

# Circulations et codes langagiers dans la cour de récré'

**La cour de récréation est l'un des lieux d'apprentissage par les enfants de pratiques discursives et sociales « illicites ». Cette matière langagière peut être travaillée à profit, tant sur le plan éthique que discursif.**

**S**i l'école exige de l'élève une maîtrise de la norme et du bon usage langagiers, elle se voit également traversée par des pratiques « clandestines<sup>1</sup> » et non scolaires<sup>2</sup>. Ces discours souvent ritualisés véhiculent certains savoirs et savoir-faire : discours liés au jeu (prescriptif ou explicatif), de solidarité, d'échange;

et sur la façon dont l'enfant appréhende la norme sociale et langagière véhiculée par l'appareil scolaire.

Notre corpus est constitué du discours des acteurs ordinaires sur leurs pratiques, (participants actifs et passifs aux interactions : élèves, surveillants, enseignants...), recueilli dans cinq établissements scolaires bruxellois francophones. Nous considérons ce savoir « populaire » et spontané comme une source d'informations pertinente sur les représentations sociales des locuteurs (voir, à propos d'une « linguistique populaire », Paveau, 2005).

■ Deborah MEUNIER

ou moins consensuels : insulte, médisance, mensonge, ragot, « rapportage » (au sens de *cafter*). Ce discours *enfantin* (comme il existerait une « culture enfantine » pour les ethnologues) se caractérise par des formes linguistiques, discursives, des gestes, des lieux contribuant à sa production (le coin « dispute » ou « réconciliation » dans la cour de récré, par exemple).

Nous nous focaliserons sur l'insulte et le rapportage, pratiques considérées comme marginales car transgressives d'une certaine norme. Nous tenterons de définir leur contexte de production et de circulation et d'analyser l'influence de celui-ci sur les pratiques enfantines

## LA COUR DE RÉCRÉATION ET SES PRATIQUES : ESSAI DE DÉFINITION

« [...] le désordre est souvent un ordre qui nous échappe. Nous les adultes, [...] n'étant plus capables de voir, sous l'apparente anomie de la cour, le déploiement de tentatives d'organisation dont sont précisément sorties nos conceptions les plus achevées de l'ordre social » (Rayou, in Delalande, 2001, p. 13).

Dans son sens le plus archaïque, « récréation », du latin *recreatio*, -onis, s'apparente au « reconfort » (1215). Le terme désigne à l'initiale le repos, le délassement qui vient interrompre un travail. Il connaît un emploi scolaire par métonymie dès 1482 : « temps accordé aux élèves

dans les écoles pour se délasser ou jouer ». Il est également associé à *recreare*, « produire de nouveau », d'où « faire revivre, réparer, refaire, recréer » (selon le *Dictionnaire historique* d'Alain Rey).

■<sup>1</sup> Au sens donné par Rosier et Ernotte (2001), à savoir des pratiques sociales dissimulées, dont les parcours relèvent du secret ainsi que de lieux de vie et de discours ritualisés (joumaux, émissions télé, graffitis, cours d'école, etc.).

■<sup>2</sup> Par « pratiques non scolaires », nous entendons des pratiques sociales et langagières non légitimées par l'école comme objets d'enseignement ; des pratiques marginales, aux valeurs problématiques (par exemple l'insulte).

Le législateur belge est explicite quant au temps minimum requis (une interruption de quinze minutes le matin), mais pas concernant l'organisation ou la finalité de ce moment. En France, les récréations sont envisagées comme « des temps d'éducation<sup>3</sup> ». La définition est suggestive, certes, mais laissée à la libre interprétation du corps pédagogique<sup>4</sup>.

Nos observations confirment cette hétérogénéité organisationnelle : la récréation sera investie différemment selon les priorités éducatives de l'établissement (les enfants sont livrés à eux-mêmes ou au contraire encadrés dans des ateliers par des auxiliaires d'éducation ; ils doivent impérativement jouer dans la cour sous l'œil vigilant de l'éducateur, comme ils peuvent surfer sur l'Internet dans un local sans surveillance...).

