

Stéphane DERVAUX

Jacques PAIN

## « DE LA VIOLENCE VERBALE EN MILIEU SCOLAIRE... »

*Résumé* : La violence en milieu scolaire est un sujet de préoccupation internationale, et nous en connaissons les critères et les caractéristiques. Mais il est aujourd'hui évident que les agressions verbales et l'injure sont les plus grandes constantes quotidiennes du climat violent de beaucoup de nos établissements. Il s'agit ici de comprendre le mécanisme interactionnel et humain de la « violence verbale », en référence au langage et à ses signifiants relationnels et sociaux. Et ensuite de montrer comment il reste possible d'intervenir sur le terrain scolaire, de reprendre et réfléchir ces pratiques par trop banalisées, symbole de recherche identitaire « déplacée ».

Nous voudrions situer ici une problématique qui, aujourd'hui, s'impose avec force aux réflexions sur les violences à l'école : celle des violences comme atteintes « verbales ». Préoccupation quotidienne des acteurs de terrain, nous voulons montrer qu'elle est accessible à la recherche autant qu'à l'intervention.

Il ne s'agit pas ici de nous intéresser à l'analyse des pratiques langagières, mais de dire en quoi les « faits » de langage sont des problèmes, lorsqu'ils sont des agressions reconnues et identifiées, ou vécues comme telles, interpersonnelles ou intercommunautaires<sup>1</sup>. Nous parlons ici de recherches et d'inquiétudes sur la « civilité ». Les cités le dramatisent en symétrie de la violence civile du pouvoir et de l'école.

La recherche consiste à saisir la problématisation « primaire », archaïque, du « verbe d'agression ». Nous considérons qu'il s'agit là d'une « violence d'attitude » visant la rupture des codes de socialité, qui en même temps est un appel d'autorité, mais de « reconnaissance mutuelle »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Nous renvoyons au code pénal. L'outrage, article 433-5 ; les menaces d'atteintes aux biens et aux personnes, article 322-13 et 222-18 ; voire la diffamation, l'injure comme expression outrageante et la dénonciation calomnieuse.

<sup>2</sup> Vulbeau A. et Pain J. (2003) *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice,

### LE THÉÂTRE DES MAUX

Lapassade et Rousselot citent, dans leur petit livre sur le rap<sup>3</sup>, des attaques d'époque contre l'école : « J'en ai marre de l'école. Je ne fais qu'y perdre mon temps. J'y suis à mauvaise école. Si je veux m'en sortir vivant, maintenant, je lâche tout. Tu me prendras pour un fou. »

Le rap, ou ces concours de « tchatche » chantés pourrait-on dire, sont dans l'esprit des cultures du sud méditerranéen<sup>4</sup>. On voit en particulier dans *Le Jeu*, le film tiré du livre de Roger Vaillant, un affrontement public visant à régler un problème entre les protagonistes par ce biais de l'agression parlée pourrait-on dire, et là aussi c'est au meilleur de l'emporter. Le public, le tiers, le regard et l'oreille du tiers, font la décision.

Il s'agit bien d'une mise en scène, de théâtre<sup>5</sup>. D'une certaine façon, la violence verbale est, dans la maîtrise ou non, ce théâtre au quotidien, ce théâtre à la fois de l'humanité, de l'animalité, du sexe, ce théâtre social qui autorise ou non le leadership, la réputation, et d'une certaine façon dans le meilleur des cas métabolise la violence. Nous l'avons vu en direct, début 73, en plein Harlem : « Wake up, nigger !! ». Réveillez vous, les nègres !

La banlieue dort, mais pense.

Il y a déjà une quinzaine d'années que les cours de récréation et parfois les classes, au grand dam des adultes et en particulier des enseignants, sont envahies par l'agression verbale, l'injure, l'insulte.

Chacun a pu entendre ce mot désormais banalisé : « Niquer », et le fameux « Nique ta mère ». Ce mot est des plus passionnants pour nous puisqu'il caractérise exactement le croisement d'une culture méditerranéenne « arabe » et tout ce qu'elle emporte de rapport aux femmes et de rapport à la mère, avec une culture européenne chrétienne dont l'histoire s'ouvre avec fascination sur la transgression des tabous.

Voyons ce qu'un élève de troisième pouvait en dire dans les années quatre vingt dix, à Mantes-la-Jolie, sommé en quelque sorte de faire une explication de texte dans le bureau de la Principale, par celle-ci, autour de l'expression « niquer ».

« *Ce sujet est un sujet vraiment délicat. Il est facile d'en parler mais il est dur d'écrire des choses dessus. Niquer est une insulte ou 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 (on voit toute la maîtrise qui anime ce jeune homme).*

*Bien entendu on ne peut trouver ce mot dans le dictionnaire, donc il faut que je me réfère à mes connaissances personnelles, le mot doit sûrement venir de l'arabe. Les jeunes et les plus vieux emploient cette expression : "Vas te faire niquer ! Nique ta mère ! Nique ton père ! Nique ta race !" . J'en passe et des meilleures.*

---

<sup>3</sup> Lapassade G. et Rousselot P. (1984) *Le rap ou la fureur de dire*. Paris : Loris Talmart.

