

Deborah Meunier
 Université de Liège et Université Libre de Bruxelles
 Belgique

La circulation des discours axiologiques négatifs dans la cour de récréation

"La dispute c'est pour détruire les amitiés. C'est quelque chose de négatif. Si quelqu'un est amoureux de quelqu'un et que l'autre dit que quelqu'un l'a forcé à être amoureux d'elle et qu'il me dit de pas le dire à la fille et puis finalement on le dit, on dit les secrets et ils répètent aux autres et parfois quelqu'un écoute à côté, il raconte tous les secrets d'un côté et puis un autre va le dire de l'autre côté. Et moi je dis « y a pas de côté on est tous ensemble ». Je suis tout le tps au milieu. Je passe d'un côté à l'autre. " (2005/AND/F/10)

1. Le " rapportage " : conceptualisation

Nous considérons qu'il existe un "discours enfantin", à l'instar des ethnologues qui postulent une "culture enfantine", un discours qui se caractérise par des formes linguistiques, discursives, des gestes et des pratiques mais aussi des objets qui "contribuent" (pour reprendre l'expression de Marie-Anne Paveau, 2006) à cette circulation (par exemple les objets de jeux). Nous nous proposons de tenter de définir, à partir d'une analyse du discours des acteurs ordinaires sur leurs pratiques, quelles sont les caractéristiques du "rapportage" dans la cour d'école, "rapportage" conçu comme une circulation spécifique liée à un lieu particulier ; ainsi que déterminer s'il existe effectivement des chaînes de circulation de discours axiologiques négatifs dans cet espace, et si "ça" circule, selon quelles modalités, à quelles fins et avec quels effets sur le plan social, voire psychologique.

"Rapporter" a en effet une signification spécifique liée à un lieu particulier : la cour de récréation. "Rapporter un discours" peut avoir une portée idéologique variable selon la situation historique, sociale, politique qui constitue son cadre de référence, selon l'intention du locuteur rapportant : il rappelle des pratiques peu reluisantes comme la dénonciation et la délation par exemple, reposant la question catégorielle des valeurs. Mais c'est aussi une pratique de "survie" quotidienne dans l'univers enfantin, cette "jungle" sociale déjà décrite par les anthropologues comme une véritable "micro-société de cour"¹, avec ses règles, ses codes, mais aussi son langage propre. Et puis *rapporter* ça peut aussi être *relayer*, *répéter* un savoir ou un message dans des pratiques ludiques également présentes dans les cours d'école; une pratique qui s'inscrit 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 possible².

¹ Expression reprise à Pierre Rayou (préface Delalande 2001), selon nous en référence à Norbert Elias.

² J.O. Grandjouan (1951), *Qui vive : 200 jeux d'observation..*

La signification éthique de cette pratique discursive est ambivalente, comme le rappelle Françoise Dolto :

"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 3 : 68-69)

Partie des travaux de l'anthropologue Julie Delalande sur la cour de récréation (2001), nous soutenons l'idée que dans l'espace-temps particulier de la récréation, les enfants "profitent de ce temps pour s'approprier les règles sociales, règles qu'on leur apprend par ailleurs". C'est dans ce lieu qu'ils testent la fiabilité du discours de sociabilité des adultes.

Aux prises avec la norme sociale qui leur est transmise de façon explicite ou implicite, les jeunes locuteurs apprennent à catégoriser leurs pratiques aussi bien sociales que langagières selon des axes : c'est bien vs c'est mal ; ça se dit vs ça ne se dit pas. En analysant leur discours, c'est un certain savoir populaire ou spontané qui est mis au jour, susceptible de nous informer sur les représentations sociales des participants (voir Paveau 2005).

Notre corpus est constitué de données recueillies auprès des différents participants actifs et passifs (élèves en interaction, surveillants éducateurs, enseignants, directeurs,...) dans 5 établissements scolaires belges francophones. Ces établissements ont été choisis selon des différences d'ordre pédagogique et sociologique.³

2. Les représentations des acteurs " ordinaires " :

2.1 Le discours enfantin

La notion de "discours enfantin" reste pour le moment assez floue même si elle semble représenter un univers de discours propre, caractérisé à la fois par des mécanismes d'appropriation et d'évaluation de la norme sociale.