La récréation, ce sont enfin les souvenirs des acteurs sociaux : un discours plus ou moins nostalgique, selon le vécu et les représentations de chacun. Du philosophe Michel Serres au témoignage d'un « blogueur » anonyme, le savoir populaire offre des pistes :

« Lorsque j'étais petit, bien avant la Seconde Guerre mondiale, la récréation a toujours été vécue, par mon frère et par moi, comme... le retour à la loi de la jungle ! Et je peux même dire quelque chose qui a probablement dominé toute ma vie : j'ai expérimenté là, dans la cour de récréation, quand j'avais de 6 à 8 ans, de 5 à 10 ans, une telle guerre, une telle violence [...] » (Conversation entre Bernard de France et Michel Serres, Vincennes, 16 février 1988, dans les *Cahiers pédagogiques*<sup>5</sup>.)

« Toute une ambiance, l'école du Pont de Scay... La petite cour avec le marronnier où je m'écorchais les bras et les genoux sur les graviers, les garçons qui attaquaient les filles alors qu'ils ne pouvaient pas dépasser une limite bien définie par l'institutrice... Ces rondes que nous faisons entre filles : "Un fermier dans son pré... un fermier dans son pré, ohé ohé..." ou « Ne regardez pas le renard qui passe, regardez plutôt quand il est passé"... Je me souviens aussi que je chantais, du moins j'essayais de chanter avec une autre petite amie les chansons du moment... "Il y a toujours un coin qui me rappelle", d'Eddy Mitchell..." » ([http://users.skynet.be/flamer/souvenirs\\_ecole.htm/](http://users.skynet.be/flamer/souvenirs_ecole.htm/)).

Dans le champ scientifique, la cour de récréation a principalement fait l'objet de recherches anthropologiques et ethnologiques (Van Gennep, 1943 ; Rayou, 1999 et 2000 ; Delalande, 2001). On trouvera également plusieurs études sociolinguistiques anglo-saxonnes sur le « conflict talk » ou le « bullying » (intimidation) en contexte scolaire (Labov, 1978 ; Goodwin, 1987 et 1990 ; Eisenberg et Garvey, 1981 ; Brenneis, 1988). Mais, si l'on sait à présent ce que les enfants « font » à la récré, ce qu'ils y « disent » constitue encore un axe de recherche peu exploré...

Pour notre part, nous proposons de nous interroger sur les caractéristiques de cette *norme « enfantine », sociale et langagière*. Qu'est-ce qui se dit vs ne se dit pas, qu'est-ce qui se fait vs ne se fait pas, pour un enfant ?

## COERCITION « VS » INCITATION

L'école possède une double fonction en matière de discours transgressifs : *incitative*, dans l'entre-soi de la cour (les enfants y bénéficient d'une plus grande liberté d'expression et profitent de ce temps pour mettre à l'épreuve les normes adultes) ; et *coercitive*, au sens où elle réprime la production de ces discours au nom du respect de la norme et freine donc leur propagation au moyen de divers outils de contrôle social (y compris par exemple un système de sanction établi en collaboration avec les enfants<sup>6</sup>).

Dès lors, la cour de récréation devient un espace complexe, où les enfants doivent allier détente et acquisition, laisser libre cours aux « pulsions » réprimées en classe tout en apprenant à gérer celles-ci dans leurs relations avec autrui.

Quelle perception ont-ils de la norme qui leur est inculquée ?

■<sup>3</sup> Voir [www.snuipp.fr/article1593.html/](http://www.snuipp.fr/article1593.html/).

■<sup>4</sup> Voir, sur le site du SUNDEP, une fiche pratique sur les textes de loi relatifs aux surveillances dans la cour : [http://sundep.lyon.free.fr/article.php3?id\\_article=206/](http://sundep.lyon.free.fr/article.php3?id_article=206/) (dernière consultation : juillet 2007).

■<sup>5</sup> Du n° 264-265 au n° 270, mai-juin 1988 à janvier 1989.

■<sup>6</sup> Voir le « code de bonne conduite » instauré à l'école des Castors de Carcassonne : [www.snuipp.fr/spip.php?article1588/](http://www.snuipp.fr/spip.php?article1588/) (dernière consultation : août 2007).

Les enfants définissent le rôle des surveillants par des assertions telles que :

« Ils regardent si on se fait pas mal, si on fait pas de bêtises, si on se bat pas. Si on joue dans les toilettes, si on va dans la cour du haut. » (Corpus 2005/école B/garçon/6 ans.)