<sup>4</sup> Zagnoli N. et Roux M. (1993) *Ne pas perdre la face*. Vauresson : Centre de Recherche et de Formation de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

<sup>5</sup> Rubi S. (2005) *Les crapuleuses, ces adolescentes déviantes*. Paris : PUF.

## DE LA VIOLENCE VERBALE EN MILIEU SCOLAIRE

*Pourquoi les gens s'insultent ? Il y a souvent cette relation de conflit entre les gens. Il y a besoin de confrontation car les gens sont différents de soi – on n'est pas les mêmes – ou n'ont pas le même caractère. C'est comme si vous mettiez dans un troupeau un mouton à cornes, et que les autres moutons n'aient pas de cornes. Le mouton qui n'a pas de cornes va se faire bousculer par tous les autres moutons.*

*Peut-être que l'insulte est une arme, comme une batte de base-ball ou un revolver. Cette arme nous isole, mais elle nous donne du courage et elle incite les gens à nous respecter. En réalité, l'insulte ou la bagarre n'ont jamais rien résolu. Pourtant beaucoup de gens n'ont pas ce concept. L'injure peut être un moyen de défense ou de provocation des autres. En guise de conclusion de l'analyse logique de cette situation, je prétendrai que ce n'est pas bien. Insulter, ça ne peut que retomber sur celui qui l'a dit. »*

Il a compris l'essentiel du mécanisme. Comme le dit Maryse Vaillant, psychanalyste et écrivain, « c'est celui qui dit qui y est ». C'est le mécanisme pilote de l'agression verbale<sup>6</sup>.

Poursuivons un instant sur ce fameux mot clé de la famille, la société et la culture : niquer. C'est une linguiste arabe, algérienne, de passage à Paris X, qui nous parle.

*« 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. Il n'était pas rare, notamment en Algérie, que l'affront fût lavé dans le sang. "Nique ta mère !" en France, utilisé par les jeunes Maghrébins, est une double atteinte, au sacré à travers le mariage, et à la mère, symbole de la perpétuation des traditions et asexuée en ce sens qu'elle est sublimée et considérée comme un sujet tabou. »*

Ce sont les linguistes qui nous donnent la langue de ce vocabulaire. Nous pensons en particulier à Pierre Guiraud et Catherine Rouayrenc, qui ont l'un et l'autre repris la problématique des gros mots dans des petits livres remarquables<sup>7</sup>. Guiraud nous disait, il y a vingt ans déjà, que les gros mots, l'injure, c'est le langage de la dépréciation, que cet espace de langage est tout entier binaire – nous retrouvons là les fondements génériques de la violence – et que ce n'est qu'une opposition généralisée entre le grossier, le malpoli, l'impoli, le mal dégrossi et le poli, le raffiné, le fin.

L'étymologie là encore, une fois de plus, parle. Si nous prenons « insulter », on peut remonter au XIV<sup>e</sup> siècle, et il s'agit déjà de « faire assaut », de « sauter sur », à partir du latin *saltare*. Le mot insulte connote l'attaque, l'outrage. Ce n'est qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle qu'on parle d'un « insulteur ».

---

<sup>6</sup> Vaillant M. (2002) *L'adolescence au quotidien. De quelques principes à l'usage des parents*. Paris : Syros.

<sup>7</sup> Guiraud P. (1975) *Les gros mots*. Paris : PUF. Rouayrenc C. (1996) *Les gros mots*. Paris : PUF.

L'injure, dès le XII<sup>e</sup> siècle, c'est « porter l'injustice », « faire tort », dommage, endommager, offenser. On voit bien tous les mots qui sont là concernés. Si l'on prend « affronter » par exemple, qui est la base du rap ou de l'injure, dans un rapport imaginaire à l'autre, ça veut dire « frapper au front » tout simplement. « Outrager » c'est surcharger, accabler, vaincre au combat. L'outrage à un représentant de l'autorité est un délit. « Invective » vient d'un mot qui veut dire s'emporter. Jusqu'au mot « méchant », et la méchanceté. Le méchant, le *mes-chéant*, c'est quelqu'un qui tombe mal, au Moyen-âge. L'injure est aussi vieille que l'humanité et la relation « duelle », et elle y contient ses rapports de force, nous allons le voir, à la question humaine, à la question de l'autre, et du sexe au sens quasi métaphysique, c'est-à-dire, si on reprend les trois registres en un seul : « Qui es-tu, montre-le moi et prouve-le ».

Au centre même de la problématique de l'injure, il y a le mouvement que nous disons « fondamentaliste » de la déshumanisation et de l'animalisation. On retrouve les schémas de la violence<sup>8</sup>. Elle vise toujours la destruction, réelle ou imaginaire. D'un côté on a, autour de la problématique de l'acte, un agent actif et, de l'autre, un patient (passif), nous dit Guiraud. L'injure, c'est un rapport de force transitif, avec un agent et un patient. C'est toujours dans la dimension sexuelle que ça se donne, mais dans la dimension d'une dégradation de l'humanité. On le voit bien avec les mots les plus simples : « Vas te faire foutre ! » ; le foutre, c'est le sperme, le condensé, la métaphore de l'activité, et c'est cette revendication d'auteur-acteur qui compte. Le « con », on sait depuis Aragon et Irène qu'il s'agit de l'organe féminin. Le con, c'est bien sûr, dans cette logique binaire, la défausse. « T'es un con ! », c'est-à-dire un impuissant ! Sous-entendu « T'es nul ! ». La petite humanité se rassure comme elle peut.

