

Ressources formation vidéo/multimédia

Violence verbale, fulgurances au quotidien

DVD 1 *Comprendre*

DVD 2 *Agir*

Livret d'accompagnement

Claudine Moïse

Catalogage

Dewey: 153.6 Communication

RAMEAU: Autodéfense verbale – Prévention – Enseignants – Formation

Motbis: expression orale / comportement social / violence /
formation des enseignants /

Sommaire

Introduction	4
Le DVD 1 <i>Comprendre</i>	8
Un cadre théorique	8
Seize saynètes	8
Plusieurs angles d'analyse	9
Exemple d'analyse sociolinguistique: une situation en cours d'espagnol	15
Pour aller plus loin: exemple d'analyse par les effets argumentatifs	18
Le DVD 2 <i>Agir</i>	26
Former	26
Prévenir – Soutenir	32
Sélection documentaire	35
Publications	35
Ressources multimédia	36
Sites	36

Introduction

Tensions, menaces, insultes ou mépris, la violence verbale est souvent ressentie au quotidien. Dans la rue, dans son entreprise ou son institution, en famille ou entre amis, chacun peut être touché et blessé, pris au piège et perdu. Il importe alors de pouvoir mieux comprendre et décrypter les phénomènes de violence verbale (DVD 1 *Comprendre*), pour mieux l'aborder et la transformer (DVD 2 *Agir*). Voici donc un double DVD utile à tout responsable institutionnel et aux professionnels de la formation ou de l'éducation ; il vise à offrir un cadre de réflexion et de compréhension de la violence verbale, mais aussi des situations représentatives et des pistes de remédiation. Il cherche, *in fine*, face à des relations conflictuelles, à aider à une meilleure compréhension des liens sociaux et humains pour une plus grande attention à l'autre.

L'ensemble repose sur la volonté de faire partager un travail scientifique en sociolinguistique centré sur l'analyse des interactions violentes¹. D'une façon générale, la sociolinguistique s'intéresse aux langues et pratiques langagières en tant que fonctionnement social. Les façons de saisir le social par le langage sont diverses, du variationnisme² au contact de langues³, par exemple. La sociolinguistique à laquelle il est fait référence ici repose sur l'analyse des discours et des interactions. Elle vise à comprendre les changements et les processus sociaux à travers les pratiques langagières. Que nous révèle notre façon de parler, d'échanger sur la façon d'être ensemble ? Dans ses manifestations linguistiques, la violence verbale ne peut se défaire des rapports de pouvoir, des processus de catégorisation de l'interlocuteur et des identités des sujets.

-
1. Pour approfondir le sujet, on peut aller voir le site des chercheurs, www.violenceverbale.fr
 2. Dans ce cadre, les catégories sociales (âge, profession, lieu de vie, etc.) ou situationnelles (milieu professionnel, amical, familial...) servent à expliciter les variations en langue (que motive l'absence du « ne » de négation en français ?). Les premières enquêtes variationnistes ont été menées aux États-Unis dans les années 1960 par William Labov.
 3. Dans cette perspective, l'analyse des langues en présence dans l'espace social ou constitutives du répertoire d'un locuteur permet de comprendre les rapports de force, les identités des groupes et les enjeux sociaux.

À partir de nos recherches¹, trois types de violence verbale ont été identifiés mais, dans le cadre de cette réalisation audiovisuelle, seule la violence verbale fulgurante est analysée.

- *La violence verbale fulgurante* est définie comme une montée en tension, particulière à un contexte et constituée de différentes étapes (des moments d'incompréhension, de négociation, de menaces voire d'insultes). Elle est déclenchée par des événements, qu'ils soient matériels (un billet qui n'est pas composté dans le train) ou symboliques (un différend sur la notion de politesse). Elle est aussi marquée par des effets langagiers (des ruptures dans la politesse, durcisseurs, par exemple), des actes de langage dépréciatifs directs (provocation, harcèlement, mépris, reproche, insulte), des procédés argumentatifs à visée de domination.

- *La violence polémique* repose sur des actes de langage indirects et implicites, une argumentation et des figures de rhétorique à visée polémique et persuasive. Elle occupe surtout le champ de la politique et de l'humour. Elle repose sur une dimension vexatoire à l'adresse d'un groupe ou d'une personne (ironie, réfutation, attaques personnelles, etc.).

- *La violence détournée* s'actualise dans des interactions consensuelles et coopératives feintes et ambiguës (compliment, éloge, flatterie, hyperpolitesse, implicites) à valeur contradictoire et enchâssée à des fins de manipulation et de harcèlement.

Ces trois types de violence verbale, loin d'être hermétiques, peuvent s'alimenter les uns les autres à travers différents usages pragmatiques directs ou indirects d'actes menaçants.

La sociolinguistique s'appuie sur l'analyse de données authentiques, c'est-à-dire des enregistrements saisis dans des situations réelles. Mais la recherche sur la violence verbale, notamment la violence verbale dans l'espace public, pose de réelles questions éthiques. Comment capter la violence verbale avec un consentement préalable? Comment être prêt quand la tension monte? Pour cette réalisation audiovisuelle destinée à la formation, des images de qualité et précises étaient nécessaires, et la captation de situations réelles s'est vite avérée impossible: poser la caméra sur un quai de gare et attendre une montée en tension violente? Demander l'autorisation des locuteurs filmés en caméra cachée pour faire partie d'un vidéogramme de formation? Après réflexion, la démarche a été

1. La recherche sur la violence verbale a été initiée par Claudine Moïse en 1999 et, très vite, un groupe de recherche interuniversitaire, composé de Nathalie Auger, Béatrice Fracchiolla et Christina Romain, s'est constitué.

la suivante : les transcriptions (passages à l'écrit avec respect des formes de l'oral des échanges) des données du groupe de recherche sur la violence verbale et de celles d'une sociologue et de sociolinguistes¹ (situations en milieu scolaire, dans l'espace public, dans les transports) ont servi à des comédiens² et à ceux qui jouaient leur propre rôle (contrôleurs dans les trains, gardien de centre pénitentiaire, personnes à l'accueil de structures) pour interpréter des scènes de violence verbale. Ce travail de reconstitution ne peut être considéré comme du corpus « authentique » ; en effet, les conversations familières sont toujours plus marquées par l'oralité (ruptures, chevauchements, marqueurs du discours, – des mots comme « ben », « tu vois », etc. – allongements vocaliques, etc.) que les interactions jouées, malgré une grande part d'improvisation des locuteurs et la concertation avec les professionnels rompus à ce type d'interactions institutionnelles.

L'élaboration des saynètes a pu se faire grâce à l'implication de structures partenaires de la production de cet outil de formation, SNCF, Transports de l'agglomération de Montpellier, École nationale d'administration pénitentiaire, Mairie de Montpellier, elles-mêmes confrontés à ce genre de problèmes et désireuses d'y remédier. Elles ont permis que les tournages se fassent dans un cadre réel : dans les trains (TGV et TER), dans les bus, dans l'espace public, dans un centre pénitentiaire. La participation des agents a été aussi une aide précieuse.

Ces saynètes constituent, pour la violence verbale à proprement parler, un corpus particulièrement intéressant parce qu'elles rendent compte, par leur nombre, leur qualité et leur diversité, de la complexité et de la variété des constructions interactionnelles et des actes de langage menaçants. Précieux matériaux de travail, ces saynètes sont exploitées tout au long des deux DVD et font l'objet de commentaires très divers ; à côté de l'analyse linguistique, on trouvera également pour chacune d'elles des approches psychologiques, sociologiques, éducatives ou sexologiques. Des notions annexes et la description des outils d'analyse sont associées aux analyses détaillées des saynètes.

1. Remerciements à Carole Gayet, Marty Laforest, Christina Schultz-Romain et Diane Vincent.

2. Remerciements à Alex Graci et à l'association D'clic pour avoir pris en charge l'organisation et la mise en espace des saynètes avec ses comédiens.

L'ensemble est exposé par des chercheurs ou professionnels reconnus dans leur domaine.

- Martin Bakero Carrasco, psychanalyste, consultant Conseil général Seine-Saint-Denis ;
- Marie-Laure Gamet, médecin sexologue ;
- Marty Laforest, sociolinguistique, analyste de discours, université de Québec à Trois Rivières ;
- Dominique Lagorgette, sociolinguiste, analyste de discours, université de Chambéry ;
- Christophe Marx, médecin et psychothérapeute ;
- Emmanuel Meunier, responsable prévention des conduites à risques, Conseil général Seine-Saint-Denis ;
- Claudine Moïse, sociolinguiste, analyste de discours, université Stendhal Grenoble 3 ;
- Laurent Mucchielli, sociologue, LAMES, CNRS ;
- Sébastien Pesce, enseignant chercheur en sciences de l'éducation, université de Cergy Pontoise ;
- Christina Schultz-Romain, sociolinguiste, analyste de discours, université de Provence ;
- Diane Vincent, sociolinguiste, analyste de discours, université Laval (Québec) ;
- Michel Wieviorka, sociologue, EHESS, Paris.

Leurs propos scientifiques et les saynètes traversent les deux DVD, rendant ceux-ci vraiment complémentaires. La compréhension des situations de violence déclinées et analysées dans le DVD 1 permet d'éclaircir les pistes de remédiation et les actions de formation et de prévention, développées dans le DVD 2.

NB: Ressources complémentaire, accessible uniquement sur ordinateur: sur PC, après avoir ouvert « Poste de travail », faire un clic droit sur l'icône « Lecteur DVD » puis choisir « Explorer » ; sur Mac, dès l'introduction du disque, une icône du DVD apparaît sur le « Bureau ».

Double-cliquer pour accéder au document.

Le dossier comporte les transcriptions des saynètes, leur analyse détaillée, une fiche sur la politesse en linguistique et une bibliographie, élaborées par Claudine Moïse et Christina Schultz-Romain.