Pour l'enfant, rapporter un discours a une portée idéologique variable : positive et honorable lorsque l'intention du locuteur rapportant est de régler le conflit ; mais négative quand cela renvoie à des pratiques telles que la dénonciation ou la délation dans le but de nuire à autrui, ou encore lorsque cela implique un manque d'autonomie et de responsabilité.

Ce type de représentation relayé par le discours adulte et scolaire : "ce n'est pas bien/ce n'est pas beau de rapporter", est à l'origine d'un double discours chez l'enfant. À la question : "Que faire pour régler le conflit ? ", les réponses suivantes ont été données :

³ Pour le détail de l'enquête voir Meunier D. (à paraître fin 2007), *Le discours enfantin*, Français et société.

- (1) Le plus facile c'est d'appeler la maîtresse. Mais c'est mieux de se débrouiller tout seul. J'aime autant pas le dire, ça fait bébé d'aller rapporter. (2005/A/G/8)
- (2) Je crois que quand on rapporte, c'est que t'as pas assez de force toi-même pour aller le dire : voilà toi j'aimais pas ce que t'as dit. Quand tu rapportes à quelqu'un, c'est que t'as pas assez de force toi-même pour dire un gros mot. Ça dépend toi comment toi t'es sensible. C'est pas une question d'âge ou de taille. (2005/A/G/10)
- (3) Si on m'dit un vilain mot, j'ose pas en parler parce que j'me dis si j'en parle ça va faire des histoires, donc j'me culpabilise, j'me dis mais qu'est-ce que j'vais faire, j'le dis ou j'le dis pas. Et c'est mieux de le dire, parce qu'après ça prend plus d'ampleur alors j'le dis à des amis pour qu'ils m'aident, et puis j'le dis à madame. (2005/B/F/9)
- (4) Oui moi ça me fait du bien mais si quelqu'un dit quelque chose qui est pas vrai et qu'on le dit à madame, c'est pas très bien après ça peut dégénérer.
Ma maman elle dit que c'est mal mais des fois quand je garde des secrets dans ma tête c'est pire. (2005/C/F/8)

- 1) axe : avant vs après
- 2) axe : force vs faiblesse
- 3) axe : bien vs mal
- 4) axe : vrai vs faux + discours prescriptif des parents

Le sens commun transparaît dans le discours et montre à quel dilemme l'enfant est confronté. Mais rapporter c'est aussi faire participer l'adulte au conflit. Un outil de régulation pour l'équipe pédagogique qui lui permet d'intervenir dans les interactions conflictuelles. Rapporter ? Oui quand on met la pratique au service du système de surveillance en place et pour le bien-être de la collectivité ; non quand le but poursuivi est de nuire à autrui. Reste à l'enfant à assimiler cette norme contradictoire.

Un enfant nous dit :

- (5) [Une bagarre] c'est quand on se donne des coups de pied et qu'on doit être obligé d'aller le dire (2005/B/G/7)

Ce dernier exemple révèle le poids de l'institution 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. Cependant, le surveillant est plutôt vu comme un opposant que comme un adjuvant. D'ailleurs les élèves insistent sur l'inutilité du rapportage qui trouve rarement écho auprès des enseignants.

- (6) Nous : Vous faites quoi pour calmer [un conflit]?
G1 : Normalement on va l' dire au professeur et i vont s'arranger avec lui
G2 : Si quelqu'un dit un vilain mot on va rien faire on ne répond pas
G3 : Moi une fois quand on m'appelait crotte de nez j'ai été le dire au professeur et il n'a rien fait
G2 : Quand je sais plus quoi faire et alors après j'attaque l'autre
G4 : Moi quand je vais le dire aux professeurs ils me disent que je suis un rapporteur. Ils disent qu'on est des rapporteurs
G1 : Mais on rapporte pas on va simplement le dire quand on nous a fait quelque chose. (2005/C/G/8/coll)

La dénomination réfère à différents actes de langage : *rapporter* peut être selon les cas associé à *dénoncer* pour l'énonciateur (auteur du discours), le locuteur (rapporteur) et l'interlocuteur, à *confier* ou *raconter* pour le locuteur-victime et l'interlocuteur, mais rarement pour l'énonciateur ! Au sens de confiance, elle devient synonyme de soulagement pour l'enfant :

