

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ di BOLOGNA

SCUOLA DI LINGUE E LETTERATURE, TRADUZIONE E
INTERPRETAZIONE

SEDE DI FORLÌ

CORSO di LAUREA IN

MEDIAZIONE LINGUISTICA INTERCULTURALE (Classe L-12)

ELABORATO FINALE

LES CONFLITS ET LES RAPPORTS DE FORCE DANS LA LANGUE

Le dominant et le dominé dans le domaine scolaire

CANDIDATO

RELATORE

Sara Mazziotti

Danièle Emmanuèle Di Gaetano-Londei

Punteggio proposto dal RELATORE

5 punti

Prima sessione A.A. 2013/2014

Index

Introduction	3
Chapitre I	
Le français officiel et les langues des banlieues	5
La langue des « dominants » et des « dominés »	9
Les variations dans la langue : la langue des jeunes	10
La transmission des normes	12
Chapitre II	
Deux enquêtes sur le champ (États-Unis, France)	14
Le malentendu à la base du système éducatif	17
L'opinion publique ?	23
Conclusions	25
Bibliographie	26
Sitographie	27

Introduction

Cette étude naît d'une curiosité personnelle après avoir pris connaissance des enquêtes menées en France et à l'étranger qui avaient comme but la compréhension et le dévoilement des variations linguistiques et du rapport entre la langue officielle et les langues qui s'y opposent. Plus précisément, l'aspect linguistique qui m'intéresse se développe au moment où une société devient multiethnique et quand la langue du pouvoir, affirmée et reconnue, entre en contact avec des réalités linguistiques qui ne bénéficient pas d'une reconnaissance officielle. Pierre Bourdieu définit ce type de contact à travers l'expression « dominant/dominé », deux rôles qu'il reconnaît également au sein d'une même communauté linguistique.

Le point de départ est la standardisation de la langue française qui a inévitablement eu des conséquences soit dans l'attitude de défense du français, soit dans l'inquiétude de ceux qui parlent une autre langue. Effectivement, dans un premier temps, nous passerons au peigne fin la distinction entre langue officielle et dites « langues minoritaires », à travers l'analyse d'un phénomène sociolinguistique qui a déjà fait couler beaucoup d'encre, c'est-à-dire les langues des banlieues. Ensuite, nous mettrons l'accent sur les différentes variétés dans une langue, comprise la langue des jeunes, tout en offrant des notions théoriques qui jetteront les bases pour une réflexion plus spécifique. Le deuxième chapitre sera entièrement dédié aux cas particuliers en soutien des concepts précédemment illustrés. L'intention est d'établir une comparaison entre le rapport langue du pouvoir/langues non officielles et le rapport professeur/élève en milieu scolaire. En effet, les jeunes se confrontent dans leurs premières relations sociolinguistiques avec des adultes outre que leurs parents, surtout à l'école. Mais quelles sont les difficultés les plus évidentes que les deux rôles impliquent ? Dans le domaine scolaire également, les plus faibles qui ne maîtrisent pas la langue de référence finissent par développer des sentiments d'injustice et de rébellion. Les banlieues, de plus en plus au centre de l'attention des médias, révèlent un autre problème que les maîtres doivent apprendre à gérer : les classes hétérogènes et l'influence de la langue maternelle auprès des élèves, fils d'immigrés. Quel est l'attitude que les institutions doivent avoir ? Nous

chercherons de donner voix aux dominants et aux dominés afin de mieux comprendre les enjeux sociolinguistiques qui influencent le domaine scolaire.

L'aire géographique prise en considération inclut Paris et ses environs même si quelques exemples d'enquêtes menées dans d'autres parties de la France et à l'étranger seront cités afin de présenter des études déjà menés et d'expliquer dans quel sens elles progressent.

Chapitre I

Le français officiel et les langues des banlieues

La langue française est une langue multiculturelle au centre de divers discours et échanges d'opinion à propos de sa défense et des « enjeux culturels »¹ auxquels le français assiste dans tous les pays francophones. Il s'agit d'une langue qui a permis la communication entre plusieurs cultures et qui, grâce au contact avec ces cultures, a acquis différentes caractéristiques phonétiques ou lexicales. Effectivement, elle survit en tant que porteuse de cultures et son avenir est profondément lié donc à sa fonction de « carrefour »². Un écrivain francophone choisira le français pour donner voix à son pays d'origine et, de cette façon, la langue littéraire deviendra le témoin d'événements historiques, pas forcément connus par le citoyen français, et le médiateur entre deux mondes géographiquement éloignés l'un de l'autre mais tout d'un coup en contact. Un deuxième exemple est également le cas de la proximité entre la réalité culturelle du français et tous les usages et traditions d'une famille immigrée en France. Pour cette famille, l'effort le plus évident sera de trouver un équilibre entre l'adoption du français comme langue officielle et l'utilisation de sa propre langue maternelle.

Signe d'unité politique, une langue officielle se définit comme « la seule légitime » dans les frontières géographiques d'un pays qui « s'impose à tous les ressortissants »³. Une grammaire, une variété de registres qui s'adaptent aux contextes les plus divers, un ensemble de règles phonétiques partagées, un dictionnaire qui attestent l'existence officielle des mots. Tous ces éléments soutiennent une langue a priori mais ne tiennent pas en compte des phénomènes linguistiques et sociaux qui peuvent modifier l'usage originel d'une langue et influencer la façon de s'exprimer des locuteurs. L'influence de l'anglais et des nouvelles technologies, par exemple, a provoqué l'introduction de termes anglais à l'oral autant qu'à l'écrit et auprès des jeunes ou des médias. La mode, la tendance à accepter un type de langage nouveau provenant de l'étranger afin de tous s'unir et se sentir partie de l'ère des

¹ Giovanni Dotoli, *La langue française et la francophonie à l'aube du troisième millénaire*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2005, p.83

² *Ivi*, p.85

³ Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, s.l, Fayard, 1982, p.27

technologies, représente de plus en plus une menace pour le français qui continue à se battre en tant que langue nationale.

Bien qu'elle soit ouverte à la richesse offerte par la présence de plusieurs cultures sur le territoire national, la France ne cache pas la tentative de protéger sa langue : le français, qui se confronte quotidiennement avec des réalités linguistiques multiples craint de plus en plus le contact avec une langue ou des langages différents par rapport à la langue dominante. Même avant l'arrivée de la langue anglaise, comme langue « de la modernité »⁴, le français parlé dans la capitale a vécu et continue à vivre un autre type de phénomène linguistique qui a déjà fait couler beaucoup d'encre, depuis l'argot jusqu'aux langues des banlieues, qui ne jouissent pas du même prestige.

