rendement du professeur lui-même [...]

ENTRETIEN 7 : ENSEIGNANT DE TECHNOLOGIE

ETABLISSEMENT : A

«[...] El3unf ellafzi yebda mel ḥādjej ta » el bāb ila ghāyet el moraqib el 3ām aw ila ma3labalich idhen ḥetta el 'assātidha yasta3milūna el 3unf ellafzi dākhil el qism nara anna l'ustadh mithāl yqūl li 'ettilmidh euh reyyeh ya ḥimār wella 'ukhredj ya hellūf wellaidhen hādha 3ibāra 3en lafz ma ylīqch min taref el 'ustādh li ettilmidh kifāch yesbeḥ el 'ustādh fi naẓer ettilmīdh idhen 'ustādh li ygūl kherredj men femmu kalimāt ya ḥmār ma bqāch 'ustādh ana fi naẓari euh idhen 3endna mithāl binesba lil-moraqbīn kadhālik yesta3mlu bezzāf el alfāz hadhik même alfāz waḥdukhra [...] wa 'ettalāmidh bināthum idhen 'ettalāmidh binathum kadhālik nara alfāz qabīḥa»[...]

ENTRETIEN 8 : SUVEILLANT GENERAL

ETABLISSEMENT : A

[...]

Eq : (...) je vois qu'il ya beaucoup de cas euh : de violence verbale ces ces ces derniers temps

S : Violence verbale euh ça dépend ça dépend tāni même ça dépend les élèves /xx des élèves eendhum des :c'est des cas xx/eendu la pression feddar /yzid ydji lehnaya avec une pression /xx duka /uwesh yesmae /yesmaeuh :dir saf /tlae l'klassa Gæed matahdersh

Eq : Des directives.

S : Voi :la/jamais djā wahed xx eeyyetllū Gālu wesh tshāq/wesh bik //c'est des élèves et surtout les élèves tæe dūk/ lāzem lhūm bezzāf hwayedj kima hadu //x eendna l :eendna l'absence taæ les parents /ya pas d' communication f'ddar /la majorité surtout qu'les qu'les qu'les Fi l'jwyeh tāwaena hadu /makāsh communication /mā yehdar ni meā bābāh ni meā yemah // xx manque /il ya i' ya quelque chose que 'que chose qui manque au niveau de xx pour se developper.

Eq : Ou les cas vraiment graves li li jawek el-lehna entre enseignants et élèves ?

S : [...] jāni un cas :ça fait wāhed trois ans wella /un cas de de de pédophilie

Eq : Aw

S : lh

Eq : hnā fel lycée

S : xxx hnā fël-lycée mais à l'exterieur māshi : Idākhel/tsmā le cas eendi /tsema l :tefla eendi/

Eq : D'accord

S : mæend euh mæend rājel euh rājel yemmāha/

Eq : Aw

S : lh mæend rājel yemmaha eh //ū hnā elabālek mayhadrūsh

Eq : sāh

S : Mais : alors ykhelliweh drāri imaginez un él une élèves de dix-sept à dix-huit ans jib jib djbel kima hada xx// wesh quelle serait l'l la réaction taæha men baed// eīb déjà tebdāhā yemmāha tebdāha

Eq : Elle elle était traumatisée

S : Bien sūr/mæend mæendhāsh win tahdar/heureusement meā l'lākhur dyāli ana neqder yehkiwli// beshwiya beshwiya beshwiya rāni/elābālek l'élève kiydir fik confiance yeqder yqūlek/yeqder yqūlek hwāyej li māyqulhūm l'hetta wahed (...)

Neetik un cas taæ el yūm hada lewled hadhāya //hadha eendū euh eendū euh/ yemmāh u bābāh /Guerra yewmiya fi n'hār fi el -ddar/c'est une

guerre // euh yemmāh /tāε jilbāb slāt uqur'an/u bābāh/taε kdha w kdhā w kdhā/

Eq : aw

S : Ah makāsh deux euh différents Gāε makān wālū

Eq: Radicalement différent

S: Uyauya des : u ya des : des gosses au milieu u Gāε kbār hadha c'est le plus p'tit hadha ū rāhu εendi en première année/il a refait l'année à cause de ça /tshūf les réactions tāεu

Eq : fel klasa

S: fel klasa mā :

Eq : wesh ydir par exemple

S: El bāreh par exemple el bāreh nsa l'prof /xx sujet dyālu/māsh εāref-wesh qālu xxx ki y pkih /εlabālu kifāsh ye réagit

Eq : Réaction

S : wesh yedir

Eq : shkūn shikh li pikeh

S: lāla

Eq: heuh hein

S: shābu yeεerfūh

Eq : comment comment ils le pique ?

S : māsh εāref yederbūh b kāsh hāja /mellūr

Eq : euh hein

S : yederbūh bstylu yederbu desmū εlabālu tem tem εendu la réaction hādik/yenūd

Eq :el mish w zenda

S : Ah yrūh li drāb l'euh mnin jāt el-dharba/ynūz ynūz corrément

Eq: En plein cours

S:ah yenūz yenūz/el bāreh/il a fait plus /el bāreh tayeh

[...]

Eq : [...] sheft wahed eshikla kharjet euh kharjet wahed tilmidh /

S : washen euh:

Eq : kān mēa tefla //dawsu fel klasa maεlabalish wesh kān mēa euh yequlhā fel klassa u

S :Ah hadhi hadhi c'est courant duka /c'est courant εlash pac'que l'autorité taε l'professeur duka /elle est bafouée /makāsh /yeeni yedkhul l'élève mēa l'prof/déjà la différence d'âge mahīsh beida/euh:/euh: l'professeur taε duka /yeεāned lewled /yeεāndu/yeεāndu /yekder kima la dernière fois kifāsh yequli

II. LES RECITS DE VIE :

RECIT 1 : ENSEIGNANTE D'ANGLAIS

« Ce que interprète le comportement maladroit de nos élèves aujourd'hui c'est xxx partie de la violence sociale/que l'Algérie/je dirai notre pays vit y a quelques années /y compris cette nouvelle vague de propos agressifs/car ils sortent des normes socio-pédagogiques/euh/le terme xxx tracé vénéré et renforcé /euh/dans l'ancienne école//et respecter/pourquoi pas sacraliser par la suite jusqu'aux années 90/là où les Algériens rebelles xxx font prendre d'un rejet populaire et social de tout c'qui était de valeur avant///Euh/Bref étant prof aujourd'hui : je ne remets pas seulement le comportement et les propos : de :des élèves en question /Nous aussi sommes coupables devant cette métamorphose amorphe//euh de nos valeurs sociales //comment expliquez-vous le cas d'un prof/homme effectivement qui euh qui s'est mis à insulter sa collègue//en lui disant/ah/le terme qu'il a utilisé lui-même c'était el bāyra/devant/tout l'monde//comme celui d'un prof qui prend ses élèves pour des attardés ou des animaux///oui euh : ces professeurs là sont cependant conscients des dommages déchirures et déceptions que génère/ cette violence verbale/les élèves/à : leur tour voient entendent xx analysent et pis osent faire redire et reproduire cette violence/entre eux devant leurs professeurs/et euh pourquoi pas avec ces acteurs sociaux je dis bien les je vise ici les professeurs les acteurs sociaux sont sociaux sont les professeurs effectivement dans cette situation//donc euh/cette euh/ cette métamorphose linguistique/est justifiée pour moi est justifiée vu les médias : l'influence et même la qualité des professeurs d'aujourd'hui / le prof qui ose dire euh :ché pas : à ses collègues chriki ou chrikti c'est le même terme utilisé par les élèves je dis que euh/ c'est une :réell'ment bassesse du niveau//aussi cela est expliqué dans le cas d'un autre élève qui ose euh dire/à son professeur/euh/le terme euh utilisé hebba makach menha c'est-à-dire ce professeur est rare///donc voyons aussi /voyons là/le terme hebba qui:/oui qui/signifie le professeur/Aucune signification : linguistique/je dis bien aucune ah///ah:/effectivement effectivement notamment ces dernières années notamment ces dernières années/nous sentons franch'ment un refus rejet social de tout c'qui était :euh :de valeur euh:/principal et ça crée dans notre société/il y a une déchirure /profonde///les termes ne sont plus comme avant/on sent plus ce respect là/ i sont très rares ceux ou celles qui :qui euh qui gardent les propos/ voilà de leur papa je dis bien de de de leurs parents/les propos qui ://qui donnaient qui donnaient euh:/à penser euh qui donnaient qui voilà qui exprimaient qui exprimaient euh/l'état voilà ///donc euh cette violence sociale est :derrière euh tout :ce changement là tout ce changement là même voyons le comportement ah dans nos lycées maintenant dans les établissements scolaires nous voyons que les classes sont manipulées beaucoup plus par le la gens féminine je dis c'est-à-dire les élèves filles qui euh oui qui qui gèrent les classes//c'est elles qui décident euh euh / par exemple euh /par exemple d'assister ou de ne pas assister euh de faire l'exercice ou de ne pas assister euh de faire l'exercice ou de ne pas faire ou xxx devant je seul'ment //même les garçons maintenant ne sont plus gênés ah : oui à xxx avec ses camarades filles//ce qui était profondément

interdit /avant//y a pas qu'ça y a pas qu'ça même voyons le terme /euh ou tutoie tout l'monde maintenant le le prof n'est plus/euh plus collé que que ses élèves //voyons tout ça bon les les exemples/euh :sont :plusieurs... »

RECIT 2 : ENSEIGNANT D'HISTOIRE GEOGRAPHIE

ETABLISSEMENT : A

« [...]lākin euh /el awina l'akhīra yaeni : euh : l'umūr euh aṣbaḥet infalatet / wa aṣbaḥet akthar ḥidda // kāna ettilmīdh mathalen iḍa aḥdatha amren / fi āxir ethamanīnāt aw bidāyet ettiseīnāt // yaeni euh : la euh :: yarud eala l'ustādh / lakin l'ān / aṣbaḥa l euh yaeni : euh :: yaruddu ttilmīdh euh : eṣae ṣāeay (...) wa kadhālika bayna (il bēgaie) el djinsayn / yaeni yetnāwlu eibarāt / badhī'a // ū : eibarāt yaeni : la tamuttu ila ttarbiya biṣila (...) binnisba līhum eādi // (...) yetnāwlū-hum fīma bayna-hum biṭarīqa eadiya djidden [...] »

RECIT 3 : ENSEIGNANTE D'ARABE

ETABLISSEMENT : A

« [...] biētibāri anni / qaḍayt eashr sanawāt fi ettedrīs ana / ara / kul sana / tazdād waqāḥat ettalāmīdh wa tazdād shiddatu-hum / dākhil el qism wa yasū' taṣarrufu-hum maea l'ustādh [...] »

RECIT 4 : ENSEIGNANT D'EDUCATION ISLAMIQUE

ETABLISSEMENT : A

« [...] wa lughatu ettalāmīdh / arā annaha ikhtalafet ean lughatu ettalāmīdh fīma sabaq ḥaythu anna ettalāmīdh nulāḥiḥ annahum yastaemilūna / lugha eāmiyya lugha dāridja / euh hadha ma yuwallidu / athnā' el ḥiwār beyna ettalāmīdh wa l'ustādh annahum euh yastaemilūna alfāḍ eāmiya /euh yafqidūna biḍālīka el iḥtirām aw el hādijz llaḍi yakūnu baynahum wa bayna l'ustād mimma qad yakūnu sabīlen aw sababen / fi eunfin lafzi [...] »

RECIT 5: ELEVE DE 1 AS

[...]

Enq : (...) je vois qu'il ya beaucoup de cas euh : de violence verbale ces ces ces derniers temps

Surv : Violence verbale euh ça dépend ça dépend tāni même ça dépend les élèves /xx des élèves eendhum des :c'est des cas xx/eendu la pression

feddar /yzid ydji lehnaya avec une pression /xx duka /uwesh yesmae /yesmaeuh :dir saf /tlae l'klassa Gæed matahdersh

Enq : Des directives.

Surv : Voi :la/jamais djā wahed xx eeyyetllū Gālu wesh tshāq/wesh bik //c'est des élèves et surtout les élèves tæ duk/ lāzem lhūm bezzāf hwayedj kima hadu //x eendna l :eendna l'absence tæ les parents /ya pas d' communication f'ddar /la majorité surtout qu'les qu'les qu'les Fi l'jwyeh tāwaena hadu /makāsh communication /mā yehdar ni mæa bābāh ni mæa yemah // xx manque /il ya i' ya quelque chose que 'que chose qui manque au niveau de xx pour se développer.

Enq : Ou les cas vraiment graves li li jawek el-lehna entre enseignants et élèves ?

Surv : (...) jāni un cas :ça fait wāhed trois ans wella /un cas de de de de pédophilie

Enq : Aw

Surv : lh

Enq : hnā fel lycée

Surv : xxx hnā fèl-lycée mais à l'exterieur māshi : Idākhel/tsmā le cas eendi /tsema l : tefla eendi/

Enq : D'accord

Surv : mæend euh mæend rājel euh rājel yemmāha/

Enq : Aw

Surv : lh mæend rājel yemmaha eh //ū hnā elabālek mayhadrūsh

Enq: sāh

Surv: Mais : alors ykhelliweh drāri imaginez un él une élèves de dix-cept à dix-huit ans jib jib djbel kima hada xx// wesh quelle serait l' la réaction taeha men baed// eīb déjà tebdāhā yemmāha tebdāha

Enq : Elle elle était traumatisée

Sur : Bien sūr/maeend mæendhāsh win tahdar/heureusement mæa l'lākhur dyāli ana neqder yehkiwli//beshwiya beshwiya beshwiya rāni/elābālek l'élève kiyydir fik confiance yeqder yqūlek/yeqder yqūlek hwāyej li māyqulhūm l'hetta wahed (...)