Remarquons les formes d'énonciation utilisées par l'élève pour énumérer les interdits liés à la cour : il emploie l'assertion négative lorsqu'il traite de pratiques comme *se faire mal, faire des bêtises, se battre* ; et l'énonciation assertive positive pour *jouer dans les toilettes, aller dans la cour du haut*. Alors que l'interdiction portant sur des actes condamnés par le sens commun semble être acceptée par l'enfant, qui utilise la négation pour insister sur cette interdiction, on ne retrouve pas ce type d'énonciation lorsqu'il parle des interdits liés spécifiquement au contexte récréatif. Cette nuance, marquée subtilement dans son discours, pourrait signifier que ces lieux ne sont pas considérés comme dangereux par l'enfant qui, dès lors, ne cautionne pas discursivement l'interdiction. En effet, nous avons pu observer que, contrairement aux adultes, les enfants affectionnaient particulièrement ces lieux souvent plus calmes et à l'abri du regard des surveillants. Ils recherchent une certaine intimité, bien souvent approuvée par les psychologues :

« On n'a pas besoin de savoir tout ce qui se passe. Ça ne nous regarde pas. C'est leur vie. On fait confiance aux enfants. Il n'y a donc pas de raisons qu'ils utilisent les petits coins pour faire des bêtises. » (Corpus 2005/école A/psychologue.)

Prenons encore l'exemple des « waps » (petites figurines en plastique que les enfants mettent en jeu). Ces jeux, pourtant si populaires dans les cours de récré, ont été interdits à l'école B à cause des conflits qu'ils suscitaient. Mais, malgré cette interdiction, les enfants continuent d'y jouer :

« Les « waps », c'est interdit, mais on joue quand même. » (Corpus 2005/école B/garçon/7 ans.)

De plus, les enseignants ne les confisquent pas systématiquement. Ce qui pousse les enfants à considérer cette pratique ludique comme tolérable (et tolérée).

Il semblerait donc que l'enfant, conscient des règles de sociabilité à respecter, adapte son comportement à celles-ci en fonction de ses besoins et du contexte dans lequel il évolue. Nous pourrions donc considérer la norme « adulte » comme étant concurrencée par une norme « enfantine », une sorte de « contre-norme » développée en réaction à certaines *pre-* ou *pro-*scriptions de l'adulte ; une vision proche de celle de Van Genneep qui parle précisément d'un « code d'honneur qui *oppose* la société enfantine à celle des adultes » (Van Genneep, 1943).

Mais, si cette vision dichotomique est séduisante, elle nous semble cependant réductrice.

## UNE NORME PLURIELLE

En effet, selon nous, la culture enfantine ne vient pas « s'opposer » à la culture adulte, l'enfant ne catégorisant pas ses actes par rapport à une nouvelle norme élaborée « en opposition » à celle de l'adulte. Disons plutôt qu'il appréhende différemment cette norme : ce serait davantage son expérience de la norme sociale, telle qu'il la découvre au contact de ses pairs, qui viendrait *interroger* les prescriptions de l'adulte. Plutôt que de parler de « contre-norme », nous pensons donc qu'il s'agit d'envisager la norme dans sa pluralité : une *norme plurielle*, avec des degrés de *transgression* variés selon les représentations des individus.

Le sociologue Éric Fassin expliquait lors d'un colloque<sup>7</sup> que la *transgression* devait être envisagée comme une *variation* au sein de la norme et non comme une « contre-norme » ; elle doit plutôt être traitée en termes de frontières, de « lignes de transgression », différentes selon les individus.

Dans cette perspective, notre concept de « norme enfantine » est donc à entendre au sens d'une *variation au sein de la norme sociale adulte, dont les*

■<sup>7</sup> Colloque « Normes et contre-normes : dés/humanisation des femmes et sexualités », juin 2007, université de Paris VII.

«lignes de transgression» peuvent diverger selon les représentations des acteurs sociaux.

Afin d'illustrer notre propos, nous traiterons de pratiques transgressives susceptibles de nous informer sur les modalités de cette variation enfantine.