Dans l'histoire de Paris, plusieurs vagues d'immigration ont eu lieu pour différentes raisons et ont provoqués divers impacts sociaux. Si aujourd'hui les études sociologiques parlent de « crise de la banlieue »⁵ et elles reconnaissent le nombre des étrangers très élevé surtout au-delà du périphérique, c'est parce que, en effet, la ville est en train de se confronter avec une réalité multiethnique et particulièrement complexe, mais aussi peu connue. Avec la Révolution industrielle -seconde moitié du XIXe siècle-, la France a commencé à devenir une terre d'accueil pour les Européens en quête de travail et d'une nouvelle destinée. Ensuite, le pays a assisté à d'autres vagues d'immigration dues aux régimes totalitaires et au phénomène de l'exil. Parmi les raisons les plus fréquentes, notons celles économiques et liées au travail ou à la recherche d'un avenir pour les familles. Les régions géographiques de provenance les plus impliquées sont le Sud-Est Asie, l'Afrique subsaharienne, la Méditerranéens d'Europe et le Maghreb.

Tous les problèmes d'intégration et les difficultés au niveau bureaucratique et juridique qui ont caractérisé l'arrivée et l'installation des immigrés à Paris, ont conduit à une prise de conscience non exempte de conséquences. Le centre-ville est devenu synonyme d'un mécanisme officiel, fonctionnant et puissant qui empêche l'intégration des gens des

⁴ G. Dotoli, *op.cit.*, p.47

⁵ Groupe de recherche Achac, (Association pour la Connaissance de l'Histoire de l'Afrique Contemporaine), *Dossier de presse, Exposition 150 ans d'immigration*, 2010, http://www.achac.com/file_dynamic/expo_paris%20150.pdf

banlieues à partir de l'élément le plus important : la langue. En effet, Paris représente le « pouvoir »⁶ mais surtout « la langue du pouvoir »⁷ aux yeux de l'immigré.

La banlieue témoigne le contact entre plusieurs langues, cultures et traditions qui sont considérées minoritaires mais qui représentent les origines et les racines des familles arrivées en France. Pourtant, du point de vue linguistique, ces familles sont obligées à s'ouvrir à la langue française des institutions et de l'éducation, au détriment de la propre, afin de s'intégrer et d'intégrer leurs enfants. Mais cette considération représente déjà la vision la plus optimiste proposée par les études qui ont révélé l'importance, en termes d'intégration de l'immigré, à commencer par la connaissance de la langue du pays d'accueil. En effet, la perception de l'immigré face au centre-ville, tellement impénétrable et qui ne semble pas lui offrir un rôle dans la société, l'a conduit à se replier sur lui-même et à créer des ghettos, pour chercher sa propre identité et pour s'affirmer dans le groupe. Du point de vue linguistique, la réaction à cette langue du pouvoir, inaccessible, ne concerne pas exclusivement le fait de préserver la langue d'origine à l'intérieur d'un groupe, mais aussi elle consiste à mélanger les mots et les termes de plusieurs langues appartenant aux immigrés dans les banlieues afin de créer un nouveau langage d'opposition à la langue française. Il s'agit d'expressions souvent liées à la violence et au sentiment de désespoir et de mépris face au centre-ville qui, en revanche, a commencé bientôt à juger, à s'éloigner et à avoir peur de ce type de langage si peu ordinaire qui joue avec les structures du français et avec l'ordre de ses syllabes, et donc offre une langue bouleversée, déformée, déconstruite.

Par ailleurs, les argots deviennent alors un signe de reconnaissance qui parfois éveille la curiosité au lieu d'effrayer et plus précisément, les langues des banlieues commencent même à être prises en considérations par les médias. Aujourd'hui, ce phénomène a commencé à rompre les barrières du centre-ville et de la « bourgeoisie curieuse des habitudes "peuple" ou du langage plus ou moins mythifié des "classes dangereuses" »⁸; c'est le cas de certaines expressions utilisées par la publicité ou par les jeunes des banlieues et du centre-ville mais qui ne sont pas employées avec le même esprit de rébellion et d'opposition à la langue française.

⁶ *Ibidem*

⁷ *Ibidem*

⁸ Hubert Lesigne, *Les banlieues, les profs et les mots, Essai de lexicologie sociale*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.66

Donc il est vrai, pour le français « les dangers sont partout : dans la publicité, dans les médias, dans les nouvelles technologies »⁹. Toutefois, les risques sont à l'horizon également pour qui ne maîtrise pas cette langue et qui se trouve donc en condition d'infériorité. Il s'agit du rapport « dominant-dominé »¹⁰ inscrit dans une communauté linguistique. En effet, dès qu'un État se constitue, « un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle »¹¹ se crée également, et offre toutes les conditions nécessaires à la base des conflits linguistiques dus à l'appartenance ou à la non-appartenance à la même communauté linguistique. En termes de conflits et de distinction dans un groupe, c'est le sociologue Pierre Bourdieu qui a avancé le concept de « marché linguistique »¹², un champ avec ses propres lois et règles dans lequel chaque locuteur s'insère, disposant de différentes aptitudes et compétences linguistiques, à la base des luttes de position et de classement, et qui sont à la base de la distinction entre dominants et dominés. En effet, à travers l'identification de ce champ - donc le marché - une constitution des normes et d'une langue légitime et officielle a été possible. Une langue standard, qui doit être respectée dans toutes ses caractéristiques par les Institutions et au sein du système éducatif, et qui a été définie et normalisée à travers des supports comme par exemple le dictionnaire, une syntaxe, afin de définir une langue d'état et par conséquent, un état.

Dans l'histoire du français, à partir du XVIIe siècle, la langue qui s'était diffusée à Paris « dans les milieux cultivés »¹³ a été « promue au statut de langue officielle »¹⁴, en tant que langue utilisée également à l'écrit. Tous les autres dialectes parlés dans d'autres régions françaises qui étaient presque exclusivement oraux sont tombés « à l'état de "patois" »¹⁵. Toutefois, l'officialisation du français a plutôt créé une « situation de bilinguisme » chez les paysans, tandis que les bourgeois, les médecins et les professeurs ont immédiatement bénéficié du « monopole [...] de la communication »¹⁶, en adoptant la langue du pouvoir. Il est important de souligner, déjà à l'aube de la langue française comme langue politique,

⁹ G.Dotoli, *op.cit*, p.21

¹⁰ Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, s.l, Fayard, 1982, p.27

¹¹ *Ibidem*

¹² *Ibidem*

¹³ *Ivi*, p. 29

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ *Ibidem*

¹⁶ *Ivi*, p.30

l'intention cachée d'insérer « un nouveau discours d'autorité »¹⁷ caractérisé par un nouvel ensemble de lexiques et de termes inexistant dans les dialectes. Il ne s'agissait pas seulement de faciliter l'intercompréhension entre Paris et ses provinces, mais aussi de transmettre la domination d'un nouveau groupe social et de ses nouveaux intérêts.

Dans la diffusion d'une langue officielle, en dépit des patois, le système scolaire joue le rôle le plus important. L'objectif principal est de véhiculer le sens d'appartenance à une nation et la capacité d'interpréter le monde de la même façon, à travers l'usage de la langue et à la distinction entre langue écrite, « identifiée à la langue correcte »¹⁸ et langue parlée. Les maîtres d'école étaient obligés de faire également la différence entre les « régionalismes »¹⁹ et les prononciations qui n'étaient pas jugées correctes par la langue officielle mais qui souvent, aujourd'hui, les linguistes considèrent comme des *variations*.