Neetik un cas tæ el yūm hada lewled hadhāya //hadha eendū euh eendū euh/ yemmāh u bābāh /Guerra yewmiya fi n'hār fi el -ddar/c'est une guerre // euh yemmāh /tæ jilbāb slāt uqur'an/u bābāh/tæ kdha w kdhā w kdhā/

Enq : aw

Surv : Ah makāsh deux euh différents Gæe makān wālū

Enq: Radicalement différent

Surv: Uyauya des : u ya des : des gosses au milieu u Gæe kbār hadha c'est le plus p'tit hadha ū rāhu eendi en première année/il a refait l'année à cause de ça /tshūf les réactions tæeu

Enq : fel klasa

Surv : fel klasa mā :

Enq : wesh ydir par exemple

Surv : El bāreh par exemple el bāreh nsa l'prof /xx sujet dyālu/māsh ēāref-wesh qālu xxx ki y pkih /elabālu kifāsh ye rēagit

Enq : Réaction

Surv : wesh yedir

Enq : shkūn shikh li pikēh

Surv:lāla

Enq: heuh hein

Surv: shābu yeeerfūh

Enq : comment comment ils le pique ?

Surv : māsh ēāref yederbūh b kāsh hāja /mellūr

Enq : euh hein

Surv : yederbūh bstylu yederbu desmū elabālu tem tem εendu la réaction hādik/yenūd

Enq : el mish w zenda

Surv : Ah yrūh li drāb l'euh mnin jāt el-dharba/ynūz ynūz corrément

Enq: En plein cours

Surv: ah yenūz yenūz/el bāreh/il a fait plus /el bāreh tayeh

Enq : wesh qāl

Surv : mā qāl euh qāl māsh ēāref nael htshūn yemmākum gāε u māsh ēāref

Enq : Aw en plein cours xxx de prof

Surv : xxx même même māelabālūsh gāε//dūk lebnāt jāwni gālu yawdi yawdi kifāsh n'euh :: kifāsh dūk ngūlu waldina wesh ngūlu /bon(...)

(...)

Enq : (...) sheft wahed eshikla kharjet euh kharjet wahed tilmidh /

Surv : washen euh:

Enq : kån mēa tefla //dawsu fel klasa maelabalish wesh kån mēa euh yequlhā fel klassa u

Surv : Ah hadhi hadhi c'est courant duka /c'est courant elash pa'que l'autorité taε l'professeur duka /elle est bafouée /makāsh /yeeni yedkhul l'élève mēa l'prof/déjà la différence d'âge mahīsh beida/euh:/euh: l'professeur taε duka /yeeāned lewled /yeeāndu/yeeāndu /yekder kima la dernière fois kifāsh yequli

III . LES INTERACTIONS DE CLASSE :

ETABLISSEMENT: A

SEANCE 1 : COMPREHENSION DE L'ECRIT

CLASSE : 1AS

DUREE: 46 :26

(Bruit)

Pr : Mademoiselle / on se met au travail / aujourd'hui c'est le sérieux messieurs mesdemoiselles / on doit terminer la leçon parce qu'on est en retard par rapport vax autres classes// donc la question se pose/ pourquoi

EE : xx

Pr : xx on va essayer de travailler / on va essayer de terminer la leçon d'aujourd'hui

E : oui madame

[.....]

Pr : Alors question / au hasard / comme ça je vais choisir/ la demoiselle / alors réponds moi qu'est – ce que tu as appris la dernière séance c'était hier/ c'était la dernière séance/ xx

E : ah les moyens de communication

Pr : ah là c'était le thème / le thème c abordé comme thème les différents moyens de communication/ très bien / mais on a abordé des points / quels sont les points qu'on a abordé hier.

[...]

Pr : qu'est – ce qu'on dit /

EE : xx

Pr : levez le doigts levez le doigt comme ça on profite (elle demande à une élève de répondre) vas-y

E : (elle répond)

Pr : très bien

[...]

P : Monsieur Kerxi répondez / quelle est le la deuxième façon on bien le deuxième procédé de la reformulation / on a dit le premier procédé c'est la substitution / deuxième procédés jetez un coup d'œil sur votre cahier qu'est ce qu'on a noté // deuxième moyen de reformulation pour éviter la répétition pour résumer l'information comment on a appelé ça .

E : des (il répond)

[...]

Pr : Monsieur Salah / qu'est ce que ça veut dire un mot générique

EE : xx

Pr : répondez Belkacem / je te donne une liste qu'est-ce que vous avez un vélo une voiture un avion un train comme on appelle ça

E : ustadha / moyens (hésitons de transport

Pr : Ah très bien monsieur c'est les moyen de transport au lieu de citer tous ces éléments / j'ai résumé la liste / en un seul mot / c'est le mot générique

EE : générique

Pr : très bien un autre exemple / monsieur Bondjella / allez une pomme une orange une banane une fraise comment on appelle ça en un seul mot.

EE : xx Madame Madame

Pr : j'ai désigné une personne / Monsieur Boudjella en arabe comment tu appelés ça

E : Fawakih (Fruits)

Pr : Ah très bien / en arabe comme tu as appelé ça

E : Fawakih

Pr : Très bien en Français comment on appelle ça

EE : les fruits les fruits

[...]

Pr : [...] donc la dernière séance / on a vu deux procédé employé dans la reformulations pour pouvoir résumer un texte / je reprends / la substitutions/ substituts lexicaux et grammaticaux monsieur / et deuxièmes / c'est les mots génériques.

EE : génériques

Pr : ça marche pour l'instant

EE : oui madame

Pr : très bien / alors aujourd'hui / objectif de la séance /monsieur / elle interpelle un élève) objectif de la séance dégager les procédés explicatifs (silence long) chut s'il vous plait (elle tape sur le bureau)

[...]

E : madame on écrit la date

Pr : oui/ qu'est – ce que je vous ai dit la dernière fois la date / c'est pour avoir une idée qu'est ce qu'on a fait le jour x / voilà ce qu'on a fait c'est tout / ça c'est pour vous et vos parents / d'accord // vous mettez la date / activité toujours compréhension de l'écrit c'est la suite / c'est toujours le même texte / support page 22 / l'objectif de la séance

E : dégager xx

Pr : Ah on va li :: re / mais pourquoi on va lire pour repérer / pour dégager les procédés explication

EE : explicatif

Pr : ne parlez pas tous à la fois / d'accord vous savez ça fait plaisir au contraire / mais vous garder l'information pour vous parce qu'il y en a des gens qui n'arrive pas à comprendre rapidement (silence long)

[.....]

Pr : (s'adressant à un élève qui parle)

Vous suivez / puisque vous parlez donc vous avez compris.

E2 : oui

Pr : alors monsieur expliquez nous / qu'est ce qu' ça veut dire énumération/

E3 : conséquence // madame conséquence

E2 : madame

Pr : patientez / j'ai choisi une personne / puis elle s'adresse à l'élève (1) tu as compris ou oui on non

E1 : Non

E2 : oui

Pr : non alors pourquoi vous parlez monsieur //

Ah si je n'ai pas compris je ne parles pas je vous ai donné l'exemple de la trousse

[...]

Pr : je suis entrain d'énumérer / l'ensemble des éléments / qui composent / qui constituent la trousse/

E : Madame (elle commence à parler en arabe)

Pr : c'est bon c'est bon (hésitation) il faut pas donner un une dimension philosophique

[.....]

Pr : alors dénomination

E : Madame madame madame (en augmentant la voix)

Pr : doucement / ne dit pas madame/ levez le bas seulement je peux vous voir/ vas y

[.....]

Pr : on va commencer par la définition/ est ce que vous vous pouvez dégager une définition à partir du texte/ page 22

E : madame madame

Pr : doucement ma chérie doucement/ je ne ai posé la question pour que les autre puissent réfléchir un p'tit peu/

[.....]

Pr : elle pose une question et les élèves tardent à donner une réponse) je vous oriente/ le premier paragraphe vous avez une définition / le deuxième paragraphe aussi vous avez une définition Hadidi allez mon cher / au travail / premier paragraphe deuxième paragraphe y en a deux définitions/ on va commencer (puis elle s'adresse à une élève) tu m'appelle ton prénom

E: xx

Pr: yasmine / vas y yasmine

G: (répond à une question)

Pr : est- ce qu'on est d'accord

EE : Non

Pr : non la c'est pas une définition

E : deuxième paragraphe

Pr : premier paragraphe vous avez une définition est le deuxième paragraphe aussi

EE : madame madame

Pr : qu'est que ça veut dire une définition en arabe

EE : xx

Pr : Bouchra

E : El ferk binathum (la difference entre eux)

EE : xx (parle tous à la fois pour corrigé à la fille)

Pr : vous être des philosophes / vous compliquez la chose pourquoi [...]

[.....]

Pr : est-ce que tu as trouvé (elle s'adresse à un élève)

E : il répond et des élèves essayent de corriger)

Pr : laissez-le terminer mon dieu // respectez votre camarade lorsqu'il parle / dès qu'il finit / y a pas de problèmes/ vous pouvez prendre la parole / on peut vous écouter / d'accord / est – ce que vous être d'accord avec la définition xx

EE : non

P : moi aussi je ne suis pas d'accord par ce que n'est pas une définition mais c'est pas grave l'essentiel tu as essayé / d'accord

E : s'agit (j'ai essayé)

Pr : très bien voilà très bien

[.....]

Pr : quel est le pronom indéfini c'est –à-dire il ne renvoie pas à une seule personne / c'est le prénom

EE : on

Pr : (elle interpelle un élève qui bavarde) monsieur / allez vous répondez puisque vous parlez on va profiter tu as assez de force / est-ce qu'il y a dans le texte le pronom indéfini .on /

EE : Non nom

Pr : laissez-le répondre / laissez-le répondre regarde ton ton texte / chut

EE : madame Kayen (il y a)

Pr : laissez- le / allez Monsieur // l'auteur s'efface derrière le pronom / indéfini/ on on a dit le pronom

E ? : madame madame

Pr : Mettez-vous à la place de votre camarade / il ne peut pas réfléchir il ne peut pas chercher si vous allez continuer comme ça // regarde ton texte / voici le pronom indéfini monsieur / charge de place (elle s'adresse à un élève qui bavarde) y a-t-il dans le texte un pronom indéfini regarde le deuxième paragraphe /xx (puis être) s'adresse à l'élève qui veut répondre à la place de son commandement) tu as trouvé ça fait plaisir ça me fait un grand plaisir c'est-à-dire tu as su chercher / mais laisse l'occasion à ton camarade / puis elle s'adresse à l'élève à qui elle a posé la question) vasy est ce que tu as trouvé .

E: xx

Pr: Ah vas y tu lis

[...]

Pr : ça va Hireche

E : (hochement de tête)

Pr : très bien / si vous n'avez pas compris / ons m'arrêtez / madame je n'ai pas compris / d'accord on réexplique

[.....]

Pr : [.....] deuxième marque de présence d'objectivité

E : le discours

Pr : ah pardon marque d'objectivité

E : le discours

Pr : patientez madame / alors

E : je ne suis pas madame

Pr : c'est / est –ce qu'il y a une forme impersonnelle

EE : xx

[...]

Pr : Qu'est –ce que ça veut dire une forme impersonnelle c'est une phrase qui commence par le prénom il / mais/ le il ici dans ce cas ne renvoie pas/

E : à une personne

Pr : à une personne

E : madame madame

Pr : Laissez moi terminez s'il te plait / si je vois vous dire il fait beau aujourd'hui / il pleut aujourd'hui / il existe des gens/ formidables en Algérie / il existe

E1 : oui madame

E2 : oui madame c'est moi

Pr : c'est une réalité/

E1 : oui

Pr : mais ils sont timides dés fois

E2 : ils sont timides

[...]

Pr : [...] (elle interpelle une élève) est –ce que tu as trouvé une phrase vas y on va voir / si c'est juste on va la prendre / si ce n'ai pas juste on va la jeter.

E ? : oui par terre

Pr : vas y on écoute

E : vas y on écoute

E : (elle répond à la question)

Pr : Ah très bien Rahmouni / vous êtes d'accord

EE : oui oui

Pr : Ah pour une fois

[...]

Pr : Alors est – ce qu'on peut répondre maintenant à la question / quel est le type de discours monsieur répondez à la question // tu parlais donc tu as tout compris / quel est le type de discours employé dans ce texte / (et elle s'adresse aux autres élèves) laissez – le

E : objectif (à voix basse)

Pr : Ah objectif qu'est ce que ça veut dire allez très bien c'est la bonne réponse / tu as résolu / qu'est ce que ça veut dire objectif

[.....]

(S'adressant à un élève)

Pr : quel est le temps dominant dans ce texte / quels sont les verbes employés et à quel temps sont ils conjugués // A vérifiez sois sérieux / je suis sérieuse BO // xx

E : présent madame

Pr : Ah : quel présent

E ? : de P : chut

E : (hésitation) de l'indicatif

EE : (Rire)

Pr : merci

[...]

Pr : chut le temps dominant / (et interpelle un élève en tapant sur le bureau Monsieur) arrangez vous

E : xx

Pr : le présent /présent

[...]

(Elle demande à un élève d'écrire au tableau en écrivant des élèves corrigent des erreurs et l'enseignante les interpelle

Pr : vous êtes tous en première année / mais pas des gens qui sont en terminal au bien à l'université / vous êtes là pour apprendre n'est – ce pas / c'est pas grave de faire des erreurs / d'accord / l'essentiel c'est d'apprendre / (quelques élèves persistent

Pr : (s'adressant à l'élève au tableau) c'est bon le professeur on vous remercie

E : merci

[...]