Le DVD 1 Comprendre

► Un cadre théorique

Le DVD *Comprendre* commence par présenter des repères sociolinguistiques; il s'agit de définir la violence verbale et d'expliquer la conception des saynètes. Viennent ensuite les notions associées à la violence verbale, telles que *la passivité et l'agressivité, la politesse et l'incivilité, l'autorité et la violence*, explicitées par des experts formateurs, sociologues et sociolinguistes, entre autres. Les outils d'analyse tels que *le contexte, les émotions, les intentions des acteurs, les normes et les représentations, les actes menaçants, les malentendus interactionnels, les faits conversationnels* sont utilisés pour aborder les montées en tension violentes, et sont décrits aussi par des sociolinguistes de l'analyse du discours: Marty Laforest, Dominique Lagorgette, Claudine Moïse, Christina Schultz-Romain et Diane Vincent.

► Seize saynètes

Ce cadre théorique permet de décrypter seize saynètes, classées selon quatre types de situations.

- Trois saynètes concernent le contexte scolaire: une altercation entre une enseignante et un élève en classe (*Il est simple l'exercice*), une situation de bouc émissaire à l'égard d'un nouvel élève (*T'es nouveau ici?*) et un incident entre un élève et une surveillante (*Ramassez ce papier!*).
- Six saynètes se déroulent dans les transports en commun: une montée en tension dans le tram entre un passager et des contrôleurs (*Le tram part toujours trop vite*), une querelle dans le bus entre deux passagères (*Vous dérangent tout le monde!*), deux altercations dans le train entre des passagers et une contrôleuse (*J'ai déjà été contrôlé* et *Vous n'avez pas composé votre billet!*), une prise à partie d'un agent sur le quai de la gare parce que le train a du retard (*Je vais rater ma correspondance*) et un échange de vanes¹ dans un train régional entre des jeunes alors qu'arrive le contrôleur (*Eh, pas d'insultes!*).

1. Loin d'être un terme à connotation argotique, cette terminologie est utilisée pour caractériser des échanges et jeux ritualisés visant à déstabiliser l'adversaire. Les études sociolinguistiques se sont largement intéressées à ces pratiques, notamment pour voir à quel moment le jeu pouvait basculer dans l'agressivité.

- Deux saynètes portent sur le contexte familial et privé : une dispute dans un couple (*Tout de suite les grands mots!*) et une demande de service à distance pour un ordinateur (*Je vous parle d'un problème de connexion*).
- Cinq saynètes traitent d'altercations avec des représentants de la loi : un gardien de prison (*Oh surveillant!*), un agent du Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation (*Vous avez été condamné*), des agents de Surveillance de la voie publique (*C'est une aire de livraison et Je m'en allais!*) et enfin un employé du service des chiens classés dangereux (*Vous allez prendre le chien!*).

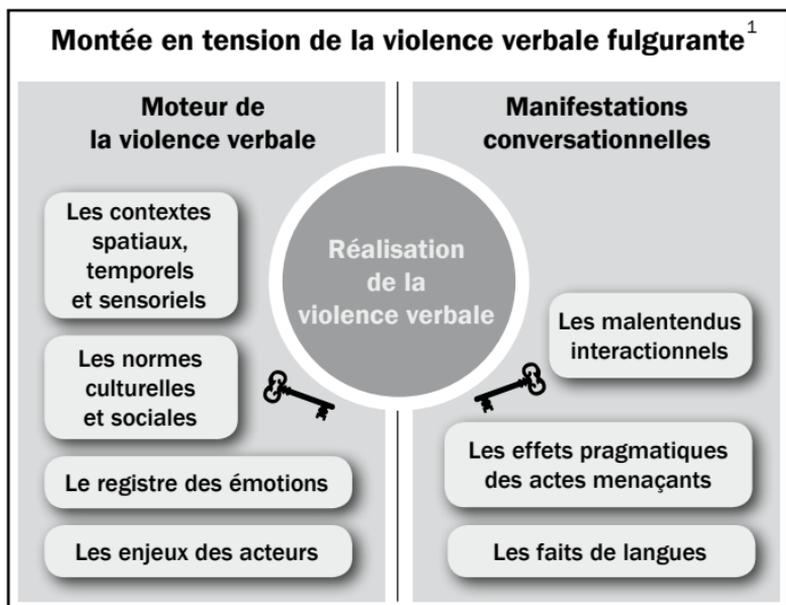
► Plusieurs angles d'analyse

Chaque saynète est analysée suivant le schéma sociolinguistique de la violence verbale, mais également à travers d'autres angles d'approche, psychologique, sociologique, éducatif ou sexologique. Les outils sociolinguistiques utilisés dans les analyses et présentés ici sont également déclinés et expliqués dans une entrée du DVD, de même que certaines notions associées à la violence verbale fulgurante, telles *la violence, l'autorité, la politesse et l'incivilité, la passivité et l'agressivité*.

Une approche sociolinguistique

D'un point de vue linguistique et sociolinguistique, la réflexion sur la violence verbale a été développée à partir d'une observation en milieu scolaire et à travers différentes enquêtes ethnographiques dans des collèges du sud de la France. Le travail s'est poursuivi avec l'étude de l'espace public et des médias. En croisant les différents terrains, est apparu au fil du temps que la violence verbale, au-delà des actes menaçants (provocation, menace, insulte par exemple), est à considérer comme un processus global qui se manifeste dans des « montées en tension », analysables d'un point de vue interactionnel.

Les outils d'analyse exposés dans le DVD s'inscrivent dans une modélisation de la violence verbale fulgurante.



Les analyses interactionnelles posent de façon traditionnelle le contexte extra-discursif, c'est-à-dire les contextes extérieurs aux prises de parole et le contexte intra-discursif, ce qui se joue au moment où l'on parle (l'enchaînement des interactions qui est le cœur même des analyses linguistiques).

Les moteurs de la violence verbale

Au-delà de la construction de la violence verbale dans l'interaction, nous considérons donc l'émergence de la violence verbale comme indissociable d'éléments extérieurs aux stricts échanges et tels que les contextes, normes, émotions, enjeux des locuteurs.

Les contextes préexistent à l'interaction, de même que l'interaction les détermine et en dévoile les éléments pertinents à considérer dans l'analyse, puisqu'exprimés par les locuteurs. Le contexte et donc le positionnement des acteurs permettent de mieux comprendre les mécanismes constitutifs du déroulement de la violence verbale (l'élaboration des thèmes ou topics, les réparations, les évitements, les renoncements ou les collaborations), et ses enjeux sociaux. Les interactions et les interactants sont pris dans une multitude de liens, de relations particulières qui participent de l'élaboration interactionnelle, au-delà des routines et des contraintes conversationnelles.

1. Modélisation de Claudine Moïse et Christina Schultz-Romain.

Ainsi, la violence verbale est soumise à des déclencheurs, propices à une montée en tension : objets matériels (un événement de rupture comme de l'eau sur un vêtement, par exemple), actes de langage (une interpellation) ou valeurs non partagées (le respect, le bruit), en lien avec le contexte. Le contexte interactionnel est très vaste, allant du contexte immédiat (où se déroule une altercation) aux discours politiques en circulation, par exemple, qui jouent sur les représentations et les prises de parole. Le contexte immédiat, spatial, temporel ou sensoriel, rend compte de possibles agressivités ressenties (est-ce que l'on enfreint l'espace vital dans un métro bondé ? Est-ce que la nuit est plus menaçante que le jour ?). Le contexte culturel, social et normatif (ce qui est de l'ordre de la loi et de l'organisation politique, sociale et ritualisée) correspond aux pratiques intériorisées par chacun, qui peuvent alors se télescoper quand elles mobilisent de part et d'autre des représentations et des valeurs en dissension (qu'est-ce qui est permis ou pas, qu'est-ce qui est supportable ou pas, qu'est-ce que la politesse ?).

Se rejouent toujours, dans les échanges, des formes de mises en scène, de valorisation de soi, de protection des faces qui rendent compte des intentions des locuteurs (que veut-on manifester ?). Il y a toujours un objectif, affirmé ou non, d'obtenir des bénéfices réels, dans les rapports hiérarchiques par exemple – être entendu, obéi – ou symboliques dans un échange. Les bénéfices, qui ne sont pas comblés et qui laissent place à des frustrations, peuvent engendrer toute forme de violence verbale. Enfin, les émotions ressenties renvoient à la violence potentielle inscrite en chaque individu. Elles sont significatives des différences de personnalités, de caractères, d'histoires de vie ; elles sont liées à l'âge (violence physiologique), à la souffrance (violence d'appel), à la santé mentale (violence pathologique) ou au rejet de la société (violence antisociale). La mémoire génétique, les souvenirs et traumatismes d'enfance y occupent une place centrale tandis que les peurs, frustrations ou sentiments d'impuissance entraînent fuite, inhibition ou affrontement. Dans cette optique, l'histoire interactionnelle commune, en tant que passé et « passif » entre les membres de l'interaction ((més)entente, (in)compréhension, ressentiment, conflit, harmonie, haine, angoisse, etc.) jouent de tout leur poids.

D'une manière ou d'une autre, le contexte, les normes ou les objectifs des locuteurs dans l'interaction sont plus ou moins explicités, plus ou moins partagés, mais ont une influence sur la mise en place de la montée en tension violente.

Les manifestations conversationnelles

À côté de ces différents éléments, la montée en tension fulgurante s'articule autour de faits conversationnels particuliers (malentendus interactionnels, actes menaçants, mots du discours, procédés argumentatifs) qui s'enchaînent d'interaction en interaction. Un locuteur va réagir à une parole qu'il a ressentie comme violente, parole qui s'appuie sur des gestes, une intonation (rythme, débit, hauteur de la voix), des effets pragmatiques (interpellation, relance, reformulation) ou des ruptures dans les rituels conversationnels.