La correction du locuteur dominant sur le locuteur dominé, dépourvu « de la compétence légitime »²⁰ et donc « exclu des univers sociaux »²¹, est l'indice le plus évident de la présence d'un marché linguistique qui dérive souvent d'une disposition des locuteurs dans la « structure sociale »²².

Dominants et dominés

Quelques notions théoriques seront nécessaires avant d'analyser les enquêtes et les cas particuliers et avant de transposer le rapport dominant dominé au contexte scolaire. En ce qui concerne l'identification d'un locuteur dans un groupe social et dans une communauté linguistique, il est important de bien expliquer les notions de contexte et de communauté, même si les linguistes prennent en compte différents modèles pour les désigner. Par exemple, selon le modèle formaliste, le contexte devient synonyme de « situation », c'est-à-dire toute sorte de paramètres qui précède la conversation et qui l'influence dans ses caractéristiques. Toutefois, le sociologue Erving Goffman affirme que le rapport entre contexte et situation varie constamment selon le type d'interaction des locuteurs. Ils deviennent les acteurs d'un échange langagier qui se modifie selon les choix verbaux de chacun. Ensuite, afin de définir

¹⁷ *Ibidem*

¹⁸ *Ivi*, p.33

¹⁹ *Ibidem*

²⁰ *Ivi*, p.44

²¹ *Ibidem*

²² *Ibidem*

une communauté linguistique, on constate qu'elle suit deux critères : les limites géographiques et les caractéristiques des relations sociales du groupe pris en considération. Le locuteur doit percevoir son appartenance à une communauté linguistique qui partage le même usage de la langue, les idéologies et la provenance géographique. Effectivement, il est facile de distinguer et d'étudier d'une façon bien séparée les caractéristiques des communautés linguistiques presque aux antipodes. Toutefois, également au sein d'une même communauté, des conflits et des cas de discriminations liés à l'usage de la langue peuvent avoir lieu, surtout à cause d'une réalité culturelle différente.

Pierre Bourdieu inscrit l'acte de parole au milieu entre « l'habitus linguistique »²³, qui nous permet d'adapter la façon de nous exprimer à une situation déterminée, et le marché linguistique qui impose toute une série de « censures »²⁴ et de « sanctions »²⁵, dues à notre connaissance de ce qui est correct et de ce qui ne l'est pas dans la langue. Toutefois, il ne s'agit pas exclusivement de connaissances grammaticales, parce que le sens complet d'une énonciation ne peut être transmis qu'à travers l'interprétation des locuteurs qui partagent les mêmes connaissances du monde. « Le mot [...] n'existe qu'immergé dans des situations »²⁶, mais si les idéologies partagées ne sont pas les mêmes, des malentendus peuvent avoir lieu. L'utilisation d'un mot, même inséré dans un contexte précis, peut devenir l'acte linguistique le plus dangereux si le locuteur l'interprète selon son expérience personnelle et donc avec une valeur qui pourrait être complètement différente par rapport à celle qui voulait être véhiculée. De plus, il faut tenir en compte la distraction, les « glissements d'attention ou d'intérêt »²⁷ ou les « erreurs dans l'application »²⁸ de sa propre « connaissance de la langue dans la performance »²⁹, comme le souligne Chomsky. Chaque locuteur s'approprie de la langue d'une façon personnelle.

Les variations dans la langue : la langue des jeunes

Lorsque on parle de variétés, il est indispensable de mettre en évidence les changements de type *diachronique*, liés à la diversité d'une langue à chaque époque; les changements

²³ Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, s.l, Fayard, 1982, p.14

²⁴ *Ibidem*

²⁵ *Ibidem*

²⁶ *Ivi*, p.16

²⁷ *Ivi*, p.24

²⁸ *Ibidem*

²⁹ *Ibidem* (cit. Chomsky)

diatopiques, dûs à l'usage de la langue au sein d'une région ou d'une zone spécifique (dialectes, patois); les changements *diastratiques* selon donc les caractéristiques sociales du locuteur, de son niveau d'études; les changements *diaphasiques* qui se réfèrent à la situation, au contexte et au niveau de confiance des interlocuteurs. Dans ce dernier cas, la diversité de canal, écrit ou oral, est également prise en considération, sans négliger les réflexions à propos de l'opposition entre complexité et simplicité qui caractérise ces deux canaux de communication. En effet, plusieurs hypothèses avaient le but d'expliquer cette opposition au moment de définir un texte oral par rapport à un texte écrit afin de comprendre si le temps dont on disposait pour écrire était la raison d'une plus grande maîtrise de la langue à l'écrit. L'écrit est aussi « la forme parachevée »³⁰ d'une langue au moment de sa standardisation. Par conséquent, l'oral peut être perçu comme une variété différente soumise à tout type de correction comme les autres variétés dans une langue. Le locuteur qui aura eu une formation qui lui enseigne chaque norme liée à sa langue, reconnaîtra les autres variétés comme des « déformations »³¹, en les dévaluant, même si la langue standard « n'est pas une variété parmi d'autres »³². D'où l'attitude de l'hypercorrection qui, en réalité, souligne une forte fragilité et insécurité du locuteur.

Françoise Gadet, experte en sociolinguistique et spécialiste de la variation linguistique, souligne que le procès de standardisation d'une langue a lieu à travers des « rejets »³³, des tentatives de réduire la variation afin de « n'admettre qu'un seul usage comme correct »³⁴. Si le français traditionnel représente donc l'usage correct, la « langue des jeunes »³⁵ également sera soumise à une attitude de rejet ? En premier lieu, ces nouveaux langages caractérisés par un constant renouvellement sont de plus en plus au centre de l'attention sociale, parce que signe d'une nouvelle catégorie sociale. Les variations les plus évidentes sur le « plan phonique et grammatical »³⁶ sont la différente intonation des phrases et la tendance à ne pas prononcer le *e* prépausal ; en ce qui concerne la grammaire, les jeunes tendent à ne pas conjuguer les formes verbales ou à changer de catégories (« *grave, trop* ou *genre* »³⁷).

³⁰ Françoise Gadet, *La variation sociale en français*, Paris, Éditions Ophrys, 2007, p.27

³¹ *Ivi*, p.28

³² *Ivi*, p.28

³³ *Ivi*, p.114

³⁴ *Ibidem*

³⁵ *Ivi*, p.121

³⁶ *Ibidem*

³⁷ *Ivi*, p.122

Toutefois, l'aspect le plus intéressant est l'aspect lexical qui prend en considération les emprunts à l'arabe, à des langues africaines et à l'anglais, la troncation des mots et le verlan, par exemple, et qui constitue l'obstacle prédominant pour ceux qui voudraient communiquer sans appartenir à la catégorie des jeunes. Leur lexique change continuellement, leurs « pratiques langagières »³⁸ se différencient selon les régions et les banlieues mais sans jamais imposer une forme dominante sur les autres. Au contraire, des structures internes se créent en opposition aux adultes, au point qu'il devient difficile adapter leur naturelle façon de s'exprimer à celle des adultes, au moment où l'interaction a lieu. La linguiste Claudine Dannequin, sensible au point de vue des jeunes et à leur perception en thème d'accusation de violence, met en relief la difficulté à distinguer une façon polie de s'exprimer et une façon « neutre »³⁹, auprès des jeunes qui admettent ne pas avoir une « particulière intention de choquer »⁴⁰. Mieux dit, même s'ils perçoivent un contexte officiel et formel et malgré l'effort d'éviter leur propre langage, ils sont souvent « surpris »⁴¹ face aux « effets de leur façon de parler sur les adultes »⁴².