En expliquant la leçon des élèves interpellent l'enseignant

EE : Madame madame manach nessemœufik madame on vous entend pas manach neseonœu madame on vous entend pas

Pr : qu'est ce peux faire pour vous prendre la parole

E2 : manich nesmeœ chikha laœyah je n'entends pas maitresse le vacarme

EE : xx

Pr : (augmente le volume de sa voix) quelle est la valeur du présent dans ce texte

[...]

(En expliquant la leçon , l'enseignant remarquent deux élèves qui se disputent , elle décide de les interpeller)

Pr : y a pas assez de place monsieur où est-ce que je vais mettre // où est – ce que je vais vous mettre // Kifach ndilkùm

E ? : séparez vous madame

Pr : Monsieur H (silence) / Regardez on vous sépare / après je vous met / au fond de la classe / après je vais vous faire sortir c'est ça les étapes / maintenant il n y a pas de places si vous avez remarqué /

E ? : Au fond de la classe

Pr : Alors on va noter la valeur du présent l'indicatif (elle interpelle un élève) monsieur arrangez –vous

[...]

Pr : quelle est visée du texte / allez monsieur répondez

E : madame quoi est la visée

Pr : Ah c'est une bonne question même si / qu'est ce que ça veut dire la visée du texte /

[...]

E : madame je n'ai pas compris

Pr : c'est bon / tu n'as pas besoin / de ça donc le texte / vise / on vise le grand public on a dit le grand public c'est tous les lecteurs

[.....]

Pr : allez on arrête // oui alors je vous remercie pour aujourd'hui / rendez-vous la prochaine séance vous pouvez vous ramasser vos affaires.

EE : Merci madame

Pr : je vous en prie

SEANCE 2: COMPREHENSION DE L'ECRIT

CLASSE : 1 AS

ETABLISSEMENT A

Pr : Tout l'monde a son livre / qui n'a pas ramené son livre

EE : Ana (c'est moi) / c'est moi

Pr : Qui n'a pas ramené son livre

E : Moi

Pr : Un / deux / trois // quatre / cinq

EE : Moi / C'est moi

E : εendna shikh (Nous avons monsieur)

Pr : (s'adressant à un élève qui est allé chercher un livre)

Tu es parti normal'ment chercher un livre / tu n'as pas trouvé et pourquoi /

Non non non non // tu n'as pas cherché tu n'as pas trouvé

EE : xxx haðu εendhum (ceux-là ils ont) xxx (il montre du doigt la classe d'en face)

Pr : Allez-y :: vas-y cherche un livre / non cherche deux trois quatre livres

[...]

Pr : (s'adressant à un élève) Tu mâches le chewing- gum ?

E : Non

Pr : Eh alors / tu sucés un bonbon ? // oui

E : Chocolat

Pr : Chocolat (ton interrogatif) c'est bien ça // c'est bien ça // tu es un ruminant alors // tu es un ruminant / réponds en français

E : xxx

[...]

E1 : (termine la lecture d'un paragraphe)

Pr : Merci un autre / (un élève lève son doigt) oui

E2 : (enregistre un petit retard)

Pr : Fais vite !

E2 : (Commence la lecture puis prononce mal un mot)

E3 : xx (Corrige le mot)

Pr : Eh eh t'as pas l'droit de lui corriger / je suis là pour lui corriger t'es pas l'prof / non / tu es un élève comme elle / d'accord / bien

[...]

Pr :le champ lexical de de : de d'antagoniste /Oui d'aut ///eh/waḥed mayetfahemch meā waḥed lorsque tu mâches le chewing-gum je suis pas d'accord avec toi/je peux même te qualifier de : d'un ruminant je l'ai déjà dit

E :xx

Pr : Oui/c'est la même chose/c'est la même chose qui mange en classe//un mangeur toi/un boulimique/t'es un boulimique/un gourmand/oui/pourtant tu parais très chétif/très chétif élançé/tu n'es pas gros/ah

E : je ne mange pas beaucoup

Pr:tu ne manges pas beaucoup mais tu manges tout l'temps

E :(rire) sans arrêt.

Pr : d'ici trente ans :tu auras des mâchoires complètement :craquées/ça y est tu seras foutu complètement/

E : la mâchoire (ton interrogatif)

Pr :la mâchoire oui.

E : n-εawedha

Pr: t-εawedha/hein tu vas voir un mécanicien ou un tôlier / hein/euh tu te compares à une voiture quoi/

E : xx

Pr : comment (ton interrogatif)

E : xx

Pr :qu'est ce qu'il y a(ton interrogatif)

E :xxx

Pr :Ah bon/j'ai pas vu

E :xx

Pr: xx pour l'instant je n'ai pas trouvé un dentiste qui change de mâchoires

E :il y a

Pr :Ah /il y a(ton interrogatif)/fel-Kalitūs/

E :oui

Pr :c'est bien ça

E :xxx(rire du prof et des élèves)

Pr: εawed ghir waḥdek //(rire)pour l'instant j'ai une bonne mâchoire εawedha ghir wehdek//de toutes les façons c'est la dernière fois que tu mâches /le shwingum//et encore le chocolat/sinon je vais te casser la gueule je t'assure/je vais complètement détruire ta mâchoire/et même le dentiste ne pourra pas /ne pourra pas //(rire)réparer ta mâchoire. Elle sera irréparable de toutes les façons /Allez-y on reprend/on reprend/Oui d'autres mots appartenant au champ lexical d'antagoniste.

[...]

(Une élève pose sa tête sur la table et l'enseignant décide de l'interpeller)

Pr : Tu dors mademoiselle / tu es fatiguée

EE : Elle est malade

Pr : Tu es fatiguée

EE : xx malade

Pr : Chu ::t je parle avec elle / tu es fatiguée / pourquoi / tu es malade tu esmalade (ton interrogatif)(le bruit des élèves persiste) eh taisez-vous / tu es malade / tu n'es pas obligée de venir // pourquoi tu es venue pour dormir sur la table // oui / pourquoi tu es venue alors / hein / tu aimes les études /c'est bien ça

E ? : Elle aime français

Pr : Tu fais un sacrifice alors / pour la séance de français / c'est bien // oui d'autres mots dans le texte

E ? : Le combat

Pr : Oui [...]

[...]

(L'enseignant pose une question et une élève se retourne pour parler à un autre élève)

Pr: Pourquoi tu t'reournes //oui / Qu'est c'qu'elle t'a demandé /

E 1 : xxx

Pr : Comment / qu'est c'qu'tu veux mad' moiselle

E 1 : Rien

Pr : Comment ça rien / tu t'reournes et tu dis //

E (?): xx

Pr : Tiens-toi correctement (ton irrité) arrange-toi / c'est la dernière fois qu'tu t'reournes /

E 1 : Oui sans problème

Pr : D'accord / très bien / ça c'est sûr sans problèmes parc'que si tu veux avoir des problèmes ya ya pas d'problèmes aussi // tu en aura ::s plein'ment

// vas- y réponds à la question déjà / réponds à la question (ton provocateur) ou tu vas sortir maint'nant /

E 1 : ma smaetsh (je n'ai pas entendu)

Pr : Ah pourquoi tu n'as pas écouté // tu étais en train d'jouer

E 1 : Non (ton montant)

Pr : De parler / OUI / mais pourquoi tu n'as pas entendu / (et se tourne vers les autres élèves) tout l'monde a entendu sauf la demoiselle

E 1 : Non

Pr : Comment ça non (ton irrité)

E 1 : Houa yqulek xxx

Pr : Ah c'est lui / parc'qu'tu es en train de parler avec lui

E 1 : xxx

Pr : Ferme ta bouche au moins // tu as entendu (puis il s'adresse à l'élève avec qui elle parle) toi tu as entendu la question

E 2 : xxx (inaudible)

Pr : Très bien pourquoi (...)

E 2 : xxx (l'élève parle en arabe)

Pr : Comment (ton interrogatif) e :::h parle en français / oui comment

E 2 : Il y avait du bruit

Pr : l'y'avait du bruit (ton interrogatif) / Quel bruit

E 2 : xxx

Pr : C'est votre camarade / qui l'a fait / j'étais en train de discuter toi tu étais au milieu donc // i'y avait du bruit / comme par hasard i'y avait du bruit / c'est vous qui avez fait le bruit / les deux

E 1 : xxx

Pr : Comment comment ça / tu es sûre

E 1 : Oui

Pr : Il n'ya que toi et lui qui font du bruit

E1 :Non xxx

Pr : il n'ya que toi et lui qui faites du bruit dans cette classe / et ta bouche tu peux la fermer maintenant / bien / alors ferme-la // c'est bien tais-toi // (il se retourne vers le reste de la classe) qui va répondre à la question / qui n'a pas entendu la question / qui n'a pas entendu / tout l'monde a entendu la question

E 1 : seqsïhum yqulu lek (posez- leur la question ils vous disent)

Pr : J'ai bien dit ferme ta bouche /// (la cloche sonne) déjà ça sonne / tu nous as perdu assez de temps / pour rien // (il continue le cours) oui // il faut oui /

E 3 : Les traditions

Pr : Pour respecter les traditions / quelle est l'influence de cette photo sur le lecteur [...]

ETABLISSEMENT : A

SEANCE 3: COMPRHENSION DE L'ECRIT

CLASSE : 2 AS

DUREE : 48 M

Pr: allez on commence / A said tu t'assois séparément voila alors on a commencé la dernière fois un texte ou pas

EE :

Pr : On a commencé c'est –à-dire l'image du texte n'est –ce pas voilà mais on n'a rien noté sur le cahier //alors on va faire un petit rappel sur la source / le titre – c'est –à-dire l'image du texte /après on va carrément alors [...] ouvrez vos livres sur la page 17 c'est ça les relation dans un écosystème (puis interpelle un élève) allez monsieur allez au travail // alors page 17/ le titre les relations dans un écosystème on a donné quelques définition quelques signification du mot relation est écosystème/qu'est ce que ça veut dire le mot relation .

EE : lieu lieu lieu

Pr : levez le doigt s'il vous plait comme ça on peut apprendre quelque chose// (elle interpelle un élève B s'il te plait /

E : bien

Pr : Ah bien / relation c'est – à – dire les lieux aussi synonyme

E : Madame

Pr : le contact oui aussi / le lien /

EE :

Pr : contact on bien / connexions levez le bras // vasy monsieur / qu'est –ce que vous avez dit/vous avez levé le bras ou pas /alors vous avez le mot bien contact ou bien va

EE : rapport

Pr : Ah voilà très bien / écosystème / quelle est la signification qui donné au mot levez le bras s'il vous plait / vas – y / l'entourage écosystème

E : xx

Pr : Ah on a dit que le mot écosystème est subdivisé en deux parties n'est – ce pas

EE : éco

Pr : le mot éco et système qu'est – ce que ça veut dire éco /

EE : xx lalla

Pr : Ah qu'est – ce que ça veut dire éco / MA

E : l'environnement xx

Pr : Ah c'est très bien elle vous dit

E : l'environnement

Pr : x s'il te plait c'est l'entourage c'est l'environnement naturel très bien / qu'est – ce que ça veut dire système // levez les bras mes demoiselles messieurs vas-y

E : xx

Pr : Ah peut être y a une certaine organisation un système

E : Madame xx

Pr : un classement oui un certain ordre une certaine hierarchie ou

E : démarche

PR : Ah certain démarche très bien aussi / comment on appelle ça

E : CYCLE

Pr : cycle

E : Ah oui

Pr : Ah peut être il y a un certain cycle y a un certain mécanisme y a un certain déroulement d'accord/ très bien / regardez votre source en bas/ (elle interpelle un élève qui bavarde) Monsieur s'il vous plait / si vous parlez en même temps et on parle en même temps qu'est ce qu'on va gagner regardez la source en bas / manuel de biologie qu'est – ce qu'on a dit le mot biologie / qu'est – ce que vous donne biologie/ (elle demande à une élève de répondre) vas-y

E : l'étude de xx

Pr : très bien c'est une science / voilà qui // tout ce qui est vivant

[.....]

Pr : Alors je vous laisse le temps / de lire n'est – ce pas prenez vos crayons s'il vous plait/ oui oh / Ah regardez moi ça / où sont vos livres / qu'est – ce que je vous ai dit / said où est ton livre / sans livre / regardez moi ça / qu'est – ce qu'on va faire alors //

E : xx

Pr : je vous ai dit / vous n'avez pas de livre prêtez un livre / vous ne connaissez personne faites photocopie sur la page / je vous ai donné déjà la page / comment vous allez travailler dans ce cas

EX : xx

Pr : votre livre monsieur

E : Il y n'a pas de livre

PR : Il n' ya pas de livre / la prochaine fois je ne vous accepte pas sans livre messieurs ça fait un mois qu'on est ensemble / ah c'est bon on peut pas travailler sans livre vous ne pouvez pas sortir de la maison / sans chaussures/ c'est ça/ d'accord vous appelez vos livres (puis elle demande à une élève d'aller chercher des livres) tu cherches un livre s'il te plait/ chez les hein les mathématiques // qui n'a pas de livre deux personne trois // évitez les problèmes s'ils vous plait .

[.....]

Pr : En principe vous avez lu la première partie n'est –ce pas combien de paragraphe y a-t-il dans le texte /

EE : trois

Pr : Ah trois on va les terminez // je vais choisir au hasard allez / A bassi /allez ma chère combien de paragraphe y a-t-il //

E : trois

Pr : trois ah on va les déterminez vas – y / premier paragraphe

E : lorsque

Pr : de lorsque

E : XX

Pr : Très bien deuxième paragraphe

E : dans un milieu

Pr : Ah dans un milieu jusqu'à

E : hein des consommateurs

Pr : des consommateurs / et finalement le dernier paragraphe

EE : (répondent à la fois)

Pr : chût on écoute Ah dans tous les milieux jusqu'à

E : xx

Pr : plante

(Une élève d'une autre classe entre et demande des livres d'arabe)

PR : (demande à des élèves) livres d'arabe s'ils vous plait vous mettez vos nous dessus// monsieur said s'il allez / page dix-sept au travail // très bien donc vous avez trois paragraphes / ah on va essayer de déterminer / d'accord / de repérer les procédés explicatifs/ (la fille qui est entré lui demande s'il y a d'autres livres) oui c'est tout – ce qu'il y a

E : Merci

Pr : je vous en prie

[.....]