## LE RAPPORTAGE<sup>8</sup>

La valeur axiologique de la pratique de rapportage se pose différemment selon le contexte historique et social dans lequel elle s'inscrit : «rapporter un discours» est condamné quand l'acte de discours s'apparente à un acte de *délation* (les collaborateurs dénonçant les résistants en temps de guerre, par exemple) ; ou, au contraire, valorisé lorsqu'il s'agit d'une *révélation* destinée à servir le bien commun (un enfant rapportant à l'adulte un cas de harcèlement).

Cette définition recueillie auprès d'un instituteur indique le caractère péjoratif attribué à la pratique scolaire :

« Rapportage : transmission *malsaine* d'informations d'un élève à un éducateur ou un professeur, concernant une faute mineure commise par un ou des tiers. » (Corpus 2005/école B/instituteur.)

Les propos d'un parent d'élève laissent entendre une représentation plus ambiguë :

« On leur apprend que *ce n'est pas très beau*. Qu'ils n'ont pas à se mêler de dire ce qui s'est passé. Quand on vient rapporter quelque chose par lequel on n'est pas concerné. Quand ils viennent dire quelque chose qui les concerne, c'est plutôt une *confiance*. Ou quand un copain a vécu quelque chose et qu'ils viennent le *raconter*. » (Corpus 2005/école C/maman.)

Mais *rapporter* c'est aussi *relayer*, *répéter* un savoir ou un message : une pratique ludique s'inscrivant dans une longue tradition de jeux enfantins populaires du type relais de messages ou «téléphone arabe», où il s'agit de rapporter un message qui doit arriver le moins déformé possible.

Qu'est-ce que «rapporter» pour un enfant ? La psychiatre Françoise Dolto avouait son impuissance : «Nous ne savons pas du tout, a priori, ce que cela signifie "rapporter" pour un enfant. Méfions-nous donc de ce que nous disons. Il est bien utile parfois qu'un enfant rapporte, quand un autre est en grave danger et qu'on ne le savait pas [...]. On ne leur dira pas que c'est mal de rapporter, parce que nous n'en savons rien. C'est la vilénie d'un rapportage destiné à faire gronder qu'il faut empêcher.» (Dolto, 1989, tome III, p. 68-69.)

De manière générale, l'enfant tend à catégoriser ses pratiques selon deux axes : c'est bien vs c'est mal ; ça se dit vs ça ne se dit pas. Cependant, son discours tend à montrer une ambiguïté axiologique. À la question : «Que faire pour régler le conflit ? », une des réponses a été la suivante :

« Rapporter après ça apporte de gros problèmes. Après on va nous traiter de rapporteur. C'est pas bien parce qu'on va au mur, on a des notes, on se fait menacer par les autres. On va le dire à tous les enfants de la cour et tout le monde va dire rapporteur. Ça porte malheur parce qu'on perd des amis. » (Corpus 2005/école D/garçon/9ans.)

Cet exemple (parmi d'autres formes collectées<sup>9</sup>), est emblématique du code de conduite élaboré par les enfants, qui vient se superposer à celui prescrit par l'adulte. «Ce n'est pas bien de rapporter», certes, mais l'enfant tend à associer la gravité de la transgression à une série de conséquences plutôt qu'à un système de valeurs. La divergence est explicite : ce n'est pas bien, non pas parce que ça ne se fait pas de dénoncer (représentation adulte), mais parce que cela amène des sanctions (représentation enfantine).

<sup>8</sup> Pour une étude plus exhaustive, voir D. Meunier, «La circulation des discours axiologiques négatifs dans la cour de récréation», in *Actes du colloque CI-Dit*, Québec, 2006 : «Circulation des discours et liens sociaux : le discours rapporté comme pratique sociale» (à paraître).

<sup>9</sup> Nous avons collecté en matière de rapportage différentes axiologies : axe puérité vs maturité ; axe faiblesse vs force ; axe bien vs mal ; axe vrai vs faux.

La conclusion de l'enfant révèle la manifestation d'un « prédiscours<sup>10</sup> » dans le discours enfantin : « ça porte malheur » dénote l'influence d'un discours superstitieux ; mais l'exemple choisi montre l'influence du lieu et son code de conduite : « parce qu'on perd des amis ».

Parfois cependant, la pratique devient obligatoire :

« [Une bagarre], c'est quand on se donne des coups de pied et qu'on doit être obligé d'aller le dire. » (Corpus 2005/école B/garçon/7ans.)