Les jeunes Français des grandes villes surtout, ont été également influencés par le contact entre leur langue et les langues d'immigration. Aujourd'hui, dans la région parisienne, un enfant sur quatre se confronte avec une autre langue parlée au sein du contexte familiale qui n'est pas le français et qui peut conditionner sa propre façon de parler et celle de ses pairs. Un autre type de phénomène qui nous pouvons mettre en évidence est le manque de conscience des jeunes français et même des fils d'immigrés, en ce qui concerne le vrai sens et la valeur originelle des mots créés par les langues des banlieues. Si les élèves n'ont pas encore une conscience et une maîtrise de la langue du professeur, cela ne signifie pas qu'ils sachent exactement motiver leurs propres choix lexicaux. L'impression générale est que les jeunes tendent à vider de leur acception violente ou transgressive les termes nés suite à des exigences d'opposition motivées. Cette considération est très importante si on fait référence à tous les cas d'incompréhension et d'alerte lancés par les enseignants après avoir eu un conflit avec un élève où ils ont assisté à un type d'expression jugée agressive.

³⁸ *Ivi*, p.126

³⁹ *Ivi*, p.127

⁴⁰ *Ibidem*

⁴¹ *Ibidem*

⁴² *Ibidem*

La transmission des normes

Les lieux principaux d'acquisition et d'expression où la compétence légitime se produit, sont la famille et le système scolaire. Les enfants commencent à avoir accès aux normes concernant l'écrit, l'oral et la perception de la langue en général, grâce à l'utilisation d'une langue standard des maîtres, souvent très différenciée par rapport à leur langue, dite « de la classe », qui les regroupe. Si on parle de rapports de force, de dominants et de dominés et de prise en compte d'un champ, l'idée de base à souligner, c'est que l'impartition des compétences et la distribution des capacités de production et d'appréciation sont inégales. De plus, si dans un contexte officiel, tout locuteur s'aperçoit des normes de la langue légitimée et cherche à les utiliser, au contraire dans un contexte loin du jugement et des corrections autrui, il favorisera un langage moins formel. Au sein des classes, ce processus est plus évident : dès que l'élève, fils d'immigrés, qui ne partage pas le même contexte culturel que les autres, s'éloigne du « marché unifié »⁴³ et de l'imposition d'une langue standard, il choisira à nouveau sa langue maternelle pour communiquer, dans le cadre familial par exemple. Le concept d' « habitus linguistique »⁴⁴ explique bien pourquoi nous arrivons à comprendre quel type de langage employer dans chaque situation. Nous adaptons la façon de nous exprimer à l'interlocuteur, à la situation communicative afin d'être acceptés et de communiquer un sens d'appartenance sociale. Nos expériences de vie nous enseignent ce type de variations et la perception des fautes autrui révèle la tendance à faire partie du groupe des dominants. C'est pour cela que le dominé qui n'arrive pas à maîtriser la langue officielle peut souvent réagir à travers la violence et la tentative d'affirmer son identité et son pouvoir symbolique à travers d'autres moyens.

Si on fait encore une fois référence au cas d'un fils d'immigrés, un échec scolaire peut signifier toute de suite pour lui un sens d'exclusion, tandis qu'en réalité la maîtrise de la langue légitime est beaucoup plus rapide si on reste exposé longtemps au sein de la famille. Les moins enclins et les moins aptes à accepter et à adopter le langage scolaire sont aussi ceux qui ont bénéficié pendant un temps plus court des corrections et des sanctions scolaires.

⁴³ Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, s.l, Fayard, 1982, p.28

⁴⁴ *Ivi*, p.29

Chapitre II

Deux enquêtes sur le champ

Toutes les notions théoriques et les réflexions à propos de l'affirmation et de la perception d'une langue officielle, exposées dans le premier chapitre, étaient propédeutiques à une deuxième étape, qui concernent les véritables conséquences du rapport dominant/dominé en situations concrètes. Dans ce chapitre, nous continuerons notre analyse à travers des enquêtes déjà réalisées afin d'expliquer l'attitude des jeunes face à l'utilisation de la langue, leur prise de conscience et leur point de vue.

Plusieurs études ont déjà pris pour pivots les variations linguistiques plus évidentes dans une région précise et à un moment défini qui visent à analyser leurs raisons et leurs spécificités. Par exemple, dans les années 50 et 60, dans l'île de Martha's Vineyard, W. Labov a mené une enquête concernant le «vernaculaire noir américain»⁴⁵ des adolescents «du quartier centre-sud»⁴⁶, en opposition avec «l'anglais standard de l'école»⁴⁷, dans le but de comprendre les raisons d'un diffus «échec scolaire en lecture»⁴⁸. Le manque de maîtrise de la langue officielle, on vient de le dire, peut être à l'origine d'un échec scolaire. La considération que cette première enquête veut introduire concerne, au contraire, l'échec scolaire comme conséquence d'une connaissance des règles imposées par la langue mais aussi le refus de celles-ci.

Dans ce cas spécifique, Labov avait mis en relief surtout des variantes phonétiques, plus précisément, des «covariantes frappantes»⁴⁹ référées à «deux diphtongues /ay/ et /aw/»⁵⁰. Ensuite, en spécifiant le concept de communauté linguistique à travers la définition d'un «groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue»⁵¹, Labov présente l'exemple des «enfants des ghettos»⁵². Ils «reconnaissent les normes de l'anglais standard»⁵³, mais ils «ne

⁴⁵ H. Lesigne, *op.cit.*, p.16

⁴⁶ *Ibidem*

⁴⁷ *Ibidem*

⁴⁸ *Ibidem*

⁴⁹ *Ivi*, p.18

⁵⁰ *Ibidem*

⁵¹ *Ivi*, p.20

⁵² *Ibidem*

les partagent pas et les appliquent d'autant moins qu'ils sont plus fortement intégrés à la culture et attachés à la langue des groupes sociaux auxquels ils appartiennent »⁵⁴.

Cet « attachement aux normes du vernaculaire »⁵⁵ peut être mis en comparaison avec le même type d'attachement des immigrés à leur langue d'origine qui s'oppose à la langue française et, d'après Labov, c'est « dans les oppositions linguistiques »⁵⁶ qu'affleurent les conflits les plus évidents liés aux « valeurs culturelles, sociétales et idéologiques propres »⁵⁷ à chaque catégorie sociale.