Pr : y a-t-il une autre définition // allez les intelligents / deuxième paragraphe vous avez une autre définition

EE : deuxième paragraphe kayna (elle existe)

Pr : qu'est – ce que tu as trouvé vas- y

E : (elle lis) et l'eu soignante l'interrompt)

Pr : Attends où est la definition / est-ce que c'est celle la

E : non xx

Pr : Ah piste en bas voilà / alors qu'est ce que vous avez

E : (il répond)

Pr : (elle l'interrompt) merci monsieur vas -y / une chaine / continue

E : (il continue la lecture de la phrase

[...]

Pr : Qu'est ce qu'on vous dit / il s'établit un véritable réseau de relations alimentaire /

EE : appelé

Pr : appelé monsieur Kri appelé réseau trophique / première appellation y a-t-il d'autres / (une élève levé son doigt) vas- y ma chérie [...]

[...]

L'y dans le deuxième paragraphe / vas-y on va voir Ramdani propose

E : (il lit la phrase)

Pr : voilà on va a précisé le sens exacte / du mot / d'accord du mot grosse trophas pardon qui signifie nourriture / une personne au tableau s'il vous plais on va prendre ça (et une surveillense entre avec la feuille d'absence)

[.....]

PR : on fait vite s'il vous plait on est un petit peu en retard // alors / pour les procédés/ y a-t-il des questions à poser /on a compris qu'est – ce que ça veut dire définition précision / énumération / oui/ (silence des élèves) très bien (elle passe dans les rangs

[.....]

Pr : (s'adressant à une élève) tu relis

E : (elle lit)

Pr : très bien qu'est –ce que ça veut dire s'établir / il s'établit un vrai réseau alimentaire / xx il va s'établir / levez le doigt / ah comme ça je peux vous entendre / Doukari qu'est –ce que ça veut dire

[...] (Après avoir posé une question pas de réponse)

Pr :on patiente un p'tit peu /// qu'est –ce qui vous arrive aujourd'hui / vous être fatigués

EE : oui

Pr : oui ça se voit / fin dée semaine // A quelle heure vous terminez dernière séance / à 16h30

EE : xx prof de sciences islamique

Pr : deux heures ?

EE : oui madame

Pr : Ah de vrais musulmans

EE : (Rire)

Pr : Ah oui / pouvons que vous appliquez /ah l'essentiel c'est d'appliquer ce que vous apprenez //// c'est qui votre professeur ?

EE : B

Pr : Ah très bien

EE : xx

Pr : Ah donc on principe vous terminez à 15h30

EE : oui madame xx

Pr : c'est pas grave / une fois par / tremblement de terre pourquoi chawki // oui elle le fait pour vous

E : Non madame

Pr : Non

E : pour lui (Rire de l'enseignante et des élèves)

E ? : pour elle

Pr : Non c'est pour vous sincèrement

[...]

Pr : [...] il y a une autre phrase /// attendez je vous oriente / toujours deuxième paragraphe / Cherki est – ce que tu peut la trouvez // deuxième paragraphe / au début /les trois premières phrase / deuxième paragraphe monsieur Rafaë (puis interpelle une élève qui insiste à répondre) Ikram s'il te plait / patiente mon dieu [...]

Pendant que l'enseignante s'occupe de l'explication du cour un élève l'interpelle

E ? : Sona : t ah (ça sonné)

EE : (Rire)

Pr : alors rendez-vous la prochaine séance je vous souhaite un bon week-end /allez au revoir.

ETABLISSEMENT : B

CLASSE : 1 AM

SEANCE 4 : CORRECTION DU DEVOIR

DUREE : 44 M

[...]

Pr : on corrige on fait la correction du devoir / faites vite / écrivez la correction

E : XXX

Pr : comment / un stylo bleu /lui a un stylo bleu / un stylo bleu en plus

E : Shikha tbaḥret li tahet /

Pr : Rūh lel warā' / Ziane viens là / va derrière change de place

E : elēh (pourquoi)

Pr : Tu vas derrière / Ziane tu viens a sa place

E : elēh besseh madame

Pr : Ziane tu viens à la place de Rayane

E : We3lēh shikha we3lēh (en sanglots)

Pr : change de place j'ai dit [...] retourne-toi

E : Wēchen shikha qutlek stylo zrek hēwztini hakda

Pr : combien de fois j'te donne un stylo / c'est pas à moi de te donner des affaires / prends tes affaires où est ton cahier

E : (il pleure) haw 3andi ma djebtūch

Pr : C'est pas la peine de pleurer tu dois ramener tes affaires de la maison / (elle s'adresse à un élève qui parle) ferme-la [...]

Page1

(un élève tire des papiers sur son camarade et l'enseignante se dirige vers lui)

Pr : donne-moi ta main (elle le frappe avec tuyau) pourquoi tu tirais avec des papiers / heui yahiaoui / t'es pas sérieux encore encore voilà encore / la prochaine fois je vais doubler la punition hein

E : Madame tira 3liya khemsa xxx

Pr : la prochaine fois je vais doubler la punition

E : la dose

Pr : oui c'est une dose vas-y travaille

E : Madame merra ljdjēya 3echrine derba

Pr : combien (ton interrogatif)

E : 3echrine derba

Pr : comment dire 3echrine derba

E : vingt

Pr : vingt coups

E : vingt coups

Pr : la prochaine fois vingt coups

Pr : Bela3la pourquoi tu parles beaucoup / tu as avalé une cassette / donne moi ta main

E : madame ma dert wālu

Pr : pourquoi tu n'écris pas

E : xx

Pr : khlās hat le stylo vert écris avec le noir / attention donc le champs lexical de la .. 12 minutes [...]

E : madame xx (il parle en arabe)

Pr : Rayane parle en français / comment on dit en français je surv

E : surveiller

Pr : je

E : surveille

Pr : oui vas-y Tayane (bruit) non j'ai dit Tayane / surveille / ceux qui sont entrain de parler tu mentionnes leurs noms (bruit) les filles Berkati / tu me surveilles les filles / voilà les filles votre camarade est entrain de surveiller les garçons c'est Tayane (bruit) Tayane tu surveilles les garçons /// si tu vois que ton camarade est entrain de parler , tu me signales il vas être puni .

[.....]

(Tayane se dirige vers l'enseignante pour lui signaler l'élève ayant tiré un papier sur son camarade)

Pr : assis-toi / à la fin de la séance tu me donne le nom de celui qui a tiré il aura moins cinq

3

E : xx (l'élève qui a tiré)

Pr : Moins cinq je vais enlever cinq points je vais donner a votre camarade.

E : xx (il crie sur l'élève qui l'a signalé)

Pr : Attention on perturbe pas le cours/ continuez non non non on ne dérange pas / (élève se parle)/ chaouèche j'ai dit on perturbe pas le cours (elle s'adresse à un élève qui bavarde) yahiaoui : pas pendants le cours / attention / à la .. de la séance /// je vais enlever cinq points / je vais les donner a votre camarade //

E ? : (Un élève demande à l'enseignant la permission d'aller aux toilettes)

Pr : Non Bentoumi non ça y'est un élève est parti c'est bon

E : (Il réclame)

Pr : yrūḥūlek les cinq points / tu vas perdre cinq points /

E : Madame

Prof : Ne parle pas / tu surveilles il faut pas parler

E : XXX

Pr : qui Derias

E : (Il se lève et lui demande la permission s'aller aux toilettes)

Prof : Non pas de sortis / reprends ta place // (elle s'adresse à l'élève qui est au tableau) alors d'abord s'il te plait Ikram les verbes à l'impératif / soit tu les entoures en rouge wella tu les écris /

E : En rouge

Pr : En couleur / pour qu'ils soient / hein heu pertinents / voyons // pour qu'ils soient clairs / remplis avec S

mis « s »

E : « i » « s » madame parce que c'est un verbe du deuxième groupe /

Pr : oui très bien remplis nous remplissons c'est un verbe du deuxième très bien bonne réponse [...]

Prof : (s'adresse à un élève qui bavarde) Yahiaoui / je vais voir ton nom écrit là-bas / tu vas voir / tu vas avoir un zéro / tu as perdu déjà tes cinq points il sont partis c'est bon (elle s'adresse à l'élève qui est au tableau) brosse ou brosse / « o » « u » wella « o » corrige

ETABLISSEMENT : B

SEANCE 5: COMPREHENSION DE L'ECRIT

CLASSE : 1 AM

DUREE : 34 :13

[...]

Pr : Alors qui fait le premier contact

E 1 : Madame madame

Pr : oui qui qui fait le premier contact / répète

E 1 : Rowena batts

Pr : oui

E1 : Rouena B

Pr : très bien Rouena B fait le premier contact A qui A qui

EE: Madame Madame Madame

Pr : oui

E 2 : ces camarades

Pr: ces

E 2 : camarade

Pr: camarade de quoi de l'internet

EE : non madame

Pr: ces camarades de

EE: de classe

Pr : chut (elle désigne un élève)

E 3 : ces camarades de classe (silence)

Pr : De/ qui parle-t-elle

E ? : xx

Pr : A ces camarades de classe à ses camarades de classe / alors de qui / est-ce qu'elle va présenter quelqu'un d'autre ou bien elle va se présenter elle-même

EE : se présenter elle-même

Pr : Elle se présente elle-même

EE : présente elle-même

Pr : donc elle parle d'elle / quel est le but de Rouena hier dans quel but

EE : xxx (plusieurs élèves répondent à la fois)

Pr : levez le doigt ne parlez pas tous au même temps / je ne suis pas dans un poulailler/ jr suis dans une classe alors

E : (lève le doigt)

Pr : oui

E : pour présenter à ses camarades

Pr : se présenter / corrige

Pr : qu'est ce qu'elle a fait : à ces camarades de classe pour se présenter qu'est ce qu'elle a fait qu'est ce qu'elle a fait

EE : Madame madame madame

Pr : qu'est ce qu'elle fait regardez

EE : Madame madame madame

Pr : chūt c'est quoi ça qu'est ce qu'elle a fait Rouera

EE : Madame madame madame

Pr : chūt tellement vous criez / je n'arrive pas à entendre vos camarades au fond de la classe

E :

Pr : (remarquant des élèves en train de bavarder elle se dirige vers eux) j'ai des voyons en classe donne-moi la main

E : lāla chikha wēch rāni n-dīr (elle le frappe)

Pr : (S'adressant à une autre élève donne-moi ta main)

E : wachnu Madame

Pr : donne-moi ta main

E : ma-kuntch nehder bessēh

Pr : Duri duri duri duri (elle la frappe avec son tuyau) chūt Eellaoui ↑

E : xx

Pr : Léla enta drebtek 3la hādja weḥdukhra / bein le texte hew quddāmek w-ana nakhdem m3eh waḥdi / avec une dizaine d'élèves au début / wentuma makench khedma i'ya le texte /// alors qu'est -c'qu'elle a écrit Rouena /qu'est-c'qu'elle a écrit

Pr : (Remarquant un élève qui bavarde) l' ya toujours un élève qui euh

E : Madame Guenane (elle donne le nom de celui qui bavarde)

E : Chikha wellah mékunt nehdar

Pr : Tu n'es pas à la maison bein / tu n'es pas chez toi tu es en classe /
retourne-toi

E : Wēch rani ndir rāni nektab

Pr : oui tu es entrain de parler en même temps // mal élevé

E : (se tournant vers l'élève qui l'a signalé) wēch raki te-daḥki m3ēya

Pr : ferme-là // et assis-toi correctement

E : machi hēdik xx

Pr : Non non non ta façon de t'asseoir n'est pas correcte

[...]

Pr : ceux qui ont lu tout à l'heure ne levez pas le doigt / on va donner
l'occasion à des élèves qui n'ont pas lu

E : (lève son doigt)

Pr : vas-y

E : (commence la lecture)

[...]

Pr : Alors doucement / ramassez vos affaires sans se lever // efface-moi le
tableau xx

E ? : mais xx (l'élève qui bavardait)

Pr : Matehdarch m3ēya matehdarch m3éya

E : (Il parle à son ami)

Pr : Naili matehdarch felqīsm

E : xx (bruit assourdissant en classe)

Pr : (tape sur le bureau et la cloche sonne) à la prochaine

ETABLISSEMENT : B

SEANCE 6: COMPREHENSION DE L'ECRIT

CLASSE : 1 AM

DUREE : 47 : 54

(bruit)

Pr : (essaye de ramener le calme en classe en changeant les places des
élèves) ça y est eemrani reprends ta place là-bas avec Fali // reprends ta
place // reprends ta place [...]

Pr : (le bruit persiste en classe et l'enseignante tape sur le bureau) ça y est /
Tarfaya ferme-la ça y est / alors celui qui a ramené les affaires de français

E : xx

Pr : tessem3i wella tahedri mafhemtch↑ qulti hadra sma3tek / celui qui a ramené ses affaires de français il prend ses affaires de français celui qui n'a pas ramené ses affaires de français puisque c'est un TD il prend une feuille / une feuille li yakteb fiha à la maison il va recopier son cahier de cours / prenez une feuille rapidement (bruit)

[...]