Nous avons repéré des effets de montée en tension dus à des malentendus interactionnels, qui reposent sur des différences interculturelles (par exemple un tutoiement mal interprété) ou de registres de langues. L'expressivité des parlers jeunes, l'usage du juron ou d'insultes ritualisées (les jeux sur les échanges de vanes ou l'usage de ponctuants comme « sa mère »), face à des attentes plus standardisées, peuvent être parfois sujets à mécompréhension. Il en va là, en partie, de téléscopages autour des normes conversationnelles attendues, notamment celles qui ont trait à la politesse.

Ensuite, les actes de langage menaçants (provocation, menace, insulte), voire les actes de condamnation¹ (accusation, reproche, dénigrement) sont au cœur de la montée en tension. En langue, le lexique des divers actes menaçants est très vaste et plusieurs d'entre eux sont apparentés, susceptibles d'apparaître en même temps et d'entraîner des réactions similaires, par exemple les actes tels que *désapprouver*, *critiquer*, *ridiculiser*, *reprocher*, *réprimander*, *accuser*, *insulter*, *contredire* ou *défier*. Dans les faits, ils se recoupent plus ou moins et il est difficile de les distinguer nettement les uns des autres par leur forme; on a rarement une explicitation telle que « je te reproche de », et un même énoncé peut jouer plusieurs fonctions en discours suivant le contexte. Comment distinguer le conseil de la provocation (« tu pourrais te coucher plus tôt pour être en forme »), le remerciement du reproche (« merci de penser à moi »), l'ordre de la requête (« tu peux m'acheter cet ordinateur? »)?

Nous avons donc proposé une distinction qui nous semble plus opératoire entre deux grandes catégories d'actes de condamnation, celle de la condamnation du faire et celle de la condamnation de l'être. Les actes de condamnation du faire sont les actes de langage au moyen desquels un

1. La réflexion autour des actes de condamnation a été élaborée par Marty Laforest et Claudine Moïse.

locuteur exprime une insatisfaction à propos d'un acte ou d'un comportement d'un individu qu'il juge inadéquat, que la personne soit présente ou absente. Les actes de condamnation de l'être sont les actes de langage au moyen desquels un locuteur exprime une insatisfaction à propos d'une caractéristique d'un individu, qu'il soit présent ou absent. Des indices d'ordre sémantique et formel permettent généralement de savoir quel type de condamnation est en jeu dans un énoncé.

La violence verbale est généralement associée au conflit de personnalité, qui repose tant sur la condamnation de l'être que du faire. Le conflit sur l'objet, qui met en jeu un désaccord sur une action extérieure aux personnes, peut, pour sa part, toujours se négocier. La violence verbale naît en partie du passage d'un conflit sur un objet (« il y a trop de bruit et ça me dérange ») à un conflit sur les personnes (« vous faites trop de bruit » – condamnation du faire – ou « vous êtes trop bruyants » – condamnation de l'être).

conflit sur un objet	conflit sur les personnes		
	condamnation du faire		condamnation de l'être
Il y a trop de bruit	tu fais trop de bruit	tu es bruyant (en ce moment)	tu es (un individu) bruyant (de manière générale)

Schéma des types de conflit et actes de condamnation.

Enfin, les modalités argumentatives sont des éléments constitutifs de la violence verbale fulgurante mais largement enchâssés dans d'autres éléments contextuels et interactionnels qui peuvent les orienter, les intensifier ou les empêcher.

Approches psychologique, sociale, éducative, sexologique

Au-delà des analyses sociolinguistiques, toutes les saynètes sont abordées d'un point de vue psychologique. Certaines d'entre elles sont également enrichies d'éclairages sociologiques, éducatifs ou sexologiques.

Si l'analyse sociolinguistique des discours et des interactions s'attache dans le détail à l'enchaînement des prises de parole, et cherche à en comprendre ainsi les contraintes dans la montée en tension, l'approche psychologique

avec Christophe Marx¹ s'intéresse davantage aux processus émotionnels qui sont au cœur des attaques et contre-attaques verbales.

Parce que les violences verbales sont destinées autant à casser le lien qu'à l'établir, toute analyse psychologique à ce sujet est confrontée à cette pierre angulaire. Les approches telles que l'analyse transactionnelle semblent ainsi pertinentes pour affiner la compréhension des phénomènes intra-psychiques, des interactions entre les personnes, et du contexte culturel et social. Les conflits et l'agressivité peuvent être vécus de façon menaçante ou au contraire être culturellement banalisés. C'est dans ce flou des normes que de nombreux enjeux psychologiques s'engouffrent : intimidation, emprise, menaces avec leur cortège de réactions défensives, elles-mêmes génératrices d'incompréhension et de violence. Parmi toutes les théories psychologiques de référence, il semble que l'analyse transactionnelle soit à même d'analyser avec pertinence les origines et les conséquences des violences verbales, voire de proposer, avec humilité, une attitude préventive de l'aggravation. Il s'agit de repérer à partir de quelle partie d'elle-même une personne interagit, à partir de quels « états du Moi » (ensemble cohérent de pensées et d'émotions qui déterminent un comportement particulier) et de voir comment les échanges entre les états du Moi des interlocuteurs (les transactions) peuvent permettre des déplacements pour minimiser les interactions violentes. Par exemple, si mon partenaire arrive en retard à notre rendez-vous, je peux l'accueillir avec mon état du Moi « Adulte », calme et rationnel, et lui demander la raison de son retard. Mais je peux lui reprocher de ne pas savoir respecter ses engagements, à partir de mon état du Moi « Parent Normatif ». Je peux enfin protester, cette fois à partir de mon état « Enfant », contre le temps qu'il m'a fait perdre ou l'activité que j'ai gâchée à cause de lui. Il arrive que ces transactions se mélangent en soi et dans le discours, brouillant alors profondément le message envoyé. La tâche est de reconnaître les états du Moi ainsi que les transactions qui en découlent pour désamorcer les situations de conflit potentiel. Il va être également possible de repérer des séquences relationnelles répétitives (les stratagèmes psychologiques) qu'il pourra être opportun de bloquer rapidement. On peut aussi travailler sur le déficit de reconnaissance qui aboutit à des comportements passifs (éviter d'une responsabilité, suradaptation, agitation, violence...) pour transformer les comportements.

1. Voir <http://www.agis.fr>, institut de formation médicale continue.

Pour quelques saynètes, les aspects sociologiques analysés par Laurent Mucchielli¹ et Michel Wieviorka, sont centrés sur les phénomènes pris dans une dimension plus large, en lien avec les représentations et les valeurs sociales en circulation. L'analyse éducative avec Sébastien Pesce² porte sur le contrat didactique parfois malmené et les ruptures pédagogiques. Enfin, l'entrée sexologique avec Marie-Laure Gamet montre comment les rapports de genre, voire les questions sexuelles jouent sur les mécompréhensions mutuelles ou des formes d'agressivité, notamment au moment de l'adolescence ou dans le couple. Ces différents points de vue pluridisciplinaires permettent un approfondissement croisé des regards et éclairent la complexité de la violence verbale pour mieux en comprendre tous les aspects et enjeux.

► Exemple d'analyse sociolinguistique : une situation en cours d'espagnol

À titre d'exemple, est présentée ici l'analyse d'une des saynètes en milieu scolaire, à laquelle sont appliqués les outils sociolinguistiques dégagés ci-dessus.

Il s'agit d'une altercation en cours entre une enseignante et un élève, donc dans le cadre d'interactions asymétriques, c'est-à-dire quand les statuts institutionnels ou professionnels des locuteurs ne sont pas dans un rapport d'égalité mais d'autorité. Dans une telle situation, le guidage des prises de parole n'est pas libre mais induit par le détenteur de pouvoir et les routines ritualisées sont normalement marquées par une distance discursive, rompue dans la violence verbale.

Un cours d'espagnol

Transcription. ((*Face au refus de faire un exercice, la tension, déjà ancienne, entre une enseignante d'espagnol et un des élèves, va éclater.*))

1. PROFESSEUR. ((*Bruit de fond des élèves*)) bon prenez vos cahiers vos livres page vingt-trois faites l'exercice A ((*Un élève soupire*)) (6s) quoi + qu'est ce qu'i(l) y a :
2. ÉLÈVE GARÇON. ah: il est simple l'exercice +
3. PR. ouais il est simple
4. ÉLÈVE GARÇON. ben en même temps je suis né là-bas

1. Voir <http://www.laurent-mucchielli.org>

2. Voir <http://semiosis.fr>, réseau de chercheurs et de praticiens en sciences humaines.

5. PR. : oui et moi j'apprends l'espagnol correct + le vrai + alors tu fais cet exercice s'il te plaît (3s)
6. ÉLÈVE FILLE. < eh c'est quoi la casa > ((à voix basse à l'élève garçon))
7. ÉLÈVE GARÇON. < ta gueule > ((à voix basse))
8. 2^e ÉLÈVE FILLE. la maison
9. 1^{re} ÉLÈVE FILLE. merci ((bruits de stylo que le garçon ouvre et ferme)) (3s)
10. 2^e ÉLÈVE FILLE. ((sourir)) arrête (4s) ((bruit du stylo))
11. 2^e ÉLÈVE FILLE. madame j'arrive pas à me concentrer il arrête pas de faire du bruit avec son stylo
12. PROF. bon ça suffit donne-moi ce stylo
13. ÉLÈVE GARÇON. < non mais vous comprenez i(l) faut que je me concentre **E** c'est tellement difficile > ((ton ironique))
14. PR. < ça suffit garde ton espagnol de papa maman > ((elle crie))
15. ÉLÈVE GARÇON. mierda hija de puta ((il crie, se lève et s'en va))

Conventions de transcription utilisées

+	micro-pause
(2s)	pauses en secondes
((rire))((clin d'œil))	phénomènes non transcrits, non verbal, contextualisation
< >	délimitation des phénomènes entre (())
:	allongement vocalique
(il) y a/i(l) dit	segment non réalisé
E	hésitation (« euh »)

Les moteurs de la violence verbale

Nous sommes dans une situation de classe traditionnelle. Les élèves sont en position frontale, la professeure est devant le bureau, debout. Il y a quelques bruits de fond. Le déclencheur de la violence verbale, et plus encore sa cristallisation, va se matérialiser à travers le stylo et l'injonction (tour 12 « donne-moi ce stylo ») rend compte d'une forme d'exaspération due à un certain harcèlement auquel elle souhaite mettre fin.