Jusqu'à l'exclamation la plus simple : « Merde ! ». Merde, évidemment c'est quelque chose qui est sans valeur, quelque chose qu'on expulse, qu'on rejette. C'est de l'ordre du déchet : « C'est un merdeux », « C'est un emmerdeur ».

Et on peut aller jusqu'à l'ordure, qui est à la fois sans valeur mais insupportable, jusqu'à la puanteur : « Salaud ! Pourri ! ». Ce vocabulaire de l'injure est le glossaire pulsionnel de l'angoisse de la relation.

#### *Histoire de la merde*

C'est un institut médico-éducatif avec internat, qui couvre trois hectares. Cent cinquante enfants et adolescents exclus des établissements de tout le département y sont affectés. L'ambiance est lourde. Beaucoup de portes et de carreaux sont cassés. Les élèves s'injurient à longueur de journée.

Une enseignante, n'y tenant plus, éclate : « Vous êtes pire que les cochons ! Vous avez de la merde dans la bouche ! » Et une idée folle la saisit. Il y a non loin de là le grand collecteur des égouts de la région et des champs d'épandage de plusieurs kilomètres carrés. Elle organise une visite guidée qui va durer une journée entière, au grand dam de sa classe. Commentaires, analyses, histoire et urbanisme,

---

<sup>8</sup> Pain J. (2005) *Les Violences de l'école*. Paris : Anthropos.

tout y passa. Médusés, écrasés par le destin, nos jeunes gens auront de surcroît à rendre par écrit leur conclusion.

Le flot d'injures se tarit subitement.

On voit ici que le mécanisme même du vocabulaire violent, qui tourne autour de la reprise ou de la prise de contrôle de l'autre, ou de la réaction à une prise de contrôle, est une tentative à la fois d'engagement et de dégageant de la relation humaine. « Va te faire foutre ! T'es un con ! Et merde ! Quelle ordure ! ». Tout s'enchaîne !

Guiraud nous résume la démarche de la façon suivante : « En proclamant la non valeur de l'objet, le sujet affirme sa propre valeur, la mesure de l'expression d'une volonté de puissance. Mais d'une volonté de puissance inefficace et insatisfaite : une impuissance. Expression d'une insécurité, d'une angoisse, d'un sentiment d'infériorité plus ou moins latent, et que l'acte verbal essaie de cacher et de compenser en se substituant à l'agression physique. » Tout est dit. Effectivement, l'agression verbale – et c'est pourquoi nous avons parlé de « théâtre des maux », parce qu'il faut la prendre dans ce qu'elle a de potentiellement dangereux et problématique – est un substitut du geste, mais dans ce qu'elle peut réussir à faire, tenir et contenir un temps, la violence dans le langage, au bord de la langue.

L'injure :

Activité

brutale : Foutre un coup

trompeuse : Se foutre de

Passivité

inefficace : Foutriquet, couillon

impuissante : Con

Du déchet

sans valeur : Merdeux

importun : Emmerdeur

à la puanteur

sans valeur et insupportable : Salaud, pourri

Tout l'effort de l'injure va tendre à la déshumanisation symbolique. On tire l'être humain vers l'animal. On essaie de ramener, pour reprendre un mot du peintre Francis Bacon, l'être humain à la viande. On est dans le domaine de la dépréciation nous dit Guiraud, et nous dit encore Larguêche, psychanalyste spécialiste de l'injure<sup>9</sup>, on cherche la déqualification. Nous allons pousser le raisonnement un peu plus loin et reprendre cette idée qu'il s'agit d'opposer une impuissance à une puissance, une passivité à une activité, et nous allons soulever toute la dérégulation machiste de l'humanité ordinaire, qui ne cesse de continuer à faire parler d'elle. Nous allons pouvoir croiser cette problématique anthropomorphique, actif/inactif, dominant/dominé, avec une problématique culturelle, celle qui s'est installée depuis quinze-vingt ans par les cultures post coloniales de la honte, qui vise la mère dans ce qu'elle représente, puisque la mère, en particulier dans ces cultures nord-africaines,

---

<sup>9</sup> Larguêche E. (1983) *L'effet injure*. Paris : PUF. Larguêche E. (1998) *Injure et sexualité*. Paris : PUF.

est le point sacré de la filiation. Même si le nom du père va jouer un rôle déterminant en Europe et au Maghreb, la mère, comme l'écrivait déjà Engels, est la seule à pouvoir attester de l'identité de son enfant. C'est d'ailleurs pourquoi, nous dit-il, les sociétés européennes ont conçu tout un temps l'enfermement des femmes comme nécessaire. Il s'agissait de préserver à la fois la filiation, mais aussi de préserver par la filiation la propriété et l'héritage. Le sommet de l'injure va consister à attaquer la mère, ou attaquer à travers l'autre la mère, les mères. L'origine en somme. À la mère, on va opposer l'innommable, comme on a opposé à l'activité l'inactivité, à l'actif le passif. On va opposer à la mère sans nom et sans identité propre le nom et « l'homme ». C'est le nom et l'identité qui distinguent l'être humain. La mère porteuse, culturellement parlant, n'est rien qu'une femme sans nom. C'est une dénéga-tion autrefois rassurante et désormais violemment angoissée du pouvoir social des femmes.