Pr : nouvelle page / nouvelle page / la datte // la datte vous écrivez la date // silence ça y est (s'adressant un élève) assis-toi correctement (long silence) chūt /// chūt /// chūt /// (elle tape sur le bureau) long silence) chūt

εemrani / eqra enne tā3ek / quel est le titre du texte

E : premier contact

Pr : premier

E : premier contact

Pr : qu'est-ça veut dire premier contact (ton interrogatif)

[...]

Pr : Allez-y vous lisez silencieusement / si :lencieusement ↓ lecture silencieuse / lecture silencieuse // j'ai pas dit de bavarder j'ai dit lisez silencieusement / hein je lis mon texte et je pose / hein / je réponds aux questions suivantes qui parles dans le texte à qui de quoi dans quel but / où se passe la scène on est où /// chut attention qu'est-ce que ça veut dire euh on va expliquer le mot /// bein // qu'est ça veut dire muette muette / qu'est-ça veut dire muette/ o

E : Madame li matehdarch (c'est celle qui ne parle pas)

Pr : oui ne/ parle pas très bien / qui ne parle/qui ne parle pas / une fille qui ne parle pas [...]

E : (lit un paragraphe et l'enseignante interpelle sur l'élève)

Pr : εemrani pose ton texte sur la table

E : xx

Pr: Imbécile / pose ton texte sur la table (puis elle corrige un mot mal prononcé par l'élève qui lit)

[...]

(une élève lit et un élève joue avec le papiers et l'enseignante l'interpelle)

Pr : tu joues avec des papiers (ton interrogatif) xx tu joues avec des papiers / et le texte / à qui on est entrain de faire la lecture / suivez

[...]

Pr : [...] c'est bien c'est bien tout le monde a donné la bonne réponse / εemrani / si je viens je vais te crever les yeux / ferme-là bavardeur (bavard)

E : Madame xx

Pr : on va sauter / conduire [...]

[...]

Pr: (pendant qu'un élève lit l'enseignante interpelle un élève) chūt eemrani
une fois

E : wellah rāni sēket

Pr : sēket mēla chkūn yehder ana (ton interrogatif)

E : machi 'ana chikha /haw raki tchufi fiha b3inek

Pr : chkoun hadeya

E: Umeyma/ Umeyma tahder m3a hchichu qasemen billeh

Pr: chkun

E1: chkun

E2: tahdar m3a hchichu

E3: Sah Sah

Pr: t3ayet bésmek bein zamilek bésem ta3 echare3 hein

E1: wesmek

Pr : eskut

E: wellāh mane3ref asmu chikha

E : chufi chikha rāni kemmelt ga3 eddars xx

E? : Sah Sah

Pr : çay'est toi la prochaine fois tu parles plus avec les garçons

E fille : xx maranīch negesser rāni nekteb fed-ders

Pr : tu as ta camarade juste à côté pourquoi tu parles avec les garçons

E : rāni nekteb feddars rani nekteb feddars xx

Pr : ferme-la

E : xx rāni ngesser m3ahum rāni ngesser m3āhum

Pr : ferme-la Umeyma

EE : (bruit)

E fille : Désolé

Pr : comment

E fille : désolé

Prof : pourquoi tu t'excuses /puisque c'est une fille tu parles avec les filles
(elle s'adresse aux autres élèves) chūt ça y est

E : xx

Prof : le dessiner (ton interrogatif)

E : dessine

Pr : le dessin /// (puis elle se dirige vers un autre élève qui bavarde avec son
tuyau) donne-moi ta main / (elle le frappe avec le tuyau) depuis tout à
l'heure je suis entrain de te voir / hein de te regarder mais toi tu joues
l'ignorant // ya encore in autre imbécile là-bas (la cloche sonne et les élèves
sortent)

ETABLISSEMENT : B

SEANCE 7 : COMPREHENSION DE L'ECRIT (ARABE)

CLASSE : 1 AM

DUREE : 50 M

Début

Pr : Na3em imene huna asma3uki tafadali / na3em a3idi mina el bidéya

E : (Elle lit le texte et l'enseignante la corrige)

Pr: aydhen men wasafa / na3em khewla irfa3i sawtaki

E : (Elle lit)

E ? : (lève son doigt)

Pr : Natadhakkar ma3a ba3d qabla an taqrai Narimane / māhiya lah alkhutuwāt ellati / yajibu en ammurra bihā wa ana ašifu / euh makenen aw wasfen Idjtimā3iyen na3em khewla

E : (Réponds à la question)

[...]

E : (termine la lecture)

Pr : mahuwa el hadath elladhi irtabat bi wasfika Li-lmal3eb na3em méhuwa lhadeth hakadha

E : xx

Pr : Idhen idhen idha dhehebtu limuchéhadet mubàràt Ealaya en aqul hadihi Imubarat beyna ey fariqeyn // adhkur qulna lwasf huwa dhikrun litafàsil dhikrun litafasil fhamet buney // lala takhdjelu min dhikr ettafasil enta tasif tenqul sura / lé ekhdj adhkur etafasil kema djāet mefhum / (puis elle s'adresse à une élève qui à levé son doigt) ne3am Selma / min fadliki irfaei sawtaki el fawdha

E : termine la lecture de sa production

EE : Ustadha ustadha ustadha

Pr : limēdha tarfa3una aswatakum mēdha hunēk (elle s'adresse à une élève) yusra

E : (Elle lit et quelqu'un a produit un son)

Pr : lahdha Yusra mādha hunēk

E : xx Chikha qestu gālek drabni xx il ydirlu hàka

E : chikha xxx huwa mweswes chikha

Pr: élem aqul lekum là urid essiyēlēt 3ela eṭṭawila

E : chikha kēnet mahtuta lehna machi

E ? : xx chikha

Pr : madha

EE : xx Esut (plusieurs élèves parlent à la fois)

Pr : ayn / ayn

EE: xx

Pr: kharedj el qism kharedj el qism

EE: la ya chikha sme3t had el jiha (les élèves montrent le côté où le son est produit)

Pr: ēna lem asme3 chey'en (et la surveillante entre) makēch ghiyeb /// (elle signe la feuille de présence) saha (puis elle se dirige vers les deux élèves qui se disputent) na3em

E1 : chikha drebni bstilu

Pr: na3em

E1: Gali tgul lechikha negutlek

E2: yachikha hew yzid men 3endu ya chikha yzid men 3andu ya chikha

E1: Wellah drebni b-stilo haylêk chikha / hadi (il montre une trace)

E3: xxx

Pr: (s'adressant à l'élève 2) wari ma3lich werrini kifēch tegtlu / warili hēdh hēdh urid en ara hadh ellaqta / werrili kifech tegtlu / ew 3andek e3tilek edew el ahmer werrili kifech tegtlu

E2: Mengutluch chkha

Pr: hein

E2: mengutluch 3lēh negtlu

Pr : i3tadher

E2: smehli (à voix très basse)

E : smēh

EE : (rire)

Pr : (prend son bâton)

E2 : ya chikha wellah ww Eléch chikha

Pr : (elle lui donne deux coups puis se tourne vers les élèves) men kana yaqra'

EE : Yusra

Pr : teffaddali

E : (commence la lecture)

[...]

Prof : [...] hel yumkinuni en éta3allema / keyfa asifa makénen intileqen min hēdh ennes

EE : Ustadha na3em

Pr : min hedh en-nes hel yumkinuni en en ašifa makenen

EE: na3em na3em

E: le Ustadha lē

Prof: hēdh en-nes yetekellemu 3en wasf mintaqā kémila / fiha 3idet émékin / wa lā yumkinuni én eta3ellama minhu

wasf makēn

EE: makēn

Pr: lihēdha sa-adhabu ilé nesin ékher / fil kitēb 3ela essefha 213 // iftehu ku euh euh euh neqlib essafekat bihudu abnéi / dé'imén dé'imén aqul hēdhihi Imulēhada aqlibu essafahét bihudu [...]

[...]

Pr: [...] (remarquant un élève entrain de déchirer sa feuille) intadiru intadiru / mēda hunek ayden

E : wālu chikha

Pr: limēdha qata3ta el-waraqā

E: xx

Pr : Ayna kuras el muhāwalāt

E : nsitu //

Pr: euh / kuras el muhēwala euh khas bi kerruch huwa 3ibara 3en / mēdha / mudhakkira ne3em

EE : agenda

Pr: hel mana3tukum min ihdar hēdh el achya /lē / qult el muhim en yakun 3indakum kuras na3em / mudakira kuras qadim / el muhim en yakun 3indakum kuras li el-muhāwala//

E: chikha

Pr: lā uhib en tuhdiru l'ewrak wa tebdeuna bi teqti3iha

Pr: Imène (elle tape au le bureau) yesser hādi : Ereradjla / tseyyet ela tefla (ton intenagatif) //// (puis elle s'adresse à un autre élève) cheerani Khlās wellitu drāri sghar/ enta wiyēh/fi thnin /makaimch metzewdin diru hadh elchiē' mābikum / .

E : x x

Pr: éléh

E : x x

Pr: neem

E: bezzēf

Pr: ih/ hu (hésitation) huwa huwa huwa ki qal rma elya machi l en / lē yaqsid l'en // elabāli nta fhisti medirhēch/

E: l'ēn

Pr: l'én

E: (Rire)

Pr: Rak mālef termi elih ya karim / rak mālef

E : chikha tira tira εlya x x

Pr : machi machi duka besseh rmit εlih / ih elebéli

E : chikha geε lqism hew ytīri machi ghir yāsser

E2 : wellah geε ytiru

Pr: xx

EE : (plusieurs élèves parlent à la fois)

Pr: (s'adressant à une élève) Malika/ khudhi waraqa /yum kémel liyer mi waraqa sedjihuli elatwaraqa

EE : (plusieurs élèves contestent)

Pr : lā dāei lā dāei edhukur kémel rahum dākhlin fel-lueba / kul edhukur

EE : xx.

Pr : Khudhū /khudhū kuraséetkum sedjilu ed-ders yellāh

EE : xxxx

Prof : (s'adressent à une élève) Nessine khlās

E ? : Ustadha / ustadha ustadha

Pr : neεem // (s'adressent aux élèves) iftehu l-kurraset sedjilu ed -ders (pais se tourne vers la fille qui l'interpelle) nezem buneyyeti (silence am) chasrani tasēla // karim taεāla karim tāεāla // lsm teséla (puis elle s'adresse à la classe)wasila l'kitebe (puis se tourne vers l'élève à qu'elle à demandé de mentionner les noms des élèves qui tient des papiers) Malika ekhridji waraqateki // (puis elle s'adresse aux trois élèves interpellés) zeεma n.tuma djméçà li tékla εlikum fel kism hein/wech wellitu termu fléwrak εla beçdakum methechmuch/ yesser /zeεma nta r.radjel tēε L.qism /ena ki nekhredj nkhelli yesser muraya/khlās mhenya hékayà sofienne héka ena nqul sofienne εàqel ntkel εlih .

E : xx

Prof : xx

E : xx

Pr: meεlih chkun l'ustédh li.héus tema qutulu / ya ustédh drebné màhi béh màchi εib machi εib

E: // men khetra méhedretch mεéh

Pr : qutuli éma kindji éma qululi yekhi éna limesule εlikum/haka islém/ hna nqul héd l.qism chàtrin 4 εendi rdjel fel qism hédha ntkel εlihum/ hakaya/wellitu ntuma ki ki ychafukum ntuma ychufukum termu geε yrmu // ki yermi màhi wàhed ma yééduh béseh ki yermi Yasser geε yééduh kiyermi sofuène geε yééduh / khàter éléh raherychirfu fikum kheusethum hkbàa / Neh wella Lella/ éntuma khewthum lkbar /Neh wella lella/ éntuma khewtkum lkbar utchufuhum déru diru/sah wella rani ghélta/ kifeh /arwéh édenné ed.denke ed-denexe/tféhemna hédhi à khir merra / menzidch nεawed .

EE: (hochement de tête)

Pr : yallah tefedalu (puis elle commence à ramasser les papiers jetés par terre).

Hein machi εib εlikum tdji l'ustedha terfedlkum éwraqumhein //εib l'ustàdha terfed l'éwraq taεkum tarmiha /ewsèkh teεkum l'um teεkum ew el-'ustédha ///

E : xx

Pr : hédha wédih énu medjmuεa min ettalémidh qàmet biramy el éwràq machi wàhed wella thnin //

EE : (les garçons accusent les filles et les accusent les garçons)

Prof : bnét wella dhukur ena étakellem meεa ldjamiε/

E : xx

Pr : neεem

EE : xx (les uns accusent les autres)

Pr : ena léatekellem hetta tattehimuna baεdakum el beεd/el djamis muchtarikuna fil djarima

EE: heina sah sah

EE: chikha // xx

Pr: Murad εεqluhu kabir /// huwa garita w.enta hadef

EE: (Rine) ///

Pr : Aya ukubu /chaima / uktubi [.....]