Cette définition révèle le poids de la norme scolaire : à travers le double emploi de *devoir* et *être obligé*, c'est la dimension impérative de l'acte « rapportant » qui est mise en exergue.

Mais quelquefois, aussi, « rapporter » peut être assimilé à une pratique ludique entre pairs. On voit alors apparaître une sorte de « jeu relationnel » soumis à des règles spécifiques :

« C'est nos histoires à nous trois. Toi, tu peux écouter mais tu peux pas aller le dire. Et si vous voulez l'dire, vous devez me demander avant : c'est un secret, on peut pas l'dire. » (Corpus 2005/école E/4 filles et garçons/9-10 ans.)

Les axiologies se multiplient et viennent préciser la définition : *rapporter* un discours dans la cour de récréation, ce n'est pas seulement *dénoncer*, cela peut être aussi *jouer*. Les dénominations varient en fonction des représentations : cela peut être *dénoncer* pour l'énonciateur (auteur du discours), le locuteur (rapporteur) et l'interlocuteur ; ou simplement *révéler* pour le locuteur-victime et l'interlocuteur, mais rarement pour l'énonciateur.

■ <sup>10</sup> Le concept de « prédiscours » proposé par Marie-Anne Paveau (2006) se définit comme un « ensemble de cadres prédiscursifs collectifs qui ont un rôle instructionnel pour la production et l'interprétation du sens en discours » (p. 14) ; les prédiscours doivent être envisagés dans leur articulation aux discours : ces savoirs, pratiques, croyances antérieurs sont des « avants » du discours, distribués dans les contextes matériels de la production discursive.

■ <sup>11</sup> Sur le gros mot, voir le « Que sais-je ? » de C. Rouayrenc (1998).

En conclusion, la pratique est perçue comme transgressive d'un système de règles établies, et ce au moins par un des interlocuteurs, et elle ne sera jamais considérée positivement par tous les participants.

Notre corpus démontre donc que les enfants apprennent à interpréter la norme sociale selon un mécanisme d'évaluation axiologique et d'appropriation spécifique au contexte de socialisation de la cour de récréation.

## L'INSULTE

Avant de traiter de la pratique enfantine de l'insulte, précisons les notions d'*insulte* et de *gros mot*. En effet, certaines insultes ne sont pas des gros mots (*blaireau*, *paintade*) et, inversement, certains gros mots comme *pine* ou *branlette* ne sont, intrinsèquement, ni des insultes, ni des jurons<sup>11</sup>. Dans la cour de récréation, on trouvera les deux emplois du discours direct : le gros mot/interjection (*putain*, *merde*), qui fonctionne comme juron et qui n'a pas de visée insultante ; et le gros mot employé en apostrophe, qui fonctionne dans ce cas précis comme insulte, adressée à un locuteur, présent ou absent dans le cas du rapportage, de la délation ou de la médisance. En l'occurrence, notre étude porte sur l'insulte comme *forme d'interaction sociale* transgressive des codes de conduite sociolangagière.

La pratique enfantine de l'insulte se veut avant tout transgressive : les premières insultes (dès 3 ans à la maternelle) sont énoncées plutôt à la cantonade dans le but de provoquer l'interlocuteur, d'amener des effets « perlocutoires ». Dans ce cas, les axiologiques tendent à perdre leur charge sémantique négative au profit de leur fonction pragmatique d'énonciation.

Au contact de ses pairs, l'usage des gros mots apporte à l'enfant une certaine notoriété. Il s'agit donc d'une utilisation mimétique qui relèverait du défi. C'est ce que Laurence Rosier (2006) a appelé « l'effet Cyrano » : l'insulte est *stratégique* et vise à se valoriser au regard du tiers écoutant. Dans ce cas précis, elle revêt un caractère *ludique*, autant pour le locuteur que pour l'allocutaire.

Cet emploi ludique du gros mot se retrouve aussi dans les versions obscènes de formulettes ou comptines :

« Imbécile/Bécassine/Trempe ton cul/dans la bassine/Tu verras si/c'est facile... » (Ap. Saféris et Révérend, 2002, p. 162.)

Les enfants mentionnent souvent ce caractère divertissant qui rend la pratique de l'insulte tolérable :

« C'est pour rigoler, pour s'amuser, c'est pas dans la réalité. »  
(Corpus 2005/école A/fille/7ans.)