- (7) Moi des fois ça me: c'est chouette de rapporter parce que ça nous fait du bien: mais par exemple moi je rapporte beaucoup beaucoup parce que mon frère i m'donne des tapettes il a 15 ans et euh: c'est embêtant quand ça fait mal et puis on pleure on va chez maman et i me traite de putain. Des fois je dis chiante parce que ça c'est un mot, et ça je le dis rarement , et c'est que ça m'énerve beaucoup. Des fois y a des gens qui m'énervent beaucoup et des fois je dis dans ma tête elle est chiante mais après chaque fois que je dis des choses ou que je fais des choses pas bien je le dis à ma maman ça c'est sûr. Je l'dis tout le temps et après ça me soulage mais j'ai pas envie de le dire j'ai peur. C'est ennuyant de devoir dire des choses, c'est pas très très très grave les choses que je fais mais ma maman elle me le dit tout le temps: je dis jamais de gros mots alors elle est contente. Mais j'entends beaucoup de gros mots. (2005/C/F/10)

Et enfin, rapporter peut être assimilé à une pratique ludique, lorsqu'un "jeu relationnel" s'instaure entre les différents acteurs.

- (8) Ils peuvent être au courant mais i doivent rien dire.
On veut lui faire peur parce qu'il nous a trahi (rires). Il nous a dénoncés parce qu'on jouait à un jeu violent on veut lui faire croire qu'on n'est plus ses amis. (2005/E/2G/9)
- (9) 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. (2005/E/4FG/9-10)

Chaque enfant a son rôle au sein du jeu et des règles à respecter. On voit apparaître ici un autre type de norme créé en parallèle avec celle prescrite par l'adulte.

Le sociologue Philippe Vienne, spécialiste de la violence en milieu scolaire belge, signale le caractère ludique de certaines situations ou des stratégies mises en œuvre par les élèves, une dimension selon lui sous-estimée dans les analyses des "violences à l'école" (Vienne 2003 : 123).

Avec le "rapportage", nous avons donc une pratique à facettes multiples, liée à lieu particulier révélateur de cette diversité. *Rapporter* dans la cour de récréation, ce n'est pas seulement *dénoncer*, cela peut être aussi *confier* ou *jouer*. Mais dans tous les cas, la pratique est perçue comme transgressive d'un système de règles établies au sein du groupe de pairs ou plus globalement au sein de la cour, et cela au moins par un des acteurs de l'interaction. Elle ne sera jamais considérée positivement par tous les participants.

2.2 Le discours adulte

Selon le contexte, soit le discours adulte vise à responsabiliser un maximum les enfants : rapporter doit être le dernier recours, quand les enfants ont réellement besoin d'aide. Ils sont capables de trouver des solutions pour s'entendre, et si on intervient, l'enfant risque de penser

qu'il ne trouvera jamais le mode d'emploi pour dépasser seul le conflit et fera toujours appel à l'adulte. Soit au contraire, il incite à la délation, jugée utile pour gérer la cour.

Mais les adultes avouent ne pas prêter attention à tout ce que les enfants viennent leur raconter, et considérer péjorativement la pratique.

Pour exemple cette définition recueillie auprès d'un instituteur :

(10) Rapportage : transmission malsaine d'informations d'un élève à un éducateur ou un professeur, concernant une faute mineure commise par un ou des tiers. (2005/B/Instit)

La pratique est qualifiée de "cancans jamais intéressants" qui ne renvoient pas à des faits graves. L'enfant devant apprendre qu'il y a "une échelle de valeurs". (2005/B/Instit)

Enfin les propos d'un parent d'élève laissent entrevoir le caractère ambigu de la pratique :

(11) 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. (2005/C/Maman)

3. Circulation et transmission

En tant que lieu de socialisation et de transmission de savoirs et savoir-faire, la cour de récréation voit s'élaborer différents discours, associés autant à des pratiques de sociabilité (échange, don, entraide, solidarité), qu'à des pratiques conflictuelles ou transgressives, considérées comme "négatives" par le sens commun (insulte, médisance, ragot, rapportage). Nous nous sommes concentrée sur ces dernières, destinées à circuler par des voies et des supports de sens divers, écrits ou oraux, légitimés ou marginaux ; des gestes, lieux, mots, images, textes, des sortes de "garde-mémoire" intemporels d'un certain savoir "clandestin" : une sorte de matière discursive illicite, mais qui s'avère pourtant riche d'informations, car constitutive d'un "discours en marge", révélateur des idéologies et des normes implicites qui sous-tendent nos comportements sociaux.