ETABLISSEMENT : B

SEANCE 8: EXPRESSION ECRITE

CLASSE : 4AM

DUREE : 54 M

Pr : Bessah et alors // bruit (tape au bureau) ii on corrige / la production écrite

E1 : xx

pr : comment

E1 : les feuilles

pr: les feuilles / c'est pas encore le moment pour les feuilles c'est pas encore corrigé / on corrige / wassah arrête eh ch alors // on corrige tu monte au tableau kheddéche monte au tableau // i (l) y a une place avec kécita / i y a une table devant // alors qu'est – ce qu'on met on parle de quoi la production écrite /katem

E2 : xx

Pr : très bien repète un de quelle ville

E2 : Tipaza

Pr : Tipaza / corrige / Chut / ça y est // alors Tipaza quel est le titre eh que nous allons mettre /

E3 : Tipaza

Pr : c'est tout (ton interrogatif) pour un texte publicitaire hein on fait de la publicité pour Tipaza

E4 : xx

Pr : les

E4 : les paysages de Tipaza

Pr : les paysages de Tipaza

E5 : Tipaza la ville historique

Pr : Tipaza la ville historique ou touristique

E6 : admirable

Pr : oui Tipaza la ville /

E6 : admirable / touristique

Pr : hein pour montrer / chut /// admirable ville touristique (menbra dima) on pris admirable /// chut Allali le cahier comme les dernier temps il faut pas oublier les cahiers/ ah ça peut être un zéro//

E : xx

pr : Elach cheftou bessah djibou déymen Lazem yehdar /Kima hdhart enta yahdar kouras raæk admirable ville touristique chkoun hiya quelle ville Moussaoui/ oui // deux points / admirable ville touristique deux points / c'est quelle ville /oui deux points /// (elle frappe au bureau) el khedache ramène –moi mon tuyau /// lourgui et Bouraba //le cahier zerouki ouvrez vos cahiers admirable ville touristique Tipaza / l'admirable / apostrophe admirable A majus minuscule maintenant

E : Madame

Pr : Oui Teffah /

E : (Elle demande le changement de place)

Pr : ça va être un dérangement maintenant (i'y a i ' y a une table devant // (Elle au bureau) // Teffaha i ' ya une table devant / Bouamoucha qu'est –ce que tu as/ rien oui

E : xx

Pr : qultouli beche nastikum 18 il être s'âge

E : le devoir de maison

Pr : devoir de maison je le ramene après /c alors comment on va commencer la description de la ville / quelle est la première phrase / qu'on doit mettre au debut .

E : x x

Pr : (Madame Tipaza est un belle ville touristique et historique

Pr : Repète

E : Tipaza est un belle ville

Pr : un

E : est un

Pr : un / ville masculin (ton interrogatif)

E : est une belle belle ville historique et touristique /

Pr : vas- y / répète Moussaoui

E : Tipaza est un belle ville

Pr : un

E : est une belle ville

(un nouvel élève entre et se dirige au fond de la classe pour s'asseoir et un autre élève la bouscule .

Pr : Mousaoui répète ta phrase .

E : Tipaza est une belle ville historique et touristique qui madame x x

Pr : Répète

E : historique /

Pr : vas- y pourquoi tu rigoles hein qui

E : qui trouve les ruines romaines et les /

Pr : qui trouve / alors qui trouve les ruines .

E : qui c'est qui j'ai trouve qui j'ai Torne

Pr : qui quel est le pronom relatif qu'on utilise enh

E : comme

Pr : Machi comme qrina les pronom relatifs/ les pronoms relatifs qui désignent l'endroit / qui désignent l'endroit hein quelle est le pronom relatif/ où hein machi qui

E : historique et touristique

Pr : historique et / un deuxième adjectif / on a dit qu'on doit utiliser les modalisateurs (menbine) Moussaoui les modalisateurs / (qrina) les adjectifs mélio/

E : mélioratifs

Pr : le vocabulaire mélioratif / historique rt /

E : Neqedru nqulu partir x

Pr : parle en français

E: partir

Pr : on peut

E : on peut partir les ruines romaines et des magnifique des plages

Pr : ih bessah ana khesni un pronom relatif

E : où

Pr : voilà où il

E : où il trouve

Pr : où

E : je trouve

Pr : je wella ou hein c'est touristique l'endroit le pronom relatif qui désigne l'endroit // très bien où/

E : ou nous

Prof : Nous très bien puisque ce n'est pas un voyage fait par une seule personne ou parle de manière générale ou emploie le sujet nous / ah accent/ jamais / qu'est c'qu'on met/ accent grave oui/ vous mettez accent grave// où nous/ nous nous / les pronoms personnels sab kayen ou / mais je préfère nous / parc'que c'est tout l'monde ou trouve Moussaoui qu'est ce qu'on trouve à Tipaza

E : Mme on trouve les ruines romaines

Pr : les

E : les ruines romaines



Pr : très bien / les / sihali/ Taisez vous vous allez avoir le 18 hein à la fin troisième trimestre normalement yaura une bonne note pour ceux qui gardent le leur silence /.

E : Madame x x déroulait sa mère comme

Pr : Sihali tu veux avoir un 18 ou non

E : oui madame

Pr : Ah très bien qui veux avoir au 18 / levze le doigt / qui veux avoir un 18 /

E : 19 (rire)

Pr : x neɛtihoulek bessah le troisième trimestre tu n'es pas le même machi Kima tu as démarré kima heir lala (l'enseignante s'adressant au reste de la classe) lharkoukene a changé heir kif_che kan le première trimestre /

E : əakel

Pr : il était le plus calme de la classe / lharkouk wachen hiya lhadja les khallat l'assatidha kamel ils parlent de iherkoukene c'est ton calme mais dernièrement tu : bavardes oui

E : x x

Pr : non non quatre avec de l'autre côté // alors / ruines regardez ici comment on écrit romaines // heir romaines avec a i / et combien de ruines

E : avec plusieurs.

Pr : une ruine non plusieurs ruines point / ah non machi point virgule les ruines romaines qu'est cé qu'on trouve aussi /

E : les plages les plages

Pr : plage quelle est l'adjectif ndir ghir plage est ce que c'est

E : x x x

Pr : plus foit plus fort regard kima hadik belghaner (une élève au fond de la classe) elle t'a pas entendu masemæetch Moussaoui

E : Madame x x sa mère

Pr : quel est l'adjectif li derti les plages

E : Magnifique

Pr : Magnifique plage / les vague les manifique / plage / comment on écrit magnifique très bien (elle s'adresse à un élève qui parle) Lougui tu veux avoir un 18 ou non // et c'est pas normal hein Sihali va avoir un 18 et Lougui va avoir un zéro / donc je pense qu'il faut garder sur silence / ces magnifique plage / regardez ici qu'est c'qu'on met là

E : vergule

Pr : vi virgule /// heuir alors ces magnifiques plages heur qu'est – ce que tu as dit Moussaoui / Mousaoui tu vas avoir une bonne note hein nizidek un point f la production écrite / c'est elle qui levé le doigt les autres/ les autres Bouanoucha / à part les plages / les ruines les plages téni wach melqéru f Tipaza / qu'est c'qu'on trouve à Tipaza oui Messah je t'écoute /

E : les montagnes

Pr : les montagnes

E : les montagnes

Pr : très bien / hein quel est l'adjectif Messah ila dert montagne lézeme nzidlu un adjectif

E : x x

Pr : lala montagne (ton interrogatif) wàch hiya lkhesla tar les montagnes quelle est la chose nelqaha fi les montagnes

E : les arbres les arbres

Pr : les fa :rêts quels est l'adjectif lidarneh hana Djey mkelmeh / hein il y a une histoire comme la belle aux / Djamilat el Ghaba en –na 'ima la belle aux .

EE : bois

Pr : bois dormant le bois c'est un mot qui veut dire forêt / le bois neqder nkheredj mennu un adjectif / kifach nqul les forets kathifat el achdjar une forêt / bois

E : boiser

Pr : Boicée très bien et – ces montagnes taeref wach maænet montagne boisée meænetha montagne plein // makach le n qui voyage en Algérie maychouf hadik les montagnes vertes/ couleurs de de plantes d'arbres chkun les khredj hadh le week-end / qui a voyagé ce week-end .

E : Ana reht lebled chikha

Prof : win exactement Messah où tu es

E : Tizi

Pr: A tiziouzou moi je suis partir à Azeffoun qui est partir heir est ce que vous avez vu qu'est ce que tu as remarqué Messah / les montagnes Kifa rahin quelle couleur .

E : verte

Pr : heir elle sonr vertes des couleurs des arbres // boisées alors comment qu'est ce qu'on met ici boisée accent un seul i accent zid / le – e du féminin une montagne féminin nzido la S du fé// très bien est-ce que c'est la dernière chose.

EE : x x

Pr : paysage /paysage / les les toujours déterminant //

E : les

Pr: très bien paysage féérique hein c'est magique la fée Sandrio nous co// l'histoire de sandrion /hadik la femme qui lui a donné une robe elle est magique féérique ça vient du mot fée ça veut dire qu'il donne de la magie // Boutella / qu'est c'qu'on trouve à Tipaza qui est déjà parti à Tipaza / qu'a visité Tipaza moi j'ai pas visité Tipaza qui est partir à Tipaza // qui a visité Tipaza qui a été à Tipaza

Dina tu as visité Tipaza qu'est – ce que tu as trouvé à Tipaza // tu t'appelles Dina

E : Non

Pr : Non

E : le sanétaire du tambeau de la chrétienne

P : très bien qabr arroumia le tambeau de la chrétienne

EE : x x

Pr : Bon les paysages féériques comment on écrit féérique la fée

E : Madame

Pr : La fée de Sandrion la fée f deux ace un voila autre accent un deuxième accent R i q e s / oint et cetera trois points / ana hadh le tambeau c'est un exemple windir les exemple win hna mwalfin on met les exemples f les a : : rguments Kinkun f les arguments nesti le tambeau de la chrétienne / hna c'est une introduction ça c'est un début /d'accord // qui peut me lire Tayyels vas-y-y lis le début du bäch neserfu comment

E : (l'élève lit et un élève parle à son camarade)

Pr : Boumaεraf qu'est ce que tu as/ chut oui Tayyeb vas – y

E : (recommence la lecture)

Pr : et-cetera qu'on trouve trois points qu'est ce qu'on et-cétera et – ça s'écrit et – cétera

E : x x

Pr : voilà etc là on commence

E : d'abord

Pr : d'abord / chut bien les arguments kifah neɛref beli les arguments tawɛi / hna nmedu le côté

E E : x x

Pr : très bien / un côté qu'est – ce qui a fait que d'abord Tipaza elle est située où

E : Au bord de au côté de la plage au bord de

E ? : au bord de littorale au côté de au bord de la méditerranée

Pr : du bord de la

E : mer

Pr : de la mer chut elle c'est qui elle hna

E E : Tipaza

Pr : très bien l'essentiel elle est – ce que ou met la majuscule au début au milieu de la phrase // elle se el mawqie el djughrafi taɛha la situation géographique /elle joue un rôle important donc / d'abord elle se

E : au bord de la mer

Pr : très bien

E E : x x la distance binha ou bin Dzair x x

Pr : justement ou va mettre tout ça dans le premier / argument on va parler de la situation géographique donc elle se situe le verbe se situe qu'est ce qu'on met ici / la te :r/mi/nai/son c'est un verbe du premier groupe alors qu'est cé qu'on met ici chkon aw hafed la terminaison tàɛu // qu'est ce qu'on met/un verbe du premier groupe /// elle elle se situe qu'est c qu'on met ici e

EE : e

Pr : je me situe e yallah tu te situes es elle se situe e matektebch queitta / tu veux pas avoir de 18 yallah nemdelk 18 yaéh / au bord de la mer très bien /// hem vais avez dit que hein on doit parler

EE : point

Pr : point s // comment on appelle y a deux points

E : Madame il ya x x

Pr : deux points le point A et le point B / le point A c'est Alger le point B c'est Tipaza

E E : Tipaza

Pr : Très bien / comment on appelle enh le Kilomètreage enh

E : la distance

Pr : très bien // hein même fi erriadiyat en Math vous parlez de el buɛd/ en Français on dit la / distance la distance /// Kayen il ya un verbe hein se distancier tabɛudu se distancier elle se distance / elle se distance tabɛsudu . . sendna le verbe / le verbe nqulu la distance / Ki nhelo nesteɛmel hul 'verbe tàɛi nechteq menu kima fel ɛarbia/ el buɛd nestekhredj menu el viɛl huwa

tabɛud yabɛud / chut (elle frappe au bureau) hein elle se distance très bien / de combien de kilomètres chhà/ qulti hna

E : soixante à 70 kilomètres

Pr : kilomètres oui / soixante à de / de / comment on « crit soixante l'on écrit avec des chiffres

E : oui madame

Pr: ça s'écrit avec un x an / soi-xante tetekkeb ça s'écrit soi xante et ça se lit avec un x / matkulich manaɛrefch nektebha on sait jamais yqulkum hadék le chiffre ɛewdu ketbuh/en lettre / et ils peuvent poser la question hein win kayen déymen les situations géographique et on vous demande de réécrive en chiffre / soixante a n diri a n /lesqiha c'est attaché /

Pr : quoi Moussaoui

E : c'est une ville littorale

Pr : très : : s bien : c'est une ville du / littorale du littorale .

E : x x au bord de la mer

Pr : elle se situe de soixante // à a accent A A accent soixante AN alors comment on écrit soixante – dix / TE TMT soixante ɛàdi Lala soixante / c'est un mot composé un tiret on écrit dix soixante – dix bessah hnà au milieu de la phrase nqulu soixante dix kilomètre maneɣrewch hadek le S soixante – dix / kilomètres.