Le contrat de communication didactique et les normes institutionnelles sont malmenés dans le sens où l'élève remet en question, dès le début, les consignes formulées par l'enseignante (tour 2 « il est simple l'exercice »). Il y a, de plus, ici un télescopage autour des représentations sur la langue (« qu'est-ce qu'une langue ? »). L'enseignante renvoie à une norme linguis-

tique (tours 5 et 14, « oui et moi j'apprends l'espagnol correct + le vrai + », « garde ton espagnol de papa et maman ») tandis que l'élève met en avant des pratiques familiales endogènes. Or, par ses compétences dans sa langue maternelle, l'élève remet en cause la position de l'enseignante et par là-même la norme institutionnelle de l'espagnol enseigné.

Mais le plus significatif, du point de vue des éléments extra-discursifs, est la part prise par les émotions. Les émotions (la peur, la colère, le dégoût, la compassion, la joie, la tristesse) répondent à des besoins vitaux d'amour, de reconnaissance, de sécurité. On ne peut dire exactement ici quelles sont les émotions qui animent les deux interlocuteurs: peur (de ne pas être entendue, reconnue) de la part de l'enseignante, colère (de ne pas être considéré) de la part de l'élève? Mais toujours est-il qu'il se joue une série d'atteintes mutuelles à la face de l'autre qui participent à la fois de la déconsidération, d'un côté des compétences pédagogiques de l'enseignante, de l'autre de l'identité même de l'élève. Il est clair que la demande des deux côtés est une demande de reconnaissance, institutionnelle pour l'enseignante et personnelle pour l'élève, et que l'histoire interactionnelle, pour que la montée en tension soit si rapide, a dû déjà bien endommager l'estime réciproque.

Les manifestations communicationnelles

Cette montée en tension se manifeste par une série d'actes menaçants. L'élève commence par provoquer¹ l'enseignante (tours 2 et 4 « il est simple l'exercice », « je suis né là-bas »). Plus loin, la provocation s'appuie sur de l'ironie (tour 13 « faut que je me concentre c'est tellement difficile »), élément qui participe de la montée en tension et va faire exploser l'enseignante.

La professeure commence par ne pas souligner vraiment la première provocation (tour 3) mais elle va contre-attaquer et se justifier, après la deuxième, par une affirmation de sa place et de sa fonction, marquée par l'injonction (tour 5 « oui et moi j'apprends l'espagnol correct + le vrai + alors tu fais cet exercice s'il te plaît (3s) »). Cependant, le renvoi à sa fonction d'enseignante par le biais du mot à charge subjective, « correct », va toucher l'élève dans un effet d'implicite (« ton espagnol n'est pas correct »), forme de mépris, c'est-à-dire de déconsidération par manque d'estime ou d'intérêt à l'égard de la personne, puisqu'on est là déjà dans une condam-

1. Dans la provocation, il s'agit d'user de propos qui cherchent à remettre en question la place et la compétence de l'interlocuteur pour le faire réagir.

nation du faire, si ce n'est de l'être. Si l'élève ne relève pas sur le moment cette interaction, il va manifester l'atteinte reçue par le bruit avec son stylo et l'insulte (tour 7 « ta gueule ») au tiers, à l'égard de sa voisine. Bruit, qui lui donnera l'occasion de répondre par une provocation différée (tour 13) sur laquelle l'enseignante va renchérir par un acte méprisant à nouveau (tour 14 « garde ton espagnol de papa maman ») qui va toucher la part intime de l'élève par une condamnation sur l'être.

De part et d'autre, les actes menaçants sont marqués et donc accentués par une prosodie ironique, des intensificateurs (tour 13 « tellement »), des mots du discours à valeur explicative mais aussi provocatrice (tour 4 « ben »).

Ainsi, l'enchaînement des actes de provocation et de mépris, sans aucune tentative de coopération, qui visent à la fois pour l'enseignante à maintenir sa position hiérarchique (qui se manifeste notamment par les injonctions) et pour l'élève à défendre son identité, s'actualisent en dernier recours, et comme bien souvent, par une insulte, en langue maternelle, ce qui en accroît la force. Si l'élève ne sort pas gagnant (la conséquence sera sans doute une sanction face à cette transgression), un tel acte lui permet d'affirmer son identité blessée.

Dans cette saynète, parce que les locuteurs entrent rapidement dans une violence verbale cristallisée portée par une histoire interactionnelle déjà altérée, il semble difficile de gérer positivement le conflit. Face à de la violence verbale fulgurante, un locuteur est confronté à un triple choix : soit il décide de fuir en esquivant les propos ou en restant silencieux ; soit il décide de gérer positivement le conflit, quand il est encore temps, en reformulant et en convoquant notamment des atténuateurs ; soit enfin il décide de partager la réalisation du conflit et de cristalliser la violence verbale qui devient une violence verbale effective et partagée, comme c'est le cas ici.

► **Pour aller plus loin : exemple d'analyse par les effets argumentatifs**

On peut croiser certains procédés langagiers utilisés dans les saynètes. Si l'analyse qui suit n'est pas présentée comme telle dans le DVD, elle montre comment les saynètes peuvent être appréhendées à partir d'une entrée plus ciblée, comme les effets d'argumentation par exemple. Ici sont présentées l'argumentation par le lien causal et l'argumentation narrative avec effets de pathos.

À partir de saynètes de violence verbale fulgurante en situation asymétrique, il s'agit de voir quelles sont les « stratégies d'adaptation » argumentatives utilisées par les locuteurs pour arriver à leurs fins.

L'argumentation par le lien causal

La saynète se situe dans le train : une passagère (P2) a pris le train sans avoir eu le temps de composer son billet. La règle veut que, dans ce cas, tout voyageur doive se présenter au contrôleur avant le contrôle. Transcription.

((Un train roule, une jeune femme (P2) lit et écoute de la musique avec son baladeur. Une agente SNCF arrive pour le contrôle des billets. Bruit régulier.))

1. CONTRÔLEUSE (C). < messieurs dames bonjour vérification des titres de transport s'il vous plaît > *((au loin hors champ))* < messieurs dames bonjour vérification des titres de transport bonjour madame > *((elle s'approche, une passagère (P2) ne l'entend pas, elle contrôle le billet d'une autre passagère (P1) qui le lui tend avec le sourire))*
2. PASSAGÈRE 1. bonjour
3. C. < je vous remercie > *((elle poste le billet))* merci bien
4. P1. < merci > *((la contrôleur lui rend son billet))*
5. C. mademoiselle bonjour vérification des titres de transport
6. P2. *((elle reste plongée dans la lecture et la musique, elle tend son billet sans regarder la contrôleur))*
7. C. < vous n'avez pas composé votre billet mad(e)moiselle > *((P2 ne réagit pas))* vous n'avez pas composé votre
8. P2. < comment > *((elle enlève un de ses écouteurs et tourne la tête vers la contrôleur))*
9. C. vous n'avez pas composé votre billet +
10. P2. bé en fait **E**: j(e) suis rentrée **E**: j'ai failli rater le train j(e) je suis arrivée en COURant j(e) suis rentrée dans l(e) train je me suis assise à ma place *(il)* y avait tellement d(e) monde du coup je me suis assise et **E**:
11. C. alors
12. P2. et voilà du coup j(e) *(n')*ai pas eu l(e) temps quoi en fait
13. C. quand c'est comme ça il vous appartient de venir sur le quai nous le signaler + hein quand vous n'avez pas le temps de composer votre billet
14. P2. ben j(e) vous ai pas vue madame j(e) vous ai pas vue avec le monde qu'i(l) *(y)* avait là là c'était la panique sur le quai là avec les vacances

15. C. et pourtant on est toujours sur le quai en voiture numéro trois + il vous appartient de venir dire que vous n'avez pas eu le temps de composer le billet hein (2s) donc un billet non composté c'est dix euros mademoiselle
16. P2. non mais attendez j(e) (n'y) crois pas vous allez quand même pas me faire payer pour ça non mais j'hallucine attendez j'ai payé mon billet déjà j(e) l'ai pris à l'avance + et en plus vous allez me faire payer dix euros
17. C. alors vous avez payé votre billet il vous appartient de le composer vous ne l'avez pas composté ça va faire dix euros
18. P2. < xx j'hallucine là là non non mais ((pff ff)) > ((elle s'énerve))
19. C. vous payez comment s'il vous plaît
20. P2. ((pff pff ff)) i(l) manquait qu(e) ça non mais quelle journée de MERde vraiment (2s) non mais oui ((pff)) j(e) sais pas je vais regarder ((elle fouille dans son sac à main))

Dans cette saynète où la tension est latente (la passagère, au tout début, tend son billet à l'agente SNCF sans la regarder et sans aucun signe de politesse) et où la provocation par une forme d'irrespect du travail de l'autre est significative, le jeu argumentatif va, d'une certaine façon, servir la contrôleuse au détriment de la passagère.

L'agente de la SNCF doit se faire respecter et appliquer le règlement; la passagère, de son côté, a sans doute pour objectif d'être (enfin) tranquille. Au tout début, la contrôleuse commence par une demande polie avec mots d'adresse (« mademoiselle bonjour » (tour 5) mais qui reste sans réponse. Et donc l'interaction suivante (tour 7) se construit comme un reproche (action déclarée qui ne correspond pas aux attentes d'un interlocuteur) (7. C: < vous n'avez pas composté votre billet mad(e)moiselle >) qu'elle doit formuler trois fois (tours 7-9).