La conclusion qui s'impose est qu'il est évident alors que pour appliquer les variations lexicales typiques des langues des banlieues, il faut être conscient d'une hiérarchisation et de l'existence de la domination d'une forme précise sur celles vernaculaires. C'est seulement à ce moment que le locuteur peut choisir entre « reconnaissance, distinction, discrimination, exclusion, effort de domination, résistance ou acceptation de cette domination »⁵⁸. En effet, « le jeu interlinguistique »⁵⁹ devient possible seulement à travers la connaissance de la langue, mieux dite des « règles du jeu »⁶⁰ pour bouleverser complètement celles de la langue. Ce type de réflexion est indispensable si on fait référence au domaine scolaire dans les banlieues parisiennes et si on transpose le rapport immigré/langue du centre-ville au rapport élève/langue du professeur. Il s'agit dans les deux cas, d'un contact apparemment conflictuel entre une langue minoritaire et une langue du pouvoir où la première est soumise à la deuxième, dans ce contexte spécifique.

Un deuxième type d'enquête, cette fois-ci « faite selon le canal de l'écrit »⁶¹, pendant un cours de français dans un collège français, a mis l'accent sur l'importance de prendre en considération le contexte familial, les langues parlées en famille et la conscience personnelle du type de langage utilisé pour « cerner les effets du sentiment de niveau intuitif des témoins [...] au cours des diverses circonstances de l'existence »⁶². En effet, la particularité de cette

⁵³ *Ibidem*

⁵⁴ *Ibidem*

⁵⁵ *Ibidem*

⁵⁶ *Ibidem*

⁵⁷ *Ibidem*

⁵⁸ *Ivi*, p.42

⁵⁹ Jacqueline Billiez, *Contacts de langues – Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, 2003, p.185

⁶⁰ *Ibidem*

⁶¹ H. Lesigne, *op.cit.*, p.29

⁶² *Ibidem*

investigation consiste dans le fait que les vocabulaires spécifiques, les variétés régionales ou dialectales et l'emploi du vocabulaire à des fins esthétiques ont été exclus afin de renvoyer « les témoins à leurs normes d'usage et d'évaluation »⁶³. L'intérêt premier était surtout d'analyser certains types de variations linguistiques et « les contrastes socioculturels »⁶⁴ entre acteurs avec un différent rôle dans le système éducatif, afin de mettre en évidence les nombreux « malentendus »⁶⁵ dûs au fait que les enseignants connaissent « généralement très mal les usages des élèves »⁶⁶ et que, inversement, les étudiants interprètent « mal les exigences de leurs professeurs »⁶⁷. L'enquête présente à la base l'idée que les étudiants « des classes "défavorisées" »⁶⁸ disposent « d'un seul niveau ou registre [...], l'illégitime »⁶⁹ et cherche à comprendre jusqu'à quel point l'école peut tolérer les « usages divers des enfants et adolescents »⁷⁰ qu'elle accueille.

Les élèves devaient fournir des synonymes à certains mots simples et plutôt communs, leur proposés à travers des questionnaires, afin de tester la perception de leur propre langage en opposition avec le langage du professeur. Ces exercices visaient à classer tous les synonymes choisis selon un niveau ou un registre d'usage précis et à souligner toutes les différences de jugement de la part des élèves. L'étude voulait témoigner que très souvent les malentendus et « l'hypercorrection »⁷¹ trouvent leur origine dans la distinction des « *marques d'usages* »⁷² qui avait deux différentes valeurs auprès des élèves et auprès des enseignants. La conscience de chaque utilisateur a été testée afin de souligner un manque de partage de la même perception des registres employés. Les institutions éducatives, parfois, oublient, en effet, le rôle des maîtres qui se confrontent chaque jour avec toute une série de problèmes linguistiques et de barrières entre leur propre langue et les langages des étudiants. Les professeurs doivent se rendre compte que tous les éléments qui caractérisent la langue

⁶³ *Ivi*, p.30

⁶⁴ *Ivi*, p.34

⁶⁵ *Ibidem*

⁶⁶ *Ibidem*

⁶⁷ *Ibidem*

⁶⁸ *Ivi*, p.33

⁶⁹ *Ibidem*

⁷⁰ *Ibidem*

⁷¹ *Ivi*, p.36

⁷² *Ivi*, p.34

utilisée par les élèves ont à la base « leur origine sociale »⁷³, suivie par l'âge, le sexe, la formation reçue.

Le malentendu à la base du système éducatif

Selon Pierre Bourdieu, afin de comprendre quelles sont les causes des conflits entre dominant et dominé à l'école, il faut examiner les normes à la base des rapports entre élève et professeur, même avant d'analyser les normes transmises par la langue. Le système éducatif oblige à une « distanciation »⁷⁴ entre professeur et élève qui existera jusqu'au moment où les deux parties s'éloignent de ce contexte. « La logique de l'institution »⁷⁵ autorise les maîtres à parler « sur les choses »⁷⁶ plutôt que « des choses »⁷⁷, à travers une langue officielle pas forcément partagée par les étudiants. Toutefois, le professeur qui cherchera à utiliser un autre type de langage, plus proche à la langue de l'étudiant, ne bénéficiera plus du respect et d'une crédibilité déterminés par son rôle. P. Bourdieu également, déjà pendant l'année 1962-1963, avait proposé plusieurs exercices, cette fois-ci dans un contexte universitaire, mais avec le même but, celui de mettre en évidence la variété de vocabulaire et de niveaux de langue auprès des étudiants. Le sociolinguiste souligne, grâce à cette enquête, que la plupart des étudiants comprennent très mal la langue scolaire et qu'ils confondent le sens en réalité bien distingués entre deux mots qui en français ont une phonétique très proche.

En effet, l'hétérogénéité des classes entre en collision avec « l'idéologie tenace du monolinguisme »⁷⁸ qui caractérise la langue française. Le français se protège, il perçoit la menace de l'immigration, forcément suivie par le mot « délinquance »⁷⁹, et le rapport Benisti⁸⁰, de 2004, est une des preuves des tentatives de prévention dans les écoles. Créé par le député UMP (Union pour un mouvement populaire) du Val de Marne, Jacques Alain

⁷³ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Monique de Saint Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965, p.30

⁷⁴ *Ivi*, p.27

⁷⁵ *Ivi*, p.29

⁷⁶ *Ivi*, p.28

⁷⁷ *Ibidem*

⁷⁸ Françoise Argod-Dutard (sous la direction de), *La langue française : de rencontres en partages*, Universitaires de Rennes, Les Lyriades, 2010, p. 29

⁷⁹ *Ivi*, p.60

⁸⁰ Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure, *Sur la prévention de la délinquance*, présidé par Jacques Alain Bénisti, 23/05/2014, http://www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf

Bénisti, suggère comme solution l'imposition exclusive de la langue française aux familles étrangères, c'est-à-dire pas seulement à l'enfant dans le domaine scolaire mais aussi au sein du foyer, afin de l'habituer et d'éviter sa possible marginalisation, cause de « l'indiscipline »⁸¹. Avant d'analyser les conséquences attribuées au bilinguisme, selon le rapport, il est nécessaire de se concentrer sur son sens et sur son impact social. Qu'est-ce que cela veut dire pour une personne abandonner sa propre langue d'origine et accepter une autre langue en l'imposant aux propres enfants ? Ou bien, quelles sont les conséquences à ne pas accepter cette imposition et à continuer à parler sa propre langue d'origine à la maison ? Dans ce dernier cas, on parlera d'« alternance des langues »⁸², qui implique une prise de conscience profonde et parfois difficile à atteindre.