E : A l'ouest d'Alger

Pr : elle se distance de soixante à soixante – dix kilomètre d'Alger // d apostrophe Alger non non c'est pas une chaise c'est pas une table c'est une ville / majuscule / d'Alger // hein / point c'est une information géographique // qu'est – ce tu as saidani/qu'est ce que tu as hein qu'est – ce que tu as hein //// c'est bon d'Alger /// chut alors qu'elle sont les qualités de la ville qui se situent au bord de la mer ///

E : Madame la x x

Pr : les quand on a la mer à côté/

E : Madame

Pr : Lala la mer quand il ya la mer qu'est ça veut dire qu'est ce qu'i 'ya//

EE : les touristes

Pr : non non non /et oui qu'est – ce qui attire les touristes

E : les plages

Pr : a : : h très bien hna j'vais détailler // j' vais donner beaucoup de détails hna c'est de manière / générale c'est des points de lignes maintenant (elle frappe au bureau) on doit donner des détails //

E : il contient des il contient des magnifiques plages

Pr : très bien on nous yak on a dit que il faut utiliser le modalisateur le pronom personnel / alors qu'est ce qu'on dit ici / je reprends le pronom personnel nous , nous // pouvons / profiter / qu'est ce qu'on peut profiter là

EE : les vacances

Pr : des très bien profiter / er deux verbes qui se suivent le deuxième se met/ à l'infinitif

EE : A l'infinitif

Pr : nous pouvons profiter de ses / maint'ant hna quilt plage pour ne pas répéter deux fois les plages quelles sont les choses qui composent la plage / la plage wàch kàyen fiha

E : la mer

Pr : très bien zid kdel la mer

E: Rmel madame

Pr: très bien

EE: le sable

Pr: le sable / quelle est la couleur du sable

EE : jaune doré doré

Pr : Même les cheveux nqulu cheveux jaunes / (ton interrogatif) jamais ou dit cheveux cheveux blancs y a pas de jaune dans la nature hein c'est doré / la couleur du soleil ça brille / le soleil menquluch jaune /hein doré / donc de ses plages hein // de son sable / pacqu'n seul / de son avec s depuis quand (ton interrogatif) de son sable doré / la mer quelle est la couleur de l'eau /

EE : le bleu transparent

Pr : la transparent transparente / chut ça vent dire c'est la couleur dire c'est la couleur du //

E : du ciel

Pr : TTTE la couleur du

EE : du verre

Pr : Mieux que le verre / le cris :

E : le cristal

Pr: très bien / doré semble doré et / chut / la mer cris

E : cristale

Pr : la couleur du cristal et cristalline transparente on voit les vaches dans les profondeurs nchisfi les hein on peut voir/ sa mer cristalline (elle tape au bureau .

E : Et toutes les moyens de pêche / x x

Pr: très bien lesles / kifàch nqulu huwàt/

E : les amateurs

Prof : hàwi

E : un amateur / les amateurs

Pr : cristalline diri hna un triel bêch yben le C point zenoukhi / déjà tu es fatigué (ton interrogatif) on vient de commenter il est huit heure déjà

fatigué / metkerradjlich un le cahier d'une autre matière je déchire hein je déchire.

E : x x ma djebtch ca : hier x x

Pr : la mer cristalline/// virgule le moyens de pêche / Bouraba repète qu'est c'que tu as dit les /

E : les moyens

Pr : les moyens / comment on écrit / e ns /s

E : Mme x x

Pr : éclairate / éclairate heu chut éclairate donc la couleur du cristal /// les moyens de pêche etc hna qu'est c'qu'on a dit à propos des / on a donné plein d'exemples ///

E : Ensuite madame / madame ndiri ensuite

Pr : et cetera ensuite deuxième argument / hnaqhna les plages magnifiques plages // les parmi les arguments regardez ici / le côté //

EE : x x

Pr : (s'adressant à un élève qui bavarde) εllali qu'est c'que tu as-tu asz avalé une cassette / tu as avalé une cassette hein tu as avalé une cassette non .

E : x x

Pr : Ensuite on va parler des / Benzaba / levez le doigt (réponds sans lever le doigt) Bouraba y a pas que Bourraba en classe/ Boumaεraf / de quoi on va parler /

E : Madame

Pr : alors qui veut avoir un dix huit

E : de quoi on va parler

Pr : de quoi on va parler / Messah vous dit de quoi on va parler (ton interrogatif) les plages tklemna εlihum chufu le début εlah derna le début/ on a mis les grande lignes / mait'nant on va parler des détails les plages on a parlé wεch gεedelna hna /les

EE : les montagnes

Pr : qbel les montagnes khellinàhum en troisième lieu / les / byedek chirilha tu montre avec ton doigt/ les / ruines hadi matkellemnàch εliha / chut // ensuite quel est le verbe qu'on peut donner ici , allez Bourahla si tu veux avoir un dix- huit hein/ alors / ensuite/ quel est le verbe que matensàwch bli déymen εendna hna le modalisateur qui parle ici c'est

EE : Nous nous

Pr : Nous c'est pas je c'est pas on c'est nous donc tu reprends nous

EE : Madame x x nous voyons

Pr : Il ya les verbes de description // c'est le verbe voir

E : voir

Pr : Ana dertelkum hnà le verbe profi profiter / les synonymes de profiter // nous

E : profitiw profitiw (ton moqueur)

E : déguster madame

Pr : toujours / nous / pouvons baèda aætuni le deuxième verbe

E : déguster déguster

Pr : déguster les ruines romaines alein tu as goûté les ruines romaines / khettaf c'est drôle hein

E : nous pouvons hein

Pr : tu as faim

E : nuchāchid madame

Pr : El mouchāhada c'est la télévision // on l'a dit le verbe voir mieux que le verbe verbe c'est très simple le verbe voir

E : watching

Pr : Matensawch beli c'est une production de 4^{ème} année / rah yelqàw hna à la place du verbe à la place du verbe voir/ wàch nelqa hna un autre verbe mieux que le verbe voir

E : Regarder x x

E : observer (Bruit)

Pr: observer (ton interrogatif)

E: Kifàh nqùlukhir mel verbe voir

Pr : Mieux que le verbe voir mieux mieux mieux que le verbe voir / ah Mansouri / Raki Ruhti Tipaza la première des choses chefna les plages ça y est maintenant les ruines romaines .

EE : x x

Pr : quel est le verbe

E : Apprécier

Pr: Ad

E : Admirer madame

Pr: Admi admirer

E: Admirer

Pr: Nous pouvons admirer admirer Khlàs aw dkhelkùm Ferras la prochaine fois ghir diru la production écrite le verbe admirer AMIRER

E : Madame Kifàch nqùL qdima

Pr : Mûèdjab bih ah ancienne ancienne antique /plus ancienne mieux que ancienne yàk déymen la langue èlabàlkum c'est des niveaux / hna un français nqùlu plus difficiles nqùlu antique l'antiquité hiya / les anciens temps / hein el qadtm admirer quoi/ les plats de pizza/non/les// les ruines // idhen el qadim hna wach nqùlu l'abti l'antiquité c'est les anciens /temps alors les ruines romaines qui // qui // tumathil kifàch nqùlu tumathil

EE : x x

Pr : Bouràba je suis pas prof d'arabe etitek une idée mais comment on dit

E : Représente

Pr : représente très bien Lourgui/ qui représente chàhid / kifah nqùlu chàhid //

Pr : T

E : Témoin

EE : Témoin

Pr : Témoin le verbe c'est témoigner le non c'est le témoignage / qui représente/regardez ici combien de rui :: nes /

EE : oui

Pr: combien de lettre je vais mettre / donc les ruines beaucoup/donc la terminaison ykùn fiha trois lettres madirulich une seule terminaison / très bien quand est ce le s'il représente le pluriel /

E : Kifàh nqùlu hadhàra

Pr: EN

E: kifah nqùluhadhara madame

Pr: qritula le pluriel du verbe c'est EN

E : hadhàra hadhàra

Pr: La civilisation / un témoin des civilisations / qui représente / kifàch nqùlu chàhid əala

E : témoin témoin

Pr : le témoin de l'histoire des civilisations/

Kifàch nqùlu qadīma

EE : ancienne

Pr : Ancienne ou bien il y a un mot plus difficile qulna antique/ ah antique représente le/ témoin cht khellawha ka chàhid hiya makhella wāch pour le plaisir ka chàhid yaəni nrùh bch netəelem nchàf tariket el biné , teshùm kifəch bnew le théâtre tashùm masreh / kifàch bnéw la piscine kifàch bnéw les tambeaux el qubùr teə hùm hàdu nchùfhùm// (elle frappe au bureau) le témoin des civilisations // chùt civilisation /// c civilisation avec un C Làla màchi temma début/civilisation /S alors civilisation actuelles actuelles de maint'nant / Moussaoui les civilisation de maint'nant .

E : Ancienne madame

Pr : An ancienne

E : Ancienne

Pr : AN AN AN / avec un C ancienne très bien / donnez-moi un exemple maint'nant

E : le tambeau de x x

Prof : très bien / hnà kifàch ndekhel un exemple/

E : comme pare exemple

Pr: comme tel que pare exemple/

E : Ainsi

Prof : Vas – y (elle s'adresse à l'élève qui est montée au tableau) comme /
comme / le tambeau de / chut /qu'est ce que tu as Habchi qu'est ce que tu
as à la tête / tu es tombé (ton interrogatif)

E : ih oui madame x x x

Pr: fe llil

E : ih fellil

Pr: nedht ml eh

E : ih ki nedht macheftàch x x

Pr: Lala ftent wella nedht fellil

E : ftent ftent

Pr : pa'ceque Musiba ferras khir Musiba fel enh

E : hum hum (hochement de fête)

Pr : hamdullah εlà salemèt / (elle tape au tableau)// le tambeau E A U de la /

E : le la chrétienne x x

Pr: Chût // el qabr nqùlu tombe une tombe welle un tambeau dharih ki ykùn
ennès y zurùh hna ywelli un tambeau // chût / chretienne /

Tambeau chrétienne e makàch voilà ienne deux N tambeau de la chrétienne
/ la chrétienne kima hna nqulu Algerienne ça parle de nationalité kifàch
nktbu hna // un C

E : Majuscule x x x

Pr: le tambeau de la chrétienne / virgule / chût

EE : xxx

Pr : Errùmia hiya el Masihiy / arrùmi hewa el Masihi // arrùm tumathil /
adian el macihia Liàn ahum εendhum les les mosquées tashales églises et
cetera /// c'est bon / encore un autre exemple / Bourahla tu veux pas avoir
un 18 // encoré / εendna le tambeau qui a visité Tipaza Kéyen qbar errùmia
Zid /

EE : Madame xx le mont le mont de chenwa plage

Pr: le théâtre très bien

E : les monts

Pr : tàla mazàlna fels ruines / mazàl makhradjnèch m les ruines.

E : athār rūmania

Pr : On est pas encore term on a pas encore terminé des ruines / on est
encore /hein le théâtre romain

E : le théâtre / c'est comme hāduk les cahiers /

E : Madame

Pr : tchufūhum c'est des escaliers et des gradins /ɛndhum des gradins b les pierres construits en des pierres / le théâtre comment on écrit théâtre T H /E A Chapeau accent F le A F le A théâtre romain / virgule la piscine romaine toujours / la piscine ɛlabàlkùm win yebnw le théâtre et cétera ils construisent des piscines toujours il y a une piscine // la piscine romaine hiya mahich beyna piscine bessàh hùma les archéologue qui étudient l'archéologie de des ruines romaines toujours il ya une piscine noir yebniw el hadara taɛhum làzem yenwiw une piscine kifàch neketbu piscine SC Kima ràhi maktùbà bark Zidi IS Lala machi temma non non non au milieu S C / Lala machi X baɛdi chwiya ybèn S / voilà en tiret / piscine romaine trois points excetera on a donné des exemple

E : Madame le mont

Pr: le Mont (ton interrogatif)

E : le Mont de chenwa plage hada c'est une montagne

Pr : taɛ les romains oui / le mont MONT ça vient de montagne / virgule le mont de chenwa / plage / le mont Slùh le mont de chenwa plage chenwa avec euh C majuscule (elle tape au tableau) ɛllali / quand je rentre en classe je'ai envie de ramener la police/ tu veux que je ramène la police (ton interrogatif) / trois points/ Boukriha qu'est ce que tu as-tu ne veux pas avoir un dix-huit / écris ta leçon / il faut avoir un cahier / on écrit

E : nɛadu gāɛ undjibulek

Pr : Lala matɛawedhūlich ekteb medurrùs hadu/ chenwa plage enh sans S voilà / wech bik Zerrouki / tu veux me ramener le cahier wéçh ndir b le cahier c'est trop tard maint'nant

E : XX

Pr : Lèla x x x x il faut

E : il vaut ramène un Zéro

Pr : il vous ramène un zéro (ton interrogatif) hewa ydjib zéro il veut bèb il veut / avoir machi ramenre avoir/ ykùn ɛndu/ c'estton / enfin / dernier argument / enfin allez – y virgule // (elle tape sur le bureau) enfin / alors qu'est ce qu'on peut dire ici

E E : x x x

Pr : TRES BIEN // les paysages et cétera

E : Madame les traditionnelles

Pr : les // enfin Tipaza hein Tipaza est une ville riche / les traditions coutumes/ chùt // (elle tape sur bureau)

E : (lève le doigt)

Pr: oui

E : ces habitants sont connus par leurs coutumes et leurs plats traditionnels

Prof : idhen qùli hna Tipaza nehi habitants son chaleureux habitants / tqulili Tipaza est connue par

E : par leur x

Pr : ces coutumes / riches par / donne lui ta phrase x x ces coutumes ses traditions (elle remarque une élève qui n'écrit pas) Sèidàni èlèch marakich teketbi

E : Ràni qàèda

Pr : Rāki (ton interrogatif)

E : Rāni qaèda

Pr: èlèh qàèda

E: Ràni mrida

Pr: (s'adressant aux élèves) Zemiltkūm raí leyna mrida (ton interrogatif) éna li ràni mrida moi je suis malade / enti raki béyna mrida waràki murid rani nchifek nsehtek ràni nchof fik bsehtek.

E : X X X

Pr : (s'adressant à un élève qui bavarde) Belghanem attention / ces traditions nkhellù hakdha tradition (ton interrogatif)

E : non madame

Pr : virgule /ses plâts // alors quel est l'adjectif lindirùh palâts plât avec S // (la ,surveillants rentre) une minute je signe la feuille de // les absents (hausse la ton) Benzaba // les absents Moussaoui Zerrouki / Habchi /les absent Kheddache

E : il n' ya pas

Pr : Il n' ya pas d'absents (elle signe et la surveillante sont) Moussaoui qu'est c'que tu as qu'est c'qu'on a dit à propos de du bavardage / oui

E : X X

Pr : ses coutumes / riche par ses coutumes shùha ses traditions shiha ses plâts shiha / àh virgule qui nelehqu est cé que hàdhi ékhir hàdja belèk nzidu mùr plats / idhàkén le plât c'est le dernier mot

E E : (X X bruits)

Pr: (elle tape sur le bureau) oui Moussa / c'est pas un pou// tærfu les bysantins (ton interrogatif) tr// c'est une discussion bysant bysantine les bysantins sont des gens qui parlent tous en même temps / les Romaine le contrane èlèh les Romains ils ont laissé leurs traces les bysantins non (ton interrogatif)

E : ah oui

Pr : èlèh nqùlu des ruines romaines manqùlùch des ruines bysantines /

E : Lekhrine methedrine metédbine ù/

Pr: Lekhrine /

E : Zéro

Pr : Zéro (elle tape sur le bureau) ils n'ont pas de civilisation nqùludhadara el bizantia bsèh ils n'ont pas laissé des traces // c'est comme un poulailler / nqùlu niqàch/ bizenti

E : oui

Pr : ça veut dire c'est une discussion bysantin on lève le doigt (un élève lève le doigt) oui lourghi

E : x x

Pr : je vous ai expliqué la dernière fois/ lourghi qu'est c'que tu as repète ce que tu as dis /madame pourquoi .

E : pourquoi hein hen

Pr : on a écrit

E : on a écrit plus de douze lignes

Pr : plus de douze ligne

E : x x

Pr : ça c'est quoi

E : correction

Pr : c'est la correction modèle / je vous donne plus de mots pour les avoir dans le BEM OUI OU NON

EE : XX tɛammar makhek bihùm

Pr : Moi je te donne beaucoup plus de mots / mais toi tu organise ton travail ta as un BEM tu dois écrire douze lignes c'est un défi

E : Kémel nehafd hàdi

Pr : tu vas apprendre par cœur (ton interrogatif) est – cà qu'on apprend par cœur les mots

EE : Non

Pr : Non / au apprend pas cœur les mots / c'est bête /// ces plâts / quel est l'adjectif qu'on peut mettre à plâts

E : Délicieux

Pr : Délicieux très bien succulent

E : x x Madame / ndiru fel àmr visiter

Pr: L'impa

E: L'imparfait

Pr : oui / chùt / délicieux et cétéra / ces / virgule ces habitant qui / comment sont les habitants de Tipaza / les habitants du littoral parc'que toujours il y a les touristes / Hos-pi-ta lice / Kuràmagé généreux ils donnent beaucoup de chose (elle tape sur le bureau) et s'édressant à un élève mal assis) Assis – toi correctement Messah (l'élève s'arrange) voilà Merci ces habitants ANS oui shiha hospitalier Kiféch nekhou hospitalier / l'hospitalisation / qu'est ça

veut dire hospitalier / qui c'est un mot qui regroupe kèmel les mots x x
l'hospitalité hiya hosn istiqbèl

E : Diyāfa

Pr : Diyèfa // fiha el karem fiha kùllech minahiy et el kelèm fiha k*lech donc
hospitalier ER SS (elle s'adresse à l'élève qui écrit au tableau) Merci tu es
fatigué (ton interrogatif)

E : Non madame

Pr : tu n'es pas fatigué (tu interrogatif) qūli je ne suis pas fatiguée // je // tu
es fatigué

E : Non madame

Pr : comment non / parle / je

EE : je ne suis fatiguée (bruit)

Pr : (chūt/ alors hospitaliers / etcétera tu mets trois points / alors
maintenant la conclusion qu'est c'qu'on doit mettre dans la conclusion

EE : visiter madame madame (bruit)

Pr : Enfin , dernéha

E : En conclusion

Pr : (elle tape sur le bureau) puis elle s'adresse à un élèves) qu'est cé que
tu as Saïdouni normalement tu es malade / alors qu'est ce qu'on met à la fin
Zerroukhi à la fin f : ' à khir el matàf qu'est c'qu'on met .

E ? : x x on va entrer à la maison

E : x x

Prof : oui ila kunti derti je .

[.....]

Pr : son c'est lon on a terminé (elle tape au bureau) s'il vous plait la
correction de la production écrite est FAITE ça y est c'est c'est bon (la cloche
sonne) je vous remercier / au revoir .

EE : Au revoir Madame

ETABLISSEMENT : B

SEANCE 9 : EXPRESSION ECRITE (CORRECTION)

CLASSE : 1 AM

DUREE : 42 M

(bruit)

Pr : bon alors on fait la correction de la production écrite / s'il vous plait /
correction /// xx prenez vos cahiers / (bruit) j'ai donné le plan donc xxx (elle
s'adresse à un élève) c'est toi qui a écrit euh correction / c'est écrit déjà /
alors prenez vos cahiers / celui qui n'as pas ramené son cahier il écrit sur une
feuille / il écrit la correction (silence prolongé)

E : xx madame

Pr : C'est une révision pour la composition / c'est une occasion pour euh ///
(bruit) alors qu'est-ce qu'on nous a demandé de faire / qu'est-ce que je vais
réaliser (elle s'adresse à un élève) Bouraba tu peux te taire ///

E : ma ranīch nehder rani xxx

Pr : désolé / je crois que s'était toi qui parlait // qu'est ce qu'on nous a
demandé de réaliser Boutella tu était absente / tout à l'heure je vais te
donner la note de devoir / n'oublie pas de me rappeler ou il ya des élèves
qui n'ont pas reçu leur notes /// c'est bon alors / alors qu'est-ce qu'on nous
a demandé de faire / qu'est ce que je vais réaliser ici / qu'est ce que je vais
xx lourgui relis la consigne (elle s'adresse ou x élève) vous écoutez

E : (Il lit la consigne)

Pr : [...] alors les feuilles sont les parties de la lettre / Kheddache

E : (répond à la question directement)

Pr : Bouraba il y'a quelque chose qui s'appelle lever le doigt oui Bouraba

E : il répond à la question

Pr : (s'adresse à un élève qui bavarde) silence lharkene / si tu veux sortir ya
pas de problème tu sors tu bavardes dehors // vous êtes en classe non /
alors gardes le silence (il continue de parler avec son camarade) je dis s'il
vous plait (elle s'adresse à l'élève qui était entrain de répondre) oui Bouraba

.

[...]

Pr : Sihali yellah la lettre / on rédige la lettre / je vais passer voir la lettre

E : xx

Prof : brouillant sur brouillant allez-y [...]

[...]

Pr : Djidāl / c'est le moment / est-ce que c'est le moment de la bouffe / eh
alors / pourquoi vous avez tout dans votre tête / mélangé mêlé pourquoi /
c'est -ce que c'est le moment de manger / non c'est pas l'moment // c'est
pas le lieu / nous sommes en classe / c'est vrai

Pr : [...] faites le travail c't'un plus f la composition /c't'un plus f la
composition /Sarah / (elle tape au bureau) j'ai dit c'est un plus f la
composition ça fait un un point / un point / (bruit) telqawha f la production
écrite plus un / machi f la note / je touche pas la feuille f la production écrite
la note ta3kum ta3 la production écrite plus un telqawha haka plus un ça fait
ta3ek /xxx 3labelkum la point de la composition c'est trois points hein yah
faites le travail Zouaoui fais le travail / nhellel fikum bēch nzidlkum les points
vous n'avez pas honte [...]

E : (Se lève et se dirige vers son camarade de classe et l'enseignante
l'interpelle)

Pr : Boukriha ↑/ tu demandes la permission / il y'a un prof en classe
attention/ xx alors Oussama ghāyeb sedki [...]

(l'enseignante passe entre les rangées pour vérifier le travail des élèves)

Pr : pourquoi tu n'as rien fait ↓ / manzidlek wālu quand on trouve l3amel hena 3ala aqel ndirilkum plus un / kayen li yzidlek fe la composition / idhen rani nqaddemlkum hna un point sur un plat en or /xxx je me dis c'est une façon de vous pousser à travailler / neqder menzedlkumch le point diru lkhedma u nzid neqqeslkum / bein besseh nn hein yellah faites le travail / la lettre kāmēl balēk 3andkum un ami sur facebook kāmēl vous êtes connectés normal'ment vous êtes connectés

Pr: vous avez des ami étrangers ta3 lkharedj hein étranger kheyru wahed dirulu une invitation béch yji ldzair // béch tqen3u lazem ta3tilu des arguments forts wachnu huma tebeyen la beauté de ton pays // kemel je suis ah très bien / hein regardez qu'est- c'qu'il a fait je suis Kara / (bruit) lqitha 3andu hadi (la surveillante entre avec la feuille de présence)

Pr : une minute je signe (et elle s'adresse à la surveillante) c'est une garderie xx

(En lisant la production d'un élève elle découvre qu'elle est identique à celle d'un autre)

Pr : [...] Rani nchuf la même lettre hein / vous êtes les grands copieurs copier coller formidable / win sma3ti formidable alors boutella / je /je

E : je m'appelle xxx (bruit)

Pr : (s'adressant aux élèves taisez-vous)

(un élève d'une autre classe entre pour récupérer son tablier qu'il a emprunté à un élève l'enseignante réagit)

Pr : wāch kāyen hna

E : nmedlu tablier

Pr : (ton coléreux) tu rentres comme ça sans demander de permission / est-ce que c'est vrai (puis elle s'adresse à un élève à qui il donne le tablier) lharkukrn c'est comme ça que vous faites à votre prof / tmedlu lmi'zer umba3d y3awed yedkhel yedih 3adi

E : xx

Pr : c'est un manque de respect normalement vous ne donnez pas une occasion pour ce genre de chose

E : xx yhawzu Farid (le surveillant)

Pr : Matqulich 3la Farid / le tablier enta dekheltu wella lala

E : ih (oui)

Pr : khlās / c'est une façon tqulu rak dakhel 3adi normal c'est ouvert / (bruit elle tape au bureau en s'adressant aux élèves) silence

E : (lève le doigt)

Pr : vas-y euh / lis ta lettre vas-y

E : (lit sa production écrite)

[....]

Pr : Euh chut /// xx un plus Boukriha j'ai pas vu le travail / la lettre / xx euh très bien maint'nat on corrige Loughi ta lettre / vas-y / keddache monte au tableau tu m'écris ta lettre / hna la correction / xx qader tkun correction /

E : xx

Pr : bien sûr rāni ktebtikum kāmel / tous les élèves qui ont écrit / ont un plus

E : madame xx

Pr : vous êtes tous inscrits

[...]

(la cloche sonne et les élèves ramassent leur affaires créant un bruit assourdissant s'installe en classe)

Pr : demain on fait la correction au tableau (un élève se dirige vers l'enseignante et commence à lire sa production)

Pr : je vais corriger ta lettre demain on va faire la correction au tableau

E : naksa chwiya 3la

Pr : Essaie de la perfectionner à la maison

IV. LES INTERACTIONS PROVOQUEES

INTERACTION 1 : ENTRE 2 ENSEIGNANTES DE LANGUES DANS LA SALLE DES ENSEIGNANTS

(Dans la salle des enseignants, deux enseignantes discutent des cas de violence enregistrés récemment dans leur établissement et dont les enseignantes étaient victimes)

[...]

Pr1: même *sma3ti* (tu as entendu) dernièrement la contractuelle prof d'arabe

Pr2: *ih ih* (oui oui) *qalha hmāra* (il lui a dit ânesse)

Pr1: l'élève *qal-ha hmāra* / *rma l-ha duzān-ha fel-lerḍ qāl-ha khurdji* (L'élève lui a dit ânesse/ il lui a jeté ses affaires par terre et lui dit sors)

Pr2: *qālha kherdji* (il lui dit sors) [...] elle a peur de son poste

[...]

Pr1: l'autre prof contractuelle *wēch qalha* l'élève *wēch yqūlha* (qu'est-ce qu'il lui dit) / *qalha wellāh tchebhi lel-kebch* (il lui a dit par Dieu tu ressembles à un bélier)

INTERACTION 2 : ENTRE ELEVES 1 : DANS LA COUR DE RECREATION

E1 : ana dewkhūni chyūkha mafhemtch 3lāch hākda

E2 : mzeyrīn wallāh mzeyrīn

E1 : ana par exemple anaya par exemple lukān nwelli chīkh maneqderch ndīr kīma ydiru xxx normal xxx ndīrhūm chghel khāwti chghel wlādi ma3labālīch 'ana kifāch n3āwen intik ū bien [...] dewkhūna chyūkha haq rebbi dewkhūna [...]

INTERACTION 3 : ENTRE ELEVES 2 : DANS LA COUR DE RECREATION

[...]

E1 : wāch KH 3ṭāwkūm lbiltēt

E2 : w-allāh 3ṭāwna lbiltēt

E1 : thellāw fīk chyūkha wella chwiya wella wālu

E2: kāritha w-allāh ma neḥki-lekch

E1: kīma 'ana waqīl eh

E2: normal 'esber berk

E1: kima l3ām li fēt normal ma

E2 : xxx

E1 : bseḥ hādḥ l3ām chuya untīk

E2 : xx chīkha tdīr-lek fe-tteqwīm zūdj

E1 : chkūn hādiya

E2 : tā3 l3arbiyya

E1 : chkūn l3arbiyya hādiya

E2 : eh allāh ghāleb dīt 3end-ha f la compos 15 'ū dīrlek feteqwīm zūdj baāyna bli 3efsa pas normal

E1 : w-allaāh ghīr uskut berk ḥna neḥhūm ymīlu lebnēt neḥhūm