Nous nous sommes retrouvés à plusieurs reprises depuis vingt ans à mener des enquêtes dans des collèges et des lycées en France, mais aussi en Europe. Nous avons constaté à chaque fois que le caractère sexuel de l'injure était très présent, quoique masqué, et ou banalisé ou réduit à l'atteinte aux bonnes mœurs. En effet, dire à des élèves ou à des adultes – nous avons pu faire ce travail avec des adultes, enseignants, ou encore chauffeurs de bus – que l'injure est sexuelle, c'est une première surprise pour tous.

Dans certaines de ces enquêtes par entretiens et questionnaires, à Gennevilliers, Villeneuve-la-Garenne, Mantes-la-Jolie, nous avons pu montrer que les injures qui touchent le plus, évidemment, ce sont d'abord les mots « contre » la famille, les parents, les grands-parents. L'unanimité est presque faite sur la gravité des choses. Ou les insultes « sur » les morts. Si en effet on s'intéresse aux gens du voyage, ce sont les morts qui vont jouer ce rôle d'« injurieux », d'imaginaire de référence, et qui vont mettre en mouvement les personnes.

Ensuite, c'est le racisme qui vient. Le racisme est aussi craint qu'agi. Puis les injures contre la pauvreté. « Pauvre », c'est une injure. Enfin, contre l'aspect physique.

Et puis il y a aussi des injures incantatoires, qui sont en quelque sorte des encouragements intimes, un peu comme on prend de l'aspirine nous disait Evelyne Larguèche, évoquant les champions d'haltérophilie qui s'encouragent en injuriant leur barre. C'est le rôle du juron. Le juron, l'injure, jouent ce rôle d'incantation et d'exorcisme. « Ta mère ! », et « Va te faire foutre ! » et « Con ! ». Nous avons pu assister à des scènes, en établissement scolaire, sur le quai de la gare, dans la rue, des scènes ludiques où l'injure était en quelque sorte une fonction d'étayage et de reconnaissance qui permettait ou non la rencontre. Le rire, la surprise, à la limite toujours du danger et de l'humiliation. C'est un des seuils de l'injure. C'est bien un jeu, mais un jeu dangereux.

Ce « jeu », nous le retrouvons forcément à l'école, lieu d'apprentissages divers par excellence, mais aussi espace de (re)socialisation de premier ordre.

B. Defrance, il y a déjà dix ans, voyait dans la(es) violence(s) scolaire(s) un écho des maux avant tout présents dans la société : « *Il serait donc tout à fait sur-*

*prenant que cette anomie du tissu social n'ait pas de répercussion dans l'école [...]. Pourquoi l'école échapperait-elle aux effets de la déstructuration des rapports sociaux ? »<sup>10</sup>*

D. Lapeyronnie<sup>11</sup> voit pour sa part dans la crise des banlieues une transformation de la vie sociale en France et des règles de solidarité. Il ne faut donc pas s'étonner des répercussions possibles de cette transformation dans les rapports des enseignants aux enseignés.

Qu'on le veuille ou non, aujourd'hui encore l'élève à l'école est en position de non savoir, toujours en faute de règles, toujours coupable du pire, institutionnellement en position de suspicion. Cette dépendance contrariée, paradoxale, autorise et construit la réponse interactive, spontanée, de la violence verbale, depuis l'insolence jusqu'à l'injure. Nous en sommes à un siècle qui privilégie dans le brassage culturel de la mondialisation l'individu, les apparences, l'objet.

Qui d'autre que la famille bien sûr, et l'école, ou les « institutions », peuvent introduire de la distance, de la réflexion, dans tout ça ?

Avant de se pencher sur une « recherche-action » princeps sur la violence verbale que nous avons menée en collègue « sensible », auprès d'élèves de cinquième et de troisième, dont le protocole nous sert encore aujourd'hui dans d'autres établissements, rappelons ces propos d'Hervé Hamon : « *Si elle [l'école] est pathogène, c'est à un autre niveau : porteuse de promesses sociales inégalement tenues, elle risque de conforter des exclus dans le désespoir qu'engendre l'exclusion. On attend de l'hôpital qu'il guérisse, même quand le virus est souverain. On attend de l'école qu'elle promeuve, même quand la partie est incertaine. Le vrai débat est là. Il est assez aigu pour qu'on n'y ajoute pas de faux procès.* »<sup>12</sup>

Nous avons montré que l'exclusion et la stigmatisation sont des surspécificités porteuses de violence, et le climat verbal est à la mesure du rapport social à l'institution<sup>13</sup>.

Les « observatoires » servent l'analyse et la compréhension. Mais après, il faut « ligner » la recherche en termes de prescriptions sur le terrain. Bien peu de chercheurs et d'experts savent le faire. Il est clair par exemple que très peu de personnes savent « traiter » la violence verbale.

Rappelons qu'un chercheur, aujourd'hui, est responsable de sa société, et qu'il « recherche » dans le sens idéologique qui est le sien. Mais qu'il a à rendre des comptes au « terrain ».