Les études à propos de l'acquisition du langage ont démontré que l'être humain a moins de difficultés à apprendre sa langue maternelle ou également une deuxième langue avant la puberté. Dépassée cette période, l'apprentissage d'une langue étrangère impliquera des efforts considérables et des résultats rarement identiques aux résultats obtenus avant la puberté. Ces points de vues ne veulent pas justifier le fait qu'une famille d'immigrés en France continue à communiquer avec les institutions à travers sa propre langue maternelle, mais veulent souligner que c'est à l'État de mettre en place toute une série de services en soutien des immigrés, surtout dans les écoles. Abandonner son propre pays et sa propre culture se concrétise souvent dans la tentative de garder un lien en utilisant sa propre langue maternelle même dans le pays d'accueil. Toutefois, la reconnaissance d'une réalité faite de procédures et d'imposition toujours plus implicites et insérées dans la société même et la volonté de voir ses propres enfants bien intégrés dans la société incitent de plus en plus les familles à adopter la langue officielle. En réalité, trouver un équilibre entre l'utilisation de la langue maternelle au sein du foyer et l'utilisation de la langue officielle dans les autres contextes représenterait l'espoir et le but de tous ceux qui doivent se confronter chaque jour avec des barrières linguistiques et culturelles. Les enseignants, par exemple, ne se rapportent pas seulement avec les difficultés de lecture et d'écriture des élèves étrangers mais également avec une langue française diversifiée, influencée par le langage des jeunes et par toute une série de termes qui viennent des langues des banlieues. Il existe une langue

⁸¹ *Ivi*, p.72

⁸² *Ibidem*

standard et pourtant, pour une grande partie de ces élèves, c'est l'école seule qui est « le lieu d'acquisition de cette langue standard – de la langue utile pour faire des études »⁸³.

Voici alors l'actuelle réalité des écoles parisiennes, surtout, à mi-chemin entre la puissance d'un nouveau langage qui varie continuellement et qui éloigne les élèves de la langue officielle et la volonté de sauvegarder le français standard. À tout cela s'ajoute chaque cas particulier des enfants d'immigrés qui rend la situation encore plus complexe et hétérogène. Sous le poids d'omniprésents programmes à suivre et à respecter pendant l'année scolaire, les enseignants ne peuvent pas se limiter à exécuter, mais ils doivent interpréter et adapter les mesures officielles. En effet, la volonté de mettre au service des élèves l'ensemble des savoirs pour les aider, s'oppose l'évidente problématique due à l'hétérogénéité. La traduction des programmes, par exemple, ou l'attention au changement de l'organisation de l'enseignement révèlent une tentative, de la part des professeurs, de s'adapter aux exigences des élèves. Toutefois, le programme reste un donné connu, définit et uniforme, tandis que les classes changent et la question de l'enseignement de la langue française persiste comme la question la plus débattue, dans ces contextes difficiles.

L'attention des institutions en France concernant le thème de l'enseignement du français trouve à sa base l'exigence de prendre en considération les différents niveaux de compétences de chaque élève. Cette tentative a été concrétisée auprès des élèves issus de l'immigration dans l'enseignement du français comme langue seconde (FLS), c'est-à-dire après l'apprentissage de la langue maternelle et caractérisée par une nécessité imminente due au contexte social. La difficulté à lire et à écrire empêche la réelle intégration dans le milieu scolaire et l'intercompréhension avec les autres élèves. Des études ont permis d'apercevoir un « malaise langagier et existentiel de l'apprenant de FLS »⁸⁴ qui n'arrive pas à maîtriser ni la langue du professeur ni la langue de ses camarades. Dans ce cas, les variétés de registres n'occupent plus le centre de la question, car désormais, la condition à atteindre est de se faire comprendre et établir des relations interpersonnelles. L'objectif actuel est celui de mettre en pratique une « didactique interculturelle pour les élèves nouvellement arrivés »⁸⁵

⁸³ Danièle Manesse (coordonné par), *Le français en classes difficiles, le collège entre langue et discours*, INRP, 2003, p.18

⁸⁴ *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Les édition Didier, 2008, p.9

⁸⁵ *Ibidem*

afin d'anticiper les possibles « malentendus linguistiques et culturels »⁸⁶. Les apprenants doivent être stimulés à travers des activités qui puissent les mettre graduellement en contact avec la culture française. En 2002, les efforts des institutions ont été concrétisés avec le début d'une politique d'intégration, même si déjà en 1970, la volonté d'offrir des services de soutien aux « primo-arrivants » avait aboutie à l'ouverture de structures pour les CLIN (« classes d'initiation ») et les CRI (« cours de rattrapage intégré ») destinées aux élèves « en difficulté linguistique et [...] scolaire »⁸⁷. En plus, une deuxième étape du projet a été la circulaire du 13 mars 1986⁸⁸ qui reconnaissait l'importance de l'implication des « familles dans la vie scolaire de leurs enfants »⁸⁹, dans l'espoir d'une collaboration des trois acteurs (élève, professeur et parents). Toutefois, comme le souligne le linguiste français Robert Chaudenson, le français et la langue maternelle de ces élèves ne se trouvent pas sur le même plan. Le français continue à être la « langue de l'école, de l'administration »⁹⁰ et la langue maternelle reste la « langue des usages familiaux et sociaux [...] »⁹¹ sans un « réel statut social »⁹². De plus, rarement les enseignants responsables des CLIN avaient reçu une « formation dans le domaine du français langue étrangère et seconde (FLES) »⁹³ ; il s'agit très souvent de « vacataires »⁹⁴, « contractuels »⁹⁵ ou « de volontaires »⁹⁶ qui avaient toujours enseigné à des classes françaises. Aujourd'hui encore, avec toutes les alertes et les informations qui se diffusent dans la société à propos des échecs scolaires et de ses causes, il est très difficile d'affirmer que toutes les dispositions prises afin d'aider les élèves fils d'immigrés, fonctionnent correctement.