Pour tenter de se défendre, la passagère P2 (tours 10-12) va user, dans une visée argumentative, d'un procédé des plus simples, le lien causal explicatif; le manque de temps (lien explicatif causal marqué par le « et voilà » conclusif) l'a empêchée de composer son billet (événement) (tours 10 à 12).

L'agente de la SNCF n'a même pas besoin de réfuter l'argumentation causale (« vous auriez pu prendre le temps de composer » ou « vous auriez pu prévoir », par exemple), ce qui aurait sans doute amené une discussion-polémique autour de la possibilité de l'action ou pas (composer son billet). Elle va argumenter, avec une certaine force, par une concession. *Malgré* le fait que le billet n'ait pas été composté, la passagère *effectivement* avait

droit à l'erreur; elle devait *toutefois* signaler son erreur. L'agente n'a donc pas à prouver que la cause (être pressé) n'est pas attribuable à l'événement (ne pas composer son billet), elle est d'accord sur ce fait. Par là-même, elle va déplacer la possible opposition.

La forme de culpabilisation et de leçon donnée à la passagère marquée par le « hein » (13. C: quand c'est comme ça + il vous appartient de nous le signaler hein), entraîne alors un renchérissement par justification de la part de la passagère, qui reste hésitante mais qui va contre-argumenter encore une fois par une explication causale, le monde et la panique l'ont empêchée de voir l'agente de la SNCF (tour 14) (14. P2: ben j(e) vous ai pas vue madame j(e) vous ai pas vue avec le monde qu'i(l) (y) avait là là c'était la panique sur le quai là avec les vacances).

Il s'agit dans cet échange d'une argumentation de la part de P2 par « le poids des choses » à laquelle peut s'opposer une argumentation « volontariste ». L'argumentation volontariste, qui vise à nier un certain déterminisme (déterminisme du type « je n'y peux rien » utilisé par P2), est avancée par la contrôleuse, non pas sur le premier argument qu'elle concède (ne pas composer son billet) mais sur le second (ne pas l'avoir vue) (tour 15). Elle le réfute en montrant que la passagère aurait pu être plus vigilante et donc à la hauteur de la situation (15. C: et pourtant on est toujours sur le quai en voiture numéro trois il vous appartient de venir dire que vous n'avez pas eu le temps de composer le billet hein (2s) donc un billet non composé c'est dix euros mademoiselle). L'argumentation qui repose sur la volonté possible de « faire les choses » réfute alors toute explication liée aux « poids des choses » extérieures à soi. La conclusion (marquée par le « donc ») de la déduction est sévère (15. C: donc un billet non composé c'est dix euros mademoiselle).

On peut penser que si la passagère n'avait pas empiété sur le territoire de l'agent donc sur la reconnaissance de son rôle institutionnel, les interactions auraient pu s'enchaîner avec plus de bienveillance. La dernière réaction, énervée, de la passagère est à la hauteur de son propre échec argumentatif dans la mesure où, de son côté, elle ne s'est pas sentie entendue (tours 16-20). Malgré tout, parce que l'argument de la contrôleuse est martelé sans concession, que c'est quasiment un argument de droit voire définitoire¹, auquel elle ne se voit opposer aucun contre-argument (17. C: alors vous avez payé votre billet il vous appartient de le composer vous ne

1. Argument qui se présente comme une définition, donc qui prend une valeur générale et absolue et que l'on ne peut contredire.

l'avez pas composté ça va faire dix euros), la passagère va retourner vers elle la tension par un juron (donc adressé à soi-même) (20. P2: quelle journée de MERde).

L'argumentation narrative et l'effet de pathos

La mise en récit est une forme très efficace de l'argumentation et donc de la persuasion. *Storytelling*, elle est utilisée dans les discours politiques notamment: comment raconter des histoires pour émouvoir le public et être efficace? Transcription.

((Dans la rue, deux agents de surveillance (AS) de la voie publique, font leur travail. L'un deux remplit une contravention quand la propriétaire (P) de la voiture concernée arrive tout sourire))

1. P: c'est bon monsieur j'y vais j'y vais
2. AS: bonjour madame < +
3. P: j'ai fini regardez je je je m'en allais là
4. AS: j(e) suis désolé mon PV est fini madame hein
5. P: bé oui mais en même temps j(e) m'en vais enfin: ça c'est pas grave vous: l'avez pas encore mis ça fait rien
6. AS: ah oui non mais: il est fini donc j(e) peux plus je peux plus le reprendre quoi j(e) suis obligé de vous le laisser hein
7. P: bé là j(e) comprends mais j'étais juste partie acheter une p(e)tite bricole pour ma fille parce que (1s) c'est son anniversaire demain et puis comme son père nous a laissées (2s) j(e) voulais qu'elle (ne) se sente pas: enfin vous voyez j(e) voulais faire un geste quoi
8. AS: j(e) comprends bien madame mais bon nous une fois qu'on a fini le PV on est obligés de l(e) poser
9. P: bé oui mais: mais enfin là c'est bon j(e) m'en vais regardez m'enfin pouvez pas faire pouvez pas faire que(l)que chose parce que < +
10. AS: je peux je (ne) peux rien faire madame par contre vous avez quarante cinq jours pour le payer < +
11. P: j'ai j(e) (n')ai pas beaucoup non mais (en)fin que ce soit quarante cinq jours ou aujourd'hui c'est pareil de toutes façons j(e) (n')ai pas d'argent j(e) (n')ai pas d'argent hein hein avec le le mon mari qui nous a: laissé tomber là bon là moi j(e) fais c(e) que j(e) peux j'achète une bricole à ma fille pas chère pour marquer l(e) coup maintenant si vous me mettez un PV enfin c'est c(e) (n')est pas la peine ça (ne) sert à rien je (ne) pourrai pas payer de toute manière
12. AS: ah oui madame mais moi je (ne) peux pas repartir avec donc j(e) suis obligé de vous l(e) laisser

13. P: mais allez mais c'est débile votre fonctionnement là (*en*)fin ça (*ne*) sert à rien c'est con quoi parce que de toutes façons j(e) (*ne*) peux pas l(e) payer ((*il pose le pv sur le pare-brise*)) j(e) (*ne*) peux pas j(e) j(e) (*ne*) peux pas c(e) (*n'*) est pas que j(e) (*ne*) veux pas c'est que j(e) (*ne*) peux pas
14. AS: madame j(e) comprends très bien mais moi je (*ne*) peux pas le reprendre donc je suis obligé de vous le laisser
15. P: bé non vous (*ne*) comprenez rien sinon vous feriez pas ça
16. AS: (*é*)coutez madame vous faites comme vous voulez mais moi je (*ne*) peux pas le reprendre
17. P: bé j(e) fais comme je veux bé non je (*ne*) fais pas comme je veux xxx je suis tout le temps emmerdée par des crétins comme vous quoi (*1s*) alors comment on fait quand c'est comme ça (*2s*) < j(e) fais quoi avec votre truc là regardez voilà vous voyez c(e) que j'en fais moi de votre truc là > ((*elle prend le PV, le froisse et le jette*))> clac clac hop c'est fini voilà (*il n'*) y en a plus c'est fini voilà
18. AS: ah c'est c'est très bien madame donc moi je ferai un rapport et puis vous le recevrez quand même < +
19. P: eh bé ouais c'est très bien faites un rapport j(e) (*n'*)en ai rien à cirer de vos rapports de MERde bon allez foutez-moi la paix quoi
20. AS: allez merci madame au revoir
21. P: ouais c'est ça merci ouais

L'automobiliste commence par argumenter (tours 1 à 6), dans une forme d'évidence, sur le fait qu'elle va partir et donc que le PV n'a pas lieu d'être. Or, cet argument n'est pas recevable, non pas en soi, mais parce que le règlement empêche de retirer un PV qui est terminé. Face à ce fait de droit, elle tente une autre stratégie, la narration, qui va jouer sur un autre registre, la compassion et donc l'appel à la clémence. Le pathos est l'effet émotionnel produit sur l'allocutaire (ce n'est pas, systématiquement, celui ressenti par le sujet parlant) et le recours aux émotions, dans un cadre de connivence, sert autant au polémiste pour convaincre son auditoire de ses bons arguments que pour susciter à son égard une certaine compassion. Si dans les discours politiques, les émotions sont à penser à travers des croyances et des valeurs liées à des jugements d'ordre moral (sentiment d'injustice, par exemple), dans les relations interpersonnelles, elles servent aussi à entretenir *l'ethos*¹ du polémiste, dans des formes de sympathie, de compassion ou de compréhension qui participent de la prise en compte du sujet.

1. Du point de vue de la rhétorique, « l'ethos » correspond à l'image de lui-même donnée par l'orateur à travers son discours.

Le récit de P. (tour 7) s'articule autour d'une tension narrative et donc de personnages – papa, maman et l'enfant – d'événements – anniversaire de la petite fille, cadeau à acheter, père qui les a abandonnées, argent qui manque à la mère – et de recours à l'émotion (7. P. j(e) voulais qu'elle (ne) se sente pas : enfin vous voyez j(e) voulais faire un geste quoi). P. interpelle le spectateur (7. P : enfin vous voyez) pour le laisser interpréter, voire s'approprié le récit et participer à la situation pathémique¹. D'ailleurs, pour ne pas se laisser prendre au jeu, l'agent, désolé, n'a d'autre recours que de faire appel à son impuissance (8. AS : j(e) comprends bien madame mais bon nous une fois qu'on a fini le PV on est obligés de l(e) poser), argument qui va s'enkyster (14. AS : je peux je (ne) peux rien faire madame) parce qu'il n'en a pas d'autres, ce qui le met dans une position peu affable. L'automobiliste s'appuie alors sur l'assertion avancée par l'agent (10. AS : par contre vous avez quarante cinq jours pour le payer) pour la réfuter et créer un effet d'apitoiement. Elle revient, face à une triste situation familiale, au sacrifice qu'elle fait pour sa fille (tour 11). Elle tente ainsi de susciter d'une part de la pitié, émotion reliée à la fois à des valeurs morales (il faut protéger les enfants) et au sentiment, et, d'autre part, de l'indignation en accusant le père.