---

<sup>10</sup> Defrance B. (1992) *La violence à l'école*. Paris : Syros.

<sup>11</sup> Lapeyronnie D. (1994) *Alternatives économiques*. HS 19.

<sup>12</sup> Hamon H. (1993) *Le Monde de l'éducation* 209.

<sup>13</sup> Pain J. (1992) *Écoles : violence ou pédagogie ?* Vigneux : Matrice.

### UNE RECHERCHE-ACTION PARTICIPANTE

« Pour une sensibilisation des élèves aux phénomènes de violences verbales en milieu scolaire » (recherche-action menée en 1995-1996 en collège, à Montigny-lès-Cormeilles, et reprise par la suite, en 1998 à Mantes, en 2002 à Levallois).

Notons que la Principale, l'assistante sociale, les CPE, un groupe de professeurs et les classes choisies sont parties prenantes de ce travail « expérimentiel » de fond.

#### *Le cadre de l'intervention*

##### 1) Description de l'intervention

- année scolaire : 1995-1996
  - niveaux d'enseignement concernés : classes de 5<sup>ème</sup> et classes de 3<sup>ème</sup>. (10 classes au total)
  - l'action s'insère au sein d'un dispositif appelé « *Quinzaine de prévention* », dont les actions ont été menées dans le cadre du Comité d'Environnement Social sur trois axes principaux :
    - citoyenneté
    - violence
    - respect des lois
  - les effectifs généraux concernés par l'intervention (pendant le temps scolaire, d'où l'obligation de présence des élèves) sont :
    - des classes de 5<sup>ème</sup> : 122 élèves (5 classes), 56 filles (46 %) et 66 garçons (54 %)
    - des classes de 3<sup>ème</sup> : 134 élèves (5 classes), 74 filles (55 %) et 60 garçons (45 %)
    - au total : 256 élèves, dont 130 filles (51 %) et 126 garçons (49 %)
  - effectif réel lors de l'intervention : 218 élèves au total (85 % de l'effectif global), répartis pour 44 % en classes de 5<sup>ème</sup> et pour 56 % en classes de 3<sup>ème</sup>.
- Le taux d'absentéisme des élèves lors de l'intervention est de 11 % pour les classes de 5<sup>ème</sup> et de 9 % pour les classes de 3<sup>ème</sup>.

##### 2) Objet de cette « micro recherche »

Il s'agit de tester la validité de l'agression verbale en tant qu'*habitus social*. Et de le déconstruire.

3) Le dispositif expérimental est en 8 temps (l'intervention dure deux heures pour chacune des 10 classes concernées)

- 1<sup>er</sup> temps : présentation de l'intervenant, de ses centres d'intérêt, et des questions centrales qui jalonnent cette recherche :
  - Qu'est-ce que la violence ?
  - Pourquoi et comment est-on violent ?
  - Quelles sont les conséquences de la violence ?
- 2<sup>ème</sup> temps : réponse individuelle et par écrit à la question « Qu'est-ce que la violence pour toi ? » (temps alloué : 10 minutes ; obligation d'identification mais anonymat assuré, afin de lever les éventuelles inhibitions).



## DE LA VIOLENCE VERBALE EN MILIEU SCOLAIRE

- 3<sup>ème</sup> temps : débat entre l'intervenant et le « public » autour des trois notions clefs que sont la violence, l'agressivité et l'agression. Le débat est initié par une proposition de définitions, largement commentées et explicitées. Une règle d'or pour la « discussion » : la prise de parole répond aux exigences scolaires, à savoir « lever la main » pour prendre la parole. Garant d'une réflexion mutuelle et de la nécessité d'une écoute active qui ne laisse pas de place aux débordements verbaux.

- 4<sup>ème</sup> temps : sondage oral autour de l'éventuelle gravité de la violence verbale, après une mise en avant des deux modalités d'expression de la violence (verbale et physique). Une question est posée, « Pensez-vous que la violence verbale est quelque chose de grave ? », avec trois modalités de réponses : *Oui, Non, Ne se prononce pas*.

- 5<sup>ème</sup> temps : retour sur les définitions proposées par l'intervenant, notamment celle de l'agression (et de ses 8 modes d'expression possibles, en appui sur les travaux de Buss<sup>14</sup>), avec illustration par les élèves (possibilité de mimer chacune des situations).

- 6<sup>ème</sup> temps : présentation de la deuxième partie de l'intervention (après la pause), à savoir un débat autour du thème de la violence (verbale) à l'école et des définitions possibles de ce que sont l'école, le professeur et l'élève, en relation constante avec les trois interrogations centrales (cf. 1<sup>er</sup> temps ci-dessus). La question de la gravité de la violence verbale en milieu scolaire est à nouveau posée oralement (dans le but de quantifier par la suite les résultats et de pointer les possibles effets immédiats de l'intervention en rapport avec l'aspect normatif du discours de l'intervenant).

- 7<sup>ème</sup> temps : débat oral autour de la violence verbale (causes, manifestations, incidences et alternatives possibles).

- 8<sup>ème</sup> temps : retour à la réflexion écrite, réponse à une deuxième question « Que proposerais-tu pour qu'il y ait moins de violence verbale dans ton établissement scolaire ? ».

#### 4) Objectifs (à plus long terme)

Il s'agit d'ouvrir des pistes de réflexion quant à la prise en charge efficace et validable des comportements de déviances verbales dans le champ éducatif, après avoir mené une analyse interprétative (à la fois quantitative et qualitative) des éléments recueillis lors de cette recherche-action, forte du profil « scolaire et social » dressé pour chacune des classes concernées.

Nous avons par la suite repris et développé ce dispositif, en doublant le travail « d'entrée », et en revenant, après 6 mois, tester les réactions à la violence. Elles

---

<sup>14</sup> Buss A.-H. (1961) *The psychology of aggression*. London, New York : Wiley. L'auteur a mis en avant huit modes principaux d'expression de l'agression verbale ou physique, se déclinant de façon passive ou active et de manière directe ou indirecte. Ses travaux, proches de ceux de L. Berkowitz, ont mis l'accent sur la multiplicité des facteurs de causalité des comportements d'agression et leur lien avec le biotope culturel et l'écosystème.

ont nettement diminué. Nous savons désormais que la recherche montre les hautes possibilités de l'intervention.

*Analyses et interprétation des résultats*

Si la majorité des élèves considère que la violence peut emprunter le mode verbal comme le mode physique, une grande partie estime qu'il faut nuancer ce que l'on nomme violence verbale. Certains font référence à un mode de communication propre à la « jeunesse actuelle », tandis que d'autres affirment qu'il s'agit d'un langage à part entière, reflet de la nouvelle génération. Le 5<sup>ème</sup> temps de l'intervention a permis de faire ressortir la primordialité du contexte de l'utilisation du registre familial. Le débat a convergé vers les notions de langage et les différents registres de celui-ci (familier, courant et soutenu) et l'importance alors de la relation qui va unir le récepteur et l'émetteur (personnalités en présence, âge, lien de proximité, statuts). Le ton et le vocabulaire employés se révèlent de même déterminants, tout comme le contexte situationnel. Il apparaît donc utile, voire nécessaire, de faire la part des choses entre une réelle intentionnalité de nuire au travers de propos tenus et ce qui relève d'un habitus langagier, qui s'apparentait pour le coup à quelque chose de ludique (de l'ordre de la joute verbale). Nous retrouvons là l'intention et la démarche qui différencient l'agressivité réactionnelle de la violence. Dans le cadre purement scolaire, où les personnes en présence sont les professeurs (adultes) face aux élèves (enfants), tous préfèrent penser que la violence verbale prend racine à l'extérieur de l'établissement. Certains évoquent une défaillance de l'éducation parentale. D'autres invoquent les problèmes inhérents à la vie quotidienne, à prendre en considération pour comprendre ce qui serait des « dérapages ». Il en ressort par ailleurs la nécessité d'une plus grande communication entre professeurs et élèves, d'une plus grande écoute de part et d'autre, d'une compréhension plus large de la part des adultes. Un phénomène est récurrent dans le discours des sujets – les élèves ; l'omniprésence de la violence verbale (à la télévision, dans les livres, au cinéma, dans les jeux vidéo...). Aussi, sans tomber de fait dans la banalisation, il leur semble naturel de la croiser à l'école. Il faut d'ailleurs souligner à quel point de sérieux on peut porter la discussion, passé le seuil du premier contact, ce qui n'est pas toujours donné

Ce temps de l'intervention a également permis de pointer le côté « instinctif » de l'agression, faisant de toute personne le véhicule potentiel d'une agressivité latente. L'apparition ou non de comportements agressifs, et leur seuil « violent », aurait quelque chose à voir avec la différence qui sépare le monde animal (nature) et la société humaine (culture). Si une expression invoquée devait être retenue ici, ce serait sans nul doute celle de « respect mutuel » (rempart ultime au déferlement de la violence verbale ?). Faut-il voir à cet endroit le pilier de l'amélioration des relations entre les différents acteurs de toute action pédagogique et éducative ? Mais leur a-t-on donné le sens même de ce terme ? Si le respect est à plus d'une reprise revendiqué, on voit aussi s'esquisser des notions de valeur, par ce que « l'on mérite » et la réciprocité des « attitudes ». Comme on me voit on me juge, et c'est la « réputation ». Un travail de réflexion et de pratique est incontestablement à initier ici, le respect global ne pouvant se détecter qu'à travers toutes les attitudes et les

## DE LA VIOLENCE VERBALE EN MILIEU SCOLAIRE

comportements que l'on peut avoir en direct et au jour le jour vis-à-vis de l'autre, des autres.

### *A propos de la gravité de la violence verbale*

(Analyse des réponses données à la question orale posée par deux fois : « Pensez-vous que la violence verbale est quelque chose de grave ? »)

• Comparaison des modalités de réponse en fonction de l'âge (niveau de scolarisation) :

- Classes de 5<sup>ème</sup> :

L'effet immédiat de l'intervention est indéniable puisque le taux de réponses affirmatives passe, en un laps de temps très court, de 24 % à 46 %. Au regard du pourcentage de réponses négatives, cet effet est encore plus flagrant (de 56 % à 33 %). Le taux d'indécis est relativement constant (20 %).

- Classes de 3<sup>ème</sup> :

Il y a une adhésion massive d'emblée au « Oui », avec un taux de 54 %. Il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle la prise de conscience de la gravité de la violence verbale est fonction de l'âge (dans le sens d'une augmentation du taux corrélative à l'augmentation de l'âge). Pour autant, l'effet de l'intervention n'est pas à négliger, puisque le taux varie de 54 % à 65,5 %. Ce résultat est conforté par le taux de réponses négatives obtenu : il passe de 24,5 % initialement à 11 % dans le même laps de temps que précédemment.

• Comparaison des modalités de réponse en fonction du sexe :

- Classes de 5<sup>ème</sup> :

L'effet de l'intervention sur l'avis des filles est indéniable, avec un taux de réponses affirmatives qui passe de 21 % à 33 % (phénomène accentué par la chute du taux de réponses négatives, de 49 % à 37 %). Les indécises sont stationnaires (28 %).

. Pour les garçons, les résultats obtenus abondent dans le même sens, avec une progression de 26 % à 52 % de réponses négatives et, dans le même temps, une baisse de 62 % à 30 % du nombre de réponses négatives.

Une réelle prise de conscience de l'ampleur du phénomène étudié en substance semble avoir eu lieu, avec un changement d'opinion plus marqué chez les garçons que chez les filles.

- Classes de 3<sup>ème</sup> :

. Le taux de réponses affirmatives chez les garçons passe de 60 % à 74 %, celui des réponses négatives de 21 % à 14 %. A noter également une diminution du taux d'indécis : de 19 % à 12 %.

. Du côté des filles, le taux de réponses affirmatives passe de 49 % à 58,5 %, simultanément à une baisse du taux de réponses négatives, de 28 % à 7,5 %. Le taux de réponses indécises passe lui de 23 % à 34 %.

La prise de conscience de la gravité de la violence verbale est donc significativement plus massive chez les garçons que chez les filles. Chez ces dernières, le sentiment d'indécision semble prévaloir.

• Conclusions :

Les élèves des classes de 3<sup>ème</sup>, sans doute parce que plus mûrs, font preuve d'une plus grande compréhension et d'une meilleure analyse du problème posé par la présence de la violence verbale en milieu scolaire.

Les garçons sont, apparemment, plus conscients que les filles de la gravité posée par cette violence verbale. Ce constat vaut pour les deux niveaux de classe concernés.

Il est à noter que ces classes, « de l'avis des professionnels », sont restées stables par la suite.

*Analyse des propositions des élèves pour diminuer en fréquence et en intensité les phénomènes de violence(s) verbale(s) dans leur établissement scolaire*

Globalement, les élèves sont partisans d'une alliance prévention – répression et ce de façon majoritaire. Il suffit, pour s'en convaincre, de s'attarder sur leurs productions écrites.

Même si la nécessaire prise en compte de l'historicité de chacun est pointée, simultanément à l'irréfutable part de responsabilité de la société dans son ensemble au regard d'une certaine forme de valorisation de la violence, les propositions abondent dans le sens d'une répression parfois sévère, mais toujours cohérente. Demandeurs de sanctions (proportionnelles et égalitaires), la majorité des élèves souhaite plus de repères, plus de cadrage (concrètement un effectif adulte accru, une augmentation du nombre de surveillants, une surcharge moindre des effectifs dans chaque classe...). Tout cela va dans le sens d'une plus grande communication entre adultes (professeurs) et enfants (élèves), d'un désir profond d'une écoute mutuelle, d'une réelle envie de dialogue commun et consensuel. À plusieurs reprises est souligné également le sentiment d'impunité, responsable en partie de certaines déviances des élèves posant problème à l'institution<sup>15</sup>.

*Quelques pistes de réflexion*

L'analyse des réponses données à la première question (« *Qu'est-ce que la violence pour toi ?* ») met en avant la prégnance des violences agies (agressions physiques, verbales, vols...) et des violences subies (racket, maltraitance...). Seuls 5 % de l'effectif total se sont abstenus de répondre à cette demande de définition de la violence.

Pour ce qui est des réponses données à la deuxième question écrite (« *Que proposerais-tu pour qu'il y ait moins de violence verbale dans ton établissement* »)

---

<sup>15</sup> Nous avons pu relever le même type de conclusions à plusieurs reprises, au cours de nos recherches-actions au sein d'établissements scolaires « traditionnels », tout comme lors de nos interventions auprès notamment des établissements classés en ZEP ou des institutions du type classes-relais, menées entre 1990 et 2005.

## DE LA VIOLENCE VERBALE EN MILIEU SCOLAIRE

*scolaire ?* »), sans entrer dans les détails de l'analyse quantitative des éléments recueillis, il est possible de retenir que 11,5 % de l'effectif global (5<sup>ème</sup> + 3<sup>ème</sup>) se sont abstenus de répondre et, phénomène significatif inquiétant, 11 % de ce même effectif pensent qu'il n'y a plus rien à faire... Certains élèves ont répondu : « C'est trop tard ».