« Des fois on s'traite un peu de p'tits trucs pour rigoler. J'ai un livre chez moi : *Les Jurons du capitaine Haddock*. C'est pas des grosses insultes, on s'traite de p'tits trucs chouettes, marrants, c'est pas méchant. » (Corpus 2005/école A/garçon/9ans.)

Ou, encore, la psychologue d'une des écoles nous dit :

« On n'a pas toujours une dispute quand des enfants s'insultent. Parfois c'est de la camaraderie. » (Corpus 2005/école A/psychologue.)

Dans un sens du jeu, l'insulte enfantine peut être aussi synonyme de création lexicale. En effet, la cour de récréation voit s'élaborer et circuler nombre de néologismes. Les *urnoms* montrent comment les enfants maîtrisent l'art de la morphologie et de la dérivation : *Daulphinette* (Delphine), *Bradcouille* (Bradley)...

Le choix lexical de l'insulte peut être déterminé par le répertoire lexical de l'allocutaire. Le psychopédagogue Patrick Boumard soulignait l'importance du partage cognitif : un gros mot non compris par l'un des interlocuteurs peut perdre sa fonction insultante... et sociale. Il acquiert un caractère marginal, hors norme, et devient donc inutilisable (Boumard, 1979, p. 119). Toutefois, on constate que l'*intonation* suffit parfois à rendre n'importe quel terme insultant.

Par ailleurs, la pratique enfantine de l'insulte sera influencée par le lieu de profération. C'est le cas de certaines insultes « situationnelles » (Rosier, 2006), où il n'y a pas d'essentialisation de l'individu mais une critique relative à son acte. Par exemple, l'insulte « *Chinois* » a été attestée lors d'un match de football entre élèves. Celle-ci renvoie au scandale des matchs truqués par la mafia chinoise qui a éclaté en 2005 dans le monde du football belge. L'événement a donc été réactualisé dans les cours d'école sous la forme de l'appellatif, mais au sens de *tricheur*, *menteur*. Cette nouvelle attribution sémantique est venue se superposer à la mémoire du mot, et ce sous l'influence du contexte dans lequel l'insulte a été proférée.

Mais, s'il existe une pratique ludique de l'insulte (que l'on peut retrouver chez l'adulte, créant une polémique d'ordre éthique<sup>12</sup>...), cette pratique « bon enfant » va peu à peu se voir supplanter par des insultes adressées, résultats de l'acquisition du discours adulte. L'insulte acquiert alors une visée blessante et, bien que les enfants ne soient pas toujours conscients de la valeur idéologique du propos, ils savent comment atteindre l'autre selon les codes établis entre pairs. Par exemple, *t'es amoureuse de X* constitue l'insulte suprême car elle relève du domaine tabou des sentiments ; les thèmes du sexe, de l'amour, de la défécation, de la saleté (*ça pue!* prononcé à proximité des toilettes) sont majoritaires, ainsi que tout ce qui sort de la norme (*piercing!*).

Notre analyse confirme l'hypothèse que les représentations individuelles déterminent le caractère insultant d'un propos, et donc que la norme serait plurielle et variable selon les groupes d'individus. On notera que, si l'enfant est très rapidement conscient du caractère hors norme de l'insulte, il la pratique initialement pour tester les limites de ses pairs.

## CONCLUSION : ARTICULER LANGAGIER ET SOCIAL

Nous définirions donc la cour de récréation comme un *espace-temps d'apprentissage social et langagier pour l'enfant*. Un lieu où l'élève adopte progressivement la norme tout en l'évaluant selon ses représentations et le contexte dans lequel il évolue.

D'un point de vue didactique<sup>13</sup>, étudier la langue à la lumière des pratiques « hors norme » des élèves permet d'articuler langagier et social

■ <sup>12</sup> Nous pensons, entre autres, au *Dictionnaire des injures. Précédé d'un petit traité d'insuologie*, de Robert Édouard (1967) ; au *Ta mère*, d'Arthur (1995) ; ou encore, sur Internet, au « site officiel de l'insulte québécoise » ([www.ciboire.com](http://www.ciboire.com)) et à son « insultatruc » virtuel qui permet de composer des suites d'insultes en choisissant parmi différentes propositions.