Le récit est donc assez élaboré, il a pour fonction d'attirer l'attention de celui qui écoute, de l'amadouer, de le rendre acteur du récit oral et de susciter son émotion pour mieux le rendre à sa cause. La résolution de la tension du récit narratif devrait donc être ici le fait d'enlever le PV, mais comme ça ne fonctionne pas (tour 12), qu'elle n'a pas réussi à convaincre son auditoire, rompu sans doute à ce genre de rhétorique, elle entre résolument dans l'attaque personnalisée et la condamnation sur le faire et sur l'être. L'automobiliste commence par attaquer le « faire », ce qui est moins violent que « l'être », (13. P : mais allez mais c'est débile votre fonctionnement là (en)fin ça sert à rien c'est con quoi parce que de toutes façons j(e) peux pas l(e) payer (*il pose le pv sur le pare-brise*)). Mais, très vite, elle attaque sur l'être (15. P : bé non vous comprenez rien sinon vous feriez pas ça) avec un reproche puis une insulte accompagnée de gros mots (17. P : je suis toujours emmerdée par des crétins comme vous). Enfin, elle effectue un passage à l'acte par disqualification et déconsidération de la fonction et du travail accompli (tour 17), elle déchire le PV qu'elle nomme « votre truc » avec mépris (tour 17) et renchérit par une insulte indirecte (19. P : j(e) (n') en ai rien à cirer de vos rapports de MERde).

1. Le « pathème » (construit selon le modèle d'autres unités linguistiques comme « phonème », « morphème » ou « lexème ») est une unité sémantique du domaine passionnel. Son emploi évite toute confusion avec une dimension psychologique et affective dans le cadre du discours.

Pour conclure sur les effets d'argumentation

Les argumentations asymétriques prédisposent le locuteur en position basse à ne pas attaquer trop directement le représentant hiérarchique. Parce qu'il connaît tout de même les risques (sanction, verbalisation, poursuite, etc.) d'une confrontation directe, il aura tendance, au moins au début de l'échange, à éviter des condamnations du faire ou, pire, de l'être (provocation, menace, insulte, par exemple) mais usera de constructions argumentatives élaborées (recours à la justification, à la réfutation, à la concession ou au récit pathétique) dans une stratégie de contournement. Face, la plupart du temps, aux échecs argumentatifs dus à un refus pour les représentants de l'institution d'entrer dans une entente (dans tous les sens du terme) interactionnelle et à un rappel protecteur aux règlements, l'interlocuteur soit concède sa faute, soit entre dans un conflit plus ouvert dont il devra assumer les conséquences.

Par ailleurs, on se rend compte que, dans les saynètes symétriques (passagers dans un bus, scène de famille, par exemple), les condamnations directes de l'être sont beaucoup plus fréquentes tandis que le recours à l'argumentation fait figure d'exception. Les interlocuteurs entrent alors beaucoup plus rapidement dans la confrontation et dans une montée en tension fulgurante. Quand une relation asymétrique bascule (comme c'est en partie le cas à la fin de l'altercation entre l'ASVP et l'automobiliste) dans une relation symétrique avec force disqualifications voire insultes, les risques encourus sont lourds de conséquences, pour le détenteur de l'autorité qui se sent atteint dans sa fonction voire sa personne et pour l'interlocuteur qui devra se résoudre à endurer une sanction.

Ainsi, et pour finir, ces procédés discursifs argumentatifs ne peuvent se départir des enjeux de reconnaissance et d'identité, voire de croyances individuelles (injustice et tolérance, par exemple). Ils s'inscrivent par ricochet dans une absence de négociation ou mieux dans un maintien d'une forte dissymétrie; les ressources et processus langagiers déployés, qui relèvent de positionnements identitaires et de stratégies discursives de résistance et de contre-pouvoir interactionnels, permettent alors aux acteurs d'une interaction de se positionner les uns vis-à-vis des autres.

Le DVD 2 Agir

Ce DVD montre comment éviter d'entrer dans une violence verbale cristallisée et comment agir dans une perspective de remédiation.

Il s'agit, conjointement, de :

– *Désamorcer* la violence verbale ; le DVD propose de revisiter dix saynètes à la lumière des approches psychologique, sexologique et éducative. Elles identifient aussi cinq procédés linguistiques qui permettent de réfréner les tensions, parce qu'ils empêchent l'emprise sur l'autre :

- Le recadrage donne à revenir sur l'objet du conflit pour quitter la personnalisation (« qu'est-ce qui ne va pas ? », « quel est le problème » ?).
- La reformulation ou le retour sur l'autre permet d'expliciter le malaise (« Vous vous sentez mal à l'aise ? » « Vous vous sentez offensé ? »).
- L'expression de la valeur (avec le risque d'être « donneur de leçon ») signifie à l'autre les nécessaires respect et reconnaissance (« Le respect pour moi est essentiel, je mérite le respect »).
- La demande de motivation enrayer l'emprise (« Vous voulez que je panique, que je crie ? »).
- Le détournement avec effet d'humour (mais qui peut aussi attiser le conflit, « Je ne suis qu'un gauchiste ? Oui et fier de l'être »).

– *Prévenir, former et soutenir*, tantôt par des formations spécifiques dispensées aussi bien par l'Éducation nationale que par les entreprises ou les institutions partenaires de la production de ce DVD, tantôt par des dispositifs pédagogiques en milieu scolaire, comme les ateliers à visée philosophique. Les modèles d'approche d'actions en lien avec la remédiation linguistique et relationnelle sont multiples et complémentaires.

► Former

Les institutions et entreprises partenaires, conscientes des difficultés d'échanges en situation professionnelle, organisent souvent un ensemble de formations, interventions, sensibilisations à l'intention de leurs employés ou des usagers.

• **Le programme « Voyageur et citoyen ».** Confrontée à des situations d'incivilité et de violence verbale, la SNCF a mis en place différentes

réponses pour lutter contre ces phénomènes. Des formations spécifiques aident ainsi les agents à mieux gérer les situations de stress. Un Pôle psychologique effectue un suivi notamment auprès d'agents en difficulté à la suite d'agressions verbales ou physiques. Plus globalement, en tant qu'entreprise investie d'une mission de service public, la SNCF réalise une veille soutenue des phénomènes de société, par une écoute attentive de ses différents publics. C'est ainsi que des agents de Médiation sociale tissent en permanence un dialogue avec les voyageurs sur des lignes dites « sensibles », informent les riverains afin de désamorcer les tensions, et font respecter les règles du « bien vivre ensemble ». La SNCF noue par ailleurs un dialogue constructif avec les plus jeunes. Depuis une quinzaine d'années, elle intervient en milieu scolaire, afin de sensibiliser les élèves à la sécurité et à la citoyenneté dans les transports avec le programme « Voyageur et citoyen ». L'objet du « groupe miroir », inclus dans cette étude sur la violence verbale, est de présenter la démarche « Voyageur et citoyen » déclinée concrètement dans le collège Le Trenze, internat à Vialas en Lozère. Les interviews croisées d'élèves, usagers du train express régional et de professionnels de la ligne permettent de mettre en évidence les nombreuses incivilités et problèmes qui se produisent au cours des voyages et la nécessité d'y apporter une réponse adaptée.

- **Le Service prévention sécurité de TaM¹** favorise le développement d'un service de transport de qualité en toute sérénité. Il s'agit d'être le plus possible présent sur le terrain pour rappeler ce qu'est cette entreprise et quel est son rôle de service, en tant qu'entreprise de Transport en commun.

La première démarche de prévention sur le terrain est de « connaître et se faire connaître » : aller à la rencontre des habitants, des différentes populations, pour partager avec eux les difficultés et/ou les attentes mutuelles en matière de transport ; revendiquer la condition de voisin et légitimer la place de l'institution sur le même territoire ; échanger sur les règles en vigueur, les droits et les devoirs de chacun, sur la notion de Service Public.

La seconde démarche consiste à « changer les regards pour changer les comportements » : dépasser les représentations primaires pour se rencontrer vraiment ; développer les liens et multiplier les partenariats avec les acteurs en place, institutionnels et associatifs ; assumer ses responsabilités au regard de ses actes et demander la « juste réparation ». En interne, les concertations et formations permettent de « redonner du sens à l'humain » : être à l'écoute des personnels en difficultés ; apporter aide et sou-

1. Transports de l'agglomération de Montpellier.

tien aux agents victimes d'agressions et/ou d'accident; orienter et accompagner les agents dans les différentes démarches (psychologiques, médicales, juridiques...). La prévention passe aussi par une veille statistique: recenser et analyser les événements du réseau; établir et mettre en place des actions de sécurisation; alerter les services externes et solliciter leurs compétences.

• **Pour les agents de Surveillance de la voie publique**, ont été réalisés des itinéraires de formation de dix-sept jours, à la demande de la Ville de Montpellier par le Centre national de la fonction publique territoriale. Ils reprennent l'ensemble du savoir technique des agents sous l'éclairage particulier de la prévention des conflits et de la gestion du stress. Cette formation qui permet d'ancrer les bases réglementaires, de créer un socle commun à tous les agents, a été accomplie sous l'œil attentif d'un psychologue afin d'améliorer le mode de communication des agents à l'égard des usagers, de décrypter le langage spécifique lié à des différences culturelles et/ou intergénérationnelles, et ainsi de pallier l'usure professionnelle. Un des objectifs a été d'apprendre à formuler différemment les actions réglementaires afin d'éviter d'entrer dans une spirale conflictuelle. Les agents possèdent un vocabulaire et un comportement approprié à l'espace public, notamment en exercice d'ilotage. Savoir gérer une situation d'agressivité verbale, d'intimidation ou de menace, identifier les situations à risques pour pouvoir travailler en toute sécurité requiert le développement d'une grande maîtrise de soi et d'un savoir être particulier. L'émergence d'un groupe de travail permettant aux agents un temps de recul et d'analyse par rapport aux situations professionnelles vécues sur le terrain, et une recherche d'améliorations individuelles et collectives, en dehors du lien hiérarchique, sont les autres objectifs de cette formation. Ce groupe de paroles permet que chaque agent ne se sente pas démuné dans son quotidien.

• **L'École nationale d'administration pénitentiaire (ENAP)** est un établissement public administratif rattaché au ministère de la Justice et des Libertés qui relève de la direction de l'administration pénitentiaire. Elle est le seul établissement de formation initiale (c'est-à-dire dispensée après réussite au concours choisi) pour tous les personnels pénitentiaires (personnels de surveillance, de direction, d'insertion et de probation, personnels administratifs et techniques). Elle assure également une partie de la formation continue des cadres, des acteurs de formation et des différents « spécialistes » (chargés d'application informatique, moniteurs de sport, etc.). Elle a pour mission de donner aux fonctionnaires pénitentiaires une formation professionnelle théorique et pratique avant qu'ils n'accèdent à

un emploi. Elle leur offre également des possibilités de perfectionnement et de formation continue, tant pour leur permettre de se préparer à une promotion que pour se maintenir informés de l'évolution de l'action de l'administration pénitentiaire. Conformément à l'article 2 du décret du 26 décembre 2000, l'ENAP a pour mission :

- la formation initiale et continue des fonctionnaires et agents publics occupant un emploi dans l'administration pénitentiaire,
- la réalisation de travaux de recherches et d'études et leur diffusion,
- la mise en œuvre d'actions de partenariats avec des institutions d'enseignement et de recherche françaises et étrangères.

Parce qu'ils sont un milieu clos qui accueille des personnes le plus souvent condamnées pour des actes de violence, les centres de détention sont des lieux dans lesquels la préservation de l'intégrité physique des détenus et la sécurité des personnels sont un enjeu majeur. Ces objectifs sont d'autant plus difficiles à atteindre que le nombre de personnes accueillies excède sensiblement les capacités des établissements. C'est dans ce contexte qu'aucune action, la plus modeste soit-elle, ne doit être négligée quand elle contribue à améliorer la gestion des détentions (cf. circulaire de la DAP 2008 – EMS2 du 5 juin 2008 relative aux mesures destinées à améliorer la gestion des détentions). La formation des personnels est l'une de ces actions indispensables à mettre en œuvre pour permettre de gérer mais surtout de prévenir les situations de violence.

Le DVD *Agir* présente aussi des expériences de remédiation en situation scolaire, menées par Véronique Guérin et l'association Étincelle¹, et par Hervé Ott et l'Institut Européen Conflits, Cultures, Coopération².

• **La technique du théâtre-forum.** Véronique Guérin est psychosociologue et dirige, à Montpellier, un organisme de recherche et de formation, Étincelle, qui intervient en France et à l'étranger, sur la gestion constructive des conflits, la bientraitance et l'intelligence collective. Son approche s'inspire de la pratique intégrale de Ken Wilber, articule les dimensions individuelle et collective et sollicite la personne dans sa globalité (corps, émotions, réflexion et intuition). Les situations conflictuelles sont jouées et des pistes de solutions sont explorées avec des enseignants grâce à la technique du théâtre-forum.

1. voir <http://www.etincelle-theatre-forum.com>

2. voir <http://www.ieccc.org>

Les formations ont pour objectif de favoriser : la prise de conscience, sans jugement, de ses propres représentations et attitudes ; l'identification de décalages éventuels entre ses valeurs et ses actes et des tensions qui en résultent ; l'élaboration de pistes de changement pour articuler avec plus de souplesse et de clarté l'attention à soi-même et aux autres.

• **L'Approche et transformation constructives des conflits** (Hervé Ott). L'ATCC est le fruit d'une démarche de plus de trente ans d'activités de formation en France, en Europe de l'Ouest et de l'Est, en Afrique du Nord, en Afrique noire, au Proche-Orient, en Océanie. Les conflits sont généralement associés à une expérience de souffrance et réduits à un affrontement binaire (victime/agresseur) : leur origine est couramment imputée à « la faute des autres » qui favorise une dynamique d'enfermement. La recherche de « solutions » ou de leur « gestion » rationnelle se nourrit du sentiment de toute puissance. D'autre part, évitement, négation, passivité, impuissance, recours à la violence, intervention de tiers partisans, les renforcent et gaspillent beaucoup d'énergie.

L'ATCC distingue deux types de conflits : des conflits d'identités, destructeurs et violents, lorsqu'ils mettent en jeu l'identité même des personnes en rivalité et aboutissent à la mort réelle ou symbolique d'un au moins des protagonistes ; les conflits d'intérêts, légitimes lorsque les protagonistes s'en tiennent à négocier des besoins, des intérêts, la mise en œuvre de valeurs.

Les conflits naissent d'une dynamique de plusieurs éléments constitutifs des personnes (la combativité, le désir mimétique d'appropriation, les émotions, les besoins), des groupes (les rôles, les enjeux de pouvoir, les processus cachés) et des systèmes culturels (valeurs, normes, rites, représentations, idéologie). Cette dynamique devient destructive et violente lorsqu'elle conduit à transgresser sans autorisation ni légitimité des limites individuelles (besoins, corps, biens), collectives (règles, lois, responsabilités) ou culturelles (valeurs, normes). La réaction des victimes (passivité, contre-agression ou combativité) et l'intervention de tiers (partisans ou garants), conditionnent l'escalade (symétrique) ou la diminution (asymétrique) de la violence. Révélés, affrontés et transformés, les conflits sont sources d'énergie, de changement et de créativité.

Chaque dimension d'un conflit doit être l'objet d'une démarche spécifique : les outils de transformation sont différents selon qu'il s'agit d'émotions (écoute empathique), de besoins fondamentaux (formuler/négocier des critères de satisfaction), de communication (renoncer à juger les autres),

de rapports victime-agresseur (faire intervenir des tiers garants), de transgressions (faire respecter les lois et les règles, appliquer des sanctions), de pouvoir (définir des fonctions et limites à faire respecter), de processus d'exclusion (prévenir et révéler la culpabilisation, la dévalorisation, l'exclusion, développer de la solidarité non-partisane), de systèmes d'oppression (développer la conscience du pouvoir d'agir, entraîner aux méthodes de résistance sans violence, agir avec désobéissance civile, élaborer un programme constructif) ou de représentations idéologiques qui légitiment la violence (clarifier les valeurs, confronter les représentations culturelles), etc.

L'aboutissement satisfaisant/équilibré des conflits d'intérêts nécessite la définition d'un cadre qui favorise la confiance, une communication respectueuse, une négociation responsable, une résistance populaire sans violence ou un jugement équitable.

La transformation constructive des conflits d'identité passe par une mise en mots des véritables enjeux cachés: la violence est toujours le produit d'un non-dit (émotions, besoins/intérêts divergents, valeurs). Elle suppose l'intercession de tiers-garants: que ce soit sous forme de valeurs (renoncer à la vengeance, activer sa compassion), de recours à des instances de conciliation ou de médiation (réelle ou symbolique) qui facilitent la négociation entre les parties, ou d'interventions d'institutions judiciaires en cas de grave transgression de la loi.

Renoncer volontairement à la violence permet d'innover. Dans tous les cas, il s'agit de sortir progressivement des situations duelles bloquées en introduisant du tiers symbolique ou réel qui va aider à changer de regard sur l'adversaire et la situation. Le recours à des « tiers solidaires non-partisans », en prévention ou en situation de crise, est une façon efficace pour dépassionner les conflits et sortir des situations bloquées: elle permet même de créer des formes dynamiques de relations et d'organisations. Ce type d'intervention suppose un certain nombre de compétences méthodologiques et le développement d'empathie (pour soi-même et les autres).

Ainsi, l'ATCC apporte des clarifications conceptuelles essentielles puisées aux sources des sciences sociales humanistes: la violence est le fruit d'une souffrance, d'un non-dit, d'une réaction symétrique, d'un processus de groupe caché; le conflit est facteur de changement, etc. L'ATCC unifie des approches éclatées des conflits (psychologie, communication, sociologie, interculturel) et développe une cohérence de grilles de lectures différenciées selon les niveaux; elle développe des outils notamment interactifs de mise en confiance, de communication respectueuse, de visualisation, de

créativité qui permettent/favorisent/stimulent une prise de conscience des réactions archaïques et émotionnelles, individuelles et collectives (jeux de rôles, mises en situation, théâtre interactif, méthodes non-verbales, etc.); elle entraîne à de nouvelles attitudes construites à partir de ressources individuelles identifiées, de valeurs collectives, de techniques comportementales favorisant des réactions asymétriques; elle transmet des méthodes de formation et de conseil.

Sont concernés les publics/professionnels qui cherchent à répondre aux besoins en prévention et en réduction des violences relationnelles, professionnelles, sociales et interculturelles dans leur domaine en tant qu'animateurs, travailleurs sociaux, enseignants, éducateurs, personnels de santé, responsables d'équipe ou toute autre profession où les relations interpersonnelles, les dynamiques de groupe, les échanges interculturels jouent un grand rôle; qui veulent acquérir des compétences méthodologiques en vue de rendre des individus et des groupes sociaux plus efficaces dans le développement de leurs objectifs; qui désirent développer des capacités d'intervention génératrices d'inclusion, de respect et de négociation; qui se soucient d'associer compétences professionnelles et fidélité à des valeurs.

► Prévenir – Soutenir

Il faut prévenir la violence, y compris de façon précoce, comme le proposent Sylvain Connac et Michel Tozzi, par la pratique d'ateliers à visée philosophique à l'école, et pouvoir intervenir en situation de crise. Le DVD montre aussi comment des thérapies peuvent être tout à fait bénéfiques dans les situations de violence et de violence verbale.

• **L'organisation de discussions à visée philosophique (DVP)** avec des élèves repose sur trois clés (Michel Tozzi).

1. S'appuyer sur une communauté démocratique de recherche. Dans un premier temps, il semble important de disposer d'une communauté de recherche qui permette un « habitus démocratique. » Ce développement de gestes et attitudes démocratiques se construit à partir d'un système de règles connues et régulièrement utilisées. Ces règles s'appuient sur les trois interdits majeurs de l'acte éducatif: l'interdit de violence: « Chacun a le droit d'être tranquille dans son corps et dans son cœur ». On ne se bat pas, on discute, on ne se moque pas; l'interdit d'inceste: « L'enseignant n'appartient à personne mais travaille avec chacun. »; l'interdit de parasitage: « Nous sommes dans une classe, chacun travaille, chacun est là pour apprendre ». L'exercice de ces interdits

majeurs se traduit par l'énoncé de règles de fonctionnement par l'élève président de séance: « La discussion philosophique est ouverte. Les règles sont qu'on ne se moque pas, on écoute celui qui parle, la parole sera donnée en priorité aux plus petits ou à ceux qui ont le moins parlé, les gêneurs trois fois ne pourront plus participer à cette discussion ». À ce système de règles s'ajoute une organisation de fonctions confiées à des élèves volontaires: la présidence de séance, la reformulation, la synthèse, l'observation, la mémoire écrite.

2. Introduire des exigences intellectuelles du philosophe. Le caractère démocratique des échanges ne suffit pas pour que la discussion devienne philosophique, même lorsqu'il est question d'appréhender de l'existential. Qu'est-ce qui caractérise donc le philosophique? Dans un souci d'optimisation de son enseignement, la didactique de la philosophie propose toutefois un cadre de référence. L'animateur de la discussion (l'enseignant la plupart du temps) a pour responsabilité d'aider les élèves à recourir à diverses exigences intellectuelles caractéristiques du philosophe: argumenter ses positions, problématiser les certitudes et conceptualiser les notions employées. Ceci est une matrice didactique à partir de laquelle on peut présenter aux élèves comment, en les combinant, ils peuvent faire grandir une pensée qui leur appartient et au bout d'un moment entrer dans une réflexion proprement philosophique, autour de « conceptualiser », « problématiser », « argumenter ». L'exercice du philosophe ne peut être introduit que par l'adulte présent mais, dans un contexte démocratique, les élèves les plus à l'aise deviennent rapidement des supports à partir desquels l'ensemble de la classe va pouvoir évoluer vers davantage de maîtrise réflexive. Ceci est possible à travers l'écoute de ce qui peut se dire lors des discussions, mais aussi de ce qui est souligné par des observateurs qui formulent quelques conseils pour les discussions à venir.
3. Permettre le tâtonnement expérimental avant de tenter de philosopher. On le sait, le travail philosophique est à la fois humain et complexe. Il ne s'agit pas d'appliquer mécaniquement quelques supports didactiques pour que l'alchimie de l'acte d'apprendre s'active et pour que de simples échanges verbaux constituent de la philosophie. La démarche est d'isoler un stade de développement de la communauté démocratique de recherche à partir duquel il semblait plus opportun d'introduire du philosophique. Ce stade semble atteint lorsque les élèves réunis en communauté savent partager démocratiquement la parole; se sont coopérativement réunis autour d'une problématique qui fait sens pour une majorité;

discutent par l'intermédiaire d'interactions dynamiques (la discussion n'est pas un ping-pong entre quelques participants ni une question-réponse avec l'adulte); sont en mesure de mettre en doute la parole de l'adulte; reconnaissent que chacun dispose d'une part de vérité et que la discussion sera l'occasion de coordonner les apports de chacun.

Le second point d'ancrage de la DVP correspond à sa récurrence. Il serait vain d'attendre des effets sur les apprentissages des élèves si cette pratique ne leur est proposée que quelques fois pendant l'année scolaire. Il semble qu'une fois tous les quinze jours est le minimum à partir duquel la portée pédagogique de l'activité devient perceptible. Il s'agit donc de proposer cette activité de manière régulière aux élèves, de n'introduire didactiquement les exigences du philosophe qu'à partir du moment où ils ont saisi la nature et l'esprit de ce travail et que, progressivement, chaque enfant puisse bénéficier de ces situations pour se construire une pensée personnelle.

À terme, le but n'est pas de faire pratiquer la philosophie par les élèves, mais bien de leur offrir des situations de travail où ils forment et aiguisent leurs capacités réflexives afin que ces nouvelles capacités de traitement de l'information puissent devenir des relais utiles à l'ensemble des disciplines scolaires. Avec la DVP, la philosophie n'est plus une fin en soi, elle devient un moyen à partir duquel les capacités cognitives sont accrues et optimisent le temps passé à l'école pour apprendre. Elle constitue une façon de créer aussi des liens harmonieux.

• **La thérapie sexuelle** (Marie-Laure Gamet). Les violences verbales reposent parfois sur des rapports *genrés* malmenés. À l'heure du tout sexuel, l'éducation sur les relations hommes-femmes et sur le développement de la sexualité devient centrale et nécessaire. Elle est indispensable, à l'égard des enfants et adolescents, futurs adultes, pour prévenir les mal-être sexuels, les difficultés du développement de la sexualité, voire les violences. Les violences et violences verbales, liées aux questions de genre et de sexualité, peuvent être déjouées par une parole circonstanciée et des pratiques éducatives de prévention efficaces. Si leur prise en charge relève classiquement de suivis psychologiques et psychiatriques, une prise en charge sexologique adaptée constitue une nouvelle piste de soins. Il s'agit donc d'affirmer qu'autour d'une parole appropriée et à travers une meilleure compréhension de sa sexualité, il existe toujours l'espoir de parvenir à des remédiations.

Sélection documentaire

► Publications

- P. Brown, S. Levinson, *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- E. Desmons, M.-A. Paveau (Eds.), *Outrages, insultes, blasphèmes et injures: violences du langage et polices du discours*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.
- V. Guérin, *À quoi sert l'autorité. S'affirmer, respecter, coopérer*, Paris, Chronique sociale, 2001.
- V. Guérin, J. Ferber, *Le monde change... Et nous? Clés et enjeux du développement relationnel*, Paris, Chronique sociale, 2009.
- C. Kerbrat-Orecchioni, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005.
- M. Laforest, « Scenes of family life: complaining in everyday conversation », *Journal of Pragmatics*. 34 : 1595-1620, 2002.
- M. Laforest, D. Vincent, « La qualification péjorative dans tous ses états », in D. Lagorgette et P. Larrivée (Eds.), *Les insultes: approches sémantiques et pragmatiques*, Langue française, 144 : 59-66, 2004.
- D. Lagorgette, « Les axiologiques négatifs sont-ils une classe lexicale? », in D. Lagorgette et P. Larrivée (Eds), *Représentations du sens linguistique*, Munich Lincom-Europa : 121-136, 2002.
- *Les violences à l'école, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 53, INSHEA, mai 2011.
- C. Moïse, N. Auger, B. Fracchiolla, C. Schultz-Romain (Eds), *La violence verbale*, Paris, L'Harmattan, deux volumes, 2008.
- *Prévenir la violence au collège à travers le dispositif « Parlons tabous »*, CRDP de l'académie d'Amiens/CRAP, coll. « Repères pour agir », 2005.
- M. Rosenberg, *Les mots sont des fenêtres*, La découverte, 1999.
- L. Rosier, *Petit traité de l'insulte*, Loverval, Labor, 2007.

- *Violence en milieu scolaire, recherche, pratiques exemplaires et formation des maîtres*, CNDP, revue *VEI Enjeux/hors série* n° 8, février 2004.

► Ressources multimédia

- *Prévention de la violence, la médiation scolaire*, coll. « Ressources formation vidéo multimédia », DVD, CRDP de Bourgogne, 2011.
- *Non à la violence, oui à la courtoisie*, DVD, CRDP de la Guadeloupe, 2008.
- *Violence et langage, risque social majeur*, DVD, CRDP de l'académie de Grenoble, 2006.
- *La violence scolaire, comprendre et agir*, DVD, CRDP de l'académie de Montpellier, coll. « Ressources formation video multimedia », 2004.
- *Prévenir la violence scolaire*, cédérom, MGEN, 2000.

► Sites

- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative : <http://www.education.gouv.fr/cid2765/la-prevention-et-la-lutte-contre-la-violence.html>
- Ministère de la Justice et des Libertés : <http://www.vos-droits.justice.gouv.fr/violences-11966/>
- ENAP : <http://www.enap.justice.fr>
- SNCF : <http://www.securite-prevention-sncf.com>
- Mairie de Montpellier : <http://www.montpellier.fr>, rubrique « Vivre ensemble, citoyenneté ».
- Groupe de recherche sur la violence verbale : www.violenceverbale.fr
- Conférences « Les violences verbales », avril 2011, Académie de Créteil : <http://www.ac-creteil.fr/enseignements-mercrediscreteil-videosviolencesverbales.html>
- La violence en milieu de travail : http://www.cchst.ca/keytopics/wplace_violence.html
- Les diverses formes de violence : Institut français de l'éducation : <http://cas.inrp.fr/CAS/ressources>, rubrique « Théma » : La violence en milieu scolaire.