Nous postulons donc que la cour de récré constitue une sorte de lieu *médiologique*⁴ de la profération d'insultes et autres discours clandestins.

Dans ce cadre, la cour devient donc une sorte de "lieu de mémoire" et de transmission de la culture enfantine. Dans son recueil de comptines, Seghers s'en étonnait déjà :

⁴ Par lieu médiologique, nous entendons à la fois des lieux de socialisation (école, bureau, usine...) et des lieux médiatiques (médias, arts du spectacle...) où les discours vont être pratiqués, propagés, où ils vont circuler. Cette expression s'inscrit plus généralement dans le cadre de la *médiologie*, notion théorisée par Régis Debray, étudiant « *les médiations matérielles par lesquelles un Verbe se fait chair* » (Cours de médiologie générale, 1991 : IV).

(12) "N'est-il pas étrange et émouvant de constater que, dans le monde civilisé les enfants participent toujours, d'une manière active à la perpétuation d'un mode de transmission orale ? " (Seghers : 5)

Tel est le cas d'un certain savoir sexuel mis en circulation sous forme de comptines, contes, devinettes, jeux,... qu'on peut rassembler sous le qualificatif d' "obscène", à l'instar de Gaignebet dans son ouvrage *Le folklore obscène des enfants*. Une obscénité envisagée comme "fait de langage", visant à transgresser certaines prohibitions (p.314). Dans leurs jeux, verbaux ou non, les enfants "participent à la transmission de savoirs, de valeurs, mais sans l'intention éducative que pourraient avoir les adultes à leur égard" (Delalande 2001).

Nous nous proposons d'étudier l'articulation de deux pratiques socio-discursives particulières : *rapporter* et *insulter* ; ou plutôt : comment le discours insultant au sens large est rapporté dans l'espace-cour et les sphères qui lui sont liées (pédagogique, familiale,...) ?

Quel parcours le discours axiologique négatif emprunte-t-il de sa profération à sa répétition ? Quelles sont ses conditions de production ? Les marqueurs de sa circulation ? Les énonciateurs, les circonstances, la thématique, la forme sous laquelle ces pratiques vont être diffusées ?

Rosier (2006) a proposé une terminologie neuve pour qualifier les manifestations linguistiques de la fonction messagère du discours qui nous intéresse ici : les "circulèmes", relevant à la fois d'un ancrage énonciatif et de locutions morpho-syntaxiques.

- a) **Le *circulème énonciatif*** : il désigne les énonciateurs, définis par leur positionnement légitimé et idéologique et leur place dans l'interaction : des locuteurs plus ou moins emblématiques. On trouvera : le *cafteur*, la *racusette*, le *racuse-popotte*, le *traître*, le *rapporteur*, "chican" en arabe, ... qui incarnent des types sociaux à valeur péjorative. Des dénominations utilisées comme insultes par les enfants entre eux.

- b) **Le *circulème morpho-syntaxique*** : un terme ou une expression qui indique les conditions de circulation des discours rapportés : *aller le dire* (mise en évidence du mouvement, de la mise en circulation : on quitte un espace énonciatif pour un autre et c'est ce phénomène de déplacement du dire d'un lieu à un autre, d'un destinataire à un autre qui relève de la transgression) ; *rapporter* ; *répéter* ; *redire* ; *dénoncer* ; *insulter (de)* ; *traiter (de)*. Ce dernier emploi familier ("il m'a traité") nous a intéressée. Il semblerait que ce soit davantage l'acte qui soit visé plutôt que le propos en lui-même. D'ailleurs, dans ce cas, il est rare que l'insulte soit rapportée.

c) Les marques formelles de circulation :

- On trouvera des formes d'*attribution prospective* du dire (plus DD que DI):

(13) Mathias il a dit barrez-vous. (2005/A/G/8)
 (14) Il a même pas dit pardon, il m'a pincé (2005/A/F/7)
 (15) Madame il m'a dit un super gros mot ! (2005/D/F/7)
 (16) Il m'insulte fils de pute, bâtard (2005/D/G/8)
 (17) Elle m'a traité (2005/E/F/8)

- Une *mise en abîme* de la citation avec un double enchâssement attributif (X dit que Y a dit) qui marque la récursivité du discours d'autrui :