■ <sup>13</sup> Voir L. Rosier (2005), ou la fiche didactique sur « les mots qui font mal » : [www.enseignement.be/@bibliaire/documents/respe/doc/respe4549\\_mots-quioufontmal.pdf](http://www.enseignement.be/@bibliaire/documents/respe/doc/respe4549_mots-quioufontmal.pdf).



et de travailler à la fois du discursif, du grammatical et de l'axiologique, de l'éthique :

- au départ du répertoire lexical d'insultes des élèves, aborder les phénomènes d'étiquetage et de classement axiologique ;
- au-delà de la dimension sociale, étudier les mécanismes sémantiques et discursifs de transformation du dire dans le cas du rapportage ;
- mener une réflexion sur la notion de circulation des discours : montrer le caractère non hermétique des différents espaces scolaires (exemple du discours transgressif qui traverse la classe via l'Internet [blogs, « chats », etc.]) ; les différences, en termes juridiques, entre sphère privée et publique et leur influence sur les discours : un discours insultant en circulation sur le Net peut être considéré comme diffamatoire et, dès lors, condamné par la loi), etc.

Enfin, retenons que l'école n'est pas seulement un lieu de transmission de savoirs scolaires dans un contexte normatif, c'est aussi un espace de socialisation où certaines pratiques enfantines, même si elles s'écartent des codes de « bonne conduite », nécessitent un apprentissage. ■

■ DEBORAH MEUNIER, école doctorale Langue et discours, Université libre de Bruxelles.

dmeunier@ulb.ac.be

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER É., 2001, « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 137.
- BOUMARD P., 1979, *Les Gros Mots des enfants*, Paris, Stock.
- BRENNIS D., 1988, « Language and disputing », *Annual Review of Anthropology*, n° 17.
- DEBRAY R., 1991, *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard.
- DELALANDE J., 2001, *La Cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

■ DOLTO F., 1989, *Lorsque l'enfant paraît*, tome III, Paris, France Loisirs.

■ EISENBERG A. R. ET GARVEY C., 1981, « Children's use of verbal strategies in resolving conflicts », *Discourse Processes*, n° 4, Apr.-June.

■ GOODWIN M., 1987, *Children's Arguing*, Cambridge, Cambridge University Press.

■ GOODWIN M., 1990, *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization Among Black Children*, Bloomington, Indiana University Press.

■ LABOV W., 1978, *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Minuit.

■ LAGORGETTE D. ET LARRIVÉE P. (eds), 2004, « Les insultes : approches sémantiques et pragmatiques », *Langue française*, n° 144, décembre.

■ MEUNIER D., « La circulation des discours axiologiques négatifs dans la cour de récréation », in *Actes du colloque CI-Dit*, Québec, 2006 : « Circulation des discours et liens sociaux : le discours rapporté comme pratique sociale » (à paraître).

■ PAVEAU M.-A., 2005, « Linguistique populaire et enseignement de la langue : des catégories communes ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 151.

■ PAVEAU M.-A., 2006, *Les Prédiscours. Sens, mémoire, cognition*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.

■ RAYOU P., 1999, *La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF.

■ RAYOU P., 2000, « Une société de cour. Les compétences politiques des écoliers à l'épreuve de la récréation », in D. Saadi-Mokrane (textes réunis par), *Sociétés et Cultures enfantines*, Lille, Éditions du CSU de l'université de Lille III.

■ ROSIER L., 2005, « Les pratiques et les objets sont-ils des catégories ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 151.

■ ROSIER L., 2006, *Petit Traité de l'insulte*, Bruxelles, Labor et Espace de libertés.

■ ROSIER L. ET ERNOTTE P., 2001, *Le Lexique clandestin. La dynamique sociale des insultes et des appellatifs à Bruxelles*, Louvain-la-Neuve/Bruxelles, Duculot/MCF, « Français et Société », n° 12.

■ ROUAYRENC C., 1998, *Les Gros Mots*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

■ SAFÉRIS C. ET RÉVÉREND A., 2002, *Ferme ta boîte à camembert*, Paris, Ramsay.

■ VAN GENNEP A., 1943, « Introduction générale. Du berceau à la tombe. Naissance, baptême, enfance, adolescence, fiançailles », *Manuel de folklore français contemporain*, tome I, Paris, Picard. ■