Si les langues des banlieues naissent en majorité comme une tentative d'opposition au centre du pouvoir et une manifestation de l'incapacité de s'adapter, les jeunes utilisent un langage propre en récupérant de cette pratique surtout l'exigence de s'identifier dans un groupe social. Cette recherche d'identité peut se manifester dans des cas particuliers également à travers la

⁸⁶ *Ibidem*

⁸⁷ *Ivi*, p.27

⁸⁸ Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées. Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 3 avril 1986 n° 13

⁸⁹ *Immigration, École et didactique du français*, op.cit, p.27

⁹⁰ *Ivi*, p.32

⁹¹ *Ibidem*

⁹² *Ibidem*

⁹³ *Ibidem*

⁹⁴ *Ibidem*

⁹⁵ *Ibidem*

⁹⁶ *Ivi*, p.33

violence. Dans le domaine scolaire, c'est le professeur qui symbolise le pouvoir, l'officialité, la langue standard et, même du point de vue de l'organisation et de la structure de l'école, le modèle à suivre. La classe représente le premier contexte social dans lequel chaque individu se confronte et commence à reconnaître ses différences par rapport aux autres et plusieurs situations où employer une variation de langue particulière. Si les difficultés liées à la langue se révèlent trop évidentes, si le langage de l'élève s'éloigne trop de la langue officielle du professeur, les conséquences peuvent être l'affront au professeur et le refus d'un système trop serré. Il est évident qu'une réaction pareille dénonce souvent une situation de difficulté en famille aussi, en ce qui concerne les rapports avec les institutions et avec la langue officielle. C'est pour cela que les problèmes de violence du langage et de manque de conscience dans l'emploi de la langue sont plus facilement rapportés aux enfants d'immigrés.

Les professeurs, « cibles »⁹⁷ des révoltes des élèves dans les banlieues, depuis les années 70, deviennent le centre du discours. Trente ans plus tard, « face à l'hétérogénéité des élèves, le problème de la scolarisation des non francophones n'est toujours pas résolu »⁹⁸ et la France continue à avoir conscience du problème sans réussir à trouver une solution. La plupart du temps, l'enseignant ne connaît pas les caractéristiques de chaque culture qui enrichit ses classes et, par conséquent, au lieu de les considérer une richesse, il se comporte comme si elles étaient un obstacle supplémentaire. L'État, au sein des établissements scolaires dans les zones d'éducation prioritaires (ZEP), a conçu des classes d'initiation, des classes d'accueil et des cours de rattrapage intégré (CRI)⁹⁹ selon les degrés du système scolaire; toutefois ce type de destinataires présentent des besoins très diversifiés: apprentissage de la « langue de communication et de scolarisation »¹⁰⁰, alphabétisation, intégration du point de vue culturel pour créer des ponts entre « la culture d'origine et la culture d'accueil »¹⁰¹. Est-ce que ce type d'accueil est toujours possible en France ? Comme on l'avait déjà souligné, très souvent les professeurs doivent gérer des situations délicates et prêter attention à tous les sujets de discussion en classe afin de limiter les réactions des élèves plus difficiles et de ne pas alimenter le langage violent employé.

⁹⁷ AA.VV., *Immigration, École et didactique du français*, sous la direction de J.-L.Chiss. Auteurs, Paris, Les éditions Didier, 2008, p.30

⁹⁸ *Ibidem*

⁹⁹ *Ibidem*

¹⁰⁰ *Ivi*, p.32

¹⁰¹ *Ibidem*

Le langage a «des fonctions différenciatrices de repérage social, d'intimidation, de domination, qui peuvent se traduire par des attitudes de mimétisme ou de résistance symboliques ». ¹⁰² La violence en est un exemple qui ne se manifeste pas uniquement à travers la parole. Elle renforce également la peur du centre-ville, de plus en plus attentif à l'école périphérique, souligne la sociologue Agnès Van Zanbten.

Plusieurs études ont été menés en France afin de comprendre les raisons pour lesquelles les élèves réagissent violemment et quelles stratégies les acteurs éducatifs doivent adopter dans des situations de violence. Benoît Galand, par exemple, professeur à l'Université catholique de Louvain et expert dans le domaine des violences à l'école, publie, en 2006, les résultats d'une étude réalisée grâce à des récits fournis par différents «acteurs éducatifs » ¹⁰³ qui, à travers leurs témoignages, offrent le contexte, le cas particulier, le niveau de violence et l'attitude choisie pour résoudre le problème. Dans ce cas, les acteurs éducatifs font référence aux professeurs, aux parents, au personnel de la direction, aux autres enseignants. L'étude veut mettre l'accent sur la véritable nature de ces « situations de violence » ¹⁰⁴, vu que les médias les identifient avec cet adjectif sans prendre en considération les « règles et les conventions propres à l'organisation scolaire » ¹⁰⁵ et l'expérience personnelle de chaque élève. La première étape de cette étude concernait la division des domaines dans lesquels s'inscrivaient les réactions forte des élèves, pour les classifier. Le « domaine conventionnel » ¹⁰⁶ qui regroupait le « bavardage, déplacement intempestif, refus d'une consigne, réplique, retard, chahut, tenue vestimentaire, sanction, cohésion des adultes, etc. » ¹⁰⁷ ou le « domaine moral » ¹⁰⁸, le plus intéressant du point de vue de l'emploi du langage du fait que l'on enregistrerait souvent des «manifestations d'agressivité verbale» ¹⁰⁹. L'élément à la base de la plupart des conflits et à soutien de l'autorité est la présence de contraintes et de conventions qui règlent le contexte scolaire mais qui n'appartiennent pas à la vie des jeunes à l'extérieur de l'école. Quoi faire alors pour se limiter à l'éducation et au respect des autres en classe ? Les stratégies mises en place qui obtiennent des résultats

¹⁰² H. Lesigne, *op.cit*, p.21

¹⁰³ Benoit Galand, L'autorité à l'école (pdf), 2006, p. 4

¹⁰⁴ *Ivi*, p.6

¹⁰⁵ *Ibidem*

¹⁰⁶ *Ibidem*

¹⁰⁷ *Ibidem*

¹⁰⁸ *Ibidem*

¹⁰⁹ *Ibidem*

convaincants appartiennent aux niveaux 2 et 3. Cette deuxième importante classification suggérée par l'étude de B. Galand identifie dans ces deux niveaux, les plus élevés, la solution meilleure qui mène à une stimulation du « développement social »¹¹⁰. Les premiers deux niveaux, considérés comme des « réactions unilatérales »¹¹¹, ne donne pas à l'autre acteur en présence la possibilité d'exprimer son propre point de vue et ses motivations.

Finalement, les résultats de toutes les observations et les témoignages recueillis mettent en évidence également les « points de vue des élèves »¹¹². Si les enseignants acquièrent souvent le point de vue de l'autorité et de la responsabilité qu'ils possèdent, les élèves opposent leur personnel point de vue, liés, en ce cas, à des « enjeux d'ordre privé »¹¹³. Le manque de confiance dû au rapport conventionnel entre professeur et élève et la structure hiérarchique ne favorisent pas le dialogue et l'ouverture. Au contraire, ces « deux rôles contraignants »¹¹⁴ accentuent le fait que tous ces acteurs qui entrent en contact n'aient pas la conscience d'appartenir à un système de relations créés par eux-mêmes. Les deux acteurs auraient le pouvoir de gérer au mieux toutes les difficultés qu'on pense importer de la rue, de l'environnement familial, de l'extérieur. En réalité, il est presque impossible de prêter attention à l'expérience et aux exigences de chaque élève si les deux parties sont soumises à un système précis riche en règles, délais à respecter et multiplicité de classes, en ce qui concerne l'origine culturelle et les langues parlées.