Au final, ce sont donc 73 élèves, soient 33,5 % des 218 élèves concernés par cette micro recherche, qui s'abstiennent de répondre ou affirment ne pas savoir quoi proposer en terme d'alternative à la violence verbale (32 % des élèves de 5<sup>ème</sup> et 30 % des élèves de 3<sup>ème</sup>).

Nous en avons déduit qu'un travail de suivi de certains éléments, repérés par l'institution comme étant verbalement violents, était souhaitable. Parallèlement, la diffusion d'une information quotidienne en direction des membres de la communauté scolaire permet de faire la part des choses entre ce qui est permis et admissible et ce qui ne l'est pas, entre ce qui relève de la violence verbale (Renvoyons ici à nouveau au code pénal) et ce qui tient plus de l'habitude langagière.

Elle aura par ailleurs présenté l'avantage de mettre en relief la souche verbale de toutes formes de violences, y compris les violences physiquement exprimées. Si la violence verbale n'est pas à diaboliser, elle n'est certes pas à banaliser et tout porte à croire que les solutions sont à rechercher du côté du langage<sup>16</sup>.

C'est là tout le rôle de l'école que de (re)donner des valeurs facilement identifiables, de marquer des limites (dont les élèves sont fortement demandeurs) et de rendre à l'autorité et au respect leur sens originel. Les élèves le souhaitent. Si l'on prend le temps d'y travailler, ils coopèrent en très grande partie.

Certains établissements ont mis en place des « lieux de parole et d'écoute », qui accueillent les élèves en difficultés scolaires et/ou identitaires. Parfois, des personnes extérieures prennent le relais des enseignants ou des surveillants qui assurent traditionnellement cette fonction d'écoute, sorte de médiateurs éducatifs, dont la fonction première est de jouer un rôle de « tampon » dans la relation pédagogique<sup>17</sup>.

D'autres privilégient l'emploi de deux professeurs principaux par classe, l'un d'eux se focalisant sur les problèmes relationnels et les problèmes de discipline, l'autre sur les questions scolaires.

D'autres encore, par la simple présence d'adultes à la sortie des classes, enrayerent l'apparition de comportements violents y compris verbaux aux abords de l'institution. Des parents s'associent parfois à ce type d'actions, qui intègre le projet d'établissement.

---

<sup>16</sup> Favre D. et Fortin L. (1996) « Étude des aspects sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage » — Rapport de recherche au Ministère de l'Éducation Nationale et à l'Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure, Montpellier 3. (2005) « De l'impolitesse à la violence verbale » — Colloque Sciences du langage, Avignon.

<sup>17</sup> Ce fut notamment le cas lors d'une expérience-pilote menée en 1994 dans un collège de Courbevoie, avec la mise en place d'un dispositif intitulé « Lieu de parole », à l'initiative d'une enseignante de Français, qui s'est transformé les années suivantes en « Lieu de Médiation », et dont nous avons alors pu analyser et mesurer toute l'efficacité en terme de résolution de conflits inhérents à la relation pédagogique.

Les solutions ne sont pas uniques et transférables, mais elles existent. Il faut essayer, tester, innover et surtout s'investir. Le théâtre action, le théâtre forum, le théâtre impro, le psychodrame, ont leur mot à dire.

L'école doit à la fois être ouverte sur le monde extérieur et protégée de celui-ci. Si la violence (verbale) existe au dehors, il faut faire en sorte que l'école (re) devienne un lieu où la violence verbale, à défaut d'être éradiquée, sera justement sanctionnée et canalisée. Pour ce faire, il faut être à même de déceler les causes premières des violences (verbales) qui surgissent en milieu scolaire et s'expriment par des conduites atypiques, afin de faciliter le processus de (ré) adaptation scolaire. Il y a là un mécanisme répressif primaire qu'il est somme toute assez facile d'épingler et d'« autoriser » en groupe. C'est l'affaire de tous, de toute une société, et cela nécessite la mise en place d'un réseau partenarial performant impliquant tous les acteurs du champ socio-éducatif, la cellule familiale (instance éducative de base s'il en est) en premier lieu. Lutter contre la violence verbale et ses incidences, c'est trouver les outils efficaces à refaire du lien social, à la racine des mots même qui tiennent ce lien.

Nous avons pu montrer ces dix dernières années qu'une démarche de sensibilisation et d'explicitation du « vocabulaire » de la violence, et spécifiquement de la violence verbale, impliquant réflexion, débats construits, écritures et travaux de groupes, sur une période de un à deux mois, réduisait sensiblement les agressions primaires « réactionnelles » et les anticipations archaïques de défense. Là encore il s'agit d'une éducation à part entière, mais des affects et de la plasticité émotionnelle. Cette éducation émotionnelle est et reste l'enjeu majeur du siècle actuel, si nous voulons qu'il soit humain.

**Stéphane DERVAUX**

**Jacques PAIN**

Université Paris X Nanterre

CREF

**Abstract :** Violence in school environments today has become an object of international concern. Its defining characteristics are familiar. But it is now obvious that verbal assaults and insults are the most predominant everyday features of the violent atmosphere in our educational institutions. The point is to understand the human and interactional mechanisms of 'verbal violence' as shaped by the social implications of linguistic practices. The next step will be to show how school environments can still be acted upon and how these practices which have become commonplace can be approached in new ways as symbols of a 'displaced' quest for identity.