

**Problèmes et paradoxes dans l'apprentissage des normes  
de politesse au quotidien. Le cas des transports en  
commun**

Victoria Chantseva

► **To cite this version:**

Victoria Chantseva. Problèmes et paradoxes dans l'apprentissage des normes de politesse au quotidien. Le cas des transports en commun. Pratiques sociales et apprentissages, Jun 2017, Saint-Denis, France. 2017. <hal-01651658>

**HAL Id: hal-01651658**

**<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01651658>**

Submitted on 29 Nov 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Problèmes et paradoxes de l'apprentissage des normes de politesse au quotidien. Le cas des transports en commun

Victoria CHANTSEVA

*EXPERICE, Université Paris 13*

La présente communication se propose d'analyser l'intersection entre apprentissages et pratiques sociales à partir de l'exemple des gestes de politesse dans le métro, étudiés dans le cadre d'un master en sociologie, en 2012-2013, à Saint-Pétersbourg. Cette recherche a pris la forme d'une enquête ethnographique comprenant des observations participantes et des entretiens semi-directifs. S'appuyant sur ce matériel empirique, la communication abordera les questions d'apprentissage des pratiques sociales à travers des gestes pratiques et concrets ainsi que les tensions propres à cet apprentissage. L'approche théorique est celle de la sociologie pragmatique qui s'intéresse au sens que les acteurs donnent à leurs actions et notamment aux interprétations plurielles qu'ils peuvent donner d'une même situation.

## Méthodologie de l'enquête

Avant de procéder aux analyses, je présente rapidement la méthodologie de l'enquête. Il s'agissait, dans ma recherche, d'étudier ce qui se passe concrètement au moment où les passagers de métro se cèdent la place ou interagissent verbalement sur ce sujet. J'ai choisi pour cela l'approche *ethnographique* « [qui] est inégalable pour rendre compte d'actions, d'activités et d'interactions, telles qu'elles se font » (Céfaï, 2010, p. 40). L'enquête a été conduite par observations et entretiens.

En ce qui concerne les observations, j'ai choisi le registre participant qui consistait à observer en prenant place dans le métro au même titre que les autres voyageurs. Sur une période allant de janvier à décembre 2012, j'ai effectué 30 séances de 4 heures. Mes séances d'observation ont été menées dans des moments différents de la journée sur une amplitude allant de 8 à 22 heures. Quant aux lieux d'observation, j'ai investi l'ensemble des lignes (au moment de l'enquête, il y en avait cinq). Pendant les séances d'observation, je n'ai pas eu véritablement la possibilité de me présenter aux acteurs qui ne passaient dans la rame qu'un très bref moment. De fait, je me suis retrouvée systématiquement à observer, en prenant des notes, des flots d'inconnus, chaque fois différents.

J'ai essayé de fixer dans mon carnet les déplacements des passagers, le déroulement de la coprésence, les échanges verbaux et non-verbaux. Le continuum temporel, capté ainsi sur le papier, est ensuite découpé en séquences dont le corpus final comprend soixante-dix scènes. L'échantillonnage des séquences s'est effectué à partir de deux principes de sélection : les interactions donnant lieu à des échanges verbaux à propos de la situation en cours

(interpellations, demandes, conseils, commentaires, rappels à l'ordre etc.) et/ou les interactions non-verbales portant sur l'action de céder la place. Ce dernier type de séquences constitue la partie la plus grosse du corpus car, vu les contraintes sonores dans le wagon du métro (le bruit de mouvement de la rame), les échanges verbaux ont été en effet difficiles à saisir. Toutes ces interactions – très brèves pour la plupart – constituaient alors la matière première des analyses.

Comprendre le sens du geste signifie, aussi, rendre compte des points de vue des participants et analyser le sens que lui donnent les acteurs eux-mêmes (Thomas, 1990). Il s'agissait alors d'inscrire mon travail dans une perspective compréhensive, à savoir regarder l'acteur social non pas comme simple « porteur des structures », mais comme « producteur actif du social » (Kaufmann, 1996, p. 23). Pour cela, j'ai conduit les entretiens semi-directifs permettant de restituer le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et de faire émerger leurs représentations liées à la hiérarchie implicite des « destinataires » et « destinataires » du geste de céder la place, les façons dont les acteurs se perçoivent l'un l'autre, les normes et les valeurs autour desquelles ils construisent leurs pratiques, les manières dont ils justifient la nécessité de céder la place ou, inversement, contestent son utilité. Enfin, l'un des objectifs des entretiens étant d'inciter les acteurs à raconter les histoires tirées de leur propre expérience liées au fait de céder la place. Ces histoires ont apporté elles aussi – à côté des séquences retranscrites au cours de l'observation – de la matière pour l'analyse.

L'échantillon que j'ai constitué pour l'enquête est un échantillon *qualitatif* au sens de Jean-Claude Kaufmann ; son but est de saisir non pas la représentativité, mais la diversité des points de vue et l'éventail des opinions (1996). Très concrètement, ce sont 50 personnes (hommes et femmes de tous âges et de différentes catégories socioprofessionnelles) qui utilisent le métro au moins une fois par semaine, pour se rendre au travail ou pour leurs loisirs. Comme je n'ai pas eu la possibilité de m'adresser aux passagers dont j'observe les interactions dans le métro, pour recruter des enquêtés, j'ai eu recours à mon propre réseau de connaissances. Deux principes de sélection ont alors été mis en œuvre : la diversité des profils sociologiques et le fait que les enquêtés soient utilisateurs du métro. Une partie des enquêtés sont des membres de mon réseau très proche (famille, amis), les autres – des personnes à qui ils m'ont présentée (amis d'amis, amis et collègues de leurs parents, etc.).

## **Les destinataires des places assises**

Dans le métro, comme dans d'autres types de transport en commun, certaines catégories de passagers ont le droit de s'asseoir en priorité. Le Métropolitain de Saint-Petersbourg invite, par le biais d'annonces écrites ou sonores, l'ensemble des usagers à leur céder la place. Or, ces exigences institutionnelles n'ont pas un caractère contraignant. De plus, le contenu des annonces et plus précisément la liste des destinataires de ces gestes de politesse varient selon le type d'annonces et l'espace où elles sont présentées. Cette indétermination des exigences formelles est contrebalancée en situation par les normes de bienséances et de « savoir-vivre » que les acteurs maîtrisent de manière informelle (Elias, 1991). Ces normes obligent les jeunes

## Victoria Chantseva

à faire preuve d'égards envers les personnes âgées ; les hommes sont tenus d'être courtois avec les femmes ; les adultes doivent céder la place aux jeunes enfants. A l'opposé du message institutionnel qui ne précise pas les « exécuteurs » du geste de politesse, les attentes sociales ont, elles, leur visée spécifique et pèsent en priorité sur les jeunes et sur les hommes, la pratique de céder la place étant sous-tendue par l'idée de vulnérabilité de ces personnes et leur besoin de protection.

En effet, accepter la place cédée par quelqu'un n'est pas la même chose que prendre, par exemple, son tour dans la queue devant un guichet. A l'opposé des gestes de politesse en question dans ce texte, ce qui régule l'attribution des tours (règle du « premier arrivé, premier servi ») ne met pas en jeu l'appartenance aux groupes sociaux (dans son principe, tout du moins). Or, le noyau dur de la pratique de céder la place est constitué par l'idée que certains passagers ont, en tant que représentants de certains groupes, un droit prioritaire sur une place. Par conséquent, le fait de céder la place ne se limite pas à la démonstration de la conformité aux règles de distribution des biens ; il met aussi en scène les relations entre des groupes : les hommes, les femmes, les enfants, les jeunes, les personnes âgées. Le fait que les usagers de métro se cèdent mutuellement les places d'une manière discrète et dépourvue de cérémonies signale aussi – on peut en faire l'hypothèse – un « haut niveau de consensus » au sujet de la hiérarchie des destinataires des places. Le deuxième facteur qui influence la pratique de céder la place en rendant nécessaire la discrétion des manières, est constitué par le fait que les identités sociales engagées dans ces interactions s'organisent autour de l'axe « fort/faible », ce qui met en jeu les conceptions sociales de certaines groupes comme vulnérables.

Or, significativement, ce sont souvent les enfants qui, en situation, transgressent volontairement ou involontairement ces principes. Ainsi, selon une enquêtée, Sofia, son fils (six ans) cède la place « à ceux à qui il le faut et à ceux à qui il ne le faut pas, à tout le monde ». Elle explique ensuite comment elle apprend à son fils de céder la place :

*Mon enfant cède la place aussi. Je l'habitue à ça. Mais je ne sais pas pourquoi il est aussi impatient ! Il écoute cette pub qu'il faut céder la place et il saute à chaque fois, et je lui dis assieds-toi pour que je ne te tienne pas. [...] parce que c'est difficile pour moi de le retenir, ce n'est pas commode, il ne se tient pas... quand il est à côté, je suis plus tranquille... et il cède la place à ceux à qui il le faut et à ceux à qui il ne le faut pas. A tout le monde... Eh bien, je lui explique qu'il faut céder la place aux mamies... Je lui dis : il faut céder la place aux mamies et aux personnes avec le ventre... femmes... pas les hommes avec le ventre !*

A partir du témoignage de Sofia, la manière dont elle apprend à céder la place à son enfant, peut sembler contradictoire : elle commence par annoncer qu'elle l'« habitue à ça », en précisant ensuite qu'elle le fait se rasseoir quand il cède la place. En justifiant cette incohérence, Sofia invoque deux arguments : le premier est d'ordre pragmatique (« il ne se

tient pas ») ; le deuxième porte sur l'« impatience » de l'enfant : incité par la « pub » (c'est-à-dire l'annonce sonore invitant les passagers de céder la place), il se lève trop souvent en essayant de céder la place « à tout le monde ». Ce que Sofia apprend alors à son fils c'est moins de céder la place que de la céder à des catégories de passagers bien définies : les « mamies » et les femmes enceintes. Elle lui apprend donc à choisir le bon destinataire pour son initiative en prenant en compte les différences entre les passagers et en particulier le sexe (les femmes et non pas les hommes) et l'âge (les « mamies »).

Une autre mère, Véra, donne un témoignage qui va dans la direction assez semblable que celui de Sofia :

*Au fond, je trouve que c'est plus facile qu'il soit assis parce qu'il vole dans la rame d'un côté et de l'autre, même s'il est déjà un grand dadais, il m'arrive jusqu'à l'épaule [...] Non, il se tient debout souvent dans le métro, mais c'est que lui, il peut se fourrer dans un petit trou où les autres ne s'assoient pas... Mais dans la bousculade, je préfère le faire asseoir... En revanche, je peux lui donner tous mes sacs. Quand il est assis, c'est très pratique.*

L'argument de Véra, mère d'un garçon de 9 ans, qui explique pourquoi elle n'encourage pas son fils à céder la place manifeste des ressemblances patentes avec celui de Sofia lorsqu'elle dit qu'elle fait se rasseoir son fils. Les deux femmes, tout en valorisant au cours des entretiens le fait qu'un homme cède la place, sont aussi d'accord en ce qui concerne les conduites convenables pour un enfant : tant qu'il ne se tient pas dans le wagon, il ferait mieux de rester assis. Véra allègue même toute une série d'arguments en mettant en relief l'aspect « pratique » de son choix : « il peut se blottir, là, aucune mamie ne s'y fourrera », « je peux lui donner tous mes sacs ».

Nous voyons ainsi que savoir céder la place dans le métro constitue un savoir-faire assez complexe : céder la place suppose non seulement savoir se tenir droit, savoir trouver un endroit confortable pour se tenir, etc., mais aussi met en scène les rapports du genre (hommes, femmes) ou de l'âge (jeunes, âgés). En prenant le métro, l'enfant apprend ainsi les devoirs respectifs de ces groupes.

## **La position problématique des enfants**

Comme c'est souvent le cas quand il s'agit des règles de conduite, l'apprentissage de céder la place se fait sur-le-champ, dans la situation, sans simulation préalable. Pour un enfant, prendre le transport en commun devient d'emblée une occasion d'apprendre à s'y conduire et/ou de montrer son éducation. Or, les enfants eux-mêmes sont destinataires des places assises. Ainsi le « cadre primaire » de l'expérience (Goffman, 1991), à savoir prendre le transport, et le « cadre secondaire », c'est-à-dire la situation de prise de transport comme apprentissage, entrent en conflit. Pour les adultes, ceci résulte en tension entre attitude protectrice envers l'enfant et envie de l'encourager d'apprendre à se monter fort et poli.

Victoria Chantseva

Le témoignage de Ludmila est un exemple de cette tension entre postures protectrice et éducative :

*Il y a des enfants qui sont très fragiles et qu'on veut protéger et il y a des enfants assez robustes et il faut toujours dire aux garçons qu'ils sont... eh bien des hommes et moi je me souviens... dans la vie c'est comme ça, dans les transports en commun on dit à un garçon qu'il est bien un homme, il doit rester debout, et quand ce garçon se gonfle en faisant l'homme, c'est un élément de l'éducation. [...] La chose la plus importante, c'est la sécurité de l'enfant. Tout d'abord, il peut être piétiné, les gens marchent, nous tous on a des grands sacs, alors la bousculade, les coups de pied, les gens peuvent toujours le faire, en particulier les personnes qui sont énervées, ils peuvent le faire exprès. Alors donc, pour protéger les enfants de gestes négatifs, il est préférable de les faire s'asseoir.*

Ce discours montre bien l'idée selon laquelle pour assurer l'émergence des conduites qui seront opportunes dans le futur, il faut les inculquer dès maintenant. Le problème est que « maintenant », l'enfant est perçu comme encore fragile et, dans la situation, les passagers peuvent ne pas accepter la proposition de prendre sa place. C'est ce qui émerge de l'extrait suivant :

*Une fille de 9 ans environ est assise à l'extrémité de la banquette. Dès que près d'elle se place une femme âgée vêtue d'une veste bordeaux bien soignée, la fille se lève pour lui céder la place. La femme se penche vers la fille, l'enlace légèrement par les épaules et dit d'une voix très douce et attentionnée : « Merci, merci, ma chérie, mais je vais sortir à la station suivante, alors, assieds-toi, assieds-toi ». La fille se rassoit d'un air légèrement désemparé. La femme sort à la station suivante. (Journal de terrain, 07/06/12, Ligne 2)*

Nous voyons ici que la femme âgée réagit à l'initiative de la fille avec un attendrissement manifeste : il semble qu'elle tâche de refuser sans, par ailleurs, décourager l'enfant à céder la place dans le futur. Ainsi, les enfants se trouvent confrontés à deux lignes de conduite qui s'excluent l'une l'autre : céder la place aux personnes âgées en tant que personnes plus jeunes et ne pas céder la place en tant que personnes fragiles. Dans les cas extrêmes, ceci peut générer les « sanctions diffuses » (Ogien, 1990), voire des « disputes de politesse » (Gayet-Viaud, 2008a) entre les voyageurs qui assistent à la situation en adoptant deux « définitions de la situation » (Thomas, 1990), également possibles, mais contradictoires.

Un autre aspect significatif, c'est l'absence de consensus sur l'âge à partir duquel l'enfant peut être légitimement considéré comme prêt à céder la place ou bien apprendre à le faire. Bien sûr, personne n'attend de l'enfant qui ne sait pas encore marcher de céder la place. Mais le seuil d'âge pour débiter l'apprentissage est tout-à-fait flou. Les attentes se formulent en termes de compétences corporelles (Garnier, 1995) et moins en définition de l'âge (Widmer,

1987). Ainsi, dans leur discours, les enquêtés ne font jamais référence à l'âge concret en évoquant le devoir des enfant de céder la place ou bien leur droit de ne pas le faire. En revanche, ils parlent des aspects physiques (« robuste »/« fragile »), de taille (« assez grand »/« trop petit ») ou de capacités de corps (peut ou ne peut pas se tenir). C'est pour cela, semble-t-il, que la compétence de céder la place apparaît souvent, dans les discours d'acteurs, comme une sorte de conséquence logique de la capacité de se tenir debout dans le transport. Cela implique une certaine sous-estimation dans leur discours de la dimension interactive du geste. Cependant, cette dimension joue un rôle important dans le déroulement de la situation ou dans sa dynamique.

Enfin, si l'enfant ne cède pas la place, les voyageurs auront ainsi matière à dénoncer l'impolitesse générale de la « jeunesse » ou bien l'« éducation d'aujourd'hui » : on peut toujours réprover l'éducation de l'enfant qui n'a pas cédé sa place à une personne âgée en supputant qu'il ne le fera jamais puisqu'il ne le fait pas maintenant. Dans la prolongation de cette logique articulant l'enfance et le devoir de se montrer éduqué, une conduite incorrecte des jeunes est souvent vue comme l'effet d'une mauvaise éducation ou d'un manque d'éducation. Ce qui n'est significativement pas le cas quand il s'agit du comportement des adultes ou personnes âgées aux qui les acteurs imputent généralement des problèmes psychologiques ou « personnels » (« abruti », « frustré », « dérangé ») si jamais ces personnes font preuve d'une conduite non conforme aux règles.

Dans ce type de cas, les compétences de négociation (Strauss, 1992) des acteurs qui y assistent peuvent aider à sortir des impasses. Voici un extrait du journal de terrain qui peut l'illustrer :

*Dans une rame de métro assez bondée deux femmes âgées (l'une très âgée, de celles qu'on appelle « babouchka ») se tient l'une à côté de l'autre. Au bout d'un moment elles commencent à discuter. Je n'entends pas très bien à cause du fracas, mais il me semble que babouchka raconte une histoire de comment quelqu'un a tenté de lui céder la place et qu'elle a refusé : « ...et moi, j'ai dit : bon, reste, quoi... je vais me tenir ici, dans un coin... ». La première femme âgée réagit en secouant la tête avec un air de regret et désapprobation. Puis elle dit : « Quand un retraité entre, tout le monde doit se lever ». La babouchka répond avec un geste de main : « Eh bah, ça... et maintenant on fait s'asseoir les jeunes ». La femme âgée enchaîne : « Ben, oui, oui... Les enfants, aujourd'hui, ils sautent sur les places auprès des vieux, personne ne leur dit rien... Mais moi je dis, tiens-toi ici calmement, ce n'est pas une affaire, tu peux te tenir debout ». En prononçant la dernière phrase, la femme âgée tapote l'épaule d'une fille avec un sac-à-dos (9 ans environ) qui se tient à côté d'elle et qui lit en s'appuyant sur la barre d'appui (il semble que c'est sa petite-fille).*

*A la station suivante, une place à côté de la babouchka se libère et la femme âgée se met à l'inviter à s'asseoir. Cette dernière refuse d'abord, mais la femme âgée insiste et babouchka s'assoit. A la station suivante, beaucoup de passagers sortent, une place à côté de babouchka se libère et celle-ci commence à inviter à s'asseoir la petite-fille de la femme âgée qui se tient juste à côté de la banquette. La fille hésite, puis s'assoit. Sa*

Victoria Chantseva

*grand-mère a un regard pensif et perplexe. Puis, au moment où les nouveaux venus commencent à s'infiltrer jusqu'au fond du wagon, elle se retourne, touche l'épaule d'une femme âgée qui entre, mais celle-ci passe très vite et ne remarque pas qu'on essaie de l'aborder. La babouchka dit : « Ça va, qu'elle y aille, elle va s'asseoir là-bas », puis se tourne vers la fille en lui disant : « Reste assise, lis. Tout le monde fait comme ça » (Journal de terrain, 02/10/12, Ligne 3)*

Les situations de proximité sont propices aux échanges verbaux comme on le voit ici où deux femmes qui ne se connaissent pas se mettent à parler. Leur conversation se déploie autour du thème initial – la place assise – ce qui donne l'occasion à la femme âgée de désapprouver l'éducation contemporaine des enfants. Cette désapprobation n'est pas clairement énoncée, elle est suggérée en creux par une opposition : « Mais moi je dis, tiens-toi ici calmement ». Cette femme privilégie donc une posture éducatrice, en incitant sa petite-fille de ne pas s'asseoir du tout pour laisser plus facilement les places assises aux autres. Or, cette prise de position influe sur le déroulement de séquence. Ainsi, ayant la possibilité de s'asseoir, la petite fille hésite ; pourtant, elle se trouve dans un endroit où elle risque d'être bousculée et elle porte un sac-à-dos visiblement lourd. Vu sa position, son hésitation est très significative : elle devrait s'asseoir, mais elle n'ose pas le faire, car cela entrerait en désaccord avec les instructions de sa grand-mère dont la présence même semble renforcer le cadrage éducatif de la situation.

En effet, les passagers s'assoient très souvent non pas parce qu'ils veulent absolument être assis, mais uniquement pour occuper moins de place, pour ne pas empêcher le passage, pour laisser l'espace entre les banquettes à ceux qui montent ou qui descendent : bref, pour ne pas être bousculés. Malgré les raisons pragmatiques apparentes pour laisser s'asseoir sa petite fille, la femme âgée est visiblement mal à l'aise. Même si elle n'interdit pas à sa petite-fille de s'asseoir, elle cherche un prétexte pour faire s'asseoir quelqu'un d'autre (l'épisode avec la femme passant). Cela est pourtant compréhensible si l'on prend en considération son discours précédent : au fil de la séquence, la femme âgée se trouve devant une contre-épreuve des principes qu'elle a elle-même énoncés.

C'est « babouchka » qui résout la difficulté en jouant un rôle de médiateur qui nuance et atténue la situation de contradiction. Il semble qu'elle sent la perplexité de la femme âgée car elle tâche de la rassurer. On peut dire même qu'elle négocie ainsi avec la femme âgée la pertinence du comportement de la fille. A travers ses gestes et paroles, la babouchka valide tout ce qui se passe en le présentant comme quelque chose de normal et habituel (« ça va », « tout le monde fait comme ça »).

## **En guise de conclusion**

La pratique de céder la place dans le métro est sous-tendue par un ensemble de raisons



pragmatiques (assurer la sécurité de passagers vulnérables), symboliques (manifester les différences entre les groupes : hommes et femmes, jeunes et personnes âgées) et morales (manifester la solidarité, le respect, la compassion). Apprendre à céder la place implique alors un apprentissage des différents aspects de ce geste : savoir trouver l'appui pour se tenir, savoir ne pas empêcher les autres, savoir distinguer un bon destinataire de place, savoir le faire discrètement, etc. A côté de la complexité de cet apprentissage, la double définition de la situation (on peut définir le voyage en question comme une situation d'apprentissage selon laquelle l'enfant doit céder la place pour apprendre à le faire) rend la prise de transport pour les enfants d'autant plus complexe.

Les acteurs évoquent souvent le thème de la « bonne éducation » au sujet de la pratique de céder la place. Or, ce qu'ils entendent par là semble consister principalement en ce que Marcel Mauss appelle la « technique du corps », c'est-à-dire le fait de savoir tenir son corps « comme il faut » : « Vous pouvez deviner avec sûreté, écrit-il, si un enfant se tient à table les coudes au corps et, quand il ne mange pas, les mains aux genoux, que c'est un Anglais. Un jeune Français ne sait plus se tenir : il a les coudes en éventail : il les abat sur la table, et ainsi de suite » (1993, p. 368). Or, comme le montre la pratique, la « bonne éducation » comprise tout simplement comme habitude de céder la place, voire comme habitude de se tenir debout, ne saurait prémunir les acteurs contre les gaffes ou les impasses situationnelles parce que ce qui se passe en situation ne dépend pas d'un seul participant. Il faut aussi savoir influencer les autres, improviser ou bien faire preuve de souplesse dans sa ligne de conduite, pour ne pas se trouver dans une situation embarrassante. La situation de transport peut toujours passer au registre de négociation dont le résultat n'est jamais déterminé, mais dépend des compétences des acteurs d'arranger leurs interactions. Lorsque l'un des interactants manque d'habileté dans la négociation, c'est un tiers qui peut se charger de l'arrangement de la situation, ce qui est une issue assez fréquente dans les contacts urbains (Gayet-Viaud, 2008b).

## Références bibliographiques

- ELIAS N. (1991). *La Civilisation des mœurs*. Paris, Calmann-Lévy.
- GARNIER, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables. Marcher, travailler, nager, XVIIIe, XIXe, XXe siècles*. Paris, Métailié.
- GAYET-VIAUD C. (2008a). Les disputes de politesse dans l'espace urbain. Quand la politesse tourne à la violence. In C. Moïse C. et C. Schultz-Romain (dir.), *De l'impolitesse à la violence verbale*. Paris, L'Harmattan, p. 147–183.
- GAYET-VIAUD C. (2008b). Les jeunes et les péripéties de la civilité dans les espaces urbains. Entre maladresse et forfanterie, la vigilance catégorielle, in I. Melliti (dir.), *Jeunes, dynamique identitaire et frontières culturelles*. Paris, L'Harmattan, p. 84–96.
- GOFFMAN E. (1963). *Behaviour in public places. Notes on the social organization of gatherings*. New York, Free Press.
- GOFFMAN E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris, Minuit.
- GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit.

Victoria Chantseva

- KAUFMANN J.-C. (1996). *L'Entretien compréhensif*. Paris, Nathan.
- KATZ J. (1999). *How emotions work*. Chicago, University of Chicago Press.
- MAUSS M. (1993). Notion de technique du corps, *Sociologie et anthropologie*, PUF, 1993, p. 365–389.
- OGIEN R. (1990). Sanctions diffuses. Sarcasmes, rires, mépris, *Revue française de sociologie*, n° 31, p. 591–607.
- PIETTE A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*, Paris, Métailié.
- STRAUSS A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris, L'Harmattan.
- THOMAS W.I. (1990), Définir la situation. In Y. Grafmeyer et I. Joseph (dir.), *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Paris, Aubier, p. 79–82.
- WIDMER J. (1987), Quelques usages de l'âge. Explorations dans l'organisation du sens, *Lexique*, n° 5, p. 197–227.