(18) Une fois Marie elle avait dit que Julie avait dit que mon grand-père était un connard (2005/C/F/8)

- Un *métadiscours* faisant référence à un dit antérieur souvent dans un mouvement de *réfutation*. L'énonciateur originel rectifie les propos faussés que le rapporteur lui a attribués :

(19) Deborah elle dit qu'on doit jouer avec elle parce qu'elle a un petit bobo, elle est blessée et on n'est pas d'accord on ne doit pas jouer avec elle pour ça. (2005/A/F/8)

Deborah rectifie :

(20) C'est pas vrai j'ai pas dit ça, j'ai dit que ce n'était pas juste un petit bobo que c'était quand même grave qu'on m'avais recousue, je n'ai pas dit qu'on devait jouer avec moi pour ça. (2005/A/F/8)

- Ou encore une *locution introductrice* (X insulte Y. Y va voir Z. Y s'adresse à X en présence de Z) :

(21) Je vais dire le gros mot que t'as dit : salope. (2005/B/F/7)

d) Les itinéraires, les lieux

Une fois élaborés, les discours vont circuler dans un mouvement de va-et-vient entre l'école et la maison et les différents lieux de socialisation côtoyés par l'enfant tels que club sportif, académie de musique, mouvements de jeunesse, plaines de jeux, ... et depuis environ deux ans, sur la toile. Les enfants créent des *blogs* où les camarades de classe peuvent laisser leurs commentaires... et régler leurs comptes.

La toile est intéressante parce qu'elle constitue une sorte d'interface entre différents espaces : familial, scolaire et récréatif. De plus, cette mise en circulation virtuelle pose la question de l'importance du contexte d'énonciation: rapporter une insulte dans le cadre privé d'une conversation entre amis n'aura pas les mêmes conséquences que si la dite insulte est mise en circulation sur le net. En effet, on passe d'une sphère privée à une sphère publique, avec ses règles de droit strictes.

Quant aux insultes proférées à la récréation, elles restent, pour l'essentiel, l'apport de la sphère familiale : *tu as trop bu !* (2005/A/G/7), *t'es une poule de bal !* (2005/B/G/7) ; des médias : avec « l'affaire *Dutroux* » par exemple ; éventuellement de leurs lectures : le *zizi sexuel* de Titeuf. Dans un certain héritage lexical, un véritable savoir traverse la cour selon les époques et les modes : dans les comptines ou chansons « revisitées » ; avec certaines insultes réactualisées : les surnoms *berthe aux grands pieds*, *tête de linotte*, *singe à lunettes*,... ; avec les emprunts à l'anglais, italien, flamand : "*mother fucker*", "*va a fanculo*", "*moeder olifant*" ; ou encore les plus actuelles : *ispis de counass* (*espèce de connasse*, prononcé à l'arabe : une représentation stéréotypée d'un certain "parler jeune", devenu une sorte de stéréotype intonatif) héritée des Guignols de l'info, les insultes antonomases comme *Saddam* lors de la première guerre d'Irak, etc.

Notons encore l'effet négatif du relais d'insultes hors du contexte récréatif vers une instance supérieure ou extérieure (direction, parents, ...). Dans ce cas, le rapportage devient le stimulateur, voire le déclencheur, d'autres conflits, entre enfants ou adultes. Cette directrice nous l'explique :

(22)Les parents relaient les problèmes entre enfants, même ils les amplifient. Quand deux enfants se disputent, ils sont déjà une guerre plus loin. Mais les parents pas. Parfois ils continuent le conflit des enfants entre adultes et s'invectivent sur la voie publique à la sortie de l'école. (...) [pour les enfants] rien que de raconter l'histoire, ça va déjà mieux. (2005/AND/Directrice)

Il peut également arriver que ce soit les propos d'un membre de l'équipe pédagogique qui soient rapportés par l'enfant à la maison selon des modalités parfois problématiques. Un instituteur nous a par exemple expliqué avoir été accusé l'année précédente de tenir des propos racistes en classe. Suite à cet incident, il a opté pour une totale transparence vis-à-vis des parents en mettant en place un réseau de communication via une adresse de messagerie électronique.