L'opinion publique ?

Il y a vingt ans, la France a commencé à s'inquiéter vis à vis des violences scolaires. Les hommes politiques, les médias, les journalistes poussent le public vers le manque de réflexion, vers un tout premier jugement, vers l'envie de ne pas utiliser la raison. La plupart associe la violence dans les domaines scolaires à « la violence du pouvoir dans notre société »¹¹⁵ qui est en augmentation. L'intervention la plus « facile, rapide [...] et efficace »¹¹⁶ consiste en reconnaître le manque de moyens comme la cause principale de la violence à l'école. En réalité, Michel Segal, professeur de mathématiques en collège et l'auteur de

¹¹⁰ *Ivi*, p.8

¹¹¹ *Ibidem*

¹¹² *Ivi*, p.11

¹¹³ *Ibidem*

¹¹⁴ *Ivi*, p.12

¹¹⁵ Michel Segal, *Violences Scolaires, responsables & coupables*, s.l, AutresTemps éditions, 2010, p.28

¹¹⁶ *Ivi*, p.37

plusieurs témoignages et publications sur le thème de la violence dans les écoles, affirme que « il n'y a pas plus de violence à l'école qu'il y a dix ans ; cinquante ans ou trois siècles »¹¹⁷. La seule chose qui a changé est la sensibilité de la société face aux informations de ce genre. Si le public a peur et se montre très intéressé au dernier cas de violence, à l'évolution des dispositions prises dans les écoles, la presse commencera à en parler davantage. Deux ou trois exemples de fait divers choquants et voilà déjà de « terrifiantes analyses et des décisions soudaines »¹¹⁸ de la part des experts. M. Segal met l'accent sur le fait que « si l'école ne parvient pas à [...] imposer des normes de comportement, de rythmes de travail ou d'assiduité, le problème ne peut venir que d'ailleurs »¹¹⁹. D'où la tentative d'introduire dans les domaines scolaires les plus difficiles des métiers comme l'assistant social, le psychologue, l'orthophoniste. Ces médiateurs pourront faire face à toutes les variations linguistiques décrites par Françoise Gadet, ou bien ils pourront réduire les conflits entre le dominant et le dominé, dénoncé par Pierre Bourdieu ? Ce sont là les questions qui continuent à être à l'ordre du jour et pour lesquelles de vraies et définitives réponses sont à rechercher, solutions qui devraient prévoir une plus grande souplesse institutionnelle de l'organisation scolaire.

¹¹⁷ *Ivi*, p.122

¹¹⁸ *Ibidem*

¹¹⁹ *Ibidem*

Conclusions

Au sein de sa propre communauté linguistique, le locuteur qui veut communiquer est capable d'adapter sa façon de s'exprimer au type d'interaction et au contexte. Cette capacité est très souvent instinctive et spontanée et permet la réussite de la transmission du message sans malentendus. Toutefois, la tentative de communication peut échouer si le barrage de la langue ou la mauvaise connaissance des codes culturels de l'interlocuteur interviennent, comme dans le cas d'une interaction entre un immigré et un employé d'une institution française, ou bien si le jugement du niveau d'agressivité d'un mot de la part d'un élève, par exemple, n'est pas le même que celui du professeur. Les rapports de force dans la société influencent et sont également influencés par les rapports de force dans la langue. Il s'agit d'une prise de conscience essentielle quand nous participons activement aux enjeux sociaux et quand chacun de nous identifie son propre rôle auprès de la collectivité.

La toute première étape qui nous permet de comprendre le fonctionnement des relations entre dominant et dominé et les difficultés engendrées est le début de l'école primaire, le contexte qui a également suscité l'intérêt de sociolinguistes puisque théâtre d'influences diverses sur l'enfant, nouveau locuteur, qui commence à communiquer d'une façon autonome avec adultes et élèves de son âge. Effectivement, à travers cette étude, nous avons examiné les points principaux à la base des malentendus surtout en domaine scolaire, en tant que société en miniature qui reflète déjà toute interaction que les enfants devront soutenir dans l'avenir. Toutefois, malgré les efforts des Institutions qui continuent à analyser les obstacles communicatifs des élèves et à chercher à appliquer des mesures en leur faveur, les débats et les dénonciations de cas de violence de la part de médias et enseignants persistent.

Une curiosité personnelle qui, dans un premier temps, a impliqué l'information et la documentation concernant les enquêtes menées sur les variétés linguistiques et le langage des jeunes, a successivement abouti au dévoilement d'un univers social et scientifique riche en réflexions, questions et considérations sur le thème de la violence à l'école et sur les points de vue des deux acteurs, élève et professeur.

Bibliographie

- Argod-Dutard F., *La langue française : de rencontres en partages*, Presses Universitaires de Rennes, Les Lyriades, 2010
- AA. VV., *Immigration, École et didactique du français*, sous la direction de J.-L.Chiss., Les édition Didier, Paris 2008
- Billiez J., *Contacts de langues – Modèles, typologies, interventions*, L’Harmattan, 2003
- Bourdieu P., *Ce que parler veut dire, l’économie des échanges linguistiques*, s.l, Fayard, 1982
- Bourdieu P., *Leçon sur la leçon*, Paris, Les Éditions de minuit, 1982
- Bourdieu P., Passeron J.C, *Les héritiers les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de minuit, 1964
- Bourdieu P., Passeron J.C., de Saint Martin M., *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965
- Chaudenson R. (2000), *Grille d'analyse des situations linguistiques*, Paris, Hachette
- Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, M.I.T. Press, 1965
- Dannequin C., *L’enfant, l’école et le quartier, les actions locales d’entraide scolaire*, Paris, L’Harmattan, 1992
- Dotoli G., *La langue française et la francophonie à l’aube du troisième millénaire*, Paris, Presses de l’Université de Paris-Sorbonne, 2005
- Eloy J.M, Blot D., Carcassonne M., Landrecies J., *Français, Picard, Immigrations, Une enquête épilinguistique*, Paris, L’Harmattan, 2003
- Gadet F., *La variation sociale en français*, Paris, Éditions Ophrys, 2007
- Gadet F., *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin Éditeur, 1989
- Goffman, E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Minuit [1981]
- Lesigne H., *Les banlieues, les profs et les mots, Essai de lexicologie sociale*, Paris, L’Harmattan, 2000
- Manesse D. (coordonné par), *Le français en classes difficiles, le collège entre langue et discours*, INRP, 2003
- Segal M., *Violences Scolaires, responsables & coupables*, AutresTemps éditions, 2010

Sitographie

- <http://ia58.ac-dijon.fr/Formation/documents/B%20Galand%20l-autorite-a-l-ecole.pdf>
- http://www.achac.com/file_dynamic/expo_paris%20150.pdf
- http://www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf