Corela

Cognition, représentation, langage

HS-8 | 2010
L'interpellation

L'interpellation en classe, entre indifférenciation et différenciation des personnes

Marie-Louise Martinez

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corela/1033>

DOI : 10.4000/corela.1033

ISSN : 1638-573X

Éditeur

Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest - CerLICO

Référence électronique

Marie-Louise Martinez, « L'interpellation en classe, entre indifférenciation et différenciation des personnes », *Corela* [En ligne], HS-8 | 2010, mis en ligne le 24 novembre 2010, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corela/1033> ; DOI : 10.4000/corela.1033

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Corela – cognition, représentation, langage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

L'interpellation en classe, entre indifférenciation et différenciation des personnes

Marie-Louise Martinez

- 1 L'interpellation est une notion pluri-sémique élaborée à la croisée de plusieurs disciplines et domaines institutionnels (policier, juridique, politique, éducatif, linguistique, etc.) dont chacun contribue à l'éclairage des autres. L'approche linguistique de la notion permet d'objectiver les propriétés de l'interpellation comme processus de définition de l'autre, de soi et de la situation, dans les interactions langagières. L'interpellation (étym. *pellare* = pousser, *inter* = entre) est un acte de langage où un interlocuteur s'adresse à un autre pour le provoquer à se mêler, pour le convoquer (Benveniste, 1966). Par l'interpellation, on interrompt l'autre, on le prie ou le somme de répondre et de décliner son identité, on le pousse à bout, à se découvrir, à dire ce qu'il fait, ce qu'il veut, qui il est, on le nomme, on l'assigne à une place, on l'institue ou le destitue. La fonction de l'interpellation est celle d'un opérateur d'identification selon la définition de Charaudeau « *le locuteur pose dans son énoncé, l'identité d'une personne... L'interlocuteur se doit de signifier sa présence ou de se faire reconnaître à l'appel qui l'identifie* » (1992, 579)
- 2 L'approche interlocutive, dans le cadre de la pragmatique personnaliste (Jacques, 1985) ou de l'interactionnisme sociolinguistique et anthropologique (Goffman, 1975), permet la mise en système d'un certain nombre d'indicateurs : pronoms personnels, marqueurs de la subjectivité, de la place, etc. Nous ferons l'hypothèse que l'interpellation, par son emploi dans certains genres discursifs institutionnels, avec leurs contraintes conversationnelles, interlocutives et rituelles, par la place faite à l'autre (seconde personne ou tiers personnel), devient une condition de possibilité de l'identification du sujet comme personne -sujet qui assume réflexivement les trois instances interlocutives- (Jacques 1992 ; Martinez 1997 ; 2003).
- 3 L'approche anthropologique met en lumière un aspect peu vu jusque là, le pouvoir de différenciation ou d'indifférenciation identitaire des personnes. Dans certaines situations

langagières chaotiques ou *anomiques* (Durkheim, 1998, 1999) où les rites d'interaction se dissolvent où les individus se rencontrent sans le lubrifiant des contraintes interlocutives pragmatiques et rituelles, dans un heurt abrupte ou intrusif qui ne ménage plus les faces, l'interpellation ne parvient plus à assigner le sujet à une place différenciatrice et débouche alors sur des processus d'*indifférenciation* (Girard, 1982) ou de différenciation stigmatisée. Elle accentue alors les effets d'identification *incertaine* (Ehrenberg, 1995) ou *négative* (Castel et Haroche, 2001) qui constituent une caractéristique de l'intersubjectivation dégradée *hypermoderne* (Gauchet, 2002).

- 4 Nous nous concentrons ici, sur la place de l'interpellation dans les genres discursifs pédagogiques ou didactiques de l'institution scolaire, les situations de classe et sur son incidence pour la construction identitaire. L'identité se construit dans la confrontation et les définitions de soi, attribuées ou revendiquées. Nous soulignons l'impact de l'interpellation, à partir de deux situations contrastées, dans le cadre d'une recherche¹ sur l'approche anthropologique et interlocutive, de la construction des identités personnelles, sociales et professionnelles dans les interactions langagières en éducation. Notre hypothèse est que si cet opérateur conversationnel contribue à la construction des identités des interlocuteurs, les effets varient en fonction des interactions langagières et de l'état de l'institution où elles s'inscrivent. L'étude contribue à montrer ces conditions, à partir de deux corpus contrastés. Le premier a été recueilli en classe de CM2, en ZEP, à partir d'un enregistrement² de stagiaire professeur des écoles, le second, dans une classe d'UPI, en collège où se pratiquent les rites instituants de la pédagogie institutionnelle.
- 5 Il est utile de repérer, auparavant, la place de l'interpellation dans les rites et les genres scolaires au cours de l'évolution éducative. L'étude de la genèse de l'institution scolaire faite par Durkheim en 1902, mériterait d'être réactualisée. Que se passe-t-il quand nous passons d'une institution traditionnelle, vers une institution moderne, du type de l'école républicaine, à une école hypermoderne avec déclin de l'institution comme aujourd'hui ? Nous nous contentons de l'évoquer rapidement ici

1. L'interpellation au cœur de l'ordre scolaire

- 6 L'institution totale, traditionnelle, appelle, interpelle et différencie les statuts et les places. L'interpellation est un acte de pouvoir. L'ordre rituel fort, inculque, assigne et assujettit, il attribue les places et les hiérarchise.
- 7 Le germe du système éducatif est le prêche (Durkheim, 1938) monologique et le magister dans le rituel du dialogue *catéchétique*, interpelle les disciples pour en obtenir des réponses, quasiment des *répons liturgiques*.³ L'invitation à l'échange dialogique par l'interpellation selon l'ordre rituel question réponse est codé depuis longtemps par la tradition didactique scolastique. Traditionnellement, l'élève interpellé est sommé de répondre selon le rituel catéchétique (emprunté au lat. chrétien *catechesis*, du grec *κατήχησις* *katêkhésis* « action d'instruire de vive voix » (Académie), dérivé de *katêkhein* « faire retentir aux oreilles »). La méthode catéchétique, instaurée par la scolastique dans l'école française, bien avant la pédagogie lassallienne⁴, pour sa forte dimension « épistémique » et « participative » : embryon de genre dialogique où le magistère interpelle et attend la réponse.
- 8 Pour dépasser l'inculcation (étym. : faire rentrer à coups de talons), les jésuites inventeront une rhétorique didactique de l'explication individualisée, où le maître se

laisse interpellé par l'élève et accepte de répondre en certaines circonstances. Une pédagogie personnalisée apparaît, pour l'emprise plus enveloppante sur les âmes (Durkheim ; 1938 ; 391).

- 9 La pédagogie révolutionnaire tout en redoutant les effets indifférenciateurs de foule, cherchera l'homogénéité du lien social et moral. (*op. cit.* pp. 344-345). L'école de la République, hérite de ces diverses aspirations et conserve des cadres, des règles et des rituels. Faire l'appel devient le dispositif de base pour contrôler et identifier, l'appellation institue chacun en le nommant devant le groupe classe assemblé, l'interpellation le singularise.
- 10 Quand l'ordre institutionnel baisse ou disparaît, l'interpellation se déritualise. Elle peut dériver en chahut anémique et indifférencier les participants, elle peut, au contraire se réguler dans de nouvelles règles instituant pour identifier et différencier les personnes.
- 11 Qu'en est-il aujourd'hui quand l'institution se désacralise et que les rituels tombent en désuétude ?

2. Désordre et confusion dans les échanges en classe

- 12 Cela commence comme une leçon d'histoire,⁵ par la question interpellative inaugurale de la maîtresse adressée à la classe comme collectif studieux :
- 13 Maîtresse : « Alors au début, comment Napoléon devint-il célèbre ? ».
- 14 Dans la pure tradition catéchétique, l'interpellation attend la réponse dans l'ordre rituel d'un destinataire concerné qui se singulariserait. Elle restera en suspens, elle ne viendra jamais.
- 15 À la place, surgit, en dehors de tout rituel, une autre interpellation, une intimation :
Phanémie : « Mon stylo rends-moi mon stylo ! ».
- 16 l'élève s'adresse à un autre, l'acte de langage est un ordre à l'impératif. Par deux fois, l'objet invoqué, avec possessif *mon stylo*, accessoire éminemment symbolique de l'école comme outil du savoir scriptural, semble revendiqué pour sa désirabilité. L'injonction *rends moi* redouble la valeur du possessif, souligne l'empiètement d'espace personnel, l'attente de restitution réparatrice.
- 17 Cette seconde interpellation (conformément à l'étym. lat. class. *Interpellare* = interrompre quelqu'un, le déranger, le troubler. Dictionnaire de Gaffiot, Hachette 1934) introduit une irruption thématique et pragmatique, un autre cadre, une séquence conversationnelle concurrentielle. On bascule dans un genre indécis entre jeu et dispute, de cour de récréation, affrontement agonique qui suscite des spectateurs. L'hésitation sur le cadrage (Goffman 1991) semble se jouer entre les tours un et trois. Va-t-on sortir de la définition de la réalité de l'échange conversationnel comme genre scolaire ?
- 18 Contre offensive de l'enseignante qui relance l'interpellation didactique initiale, la précise, l'explicite. Cette troisième interpellation, la seconde de l'enseignante, se fait appel insistant à l'attention conjointe, à la constitution d'une communauté de sens. Elle veut éviter le détournement vers les chamailleries, recadrer la situation rituelle sur le genre didactique, sur le savoir :
Maîtresse : « je demande comment le peuple, en fait, a commencé à entendre parler de N. Bonaparte, Phanémie ! »

- 19 Le conflit pour le cadrage de la situation s'intensifie. Mais l'apostrophe *Phanémie* ! loin de fonctionner comme assignation à l'ordre scolaire, ouvre la brèche. Bon gré mal gré, l'enseignante consent à la captation loin des objets didactiques. Encouragée, Phanémie achève le cadre didactique de référence, son interjection assigne l'adulte à la place tierce d'arbitrage :

Phanémie : Madame, i m'a piqué mon stylo !

- 20 Le cadre de la dispute consolidé, outragée, elle profère à l'intention de l'adulte l'accusation contre Yann (i). Nouvelle interpellation, nouvelle scène, double jeu : un format apparent de trilogie (Kerbrat-Orecchioni et Plantin 1995), mais l'adresse vise la classe comme destinataire indirect.⁶ Le *format* se fait *représentation théâtrale*, le public concerné est appelé à réagir (Goffman 91, 132-133).

- 21 L'accusé se défend à grands cris :

Yann : mais je l'ai pas ton stylo !

- 22 Tandis que le public réclame l'exécution :

à deux reprises, Classe : *ouh ! ouh !*

- 23 Mais l'unanimité de chœur antique ou de guignol, s'évanouit bien vite. Le *chahut traditionnel* ritualisé, désordre calqué sur l'ordre scolaire inversé comme la fête carnavalesque qui transgresse mais consacre l'ordre sacré, s'estompe aussitôt. L'ordre institutionnel, fut-il renversé dans le chahut, ne peut plus subsister. Il fait place au désordre désintégrateur du *chahut anémique*, (Testanière, J. 1967 ; Boumard P. et Marchat, J. F. 1993). Généralisé, larvé, déritualisé, dilué dans le temps et l'espace, ignorant des codes et des normes, ce chahut interpelle aujourd'hui, l'ordre éducatif.

- 24 Les institutions fortes tolèrent le chahut traditionnel et les rites violents (bizutage ou bouc émissaire) dont le rôle fédérateur conforte le pouvoir et l'ordre différenciateur. Pour le meilleur et pour le pire, l'ordre sacré des sociétés traditionnelles, se dissout dans la société moderne, a fortiori *hypermoderne*, avec « *aggravation des traits de la modernité* » (Gauchet, 2002). Le *déclin de l'institution* (Dubet, 2002) ne permet plus l'autorité ni le chahut traditionnel. Le bouc émissaire, comme rite fondateur qui détourne la violence de tous contre un seul (Girard, 1982), n'a pas disparu, au contraire, il s'emballe de nos jours, mais il est devenu impuissant à rétablir l'ordre différenciateur et l'unanimité mythique. A la place, se généralisent des formes d'alliances instables et dérégulées. Les participants de l'échange, exaspérés de ne pouvoir se différencier, ni stabiliser une alliance, s'emportent dans l'imitation réciproque des comportements et des actes. Chacun interpelle l'autre, le pousse en avant dans la mêlée, à tout bout de champ. La déviation thématique et pragmatique relationnelle du genre scolaire dérive sur l'anomie avec affolement des rôles et affrontement rivalitaire.

Phanémie : Mais il a mon stylo, maîtresse! y pique toujours tout y en a marre

Yann : eh! chochette, c'est toi qui fait chier!

Karim : c'est marre, eh! Cachou! laisse-la à la fin tu l'aboules ce stylo!

Yann : j'l'ai pas, j'te dis! merde maintenant!

Phanémie : Si y'm l'a pris, j'ai bien vu!

Yann : mais non c'est pas moi! mais cherche le ce stylo putain!

- 25 L'échange incertain oscille entre le ludique et l'agonal, les transgressions s'enchaînent dans une instabilité fluctuante : « le statut des personnes impliquées dans l'interaction ne cesse de se modifier au cours de son déroulement ; un destinataire secondaire se trouve promu en destinataire principal ou un destinataire principal dégradé en destinataire secondaire ; ou bien encore une relation binaire laisse la place à une relation ternaire, ou

inversement- ce phénomène de branchement du tiers (ou de son débranchement) étant particulièrement intéressant à observer » (Kerbrat-Orecchionni et Plantin 1995, 5, 24). On progresse vers la violence (menaces, injures, expulsions, etc.), hors des limites du symbolique, jusqu'aux coups.

- 26 Coup fatal porté à l'ordre didactique. Par deux fois, les élèves ont ignoré l'interpellation didactique : invitation à entrer dans l'ordre rituel du cours. La mise en scène, du vol réel ou supposé du stylo, apparaît comme prétexte idéal : refuser l'entrée dans le savoir, la prise de parole qui différencie, dérober l'outil symbolique de l'écrit, non pour s'en emparer, mais pour l'éliminer. Le feu aux poudres, la fusion du chahut seul vrai mobile de la « fabrication » de la situation.

- 27 L'enseignante veut encore sauver l'ordre scolaire :

Maîtresse : je...

- 28 Une tentative échoue trop vite relayée par Karim, l'élève « bien intentionné », troisième larron, *tiersus gaudens* (Caplow 1984) qui tourne à son avantage le conflit et ramasse la mise interactionnelle. Il n'y a plus d'autorité, la classe est livrée en pâture à la loi du plus fort.

- 29 L'enseignante, s'efforce encore, après le didactique, elle joue l'éducatif et le pédagogique, pour reprendre en main la situation. Elle hésite entre autoritarisme et sollicitude pédagogique⁷ :

Maîtresse (tapant sur le bureau) : Bon, ASSEZ maintenant on arrête... Phanélie va nous raconter son problème et je vous interdis...

- 30 Nouvelle interpellation : trois ordres successifs et contradictoires. De moins en moins crédible, la maîtresse perd tout contrôle de la situation et de la classe. Réduite à l'impuissance elle en fait trop. L'acte d'interdiction (*je vous interdis*), associé à une vaine gesticulation, reste sans félicité performative (Austin). Alors, lasse, elle cède à la contagion de la *fabrication* collective et expulse celui que tous, y compris lui-même, ont désigné.

Maîtresse : allez, Yann, dehors! Tu sors!

- 31 Mais le rite d'expulsion, fondateur des cultures et des institutions (Girard, 1985), ne produit plus l'effet durablement pacificateur qu'il a dans les sociétés anciennes. La critique du système sacrificiel (ensemble de rites et d'interdits) a permis la sortie progressive hors des sociétés hiérarchiques (de *hieros* grec. sacré) et la naissance de la modernité des individus. Nous avons bien plus de raisons de nous réjouir de la baisse du système sacrificiel que de le déplorer. Encore faut-il s'inquiéter des effets de l'anomie aux temps du déclin des institutions. Quand l'ordre sacrificiel se dissout à l'école et ailleurs, l'autre se rapproche sans médiations, les subjectivités engluées dans les mimétismes, s'entrechoquent.

Yann sort et bouscule Karim au passage, celui-ci se précipite derrière lui

- 32 l'échauffourée devient combat des chefs :

y'a baston, maîtresse, y'a une baston!

- 33 La classe contenant symbolique se vide dans l'espace chaotique de la cour : l'échec est total. Freddy revient vers l'enseignante pour *calmer le jobard* (Goffman 1989, 277-300), il charge Yann, du gâchis, dont il sent bien qu'aucun ne peut s'exonérer :

Freddy (au bout d'un moment) : Tout ça c'est pasque Yann il est salaud, eh !

- 34 Le bilan, en effet, est amer, tous ont travaillé de concert, à l'attaque de l'ordre scolaire. Tantôt anomique, tantôt collusif, le groupe s'est soudé dans l'exclusion du savoir transmis par l'enseignante, de l'autorité du maître. Le savoir et le sens scolaire irrémédiablement expulsés. Chaque participant en sort amoindri.
- 35 Quel est l'apport de cette séquence à l'aune des trois grandes finalités⁸ qui fondent en droit l'institution scolaire (savoirs, socialisation, subjectivation).

Élever son niveau de formation initiale et continue

- 36 Dans les productions langagières quelles traces d'apprentissage repérer ? Quelles compétences générales et spécifiques aux genres mis en œuvre : académiques, langagières ?
- 37 Sur 23 élèves, seuls 4 prennent la parole, pour tous l'heure de cours d'histoire sera perdue. Aucun concept, pas d'analyse, d'exemple, pas de discours descriptif, narratif, explicatif, argumentatif, aucune communauté discursive ne se dégage. Les rares productions langagières sont ben frustes.
- 38 - Sur le plan sémantique et thématique, le lexique et le registre utilisés sont orduriers, inadaptés, déplacés : i m'a piqué ; y en a marre ; chochette, c'est toi qui fait chier ! ; merde putain ! ; c'est marre ; tu l'aboules ; salaud .
- 39 - Sur le plan syntaxique, pas de construction discursive, les interactants se contentent de réagir passionnellement. La syntaxe est rudimentaire : aucune phrase complexe. On a, dans le meilleur des cas, une juxtaposition de courtes interjections ou propositions. La seule ébauche d'une explication avec connecteur logique, apparaît chez Freddy : *c'est pas que Yann* qui reprend, on l'a vu, avec l'archaïque accusation du bouc émissaire la proto explication du vieux mécanisme causal.
- 40 - La dimension pragmatique, nous fait découvrir des actes de langage blessants pour les personnes : injonctions, dénonciations, accusations, injures à caractère sexiste *chochette* adressée à Phanélieou à caractère raciste *cachou* à Yann, élève métis d'origine antillaise.
- 41 Si le bilan des apprentissages est éloquent, qu'en est-il de la socialisation ?

S'insérer dans la vie sociale, exercer sa citoyenneté

- 42 Quelle capacité à respecter les rituels et les règles des affiliations ordinaire, scolaire, citoyenne voit-on ?
- 43 A la place des rituels sociaux de *ménagement des faces* (Goffman) on a des attaques de la *face* et même de la *personne* de l'autre (apostrophes, injures), autant de transgressions des règles d'un savoir vivre ensemble ordinaire.
- 44 A la place d'une aptitude autonome à la coopération citoyenne et solidaire on a un lien de dépendance et de provocation à l'adulte, des agaceries et antagonismes entre pairs, la loi du plus fort et le mécanisme du bouc émissaire. L'adhésion des interactants est réactive, l'unanimité s'établit dans la *collusion contre* plutôt que la *coopération pour*. Refuser la situation de cours, le savoir, sont les seuls *boucs émissaires* susceptibles de souder durablement le groupe en fusion. *Insociable sociabilité* (Kant) incompatible avec les valeurs citoyennes de l'école de la République.

- 45 En guise d'affiliation scolaire, les enfants ignorent le *contrat didactique* ou *pédagogique* auquel la maîtresse les invite en mobilisant le *nous* inclusif (*Phanémie va nous raconter*). Ils ne respectent pas le *contrat éducatif* avec ses règles et ses sanctions. Ils font peu de cas du genre didactique ou du genre pédagogique du débat, apte à réguler les conflits. Pour eux, la parole de la maîtresse reste sans efficacité allocutoire. Il y a compétition et confusion des rôles des leaders avec ceux de l'enseignante. Même la compétence de contre pouvoir reste fruste : la manipulation verbale bascule dans les coups.
- 46 Qu'en est-il de la construction des identités à l'épreuve d'une telle socialisation ?

Développer sa personnalité

- 47 Outre les compétences cognitives, physiques, affectives, éthiques, le développement de la personnalité implique des compétences subjectives et relationnelles. Il s'agit de l'émergence de l'élève comme *sujet* (étym. *subjectum* : jeté sous, soumis), le sujet de droit de la modernité n'est plus assujéti à la loi hiérarchique et hétéronome, il est appelé à l'autonomie, c'est-à-dire à intérioriser et s'approprier de manière critique, les règles et les limites, bonnes pour vivre ensemble. Par le consentement à l'impératif moral kantien qui demande réciprocité bonne et réflexivité, le sujet accède pleinement à la dignité de *personne*. L'émergence de l'élève comme *personne* est, selon Kant, la *fin* de l'éducation, à côté de laquelle tout autre objectif ne peut-être qu'un moyen. La philosophie pragmatique du langage (Jacques 1982 ; Ricœur 1990) a étudié les conditions relationnelles et interlocutives de cette subjectivation. La réflexion s'est précisée sur les conditions éducatives du processus d'interidentification qui permet l'émergence de la personne (Martinez 1997, 2003).
- 48 Ici, les *faces* (Goffman) sont maltraitées, mais les *personnes* elles-mêmes sont mises à mal par l'agression allocutive et délocutive. Qu'en est-il pour les protagonistes ?
- 49 Que les accusations de larcin soient justifiées ou non, il apparaît que **Yann** se complait dans le rôle de celui qui scandalise les autres. On voit chez lui une dépendance identitaire, une complaisance à la destitution. Caractérisé négativement dans le groupe, ce préadolescent instable, réagit par la provocation qui en retour lui vaut des réactions chaque fois plus négatives. Il est contraint de s'identifier à son rôle de composition, du perturbateur attitré. Yann est *délocuté*, sept fois désigné par le pronom de la 3^e personne *il*, *y*, ou *on*, *il est celui dont on parle, non-personne*, (Benveniste, 1961). Surnommé, injurié *cachou*, *salaud*, il n'est interpellé par son prénom par la maîtresse que pour être expulsé *allez Yann dehors tu sors!* ou pour être dénoncé accusé *pasque Yann il est salaud*. Il n'est interpellé de manière allocutive directe *tu* que dans l'affrontement, l'intimation et l'intimidation *tu l'aboules ce stylo!*. Si l'exclusion comme sanction de la part de l'adulte est souvent nécessaire pour marquer les limites à respecter, quand elle coïncide avec la disqualification interlocutive, elle est perçue comme rejet et affecte l'identification. Le processus de subjectivation dans l'interaction en est alors altéré. Dans la constitution du *soi*, pronom réfléchi, le sujet réflexif intériorise la perception renvoyée de la reconnaissance par l'autre, la construction identitaire est une inter- ou co-construction. Pris dans l'escalade de provocation, Yann peut perdre l'initiative d'une identification positive dans l'interlocution, il peut alors s'identifier à cette dévaluation de lui-même, délocuté dépréciativement par les pairs ou les adultes. Il risque de se cantonner dans un rôle d'adolescent *en difficulté*, voire *difficile* et *stigmatisé*, se résigner à l'exclusion scolaire puis sociale du *tiers victime* (Martinez 1997). Il subira les effets d'une violence fabriquée

dans l'interlocution en classe, l'émergence de lui-même comme sujet et personne sera entravée. Il a besoin d'un étayage identitaire positif fort de la part de l'adulte et du groupe (non livré à lui-même) pour sortir des cercles vicieux de l'identification dépréciative.

- 50 Phanélie, elle-même, s'identifie par des plaintes, des demandes de secours à l'adulte, fort peu respectée, par ailleurs, dans sa fonction enseignante. Phanélie ne saisit pas l'occasion discursive offerte de *raconter son problème*. Identifiée avec mépris *chochette*, elle peut voir dans le vol du stylo, une agression identitaire : dans certains milieux virilistes on stigmatise le conformisme scolaire des filles. Agressée dans son identité d'élève et de fille, par Yann et même par l'adulte, Phanélie n'est sans doute pas mieux traitée par Karim. Celui-ci, en prenant sa défense *laisse-la*, par l'usage du pronom objet manifeste un effet de chosification de l'autre.
- 51 Karim pourrait être accrédité d'aide et de solidarité à l'égard de Phanélie, par sa manière de s'interposer. Pourtant, dans le contexte, on a du mal à croire que sa réaction soit motivée par autre chose qu'un antagonisme personnel avec Yann ou un besoin de prendre l'ascendance devant l'échec de l'adulte.
- 52 Freddy n'a pas participé à l'incident, il intervient pour donner du sens à la situation. Il veut consoler la maîtresse et réconcilier la communauté aux dépens de Yann.
- 53 Sans accabler l'enseignante qu'on devrait plutôt plaindre car bien des situations de classe sont devenues intenable, on la voit naviguer entre l'enseignement et la gestion de crise, impuissante à imposer un cadre didactique, pédagogique ou éducatif pour protéger l'ordre scolaire. Malgré ses injonctions, le désordre monte, les interdits proclamés restent sans effet, l'autorité sans impact performatif : c'est le désaveu pour la maîtresse disqualifiée.
- 54 Dans cette courte scène tous les protagonistes sont acteurs et victimes de la violence.
- 55 L'enseignante est blessée dans son identité professionnelle, les élèves sont privés de tout accès au savoir, disqualifiés dans leur identité subjective et relationnelle d'élève, de citoyen et de personne. Quand l'école n'institue pas, elle destitue les élèves.
- 56 On ne peut faire jouer à ce court fragment de réalité quotidienne, prélevé dans une classe où les circonstances n'étaient pas favorables, le rôle d'un moment emblématique du malaise dans l'école en crise. On peut cependant en voir des traits significatifs :
- 57 L'élève, préadolescent ou adolescent, cherche les limites et faute d'un savoir faire éducatif averti, ses interpellations répétées sapent et sabotent l'enseignement, détournent le cérémoniel de la classe. Plus il a besoin d'étayage identitaire didactique et plus il compromet ses chances de le recevoir.
- 58 Le chahut anémique, indifférencié et indifférenciateur, comme interpellation fait exploser le cadre institutionnel du cours. L'enseignant voudrait établir une juste discipline et instaurer un ordre scolaire propice aux missions de l'école. Mais pour tenir et faire la classe, encore faut-il « faire » l'école et « faire » l'institution. Or comment faire quand l'institution s'efface avec ses rites ?
- 59 L'individualisme qui n'est plus régulé par les limites éducatives et par l'autolimitation bascule dans l'anomie comme violence intrasubjective, interpersonnelle, économico-sociale, etc. Le concept d'anomie est défini par Durkheim, en accord avec l'étymologie (*a-nomos* absence de règle, ou *a-nomein* manque de limite), c'est bien cette privation de limite et de borne juridique ou éducative qui engendre les formes pathologiques d'une violence

structurelle pour la société « *c'est la loi du plus fort qui règne, et, latent ou aigu, l'état de guerre est nécessairement chronique* » (Durkheim, 1998, II). On en repère facilement les dégâts sur les individus à travers les conduites destructives pour soi et pour l'autre (Durkheim, 1999).

- 60 Mais s'il est inutile de prétendre restaurer l'institution traditionnelle avec ses rites et ses interdits, on peut sans doute poursuivre le projet d'une *refondation* institutionnelle. C'est en grande partie le projet de la pédagogie institutionnelle (Imbert, 1994) qui permet aux enfants l'appropriation des règles de l'institution éducative dans le souci critique de l'institution juste (Ricoeur 1990).
- 61 L'interpellation dans la classe est un bon indicateur. Dans l'institution hiérarchique et hétéronome, l'interpellation, toujours magistrale, est le fait du locuteur qui a le pouvoir (Chareau) elle pousse l'autre à s'identifier, elle peut l'assujettir. Dans l'anomie, l'interpellation déritualisée, privée de ses conditions de félicité pousse chacun dans la ruée rivalitaire et indifférenciée
- 62 Comment l'interpellation pourrait-elle contribuer en classe, à la différenciation des enfants comme élèves, sujets et personnes ?

3. Refondation institutionnelle et différenciation des personnes

- 63 Dans la présentation qu'en fait l'enseignante, le rituel du *conseil de classe* de la pédagogie institutionnelle, prend en charge les trois finalités de l'école :
- « Le Conseil de classe, un rituel qui par sa forte structuration parvient à contenir la violence, est la clé de voûte du système de fonctionnement de la classe, il a lieu une fois par semaine (le lundi matin en arrivant) sur un mode très convenu, ou bien en urgence, en Conseil extraordinaire quand nécessité fait loi. (...) Instrument d'analyse et de décisions collectives, le Conseil est aussi un moment de langage important : il entraîne les élèves à parler, à se positionner en tant que sujet (moi-je) qui parle à un autre sujet (toi-tu) ici présent, de lui ou de l'autre sujet (il) présent ou absent. Le conseil apprend aussi aux élèves à agir en groupe, à réaliser, à prendre conscience de la force du groupe, à accepter les contraintes, à obéir à la loi et à la construire.(...) Les notes qui suivent sont la restitution des discussions d'une séance. Les bureaux sont mis en rectangle afin que tous les participants soient en face à face »⁹
- 64 L'objet du débat est la régulation des conduites et la construction de sujets autonomes et solidaires, dans et pour *l'institution juste* (Ricoeur 1990).
- 65 Ce rituel protecteur, régulier dans le temps et l'espace, institue les participants autour de règles et de valeurs contractuelles (respect de la parole et de la personne de chacun, souci de vérité, d'authenticité, refus de la violence physique et verbale). Les élèves examinent sereinement, les conflits qui surgissent. Ils vont discuter, critiquer, réguler, réaménager les conduites et les rôles de la vie quotidienne. Un contexte pacifié et respectueux, garanti par le respect des règles déjà instituées et la présence protectrice de l'adulte leur permet si nécessaire, l'institution de nouvelles règles.
- 66 Dans cette séance, les élèves choisissent d'évoquer successivement deux points importants. D'abord, l'attitude de Faissal qui les gêne : le garçon bat les autres dans le groupe et, plus grave, il suscite les railleries des autres collégiens dans la cour, menaçant encore l'image du groupe. Enfin, Karim et Mikaël demandent de l'aide pour changer leur

comportement trop agité pendant les ateliers d'arts plastiques de Florence, aide éducatrice.

67 L'enseignante prend cette fois-ci, la présidence d'une séance qui pourrait être houleuse. Elle rappelle les règles protectrices du genre et verrouille le cadre contre les attaques qui peuvent détourner la situation.

68 Sounda, Karim et les autres¹⁰ énoncent les faits, sans pathos, sans injure, ils font preuve d'objectivité, la description est précise, quasi clinique :

Sounda : Faissal et Karim , ils arrêtent pas de se dire des gros mots. Y'a des profs qui les ont entendu en montant...

Tous : oui, on parle de Faissal – c'est important – ça "gonfle" - ça s'arrange pas – au contraire – on parlera des autres après

Karim : Faissal il me donne des coups de pieds, il dit que c'est pour s'amuser, qu'il est fort et qu'il fait ça au foot, comme ça , avec ses jambes, mais moi il me fait mal.

Ludovic : c'est vrai, il fait mal, moi aussi l'année dernière, je l'avais dit au Conseil, vous vous en rappelez, Madame, après, il s'était calmé; il veut toujours commander, c'est pour ça qu'il fait ça...

Blandine.: pourquoi tu lui dis pas de se calmer ?

Karim : si je lui dis, il s'engrène vite, il se met en colère et il fait encore plus mal.

Laura : il est violent, Madame, Faissal, quand il est énervé;

Mme M. : avec toi aussi Laura ?

Laura : non, pas avec les filles, elle demande aux autres, qui répondent non

69 La parole partagée dans une aire protégée, va *délocuter* Faissal, objectiver son comportement, ses attitudes, même analyser ses intentions *il veut toujours commander*. Faissal n'est pas injurié ou rejeté dans sa *personne* pour autant. Il reste un *interlocuteur* participant volontaire de l'échange, sa parole et son accord sont sollicités :

Mme M. : tu es d'accord Faissal ?

70 D'accord globalement, puisqu'il ne se soustrait pas à la communauté de sens et de débat, Faissal est d'abord réticent :

Faissal : je m'en fous, moi, je m'en fous, je dirai rien, je parle pas

71 Progressivement, il sortira de la dénégation, s'impliquera dans la critique et dans la transformation de sa propre attitude jusqu'à une véritable compréhension transformation subjective :

Faissal : oui, ça va m'aider, j'ai compris...

72 Entre temps, ses camarades lui disent ce qui les fait souffrir : plus encore que l'atteinte physique, les coups portés à leur image, à leur identité de collégiens

Laura : dans la cour, il danse, il fait Mikaël Jackson

Emilie : il dansent, les autres le regardent, les autres des autres classes

Karim : oui, ils se moquent de lui, ça nous fait la honte

Mikaël : oui, parce qu'ils se moquent pas que de lui, ils se moquent de la classe

Karim : le problème, c'est que Faissal il comprend pas

73 Et si Faissal se rebiffe et s'enferme encore dans la dénégation et la toute-puissance :

Faissal K : je comprends pas, je comprends pas, si je comprends, je comprends tout, moi

74 Les autres, l'interpellent, parviennent à mieux lui dire ce qui les gêne :

Bernard : non, tu comprends pas, tu es content quand les autres rient, tu fais le beau, tu crois que tu es le plus fort, mais eux, ils se foutent de toi, tu entends pas ce qu'ils disent

Emilie : et nous on est mal

Mikaël : oui, parce qu'on en prend aussi pour nous, si y'en a un qui est c- - à l'UPI, les autres aussi; déjà qu'ils savent pourquoi on est là !

75 Par une collaboration explicative dans l'enchaînement ajusté des tours de parole, les enfants parviennent à dire à Faissal qu'ils lui reprochent de ne pas percevoir la situation sociale. Les enfants, par leur situation de handicap mental, redoutent le regard et la moquerie des autres : *les autres rien (...) eux, ils se foutent de toi (...) ce qu'ils disent (...) un qui est c.. à l'UPI, (...) déjà qu' ils savent pourquoi on est là*

76 Ils ne mettent pas en doute l'intelligence de Faissal, mais ils lui reprochent son inconscience du contexte et sa mauvaise foi :

Emilie : il veut rien dire parce qu'il sait qu'on a raison.

77 À aucun moment, Faissal n'est exclu, au contraire, c'est parce qu'il est tellement partie prenante du *nous inclusif* qu'il fait violence à la communauté stigmatisée de cette classe d'UPI. Savoir lui dire cela, au point de motiver un changement responsable, sans casser la solidarité qui les lie, n'est pas chose facile. Ils parviennent à exprimer leur volonté de garder une relation privilégiée :

Ludovic : l'année dernière, on avait dit qu'on lui donnait une semaine et après ça allait mieux, on est toujours copains;

Karim : mais moi aussi, je suis copain avec Faissal, on fait le ramadan ensemble ...

78 L'identité des élèves de l'UPI, dans l'établissement est bien fragilisée, et Faissal appartient à cette communauté. Parler ensemble dans l'espace rituel protégé de l'agression intersubjective et pouvoir dire la situation de relégation vécue ensemble, mépris des autres (*nous/eux*), occasionne un sursaut identitaire. Mais ce travail sur l'identité, ne se fera pas dans la *collusion contre*. Ils vont nouer une alliance coopérative pour provoquer le changement attendu, dans un défi plus global. Faissal comprend sa part et sa place : fortifié dans son appartenance, réassuré sur sa relation aux autres, accepté dans sa personne, il peut se dégager d'un rôle nocif pour lui et pour les autres. Il entre alors dans une attitude de sujet plus responsable, il peut désormais se définir dans un lien de réciprocité structurante.

79 Il y a eu de vrais apprentissages langagiers, cognitifs, relationnels et réflexifs.

80 Le travail identitaire collectif et singulier, a découvert le défi d'une intégration non communautariste, conscience qui s'approfondira dans le second temps.

81 Le jeu des pronoms personnels, ici, montre le travail interlocutif langagier, cognitif, affectif d'interidentification des sujets. La valeur du langage, la confiance qui lui est accordée, à l'oral et plus encore à l'écrit quand ils écrivent les décisions mûries collectivement, va permettre aux individus de réaménager les rôles et les positions réciproques. Des compétences relationnelles et interactionnelles fines sont mises en œuvre, une compétence conversationnelle subtile faite d'aptitudes psycho-affectives, de savoirs et savoir faire langagiers, socio-culturels et institutionnels, ont été mobilisées, elles seront réinvesties dans d'autres situations.

82 Un processus d'identification des personnes, a commencé à apparaître : chacun peut se positionner comme un *je* en regard de *tu* ou *vous*, redéfinir un *nous* inclusif et exclusif et intégrer un tiers sans l'exclure (délocuté et interlocuteur). Les élèves, par le jeu des échanges langagiers, dans la réciprocité et la réflexivité, émergent progressivement d'un processus d'inter-identification de personne, qui a *le souci de soi, de l'autre et de l'institution juste* (Ricœur 1990), qui passe par l'autre, sa reconnaissance, le souci réflexif et réciproque de soi, de manière solidaire.

- 83 L'accès à la subjectivation s'est opéré grâce à l'intériorisation par Faissal du souci des autres. Il a pu comprendre et partager leur souffrance, elle ne le rejetait pas, lui, dans son identité profonde, mais simplement dans un rôle, une attitude qu'il pouvait changer.
- 84 Ce travail sur soi, comme pronom et sujet réflexif de toutes les personnes, grâce à l'échange interlocutif dans le groupe a produit de la subjectivation, grâce à l'objectivation de la conduite.
- 85 L'interpellation par l'autre est une condition nécessaire de l'émergence de la personne (Jacques, 1985). La personne n'est pas pure subjectivité mais relation d'interobjectivation et d'intersubjectivation, grâce et par l'autre, dans l'interlocution.
- 86 La seconde question évoquée dans le conseil,¹¹ montrera que ce travail sur soi a été profitable pour chacun et pour tous ensemble. Mais vont-ils choisir d'appartenir à une communauté de repli ?
- 87 Cette fois-ci c'est Karim et Mikaël qui passent sur la sellette, pour objectiver leur attitude. Dans la discussion, interpellés par Florence, ils déplorent sincèrement leur propre indiscipline. Ils demandent réellement, sans masochisme, l'aide de la sanction pour changer :
- Mikaël : on est comme des c... ! Madame, Laurence, elle a qu'à mettre un mot sur le carnet, et elle nous emmène chez le principal; il signe le mot et après on le montre au parents !
- Karim : il est fou, ce bouffon ! il l'aura le mot, il fait plus l'idiot que moi et il dit d'aller chez le principal!
- Faissal : tu as pas peur Mikaël ? tu as pas peur ?
- Mikaël : je sais pas, on l'a jamais fait ça, y'a des élèves du collège c'est comme ça pour eux; alors pourquoi ça serait pas pareil pour nous ?
- 88 Leur parcours est impressionnant, ils observent avec clairvoyance les émotions, réflexivement et réciproquement. Karim est affolé par l'audace de Mikaël qui réclame une sanction sévère : *mettre un mot sur le carnet, et elle nous emmène chez le principal; il signe le mot et après on le montre au parents !* Faissal est étonné, admiratif : *tu as pas peur Mikaël ? tu as pas peur ?* Porté par l'attention de tous, Mikaël, parvient à exprimer à travers la question de la sanction, le besoin d'être considéré à l'égal des autres : *y'a des élèves du collège c'est comme ça pour eux; alors pourquoi ça serait pas pareil pour nous ?*
- 89 L'égalité dignité avec les autres, pour ces jeunes, stigmatisés par leur handicap, ou par un faciès qui les marginalise, c'est être traités comme les autres, en droit et en devoir. Ils font preuve d'une autonomie réelle même si elle est paradoxale, en demandant le secours de l'adulte et de la sanction comme signe d'intégration.
- 90 Cette proposition exigeante qui sera retenue par tous. Les décisions sont prises après la discussion, par un vote et la proposition de Mikaël, la plus sévère, sera adoptée par 9 voix sur 10 votants.
- 91 Le bilan de cette séance longue et difficile est positif, grâce à l'objectivation, l'interpellation sans hostilité, la délocution non malveillante, la discussion sur Faissal, Karim ou Mikaël, a permis un travail de subjectivation et d'émergence de la personne. Ils ont été, invités à se différencier, à sortir de leur toute puissance sans limite (*a-nomein*), inconsciente, immature et fusionnelle *on est comme des c.*, à se distancer, à entendre le point de vue de l'autre, à accepter les règles qui régissent la communauté, à se positionner comme un parmi d'autres, à participer à la communauté discursive de sens de la classe et de l'école. L'appartenance à la communauté s'est ouverte sur le collège.

- 92 Le contexte rituel, par les règles de respect les personnes, l'interdiction des violences physiques et verbales, l'obligation de sincérité, de vérité, a protégé chacun et a permis *l'institution juste* (*instituere* : faire tenir debout) et ses visées.
- 93 Ils ont collectivement pris conscience de leur besoin de ne pas être différenciés ségrégativement, intégrés à la communauté en partageant les droits et les devoirs des autres. Refuser de consentir à leur propre exclusion, par l'intégration du tiers de la règle bonne pour chacun, correspond ici, à une identification de sujet, de personne et de citoyen. Loin d'être indifférenciateur, ici, le souci égalitaire des devoirs, correspond à une différenciation subjective de personne.
- 94 Le bilan des apprentissages permis par ces pratiques pédagogiques est considérable : savoirs langagiers, discursifs, cognitifs, communicationnels, relationnels, éthiques, politiques, en lien avec les finalités de l'école.
- 95 Le genre du conseil de classe est un rite qui protège de la violence. Il ménage les faces, et au-delà il protège chacun dans un travail identitaire où il n'est pas assigné à un rôle, assujéti à une loi qui l'opprime, mais au contraire, il peut intégrer une loi qui le rende plus autonome. Il permet un processus de remaniement identitaire vers une l'identification différenciée, singulière et solidaire.
- 96 Grâce à l'ordre rituel et sacré qui tient à l'écart la violence intersubjective (*sacer* : mise à l'écart ; Durkheim 1968), les enfants se laissent interpeller et se repositionnent, par le processus interlocutif d'interobjectivation, intersubjectivation. Remaniement identitaire vers l'émergence de la personne.

Conclusion

- 97 L'interpellation dans sa définition linguistique et interlocutive est un opérateur essentiel de l'identification, institution (*étym.* : faire tenir debout) ou destitution des sujets. C'est pourquoi elle prend une place de choix dans les genres discursifs de l'institution éducative.
- 98 Dans l'école traditionnelle, l'institution des élèves, se fait par une double interpellation par l'institution et par l'enseignant à travers les rites d'interactions (Goffman) ou rites d'institution (Bourdieu). Dans l'ordre rituel, l'institution définit des rapports hiérarchisés qui assignent les sujets, assujettis, à la place qui leur est désignée (Althusser 1970). Selon Bourdieu (1982, p. 100), l'interpellation est l'opérateur même la violence symbolique qui reproduit des places sociales par des propos dont la performativité quasi 'magique' est celle « *d'actes d'institution ou de destitution (...) par lesquels un individu (...) signifie à quelqu'un qu'il a telle ou telle propriété, lui assignant du même coup d'avoir à se comporter en conformité avec l'essence sociale qui lui est assignée* ».
- 99 Mais quand le déclin de l'institution (Dubet) est consommé, quand le cadre institué n'est plus soutenu par les interactants, qu'il n'est plus crédible, l'ordre scolaire attaqué, par ignorance des rôles conversationnels, par une crise générale d'adhésion, par une lutte généralisée pour la définition du cadre, entraîne la violence anomique inter et intra subjective. L'interpellation alors, a beau se faire apostrophe, elle reste impuissante, ses conditions rituelles et sociales de félicité comme acte de langage (Austin) ne sont plus réunies. L'interpellation impuissante et démultipliée fonctionner comme un simple embrayeur de dérapage qui pousse chacun vers la mêlée. L'effet sur l'école de chahut anomique est dissolvant, il contribue à désacraliser encore l'institution et le social. La

réalité sociale, soumise à un conflit d'interprétation permanent, ne peut plus instituer le social ni les identités. Lorsque le chahut anémique de l'indifférenciation s'installe dans la classe tous sont perdants. Les identités ne sont plus assujetties mais elle ne peuvent pas non plus engendrer des sujets autonomes (qui ont intégré l'interdit), quand elles ne peuvent plus être instituées les identités incertaines, se destituent dans la haine de soi.

- 100 Instituer une autorité légitime, demande de refonder l'ordre scolaire autour de rites structurants (rites didactiques, pédagogiques et éducatifs) comme le conseil de classe qui permet la régulation de l'ordre et du désordre interactionnel et qui permet l'émergence du sujet et de la personne. Ici, on découvre un nouveau sens de l'interpellation, comme processus interlocutif, plus dialogique et dialogal, qui peut participer à l'intersubjectivation, selon Francis Imbert « *si nous décomposons le terme, nous trouvons inter : entre, parmi, et pellare : soit pousser, conduire, vers d'autres, réinscrire le sujet comme un (inter) parmi d'autres. Interpeller exprime l'acte d'une coupure, d'un délier lequel libère un allier. Où s'entend que tout inter-pellare présuppose un inter-pellare : couper les paroles, les images qui font clôture ; interrompre la répétition, déranger, déloger : briser l'enceinte de son Moi-tout .* » . (Imbert, 1994., 20)
- 101 Veiller et protéger la qualité interlocutive relationnelle et institutionnelle de la construction identitaire des élèves dépend en grande partie de l'attention que l'enseignant saura porter à l'ordre institutionnel et au cadre rituel dans lesquels il inscrit et construit son activité. Dans ce contexte, le maniement éducatif de l'interpellation devient une compétence de l'enseignant.ⁱ

BIBLIOGRAPHIE

- Bourdieu, P (1982) *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard
- Boumard, ; P., Marchat, J-F (1993), *Chahut, ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, Colin
- Benveniste, E, (1966) *Problèmes de linguistique générale*, Tome I et II, Paris, Gallimard
- Caplow, T. (1984) *Deux contre un, les coalitions dans les triades*, Paris, ESF
- Castel, R et Haroche, C. (2001) *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris, Fayard.
- Joseph, I. dir., (1989) *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, éd. de Minuit.
- Cosnier J. et Gelas N., Kerbrat-Orecchioni C. (sous la dir. de), (1988). *Echanges sur la conversation*, Paris, éd du CNRS,
- Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil
- Durkheim, É., (1927 8è éd.) *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Félix Alcan
- Durkheim, É., (1930, 1999) *Le suicide*, Paris, PUF.
- Durkheim, É., (1930, 1998) *De la division du travail social*. Paris, PUF.
- Durkheim, É., (1968) *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, PUF.

- Ehrenberg, A. (1995) *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Levy
- Gauchet, M. (2002), *La démocratie contre elle-même*, Gallimard
- Goffman, E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Minuit
- Goffman, E. (1989). Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec, in Joseph, I. dir. *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris. Minuit,
- Girard, R. (1982) *Le bouc émissaire*, Paris. Grasset
- Girard, R. (2004). *Les origines de la culture*, Paris. Desclées de Brower
- Imbert, F. (1994) *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF,
- Jacques, F. (1982) *Différence et subjectivité*, Paris, Aubier,
- Jacques, F. (1985) *L'espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF.
- Jacques, F. (1988). Trois stratégies interactionnelles : conversations, négociation, dialogue, in Cosnier, J. et Gelas N., Kerbrat-Orecchioni C. sous la dir. de *Echanges sur la conversation*, Paris, éd du CNRS,
- Kerbrat-Orecchioni, C., Plantin C., (sous la dir. de), (1995) *Le trilogue*, Lyon PUL
- Martinez, M-L, (1997) *Violence et réduction de la violence en éducation* ; Lille, Septentrion
- Martinez, M-L, dir. (2003 2^{ème} ed.) *L'émergence de la personne, éduquer, accompagner*, Paris, L'Harmattan
- Ricœur, P. (1990) *Soi-même comme un autre* Paris, Seuil
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré, *Revue française de sociologie*, VIII.

NOTES

1. *Identités en formation*, recherche conduite dans le cadre du DIERF (Département interdisciplinaire d'études et recherches en formation) ; IUFM de Nice ; l'ouvrage *Les identités en éducation et en formation* qui en présente les hypothèses et les démarches, actuellement en cours, paraîtra chez L'Harmattan au premier trimestre 2009.
2. Ce court fragment a été recueilli par magnétophone, transcrit et proposé dans le cadre d'un groupe d'études et recherches à l'IUFM de Montpellier (Nîmes, 2001-2003), Martinez, M-L. dir.
3. « C'est auprès des cathédrales et dans les monastères que s'ouvrirent les écoles que l'on peut considérer comme le premier embryon de notre vie scolaire » Durkheim, 1938, 35.
4. Jean-Baptiste de Lassalle, théoricien de la pédagogie des frères des écoles chrétiennes.
5. D'un enregistrement de 19 minutes, nous n'étudions ici que les 20 premiers tours de parole de ce début de classe, transcrits avec annotations sur le non-verbal. (décompte des tours de parole : Maîtresse 7, Phanélie, 4, Yann, 4, Collectif classe, 2, Karim, 1, Freddy, 1, Elève Non identifiable, 1).
6. *Trope où un allocutaire peut toujours en cacher un autre* (Kerbrat-Orecchioni et Plantin 1995, 4).
7. Dans l'enseignement, on distingue trois dimensions complémentaires : la dimension *didactique* (souci des savoirs), la dimension *pédagogique* (souci de l'élève), la dimension *éducative* (souci de la personne et du citoyen).
8. La loi d'orientation de 1989 et celle qui suivra (2005) ajouteront l'insertion socio-professionnelle aux trois grandes finalités de l'école : « *Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.* »

9. Nous n'étudions ici qu'une petite partie d'une longue séance, conduite, recueillie, transcrite et présentée par Madame Mireille Marchal, professeur des écoles, en UPI (*Unité pédagogique d'intégration*) en collège, et formatrice en pédagogie institutionnelle. Ces élèves sont en situation de handicap mental. Dans ce corpus, aussi, les prénoms ont été modifiés.

10. Dans la première partie, constituée de 40 énoncés, les 10 élèves présents prennent la parole au moins une fois chacun : Sounda, Benjamin, Blandine (1) ; Ludovic, Mikaël et Bernard (2) ; Laura et Tous (3) ; Emilie (4) ; Faissal (5) ; Karim (7) ; Mme Marchal (9).

11. 24 tours de paroles, 6 élèves s'impliquent (Karim : 4, Mikaël, Faissal, Emilie, Sounda, Laura : 2), Moments de discussion collectives inaudibles : 4, Laurence : 2, Mme Marchal : 4.

RÉSUMÉS

L'interpellation est un procédé classique dans les genres discursifs de la classe, en lien avec les principales finalités de l'éducation. L'interpellation par son impact sur l'identification peut contribuer à assujettir, destituer ou instituer les sujets. Cela varie en fonction de la situation interlocutive et rituelle. Nous nous appuyons sur des corpus d'interactions langagières en classe, dans deux situations contrastées : l'une de désordre et chahut anémique, l'autre, de rite d'interaction structurant de la pédagogie institutionnelle, le conseil de classe. Les corpus oraux ont été recueillis, transcrits et analysés dans le cadre d'une recherche sur l'approche anthropologique et interlocutive de la construction des identités personnelles, sociales et professionnelles dans les interactions langagières en éducation et formation.

The interpellation process is a conventional discursive practice for the teacher in the classroom in connection with the main aims of education. In actual fact, due to its impact on identity, the interpellation process can contribute to the subordination, even setting aside or being an identity factor. The result is function of the interlocutive situation and the practicing rituals or habits. The present analysis is based on two distinctive and contrasted situations in classroom observing language interactions on sessions as : A classroom in an anomic situation and uproar; An institutional experience ritual : The weekly meeting with teacher and pupils. These oral corpora were gathered, transcribed and analysed as part of an anthropological and interlocutive approach of personal, social and professional identity construction within language interaction processes in education.

INDEX

Mots-clés : institution, identité, anémie, rite, intersubjectivation, différenciation

Keywords : identity, anomy, ritual

AUTEUR

MARIE-LOUISE MARTINEZ

Université de Nice / IUFM, UMR P3ADEF