Voici deux exemples qui montrent l'importance du contexte d'énonciation et de la mise en circulation des discours :

(23)Hier, Noé est rentré à la maison en disant maman on doit couper nos cheveux comme ça comme ça..., et la maman m'a tout de suite envoyé un p'tit mail pour me demander ce qu'il en était. J'ai bien

expliqué que c'était tout simplement une déformation. J'ai trouvé que Guillermo était bien coupé mais je n'ai dit en rien qu'il fallait se couper les cheveux de telle ou telle manière: et je pense que ça peut diminuer la violence au sein d'une classe, parce que tout se dit, rien ne se cache. (2005/C/instit)

(24) J'ai eu un problème avec la p'tite Sophie. Quand un enfant est plus lent, un enfant plus rapide peut aller en récompense aider un enfant qui va moins vite. C'est du tutorat au sein d'une classe. J'avais demandé à Kevin d'aider Sophie. Sophie a demandé de l'aide à Kevin et Kevin aurait répondu, je t'aide seulement si tu me montres ta quiquine. Sophie qui n'utilise pas ce genre de mot à la maison, qui appelle ça autrement à demander à sa maman ce que ça voulait dire. Conseil de classe le lendemain, [...] sur les gros mots : zizi, quiquine, flufliche. On a abordé le sujet avec les enfants. Je leur ai dit « vous laissez les zizis et les quiquines à la maison, vous ne parlez pas de ça ici à l'école. Zizi c'est pas une insulte. Monsieur Gael a aussi un zizi parce que c'est un monsieur. (2005/C/instit)

4. Conclusion

Nous dirons que *élaboration, profération, circulation* sont trois étapes s'appuyant sur une pratique du discours rapporté qui engage l'enfant dans un certain héritage lexical.

La cour est donc un terrain propice au recueil de données discursives multiples, où l'on peut retrouver des éléments de la mémoire collective normalement dispersés⁵. Dans cette perspective, nous projetons de cerner l'élaboration d'une "mémoire de récré" : à la fois un lieu de mémoire "dont on se souvient", mais aussi un espace discursif "où la mémoire travaille". D'abord via le savoir populaire, les souvenirs des acteurs sociaux ; ensuite par l'analyse d'une "mémoire interdiscursive", dissimulée dans le discours enfantin, mais révélée par celui-là même.

Références bibliographiques

- Beacco, J.-C., 2004, "Représentations métalinguistiques ordinaires et discours", *Langages* 154, Paris, Larousse.
- Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Charaudeau, P., et Maingueneau, D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Ed. du Seuil.
- 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.
- Dolto, F., 1989, *Lorsque l'enfant paraît*, tome 3, Paris, France Loisirs.
- Foucault, M., 1969, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- Lepoutre, D., 1997, *Cœur de banlieue. Codes, rite et langages*, Paris, O. Jacob.
- Lopez Muñoz, J.M., Marnette, S., Rosier, L., 2004, *Le discours rapporté dans tous ses états : actes du colloque international, Bruxelles, 8-11 novembre 2001*, Paris, L'Harmattan.
- Paveau, M.-A., à paraître, "Linguistique populaire et enseignement de la langue : des catégories communes ? ", *Le Français aujourd'hui*, 151.
- Rosier, L., 1999, *Le discours rapporté : histoire, théorie, pratiques*, Louvain-la-Neuve, Duculot.

⁵ Au sens où Foucault entend la *dispersion*, c'est-à-dire que les corpus ne sont pas homogènes mais qu'on va retrouver des éléments communs dans des corpus différents.

- 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 & Société 12.
- Rosier, L., 2002, "Dire du mal de : étude linguistique d'une énonciation médisante", *Faits de Langue* 19, pp. 245-254.
- Rosier, L., 2003, "Du discours rapporté à la circulation des discours : l'exemple des dictionnaires de "critique ironique"", *Estudios de Lengua y literaturas francesas* 14, 63-81.
- Rosier, L., 2004, "La circulation des discours à la lumière de l' « effacement énonciatif » : l'exemple du discours puriste sur la langue", *Langages* 156, pp. 65-78.
- Rosier, L., à paraître, "Nouvelles recherches sur le discours rapporté : vers une théorie de circulation des discours".
- Vienne, P., 2003, *Pour comprendre la violence à l'école*, Bruxelles, Duculot.
- Vincent, D., 1997, *Le discours rapporté au quotidien*, Québec, Nuit blanche.